



# Eftersyn af offentlige lederuddannelser

Delrapport 5: Interviewstudie

Hanne Louise Søgaard Jensen, Bente Bjørnholt, Mikkel Giver Kjer  
& Didde Cramer Jensen

*Eftersyn af offentlige lederuddannelser – Delrapport 5: Interviewstudie*

© VIVE og forfatterne, 2021

e-ISBN: 978-87-7119-892-8

Projekt: 301683

Finansieret af: Styrelsen for Forskning og Uddannelse

**VIVE – Viden til Velfærd**

**Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd**

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

[www.vive.dk](http://www.vive.dk)

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

## Forord

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

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

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

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

Delrapport 5 er den femte delrapport om de offentlige lederuddannelser, som VIVE afrapporterer til eftersynets arbejdsgruppe. Rapporten bygger på et interviewstudie og har til formål at give indsigt i konsekvenserne af de offentlige lederuddannelser og forklaringer herpå set fra centrale aktørers perspektiv.

Denne rapport er udarbejdet af analytiker Hanne Louise Søgaard Jensen, seniorforsker Bente Bjørnholt, senioranalytiker Mikkel Giver Kjer og forsker Didde Cramer Jensen. Desuden har studentermedhjælperne Clara Maria Pedersen, Kathrine Tang Plougsgaard, Mie Mølgaard, Adrian Elkjær Stallknecht og Karl Magnus Møller bidraget til analyse og kodearbejde. Forsknings- og analysechef Mads Leth Jacobsen har kvalitetssikret rapporten, ligesom to reviewere har lavet en ekstern bedømmelse af rapporten.

VIVE vil gerne takke alle de ledere, chefer og undervisere, som har deltaget i undersøgelsen.

*Mads Leth Jacobsen*

Forsknings- og analysechef for VIVE Styring og Ledelse  
2021

# Indhold

Sammenfatning.....	5
Udbyttet af de offentlige lederuddannelser .....	6
Forhold, der understøtter og udfordrer udbyttet af de offentlige lederuddannelser .....	6
1    Indledning .....	10
1.1    Undersøgelsesspørgsmål .....	10
1.2    Overordnet design og metode .....	11
1.3    Rapportens opbygning.....	12
2    Vurdering af gode lederkompetencer og udbytte af offentlige lederuddannelser .....	13
2.1    Vurdering af gode lederkompetencer .....	14
2.2    Udbytte af uddannelsen .....	17
3    Uddannelsesvalg og forberedelse .....	21
3.1    Baggrund for valg af uddannelse .....	21
3.2    Forberedelse til uddannelsen .....	24
4    Opbakning fra leders organisation .....	28
4.1    Aftaler om drift og uddannelsesplan .....	28
4.2    Afprøvning af nye lederkompetencer .....	31
5    Undervisningens tilrettelæggelse .....	34
5.1    Praksisrelevans.....	34
5.2    Netværksdannelse på uddannelserne .....	38
Litteratur.....	41
Bilag 1    Design og metode.....	44
Bilag 2    Interviewguides.....	46
Bilag 3    Kondenseret kodebog.....	49
Bilag 4    Forandringsteori for lederuddannelser .....	51

## Sammenfatning

Regeringen, Kommunernes Landsforening og Danske Regioner indgik i februar 2019 en aftale om at nedsætte en arbejdsgruppe, der skal gennemføre et eftersyn af de godkendte offentlige lederuddannelser og komme med anbefalinger til, hvordan man kan styrke de offentlige lederuddannelser.

VIVE gennemfører i forlængelse heraf seks undersøgelser af de offentlige lederuddannelser, som skal understøtte arbejdsgruppens arbejde ved at tilvejebringe et vidensgrundlag, som kan inspirere arbejdsgruppens anbefalinger (i alt seks delrapporter).

Formålet med delrapport 5 er at give arbejdsgruppen viden om det oplevede udbytte af de offentlige lederuddannelser, og hvorvidt forudsætningerne for et højt udbytte af uddannelserne er til stede. Undersøgelsen besvarer følgende to spørgsmål:

### Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan oplever ledere, chefer og undervisere udbyttet af de offentlige lederuddannelser?
2. Oplever undervisere, ledere og chefer, at forudsætningerne for et højt uddannelsesudbytte er til stede på de offentlige lederuddannelser?

Udbytte dækker i undersøgelsen over både oplevelsen af, om lederne får styrket deres lederkompetencer på uddannelserne, og om de anvender dét, de har lært, i deres egen praksis med mulighed for, at uddannelsen kan få betydning for deres organisation og i sidste ende borgerne. Forudsætninger for udbytte, som er afsættet for undersøgelsesspørgsmål 2, er identificeret i den forandringsteori, der er udviklet i forbindelse med delrapport 1 (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021). Forandringsteorien er udviklet med afsæt i teori og interview og afdækker, hvilke forhold der forventes at understøtte udbyttet af de offentlige lederuddannelser (se evt. Bilag 4). Formålet er ikke at teste gyldigheden af sammenhængene mellem de enkelte forhold og udbytte fra forandringsteorien, men i stedet at undersøge tilstedeværelsen af forholdene og hvordan forholdene udspiller sig omkring de offentlige lederuddannelser.

Det første undersøgelsesspørgsmål besvares i kapitel 2, som fokuserer på, om lederne, cheferne og underviserne oplever et udbytte af de offentlige lederuddannelser. Det andet undersøgelsesspørgsmål besvares i kapitel 3-5, hvor vi undersøger, om forudsætningerne for et højt uddannelsesudbytte er til stede. Kapitel 3-5 har følgende analytisk fokus: uddannelsesvalg og forbedrelse, opbakning og involvering fra organisationen samt tilrettelæggelse af undervisningen med særligt fokus på praksisrelevans og netværksskabelse.

Rapporten er et selvstændigt bidrag til eftersynet af offentlige lederuddannelser, men undersøgelsen relaterer til de øvrige delrapporter, som VIVE har udarbejdet i forbindelse med eftersynet af offentlige lederuddannelser. Denne undersøgelse skal derfor være med til at nuancere og uddybe resultaterne fra de øvrige rapporter. Eftersom delrapport 2, 3 og 4 primært har et deskriptivt fokus på de offentlige lederuddannelser, identificerer denne rapport oplevede forklaringer på, *hvordan* og under hvilke omstændigheder de offentlige lederuddannelser kan skabe udbytte i den offentlige sektor.

Rapporten bygger på interview med 22 ledere, som er eller har været på uddannelse, 8 af lederne ledere (herefter benævnt chefer) og 13 undervisere, som repræsenterer forskellige udbydere samt uddannelsesniveauer og -typer.

Nedenfor opsummeres hovedkonklusionerne på rapportens to undersøgelsesspørgsmål.

## Udbyttet af de offentlige lederuddannelser

Både ledere, chefer og undervisere oplever et positivt udbytte af de offentlige lederuddannelser. Udbyttet handler både om, at lederne på et individuelt niveau tilegner sig og styrker deres lederkompetencer og på et organisatorisk niveau ændrer deres ledelsespraksis, som får betydning for deres organisationer.

Ledere og chefer fremhæver særligt *refleksionskompetencer* og *viden om konkrete ledelsesværktøjer* som de kompetencer, lederne får styrket på uddannelserne. De forklarer endvidere, at uddannelserne har ændret deres ledelsespraksis gennem et større overblik og en mere tydelig og sikker ledelse, som kommer deres medarbejdere til gode og understøtter organisationens udbytte af uddannelserne. Dertil kommer, at uddannelserne ifølge ledere og chefer understøtter samarbejdet i ledelsesgruppen og lederne rolle i forhold til ledelsesteamet i organisationen, herunder forbedrer kommunikation særligt med cheferne og et mere "fælles sprog" i organisationen.

Analysen giver mulighed for at konkretisere, hvilke kompetencer ledere, chefer og undervisere ser som centrale ledelseskompetencer. Ledere, chefer og undervisere angiver refleksionskompetencer og til en vis grad tydelighed og evnen til at motivere og inddrage medarbejderne som gode lederkompetencer. Der er ikke en én-til-én sammenhæng mellem de lederkompetencer, som ledere, chefer og undervisere angiver som gode, og de kompetencer, ledere og chefer vurderer, at de offentlige lederuddannelser styrker. Det kan hænge sammen med, at refleksionskompetence anses som en overordnet kompetence, som kan danne afsæt for nogle af de efterspurgte kompetencer som eksempelvis tydelighed og med, at det kan være vanskeligt at identificere det konkrete udbytte af uddannelserne.

Det er i forlængelse heraf vanskeligt for både undervisere, ledere og chefer at udpege konkrete eksempler på, at uddannelserne har et *udbytte for borgerne*. Det skyldes både, at det er vanskeligt at identificere en sådan effekt, og at uddannelserne primært understøtter lederne refleksionsevne til at vælge mellem forskellige løsninger, hvorfor der ikke er en én-til-én sammenhæng mellem uddannelse, ledelsespraksis og organisatoriske resultater.

## Forhold, der understøtter og udfordrer udbyttet af de offentlige lederuddannelser

### **Ledernes uddannelsesvalg afhænger mere af individuelle, pragmatiske valg og driftsaftaler end erkendelsen af konkrete kompetencebehov i organisationen**

Forandringsteorien peger på, at individuelle kompetencer såvel som organisatoriske behov skal tages i betragtning, således at den mest relevante uddannelsesinstitution, der både kan bidrage til at realisere lederes og organisationers behov, vælges.

Analysen viser, at det imidlertid ofte er de mere individuelle *behov* for kompetenceudvikling frem for de organisatoriske behov, der igangsætter beslutningen om efter-/videreuddannelse.

Samtidig er det specifikke *uddannelsesvalg* oftest bestemt af pragmatiske hensyn i form af geografisk afstand til uddannelsesstedet. Det bekræfter andre undersøgelser i regi af eftersynet af de offentlige lederuddannelser ligeledes (Mortensen, Bro & Pedersen, 2021). På diplomniveau findes desuden en række driftsaftaler mellem uddannelsesinstitutioner og offentlige organisationer, som rammesætter ledernes muligheder for uddannelsesvalg. Her er det i mindre grad konkrete kompetencebehov i den enkelte afdeling eller sektor i organisationen, der definerer ledernes uddannelsesvalg. På baggrund af analysen er det ikke entydigt, om de mere individuelle uddannelsesvalg understøtter eller udfordrer. Lederne giver fx over en bred kam udtryk for, at de er motiverede af forløbene, men udtrykker ligeledes, at de mangler drøftelser af, hvordan kompetenceudviklingen relaterer til organisationens behov. Denne manglende dialog står i kontrast til litteraturens anbefalinger (se Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021).

### **Lederne er generelt motiverede og velforberejede, men udfordrede af tid til uddannelse**

De fleste ledere er *motiverede* og *velforberejede* forud for uddannelsesstart (se også Mortensen, Bro & Pedersen, 2021). Det er også underviserens generelle oplevelse. Motivation og forberedelse er ifølge forandringsteorien en central præmis for at opnå et højt læringsudbytte på uddannelserne. De fleste ledere på tværs af uddannelserne vurderer, at uddannelsesinstitutionerne tilvejebringer tilstrækkelig med information til, at de kan vælge uddannelse, sikre et rigtigt match af uddannelse og er velforberejede forud for uddannelsesstart. De positive oplevelser harmonerer ikke med rapport 2, hvor det konstateres, at det kan være vanskeligt for brugerne at finde den nødvendige information på hjemmesiderne, som kan ligge til grund for et mere oplyst valg af uddannelse (Bjørnholt & Kjer, 2021).

Lederne vurderer endvidere, at uddannelsesinstitutionerne tilvejebringer interessant litteratur og arbejdsopgaver før og under uddannelsesforløb. Det understøtter tilsammen et højt læringsudbytte.

En central udfordring for at opnå et højt udbytte af uddannelserne er ifølge lederne, at både forberedelse og undervisning sker samtidig med deres fuldtidsjob. De fleste ledere forbereder sig om aftenen og i weekenderne, hvilket slider på deres overskud på uddannelsen såvel som i hverdagen. Flere ledere fortæller i forlængelse heraf, at de ofte må tage sig af driftsopgaver, mens de bliver undervist. Lederne beskriver, hvordan de finder forskellige veje til at navigere i presset, eksempelvis ved at foretage en selektiv prioritering af både pensum og undervisning. Mange af lederne er udfordrede i forhold til at deltage i det omfang, som de gerne vil, på grund af manglende tid til uddannelsen. Underviserne konkluderer også, at der er store forskelle på ledernes deltagelse i undervisning.

I forlængelse heraf har halvdelen af lederne *aftaler med deres chefer* om, hvordan *driften* i organisationen sikres, samtidig med at lederen har tid til uddannelsen, hvilket ifølge litteraturen er centralt for udbyttet af uddannelsen. Selvom mange ledere og chefer drøfter situationen omkring drift, er det ofte lederen selv, som må balancere uddannelse med det daglige job som leder.

### **Opbakning, men manglende involvering i overgangen fra undervisning til praksis og konkrete initiativer**

Forandringsteorien fremhæver, hvordan opbakning fra organisationen understøtter uddannelsesforløbet og eventuelle efterfølgende organisationsændringer. Generelt oplever lederne en god opbakning fra organisationen, herunder fra medarbejderne såvel som lederne og kollegaerne. Opbakningen gælder ikke mindst, når det handler om at afprøve ledernes nyervervede kompetencer undervejs i og efter uddannelsen.

Lederne påpeger dog også, at de kunne blive understøttet mere i transferprocessen fra undervisning til praksis af deres chef. Ifølge lederne selv er det ofte dem, der skal tage initiativ til at facilitere nye initiativer og processer, der skal sikre, at organisationen får et udbytte af deres tillærte kompetencer (transfer). Analysen viser dog også forskelle på ledernes oplevelse heraf: Opbakningen og især involveringen fra chefen er størst, hvor cheferne selv har været på uddannelse og kender betydningen af opbakning, eller hvor der foreligger en rammeaftale mellem organisationen og uddannelsesinstitutionen, hvor aftaler for læringsudbytte og arbejde hermed er formaliseret mellem parterne. Generelt oplever underviserne ligeledes, at der er plads til forbedring af chefernes tilstedeværelse som involverede sparringspartnere.

De fleste ledere ser en understøttende effekt i, at deres respektive chefer i større grad involverer sig i uddannelsens mål og udbytte. Ifølge lederne selv er der få, der fx har konkrete aftaler om forventet udbytte og mål for uddannelsen med deres chef eller organisationen. I de tilfælde, hvor der foreligger en form for uddannelsesplan for lederen, er det desuden sjældent, at der følges op på denne. I forlængelse heraf vurderer særligt undervisere, at uddannelserne for at understøtte læringsudbyttet kan gøre mere for at etablere en kontakt til ledernes organisationer med henblik på at øge uddannelsernes praksisrelevans. Underviserne fremhæver endvidere, at der også eksisterer et behov for at arbejde med at skabe tydeligere mål for uddannelserne koblet til organisationernes behov og på den måde øge effekterne af efteruddannelserne.

### **Uddannelserne arbejder med praksisrelevans på flere måder og teoretisk kapacitetsopbygning fremhæves som centralt for udbytte**

Ifølge forandringsteorien understøtter praksisrelevans i sin kerne både ledernes læring og anvendelse af ledelseskompetencer i praksis (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021).

Analysen viser da også, at underviserne har et stort didaktisk fokus på at skabe en praksisrelevant undervisning. Både undervisere såvel som ledere betoner, at praksisrelevans er helt centralt for, at uddannelserne får betydning for ledernes praksis og gør en forskel i deres organisationer (transfer).

Underviserne og lederne beskriver på tværs af interview en række aktiviteter, som implementeres i undervisningen for at gøre uddannelserne praksisrelevante og derved styrke transfer fra uddannelsen til ledernes organisationen. Underviserne og flere ledere vurderer imidlertid, at teorierne og et teoretisk overblik er vigtig for praksisrelevans, idet teorierne giver grundlag for at kunne træffe reflekterede og velbegrundede beslutninger i sit lederskab. I de tilfælde anses teorierne som særlig vigtige for ledernes refleksionskompetencer og mulighed for at træffe kvalificerede valg, og ovennævnte øvelser er metoder til at få teorierne ind under huden. Der er dog også nogle ledere, som ikke i højere grad opfatter undervisningen som værende praksisrelevant, når lederne kan gå direkte hjem og implementere konkrete ledelsesværkøjer fra undervisningen i deres organisation og ledelsespraksis, frem for når undervisningen er fokuseret på at udbygge en bredere teoretisk refleksionsramme.

### **Netværksdannelse og sparring mellem ledere er størst under uddannelsen og kan understøttes af faste undervisningshold**

Forandringsteorien fremhæver netværk og sparring mellem lederne som fremmende for gensidig læring og fremmende for at tilpasse den nye viden fra uddannelsen til ledernes egen arbejdsplads. *Sparring med andre ledere og netværksdannelse* spiller en stor rolle undervejs i lederuddannelserne. Både ledere og undervisere fremhæver det som meget værdifuldt både i forhold til at styrke ledernes ledelseskompetencer og deres ledelsespraksis. Analysen viser endvidere,



at ledere, der har været på faste undervisningshold, særligt oplever de faglige ledernetværk som understøttende, mens netværksdannelse på fleksible forløb er mindre udtalt.

Dog er det de færreste ledere, som holder kontakten til deres netværk efter uddannelsens afslutning, og sparringen synes i mindre grad at foregå, efter at uddannelsen er afsluttet. Dette skyldes primært travlhed. Lederne vurderer imidlertid, at de altid kan ringe til deres tidligere medstuderende, hvis de får behov for sparring.

Analysen viser også, at transfer udfordres af, at ledernes kontakt til uddannelsen og underviserne ophører, efter at afgangprojektet er bedømt. Særligt undervisere påpeger, at det ville gavne transfer, hvis netværket til uddannelserne blev understøttet i form af et forløb eller en proces efter undervisningens afslutning.

# 1 Indledning

Ledelseskommisionen fremhæver flere grunde til at undersøge indhold, metode og lærings-effekt på de offentlige lederuddannelser (Ledelseskommisionen, 2018). For det første peger en lang række undersøgelser på, at god ledelse spiller en central rolle i forhold til at skabe værdi i den offentlige sektor (fx Meier & O'Toole, 2013; Mikkelsen, 2016; Böhlmark, Grönqvist & Vlachos, 2016; Bringselius, 2018). Det forudsætter, at ledere i stat, regioner og kommuner har de rette ledelseskompetencer (Ledelseskommisionen, 2018). For det andet anvender den offentlige sektor betydelige ressourcer på lederuddannelser.

VIVE gennemfører i forlængelse heraf seks delanalyser af de offentlige lederuddannelser, som skal give viden til arbejdsgruppens arbejde og inspirere dens anbefalinger. Rapporten indeholder resultater fra delanalyse 5, der sammen med de øvrige delanalyser giver et bredt billede af de offentlige lederuddannelser.

## 1.1 Undersøgelsesspørgsmål

Formålet med delrapport 5 er at give arbejdsgruppen viden om det oplevede udbytte af de offentlige lederuddannelser, og hvorvidt forudsætningerne for et højt udbytte er til stede. Undersøgelsen besvarer følgende to spørgsmål:

### Boks 1.1 Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan oplever ledere, chefer og undervisere udbyttet af de offentlige lederuddannelser?
2. Oplever undervisere, ledere og chefer, at forudsætningerne for et højt uddannelsesudbytte er til stede på de offentlige lederuddannelser?

Udbytte dækker i undersøgelsen over både oplevelsen af, om lederne får styrket deres lederkompetencer på uddannelserne, og om de anvender dét, de har lært, i deres egen praksis med mulighed for, at uddannelsen kan få betydning for deres organisation og i sidste ende borgerne. De forudsætninger for udbytte, som er omdrejningspunkt for spørgsmål 2, er identificeret i den forandringsteori, der er udviklet i forbindelse med delrapport 1 (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021), og som afdækker, hvilke forhold der kan understøtte udbyttet af de offentlige lederuddannelser (se evt. også Bilag 4). Vi tester ikke de forventede sammen-hænge mellem de enkelte mekanismer og udbytte, men undersøger, hvorvidt og hvordan mekanismerne udspiller sig omkring de offentlige lederuddannelser.

Det første undersøgelsesspørgsmål besvares i kapitel 2 med fokus på ledere, chefer og underviseres oplevelse af, hvorvidt de offentlige lederuddannelser styrker ledernes ledelseskompetencer og styrker ledernes ledelsespraksis. Det andet undersøgelsesspørgsmål besvares i kapitel 3, 4 og 5. Vi undersøger her, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer udbytte i den offentlige sektor med fokus på ledernes kompetenceopbygning og transfer. Konkret undersøger vi i kapitel 3, 4 og 5 betydning af følgende tre temaer:

- Uddannelsesvalg og forberedelse
- Opbakning fra leders organisation
- Tilrettelæggelse af undervisning.

Temaerne tager udgangspunkt i forandringsteorien fra delrapport 1 (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021), herunder de teorier og antagelser, som er præsenteret her. Rapporten er desuden empirisk funderet, idet interviewpersonerne også peger på forhold, der kan fremme eller udfordre styrkelse af ledelseskompeterencer og transfer, som ikke nødvendigvis indgår i forandrings-teorien.

## 1.2 Overordnet design og metode

Nedenfor beskrives kortfattet undersøgelsens overordnede metode og design. En mere udførlig beskrivelse findes i Bilag 1.

Undersøgelsen bygger på interview, da det er hensigten at få udførlige beskrivelser af det oplevede udbytte af uddannelserne og forklaringer på mulige forhold, der kan understøtte og reducere udbyttet. Undersøgelsen skal således supplere resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, dokumentstudiet og registerundersøgelsen, som er afrapporteret i de øvrige delrapporter.

Vi har gennemført interview med 22 ledere, som er eller har været på uddannelse, 8 chefer og 13 undervisere. Formålet er at indfange forskellige aktørers perspektiver på uddannelserne, herunder forskelle og ligheder på tværs af uddannelsestyper. Interviewene er gennemført med afsæt i en interviewguide (Bilag 2), som er inspireret af de temaer og forventninger, der er identificeret i forandringsteorien (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021). Interviewene er efterfølgende blevet kodet med afsæt i en kodebog (Bilag 3), der er udviklet i kombination af induktive og deduktive analysestrategier (Bjørnholt & Jacobsen, 2020) og derfor bygger på såvel teoretiske forventninger hovedsageligt fra forandringsteorien, som interviewpersonernes fortællinger. Kodningen er sket ud fra principper i inklusionsreglen, hvor alle interviewudsagn, der falder inden for koden, præsenteres i display – både de, der understøtter, og de, der udfordrer forventningerne (Dahler-Larsen, 2020).

Interviewpersonerne repræsenterer 15 forskellige uddannelser fra i alt 6 forskellige uddannelsesinstitutioner, som udbyder offentlige lederuddannelser. Uddannelserne er systematisk udvalgt med henblik på at sikre variation i forhold til:

- Uddannelsesniveau (akademi, DIL, DOL, master)
- Faste vs. fleksible uddannelsesforløb
- Åbne vs. lukkede undervisningshold
- Fagspecifikke vs. generiske undervisningshold
- Geografisk placering.

Det gør det muligt at identificere eventuelle forskelle og ligheder på tværs af uddannelser i forhold til det oplevede udbytte af uddannelserne.

Vi har kontaktet uddannelserne med henblik på at få adgang til undervisere og ledere som repræsentanter for de udvalgte uddannelser, og gennem lederne har vi fået kontakt til deres umiddelbare chef. Det kan give en vis skævhed i resultaterne, at det er uddannelserne, der har udpeget lederne, da det er muligt, at de udvalgte ledere er mere engagerede og positive over for uddannelserne, end det typisk er tilfældet. Alle interviewpersoner fremhæver imidlertid både udfordringer og muligheder ved uddannelserne og tegner et nuanceret billede af uddannelserne. Interviewpersonerne fordeler sig på følgende uddannelser:

**Tabel 1.1** Uddannelser, hvor der er foretaget interview

	Ledere	Chefer	Undervisere
Akademi	4	0	2
Den offentlige lederuddannelse (DOL)	4	3	2
Diplom i Ledelse (DIL)	9	4	5
Master	5	1	4
Antal interviewpersoner	22	8	13

Det fremgår af tabellen, at der er en overrepræsentation af interviewpersoner på diplomniveau, da der har været et frafald blandt interviewpersoner på henholdsvis akademi- og masterniveau.

### 1.3 Rapportens opbygning

Rapporten er struktureret i 5 kapitler. Kapitel 2 besvarer første undersøgelsesspørgsmål og undersøger interviewpersonernes vurderinger af, hvad der kendetegner gode lederkompetencer, og hvorvidt ledere og chefer oplever, at lederne får et udbytte af offentlige lederuddannelser. Vi undersøger i de efterfølgende tre kapitler ledere, chefer og underviseres oplevelser af forudsætningerne for uddannelsernes udbytte i forhold til at styrke ledernes lederkompetencer og ledelsespraksis. Fokus for de tre kapitler er, hvad der konkret foregår i uddannelsesforløbene, og hvilken betydning dette har for ledernes kompetencer og transfer til den offentlige sektor. Konkret omhandler kapitel 3 betydningen af baggrunden for valg af uddannelse og forberedelse til uddannelsen. Kapitel 4 omhandler vigtigheden af opbakning fra ledernes organisationer. Kapitel 5 behandler betydningen af, hvordan undervisningen tilrettelægges med et fokus på praksisrelevans og netværksdannelse. Hvert kapitel indledes med en præsentation af kapitlets hovedkonklusioner. Rapportens samlede konklusioner er præsenteret i rapportens sammenfatning.

## 2 Vurdering af gode lederkompetencer og udbytte af offentlige lederuddannelser

En lang række undersøgelser konkluderer, at god ledelse spiller en central rolle i forhold til at skabe værdi i den offentlige sektor (fx Meier & O'Toole, 2013; Mikkelsen, 2016; Böhlmark, Grönqvist & Vlachos, 2016; Bringselius, 2018). Ledelseskommisionen vurderer i lyset heraf, at ledelseskompetencer og lederuddannelse er vigtigt for at styrke den offentlige sektor (Ledelseskommisionen, 2018).

Der er imidlertid begrænset evidens for, at kompetenceudvikling har direkte betydning for borgerne (Jacobsen et al., 2019; Bjørnholt et al., 2019). Vi undersøger derfor, hvilke lederkompetencer, som ledere, undervisere og chefer anser som vigtige for god ledelse, og herunder, om de oplever, at disse kompetencer bliver styrket på uddannelserne og skaber udbytte for offentlige organisationer og deres borgere.

Kapitlet giver indsigt i, hvilke lederkompetencer der ifølge ledere, chefer og undervisere er vigtige i offentlige organisationer, og som potentielt skal styrkes på lederuddannelserne. Og vi undersøger om ledere og chefer oplever, at de får det udbytte af uddannelserne, som de forventer i forhold til styrkelse af både lederkompetencer og af en ledelsespraksis, der kan få betydning for de offentlige organisationer og borgerne.

Konkret besvarer kapitlet to spørgsmål:

- Hvad vurderer undervisere, ledere og chefer er gode lederkompetencer?
- Oplever undervisere, ledere og chefer, at uddannelserne styrker disse kompetencer og skaber udbytte for organisationerne og deres borgere?

### Boks 2.1 Kapitlets hovedkonklusioner

- Gode lederkompetencer vurderes af interviewpersonerne at være *refleksion, tydelighed, medarbejdermotivation og -inddragelse*. Refleksion fremhæves særligt af underviserne og til dels cheferne, mens tydelighed, medarbejdermotivation og -inddragelse særligt fremhæves af lederne.
- Uddannelserne styrker særligt kompetencerne *refleksion og ledelsesværktøjer*. Lederne og deres chefer er generelt meget positive over for uddannelserne og vurderer generelt, at uddannelserne styrker de lederkompetencer, som de fremhæver som gode lederkompetencer. Dette til trods for, at der ikke er én-til-én sammenhæng mellem, hvilke kompetencer de fremhæver som "centrale" og "realiserede".
- Uddannelserne vurderes at have et udbytte for organisationerne ifølge ledere og chefer. Dette skyldes, at ledernes kompetencer i forhold til medarbejdere indirekte understøttes gennem et større overblik og en mere tydelig og sikker ledelse. Lederuddannelserne synes i særlig grad at understøtte ledernes rolle i ledelsesteamet, hvor lederne vurderes at spille en mere aktiv rolle og sparringspartner, efter at de er startet på uddannelse.
- Uddannelsernes udbytte for borgerne er vanskelige for både undervisere, ledere og chefer at udpege konkrete eksempler på. Det skyldes især, at det er vanskeligt at bevise konsekvenserne af uddannelserne, fordi uddannelserne primært understøtter ledernes refleksionsevne, og der derfor ikke er en én-til-én sammenhæng mellem uddannelse og ledelsesadfærd.

## 2.1 Vurdering af gode lederkompetencer

Vi har spurgt undervisere, ledere og chefer, hvad de betragter som gode lederkompetencer for at få et indblik i, hvilke lederkompetencer, de anser som centrale. Det giver således mulighed for at identificere et bredt udgangspunkt for at identificere, hvad udbyttet af uddannelserne potentielt kan være.<sup>1</sup> Vi får samtidig et mere konkret udgangspunkt for at vurdere, hvorvidt ledere, chefer og undervisere oplever, at uddannelserne understøtter det forventede udbytte. Det giver mulighed for at komme bag om interviewpersonernes vurderinger af de offentlige lederuddannelsers udbytte.

Vi har, i modsætning til rapportens øvrige kapitler, kondenseret og kategoriseret interviewpersonernes udtalelserne i nogle overordnede og gennemgående kategorier. Det skyldes et behov for at konkretisere interviewpersonernes svar på et meget bredt og åbent spørgsmål. Tabel 2.1 præsenterer antallet af undervisere, ledere, og chefer, som nævner de forskellige kompetencer.

**Tabel 2.1** Vurdering af gode lederkompetencer

	Leder	Chef	Underviser
Refleksion	6	3	10
Medarbejdermotivation	9	1	
Sætte retning/tydelighed	8	1	1
Medarbejderinddragelse	7	1	
Værktøjer	2	2	1
Relation		3	1
Handlekraft	2		2
Omstillingsparathed	2	1	1
Fagkendskab/ledelse	2	1	
Resultater	1	1	
Troværdighed	1		
Samarbejde		1	
Antal interviewpersoner	22	8	13

Anm.: De enkelte elementer er ikke i tabellen formuleret som egentlige kompetencer, men skal betragtes som sådanne. De er kategoriseret efter interviewpersonernes længere beskrivelser af, hvad en god leder er.

Kilde: Interview VIVE.

Interviewpersonernes beskrivelser af gode lederkompetencer svarer i vid udstrækning til de lederkompetencer, som både fremhæves i forandringsteorien og i forskningen generelt (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021). Der er et vis overlap og en gensidighed mellem de forskellige kompetencer, som interviewpersonerne nævner. Vi giver neden for et overblik over de kompetencer, som er mest udtalte i interviewene.

**Refleksion** nævnes af flest interviewpersoner som et vigtigt element i god ledelse. Det er i tråd med, hvad der i litteraturen betragtes som en central kompetence, der skal læres på uddannelserne (jf. forandringsteorien).

Der er ikke nævneværdige forskelle i forståelsen af refleksion på tværs af ledere, chefer og underviser eller på tværs af uddannelsesniveauer. Refleksion indebærer ifølge interviewene

<sup>1</sup> Selvom vi har spurgt til gode lederkompetencer generelt, har interviewpersonerne formentlig allerede tænkt på lederuddannelserne, da det er interviewenes tema og derfor formentlig vil påvirke interviewpersonernes svar. Interviewpersonernes svar giver trods dette et bredere udgangspunkt for at vurdere udbyttet af uddannelserne.

både en selvindsigt i, hvem man er – og hvem man gerne vil være – som leder, men også en større bevidsthed om forskellige løsninger og muligheder samt kompetencer til at begrunde sine beslutninger og handlinger. Dertil kommer en kompetence til at forstå og navigere i det "krydspres" og den "kompleksitet" af hensyn og aktører, som man står i som leder. Refleksion dækker således både over et individuelt perspektiv med fokus på personlig lederidentitet og udvikling, men også et mere organisatorisk perspektiv i form af en bevidsthed om den organisatoriske sammenhæng, man som leder er en del af, og som rammesætter ledelse.

Der er blandt interviewpersonerne forholdsvis stor enighed om, at evnen til refleksion i lederskabet har en række positive konsekvenser i form af mere kvalificerede overvejelser, handlinger og beslutninger som leder. Dette kan bidrage til at legitimere og sikre opbakning til ledernes beslutninger og handlinger.

*Det er vigtigt, at de [lederne] kan begrunde de beslutninger, som de tager. De skal kunne give en god begrundelse, så den opleves som retfærdiggjort. Det er helt afgørende for deres legitimitet som ledere. (Underviser, master)*

Desuden vurderer flere interviewpersoner, at refleksion er en vigtig ledelseskompentence, fordi det bidrager til at skabe bedre resultater og undgå uhensigtsmæssige konsekvenser. Som en chef forklarer: "*Ureflekterede handlinger kan give u-intenderede konsekvenser*".

Flere ledere og en enkelt chef peger desuden på evnen til at **motivere medarbejderne** som en god lederkompetence. De forklarer, at medarbejdernes motivation er vigtig, hvis lederne skal skabe resultater. En række undersøgelser viser da også, at motivation er den underliggende drivkraft for mange offentlige ansatte, og at motivation spiller en rolle i forhold til at skabe resultater og realisere organisationernes målsætninger (Andersen, Heinesen & Pedersen, 2014; Bellé, 2013; Caillier, 2014; Jørgensen & Andersen, 2010; Paarlberg & Lavigna, 2010).

Ifølge lederne understøtter de medarbejdernes motivation gennem en bevidsthed om, hvem medarbejderne er, herunder at lederne har kendskab til, hvad der grundlæggende motiverer medarbejderne i deres arbejde. Det handler bl.a. om at anerkende medarbejderne og at være bevidst om, hvad der skal til for, at forskellige medarbejdere får oplevelsen af at blive anerkendt. Lederne skal derfor ifølge dem selv være i stand til at forstå baggrunden for de enkelte medarbejders motivation og forskelligheder i forhold til, hvad der engagerer og motiverer medarbejderne.

Der synes at være en vis sammenhæng mellem ledernes bevidsthed om henholdsvis egen lederrolle og om medarbejdernes motivation. Ledere og chefer forklarer, at når lederne kender deres egen lederstil og betydningen heraf, bliver de bedre i stand til at identificere, hvorvidt og hvordan de påvirker medarbejdernes motivation, herunder at vurdere, hvornår de henholdsvis lykkes og ikke lykkes med at engagere deres medarbejdere.

*Det her med at have kendskab til sine egne præferencer og skyggesider, tænker jeg er en vigtig ledelseskompentence, fordi noget af det, som er allermest interessant, i hvert fald på det niveau, hvor jeg er, hvor jeg leder medarbejdere, det er at finde motivationen hos den enkelte, og bevidstheden om, at vi er meget forskellige i vores meningsdannelse. (Leder, DOL)*

Særligt lederne fremhæver **tydelighed og en klar retning** i deres beskrivelser af gode lederkompetencer. Interviewpersonerne beskriver, at det som leder er vigtigt at gå forrest og sætte en tydelig retning og ramme for organisationen, som medarbejderne kan arbejde indenfor. Det

handler om at være synlig som leder både som person og i sine prioriteringer. Enkelte ledere uddyber, at tydeligheden både kan understøtte, at medarbejderne arbejder i den ønskede retning, og skabe en vis tryghed for medarbejdere, da de får større bevidsthed om, hvad de skal prioritere i deres arbejde:

*Man skal være tydelig og sætte retning, så medarbejderne trygt kan udføre deres kerneopgave. (Leder, DOL)*

**Medarbejderinddragelse** fremhæves ligeledes især af lederne og handler ifølge ledere og chefer om at lytte og være åben over for medarbejdernes input og lytte til deres overvejelser. De forklarer, at medarbejderinddragelse både er vigtigt i sig selv, og at medarbejderinddragelse kan bidrage til, at lederen træffer bedre beslutninger, fordi medarbejderne har en særlig viden om organisationen, som lederne kan inddrage og drage fordel af. En række ledere fremhæver derudover medarbejderinddragelse som en måde, hvorpå lederne kan understøtte medarbejdernes motivation ved at sikre opbakning til de beslutninger, der træffes, og sikre "følgeskab" fra medarbejderne.

*Gode lederkompetencer er at være meget lyttende og nysgerrig. Det er også at kunne lede og skabe følgeskab. Det handler også om at sikre, at ting giver mening for medarbejderne. Det er at kunne sætte en klar og tydelig ramme for medarbejderne. En retning, som de forhåbentlig vil koble sig på. (Leder, DIL)*

Desuden forklarer enkelte ledere i forlængelse heraf, at medarbejderne ikke skal have ubetinget indflydelse, men at man som leder skal balancere mellem medarbejderinddragelse og -indflydelse på den ene side og tydelighed i egen prioriteringer på den anden side.

**Ledelsesværktøjer** fremhæves af både enkelte ledere, chefer og undervisere som vigtige lederkompetencer. Cheferne peger på viden om økonomistyring, mens de to ledere fremhæver evnen til at styre driften. Underviseren, som beskriver værktøjer, opremser en række forskellige værktøjer, herunder bl.a. strategisk ledelse. Interviewpersonerne er imidlertid enige om, at værktøjerne primært kan bruges til at understøtte ledelsesopgaven. Dette stemmer overens med, at flere interviewpersoner pointerer, at "*Ledelse er et selvstændigt håndværk og ikke blot værktøjer*" (Underviser, master). Det forklares, at det ikke er muligt at være en god leder, hvis man alene har værktøjer, men ikke har en forståelse for, hvornår og hvordan de giver mening i den organisation, man leder. Dette relaterer sig ligeledes til, at flest interviewpersoner fremhæver refleksion som en vigtig lederkompetence.

Særligt cheferne fremhæver **relationskompetencer** som et vigtigt element i god ledelse. Det indeholder både et internt og et eksternt perspektiv. Lederne skal således være i stand til at danne gode relationer til medarbejdere, men også med eksterne samarbejdspartner. Det inkluderer både kommunikationskompetencer og individuelle egenskaber som evnen til mere generelt at danne relationer. Cheferne påpeger imidlertid (i tråd med ledernes beskrivelse af medarbejderinddragelse), at det er vigtigt at balancere medarbejderrelationer med distance, således at man som leder er i stand til at bevare overblikket og inddrage flere hensyn i sin ledelse:

*Det er super vigtigt både at være tæt på sin afdeling, men også have en distance, som gør, at man kan se. (Chef, DIL)*



## 2.2 Udbytte af uddannelsen

Vi undersøger i dette afsnit særligt ledere og chefers oplevelser af uddannelsernes udbytte. Afsnittet sætter fokus på, hvilke kompetencer lederne får styrket gennem lederuddannelserne samt det oplevede udbytte for organisationerne i den offentlige sektor og borgerne, som ifølge forandringsteorien er lederuddannelsernes ultimative målsætning (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021).

### 2.2.1 De oplevede udbytte i forhold til ledelseskompetencer

Ledere og chefer fortæller alle, at de oplever, at uddannelserne understøtter de kompetencer, som de beskriver som gode lederkompetencer, når de svarer direkte på spørgsmålet. Det svarer til konklusionerne fra surveyen, hvor det fremgår, at lederne oplever, at de har et udbytte af uddannelserne og kan bruge dem i deres daglige praksis (Mortensen, Bro & Pedersen, 2021). Der er imidlertid ikke i interviewundersøgelsen en én-til-én sammenhæng mellem de elementer, interviewpersonerne definerer som gode lederkompetencer (jf. afsnit 2.1) og deres efterfølgende beskrivelser af, hvad lederne konkret lærer på uddannelserne. I Tabel 2.2 præsenteres lederne og chefernes beskrivelser af, hvad lederne lærer på de offentlige lederuddannelser.

**Tabel 2.2** Kompetencer, som styrkes på uddannelserne

	Leder	Chef
Refleksion	10	5
Værktøjer	4	5
Handlekraft	0	3
Omstillingsparathed	2	1
Lederidentitet	1	1
Medarbejdermotivation	1	0
Sætte retning/tydelighed	1	0
Medarbejderinddragelse	1	0
Antal interviewpersoner	22	8

Anm.: De enkelte elementer er ikke i tabellen formuleret som egentlige kompetencer, men skal betragtes som sådanne. De er kategoriseret efter interviewpersonernes beskrivelser af, hvilke kompetencer de får styrket på uddannelserne.

Kilde: Interview VIVE.

Tabel 2.2 viser, at chefer og ledere primært fremhæver refleksion og ledelsesværktøjer som lederkompetencer, der styrkes på uddannelserne.

Særligt mange både ledere og chefer vurderer, at uddannelserne styrker lederne **refleksion**, hvilket stemmer overens med interviewpersonernes vurderinger af, hvad der kendetegner gode lederkompetencer. På dette punkt er det således meningsfuldt, at interviewpersonerne bredt fortæller, at uddannelserne understøtter de kompetencer, som de beskriver som gode lederkompetencer.

Flere ledere forklarer, at de gennem uddannelsen – og særligt teorierne – får større indsigt i og bevidsthed om deres egen lederrolle og bliver i stand til at se sig selv udefra. Ledere og chefer fremhæver særligt teorier på uddannelsen som et væsentligt element i lederne udvikling af refleksive kompetencer. De forklarer, hvordan teorierne bidrager til, at ledere bliver mere bevidste om og refleksive i forhold til deres beslutninger og handlinger som ledere.

*Det har været anvendeligt at sætte sig ned og læse opdaterede artikler om ledelse. Det gør, at man løfter sig op i et metaperspektiv i sin egen ledelse og reflekterer.* (Leder, master)

*De teorier giver mulighed for at veksle mellem "handlemode" og at kunne stoppe op og se, hvad det egentlig kræver at løfte en opgave.* (Chef, diplom)

*Det jeg synes teorierne er med til, det er dels, at man får udvidet sin horisont i forhold til, hvad kunne jeg også gøre. Så synes jeg også, at det er med til at gøre mig klogere på min ledelsesrolle, mit syn på ledelse og mit syn på, hvad god ledelse er.* (Leder, DOL)

Ledere og chefer beskriver i vid udstrækning refleksion som en forudsætning for at kunne identificere relevante løsninger samt træffe de rette valg og beslutninger, som gør lederne i stand til at agere som gode ledere. Det gælder også i forhold til en række af de øvrige kompetencer, der nævnes som en del af gode lederkompetencer eller som kompetencer, der styrkes på uddannelserne. Det er bl.a. tilfældet for omstillingsparathed, handlekraft og intentionen om en tydelig retning. God ledelse synes således at være situationsbestemt, og refleksion bliver en afgørende kompetence i forhold til at identificere god ledelse i den konkrete situation. Det kan ligeledes bidrage til at forstå, hvorfor der ikke er fuld overensstemmelse mellem elementerne i "gode" og "realiserede" lederkompetencer, selvom stort set alle interviewpersoner samstemmende svarer ja til, at det er tilfældet (se også afsnit 2.1).

### **Ledelsesværktøjer**

4 ledere og 5 chefer beskriver, hvordan uddannelserne giver konkrete **ledelsesværktøjer**. Mens ledelsesværktøjer af ledere og chefer fremhæves som kompetencer, der styrkes på uddannelserne, synes de i mindre grad at være noget, de prioriterer som gode lederkompetencer (jf. tabel 2.1).

Hvilke værktøjer, lederne og cheferne fremhæver, varierer. Flere nævner fag, der relaterer til deres personlige ledelsesudvikling og dermed de mere psykologisk inspirerede fag. Det er desuden fag, som aftagerne<sup>2</sup> vurderer er særligt relevante på uddannelserne (Bjørnholt & Kjer, 2021). Lederne forklarer, at de personlige udviklingsfag gør dem bevidst om deres egen lederrolle, herunder hvad de er gode og mindre gode til, og fagene understøtter dermed deres refleksive kompetencer. Flere både ledere og chefer nævner i forlængelse heraf, at det er afgørende, at uddannelserne ikke peger på én rigtig vej i ledelse, men omvendt understøtter, at lederne selv finder den vej og reflekterer over de redskaber og den ledelsesstilgang, der passer til netop deres individuelle ledelsesstil.

*Overordnet har undervisningen understøttet, hvordan man kan blive den type leder, man gerne vil. De har ikke bare belært os om, hvordan vi burde gøre det, men derimod hjulpet os med at finde den rigtige vej for os selv.* (Leder, master)

Der er dog også en gruppe af ledere og chefer, der fremhæver de mere styrings- og organisatoriske ledelsesfag som værdifulde. Særligt strategisk ledelse, forandring m.m., ligesom fag som økonomistyring nævnes.

Enkelte interviewpersoner forklarer desuden, at ledernes behov for ledelsesværktøjer afhænger af deres erfaring og tidligere uddannelser. De ledere, der har en samfundsvidenskabelig

<sup>2</sup> Aftagerne er i delrapport 2 udvalgte chefer, som repræsenterer et aftager-blik på uddannelserne, mens vi bruger begrebet chefer i denne undersøgelse, da de er chefer for konkrete ledere.

og akademisk baggrund, har i mindre grad brug for konkrete styringsredskaber og mere behov for værktøjer til personlige ledelsesudvikling, mens ledere med fagprofessionel baggrund også har brug for mere konkrete styringsredskaber:

*De ledere, som er akademikere i forvejen og ender med at tage på masteruddannelse, de vil opleve, at de har en del af kompetencerne i forvejen, fx viden om forvaltningssystemer, styringslogikker og økonomiforståelse. Herimod oplever de afdelingsledere, der starter på DOL, ofte, at de har behov for at få bygget ting oven på deres faglighed, fx viden om styringslogikker, ledelsesmæssige organisatoriske logikker samt det at være en del af en politisk styret organisation. Behovene er forskellige alt efter den enkeltes faglighed. (Chef, master/DOL)*

### 2.2.2 Det oplevede udbytte for organisationer og borgere

Mange ledere og chefer oplever, at uddannelserne har et positivt udbytte for medarbejderne i de offentlige organisationer. Når vi spørger til det organisatoriske udbytte af uddannelsen, er medarbejderne omdrejningspunkt for flere beskrivelser, selvom det stort set ikke er tilfældet i deres beskrivelser af, hvordan uddannelserne styrker deres ledelse. Ledere og chefer fremhæver da også, at uddannelserne har en mere afsmittende effekt på medarbejderne, når lederne får styrket deres lederkompetencer og ændrer deres ledelsespraksis. Det skyldes bl.a. en oplevelse af, at lederen opnår et større overblik, bliver mere sikker og tydelig i sin ledelse og bedre i stand til at kommunikere og vejlede medarbejdere. Flere chefer forklarer desuden, at uddannelserne er med til at klæde lederne på til at løfte ledelsesopgaven, hvilket særligt afspejler sig i, at lederne tør træffe vigtige beslutninger.

*Det har stor betydning for medarbejderne, at de har en leder, de kan læne sig op ad, og som tør træffe de beslutninger, der skal træffes, samt vejlede dem i den rigtige retning. Det kan en leder, der har en uddannelse i højere grad gøre end en leder, som ikke har en stor ledererfaring eller uddannelse. (Chef, Master/DOL)*

Chefer og ledere fremhæver desuden, at uddannelserne understøtter ledernes rolle i forhold til ledelsesteamet i organisationen og forbedrer kommunikation særligt med cheferne og skaber et mere "fælles sprog" i organisationen. Chefer og ledere beskriver, hvordan lederne "står stærkere" og er mere aktive i ledelsessamarbejdet, efter at de er startet på uddannelser, og de bidrager i højere grad med sparring og strategiudvikling i ledelsesgruppen.

Der er desuden eksempler på ledere og chefer, der vurderer, at uddannelsen ligeledes har styrket ledernes kompetencer i forhold til eksterne samarbejdspartner:

*Det giver mig som leder en tryghed i, at jeg kan sende min medarbejder afsted og ved, at han har den viden og de kompetencer, der skal til, når han sidder i de her ting. (...) Det giver mig noget frihed i forhold til at være leder. (Chef, DOL)*

Kun en enkelt leder vurderer, at vedkommendes uddannelse ikke har noget udbytte for organisationen eller borgerne. Det skyldes ifølge lederen ikke uddannelsen, men at vedkommendes chef ikke giver lederen mulighed for at bruge uddannelsen i sin praksis:

*Der er ikke mulighed for at komme igennem med ret mange større ændringer i forhold til uddannelsen, man er ikke interesseret i det i ledelsen, så på den måde har jeg ikke brugt det. (Leder, akademi)*

Citatet understøtter i overensstemmelse med forandringsteorien, at det er vigtigt, at der i organisationer findes et engagement omkring og opbakning til uddannelserne, hvis de skal have en effekt (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021; Sørensen, 2017; Wahlgren, 2009, se også kapitel 4).

### Vurdering af udbytte

Mange både ledere, chefer og undervisere har vanskeligt ved at sætte ord på det bredere udbytte af lederuddannelserne for borgerne, som er det ultimative outcome (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021). De bruger i den henseende ofte begreber som "tror" eller "håber", at uddannelsen har værdi for borgerne, men kun få kan komme med et konkret eksempel på, hvilket udbytte der kan være tale om. En enkelt leder peger på, at en forbedring af arbejdsgange kommer borgerne til gavn, hvilket er et af de mest konkrete eksempler. Selvom der er bred enighed om, at uddannelserne har udbytte for både organisationer og borgere, er der også bred enighed om, at dette er vanskeligt at vurdere.

Flere undervisere påpeger således, at de har vanskeligt ved at vurdere, om uddannelserne har en effekt. Det forklarer, at de primært gennemfører evalueringer blandt lederne, mens lederne går på uddannelsen eller umiddelbart efter. De oplever derfor ikke, at de kan vurdere de bredere og mere langsigtede effekter (outcome) på et systematisk grundlag. Deres vurderinger afhænger derfor af egne oplevelser:

*Jeg ved jo ikke, om det skaber en effekt på sigt. Jeg ved ikke, om det, som umiddelbart kunne lyde som om, de har fået øje på noget og kan noget andet og har arbejdet med nogle ting i undervisningen eller uden for undervisningen, skaber effekt på den lange bane. Så det er et trist svar. (Underviser, DIL)*

Desuden påpeger særligt undervisere, men også ledere, at det kan være vanskeligt at måle de direkte effekter af uddannelse, fordi der ikke blot er tale om tilegnelse af konkrete værktøjer, men også en mere bred indsigt på et højere refleksionsniveau.

*Hvis man kommer med sådan et implementeringsblik og siger: "Nu putter vi noget ind i nogle menneskers hoveder her", ..., så går de ud i deres organisation, og så omsætter de det, implementerer det i en én-til-én model fra, hvad de har lært. Sådan fungerer det ikke. Det er jo læring, og læring handler om at ændre indstilling, blive klogere, blive dygtigere. Vi kan tale om effekter på kort og langt sigt: Noget kan du umiddelbart godt gå hjem og gøre med det samme (...) En masteruddannelse i ledelse, der handler om, at du skal blive bedre i stand til at reflektere over det, du gør (...), det er jo svært at måle: Hvordan omsætter man det? Det er ikke noget, du kan sikre dig, at de går hjem og gør. (Underviser, master)*

Som det fremgår af citatet, er det således ikke givet, at elementer fra uddannelsen kan aflæses direkte i ledernes beslutninger og handlinger, fordi der er tale om en mere generel tilegnelse af viden, som er vanskelig at identificere. Det understøttes af, at selvindsigt og refleksion er nogle af de kompetencer, som både lederne selv, deres undervisere og chefer vurderer er vigtige lederkompetencer, som også underbygges på uddannelserne.

Enkelte ledere understreger i forlængelse heraf, at deres anvendelse af kompetencer fra uddannelserne ikke nødvendigvis kan ses direkte i deres ledelsespraksis, men at de tillærte kompetencer og teorier alligevel danner baggrund for deres praksis.

*Noget af det kommer som bølgeskulp. Det er et års tid siden, jeg færdiggjorde sidste modul, og nu vender jeg tilbage og siger, at det har jeg ikke lykket med. Men der bruger jeg alligevel noget af det teori, som jeg har haft med [fra uddannelsen]. (Leder, DIL)*

## 3 Uddannelsesvalg og forberedelse

Det er ifølge forandringsteorien centralt for et højt uddannelsesudbytte, at lederne vælger den uddannelse, der svarer til deres kompetencebehov, og at de er grundigt forberedte forud for uddannelsesstart (Brinkerhoff & Apking, 2001; Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021; Mouritsen & Søndergaard, 2018). I dette kapitel undersøger vi derfor, hvad der ligger til grund for ledernes valg af efteruddannelse, og hvordan de tilrettelægger deres uddannelsesforløb.

Konkret besvarer kapitlet følgende spørgsmål:

- Hvad ligger til grund for ledernes valg af efteruddannelse?
- Er lederne forberedte og motiverede til uddannelsesstart?

### Boks 3.1 Kapitlets hovedkonklusioner

- Behovet for efteruddannelse er hovedsageligt drevet af et personligt ønske om kompetenceudvikling hos lederne, der synes afkoblet fra organisationens behov.
- Valg af efteruddannelse er ofte bestemt af pragmatiske hensyn (som geografi samt forudgående driftsaftaler med uddannelsesinstitutionerne.
- Ledere er velforberedte og motiverede for efteruddannelse, men det kniber ofte med tiden til forberedelse undervejs i uddannelsen. Den tid, lederne bruger på uddannelse, kommer ofte oveni deres fuldtidsjob som ledere.
- Lederne vurderer, at uddannelsesinstitutionerne tilvejebringer tilstrækkeligt med information til, at de kan vælge uddannelse, sikre et rigtigt match af uddannelse og er velforberedte forud for uddannelsesstart.

Kapitlet er bygget op i to afsnit. Afsnit 3.1 belyser baggrunden for ledernes valg af uddannelse. Herunder, om lederne tilmeldes den uddannelse, som passer bedst til deres kompetencebehov. Afsnit 3.2 undersøger, hvordan lederne tilrettelægger og forbereder deres efteruddannelse. Afsnittet retter fokus på, om den tilgængelige information er til rådighed fra uddannelserne, og om lederne er forberedte og motiverede forud for uddannelsesstart.

### 3.1 Baggrund for valg af uddannelse

Ifølge forandringsteorien bør behovet for efteruddannelse af ledere være foranlediget af et organisatorisk behov for forandring i løsningen af ledelsesopgaven (Brinkerhoff & Apking, 2001). Der kan her være tale om konkrete kompetencebehov hos den enkelte leder eller generelle udfordringer i organisationen, som kalder på nye perspektiver, viden og løsningsforslag (Mesirow, 1991). Det er vigtigt, at man i organisationerne gør sig overvejelser omkring behovet for forandring, da det kan være med til at sikre et rigtigt match mellem lederens kompetencebehov og valg af uddannelse (Mouritsen & Søndergaard, 2018).

Med afsæt i ovenstående skitserer vi i dette afsnit, hvilke kompetencebehov der efterspørges blandt ledere og deres organisationer, samt hvilke overvejelser der ligger til grund for valg af uddannelse.

### 3.1.1 Personlig kompetenceudvikling

Det er ifølge ledere og chefer ofte lederne selv, som italesætter behovet for kompetenceudvikling og anmoder om at komme på efteruddannelse. Det sker ofte i forbindelse med den årlige medarbejderudviklingssamtale, hvor der er en naturlig anledning til at drøfte udviklingspotentiale og behov for et eventuelt kompetenceløft. Hovedparten af lederne begrundes behovet for efteruddannelse med et generelt ønske om at udvikle deres individuelle lederkompetencer. De ønsker at blive bedre ledere, at tilegne sig nye ledelsesværktøjer og udvikle et teoretisk ståsted at træffe beslutninger på baggrund af.

*Jeg har i min ledelse behov for den professionelle del og ikke bare køre med mavefornemmelsen, selvom man kommer langt med at være ordentlig og fornuftig. Det handler om at have noget at hænge det op på, behovet for at se det lidt mere udefra, lidt mere teoretisk. Hvad er det for nogle andre værktøjer, jeg kan trække ind, andet end det, der bare falder mig ind? (Leder, master)*

Andre ledere beskriver, hvordan de i realiteten har arbejdsopgaver, som ligger i periferien af ledelse, og som de gerne vil have nogle kompetencer til at styrke og koordinere. De efterspørger konkrete ledelsesværktøjer, såsom økonomistyring eller varetagelse af projektledelse (se desuden kapitel 2). Også nyudnævnte ledere, som ikke før har bedrevet personaleledelse, efterspørger ledelsesværktøjer, som kan klæde dem på i rollen som leder. En af disse ledere udtaler fx:

*For at jeg kunne flytte mig fra at være en dygtig fagprofessionel, der så også kan ledelse, til egentligt at overgå til ledelsesrollen hundrede procent og have nogle styringsredskaber, så var det vigtigt for mig at tage en lederuddannelse. (Leder, DOL)*

En mindre gruppe af disse "før-ledere" fortæller desuden, at de har ambitioner om at blive ledere og i den forbindelse har behov for en personlig akademisk udmærkelse, der kan kvalificere dem til et kommende lederjob. En af de adspurgte ledere fortæller:

*Der kunne være nogle andre muligheder for mig, hvis jeg havde en lederuddannelse oveni hatten. (Leder, akademi)*

Endelig angiver enkelte ledere, at de deltager på efteruddannelse for "ikke at blive overhalet indenom", fx ved jobskifte, hvor de nu har mulighed for at meritere sig ved efteruddannelse.

Flere chefer forklarer, at de er imødekommende over for behovet for efteruddannelse, når de kan se en relevans i, at lederne opnår de adspurgte kompetencer. Ifølge chefer og ledere er det imidlertid sjældent, at der foregår konkrete drøftelser om, hvordan ledernes kompetenceudvikling relaterer sig til organisationens behov. En leder fortæller eksempelvis:

*Der var ikke nogen strategisk overvejelse fra chefens side, det har jeg helt selv styret. (Leder, akademi)*

Den manglende dialog står i kontrast til forandringsteoriens anbefalinger (se Kjer, Mortensen & Bjørnholdt, 2021). Kun få ledere og chefer beretter, at de har været i dialog omkring, hvilke kompetencer, det vil være relevant, at ledere tilegner sig i forhold til praksis. Det er således svært at identificere en overordnet strategi for ledernes valg af efteruddannelse, der på systematisk vis er knyttet an til specifikke kompetencebehov i organisationen – hvilket hovedparten

af lederne og cheferne også tilkendegiver. Ifølge både ledere og chefer kunne der med fordel foregå et mere koordinerende samarbejde herom (se kapitel 4 for mere information).

### 3.1.2 Organisatorisk uddannelseskraft

Flere af de interviewede ledere og chefer fortæller, at årsagen til, at ledere deltager på efteruddannelse, ofte skyldes et organisatorisk krav til, at ledere på et bestemt niveau besidder en særlig uddannelsesgrad. Dette krav synes særligt udtalt i organisationer, som har indgået en rammeaftale med en uddannelsesinstitution.

*Afdelingsledere vil typisk komme på Den Offentlige Lederuddannelse på diplomniveau, mens ledere på et højere niveau [det vil sige ledere, som er ledere for andre ledere] typisk skal tage en masteruddannelse. (Chef, master)*

I nogle organisationer påbegyndes efteruddannelsen, før personen tiltræder som leder. Det er her et krav, at lederen er i besiddelse af et bestemt kompetenceniveau, før stillingen besættes. Lederne vurderer, at fordelene ved denne model er, at de har et teoretisk ståsted, når de påbegynder stillingen som leder. En leder udtaler fx, at hun gennem sin uddannelse *"fik en faglighed, hun kunne stå på mål for [i jobbet som leder]"* (Leder, master). I andre organisationer er det omvendt et krav, at lederne har praksiserfaring som leder, før de deltager på efteruddannelse. Dette svarer til uddannelsernes krav om min. 2 års ledelseserfaring og opleves af flere ledere som en fordel i forhold til at bruge uddannelsen mere direkte i deres ledelsespraksis. En leder fortæller, at hun har haft stor gavn af at have praksiserfaring, før hun deltog på uddannelsen: *"Det, at man kendte praksis og de problemstillinger, der hører hertil, gjorde teorien på uddannelsen meget lettere at spejle i praksis"* (Leder, DOL). Begge modeller vækker således umiddelbart positiv genklang hos lederne.

De fleste ledere er således tilfredse med, at organisationen rammesætter deres uddannelse. De oplever, at det giver dem en sikkerhed for, at man som leder er i besiddelse af en uddannelse, som organisationen anerkender og finder relevant. Kun få ledere oplever en frustration over, at *"alle skal igennem samme pølsefabrik"* (Leder, DOL). Disse ledere oplever ikke, at deres behov for kompetencer matcher de fag, der stilles til rådighed på uddannelsen, og få ledere synes, at der er tale om et forkert valg af uddannelse i forhold til deres behov.

### 3.1.3 Pragmatiske hensyn

Interviewene med lederne viser, at der ofte er indlejret en række pragmatiske overvejelser, som er styrende for deres valg af efteruddannelse.

Det første af disse forhold er **kollegial stiafhængighed**. Stiafhængighed skal her forstås som, at lederne ofte vælger en uddannelse, fordi en kollega eller chef har taget den samme uddannelse eller har fulgt det samme enkeltfag. Stiafhængighed synes ofte at være gældende for de mere fagspecifikke uddannelser. En leder udtaler eksempelvis: *"I valget af uddannelse gør man typisk det, at man hører med kollegaerne, hvad deres erfaring med de forskellige uddannelser er"* (Leder, DOL). En anden leder på DOL fortæller, at hendes nærmeste chef selv havde læst på en bestemt uddannelse og rådgav hende til at tage denne uddannelse, fordi hun synes, at den var relevant.

Et andet pragmatisk forhold, som flere lederne fremhæver som væsentligt for deres uddannelsesvalg, er **logistik** i forhold til at få dagligdagen til at hænge sammen. Som det også fremgår

af projektets delrapport 3 og delrapport 4, er nærhed til arbejdspladsen et meget vægtigt kriterie, når ledere vælger uddannelse (Mortensen, Mikkelsen & Nandrup, 2021; Mortensen, Bro & Pedersen, 2021). Flere ledere fremhæver således, at det har betydning for deres valg af uddannelse, at denne geografisk set er lokalt placeret for herved at undgå spildtid i forbindelse med transport. En leder angiver eksempelvis som begrundelse for uddannelsesvalg, at *“lokationen passede rigtig godt (...)”* (Leder, akademi). Interviewmaterialet indeholder endog eksempler på ledere, som har fravalgt uddannelser, fordi de lå for langt væk.

Et sidste centralt kriterie, som lederne fremhæver som væsentligt for valg af uddannelse, er muligheden for **fleksible forløb**. Her beskriver flere af de interviewede ledere på tværs af uddannelsesniveau, at jobbet ofte kræver opmærksomhed, hvorfor det er en stor hjælp, hvis uddannelsen tilbyder mulighed for pauser undervejs. En leder forklarer således om sit uddannelsesvalg:

*Jeg synes jo, at det er super godt, at [uddannelsen] den er fleksibel, fordi så kan du netop få det til at gå op i forhold til driften. Ellers er man jo lidt låst fast. Så tænker jeg også, at lige præcis det her med, at så kan man tage det i det tempo, man har mulighed for (...) Så der synes jeg, at det er mega godt, at man kan hoppe lidt ind og ud, og man kan godt vente et år med at komme afsted igen, hvis det er det, man har brug for. (Leder, DOL)*

Også muligheden for selv at vælge antallet af fag pr. semester fremhæves i interviewene som en hjælp i en travl hverdag og som et vigtigt kriterie i ledernes valg af uddannelse.

## 3.2 Forberedelse til uddannelsen

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan lederne forbereder sig til uddannelsesstart og til undervisningen generelt. Ifølge forandringsteorien er det vigtigt med en grundig forberedelse for at understøtte ledernes læringsudbytte af uddannelsen (Brinkerhoff & Apking, 2001). Lederne skal have tid til at sætte sig ind i pensum, teorier og metoder, og uddannelsesorganisationerne skal stille relevant information til rådighed forud for uddannelsens start (ibid.).

Med afsæt i ovenstående beskriver vi i dette afsnit, hvorvidt lederne er velforberedte i forhold til undervisningen og om de oplever, at uddannelsesudbyderne har klædt dem ordentligt på til uddannelsesstart.

### 3.2.1 Tilgængelig information fra uddannelserne

Ifølge forandringsteorien er det vigtigt, at uddannelsesinstitutionerne stiller tilstrækkeligt med information til rådighed om de enkelte uddannelser, således at lederne og deres organisationer på et oplyst grundlag kan vælge den uddannelse, som bedst matcher organisationens behov. Ifølge litteraturen bør lederne have indsigt i, hvor meget tid, de skal bruge på uddannelsen (Larsson, 2017; Sørensen, 2017), hvilken målgruppe, som uddannelsen er henvendt til (DAMVAD, 2012; EVA, 2017), samt hvilke kompetencer, lederne kan forvente at udvikle som følge af at deltage på uddannelsen (Brinkerhoff & Apking, 2001).

De fleste af lederne oplever, at uddannelserne, primært via deres hjemmesider, tilvejebringer dem tilstrækkelig information til, at de kan træffe et valg om efteruddannelse på et oplyst grundlag.



*Det var nemt at finde informationerne. Jeg har ikke haft nogle problemer med det. Det hele står på hjemmesiden med mål, og hvad man skal med de forskellige moduler. (Leder, akademiuddannelse)*

Dette svarer overens med lederens vurderinger i delrapport 4 (Mortensen, Bro & Pedersen, 2021), men står i delvis modsætning til de fund, som er gjort i delrapport 2, der viser, at informationen fra uddannelsesudbydere ofte er på et overordnet og mere generelt niveau (Bjørnholt & Kjer, 2021).

Få ledere beskriver dog, at de i forbindelse med valg af efteruddannelse har manglet specifikke informationer, fx omkring hvilke valgmoduler, man kan tage på uddannelserne, samt at der i nogle tilfælde har været usikkerhed omkring, hvilke valgfag der ville blive oprettet.

De fleste ledere vurderer imidlertid, at informationen er tilstrækkelig på uddannelsesintuitionernes hjemmesider. Desuden giver de udtryk for, at uddannelsesstederne har klædt dem godt på forud for undervisningens start. Mange ledere beretter således, at litteraturlisten er sendt ud rettidigt, at de i god tid kan koble sig på en læringsplatform, og at materialer, uddannelsesplaner og lektionsoversigter har været tilgængelige rettidigt. Generelt er det oplevelsen hos lederne, at både pensum, materiale og øvelser mv. er "*spændende*", "*inspirerende*" og "*meningsgivende*" og udsendes i god tid forud for uddannelsesstart.

*Relativt hurtigt, da jeg tilmeldte mig det første modul, så lagde underviserne faglitteratur ud og liste med materiale, der skulle købes. Så kunne man sætte sig ind i stoffet, og hvad uddannelsen skulle handle om. (Leder, DIL)*

En anden leder beskriver, at det var som "*at blive sat på en bus, og så kører den (...)*" (Leder, DOL). Hovedparten af lederne oplever således at have tiltrækkelig relevant information i forhold til at foretage et uddannelsesmatch og være forberedte forud for uddannelsesstart, hvilket ifølge forandringsteorien er fremmende for et højt læringsudbytte (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021). Også konklusionerne fra delrapport 4 viser, at ledere og chefer på tværs af uddannelser angiver, at informationen fra uddannelserne er tilstrækkelig (Mortensen, Bro & Pedersen, 2021).

Få ledere har dog oplevet en mindre struktureret opstart:

*Lige der [i forbindelse med opstart] har man selvfølgelig fået en mail fra [uddannelsesstedet], men der var meget opsøgende arbejde, der skulle gøres ... på den måde, at linket ikke fungerede i mailen, eller det login, der så stod, at man kunne bruge, ikke kunne logge ind på hjemmesiden. (Leder, akademi)*

På tværs af uddannelserne beskriver underviserne, at de forsøger at klæde lederne så godt på som muligt i forhold til uddannelsesstart. Det er imidlertid en relativ begrænset kontakt, der foregår mellem leder og uddannelsesinstitutioner forud for uddannelsernes start. Mange undervisere fremhæver i den forbindelse, at uddannelserne burde gøre mere for at etablere en kontakt til lederens organisationer med henblik på at øge uddannelsernes praksisrelevans. Underviserne fremhæver her behovet for at arbejde med at skabe tydeligere mål for uddannelserne koblet til organisationernes behov og på den måde øge effekterne af efteruddannelserne. Dette stemmer overens med forandringsteoriens anbefaling om, at uddannelserne bør underbygge de kompetencer, som leder og chefer gerne vil styrke (Larsson, 2017), og indfri lederens mål og delmål for uddannelsen (Wilhelmsson et al., 2015).

### 3.2.2 Ledernes forberedelse, motivation og deltagelse

Flere ledere fortæller, at de forberedte sig i forhold til at starte på en uddannelse. Nogle ledere fortæller, at de forberedte sig ved at reflektere over deres eget ståsted som ledere; hvilke udfordringer, de oplever ved lederrollen, eller hvilke værdier, de finder væsentlige i deres lederskab. Andre beskriver, at de har forberedt sig ved at lytte til podcasts og andre indslag om ledelse. Endelig har få ledere blot sprunget ud i uddannelsesforløbet uden egentlig forberedelse. Som en leder forklarer her:

*Der dukkede jeg simpelthen bare op og ligesom sagde: Hvad er det her for noget?  
– Jeg ved ikke, hvad jeg skulle have forberedt mig på. (Leder, akademi)*

De fleste af lederne fortæller, at de havde forberedt sig til undervisningens start. De forklarer, at de har læst pensum, sat sig ind i læseplaner og modulets opbygning. Mange ledere peger her på en sammenhæng mellem, hvor velforberedte de er og deres eget udbytte af undervisningen. Andre ledere peger på vigtigheden af grundig forberedelse for simpelthen at kunne følge med på uddannelserne, hvor tempoet opleves som højt. En leder fortæller: *"Hvis man ikke har forberedt sig, så kommer man ret hurtigt bagud [på uddannelsen]"* (Leder, akademi). Dette stemmer overens med forandringsteorien (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021), som tilsliger, at aktiv deltagelse i undervisningen er vigtigt for ledernes kompetenceopbygning og kompetenceanvendelse, fordi systematisk forberedelse til undervisningsmodulerne hos lederne skaber grobund for refleksion (EVA, 2012).

Andre ledere gør opmærksom på en sammenhæng mellem deres egen forberedelse og det bidrag, de selv kan levere i undervisningen. Disse ledere udtrykker en frustration over, at der er deltagere, som møder uforberedte op og først skal orientere sig om pensum til undervisningen.

*Det er vigtigt for mig i min læring, at man er forberedt, at man bidrager, og at man – hvis man ikke har haft mulighed for at læse, så egentlig selv tage et ansvar for at læse op. (...) vi skal ikke sidde og læse materialet igennem igen [på undervisningen], det har jeg stået i nogle gange. (Leder, DOL)*

Underviserne vurderer i tråd hermed, at det er tydeligt, hvilke ledere der er på uddannelse, fordi de gerne vil, og hvem der er der, fordi de skal. Underviserne peger imidlertid også på, at manglende forberedelse hos lederne kan skyldes, at de ikke altid har fået tid nok til at forberede sig fra deres arbejdspladser, hvilket ifølge forandringsteorien kan begrænse ledernes uddannelsesudbytte (Brinkerhoff & Apking, 2001).

Mange ledere beskriver, at der er meget forberedelse til undervisningen, og at det ofte er tid, som kommer oven i deres fuldtidsjob som leder. Forberedelsen foregår derfor ofte om aftenen og i weekenderne, hvilket slider på overskuddet. En leder beretter: *"Uddannelsen foregår 100 % i min egen fritid. Jeg kunne godt have brugt mere dialog med egen chef herom"* (Leder, master, se mere herom i afsnit 4.1.1). Lederne beskriver, hvordan de finder forskellige veje til at navigere i presset, eksempelvis ved at foretage en selektiv prioritering af pensum. Undervisere, ledere og chefer vurderer generelt, at lederne overordnet er motiverede for at deltage – og deltage aktivt – i undervisningen, men at mange af lederne er udfordrede i forhold til at deltage i det omfang, som de gerne vil på grund af manglende tid til uddannelsen. Travlhed i organisationen betyder ofte at læsning og forberedelse bliver nedprioriteret. Til gengæld forklarer lederne, at de i høj grad har prioriteret at møde op til undervisningen.

*Jeg vil også sige, det [undervisningen] er så komprimeret og på et så højt fagligt niveau, så, nu kan jeg jo kun tale for mig selv, at jeg ville være ben-hamrende ærgerlig over at miste en undervisningsgang. (Leder, DOL)*

Samtidig fremhæves det i mange af interviewene, at det er vigtigt, at lederne investerer sig selv i uddannelsen ved at tage aktivt del i den læring, som foregår både under og mellem undervisningsgangene. Både ledere og undervisere beskriver, at det kan være fristende at "læne sig tilbage og bare tage imod undervisningen" på sine studiedage, men at læringen i høj grad er knyttet op på ledernes aktive deltagelse. Som en underviser fortæller:

*Uddannelsen er ikke bare dialogbaseret, men forankret i at arbejde med konkrete problemstillinger, enten de studerendes egne udfordringer eller cases. Det er centralt ikke kun at tale om det, men løse konkrete opgaver. (Underviser, master)*

Jævnfør forandringsteorien er det centralt, at lederne er motiverede for at tage uddannelsen, hvis uddannelsen skal give det ønskede udbytte (EVA, 2012, 2016). Mange ledere fortæller, at det, der holder motivationen oppe, er en oplevelse af at få nogle ledelsesværktøjer, som de kan omsætte i praksis. En leder beskriver eksempelvis:

*Min motivation var ikke super stor, da jeg startede (...), men via de værktøjer, man har fået på uddannelsen, er jeg blevet mere motiveret. (Leder, diplom)*

Omvendt kan motivationen hos lederne også dale, hvis de modsat ikke oplever, at fagets teorier er muligt at applicere på deres konkrete arbejdssituation. Oplevelsen af praksisrelevans er derfor vigtig for ledernes motivation på uddannelserne (se mere herom i kapitel 5).

## 4 Opbakning fra leders organisation

Ifølge forandringsteorien er det vigtigt for udbyttet af uddannelserne, at der i ledernes organisation er opbakning til uddannelse i form af klare aftaler og mål med uddannelsen, organisatorisk støtte, og at lederne gives mulighed for at afprøve, hvad de har lært på uddannelsen (EVA, 2012; Larsson et al., 2017, Moesby-Jensen, 2010; Wahlgren, 2009). Derfor undersøger vi i dette kapitel, hvordan opbakningen fra ledernes organisationer opleves af ledere, chefer og undervisere. Kapitlet bidrager til at besvare, hvad der understøtter og udfordrer udbyttet af de offentlige lederuddannelser med et primært fokus på transfer.

Konkret besvarer kapitlet følgende to spørgsmål:

- Hvilke procesaftaler for uddannelserne indgås mellem leder og chef?
- Støtter organisationerne, at læring fra uddannelserne sættes i anvendelse?

### Boks 4.1 Kapitlets hovedkonklusioner

- Flere af lederne laver aftaler med deres chef om organisationens drift, mens de er på uddannelse. Selvom ledere og chefer drøfter situationen omkring drift, er det dog ofte lederen selv, som må balancere uddannelse med det daglige job som leder. De fleste ledere har således alene fri til undervisning, mens forberedelse foregår i ledernes fritid.
- Det er svært at involvere ledernes chefer i målet med at tage en lederuddannelse. Få ledere har konkrete aftaler om forventet udbytte og mål for uddannelsen med deres chef eller organisationen. I de tilfælde, hvor der foreligger en form for uddannelsesplan, er det desuden sjældent, at der følges op på denne.
- Den organisatoriske opbakning til, at lederne afprøver deres nyerhvervede lederkompetencer i organisationen er generelt stor. Chefer og medarbejdere støtter op om at "overføre" viden fra undervisningen til den hjemlige praksis. Dog er det lederne selv, der skal tage initiativ til at faciliter processen, der sikrer transfer fra uddannelse til egen organisation.

I afsnit 4.1 undersøger vi, om der er indgået aftaler omkring drift mellem ledere og deres chefer, samt om de udarbejder og følger op på en uddannelsesplan for mål og delmål med uddannelsen. I afsnit 4.2 undersøger vi, hvorvidt der er opbakning i organisationerne til, at lederne afprøver deres nyerhvervede kompetencer, samt om der er mulighed for at sætte de nye lederkompetencer i drift.

### 4.1 Aftaler om drift og uddannelsesplan

I forandringsteorien anbefales det, at ledere og deres chefer indgår aftaler omkring delegering af ansvar og drift, mens lederen er på uddannelse for at styrke udbyttet af uddannelsen (Kuipers et al., 2014). Det er desuden vigtigt, at der udarbejdes en uddannelsesplan, fordi denne udgør et redskab til at reflektere over og understøtte lederens læringsprogression og dermed udbyttet af uddannelsen (Larsson, 2017). Uddannelsesplanen er et individuelt redskab til refleksion i forbindelse med uddannelsen, og planen kan indeholde mål og delmål for ledernes efteruddannelse. Uddannelsesplanen er på den måde et dialogværktøj mellem ledere og chefer, der skal sikre fokus gennem lederens uddannelsesforløb (Wilhelmson et al., 2015).

Med afsæt i ovenstående skitserer vi i følgende afsnit, hvilke aftaler der er indgået med medarbejdere og chefer i forbindelse med lederens efteruddannelse og fravær i forbindelse hermed.

#### 4.1.1 Aftaler om drift og delegering af ansvar

Uanset uddannelsesniveau beskriver flere af lederne og cheferne, at det har været ledernes eget ansvar at finde tid til uddannelsen ud over den almindelige arbejdstid. De ledere og chefer, som fortæller, at uddannelsen tages ud over den almindelige arbejdstid, forklarer, at dette er nødvendigt, fordi organisationerne er tidspressede, og fordi der er behov for, at de samme opgaver bliver løst i organisationen, selvom lederen tager en uddannelse.

*Der er stadig et fuldtidsarbejde, selvom jeg er væk en dag [på uddannelsen]. Det er ikke noget, der bliver italesat, men det er sådan, det er, fordi der ikke er nogen, jeg kan give de opgaver til ... (Leder, akademi)*

Manglende afsættelse af tid til uddannelsen og manglende mulighed for at delegerer og omstrukturere kan således være mulige barrierer i forhold til udbytte af uddannelsen. Flere ledere peger imidlertid på, de synes, at det er en fair investering af deres fritid for til gengæld at få en lederuddannelse gratis betalt. Som en leder udtrykker: *"Det er fedt, at man kan få betalt en uddannelse, så er det okay at skulle arbejde om aftenen, besvare mails i pauserne og tage telefonen på uddannelsen"* (Leder, akademi). Også mange chefer er af den overbevisning, at lederne selv må finde tiden til deres efteruddannelse. En chef udtaler: *"Vi betaler prisen, de betaler tiden"* (Chef, master). Blandt disse ledere og chefer synes der at herske en fælles opfattelse af, at dét at tage en lederuddannelse er noget, som lederen gør for sin egen skyld, mere end for organisationens skyld.

*Man kan ikke være mindre leder af det [at deltage på efteruddannelse red], man er nødt til at have den opgave under alle omstændigheder. (...) Det er mig selv, der vælger at bruge tid på det. Der er noget egoistisk i at prioritere sin egen udvikling – det er en egen investering, som er på bekostning af noget andet, derfor er det heller ikke rimeligt, at det skal gå ud over de andre. (Leder, master)*

Nogle chefer har dog taget aktiv del i at sikre rum for ledernes gennemførelse af efteruddannelsen, hvilket jf. forandringsteorien kan understøtte udbyttet af uddannelsen. De ledere, der oplever dét, giver udtryk for, at deres chefer har været involverede i at sikre driften i organisationen undervejs i lederuddannelsen, således at der er blevet frigivet tid i lederens kalender til uddannelsen. Disse ledere og chefer fortæller, at de har haft drøftelser og aftaler om eksempelvis ændrede arbejdstider for at deltage i undervisning, tid til forberedelse, tid til at skrive opgaver og eksaminer samt en større accept af fravær.

*Det krævede planlægning at slippe opgaver på kontoret, så der er plads til, at man kan være studerende. Nogle af mine ansvarsområder hjalp min chef med, og der var mulighed for hjemmearbejde og dage til kun at læse – for der var mange lektier. (Leder, DIL)*

For hovedparten af lederne er der imidlertid alene indgået aftaler med chefen om, at lederne har fri til selve undervisningen, mens forberedelse til uddannelsen finder sted i fritiden (se også afsnit 4.2.2).

#### 4.1.2 Aftaler om uddannelsesplan

Der er ganske få ledere og chefer, som fortæller, at de forud for uddannelsesstart har haft drøftelser om udviklingsmæssige og strategiske mål for uddannelsen, hvilket jf. forandringsteorien kan udfordre udbyttet af uddannelsen. En leder fortæller: *"Der er ikke noget systematisk eller konkret skrevet ned omkring, hvad organisationen tænker, jeg skal have ud af uddannelsen"* (Leder, DIL). Det ærgrer flere af de interviewede ledere. En leder udtaler eksempelvis: *"[Chefen] kunne også have haft ønsker for mig, og hvilken retning jeg skulle i, men det har der slet ikke været dialog omkring"* (Leder, master).

Det er ligeledes kun enkelte ledere, som i samarbejde med chefen følger op på uddannelsesplanen. Få ledere har haft løbende samtaler med deres chef om deres uddannelsesplan eller mål med uddannelsen. Resultatet stemmer overens med fund i spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere i delrapport 4, som finder, at under halvdelen af lederne har en uddannelsesplan med mål for uddannelsen, og at involvering af chefen i forhold til opfølgning på uddannelsesplanen er begrænset (Mortensen, Bro & Pedersen, 2021). Også dette ærgrer mange af lederne:

*Mit chef er meget lyttende og forstående omkring det her med, at det tager tid at være på uddannelse. At nu har jeg brug for en dag, hvor jeg kan få læst eller få skrevet hjemme, så er der meget forståelse omkring, at det skal man selvfølgelig have. Men vi har ikke talt om mine kompetencer, hvor de er på vej hen, skal der være andre arbejdsopgave etc.* (Leder, DOL)

Enkelte ledere har dog haft samtaler med deres chef om indholdet af uddannelsen, samt hvilke værktøjer der ville være relevante for lederen at tilegne sig i forhold til praksis. Her er mål og læringsudbytte blevet diskuteret til medarbejderudviklingssamtaler, aftalt med HR-afdelingen eller diskuteret i ledelsesgruppen. Disse ledere fortæller, at det giver en sikkerhed og arbejdsro, at disse formelle forhold er på plads, men også, at der tænkes mere dybt og nuanceret over, hvordan uddannelsen skal være med til at bidrage til udviklingen i organisationen eller afdelingen.

Særligt på de mere fagspecifikke uddannelser har nogle chefer indgået i forberedelsen ved for eksempel at deltage i intro-dage, og nogle chefer har fungeret som mentorer under forløbet. En leder fortæller for eksempel om samarbejdet: *"Min chef har bakket godt op. Hun har læst flere af mine opgaver"* (Leder, DOL). Lederne vurderer, at sådan et parløb danner grobund for nogle fælles refleksioner om, hvordan både organisation og leder kan få noget ud af uddannelsen, ligesom det i de konkrete tilfælde har skabt et fælles grundlag for de efterfølgende, løbende samtaler under uddannelsen.

Netop et større fokus på ledernes kompetencer, og hvor de er på vej hen, fremhæver både undervisere, ledere og chefer som et område, hvor der er rum for forbedring. Flere ledere forklarer, at de savner en større involvering fra chefernes side i form af løbende drøftelser af mål og progression i forhold til ledernes kompetenceudvikling. Generelt oplever underviserne dog, at det er svært at involvere cheferne i uddannelsesforløbet og aftaler herom: En underviser beskriver, hvordan hun i flere moduler havde forsøgt at skrive ud til de studerende, inden de påbegyndte uddannelsen. Her bad hun dem snakke med deres chef om mål og udbytte af undervisningen:

*I 9 ud af 10 gange har hele holdet sagt, at det ikke har været muligt at tage den samtale med chefen ... Så har der været et enkelt hold, hvor jeg tror, der var et par stykker, der havde forsøgt, og det var alt for svært at fastholde [samarbejdet med cheferne] under modulet.* (Underviser, akademi)

Underviserne oplever, at der er bedre grobund for samarbejde i de lukkede forløb. Her er organisationerne typisk mere involverede grundet rammeaftalerne, som i højere grad appellerer til at lave læringsaftaler.

*Jeg har dem i den stund, jeg har dem [lederne], og derfor vil jeg også sige, at på de rent åbne forløb, der er ens rækkevidde som underviser mere begrænset, hvor her [på lukkede forløb], der får jeg mulighed for at sidde til de her partnerskabsmøder og tale med fx. [kommunen] om: Hvordan kan vi arbejde med at få større fælles organisatorisk værdi ud af det, der foregår på selve forløbene? (Underviser, DOL)*

## 4.2 Afprøvning af nye lederkompetencer

Ledernes tiltag og handlinger ændres ikke nødvendigvis af, at de er blevet fortrolige med nye handlekompetencer på uddannelserne (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021). Litteraturen peger her på vigtigheden af, at lederne sikres mulighed for under uddannelsen til at afprøve de ny erhvervede ledelseskompetencer i organisationerne for at understøtte transfer (Larsson et al., 2017; Moesby-Jensen, 2010). Organisationerne skal med andre ord udgøre et læringsrum, hvor lederne kan udforske og afprøve det, som de lærer på lederuddannelserne for at styrke deres ledelsespraksis.

I dette afsnit beskriver vi ledernes oplevelse af opbakning, indflydelse og engagement i organisationerne og deres mulighed for at afprøve og gøre brug af de nye ledelseskompetencer i organisationen.

### 4.2.1 Opbakning til afprøvning af nye lederkompetencer

Hovedparten af lederne oplever, at både deres chefer og medarbejdere tager positivt imod, når lederne afprøver nye tilgange og kompetencer i organisationen, hvilket jf. forandringsteorien kan understøtte udbyttet af lederuddannelserne. I tråd med dette viser spørgeskemaundersøgelsen i delrapport 4, at der er en relativ høj grad af inddragelse af medarbejderne på alle uddannelsesniveauer, og at lederne generelt har oplevet, at medarbejderne har været motiverede for at afprøve ændringer i organisation (Mortensen, Bro & Pedersen, 2021). De ledere, som fortæller, at de bliver bakket op, uddyber, at de i høj grad har frihed i organisationen til at igangsætte nye initiativer. Nogle ledere fortæller eksempelvis, at deres medarbejdere har været interesserede i at deltage som forsøgspersoner i opgaver under uddannelsen eller at afprøve modeller eller øvelser fra uddannelserne.

*Kæmpe opbakning af chef og mine medarbejdere. Mine nærmeste medarbejdere bliver lidt forsøgspersoner, og jeg inddrager dem – de synes, det er spændende. Vi har en stor legeplads internt, hvor vi kan teste tingene af. (Leder, DIL)*

Enkelte ledere fortæller dog, at de slet ingen opbakning oplever fra arbejdspladsen. Som en leder udtrykker det: *"Jeg føler faktisk overhovedet ikke, at han [chefen] har været involveret på noget tidspunkt."* (Leder, akademi)

Særligt to forhold ser ud til at have betydning for chefernes opbakning, involvering og opfølgning i uddannelsen og dermed for udbyttet af uddannelserne.

For det første nævner næsten alle de ledere, som oplever stor opbakning fra deres chefer, at dette sandsynligvis hænger sammen med, at deres chef selv har taget en lederuddannelse.

Disse chefer beskrives som langt mere involverede og forstående for lederens situation. Det er plausibelt, at chefer, som har taget en lederuddannelse, også har en stor forståelse for, hvilken opbakning der er behov for fra organisationen, mens chefer, som ikke har taget en lederuddannelse, kan have svært ved at gennemskue, hvilken involvering lederen har behov for. En chef fortæller eksempelvis, at han har deltaget i et informationsmøde på en af de offentlige lederuddannelser, som viste sig at være en øjenåbner i forhold til hans egen rolle i uddannelsesforløbet. Han fortæller: *"Det er vigtigt at være nysgerrig på den studerendes moduler (...). Ofte er man ellers mest optaget af at få udvalgt de rigtige og sendt dem godt afsted"* (Chef, DOL). Chefen fortæller, at han lærte vigtigheden af at følge op, spørge ind til og sparre omkring lederens opgaver. En anden chef, som også har deltaget i et 1-dags-introforløb i forbindelse med en leders opstart på en lederuddannelse, fortæller, at de chefer, som deltog i introforløbet, fik en ramme for den løbende evaluering, som gjorde det nemmere at sparre om uddannelsen løbende. Dette skyldes ifølge chefen, at uddannelsen i højere grad blev gjort til et fælles projekt mellem leder og chef. Chefen fortæller til gengæld også, at kun få chefer mødte op til introdagen og gætter på, at dette skyldes travlhed i organisationerne.

For det andet viser vores analyse, at ledere, hvis uddannelse er en del af en rammeaftale, oplever en større opbakning og involvering af organisationen i uddannelsesforløbet. Det at være på et lukket forløb kan være en fordel i forhold til transfer, fordi læringsaftalen mellem organisation og uddannelse er mere indlejret i denne forløbsstruktur. Som en underviser fortæller: *"Hvis det er et aftalt forløb med en kommune eller virksomhed, så er der aftaler, snakke, godkendelse – så vi understøtter hinanden"* (Underviser, DIL). Dette opleves også af flere ledere, som forklarer, at rammeaftalen implicerer, at forvaltningen og cheferne er meget tætte på processen.

*Det giver fra starten en følelse af rygstøtte. Alle, der er i gang med uddannelsen, mødes også et par gange om året med chefen og en konsulent, så de kan høre, hvordan det går. Ligeledes det, at man skal have ledelsesmæssige opgaver undervejs, så man ikke selv skal forsøge at kræve sig til dem. Det hele gør, at man ved, at man ikke er den eneste, der synes, det er en god idé. At man tror på projektet i fællesskab. Det er også med til at holde motivation og gejsten oppe.* (Leder, DOL)

#### 4.2.2 Leder skal selv tage teten

Selvom langt størstedelen af lederne fortæller, at der i organisationen tages positivt imod, når de afprøver deres læring fra uddannelsen, fremgår det samtidig i næsten alle interviewene, at lederne selv skal tage teten. Dette kan ifølge forandringsteorien være en mulig barriere for transfer. Blandt de interviewede ledere er det kun enkelte, som oplever, at deres chef følger op på anvendelsen af uddannelsen og drøfter med lederen, hvordan uddannelsen kan sættes i spil i organisationen. Vores analyse viser, at systematisk opfølgning på praksisanvendelsen i hovedparten af tilfældene udebliver. Ifølge de fleste ledere har den manglende understøttelse og opfordring til praksisanvendelse fra leders chef haft betydning for oversættelsen fra teori til praksis. En leder forklarer, hvordan opbakning fra chefen kunne have øget implementeringsgraden:

*Det har ikke haft betydning for læringen, men jeg kunne måske godt have savnet det med implementeringen i hverdagen. Det har jeg selv stået for – at hive de værktøjer frem, jeg så kunne bruge i nogle situationer.* (Leder, DOL)



Citatet er repræsentativt for ledernes fortællinger og stemmer ligeledes overens med oplevelsen hos de interviewede chefer. Cheferne fortæller, at de meget gerne ser, at lederne bringer idéer og kompetencer fra uddannelsen i spil i organisationen, da det netop er formålet med uddannelsen. Til gengæld fortæller næsten alle cheferne, at de ikke selv gør noget for at hjælpe lederne med at anvende uddannelsen i praksis. Cheferne forklarer, at dette hænger sammen med, at det er lederne, som kender teorierne fra uddannelsen og derfor har de bedste forudsætninger for at tage initiativet.

*Det er jo den, der sidder med det store kendskab til teorien, der skal sige: Jamen, hvordan kan man så bruge denne her teori ned i den praksis, som I fortæller, I sidder med. Det tænker jeg, at jeg jo nok ville være lidt mere udfordret på, i og med at jeg ikke sådan er inde i lige nøjagtig den teori. Jeg sidder jo også langt hen ad vejen med praksiserfaring. (Chef, DOL)*

Generelt oplever underviserne ligeledes, at der er plads til forbedring af chefernes tilstedeværelse som sparringspartnere til lederne. Underviserne fremhæver, at chefernes rolle som sparringspartnere, der er til rådighed for lederne, er centralt for at understøtte transfer fra uddannelse til organisation. Der er dog også enkelte ledere, som oplever, at deres chef aktivt gør noget for at implementere de nye lederkompetencer i organisationen. Disse enkelte udgør eksempler, hvor leder og chef har haft et udviklende samarbejde i forbindelse med uddannelsen, fx ved at indgå i dialog om at anvende de kompetencer, lederen lærer på uddannelsen. Dette kan jf. forandringsteorien understøtte transfer. En leder forklarer: "Så snakker vi om, hvordan kan vi oversætte noget af det, vi kender fra lederuddannelse, af konkrete værktøjer, til, at det passer ind i det, vi arbejder med lige nu (...)" (Chef, DOL).

## 5 Undervisningens tilrettelæggelse

Undervisningen skal ifølge forandringsteorien (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021) være relevant for ledernes praksis for at understøtte både ledernes kompetenceudvikling og transfer til organisationerne. Ligeledes fremhæver forandringsteorien (ibid.) vigtigheden af, at uddannelserne faciliterer netværksdannelse, fordi netværk og sparring mellem lederne er fremmede for gensidig læring og at tilpasse den nye viden fra uddannelsen til ledernes egen arbejdsplads. I dette kapitel undersøger vi derfor, hvordan undervisningens tilrettelæggelse – nærmere bestemt praksisrelevans og facilitering af sparring og netværk mellem lederne – kan understøtte og udfordre ledernes udvikling af ledelseskompetencer og transfer til ledernes organisationer.

Da praksisrelevans ikke er et entydigt begreb, indleder vi med at belyse, hvad interviewpersonerne forstår ved praksisrelevans. Herefter følger en analyse af, hvordan undervisningen ifølge interviewpersonerne skal tilrettelægges for at være praksisrelevant og dermed understøtte udbyttet af uddannelsen. Til slut undersøger vi tilstedeværelsen af sparring og netværksdannelse på uddannelserne.

Kapitlet besvarer følgende to spørgsmål:

- Hvordan forstås praksisrelevans, og hvordan tilrettelægges praksisrelevant undervisning?
- Hvilken sparring og netværksdannelse finder sted på de offentlige lederuddannelser?

### Boks 5.1 Kapitlets hovedkonklusioner

- Praksisrelevans fremhæves af både undervisere, ledere og chefer som centralt i uddannelsesforløbene, og der er generelt et stort fokus på transfer fra uddannelse til organisation blandt interviewpersonerne.
- Hovedparten af undervisere og ledere forklarer, at undervisningens praksisrelevans opnås ved, at lederne opbygger en tilstrækkelig stor teoretisk kapacitet til at kunne træffe reflekterede og velbegrundede beslutninger i deres lederskab. Der er dog nogle ledere, som i stedet mener, at uddannelserne i stedet opnår praksisrelevans, ved at lederne præsenteres for konkrete øvelser i undervisningen, som lederne kan gå direkte hjem og implementere i deres organisation.
- Sparring og netværksdannelse spiller en stor rolle undervejs i lederuddannelserne og fremhæves som meget værdifuldt. Dog er det de færreste ledere, som holder kontakten til deres netværk efter uddannelsens afslutning. Faste undervisningshold fremhæves som særligt fremmede for tætte faglige ledernetværk.

### 5.1 Praksisrelevans

Samtlige interviewede ledere, chefer og undervisere fremhæver, at lederuddannelsernes praksisrelevans er afgørende for, at de offentlige lederuddannelser bidrager til bedre offentlig ledelse. Dette stemmer overens med, at lederuddannelserne ifølge forandringsteorien skal være relevante for ledernes egen praksis for at understøtte både ledernes læring og anvendelse af ledelseskompetencer i praksis (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021).

Samtidig giver næsten alle interviewpersoner udtryk for, at uddannelserne arbejder med – og generelt lykkes med – at sikre praksisrelevans. Det stemmer overens med konklusionerne fra spørgeskemaundersøgelsen (delrapport 4), hvor der blandt lederne er relativ høj tilslutning til, at lederuddannelserne sikrer praksisnærhed og praksisinvolvering (Mortensen, Bro & Pedersen, 2021). Mens der i spørgeskemaundersøgelsen i delrapport 4 spørges til omfanget af *praksisnærhed* og *praksisinvolvering* på lederuddannelserne, stiller vi i delrapport 5 et mere bredt spørgsmål om, hvorvidt og hvordan lederuddannelserne *gøres praksisrelevante*. Praksisnærhed og praksisinvolvering i undervisningen er delelementer, der kan bidrage til lederuddannelsernes praksisrelevans, men vi har i interviewundersøgelsen ligeledes mulighed for at være åbne over for andre forklaringer på, hvordan uddannelserne kan lykkes med at skabe værdi i ledernes egen praksis.

Forståelsen af begrebet praksisrelevans er ved første øjekast den samme blandt undervisere, ledere og chefer, som alle beskriver, at praksisrelevans handler om, *at lederne kan overføre teori til praksis*. Nært beslægtede variationer af denne sætning fremføres i hovedparten af interviewene. Der er enighed blandt de interviewede aktører om, at praksisrelevans handler om, at lederne skal kunne tage viden genereret ét sted og blive i stand til at *oversætte, igangsætte* og *vedligeholde* det i en anden kontekst. Det vil sige, at praksisrelevans i interviewene fremføres som tiltag, der handler om at sikre *transfer* fra undervisningen til ledernes organisationer.

### 5.1.1 Praksisrelevant undervisning

Selvom det umiddelbare svar blandt alle interviewpersonerne er, at praksisrelevans handler om transfer, viser det sig dog, at der er forskellige opfattelser af, hvordan uddannelserne *gøres praksisrelevante*, og i hvilke situationer, dette især opnås. At praksisrelevans er et flertydigt begreb, fremgår også af interviewmaterialet, hvor en af underviserne fx siger *“Det er DNA’et i uddannelsen, at det skal være praksisrelevant, men vi drøfter for lidt, hvad praksisrelevans er”* (Underviser, DIL). Analysen viser en tendens til, at underviserne næsten entydigt har samme forståelse af, hvordan uddannelserne *gøres praksisrelevante*, mens opfattelsen blandt lederne er mere tvetydig.

#### **Opbygning af teoretisk fundament vs. overførsel af konkrete metoder**

Underviserne og flere af lederne beskriver, at uddannelsernes praksisrelevans opnås ved, at lederne får tilstrækkeligt med teori under huden til at kunne træffe reflekterede beslutninger i deres organisationer. De forklarer, at lederne udvikler en bred viden om ledelse, som gør dem i stand til at se dilemmaer og navigere i deres egen ledelse. Især underviserne forklarer nøje, at praksisrelevans forudsætter, at lederne får et bredt repertoire af teorier og et godt overblik over relevante teorier. Som en af underviserne udtrykker det, skal studerende på videregående uddannelse kende og kunne bruge teorierne:

*De skal kunne underbygge deres valg/deres beslutninger, det er ikke “sund fornuft”, de skal vælge ud fra – det vil sige de studerendes mavefornemmelse. De skal kunne underbygge grundlaget for en beslutning.* (Underviser, akademi)

Underviserne fremhæver ikke, at teorierne nødvendigvis skal give lederne konkrete ledelsesmodeller til deres praksis, men give dem en bred viden, som klæder dem på til at forstå deres egen praksis og træffe kvalificerede beslutninger, der passer til den konkrete situation (jf. kapitel 2). Det beskrives som en kompliceret, men langt vigtigere proces end en hurtig implementering af konkrete værktøjer.

Lederne er mindre entydige i deres forståelse af praksisrelevans. Nogle af lederne beskriver ligesom underviserne, at praksisrelevans handler om øget refleksionsevne eller en teoretisk ballast, som lederen kan trække på i sin praksis. Disse ledere fremhæver således, hvordan teorierne bidrager til, at de bliver mere bevidst om og refleksive i forhold til deres beslutninger og handlinger som ledere. Citaterne nedenfor illustrerer, at den positive vurdering af teoriernes rolle gør sig gældende blandt ledere på forskellige uddannelser og på tværs af aktører (her illustreret ved chefer og ledere).

*Det [teorien red.] har hvert fald gjort mig bevidst om nogle af de ting, jeg kun har gjort af praktiske årsager, men som har været virksomme alligevel. Så har jeg simpelthen fået sat noget teori på, så teori og praksis har kunnet gå hånd i hånd. (Leder, DOL)*

*Teorier giver mulighed for at veksle mellem "handlemode" og at kunne stoppe op og se, hvad det egentlig kræver at løfte en opgave. (Chef, diplom)*

Andre ledere forklarer, at uddannelsen især er praksisrelevant, når lederne præsenteres for konkrete modeller, som de kan implementere direkte i organisationerne. De fortæller, at det er vanskeligt at anvende teorierne i praksis og oplever derfor ikke det samme store udbytte af teorierne.

*En masse teorier, som man skal igennem, det er noget af det, jeg kan bruge mindst. Det er en vigtig del, fordi det er noget af det, man har med til sin eksamen undervejs – skal dokumentere og bevise, at man kender de her. Jeg synes nogle gange, at teorien ligger lidt langt væk fra praksis, og så er det vores opgave sammen med underviseren at få det på praksis. (Leder, DIL)*

Disse ledere fremhæver uddannelserne som særligt praksisrelevante, hvis teori, modeller, værktøjer og øvelser, som præsenteres i undervisningen om mandagen, i princippet kan implementeres i ledernes egen organisation om tirsdagen. Nogle af lederne giver eksempler på, hvilke ledelsesmodeller, de i særlig grad har opfattet som relevante for deres praksis, og som de efter undervisningen har implementeret i deres organisation. En leder fortæller fx om sit brug af 'Sct. Benedict-metoden', hvor man i samtale skal holde en pause svarende til længden af den tid, man lige har talt. En anden leder fortæller, at hun har implementeret en 'Lean-tavle' i afdelingen. En tredje leder har overført brugen af mindmap i forhold til en problemstilling i afdelingen. I det følgende citat eksemplificeres tendensen til, at lederne efterspørger praksisrelevans forstået som konkrete modeller, der efter undervisningen kan overføres én til én til lederens egen organisation:

*Det, jeg håbede på forhånd at få ved at vælge [specifik lederuddannelse], det var netop at få værktøjer, som jeg med det samme kunne prøve af – både i forhold til medarbejdere og personligt mig som leder. Og hver gang har jeg følt, at allerede fra i morgen kan jeg komme ud og prøve det her og øve mig. (Leder, DIL)*

Underviserne tager på tværs af uddannelsestype generelt afstand fra at undervise i "quick-fixes"; hvor det lærte mandag direkte giver svaret på, hvad lederen skal gøre tirsdag. I følgende citat berører en underviser netop spørgsmålet om, hvorvidt praksisrelevans handler om at uddanne i konkrete redskaber eller mere generelle beredskaber:

*En udgave, jeg møder hos de studerende, er en hjem-ude-hjem, hvor man tager udgangspunkt i egen praksis og kommer hjem med en mere befrugtet vinkel. Skal man komme fra uddannelsen med råd til, hvordan man skal handle i en bestemt*

*situation, eller med analytiske redskaber, som giver kompetencer til at tage gode valg i en hvilken som helst situation? Beredskaber er meget bedre end redskaber.* (Underviser, DIL)

Flere undervisere fortæller, at det netop er ved at undervise i "beredskaber", at lederuddannelserne adskiller sig fra 1-dags-kurser, som ifølge underviserne har en tendens til at undervise i enkelte modeller, som nemt får karakter af at være rådgivning frem for uddannelse.

*Meta-kompetencer er et abstraktionsniveau, som de studerende ikke har, når de starter. De studerende er mere: "Vis mig et søm, og giv mig en hammer". Det er det, de kommer ind med, når de starter.* (Underviser, akademi)

Forskellen i, hvad der opfattes som praksisrelevant undervisning, stemmer overens med en dansk undersøgelse fra 2015 af underviseres forståelse af læringsmålene på masteruddannelser. Denne undersøgelse konkluderer, i overensstemmelse med vores analyse, at der er divergens mellem underviserens mål om at udvikle refleksive praktikere og nogle af de studerendes mål om at få værktøjer, der er direkte overførbare til praksis (Jensen & Thomasen, 2015).

### **Aktiviteter i undervisningen, der bidrager til praksisrelevans**

På tværs af interviewene beskrives forskellige aktiviteter, som implementeres i undervisningen for at gøre uddannelserne praksisrelevante og derved styrke transfer fra uddannelsen til ledernes organisationen. Det stemmer overens med, at spørgeskemaundersøgelsen (delrapport 4) konkluderer, at lederne i relativ høj grad oplever, at undervisningen er praksisnær, og at praksis involveres i undervisningen, da praksisnærhed netop omhandler denne form for aktiviteter (Mortensen, Bro & Pedersen, 2021).

De fleste undervisere beskriver bl.a. i interviewene, hvordan de strukturerer deres undervisning ud fra en pædagogik med fokus på, at netop diskussion, gruppearbejde og casearbejde indgår i deres undervisning. Der udøves en didaktik, som har til formål, at teorier og metoder, som præsenteres i undervisningen, ligeledes anvendes i organisationen (Larsson et al., 2017, Moesby-Jensen, 2010). De samme aktiviteter er ligeledes til stede i ledernes beskrivelse af undervisningen. Boks 5.1 oplister de aktiviteter, som ifølge interviewene anvendes i undervisningen for at understøtte uddannelsernes praksisrelevans.

#### **Boks 5.2 Aktiviteter, der understøtter undervisningens praksisrelevans**

- **Diskussion af teori:** I undervisningen diskuteres ledernes praksis ind i det teoretiske. Der inddrages praksiseksempler i diskussionen af teori – enten via cases eller eksempler fra ledernes organisationer.
- **Gruppearbejde og læringsgrupper:** Ledernes egne eksempler på udfordringer diskuteres i læringsgrupper. I gruppearbejdet øver lederne sig på at diskutere og anvende begreberne.
- **Aktionslæring:** Den enkelte leder sætter sig et udviklingsmål, som lederen øver sig på i organisationen mellem undervisningsgangene. I undervisningen fyldes på med teori og sparring, som skubber lederens udvikling.
- **Casebaseret eksamen:** Til eksamen skal de studerende tage udgangspunkt i deres egne konkrete udfordringer som leder og demonstrere, at de kan bruge de redskaber, teorier og modeller, som de har lært.

Ifølge underviserne kan eksempler fra praksis bruges til at forklare teorierne eller gøre det lettere for lederne at relatere teorierne til virkeligheden. Målet med de oplyste aktiviteter er, ifølge underviserne, at gøre de mange teorier mere håndgribelige, og at lederne får teorierne ind under huden ved at arbejde aktivt med teorierne. Teorierne udgør således det fundament, som gør, at efterfølgende øvelser har det ønskede output.

Fordelene ved at arbejde aktivt med teorierne pointeres ligeledes af både flere ledere og chefer. De fortæller i den forbindelse også, at det har stor betydning at have en lederstilling, mens man tager uddannelsen, så man har en arena, hvor kompetencerne fra uddannelsen kan afprøves. En af cheferne fortæller, at det at have en medarbejder uden ledelsesansvar på en lederuddannelse tydeliggør, at det er fordelagtigt, hvis den studerende allerede er i en ledende stilling: *“De kan bruge det direkte, de kan sætte det i forhold til noget af det, de selv har oplevet”*. Dette er i overensstemmelse med, at spørgeskemaundersøgelsen (delrapport 4) konkluderer, at deltagere på lederuddannelserne, som allerede har ledelsesansvar, svarer, at de er mere tilbøjelige til at prøve det lærte i deres egen organisation (Mortensen, Bro & Pedersen, 2021).

## 5.2 Netværksdannelse på uddannelserne

Forandringsteorien fremhæver netværk og sparring mellem lederne som fremmende for gensidig læring og fremmende for at tilpasse den nye viden fra uddannelsen til ledernes egen arbejdsplads (EVA, 2012; Moen & Federici, 2016; Moesby-Jensen, 2010; Mouritzen & Søndergaard, 2018; Sørensen, 2017). Samtidig kan manglende sparring være en central barriere for transfer fra uddannelsen til organisationen (EVA, 2012). Vi undersøger derfor i dette afsnit ledernes sparring og deltagelse i netværk, deres vurderinger af værdien heraf, samt hvad der kan fremme og udfordre netværksdannelse på uddannelserne.

### 5.2.1 Hvilke netværk dannes på de offentlige lederuddannelser?

Sparring mellem lederne på de offentlige lederuddannelser foregår både i store grupper på ledernes undervisningshold samt i mindre læringsgrupper/studiegrupper. Hovedparten af lederne fortæller på tværs af uddannelser, at de i undervisningen bliver sat sammen i læringsgrupper/studiegrupper, som danner baggrund for sparring.

Sparring og netværksdannelse har ifølge interviewpersonerne et stort fokus i undervisningen og i perioden, mens lederne er på uddannelse. Jævnfør forandringsteorien understøtter dette udbyttet af uddannelsen. Kun få ledere bruger imidlertid aktivt deres netværk fra lederuddannelsen, når uddannelsen er afsluttet, hvor de fleste ikke længere har kontakt til deres netværk. Dette er ifølge forandringsteorien hæmmende for udbyttet af uddannelsen. En del af lederne fortæller dog samtidig, at de muligvis kunne finde på at ringe til en tidligere medstuderende, hvis de står i en situation, hvor de har brug for sparring. Lederne forklarer, at de bruger netværket fra uddannelsen mindre, end de havde regnet med, men at særligt travlhed i hverdagen betyder, at det er lettere at tage fat i en kollega fra egen organisation end at kontakte ledere fra uddannelsen.

### 5.2.2 Vurderinger af værdien af ledernetværk

Undervisere, ledere og chefer oplever generelt, at deltagelsen i faglige netværk har stor værdi. Tabel 5.1 giver et overblik over de fordele, som både undervisere, ledere og chefer beskriver ved netværk.

**Tabel 5.1** Vurderinger af fordele ved netværk

Under uddannelsen	Efter uddannelsen
Inspiration til problemløsning i organisationen	Langvarige bekendtskaber til gensidig støtte
Trygt rum for diskussion og læring	Sparringspartnere uden for egen organisation
Vidensdeling mellem lederne	Netværk som lederegenskab
Sammenhold og tilhørsforhold på uddannelsen	
Erkendelse af lignende ledelsesudfordringer på tværs af organisationer	
Nogle at hive fat i imellem modulerne – både fagligt og socialt	
Understøttelse af transfer fra uddannelse til organisation	

Ud over de mere generelle pointer omkring værdien af netværk og sparring i tabel 5.1, som nævnes i tabellen, fremhæver en overvægt af undervisere og ledere, at sparring og diskussion på tværs af fagområder kan være særligt givende for lederne læring på uddannelserne. Værdien af sparring mellem ledere kan derfor afhænge af, hvorvidt der er tale om fagspecifikke eller generiske ledelsesforløb. Ledere og undervisere fortæller, at dialog og diskussion fungerer rigtig godt på tværs af fagområder, fordi blandede hold bidrager til, at fokus i undervisningen holdes på ledelsesfaglighed, og at lederne kan udfordre hinanden med forskellige perspektiver. Det forklares, at det teoretiske bliver hævet op på et generelt niveau, hvor det fx handler om medarbejderdynamikker uafhængigt af konkrete fagområder. En underviser beskriver bl.a., at de studerende på heterogene hold lærer, at *“ledelse er mere end faglig form, med andre ord, at de kompetencer, de lærer på uddannelsen, krydser faglige skel.”* I det følgende citat giver en af lederne et eksempel på, hvordan sparring på tværs af fagområder har værdi i undervisningen:

*Så ved man, at der sidder nogle med en anden baggrund, og så må man prøve at forklare sig ud af det så godt, man kan. Når vi har de fælles refleksioner, så giver det måske indblik i deres sektion og afdeling, og man får indblik i, hvilke problemstillinger, de arbejder med ledelsesmæssigt, i forhold til det, vi arbejder med. (Leder, DOL)*

Forskellige fagligheder synes derfor at bidrage til, at der fokuseres på teori, ledelsesfaglighed og det almenyldige i at arbejde med ledelse uanset fagområde. Enkelte ledere oplever imidlertid, at praksisfeltet og forskellene mellem arbejdspladserne er så store, at gruppearbejdet udfordres ved, at det er vanskeligt at lave overordnede modeller, som passer til alle de forskellige arbejdspladser. Enkelte interviewpersoner beskriver ligeledes, at fordelene ved homogene hold er, at lederne har gode muligheder for at henvende sig til andre, som er i samme situation som én selv. Især fremhæves det som en fordel, hvis man er flere ledere afsted på uddannelsen fra samme organisation, da man i dét tilfælde får samme teoretiske referenceramme at diskutere ud fra fremadrettet.

### 5.2.3 Faste uddannelseshold fremhæves som gunstige for netværksdannelse

Der er på tværs af uddannelser forskel på, hvordan netværkene udvikler sig i løbet af uddannelsesforløbet. Det bidrager ifølge ledere og undervisere til en stærk fællesskabsfølelse blandt lederne, når de følger det samme undervisningshold gennem uddannelsen, og lederne er mere tilbøjelige til at få gavn af hinanden både under og efter uddannelsen. Det skyldes, at et fast hold giver tryghed, fordi lederne efterhånden lærer hinanden at kende, hvilket er vigtigt for læring, motivation, opbakning samt *“mere intense dialoger de studerende imellem”*, som en underviser på en masteruddannelse fremhæver.

*Udfordringen [ved ikke at følge et fast hold] kan være, at man også skal bruge noget tid på at opbygge et tillidsfuldt rum, som gør, at man tør udfordre hinanden og diskutere med hinanden. Det kan jo omvendt være fordelene ved, at man er et hold, der har mødt hinanden før. (Underviser, DOL)*

Derfor spiller det en rolle for netværksdannelse, om uddannelsen er fleksibel eller fast, og om lederne deltager på et åbent eller lukket hold. På fleksible uddannelser, hvor man kan plukke moduler og strække uddannelsen over lang tid, vil lederne som regel være på hold med nye mennesker, hver gang de påbegynder et nyt modul, mens der på faste uddannelser vil være et større overlap af deltagerne på tværs af moduler. På hold med lukket tilmelding studerer lederne typisk med de samme mennesker gennem hele uddannelsen, og lederne vil typisk have en fælles baggrund i arbejdslivet eksempelvis ved at komme fra samme organisation eller kommune. Lukkede hold beskrives på den baggrund som særligt grunstige for netværksdannelse og dermed udbyttet af uddannelsen. Fordi faste og lukkede hold implicerer, at man følger de samme ledere gennem uddannelsen, forklarer både undervisere, ledere og chefer, at netværksdannelsen her har bedre betingelse end på fleksible og åbne hold.

Enkelte ledere på fleksible uddannelser fortæller dog også om, at de har fastholdt den samme læringsgruppe gennem hele uddannelsen. For nogle få ledere har samarbejdet været så værdifuldt, at de i læringsgruppen har valgt de samme fag og holdt pauser i uddannelsesforløbet på samme tid for at kunne følge hinanden hele vejen. Det mest typiske på de fleksible uddannelsesforløb er dog, at netværksdannelsen er mere fragmenteret, således at lederne lærer nye mennesker at kende på hvert semester og samarbejder mindre tæt end på faste forløb.

#### 5.2.4 Tilknytning til uddannelsen efter uddannelsens afslutning

I interviewene har vi spurgt underviserne, lederne og cheferne om, hvorvidt uddannelsen gør noget for at understøtte transferen fra uddannelse til organisation, når uddannelsen er afsluttet. Næsten alle interviewpersonerne svarer, at underviserne ikke gør noget for at understøtte lederne, når hele eller dele af uddannelsen er afsluttet. Som en underviser på DOL beskriver situationen: *“Jeg har dem den stund, jeg har dem”*.

Tre undervisere pointerer, at det er problematisk, at ledernes kontakt til uddannelsen afskæres fuldstændigt, efter at afgangsprojektet er bedømt, når vi i interviewene spørger åbent om, hvorvidt noget kan forbedres i uddannelsesforløbene. *“Jeg synes, det er en udfordring, at vi ikke har noget at tilbyde dem efter afgangsprojektet”*. Fraværet af opfølgning efter uddannelsen kan jf. forandringsteorien udfordre transferen efter uddannelsen. De samme tre undervisere overvejer, hvad de kan gøre for at fastholde lederne i det, lederne har lært, efter at uddannelsen er afsluttet. Underviserne er meget interesseret i at følge op på processen fra uddannelse til handling efter eksempelvis 2 eller 3 år. Underviserne fremhæver, at de ikke har perfekte løsninger på, hvordan en opfølgning konkret vil kunne realiseres i praksis, men at de vil kunne se stor værdi i at følge op på, hvad og hvordan lederne anvender ledelseskompetencerne i praksis efter uddannelsen.



## Litteratur

- Andersen, L.B., E. Heinesen & L.H. Pedersen (2014): How does public service motivation among teachers affect student performance in schools?. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(3), 651-671.
- Bellé, N. (2013): Experimental Evidence on the Relationship between Public Service Motivation and Job Performance. *Public Administration Review*, 73(1), 143-53.
- Bjørnholt, B. & M.L. Jakobsen (2020): *Kvalitativ analyse: Kodning*. I: K.M. Hansen, L.B. Andersen & S.W. Hansen (red.). *Metoder i Statskundskab*, 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørnholt, B. & M.G. Kjer (2021): *Eftersyn af offentlige lederuddannelser – Delrapport 2: Dokument- og interviewstudie*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Andersen, L.B., M.F. Mikkelsen, M.G. Kjer, C.I. Flyger, L. Kjærgaard, M.R. Wagner, M. Andersen & K. Wellsandt (2019): *Den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bringselius, L. (2018): *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik*. Stockholm: Regeringskansliet/Norstedts Juridik.
- Brinkerhoff, R.O. & A.M. Apking (2001): *High impact learning – Strategies for leveraging business results from training*. New York: Basic Books.
- Böhlmark, A., E. Grönqvist & J. Vlachos (2016): The Headmaster's Ritual. The Importance of Management for School Outcomes. *Scandinavian Journal of Economics*, 118(4), 912-940.
- Caillier, J.G. (2014): Toward a Better Understanding of the Relationship Between Transformational Leadership, Public Service Motivation, Mission Valence, and Employee Performance. *Public Personnel Management*, 43(2), 218-239.
- Dahler-Larsen, P. (2020): Displays. I: Andersen, L.B., K.M. Hansen & R. Klemmensen (red.). *Metoder i statskundskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- DAMVAD (2012): *Evaluering af certificering af uddannelseselementer i offentlig ledelse på diplomniveau*. København: DAMVAD.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis: evaluering af offentlige lederes udbytte af lederuddannelser på diplomniveau*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2016): *Den grundlæggende lederuddannelse – evaluering*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2017): *Effekten af lederuddannelse af skoleledere*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Jacobsen, C.B., A. Bøllingtoft, T.L.M. Eriksen & L.B. Andersen (2019): Can Leadership Training Improve Organizational Effectiveness? Evidence from a Randomized Field Experiment on Transformational and Transactional Leadership. Working paper.

- Jensen, A.A. & A.O. Thomassen (2015): *Undervisernes forståelse af masteruddannelsers praksisrelevans*. Paper presented at DUN, Vejle, Denmark. <http://www.dun-net.dk/media/125455/sym-23-undervisernes-forstaaelse-af-masteruddannelsers-praksisrelevans.pdf>
- Jørgensen, T.B. & L.B. Andersen (2010): Værdier og motivation i den offentlige sektor. *Økonomi og Politik*, årg, 83, 34-46.
- Kjer, M.G., N.P. Mortensen & B. Bjørnholt (2021): *Offentlige lederuddannelser: En forandringsteori. Delrapport 1: Opsamling på eksisterende viden i en forandringsteori til "eftersynet af offentlige lederuddannelser"*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kuipers, B.S., M. Higgs, W. Kickert, L. Tummers, J. Grandia & J. van der Voet (2014): The Management of Change in Public Organisations: A Literature Review. *Public Administration*, 92(1), 1-20.
- Larsson, J. (2017): Healthy and effective leadership behaviour through a leadership development programme. *Total Quality Management and Business Excellence*, 28(13-14), 1617-1631.
- Larsson, G., C. Sandahl, T. Söderhjelm, E. Sjøvold & A. Zander (2017): Leadership behavior changes following a theory-based leadership development intervention: A longitudinal study of subordinates' and leaders' evaluations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1), 62-68.
- Meier, K.J. & L.J. O'Toole (2013): Subjective Organizational Performance and Measurement Error: Common Source Bias and Spurious Relationships. *Journal of Public Administration Research and Theory* 23 (2), 429-456.
- Mikkelsen, M.F. (2016): *Effects of managers on public service performance*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Moen, F. & R.A. Federici (2012): The effect from external executive coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 113-131.
- Moesby-Jensen, C.K. (2010): *Social læring og fælles praksis – Et mixed method studie, der belyser læringskonsekvenser af et lederkursus for praksisfællesskab af offentlige mellemledere*. Frederiksberg: Copenhagen Business School (CBS).
- Mortensen, N.P., L.L. Bro & R.T. Pedersen (2021): *Offentlige lederuddannelser: Et brugerperspektiv på uddannelserne – Delrapport 4: Afrapportering af spørgeskemaresultater*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Mortensen, N.P., M. Mikkelsen & A.B. Nandrup (2021): *Eftersyn af offentlige lederuddannelser: Lederne på lederuddannelserne. Delrapport 3: En registerundersøgelse*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Mouritzen, P.E. & J. Søndergaard (2018): Transformativ læring på masteruddannelsen. *Public Governance Research*, 4, 5-21.

- Paarlberg, L.E. & B. Lavigna (2010): Transformational leadership and public service motivation: Driving individual and organizational performance. *Public Administration Review*, 70(5), 710-718.
- Sørensen, P. (2017): *Developing Leadership Behaviour: The Impact of Leadership Education*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet.
- Wahlgren, B. (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Wilhelmson, L., M.A. Aberg, T. Backstrom & B.K. Olsson (2015): Enabling transformative learning in the workplace: An educative research intervention. *Journal of Transformative Education*, 13, 219-238.

## Bilag 1 Design og metode

Undersøgelsen bygger på 43 kvalitative interview med henholdsvis ledere, chefer og undervisere på tværs af 15 forskellige uddannelser fra i alt 6 forskellige uddannelsesinstitutioner. I de følgende afsnit beskrives kriterierne for udvælgelse af uddannelser, gennemførelsen af undersøgelsens kvalitative interview samt de anvendte analysestrategier.

### Udvælgelse af uddannelser

Uddannelserne er udvalgt systematisk med henblik på at repræsentere en variation af uddannelser. Det giver mulighed for at undersøge, hvorvidt der på tværs af uddannelser er forskelle og ligheder i interviewpersonernes oplevelser. Udvælgelsen af uddannelser er anonymiseret i rapporten.

Uddannelserne er udvalgt med henblik på at sikre spredning i forhold til følgende:

- Uddannelsesniveau (Akademi, DIL, DOL, Master)
- Faste vs. fleksible uddannelsesforløb
- Åbne vs. lukkede undervisningshold
- Fagspecifikke vs. generiske undervisningshold
- Geografisk placering.

### Kvalitative interview

Rapporten bygger på et kvalitativt interviewmateriale med en række aktører tilknyttet de offentlige lederuddannelser i Danmark:

- Undervisere
- Ledere
- Chefer til lederne.

Interviewene giver dybdegående indsigt i, hvad aktørerne før, under og efter uddannelsesforløbet fremhæver som væsentligt for styrkelsen og anvendelsen af ledelseskompetencer. Interviewene er udført dels pr. telefon, dels via virtuelle møder. Bilagstabel 1.1 viser en oversigt over de gennemførte interview.

**Bilagstabel 1.1** Oversigt over gennemførte interview

Interviewperson	Interviewtype	Varighed	Antal interviewpersoner
Underviser	Telefonisk/virtuelt interview	45-60 min.	13
Leder	Telefonisk/virtuelt interview	45-60 min.	22
Chef	Telefonisk/virtuelt interview	30-60 min.	8

### Rekruttering af interviewpersoner

Interviewpersonerne er rekrutteret ved at kontakte uddannelsesansvarlige på de 6 uddannelsesinstitutioner. De uddannelsesansvarlige har formidlet kontaktoplysninger på undervisere og

ledere fra de aktuelle uddannelser, og lederne har formidlet kontakt til deres chef. Vi har efterspurgto to undervisere fra hver uddannelse samt "en håndfuld" ledere og chefer til de lederstuderende. I rekrutteringen har interviewpersonerne fået at vide, at VIVE undersøger samspillet mellem undervisere, ledere og ledernes organisationer før, under og efter et uddannelsesforløb på de offentlige lederuddannelser.

Vi er interesseret i at rekruttere ledere og chefer i "makkerpar", således at leder og chef kommer fra samme organisation. Formålet med dette er at kunne indhente viden om konkrete uddannelsesforløb fra både lederens og chefens perspektiv. I nogle tilfælde vil lederen dog ikke lænere have samme chef som under uddannelsesforløbet, hvilket har den betydning, at de interviewede chefer i det tilfælde har haft minimal viden om uddannelsesforløbet eller ikke har ønsket at deltage i interview.

Kontaktoplysninger på deltagere til undersøgelsen er indhentet gennem de uddannelsesansvarlige af pragmatiske årsager. Det er i den forbindelse væsentligt at bemærke, at vi ikke har kunnet kontrollere, om de uddannelsesansvarlige har rekrutteret interviewpersoner til undersøgelsen, som er særligt positive over for lederuddannelserne. Vores analyser viser dog, at undervisere, ledere og chefer både belyser forhold på uddannelserne, der understøtter og udfordrer udbyttet af uddannelserne. Samtidig er der ledere blandt interviewpersonerne, som ikke selv har opsøgt at tage en lederuddannelse, hvilket indikerer, at de uddannelsesansvarlige ikke har udvalgt de ledere, som må forventes at være mest positive over for de offentlige lederuddannelser. Der er derfor ikke noget i data, som indikerer, at interviewpersonerne er rekrutteret på en måde, der giver et skævvredet positivt eller negativt billede af de offentlige lederuddannelser.

### **Gennemførelse og analyse af interview**

Interviewene er alle gennemført som telefoniske eller som virtuelle interview af 30-60 minutters varighed. Interviewene fandt sted mellem den 14. september 2020 og den 22. oktober 2020.

Vi har udarbejdet tre forskellige semi-strukturerede interviewguides for at målrette spørgsmålene til den konkrete type interviewperson (se overordnede interviewguides i Bilag 2). Alle tre interviewguides centrerer om de samme temaer, fra perspektivet af hver type interviewpersons. De semi-strukturerede interviewguides er udviklet i kombination af induktive og deduktive analysestrategier med formålet om at både kunne efterprøve de teoretiske forventninger opstillet i forandringsteorien (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021) og samtidig være tilstrækkelig fleksible til, at interviewpersonerne kan fremføre nye perspektiver, som ikke indgår i forandringsteorien.

Interviewene er refereret og kodet med afsæt i en kodebog, der bryder undersøgelsesspørgsmålene ned i konkrete analysetemaer (Se kondenseret udgave af kodebogen i Bilag 3). Kodebogen er udviklet i kombination af induktive og deduktive analysestrategier (Bjørnholt & Jacobsen, 2020) og tager således både afsæt i de temaer og forventninger, der er identificeret i forandringsteorien (Kjer, Mortensen & Bjørnholt, 2021) samt i emner, der er fremkommet efter læsning af materialet. Det gør det muligt at foretage systematiske analyser på tværs af alle interviewene og besvare undersøgelsesspørgsmålene. For at bevare uddannelsernes og interviewpersonernes anonymitet præsenteres de udarbejdede kodninger over interviewudsagn ikke.

Citaterne i rapporten er som udgangspunkt valgt som repræsentation for mere generelle pointer, der fremgår på tværs af interviewene. I nogle tilfælde vil citaterne også fungere som eksemplificering af få eller enkelte interviewpersoner – dette vil i så fald være angivet.

## Bilag 2 Interviewguides

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

Interviewguide undervisere:

Emne	Spørgsmål
Introduktion	Indledningsvis vil jeg høre dig om, det er OK, at det, du siger i dag, bruges til at lave en rapport til arbejdsgruppen samt til forskning?
	Vil du starte med at præsentere dig selv: navn, stilling, anciennitet, fag du underviser i.
Lederkompetencer generelt	Hvilke lederkompetencer synes du, lederne skal have på uddannelsen? Hvordan oplever du, at uddannelsen understøtter de kompetencer?
Forberedelse af uddannelsesforløb	Hvad gør I for at forberede lederne til uddannelsen? Og hvad gør du for at forberede lederne til dit fag? Hvad tænker du, der er centralt for, at de studerende møder velforberedte frem? Og er det dit indtryk, at de studerende møder velforberedte frem? Har du samtaler med lederne om deres mål med uddannelsen? Hvis ja, hvordan, og hvad snakker I om? Har du kontakt med ledernes ledere før eller under uddannelsen? Hvis ja, hvordan bruger I relationen til ledernes ledere?
Under uddannelse	Kan du beskrive, hvad du gør i din undervisning for at styrke lederes lederkompetencer? Hvad oplever du fungerer godt og mindre godt? Hvad er praksisrelevans betydning for undervisningen? Hvilken rolle spiller teori i din undervisning? Hvordan arbejder du/I med at udvikle undervisningen? Kan du fortælle om dine perspektiver på henholdsvis en fast og en fleksibel uddannelsesstruktur? Hvilken betydning har det, om uddannelsen/undervisningen er fagspecifik eller generel? Hvad giver det at have henholdsvis heterogene og homogene sammensætninger af holdene? Hvilken betydning har forskellen på åbne og lukkede hold?
Efter uddannelsen	Har du kontakt med ledere efter uddannelsen? Hvilken og hvorfor? Hvad gør I for at understøtte lederne efter uddannelsen? Hvordan får I feedback fra lederne og deres chefer? Hvad får I at vide om feedbacken fra lederne?
Konsekvenser	Oplever du, at undervisningen generelt gør lederne til bedre ledere? Hvordan ser du det/kan du give eksempler? Hvordan oplever du, at uddannelsen har en værdi for ledernes organisationer? Oplever du, at uddannelsen har en værdi for borgerne?
Gode råd	Hvis du skal give arbejdsgruppen et godt råd til, hvordan de offentlige lederuddannelser kan blive (endnu) bedre, hvad vil du så sige til dem?

## Interviewguide ledere:

Emne	Spørgsmål
Introduktion	Indledningsvis vil jeg høre dig, om det er OK, at det, du siger i dag, bruges til at lave en rapport til arbejdsgruppen samt til forskning?
	Vil du starte med at præsentere dig selv: navn, stilling, lederuddannelse (hvilken? I gang med eller afsluttet uddannelse? Hvor lang tid har uddannelsen taget?)
Lederkompetencer generelt	Hvad synes du er gode lederkompetencer? Oplever du, at uddannelsen har understøttet de kompetencer?
Valg af uddannelse	Hvad var årsagen til, at du skulle på efteruddannelse? Hvordan var din chef – eller eventuelt andre – involveret i dit valg af uddannelse? Hvordan oplevede du mulighederne for at finde den uddannelse, der passede til de kompetencer, du/din organisation efterspurgte? Hvordan fandt du/I ud af, hvilken konkret uddannelse, du skulle vælge? Har I i din organisation en strategi for efteruddannelse?
Forberedelse af uddannelsesforløbet	Hvordan forløb forberedelsen af uddannelsesforløbet (i forhold til den studerende selv, uddannelsen, chefen)? Når du tænker tilbage på dette, hvilken betydning havde forberedelserne/fraværet af forberedelser så for din læring på uddannelsen?
Under uddannelse	Kan du beskrive helt overordnet, hvordan det er at være på uddannelsen? Kan du beskrive undervisningen i forhold til dit ønske om at styrke dine lederkompetencer? Hvad fungerer godt og mindre godt? Er din oplevelse, at undervisningen er relevant for din (ledelses)praksis? Hvordan oplever/oplevede du den teoretiske del på uddannelsen? Fylder/fyldte den meget/lidt? Blev den brugt til at motivere forskellige ting i praksis? Hvordan er/var dine muligheder for at forberede dig til og deltage aktivt i undervisningen? Hvordan fungerer det at veksle mellem uddannelse og arbejde? Hvordan oplevede du opbakningen fra arbejdspladsen? Hvilken betydning har/havde opbakningen/fraværet af opbakning for din læring? Kan du fortælle om dine perspektiver på henholdsvis en fast og en fleksibel uddannelsesstruktur? Hvad er fordele og ulemper ved henholdsvis fast og fleksibel, fx i forhold til gruppearbejde, senere netværk, progression? Hvilken betydning har forskellen på åbne og lukkede hold? Hvilken betydning har det, om uddannelsen/undervisningen er fagspecifik eller generel? Hvad giver det at have henholdsvis heterogene og homogene sammensætninger af holdene?
Efter uddannelsen	Hvordan betragter du på det her tidspunkt mulighederne for at anvende dine nyerhvervede kompetencer i dit arbejde? Hvordan oplever du din(e) chef(er)s opbakning? Hvordan oplever du dine medarbejderes opbakning? Når du tænker tilbage, gjorde uddannelsen så de rigtige ting for at klæde dig på til at bruge ledelseskompetencerne i din organisation? Hvad har været udfordrende i forhold til din egen organisation? Både i forhold til din chef, men også dine egne ansatte? Andet? Gjorde uddannelsesinstitutionen noget for at sikre, at kompetencerne blev anvendt, efter at uddannelsen var afsluttet? Hvad gjorde uddannelsen for at få din feedback omkring udvikling af uddannelsen?
Konsekvenser	Oplever du generelt, at din uddannelse har gjort dig til en bedre leder? Oplever du, at din uddannelse har en værdi for din organisation? Oplever du, at din uddannelse har en værdi for borgerne?
Gode råd	Hvis du skal give arbejdsgruppen et godt råd til, hvordan de offentlige lederuddannelser kan blive (endnu) bedre, hvad vil du så sige til dem?

Interviewguide chefer (lederes ledere):

Emne	Spørgsmål
Introduktion	Indledningsvis vil jeg høre dig, om det er OK, at det, du siger i dag, bruges til at lave en rapport til arbejdsgruppen samt til forskning?
	Vil du starte med at præsentere dig selv: navn, stilling, funktion, anciennitet Tilknytning til uddannelsen
Lederkompetencer generelt?	Hvad synes du er gode lederkompetencer? Oplever du, at de offentlige lederuddannelser understøtter de kompetencer? Oplever du, at uddannelsen understøtter de kompetencer?
Valg af uddannelse	Har I en strategi for efteruddannelse i organisationen? Hvordan er din kontakt med uddannelsesinstitutionerne generelt? Hvordan var du involveret i den lederstuderendes valg af uddannelse? Hvilken betydning har konkrete arbejdsopgaver for valg af uddannelse? Hvordan oplever du mulighederne for at finde en uddannelse, der passer til de kompetencer, I efterspørger?
Forberedelse af uddannelsesforløb	Havde du samtaler med den lederstuderende om, hvad målet med uddannelsen skulle være, herunder om der var konkrete opgaver, der skulle understøttes? Havde du samtaler med den lederstuderende om de organisatoriske rammer for uddannelse? Havde du kontakt med uddannelsesstedet forud for uddannelsen?
Under uddannelse	Hvad gjorde du/I for at understøtte den lederstuderendes læring under uddannelsen? Gjorde I noget særligt for at sikre, at uddannelsen kunne bruges i jeres organisation? Gjorde uddannelsen noget for at sikre, at uddannelsen kunne bruges i jeres organisation? Kan du fortælle om dine perspektiver på henholdsvis en fast og en fleksibel uddannelsesstruktur? Hvilken betydning har forskellen på åbne og lukkede hold? Hvilken betydning har det, om uddannelsen er fagspecifik eller generel? Hvad giver det at have henholdsvis heterogene og homogene sammensætninger af holdene?
Efter uddannelsen	Hvordan er det din opfattelse, at den lederstuderende betragter sine muligheder for at anvende sine nye kompetencer i sit arbejde? Oplevede du, at uddannelsen har ændret den lederstuderendes ledelsespraksis? Gør du noget for at understøtte det? Hvad gjorde uddannelsen for at få din feedback omkring udvikling af uddannelsen?
Konsekvenser	Oplever du generelt, at uddannelse har gjort den lederstuderende til en bedre leder? Oplever du, at uddannelse har en værdi for organisationen? Oplever du, at uddannelsen har en værdi for borgerne?
Gode råd	Hvis du skal give arbejdsgruppen et godt råd til, hvordan de offentlige lederuddannelser kan blive (endnu) bedre, hvad vil du så sige til dem?



## Bilag 3 Kondenseret kodebog

Hovedkode	Underkode	Beskrivelse	Kodning
Klassifikation af interviewperson	Uddannelsesniveau	Akademi, DIL, DOL, Master	Notér niveau
	Uddannelsesinstitution	Hvilken uddannelsesinstitution er interviewpersonen rekrutteret fra?	Notér uddannelsesinstitution
	Uddannelsens titel	Den specifikke uddannelses titel	Notér titel
	Type	Er interviewpersonen underviser, leder eller chef?	Notér type interview chef?
	Stadie i uddannelsen	Hvor meget af uddannelsen har lederen gennemført? (kun leder/chef)	Notér varighed
	Tages enkeltmoduler eller hele uddannelsen?	(kun leder/chef)	Notér enkelt/hele uddannelsen
	Fast/fleksibelt	Er uddannelsen fast/fleksibel i sin opbygning? Dvs. følger man et fast struktureret uddannelsesforløb, eller kan man plukke i moduler og selv tilrettelægge varigheden af uddannelsen?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Åbent/lukket hold	Har holdene åben tilmelding, eller er det et lukket forløb for eksempelvis en bestemt kommune eller bestemt arbejdsplads? (Obs. Underviserne kan have begge typer af hold. Notér i så fald "begge".)	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Fagspecifik/generisk	Er holdene homogent sammensat fra en bestemt sektor eller flere forskellige sektorer?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Sektor	Hvilken sektor arbejder interviewpersonen i ?	Notér sektor
	Erfaring	Antal års erfaring i lederstilling (kun leder/chef)	Notér antal år
Lederkompetencer på uddannelsen	Vurdering af gode lederkompetencer	Hvad beskriver interviewpersonen som gode lederkompetencer?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Vurdering af, om uddannelsen giver bedre lederkompetencer (udbytte af uddannelsen)	Oplever interviewpersonen, at lederen bliver en bedre leder (som konsekvens af uddannelsen)? Hvis ja, hvad er det så præcist, at lederen bliver bedre til/hvilke kompetencer får de (som konsekvens af uddannelsen)? Hvor eller hvordan kan interviewpersonen se, om lederen bliver en bedre leder – giver de nogle konkrete eksempler?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Konsekvenser for organisation og borger	Interviewpersonens oplevelse af, hvorvidt uddannelsen gør en forskel i organisationen (resultater og medarbejdere) samt for borgerne/brugerne. Eksempler på, hvor interviewpersonen ser eventuel forskel.	Indsæt kvalitativ beskrivelse
Uddannelsens opbygning	Fast vs. fleksibel	Oplevet betydning af at tage hele uddannelsen i ét fast forløb vs. at forlænge studiet over flere år og "plukke" moduler.	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Lukket vs. åbent hold	Oplevet betydning af at være på hold med ledere fra egen organisation (både generelt niveau (fx kommune) og specifikt niveau (egen arbejdsplads))	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Fagspecifikt vs. generisk hold	Oplevet betydning af at være på hold med ledere fra egen vs. andre sektorer. Oplevet betydning af fagspecifik vs. generisk undervisning.	Indsæt kvalitativ beskrivelse
Før uddannelsen	Uddannelsesbehov	Hvad er baggrunden for, at vedkommende skulle på uddannelse, herunder egen efterspørgsel, organisatoriske krav m.m.? (kun leder/chef)	Indsæt kvalitativ beskrivelse

Hovedkode	Underkode	Beskrivelse	Kodning
	Mulighed for at finde en uddannelse, der matcher leders og organisationens behov	Hvad gør uddannelsen for at specificere forventninger, kompetencer m.m. (Notér også, hvis de ikke gør noget)? Hvad gør leder og chef for at finde det bedste uddannelsesmatch (Notér også, hvis de ikke gør noget)? Hvordan indgår chefen i valget af uddannelsen?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Forberedelse før uddannelse	Hvad gør uddannelsen for at forberede de studerende? Hvordan indgår chefen i dialog med lederne om mål, forventninger, planlægning m.m. før uddannelsen (Notér også, hvis de ikke gør)? Hvad gør lederne for at forberede sig til uddannelsen?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Hvad kan forklare ledernes valg af uddannelse?	Notér alt, hvad der bliver sagt lige fra geografi, kollegaer har gået der, rammeaftaler, særligt ry m.m.	Indsæt kvalitativ beskrivelse
Under uddannelsen	Hvad er godt ved uddannelsen?	Hvad er vigtigt, for at uddannelsen giver mening? Dobbeltkod indholdet, hvis det omhandler nogle af de efterfølgende underkoder som fx kobling mellem teori og praksis.	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Praksisrelevans	Hvad betyder praksisrelevans helt konkret, og hvordan arbejdes der med praksisrelevans?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Sammenhæng mellem kompetencebehov og undervisning	Oplever interviewpersonen, at der er sammenhæng mellem kompetencebehov og dét, der sker på uddannelsen? Hvad gøres der i undervisningen for at sikre sammenhæng?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Opbakning fra egen organisation	Hvordan opleves opbakningen fra leders organisation? Har leder opbakning til at bruge det lærte i praksis? Hvad gør undervisere, ledere og chefer for at understøtte transfer fra uddannelsen til praksis – og hvilken betydning har dette?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Muligheder og udfordringer i forhold til at bruge kompetencer i egen praksis	Øvrige muligheder og udfordringer i forhold til at bruge dét, lederne har lært. Hvad fortæller interviewpersonen er afgørende for, om det lykkes/ikke lykkes at anvende de nye ledelseskompetencer på arbejdspladsen?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
	Netværksdannelse og sparring mellem ledere	Etableres der netværk på tværs af lederne på uddannelsen? Hvad karakteriserer netværkene? Hvad gør uddannelsen for at understøtte netværksdannelse? Hvilken betydning har netværksdannelse?	Indsæt kvalitativ beskrivelse
Efter uddannelsen	Hvad sker der efter uddannelsen?	Hvis lederne er færdige med deres uddannelse, noteres alt dét, som er sket i ledernes karriere som følge af uddannelsen (fx fastholdelse af netværk og eventuel værdi af dette, praksisanvendelse efter at uddannelsen er afsluttet mv.)	Indsæt kvalitativ beskrivelse
Fremadrettede forslag	Gode råd til arbejdsgruppen	Notér alle råd som interviewpersonen mener at arbejdsgruppen skal have.	Notér råd
Andet	Øvrige pointer	Notér vigtige pointer fra interviewpersonen, som ikke passer ind i nogle af koderne.	Notér øvrige pointer

# Bilag 4 Forandringsteori for lederuddannelser



