

Caseundersøgelse af transfer på de offentlige videregående lederuddannelser

INDHOLD

Caseundersøgelse af transfer på de offentlige videregående lederuddannelser

1	Sammenfatning	5
----------	----------------------	----------

2	Indledning	11
2.1	Baggrund og begrebsafklaring	11
2.2	Formål med undersøgelsen	12
2.3	Afgrænsning	12
2.4	Metodisk design	12
2.5	Bemanding og tidsplan	15
2.6	Rapportens opbygning	15

3	Aarhus Kommunes brug af Den Offentlige Lederuddannelse (DOL), udbudt af COK	16
3.1	Strategisk samarbejde mellem Aarhus Kommune og COK	16
3.2	Dialog mellem ledere og chefer om læringsbehov	17
3.3	Læringsaftaler	18
3.4	Læringsgrupper	20
3.5	Øvelser i praksis med inddragelse af medarbejderne	21
3.6	Transfer fra uddannelsen	22

4	Fokus på førstelinjeledere på UCL (Akademiuddannelse i Ledelse)	24
4.1	Et særligt fokus på førstelinjeledere	24
4.2	Forberedelse før forløbet	25
4.3	Læringsamtaler og læringskontrakter	26

4.4	Cases og inddragelse af deltagernes praksis	28
<hr/>		
5	Fokus på kerneopgaven på Absalon (Diplomuddannelse i Ledelse)	30
5.1	Et fælles strategisk mål og engagement i forløbet	30
5.2	Et kalejdoskopisk blik på kerneopgaven	31
5.3	Mellemrumsopgaver	32
5.4	Udviklingsgrupper	34
5.5	Transfer efter modulet	35
<hr/>		
6	Partnerskabsprojekt på UC SYD (Diplomuddannelse i Ledelse)	37
6.1	Partnerskabet mellem UC Syd, Cubion og Odense Kommune	37
6.2	Læringsaftaler	39
6.3	Prøvehandling og strategisk aktionslæring	42
<hr/>		
7	Skoleledelse på UCN (Diplomuddannelse i Ledelse)	44
7.1	Lokalt partnerskab om udvikling af skoleledelse	44
7.2	Opstilling af antagelser for og tegn på udviklingsproces	45
7.3	Træning af nye samtalekompetencer	47
7.4	Transfer efter modulet	49
<hr/>		
8	Faget <i>Fælles Offentlig Ledelse</i> på Master of Public Governance på CBS	51
8.1	Åbne fag med aftagerinddragelse	51
8.2	Et fag og en form, der understøtter transfer	52
8.3	Klyngevejledning i et tillidsfuldt læringsrum	54
8.4	At sætte sin egen ledelsesposition i spil	55
8.5	Arbejdet med egne cases og aktionslæring	55
<hr/>		
	Appendiks A – Litteraturliste	57
<hr/>		
	Appendiks B – VIVE's forandringsteori for lederuddannelser	58
<hr/>		

1 Sammenfatning

Denne caseundersøgelse belyser, hvordan man dels på de offentlige videregående lederuddannelser, dels på de arbejdspladser, som deltagerne kommer fra, arbejder med at fremme transfer fra uddannelserne til det daglige ledelsesarbejde.

Undersøgelsen er gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) for Forsknings- og Uddannelsesstyrelsen. Undersøgelsen skal ses i sammenhæng med et igangværende eftersyn af offentligt godkendte lederuddannelser som led i *Aftale om ledelse og kompetencer i den offentlige sektor*, der skal danne grundlag for ændringer og evt. udvikling af nye offentlige lederuddannelser (Finansministeriet, 2020).

Det gælder generelt for VEU-systemet (voksen- og efteruddannelsessystemet) i Danmark, at voksenuddannelserne skal understøtte, at deltagerne udvikler nye kompetencer og anvender dem i praksis. På voksenuddannelserne tilegner de voksne sig teoretisk viden og færdigheder, men at tilegne sig teoretisk viden er ikke det samme som at kunne anvende denne viden i praksis. Teoretisk viden skal kobles til den enkelte deltagers praksis for at blive en kompetence, der kan anvendes i praksis (se Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 99-113; Andersen 2019, s. 86-89). Begrebet *transfer* adresserer denne "oversættelse" mellem teori og praksis. Med *transfer* forstår vi "anvendelse af viden og kunnen lært i en sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng" (se Wahlgren og Aarkrog 2012, s. 16).

Lederuddannelserne fylder meget inden for videregående VEU. I 2017 var det således mere end hver femte af de unikke deltagere i videregående VEU, der deltog i en lederuddannelse (EVA 2019b, s. 16, 18). Samfundet bruger således ganske store ressourcer på videregående lederuddannelser, hvilket gør det oplagt at fokusere på, hvorvidt og hvordan deltagerne kan anvende det, de lærer på lederuddannelserne, i deres praksis. Dette understreges også af, at effekter, udbytte og transfer i forbindelse med lederuddannelserne kun er blevet undersøgt i begrænset omfang.

Undersøgelsen skal bidrage med inspiration til at fremme arbejdet med transfer både på lederuddannelserne og i offentlige virksomheder. Caseundersøgelsen belyser en række mekanismer, som kan fremme transfer. Dette er gjort gennem seks cases. Fem af disse cases (Professionskolen Absalon, Copenhagen Business School (CBS), University College Lillebælt (UCL), University College Nordjylland (UCN) og University College Syddanmark (UC SYD)) fokuserer hovedsageligt på uddannelsesudbydere og dækker tilsammen Akademiuddannelsen i ledelse, Diplomuddannelsen i ledelse og en masteruddannelse i ledelse (*Master of Public Governance*). Den sjette case (Aarhus Kommune) fokuserer hovedsageligt på brug af Den Offentlig Lederuddannelse (DOL) på en offentlig arbejdsplads.

Nedenfor præsenteres en sammenfatning af de mekanismer, som undersøgelsen belyser, delt op efter hvem der især kan handle i forhold til dem. Det drejer sig for det første om udbyderne af lederuddannelserne, og for det andet om de arbejdspladser, hvor deltagerne arbejder som ledere.

Hertil kommer mekanismer, hvor ansvaret ikke ligger enten hos udbydere eller virksomhederne, men hvor der er tale om et delt ansvar. Vi starter med de sidstnævnte.

Nogle mekanismer er kun blevet beskrevet i forbindelse med en enkelt case, mens andre er blevet beskrevet i flere cases. Vi har nedenfor i parenteser indsat referencer, så man kan se, hvilken eller hvilke cases der har bidraget med viden om den pågældende mekanisme. Desuden har vi, i det omfang mekanismerne kan understøttes af mere generel viden om transfer fra lederuddannelser, henvist til den forandringsteori for offentlige lederuddannelser, som Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, VIVE, har opstillet på baggrund af eksisterende viden (VIVE, 2020).

Mekanismer til at fremme transfer, som er baseret på et delt ansvar mellem udbydere og virksomheder

En række mekanismer bygger på et delt ansvar, hvor både udbydere og virksomheder prioriterer at gå i dialog om uddannelsernes form og indhold med særligt henblik på transfer af læring og sikring af, at undervisningens indhold og faglige mål adresserer deltageres og virksomhedernes behov. Selvom der er stor forskel på mulighederne for at skabe tætte bånd mellem udbydere og arbejdspladser afhængig af, om alle deltagere på et hold kommer fra samme arbejdsplads (også kaldt virksomhedsrettede hold) eller der er tale om blandede hold (også kaldt åbne hold), så er der også i forbindelse med åbne hold eksempler på samarbejde mellem aftagerinstitutioner og udbydere om udvikling af fag, der kan give inspiration og styrke relevansen af indholdet i uddannelsen, og dermed fremme transfer (CBS).

Strategisk samarbejde og partnerskaber mellem udbydere og arbejdspladser kan fremme transfer

Strategisk samarbejde og partnerskaber mellem udbydere og arbejdspladser kan fremme transfer, og det er der to grunde til. For det første kan dialogen mellem udbydere og arbejdsplads betyde, at der inden for de overordnede rammer for det pågældende modul kan laves en tilpasning af indholdet i og tilrettelæggelse af undervisningen, som imødekommer de læringsbehov, der er på arbejdspladsen. Samtidig knyttes undervisningen tættere til deltageres praksis, ligesom det kan styrke underviserens kendskab til arbejdspladsernes organisation, strategier mv. (Aarhus Kommune, Absalon, UCL, UCN og UC SYD). Den anden grund til, at det strategiske samarbejde kan fremme transfer er, at arbejdspladserne gennem samarbejdet forpligter sig til at bakke op om uddannelserne og fokusere på, hvordan de i deres organisationer kan drage nytte af det, deltagerne har lært (Aarhus Kommune, Absalon, UCL og UC SYD).

I forhold til det strategiske samarbejde viser undersøgelsen, at uddannelserne både kan formes i dialog med en enkelt arbejdsplads (Aarhus Kommune, Absalon, UCL og UC SYD) og en kreds af arbejdspladser inden for samme område (UCL og UCN).

Dette understøttes af mere generel viden, der peger på, at den oplevede relevans af undervisningen og deltagerens motivation har betydning for transfer (VIVE, 2020, s. 18). Det supplerer desuden den viden, som peger på, at det er vigtigt, at arbejdspladser finder uddannelser, der passer til deltagerens læringsbehov (VIVE, 2020, s. 14), idet resultatet af denne undersøgelse peger på, at det også er en mulighed for at fremme transfer, at arbejdspladser og udbydere samarbejder om at forme uddannelser, som passer til deltageres og organisationens læringsbehov.

Læringsamtaler kan fremme transfer

Læringsamtaler på arbejdspladserne, typisk mellem en leder, der skal deltage i en lederuddannelse, og dennes personaleansvarlige leder, kan fremme transfer, fordi forbindelsen mellem arbejdspladsen og undervisningen styrkes og kan blive tydeligere for organisationen (UCL, UCN og UC SYD). Samtalerne kan understøttes af skemaer med refleksions spørgsmål og læringskontrakter med læringsmål (Aarhus Kommune, Absalon, UCL og UC SYD). Når virksomhederne prioriterer sådanne initiativer, viser de også et engagement, der har betydning for transfer (Absalon og UCL).

Arbejdspladsrepræsentanter i undervisningen kan fremme transfer

Når en repræsentant fra en offentlig arbejdsplads deltager i undervisningen, kan det give en meget tydelig retning mod praksis på undervisningen, der kan fremme transfer (Absalon, CBS og UC SYD). Samme virkning kan opnås ved at inddrage dokumenter fra arbejdspladsen, fx om mål og strategier (Absalon og UC SYD). Aftaler mellem udbydere og arbejdspladser om, at chefer deltager i undervisningen, kan fremme transfer, fordi det kan styrke et praksisfokus i undervisningen. Men derudover kan det også have den fordel, at det gør det lettere for cheferne at støtte anvendelsen af det lærte i organisationerne (Absalon).

På hold, hvor alle deltagerne fx kommer fra samme kommune, kan en kommunal chef på et højere niveau eller en medarbejder kaste lys over en fælles opgave eller strategi og dermed styrke transfer i forhold til denne (Absalon og UC SYD). Men også på hold, hvor deltagerne kommer fra forskellige arbejdspladser, kan gæster fra arbejdspladser bidrage til at gøre problemstillinger og handlemuligheder mere konkrete og derigennem fremme transfer (CBS).

Praktik og virksomhedsbesøg kan fremme transfer

Ligesom transfer kan fremmes ved at flytte elementer fra praksis ind i undervisningen, kan transfer fremmes ved, at deltageren og underviserne kommer ud i praksis. At underviserne er i praktik i deltagerens virksomhed eller på virksomhedsbesøg kan således fremme transfer, fordi underviserne bedre kan relatere undervisningen til deltagerens praksis (UCL).

Flere deltagere fra samme arbejdsplads kan fremme transfer

Nogle har positive erfaringer med, at lederteams deltager sammen i uddannelsen, fx som led i en særlig organisatorisk indsats på arbejdspladsen og i forbindelse med, uddannelsen er fælles om forandringsprocesser på arbejdspladsen (UCN).

Mekanismer til at fremme transfer, som udbyderne af lederuddannelserne kan tage initiativ til

Caseundersøgelsens resultater bærer præg af, at fem ud af seks cases har haft et primært fokus på udbydere af lederuddannelser, mens arbejdspladsperspektivet i disse primært er blevet belyst gennem deltagerne. Derfor belyser undersøgelsen også især mekanismer, der har udbyderne eller samarbejdet mellem udbyder og offentlige virksomheder i en hovedrolle. De fleste af disse mekanismer har fokus på *selve* uddannelsen – lidt færre har fokus på processen *før* og *færrest* på, hvad der sker *efter* uddannelsesforløbet. Der er derfor blevet identificeret flest mekanismer, der handler om tilrettelæggelse af undervisningen, herunder med hensyn til hvordan deltagerne kan arbejde sammen, og hvordan undervisningen kan have fokus på deltagerens praksis fra deres arbejdspladser.

Samarbejde deltagerne imellem kan fremme transfer

Når deltagerne arbejder tæt sammen om bestemte læringsmål, fx i læringsgrupper, som de kaldes nogle steder, kan det fremme transfer (Aarhus Kommune). Andre steder taler man om udviklingsgrupper, og deres værdi i forhold til transfer handler også i høj grad om den sparring, deltagerne kan give hinanden (Absalon).

Endvidere peger undersøgelsen på, at det har betydning for transfer efter uddannelsen, at deltagerne fortsat indgår i aktive netværk eller fællesskaber, som understøtter den fortsatte praksisforandring med afsæt i det lærte (Absalon og UCN). Samarbejdet deltagerne imellem kan således styrke den enkeltes handlemuligheder i praksis.

Dette understøttes af mere generel viden, der peger på, at gruppearbejde i forbindelse med undervisningen og professionelle læringsfællesskaber, der også fungerer uden for og i forlængelse af undervisningen, kan fremme transfer (VIVE, 2020, s. 20).

Coaching og vejledning kan fremme transfer

Coachingsamtaler og individuel vejledning i forbindelse med undervisningen kan også fremme transfer, når der er fokus på, hvordan deltagerne kan bruge ny faglig viden i udviklingen af deres ledelsesarbejde (UCL og UCN). Tilsvarende kan kollektiv vejledning, eller klyngevejledning, som det også kaldes, fremme transfer, når deltagerne – faciliteret af undervisere – forholder sig til hinandens praksis i et tillidsfuldt læringsrum, hvor man lærer af hinanden og deler erfaringer med afprøvning af nye handlemuligheder i praksis (CBS).

Praksisnærhed og afprøvnings i egen praksis kan fremme transfer

En måde, hvorpå underviserne kan understøtte, at deltagerne oplever undervisningen som relevant, er ved at gøre den praksisnær, altså ved gennem tilrettelæggelsen af undervisningen at forbinde undervisningens indhold, herunder fx med hensyn til teori og undervisningsmaterialer, med de pågældende deltagers praksis. Når undervisningen er praksisnær og inddrager ledernes arbejdsmæssige virkelighed, kan det styrke transfer.

Der er i caseundersøgelsen mange eksempler på, hvordan praksisnærhed kan gribes an, så det fremmer transfer. Det gælder således:

- Casebaseret undervisning, hvor deltagerne i arbejdet med genkendelige cases får øje på nye handlemuligheder i egen praksis (Absalon og CBS).
- Når man i undervisningen arbejder med udfordringer og/eller kerneopgaver, deltagerne kender fra deres praksis (Absalon, CBS, UCL, UCN og UC SYD).
- Når der bruges procesredskaber, der kan understøtte deltagernes systematiske arbejde med udfordringer i deres praksis og inddragelse af forskningsbaseret viden i dette arbejde (UCN).
- Træning af samtalekompetencer, hvor deltagerne tager afsæt i eksempler på vanskelige samtaler fra egen praksis og i makkerpar træner samtalekompetencer i rollespil (UCN).
- Hjemmeopgaver mellem undervisningssessioner, der er tæt knyttet til praksis, fordi de lægger op til, at man styrker en mere kontinuerlig brug af teori fra uddannelsen i ens praksis (Absalon). Opgaver tæt knyttet til egen praksis, som finder sted uden for, men i tilknytning til undervisningen, kan fx antage form af aktionslæring (CBS og UC SYD), interventioner (CBS) eller afprøvning (Aarhus, CBS, UCN, Absalon og UCL) af elementer fra undervisningen i egen praksis, hvor deltagerne

anvender teori, reflekterer over egne antagelser og bringer sig selv i spil i praksis (Absalon, CBS, UCL, UCN og UC SYD).

Disse mekanismer spiller godt sammen med allerede kendt viden, hvor der peges på vigtigheden af at integrere teori og praksis gennem brug af cases og hjemmeopgaver, fokus på egen praksis og afprøvning af teori i egen praksis (VIVE 2020, s. 19-20).

Uddannelsesstrukturen kan fremme transfer

Den måde, uddannelserne er struktureret på, kan på forskellige måder fremme eller hæmme transfer. Fx kan forløb, der strækker sig over så tilpas lang tid, at de giver mulighed for at få teori og praksis til at spille sammen mellem undervisningssessionerne, styrke transfer (CBS). Denne erfaring spiller godt sammen med viden fra andre undersøgelser (EVA, 2012), der peger på, at længere forløb kan give bedre mulighed for at afprøve og reflektere over det lærte. Jævnfør også i den sammenhæng de tidligere nævnte hjemmeopgaver mellem undervisningssessionerne.

Desuden kan holdsammensætningen på forskellige måder påvirke mulighederne for transfer. På den ene side kan hold, hvor alle deltagerne kommer fra samme arbejdsplads eller arbejdsområde (fx folkeskolen (UCN) eller kirkegårde (UCL)), gøre det lettere at koble indholdet i undervisningen med praksis på deltagerens arbejdsplads og på den måde fremme transfer, særligt når dette understøttes af samarbejde mellem udbydere og virksomheder (se nedenfor). På den anden side kan blandede hold give andre muligheder for at bringe en bredere palet af nye perspektiver på egne handlemuligheder i spil (CBS).

Mekanismer til at fremme transfer, som de offentlige virksomheder, hvor lederne arbejder, kan tage initiativ til

Når der er opbakning i deltagerens organisation, kan det generelt set fremme transfer. Opbakningen kan komme til udtryk på mange måder, herunder ved at chefer og kolleger følger lederens udvikling, ved at organisationen bidrager med materialer til uddannelsen, at der skabes rum for, at lederen udvikler sig og bruger sine nye kompetencer, men også ved at sikre tilstrækkelige ressourcer til uddannelsesforløbet og anvendelsen af det lærte.

Læringsamtaler og -aftaler

En vigtig mekanisme er dialogen mellem deltagerne i lederuddannelserne og deres chefer om deltagerens læringsbehov og den del af deres opgaveløsning, som kan drage nytte af uddannelsen. Denne dialog kan understøttes af læringsaftaler som refleksions- og dialogværktøj, når det styrker sammenhængen mellem uddannelse og praksis (Aarhus Kommune, UC SYD), herunder ved at målrette deltagerens forberedelse til undervisningen og brug af det lærte i praksis (UC SYD).

Læringsaftaler kan bruges både før, under og efter uddannelsen. I de gennemgåede cases bruges de dog især før uddannelsen (Aarhus Kommune, UCL, Absalon og UC SYD), selvom der også er en erkendelse af, at det har stor betydning, at der også under og efter uddannelsen fortsat er et tydeligt fokus fra deltagerens chef på at bringe det lærte i spil (Absalon, UC SYD og UCL).

Selvom læringsamtalerne finder sted, og læringsaftalerne indgås på arbejdspladserne, kan udbydere også spille en rolle i forhold til begge, fx ved at opfordre til den type af dialog på arbejdspladserne, som deltagerne kommer fra, og ved at lave skabeloner og lignende til samtaler og aftaler.

Andre undersøgelser peger også på vigtigheden af, at organisationerne bakker op om den enkelte leder, hvis idéer, redskaber mv. fra lederens uddannelse skal anvendes af lederen i organisationen (VIVE, 2020, s. 18).

Om undersøgelsens metode

Der er tale om en caseundersøgelse, som bygger på seks udvalgte cases. Fem af disse er udbydere af offentlige videregående lederuddannelser, og den sidste er en arbejdsplads med ledere, som har gjort brug af disse lederuddannelser. Forsknings- og Uddannelsesstyrelsen (SFU) har opfordret udbydere og offentlige arbejdspladser til at indsende forslag til cases. EVA modtog i alt 26 forslag til cases og udvalgte blandt disse seks cases, som vi vurderede som særligt velegnede til at belyse inspirerende eksempler på, hvordan man kan fremme transfer i forbindelse med lederuddannelserne.

Casene er belyst gennem interviews med hhv. ledernes chefer (Aarhus og Absalon), ledernes underordnede medarbejdere (Aarhus Kommune), deltagere i lederuddannelserne (alle cases), uddannelsesledere (Absalon, CBS, UCL, UCN og UC SYD) og undervisere (Absalon, UCL, CBS, UCN og UC SYD,) samt skriftligt materiale (alle cases). Alle interviews er transskriberet og derefter analyseret. EVA har i hver case lagt vægt på en uddybet fremstilling af tiltag, som vi har vurderet i særlig grad er velbelyst og inspirerende for andre. Casebeskrivelserne omfatter således ikke nødvendigvis alle tiltag for at fremme transfer det pågældende sted.

Der er tale om unikke cases, der ikke kan forventes at være repræsentative for det samlede felt af hhv. lederuddannelser og offentlige arbejdspladser. Det er et vigtigt resultat af undersøgelsen, at der på tværs af disse cases, som vi har vist det i denne sammenfatning, er tale om en række af de samme tiltag i forskellige varianter, hvor erfaringer peger på, at de kan fremme transfer. Mange af disse tiltag modsvarer desuden viden, som andre undersøgelser også har peget på, og som vi derfor har grund til at antage er virksomme mekanismer i forhold til at fremme transfer i forbindelse med lederuddannelserne.

2 Indledning

Rapporten præsenterer resultaterne af en caseundersøgelse, som belyser, hvordan man dels på offentlige videregående lederuddannelser, dels på arbejdspladser, som deltagerne kommer fra, arbejder med at fremme transfer fra uddannelserne til det daglige ledelsesarbejde.

Undersøgelsen er gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) for Forsknings- og Uddannelsesstyrelsen og skal ses i sammenhæng med et eftersyn af offentligt godkendte lederuddannelser som led i *Aftale om ledelse og kompetencer i den offentlige sektor*, der skal danne grundlag for ændringer og evt. udvikling af nye offentlige lederuddannelser (Finansministeriet, 2020).

2.1 Baggrund og begrebsafklaring

Det gælder generelt for VEU-systemet i Danmark, at voksenuddannelserne skal understøtte, at deltagerne udvikler nye kompetencer og anvender dem i praksis. På voksenuddannelserne tilegner de voksne sig teoretisk viden og færdigheder, men at tilegne sig teoretisk viden er ikke det samme som at kunne anvende denne viden i praksis. Teoretisk viden skal kobles til den enkelte deltagers praksis for at blive en kompetence, der kan anvendes i praksis (se Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 99-113; Andersen, 2019, s. 86-89). Begrebet *transfer* adresserer denne "oversættelse" mellem teori og praksis. Med *transfer* forstår vi "anvendelse af viden og kunnen lært i en sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng" (se Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 16).

Lederuddannelserne fylder meget inden for videregående VEU. I 2017 var det således mere end hver femte af de unikke deltagere i videregående VEU, der deltog i en lederuddannelse. Der er også tale om et uddannelsesområde, som er vokset gevaldigt igennem de seneste 10-15 år. Antallet af unikke deltagere blev således mere end tredoblet i perioden fra 2005 til 2012, hvor det nåede op på i alt 21.800 deltagere. Selvom antallet af deltagere på de videregående lederuddannelser siden er faldet markant, var der i 2017 15.700 deltagere, svarende til en stigning på 152 % i forhold til 2005 (EVA, 2019b, s. 16, 18).

Samfundet bruger således ganske store ressourcer på videregående lederuddannelser, hvilket gør det oplagt at fokusere på, hvorvidt og hvordan deltagerne kan anvende det, de lærer på lederuddannelserne, i deres praksis. Dette understreges også af, at effekter, udbytte og transfer i forbindelse med lederuddannelserne kun er blevet undersøgt i begrænset omfang.

Et litteraturstudie af danske og engelsksprogede tekster om videregående VEU fra 2010 til 2019 fandt, at der i alt var lavet 11 studier, der undersøgte udbyttet af videregående VEU i Danmark (EVA, 2019a). Selvom de 11 studier havde forskellige formål og fokus, var det på tværs af studierne et gennemgående resultat, at deltagere vurderede deres udbytte af uddannelserne meget positivt. Men søgningen viste også, at transfer inden for videregående VEU kun var blevet undersøgt i meget begrænset omfang. Der var dog et studie, der netop havde fokus på transfer i forbindelse med kommunale lederes deltagelse i offentlige lederuddannelser (Sørensen, 2017).

2.2 Formål med undersøgelsen

Undersøgelsen har haft til formål gennem udvalgte cases at belyse, hvordan man i praksis arbejder med at fremme transfer i relation til de offentlige lederuddannelser. Undersøgelsen skal herved bidrage med inspiration til at fremme arbejdet med transfer på de offentlige lederuddannelser inden for videregående VEU og på offentlige arbejdspladser, hvor ledere og andre, der har deltaget i lederuddannelserne, arbejder.

Undersøgelsen belyser dermed arbejdet med transfer fra to vinkler. For det første hvordan man på offentlige lederuddannelser på videregående niveau arbejder med at fremme transfer. For det andet hvordan offentlige arbejdspladser, som beskæftiger ledere og andre, der har deltaget i offentlige lederuddannelser, arbejder med at fremme transfer.

Belysningen af de inspirerende eksempler skal dels bruges af arbejdsgruppen for eftersynet af de offentlige lederuddannelser, dels af udbydere af lederuddannelser, og dels af offentlige arbejdspladser til at styrke lederuddannelserne med særligt henblik på at fremme transfer og anvendelse af det lærte.

2.3 Afgrænsning

De videregående lederuddannelser inden for VEU-systemet udbydes på tre niveauer – akademini-veau, diplomniveau og masterniveau – og dækker over en række forskellige lederuddannelser.

Genstandsfeltet med hensyn til lederuddannelser er i denne undersøgelse afgrænset til følgende:

- Akademiuddannelsen i Ledelse (AU)
- Diplomuddannelsen i Ledelse (DIL)
- Den Offentlige lederuddannelse (DOL) (jf. Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019)
- En af følgende masteruddannelser med fokus på ledelse inden for den offentlige sektor:
 - Master i offentlig ledelse
 - Master of Public Administration (MPA)
 - Master of Public Governance (MPG)
 - Master of Public Management (MPM).

2.4 Metodisk design

Der er tale om en caseundersøgelse, der omfatter fem udbud af offentlige videregående lederuddannelser og en offentlig arbejdsplads, som har indgået en strategisk alliance med en udbyder af en offentlig lederuddannelse. De seks cases er blevet analyseret primært induktivt, dog med brug af teori om transfer med særligt henblik på, hvad der fremmer transfer (se fx Wahlgren, 2013). Desuden er der i analysen også inddraget en forandringsteori, der er lavet af Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, VIVE, i forbindelse med eftersynet af offentlige lederuddannelser med særligt fokus på forståelsen af, hvad der fremmer transfer før, under og efter lederuddannelse (VIVE, 2020).

Projektets to hovedelementer er identifikation af cases og selve caseundersøgelsen. De to metodeelementer beskrives nærmere nedenfor.

2.4.1 Identifikation af cases

Måden, cases bliver identificeret og udvalgt på, er helt afgørende for, hvor lærerige og inspirerende de eksempler er, som caseundersøgelsen tager afsæt i og i sidste ende for de resultater og anbefalinger, der kommer ud af det samlede projekt. Derfor er det vigtigt, at der er en klar systematik og gennemsigtighed i udvælgelsen.

For at kunne belyse, hvordan en praksis fremmer transfer, må man se på, hvordan deltagerne på lederuddannelserne anvender det, de har lært, i praksis. Det taler for et tydeligt arbejdspladsfokus i forbindelse med identifikationen af cases. Samtidig ved vi, at tilrettelæggelsen af uddannelserne kan gøre en forskel i forhold til, hvordan og hvorvidt det lærte anvendes. Det taler for et tydeligt uddannelsesfokus i forbindelse med identifikationen af cases.

Forsknings- og Uddannelsesstyrelsen (SFU) har stået for at etablere grundlaget for caseudvælgelsen, der har givet både udbydere af lederuddannelserne og brugere i form af kommuner, regioner og statslige arbejdspladser mulighed for at komme med indstillinger til cases, der kan belyse, hvordan der arbejdes med transfer i forbindelse med lederuddannelserne. På baggrund af de indstillede forslag til cases har EVA udvalgt de seks cases efter dialog med opdragsgiver.

På baggrund af de indstillede forslag til cases har EVA identificeret seks cases, som vi har vurderet egnede i caseundersøgelsen om transfer i offentlige videregående lederuddannelser. EVA har i alt modtaget 26 forslag fra SFU, som stammer fra udbydere af lederuddannelser og fra arbejdspladser med ledere, der har deltaget i offentlig lederuddannelse.

EVA har foretaget en samlet vurdering af de enkelte forslag til cases ud fra disse kriterier:

- Hvorvidt man systematisk og målrettet har arbejdet med transfer
- Hvorvidt arbejdet med transfer kan bruges til at belyse de aktiviteter og virkninger, som indgår i forandringsteorien for lederuddannelser (VIVE, 2020), herunder i forhold til før, under og efter lederuddannelserne
- Hvorvidt man vurderer at have opnået gode resultater i arbejdet med transfer
- Hvorvidt man har gjort sig erfaringer i dette arbejde, som andre kan blive inspireret af.

Herefter har vi lavet en samlet prioritering med henblik på at skabe en god bredde med hensyn til institutioner, uddannelser og temaer (diversitet), dog sådan at samme institution kun indgår med en case. Desuden har vi vægtet case-forslag med en bredere personmæssig og organisatorisk forankring og særligt vægtet forslag med fokus på samarbejde mellem uddannelser og arbejdspladser.

På trods af disse prioriteringer er der skævheder i den samlede caseprofil, der afspejler de indsendte forslag. Da det ikke har været muligt at identificere fire velegnede arbejdspladscases, har vi i stedet valgt flere uddannelsescases med tydeligt arbejdspladsfokus og/eller mere faste samarbejdsrelationer med arbejdspladser.

I forhold til lederuddannelserne fordeler casene sig med tre på Diplom i Ledelse (DIL), en på Den Offentlige Lederuddannelse (DOL), en på Akademiuddannelse i Ledelse (AU) og en på en masteruddannelse. Og med hensyn til fordelingen på udbydere af lederuddannelser hhv. arbejdspladser

er der kun en ren arbejdspladscase (Aarhus Kommune). Men som nævnt har EVA tilstræbt et væsentligt arbejdspladsfokus i flere af de udvalgte uddannelsescases.

De udvalgte cases fremgår af tabel 2.1:

TABEL 2.1

Identificerede cases

Case	Institution	Uddannelse
Fokus på førstelinjeledere	UCL	AU (DIL)
Kerneopgaven i Kalejdoskop	Absalon	DIL
Partnerskabsprojekt	UC SYD	DIL
Skoleledelse	UCN	DIL
Aarhus Kommune med særligt henblik på deres strategiske samarbejde med COK	Aarhus Kommune og Center for Offentlig Kompetenceudvikling COK	DOL
Fælles Offentlig Ledelse	CBS	Master i Public Governance (MPG)

2.4.2 Caseundersøgelsen

EVA har gennemført caseundersøgelsen som virtuelle interviews, hvor der har deltaget to konsulenter i hvert interview. Interviewene har haft fokus på, hvordan der arbejdes med at fremme transfer, og hvordan man oplever virkningerne af dette arbejde. Der er udarbejdet spørgeguide til hver type interview med afsæt i den modtagne casebeskrivelse, en teoretisk ramme og materiale fra uddannelsen. Spørgeguiden har sat særligt fokus på de transferfremmende tiltag, som er beskrevet i casebeskrivelserne og det modtagne materiale, som det er prioriteret at få uddybende beskrivelser og vurderinger af. Andre tiltag er som følge deraf berørt mere overfladisk. Alle interviews er blevet transskriberet, kondenseret og analyseret. I formidlingen af de enkelte case har EVA prioriteret mere fyldige beskrivelser af udvalgte tiltag. Det betyder, at ikke alle transfer-fremmende tiltag er beskrevet for hver case, men at der er sat fokus på de tiltag, som har været mest velbelyst, og som EVA har vurderet i særlig grad kan være inspirerende for andre.

I forbindelse med de fem cases vedrørende udbyderne er der gennemført følgende interviews:

- Gruppeinterview med undervisere på uddannelsen
- Personlige interview og/eller gruppeinterview med ledelsen af uddannelsen på en case sammen med en chef for nogle af deltagerne
- Gruppeinterview med nuværende og/eller tidligere deltagere.

Og i forbindelse med casen vedrørende en arbejdsplads er der gennemført følgende interviews:

- Gruppeinterview med ledere, der har deltaget i offentlig lederuddannelse
- Personligt interview med personalechef for lederne
- Gruppeinterview med ledernes medarbejdere.

2.5 Bemanning og tidsplan

Caseundersøgelsen er gennemført og rapporten skrevet fra september til november 2020 af en projektgruppe bestående af:

- Michael Andersen, chefkonsulent og projektleder
- Sia Hovmand Sørensen, seniorkonsulent
- Maria Thiemer, konsulent
- Thomas Bruun Hervik, konsulent
- Sofie Linthoe Haastrup, praktikant.

2.6 Rapportens opbygning

Rapporten omfatter seks kapitler, ét for hver case. De enkelte kapitler belyser udvalgte eksempler på, hvordan man det pågældende sted arbejder med at fremme transfer fra lederuddannelserne til deltagernes praksis med særligt henblik på, at eksemplerne skal kunne inspirere andre. Dels af denne grund, dels på grund af den måde de enkelte cases er blevet identificeret på, er det på ingen måde et repræsentativt eller dækkende billede, der tegnes af den transfer, der finder sted i forbindelse med lederuddannelser i Danmark, ligesom vi ikke forsøger at vurdere størrelsen eller kvaliteten af den transfer, der finder sted. De enkelte cases er unikke eksempler. I sammenfatningen formidler EVA dog en tværgående analyse af de tiltag, der er beskrevet i de seks cases.

3 Aarhus Kommunes brug af Den Offentlige Lederuddannelse (DOL), udbudt af COK

Aarhus Kommune har foretaget et strategisk valg af en fast samarbejdspartner for udbuddet af Diplomuddannelse i Offentlig Ledelse (DOL) til kommunens ledere. Der er fokus på, at uddannelsen møder kompetencebehov i kommunen og er praksisnær. Inden deltagerne starter på et modul på uddannelsen, har de en samtale med deres chef om deres læringsbehov, og der kan udarbejdes en læringsaftale. Efter modulet er der dialog om udbyttet. Deltagerne indgår i læringsgrupper med andre deltagere.

Casen viser, hvordan transfer kan fremmes gennem et tæt samarbejde mellem arbejdspladser og uddannelsesudbydere, at deltagerne har dialog med deres chefer om læringsbehov og udbytte, samt at deltagerne afprøver deres kompetencer i praksis og indgår i læringsgrupper med andre deltagere. Casebeskrivelsen bygger på interviews med chefer, deltagere og medarbejdere samt skriftligt materiale om kommunens arbejde med lederuddannelse.

3.1 Strategisk samarbejde mellem Aarhus Kommune og COK

Aarhus Kommune har indgået et samarbejde med Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK) om et udbud af DOL til ledere i kommunen. Samarbejdet betyder, at DOL hos COK er førstevalget for lederuddannelse til ledere på diplomniveau. Prioriteringen af lederuddannelse som sådan og valget af, at kommunens ledere skal uddannes gennem DOL hos COK, er et strategisk valg, Aarhus Kommune har foretaget. En af de interviewede chefer fortæller, at de har haft strategisk fokus på, at lederne skal uddannes, og at lederne skal bruge DOL hos COK. Det har han også talt med lederne om til lederudviklingssamtaler.

Samarbejdet betyder, at indholdet og tilrettelæggelsen af DOL bliver tonet i forhold til kommunens ønsker. En chef forklarer, hvordan samarbejdet sætter sit præg på indholdet af undervisningen:



Vi har en arbejdsgruppe, hvor vi har en medarbejder, der sidder med for at sikre, at uddannelsen bliver tilrettelagt i overensstemmelse med de strategier, vi har omkring lederudvikling. Så vi er selvfølgelig med i personalestyregruppen for at sætte nogle retninger for, hvad er det for nogle ting, vi gerne vil sikre kommer med ind, når vi laver vores DOL-uddannelse. Aarhus Kommune er så stor, så vi kan godt være med til at sikre, at når vi fx har nogle strategiske indsatser, så kan det blive puttet ind i vores DOL-uddannelse, og det er vi selvfølgelig med til at sætte et aftryk på.

Chef

På den måde kommer valget af DOL på COK i højere grad til at understøtte de læringsbehov, man har i Aarhus Kommune sammenlignet med, hvis lederne mere frit havde kunnet vælge uddannelse. To eksempler på læringsbehov, der blev nævnt i et interview, var, at hvis man i kommunen havde besluttet, at alle ledere skulle vide noget om mangfoldighed med henblik på rekrutteringspolitikken, eller at lederne skulle have større indsigt i forskellige roller, som medarbejdere og ledere kan spille, så ville det kunne understøttes gennem DOL.

De interviewede deltagere gav udtryk for, at samarbejdet mellem kommunen og COK betyder, at undervisningen kommer tæt på deltagernes praksis og kontekst. Et eksempel på det var, da undervisere på COK anbefalede deltagerne at gøre brug af en ordning med, at man kunne "besøge" sine chefer i kommunen for på den måde at knytte undervisningen tættere på praksis i Aarhus Kommune.

Et andet eksempel handler om, at personale fra kommunens HR-afdeling hjælper med at informere om indholdet i de forskellige moduler på DOL for på den måde at tydeliggøre relevansen af modulet for den enkelte leder. Det skal bidrage til, at den enkelte deltager i DOL i højere grad vælger moduler, der matcher hans eller hendes udviklingsbehov og derved fremme transfer. Som en deltager formulerer det:



Og der er også gjort meget mere ud af at beskrive, hvad der sker på de enkelte moduler, så man også kan sige sådan 'okay, lige nu står vi midt i en organisationsændring, så er det måske kommunikation, jeg skal have' eller sådan, at man kunne vælge lidt efter, hvad der passer til, hvor man er henne i de ledelsesudfordringer man står i. Og det tror jeg da er et resultat af den dialog, der har været.

Deltager

3.2 Dialog mellem ledere og chefer om læringsbehov

De interviewede deltagere fra Aarhus Kommune har forud for uddannelsens start været i dialog med deres nærmeste chef og drøftet, hvilke læringsbehov lederuddannelsen og/eller de enkelte moduler på uddannelsen skulle imødekomme. Denne dialog om læringsbehov har enten fulgt et skema for udformning af en læringsaftale eller foregået som mere løse og uformelle drøftelser mellem deltager og chef om hvilke faglige udfordringer, det vil være relevant for deltagerne at arbejde med i uddannelsesforløbet.

Den indledende dialog om læringsbehov har typisk taget udgangspunkt i konkrete organisatoriske udfordringer eller opgaver, som den pågældende leder har haft ansvar for. En deltager fortæller om identifikationen af disse udfordringer:



Der var en eller anden organisationsændring, eller der var to afdelinger, der skulle fusioneres, eller der var bøvl, eller hvad det nu havde været, og så var det den vinkel, vi tog. Selvfølgelig med mig som leder i rollen, men egentlig meget gående på opgaven.

Deltager

En deltager omtaler dialogen med sin chef forud for de enkelte moduler i lederuddannelsen som forventningssamtaler, der giver mulighed for at orientere chefen om tanker og overvejelser i forhold til at deltage i lederuddannelse. De indledende samtaler med chefen har derfor ikke nødvendigvis ført til nedskrevne aftaler og mål til efterfølgende opfølgning og evaluering;



Men jeg har typisk haft en eller anden forventningssamtale forud for et modul [...] Det har mere været sådan, at jeg orienterer om, hvad jeg tænker, hvad jeg vil arbejde med, og hvad jeg tror, at modulet indebærer, end at det har været en systematiseret kontraktopfølgning. Og der er heller ikke nogle af dem [modulerne], hvor jeg kan sige, at bagefter har jeg siddet og evalueret på læringsmål. På den måde har det slet ikke være formaliseret.

Deltager

Selvom dialogen med chefen om læringsbehov har antaget forskellige former blandt de interviewede deltagere og i flere tilfælde karakteriseres som uformel, har den givet anledning til refleksioner over læringsbehov hos deltageren selv såvel som hos deltagerens chef samt identifikation af konkrete opgaver, hvor opgaveløsningen har skullet kvalificeres af det lærte på uddannelsen.

3.3 Læringsaftaler

Læringsaftalen er et refleksions- og dialogværktøj, der anvendes ved opstart og afslutning af hvert modul på DOL i Aarhus Kommune. Læringsaftalen er udviklet i samarbejde med underviserne på DOL, som bruger aftalen i introduktionen på DOL-modulet. Læringsaftalen følger deltageren under hele uddannelsen og kan derfor løbende bruges til at reflektere over lederens udvikling i forhold til de oprindelige læringsmål, deltageren har været med til at formulere.

Læringsaftalen sætter fokus på, hvilke kompetencer deltagerne ønsker at styrke, og hvilke mål og resultater de gerne vil opnå – i forhold til deres egen ledelsespraksis og i et organisatorisk perspektiv. Ved afslutningen af modulet er der fokus på den læring, modulet har givet anledning til, og hvordan læringen fastholdes. På den måde kan læringsaftalen understøtte dialogen mellem deltagerne og deltagerens chefer før og efter hvert DOL-modul, som skal understøtte den tætte kobling mellem uddannelse og praksis.

Selvom de interviewede deltagere er bekendte med læringsaftalen, varierer det, hvor meget selve værktøjet, der stilles til rådighed forud for uddannelsens start, er blevet anvendt. Som det forrige afsnit om dialog om læringsbehov illustrerer, har deltagerne også benyttet sig af andre mere uformelle måder at drøfte læringsbehov og mål for deltagelsen i lederuddannelsen på før uddannelsen.

Læringsaftaler

Deltagerne udfylder læringsaftalen i en dialog med deres nærmeste chef ved opstart og afslutning af hvert modul på DOL.

Spørgsmål til refleksion og dialog med chef ved opstart af DOL-modul:

1. Hvad er jeg optaget af som leder lige nu?
2. Hvilke kompetencer vil jeg gerne styrke gennem min deltagelse i dette modul?
3. Hvordan vil jeg bruge de nye kompetencer i praksis?
4. Hvilke resultater vil jeg gerne opnå?
5. Hvilke mål i organisationen vil mine resultater understøtte?
6. Hvad vil fremme/hæmme udbyttet af min deltagelse i dette modul?

Spørgsmål til refleksion og dialog med chef ved afslutning af DOL-modul:

1. Hvilke kompetencer har jeg fået styrket gennem deltagelse i dette DOL-modul?
2. Hvordan kommer det til udtryk i praksis?
3. Hvordan kan organisationen mærke, at jeg har fået udviklet mine kompetencer?
4. Hvordan vil jeg styrke og fastholde de nye kompetencer?
5. Hvilke nye ledelsesudfordringer og udviklingspotentialer har jeg fået øje på?
6. Hvilke nye perspektiver har jeg fået på at være leder i Aarhus Kommune?

Kilde: COK.

En af de deltagere fra Aarhus Kommune, der har arbejdet med læringsaftalen, nævner to fokusområder, der blev skrevet ind i læringsaftalen i forbindelse med to forskellige moduler. Det første handlede om motivation af medarbejdere og det andet om en konkret ledelsesopgave i forhold til digitalisering:



Noget af det, jeg husker, at vi jo lavede en kontrakt omkring, det var, at jeg skulle kvalificere mine egenskaber inden for motivation og motivere mine medarbejdere til forandring. Vi var en meget lille gruppe på det tidspunkt på fire, da jeg startede, mener jeg, som var låst lidt fast. Så læringskontrakten på daværende tidspunkt var det her med at motivere til forandringer. Men så har jeg lavet nogle andre læringskontrakter siden jo i forløbet.

Deltager



Okay, så har vi jo talt om, min chef og jeg, hvad det er for nogle konkrete opgaver, jeg har stået overfor, både på den korte bane og på den lange bane. På den lange bane har der jo været i projekt omkring digitalisering som et kulturprojekt, som jeg har skulle stå for. Og det er jo helt konkret, at vi har sat os ned og har talt om, hvordan jeg ledelsesmæssigt kunne kvalificere det, og hvad det var for nogle, jeg vil ikke sige udfordringer, men hvor der måske kunne være et forbedringspotentiale. Og så har jeg koncentreret mig om det. Og så har vi skrevet konkret ned, at det dér, det vil jeg gerne blive bedre til, det er mit mål at blive bedre til det.

Deltager

Eksemplerne viser, hvordan læringsaftalerne kan fungere dynamisk i forhold til lederens udviklingsbehov, ledelsesopgaver og modulets indhold. Et tredje eksempel handler om en deltager, som i forbindelse med modulet *Det personlige lederskab* arbejdede aktivt med en af de opgaver, der blev skrevet ind i kontrakten:



Der havde jeg til opgave i min læringskontrakt [...] at motivere [...] den her medarbejder til at flytte sig. Det lykkedes, vil jeg så sige. Men der brugte jeg da rigtig meget den viden, som jeg fik på *Det personlige lederskab* og [...] blev meget bevidst om min egen måde at agere på, og hvordan andre folk ser på mig.

Deltager

En chef for nogle af de deltagere, der har deltaget i DOL hos COK, giver udtryk for, at det faste skema for dialogen om læringsbehov, som læringsaftalen lægger op til, ikke er noget, der passer alles ledelsesstil. Denne chef startede med at følge læringsaftalerne systematisk med de første medarbejdere, der deltog i lederuddannelsesforløbet, men oplevede, at begge parter ”kørte lidt kold i det”, da identifikationen af deltagernes læringsbehov i forbindelse med hvert modul begyndte at blive kunstig:



Ja, læringskontrakter har været sådan lidt [...], det er nok, når man prøver at putte ting i skema, som jeg tror, det er svært at gøre. Der tror jeg, at nogle af dem, der måske er skeptiske over for den slags modeller, har en pointe. [...] Vi startede med de her læringskontrakter med modulerne og siger ’nu skal du på det her, hvad vil du have ud af det?’ Og det startede vi med, inden hun tog afsted, og så mens hun var afsted, havde vi en snak og efter og så videre. Så det var sådan, at der fulgte vi ligesom den her model slavisk, og den blev altså kunstig. Altså det der med hvilken læring man vil have ud af det.

Chef

Endelig peger en af deltagerne fra Aarhus Kommune, der har deltaget i DOL på COK og har erfaring med at anvende læringsaftalen, på, at det ikke kun er chefen, der spiller en afgørende rolle i forhold til at støtte op om uddannelsesforløbet og de mål, der er nedskrevet i læringsaftalen. Hele organisationen, herunder medarbejdere og lederkolleger, skal også være ”indstillet på og anerkende”, at lederen gennemgår et uddannelsesforløb, som man bakker op om.

3.4 Læringsgrupper

Deltagerne i Aarhus Kommune fremhævede i interviewet, at læringsgrupper er et tiltag, der kan bidrage positivt til at øge udbyttet af uddannelsen. Gennem uddannelsesforløbet blev deltagerne sat sammen i mindre læringsgrupper, hvor de både besøgte hinandens arbejdspladser, forberedte oplæg til undervisningen sammen eller mødtes for at drøfte pensum, opgaver eller konkrete udfordringer fra hinandens ledelsespraksis.

Læringsgrupper kan ifølge deltagerne bidrage til at nå de mål, der fx er formuleret i læringsaftalerne. Deltagerne peger på to afgørende faktorer for at få mest muligt ud af læringsgrupperne, hhv. at deltagerne i en læringsgruppe ligner hinanden med hensyn til faglighed og engagement, og at deltagerne i læringsgrupperne har en konkret ledelsespraksis at tage udgangspunkt i. Som en af lederne formulerer det:



På næsten alle de moduler, jeg har taget, der er det der med at være i læringsgrupper meget struktureret. Vi har mødtes hver gang, og vi har fået rigtig meget ud af det. [...] Det er rigtig vigtigt, at man kommer sammen med nogle medstuderende, som er ligeså engagerede som en selv, for det har rigtig stor betydning for ens læring. Et perspektiv ind i det er også, at det er rigtig vigtigt, at man kommer i en læringsgruppe med nogle ledere, der har nogle medarbejdere, har noget erfaring og har en rigtig virkelighed, og som man kan spille bold op ad.

Deltager

Deltageren henviser her til, at Aarhus Kommune også tilbyder lederuddannelse til medarbejdere, som ikke har formelt ledelsesansvar. Samtidigt er det dog også et perspektiv blandt deltagerne, at selvom læringsgrupperne giver mulighed for at relatere uddannelsen til ens konkrete ledelsespraksis, så er det også en tidskrævende proces, som det kan være svært at få tid til.

3.5 Øvelser i praksis med inddragelse af medarbejderne

De interviewede deltagere oplever, at praksisnærhed er et gennemgribende princip for DOL. Et eksempel er en opgave, der gik ud på, at man skulle arbejde med noget, der ikke var lykkedes i ens dagligdag. En leder fortæller om praksisnærheden:



Det med praksisnær læring, det synes jeg har været gennemgående for alle modulerne. Altså, forstået på den måde, at vi har beskæftiget os med en konkret ledelsesmæssig opgave og tænkt [på] at få den løst [med] de teoretiske betragtninger

Deltager

En særlig variant af praksisnær læring og afprøvning i praksis er det der kaldes øvebaner, som lederne har kunnet benytte under uddannelsen. Et eksempel på det var en leder, der prøvede at være mødeleder på et personalemøde i en daginstitution, selvom hun arbejder et helt andet sted i kommunen. Det oplevede hun som meget lærerigt, fordi det var en helt anden personalegruppe, end hun var vant til, og der derfor blev stillet mere skarpt på at afprøve den pågældende kompetence i praksis.

Af deltagerinterviewene fremgår det, at det er en almindelig praksis at afprøve det, man har lært på uddannelsen, i egen praksis i forhold til ens egne medarbejdere. I nogle tilfælde gør deltagerne deres medarbejdere opmærksomme på, hvor inspirationen til en eller anden idé eller opgave eller et bestemt redskab kommer fra, men ofte er det bare noget, deltagerne gør, uden at medarbejderne nødvendigvis kender baggrunden. Og der er ikke altid tale om noget meget håndfast. Det kan også dreje sig om noget mere diffust, hvor man gør brug af noget, man har lært på uddannelsen. Men uanset hvor naturligt det lærte fra uddannelsen afprøves eller anvendes, så understreger deltagerne, at de løbende bruger deres medarbejdere som – med en ironisk formulering – prøveklude for de teorier, de har arbejdet med på DOL:



Jeg tænker også, at mine medarbejdere har jo også hele tiden været prøveklude for de teorier, som jeg har arbejdet med på DOL. Så jeg tænker også, at lige netop det der med det praksisnære, at gå hjem og prøve det af, det har mine medarbejdere jo også været en del af. Samtidigt med at jeg, den tid jeg har været på DOL, også har brugt det meget på tværs i min ledergruppe.

Deltager

De interviewede medarbejdere giver i den forbindelse udtryk for, at de ikke er opmærksomme på, hvornår deres ledere gør brug af noget, de har lært. Men det hænder dog også, at medarbejderne oplever anvendelse af det lærte på en lidt skæv måde, som en chef fortæller om:



Jeg ved, at medarbejderne har kunnet mærke nogle ting ved deres leder, og det er ikke kun positivt (..) et eller andet med, at så påtager man sig et eller andet, fordi nu har man lært noget, og hvis det ikke kommer naturligt indefra, så kan det være sådan lidt, at der kommer en kunstighed ind over det, hvis der ikke er den her oprigtighed ind i leder-medarbejder-relationen. (..) det skal jo 'mainstreames' ind i sig selv, det skal jo være små ting, man går og forandrer for at gøre sig selv og sine medarbejdere dygtigere og bedre.

Chef

3.6 Transfer fra uddannelsen

Deltagerne peger i interviewet på, at det er en bred vifte af kompetencer, de har fået på DOL, som de gør brug af i praksis. Som en af dem siger:



Det er jo alle former for kompetencer, altså kommunikationskompetencer, motivationskompetencer, mødeledelse. Jeg har i min ledelse haft utrolig stor omstilling i de fem år, fordi vi har haft organisationsændringer ind og ud, og nye opgaver har vi fået ind, og nye medarbejdere har vi fået ind og sammenfletningen af det, så der har været meget at gå i gang med for mig. [...] så det er egentlig alle kompetencerne, også refleksionskompetencer i forhold til at agere strategisk korrekt og agere god personaleledelse i relation til både en enkelt medarbejder, men også i relation til en gruppe medarbejdere.

Deltager

Flere ledere peger på, at særligt arbejdet med specialet på uddannelsen har givet mulighed for at komme tæt på nogle svære problemstillinger fra egen praksis, som fx kontrol kontra tillid, hvordan man samler det bedste hold af medarbejdere eller inddrager perspektiver fra nogle, der ser anderledes på tingene end en selv og derfor kan give modstand. Og når man så kan arbejde systematisk med sådanne problemstillinger med brug af teori, kan det give "enormt meget læring", som en deltager formulerede det.

En anden deltager brugte specialet til at arbejde med et strategisk tiltag i kommunen om "stærkere læringsfællesskaber" med henblik på at "oversætte" det til noget, der gav mening for den gruppe medarbejdere, hun var leder for og den kontekst, tiltaget skulle fungere i. Som hun forklarer, var der tale om en meget konkret udfordring, som hun ved at bruge noget af det, hun havde lært på uddannelsen, blev bedre til at håndtere:



Vi skulle bruge forholdsvis meget tid på alle medarbejdere på alle disse møder, som vi overhovedet ikke kunne se meningen med, fordi vi kunne slet ikke få det oversat til vores kontekst. Det var blandt andet også det, jeg skrev speciale om, det var, hvordan jeg som leder kunne gå ind og understøtte mine egne medarbejdere, men måske også kunne byde ind med noget i ledergruppen omkring det med, hvordan vi får lavet en meningsfuld oversættelse af stærkere læringsfællesskaber [...], fordi stærkere læringsfællesskaber kommer jo fra en pædagogisk verden, og det var langt fra vores virkelighed. Rent konkret, så tænker jeg, at det betød for mig, at jeg kunne tage mange af de her forskellige teorier og sådan noget op i forbindelse med det, jeg havde lært på DOL, og fik dermed også koblet noget teori og noget praksis, fordi det gav pludselig mening, at jeg kunne arbejde med det på en lidt større klinge.

Deltager

De interviewede deltagere oplever samlet set, at uddannelsen har gjort dem mere kompetente i deres ledelsespraksis, selvom det kan være svært at adskille det, der er et resultat af selve uddannelsen fra det, der er et resultat af den læring, der finder sted på arbejdspladsen i interaktionen med medarbejdere og lederkolleger. Det kan dog være en udfordring at fastholde og fortsat udvikle kompetencerne efter endt uddannelse, blandt andet fordi de netværk, der blev etableret i forbindelse med uddannelsen, ikke nødvendigvis vedligeholdes efterfølgende i en travl hverdag.

4 Fokus på førstelinjeledere på UCL (Akademiuddannelse i Ledelse)

UCL har på baggrund af to udviklingsprojekter udviklet en værktøjskasse med forskellige tiltag og metoder til at fremme transfer på lederuddannelser på både AMU- (Arbejdsmarkedsuddannelse), akademi- og diplomniveau. Metoderne bliver bragt i spil i tilrettelæggelsen af både åbne og virksomhedsrettede forløb.

Denne case fokuserer på Akademiuddannelsen i Ledelse. På Akademiuddannelsen i Ledelse søger underviserne at få kendskab til deltagernes arbejdspladser og at få deltagerne til at have lærings-samtaler med deres chefer. Uddannelsen arbejder konsekvent med en tæt kobling til deltagernes praksis gennem cases, prøvehandling og modulopgaven. Når rammerne for et konkret forløb tilader det, understøttes deltagernes læreproces gennem coaching,

Casen viser, hvordan transfer kan fremmes ved at understøtte forbindelsen mellem deltagernes uddannelsesforløb og deres arbejdspladser gennem tiltag som virksomhedsbesøg, coaching og læringssamtaler. Casebeskrivelsen bygger på interview med uddannelsesledere, interview med undervisere, interview med deltagere samt skriftligt materiale.

4.1 Et særligt fokus på førstelinjeledere

Udviklingsprojektet Førstelinjeledere i Staten (FLIS-indsatsen) fandt sted i perioden 2014-16 og satte fokus på at styrke og udvikle statsansatte førstelinjelederes ledelseskompetencer. Både lederuddannelser på AMU-, akademi- og diplomniveau var en del af FLIS-indsatsen. EVA har i denne case valgt at have særligt fokus på akademiuddannelsen og modulet Ledelse i Praksis. Casen viser både, hvordan UCL – dengang som del af Ledelsesakademi Lillebælt – arbejdede med at fremme transfer i FLIS-indsatsen, og hvordan UCL har videreført det i deres praksis.

FLIS-indsatsen var støttet af midler fra den statslige kompetencefond. Fondsmidlerne betød dels, at uddannelsesforløbet var gratis for deltagerne, dels at Ledelsesakademi Lillebælt, herunder UCL, i dialog med projektets styregruppe havde mulighed for at afsætte tid og ressourcer til at udvikle og gennemføre transferfremmende tiltag, som det normalt ikke ville være muligt at gennemføre uden at forhøje prisen på modulet. De tiltag var blandt andet virksomhedspraktik for underviserne, dialog med og workshop for deltagernes chefer og coachingsamtaler med deltagerne.

Uddannelsesledere og undervisere peger på, at det i tilrettelæggelsen af undervisningen med henblik på at fremme transfer er vigtigt at være bevidst om, hvem der typisk deltager i lederuddannelsen på akademiveau. Det er vigtigt, fordi det er med til at sikre, at undervisningen er relevant for deltagernes udvikling af deres praksis. Ofte er deltagerne faglige ledere, der ikke har ledelse som primær funktion.

De interviewede undervisere oplever, at flere af deltagerne ikke ser sig selv som ledere, når de starter på uddannelsen. En del af uddannelsen og arbejdet med at fremme transfer består derfor i at bevidstgøre deltagerne om deres rolle og ansvar som ledere. En underviser fortæller:



Det er jo klart, at når man laver noget, der hedder Førstelinjeleder i Staten, så får du jo førstelinjeledere. Det er tydeligt, at mange af dem, som vi fik ind, de startede egentlig kurset med at sige: 'Jeg har egentlig aldrig set mig selv som leder.' Det er jo egentlig logisk, når de i dagligdagen er lige så stor en del af driften. Det er faglig ledelse, som er det, de bedriver. De er enormt gode til at putte folk i grave eller i spjældet. Det er jo fordi, de har en faglighed, som de leder med. Men de har egentlig også nogle af de her opgaver, som vi kalder ledelsesopgaver. Det er der mange af dem, der først kunne se, når vi sagde det. [...] Så der er mange af dem, der er et sted, hvor det her er første gang, at de bliver konfronteret med lederskab som værende et tema og et emne. [...] Det er jo specielt, fordi der så er mange ahaoplevelser.

Underviser

I tråd hermed er det et perspektiv blandt deltagerne, at modulet for dem også har været et led i at forme en bevidsthed om både eget ledelsesrum og egen ledelsesrolle. En deltager siger:



For mit vedkommende, i hvert fald til at starte med, var det helt klart en bevidstgørelse om, hvordan jeg er som leder. Altså, at få det sådan helt konkret via teori og en snak med andre ligestillede om: 'Jamen, når jeg gør sådan og sådan, så er det jo fordi [...]' For mig var det ligesom starten og indgangsvinklen. Det var rigtig vigtigt for mig at få det sådan præciseret og konkretiseret ud fra praksis. Hvorfor handler jeg, som jeg gør? Hvorfor agerer jeg, som jeg gør?

Deltager

Det er en oplevelse blandt deltagere, der har en diffus ledelsesopgave, at modulet giver dem et afsæt for at tale om ledelse på deres arbejdsplads.

4.2 Forberedelse før forløbet

Undervisere på modulet fremhæver forskellige tiltag før uddannelsen, der kan bidrage til at skabe en tættere forbindelse mellem deltagernes uddannelsesforløb og deres ledelsespraksis og derved understøtte transfer.

Både undervisere og deltagere peger på praktik for underviseren og virksomhedsbesøg som givende tiltag i forhold til at forbinde undervisningen med praksis og derved fremme transfer. Derfor forsøger underviserne så vidt muligt at besøge deltagernes arbejdspladser for at få indblik i, hvilke udfordringer og dilemmaer de står med. "Man skal jo ikke være længe på en arbejdsplads, før man fanger nogle begreber og nogle ting, så man kan snakke med og tale ind i det," som en af underviserne forklarer. De interviewede undervisere har erfaret, at denne indsigt i deltagernes ledelsesrum i højere grad gør det muligt at koble teorier og modeller i undervisningen til deltagernes daglige praksis:



Noget af det, vi typisk bruger i undervisningen, det er vores viden om deres arbejdsplads, som vi har været ude og besøge. Jeg har ikke været i fængsel som [underviser], men jeg har været ude på en kirkegård og grave huller. Nogle af de oplevelser og det kendskab, som vi så har med fra deres arbejdspladser, og at de [arbejdspladserne] leverer deres udfordringer og dilemmaer, som de står i, det giver muligheden for, at vi dels kan koble teori og modeller på, men også at vi hele tiden har fat i noget af det, som er kernen hos dem.

Underviser

Erfaringer og metoder fra FLIS-indsatsen er blevet videreført og anvendt i tilrettelæggelsen af nye lederuddannelsesforløb. Selvom underviserne oplever tiltag som virksomhedsbesøg og coaching-samtaler som stærke værktøjer i forhold til at fremme transfer, er det dog ikke på alle forløb, at det er muligt inden for rammerne af et konkret forløb. Det gør sig særligt gældende i åbne forløb, hvor holdene typisk består af deltagere fra mange forskellige organisationer, hvilket gør det vanskeligt for underviserne at opnå et kendskab til deltagerens organisationer. En af uddannelseslederne fortæller om betydningen af ressourcer til det enkelte forløb:



Rigtig meget af det, som vi har fra FLIS, forsøger vi at få med ind, men der er jo grænser for, hvor meget af det, der ikke lige hører til undervisningen, som vi kan få med ind. Men vi prøver også på de åbne hold at tage udgangspunkt i deltagerens virksomheder og deres arbejdsopgaver. Det kan være vanskeligt at gøre det på helt samme måde, når de kommer fra 20 forskellige brancher eller virksomheder. Det er ikke sikkert [at vi har kendskab til dem alle], og det kan godt være, at vi får startet nogle processer op, som ikke nødvendigvis passer ude i virksomheden, fordi vi ikke kender virksomheden. Vi forsøger i et omfang at komme tættere på virksomhederne. [...] Ellers er der jo vejledningen af den enkelte deltager på de åbne hold, men selvfølgelig ikke i samme omfang, som vi kan lægge ind i de projekter, hvor vi kan finansiere den del af det. [...] Det suger rigtig mange ressourcer [at have mere omfangsrig vejledning/coaching af den enkelte], hvor det er væsentligt billigere at have en underviser og 20 deltagere siddende i klassen.

Uddannelsesleder

Anderledes forholder det sig, når UCL indgår aftaler med enkelte arbejdspladser, der sender flere medarbejdere afsted på lederuddannelse samtidigt. Det er de interviewede undervisere og uddannelseslederens oplevelse, at der i forbindelse med aftaler om virksomhedsrettede forløb ofte er en større motivation til at betale en højere modulpris og investere tid for at få tiltag, der kan fremme transfer. Det kan fx være tiltag, hvor UCL forbereder deltagerens chefer på at understøtte transfer og coaching til deltagerne. Det er de interviewede underviseres erfaring, at dette er udtryk for et engagement fra arbejdspladsen, der i sig selv er fremmede for transfer. Samtidig betyder homogeniteten på virksomhedsrettede hold også, at det er nemmere for underviserne at sikre, at de dilemmaer og udfordringer, der tages op i undervisningen, er relevante for flere deltagere. Når UCL er i dialog med den enkelte arbejdsplads, fører det ofte til en større forpligtigelse fra arbejdspladsens side til at medvirke til at fremme transfer, end der er hos deltagerens arbejdspladser i de åbne forløb, hvor udgangspunktet for at tilmelde sig lederuddannelsen også kan være personligt.

4.3 Læringsamtaler og læringskontrakter

Læringsamtaler mellem deltagerne og deres nærmeste chefer er et andet tiltag på UCL, der bidrager til koblingen mellem uddannelsesforløbet og deltagerens daglige praksis. De kommende deltagere og deres chefer modtager fra UCL før starten på modulet blandt andet et skema med en række refleksionsspørgsmål, der omhandler forventninger til modulet og udbyttet. Med udgangspunkt i de udfyldte skemaer mødes deltager og nærmeste chef til i alt tre læringsamtaler – før, under og efter forløbet – og udfylder i fællesskab en læringskontrakt. Læringskontrakten beskriver

både personlige læringsmål og mål for konkret udvikling af deltagerens ledelsespraksis. Den skal bidrage til at fremme transfer ved at udstikke en retning for deltagerens udvikling og skabe et afsæt for dialog mellem deltager og chef om rammerne for og evaluering af deltagerens læring og udvikling af praksis.

Læringskontrakt

Læringskontrakten udfyldes af deltageren og justeres efter dialog med nærmeste chef før start på et modul.

Personlige læringsmål

Personlige kompetencer	Faglige kompetencer	Sociale kompetencer
Områder, hvor jeg skal udvikle mig personligt	Område, hvor jeg skal udvikle mig fagligt	Områder, hvor jeg skal udvikle mig socialt

Læringskontrakt

Viden og færdigheder	Arbejdsopgaver	Succeskriterier	Betydning i din daglige praksis
Hvad vil du kunne gøre endnu bedre efter udviklingsforløbet?	I hvilke situationer vil du bruge din nye viden og dine nye færdigheder	Hvordan kan det ses, at du gør noget anderledes, når du anvender din nye viden og dine nye færdigheder?	Når du bruger dine nye færdigheder, hvad betyder det så for: <ul style="list-style-type: none">• Borgerne/samarbejdspartnere?• Medarbejderne?• Lederne?

Kilde: UCL

Undervisere og uddannelsesledere beskriver læringsamtalerne som et tiltag, der skal engagere deltagerens arbejdspladser i at understøtte transfer fra starten af forløbet. De interviewede deltagere oplever, at UCL's opfordring til at afholde læringsamtaler og den konkrete guide til dem er en vigtig anledning til at gå i dialog med deres nærmeste chef om deres deltagelse i uddannelsesforløbet.

Interviewet med deltagere peger på, at denne anledning for deltagere på Akademiuddannelse i Ledelse kan være særligt afgørende, da de kan opleve, at deres daglige praksis enten foregår langt fra deres chef, eller at deres ledelsesrolle som førstelinjeledere endnu ikke er tydelig for resten af organisation. En deltager fortæller om sine oplevelse af at få en anledning til dialog om ledelse:



Altså, jeg ville have haft svært ved at tage mig sammen til at booke en snak med min chef omkring det her, hvis jeg ikke havde haft det der skema. Helt ærligt, så havde jeg ikke taget snakken om: 'Hvad forventer vi så, jeg skal bruge det til?' og 'Jeg kunne rigtig godt tænke mig at få lov til at tale på de her møder' og sådan noget. Det havde jeg helt ærligt ikke taget mig sammen til, hvis jeg ikke havde haft mit skema fra uddannelsen, der ligesom sagde, at jeg skulle.

Deltager

Skemaerne, der bruges som udgangspunkt for læringsamtalerne og læringskontrakten, giver deltagerne nogle konkrete pejlemærker for egen udvikling og udviklingsbehov:



De er langt væk fra min daglige praksis. [...] Så det at man har et helt konkret redskab til at synliggøre, hvor man er henne selv i sin lederstil og den personlige udvikling, jamen så er det godt ligesom at have et redskab at mødes henover.

Deltager

Som tidligere nævnt varierer det, hvor meget arbejdspladserne er involveret i deltagerens uddannelsesforløb. EVA har spurgt ind til, hvad man som uddannelsesudbyder og underviser alligevel kan gøre for at understøtte en tæt forbindelse mellem deltagerens uddannelsesforløb og deres arbejdspladser, hvis deltagerne ikke kan involvere deres arbejdsplads i lige så høj grad som i de virksomhedsrettede forløb. Her peger uddannelsesledere og undervisere på, at de, udover at opfordre deltagerne til selv at engagere både egen chef og deres medarbejdere, også giver et redskab til både dialogen og deltagerens egen forventningsafklaring ved at sende skemaerne ud.

Det er de interviewede underviseres erfaring, at selvom deltagerens arbejdsplads ikke er involveret, er det stadig et godt udgangspunkt for at fremme transfer, at deltageren er bevidst om sine udviklingsbehov og sit fokus i forløbet. Samtidig beder underviserne deltagerne om at sende de udfyldte skemaer til dem, så de kan tilpasse undervisningen i det enkelte forløb, så den bedst muligt møder deltagerens behov for at udvikle deres praksis.

4.4 Cases og inddragelse af deltagerens praksis

Før deltagerne starter på modulet, får de et informationsmateriale, hvor det fremgår, at deltagerne skal arbejde med cases fra deres arbejdsplads og lave opgaver på deres arbejdsplads mellem undervisningsdagene. De interviewede undervisere har flere måder, som de bruger til at skabe en kobling mellem undervisningen og deltagerens praksis.

Blandt andet understøtter underviserne, at uddannelse og ledelsespraksis kobles sammen, ved at der bliver arbejdet med egne cases igennem hele forløbet. Konkret opfordres deltagerne til så tidligt som muligt i forløbet at aflevere en problemformulering for deres afsluttende opgave. Det giver ifølge underviserne deltagerne mulighed for fra starten af forløbet at koble undervisningen og de præsenterede teorier til deres egen praksis:



Så tidligt i processen som muligt, der prøver jeg at få dem til at vælge, hvad de vil arbejde med. Så har de jo en bold, som de kan spille op ad noget. Hvis ikke de har noget, de kan spille det op ad, så kan det godt blive enormt abstrakt at tale om nogle af de her teorier. Lige så snart de så har et fundament, hvor de kan se, hvad de kan bruge det til, så er der nogle ting, hvor det giver mere mening for dem. De spørger mig jo altid første gang, hvornår de skal aflevere en problemformulering, og så siger jeg: 'Nu.' 'Jamen, det kan vi jo ikke?' svarer de, og så siger jeg, at de skal prøve.

Underviser

Deltagerne arbejder også med deres egen praksis undervejs i forløbet ved at prøve konkrete handlinger på deres arbejdspladser og derigennem bringe konkrete elementer fra undervisningen i spil i deres ledelsespraksis. Som en underviser fortæller:



[De] skal sætte sig ned og prøve at tygge på det, de har været igennem, så de selv kan være med til at definere, hvad det er, de skal prøve at gå hjem og gøre. Det næste, der er væsentligt, det er jo, at når de så har gjort det, at de så også tænker over, hvad det var, de gjorde, og hvorfor – og hvorfor det virkede, eller hvorfor det ikke virkede. [Den refleksion] er jo også noget af det, som vi prøver at lære dem.

Underviser

De interviewede deltagere fortæller, at samtalerne og sparringen med andre deltagere på uddannelsen kan være givende for deres udvikling af praksis. De oplever, at det især har betydning at få et netværk med andre deltagere, der har lignende stillinger:



Man skal ikke tage fejl af, at det der netværk med de ligestillede, det betyder egentlig rigtig meget. Hvor man kan erfaringsudveksle [...], at man står med sine egne problemer i det daglige, men fordi det er folk fra samme branche af, så kan de nikke genkendende til dem.

Deltager

Endelig fremhæves coachingsamtaler af både de interviewede ledere, undervisere og deltagere, som et tiltag, der kan fremme transfer ved at understøtte deltagernes brug af det lærte til udvikling i deres praksis. I coachingsamtalerne mellem den enkelte deltager og en underviser er der tid til individuel vejledning, som understøtter, at deltagerne kan lykkes med de mål, der blev defineret i læringssamtalen, blandt andet ved at reflektere over deres udfordringer gennem teoretiske perspektiver og afprøve modeller og greb, der er blevet introduceret i undervisningen. Desuden kan samtalerne, ifølge underviserne, også udgøre en vigtig forberedelse til de læringssamtaler, deltagerne holder med deres ledere. Det er et perspektiv blandt underviserne, at de individuelle coachingsamtaler er en mulighed for at støtte deltagerne i at etablere sig selv som ledere – et behov, der kan være særligt udtalt for førstelinjeledere:



I de tilfælde, hvor er der noget coaching med i pakken, så er der rigtig mange tilfælde, hvor coachingen kan gå på, at man bygger dem op til at tage nogle af de konfrontationer [med ledelsen]. [...] Altså at stille sig ind og sige, at man er lige så meget værd som alle de andre.

Underviser

Dette behov for støtte til at gå i dialog med sin chef og bede om rammer til at udvikle sig, kan, ifølge de interviewede undervisere, være særlig udtalt for førstelinjeledere.

5 Fokus på kerneopgaven på Absalon (Diplomuddannelse i Ledelse)

Professionshøjskolen Absalon har gennemført et skræddersyet diplommodul i strategisk ledelse for alle ledere, som arbejder med handicap- og psykiatriområdet i en bestemt kommune. Modulet har skullet styrke ledelse og samarbejde på tværs af arbejdspladserne, styrke en fælles kurs i kommunen og give deltagerne en større forståelse af de forskellige perspektiver, deres kerneopgave kan anskues ud fra. Mellem undervisningsgangene har deltagerne arbejdet sammen om undersøgelser af og refleksioner over egen praksis.

Casen viser, hvordan et modul kan designes til at gå tæt på deltagerne praksis og peger på, at transfer kan fremmes af tæt samarbejde mellem uddannelsesudbydere og aftagere, et vedholdende strategisk fokus i deltagerens organisation og af en høj grad af involvering af deltagerne chefer. Casebeskrivelsen bygger på et interview med undervisere, et interview med deltagere og et interview med uddannelseslederen og en chef fra kommunen samt skriftligt materiale.

5.1 Et fælles strategisk mål og engagement i forløbet

Myndighedschefen for handicap- og psykiatriområdet i en bestemt kommune ønskede, at der i højere grad skulle være en fælles kurs, et fælles sprog og samarbejde på tværs af områdets syv arbejdspladser om ledelsesopgaven. Derfor indgik kommunen et partnerskab med Absalon om et skræddersyet diplommodul i strategisk ledelse. Udviklingsbehovene blev omsat i designet af modulet *Kerneopgaven i Kalejdoskop*. På tre på hinanden følgende hold deltog alle kommunens områdeledere og daglige ledere i modulet. Deltagelsen var ikke frivillig for den enkelte leder.

Som en del af aftalen mellem kommunen og Absalon var der en relativt omfattende proces i forhold til behovsafklaring og design af forløbets form og indhold. I denne proces var der en løbende dialog mellem et lederforum bestående af de syv virksomhedsledere på området og Absalon. Også undervejs i de tre forløb har der været en dialog mellem lederforummet og underviserne i forhold til justering af forløbet mellem de tre runder. Samtidig har underviserne også meldt tilbage til lederforummet om forløbet af læringsprocesserne på modulet og givet deres bud på, hvad der var krævet af virksomhedslederne for at understøtte den ønskede udvikling.

Uddannelseslederen vurderer, at det har givet et stærkt udgangspunkt for transfer, at deltagerne var dedikerede til, at modulet reelt skulle være afsat for udvikling af praksis, og at der var ”klangbund hele vejen rundt i ledelsesgruppen”. Det havde væsentlig betydning for modulets umiddelbare aftryk i samtaler og tiltag i den daglige praksis, at områdets myndighedschef havde bestemt og begrundet, at det skulle prioriteres, og at alle ledere skulle med. Det vurderer de interviewede deltagere.

I lederforummet blev det aftalt, at den nærmeste chef for alle deltagere skulle være involveret og engageret i deres udvikling gennem modulet. Målet var at forpligte både deltagerne og deres chefer på, at modulet skulle skabe udvikling af praksis. I dialog med Absalon det blev det besluttet, at alle deltagere skulle have en samtale både før, under og efter med deres nærmeste chef om deres udvikling. Absalon udarbejdede samtaleguides til de tre samtaler. Den interviewede chef fortæller, at samtalerne skulle forpligtige både deltagerne og deres ledere:



Det som har været rigtig vigtigt for mig, det har været det her med at få *committet* lederne. Forløbet skal ikke være lavet som et 'nu kører I et uddannelsesforløb derude, og så passer vi vores virksomhed her ved siden af. Så bliver I sikkert klogere og har noget interessant at sige.' Den har jeg ikke ville acceptere.

Chef

Undervejs i det første forløb af modulet oplevede cheferne et behov for at have bedre forudsætninger for at gå i dialog om det lærte med deltagerne. De fik derfor en turbo-udgave af modulet, hvor de læste de samme tekster som deltagerne og blev bekendte med de temaer, som undervisningen tog op.

5.2 Et kalejdoskopisk blik på kerneopgaven

Omdrejningspunktet for alle læringsaktiviteter på modulet har været et fast blik på den kerneopgave, som deltagerne skal lede løsningen af. På en af de første undervisningsgange kom myndighedschefen for området og satte sig "i den varme stol", hvorfra han delte sin forståelse af kerneopgaven og visioner for udvikling af arbejdet med at varetage kerneopgaven. Ifølge uddannelseslederen og underviserne har dette insisterende fokus på kerneopgaven været med til at fremme transfer, fordi undervisningens teoretiske perspektiver og refleksioner hele tiden blev relateret til løsningen af kerneopgaven, som er omdrejningspunkt for deltagernes ledelsespraksis.

Underviserne har valgt at arbejde i temaer, som er knyttet til den konkrete ledelse af kerneopgaven. Et tema var fx rammerne for kerneopgaven, og et andet var kursen for arbejdet med kerneopgaven. Under hvert tema blev der arbejdet med forskellige teoretiske perspektiver. Når deltagernes ledelsespraksis gennem tematiseringen træder i forgrunden i undervisningen, bidrager det, ifølge underviserne, til at fremme transfer, fordi det giver undervisningen et tydeligt afsæt i praksis:



Det giver en oplevelse af, at det er deres praksis, som vi tager udgangspunkt i. De trækker teori-erne ind for at løse det problem, som de har, frem for at de skaber deres problem via teori-erne. De får en følelse af, at de sidder og arbejder med det, der er svært for dem i deres hverdag.

Underviser

De interviewede deltagere har oplevet, at der har været et tydeligt fokus på kerneopgaven gennem hele modulet og dermed en tæt kobling til deres egen praksis. Det har blandt andet givet en opmærksomhed på blinde pletter og nye handlemuligheder i deres praksis som ledere, hvilket har betydet, at de har kunnet forandre deres praksis med afsæt i modulet.

Deltagerne peger på, at en central indsigt fra modulet er, at der er mange forskellige perspektiver på kerneopgaven blandt medarbejdere og ledere, både på egen arbejdsplads og på tværs af arbejdspladserne, og de forskellige perspektiver har betydning for opgaveløsningen. Absalon har brugt kalejdoskopet som billede på, at både kerneopgave og handlemuligheder ændrer sig alt efter hvilket perspektiv, man anlægger. En deltager fortæller således om, at modulet gav ham en ny opmærksomhed på hans ledelsesopgave:



For mig blev det tydeligt, at vi havde rigtig meget brug for at blive enige om, hvad kerneopgaven var hos os [...] Der er faktisk nogle lokale kommunale politiske dagsordener, som vi skal forfølge og er forpligtigede på. Der er også nogle samarbejdspartnere, som vi skal samarbejde med, og hvor samarbejdet skal være godt og fornuftigt. Det er ikke vores modstandere, men vores medspillere. Det giver anledning til at tænke over kerneopgaven.

Deltager

Modulet betød, at deltageren i sit arbejde som leder tog fat i at tydeliggøre for medarbejderne, hvilke rammer der var for løsningen af kerneopgaven. Det betød også, at han gik i dialog med medarbejderne om deres og hans eget syn på væsentligheden og formålet med samarbejdet med andre aktører på området. I deltagerens oplevelse var det fokus, der var på kerneopgaven på modulet, med til at fremme transfer, fordi det samme fokus på kerneopgaven var nødvendigt i hans praksis, og modulet derfor gav anledning til konkrete nye handlinger i hans arbejde som leder.

Absalon har tilrettelagt modulet, så det bidrog til at belyse deltagernes ledelsesopgave ved at undersøge og diskutere kerneopgaven fra forskellige perspektiver. I undervisningen er det sket i en vekselvirkning mellem cases, eksempler og diskussioner af den konkrete praksis på deltagernes arbejdspladser og (teoretiske) perspektiver på praksis og handlemuligheder.

Et afsæt for diskussioner af den nuværende praksis og udviklingsbehov har været kommunale dokumenter, som er rammesættende for, hvordan kerneopgaven i en politisk optik bør løses. Denne inddragelse af dokumenter fra deltagernes egen organisation blev indført efter første forløb af modulet, hvor det blev tydeligt for underviserne, at mange af deltagerne ikke havde et solidt kendskab til de kommunale retningslinjer og rammer for kerneopgaven. Konkret har deltagerne lavet øvelser med inddragelse af kommunale dokumenter. Et eksempel er, at deltagerne efter et undervisnings-tema om økonomisk ledelse har skulle undersøge, hvad der stod om deres ledelsesansvar i kommunale dokumenter om økonomistyring. Ifølge underviserne og de interviewede deltagere har denne konkrete brug af lokale dokumenter været med til at fremme transfer, fordi det gav en meget tydelig kobling mellem undervisningen og de konkrete rammer for deltagernes ledelsesopgave.

5.3 Mellemrumsopgaver

Mellem undervisningsgangene har deltagerne skulle løse en opgave, som underviserne har tilrettelagt med henblik på at fremme transfer, idet deltagerne har skullet bruge teoretiske perspektiver til at undersøge deres ledelsespraksis og ledelsesopgave og har skullet afprøve ny viden i konkrete handlinger. Der var i alt fire opgaver, som blev kaldt mellemrumsopgaver, og som deltagerne arbejdede sammen om i grupper.

Både de interviewede deltagere, den interviewede chef og underviserne vurderer, at mellemrumsopgaverne har haft afgørende betydning for deltagernes transfer fra modulet. En deltager fortæller om sin oplevelse af mellemrumsopgaverne:



Jeg oplevede det som enormt givende med de mellemrumsopgaver. De var forpligtende. Det er nemt at gå fra en undervisningsgang og tænke, at man skal være i drift, og man skal nå det, som man ikke nåede, fordi man var afsted på uddannelse. Man blev holdt i et dejligt forpligtende jerngreb af uddannelsen, og det er jeg faktisk taknemmelig for. [...] Specielt den øvelse, der gik ud på at afdække, hvad medarbejdernes forestillinger om kerneopgaven er (..) det her sådan noget brogede landskab, der kom ud af det, var jo fuldstændig praksisnært og håndgribeligt i forhold til at tale om, hvad det næste ledelsesmæssige skridt skulle være, og hvordan vi burde gribe det an, når vi ser uoverensstemmelser på den måde.

Deltager

Mellemrumsopgaver

På modulet har deltagerne arbejdet med fire opgaver i egen praksis, kaldt mellemrumsopgaver, fordi arbejdet fandt sted mellem undervisningsgangene. De fire mellemrumsopgaver var:

Ledelsesportræt, hvor deltagerne laver en beskrivelse af sig selv som leder ud fra en anden deltagers interview af deltagerens chef, lederkollega og medarbejdere. Ud fra ledelsesportrættet opstiller deltagerne mål for egen udvikling. Øvelsen inviterer udviklingsgruppen ind som sparringspartnere dels gennem interviewene, dels gennem de opstillede udviklingsmål.

Situationsbilledet, hvor deltagerne skal undersøge medarbejdernes tilgang til og varetagelse af kerneopgaven ud fra medarbejdernes kendskab til rammer og kurs for kerneopgaven, medarbejdernes forståelse af, hvordan de løser kerneopgaven, og brugernes oplevelse af, hvordan kerneopgaven løses. Undersøgelsen kan ske gennem dokumenter, interviews og observationer.

Resursestyring, hvor deltagerne skal undersøge, hvilke ressourcer de på deres arbejdspladser bruger på at udvikle kerneopgaven, og vurdere værdien af ressourceforbruget.

Faglig ledelse, hvor deltagerne bliver observeret som ledere af en makker fra deres udviklingsgruppe. Observationen kan fx være af et personalemøde, og der er særligt fokus på, hvordan deltageren formidler formålet med mødet (kursen) og forholder sig undersøgende til medarbejdernes forståelser og intentioner.

Underviserne fremhæver, at mellemrumsopgaverne fremmer transfer, fordi de fordrer, at deltagerne undersøger en konkret praksis og reflekterer over deres fund sammen med andre deltagere. Disse undersøgelser bidrager med nye erkendelser på en anden måde end de refleksionsøvelser i forhold til egen praksis, som deltagerne laver på undervisningsseminarerne. En underviser fortæller om sammenhængen mellem de forskellige elementer i modulet:



Det handler i virkeligheden om, at der er tre steder for læring, som må være til stede, og som skal kobles gennem refleksion. Det er auditoriet, altså teorien. Det er laboratoriet, hvor vi reflekterer. Det er praktikum, hvor man er i praksis og gør det. De tre steder kobles igennem refleksion. Det betyder, at mellemrumsopgaverne ikke bare er mellemrumsopgaver. For det første er det sådan, at det, der kommer før en mellemrumsopgave, altså en undervisningsgang, det looper ind i mellemrummet. Det, de så laver i det mellemrum, det looper jo tilbage til næste undervisningsgang.

Underviser

Både deltagere og underviserne peger, som citaterne viser, på, at det er væsentligt, at undersøgelserne af praksis er forberedt i fællesskab og bliver fulgt op af samtaler med andre deltagere og undervisere, som giver dem nye perspektiver og guider til at afprøve nye handlemuligheder.

De interviewede deltagere og underviserne oplever peger på, at alle fire mellemrumsopgaver har kunnet give nye erkendelser og bidrage til deltagernes udvikling af deres ledelsespraksis. Hvilke opgaver, der især har haft betydning for deltagerens udvikling, afhænger af deltagerens kompetencer, funktion og fx feedbackkulturen på arbejdspladsen.

Det er en vurdering blandt deltagerne, at mellemrumsopgaverne umiddelbart kunne forekomme meget tidskrævende. Deres erfaring er dog, at når de først skulle arbejde med dem, viste de sig at

være tilrettelagt på en måde, så det var overskueligt at arbejde med dem, og tidsforbruget stod mål med læringsudbyttet.

5.4 Udviklingsgrupper

Deltagerne har gennem hele forløbet arbejdet i udviklingsgrupper, som har været sammensat af deltagere fra forskellige arbejdspladser. Udviklingsgrupperne var et greb til at tænke målet om mere ledelse og udvikling på tværs af arbejdspladserne ind i tilrettelæggelsen af modulet.

Udviklingsgrupper

Deltagerne blev ved opstarten af modulet præsenteret for deres udviklingsgrupper. Grupperne var sammensat af lederforummet, som havde besluttet, at hver gruppe skulle bestå af deltagere fra forskellige kommunale arbejdspladser.

Udviklingsgruppernes formål var for det første at skabe et forum for erfaringsudveksling og kollegial feedback på deltagernes ledelsespraksis, og for det andet at styrke nuværende og fremtidige samarbejdsrelationer på tværs af de kommunale arbejdspladser. For det tredje havde gruppen til formål at skabe en struktur for fortsat samarbejde om udvikling af ledelsespraksis efter modulet afslutning.

Ved opstarten af modulet blev deltagerne præsenteret for et kommissorium for udviklingsgrupperne, og hver gruppe skulle formulere, hvordan gruppen ville lykkes med at indfri målene med gruppen og arbejdet med modulets læringsmål og praksisopgaver. Grupperne skulle også lave konkrete aftaler for hvornår og hvordan, de ville mødes.

Udviklingsgrupperne har både skulle understøtte den enkelte deltagers udvikling gennem sparring og erfaringsudveksling og har skulle bidrage til, at deltagerne opbyggede viden om og relationer til hinanden. Den interviewede chef fortæller, at det var et mål, at den enkelte arbejdsplads og den enkelte ledere løftede blikket og så muligheder i samarbejde på tværs:



[Den enkelte virksomhed skal have] et blik for, hvad der findes i vores omverden, og hvordan vi kan bruge det. Det gør vi ved, at vi har noget relationelt med de andre ledere. [...] sådan, at lederne hos mig oplever, at de også har kollegaer andre steder i kommunen.

Chef

Vurderingen fra både undervisere, deltagere og chef er, at udviklingsgrupperne overordnet har været velfungerende. Underviserne vurderer, at det har betydning, at deltagerne fra start bliver støttet i at lave konkrete aftaler for arbejdet og får dem i kalenderen. Deltagernes chefer har fået mulighed for at imødegå eventuelle udfordringer i arbejdet i udviklingsgrupperne, dels gennem tilbagemeldinger fra underviserne til lederforummet, dels ved at det har været et tema i midtvejssamtalen mellem deltager og chef.

De interviewede deltagere oplever, at det har været meget givende at arbejde sammen i udviklingsgrupperne. De fremhæver, at det har givet dem et tæt kendskab til de udfordringer, andre ledere møder, og sparring på deres egne udfordringer. Det fremgår af deltagernes oplevelser, at udviklingsgrupperne har været centrale for at nå modulets mål om at fremme samarbejdet på tværs af arbejdspladserne og styrke den kollegiale sparring om ledelsesopgaverne. En deltager fortæller:



Vi kom tættere på hinandens hverdag og perspektiver, vi fik også aflivet nogle fortællinger om hinanden, og det er jo altid godt. [...] Jeg var faktisk ret imponeret over den tillid, vi kunne opnå i udviklingsgrupperne. Det er jo sin sag at invitere ind i ens ledelsesrum og så også stille sig til rådighed for noget spejling og noget feedback. Det har været rigtig fint. [...] Jeg oplever også, at der var direkte sparring, fordi man jo snakker om så pokkers mange ting med forskellige ledelsesdilemmaer, hvor man kunne dele erfaring i denne her gruppe.

Deltager

Oplevelsen af, at der i udviklingsgrupperne var stor tillid og vilje til at dele sit ledelsesrum, udtrykkes også af andre deltagere. Det er et perspektiv blandt deltagere og undervisere, at udviklingsgrupperne også betød, at deltagerne oplevede at være mindre alene med ledelsesopgaven

5.5 Transfer efter modulet

I dag er det mindst halvandet år siden, at deltagerne afsluttede modulet. Igennem de interviews, som EVA har lavet med deltagere og en af de syv virksomhedsledere i kommunen, bliver det tydeligt, at deltagernes lokale organisatoriske kontekst har stor betydning for i hvilken grad, der bliver holdt fast i at udvikle ledelse og opgaveløsning med afsæt i det tankesæt og de kompetencer, som modulet gav. Uddannelseslederen og underviserne vurderer, at det tætte samarbejde mellem Absalon og lederforummet på området i udgangspunktet har givet et stærkt grundlag for transfer.

En deltager fortæller, at modulet har sat sig aftryk på hans arbejdsplads:



Jeg har bestemt en opfattelse af, at det lever et liv blandt de daglige ledere og alle lederne på min arbejdsplads. Det er en tænkning, det er et ståsted, og det er noget, som i høj grad præger alt fra, hvordan dagsordener tilrettelægges og de formelle og uformelle møder. Det er et fokus på, hvad det er, vi sidder her for, og det er først og fremmest kerneopgaven.

Deltager

En anden deltager fra samme arbejdsplads, der er mellemlider og også chef for andre deltagere, siger:



Hos os fylder det stadig meget med de individuelle læringsmål [der blev opstillet i forbindelse med uddannelsen]. [...] Det fylder at arbejde videre med det, fastholde det og blive ved med at have blikket på, hvad det var for nogle målbilleder, som vi satte op som gruppe, og hvor er de enkelte ledere så henne. Det er noget, som vi deler med hinanden og holder ledermøder om. Vi fastholder også, og vi bruger mange ressourcer på, at det her ikke bare skal være en eller anden uddannelse, som man nu bare har, og så skal vi videre.

Deltager

Det er en samstemmende vurdering blandt både deltagere og virksomhedslederen, at det har stor betydning, at der både er et tydeligt ledelsesfokus på og et fællesskab om at blive ved med at bringe det lærte i spil. Interviewene peger på, at når deltagere ikke oplever ledelsesfokus og fællesskab, tager de en opmærksomhed og et tankegods med sig tilbage til dagligdagen og bruger det i

handling fra tid til anden, men kan have svært ved at opnå en systematisk implementering af nye kompetencer i deres praksis.

En deltager siger: ”Det smutter, medmindre man internt har organiseret det, og man har haft mulighederne og kræfterne til at organisere det.” Han uddyber, at det har vist sig vanskeligt for deltagerne at holde fast på egen hånd. Et perspektiv blandt deltagerne er, at det har haft betydning, at der har været organisationsændringer i kommunen, så området nu ikke længere har en fælles topleder, og at den konkrete myndighedschef, som så behovet for modulet, er rejst. Det betyder, at det nu er op til den enkelte leder at holde fast:



Der er jo også det, at vores myndighedschef rejste, og han havde en rigtig stor aktie i det her, og vi har været nogle store organisatoriske ændringer igennem, som har fyldt meget det sidste års tid. Jeg tror egentlig, der var mange, der godt kunne tænke sig at fortsætte. Det kan også være, at det kommer op, hvis man kan puste liv i det igen, men der er sket nogle ting omkring organisering, og hvem havde så en aktie i at køre det videre?

Deltager

Deltageren peger her på, at de gerne ville have fortsat arbejdet i udviklingsgrupperne og en fokuseret implementering af nye tiltag på egen arbejdsplads, eventuelt understøttet af opfølgning fra Absalon. Blandt de interviewede deltagere er der ingen, der fortsat bruger udviklingsgrupperne til sparring om ledelsesudvikling. Der er dog enighed om, at det ville være givende. Deltagerne peger på manglende fokus fra deres chefer, herunder en manglende rammesætning af udviklingsgrupperne som forum for sparring, som den væsentligste grund til, at det ikke er lykkedes at fastholde grupperne.

Både de interviewede deltagere og underviserne peger på, at det kan være svært at fastholde fokus i en organisation i længere tid, fordi dagsordnerne skifter. Samtidig peger deltagerne på, at omsætningen af kompetencer fra modulet er værdifulde at holde fast i, fordi forståelsen af og samarbejdet om kerneopgaven – både på den enkelte arbejdsplads og på tværs af arbejdspladser – er grundlæggende for arbejdet og de dagsordner, der præger det.

6 Partnerskabsprojekt på UC SYD (Diplomuddannelse i Ledelse)

UC Syd har indgået et partnerskab med konsulenthuset Cubion og Odense Kommune om tre moduler på diplomuddannelse i ledelse. Modulerne er åbne moduler, men orienterede mod Odense Kommunes ledere som den primære deltagergruppe. Lederne fra Odense Kommune kommer fra forskellige forvaltninger og arbejdspladser.

Partnerskabet har til formål at sikre en tæt kobling mellem uddannelse og arbejde. Partnerne er derfor løbende i dialog om, hvordan deltageres praksis bliver styrende for indholdet i og tilrettelæggelsen af modulerne. Modulerne sætter fokus på deltageres praksis i forhold til Odense Kommunes mål og forventninger gennem læringsaftaler, prøvehandling og strategisk aktionslæring.

Casen beskriver, hvordan et tæt samarbejde mellem en uddannelsesinstitution og en arbejdsplads kan organiseres og hvilke gevinster, det kan have. Casen illustrerer, at læringsaftaler, involvering af deltagerens chef, prøvehandling og strategisk aktionslæring kan være med til at fremme transfer. Casebeskrivelsen er baseret på et interview med undervisere fra UC SYD og Cubion, et interview med uddannelsesleder fra UC Syd og et interview med deltager samt skriftligt materiale.

6.1 Partnerskabet mellem UC Syd, Cubion og Odense Kommune

UC SYD, konsulenthuset Cubion og Odense Kommune har i fællesskab indgået et partnerskab. Partnerskabet har sit udspring i Odense Kommunes strategiske beslutning om, at alle ledere skal have en lederuddannelse på diplomniveau, og i et fælles ønske om at samarbejde om Diplomuddannelsen i Ledelse kan bidrage til øget transfer og praksisnærhed. Som uddannelseslederen fortæller:



De blander sig sådan set helt ind i vores undervisningsrum [...] Vi har stor indflydelse på, hvad det er, de siger til leders leder ude på fx et kickoff-møde, inden uddannelsen går i gang. Så vi er meget inde på hinandens arenaer for at sikre den her transfer. Så meget tæt samarbejde.

Uddannelsesleder

Partnerskabet er forholdsvis omfattende med faste kvartalsmøder, hvor UC SYD, Cubion og Odense Kommune er i dialog om, hvordan modulerne kan videreudvikles med fokus på transfer og på baggrund af erfaringerne fra gennemførte forløb. Uddannelseslederen fortæller, at på kvartalsmøderne drøfter de, hvad der er kernen i modulerne, hvad parterne skal gøre, og om noget skal ændres. Et eksempel på en dialog har handlet om, at involvering af deltageres chefer har været svært i starten af partnerskabet. Denne dialog førte til, at læringsaftalerne blev reviderede med henblik på at involvere cheferne mere og derved fremme transfer.

Partnerskabet mellem UC SYD, Cubion og Odense Kommune omfatter:

- Tre obligatoriske åbne moduler på Diplomuddannelse i Ledelse
- Undervisere fra både UC SYD og Cubion på alle moduler
- Kvartalsmøder med blandt andet leder på uddannelsesinstitutionerne, undervisere, HR-partnere fra Odense Kommune og administrative medarbejdere
- Undervisningen inddrager centrale strategiske dokumenter fra Odense Kommune, fx Odense-målene og dokumenter om effektivitet.
- En konsulent fra Odense Kommune deltager i enkelte sessioner af undervisningen
- Læringsaftaler (se afsnit 6.2).

Ifølge uddannelseslederen og underviserne sikrer de konkrete tiltag i partnerskabet transfer, og samtidig giver dialogen underviserne bedre forudsætninger for at understøtte deltageres transfer. Det skyldes, at underviserne har et bedre kendskab til organisationen, de strategiske mål i organisationen og det ledelseskoncept, der er i Odense Kommune, og dermed mulighed for at bruge denne viden i vejledningen af de studerende og i tilrettelæggelsen af modulerne. Et eksempel på, at underviserne er bedre klædt på og kan bruge samme sprog som deltagerne, er, at underviserne gennem partnerskabet har fået kendskab til specifikke databaser og rapporter, som Odense Kommune anvender. De får også løbende kendskab til aktuelle problemstillinger:



Vi hører også noget om, hvad der sker aktuelt i Odense Kommune, nu kommer der fx en besparelsesrunde, og 'det skal I være opmærksomme på, at det kommer til at presse mange af jeres studerende, for det er ledere, der skal ud og fyre medarbejdere.' Så på den facon kan man sige, at vi er bedre klædt på i forhold til, hvor de studerende er henne, og hvad har organisationen bag de studerende brug for, men samtidigt med det har kunden også den mulighed at gå ind og forberede uddannelsesstedet på, hvad det er, der sker nu med de studerende, vi møder. Så på den facon kan vi sige, at partnerskabet er meget stærkt i forhold til at øge transfer.

Underviser

Som en del af partnerskab inddrages centrale strategiske dokumenter fra Odense Kommune i undervisningen, fx Odense-målene, og en konsulent fra Odense Kommune deltager i enkelte sessioner af undervisningen. Ifølge uddannelseslederen på UC SYD har det en stor betydning for deltageres transfer, at de får en fornemmelse af, at Odense-målene er levende i organisationen, og at undervisningen giver inspiration til, hvordan de kan arbejde med målene.

Konsulenten fra Odense Kommune samarbejder med underviserne og bidrager til at sammenholde organisationens mål med modulets indhold og til at tale direkte ind i de studerendes praksis. Deltagerne peger på, at det fremmer transfer, når konsulenten fra Odense Kommune deltager i undervisningen, fordi koblingen mellem teori og praksis bliver relevant og nærværende på en meget konkret måde:



Altså, på den måde bliver det jo både en kobling af at forstå strategier, visioner og politiske mål sådan på et teoretisk plan og at arbejde med det ind i praksis. [...] der er denne her transfer i forhold til at få det til at være en naturlig del [...] Det tror jeg egentlig har været et tydeligt output af, at det bliver sådan frem-og-tilbage-koblinger imellem teori og praksis, og der synes jeg, at det greb om at sende en konsulent [fra egen organisation] ud og arbejde med den model [Odense-målene], det har været meget brugbart.

Deltager

Interviewene med undervisere, deltagere og uddannelsesledere peger således på, at partnerskabet er med til at øge transfer for deltagerne, fordi underviserne kommer tættere på arbejdspladserne, som omvendt kommer tættere på undervisningen, og fordi teorien på lederuddannelsen bliver så konkret, at deltagerne lettere kan se, hvordan de kan bruge den i praksis.

6.2 Læringsaftaler

Læringsaftalen er et refleksions- og dialogværktøj, som deltagerne og deres nærmeste chef samarbejder om at udfylde inden opstart på hvert modul. Læringsaftalen understøtter, at der før, under og efter modulet er fokus på både personlige og organisatoriske mål og har til formål at sikre en tæt kobling mellem uddannelse og praksis. Læringsaftalen sætter fokus på udvikling af deltagerens ledelseskompetencer med afsæt i deltagerens ledelsespraksis, Odense Kommunes mål og modulets indhold. Konkret består læringsaftalerne af en række spørgsmål til refleksion og dialog med deltagerens chef før, under og efter uddannelsen.

Inddragelse af deltagerens nærmeste chef er et strategisk valg fra UC SYD for at sikre, at kompetenceudviklingen har en organisatorisk forankring og gør en organisatorisk forskel, som en af underviserne fortæller:



Vi tror ikke på, at en uddannelse skal være løsrevet fra organisationens dagligdag, og derfor skal vi have de studerendes ledere med ind, fordi de skal være med til at få oplysningerne om, hvordan vi gør det, og så ligger den første samtale mellem de studerende og deres ledere omkring, hvad er det for en forskel, vi gerne vil have, at det, at du deltager på Diplomuddannelse i Ledelse, skal gøre for os. Hvad er det for nogle mål, vi arbejder med i vores organisation, og hvordan kan din DIL-uddannelse gå ind og understøtte de mål? Og det kan man sige, at det er jo alt sammen en del af den der læringskontrakt [...] den her første lærings samtale mellem den studerende og lederen, hvor man indkredser, hvad det er, du skal have særlig fokus på.

Underviser

De interviewede deltagere fortæller, at anvendelsen af læringsaftalerne under uddannelsesforløbet varierer, selvom læringsaftalen og samtalerne med nærmeste chef er gennemgående under hele uddannelsen. Læringsaftalerne er primært blevet brugt før hvert modul startede som en guide til drøftelser med nærmeste chef, fokus for deltagerne selv og som forberedelse, og i mindre grad under og efter modulet. Deltagerne omtaler læringsaftalerne som noget de skal udfylde og som afsæt til en dialog med deres chef. De peger dog samtidig på, at det ikke nødvendigvis er de specifikke spørgsmål i læringsaftalen, der har betydning for, hvilken drøftelse de får med deres chef. Derimod oplever deltagerne, at de indledende drøftelser er vigtige i forhold til at spore sig ind på modulet og deres eget fokus under uddannelsen.

Læringsaftaler

Der er en læringsaftale specifikt for hver af de tre moduler på Diplomuddannelse i Ledelse, som partnerskabet mellem Odense kommune, UC SYD og Cubion omfatter. Læringsaftalen relaterer til modulets mål. Læringsaftalen informerer deltageren om formålet med læringsaftalen og processen med de tre samtaler med nærmeste chef, herunder at det er deltagerens ansvar at indkalde til samtalerne. I læringsaftalen er der desuden en grafisk fremstilling af Odense-målene. Der er en spørgeguide til hver af de tre samtaler. For modulet *Ledelse af medarbejder og faglig udvikling* er spørgsmålene:

Før modulet:

1. Hvordan kan mit læringsforløb på modul 2 medvirke til at skabe forankring af Odense-målene på vores arbejdsplads?
2. Hvordan kan jeg igennem læringsforløbet arbejde med at styrke medarbejdernes samarbejde omkring løsningen af kerneopgaven?
3. Hvordan kan jeg som leder arbejde med at styrke den faglige udvikling og den gensidige respekt for forskellige fagligheder?
4. Hvorfor er læring om motivation og meningsskabelse vigtigt for ledelse af medarbejderne og deres muligheder for at skabe resultater?
5. Hvordan kan fokus på et godt arbejdsmiljø styrke de resultater, vi leverer i vores kerneydelser?

Under modulet:

1. Hvilke prøvehandling har du som studerende arbejdet med?
2. Hvilke indsigter om egen ledelse har du som studerende fået?
3. Hvordan har dit blik på din organisatoriske rolle ændret sig?
4. Hvilke tegn ses på udvikling af ledelseskompetencer?
5. Hvad har undret – hvad har overrasket?
6. Hvad vil du gøre mere af?
7. Hvad har du som studerende brug for af egen leder i læringsprocessen?
8. Hvordan opleves samspillet mellem leder og studerende i forhold til at understøtte forløbet?

Efter modulet:

1. Hvilke ledelseskompetencer har jeg særlig fået styrket gennem deltagelse i dette modul?
2. Hvordan har modulet styrket mit foruddefinerede fokus?
3. Hvordan kommer mine styrkede kompetencer konkret til udtryk i min daglige praksis?
4. Hvordan kan organisationen og borgerne mærke, at jeg har fået udviklet min ledelseskompetencer? (Kig på Odense-målene og delmål for din forvaltning)
5. Hvordan vil jeg styrke og fastholde de nye ledelseskompetencer?

6. Hvilke nye perspektiver har jeg fået på det at være leder i Odense Kommune?
Hvad er mit næste skridt?

Kilde: UC Syd



At få sådan nogle refleksionsspørgsmål, det giver en meget god anledning til at være forberedt. Altså, sådan forberedelse til selve den teoretiske undervisning [...] det er ret væsentligt, at når man kommer til undervisning, at man nærmest har taget en beslutning om, hvad skal fokus være, fordi man ret hurtigt skal i gang med at planlægge nogle prøvehandlinger [...] jeg vil sige, at det er ret væsentligt, at man har de her indledende drøftelser. Både med sig selv og selvfølgelig også med sin chef.

Deltager

Underviserne oplever også, at læringsaftalerne har en betydning i forhold til, at deltagerne kommer forberedt, og at de sammen med deres chef har taget stilling til nogle af de centrale spørgsmål, der er omdrejningspunkter på modulet, og får koblet dem til deres egen ledelsespraksis. Underviserne peger på, at en af de største gevinster ved at bruge læringsaftalerne er, at deltagerne kommer forberedt på en hel anden måde, end hvis de bare havde læst modulbekendtgørelsen.

Underviserne fortæller derudover, at de bruger læringsaftalerne på to måder. For det første anvendes læringsaftalerne til at opnå kendskab til deltagerens problemstillinger og udfordringer, som deltagerne ønsker at arbejde med i undervisningen. Herigennem kan underviserne tale teori ind i deltagerens eksempler og kommer hurtigere til at tale deres sprog. For det andet bruges læringsaftalerne til at tilpasse valget af teorien i undervisningen, idet underviserne med kendskabet til deltagerens læringsaftaler for hver enkelt forløb tager stilling til, om der er noget teori, der skal være mere eller mindre af eller noget, som skal tilføjes. Som et eksempel bruger underviserne viden om deltagerens lederposition, fx om deltagerne har personaleledelse eller er projektledere, og på baggrund af holdsammensætningen inddrages fx flere tekster om faglig ledelse af kollegaer.

I partnerskabet mellem UC SYD, Cubion og Odense Kommune har læringsaftalerne også en central rolle. Uddannelseslederen påpeger, at arbejdet med læringsaftaler er lykkedes, fordi de har drøftet det i partnerskabet. Samtidig har Odense Kommune været drivkraften i implementeringen, hvilket parterne oplever har været med til at legitimere en kultur, hvor deltagerens chefer involveres i uddannelsesforløbet. Ifølge uddannelseslederen sikrer samarbejdet med Odense Kommune den opbakning fra organisationen, som læringsaftalerne kræver:



Samarbejdet er ekstremt vigtigt. Altså, ekstremt vigtigt! Men lad os nu sige, at vi skærer det væk og siger: 'Jamen, det er jo ikke alle steder, vi kan komme igennem med det.' Så vil jeg sige, vi kan sagtens arbejde med læringsaftaler alligevel, men det der kan være min bekymring i det, det er, at så vil vi også opleve nogle studerende, som vil være frustrerede over måske ikke at have et bagland, der bakker dem op i uddannelsen.

Uddannelsesleder

Uddannelseslederen fremhæver, at det er svært for uddannelsesinstitutionerne at tage ansvar for, at noget kommer til at have effekt ude i praksis, hvis ikke der er en organisation, der efterspørger det. Uddannelseslederen fortsætter og fortæller, at læringsaftalerne netop skal imødekomme det behov og være med til at sikre transfer både før, under og efter uddannelsen.

6.3 Prøvehandlinger og strategisk aktionslæring

Praksisnær læring gennem prøvehandlinger og strategisk aktionslæring er kernemetoderne på modulerne. Prøvehandlinger er en måde at eksperimentere med løsning af en ledelsesudfordring på, mens strategisk aktionslæring er aktionslæring med et organisatorisk sigte. Der er to aktionslæringsdage på modulet, hvor deltagerne først indkredser deres fokus fra læringsaftalen, derefter foretager prøvehandlinger, og til sidst kommer tilbage til næste aktionslæringsdag, hvor prøvehandlingerne justeres og afprøves igen.

Uddannelseslederen fremhæver, at styrken ved prøvehandlinger er, at deltagerne bliver tvunget til at forholde sig til, at teori ikke bare er teori, men skal bringes i spil i praksis. Det praksisnære understreges af underviserne som et gennemgående princip på modulerne. En af underviserne forklarer, at deltagernes erfaringer med prøvehandlingerne bringes i spil i undervisningen:



Så laver vi jo en analyse af, hvordan det gik med prøvehandlingen, og det gør vi jo med teori-erne. Det er jo ikke sådan en dagligdagssnak [...] men vi bruger jo teoriene til at forstå, hvad det var, der skete. Så det vil sige, at hvor man på et klassisk kursus selv sidder og læser noget teori og måske bruger det til eksamen, så bruger man det her til at forstå et udsnit af sin lederpraksis.

Underviser

At praksis i høj grad inddrages i undervisningen oplever deltagerne også, og de peger særligt på, at arbejdet med prøvehandlingerne er med til at koble teori og praksis:



Prøvehandlingernes form, design og evaluering, det var sådan lidt et loop, der kører både ind og ud af uddannelsen. Men det, der har været det gode, det er, at vi nok hele tiden er blevet tvunget til at forholde os til vores praksis med et teoretisk afsæt, men det at det ikke bare var for teoriernes skyld, det har givet det største udbytte.

Deltager

På modulerne arbejdes der med strategisk aktionslæring, hvor deltagerne arbejder med organisatoriske udfordringer, og hvor deltagernes chef inddrages i arbejdet med aktioner. Ifølge underviserne har strategisk aktionslæring fokus på udviklingen i og af organisationen, og problemstillingerne er noget i organisationen, der skal arbejdes med og ikke deltagernes personlige mål.

Et eksempel er en deltager, som har arbejdet med strukturændringer i forhold til de konkrete opgaver, hun løser i organisationen med afsæt i teori fra modulet. Et andet eksempel er en deltager fra en arbejdsplads, der har haft fokus på GRUS (Gruppeudviklingssamtale) og gruppedynamikker, hvilket har været deltagerens fokus i læringsaftalen og prøvehandlingerne.

Ifølge de interviewede deltagere og undervisere er udbyttet af prøvehandlingerne og aktionslæringen afhængige af, at deltagerne tager fat i ledelsesudfordringer og organisationsudfordringer, som allerede eksisterer og arbejder med dem i stedet for at "finde på nye projekter". Deltagerne peger på, at det skal være relevant i hverdagen og give mening, fordi der ellers ikke er tid til at prøve tiltagene af. En af deltagerne forklarer:



Vi har jo de der prøvehandlinger i alle opgaverne, og ud fra det har jeg jo så inviteret min leder ind i den proces [...] det skal jo ikke være rent eksperiment. Altså, bare et frit eksperiment, det skal også være sådan, at det giver mening ude hos os.

Deltager

Underviserne peger derudover på, at det har stor betydning, at deltagerne kommer fra samme organisation, når de arbejder på aktionslæringsdagene med prøvehandlingerne. Grunden er, at selvom underviserne får meget viden fra partnerskabet, så kender deltagerne konteksten for hinandens udfordringer mere indgående, end underviserne kommer til. En af underviserne forklarer, at på aktionslæringsdagene får deltagerne et fællesskab, hvor de kan sparre med hinanden om processen med at koble deres praksis med den teoretiske viden og derved få kvalificeret deres tiltag.

7 Skoleledelse på UCN (Diplomuddannelse i Ledelse)

UCN har i samarbejde med Børne- og Kulturchefforeningen i Region Nordjylland udviklet en nordjysk model for diplommodulet *Ledelse af læring*. På modulet udarbejder deltagerne en procesplan, som beskriver, hvordan de vil skabe en ønsket udvikling i deres praksis. Deltagerne bruger den viden, de får på modulet, til at opstille planen. Derudover har modulet fokus på at give deltagerne nye kompetencer til at afholde de samtaler om læring, som er centrale i deres ledelsespraksis. De nye kompetencer er forankrede i en bestemt teoretisk tilgang og trænes konkret på modulet.

Casen viser, hvordan transfer kan fremmes gennem dialog med aftagere ved at lade deltagerne konkrete udfordringer være styrende for deres læreproces og ved at skabe konkrete erfaringer med en ny tilgang. Casebeskrivelsen bygger på interview med uddannelseslederen, interview med undervisere og interview med deltagere, samt skriftligt materiale.

7.1 Lokalt partnerskab om udvikling af skoleledelse

UCN ønskede at gøre de nye moduler i skoleledelse attraktive, også for de mange skoleledere, som allerede har en diplomuddannelse i ledelse. Uddannelseslederen vurderede, at et åbent udbud ikke umiddelbart ville tiltrække en bred skare af skoleledere. Derfor blev Børne- og Kulturchefforeningen i Region Nordjylland (BKF) inviteret til at være medskabende på designet af UCN's udbud af modulet *Ledelse af læring*.

UCN lavede interviews med skolecheferne i alle nordjyske kommuner om, hvilke udfordringer de så i forhold til ledelsesopgaverne på skolerne, hvilke initiativer de havde igangsat i forhold til skoleledelse og hvilke erfaringer, de havde med virkningsfulde veje til at opkvalificere skolelederne. På baggrund af interviewene havde UCN og BKF en dialog om, hvilke udfordringer modulet skulle adressere, og hvordan det skulle tilrettelægges:



På baggrund af den snak [med BKF] gik vi tilbage i vores maskinrum, og så begyndte vi udviklingsarbejdet [...] Hvordan kan vi så designe et forløb, som både bygger på nyeste forskning, som er praksisnært og adresserer de udfordringer, som skoleområderne rent faktisk mener, at de har lige nu? Så det var egentlig hele det forberedelsesarbejde, som jeg tænker, er ekstremt vigtigt for, at det lykkedes. Fordi det blev jo også sådan, at vi gik tilbage til BKF, da vi havde modellen, og fik dem til at nikke til den. Samtidig sagde vi til BKF, at 'nu er det jer, der er ansvarlige for at komme med nogle deltagere.'

Uddannelsesleder

Underviserne peger på, at diplommodulets læringsmål er ret bredt formulerede. Derfor oplevede de, at det var positivt, at interviewrunden og dialogen med BKF gav en ramme for at designe et modul, som talte ind i de behov, aftagerne oplevede, fordi modulets relevans har væsentlig betydning

for transfer. BKF's ønsker til modulets indhold betyder fx, at der er fokus på skoleledernes ledelse på tværs af professioner og organisationer.

Dialogen med BKF har også medført to konkrete tiltag i tilrettelæggelsen af modulet. For det første er der et internat indlagt, da skolecheferne havde et ønske om at styrke netværksdannelsen mellem skolelederne. For det andet er der på UCN's anbefaling indlagt fire individuelle sparringer mellem deltagere og underviser – to undervejs i modulet og to efter afslutning af undervisningen. Begge tiltag betyder, at modulet har en højere pris end et standard diplommodul, hvilket skolecheferne har accepteret. Uddannelseslederen fortæller om denne tilrettelæggelse:



Forløbet har et andet sigte og et andet omfang og kræver nogle andre ressourcer, end [...] [når] der står en underviser i et lokale og underviser i læringsledelse. Så vi gør læringsledelse. Jeg tænker jo også virkelig, at der er det, der er brug for, hvis vi skal flytte noget derude.

Uddannelsesleder

På modulet har der altid været mindst to undervisere, og nogle gange tre, hvilket har givet deltagerne mulighed for sparring på deres arbejde med konkrete redskaber og øvelser. De deltagere, EVA har interviewet, har haft positive oplevelser med modulets tilrettelæggelse og gennemførelse. En af deltagerne fortæller om sin oplevelse af design og ressourcer på modulet:



De var to undervisere, som kunne afløse hinanden, hvis man står og kører så intensivt alene, i flere timer, ja men så vil der opstå noget træthed. Men her var de parate til at afløse hinanden hele tiden. Og de overværede hinanden hele tiden og kunne hele tiden supplere hinanden. Jeg har simpelthen aldrig været udsat for noget undervisning, der var så veltilrettelagt, så ressourcefyldt og så veldisponeret som det her.

Deltager

UCN, act2learn og BKF har aftalt, at der skal gennemføres et forløb af modulet hvert år. Uddannelseslederen vurderer, at det er med til at fremme transfer, fordi den løbende deltagelse blandt skolelederne betyder, at viden og redskaber fra modulet bliver holdt i live i dialogerne lokalt og gradvist bliver udbredt til flere.

7.2 Opstilling af antagelser for og tegn på udviklingsproces

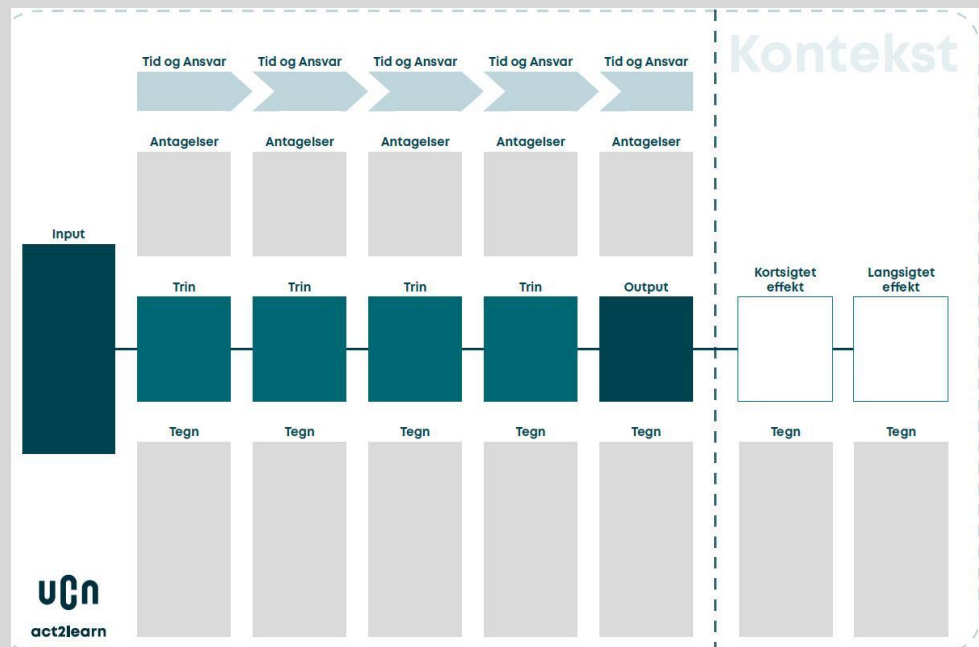
En procesplan kaldt DISSK (Dynamisk, Implementering, Styring, Systematisering, Konkretisering) er et centralt element i arbejdet med at koble modulet til deltagernes praksis. Arbejdet med DISSK betyder, at deltagerne skal arbejde systematisk med en udfordring i egen praksis og forankre deres valg i forskningsbaseret viden.

På modulet skal deltagerne arbejde konkret med en udfordring i egen praksis, hvilket er valgt for at give anledning til at bruge teorien til at give perspektiver på udfordringer fra praksis og give konkrete erfaringer med at bruge det lærte i praksis, to forhold som kan fremme transfer fra modulet. En deltager har fx lavet en DISSK for en indsats, der skal imødegå et for lavt fagligt niveau i dansk i 6. klasse. I hendes procesplan er der en række trin, blandt andet møder med lærerne om nye måder at anskue elevernes udfordringer på, observation af undervisning, holdkonferencer og samtaler med lærere. Hun vil på kort sigt opnå, at lærerne opnår et styrket fællesskab om og engagement i forhold til elevernes faglige progression.

Procesredskabet DISSK (Dynamisk, Implementering, Styling, Systematisering, Konkretisering)

DISSK er en måde at arbejde med processer, som er udviklet af UCN. Redskabet har ligheder med en indsatssteori. Det adskiller sig især ved, at der også er et fokus på styring af opgaverne i processen.

Udgangspunktet for at arbejde med redskabet er en udfordring eller et problem i en praksis. Modsvaret er en indsats. Den indsats bliver opdelt i en række trin, som samlet set ventes at give et resultat (output), som på kort og lang sigt vil have en effekt på praksis. Der bliver opstillet en tidsplan og ansvarsfordeling for hvert trin i indsatsen. Hvert trin er begrundet i en forsknings- eller erfaringsbaseret antagelse om, hvorfor trinnet vil bidrage til at nå output. Til hvert trin er der også knyttet tegn, der viser, at trinnet er gennemført med det forventede resultat.



Deltagerne skal både arbejde med at opstille en DISSK, hvilket kræver en systematisk tænkning om indsatsen og det forventede output, og arbejde med at udforme indsatsen med udgangspunkt i forskningsbaseret viden. En underviser fortæller om processen:



Når vi arbejder med DISSK'en, så gør vi status på, hvad er det egentlig, udfordringen er? [...] Og så arbejder vi med at sige, hvad er det så for en praksis, der skal til, hvis det er denne her adfærd, vi gerne vil se, eller denne her forbedring vi ønsker at se? [...] Hvad er det, jeg gør med mine lærere nu, hvad er det jeg bruger min tid på? Og hvad er det i højere grad, jeg har brug for at bruge min tid på, hvis vi skal se de forbedringer, som vi ønsker? Og så bruger vi teorien, forskningen til at kvalificere det blik og de overvejelser, de beslutninger, der så ligger om, hvad er det så vi konkret går ud og gør nu?"

Underviser

De interviewede deltagere har oplevet det som lærerigt og brugbart at arbejde systematisk og vidensbaseret med processen i en indsats. De har også oplevet, at fordi en udfyldt DISSK ekspliciterer antagelser og proces for indsatsen, er den et godt udgangspunkt for dialog og sparring med både undervisere, andre deltagere på modulet og kollegaer. En deltager siger:



Det var en luksus at få lov til at sidde og nørde med en problemstilling fra dagligdagen og teorien, vi havde arbejdet med. Og samtidig føle, at der var redskaber [at hente i forskningen] til at komme videre med de udfordringer, som jeg havde valgt at tage op. Jeg synes bare, det var dejligt at være så systematisk omkring det. Det er jo tit sådan, at man har hovedet fyldt med store kompleksiteter. Og man kan også rumme en hel del i sit eget hoved, men når man så skal involvere andre i det, så kan det være svært, hvis alt kommer ud på en gang. Så det der med at få valgt noget ud og få koblet de helt rigtige ting på den helt rigtige måde, det kunne jeg godt lide.

Deltager

Deltagerne oplevede, at det var svært at arbejde med DISSK. De giver samstemmende udtryk for, at de i starten var frustrerede over at blive holdt fast på at skulle tænke ind i den logik, der ligger i redskabet, som kunne være svært at fange. Underviserne genkendte, at redskabet i starten er svært og ressourcekrævende for deltagerne at arbejde med:



Det der med at skulle begynde at arbejde med afsæt i et konkret mål og så arbejde systematisk med at indfri dem, det var bare som at lande på en ny planet for rigtig mange af dem. Så det er noget, der er udfordringer i, fordi når det bliver udfordrende for dem, så er vi tilbage ved, at så bliver det også en tidskrævende opgave for os, fordi vi skal holde dem så meget i hånden i forhold til den proces.

Underviser

På undervisningsseminaret, hvor deltagerne arbejdede med at udforme deres DISSK, var der tre undervisere til at give dem sparring. Derudover har udformningen af DISSK og arbejdet med indsatsen været omdrejningspunkt for de to individuelle sparringsamtaler med en underviser, som var indlagt undervejs i modulet, og det kunne også være udgangspunkt for de to opfølgende samtaler.

Samlet set vurderer de interviewede deltagere, at DISSK er en givende måde at arbejde med at koble teori og praksis og arbejde med en indsats undervejs i modulet. De oplever også, at de har tilegnet sig et redskab, som er brugbart i deres fremtidige praksis. En af deltagerne har efterfølgende anvendt redskabet til at skabe fælles fodslag om en indsats på hendes skole. Samtidig peger deltagerne dog også på, at DISSK er tidskrævende at anvende, og at det kan være svært at få kollegaer klædt på til at anvende DISSK. Underviserne arbejder med at justere tilrettelæggelsen af arbejdet med DISSK til fremtidige hold og overvejer også, om der kan laves en forenklet udgave af redskabet.

Underviserne har i dialogen med BKF oplevet, at DISSK er et redskab ”der taler til skolechefernes mindset” og vurderer derfor, at redskabet har potentiale til at fremme dialoger om skoleudvikling mellem skolechefer og skoleledere. En oplevelse blandt deltagerne er dog, at nogle kommuner har defineret andre processtyringsredskaber, og at DISSK ikke kan erstatte disse.

7.3 Træning af nye samtalekompetencer

To af undervisningsdagene på modulet har skoleledernes samtaler som tema. Det er valgt som tema, fordi samtaler er et centralt ledelsesværktøj, og temaet derfor taler ind i et helt konkret kompetencebehov i deltagernes ledelsespraksis:



Modulets perspektiv det er jo, hvordan kan jeg blive bedre til at lede læring, og der er man sit eget værktøj. Det betyder, at ens samtaler bliver helt, helt centrale i forhold til at få rykket på ledelse af læring.

Underviser

Træning af nye samtalekompetencer

Undervisningen i samtaler er lagt på fjerde og femte undervisningsdag, hvor deltagere og undervisere har lært hinanden at kende.

Til undervisningen medbringer deltagerne cases på vanskelige samtaler, som de har haft eller står over for at skulle have i deres arbejde som skoleledere. Deltagerne laver i makkerpar rollespil over case-samtalerne, hvor de skiftevis spiller leder og medarbejder. Rollespillets dialog optages.

Efter denne øvelse gennemgår underviserne Viviane Robinsons teori om åbne læringssamtaler. Med afsæt i teorien vender deltagerne tilbage til de optagede samtaler og undersøger, hvilke antagelser og værdier deres samtale afspejler og deres egne udfordringer og udviklingsbehov. Derefter øver de sig igen på konkrete samtaler.

Underviserne har også eksempler på samtaler med til undervisningen, som analyseres i forhold til teorien om åbne læringssamtaler.

Mellem de to undervisningsdage prøver deltagerne deres nye viden og kompetencer af i samtaler på deres skole. Når de mødes til undervisning igen, bliver erfaringerne afsæt for sparring, nye refleksioner og øvelser

I tilrettelæggelsen af undervisningen om samtaler er der lagt vægt på at fremme transfer ved at bruge konkrete cases fra deltagerens praksis i øvelserne og ved, at deltagerne får erfaringer med at bruge de nye kompetencer i deres praksis.

De interviewede deltagere oplever, at den teoretiske ramme for samtaletræningen er et meningsfuldt og motiverende afsæt for udvikling af deres praksis. Underviserne fortæller, at mange deltagere blev optagede af teorien om åbne læringssamtaler og opstillede en ændret samtalepraksis som indsats eller trin i deres DISSK.

De interviewede deltagere fortæller, at de oplevede, at det var virkningsfuldt at få konkrete erfaringer med at høre sig selv føre samtaler, analyserer det ud fra en teoretisk ramme og træne en ny tilgang, både i undervisningen og hjemme på skolen. En deltager fortæller om oplevelsen af at høre sig selv:



Man kunne jo godt høre, at selvom man egentlig synes, man inde i sit hoved var klar i hvilket budskab, man ville levere, så når man prøvede at få det ud, så blev det hurtigt lidt mere famlende, end det var inde i hovedet.

Deltager

De interviewede deltagere siger samstemmende, at det kan være svært systematisk at bruge metoden i en hverdag, hvor der er mange samtaler og ikke altid tid og overskud til at fokusere på at gøre noget nyt. Samtidig oplever de, at det var givende at få rum til at fordybe sig i konkret samtaleteknik og at træningen har givet dem en vigtig skærpet opmærksomhed på betydningen af de samtaler, de holder. En deltager siger:



Jeg er blevet mindet om, hvor vigtigt det er at prøve at gå bag om de handlinger, der er. Altså, være mere undrende og spørge ind til baggrunden for, hvorfor en lærer beslutter at gøre, som hun gør. Og jeg er blevet mindet om, hvad det er for en leder, der understøtter og hjælper og er nysgerrig på medarbejdernes opgaveløsning.

Deltager

Samtidig oplever de interviewede deltagere, at de har fået motivation og et konkret afsæt for at udvikle deres samtalepraksis. I en deltagers ledelsesfællesskab har de efterfølgende sat fokus på at arbejde med åbne læringssamtaler.

7.4 Transfer efter modulet

Både deltagere, uddannelsesleder og undervisere peger på, at den største barriere for transfer fra modulet er de mange krav, som møder deltagerne i deres hverdag som skoleledere. De krav handler dels om ledelsesopgaver, der er knyttet til den daglige drift af skolen, dels om politiske krav om skoleudvikling ud fra hyppigt skiftende dagsordener og koncepter. Særligt oplever deltagerne, at de mange politisk initierede udviklingsprojekter kan gøre det svært for dem selv at vælge, hvad der er mest meningsfuldt at fokusere på i udviklingen af deres ledelsespraksis og den skole, de leder.

En deltager fortæller om, hvad han har brug for, for i højere grad at kunne bringe læring fra modulet i anvendelse, på den måde han ønsker:



Jeg kunne godt tænke mig ro, jeg kunne godt tænke mig, at jeg fik et pusterum til at prøve at arbejde med det her i min ledelsespraksis. Giv mig det ledelsesrum til at tage nogle af de beslutninger [om skolens udvikling] selv [...] og det kan godt være indskrænket nogle gange, når man [politisk] sætter mange ting i søen, og man ikke får lov til at gøre noget færdigt, selv om man bliver optaget af det, og det også giver mening ned i den nyeste teori.

Deltager

Det er et perspektiv blandt deltagerne, at transfer ville blive understøttet af en større involvering fra deres ledere. Deltagerne oplever, at deres ledere kun i begrænset omfang har været involveret i dette arbejde. Som et eksempel fremhæver en af deltagerne, at hun ønsker, at hendes skolechef også ville deltage på modulet. Hun ønsker også, at de havde samtaler ” hvor han var mere undrende på, hvorfor jeg egentlig gør, som jeg gør, og hvad jeg får ud af det, og hvordan det kunne hænge sammen med noget andet.”

Det er en pointe fra både uddannelsesleder, underviserne og de interviewede deltagere, at det fremmer transfer, når kommunerne prioriterer at sende et helt lederteam – enten fra samme skole eller fra skoler, som indgår i et ledelsesfællesskab – af sted på modulet sammen. Det giver deltagerne et fællesskab tæt på egen praksis, som er sammen om at omsætte det lærte til udvikling. Underviserne og deltagere vurderer, at det er vigtigt både for læreprocesserne undervejs på modulet og for at fastholde den igangsatte udvikling efter modulets afslutning. En deltager, der deltog i modulet sammen med andre ledere fra hans klynge, siger:



Vi har jo hele tiden haft nogen tæt på, som vi kunne lave en masse faglig sparring med. Og det mangler man, når man er alene af sted. Så jeg synes da helt klart, at hvis det ikke er en mulighed, at man er af sted sammen, fordi kommunerne har forskellige prioriteter, så skal UCN facilitere nogle faglige netværk, man kan indgå i bagefter, hvor man kan søge sparring. Ikke med en vejleder, men med de deltagere, som også er med på modulet. [...] Det er ikke nok at have sessioner med en underviser. Man skal også sidde sammen og dele nogle erfaringer og have nogen at spille bold op ad. (..) man har større forudsætninger for at rulle det ud til sit eget ledelsesteam, når man har nogle at sparre med.

Deltager

Deltagerens perspektiver vinder genklang hos de to andre deltagere, som EVA har interviewet, og som netop var alene afsted på modulet. UCN har som en del af den løbende dialog med BKF meldt tilbage til skolecheferne, at det er en fordel at sende lederne afsted i teams.

Som del af modulet tilbød UCN efter afslutningen af undervisningen deltagerne to opfølgende samtaler med en underviser. Undervisere og uddannelsesledere peger på mere individuel sparring eller fælles opfølgning for holdet som muligheder for at støtte deltagerne i at fastholde fokus på det arbejde, som modulet har igangsat, og dermed fremme en fortsat transfer. Deltagerne peger på, at det vigtigste for at fastholde fokus på implementering af det lærte er at have et netværk og sparring med andre skoleledere. Dette er overensstemmende med vurdering af behov fra BKF, som ønskede, at modulet skulle styrke netværksdannelsen mellem skolelederne. Deltagerne peger på, at med et netværk som udgangspunkt, er det relevant, at UCN løbende bidrager med vidensinput og sparring.

8 Faget *Fælles Offentlig Ledelse* på Master of Public Governance på CBS

Faget *Fælles Offentlig Ledelse* (FOL) på Copenhagen Business School (CBS) skal styrke offentlige lederes kompetencer til at løse komplekse velfærdsudfordring gennem tværorganisatorisk samarbejde. FOL er et åbent valgfag på Master of Public Governance (MPG) på 9 ECTS og løber over to semestre. Deltagerne på FOL er offentlige ledere fra forskellige sektorer.

FOL er konsekvent casebaseret, således at første halvdel af undervisningen primært giver en teoretisk tyngde og casebaserede eksempler i forhold til at forstå fælles offentlig ledelse, og anden halvdel tager teorien med ud i deltagernes praksis gennem egne cases, aktionslæring og interventioner i egen organisation. Faget er udviklet i samarbejde med relevante aftagerorganisationer fra den offentlige sektor for at sikre relevans, ejerskab og interesse for faget i organisationerne.

Casen viser, at transfer kan fremmes gennem dialog med aftagere, også ved udvikling af nye åbne fag. Casen viser også, at casebaseret undervisning kan fremme transfer, fordi det giver et godt afsæt for at sætte deltagernes egen ledelsesposition i spil. Endelig viser casen, at aktionslæring er en metode, som kan fremme transfer, fordi deltagerne arbejder med deres egne cases og får erfaringerne med interventioner i egen praksis, som de kan få sparring til fra undervisere og andre deltagere i kollektiv vejledning. Casebeskrivelsen bygger på interview med undervisere, interview med uddannelsesledere og interview med deltagere samt skriftligt materiale.

8.1 Åbne fag med aftagerinddragelse

Når CBS skal udvikle nye fag på Master of Public Governance-uddannelsen (MPG), inddrager de aftagere, der er relevante i forhold til fagets emne. De interviewede uddannelsesledere fortæller, at de har gode erfaringer med at bruge workshops, når de designer nye fag. På workshoppen samarbejder de med aftagerorganisationer fra den offentlige sektor om indhold, formål og tilrettelæggelse af faget ud fra aftagerorganisationernes ønsker og behov. Dette format er også brugt i udviklingen af FOL. En af uddannelseslederne fortæller:



Det gjorde vi også i denne her situation, hvor vi så inviterede en bred gruppe ind i forhold til på et tidligt tidspunkt at tænke, hvad skulle indholdet være i det nye modul, og hvordan skulle det så tilrettelægges. Så vi havde et workshopformat, hvor vi selv havde nogle oplæg, som handlede om, hvad kunne vi forestille os, at der skal ske her, hvad har vi af idéer. Og det blev jo så prøvet af, fordi det var helt tydeligt, at der var noget, vi måske havde en idé om, som de syntes skulle gøres på en anden måde. Så der var en interaktion på workshoppen.

Uddannelsesleder

De offentlige organisationer, som var inviteret med i udviklingen af FOL, var specifikt inviteret med ud fra kriterier om, hvem der er nøglepersoner, og hvem der bibringer noget lige præcis til dette

fag. Organisationerne er fx kommuner og regioner. Derudover deltog også deltagere og tidligere deltagere på MPG.

Ifølge uddannelseslederne har aftagerinddragelsen på FOL særligt haft fokus på fagets form, og hvordan formen kan understøtte transfer. Det tætte samarbejde og dialogen med aftagerne blev brugt til at undersøge, om noget i undervisningen kunne gøres på en ny måde og til at få viden om aktuelle problematikker i forhold til offentlig ledelse og aftagernes vurdering af udviklingsbehovet hos de offentlige ledere. Dialogen er ifølge uddannelseslederne meget vigtig i opstarten af nye fag:



Hele den her dialog med de organisationer, der sender deres ansatte afsted, at man har en tæt kontakt med dem, det giver utrolig meget. Man får viden om de aktuelle problematikker, og hvilke ønsker de også har til indholdet i forhold til uddannelsen. Altså, så hele den der opstart den har vi haft god glæde af med de forskellige workshops, vi har haft. Opstarten er utrolig vigtig.

Uddannelsesleder

Udover at samarbejdet med aftagerorganisationer bidrager med inspiration og relevans i udviklingen af faget, så bruger CBS også samarbejdet til at sikre et ejerskab over fagene og uddannelsen hos organisationerne. En af uddannelseslederne fremhæver, at CBS kan lave nok så mange fag, som de tænker er gode, men det er også vigtigt, at organisationerne synes, det er interessant, og at de sender deres medarbejdere afsted. I forhold til FOL er det vigtigt, at organisationerne er med til at definere fællesoffentlig ledelse som et nyt og vigtigt ledelsesfelt.

Selvom uddannelseslederne har positive erfaringer med aftagerinddragelse, så oplever de også, at der i inddragelsen også er en balancegang i forhold til, hvor meget organisationerne skal inddrages, og hvor styrende de skal være. Som et eksempel har CBS drøftet, om organisationerne skal helt ind i maskinrummet og fx være med til at vælge temaerne i undervisningen. CBS har imidlertid valgt, at organisationernes input skal holdes til at være mere overordnet, fordi det er vigtigt, at deltagere får kompetencer som ikke er 1:1-svar på aftagernes oplevede behov, og at modulet er relevant for deltagere fra mange sektorer.

Inddragelse af aftagerorganisationer i opstarten af fagudviklingen har bidraget til at understøtte transfer, fordi faget bliver interessant og relevant for de offentlige ledere samt understøtter en interesse fra organisationerne side.

8.2 Et fag og en form, der understøtter transfer

Faget FOL har til formål at styrke offentlige lederes kompetencer til at løse komplekse velfærdsudfordringer gennem samarbejde på tværs af offentlige organisationer og nogle gange på tværs af offentlige sektorer. Konteksten for faget er, at man samarbejder meget i den offentlige sektor og mere end tidligere, men at der kan være særlige udfordringer og forhindringer i at kunne samarbejde på tværs af organisationer. Det gælder særligt, når det handler om et *wicked* problem, det vil sige genstridige problemstillinger, som går på tværs af organisationer og kun kan løses i samarbejde mellem dem.

FOL er tilrettelagt som et længerevarende valgfag på Master of Public Governance (MPG) med undervisning i både efterårs- og forårssemesteret og er på 9 ECTS. Først halvdel af undervisningen har fokus på *policy*-niveauet, der giver forståelse for fælles offentlig ledelse, teoretiske perspektiver inden for emnet og det store billede i forhold til samarbejde på tværs i den offentlige sektor. Anden halvdel af undervisningen har fokus på strategi og aktionslæring, hvor deltagere arbejder i egen praksis med egne cases og interventioner i deres organisation. Tværgående for undervisningen i de

to semestre er, at den er casebaseret, hvor der i første halvdel inddrages skriftlige undervisningscases og cases fra gæsteforelæsere, mens anden halvdel har fokus på deltagerne egne cases.

Den casebaserede undervisning er ifølge underviserne et greb til at fremme transfer, hvor deltagerne sætter viden fra undervisningscases og cases fra gæsteforelæsere i spil i forhold til deres egen praksis. Undervisningscases føder, ifølge underviserne, ind i en diskussion, hvor deltagerne får øje på nye handlemuligheder ved at spejle sig i andre.

Som et eksempel har der været gæsteforelæsninger fra offentlige topledere, der har fortalt om, hvordan de håndterer og arbejder med *wicked* problemer såsom bortskaffelse af atomaffald eller udvikling af en fælles offentlig digitaliseringsstrategi. Et perspektiv blandt deltagerne er, at casene gav et godt udsyn i forhold til andres udfordringer og håndtering. En deltager oplever fx, at casene har været med til at skærpe hendes opmærksomhed på de benspænd, der kontinuerligt opstår i det samarbejde og partnerskab, hun selv arbejder med. Deltageren fortæller:



De steder, hvor tingene ligesom støder mod hinanden, synes jeg mit blik er blevet skærpet for. Og det er helt klart noget af det, jeg tænker har en værdi videre ind i mit arbejde fra det her fag.
Deltager

At FOL er et åbent fag med deltagere fra forskellige offentlige organisationer og sektorer, oplever de interviewede deltagere også er med til at give et godt udsyn og nye perspektiver på, hvordan andre håndterer udfordringer på tværs af organisationer. Uddannelseslederne og underviserne på CBS fortæller i interviewene, at det er et strategisk valg med henblik på at fremme transfer, at faget strækker sig over to semestre og giver flere ECTS, end valgfag på uddannelsen normalt gør. En af underviserne fortæller:



Så det er bevidst bygget op sådan, at det er et fag, som er langt. Så der er tid til at komme ind i egen praksis, men vi har også tid til at bygge dem op, sådan at de kan arbejde med egen praksis.

Underviser

Underviserne fremhæver, at det længere forløb giver deltagerne mulighed for at forstå deres problemstillinger på nye måder og få kvalificeret interventioner med afsæt i de teoretiske oplæg og den casebaserede undervisning. De interviewede deltagere oplever også tilrettelæggelsen af faget som understøttende for transfer. En deltager fortæller om sin oplevelse af tilrettelæggelsen:



Nu sidder jeg og reflekterer over, hvad fik jeg egentlig med fra det her kursus? Vi fik en masse eksempler på, at det er lykkedes forskellige steder. Og vi fik konkrete input i vores gruppe på, at man kunne gøre sådan her, har du overvejet det her? Nej, det havde jeg ikke. Det prøver jeg. Det var der plads til, fordi det var et langt kursus, i hvert fald det længste jeg har haft på CBS.

Deltager

Underviserne påpeger, at det er vigtigt at være opmærksom på den betydning, det har for transfer, at faget løber over ni måneder og ikke kun et enkelt semester. Det har betydning både for omfanget af og samspillet mellem forskellige undervisningstemaer og aktiviteter og for, at der er tid til at opbygge et tillidsfuldt læringsrum, hvor deltagerne bliver engagerede i hinandens cases.

8.3 Klyngevejledning i et tillidsfuldt læringsrum

På FOL er strukturen for vejledningen i undervisningen og arbejdet med opbygning af et trygt og udviklende læringsrum vigtige tiltag for at fremme transfer. Deltagerne får vejledning i klynger, som er faste gennem forløbet, hvilket ifølge underviserne betyder, at deltagerne i løbet af undervisningsforløbet kommer til at kende hinandens cases og interventioner godt. Underviserne peger på, at for at klyngevejledningen kan bidrage til at fremme transfer, er det vigtigt, at deltagerne lytter til hinandens udfordringer, reflekterer over dem og udfordrer hinanden. En underviser fortæller, hvad der sker, når en deltager i klyngevejledningen fortæller om sit arbejde med egen case:



Det er en syv-otte minutter, hvor vi sidder med store ører. Bagefter reflekterer vi over, hvad det er, vi har hørt, og hvor vi kan udfordre hende i forhold til at få kvalificeret det her yderligere. Så det er den refleksive metode, der ligger i grupperne. De bringer deres aktioner i spil over for hinanden. De refleksive teams går igen, sådan at det er nogle faste grupper, som vi ikke blander. De er kontinuerlige, sådan at de kan genkende hinandens cases, og de er forpligtede på dem. Generelt har der været, og der er, et stærkt tillidsrum på faget. Ude i grupperne kan vi gå mere detaljeret til værks og udfordre hinanden.

Underviser

Underviserne peger på, at arbejdet i klyngerne skal være nysgerrigt undersøgende frem for løsnings- og handlingsorienteret – en tilgang, som de i klyngerne træner deltagerne i. Ifølge underviserne løses komplekse tværorganisatoriske problemstillinger i praksis bedst ved at prøve nye ting af, og det fremmes ved, at man som den leder, der skal være med til at løse dem, starter med at være nysgerrig og er i et trygt læringsrum.

Underviserne fremhæver, at klyngerne dels bliver et rum, hvor underviserne kan vejlede deltagerne til at afprøve nye ting og samle op på deres erfaringer med interventioner og relaterer erfaringerne til fagets teoretiske perspektiver, dels er klyngerne et læringsrum, hvor deltagerne kan søge sparring og lære af hinandens udfordringer og erfaringer.

Underviserne peger på, at det har betydning for læringsrummet og deltageres læring, at deltagerne er villige til at fortælle om deres udfordringer, og hvordan de har håndteret dem, men også at de kan lytte til hinanden. Særligt når faget handler om fælles offentlig ledelse og samarbejde, er det vigtigt, at deltagerne deler deres erfaringer, lytter og inddrager det i forhold til egen praksis.

De interviewede deltagere fortæller, at det var overraskende at erfare, hvor mange ledelsesmæssige udfordringer, der ligner hinanden, selvom man kommer fra forskellige sektorer, og at de andres arbejde gav inspiration:



Altså, én ting er jo at deltage, fordi man synes, man får en masse akademisk sparring, men det er også sådan [sparring på konkrete handlinger], 'ej okay, hvad har du så gjort i denne der nu? Er der sket noget mere, hvor er vi henne af?' Det synes jeg er rigtig spændende [...] udfordringen med at få koordineret tværsektorielt er åbenbart meget det samme, uanset om man står i et fagprofessionelt lægefællesskab, eller om man står i et fagprofessionelt uddannelsessamarbejde eller et kommunalt fællesskab. Tanken er, at man skal have fokus på samarbejde på tværs, og det synes jeg, faget gav stor inspiration til.

Deltager

Casen peger således på, at et trygt læringsrum og åbne fag med deltagere fra forskellige sektorer kan bidrage til transfer gennem inspiration og læring fra andres praksis.

8.4 At sætte sin egen ledelsesposition i spil

Deltagerne har valgt FOL som et af deres valgfag på lederuddannelsen, fordi de er en del af et partnerskab eller organisation, som har nogle tværorganisatoriske udfordringer og problemstillinger, som kræver fælles offentligt samarbejde og løsninger. Arbejdet med fælles løsninger er centralt på FOL, og underviserne peger på, at det kræver noget særligt af deltagerne. Deltagerne skal turde sætte sig selv i spil og komme på gyngende grund:



Der er så meget på spil for dem. De skal etablere nye forløb, hvor de sætter deres egen faglighed og deres person i spil. Vi får ikke en ændret praksis og håndteret de her komplekse problemstillinger, hvis vi ikke gør det på en anden måde, og det skal de jo acceptere [...] Derfor inviterer vi til de her workshops og faglige fora, hvor de skal iscenesætte en ny diskussion. Det vil sige, at de bringer sig selv, deres legitimitet og faglige position i spil i forhold til nye eller eksisterende relationer.

Underviser

En anden underviser supplerer og fortæller, at FOL ikke kun handler om at få værktøjer og teori om fælles offentlig ledelse, men også om at arbejde med deltagerens antagelser, for det er herigennem, at deltagerne får bragt sig selv i spil og inddraget deres praksis:



Lige så vel som vi bygger det på nogle bevidste metodiske greb i læringsdelen, så har vi også det med *single* og *double loop*-læring (..) Vi arbejder med deres antagelser. Så de skal op og lave *double loop* omkring, hvad det er for nogle antagelser, der er på spil. Sådan at vi ikke bare giver dem en værktøjskasse og siger, at de skal gå ud og gøre noget. De skal bringe sig selv i spil og gøre noget først.

Underviser

Underviseren refererer her til, at deltagerne skal arbejde med deres antagelser gennem interventioner som noget af det første og herigennem bringe sig selv i spil. Underviseren giver som eksempel en deltager, der havde en antagelse om, at antallet af knæoperationer kunne nedbringes, hvis bare man informerede de praktiserende læger om forskning på området. I stedet for kun at antage, hvad problemet var, gik deltageren som en del af arbejdet på faget ud og talte med de praktiserende læger om, hvornår og hvorfor de indstillede patienter til knæoperationer. Underviserne pointerer, at netop i forhold til fælles offentlig ledelse er det vigtigt at undersøge problemstillinger grundigt fra flere perspektiver frem for at antage, hvordan det er, men det kræver, at deltageren tør udfordre sine egne antagelser.

8.5 Arbejdet med egne cases og aktionslæring

Ifølge underviserne er præmissen for faget og et grundlæggende greb for at fremme transfer, at deltagerne bringer sig selv i spil ved at arbejde med egne cases i løbet af undervisningsforløbet. Gennem aktionslæring får deltagerne fokus på at eksperimentere og afprøve forskellige tiltag i praksis, eksperimenter og tiltag, som er formet af både fagets teoretiske perspektiver, undervisningscases og *real life*-cases og sparring i klyngerne.

En af deltagerne fortæller, at hun som case valgte at tage et partnerskabsprojekt, der allerede var i gang, og konkret anvendte hun teorier om ledelsesroller i en workshop på projektet som sin intervention. Med afsæt i teorierne eksperimenterede hun med hvilke ledelsesroller, som er på spil, og hvornår hun skal træde ind og ud af en faciliterende rolle. Deltageren oplever, at det giver et godt læringsudbytte, når casen og egen praksis bliver omdrejningspunkt for undervisningen:



Jeg synes faktisk, det er ret godt, det der foregår i forhold til at få koblet det teoretiske med sin egen praksis. At der altid er det der element af case fra egen virkelighed, at det er det, der er omdrejningspunktet.

Deltager

Et andet eksempel er en af deltagerne, som gerne ville arbejde med at højne den faglige kvalitet i patientforløb ved at skabe et bedre samarbejde om arbejdsgangene på tværs af afdelinger og faggrupper. Deltageren valgte med afsæt i undervisningsforløbet som sin intervention at nedsætte arbejdsgrupper og afholde workshops. Gennem interventionen eksperimenterede hun med, hvordan arbejdsgrupperne kunne blive bæredygtige og blive en aktiv og varig del af opgavehåndteringen i hverdagen og ikke kun et midlertidigt projekt.

De interviewede deltagere oplever, at arbejdet med egne cases og aktionslæring har givet dem en palet af forskellige greb og værktøjer til at arbejde med fælles offentlig ledelse og tværoorganisatoriske udfordringer. Underviserne fremhæver i interviewet, at mange af deltagerne allerede arbejdede med aktionslæring og interventioner, før de startede på faget, men at de i forløbet får sat begreber og nye dimensioner på det, de allerede gør i praksis. Denne pointe går igen hos de interviewede deltagere, som fortæller, at faget har givet dem et sprog og begreber for, hvordan man kan afprøve tiltag i praksis.

Et perspektiv blandt deltagerne er, at aktionslæring som tilgang kan blive for akademisk og fjern fra praksis, fordi aktionslæring er kompleks, og det tager lang tid at lære metoden. Selvom faget strækker sig over to semestre, fremhæver deltagerne, at det kan være svært at arbejde med aktionslæring på så kort tid, og at det er særlig udfordrende, når det drejer sig om komplekse problemstillinger.

Det er ifølge underviserne centralt for at fremme transfer fra faget, at deltagerne arbejde med casen og interventionerne ikke skal være et analyse- eller skrivebordsprojekt, men at det skal være koblet til praksis og involvere andre, fx medarbejdere eller organisationer. Underviserne fremhæver, at på FOL er der hele tiden en vekselvirkning mellem teori og praksis, og undervisningen foregår i loop, der går fra et makro-perspektiv til et mikro-perspektiv. Det viser sig fx ved undervisnings-tilrettelæggelsen, hvor deltagerne hele tiden skal forholde sig til betydning af det lærte for, hvad de vil arbejde videre med i forhold til deres egen case.

Appendiks A – Litteraturliste

Andersen, M. (2019): *VEU-håndbogen. Overblik og perspektiver på voksenuddannelse*. København: Samfundslitteratur.

EVA (2019a). *Litteraturstudie om videregående VEU i Danmark. Overblik over dansk- og engelsksprogede studier i perioden 2010-2019*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2019b). *Aktiviteten inden for offentlig videregående VEU. Udviklingen fra 2005 til 2017 på VEU på akademi-, diplom- og masterniveau*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Finansministeriet. (2020). *Aktstykke om udmøntning af initiativ vedr. styrket lederudvikling i staten: Aktstykke nr. 91 af 30.01.2020*. Lokaliseret besøgsdato på: <https://www.ft.dk/samling/20191/aktstykke/aktstk.91/index.htm>.

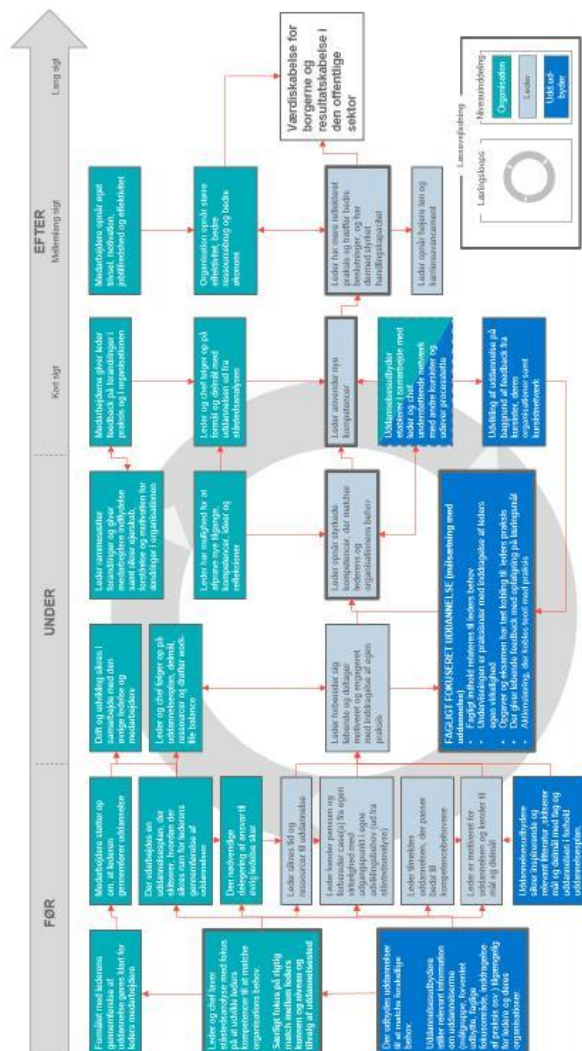
Sørensen, P. (2017). *Developing Leadership Behaviour: The Impact of Leadership Education*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. Lokaliseret besøgsdato på: https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/274654922/PHD_Peter_Soerensen_E_pdf.pdf.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019). *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om certificering af uddannelseselementer i offentlig ledelse på diplomniveau og etablering af et certificeringsråd: BEK nr. 1341 af 10.12.2019*. Lokaliseret besøgsdato på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1341>.

VIVE. (i tryk). *Offentlige lederuddannelser: En forandringsteori. Opsamling på eksisterende viden i en forandringsteori til "eftersynet af offentlige lederuddannelser"*. København: Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Wahlgren, B. (2013). *Transfer i VEU: Tolv faktorer der sikrer, at man anvender det, man lærer*. Aarhus: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: kompetencer i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Appendiks B – VIVE’s forandringsteori for lederuddannelser



Caseundersøgelse af transfer på de offentlige videregående lederuddannelser

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7182-465-0

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk