

Kortlægning af forskningslitteratur om didaktiske virkemidler og rammer for efteruddannelse af offentlige ledere

– Empiriske erfaringer fra en nordisk kontekst

Udført af Andreas Kjær Stage og Mads Kruse

I samarbejde med Ebbe Krogh Graversen, Christopher Ebbrecht, Allan Rye Lyngs, Christine Baker, Simon Fuglsang, Caroline Skovgård Jørgensen, Christinna Weyergang Ladegaard og Amalie Due Svendsen

Denne litteraturkortlægning er en af tre separate 'Litteraturkortlægninger af ledelsesforskning og forskning i lederuddannelser', som Dansk Center for Forskningsanalyse ved Aarhus Universitet udfører for Styrelsen for Forskning og Uddannelse. De tre kortlægninger omhandler eksisterende litteratur inden for effekt og effektmåling af offentlige lederuddannelser, effekter af måder at udøve offentlig ledelse på og didaktiske virkemidler og rammer for efteruddannelse af offentlige ledere.

Indhold

1	Sammenfatning.....	3
1.1	Metode.....	3
1.2	Resultater.....	3
1.3	Opmærksomhedspunkter.....	5
2	Indledning	5
2.1	Kortlægningens metode og centrale begreber.....	6
2.2	Karakteristik af vidensgrundlaget	7
3	Kortlægningens resultater	11
3.1	Intro: Refleksion.....	12
3.2	Teoris rolle	12
3.3	At bringe praksis i spil	14
3.3.1	Planlagte cases.....	14
3.3.2	Erfaringsbaserede cases.....	15
3.3.3	Opgaveskrivning.....	17
3.4	Deltagerkomposition og relationer.....	18
3.4.1	Diversitet.....	18
3.4.2	Holdånd.....	20
3.4.3	Underviserens rolle.....	21
3.4.4	Læringsrum vis-a-vis arbejdsplads	22
4	Konklusion.....	24
5	Litteraturliste	26

1 Sammenfatning

Dansk Center for Forskningsanalyse ved Aarhus Universitet har i perioden januar til maj 2020 gennemført en systematisk kortlægning af forskningslitteratur til eftersyn af offentlige lederuddannelser. Kortlægningens hovedfokus er forskningslitteratur, der behandler betydningen af didaktiske virkemidler og rammer for efteruddannelse af ledere i den offentlige sektor. Kortlægningens arbejdsspørgsmål er følgende:

- Hvilke elementer i en lederuddannelse opleves som særligt nyttige for de deltagende ledere med hensyn til at skabe praksisnære effekter?

1.1 Metode

Kortlægningen er gennemført ved brug af metoden Rapid Evidence Assessment (REA), en systematisk og transparent gennemgang af den relevante evalueringsbaserede litteratur. Den fundne litteratur fremsøgt via REA-metoden er holdt op imod og suppleret med forskningslitteratur identificeret via lederuddannelsespensa, feedback fra danske forskere med ekspertise inden for temaet og enkelte opfølgende frisøgninger på nettet.

Studier er inkluderet i kortlægningen, hvis de opfylder alle følgende kriterier: 1) er udført i perioden 2010-2020, 2) omhandler offentlige lederuddannelser i en nordisk kontekst, 3) indeholder empiri, der belyser betydningen af didaktiske virkemidler og rammer for efteruddannelse af ledere i den offentlige sektor. Studier er således ekskluderet, hvis de er ældre end 2010, ikke er anvendelige for en dansk kontekst, ikke bidrager til belysning af arbejdsspørgsmålet eller overvejende er teoretiske eller teori-diskuterende.

1.2 Resultater

Kortlægningens vidensgrundlag består af 27 danske og nordiske studier og omhandler en lang række af nordiske, offentlige lederuddannelser. Fire lederuddannelser behandles af flere studier: *Master of Public Governance* (4 studier), *Master of Public Administration* (3 studier), *Benchlearning Program* (2 studier) og *National Principal Program* (2 studier). Det er karakteristisk, at en stor del af kortlægningens studier beror på forfatternes egen involvering i de undersøgte lederuddannelser, enten som nuværende eller tidligere underviser og/eller koordinator.

Kortlægningens substantielle resultater falder i tre hovedspor: 1) Teoris rolle, 2) At bringe praksis i spil, og 3) Komposition og relationer.

Teori spiller en central rolle på lederuddannelser, og en række af kortlægningens studier fremhæver eksplicit empiriske erfaringer med anvendelsen af forskellige typer af teori. Det fremhæves, at teori bidrager med relevante klassifikationer og til at skabe en faglig distance til deltagernes egen praksis, som er fordrende for individuelle og kollektive refleksionsprocesser. Deltagerne har en tendens til ikke at opfatte teori som særligt nagelfast, men som noget der refleksivt skal oversættes til egen kontekst og praksis. Studierne veksler imellem, at beskrive erfaringer med praksisbaseret teori der primært er genereret på baggrund af empirisk forskning inden for et specifikt fagområde, og generisk teori der i højere grad fokuserer på generelle samfundsmæssige dynamikker.

Et væsentligt didaktisk virkemiddel er at bringe lederens egen praksis i spil i undervisningen på lederuddannelser. Kortlægningen finder, at der overordnet præsenteres tre typer erfaringer med virkemidler til at bringe praksis i spil. Den første af disse er *planlagte cases*, der på forhånd er struktureret af underviserne, og som kan tage form af detaljerede casebeskrivelser, narrative dilemmascenarier eller "case-besøg" i udvalgte organisationer. For det andet beskrives *erfaringsbaserede cases*, hvor underviserne bruger forskellige metoder til at få deltagerne til at bringe konkrete praksis-situationer på banen i plenumsessioner. Det kan eksempelvis være refleksionsøvelser, hvor lederne beretter om arbejdsdilemmaer, gruppecoaching, der bringer lederens egne erfaringer ind i læringsrummet, og rollespilstræning, der får lederne til at forholde sig refleksivt til konkrete situationer. Endeligt fremhæver en række af kortlægningens studier *opgaveskrivning*, både under og i slutningen af lederuddannelse, som fortsat værende et central virkemiddel til at fremme dyb refleksion og analytiske færdigheder.

Hovedparten af kortlægningens studier forholder sig til fire overordnede aspekter ved komposition og relationer på lederuddannelserne. For det første beskrives forskellige erfaringer med diversitet i forhold til, om deltagerne kommer fra samme/forskelligt ledelsesniveau og type organisation. For det andet kommer flere studier ind på betydningen af *holdånd* under uddannelsesforløb, hvilket kan være vigtig i forhold til at understøtte interaktion og refleksion deltagerne imellem og skabe den fornødne tryghed til at dele ud af (dårlige) erfaringer og at eksperimentere med nye tilgange. Et tredje væsentligt aspekt er erfaringer med *underviserens rolle*, og hvilken betydning inddragende undervisning, praksisforståelse og underviserens fysiske tilstedeværelse har for de deltagende lederes læringsudbytte. Endeligt indgår relationen læringsrum vis-a-vis arbejdsplads som et centralt punkt, hvor studierne rapporterer om forhold såsom deltagernes samtidige roller som både søgende studerende og handlekraftig leder, distancen mellem arbejdsplads og læringsrum, og hvordan eksamination bør foregå.

1.3 Opmærksomhedspunkter

På baggrund af resultaterne har kortlægningen identificeret følgende opmærksomhedspunkter til videre arbejde med eftersyn af offentlige lederuddannelser:

1. Så godt som ingen af de inkluderede studier går for alvor på tværs af offentlige lederuddannelser empirisk eller analytisk. Hver især fokuserer de i stedet specifikt på én lederuddannelse, eller to beslægtede, hvor nogle lederuddannelser er overrepræsenterede i forhold til andre. Kortlægningen er derfor ikke et repræsentativt landkort over 'best practices', men et overblik over de didaktiske virkemidler og rammer som den eksisterende, men partielle, litteratur fremhæver som særligt nyttige.
2. Hovedparten af kortlægningens studier har forfattere med en nær relation til, eller som er decideret involveret i, de undersøgte lederuddannelser. På den ene side kan dette forhold give anledning til potentiel positiv bias i beskrivelsen af erfaringer med lederuddannelserne. På den anden side har autobiografiske erfaringer en særskilt værdi, da 'member-knowledge' hjælper i studiet af intrikate processer som læring, refleksion og formidling.

2 Indledning

Kortlægningens formål er at etablere et lettilgængeligt overblik over de væsentligste empiriske forskningsartikler og -publikationer inden for temaet 'betydningen af didaktiske virkemidler og rammer for efteruddannelse af ledere i den offentlige sektor'. Kortlægningen er den tredje af tre, som, samlet set, belyser effekter af forskellige måder at tilrettelægge, udvikle og organisere offentlige lederuddannelser på i Danmark. Kortlægningens arbejdsspørgsmål er følgende:

- *Hvilke elementer i en lederuddannelse er særligt nyttige for de deltagende ledere med hensyn til at opnå praksisnære effekter?*

Kortlægningen skal bidrage til, at alle typer af offentlige udbydere af lederuddannelser og arbejdsgruppen for Eftersyn af Offentlige Lederuddannelser kan basere deres arbejde og udvikling på et solidt og aktuelt vidensgrundlag.

2.1 Kortlægningens metode og centrale begreber

Dette analysenotat identificerer og beskriver litteratur, der dels beskæftiger sig med didaktiske virkemidler og rammer for efteruddannelse af offentlige ledere og dels vurderes værende af høj relevans og kvalitet.

Kortlægningen afgrænses af en række begreber, som har betydning for den anvendte søgestrategi, kombinationerne af søgeord og den efterfølgende screening og vurdering af den fundne litteratur. Følgende præciseringer og afgrænsninger er implementeret og anvendt i kortlægningsprocessen.

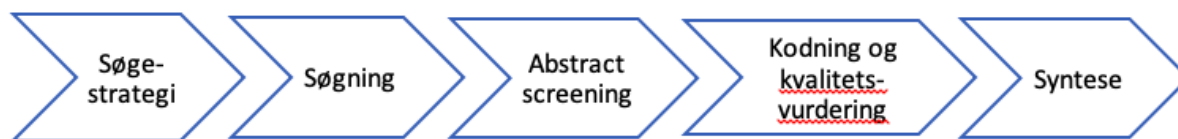
- **Ledelse:** Omhandler generelt beskæftigelse med både rammevilkår (f.eks., strategi og budget) og med at få ansatte til at udfylde disse i praksis.
- **Brugernærhed:** Henviser til en leder eller effekt, som har en organisatorisk nærhed til organisationens brugere.
- **Praksisnærhed:** Henviser til en leder eller lederuddannelse, som har en faglig nærhed til de fagprofessionelle, der ledes (f.eks., sygeplejersker, lærere etc.).

Til kortlægningen anvendes litteraturindsamlingsmetoden Rapid Evidence Assessment¹ (herefter REA). Denne tilgang muliggør en systematisk og transparent gennemgang af den relevante litteratur.

Litteratursøgningen er afgrænset til at inkludere studier, der indeholder data fra lande, der uddannelses- og systemmæssigt ligner det offentlige danske efter- og videreuddannelsessystem. I praksis har det betydet, at kortlægningen næsten udelukkende inkluderer nordiske studier. Søgeperioden er afgrænset til 2010-2020 for at stille skarpt på de nyeste tendenser i forskningen. Kun litteratur baseret på empirisk evidens er inkluderet, med den ene undtagelse at reviews, der er vurderet særligt relevante, også er inkluderet. Litteraturen identificeret via REA-metoden er suppleret af litteratur fremsøgt via danske lederuddannelsespensa, danske forskningsmiljøer, forskere inden for feltet, samt enkelte frisoegninger, særligt med henblik på at identificere relevant litteratur der ikke er publiceret i akademiske tidsskrifter, for eksempel, evalueringsrapporter.

¹ Thomas, J., Newman, M. & Oliver, S. (2013). Rapid evidence assessment of research to inform social policy: taking stock and moving forward. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 9(1), 5-27.

Figur 1.1: Metodeproces i Rapid Evidence Assessment²



Efter de tre første REA-trin er der identificeret i alt 27 studier inden for kortlægningstemaet “didaktiske værktøjer og rammer for udvikling og efteruddannelse af offentlige ledere”. Den efterfølgende syntese indeholder og behandler de studier, der er vurderet til at udgøre de mest centrale studier inden for kortlægningens område. Denne kvalitetsvurdering er baseret på tre forhold, i prioriteret rækkefølge:

1. **Anvendelighed:** I hvilken grad bidrager det enkelte studie med information, der er relevant for kortlægningstemaets aftagergruppe. Relevans er vurderet på baggrund af nærhed til 1) en dansk og/eller nordisk kontekst, 2) organisationer i den offentlige sektor.
2. **Troværdighed:** Hvorvidt studiet er rammesat af eksisterende litteratur, henviser til beskaffenheden af anvendt empirisk data og præsenterer de konkrete empiriske resultater.
3. **Akademisk stringens:** De mest gængse akademiske kriterier for kvalitetssikret litteratur, f.eks., peer-review, fyldestgørende metodiske overvejelser, passende etiske hensyn, datatriangulering, eller brug af validerede skalaer.

2.2 Karakteristik af vidensgrundlaget

Som et resultat af den grundige litteratursøgning og kvalitetsvurdering består kortlægningens vidensgrundlag af i alt 27 studier, heraf 22 tidsskriftsartikler, 3 antologibidrag (Gergen & Hersted, 2016; M. Knudsen & Justesen, 2019; Pedersen & Ry Nielsen, 2011), 1 Ph.d.-afhandling (Meier, 2020), og som en undtagelse, 1 hjemmesideartikel, da den gør status på 10 års erfaringer (Christensen, 2017). Studierne har på forskellig vis undersøgt en række nordiske lederuddannelser med deltagere fra forskellige typer af offentlige organisationer. De specifikke lederuddannelser, deres geografiske placering og den fagprofession som uddannelsen henvender sig til, fremgår af tabel 1.1.

Tabel 1.1: Oversigt over lederuddannelser, deres geografiske placering samt den relevante fagprofession

Studie	Lederuddannelse	Geografisk placering	Fagprofession
Aas & Blom (2018)	Benchlearning Program	Norge og Sverige	Skoleledere
Aas & Paulsen (2019)	Benchlearning Program	Norge og Sverige	Skoleledere
Aas & Vavik (2015)	National Principal Program	Norge	Skoleledere

² Som præsenteret i Rambøll (2019). National vidensopsamling om almen VEU – Delopgave 1: Systematisk Kortlægning [Rapport].

Aas & Törnsén (2016)	National Principal Program + National School Leadership Training program	Norge og Sverige	Skoleledere
Adriansen & Knudsen (2013)	Master in Educational Management	Danmark (København)	Uddannelsesledelse
Berggren & Söderlund (2011)	Project Management Executive Master + The Advanced Project Management	Sverige	Projektleidere
Christensen (2017)	Master I Offentlig Ledelse	Danmark (Aarhus og Odense)	Offentlig sektor generelt
Elmholdt et al. (2016)*	Start to Lead	Danmark	Ledere i den private sektor
Frank (2010)	Kodeks for God Offentlig Topleidelse	Danmark (København) og Nederlandene	Central-administration
Gergen & Hersted (2016)	Kurser i dialogtræning	-	Døgninstitution s-ledere
Greve (2013)	Master of Public Governance	Danmark (København)	Offentlig sektor generelt
Greve & Pedersen (2017)	Master of Public Governance	Danmark (København)	Offentlig sektor generelt
Hauge et al. (2014)	Ledelsesudvikling baseret på ekspansiv læring (interventionsspecifik)	Norge	Skoleledere
Knudsen & Adriansen (2016)	Experimental Management Practice	Danmark (København)	Uddannelsesledelse
Knudsen & Justesen (2019)	Master of Public Administration	Danmark (København)	Offentlig sektor generelt
Kvalnes & Øverengen (2012)	Dilemmatræning baseret på 'The Navigation Wheel'	Norge	Ledere generelt
Larsson et al. (2020)	Management and Leadership Development Program	Danmark	Hospitalsledelse
Majgaard (2015)	Master of Public Governance	Danmark (København)	Offentlig sektor generelt
Meier (2020)	Master of Public Governance	Danmark (København)	Offentlig sektor generelt
Mouritzen & Søndergaard (2018)	Strategisk Pædagogisk Lederskab i Skolen (Masterfag)	Danmark (København)	Skoleledere
Pedersen & Ry Nielsen (2011)	Master of Public Administration	Danmark (København)	Offentlig sektor generelt
Rennemo & Vaag (2018)	Master of Knowledge Management	Norge	Offentlig sektor generelt
Ry Nielsen (2013)	Master of Public Administration	Danmark (København)	Offentlig sektor generelt
Skytt et al. (2011)	The Training Program + Self-Development Program	Sverige	Hospitalsledelse
Söderhjelm et al. (2018)	Ledelsesudvikling i et system-centreret perspektiv (interventionsspecifik)	Sverige	Universitetsledelse
Stegeager et al. (2013)	Learning Processes with Specialization in Organizational Coaching + Facilitated Work Based Learning	Danmark (Aalborg)	Offentlig sektor generelt
Tjulin et al. (2019)	Lederkurser i sundhedsfremme (interventionsspecifik)	Sverige	Kommunale ledere

*Studiet er baseret på deltagere fra den private sektor, men omhandler et standardiseret virkemiddel, der også benyttes i stor stil på lederuddannelser for offentlige ledere.

De to mest repræsenterede lederuddannelser er de danske Master of Public Administration (Knudsen & Justesen, 2019; Pedersen & Ry Nielsen, 2011; Ry Nielsen, 2013) og Master of Public Governance (Greve, 2013; Greve & Pedersen, 2017; Meier, 2020). Herefter afdækker fire studier de norsk-svenske Benchlearning Program (Aas & Blom, 2018; Aas & Paulsen, 2019), og National Principal Program (Aas & Vavik, 2015; Aas & Törnsén, 2016). De resterende studier handler om forskellige lederuddannelser.

Kortlægningens studier er hovedsageligt baseret på danske data (15), og derudover norske (7) og svenske (7). Det er karakteristisk for de danske studier, at langt de fleste af de undersøgte lederuddannelser finder sted i København (Adriansen & Knudsen, 2013; Greve, 2013; Greve & Pedersen, 2017; Knudsen & Justesen, 2016; Meier, 2020; Pedersen & Ry Nielsen, 2011; Ry Nielsen, 2013; Frank 2010). Der er kun to studier, der beskæftiger sig med henholdsvis lederudviklingsprogrammer i Aalborg (Stegeager et al., 2013) og den omfangsrige Master i Offentlig Ledelse i Aarhus/Odense (Christensen 2017) og tre studier uden information om nærmere geografisk placering.

De inkluderede studier omfatter lederuddannelser, der henvender sig til en række forskellige faggrupper. Kortlægningen indeholder ni studier, hvor de pågældende lederuddannelser henvender sig til ledere fra den offentlige sektor generelt, dvs. ledere fra forskellige typer af offentlige organisationer. Otte studier omhandler skoleledere og ledere fra uddannelsesinstitutioner, som dermed udgør den mest fremtrædende, specifikke faggruppe. Derudover omhandler studier ledere fra sundhedssektoren, central administrationen og kommunal ledelse. Endeligt figurerer øvrige fagprofessioner i enkelte studier, f.eks. døgninstitutionsledere, projektledere, forretningsledere og ledere fra den private sektor.

Kendetegnende for korpusset af inkluderede studier er, at mange af forfatterne har en nær relation til den/de undersøgte lederuddannelse(r). Tabel 1.2 beskriver, i hvilke studier forfatterne har været involveret i udførelsen og/eller tilrettelæggelsen af den pågældende lederuddannelse, samt hvorvidt denne involvering udgør en væsentlig del af studiets empiriske grundlag frem for dedikeret empiriindsamling:

Tabel 1.2: Oversigt over relationen mellem forfatter(e) og studier

Studie	Forfatter(e) var selv involveret i lederuddannelsen	Denne involvering anvendes som empirisk grundlag
Aas & Blom (2018)		
Aas & Paulsen (2019)	X	

Aas & Vavik (2015)	X	
Aas & Törnén (2016)	X	
Adriansen & Knudsen (2013)	X	X
Berggren & Söderlund (2011)	X	X
Christensen (2017)	X	X
Elmholdt et al. (2016)		
Frank (2010)		
Gergen & Hersted (2016)	X	
Greve (2013)	X	
Greve & Pedersen (2017)	X	X
Hauge et al. (2014)		
Knudsen & Adriansen (2016)	X	X
Knudsen & Justesen (2019)	X	
Kvalnes & Øverengen (2012)	X	X
Larsson et al. (2020)		
Majgaard (2015)	X	X
Meier (2020)	X	
Mouritzen & Søndergaard (2018)	X	X
Pedersen & Ry Nielsen (2011)	X	
Rennemo & Vaag (2018)		
Ry Nielsen (2013)	X	X
Skytt et al. (2011)		
Söderhjelm et al. (2018)		
Stegeager et al. (2013)		
Tjulin et al. (2019)		
Samlet antal studier	17	9

Som det fremgår af tabel 1.2 er der 17 tilfælde, hvor studiets forfattere har en nær relation til den pågældende uddannelses udførelse og/eller tilrettelæggelse. Denne relation kan enten tage form af at være underviser på selve uddannelsen (f.eks., Gergen & Hersted, 2016) eller at være uddannelseskoordinator/-leder (f.eks., Greve & Pedersen, 2017). Derudover er der 9 studier, hvor denne involvering udgør en væsentlig del af studiets empiriske grundlag, som typisk baserer sig på deres rolle som undervisere (f.eks., Ry Nielsen, 2013). Som flere af studierne grundigt redegør for, er involvering i den undersøgte lederuddannelse både en styrke og svaghed. På den ene side kan dette forhold give anledning til potentiel positiv bias i beskrivelsen af erfaringer med lederuddannelserne. På den anden side har autobiografiske erfaringer en særskilt værdi, da 'member-knowledge' hjælper i studiet af intrikate processer som læring, refleksion og formidling (se f.eks., Meier, 2020).

Denne kortlægning identificerer tre dimensioner i de inkluderede studier, som er omdrejningspunktet for den følgende syntese: 1) Teoris rolle, 2) virkemidler til at bringe praksis i spil, 3) komposition og relationer. Som det fremgår af Tabel 1.3 er det mest fremtrædende tema 'komposition og relationer', som trækker

på 23 studier. Dernæst følger virkemidler til at bringe praksis i spil (16 studier) og endeligt teoris rolle (11 studier).

Tabel 1.3: Oversigt over fordelingen af studiernes fokusområder mht. didaktiske virkemidler og rammer for efteruddannelse af offentlige ledere

Studie	Teoris rolle	At bringe praksis i spil	Komposition og relationer
Aas & Blom (2018)	X	X	X
Aas & Paulsen (2019)		X	X
Aas & Vavik (2015)		X	X
Aas & Törnsén (2016)	X		
Adriansen & Knudsen (2013)	X	X	X
Berggren & Söderlund (2011)	X	X	X
Christensen (2017)			X
Elmholdt et al. (2016)		X	
Frank (2010)		X	
Gergen & Hersted (2016)		X	X
Greve (2013)	X		X
Greve & Pedersen (2017)		X	X
Hauge et al. (2014)			X
Knudsen & Adriansen (2016)	X	X	X
Knudsen & Justesen (2019)		X	
Kvalnes & Øverenget (2012)	X	X	
Larsson et al. (2020)			X
Majgaard (2015)		X	X
Meier (2020)	X		X
Mouritzen & Søndergaard (2018)	X	X	X
Pedersen & Ry Nielsen (2011)	X		X
Rennemo & Vaag (2018)		X	X
Ry Nielsen (2013)		X	X
Skytt et al. (2011)			X
Söderhjelm et al. (2018)			X
Stegeager et al. (2013)	X	X	X
Tjulin et al. (2019)			X
Samlet antal studier	11	16	23

3 Kortlægningens resultater

Dette afsnit beskriver, de inkluderede studiers resultater med hensyn til betydningen af didaktiske virkemidler og rammer for efteruddannelse af offentlige ledere, som de respektive forskere hver især har fundet empirisk belæg for i en nordisk kontekst siden 2010. Kortlægningen har identificeret tre dimensioner og en række underdimensioner, som tydeligvis definerer og differentierer lederuddannelser. Dette afsnit er derfor bygget op omkring disse tre dimensioner og en intro:

3.1) Intro: Refleksion, 3.2) Teoris rolle, 3.3) At bringe praksis i spil, og 3.4) Komposition og relationer. Det er muligt at følge op på specifikke refererede resultater i det medfølgende *Oversigtsnotat*, hvor udvidede resumeer af resultater, kontekster, og metoder der er specifikt relevant for denne kortlægnings tema, fremgår i samlet form for hvert af de inkluderede studier.

3.1 Intro: Refleksion

Refleksion – som evnen til at tage et skridt tilbage og forholde sig analytisk til egen eller andres ledelsespraksis – fremhæves som et grundelement i lederudvikling af så godt som samtlige inkluderede studier. Lederuddannelser udmærker sig i forhold til megen anden uddannelse ved, at deltagerne i forvejen besidder en masse viden, erfaringer, ideer, og holdninger til, hvordan den organisation, som de er ledere i, fungerer og bør drives i praksis. Lederuddannelser er derfor i stor stil designet til at kvalificere, perspektivere og udfordre den ekspertise, som deltagerne allerede besidder. Hvorvidt det fulde potentiale af lederuddannelser forløses afhænger derfor af, hvor effektivt deres indhold og rammer får deltagerne til at reflektere. Følgende omhandler derfor, hvordan forskellige didaktiske virkemidler kan understøtte dette.

3.2 Teoris rolle

Ved de fleste lederuddannelser, som er omfattet af denne kortlægning, spiller teori en helt central rolle. Med udgangspunkt i mange års erfaring fra forskellige lederuddannelser i Sverige, konstaterer Berggren & Söderlund (2011), at udfordringen som underviser sjældent er at motivere de deltagende ledere til at inddrage praksis men snarere at få dem til at forholde sig til teori. Alligevel er det kun få af de inkluderede studier, der rapporterer om empiriske erfaringer med teoris rolle, ud over overordnede betragtninger (se Meier (2020) og Knudsen & Adriansen (2016) for undtagelser). Dette kan afspejle, at debatten om efteruddannelse har haft et fokus på, hvordan ledernes egen praksis effektivt kan inddrages, og at en effektiv brug af teori sandsynligvis er blevet antaget som værende de enkelte underviseres ekspertise.

I relation til Master of Public Administration skriver Pedersen & Ry Nielsen (2011), at teori har givet de deltagende ledere både distance og skarphed i iagttagelsen af deres egen kontekst og ledelsesmuligheder. Deltagerne trænes i at anlægge forskellige teoretiske perspektiver på praksisnære problemstillinger. Mouritzen & Søndergaard (2018) fremhæver på lignende vis, at de tilrettelagde masterfaget ”Strategisk pædagogisk lederskab i folkeskolen” med teori, der hjalp deltagerne med at forstå og udvikle sig selv som leder og forstå den organisation, de er sat til at lede såvel som dennes omverden. At teoris rolle således i særlig grad er at belyse væsentlige dynamikker i både ledernes mikro- og makrokontekst påpeges også af

Aas & Törnsén (2016) i relation til en uddannelse for norske og svenske skoleledere.

Meier (2020) har udført en række detaljerede observationsstudier af, hvordan teori blev brugt af undervisere og studerende i det obligatoriske fag "Leadership Development" på Master of Public Governance. Han konkluderer, at deltageres individuelle og kollektive refleksioner i høj grad tog udgangspunkt i de teoretiske klassifikationer, som underviserne introducerede igennem forelæsninger, feedback og pensum. Disse klassifikationer iscenesatte samtaler og interaktioner, som var nye for deltagerne, hvilket muliggjorde, at deltagerne kunne eksperimentere – både hypotetisk og praktisk – med alternative ledelsesidentiteter og –strategier. En central empirisk observation i forlængelse heraf var, at deltagerne i mindre grad end underviserne accepterede teori som nagelfast eller universel viden. I stedet brugte deltagerne det oftere som forståelsesorienterede objekter, der var kontekstafhængige og åbne for fortolkning og relativisering. Meier (2020) identificerer tre arketyperiske måder, hvorpå deltagerne på lederuddannelsen kobler teori og praksis:

1. Deltagere beskriver deres eksisterende praksis med teori for at øge legitimitet, hvilket handler om at få teori til at "passe" til praksis.
2. Deltagere måler egen praksis op imod teoretiske normer for god ledelse, hvilket handler om at justere praksis så det efterlever teori.
3. Deltagere erkender nye handlemuligheder ved at se gamle udfordringer i et nyt lys, hvilket handler om at teori giver nye perspektiver på praksis.

Blandt de få studier, der rapporterer empiriske erfaringer med bestemte typer af teori, er der en variation mellem mere praksisnære og mere generiske teorier. På en lederuddannelse for ledere fra folkeskoler i Sverige og Norge beretter Aas & Blom (2018) om gode erfaringer med at bruge såkaldt praksisbaseret teori – dvs. teori primært generet på baggrund af empirisk forskning om folkeskoler – som forberedelse til besøg på udvalgte skoler og efterfølgende plenumdiskussioner. På den store, tværsektorielle Master of Public Governance har der været særlig interesse for de valgfri moduler i "Trust-Based Management", "Motivation of Knowledge Employees" og "Risk Communication", hvilket Greve (2013) kobler til, at de deltagende ledere aktivt har opsøgt konkrete ressourcer til, hvordan man leder offentlige organisationer under nedskærings- og krisetider.

Med udgangspunkt i en lederuddannelse, hvor alle deltagerne var fra uddannelsesinstitutioner, argumenterer Knudsen & Adriansen (2013; 2016) for, at disse lederes hverdag alligevel var så komplekse og forskelligartede, at det begrænsede anvendeligheden af praksisnær teori. I stedet har de haft succes

med at opbygge en lederuddannelse omkring et såkaldt "refleksivitetspensum" af mere generisk samfundsteori, der synliggør, hvordan problemer og positioner i samfundet er socialt konstruerede. Dette har hjulpet deltagerne til at tage et skridt tilbage og opnå den fornødne distance til kritisk at kunne analysere og (re)formulere egne praksisnære problemer og derigennem erkende alternative handlemuligheder.

I samme boldgade rapporterer Kvalnes & Øverenget (2012) om gode erfaringer med en generisk tilgang til den mangfoldighed af etiske dilemmaer, som ledere står over for i det daglige. De finder, at ledere kan rustes til at træffe og retfærdiggøre beslutninger om etisk vanskelige dilemmaer ved at lære om en række teoretiske dimensioner – etik, økonomi, omdømme, moral, lov og identitet. Deltagerne gøres på denne måde i stand til at analysere et dilemma holistisk og derefter bedre at kunne vurdere handlemulighederne.

Både Adriansen & Knudsen (2013; 2016) og Stegeager et al. (2013) erfarer dog, at den mere generiske teori kan have sine udfordringer, hvis den ikke effektivt suppleres med virkemidler til at bringe praksis i spil. Det store fokus på analytisk refleksivitet har fået nogle deltagere til at føle sig lettere handlingslammede, da de blev pinligt bevidste om, at enhver løsning har sine egne udfordringer og ulemper (Adriansen & Knudsen, 2013). Derudover har nogle deltagere nedprioriteret lederuddannelsen, da de var skuffede over, at teorien ikke havde bedre svar på specifikke praktiske problemer (Stegeager et al., 2013).

3.3 At bringe praksis i spil

At bringe praksis i spil er en hjørnesten i samtlige af de undersøgte lederuddannelser. Studierne fremhæver en række forskellige virkemidler, der blev oplevet som særligt nyttige til at motivere individuelle og kollektive refleksioner over praksisnære udfordringer.

3.3.1 Planlagte cases

De fleste af de undersøgte uddannelser benyttede sig i en eller anden udstrækning af virkelige cases i undervisningen. Det varierer dog i hvilken grad, de anvendte cases var strukturerede på forhånd eller blev inddraget ad hoc af undervisere og deltagere.

I den strukturerede ende beskriver Berggren & Söderlund (2011) gode erfaringer med cases af projektdilemmaer, som underviserne på forhånd havde beskrevet detaljeret på skrift, og hvor en inviteret nøgleperson fra det pågældende projekt supplerede med kontekst og feedback under plenumdiskussioner af potentielle løsninger. De fremhæver metoden som særdeles effektiv for læring og

refleksion, men også meget ressourcekrævende. På masterfaget "Strategisk pædagogisk lederskab i folkeskolen" finder Mouritzen & Søndergaard (2018) det også effektivt med detaljerede cases, som underviserne havde skrevet på forhånd ud fra interviews fra en række relevante skoler. Deltagerne satte sig let ind i situationen, men var ikke personligt ansvarlig for hverken "diagnose" eller "behandling", hvormed det var "ufarligt" for dem med eksperimenterende refleksioner.

Kvalnes & Øverenget (2012) erfarer, at konkrete narrative dilemmasценарier, som underviserne udfærdigede på forhånd, var et effektivt virkemiddel til at få ledere til at reflektere over beslutningsmuligheders forskellige etiske forankringer og over egne værdier. De foreslår en konkret metode, som de kalder 'navigationshjulet', til at lære ledere at træffe beslutninger på en holistisk måde, hvor samtlige etiske dimensioner overvejes.

Gode resultater med en anden form for strukturerede cases beskrives af Aas & Blom (2018) og Aas & Paulsen (2019), hvor en skolelederuddannelse tog deltagerne med på fokuserede besøg på udvalgte caseskoler. En grundig teoretisk forberedelse forud for besøgene hjalp de studerende med at beskrive, hvad de observerede under skolebesøgene, hvilket ledte til gode kollektive refleksioner og dybere forståelse af egen ledelsespraksis. Også på et specifikt modul "Personligt Lederskab" på Master of Public Governance besøgte deltagerne hinandens organisationer og observerede hinanden i konkrete ledelsessituationer, hvilket Greve & Pedersen (2017) finder var fordrende for praksisnære refleksioner.

3.3.2 Erfaringsbaserede cases

Uanset om uddannelserne anvendte strukturerede cases eller ej, centrerede en del af undervisningen sig omkring ad hoc cases – dvs. eksempler, erfaringer og udfordringer. I en bred undersøgelse af hvilke lederudviklingsmetoder, der blev brugt i forbindelse med opkvalificering af topchefer i den danske og nederlandske centraladministration, finder Frank (2010), at mere uformelle metoder som selvrefleksion og dialog blandt deltagerne blev anvendt hyppigere end mere strukturerede og indgribende metoder.

Greve & Pedersen (2017) beskriver, at selvom underviserne har haft store frihedsgrader i indretningen af undervisningen på de mange forskellige moduler på den store Master of Public Governance, så har en helt grundlæggende målsætning været at inddrage deltagernes egne praktiske erfaringer og udfordringer. Majgaard (2015) beskriver, hvordan man på et af disse moduler har haft succes med refleksionsøvelser, hvor deltagerne på skift præsenterede dilemmaer fra deres hverdag, som dernæst blev analyseret og diskuteret i plenum. Underviserne havde her en vigtig rolle i at opfordre til at tænke i "moderat modige" alternativer og spekulere i deres potentielle udfald. På et andet modul havde Mouritzen & Søndergaard

(2018) gode erfaringer med at understøtte tematiske fællessessioner med en række standardiserede spørgeskematest om personlighed, ledelsesstile, 'sundheden' af deltagernes ledelsesteam, involvering og motivation af ansatte. Personlighedstesten blev suppleret med individuelle samtaler med en erhvervspsykolog, hvilket ledte til gode kollektive sessioner om deltagernes ledelsesdispositioner.

Med omvendt fortegn beskriver Elmholdt et al. (2016) dårlige erfaringer med et særdeles udbredt læringsudbyttespørgeskema, som deltagerne udfyldte før, under, og efter en lederuddannelse, og som skulle understøtte deltagernes læring ved at kvantificere og visualisere i hvor høj grad de opnåede kursets respektive læringsmål. De interviewede deltagere fandt ikke denne feedback særlig lærerig, da det centrerede sig om en idealiseret version af ledelse, der havde for lidt til fælles med deres praktiske, dilemmafyldte, og "rodede" hverdagsopgaver som ledere. De oplevede, at spørgeskemaet ikke bragte praksis i spil, men blot repeterede et ledelsesideal, som det ville være uklogt af dem at erklære sig uenig i. Elmholdt et al. (2016) opfordrer til kritisk at overveje, hvorvidt sådanne virkemidler lever op til deres formål på specifikke lederuddannelser.

Aas & Vavik (2015) fremhæver gruppecoaching som et effektivt virkemiddel til at bringe ledernes egne erfaringer og udfordringer ind i læringsrummet med henblik på både individuel og kollektiv læring. På en tværnational skolelederuddannelse hjalp gruppecoaching deltagerne med bedre at forstå overgangen til deres nuværende rolle som leder kontra deres tidligere rolle som fagprofessionel – en overgang flere af dem havde haft svært ved. Deltagerne gav generelt udtryk for, at sessionerne med fokus på andre havde været lige så relevante som den om dem selv, da det skabte værdifulde refleksioner først at opleve andre gå ind i meget konkrete og kontekstualiserede problemstillinger og sidenhen diskutere det i plenum. Rennemo & Vaag (2018) finder også, at erfaringsudveksling mellem deltagerne generelt har virket som et spejl for deltagerne, som førte til frugtbare refleksioner.

Inddragelse af konkrete erfaringer kan også ske igennem praksisnære eksperimenter, der udføres på egen organisation og som derefter bliver genstand for analyse på uddannelsen (Adriansen & Knudsen, 2013; H. Knudsen & Adriansen, 2016). Adriansen & Knudsen finder, at eksperimenter hjalp deltagerne til at koble analytisk refleksivitet og praktiske beslutninger. For deltagerne var det en øjenåbnende metode, der dog også var krævende med hensyn til selvstændighed og uforudsigelighed. Det var her væsentligt, at underviserne understøttede med råd og vejledning til at balancere faktummet, at det lærerige eksperiment ikke nødvendigvis er et produktivt eksperiment for en organisation, og at det kan være svært for deltagerne at indsamle empirisk data til analyse uden samtidig at påvirke eksperimentet for meget.

I den mere kreative ende fremhæver Gergen & Hersted (2016), at rollespilstræning kan være en metode til at få deltagerne til at forholde sig reflektivt til praksis. Det lærte dem om udvidet relationel opmærksomhed og fokus på kropssprog. Derigennem optrænede deltagerne en evne til at forberede sig på forestående arbejdsituationer ved at forestille sig den kommende dialog imaginært – et såkaldt 'privat teater'. Det føles således ikke som første gang, man står i den specifikke situation, når den opstår. Ved at rollespille andre personligheder, såsom brugere af den pågældende offentlige service, fik deltagerne indsigt i andre rollers perspektiver, hvilket gjorde dialog og samarbejde nemmere.

3.3.3 Opgaveskrivning

Mange lederuddannelser er indrettet med skriftlige refleksionsopgaver undervejs i forløbet og en større analytisk opgave om en faktisk problemstilling fra egen ledelsespraksis hen imod slutningen. Studierne er bredt enige om, at den traditionelle disciplin, at sætte sig ned og skrive et sammenhængende skriftligt produkt, kan noget ganske særligt og uerstatteligt med hensyn til at fremme dyb refleksion og analytiske færdigheder (Greve & Pedersen, 2017; H. Knudsen & Adriansen, 2016; Mouritzen & Søndergaard, 2018; Ry Nielsen, 2013; Stegeager et al., 2013). I henhold til Berggren & Söderlund (2011) er ledere gode til rigtig mange ting, og selv travle ledere skrev lange og detaljerede refleksionsopgaver. Men dét at skrive en empirisk analyse med en sammenhængende logik er en færdighed, mange af ledere kunne forbedre, hvorfor de argumenterer for, at det fortsat bør være ét af de fremmeste formål ved to populære, svenske lederuddannelser, der er organiseret i samarbejde med en gruppe større virksomheder og statslige organisationer.

Stegeager et al. (2013) finder dog, at de fleste deltagere på masteruddannelserne på Aalborg Universitet engagerede sig dybt i opgaveskrivningen om praksisnære udfordringer, der blev forsøgt løst på innovative måder baseret på deres akademiske læring. Knudsen & Adriansen (2013; 2016) finder, at den afsluttende opgaveskrivning, der forenede uddannelsens meget teoretiske pensum med praksisnære eksperimenter, var et helt nødvendigt trin for de deltagende ledere i deres proces med at omsætte den analytiske refleksivitet, som uddannelsen havde lært dem, til en mere handlingsorienteret refleksivitet som de havde brug for i deres hverdag.

Greve & Pedersen (2017) konstaterer, at ny offentlig værdi ofte blev skabt, når deltagerne skrev deres afsluttende opgave om en selvvalgt praksisnær udfordring på Master of Public Governance. Eksempelvis da en højtstående politichef analyserede, hvordan ny mening kunne skabes for betjentene, efter at deres arbejdsopgaver blev fordoblet som følge af terrorangrebet i København i 2015.

I en analyse af hvilke typer problemformuleringer ledere benyttede sig af i deres afsluttende opgave på lederuddannelser, konstaterer Knudsen & Justesen (2019) en væsentlig udfordring med hensyn til distinktionen mellem ledelses- og vidensproblemer. Ledelsesproblemer handler om noget, der skal til at ske ude i fremtiden og formuleres oftest som, "hvordan kan jeg...", for eksempel, "sikre, at fusionen mellem x og y bliver vellykket?", hvilket ikke kan underkastes en empirisk undersøgelse grundet fremtidsperspektivet. Sådanne formuleringer kan sikre relevans og forankring i praksis, men afgørende var det, at deltagerne effektivt fik omformuleret dem til reelle vidensproblemer, der kan operationaliseres og analyseres empirisk, for eksempel, "Hvorfor blev fusionen i nabo-organisationen en succes (målt på x, y, og z)?" Stegeager et al. (2013) rapporterer, at deltagende ledere nogle gange fandt det udfordrende for deres sideløbende lederidentitet at bruge lang tid på at granske akademiske problemer og udfærdige et skriftligt produkt, der ikke løste et praktisk problem særlig direkte.

Til at motivere deltagerne til at skrive en både praksisrelevant og akademisk grundig opgave, og ikke mindst at få dem til at aflevere den til tiden, har Berggren & Söderlund (2011) haft gode erfaringer med slutteligt på uddannelsen at organisere et såkaldt vidensteater, hvor deltagerne på skift præsenterer deres opgaver for kollegaer fra deres arbejdspladser. Det tvang dem til at artikulere og visualisere hovedlinjerne i deres afsluttende opgave på en klar og tydelig måde, hvilket oftest tog pointerne et skridt nærmere praksis.

3.4 Komposition og relationer

I samtlige inkluderede studier udgør de deltagende ledere i sig selv et væsentligt didaktisk element, da de fleste aktiviteter tager udgangspunkt i deres praktiske erfaringer og udfordringer. Hvad der bringes i spil på lederuddannelser afhænger af, hvilken relation deltagerne har til egen organisation, til hinanden indbyrdes og til underviserne.

3.4.1 Diversitet

Deltagerne på Master of Public Governance interagerer i løbet af uddannelsen med en lang række af forskellige ledere på tværs af den offentlige sektor, da de – i modsætning til andre, typisk mindre specialiserede masteruddannelser – sammensætter et individuelt studieprogram ud fra en bred vifte af valgfrie moduler over en tidsperiode på helt op til seks år. Greve & Pedersen (2017) og Greve (2013) konstaterer, at denne fleksible struktur og fokus på personlig ledelsesudvikling har været særdeles vigtige faktorer for de deltagende ledere, både med hensyn til at vælge uddannelsen i første omgang og til at få indsigt i ledelse fra forskellige perspektiver og positioner. Flere hundrede deltager på uddannelsen

samtidigt, hvorfor det ifølge Greve (2013) har været afgørende med en god relation til et velfungerende sekretariat for både deltagere og undervisere.

Ligesom ved den fleksible Master of Public Governance fremhæver Christensen (2017), at erfaringsudveksling mellem forskellige grene af den offentlige sektor har været særligt kvalitetsfremmende for den strukturelt og størrelsesmæssigt lignende Master i Offentlig Ledelse. Også på den væsentlig mindre og ufleksible Master of Public Administration påpeges en heterogen holdsammensætning fra forskellige faglige baggrunde og sektoransættelser som værende konstruktiv for ledelsesudvikling (Pedersen & Ry Nielsen, 2011). Modsat er Mouritzen & Søndergaard (2018), Aas & Paulsen (2019) og Aas & Vavik (2015) eksplicitte om, at det har været en klar styrke ved skolelederuddannelser i henholdsvis Danmark, Norge og Sverige, at de ikke var tværsektorielle, da det tillod deltagerne at komme mere i dybden, at spejle sig mere direkte i hinandens ledelsesstile, og at fokusere på mere praksisnære cases og teorier.

På et ledelseskursus internt på et universitet finder Söderhjelm et al. (2018) det definerende, at hele ledelsesgrupper, høj som lav, deltog sammen. Da det er svært at få individualistiske fagprofessionelle til at agere som et kollektivt ledelsesteam, fremhæver de det som afgørende, at der var afsat god tid og rum til at deltagerne i fællesskab kunne diskutere og definere målsætninger, roller og processer, hvortil kurset var mere faciliterende end styrende. Desto mere tid der blev brugt sammen, desto mere frit flød samtalen, hvilket blotlagde relevante synspunkter og bidrog til fælles entusiasme og sammenhold. I interviews nævnte de deltagende institutledere dog, at kollektiv lederudvikling indebar en risiko, da magtstrukturer og uenighed blev blotlagt, hvilket potentielt kunne føre til autoritetstab og skuffelse (Söderhjelm et al., 2018). Larsson et al. (2020) fremhæver dog, at en lignende risiko eksisterer ved individuel deltagelse, da lederuddannelse nogle gange øjensynliggør elementer, der fremmedgør ledere fra deres organisations strategi.

Larsson et al. (2020) konkluderer, at organisationer med fordel kan sende ledere fra forskellige hierarkiske niveauer på samme lederuddannelse for at understøtte fælles forståelse af og tilslutning til strategiske målsætninger. Tilsvarende rapporterer Skytt et al. (2011), at deltagerne på to kurser for hospitalsledere fandt det motiverende og givende, at ledere fra alle niveauer deltog på lige fod. Dog observerede de også, at det havde den modsatte effekt i de situationer, hvor topledere nedprioriterede kurserne, da førstelinjelederne derved følte, at deres lavere status blev udstillet. Majgaard (2015) observerede, at når flere aspirerende "ledertalenter" fra samme organisation deltager sammen bliver lederuddannelsen til en intrikat platform for både konkurrence og samarbejde. Han finder det derfor afgørende, at

kursusindholdet trækker i retning af samarbejde, hvortil elementer, der får det personlige frem i deltagerne, bidrager væsentligt.

3.4.2 Holdånd

Flere studier af de mindre specialiserede masteruddannelser finder stor værdi i, at deltagerne følges som et hold igennem et, mere eller mindre, fastlagt uddannelsesforløb, hvor de gradvist lærer hinanden at kende i dybden. På Master of Public Administration vurderer de fleste deltagere, ifølge Pedersen & Ry Nielsen (2011), at den kontinuerlige dialog og opfølgning på et fast hold har været yderst givende for deres løbende læring. Deltagerne talte først om det der var svært efter noget tid, hvorfor et længere, sammenhængende forløb sammen var afgørende. Ry Nielsen (2013) har haft gode erfaringer med at skabe et miljø præget af dialog, hvor man udveksler indsigter, frem for et diskussionsmiljø hvor det handler om at vinde. Han finder, at fællesskab og holdånd skaber psykologisk tryghed, som i høj grad fremmer både kollektive og individuelle refleksioner. Dette karakteriseres som "slow learning", hvor deltagerne sammen gennemgår gentagne analytiske øvelser og fordybelse, hvilket skaber grundlag for mønstergenkendelse, flerfaglig analyse og, ikke mindst, handling (Pedersen & Ry Nielsen, 2011).

Adriansen & Knudsen (2013) finder, at noget tilsvarende har været gældende for en eksperimentbaseret undervisning af uddannelsesledere, hvor et relativt lavt antal deltagere og god tid til dialog og fælles refleksion har været nødvendig for at skabe det rette sociale klima. Læring igennem praksisnære eksperimenter skaber netop risici og tvivl for deltagerne, hvilket forudsætter et tillidsfuldt og trygt læringsmiljø, hvor også dårlige erfaringer og dilemmaer trygt kan deles. Også ved et kursus i sundhedsfremmende ledelsestiltag fremhæver deltagerne god tid og rum til refleksion og erfaringsudveksling frem for ren instruktion og oplysning som en vigtig givende faktor (Tjulin et al., 2019). Tilsvarende argumenterer Mouritzen & Søndergaard (2018) for, at barrierer for god ledelse ikke så meget ligger i manglende viden, men i nok så høj grad i manglende mod. Det har derfor også været afgørende, at deres relativt fokuserede masterfag skabte en åbenhed omkring det personlige hos deltagerne.

Til at skabe holdånd beskriver Pedersen & Ry Nielsen (2011) og Ry Nielsen (2013) gode erfaringer med et firedages hotelophold som intro til kurset, med en kombination af strukturerede og ustrukturerede interaktioner (f.eks., korte oplæg, gruppeopgaver, fælles måltider, fællessang, og aftenarrangementer). Sådanne intense introforløb har gentagne gange vist sig at skabe gode indbyrdes relationer, der beriger det faglige udbytte af uddannelsen. Gruppecoaching har også været benyttet som middel til at skabe sammenhold. Aas & Vavik (2015) oplevede, at deltagerne gennem gruppecoaching var overraskende åbne og delte og debatterede sensitive og personlige emner, hvilket gjorde relationerne mellem deltagerne

tættere. Om end der ikke blev benyttet coaching, konstaterede Rennemo & Vaag (2018) med omvendt fortegn, at en uddannelse i "Collective Leadership Learning" førte til for få refleksioner over de emotionelle aspekter af ledelse, og Skytt et al. (2011) konstaterede, at et for tætpakket program efterlod for lidt tid til diskussioner og bearbejdelse.

En metode, som de fleste studier fremhæver til at få deltagerne til at interagere med hinanden, er studiegrupper. Mouritzen & Søndergaard (2018) rapporterer om særdeles gode erfaringer med selvkørende studiegrupper, hvor deltagerne opnåede et indgående kendskab til hinanden, en stor indbyrdes åbenhed og en høj grad af seriøsitet. Ligeledes beskriver Aas & Vavik (2015) og Aas & Blom (2018), at deltagerne på en skolelederuddannelse rapporterede om stor villighed i studiegrupperne til at dele oplevelser, reflektere over information og sparre med hinanden om konkrete udfordringer. Alene det, at uddannelsen bragte de deltagende norske og svenske skoleledere sammen og tvang dem til at finde tid til refleksion, blev betragtet som havende stor værdi i sig selv. Hertil hjalp inddeling i forpligtende studiegrupper med obligatoriske opgaver før, imellem, og efter de forskudte kursusgange og opkobling til en fælles virtuel platform (Aas & Blom, 2018).

Knudsen & Adriansen (2016) beskriver, at deltagerne på et lederkursus for uddannelsesledere nemmere fik anlagt en analytisk distance til og en ny vinkel på praksisnære eksperimenter, når de samarbejdede i grupper af to. Her var et centralt dilemma dog, at interviewpersoner typisk fortalte en fremmed noget, som de ikke ville have sagt direkte til deres egen leder. Modsat konstaterer Stegeager et al. (2013), at under halvdelen af de studerende valgte at skrive deres afsluttende opgave i grupper på to masteruddannelser ved Aalborg Universitet, hvis undervisningsmodel (PBL) ellers tilskynder gruppearbejde. De fandt at gruppearbejde mindskede transfer (dvs. praksisnære effekter af uddannelsen), da det tvang en del af de deltagende ledere til at analysere en organisation, som de ikke var lige så interesserede i som deres egen arbejdsplads. Desuden udtrykte deltagerne, at gruppearbejde var uforholdsmæssigt krævende i kombination med belastningen fra deres sideløbende, normale arbejdsopgaver (Stegeager et al., 2013).

3.4.3 Underviserens rolle

Flere af studierne fremhæver, at faciliterende snarere end styrende undervisningstilgange er særligt vigtige at inddrage på lederuddannelser. En sådan tilgang indebærer, at underviseren giver plads til, at deltagerne i fællesskab kan diskutere og definere praksisnære målsætninger, roller og processer (Söderhjelm et al., 2018), og at deltagerne inviteres til dialog med underviseren på en måde, så de føler sig hørt og respekteret (Skytt et al., 2011). På et lederkursus i Sverige finder Tjulin et al. (2019), at de

deltagende ledere generelt værdsatte faglig vejledning af underviserne i forbindelse med kollegial udveksling, da det netop var noget de oplevede som en mangel i deres hverdag.

På Master of Public Governance observerede Frank Meier (2020) også, at underviserens rolle langt fra udelukkende er at være en autoritativ kilde til viden, men også en aktiv bidragsyder til deltagernes – nogle gange rodede – fortolkning og relativering af det præsenterede materiale. Når underviserne ikke formåede at sætte sig ind i denne proces, virkede de ude af trit med praksis og deres autoritet som undervisere blev sat på spil og udfordret. Også Aas & Blom (2018) konstaterer, at en kerneopgave for underviserne var at facilitere både kollektiv og individuel refleksion, og at deltagerne derigennem selv kom frem til praktiske erkendelser. I samme boldgade betoner Adriansen og Knudsen (2013), at konkrete løsninger i sidste instans må udspringe fra deltagerne selv, da undervisernes rolle primært er faciliterende og vejledende i processen med at oversætte teori til kontekstspecifikke, praksisnære beslutninger. Nogle af deltagerne på masteruddannelser på Aalborg Universitet udtrykte skuffelse over situationer, hvor underviserne ikke har kunnet besvare deres specifikke, praksisnære problemer (Stegeager et al., 2013).

Ifølge Adriansen og Knudsen (2013) var det af stor betydning for et kursus i uddannelsesledelse, at underviserne var til stede under det meste af forløbet, også når de ikke selv aktivt underviste. Dette gav underviserne et mere indgående og sammenhængende kendskab til deltagerne, som gjorde det lettere at støtte op om deres refleksioner om relationen mellem teori og praksis. Måden hvorpå underviseren formulerer sig på spiller en central rolle i at skabe et faciliterende og inddragende læringsrum på lederuddannelser. Ligeledes er der indikationer på, at undervisernes bevidsthed om eget kropssprog kan medføre dialogiske forbedringer (Gergen & Hersted, 2016).

3.4.4 Læringsrum vis-a-vis arbejdsplads

Selvom lederuddannelser i meget høj grad drager nytte af deltagernes egne praktiske erfaringer og udfordringer, betoner flere af studierne vigtigheden af en tilpas distance mellem arbejdsplads og læringsrum (Hauge et al., 2014; H. Knudsen & Adriansen, 2016; Ry Nielsen, 2013). Både Stegeager et al. (2013) og Knudsen & Adriansen (2013) erfarer, at det under uddannelsesforløbet kunne være en udfordring for de deltagende ledere at varetage deres forskellige, samtidige roller. Flere deltagere gav udtryk for, at det var svært på samme tid at indtage rollen på uddannelsen som "not-knowing student", der undersøger og relativere problemer fra forskellige vinkler, og på samme tid løfte rollen på arbejdspladsen som kompetent, handlekraftig leder, der træffer beslutninger om konkrete problemer. Ry Nielsen (2013) argumenterer derfor for, at det er vigtigt at lederuddannelser skaber et socialt miljø med en tilpas distance til ledernes hverdag, så de kan give sig hen til tvivl, læring og udvikling.

Eksempelvis formåede en ledelsesudviklingsintervention på et norsk gymnasium at skabe den nødvendige distance til hverdagens begrænsende kulturer og strukturer. Hauge et al. (2014) beskriver, hvordan en række workshops gradvist blev til et neutralt rum for tiltrængte, åbne diskussioner og refleksioner blandt gymnasiets ledere. For at de deltagende ledere kan frigøre sig hverdagen og give sig hen til læring, fremhæver Skytt et al. (2011), Söderhjelm et al. (2018) og Stegeager et al. (2013) vigtigheden af tydelig begrundelse for efteruddannelsesbehovet, tydelig opbakning fra overordnede og tydelig prioritering af læringsprocesser over problemløsning. Nogle ledere på hospitaler og universiteter oplevede ikke dette i forbindelse med deres lederuddannelse og blev frustrerede og demotiverede, hvoraf nogle endda genovervejede deres lederkarrierer (Skytt et al., 2011; Söderhjelm et al., 2018).

Majgaard (2015) beskriver, at distancen mellem læringsrum og arbejdsplads påvirkes ved interne lederuddannelser, der afholdes af eksterne undervisere. Topledelsen, som bestiller internt afholdte lederkurser, er i højere grad inddraget i planlægningen og afholdelsen, hvilket påvirker linjen mellem akademiske og praktiske hensyn for både undervisere og deltagere. Den organisatoriske indlejring bidrager dog positivt til deltagergruppens homogenitet, arbejdsdisciplin og forpligtelse til at bringe det tilegnede i spil i praksis. Majgaard observerer dog, at det deltagerne sagde og gjorde i løbet af uddannelsen havde mere direkte karrieremæssige konsekvenser, på godt og ondt, desto tættere relationen mellem organisation og uddannelse var.

Et andet element, der forbinder læringsrum og arbejdsplads, er karaktergivning. Berggren & Söderlund (2011) og Knudsen & Adriansen (2016) erfarer, at graduerede karakterer kan komplicere relationen mellem læringsrum og arbejdsplads. Dette skyldes, at karaktergivning ikke tager højde for deltagernes forskellige organisatoriske betingelser i løbet af uddannelsen og efterfølgende kan have uforholdsmæssige konsekvenser for både deltagere og arbejdsplads. Begge forfatterpar finder bedømmelsen bestået/ikke-bestået tilstrækkelig i mange henseender. Berggren & Söderlund (2011) beskriver gode erfaringer med et "Hard entry, soft exit"-princip, der indebærer, at deltagerne tidligt i forløbet forholdte sig skriftligt til en stor del af pensum og formulerede spørgsmål til hinanden til en gruppeeksamen. Underviserne skulle godkende det skriftlige produkt på forhånd, hvilket i de fleste tilfælde krævede gentagne revisioner og repetition (hard entry), mens selve gruppeeksamen blev holdt læringsorienteret uden egentlig karaktergivning (soft exit). Knudsen & Adriansen (2016) finder, at det skal være tydeligt, at deltagerne eksamineres på baggrund af akademiske kriterier, og ikke afhængigt af hvorvidt deres øvelser og praktiske læringseksperimenter skaber praktisk værdi for deres arbejdsplads i løbet af uddannelsesforløbet (H. Knudsen & Adriansen, 2016).

4 Konklusion

Teori har spillet forskellige, men vigtige roller for både undervisere og deltagere på de undersøgte lederuddannelser. Generelt er teori blevet brugt til at belyse dynamikker i ledernes mikro- og makrokontekst, men hvor praksisnær eller generisk teori har været, og hvordan deltagerne forholdte sig til det, varierer på tværs af uddannelserne. Underviserne har åbenlyst haft en vigtig styrende rolle i at tilrettelægge og præsentere indhold, men mange studier finder, at også en faciliterende rolle var afgørende for, at deltagerne fik oversat og koblet teori til egen praksis på en effektiv måde. Dét at bringe praksis i spil har været en prioritet ved alle de undersøgte uddannelser, og studierne synliggør, at vidt forskellige virkemidler er blevet brugt til at understøtte det.

Der rapporteres både om gode erfaringer med på forhånd planlagte, detaljerede cases og med forskellige interaktive metoder til løbende at knytte an til deltagerens egne ledelseserfaringer. Opgaveskrivning har været et virkemiddel der går igen, og som fortsat har haft en særlig rolle i at hjælpe deltagerne til på sammenhængende vis at koble teori og praksis. Der har ofte været et sammenspil mellem opgaveskrivning og øvrig anvendte virkemidler til at bringe praksis i spil, hvilket har haft en motiverende effekt på deltagerne. Gradede karakterer ved eksamination bliver beskrevet som til tider uhensigtsmæssige, da det kan have uforholdsmæssige konsekvenser for de deltagende ledere og deres arbejdsplads.

En væsentlig variation er uddannelser med enten et gennemgående fast hold af deltagere eller med fleksibelt skiftende grupper af deltagere. Denne variation kompliceres yderligere af, hvorvidt deltagerne kom fra samme (type) organisation og hierarkiske niveau. Der er både studier, der konstaterer fordele ved, at deltagerne kendte hinanden godt indbyrdes, og at deltagerne interagerede med mange forskellige. Næsten alle studierne fremhæver, at studiegrupper til sparring og refleksion har været særdeles værdsat af de deltagende ledere – både i relation til at bearbejde indholdet på uddannelsen, men også mere generelt til at skabe netværk og udveksle erfaringer på egen hånd. Selvom deltagerens brogede erfaringer tydeligvis har været en vigtig ressource, blev der samtidig rapporteret, at en distance til arbejdspladsen var fremmende for den analytiske refleksivitet.

Kortlægningen har identificeret tre dimensioner – teoris rolle; virkemidler til at bringe praksis i spil; og komposition og relationer – der tydeligvis definerer, men også differentierer, lederuddannelser. Det er værd for ledere, der skal til at vælge lederuddannelse, at have disse dimensioner for øje, da forskellige kombinationer understøtter forskellige behov. Denne kortlægning bærer dog præg af, at de fleste studier

er om tiltag, der har fungeret godt på én specifik lederuddannelse og er skrevet af involverede aktører (med en enkelt undtagelse: Elmholdt et al., 2016). Så godt som ingen af studierne går på tværs og forholder sig (empirisk eller analytisk) til de ellers temmeligt forskellige lederuddannelser, som offentlige ledere i høj grad vælger på grund af historiske og geografiske årsager (Christensen, 2017; Greve & Pedersen, 2017). Kortlægningen er derfor – desværre – ikke et aktuelt og repræsentativt landkort over forskellige varianter af lederuddannelser, men et overblik over didaktiske virkemidler og rammer som den eksisterende, men partielle, litteratur finder empirisk belæg for at være særligt nyttige.

5 Litteraturliste

- Aas, M., & Blom, T. (2018). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development in Education*, 44(1), 62–75. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1355840>
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2019). National strategy for supporting school principal's instructional leadership: A Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540–553. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0168>
- Aas, M., & Törnsén, M. (2016). Examining Norwegian and swedish leadership training programs in the light of international research. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 173–187. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-02-07>
- Aas, M., & Vavik, M. (2015). Group coaching: A new way of constructing leadership identity? *School Leadership and Management*, 35(3), 251–265. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962497>
- Adriansen, H. K., & Knudsen, H. (2013). Two ways to support reflexivity: Teaching managers to fulfil an undefined role. *Teaching Public Administration*, 31(1), 108–123. <https://doi.org/10.1177/0144739412474457>
- Berggren, C., & Söderlund, J. (2011). Management education for practicing managers: Combining academic rigor with personal change and organizational action. *Journal of Management Education*, 35(3), 377–405. <https://doi.org/10.1177/1052562910390369>
- Christensen, J. G. (2017). *10 års erfaringer med Master i offentlig ledelse*. Syddansk Universitet.
- Elmholdt, K., Elmholdt, C., Tanggaard, L., & Mersh, L. H. (2016). Learning good leadership: A matter of assessment? *Human Resource Development International*, 19(5), 406–428. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1206362>
- Frank, T. (2010). Lederudviklingsmetoder – har de en effekt? *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, 75(1), 25–39.
- Gergen, K. J., & Hersted, L. (2016). Developing Leadership as Dialogic Practice. In J. A. Raelin (Ed.), *Leadership-as-Practice: Theory and Application* (pp. 1–296). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315684123>
- Greve, C. (2013). Collaborative Partnerships: A Case Study of the Executive Master of Public Governance Program in Copenhagen, Denmark. *Journal of Public Affairs Education*, 19(2), 285–307. <https://doi.org/10.1080/15236803.2013.12001734>
- Greve, C., & Pedersen, A. R. (2017). Denmark's master of public governance program: Assessment and lessons learned. *Teaching Public Administration*, 35(1), 22–37. <https://doi.org/10.1177/0144739416665880>
- Hauge, T. E., Norenes, S. O., & Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357–376. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9228-y>
- Knudsen, H., & Adriansen, H. K. (2016). Experimenting with practice – A monstrous pedagogy. *Critical Perspectives on International Public Sector Management*, 5, 183–204. <https://doi.org/10.1108/S2045-794420160000005010>

- Knudsen, M., & Justesen, L. (2019). Ledelses- og vidensproblemer som afsæt for læring. In P. Helth (Ed.), *Ledelse og læring i praksis*. Samfundslitteratur.
- Kvalnes, Ø., & Øverenget, E. (2012). Ethical navigation in leadership training. *Etikk i Praksis*, 6(1), 58–71. <https://doi.org/10.5324/eip.v6i1.1778>
- Larsson, M., Carsten, M., & Knudsen, M. (2020). Good intentions gone awry: investigating a strategically oriented MLD program. *Journal of Management Development*, 39(3), 334–354. <https://doi.org/10.1108/JMD-12-2018-0373>
- Majgaard, K. (2015). Laboratories of agency: Renegotiating the boundary between academia and host organization in commissioned management programmes. *Teaching Public Administration*, 33(3), 255–272. <https://doi.org/10.1177/0144739415590699>
- Meier, F. (2020). *Making up leaders in leadership development*. Copenhagen Business School.
- Mouritzen, P. E., & Søndergaard, J. (2018). Transformativ læring på masteruddannelsen. *Public Governance Research*, 4, 5–21.
- Pedersen, D., & Ry Nielsen, J. C. (2011). Deltagerorienteret lederuddannelse. In P. Helth (Ed.), *Ledelse og læring i praksis*.
- Rennemo, Ø., & Vaag, J. R. (2018). Collective leadership learning (cll) – leader reflections on learning during higher-level, experience-based leadership education. *Scandinavian Psychologist*, 5(PG-). <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.5.e13>
- Ry Nielsen, J. C. (2013). The role of reflection in the pedagogical thinking and practice of the MPA programme at Copenhagen Business School. *Teaching Public Administration*, 31(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0144739413478962>
- Skytt, B., Ljunggren, B., Engström, M., & Carlsson, M. (2011). Different development programmes - does it make a difference? *Leadership in Health Services*, 24(1), 29–50. <https://doi.org/10.1108/17511871111102517>
- Söderhjelm, T., Björklund, C., Sandahl, C., & Bolander-Laksov, K. (2018). Academic leadership: management of groups or leadership of teams? A multiple-case study on designing and implementing a team-based development programme for academic leadership. *Studies in Higher Education*, 43(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1160277>
- Stegeager, N., Thomassen, A. O., & Laursen, E. (2013). Problem Based Learning in Continuing Education – Challenges and Opportunities. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 1(1), 151–175. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v1i1.280>
- Tjulin, Å., Landstad, B., Vinberg, S., Eriksson, A., & Hagqvist, E. (2019). Managers' learning process during a health-promoting leadership intervention. *Health Education*, 119(5–6), 350–365. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2019-0004>