

# Eftersyn af offentlige lederuddannelser

Delrapport 2: Dokument- og interviewstudie

Bente Bjørnholt & Mikkel Giver Kjer

*Eftersyn af offentlige lederuddannelser – Delrapport 2: Dokument- og interviewstudie*

© VIVE og forfatterne, 2021

e-ISBN: 978-87-7119-845-4

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](http://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.

Delrapport 2: 'Dokument- og interviewstudie' er den anden delrapport af seks om lederuddannelser, som VIVE afrapporterer til eftersynets arbejdsgruppe. Rapporten har til formål at undersøge, hvordan uddannelserne på et overordnet niveau arbejder for at sikre det rette uddannelsesstilbud til lederne.

Denne rapport er udarbejdet af seniorforsker Bente Bjørnholt og senioranalytiker Mikkel Giver Kjer. Forsknings- og analysechef Mads Leth Jakobsen, chefanalytiker Niels Peter Mortensen 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 Styling og Ledelse  
2021

# Indhold

Sammenfatning .....	5
1 Indledning .....	7
1.1 Undersøgelsesspørgsmål .....	7
1.2 Undersøgelsens overordnede design og metode .....	8
1.3 Rapportens opbygning .....	10
2 Uddannelsernes profil .....	12
2.1 Målgruppe .....	12
2.2 Uddannelsernes profil .....	16
3 Uddannelsernes arbejde med praksisrelevans .....	22
3.1 Intentioner med og krav om praksisrelevans .....	22
3.2 Forskellige former for praksisrelevans .....	23
4 Uddannelsernes inddragelse af aftagerne .....	27
4.1 Udvikling af uddannelserne og aftageres rolle .....	27
4.2 Forskellige former for inddragelse af aftagerne .....	30
Litteratur .....	34
Bilag 1 Design og metode .....	36
Bilag 2 Kodebog kvantitativ indholdskodning .....	39
Bilag 3 Overordnede interviewguides .....	41

# Sammenfatning

Regeringen, Kommunernes Landsforening og Danske Regioner indgik i februar 2019 en aftale om at nedsætte en arbejdsgruppe, der skal gennemføre et eftersyn af de godkendte offentlige lederuddannelser.

VIVE gennemfører i forlængelse heraf fem delanalyser af de offentlige lederuddannelser, som skal understøtte arbejdsgruppens arbejde. Denne rapport fokuserer på, hvordan uddannelserne på et overordnet niveau arbejder for at sikre det rette uddannelsesstilbud til lederne. Undersøgelsens konkrete formål er at give arbejdsgruppen viden om, hvordan lederuddannelserne præsenterer deres faglige profil, arbejder med praksisnærhed og inddrager aftagerne i udvikling af uddannelserne. Rapporten besvarer således følgende spørgsmål:

## Boks 1 Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan præsenterer uddannelserne deres faglige profil?
2. Hvordan arbejder uddannelserne med at sikre praksisnærhed?
3. Hvordan arbejder uddannelserne med at inddrage uddannelsens aftagere i udvikling af uddannelserne?

Undersøgelsen skal ses i sammenhæng med delrapport 1, som består af en forandringsteori, der beskriver de sammenhænge og mekanismer, der kan understøtte, at lederuddannelser skaber værdi for både lederne selv, deres organisation samt borgerne (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2020). Rapportens konklusioner uddybes og suppleres desuden i delrapporterne 3-6. Nedenfor opsummeres rapportens hovedkonklusioner, der er struktureret efter de tre undersøgelsesspørgsmål.

## Hvordan præsenterer uddannelserne deres faglige profil?

Analysen viser helt overordnet, at information om uddannelserne ofte er meget generel, og det kan være svært at adskille uddannelserne fra hinanden.

De fleste lederuddannelser har information på deres hjemmesider, der beskriver uddannelsens formål, adgangskrav, varighed, obligatoriske fag og valgfag. Mængden og typen af information er relativt ensartet på tværs af uddannelser, og lederne kan til en vis grad søge viden om, hvilken uddannelse der matcher vedkommendes behov. Dog er informationen på et relativt generelt niveau.

Analysen viser dog også, at forventninger til, hvilke lederkompetencer uddannelsen styrker, er mindre tydelige. Det gælder særligt forventninger til ledernes arbejdsindsats under uddannelsen. Flere uddannelsesledere tilkendegiver i forlængelse heraf, at det kan være vanskeligt for lederne og deres chefer at overskue og finde den nødvendige information på hjemmesiderne, som kan ligge til grund for et mere oplyst valg af uddannelse.

Endelig er der umiddelbart også en stor ensartethed i det overordnede fagudbud på tværs af master-, diplom-, og akademiniiveau, hvilket kan gøre det yderligere vanskeligt for lederne at adskille de forskellige udbud fra hinanden. Der er dog en tendens til lidt flere specialiseringer

på master- og diplomniveau, ligesom de to niveauer har mere fokus på det personlige lederskab og fag med en psykologisk faglighed.

Det er ikke entydigt, hvorvidt uddannelseslederne på akademi- og diplomniveau vurderer, at de er begrænset i forhold til at udvikle en klar profil af en fælles studieordning og fælles mål. De oplever på den ene side, at det kan skabe en vis klarhed omkring uddannelsens indhold, men også, at det i nogle sammenhænge kan være vanskeligt for den enkelte uddannelse at profilere sig på særlige områder.

### **Hvordan arbejder uddannelserne med at sikre praksisnærhed?**

Analysen viser helt overordnet, at uddannelserne selv angiver et stort fokus på praksisrelevans.

Der findes i bekendtgørelserne for diplom- og akademiuddannelserne et særligt krav om praksisrelevans, hvilket er mindre udtalt på masterniveau. Analysen viser imidlertid, at praksisrelevans ifølge uddannelseslederne såvel som i de officielle dokumenter prioriteres på alle niveauer. Det vil sige, at uddannelserne arbejder med at skabe en gensidig interaktion mellem teori og praksis. Det gælder ifølge uddannelseslederne ikke mindst i undervisningen, idet teori fra undervisningen afprøves og anvendes på arbejdspladsen og omvendt: at praksis fra arbejdspladsen diskuteres og perspektiveres i undervisningen. Uddannelserne anvender en række redskaber til at gøre undervisningen praksisrelevant. Særlig udtalt er casearbejde, aktionslæring, læringsnetværk og eksamensarbejde. Analysen tyder ikke på, at praksisnærhed indgår som en del af ledernes forberedelse til uddannelsen i form af ståstedanalyser, ej heller som et forhold efter uddannelsen jf. forandringsteorien.

### **Hvordan arbejder uddannelserne med at inddrage uddannelsens aftagere i udvikling af uddannelserne?**

Analysen viser, at aftagernes indflydelse på udvikling af uddannelserne foregår gennem flere kanaler.

Udvikling af uddannelserne foregår ofte i et samspil mellem undervisere, aftagere og de ledere, der er på uddannelse. Det er hensigten, at inddragelse af ledere og aftagere skal sikre en bedre sammenhæng mellem udbud af og efterspørgsel efter lederuddannelse. Aftagerne indgår her som et centralt led i kvalitetssikring og -udvikling af uddannelserne.

Analysen viser, at der overordnet kan sondres mellem tre typer af aftagere: strategiske beslutningstagere, ledernes chef og ledere, der tidligere selv har været på uddannelserne. Mens de strategiske beslutningstagere fortrinsvis inddrages i den generelle udvikling af uddannelserne, involveres ledernes chef primært i tilrettelæggelsen af uddannelsesforløb for den individuelle leder. Uddannelserne udnytter i nogle tilfælde kontakten til lederne på uddannelse og inddrager dem som aftagere, efter at lederne har gennemført uddannelsen. De har ofte et særligt kendskab til uddannelserne og kan give input til deres udvikling, ligesom de kan sende egne medarbejdere på uddannelse.

Aftagerpaneler synes særlig udbredte på masterniveau. Det kan hænge sammen med, at beslutningen om udvikling af fag på akademi- og diplomniveau ofte sker i de faglige fællesudvalg. Uddannelsernes kontakt til aftagerne foregår imidlertid i høj grad under mindre formaliserede former.

# 1 Indledning

En lang række undersøgelser peger på, at god ledelse spiller en central rolle i forhold til at skabe værdi i den offentlige sektor (fx Bringseilius, 2018; Böhlmark, Grönqvist & Vlachos, 2016; Meier & O'Toole, 2013; Mikkelsen, 2016). Det forudsætter, at ledere i stat, regioner og kommuner har de rette ledelseskompetencer (Ledelseskommisionen, 2018). Den offentlige sektor anvender da også betydelige ressourcer på uddannelse af offentlige ledere med henblik på at styrke ledernes kompetencer (ibid.).

Regeringen, Kommunernes Landsforening og Danske Regioner indgik i februar 2019 aftale om at nedsætte en arbejdsgruppe, der skal gennemføre et eftersyn af de godkendte offentlige lederuddannelser. Det vil sige offentlige lederuddannelser på akademi-, diplom- og master-niveau. Beslutningen ligger i forlængelse af Ledelseskommisionens anbefalinger om, at der skal foretages dyberegående analyser af de offentlige lederuddannelser.

VIVE gennemfører i forlængelse heraf fem delanalyser af de offentlige lederuddannelser, som skal understøtte arbejdsgruppens arbejde. Denne rapport indeholder resultater fra delanalyse 2, der sammen med de øvrige delanalyser giver et bredt billede af de offentlige lederuddannelser.

## 1.1 Undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsens konkrete formål er at give arbejdsgruppen viden om, hvordan lederuddannelserne præsenterer deres faglige profil, arbejder med praksisnærhed og inddrager aftagerne i udvikling af uddannelserne. Konkret besvares følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

### Boks 1.1 Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan præsenterer uddannelserne deres faglige profil?
2. Hvordan arbejder uddannelserne med at sikre praksisnærhed?
3. Hvordan arbejder uddannelserne med at inddrage uddannelsens aftagere i udvikling af uddannelserne?

Undersøgelsesspørgsmålene tager afsæt i en forandringsteori for offentlig lederuddannelse (se første delrapport: Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2020). Forandringsteorien beskriver med afsæt i teori og centrale aktørers forventninger, hvad hhv. uddannelser, lederne selv og deres chefer kan gøre for at understøtte, at lederuddannelserne bidrager til resultatskabelse i offentlige organisationer og skaber merværdi for borgerne (ibid.).

Denne rapport undersøger i forlængelse heraf de sammenhænge og mekanismer, som omhandler uddannelsesinstitutionernes aktiviteter i forhold til at skabe de bedst mulige betingelser, for at uddannelsen kan indfri ledernes forventninger. Det er ifølge forandringsteorien vigtigt, at uddannelsesinstitutionerne stiller relevant information om uddannelserne til rådighed for ledere og deres organisationer, så lederne kan vælge den rette uddannelse; at uddannelserne inddrager praksis i uddannelsesforløbet, samt at aftagere af uddannelserne er med til at udvikle og kvalitetssikre uddannelsen (se Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2020).

Rapporten fokuserer på de forholdsvis faste og systematiserede procedurer og processer, som danner ramme om uddannelserne og deres udvikling. Vi undersøger dermed alene, hvordan uddannelserne præsenterer sig på et generelt og strategisk niveau på deres hjemmeside og i deres organisering. Det indebærer konkret, at undersøgelsens omdrejningspunkt er, hvordan lederuddannelserne udadtil præsenterer deres profil, arbejder med praksisnærhed og inddrager aftagerne i udvikling af uddannelserne. Denne undersøgelse supplerer dermed delanalyse 4 og 5, der afdækker de mere uformelle forhold omkring uddannelserne og giver et mere dybtgående perspektiv, herunder hvordan undervisere, ledere og lederne ledere (herefter cheferne) oplever uddannelserne, undervisningen og samspillet mellem uddannelser, aftagere og ledere.

## 1.2 Undersøgelsens overordnede design og metode

Delanalyse 2 kombinerer en dokumentanalyse af alle uddannelser med en caseundersøgelse på 16 strategisk udvalgte uddannelser.

Vi beskriver kort de to analysetilgange i de følgende afsnit, mens en mere udførlig beskrivelse af design og metode findes i Bilag 1.<sup>1</sup>

### 1.2.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalysen består af en indholdsanalyse af alle uddannelsesinstitutionernes hjemmesider. Analysen tager udgangspunkt i den information, som ledere og aftagere umiddelbart har til rådighed, når de skal vælge uddannelse.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i de eksisterende offentlige lederuddannelser, og følgende uddannelses typer indgår i indholdskodningerne:

1. Akademiuddannelse i ledelse
2. Diplomuddannelse i ledelse (DIL)
3. Den Offentlige Lederuddannelse (DOL)
4. Master i ledelse.

Både diplom i ledelse (DIL) og Den Offentlige Lederuddannelse (DOL) er uddannelser på diplomniveau og betegnes i rapporten som uddannelser på diplomniveau. Mens diplom i ledelse udbydes af offentlige uddannelsesinstitutioner (ofte professionshøjskolerne), udbydes diplom i offentlig ledelse af private leverandører, hvor Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK) er den største udbyder.

Der uddannes primært ledere fra private organisationer på akademiuddannelserne i ledelse, hvorfor analysen ikke begrænser sig til offentlige ledere, og de øvrige lederuddannelser optager også ledere fra private virksomheder.<sup>2</sup> Dog er offentlige ledere undersøgelsens primære fokus. Tabel 1.1. indeholder en oversigt over de uddannelser, der indgår i delanalyse 2.

---

<sup>1</sup> Delanalyse 2 bestod oprindeligt alene af en kvantitativ indholdsanalyse af de offentligt tilgængelige dokumenter på lederuddannelsernes hjemmesider. Det har imidlertid været nødvendigt at supplere analysen med en caseundersøgelse af 16 udvalgte uddannelser for at kunne give et mere dækkende svar på de tre undersøgelsesspørgsmål.

<sup>2</sup> DOL er kendetegnet ved at være mere målrettet offentlige ledere end DIL.



**Table 1.1** Oversigt over offentlige lederuddannelser

Type	Udbyder	Navn
Akademiuddannelse	VIA	Akademiuddannelsen i Ledelse
	UCN	Akademiuddannelse i Ledelse
	UCL	Akademiuddannelse i Ledelse
	UC Syd	Akademiuddannelse i Ledelse
	CPH Business Academy	Akademiuddannelsen i Ledelse
	Erhvervsakademi Dania	Akademiuddannelse i Ledelse
	Erhvervsakademi Kolding (Smart Academy)	Akademiuddannelse i Ledelse
	Erhvervsakademi MidtVest	Akademiuddannelse i Ledelse
	Erhvervsakademi Aarhus	Akademiuddannelse i Ledelse
	Københavns Erhvervsakademi (KEA)	Akademiuddannelse i Ledelse
	Københavns Erhvervsakademi (KEA) <sup>3</sup>	Akademiuddannelse i Ledelse i Sundheds-væsenet
	Sjællands Erhvervsakademi (Zealand)	Akademiuddannelse i Ledelse
	Diplom i ledelse (DIL)	AU/DPU
VIA		Diplomuddannelsen i Ledelse
VIA		Diplomuddannelsen i Skoleledelse
VIA		Lærer til Leder
UCN		Diplomuddannelse i Ledelse
UCN		Diplomuddannelse i Skoleledelse
DTU		Diplomuddannelse i Ledelse
Erhvervsakademi Kolding (Smart Academy)		Diplomuddannelse i Ledelse
Erhvervsakademi Aarhus (EAAA)		Diplomuddannelsen i Ledelse
CPH Business Academy		Diplom i Ledelse
Københavns Erhvervsakademi (KEA)		Diplom i Ledelse
Københavns Professionshøjskole		Diplom i Ledelse
Absalon Professionshøjskolen		Diplomuddannelse i Ledelse
Absalon Professionshøjskolen		Diplomuddannelse i Ledelse
UCL		Diplomuddannelse i Ledelse
UCL		Diplomuddannelse i Skoleledelse
UC Syd		Diplomuddannelse i Ledelse
UC Syd		Diplomuddannelse i Skoleledelse
Sjællands Erhvervsakademi (Zealand)		Diplomuddannelsen i Ledelse
Den offentlige lederuddannelse (DOL)		COK
	COK	Den offentlige lederuddannelse – skoleledelse
	COK	Den offentlige lederuddannelse – faglig ledelse i dagtilbud
	Copenhagen Coaching Center	Den offentlige lederuddannelse
	Cubion – Konsulenthuset	Den offentlige lederuddannelse – Det Personlige Lederskab og Udvikling, Forandring og Innovation
	Køge Handelsskole	Den offentlige lederuddannelse
	Point of View	Uddannelse som Projektleder – Et modul i Den offentlige Lederuddannelse
	Master	SDU
SDU		Master i Offentlig Ledelse og Kvalitet
SDU/AU		Master i Offentlig Ledelse
AU/DPU		Master i Uddannelsesledelse

<sup>3</sup> Er nu lukket.

Der er tale om en bred søgning, hvor hjemmesiderne er blevet undersøgt intensivt med henblik på at identificere oplysninger, der kunne bruges til at besvare de tre undersøgelsesspørgsmål. Vi har udviklet en kodebog med afsæt i forandringsteorien og de tre undersøgelsesspørgsmål. Kodebogen er blevet brugt til at identificere og kode relevante oplysninger (se Bilag 2).

Hjemmesiderne indeholder primært oplysninger, der siger noget om uddannelsernes profil og i mindre grad noget om uddannelsernes arbejde med praksis og inddragelse af aftagerne i udvikling af uddannelserne. Dokumentanalysen bruges dermed fortrinsvis til besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 1.

Dokumentanalysen suppleres desuden af overordnede dokumenter, der er fælles for flere uddannelser. Det gælder bl.a. fælles studieordninger, bekendtgørelser m.m.

## 1.2.2 Casestudie

Casestudiet har til formål at supplere den generelle dokumentanalyse med mere indgående analyser for at give et bredere svar på undersøgelsesspørgsmålene. Vi har derfor udvalgt 16 uddannelser til at supplere dokumentanalysen.

De 16 uddannelser er udvalgt med henblik på at skabe en variation på tværs af fx uddannelsstype, således vi har uddannelser repræsenteret på samtlige uddannelsesniveauer: master, diplom og akademi. Derudover har vi rekrutteret uddannelser, der varierer på tværs af geografi samt både generiske og sektorspecifikke lederuddannelser. Case-undersøgelsen skal bidrage til et mere nuanceret billede af de offentlige lederuddannelser på tværs af de forskellige uddannelsesstyper.

**Tabel 1.2** 16 uddannelser – master, diplom og akademi

Uddannelsstype	Antal
Akademiuddannelser i ledelse	4
Den offentlige lederuddannelse	4
Diplomuddannelse i ledelse	4
Masteruddannelse	4

Dataindsamlingen på de 16 uddannelser består af dokumentanalyser og interview. Dokumenterne er identificeret via kontakt til studiet og består af bl.a. referater fra aftagerpaneler, censurevalueringer, dimittendevalueringer og andet materiale, som uddannelserne har sendt. Vi har endvidere foretaget interview med uddannelsesledere for de 16 uddannelser, med repræsentanter for de faglige fællesråd på hhv. akademi- og diplomniveau og med 7 aftagere. Interviewene med uddannelsesledere og repræsentanter fra de fælles fagudvalg er foretaget som overordnede informative interview, hvor interviewpersonerne skal give generel information om uddannelserne. Aftagerinterviewene belyser i højere grad aftagernes oplevelser og erfaringer med konkrete uddannelsesinstitutioner, men også deres syn på efteruddannelse på et generelt plan. I Bilag 3 findes interviewguides.

## 1.3 Rapportens opbygning

Den resterende rapport er opbygget i tre kapitler, der er struktureret efter de tre undersøgelsesspørgsmål. Undersøgelsens samlede konklusioner findes i sammenfatningen, mens hvert kapitel indledes med en oversigt over kapitlets hovedkonklusioner.

Uddannelsernes faglige profil er afsættet for kapitel 2 med særlig vægt på uddannelsernes målgrupper og fag. I kapitel 3 undersøges uddannelsernes arbejde med at sikre praksisrelevans. Kapitel 4 sætter fokus på, hvordan uddannelserne arbejder med at udvikle uddannelserne og i den henseende inddrager aftagerne.

## 2 Uddannelsernes profil

Forandringsteorien betoner vigtigheden af at sikre, at ledernes valg af uddannelse svarer til ledernes behov og deres organisationers mål med lederuddannelse (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2020; Larsson et al., 2017; Mezirow, 1990; Moesby-Jensen, 2010; Sørensen, 2017; Wilhelmsson et al., 2015). En af forudsætningerne er i den sammenhæng, at uddannelsernes faglige profil er klar for lederne og deres chefer. Det inkluderer bl.a. tilgængelig information om uddannelsens formål, målgruppe, fagligt fokusområde, praksisinddragelse og forventet tidsforbrug, samt hvilke lederkompetencer uddannelsen styrker (Brinkerhoff & Apking, 2011; DAMVAD, 2012; EVA, 2017). Hvorvidt det er tilfældet, er afsættet for dette kapitel, der besvarer undersøgelsesspørgsmål 1:

- Hvordan præsenterer uddannelserne deres faglige profil?

Analysen baserer sig primært på den kvantitative indholdskodning af uddannelsernes hjemmesider. Interviewene bruges i nogle tilfælde til at forklare og forstå resultaterne af den kvantitative indholdskodning.

### Kapitlets hovedkonklusioner

- De fleste uddannelser har på deres hjemmesider beskrivelser af fx uddannelsens formål, adgangskrav, varighed, obligatoriske fag og valgfag. Mængden og typen af information er relativt ensartet på tværs af uddannelser, og lederne og deres chefer kan til en vis grad finde relevant viden om, hvilken uddannelse der matcher deres behov.
- Analysen viser dog også, at forventninger til, hvilke lederkompetencer uddannelsen styrker, er mindre tydeligt på hjemmesiden. Det gælder også information om forventninger til ledernes arbejdsindsats under uddannelsen. I forlængelse heraf tilkendegiver flere uddannelsesledere, at det kan være vanskeligt for lederne og deres chefer at overskue og finde den nødvendige information på hjemmesiderne, som kan ligge til grund for et mere oplyst valg af uddannelse.
- Der er stort ensartethed i det overordnede fagudbud på tværs af master-, diplom- og akademiniveau. Mange fag på tværs af uddannelsesstyper er fokuseret på generelle "managementfag". Der er dog en tendens til lidt flere specialiseringer på master- og diplomniveau, end det er tilfældet på akademiuddannelserne, ligesom de to niveauer har mere fokus på det personlige lederskab og psykologisk inspirerede fag.
- Det er ikke entydigt, hvorvidt uddannelserne på akademi- og diplomniveau vurderer, at de er begrænset af en fælles studieordning med fælles mål. Uddannelseslederne oplever på den ene side, at det kan skabe en vis klarhed omkring uddannelsens indhold, men flere nævner dog også, at det omvendt kan være vanskeligt for den enkelte uddannelse at profilere sig på særlige områder.

Kapitlet er struktureret i to afsnit. Afsnit 2.1 giver et indblik i, hvordan uddannelserne beskriver deres målgruppe, mens afsnit 2.2 afdækker uddannelsernes faglige profiler.

### 2.1 Målgruppe

Det kan understøtte ledernes valg af lederuddannelse, hvis uddannelserne tydeliggør deres målgruppe i forhold til bl.a. sektorbaggrund, uddannelsesniveau mv. (Brinkerhoff & Apking, 2011; DAMVAD, 2012; EVA, 2017). Derudover kan det for ledernes valg af uddannelse også

være centralt, at de ved, hvilke kompetencer, de udvikler på uddannelsen, samt har indsigt i arbejdsbelastningen.

Nedenfor ser vi nærmere på, hvordan uddannelserne mere konkret beskriver uddannelsernes målgruppe i forhold til uddannelsesniveau, sektor, arbejdsbelastning samt de ledelseskompeter, som lederne forventes at kunne styrke på uddannelsen.

### 2.1.1 Uddannelsesniveau

Uddannelsernes respektive lovgrundlag opstiller en række formelle krav til uddannelsernes ansøgere, som automatisk er med til at definere målgruppen for uddannelserne. Adgangskravene vedrører helt overordnet ansøgers uddannelsesniveau og erhvervserfaring. Nedenfor fremgår uddannelseskravene for de respektive uddannelsesniveauer.

**Tabel 2.1** Uddannelseskrav for de forskellige uddannelsesniveauer

Formelle uddannelseskrav for optagelse på de forskellige uddannelsesniveauer	
Akademiveau	Ansøger har fx gennemført en relevant erhvervsuddannelse eller en grunduddannelse for voksne (jf. kapitel 3, § 5, stk. 1)
Diplomniveau	Ansøger har fx gennemført en adgangsgivende uddannelse på minimum niveau med en erhvervsakademiuddannelse eller en akademiuddannelse (jf. BEK nr. 1012 af 02/07/2018: 6)
Masteruddannelser	Ansøger har gennemført fx en relevant bacheloruddannelse eller en relevant diplomuddannelse (jf. kapitel 4, § 9, stk. 1-3.)

Fælles for alle tre niveauer af efteruddannelse er desuden, at ansøgeren skal have mindst 2 års relevant erhvervserfaring efter gennemført adgangsgivende uddannelse. Det fremgår desuden af Tabel 2.1, at det ene uddannelsesniveau kvalificerer til det næste.

Uddannelsernes respektive lovgrundlag giver uddannelserne mulighed for at give dispensation, hvis ansøgeren ikke opfylder de formelle krav (kapitel 3 i bekendtgørelser for hhv. akademi-, diplom- og masteruddannelser). På uddannelserne kan ansøgere, der ikke er formelt berettiget til optagelse, få vurderet de kompetencer, der ligger uden for det formelle adgangskrav. Uddannelsernes respektive lovgivning rammesætter således nogle formelle krav til ansøgernes kvalifikationer, men giver samtidig den enkelte uddannelse en vis autonomi til at definere og rammesætte målgruppen.

Uddannelsesledere forklarer i forlængelse heraf, at det ofte er tydeligt, på hvilket uddannelsesniveau, lederne skal tage deres uddannelse. Det afhænger i vid udstrækning af deres niveau af tidligere kompetencegivende uddannelse. Enkelte uddannelsesledere angiver imidlertid, at ledernes ledelsesopgave også er central, og at en akademisk uddannet leder i nogle tilfælde kan have mere behov for lederuddannelse, end en leder med uddannelsesbaggrund som faglært. Det handler bl.a. om ledelseserfaring, andre kurser og det ledelsesniveau, lederne er på.

### 2.1.2 Arbejdsbelastning

Det kan være afgørende for ledernes valg af uddannelse, at de har indsigt i, hvor meget tid de skal bruge på uddannelsen (Larsson, 2017; Sørensen, 2017). Dokumentanalysen viser imidlertid, at det sjældent fremgår på uddannelsernes hjemmesider, hvor meget tid, og hvor mange ressourcer, lederne skal bruge på uddannelsen.

Flere uddannelsesledere forklarer dette med, at den oplevede arbejdsbelastning ofte vil være meget individuel. Uddannelsesledere på tværs af uddannelsestype nævner dog, at det er et forhold, som lederne ofte er særligt optaget af, når de skal vælge, hvilket niveau de skal gennemføre uddannelsen på. Særligt spørgsmål om pensums omfang, sprog mv. fylder ifølge uddannelseslederne blandt lederne i den sammenhæng.

Der er eksempler på, at uddannelserne fremhæver det fleksible element i præsentation af uddannelserne (når de kan tages fleksibelt), hvilket kan give et vist indtryk af arbejdsbelastningen under uddannelsen eller ledernes egne muligheder for at påvirke den.

*Eftersom målgruppen er offentlige ledere, er det et centralt element, at uddannelsen er fleksibel. Som studerende kan du selv tilrettelægge, hvilke og hvor mange moduler, du ønsker at følge pr. semester, og rækkefølgen, hvori de enkelte moduler følges ... Uddannelsen kan tilrettelægges som et forløb, der tager minimum 2 og max 6 år, og det er ikke et krav for deltagelse i moduler, at man tager hele uddannelsen. (MPG, AAU)*

I forhold til arbejdsbelastning vurderer flere uddannelsesledere, at fleksibiliteten kan være en fordel for lederne, som ofte har en presset hverdag. Tilsvarende er der eksempler på aftagere, der beskriver, at de faste uddannelsesforløb som delvist "forældede", fordi lederne har behov for at kunne trække uddannelsesforløbet over flere år, og fleksibilitet betyder meget for valget af uddannelse:

*Det fleksible betyder rigtig meget i den diskussion [om valg af uddannelse red]. Det tror jeg bare er en erkendelse af, at det er nødvendigt nu om dage ... Det har jo simpelthen været en prøvelse for, ikke bare den studerende, men hele familien, at komme igennem det. (Interview, aftager)*

Tidligere undersøgelser peger da også på, at mangel på tid er den vigtigste årsag, når lederne ikke gennemfører hele uddannelsen, men alene tager enkelte moduler (EVA, 2012).

### 2.1.3 Sektorbaggrund

Selvom langt de fleste uddannelser beskriver uddannelsens målgruppe på deres hjemmeside, er der store forskelle på, hvor overordnet eller detaljerede beskrivelserne er.

Tabel 2.2 giver en række eksempler på, hvordan nogle af uddannelserne beskriver deres målgruppe på deres hjemmesider. Det fremgår fx af følgende eksempler, hvordan uddannelserne efterspørger ret så brede lederprofiler: "Akademiuddannelsen i ledelse er relevant på tværs af brancher" (Akademiuddannelse, UCN), "Uddannelsen er for dig, som i dag allerede arbejder som leder, og for dig, som går med en lederspire i maven" (Akademiuddannelse, VIA), ligesom det beskrives, at "Diplomuddannelsen i ledelse henvender sig til ledere inden for alle faggrupper i den private og offentlige sektor" (DIL, Sjællands Erhvervsakademi). De mere sektorspecifikke uddannelser er dog mere konkrete i deres målgruppebeskrivelse. VIAs diplomuddannelse "Fra lærer til leder" specificerer eksempelvis, at uddannelsen er for lærere og skolepædagoger.

**Tabel 2.2** Uddannelsens målgruppe

Fra hjemmeside/brochurer	
VIA – Diplom: "Fra lærer til leder" og skoleledelse	<i>Lærer til leder er et særligt tilrettelagt forløb for lærere og skolepædagoger med lederpotentialer samt for nyansatte ledere, som ønsker en videreuddannelse inden for lederskab.</i>
SDU – Master of Public Management	<i>Uddannelsen henvender sig til offentlige ledere, der har et betydeligt ansvar for midler og medarbejdere. Ofte har deltagerne allerede en fagspecifik uddannelse, men de ønsker at løfte deres kompetencer inden for strategisk ledelse, organisation og personaleforhold, politologi og offentlig forvaltning, regnskab, økonomi, markedsforståelse og kommunikation.</i>
Diplomuddannelsen i Ledelse – Sjællands erhvervsakademi	<i>Diplomuddannelsen i ledelse henvender sig til ledere inden for alle faggrupper i den private og offentlige sektor. Den typiske studerende har ledelseserfaring eller er på vej mod et lederjob. Mange af deltagerne har lederstillinger inden for personaleadministration, økonomi, produktion, skole- og sundhedssektor eller anden offentlig sektor. Ansøgerne kan eksempelvis være: personale- og forvaltningschefer, skole- og projektledere, ingeniører, institutionsledere, læger og sygeplejersker med ledelsesansvar, teamledere.</i>
VIA – Diplom i ledelse	<i>Målgruppe: Uddannelsen er for dig, der ønsker at udbygge dine kompetencer til at varetage ledelsesopgaver i såvel privat som offentlig regi.</i>
UCN – Akademi	<i>Akademiuddannelsen i ledelse er relevant på tværs af brancher. Uddannelsen henvender sig til både nuværende og kommende ledere, som gerne vil have en praksisnær og målrettet lederuddannelse.  Du har typisk nogle års ledererfaring, men ingen formel lederuddannelse. Uddannelsen vil også være et godt valg, hvis du har ledelsesopgaver uden personaleansvar for eksempel i en koordinatorfunktion.</i>
VIA – Akademiuddannelsen i ledelse	<i>Uddannelsen er for dig, som i dag allerede arbejder som leder, og for dig, som går med en lederpire i maven.</i>
AAU – Master of Public Governance	<i>MPG-uddannelsen retter sig særligt mod kommende nye og erfarne ledere i den offentlige sektor. De studerende er typisk ledere med et fagligt og personalemæssigt ansvar, der er ansat i staten, regioner, kommuner, hel- og halvoffentlige selskaber og virksomheder eller private organisationer, der udfører opgaver for det offentlige samt ledere, der på anden måde har markante relationer til den offentlige sektor.</i>
CBS – Master of Public Governance	<i>Vi fastholder kravet om minimum 2 års erfaring med ledelsesopgaver på rette niveau, fordi MPG er en lederuddannelse for erfarne ledere.  Dette er vigtigt, således at alle deltagerne kan:  Bidrage med egne ledelseserfaringer i undervisningen, arbejde med egne ledelsesproblematikker i eksamensopgave, indgå i ligeværdig sparring med andre MPG studerende.</i>
COK – Den offentlige lederuddannelse	<i>Der findes masser af tilbud til dig, der er optaget af at dygtiggøre dig i dit lederskab. Men færre har fokus på og hjælper dig i din hverdag som leder i en offentlig og politisk styret kontekst. Vi biler os ikke ind, at vi ved ALT om ledelse, men vi ved noget om, hvad det vil sige at være leder i en offentlig sammenhæng – i en kommune, på et sygehus eller i en styrelse. Og vi kan hjælpe dig, hvad enten du er på vej til dit første offentlige lederjob, er helt ny leder eller har mange års ledererfaring.</i>
KEA, akademiuddannelsen i ledelse	<i>Uddannelsen er rettet mod førledere eller førstelinjeledere, der gerne vil udvikle sig. Det drejer sig om personer både fra den private, offentlige og frivillige sektor.</i>

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Masteruddannelserne er ofte mere konkrete og rammesættende i deres efterspørgsel efter en bestemt målgruppe. Flere af masteruddannelserne beskriver således også den typiske studerende med ansvarsområder, titler, alder og i nogle tilfælde tidligere (fag-)uddannelse.

*En typisk studerende: 1) Kan have en titel som skoleleder, centerleder, ledende overlæge, sygeplejerske eller økonomichef, 2) Er mellem 37-59 år, 3) Har inden studiestart en professionsbachelor, en diplomuddannelse eller en akademisk uddannelse. (Masteruddannelse, MPM)*

Interviewene med uddannelseslederne synes at bekræfte, at langt de fleste uddannelser arbejder med en bred målgruppe. Det gælder dog primært de generiske lederuddannelser, som

ikke sigter mod ledere i bestemt sektor (jf. også afsnit 2.2). En uddannelsesleder på en masteruddannelse beskriver eksempelvis, at masteruddannelserne sigter efter at ”ramme den offentlige sektor meget bredt”, ligesom en uddannelsesleder på diplomniveau beskriver en lang række mulige ledere som er relevante på uddannelsen:

*Mellemledere eller frontlinjeledere, men også ikke-ledere på tværs af sektorer og erhverv: Alt fra politiet, sygeplejerske, skole- og dagsinstitutionsledere, til ledere i banksektorer eller forvaltningen. (Interview, uddannelsesleder på diplomniveau)*

Endelig er akademiuddannelserne i højere grad end diplom- og masteruddannelserne målrettet ledere i private organisationer.

#### 2.1.4 Specificering af, hvilke kompetencer der kan styrkes på uddannelserne

Flere, men ikke alle, uddannelser beskriver de overordnede kompetencer, som den enkelte ansøger forventes at dygtiggøre sig inden for. Det kan potentielt give lederne et bedre billede af, hvorvidt uddannelserne underbygger de kompetencer, som lederne gerne vil styrke (Larsen, 2017) og kan indfri lederens mål og delmål for uddannelsen (Mezirow, 1990; Wilhelmsson et al., 2015). Beskrivelserne af de kompetencer, som uddannelserne forventes at styrke, er dog på et meget generelt niveau, ligesom mål og delmål sjældent er tydeliggjort. Det gælder særligt på diplom- og akademiniveau, mens masteruddannelsernes beskrivelser typisk er lidt mere konkrete. Her er nogle eksempler, som er forholdsvis repræsentative for uddannelsernes beskrivelser på deres hjemmesider:

*Uddannelsen er for dig, der ønsker at udbygge dine kompetencer til at varetage ledelsesopgaver i såvel privat som offentlig regi. (Diplom i ledelse, VIA)*

*Uddannelsen er rettet mod før-ledere eller førstelinjeledere, der gerne vil udvikle sig. (Akademiuddannelse i ledelse, KEA)*

*Ofte har deltagerne allerede en fagspecifik uddannelse, men de ønsker at løfte deres kompetencer inden for strategisk ledelse, organisation og personaleforhold, politologi og offentlig forvaltning, regnskab, økonomi, markedsforståelse og kommunikation. (MPM, SDU)*

Flere uddannelsesledere vurderer i interviewene, at det ikke altid er overskueligt for lederne at finde den nødvendige information til at træffe det rette uddannelsesvalg. I forlængelse heraf fortæller flere, at de målgruppebeskrivelser, fagbeskrivelse mv., som skal understøtte lederens uddannelsesvalg, ofte er ret generisk eller overordnede, eller som en uddannelsesleder beskriver: ”nok har flere ligheder end forskelle” (Interview).

En nærmere analyse af uddannelsernes faglige profiler og fag kan give et indtryk af, hvilke ledelseskompeterencer de respektive lederuddannelser forventes at styrke, herunder om der er forskel på uddannelserne i den sammenhæng. Nedenfor sætter vi derfor fokus på uddannelsernes faglige profiler.

## 2.2 Uddannelsernes profil

Uddannelsernes faglige profil kan være afgørende for, at lederne finder en uddannelse, der understøtter de ledelseskompeterencer, der efterspørges af lederne og deres organisation. Der



findes på de fleste uddannelsers hjemmesider en oversigt over obligatoriske fag og mulige valgfag. Vi har nedenfor sammenlignet de fag, som uddannelserne udbyder, da det tegner et billede af uddannelsernes faglige profil.

### 2.2.1 De obligatoriske fag

Lederuddannelser på hhv. akademi- og diplomniveau deler fælles studeordninger for de respektive uddannelsesniveauer. Masteruddannelserne har mulighed for at specificere individuelle studieordninger, men er underlagt samme bekendtgørelse. Tabel 2.3 præsenterer de overordnede regler i bekendtgørelser eller studieordningerne for de respektive uddannelser, der er med til at rammesætte de forskellige uddannelser<sup>4</sup>.

**Tabel 2.3** Rammesætning og regler for uddannelserne

	Akademiuddannelsen	Diplom i ledelse	Masteruddannelsen
Antal ECTS-point for at gennemføre	60 point	60 point	60 point
Obligatoriske moduler	Tre obligatoriske moduler, svarende til i alt 30 ECTS-point inden for uddannelsens faglige område	Tre obligatoriske moduler, svarende til i alt 30 ECTS-point inden for uddannelsens faglige område	Obligatoriske moduler svarende til mindst 30 ECTS-point
Obligatoriske moduler i temaer	Ledelse i praksis Organisation og arbejdspsykologi Det strategiske lederskab	Det personlige lederskab og forandring Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling Organisation, udvikling og samskabelse	De enkelte studieretninger bestemmer selv de obligatoriske fag
Valgfrie moduler	Valgfrie moduler, svarende til mindst 5 ECTS-point, jf. dog stk. 4, der er understøttende i forhold til uddannelsens mål for læringsudbytte. Valgfrie moduler inden for andre fagområder end uddannelsens fagområde kan dog højst udgøre 15 ECTS-point.	Valgfrie moduler, svarende til mindst 5 ECTS-point, jf. dog stk. 4, der er understøttende i forhold til uddannelsens mål for læringsudbytte. Valgfrie moduler inden for andre fagområder end uddannelsens faglige område kan dog højst udgøre 15 ECTS-point.	Uddannelsen kan endvidere indeholde et antal valgfrie moduler eller egentlige specialiseringsmoduler
Afgangsprojekt	Afgangsprojekt, svarende til 10 ECTS-point, der afslutter uddannelsen	Afgangsprojekt, svarende til 15 ECTS-point, der afslutter uddannelsen	Et afsluttende masterprojekt, der dokumenterer, at niveauet for uddannelsen er opnået. Masterprojektet skal udgøre mindst 12 og højst 20 ECTS-point.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Strukturen på diplom- og akademiuddannelserne ligner hinanden med tre obligatoriske moduler på minimum 15-20 ECTS, nogle valgfrie moduler samt et obligatorisk afgangsprojekt. På masterniveau er der ligeledes krav om obligatoriske fag svarende til 30 ECTS-point.

Struktur og indhold for DOL er reguleret i "Bekendtgørelse om certificering af uddannelseselementer i offentlig ledelse på diplomniveau". Fagene på DOL skal godkendes igennem en certificeringsproces, og godkendte fag skal hvert fjerde år gencertificeres. Desuden kan ledere på DOL få meriteret deres fag til DIL og dermed opnå en grad i 'Diplom i Ledelse', hvis de tager moduler, der svarer til en hel DIL-uddannelse.

<sup>4</sup> Diplom i ledelse og Akademiuddannelsen i ledelse er primært præsenteret på studieordningsniveau, da studieordningerne specificerer en særlig fortolkning af de mere generelle bekendtgørelser for alle hhv. diplom- og akademiuddannelser.

Vores analyse af uddannelsernes hjemmeside viser en relativ stor ensartethed i de fag, der udbydes på de obligatoriske moduler på tværs af diplom- og akademiuddannelser. Som udgangspunkt er det derfor vanskeligt at adskille uddannelserne fra hinanden alene på baggrund af fagenes titler. Fagene består ofte af generelle styrings- og ledelsesfag. Desuden er der på master- og diplomniveau også fokus på individuel ledelsesudvikling og mere psykologiske fag. Selvom masteruddannelserne mere frit kan vælge, hvilke fag de vil udbyde på de obligatoriske moduler, er fagene således også her forholdsvis ens.

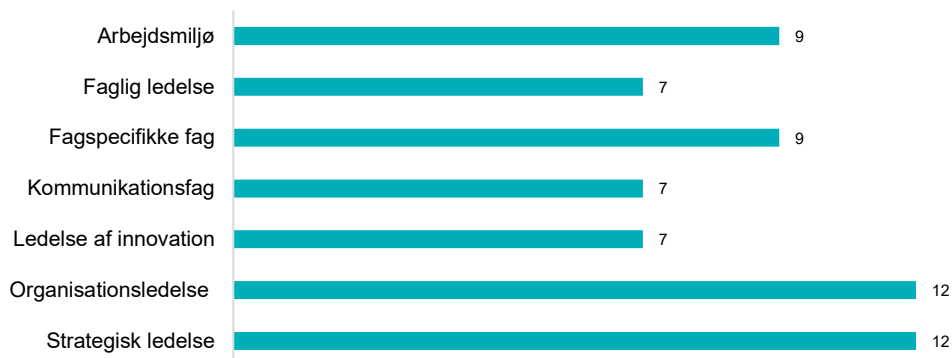
Når uddannelseslederne forklarer, hvordan de adskiller sig fra andre uddannelser, henviser de ofte primært til fire parametre: underviserne, tilrettelæggelse af moduler, en praksisnær undervisning og fleksibilitet i uddannelsen. Stort set alle uddannelsesledere på tværs af uddannelsstype forklarer, at de netop skiller sig ud fra andre uddannelser ved at have et særlig fokus på praksis (jf. også kapitel 3). De fire parametre bliver fremlagt på tværs af uddannelsstype og -steder. Som noget særligt på masterniveau er masteruddannelserne desuden optaget af at profilere sig på at have de dygtigste forskere på området. Flere uddannelsesledere på diplom- og akademiniveau giver endvidere udtryk for, at der er forskelle mellem de forskellige uddannelser på hhv. diplom- og akademiniveau, selvom uddannelserne deler fælles obligatoriske fag, herunder mål for læringsudbyttet. De vurderer, at uddannelserne differentierer sig fra hinanden på baggrund af pensum, didaktik og niveau. Det er ikke muligt på baggrund af hjemmesiderne at få et fyldestgørende svar på, hvordan uddannelserne adskiller sig i forhold til pensum, didaktik og niveau i undervisningen.

### 2.2.2 Valgfag

Alle uddannelser – også uddannelser på diplom- og akademiniveau – har mulighed for at skille sig ud fra de øvrige uddannelser ved at udbyde særlige valgfag, som kan være særligt relevante for de ledere, som uddannelserne søger at tiltrække. Uddannelserne tilbyder i vid udstrækning valgfag inden for de samme emner, nemlig klassiske ledelses-/management-fag som "forandringsledelse", "strategisk ledelse" og "organisationsledelse". Det gælder, uanset om uddannelserne er på master-, diplom- eller akademiniveau. Flere af uddannelserne bruger imidlertid også valgfagene til at give lederne muligheder for at specialisere sig inden for et bestemt område.

Figur 2.1 giver en oversigt over de mest benyttede tematikker på valgfagsniveau på tværs af masteruddannelsen. Figuren viser en vis ensartethed i valgfagene på tværs af uddannelser vurderet på baggrund af fagenes titel. Der er en del mere "klassiske" generiske ledelsesfag under temaerne organisationsledelse (fx "Organisation og ledelse") og strategisk ledelse (fx "Strategisk ledelse i offentlig politisk kontekst").

**Figur 2.1** 7 mest udbredte valgfag på masteruddannelsen kategoriseret i tematikker



Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Figur 2.1 viser imidlertid også, at der udbydes mere specialiserede fag ("fagspecifikke fag"). De inkluderer bl.a. "Borgernes møde med det velfærdsstatslige system", "Marginalisering og udsathed" samt "Ledelse af medarbejder- og brugerdrevede innovation af velfærdsservice".

På diplom- og akademineiveau kan uddannelserne ikke fuldstændig frit vælge, hvilke valgfag de vil udbyde. Beslutningen om at oprette valgfag sker på indstilling fra de faglige fællesudvalg:

*Institutionerne skal, med indstilling fra det faglige fællesudvalg, benytte Uddannelses- og Forskningsministeriets ansøgningskemaer ved ansøgning om ændring af titel for godkendt diplomuddannelse og ved ansøgning om nye uddannelsesretninger under godkendte diplomuddannelser.*

I de fælles fagudvalg sidder repræsentanter fra alle de offentlige uddannelsesinstitutioner, der udbyder uddannelserne, men ikke fra de private organisationer. De faglige fællesudvalg vurderer og revurderer løbende de godkendte valgfag med afsæt i tilmeldinger på de enkelte fag samt aftagernes vurdering af behovet for det pågældende fag (se evt. også kapitel 4). Når et valgfag er godkendt, kan det udbydes af alle de relevante uddannelser.

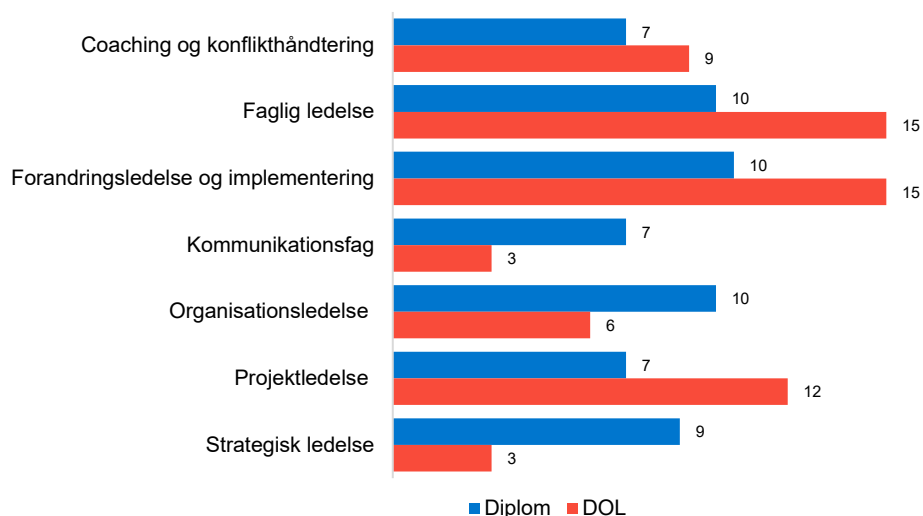
Den fælles ramme for valgfag kan reducere uddannelsernes mulighed for at profilere sig med særlige specialiseringer. Enkelte uddannelsesledere vurderer således, at den fælles studieordning begrænser mulighederne for at "profilere sig", og at en særlig profil ikke giver mening med en fælles studieordning. En uddannelsesleder uddyber som et eksempel herpå, at "*nærmest alle bruger de samme bøger*" og forklarer, at forskellen på de forskellige uddannelser primært er geografisk placering af uddannelsessted. Det fremgår da også af delanalyse 3, at lederne ofte vælger en lederuddannelse, der geografisk lægger tæt på deres hjemkommune (Mortensen, Mikkelsen & Nandrup, 2020 forthcoming).

Eftersom studieordningen og de fælles fagudvalg på akademi- og diplomniveau rammesætter uddannelserne, kan det i princippet være vanskeligt for lokale uddannelser at udbyde et særligt fag og profilere sig på et meget snævert område. Nogle uddannelser ønsker at tage særlige hensyn til en lokal aftager, der efterspørger bestemte fag, som ikke efterspørges nationalt. I de tilfælde, hvor der er tale om udbud, der er orienteret mod en snæver målgruppe, kan det være vanskeligt for den pågældende uddannelse at få sine ønsker opfyldt og profilere sig i den retning. Flere uddannelsesledere oplever imidlertid, at de har en relativ stor frihed til at fastlægge og tilrettelægge uddannelserne, og de vurderer, at det fælles fagudvalg og den fælles studieordning giver en større gennemsigtighed og ensretning på tværs af uddannelser. På DOL skal

potentielle udbydere desuden igennem en særlig certificeringsproces for at kunne udbyde modulerne. En certificering, der skal betales for, og modulerne gencertificeres hvert fjerde år.

Der findes også mere specialiserede valgfag på diplomuddannelserne (jf. Figur 2.2). Det er således muligt at vælge valgfag i fx pædagogik, dagtilbud og ældrepleje, i kombination med eksempelvis innovationsledelse, økonomisk ledelse, forandringsledelse, team- og netværksledelse eller strategisk ledelse.

**Figur 2.1** De 7 mest udbredte valgfagstematikker på Diplom i Ledelse (DIL) og Den Offentlige Lederuddannelse (DOL)



Sammenligner vi DIL og DOL med masterniveauet, er det således en del tematikker, der går på tværs af uddannelserne, fx organisationsledelse, strategisk ledelse og kommunikationsfag. Der er desuden et udbud af valgfag/tematikker, som er meget ens på tværs af Diplom i Ledelse og Den Offentlige Lederuddannelse. Det fremgår da også i interviewene, at det kan være vanskeligt at adskille de to uddannelser fra hinanden, idet deres opbygning og fag med tiden er blevet mere ens. Enkelte uddannelsesledere mener endvidere, at DOL og DIL uddannelserne minder så meget om hinanden, og at "det på nogle måder har bragt mere forvirring [for lederne red] ind i billedet" (Interview), at der er tale om to uddannelser. Selvom uddannelserne umiddelbart minder om hinanden, giver interviewene ikke svar på, hvorvidt det også gør sig gældende i forhold til det konkrete indhold af uddannelserne.

Der er en stor mangfoldighed af valgfag på tværs af de forskellige akademiuddannelser. De fleste valgfag retter sig udelukkende mod generelle ledelseskompetencer. Mens det således er muligt på diplomniveau at tage egentlige specialiseringer i fx skoleledelse med mere specialiserede valgfag, er akademiuddannelserne primært rettet mod de mere management-betonede ledelsesfag som økonomisk ledelse, forandringsledelse, strategisk ledelse m.m.

**Figur 2.2** 6 mest udbredte valgfag på Akademi opdelt i tematikker



Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

### 3 Uddannelsernes arbejde med praksisrelevans

Lederuddannelserne skal ifølge forandringsteorien være relevante for lederens egne praksiser for at understøtte lederens læring og anvendelse af deres kompetencer i praksis (Kjer, Mortensen og Bjørnholt, 2020). Det vil bl.a. sige, at praksis skal spejles i teori – og omvendt, men også, at didaktikken sikrer, at teorier, begreber og metoder, der tilegnes i undervisningen, praktiseres og udøves hjemme på den offentlige arbejdsplads (Larsson et al., 2017; Moesby-Jensen, 2010).

Dette kapitel besvarer undersøgelsesspørgsmål 2:

- Hvordan arbejder uddannelserne med at sikre praksisnærhed?

Undersøgelsesspørgsmålet besvares på et generelt niveau med fokus på, hvilken betydning praksis har i uddannelsernes profilering, og hvordan de arbejder med praksis på et overordnet niveau. Delundersøgelse 5 vil give et mere detaljeret indblik i, hvordan uddannelserne konkret arbejder med praksis.

#### Kapitlets hovedkonklusioner

- Der findes i bekendtgørelserne for diplom- og akademiuddannelserne et særligt krav om praksisrelevans, hvilket er mindre udtalt på masterniveau. På alle niveauer fremhæver uddannelserne imidlertid på både hjemmesider og i interview, at de prioriterer praksisrelevans. Det vil sige, at de arbejder med at skabe en gensidig interaktion mellem teori og praksis.
- Den mest generelle anskuelse af praksisrelevans blandt uddannelseslederne indebærer, at teori fra undervisningen tages med ud og anvendes på arbejdspladsen – og omvendt: at praksis fra arbejdspladsen diskuteres og perspektiveres i undervisningen.
- Uddannelserne anvender en række redskaber til at gøre undervisningen praksisrelevant. Særlig udtalt er casearbejde, aktionslæring, læringsnetværk og eksamensarbejde.

Kapitlet indeholder to afsnit: I afsnit 3.1 beskrives de formelle krav om praksisrelevans samt uddannelsernes overordnede intentioner hermed, mens afsnit 3.2. undersøger uddannelsernes konkrete arbejde med at sikre praksisrelevans ud fra uddannelsesledernes perspektiv.

#### 3.1 Intentioner med og krav om praksisrelevans

Praksisinvolvering betones i bekendtgørelserne for hhv. akademi- og diplomuddannelser, hvor det fremgår, at *"undervisningen skal være praksisrelateret"*. (§ 4, stk. 5 i bekendtgørelser for hhv. akademi- og diplomuddannelsen), og de *"studerendes erfaringer skal inddrages i undervisningen"*. Dertil kommer en forventning om, at underviserne har praktisk erfaring inden for fagområdet. Tilsvarende krav om praksisrelevans indgår ikke i bekendtgørelsen for masteruddannelsen (jf. kapitel 2 i bekendtgørelsen for masteruddannelsen). Formålsbeskrivelsen til masteruddannelserne rammesætter dog, at den studerende efter endt uddannelse kan anvende metoder, begreber mv. til at løse *"vurdering og løsning af teoretiske og praktiske problemstillinger"*. (jf. kapitel 1, § 2, stk. 1).

Uddannelserne påpeger alle på deres hjemmesider uanset uddannelsestype og -niveau, at arbejdet med det praktiske er et centralt element i uddannelserne. Også selvom uddannelsernes respektive lovgivninger indeholder forskellige vægtninger af det praktiske. Boksen nedenfor giver fire eksempler på, hvordan uddannelserne beskriver betydningen af praksisrelevans på deres hjemmesider.

#### **Uddannelsernes egne beskrivelser af praksisrelevans – udvalgte eksempler**

*Du får således hurtigt udarbejdet en konkret handlingsplan for, hvordan du omsætter de tillærte kompetencer fra studiet til praksis i din organisation. (MPM, SDU)*

*På uddannelsen lægger vi stor vægt på, at du hele tiden bliver udfordret til at sætte dine egne erfaringer i spil og omsætte den præsenterede teori til din praksis. Uddannelsen bygger derfor på en kombination af teorier, værktøjer og praktiske metoder. Omdrejningspunktet i uddannelsen er din virkelighed og dine erfaringer fra dit daglige arbejde. (UCN, Akademiuddannelse i Ledelse)*

*Under uddannelsen vil du opleve, at undervisning og de drøftede perspektiver altid relateres til den praksis, du kan opleve som leder i skolen. (DIL, VIA)*

*Undervisnings- og arbejdsformen baseres på samspil og refleksion mellem det teoretiske grundlag og med kobling løbende til deltageres praksis. (DOL, Køge Handelsskole)*

Note: Citater fra uddannelsesinstitutionernes hjemmesider, 2020.

De tilgængelige informationer efterlader imidlertid også et indtryk af forskelle i, hvor meget uddannelserne profilerer sig selv som praksisnære. Masteruddannelserne benytter sig i særlig grad af ordet "praksis" i deres beskrivelser af uddannelserne, mens akademiuddannelserne generelt har mindre fokus på dette i deres profilering og kommunikation udadtil.

Masteruddannelsernes fokus på praksis kommer ligeledes til udtryk i interviewene med uddannelseslederne, som giver udtryk for, at der over de seneste par år er gjort meget ud af at blive bedre til at rumme det praksisnære. Nogle uddannelser har ifølge uddannelseslederen haft fokus på at skabe et nyt læringsdesign, som skal sikre, at hvert modul skaber en læringskobling til praksis. En anden uddannelsesleder fortæller om tiltag som fx længere moduler (der skal give lederne bedre rum til at oversætte teori og metoder til praksis på en dybdegående måde), mens en tredje uddannelsesleder taler om nye didaktiske og pædagogiske tilgange, en ny tilgang til aktionslæring, for at højne koblingen mellem teori og praksis. Også blandt aftagere findes en oplevelse af, at masteruddannelserne arbejder med praksis:

*Jeg har været meget imponeret over, hvor meget anderledes og hvor praksisrelateret det er XX [navn på masteruddannelse red]. Derfor har jeg slet ikke kunnet genkende den kritik af masteruddannelserne .... Uanset om det er det ene eller det andet hjørne af den offentlige sektor, så tager lederne afsæt i deres egen organisation. Jeg har også haft nogle selv, i min egen organisation, der har evalueret på nogle af de ændringer, jeg har foretaget. På den måde har det været meget konkret ... det var meget relevant og nyttigt. (Interview, aftager)*

### **3.2 Forskellige former for praksisrelevans**

Uddannelseslederne har uanset uddannelsestype og -niveau forholdsvis ens forståelser og udlægninger af, hvad praksisrelevans rent faktisk betyder. De forklarer, at den praksisrelevante

undervisning er, når lederne kan bruge det, de lærer i undervisningen i deres egen ledelsespraksis, eller når der i undervisningen arbejdes med praksisbaserede cases og reelle dilemmaer. Det handler ifølge uddannelseslederne om at integrere teori og praksis.

Der findes en lang række måder, hvorpå uddannelserne kan arbejde med praksis i undervisningen (Mouritsen & Søndergaard, 2018). Uddannelserne benytter sig da også af flere forskellige aktiviteter til at oversætte teori til praksis – og omvendt. Det sker bl.a. gennem brug af fiktive cases, ledernes egne praksisfortællinger/cases og typiske udfordringer, som drøftes i undervisningen og kobles til teorier, eller teoriene danner baggrund for, at lederne fortæller om egne erfaringer.

Boks 3.1 giver nogle konkrete eksempler på, hvordan uddannelserne angiver at arbejde med praksis under uddannelsen.

### **Boks 3.1 Uddannelses- og eksamensaktiviteter, der sikrer praksisinvolvering**

#### **Brug af hjemmeopgaver og aktionslæring**

Eksempelvis aktionslæring, hvor der i undervisningen gennemgås en teori eller ledelsesstil, som lederne efterfølgende oversætter og afprøver i egen ledelsespraksis. I den efterfølgende undervisning følger en opsamling og refleksion over øvelsen.

#### **Cases i undervisningen**

Lederne arbejder ofte med konkrete cases. I nogle tilfælde er der tale om den samme case gennem hele uddannelsesforløbet, som lederne dermed arbejder med fra forskellige teoretiske og metodiske vinkler alt efter modulet. Andre fortæller, hvordan brugen af fiktive, men realistiske cases, skaber læring og refleksion.

#### **Netværk**

Nedsættelsen af studiegrupper beskrives blandt nogle af de interviewede studieledere som en måde, hvorpå der kan skabes gode læringsfællesskaber. Ligeledes beskrives det, at holdforløb, hvor de studerende følger hinanden over tid, er en måde, hvorpå man kan skabe et rum for, at lederne også kan tale om det svære og det personlige i relation til ledelse. Dette "rum" kickstartes eksempelvis på en af uddannelserne med et opstartsinternat, hvor de studerende fra begyndelsen af uddannelsen lærer hinanden at kende.

#### **Eksamensopgaver**

Flere uddannelsesledere og enkelte aftagere beskriver desuden, at der ved eksamen arbejdes med en selvvalgt problemstilling fra egen praksis. Eksamen kan dermed understøtte ledernes egen praksis og bidrage til, at de finder nye og bedre løsninger. Rollespil beskrives også som en metode til at anskue et problem fra flere forskellige perspektiver.

Stort set alle uddannelsesledere fremhæver også betydningen af ledernes egne organisationer i forhold til at sikre praksisrelevans, og i tråd med forandringsteorien nævner de betydningen af bl.a. engagement, opbakning og indflydelse i organisationerne (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2020; Sørensen, 2017; Wahlgren, 2009). Enkelte har desuden gode erfaringer med at engagere ledernes chefer i forløbet. Der er imidlertid ofte tale om enkeltstående projekter eller afprøvningsforløb, som ikke gennemførerers systematisk og generelt på uddannelserne, da arbejde med at engagere cheferne er ressourcekrævende. I stedet arbejder uddannelserne med at understøtte lederne med konkrete redskaber til selv at engagere deres chef, herunder sikre tid, rum og dialog med cheferne om, hvad lederne har lært.

En række uddannelser fremhæver på deres hjemmeside muligheden for at udvikle skræddersyede forløb (lukkede hold), hvor flere ledere fra samme organisation følger det samme forløb.



Flere uddannelsesleder fremhæver disse forløb som en særlig mulighed for at inddrage ledernes egen praksis. Flere af aftagerne peger i forlængelse heraf på, at disse mere skræddersyede forløb i større grad favner det praksisnære, hvilket ses som en stor fordel. En af aftagerne beskriver eksempelvis, at underviseren besøger organisationen for at forstå organisationens dynamikker, inden undervisningsforløbet påbegyndes (se evt. også kapitel 4).

### 3.2.1 Brugen af grupper og netværk til at fremme læring

Efteruddannelseslitteraturen lægger stor væk på sparring, gruppearbejde, dialog og brugen af netværk (EVA, 2012; Moesby-Jensen, 2010; Moen & Federici, 2012; Sørensen, 2017). Mouritzen & Søndergaard (2018) skriver fx, at både gruppearbejde under selve undervisningen, men også udviklingen af egentlige netværk eller netværksgrupper fremmer læring og gavner overgangen fra undervisningslokalet til den hjemlige praksis.

Dokumentanalysen viser, at langt de fleste uddannelser, via de offentligt tilgængelige informationer, tydeliggør, at gruppearbejde, netværk og andre former for læringsfællesskaber er en central del af uddannelsen. Disse fællesskaber er ifølge de officielle dokumenter et redskab til dialog og refleksion, men også til fordybelse i praksis eller ny inspiration til praksis. Flere uddannelser fremhæver bl.a., at lederne kan udveksle erfaringer, hvilket både giver mulighed for at inddrage sin egen praksis og lade sig inspirere af andre. Boksen nedenfor giver nogle eksempler.

#### **Uddannelsernes beskrivelser af praksisnærhed i netværk – udvalgte eksempler**

*Undervejs vil du få støtte fra både undervisere og din studiegruppe, der består af andre ambitiøse offentlige ledere. (MPM, SDU)*

*(...) samt at formidle til og diskutere faglige problemstillinger og løsningsmodeller med både fagfæller og ikke-specialister. (FMOL; SDU/AU,)*

*Forløbet er derfor tilrettelagt med læringsfællesskaber og netværk med de andre deltagere på holdet, med afprøvning og øvelser i egen praksis gennem aktionslæring og med erfarne praktikere, som i forløbet fungerer som vejledere. (DIL, VIA)*

*(...) gruppearbejde og de studerendes eget rum for erfaringsudveksling og refleksion. (DOL, Køge Handelsskole)*

*Uddannelsen er tilrettelagt sådan, at eksempler fra dit og dine medstuderendes arbejdsliv inddrages i undervisningen for netop at sikre det praksisnære, aktualiteten og relevansen. Underviserne på lederuddannelsen har alle stor erfaring fra lederstillinger i erhvervslivet. (Erhvervsakademiet MidtVest, Akademiuddannelse i Ledelse)*

Note: Citater fra uddannelsernes hjemmesider, 2020.

Flere uddannelsesledere nævner da også i interviewene, hvordan gode faglige netværk og gode læringsmiljøer er centrale på uddannelserne. Eksempelvis fremhæves vigtigheden af:

*At have en bevidsthed om, at vi ikke bare skal være nogle, som hælder viden på dem. [...] Det her med at nurse et læringsmiljø – det går vi meget op i. (Interview, Uddannelsesleder)*

På tværs af uddannelser er der til gengæld forskellige erfaringer med, hvordan man griber disse læringsfællesskaber an i praksis. Nogle uddannelsesledere fortæller, at de har gode erfaringer med at oprette såkaldte læringsgrupper på tværs af modulerne, således at lederne sparrer med en fast gruppe ledere, uden at de nødvendigvis har samme fag. Det giver ifølge uddannelseslederne en åbenhed og en fortrolighed. Andre har gode erfaringer med skiftende

læsegrupper, som dannes inden for samme modul, da det kan give god faglig sparring. Mange uddannelsesledere ser klare fordele i de fleksible uddannelser, men flere nævner også, at det kan være en udfordring at skabe velfungerende grupper, fordi der konstant er opbrud.

Mange uddannelsesledere gør sig i interviewene overvejelser om, hvorvidt læringsfællesskaberne styrkes eller svækkes med mere homogene eller heterogene hold. Hos uddannelsesledere fra de mere specialiserede uddannelser med en afgrænset lederkreds er der størst opbakning til mere homogene, faste hold, som de vurderer skaber bedre netværksdannelse, hvor de studerende i større grad kan spejle sig i hinandens praksis. Uddannelsesledere på mere generiske lederuddannelser mener, at de studerende har gavn af at mødes på tværs af sektorer, fordi de studerende oplever at stå over for lignende ledelsesudfordringer på tværs af sektorer. Denne indsigt mellem de studerende kan skabe en særlig lærerig synergi i undervisningen. Uanset tilgang hertil, vurderer samtlige uddannelsesledere, at læringsfællesskaber er meget centrale for de studerendes læring.

Flere uddannelseslederne udtrykker endvidere ønske om, at de gerne vil styrke samarbejdet med lederne og deres arbejdspladser, *før* lederne starter uddannelsen. De forklarer, at det kan styrke ledernes forberedelse og understøtte dem på uddannelsen. Tilsvarende beskriver flere uddannelsesledere på særligt diplom- og masterniveau, at de gerne vil understøtte netværkene, *efter* at de studerende er færdige med uddannelsen.

## 4 Uddannelsernes inddragelse af aftagerne

Ledernes udbytte af efteruddannelse hænger ifølge forandringsteorien delvist sammen med ledernes motivation til uddannelse, herunder deres oplevelse af uddannelsens praksisrelevans (EVA, 2012; Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2020). Uddannelsernes aftagere kan her spille en central rolle og bidrage til udvikling af uddannelserne i en retning, der anses for relevant i forhold til forventninger til den konkrete ledelsespraksis (ibid.).

Dette kapitel sætter fokus på, hvordan uddannelserne arbejder med at udvikle uddannelserne med særligt fokus på at inddrage uddannelsernes aftagere i den proces.<sup>5</sup> Konkret besvarer kapitlet tredje undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan arbejder uddannelserne med at inddrage uddannelsens aftagere i udvikling af uddannelserne?

Kapitlet baserer sig fortrinsvis på casestudiet, da uddannelserne hjemmesider indeholder begrænset information om, hvordan uddannelserne arbejder med at udvikle uddannelserne og særligt om, hvordan de inddrager aftagerne.

### Kapitlets hovedkonklusioner

- Udvikling af uddannelserne foregår ofte i et samspil mellem undervisere, aftagere og studerende. Hensigten er at sikre en sammenhæng mellem udbud af og efterspørgsel efter lederuddannelse, hvor aftagerne indgår også som led i kvalitetssikring og -udvikling af uddannelserne.
- Analysen viser, at der overordnet kan sondres mellem tre typer af aftagere: strategiske beslutningstagere, ledernes chef og ledere, der tidligere har været på uddannelserne. Mens de strategiske beslutningstagere fortrinsvis inddrages i den generelle udvikling af uddannelserne, involveres ledernes chef primært i tilrettelæggelsen af uddannelsesforløb for den individuelle leder.
- Aftagerpaneler synes særlig udbredt på masterniveau. Det kan hænge sammen med, at beslutning om udvikling af fag på akademi- og diplomniveau ofte sker i de faglige fællesudvalg. Uddannelsernes kontakt til aftagerne foregår imidlertid i høj grad under mindre formaliserede former.

Kapitlet er opbygget i to hovedafsnit. Afsnit 4.1 sætter fokus på baggrunden for at inddrage aftagerne, mens afsnit 4.2 beskriver konkrete inddragelsesformer.

### 4.1 Udvikling af uddannelserne og aftagernes rolle

Det fremgår af bekendtgørelserne for lederuddannelserne på både master, diplom og akademiniveau, at uddannelserne skal inddrage aftagerne i udvikling af uddannelserne (diplomuddannelse § 19, akademiuddannelse § 17 og masteruddannelse § 14). Hvordan det mere konkret skal ske er dog til en vis grad op til den enkelte uddannelse.

Dette afsnit sætter fokus på, hvordan uddannelserne udvikles med særlig vægt på aftagernes rolle i den henseende. Desuden beskrives det, hvem aftagerne er, samt formålet med at inddrage dem.

<sup>5</sup> Delanalyse 5 i den samlede afrapportering (jf. kapitel 1) vil give et nærmere indblik i, hvordan aftagerne indgår i udvikling af undervisningen, mens analysen her tager afsæt i en mere generel udvikling af uddannelserne.

#### 4.1.1 Udvikling af uddannelserne

Udvikling af uddannelserne foregår ofte i et samspil mellem uddannelser, aftagere og studerende, hvor aftagerne ofte spiller en rolle på et overordnet og strategisk niveau. Ifølge interviewene er der et godt samarbejde mellem aftager og uddannelser om bl.a. udvikling af uddannelserne, hvilket også fremgår af tidligere undersøgelser (DAMVAD, 2012). Uddannelseslederne forklarer, at aftagere og/eller studerende ofte gør opmærksom på nogle af de konkrete udfordringer, de står overfor i den offentlige sektor. Det kan give anledning til revurdering af fag eller udvikling af nye fag eller uddannelser. Også underviserne tager initiativ til udvikling og justering af fag. Det bunder ifølge uddannelseslederne ofte i, at de via deres kontakter med offentlige organisationer bliver bevidste om "nye" tendenser i den offentlige sektor.

Uddannelseslederne på alle niveauer beskriver, at det særligt er i forbindelse med ændring af studieordninger og/eller større revurderinger, at uddannelserne inddrager aftagerne mere systematisk i udvikling af uddannelserne. Når der skal udvikles nye studieordninger eller ske væsentlige ændringer i den eksisterende studieordning, er masteruddannelserne da også forpligtet til at inddrage de relevante aftagerpaneler (Bekendtgørelse om masteruddannelse ved universiteterne, § 14).

Tilsvarende gør sig gældende på akademi- og på diplomniveau (Bekendtgørelse for diplom og akademi). Aftagernes vurderinger spiller en stor rolle, når de faglige fællesudvalg skal drøfte, hvilke valgfag der er relevante (interview med faglige fællesudvalg for hhv. diplom og akademi). Her spiller aftagernes vurderinger en helt central rolle i argumentationen for et nyt valgfag samt i valget af, hvilke konkrete fag der skal udbydes. Dertil kommer, at nationale interessenter og aftagerrepræsentanter inddrages mere systematisk i udviklingen af uddannelserne, når der skal etableres en ny specialisering. Tilsvarende inddrager masteruddannelser systematisk aftagerne i udvikling af uddannelserne, men det sker på institutionsniveau.

De interviewede aftagere vurderer generelt, at de er tilstrækkeligt inddraget i udvikling af uddannelserne. To af aftagerne vurderer imidlertid, at det kan være vanskeligt at ændre uddannelserne i et tempo, der matcher de udfordringer, den offentlige sektor står overfor. Det kan hænge sammen med, at uddannelserne er bundet af faste studieordninger, og det kan være vanskeligt hurtigt at tilpasse sig nye tendenser og kompetencebehov. En af aftagerne forklarer i forlængelse heraf, at uddannelserne har en tendens til at hænge fast i de eksisterende styringsfag og en "forældet" styringsdagsorden. Aftageren uddyber yderligere ved at fremhæve digitalisering, corona og den grønne omstilling som nogle af de udviklingstendenser, der kræver en hurtig omstilling i den offentlige sektor, men hvor uddannelser ikke altid kan understøtte processen. Enkelte aftagere fremhæver desuden behovet for individuel og psykologisk inspireret ledelsesudvikling, som fylder mere på uddannelserne end for 10 år siden.

#### 4.1.2 Formålet med at inddrage aftagerne

Alle uddannelsesledere fremhæver i interviewene, at det er vigtigt at inddrage aftagerne i udvikling af uddannelsen, og alle uddannelser inddrager aftagerne i en eller anden form. En uddannelsesleder svarer på spørgsmålet om, hvorfor de inddrager aftagerne i udvikling af uddannelsen:

*Jeg tænker, at det er et delt ansvar det her. Altså vi kan ikke løfte det [udvikling af uddannelsen red] alene. Det er en del af vores DNA at tænke, at vi ikke kan sidde herinde for os selv. (Uddannelsesleder, diplom og akademi)*

De fleste uddannelsesledere forklarer i forlængelse heraf, at aftagerne bidrager til, at uddannelserne udvikles i en retning, der svarer til den efterspørgsel og de krav, der findes til ledere i den offentlige sektor.

På akademi- og diplomniveau er formålet skrevet ind i den fælles studieordning, og på deres hjemmesider refererer uddannelsesinstitutionerne i mange tilfælde til konkrete formuleringer fra deres studieordning vedrørende aftagerevaluering:

*Erhvervsakademiets systematiske kontakt til aftagere sker på flere fronter for altid at sikre uddannelsernes aktuelle relevans og rette vidensgrundlag. En vigtig del af denne kontakt varetages i uddannelsesudvalg, ekspertudvalg og andre former for systematisk og dokumenteret dialog med aftagerne. (Studieordning, Akademiuddannelserne)*

Det uddybes nedenfor, at aftagerne både inddrages i udvikling af uddannelserne med henblik på at sikre sammenhæng mellem udbud og efterspørgsel efter ledelsesudvikling, men også, at det handler om kvalitetssikring og -udvikling samt opbygning af netværk.

#### 4.1.3 Hvem er aftagerne?

Med afsæt i data kan der sondres mellem tre forskellige typer af aftagere:

##### **Forskellige typer af aftagere**

- Beslutningstagere på det strategiske niveau i organisationerne
- Chefer for de ledere, der er på uddannelse
- Ledere, som tidligere selv har gået på uddannelsen.

Den enkelte aftager kan godt tilhøre mere end en enkelt kategori, ligesom deres rolle med tiden kan ændre sig.

De tre typer af aftagere har (delvist) forskellige perspektiver på uddannelserne og inddrages i udviklingen af uddannelserne på forskellige måder. Beslutningstagere på det strategiske niveau sætter ofte retningen for lederuddannelser i organisationerne og træffer overordnede beslutninger om, hvem der skal på lederuddannelser og hvor. De inddrages primært i udvikling af uddannelsen på et generelt og strategisk niveau før, under og efter uddannelsen. Tidligere studerende inddrages ofte efter uddannelse i udvikling af uddannelsen i forbindelse med evalueringer, netværksmøder og i nogle tilfælde også i form af aftagerpaneler m.m. Ledernes chefer inddrages (i nogle tilfælde) før, under og efter, at den enkelte leder er på uddannelse med henblik på at tilrettelægge og følge op på konkrete forløb og sikre tid og rum til, at ledernes tillærte kompetencer kan anvendes i praksis. Her er fokus ofte den individuelle leders anvendelse af de tillærte kompetencer og i mindre grad udvikling af uddannelsen.

Det er primært aftagernes rolle som strategisk beslutningstager og til dels som tidligere studerende, som er afsættet for delanalyse 2, mens den rolle, som ledernes leder spiller under ledernes uddannelsesforløb, vil blive undersøgt i delanalyse 4 og 5. Uddannelsesinstitutionerne har imidlertid givet os oplysninger på alle typer af aftagere.

## 4.2 Forskellige former for inddragelse af aftagerne

Der er flere forskellige måder, hvorpå aftagerne indgår i udvikling af uddannelserne. Det varierer fra meget formaliserede aftagerpaneler over systematiske evalueringer til mere uformel dialog og kontakt. Nedenfor undersøger vi nærmere nogle af de måder, hvorpå aftagerne inddrages ifølge interview og dokumenter.

### 4.2.1 Aftagerpaneler

Aftagerpaneler er én af de mest formaliserede former for inddragelse af aftagerne. Det vil sige, at der er tale om et fast udvalg, som mødes en til to gange årligt. Formålet med aftagerpanelerne er at understøtte uddannelsernes kvalitet samt en udvikling af uddannelserne, der tilgodeser de ledelseskompetencer, der efterspørges i den offentlige sektor:

*Aftagerpanelet rådgiver og giver indspark til uddannelsernes kvalitet, så uddannelserne matcher arbejdsmarkedets behov. (Beskrivelse Master og Offentlig ledelse og Kvalitet, SDU)*

Det er særligt masteruddannelserne, som beskriver aftagerpanelerne på deres hjemmesider, herunder formålene med aftagerpanelerne, hvilket kan hænge sammen med, at aftagerpaneler er et krav i bekendtgørelsen for masteruddannelser. Nedenfor er en række eksempler.

#### **Forskellige beskrivelser af aftagerpanelernes formål**

*På MPG arbejder vi hele tiden på at tilpasse og forbedre uddannelsen, og derfor er det vigtigt for os at have et aktivt aftagerpanel, vi løbende kan sparre med. To gange årligt inviterer vi vores aftagerpanel til arbejds møder med henblik på at diskutere og udvikle uddannelsen, så den forbliver relevant for offentlige ledere og de udfordringer, de står overfor. (Master of Public Governance, CBS/KU)*

*... Syddansk Universitet har etableret en række aftagerpaneler, der skal give studieledelsen respons og være sparringspartner i forbindelse med udvikling og målretning af uddannelsen. Det sker bl.a. ved at: 1) sikre, at uddannelsen lever op til virksomhedernes og markedets behov for viden hos de kandidater, vi uddanner, 2) have et rådgivende forum, hvor medlemmerne har indflydelse på uddannelsen, 3) medlemmerne kan forholde sig overordnet til interne og eksterne evalueringer af uddannelsen, 4) give virksomhederne mulighed for netværksdannelse. (Generel beskrivelse af Master på SDU)*

*... et aftagerpanel, som har til opgave at drøfte spørgsmål om uddannelserne og sikre en dialog mellem uddannelserne og aftagerne om uddannelsernes kvalitet og relevans for samfundet. Aftagerpanelerne spiller ligeledes en stor rolle i udviklingen og akkrediteringen af nye og eksisterende uddannelser. Aftagerpanelet fungerer gennem årlige møder. (Master of Public Governance, AAU)*

Når der ikke findes tilsvarende beskrivelser på akademi- og diplomniveau, kan det hænge sammen med, at udvikling af uddannelser og formaliseret inddragelse af aftagerne fortrinsvis foregår i de faglige fællesudvalg. Dertil kommer, at de enkelte udbydere af uddannelserne på diplom om akademiniveau i mange tilfælde indgår lokale rammeaftaler med en eller flere offentlige organisationer, og der sker lokalt en systematisk inddragelse af aftagere.

Aftagerpanelerne består ofte af aftagere, som er ledere på et forholdsvis strategisk og overordnet niveau, og af tidligere studerende, som er blevet chefer. Hvem, der sidder i panelet, er ifølge uddannelseslederne ikke ligegyldigt. Det er både afgørende, at medlemmerne har en reel og vedvarende interesse i uddannelserne, men også, at de har beslutningskompetence til

at sende ledere på uddannelse. En uddannelsesleder forklarer eksempelvis, at det er vigtigt, at aftagerpanelet består af:

*... de aftagere, som bruger vores uddannelse, så man ligesom kan fastholde deres interesse for uddannelsen. Og også, at det er de rigtige personer i aftagerpaneler, altså dem, der træffer beslutninger om efter/videreuddannelse på arbejdspladsen.*  
(Interview: Uddannelsesleder, Masteruddannelse)

Det er ifølge uddannelserne nødvendigt, at medlemmerne af aftagerpanelerne er bredt repræsenteret og har en generel interesse for uddannelserne. Det skyldes, at medlemmerne skal varetage generelle og ikke specifikke interesser i den offentlige sektor, og de skal være i stand til at pege på brede tendenser:

*MPG's aftagerpanel består af ledere fra både medlemsorganisationer og den offentlige sektor. Det er vigtigt for os, at vores aftagerpanel er nuanceret og bredt forankret i den offentlige sektor.* (Beskrivelse, MPG, CBS/KU)

Der er imidlertid eksempler på uddannelsesledere, der oplever, at det har været vanskeligt at etablere aftagerpaneler, som har et mere generelt fokus på uddannelsen. Enkelte uddannelsesledere har erfaring med, at aftagerne ofte er meget optaget af, hvad de selv får ud af uddannelsen som organisation og deres egne behov, mens de har vanskeligt ved at se det store billede. Det kan derfor være vanskeligt at nedsætte et aftagerpanel med en mere generel interesse for uddannelserne. En anden uddannelsesleder vurderer, at problemstillingen er særlig aktuell på akademiuddannelserne, hvor aftagerne kommer fra meget forskellige organisationer, men der er også tilsvarende eksempler fra uddannelsesledere på diplomniveau.

Derudover beskriver uddannelsesledere på alle niveauer, at det kan være vanskeligt at fastholde aftagernes interesse og deltagelse i møder, fordi det kræver tid og ressourcer. For aftagerne er det heller ikke nødvendigvis fuldstændig tydeligt, at de er medlemmer af aftagerpanelerne. To af de interviewede aftagere angiver således i interviewene, at de ikke er medlemmer af aftagerpaneler eller andet, men de fremgår som medlemmer i referater fra aftagerpanelerne (dog som medlemmer med afbud).

Referater fra møder i aftagerpanelerne viser, at aftagerpanelerne i vid udstrækning drøfter, hvilke lederkompetencer der efterspørges i den offentlige sektor herunder vurderinger af, hvilke fag og specialiseringer der er relevante på den enkelte uddannelse. Det gælder på tværs af aftagerpaneler. Her fremkommer medlemmerne med ønsker til uddannelsen:

*Ønsker fokus på databaseret, tværgående og strategisk ledelse i forbindelse med etablering af nye fag.* (Referat af møde i aftagerpanel, Masterniveau)

*Efterspørger (i højere grad) egne organisationer som udgangspunkt.* (Referat af møde i aftagerpanel, Masterniveau)

Der er desuden eksempler på aftagerpaneler, som primært drøfter markedsføring af uddannelsen, herunder hvilke strategier uddannelsen kan vælge i den sammenhæng.

Endelig drøfter aftagerpanelerne i nogle tilfælde uddannelsernes tilrettelæggelse med særligt fokus på praksisrelevans forstået som, at lederne bruger de kompetencer, de har lært på uddannelsen i deres praksis og drøfter det med deres ledere og medarbejdere:

*Forslag fra XX [navn på person] om at lægge nogle aktive elementer ind i undervisningen på nogle moduler, hvor man skal gå tilbage i hjemmeorganisationen og drøfte noget specifikt med egen leder og/eller medarbejdere. (Referat af aftagerpanelmøde, Masterniveau)*

Aftagerpanelerne gennemgår endelig uddannelsesevalueringer fra blandt andre lederne selv, dimittender og censorer.

#### 4.2.2 Evalueringer

Feedback fra aftagerevalueringer kan være en kilde til udvikling af uddannelserne (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2020; Nielsen, Randall & Christensen, 2010). Alle uddannelser arbejder da også forholdsvis systematisk med studenter- og censorevalueringer samt dimittendundersøgelser som led i udvikling af uddannelserne. Det vil sige, at der gennemføres evalueringer efter hvert modul og/eller semester og efter uddannelsen. Evalueringer er da også et krav i studieordningerne. Typisk offentliggøres resultater af evalueringerne ikke på uddannelsernes hjemmeside, og offentliggørelse er kun tilfældet for en enkelt uddannelse.

Det fremgår af interview og dokumenter, at evalueringerne bliver drøftet på møder mellem undervisere samt med aftagere i de tilfælde, der er aftagerpaneler, og i fællesudvalgene for akademi- og diplomuddannelser. Studieordningerne stiller da også krav om systematisk evalueringer og opfølgning på dem:

*Udbyderinstitutionerne er ansvarlige for, at moduler på uddannelsen evalueres, og at der arbejdes med lokal kvalitetsudvikling af uddannelsen. I det landsdækkende samarbejde om uddannelsen (Det faglige fællesudvalg for Diplomuddannelsen i ledelse) drøftes Censorformandsskabets årlige rapport med henblik på kvalitetsforbedringer. Censorformandsskabet for Diplomuddannelsen i ledelse inviteres til at deltage i disse møder ... Evaluering og udvikling af uddannelsen behandles desuden på møder i fællesudvalget. (Studieordning, Diplom i ledelse)*

Referater fra aftagerpanelerne viser, at særligt studenterevalueringer indgår som et fast punkt på dagsordenen. Evalueringerne bruges som led i en diskussion af undervisningen og uddannelsens kvalitet, men kan desuden indgå formativt som inspiration til udvikling af uddannelsen.

Enkelte uddannelsesledere forklarer da også i interviewene, at det kan være vanskeligt at følge op på de skriftlige evalueringer, da de sjældent giver klare anvisninger på, hvordan uddannelserne eller undervisningen kan forbedres, hvorfor der i undervisningen også følges op med kvalitative interview og samtaler.

Censorevalueringer indgår i mindre grad som afsæt for dialog med aftagerne. De enkelte eksempler på censorevalueringer, som er tilgængelig for undersøgelsen, viser, at de evalueringer primært forholder sig til selve eksamenssituationen, pensum samt mål for faget og i mindre grad uddannelsen som helhed. Dog findes der i enkelte censorrapporter kvalitative kommentarer med forslag til forbedring af det enkelte fag. Eksempelvis kommenteres valget af cases i eksamensopgaverne:

*Jeg vil dog anbefale, at der bliver flere cases, som er mere målrettet den offentlige sektor. (Censorrapport)*



### 4.2.3 Uformel dialog og kontakt

Flere uddannelsesledere fremhæver endvidere den uformelle dialog og kontakt med aftagerne som særlig vigtig for udvikling af uddannelserne. En dialog, der i mange tilfælde har en uformel karakter.

Dialogen etableres ifølge uddannelseslederne typisk via netværk og kontakter til enkelte arbejdspladser og organisationer. Uddannelseslederne forklarer, at den type dialog sker både som en del af uddannelsens profilering, men også afspejler, at uddannelsesinstitutionerne har en lang række kontakter og aktiviteter, der indebærer, at de løbende er i kontakt med forskellige typer af offentlige organisationer og (potentielle) aftagere.

Aftagerne beskriver tilsvarende i interviewene, at de i større eller mindre grad er i dialog med de enkelte uddannelsesinstitutioner. Her drøftes bl.a. aktuelle ledelsesudfordringer og mulige uddannelses tilbud. Uddannelseslederne vurderer, at særligt den dialog og kontakt bidrager til udvikling af uddannelserne. Aftagerne har ofte mest kontakt til den eller de uddannelsesinstitutioner i den geografiske region, som de selv tilhører. Der er imidlertid også eksempler på mere landsdækkende kontakter – særligt når uddannelsen udbydes på flere lokationer.

Nogle aftagere har udviklet en klar strategi for lederudvikling og ønsker uddannelsesforløb, der kan matche deres behov:

*Vi har de senere år haft held med at have et strategisk sigte med lederuddannelse, der passer til os. Det er vigtigt på grund af den økonomiske situation og på grund af digitaliseringen og nu her corona og den grønne omstilling. Vi har en fælles tænkning omkring det at lave lederuddannelse, så vi har en systematisk og målrettet indsats ... Vi laver vores eget ledelseskoncept, men vi udbyder det, så alle institutioner kan give et bud på at løse opgaven. (Interview, aftager)*

Det indebærer en efterspørgsel efter uddannelsesforløb, der er skræddersyet efter aftagerens ønsker, men som dog stadig holder sig inden for studieordningen.

Både aftagere og uddannelsesledere beskriver da også en tendens til, at de større offentlige organisationer efterspørger mere lukkede hold på uddannelserne. Det vil sige moduler, der er målrettet en bestemt organisation, og dialogen mellem aftagere og uddannelser bliver her meget konkret. De lukkede hold udbydes ofte i samarbejde med en bestemt kommune, region eller statslig arbejdsplads, og udvikles i samarbejde med strategiske beslutningstagere, der efterspørger (særlige) konkrete kompetencer og/eller ønsker, at organisationens ledere deltager sammen i uddannelsesforløb. Enkelte uddannelsesledere forklarer, at de lukkede hold giver bedre muligheder for at sikre et tæt samspil med både lederne selv, deres arbejdsplads og deres ledere, hvilket kan understøtte ledernes kompetenceudvikling positivt (Larsson et al., 2017; Moesby-Jensen, 2010), hvilket undersøges nærmere i delanalyse 5.

Endelig afholder uddannelserne en række faglige arrangementer, hvor de er i dialog med bl.a. aftagere samt ledere, der er på uddannelse eller tidligere har været det. Dokumentanalysen tyder på, at det særligt foregår på masteruddannelserne, som holder systematiske temadage, netværksmøder m.m. Ifølge uddannelseslederne giver det et godt billede af de udfordringer, som findes i den offentlige sektor, og af de ledelseskompetencer, som efterspørges.

## Litteratur

- Bjørnholt, B. & M.L. Jakobsen (2020): *Kvalitativ analyse: Kodning*. I: K.M. Hansen, L.B. Andersen & S.W. Hansen (red.). *Metoder i Statskundskab*, 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkerhoff, R.O. & A.M. Apking (2001): *High impact learning – Strategies for leveraging business results from training*. New York: Basic Books.
- Bringselius, L. (2018): *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik*. Stockholm: Regeringskansliet/Norstedts Juridik.
- Böhlmark, A., E. Grönqvist & J. Vlachos (2016): The Headmaster's Ritual. The Importance of Management for School Outcomes. *Scandinavian Journal of Economics*, 118(4), 912-940.
- 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 (2017): *Effekten af lederuddannelse af skoleledere*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Kjer, M.G, N.P. Mortensen & B. Bjørnholt (2021): *Offentlige lederuddannelser: En forandringssteori. Delrapport 1: Opsamling på eksisterende viden i en forandringssteori til "eftersynet af offentlige lederuddannelser"*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Larsson, G., C. Sandahl, T., Söderhjelm, E. Sjövold & 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.
- Ledelseskommissionen (2018). *Sæt borgerne først – ledelse i den offentlige sektor med fokus på udvikling af driften*. København: Ledelseskommissionen.
- Meier, K.J. & L.J. O'Toole (2013): Subjective Organizational Performance and Measurement Error: Common Source Bias and Spurious Relationships. *Journal of Public Administration Research and Theory* 23 (2), 429-456.
- 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.

- Mikkelsen, M.F. (2016): *Effects of managers on public service performance*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- 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).
- Mortensen, N.P., M. Mikkelsen & A.B. Nandrup (2021): *Eftersyn af offentlige lederuddannelser: Lederne på lederuddannelserne. Delrapport 3: En registerundersøgelse*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Mouritzen, P.E. & J. Søndergaard (2018): Transformativ læring på masteruddannelsen. *Public Governance Research*, 4, 5-21.
- 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.
- Sørensen, P. (2017): *Developing Leadership Behaviour: The Impact of Leadership Education*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet.
- 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.

## Bilag 1 Design og metode

Undersøgelsen kombinerer en kvantitativ indholdsanalyse af de offentligt tilgængelige dokumenter på alle lederuddannelsernes hjemmesider med en caseundersøgelse på 16 udvalgte uddannelser. Tilsammen kan de to metoder give et overordnet svar på de tre undersøgelsesspørgsmål. De konkrete designmæssige og metodiske valg uddybes nedenfor.

### Kvantitativ indholdskodning

For at besvare undersøgelsesspørgsmålene foretager vi for det første en kvantitativ indholdskodning af alle de offentlige lederuddannelser (en samlet opgørelse over de offentlige lederuddannelser præsenteres i afsnit 1.1).

Offentlig tilgængelig information fra uddannelsernes hjemmesider udgør datagrundlaget for indholdskodningen. Hjemmesiderne er valgt som datagrundlag, da de viser den information, som lederne og deres chefer primært har til rådighed, før de vælger uddannelsestype- og institution.

Vi har i indholdskodningen fokuseret på nedenstående temaer, der er struktureret efter undersøgelsens tre spørgsmål. Den fulde kodebog fremgår af Bilag 2, men vi fremhæver i Bilagstabel 1.1 en række eksempler på kodninger. Kodebogen er udviklet i kombination af induktive og deduktive analysestrategier (Bjørnholt & Jacobsen, 2020) og tager således både afsæt i de temaer og forventninger, der er identificeret i forandringsteorien (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2020) samt i emner, der er fremkommet efter læsning af materialet. Løbende er kodningerne blevet diskuteret, hvilket har sikret inter-kode-reliabilitet.

**Bilagstabel 1.1** Eksempler på kodninger i dokumentanalysen

Undersøgelsesspørgsmål	Tema	Eksempel på fokus
Uddannelsernes faglige profil	Uddannelsernes struktur Uddannelsernes profil	Hvilket uddannelsesniveau er der tale om? Hvilke ledertyper efterspørges?
Uddannelsernes arbejde med at sikre praksisnærhed	Uddannelsernes arbejde med praksisrelevans	Hvordan beskriver uddannelsesinstitutionen sit fokus på praksis?
Uddannelsernes arbejde med at inddrage aftagere	Procedure for udvikling af fag Understøttelse af de studerende Procedure for evalueringer	Hvorvidt og hvordan indgår aftagere i udviklingen af fag? Er der på uddannelsen initiativer, der understøtter de studerendes netværk efter uddannelsen? Evalueringer er tilgængelig på hjemmesiden

Konkret og i praksis er det dog en udfordring at sikre helt valide og reliable kodninger, eftersom nogle af kodningerne er svære at indsnævre: Det gælder fx, om et bestemt valgfag skal kategoriseres specialiseret eller generisk, eller om fx en målgruppebeskrivelse er konkret eller mindre konkret. Vi har derfor også foretaget en mere åben kodning af materialet for at identificere centrale temaer (Bjørnholt & Jacobsen, 2020).

Indholdskodningen af hjemmesiderne gør det tydeligt, at mængden af tilgængelig information på tværs af uddannelser og uddannelsesinstitutioner er meget svingende. For at kunne besvare undersøgelsesspørgsmålene 2 og 3 tilfredsstillende supplerer vi indholdsanalysen med et kvalitativt casestudie af udvalgte uddannelsesinstitutioner. Dette bliver beskrevet i næste afsnit.

## Kvalitativt casestudie

Det kvalitative casestudie gennemføres som et casestudie af 16 uddannelser. Casestudiet består af en nærmere dokumentanalyse samt interview med uddannelseslederne, repræsentanter fra fællesudvalget for akademiuddannelserne og diplomuddannelserne, samt interview med aftagerrepræsentanter fra uddannelserne.

### Caseudvælgelse

De 16 uddannelsesinstitutioner er valgt som repræsentanter for forskellige uddannelses typer: Fire uddannelser fra hver type (Akademi, DIL, DOL og Master). I udvælgelsen af de konkrete uddannelsesinstitutioner fokuserer vi på at opnå variation på tværs af uddannelsesniveau, udbydere, geografi mv. Et særligt fokus har i den henseende også været at rekruttere repræsentanter for både specifikke og generelle ledelsesuddannelser, fx både Diplom i Ledelse og Diplom i Skoleledelse. Udvalgelseskriterier skal således sikre, at cases så vidt muligt repræsenterer de forskelle, der kan være i efterspørgslen af offentlige lederuddannelser.

### Udvælgelse af respondenter, interview og gennemførelse

Der er i forbindelse med caseundersøgelsen blevet udført følgende typer af interview med tilhørende respondenter til hver case.

**Bilagstabel 1.2** Interview

Interviewperson	Type af interview	Omfang	Interviewpersoner i alt
Uddannelsesleder	Telefoninterview	60-75 minutter	16
Aftagere	Telefoninterview	30-60 minutter	7
Repræsentanter for fællesfagudvalg	Telefoninterview	30-45 minutter	2

Interviewene foretages som semi-strukturerede interview af 30-75 minutters varighed. De semi-strukturerede interview giver os mulighed for at efterprøve de teoretiske forventninger, der er opstillet i forandringsteorien. Analytisk har vi dog behov for at åbne for andre vinkler og perspektiver, end de temaer, der er opstillet på baggrund af forandringsteorien.

Vi har udarbejdet tre forskellige interviewguides, der er målrettet den konkrete type interviewperson. Tematisk centrerer alle tre interviewguides omkring samme emner som indholdskodningerne fra den kvantitative del af analysen. Således kan interviewene supplere besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålene.

Alle uddannelsesledere er kontaktet og forespurgt om deltagelse i interview via e-mail. Samme uddannelsesledere har efterfølgende assisteret med at rekruttere 1-2 relevante aftagere af uddannelsen.

Det er centralt at bemærke, at uddannelserne har forskellige definitioner af begrebet 'aftager' (jf. kapitel 4). Derfor indgår der både medlemmer af aftagerpanel, tidligere studerende og andre

aftagere, som uddannelserne har kontakt med. Det har dermed vist sig, at enkelte af de interviewede aftagere ikke oplever direkte at blive inddraget i udviklingen af de respektive uddannelser, og de har mere bidraget til undersøgelsen i form af, hvad de betragter som centrale aspekter ved uddannelserne og deres udvikling. De interviewede aftagere er placeret på meget forskellige strategiske niveauer i deres organisation, hvilket indebærer, at de har forskellige perspektiver på uddannelserne, og det varierer, om de udtaler sig om en enkelt uddannelse eller flere uddannelser.

Endelig har vi interviewet formændene for de faglige fællesudvalg på hhv. akademi- og diplom-niveau. Vi har ud over temaer svarende til de øvrige interviewguides også spurgt formændene om fagudvalgets arbejde, og hvordan de konkret arbejder med udviklingen af nye fag til studieordningerne på akademi- og diplomniveau.

## Dokumentanalyse

Vi har bedt de uddannelsesansvarlige på de 16 uddannelser sende relevante dokumenter, som kan bidrage til dokumentanalysen. Trods gentagne påmindelser er det ikke alle uddannelseslederne, der er vendt tilbage med de efterspurgte dokumenter og kontantoplysninger. Vi har bedt om følgende dokumenter fra de seneste 2 år:

- Undervisningsevalueringer
- Censorevalueringer
- Aftagerevalueringer
- Referater fra studienævnsmøder
- Referater fra lærermøder
- Referater fra advisory board- og aftagerpanelmøder.

## Bilag 2 Kodebog kvantitativ indholdskodning

Overkode	Underkode	Beskrivelse	Kodning
Uddannelsens struktur	Uddannelsens navn	Hvad hedder uddannelsen? Eventuelle særlige specialiseringer noteres som to uddannelser	Notér
	Uddannelsesniveau	Hvilket uddannelsesniveau er der tale om?	Diplom, master, akademi
	Adgangskrav	Hvilke adgangskrav er der for de studerende?	Kvalitativ beskrivelse
	Fast eller fleksibelt	Er der tale om et fast eller fleksibelt uddannelsesforløb? Studieordning	Notér varighed
	Evt. anden reklamering for varighed	Beskriver hjemmesiden andet?	Kvalitativ beskrivelse
	ECTS	Hvor mange ECTS er hele uddannelsen?	Notér
	Pris (pr. ECTS)	Hele uddannelsens pris, divideret med 60 ECTS. Tester at vise det i min. og max værdi	Notér kr.
	Varighed	Hvor lang tid tager en hel uddannelse?	Notér varighed
	Sammenhæng til andre uddannelser/skoler	Hænger uddannelsen sammen med andre uddannelser? Evt. fælles studienævn	
	Opbygning	Hvad er uddannelsens styringsstruktur. Fx studienævn, advisory board m.m.	Her beskrives opbygning
Profil	Fag (obligatoriske)	Hvilke fag på uddannelsen er obligatoriske?	Notér alle fag
	Valgfag	Hvilke valgfag udbydes?	Notér for hvert kodeår
	Efterspørgsel på deltagerne/ledere (fag og lederniveau)	Hvilke ledertyper efterspørges?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Profil	Hvordan beskriver uddannelsen sig selv?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Uddannelsens mål	Beskrivelse af, hvilke kompetencer man opnår på uddannelsen	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Specialist/generalist (titel)	Konkluder på baggrund af titel	Notér en af de to muligheder
	Specialist/generalist (fag)	Konkluder på baggrund af fag. Kan man specialisere sig i noget særligt?	Notér en af de to muligheder med begrundelse
	Specialist/generalist (beskrivelse)	Reklamerer de noget for særligt?	Kvalitativ beskrivelse
Udvikling af fag	Procedurer for fagplanlægning	Beskrives procedurer for fagudvikling i studieordning eller på hjemmeside?	Indsæt beskrivelse (notér, hvor det kommer fra)
	Fagplanlægning i advisory board (evt. andre?)	Hvorvidt og hvordan indgår aftagere i udviklingen af fag?	Indsæt tekst fra referater om fagplanlægning 0 = Ingen referater tilgængelige 1 = Referater bliver ikke diskuteret
	Fagplanlægning i fag/lærergupper	Hvorvidt og hvordan indgår undervisere i udviklingen af fag?	Indsæt tekst fra referater om fagplanlægning 0 = Ingen referater tilgængelige 1 = Referater bliver ikke diskuteret
	Fagplanlægning i studienævn	Hvorvidt og hvordan indgår studienævn i udviklingen af fag?	Indsæt tekst fra referater om fagplanlægning 0 = Ingen referater tilgængelige 1 = Referater bliver ikke diskuteret

Overkode	Underkode	Beskrivelse	Kodning
	Studenterevalueringer af forslag til fagudbud	Hvorvidt og hvordan indgår studerende i udviklingen af fag?	Indsæt tekst fra evaluering med forslag fagudbud 0 = Ingen evaluering tilgængelig 1 = Evalueringer indeholder ikke forslag til fagudbud
	Studenterevalueringer af fagudbud	Hvorvidt og hvordan indgår studerende i vurdering af fag?	Indsæt tekst fra evaluering af fagudbud 0 = Ingen evaluering tilgængelig 1 = Evalueringerne indeholder ikke vurderinger af fagudbud
	Er mødereferater tilgængelige?		
Praksisrelevans	Praksisrelevans vurderet i studienævn	Hvorvidt og hvordan vurderes praksisrelevans?	Indsæt formuleringer 1 = Det diskuteres ikke 0 = Ingen referater tilgængelige
	Praksisrelevans vurderet i advisory board		Indsæt formuleringer 1 = Det diskuteres ikke 0 = Ingen referater tilgængelige
	Praksisrelevans vurderet i studenterevalueringer		Indsæt formuleringer 1 = Det diskuteres ikke 0 = Ingen referater tilgængelige
	Undervisningsevalueringer er tilgængelige på hjemmesiden		
	Procedurer/mål for praksisinddragelse	Hvordan beskriver uddannelsen sit fokus på praksis?	Kvalitativ beskrivelse af uddannelsen fra hjemmeside
	Censorevalueringer		Indsæt formuleringer 1 = Det diskuteres ikke 0 = Ingen referater tilgængelige
Understøttelse (på hjemmesiden)	Informationsmøder	Er der arrangementer, hvor de studerende bliver præsenteret for uddannelsen?	Indsæt beskrivelse: informationsmøder, fagdage
	Uddannelsesplan	Er der på uddannelsen initiativer, der understøtter de studerendes uddannelsesplan. Evt. uddannelsesplan, dialog med aftagere m.m.	Indsæt beskrivelse, citater
	Netværk på uddannelsen	Er der på uddannelsen initiativer, der understøtter de studerendes netværk på uddannelsen?	Indsæt beskrivelse, citater
	Netværk efter uddannelsen	Er der på uddannelsen initiativer, der understøtter de studerendes netværk efter uddannelsen?	Indsæt beskrivelse, citater
Evalueringer (kontakt)	Evalueringernes tilgængelighed på hjemmesiden	Evalueringer er tilgængelige på hjemmesiden	Ja/nej, notér evt. også på hvilket niveau (fagniveau, uddannelsesniveau eller uddannelsstype)
	Procedurer for evaluering	Der er faste procedurer for evaluering og opfølgning	Indsæt beskrivelse
	Evalueringernes niveau	På hvilket niveau evalueres der?	Fag/uddannelsesniveau/individ
	Hvordan følges der op på evalueringer?		Notér
	Indhold	Hvad spørges der til i evalueringerne?	Notér alle emner



## Bilag 3 Overordnede interviewguides

Tabellerne i Bilag 3 giver en oversigt over de overordnede spørgsmål, der er blevet stillet til de respektive grupper af interviewpersoner. Spørgsmålene er under interviewene blevet fulgt op med opfølgende spørgsmål og uddybninger.

**Bilagstabel 3.1** Interviewguide for uddannelsesledere

Emne	Spørgsmål
Intro	Indledningsvis vil jeg høre dig, om det er OK, at det, du siger i dag, bruges til at lave en rapport til arbejdsgruppen samt til forskning?
	Vil du starte med at præsentere dig selv: navn, stilling, funktion, hvor længe du har været uddannelsesansvarlig samt været tilknyttet uddannelsen?
Profil	Vil du kort beskrive formålet med uddannelsen? Hvad er jeres kendetegn? Tænker du, at uddannelsen har en særlig profil? Hvilken/Hvorfor-hvorfor ikke? Adskiller uddannelsen sig fra andre lederuddannelser? Gør I noget særligt for at skille jer ud som uddannelse?
Målgruppe	Hvem er målgruppen for uddannelsen? Hvad gør I for at tiltrække den målgruppe (de "rette" studerende)? Gør I noget særligt for at sikre, at lederne finder den uddannelse, der passer bedst til deres behov? Hvilken kontakt har I til arbejdspladserne – hvorfor/hvorfor ikke?
Praksisrelevans	Hvad forstår du ved praksisrelevans? Hvordan arbejder I med det på uddannelsen? Hvad betyder jeres initiativer for den studerende (evt. også for uddannelsen)? Gør I noget særligt for, at de studerende bliver bedre til at omsætte det, de har lært, til egen praksis?
Understøttelse	Gør I noget særligt for at støtte de studerende under uddannelsen? Hvordan oplever I det?
Udvikling af uddannelsen	Vil du prøve at beskrive processen for, hvordan I bestemmer, hvilke fag der skal udbydes (nogle står i studieordningen)?
	Vil du prøve at beskrive processen for, hvordan I udvikler fagene?
	Hvordan inddrager I aftagerne i udvikling af uddannelsen? Hvad betyder det for uddannelsen?
	Hvordan inddrager I de studerende i udvikling af uddannelsen? Hvad betyder det for uddannelsen?

**Bilagstabel 3.2** Interviewguide for aftagere

Emne	Spørgsmål
Intro	Indledningsvis vil jeg høre dig, om det er OK, at det, du siger i dag, bruges til at lave en rapport til arbejdsgruppen samt til forskning?
	Vil du starte med at præsentere dig selv: navn, stilling, funktion samt tilknytning til uddannelsen?
Profil	Vil du beskrive de offentlige efter-/videreuddannelser, som du primært har kendskab til? (hvis de ikke har kendskab, må der gerne spørges ind til det) Hvad synes du om mulighederne for at danne sig et overblik over offentlige lederuddannelser? Oplever du, at de forskellige uddannelser har en klar profil?
Målgruppe	Hvordan er du involveret i dine medarbejders valg af uddannelse? Hvad er dine overvejelser, når du sender medarbejdere på lederuddannelse? Gør du/l noget særligt for at sikre, at ledere finder den rette uddannelse?
Praksisrelevans	Hvad forstår du ved praksisrelevans? Er det et vigtigt hensyn for dig, når medarbejderne skal på uddannelse? Gør du/l selv noget for, at lederne får mulighed for at bruge det, de har lært, i deres praksis?
Udvikling af uddannelsen	Oplever du, at du/l som aftagere bliver inddraget i udvikling af uddannelserne? (hvordan, hvorfor/hvorfor ikke?) Vurderer du, at du/l har indflydelse på uddannelsen? Vurderer du, at det er vigtigt at blive involveret som aftager? Hvorfor/hvorfor ikke?

**Bilagstabel 3.3** Interviewguide for repræsentanter for de faglige fællesudvalg

Emne	Spørgsmål
Intro	Indledningsvis vil jeg høre dig, om det er OK, at det, du siger i dag, bruges til at lave en rapport til arbejdsgruppen samt til forskning?
	Vil du starte med at præsentere dig selv: navn, stilling, funktion samt tilknytning til fagudvalget, herunder hvor længe du har siddet i fagudvalget for uddannelsen?
Fagudvalget	Vil du beskrive lidt om fagudvalgets rolle og formål? Hvad præger jeres drøftelser i fagudvalget? Hvordan forholder I jer til konkurrence vs samarbejde? Har det noget betydning, at private udbydere ikke indgår?
Profil	Oplever du, at XX-uddannelser har en klar profil? Er der forskel på uddannelserne?
Målgruppe	Drøfter I i fagudvalget, hvem der er studiernes målgruppe? Gør du/l noget særligt for at sikre, at ledere finder den rette uddannelse? (behov)
Praksisrelevans	Hvordan arbejder fagudvalget med praksisrelevans?
Udvikling af uddannelsen	Hvordan arbejder I med udvikling af uddannelserne? Oplever du, at aftagere bliver inddraget i udvikling af uddannelserne? Hvad er udvalgets indflydelse/kompetencer i forhold til udvikling? Er I enige om, hvor uddannelserne skal hen? Hvad betyder fagudvalget for den udvikling af uddannelserne, der sker på uddannelsesstederne?

**VIDE**VELFÆRD

DET NATIONALE FORSKNINGS-  
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD