

## Fremtidens lederuddannelse – et bud på læring i praksis

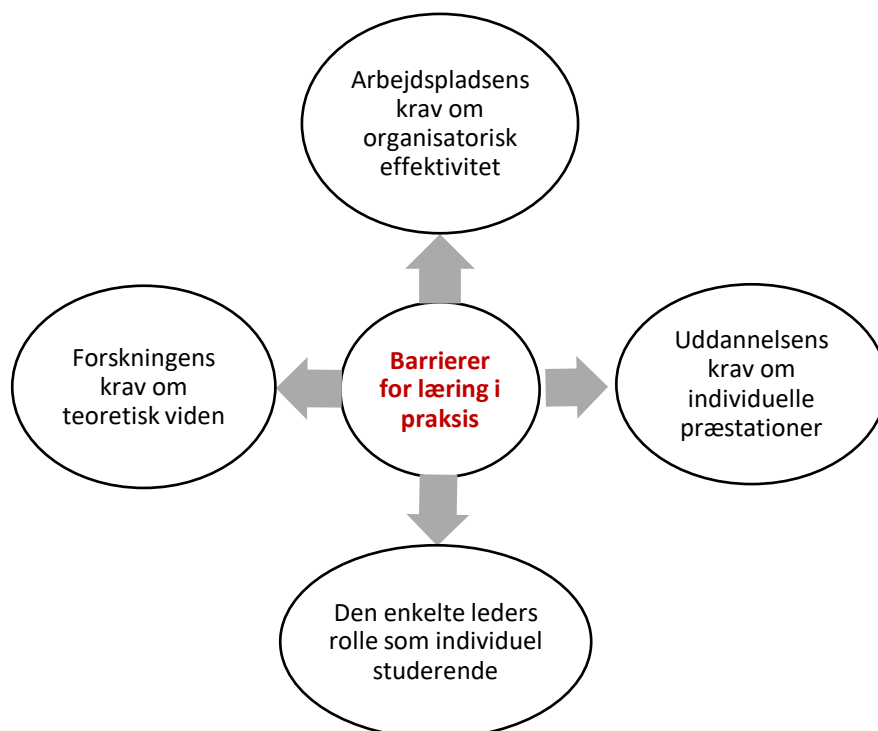
Af ledelsesforsker ph.d. Poula Helth

### Indledning

I tiden efter Ledelseskommisionen skrev sine anbefalinger, har der været et eftersyn af de offentlige lederuddannelser i Danmark<sup>1</sup>. Resultatet er positivt, når det gælder udbyttet for de studerende på uddannelserne. Dog mangler der mere engagement fra virksomhederne, som sender deres ledere på uddannelse. Det er ifølge eftersynet vigtigt, at ledere der gennemfører en lederuddannelse, kan anvende uddannelsen i praksis. Resultatet svarer til tidligere evalueringer bl.a. fra Evalueringsinstituttet (EVA), som viser at lederne overvejende er tilfredse med de kompetencer de får, til trods for at arbejdspladsen ikke er tilstrækkeligt involveret i læringen.

Det går altså meget godt – hvorfor så fokusere mere på emnet? Denne artikel forholder sig kritisk til den manglende læring i en organisatorisk praksis og tager dermed fat, hvor eftersynet slap. Artiklens budskab er at uddannelserne skal være med til at øge den læring, der sker i ledernes egne virksomheder, ligesom virksomhederne selv bør tage en mere aktiv rolle.

Der bruges mange ressourcer på at uddanne ledere, og selv om lederne selv er tilfredse, høster virksomheden ikke i tilstrækkelig grad gevinsten. Der er behov for øget opmærksomhed på læring i praksis, hvor der bliver skabt rammer, indhold og processer, som muliggør læring i en organisatorisk kontekst. Figuren nedenfor viser nogle af de barrierer der er for læring i praksis.



Både virksomheder og uddannelsessteder har en opgave med at skabe grobund for læring i praksis. Der bør være sammenhæng mellem lederens, arbejdspladsens og uddannelsens perspektiv på læring. Arbejdspladserne bør vurdere betydningen af, at lederuddannelser sætter sine spor og integreres i en organisatorisk kontekst, hvis lederuddannelser fremover skal kunne forbedre lederes kompetencer ud over klasserummet og ved eksamensbordet.

*Sat på spidsen: Det er på tide lederuddannelser og virksomheder tager et fælles ansvar for at inddrage og professionalisere den organisatoriske praksis i uddannelserne. Den afstand der er mellem uddannelsernes teoretiske højborg og arbejdspladsernes konkrete krav om effektivitet og kvalitet bør minimeres og forandres gennem nye læringsforløb. I disse læringsforløb skal vi væk fra den individualisering der er skabt i forhold til uddannelse. Vi skal fremme kollektiv læring og vægte sociale og relationelle kompetencer både på uddannelserne og på arbejdspladserne. HR- og udviklingskonsulenter kan sammen med lederuddannelsens undervisere, der nu er blevet facilitatorer af læring, bygge bro mellem teori og praksis. Uddannelserne skal mestre læring i og af praksis, ved at praktisere ledelse gennem øvelse og træning og ved at inddrage og aktualisere virksomhedens strategiske udfordringer. Fornyelserne sker gennem æstetiske og kreative processer krydret med forskellige former for refleksion. Her bytter teori og praksis plads og skaber nye platforme både fysisk og i digital form. Læringen sker nu overalt og bliver fællesnævner for at give praksis en ny bæredygtig værdi.*

Artiklen sætter fokus på følgende punkter:

1. Praksis professionaliseres
2. Undervisere ændrer rolle
3. Mere vægt på fællesskabt læring end individuel læring
4. Refleksiv praksis fremmer bæredygtige kompetencer
5. Lederuddannelse kan bidrage til organisationens udvikling

### **Praksis professionaliseres**

Det er op til den enkelte leder at overføre viden fra lederuddannelsen til egen praksis. Det kan være rimeligt at spørge, om det fortsat skal være den enkelte leder og ikke organisationen eller uddannelsen, der bærer ansvaret for professionalisering af ledelse gennem kompetenceudvikling. Når det ikke sker, skyldes det at der er forskellige rationaler i uddannelsen og på arbejdspladsen. Ifølge læringsforskerne Hanne Dauer Keller, Nikolaj Stegeager og Søren Willert (2019) er der ikke det aktive samarbejde mellem uddannelse og arbejdsplads, der kunne være.

Uddannelseseffektivitet forudsætter ifølge de tre forskere, at der tages højde for forskellige interessenters logik og mål med ledernes kompetenceudvikling. Samarbejde mellem de forskellige interessenter i et efteruddannelsesforløb kommer ikke af sig selv. De involverede aktører bør

ifølge de tre forskere forholde sig aktivt til kompleksiteten i læring og dermed også til hinanden som gensidigt afhængige samarbejdspartnere.

Læringsforskeren Pernille Bottrup (2019) har gennem sin forskning i spændingsfeltet mellem læring på uddannelsen og arbejdspladsen påvist, hvordan forskellen mellem uddannelsernes fokus på læring og arbejdspladsens fokus på effektivisering gør samarbejdet mellem uddannelse og arbejdsplads udfordrende. Læring vil ifølge Bottrup altid være sekundær for arbejdspladsen. Behovet for læring i praksis er ikke primært arbejdspladsens behov, i hvert fald ikke hvis vi følger de traditionelle logikker. Læring hører til på uddannelsen. Men den burde ifølge Bottrup være en del af de processer, der skaber udvikling af organisationer. Derfor kunne læring i praksis ske gennem et partnerskab mellem uddannelse og arbejdsplads, så parterne i fællesskab udviklede nye modeller for læring i praksis.

### **Undervisere ændrer rolle**

Underviseren bør i højere grad være facilitator af læring end formidler af viden, hvorved underviseren kan understøtte refleksion på flere niveauer. Det at udfolde teoretisk viden skaber ikke i sig selv læring. Derfor skal underviseren være nysgerrig på den studerendes praksis, og ikke mindst på, hvordan den studerende lærer at praktisere sit lederskab for at blive en bedre praktiker.

Diskussionen om, hvad praksis er, og hvordan man inddrager praksis på lederuddannelserne, sker på det enkelte uddannelsessted, men også i større fora fx på nationale underviserdage. Der er imidlertid behov for flere diskussioner om læring i praksis, så der kommer overensstemmelse og videndeling mellem uddannelser under samme bekendtgørelse. For at kunne fremme praksis i undervisningen, forudsætter det at underviseren har kompetencer til at facilitere læring som både omfatter teoretisk viden og praksisrelevante kompetencer. Underviseren skal måske tilegne sig nye proceskompetencer for at kunne leve op til de fremtidige krav. I den forbindelse må undervisere gøre op med begrebet transfer.

Opfattelsen af at kunne overføre viden fra teori til praksis er mere end 100 år gammel og blev oprindeligt lanceret af Thorndike og Woodworth (1901). De udviklede en teori om transfer, som kræver at der er sammenfald mellem læringskontekst og anvendelseskontekst. Et alternativt transferperspektiv udvikledes af Judd (1908), som lagde vægt på at undervisningen foregår langt væk fra praksis for at give den studerende mulighed for at udvikle en abstrakt, generaliserbar, principforankret forståelse, som efterfølgende kan omsættes til praksis.

Men verdens foranderlighed, kompleksitet og uforudsigelighed vanskeliggør læring som transfer i den ovenfor beskrevne betydning. Det spor som langt de fleste lederuddannelser på master, diplom og akademiske niveauer forfølger sætter teori som højeste værdi, hvorimod praksis og praktiske erfaringer kommer i anden række. Derfor er deduktive metoder ofte mere almindelige end induktive og abduktive metoder. Problemet er bl.a. at teoretisk viden fra en lederuddannelse kan være vanskelig at omsætte til færdigheder og kompetencer i en organisatorisk praksis.

Når man evaluerer deltagernes tilfredshed med lederuddannelsen, er tilfredsheden høj, fordi mange ledere har glæde af at få ny viden om ledelse. Men metoder til læring i praksis har ikke høj prioritet, og indsamlingen af praksisrelevant viden kræver, at undervisere lægger mere vægt på didaktiske og pædagogiske metoder end på modulets teoretisk definerede indhold. Dette vil kræve et opgør med transferforståelsen og en anderledes aktiv medvirken fra arbejdspladserne, bl.a. HR- og udviklingskonsulenter. Indvendingen er ofte, at det tager tid, og inddragelsen ikke kan anvendes på åbne forløb. Imidlertid kan de studerende i samspil med underviseren anvende etnografi, æstetik og nye refleksionsmetoder for at fremme praksisforståelsen gennem fokus på krop, sanser og kreative læringsformer (Helth 2021).

### **Mere vægt på fællesskabt læring end individuel læring**

I min empiriske forskning om lederes læring i praksis gennemført i årene 2014 – 2018, fandt jeg at den største effekt af læring sker, når ledere fra samme organisation, i deres egne teams og grupper øver, træner og reflekterer over daglige problemstillinger i praksis (Helth 2018). Jeg fandt også, at individuelle læringsforløb har svagere effekt i forhold til forandring af organisatoriske problemstillinger end kollektivt baserede læringsforløb.

For at forstå den enkelte studerendes/leders manglende initiativ til organisatoriske forandringer, bør man se på den kamp om tid, ressourcer og politiske prioriteringer, som dominerer i hverdagen. Det er svært for den enkelte leder at tage initiativ til forandringsprocesser, når der er højt tempo og kamp om pladsen til driftsopgaver. I de ledergrupper, hvor man i forvejen arbejder med distribueret ledelse i grupper og teams, kan denne prioritering finde en vej. Men dette perspektiv er ikke altid foreneligt med uddannelsernes krav om individuelle præstationer.

Som det er i øjeblikket, bliver den enkelte leder gatekeeper i forhold til læring i praksis og dermed også brobygger mellem lederuddannelse og organisatorisk praksis. Skal organisationen forandres, sker det via den enkelte leder. Men her kommer lederen ofte i klemme. Ofte mangler lederen tid, mod og motivation til at gennemføre nye aktiviteter eller gennemføre en diskussion om allerede igangværende initiativer. Det er tvivlsomt, hvor stor gennemslagskraft den enkelte leder har. Det er derfor vigtigt at opfordre uddannelsesinstitutionen til at sætte mere fokus på læring i praksis., bygge bro og stille krav til den arbejdsplads lederen kommer fra

Her er imidlertid en anden udfordring, nemlig den individualisering, som den studerende mærker i forbindelse med eksamen. Undervisere har set fra den studerendes side et magtmiddel, som hedder karaktergivning. Det gør at studerende på en lederuddannelse nogle gange holder sig tilbage fra at foreslå forandringer af undervisningsformen. Udfordringen med at skabe læring i praksis skal således både ses i forhold til lederuddannelsen og arbejdspladsen.

### **Refleksiv praksis fremmer bæredygtige kompetencer**

Læreprocesser bør rumme kritiske perspektiver over for den praksis, man er involveret i. Heri ligger kimen til en forandring man kan kalde transformativ læring, et begreb udviklet af Jack Mezirow (2000, 2009). Mezirow er i sin læringsforståelse orienteret mod meningskabelse, som kan være en mening, den enkelte får på baggrund en række grundlæggende antagelser. Antagelserne kan udfordres gennem refleksion, som indebærer en kritisk vurdering af personens overbevisninger.

Refleksion er ifølge Mezirow en erkendelsesorienterede proces, hvor vi forandrer vores opfattelser, og hvor opmærksomheden vendes mod, hvad vi ved, føler, tror på og agerer i forhold til. Læring er den proces, hvor tidligere fortolkninger af oplevelser rekonstrueres på baggrund af refleksion, så der kan opstå ny mening som grundlag for fremtidige handlinger.

Læringsteoretikeren Donald Schön (1983) gjorde op med klassisk akademisk vidensformidling, da han understregede, at praksis ikke kan styres på forudsigelig vis. Schön mente, at praksis opstår gennem et samspil mellem en praktiker og en umiddelbart foreliggende opgavesammenhæng. Derfor udviklede han begrebet, som vi anvender inden for mange af vores uddannelser, nemlig den reflekterende praktiker.

Argumentet for at anvende transformativ læring er antagelsen om, at denne form for læring er nødvendig for at skabe ændringer i praksis, når der ikke på forhånd findes løsninger på de organisatoriske problemer. Det er nødvendigt at anvende forskellige former for refleksion og refleksivitet for at skabe transformativ læring, nogle gange som et spejl af virkeligheden, nogle gange som mulige handleperspektiver (Horup 2021)

Transformativ læring kan også ses som et kollektivt begreb, der omfatter ændringer i opgaveløsninger og forståelse af organisatoriske problemstillinger (Helth 2018). Denne form for læring har den fordel, at den er velegnet til grupper, og dermed et alternativ til individuel læring.

### **Lederuddannelse kan bidrage til organisationens udvikling**

Petersen og Digmann (2017) har påpeget at offentlige leder skal kompetenceudvikles i samarbejde med den virksomhed de kommer fra. Ledelse skal tænkes og trænes i praksis, så lederen lærer at navigere i den organisatoriske kontekst, hvor ledelse er et håndværk, der bl.a. fordrer dømmekraft, intuition og menneskelighed. Uddannelse af ledere kræver, at der i langt højere grad udvikles og iscenesættes læreprocesser, hvor ledere lærer af egen praksis gennem forskellige former for aktionslæring, aktionsforskning, case baserede workshops, suppleret med mulighed for både personlige og kollektive lederudviklings – og læringsrejser (Petersen og Digmann 2017).

I forbindelse med kvalitetsreformen i 2007 var de faglige organisationer interesserede i, at deres medlemmer fik kompetenceudvikling, der kunne føre til karriereudvikling og dermed højere status og løn. Arbejdsgiversiden deltog ikke i forhandlingerne om fremtidens lederuddannelser. Det betød at der var opbakning til individuel karriereudvikling, men i realiteten ikke til udvikling af

organisationer. Retfærdigvis skal det understreges, at der er sket meget siden kvalitetsreformen i 2007. Aktionslæring og praksisforankring er blevet en del af mange af de etablerede lederuddannelser og indgår som metode på såvel akademi-, som diplom- og masterniveau. Graden af praksisforankring på lederuddannelserne er langt højere end tidligere. Imidlertid er det fortsat uddannelsesinstitutionerne og ikke de offentlige arbejdsgivere, der tager teten når det gælder om at skabe læring i praksis.

En af vejene til at bygge bro mellem uddannelse og praksis er at lægge større vægt på didaktik. Ofte starter uddannelser med handlingsniveauet i form af undervisningsplaner og pensumlister, hvorfor man kan være tilbøjelig til at se væk fra didaktiske emner (Bengtson og Qvortrup, 2013). Uddannelser kan glemme normer som bl.a. handler om den dannelse, uddannelsen indebærer, og som skaber et bredere begreb end kompetencer. Didaktikkens spørgsmål er, om vi lærer for institutionen eller for livet.

Det kan være en god idé at tage en diskussion af uddannelsernes formål, i samarbejde mellem uddannelse, studerende og arbejdsplads for at få en forståelse af, hvad formålet er med lederuddannelsen, inden man går i gang med indholdsbeskrivelse og udfoldelse af pædagogiske handleniveauer. For at fokusere på didaktiske principper bør man ifølge Bengtson og Qvortrup lægge mere vægt på fællesskab end individ. Det gælder både uddannelsens fællesskaber i form af læringsgrupper og det fællesskab som læringen bidrager til i egen organisatoriske praksis. Didaktikkens betydning får også indflydelse på lærerrollen, når underviseren ikke blot er formidler af teoretiske begreber, men også understøtter læringsprocessen.

### **Hvad er perspektivet?**

Der er brug for en diskussion af, hvad vi vil med vores lederuddannelser, hvem de skal gavne og hvad de skal kunne anvendes til, ikke blot af den enkelte leder, men også af offentlige og private arbejdspladser og samfundet som helhed. I en tid med krav om bæredygtighed er det uetisk at overse hensynet til samfundsudviklingen. Hvem kan være uenig i, at udviklingen på lederuddannelserne også skal bidrage med kompetencer som styrker ledelse af de udfordringer, vi står midt i. Listen er lang: Pandemier, klimakrise, globale udfordringer som smitter af på den regionale situationer og som kræver evnen til at håndtere det uforudsigelige.

Det vil være oplagt at skabe nye partnerskaber, hvor uddannelsesinstitution og den offentlige arbejdsplads i samspil med NGO'er og private aktører påtager sig et fælles ansvar for lederes læring i praksis. Hvem ved, om der i fremtiden vil være skolebænke og klasserum, eller om vi vil se helt nye former for lederuddannelse i byens rum, i naturen og i nye virtuelle og online baserede fællesskaber.

Vi må være i tiden for at skabe handlinger til tiden.

## Referencer

- Bengtson, S.S.E og Qvortrup, A. (2013): Didaktiske teorier og didaktikkens hjerne, i: Qvortrup, A. og Wiberg, M. (red.): Læringsteori og didaktik, Hans Reitzels Forlag
- Bottrup, P. og P. Hagedorn Rasmussen (2019): Når ledere skaber organisatorisk læring og transformation, i: Helth P.: Ledelse og læring i praksis, Samfundslitteratur
- Dauer Keller, H., Stegeager N. og Willert, S. (2019): Efteruddannelse som fælles udfordring for arbejdsplads og uddannelsesinstitution, i: Helth P.: Ledelse og læring i praksis, Samfundslitteratur
- Digmann, A og E. Pedersen: Den offentlige, maj 2017
- Helth, P. (2021): Æstetisk lederskab – kollektiv læring I praksis, Dansk Psykologisk forlag
- Helth, P. (2018). Learning in practice, Frederiksberg, Copenhagen Business School
- Horup Sørensen, R. (2021): The paradox of freedom in everyday leadership practice, University og Herefordshire
- Judd, C.H. (1908). The relation of special training and general intelligence. Educational Review, 36: 28-42.
- Ledelseskommisionens anbefalinger, juni 2018
- Mezirow, J. (2009). "Transformative Learning Theory". I J. Mezirow og E.W. Taylor (red.), Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education. San Francisco: 11 Jossey-Bass: 18-32.
- Mezirow, J. (2000). "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring". I K. Illeris (red.), Tekster om læring. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag: 67-82.
- Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Book
- Thorndike, E.L. og Woodworth, R.S. (1901). The influence of improvement in on mental function upon the efficiency of other functions. Psychological Review, 8: 247-261.
- Uddannelses- og forskningsstyrelsen (2021): Eftersyn af de offentlige lederuddannelser

---

<sup>i</sup> Uddannelses- og forskningsstyrelsen 2021