

EVALUERING AF ET LEDERTALENT- UDVIKLINGSFORLØB I EN DANSK KOMMUNE

MASTER I LÆREPROCESSER – MASTERSPECIALE - EVALUERING OG KVALITETSUDVIKLING
AALBORG UNIVERSITET – DECEMBER 2018



Antal anslag: 188.996, 79 normalsider

Vejleder: Elisabeth Lauridsen Lolle

Jette Mai Aggerbeck, studienummer: 20170100

Herdis Povlsgaard, studienummer: 20161232

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt X	Synopsis	Portfolio	Speciale	Skriftlig afsløsningsopgave
-----------------------------	--------------	----------	-----------	----------	--------------------------------

Uddannelsens navn	Master i Læreprocesser	
Semester	4. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)		
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Jette Mai Aggerbeck	20170100	Jette Mai Aggerbeck
Navn Herdis Povlsgaard	20161232	Herdis Povlsgaard
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	Den 20. december 2018	
Opgavetitel	EVALUERING AF ET LEDERTALENTUDVIKLINGSFORLØB I EN DANSK KOMMUNE	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	240.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	188.996	
Obligatoriske bilag vedlagt opgaven, og omfang af disse.		
Sparringspartner		
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlige for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

Abstract

This master project deals with evaluation of a one-year leader talent development process with 25 participants in a Danish municipality. The project was carried out with the aim of investigating the effect of the said talent development process and investigating what characterises the learning outcomes of leader talents and the organisation.

Globally, there is a focus on talent development in organisations due to an increased need to retain and attract talented employees. In the municipality that we investigated, the need for talent development originates in challenges in attracting sufficient applicants for management positions and a desire for improved management. Today's welfare society, organisations and work life are undergoing change. A common denominator is the constant, emerging change that affects our way of working, which has led to a sharper focus on how organisations can be better at developing at the high pace of development of the welfare society. There is also a demand for talented leaders who can head the paradigm shift from the leadership model New Public Management towards New Public Governance. Leaders must initiate improvement and streamlining of the public organisations via cooperation across one's own organization, co-creation and citizen involvement.

We used effect evaluation to shed light on the effects, and learning theory to reach a deeper understanding of the learning processes. Data collection was in two phases: data collection regarding setting up of a programme theory, and data collection to answer the evaluation question. The first part consisted of two individual interviews and a policy analysis. The other data collection part consisted of a survey investigation and three individual interviews. The leader talent development process works mainly on the basis of practical learning and structured processes supported by good mentor processes and the talents' leaders. Four activities in the process were identified: 1. Designate the talents, 2. bring the talents together from across the organisation, 3. practice courses, 4. apprenticeship.

Based on the empirical data we gathered, we conclude that as a whole the activities contribute to fulfilling mainly two of the four effect goals: *Organisational learning and improved leadership*. The effect goal regarding *retaining talented leaders* was neither confirmed nor denied in the study. As expected, the empirical data could not confirm nor deny the most long-term effect goal, *a larger number of competent applicants to management positions* in that the leader talent development process has just been completed. The empirical data show that some of the participants are still unsure if they will advance to a manager level. The learning process characteristics are expressed as double loop as well as single loop learning, which results in both individual and organisational learning. There was a hint of deutero-learning, especially when they

met at residential courses and boot camps. In total, the empirical data show a budding start of organisational development and a strengthening of the organisation's learning competence. The empirical data also show that deuterio-learning, which in particular animates the individual to learn how to learn, did not take place in all the subjects.

KAPITEL 1 - INDLEDNING OG PROBLEMBAGGRUND..... 4

Problemstilling.....	7
Sammenfatning mod en problemformulering.....	8
Problemformulering	9
Begrebsdefinitioner.....	9
Emnemæssig afgrænsning	10
Projektets opbygning	10
Beskrivelse af case	11

KAPITEL 2 – VIDENSKABSTEORI OG METODE..... 14

Projektets vidensgrundlag.....	14
Præcisering af Dataindsamlingsmetode.....	17
Præcisering af teori.....	18

KAPITEL 3 – VIRKNINGSEVALUERING..... 19

Virkningsevalueringens køreplan.....	21
Kilder til programteorien	22
Dataindsamlingsmetoder.....	24
Etiske forholdsregler	28

KAPITEL 4 – KILDER TIL PROGRAMTEORI 28

Policyanalyse	28
Hvad defineres som et problem?	29
Hvilke forudsætninger og antagelser understreger denne repræsentation af problemet?	31
Hvilken betydning får det, at det defineres som et problem?	32
Interviews – HR konsulent og Personale- og udviklingschef	34

KAPITEL 5 - PROGRAMTEORI 39

Opsamling mod en programteori	39
Programteori	41

KAPITEL 6 – TEORIPRÆSENTATION MED REFLEKSIONER TIL PROGRAMTEORIEN 42

Den emergerende fremtid	42
Et relationelt perspektiv på organisering	43
Organisatorisk læring ved Argyris & Schön	44
Single-loop læring, Double-loop læring og Deutero-læring	47
Praksisfællesskaber ved Lave og Wenger	49
Opsamling med uddybende betragtninger	51

KAPITEL 7 – EMPIRISK ANALYSE..... 51

Kort om Baggrundsvariabler - survey	52
Prioriterede læringsaktiviteter	52
Analyse	53
Tema 1 – Særlig udvalgt og prioriteret	54
Tema 2 – Øvebaner og mentoring er hoved drivere	57
Tema 3 – Netværk og tværgående samarbejde	64
Tema 4 - Organisationen reformuleres	69

KAPITEL 8 - OPSAMLING OG SAMMENFATNING AF ANALYSENS RESULTATER 75

AKTIVITET 1 TALENT UDPEGES	76
AKTIVITET 2 BRINGE TALENTERNE SAMMEN PÅ TVÆRS	76
AKTIVITET 3 ØVEBANER	77
AKTIVITET 4 MENTOR	77

KAPITEL 9 - DISKUSSION	78
Diskussion af analysens resultater	78
Diskussion projektets metode	82
 KAPITEL 10 - KONKLUSION	 85
Anbefalinger	87
 LITTERATURFORTEGNELSE	 89
Ikke publiceret materiale	92
 BILAGSFORTEGNELSE	 92

Dette masterprojekt beskæftiger sig med talentudvikling af ledere. Nærmere betegnet ønsker vi at undersøge virkningen af et igangsat talentudviklingsforløb i en kommune i Danmark, hvor fokus for talentudvikling er læring i praksis. Som metode til at belyse vores problemformulering, vælger vi virkningsevaluering. Vores mål er, udover at undersøge virkningen af det pågældende ledertalentudviklingsforløb, også at komme med anbefalinger til fremtidig udvikling af ledertalentudviklingsforløb samt videregive viden og inspiration til andre kommuner, der ønsker at iværksætte lignende tiltag.

De forandringer og nye betingelser, der i stadigt stigende grad influerer på samfund, organisationer og arbejdsliv, har igennem en årrække været beskrevet fra forskellige indfaldsvinkler, for eksempel Den vidensbaserede økonomi (Erhvervsfremstytelsen, 1989), Netværkssamfundet (Castells, 1996), Læringssamfundet (Hildebrandt & Brandi, 1998), Det vidende samfund (Qvortrup, 2001), Innovationssamfundet (Hagerup & Drejer, 2001), Konkurrencesamfundet (Drejer, 2005) og Samskabelsessamfundet (Breum Amhøj, 2017¹). Fællesnævnen for de forskellige indfaldsvinkler og det, der i virkeligheden definerer samfundet, er de konstante intenderede og emergerende forandringer, der påvirker vores måde at arbejde på (Stegeager & Laursen, 2011 s. 21). Udviklingen synes at have affødt et skærpet fokus på hvordan organisationer bliver bedre til lære og kunne, og hvilke færdigheder og kompetencer der skal til for at imødegå omgivelsernes betingelser og organisationers egne kriterier for målopfyldelse og succes.

De seneste 10 år har der været et stort fokus på lederuddannelse i det offentlige (Ledelseskommisionen 2017). ”Dygtige ledere motiverer og engagerer deres medarbejdere og løfter kvaliteten af den service, det offentlige leverer til borgerne” skriver Finansministeriet (2017) på deres hjemmeside om nedsættelse af Ledelseskommisionen. Helt tilbage i 2007 afsatte Finansministeriet under ”Reform af lederuddannelse samt institutionslederes ret til lederuddannelse af god kvalitet” cirka 800 millioner kr. til uddannelse af ledere i den offentlige

¹ Nordisk folkesundhedskonference

sektor. Det gav et stærkt fokus på formel kompetenceudvikling af ledere: Diplom i Ledelse, Den Offentlige Lederuddannelse, og Master of Public Management.

Regeringen nedsætter i marts 2017 ledelseskommisionen med en ambition om, at ledelse skal være af højeste kvalitet for derigennem at understøtte fornyelse af den offentlige sektor og for at få mest velfærd for pengene. Kommissionen skal blandt andet komme med anbefalinger om best practice i den offentlige ledelse og der lægges an til anvendelse af allerede afsatte midler til kompetenceudvikling af fremtidens ledere i velfærds-Danmark. I en spørgeskemaundersøgelse foretaget i forbindelse med Ledelseskommisionens arbejde i 2017, svarer de offentlige ledere, at de oplever sig som mere kompetente, jo mere lederuddannelse de har.

Sideløbende med at formel kompetenceudvikling i form af masteruddannelser har vundet indpas som den offentlige leders efteruddannelse, ses der også et fokus på talentudvikling i organisationer. Det er sket med baggrund i en række undersøgelser, der peger på en langsigtet udsigt til mangel på talent globalt set samt et øget pres på virksomheders omstillingsevne og fleksibilitet (Darré, 2014). Virksomheder har som følge heraf et behov for at udvikle, fastholde og tiltrække dygtige medarbejdere. Det giver anledning til at udpege og udvikle talenter fra egne rækker. Ifølge forfatter og konsulent Martin Darré (2014) sætter en virksomheds strategi retning for, hvem man opfatter som talenter, og han mener, at talentudvikling flytter mest, når den tager udgangspunkt i en praksisnær kontekst ved at talenterne arbejder med konkrete strategisk vigtige opgaver. Dermed definerer Darré talent som; *”At have talent er at gøre noget nemmere og mere kvalificeret end andre i forhold til det, der er strategisk afgørende, samt besidde potentialet og motivationen”* (Darré, 2014).

Træder vi et skridt tilbage i tiden til 1970’ernes økonomiske krise, hvor der gradvist sker en ændring fra velfærdsstat i retning mod konkurrencestat, vælger man fra centralt hold et mere monitorerende og kontrollerende styringsparadigme i den offentlige sektor (Pedersen, 2014). Professor K. Pedersen mener, at konkurrencestaten kalder på et ny lag af ledelse, såkaldt driftsledelse, som han opfatter som en ny profession bestående af professionelle ledere som udgør de ledere, der uddannes inden for de formelle master-lederuddannelser. Tidligere styrede de fagprofessionelle selv økonomien i temmelig frie rammer. Men med accountabiliteys indtog, det vil sige resultatmålinger, i den offentlige sektor, er det nødvendigt med ledere, der kan styre-

og sikre en effektiv løsning af opgaver i det offentlige. Udviklingen er en følge af New Public Management (NPM) bølgen, som er en samlebetegnelse for en række normer, styrings- og bedømmelsesformer hentet fra det private erhvervsliv (Hood, 1995 s. 94). Det centrale i NPM er, at ressourcerne fordeles og bruges på den mest effektive måde i det offentlige. Konkurrencestaten medfører også et fokus på livslang læring. Pedersen anvender begrebet *mobication* (=mobility through education) (Pedersen, 2014 s. 29). Når Danmark ønsker at gøre sig til en konkurrencedygtig velfærdsstat løses det ved kompetenceudvikling, som fremmer mobiliteten på arbejdsmarkedet. Der sker således et ændret syn på roller i det danske samfund, hvor fokus er på uddannelse og udvikling af kompetencer og færdigheder. Som følge af ovenstående udvikling op igennem firserne, forventes det i dag, at det enkelte individ har motivation til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling, og at dagens offentlige leder til stadighed kompetenceudvikler sig.

Konfronteret med ovennævnte præmisser har offentlige virksomheder, i deres bestræbelser efter at blive mere konkurrencedygtige og mere effektive, fattet en større interesse for organisatorisk læring. Udviklingen har desuden, ifølge professor Dahler-Larsen (2013), skabt en evalueringstradition i det offentlige, hvor ethvert projekt må rumme en evalueringskomponent (Dahler-Larsen, 2013). Det sker både i bestræbelserne på at legitimere de offentlige udgifter (Krogstrup 2016 s. 12), men også for at forbedre og effektivisere offentlige organisationers evne til at forøge de organisatoriske præstationer ved hjælp af forbedrede muligheder for at lære og udvikle viden.

Fra slutningen af 1990'erne og til i dag er styringsparadigmet New Public Governance begyndt at supplere den markedsførende tænkning i sammenhæng med effektivisering og standardisering af den offentlige sektor (Krogstrup & Borup Jensen, 2017). New Public Governance (NPG) introduceres som en anden måde at løse velfærdssamfundets udfordringer på. Udgangspunktet for NPG er, at udfordringerne ikke kan løses af det offentlige alene, men at organisationer og borgere er nødt til at samarbejde eller med at andet ord; samskabe. Kommunen skal ses som et fællesskab, der arbejder sammen med borgere og civilsamfund om at forstå og løse den komplekse virkelighed. Samskabelse kalder på mindre styring og mere facilitering omkring løsning af de offentlige opgaver. Det stiller nye krav til lederen i den offentlige sektor (Krogstrup & Borup

Jensen, 2017). Der synes herved at være tegn på paradigmeskifte² i offentlig ledelse, hvilket også, ifølge vores opfattelse, kommer til udtryk i Ledelseskommisionens syv anbefalinger til offentlig ledelse, der udkom i maj 2018:

1. borgeren skal i centrum, 2. politikere skal have tillid til ledelse, 3. samarbejdssystemet skal forenkles, 4. forvaltningscheferne skal lede driften og udviklingen af driften, 5. ledere skal sætte retning, 6. ledere skal sætte holdet, 7. ledere skal udvikle sig (Ledelseskommisionen, 2017 s. 11-12).

PROBLEMSTILLING

Som ovenstående redegør for er medarbejderudvikling og lederudvikling et område i vækst. Den tendens ses også i litteraturen. Ifølge resultaterne fra vores baggrundssøgning, hvor litteraturen er indsamlet med inspiration i metoden Scoping Review³ (se bilag 1), er der dog noget der tyder på at den eksisterende litteratur om talentudvikling stadig er forholdsvis beskeden og fragmenteret (Garavan, Carbery, & Rock, 2012) ; (Latukha, 2011) ; (Hedayati Mehdiabadi & Li, 2016). Resultaterne fra søgningen peger desuden på, at der er store udfordringer i forbindelse med implementering af talentudvikling i organisationer. Et systematic review fra 2018, "*Talent development: a systematic literature review of empirical studies*" konkluderer, at talentudvikling mest almindeligt er implementeret på individniveau og er udformet til gavn for det enkelte individ. Det understreges endvidere, at der er behov for mere udtømmende forskning på området i forhold til betydningen af kulturelle ændringer, brug af mentorer, individuelle versus gruppebaseret interventioner, organisatorisk læring med flere. De inkluderede studier i dette review er hovedsagligt udført i en vestlig og især europæisk sammenhæng, med relativt færre studier i en østlig sammenhæng (Rezaei & Beyerlein, 2018). Vores søgninger viser også, at diskussionen i de senere år især har drejet sig om forståelsen af talentudvikling som individbunden versus sociale perspektiver på talentudvikling. Dette synspunkt repræsenteres blandt andre hos den amerikanske professor Sasha Barab (2002) og professor Jonathan Plucker, der mener, at vi i

² Et paradigmeskifte nærmer sig, når der opstår nogle problematiske anomalier, det vil sige afvigelser, inden for det herskende paradigme. Der er med andre ord en oplevelse af, at der er flere forhold, der ikke stemmer overens med det herskende paradigme (Birkler, 2005 s. 125).

³ Scoping Review er en metode til hurtig gennemgang af den eksisterende litteratur inden for et område, og til at få et billede af litteraturens omfang og type inden for feltet. Der foretages en systematisk søgning, men ikke en kritisk vurdering af litteraturen (Pedersen, 2017).

større grad bør have fokus på, hvordan talenter bliver til. Barab & Pluckert (2002) fremhæver i relation hertil de dynamiske og processuelle dimensioner ved begrebet; Vi kan godt tale om det at være talentfuld, men i mange sammenhænge giver det ifølge de to forfattere mere mening at tale om talentmiljøer (Barab & Plucker, 2002 s. 166). Talent udvikles når et miljø er præget af læring, tillid og ansvar, og når alle får lov til at udfolde sig i samspil i forhold til konkrete opgaver (Barab & Plucker, 2002 s. 171). Talentudvikling er dermed, ifølge Barras & Plucker (2002) en aktivitet, der i langt højere grad skal lokaliseres i sociale rum og på gruppeniveau - frem for i individer. Barab & Plucker (2002) er derfor fortalere for en bevægelse i forståelsen af talentudvikling fra 'smart people' to 'smart contexts'. Professor i pædagogisk psykologi Lene Tanggaards (2015) er inde på det samme idet hun peger på, at der skal åbnes op for en nyere og udvidet forståelse af talentbegrebet. Talentets udfoldelse påvirkes nemlig, ifølge Tanggaard, af interaktionerne mellem individuelle karakteristika og faktorer på team- og organisationsniveau (Tangaard, 2016). Med Barab, Pluckert & Tanggaard in mente tegner der sig et helt nyt forskningsmæssigt billede af talentforståelse, hen mod en mere emergent forståelse af talentudvikling. Emergent viden skal her forstås som radikal ny viden, der opstår eller emergerer, når flere forskellige kulturer interagerer (Gleerup, 2004 s. 110).

SAMMENFATNING MOD EN PROBLEMFORMULERING

Den skitserede udvikling og nye policy krav til fremtidens offentlige institutioner bevidner offentlige organisationers øgede interesse for organisatorisk læring som et middel til organisationsudvikling. I sammenhæng hermed er der tegn på et mere målrettet og stærkere fokus på talentudvikling. På den baggrund finder vi det både interessant og relevant, at undersøge de læringsmæssige virkninger og effekter af talentudviklingsindsatser i det offentlige. Helt konkret vil vi se nærmere på et ledertalentudviklingsforløb i en kommune, hvor den grundlæggende metode er praksislæring. Da dygtig ledelse, jævnfør ledelseskommisionen, anses som essentielt for udvikling og opretholdelsen af kvalitet i velfærdssamfundet, har en kommune udviklet et nyt ledertalentudviklingsforløb med det sigte at opnå flere ansøgere til chefstillinger samt at fastholde dygtige ledere i organisationen.

PROBLEMFORMULERING

På baggrund af det ovenfor beskrevne problemfelt opstiller vi følgende problemformulering:

Hvordan virker indsatsen Talentudvikling for ledere, og hvad karakteriserer ledertalenternes og organisationens læringsudbytte?

BEGREBSDEFINITIONER

Med **karakteriserer** mener vi, hvad der kendetegner læreprocesserne i forløbet. Dette med afsæt i de valgte læringsteorier.

Med **netværk** forstår vi, med baggrund i den spanske sociolog Manuel Castells (2003) beskrivelse af netværkssamfundet i 2003, som udvikling af en kommunikationsbaseret kultur i samfundet, der vil influere på både de sociale, de teknologiske og de strukturelle forhold, da arbejdsdelingen i højere grad vil foregå i netværk (Castells, 2003 s. 68). Castells ser i netværket en kulturel dimension, en ånd og et engagement, der besidder sammenhængskraft og binder netværket sammen (Castells, 2003, s. 179-180).

I forhold til **motivation og drivkraft for læring** tager vi udgangspunkt i Illeris dimensioner for læring: indhold, drivkraft og samspil ((Knud Illeris, 2015 s. 44-49). Indholdsdimensionen, er i Illeris' forståelse relativt bred, da der ikke alene blot forstås viden og kundskaber, men også færdigheder, forståelse, indsigt, kompetencer, mening, holdninger og kvalifikationer. Det centrale er blot, at der skal være en lærende, som tilegner sig noget viden eller forståelse. Her er der tale om motivation, følelser og viljestyrke. I forhold til dette, påpeger Illeris, at drivkraft altid vil påvirke selve den enkeltes motivation og læring, samt dermed læringsprocessen og læringsresultatet. I den tredje og sidste dimension, samspilsdimensionen, er den lærendes samspil med omverdenen i centrum, hvilket er afgørende i forhold til motivation og læring. Her handler det blandt andet om kommunikation, handling og samarbejde. Der er her tale om nære og sociale samspil i relation med andre, samt de samfundsmæssige forhold generelt.

EMNEMÆSSIG AFGRÆNSNING

Projektets fokus tillader os ikke en større udredning af kulturer i organisationer. Dog vil vi berøre kultur i forbindelse med lære- og videndelingsprocesser - sat i relation til organisatorisk læring og til praksisfællesskaber. Det er endvidere heller ikke muligt i dette projekt at fremkomme med en større udlægning af videnbegrebet. Videnbegrebet belyses derfor kun perifert i relation til læreprocesserne. I forhold til talentudvikling er vi enige i professor Lene Tanggaards og professor Barab & professor Puckerts begreb og forståelsesramme om talentudvikling, som beskrevet indledningsvist (s.5). De foreslår en bevægelse mod talentudvikling på individniveau til talentudvikling på gruppeniveau, og beskriver begrebet med både dynamiske og processuelle dimensioner. Vi dykker dog ikke ned i en dybere forståelse af begrebet i dette projekt.

Da de sidste aktiviteter i projektet først afsluttes i oktober 2018, omfatter opgaven ikke de langsigtede virkninger af ledertalentudviklingsforløbet.

PROJEKTETS OPBYGNING

Dette projekt er baseret på resultaterne af en empirisk undersøgelse bestående af en surveyundersøgelse og tre individuelle interviews. Projektet skal læses som en evaluering af en særlig indsats i en kommune med fokus på deltagernes læringsprocesser og organisationens læring og udvikling. Problemformuleringen besvares ved brug af evalueringsmetoden: Virkningsevaluering, som er kendetegnet ved at søge svar på, for hvem en given indsats virker, på hvilken måde og i hvilken kontekst. Det er dog ikke en virkningsevaluering i gængs forstand, da vi i vores analyse også inddrager læringsteori for bibringe undersøgelsen en dybere forståelse af læreprocesserne.

Projektets opbygning er som følger: Efter en indledende beskrivelse af projektets baggrund, formål og case præsenteres projektets vidensgrundlag og metode, efterfulgt af en kort præcisering af den valgte dataindsamlingsmetode og den valgte læringsteori. Herefter følger først en redegørelse for virkningsevalueringsmetoden, dernæst en beskrivelse af empiriske kilder til udvikling af vores programteori efterfulgt af selve programteorien samt uddybende beskrivelse af operationalisering af dataindsamlingen. En programteori er eksplicite antagelser om, hvordan forskellige indsatser, bidrager til den forventede effekt, og programteorien udgør grundlaget for en virkningsevaluering. Dernæst leverer vi en præsentation af teorier om læring med refleksioner

til den opstillede programteori, og sidst kommer den empiriske analyse, diskussion af analysens resultater, konklusion og anbefalinger.

Nedenfor følger nu en uddybende beskrivelse af den valgte case i projektet.

BESKRIVELSE AF CASE

Det omtalte ledertalentudviklingsforløb afvikles i en dansk kommune. Proces og ledelse af forløbet foretages af en konsulentvirksomhed i samarbejde med konsulenter fra X-kommunes udviklings- og evalueringsafdeling. Ledertalentudviklingen forløber fra oktober 2017 til november 2018. Ledertalentudviklingsforløbet er forankret i X-kommunes overordnede strategi for ledelse som har til formål at *”....tydeliggøre direktionens overordnede holdninger, forventninger og krav til kommunens ledere, samt udtrykke den fælles overordnede ramme for ledelse”* (X Kommune 2016).

Kompetenceudviklingen af ledertalenterne tager afsæt i Strategi For Ledelse (X Kommune 2016). Det er første gang, der arbejdes med talentudvikling i denne form og indhold i nærværende kommune. Hensigten er, at forløbet skal gennemføres hvert 2. – 3. år (X Kommune, sagsfremstilling). Deltagerne får ikke frikøbt tid til forløbet. Der opfordres i stedet til, at de enkelte direktørområder prioriterer og reserverer ressourcer til forløbet. Tidsmæssigt er det samlede tidsforbrug pr. talent opgjort til 7,4 dage (Tilbud på ledertalentudviklingsforløb, 2017 s.30). Der er 25 deltagere i forløbet. Deltagerne er udvalgt og udpeget af de enkelte direktørområder efter nedenstående målgruppebeskrivelse.

Målgruppen for talentudviklingsforløbet er ledere på ledelsesniveau 4-6, hvilket i nærværende kommune defineres som:

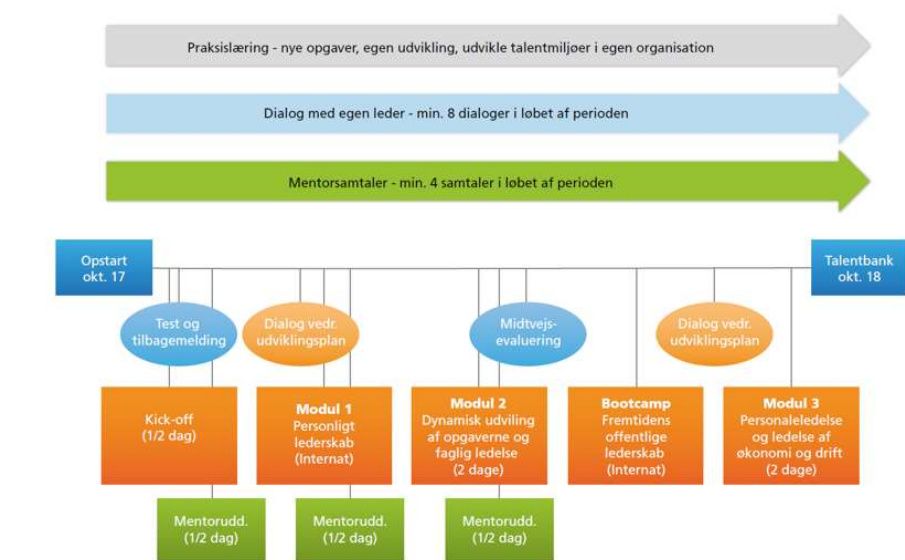
- Har evner og lysten til at varetage et fremtidigt lederjob på et højere strategisk niveau
- Er motiveret for og har overskuddet til at indgå i et karriereudviklingsforløb at indgå i et karriereudviklingsforløb
- Kan udvikle de kompetencer, som organisationen fremadrettet har brug
- Er motiveret for og har overskuddet til at indgå i et karriereudviklingsforløb
- Kan udvikle de kompetencer, som organisationen fremadrettet har brug for

(Guide til talentudvikling for ledere 2017-18.)

Udvælgelsesproceduren forløber som følger: Når cheferne i de fem forvaltningsområder har spottet talentet, afholdes der en afklaringssamtale med afsæt i et forberedelsesskema. Derefter udfyldes et indstillingsskema til direktørområdets samlede chefgruppe, hvorefter direktøren godkender talenterne. De ledere, der ikke bliver udvalgt, får efterfølgende tilbud om en samtale for at afsøge muligheder for alternativ udvikling. (X Kommune, sagsfremstilling).

Forløbet er målrettet nuværende ledere, der har potentiale til at udøve ledelse på et højere niveau (X Kommune 2017 s. 3). Kommunen har beskrevet deltagernes læringsudbytte dels på individniveau og dels i forhold til organisationens læringsudbytte, det vil sige de organisatoriske niveau.

Ledertalentudviklingsforløbet strækker sig over et år. Forløbet har følgende læringsaktiviteter: Kickoff-arrangement, tre undervisningsmoduler á to dage og én bootcamp, der afvikles som et internat. Derudover indgår praksislæring, dialog med egen leder og mentorsamtaler som understøttende elementer i læringsaktiviteterne. I forlængelse af kickoff arrangementet tilbydes lederne en profilanalyse/test. Testværktøjet er Garudas kompetenceprofil. Nedenstående figur illustrerer talentudviklingsforløbets indhold.



Det enkelte ledertalent udarbejder en personlig udviklingsplan med afsæt i resultaterne fra Garuda-testen, lederens tidligere resultater fra ledelsesevaluering samt lederens ledelsesområdes resultater fra Psykisk Arbejdspladsvurdering (også kaldet Danmarks Bedste

Arbejdsplads). Derefter ”kvalificeres, udfordres og perspektiveres” ledertalentets udviklingsplan gennem dialog med en konsulent fra det eksterne konsulenthus, som er indkøbt til opgaven (Aktiviteter i ledertalentudviklingsprogrammet, 2017 s. 2). Dernæst afholdes første dialogsamtale ud af et minimum på i alt otte samtaler med egen leder. Her deltager kommunens interne konsulent i første og sidste samtale. Formålet med dialogsamtalen er at sætte mål for ledertalentets deltagelse i forløbet, afstemme forventninger mellem talent og nærmeste leder og sikre den løbende sparring på konkrete opgaver, som talentet skal arbejde videre med (Tilbud på Ledertalentudviklingsforløb, 2017). Formålet med møderne fremadrettet er at sikre, at der skabes de nødvendige rammer for, at talentet kan udvikles. Det gælder både i relation til den personlige udviklingsplan, og den planlægning af de udfordringer og opgaver, som talentet skal arbejde videre med i egen del af organisationen. Derudover er der planlagt to samtaler med henblik på en statusopfølgning med nærmeste leder. Formålet hermed er at kortlægge effekten af den udvikling, som det enkelte talent har gennemgået, og overordnet at beskrive forventninger til den kommende udvikling (Tilbud på Ledertalentudviklingsforløb 2017).

Der er placeret fire mentorsamtaler i talentudviklingsforløbet. Formålet med disse samtaler er:

[...] at åbne mulighedslandet op for talenterne og inspirere dem til, hvilke forskellige veje, de kan gå både under og efter forløbet. Derudover er formålet med samtalerne ligeledes, at mentor agerer som sparringspartner med talentet og løbende rådgiver talentet ift. udfordringer eller problemstillinger i et fortroligt rum.

(Tilbud på ledertalentudviklingsforløb 2017, s. 25)

Mentorerne er allerede udpegede mentorer i X-Kommune, som klædes ekstra på til denne opgave via tre halve kompetenceudviklingsdage.

De tre undervisningsmoduler i talentudviklingsforløbet er af to dages varighed og tager udgangspunkt i fem ledelsesområder fra X-kommunes Vision for ledelse. Indhold i modulerne er: 1. Personligt lederskab, 2. Dynamisk udvikling af opgaverne og faglig ledelse, 3. personaleledelse og ledelse af økonomi og drift.

Mellem modul 2 og 3 afvikles en bootcamp af to dages varighed. Formålet med denne er ifølge X-kommune at skabe træningsbaner, hvor talenterne arbejder med prioriterede opgaver af strategisk karakter (Tilbud på Ledertalentudviklingsforløb 2017).

Efter afslutning af forløbet i oktober 2018 indgår ledertalentet i en såkaldt talentbank, hvorfra direktionen og afdelingschefgruppen kan tilbyde lederen konstituering i vakante stillinger (strategisk lederstillinger og strategisk projektledelse). Desuden skal ledertalentet fortsat løbende tildeles nye opgaver/roller/projekter i eget område.

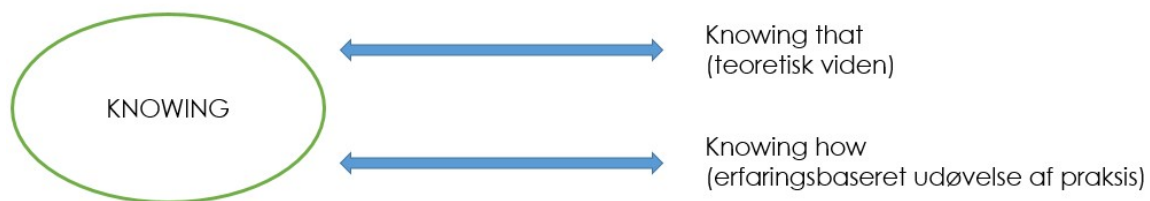
Efter således at have beskrevet den udvalgte case for vores analyse, vil vi i det følgende kapitel præsentere projektets vidensgrundlag og dataindsamlingsmetode.

KAPITEL 2 – VIDENSKABSTEORI OG METODE

PROJEKTETS VIDENSGRUNDLAG

Ved valg af virkningsevaluering som metode, lægger vi os op ad et pragmatisk syn på Verden. Projektets epistemologiske grundsyn har sit afsæt i pragmatismen, der ikke er optaget af, om bestemte forståelser af verden repræsenterer en objektiv afspejling af virkeligheden. Pragmatik hænger sammen med praksis, og teorien er derfor værdifuld, hvis den kan anvendes i praksis (Birkler, 2005 s. 122). Det væsentligste for pragmatikken er nemlig, om erkendelsen har en nytteværdi (Andreasen, 2017 s. 69). Pragmatismen argumenterer i forlængelse heraf for, at viden anvendes, defineres og manifesteres gennem handlingen oftest i en lokal kontekst, hvor viden skabes gennem ideer, reflektiv tænkning og afprøvning af ideer i en løbende læringsproces (Holdt Christensen, 2002 s. 40-41, Siggaard Jensen, 2003, s. 35). Det er herved klart, at tilegnelse af viden(skab) er væsentligt, men det er i selve anvendelsen af viden, at viden får værdi. Dette kan illustreres med udgangspunkt i Cook & Browns vidensbegreb "knowing", der omfatter begge komponenter⁴ (Holdt Christensen, 2001 s. 69):

⁴ Inspiration hertil er fundet i Peter Holdt Christensen: Om videnledelse – perspektiver til refleksion, 2002, hvor der henvises til Scott D. N. Cook & John Seely Brown: Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing, 1999. Organization Science, vol 10.



Knowing er altså den aktivitet, hvor der både anvendes know-that og know-how. Der synes altså at være tale om en sund og pragmatisk indstilling i den forstand, at viden(skab) er god, hvis den virker, og hvis den er social robust. Det vil sige hvis den fra start til slut indgår i et forhandlingsforhold med forskellige samfundsmæssige grupper og interesser. Det handler med andre ord ikke om at finde almengyldige lovmæssigheder, men om at finde ud af, hvad der virker, og hvad der gør at det virker i en given kontekst (Andreasen, 2017 s. 69). Det er i praksis sandheden findes, og pragmatismen indeholder ikke en traditionel dikotomi, hvor handling skelnes fra viden, eller hvor det mentale skelnes fra det manuelle. Den amerikanske filosof, pædagog og samfundskritikere John Dewey, der en af ophavsmændene til pragmatismen, anså selve handlingen som udgangspunkt for erkendelsen”*at selvbevidsthed opstår gennem vores erfaring af, at vi som handlende væsener gør en forskel i forhold til verden*” (Brinkmann, 2006 s. 23). Dewey fortolker begrebet handling bredt idet også tænkning kan henføres til begrebet handling: ”Vi tænker bare når vi stilles over for et problem” (My Pedagogic Creed (1897) I: Säljö, 2016 s. 90). Det er når vi havner i det ukendte og situationer, at vi lærer. Læring er at håndtere forskellige situationer, og at arbejde sig gennem et problem og at komme ud på den anden side med en løsning, en forståelse og en færdighed (Säljö, 2016 s. 90-92). Videnskabelse opstår ifølge Dewey netop i såvel samspillet som i diskrepansen mellem de forskellige komponenter. Pragmatismen har derved stor refleksivitet. Ifølge Dewey er læring gennem undersøgelse (inquiry) orientret mod at give mennesker indsigt i de processer, hvor påstande bliver til videnskab (Säljö, 2016 s. 94). Dewey mente med andre ord, at det er vigtigt, at mennesker bliver fortrolige med den systematik og de metoder som kendetegner udvikling af videnskabelig viden. Det pragmatisk videnssyn er med inquiry ikke tilbageskuende med henblik på at forstå fortiden, men baseres i stedet på en kritisk refleksiv og proaktiv tænkning. Da vi med virkningsevaluering i dette projekt ønsker at undersøge læring i organisationer i et fremadskuende perspektiv, giver den pragmatisk videnskabsteori dermed en god forståelsesramme.

For at opnå en dyb forståelse af ledertalenterne oplevelse af at medvirke i talentforløbet og hvordan de oplever deres læring, lader vi os inspirere af hermeneutikken. Det gør vi fordi hermeneutikken åbner op for at analysere sammenhænge og fortolke og forstå (Jørgensen, 1995), (Thisted, 2018). Hermeneutikkens fortolkende tilgang anvender vi i de kvalitative interviews, som indgår i vores empiri. Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer udviklede den filosofiske hermeneutik (Højberg, 2013 s. 291) som angår mulighedsbetingelserne for forståelse og fortolkning af verden. Forståelse er noget, der sker, og derfor kan metoder, hævder Gadamer, ikke bruges (Højberg, 2013 s. 293). Det, der skal undersøges er, hvad der spiller ind på denne forståelseserfaring. Hermeneutik består af tre dele: forståelse, udlægning og anvendelse. Forståelse er at forstå noget *som*. Det skal kunne tydes (udlægges og fortolkes) og anvendes i praksis. Hermeneutikken er desuden en position, der er i stand til at give et filosofisk og videnskabsteoretisk argumentationsgrundlag for kvalitative traditions forskningsberettigelse (Højberg, 2013 s. 319).

Gadamer hævder da også, at forud-forståelser altid er en tilstedeværende og nødvendig betingelse for at kunne forstå (Jørgensen, 1995 s. 18). Forud-forståelse er ifølge Gadamer (1972) en forståelse forud for den nuværende forståelse. Det betyder med andre ord, at vi altid forstår og handler inden for en given forståelsesramme, og, vil vi hævde, at mennesket ifølge Gadamer ikke kan ses uafhængigt af sin kontekst. For at opnå nye forståelser er vi derfor nødt til at klarlægge og diskutere modstandserfaringer (Jørgensen, 1995). Som forskere bringer vi en forståelseshorisont ind i undersøgelsesprocessen. Vores forud-forståelse bygger på den viden, vi har om feltet på forhånd (Thisted, 2018 s. 60). For at sikre gennemsigtighed i undersøgelsen er det derfor relevant at fremhæve, at den ene af os arbejder i samme organisation som undersøgelsen finder sted, hvilket indebærer forudgående antagelser om ledertalentudviklingsforløbet og organisationen som helhed. Den anden af os arbejder i en helt anden kontekst, men bringer naturligvis også forud-forståelser ind i undersøgelsen ud fra egen oplevelsesverden i andre kontekster.

De forskellige retninger inden for hermeneutikken deler et meget centralt og væsentligt grundprincip, nemlig princippet om den hermeneutiske cirkel. Den hermeneutiske cirkel illustrerer den vekselvirkning der foregår mellem del og helhed (Højbjerg, 2013 s. 292). Delene kan kun forstås, hvis helheden inddrages og forstås, og omvendt kan helheden kun forstås i kraft

af delene, og hvor subjekt og objekt ikke kan adskilles (Jørgensen, 1995 s. 80). Der er således tale om et dialektisk forhold mellem subjekt og objekt i forståelsesprocessen (Thisted, 201 s. 51). Det er heller ikke, hævder Gadamer, muligt at fortolke en tekst uafhængigt af den begrebsverden, man fortolker og forstår på baggrund af. Derfor spiller forskeren en aktiv rolle i fortolkningsprocessen. En væsentlig pointe er desuden, at Gadamer opfatter den hermeneutiske cirkel ontologisk. Fortolkning er derfor ikke en metode, men en måde at være til på (Højbjerg, 2013 s. 293). I vores analyse ønsker vi netop ikke at opnå sand viden eller erkendelser, men derimod at forstå vores tolkning af det empiriske materiale som én sandhed ud af mange mulige.

Vi bygger, som nævnt, vores undersøgelse på henholdsvis pragmatikken og hermeneutikken. Pragmatikken bruger vi til at undersøge ét særligt element af vores problemstilling, effekten af et ledertalentudviklingsforløb, og hermeneutikken til et andet – nemlig i forbindelse med det kvalitative interview. Vi mener imidlertid ikke, at de strider imod hinanden. Metoderne supplerer hinanden i et forsøg på at få belyst en kompleks problemstilling. Vi er naturligvis opmærksomme på, at videnskabsteoriene bygger på grundantagelser om epistemologi, ontologi og videnskabens opgave. Disse antagelser kan modsige hinanden eller passe sammen.

Med baggrund i vores problemformulering og videnskabsteoretiske afsæt, følger nu først en kort begrundelse for og præcisering af valg af metode og dernæst for valg af teori.

PRÆCISERING AF DATAINDSAMLINGSMETODE

Da vi vælger virkningsevaluering som metode til at belyse vores problemformulering, består vores dataindsamlingsmetode af to faser:

1. Dataindsamling i forhold til opstilling af en programteori.
2. Dataindsamling i forhold til at besvare vores evalueringsspørgsmål.

Virkningsevaluering tager udgangspunkt i antagelser om hvorfor og hvordan en given indsats virker. Disse antagelser findes gennem kilder, som udgør vores 1. dataindsamling og udtrykkes i en programteori. Med afsæt i programteorien vælger vi de egnede dataindsamlingsmetoder til at belyse den. Virkningsevalueringen peger således ikke på forhånd på et dataindsamlingsmetodevalg. (Krogstrup & Dahler Larsen, 2003, s 51). Det er programteorien, der bestemmer, hvilke metoder som bedst belyser antagelserne i programteorien. Derfor er det med afsæt i programteorien, at vi udpeger dataindsamlingsmetoderne til vores 2. dataindsamling.

Virkningsevaluering bygger på en systematisk køreplan, som evaluator skal følge. Den gør vi nærmere rede for i kapitel 3 i afsnittet: Virkningsevalueringens køreplan, hvor vi også kommer nærmere ind på begrundelse for valg af dataindsamlingsmetode samt operationalisering af de to ovennævnte faser.

PRÆCISERING AF TEORI

De teorier, vi vælger at inddrage til at belyse problemfeltet, er teorier, som vi med baggrund i den opstillede programteori og det formulerede evalueringsspørgsmål anser som værende relevant i analysen af vores evaluering af talentudviklingsforløbet. Da formålet med talentudviklingsforløbet, ifølge programteorien, er at igangsætte et kulturskabende og organisationsudviklende forløb (Tilbud på ledertalentudviklingsforløb 2017 s. 4), og da læring er en grundlæggende præmis for organisatorisk forandring (Rasmussen, Jørgensen, & Larsen, 2011 s. 47), befinder projektet sig primært inden for læring og organisatorisk læring. Den teoretiske redegørelse for dette udgangspunkt tager afsæt i de to organisationspsykologer og professorer Chris Argyris og Donald Schöns sporsættende teori om organisatorisk læring. Valget falder på Argyris og Schön, da deres fremstilling af begreberne single-loop-, double-loop- og Deutero-læring, ifølge vores vurdering, kan identificeres i den opstillede programteori. Argyris & Schöns (1996) teori har imidlertid også nogle begrænsninger i forhold til vores programteori, hvilket er begrundelsen for at vi også inddrager de to læringsteoretikere Jean Lave & Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, hvor det primære fokus er læring som social deltagelse. Den anskuelse kommer ligeledes til udtryk i X-kommunes eksplicite tilgang til talentudvikling, der, som nævnt indledningsvist, bygger på professor Lene Tanggaards forståelse (Tilbud på ledertalentudviklingsforløb, 2017, s. 7). For en yderligere og bredere belysning af organisatorisk læring i en samfundsmæssig ramme vælger vi desuden at inddrage udvalgte kapitler fra bogen Organisationer i bevægelse: læring-udvikling-intervention (2015). Samlet set vil vi dermed mene, at de valgte teorier har en stor forklaringsevne i forhold til den opstillede programteori. Vi er naturligvis opmærksom på at dette valg af præciserende teorier også medfører et fravalg, som skyldes såvel redaktionelle krav til projektet som mangel på fund af andre og måske mere frugtbare teorier.

I kapitel 3 lægger vi ud med en fremlæggelse af virkningsevalueringsmetoden. Kapitlet peger dermed frem mod kapitel 4, kilder til Programteori og kapitel 5, programteori.

KAPITEL 3 – VIRKNINGSEVALUERING

Evaluering er efterhånden en hyppigt anvendt metode i offentlige organisationer og helt simplificeret betyder evaluering *"en vurdering"* (Krogstrup, 2016 s. 37). For en nærmere præcisering af evalueringsbegrebet benytter vi os af Vedungs definition, som er omformuleret af Hanne Kathrine Krogstrup: *"Evaluering er en systematisk, retrospektiv vurdering af effekter i offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer"* (Krogstrup, 2016 s. 41).

Ved valg af evalueringsmetode tager vi udgangspunkt i at problemerne, som baggrund for igangsætning af ledertalentudviklingsforløbet, er komplekse og under konstant forandring. Det medvirker, at indsætterne indeholder mange komponenter. Ovenstående betyder, at det kan være vanskeligt at opfange viden om effekt og proces, fordi der ikke er en entydig sammenhæng mellem middel og mål, og fordi at indsatsen er kontekstafhængig (Krogstrup, 2016 s. 27). Netop disse forhold indfanger en virkningsevaluering.

Virkningsevaluering er udviklet af evalueringsforsker Peter Dahler-Larsen i perioden omkring år 2000. Metoden tager afsæt i teoribaseret evaluering, der tager udgangspunkt i, at det er *"...interaktionen mellem mennesker, som genererer mekanismer, der under kontekstuelle betingelser kan være virkningsfulde"* (Krogstrup, 2016 s. 121). Virkningsevaluering har såvel et formativt som et summativt sigte. Den summative form kommer til udtryk ved, at der undersøges om de afsatte ressourcer er blevet anvendt efter planen, og om de har resulteret i den forventede effekt. Den formative evalueringsform kommer til udtryk ved, at sammenhænge mellem interventioner og effekt også undersøges. Virkningsevalueringen kan med andre ord belyse, hvorfor og hvordan indsatsen virker.

Med baggrund i ovenstående betragtninger samt evalueringsspørgsmålets fokus på virkninger og effekter, vælger vi virkningsevaluering som evalueringsdesign. Vi finder at metoden matcher undersøgelsen af følgende grunde:

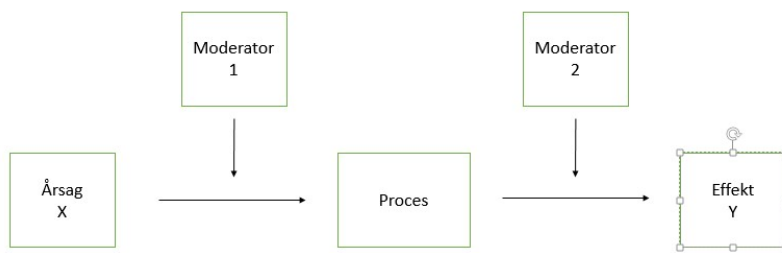
- Virkningsevaluering tager højde for denne flydende kompleksitet samt anerkender, at projekter påvirkes af kulturelle, sociale og økonomiske forhold (Krogstrup, 2016 s. 112).

- Virkningsevaluering bygger bro imellem effekter og processer idet metoden svarer på, hvorvidt en indsats har virket, på hvilken måde og under hvilke betingelser (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003 s. 53).
- Virkningsevaluering kan understøtte udvikling og læring i organisationen (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003 s. 112).
- Virkningsevalueringens procesorienterede perspektiv gør, at evalueringen kan fremkomme med rådgivning om, hvordan indsatserne kan forbedres (Dahler-Larsen, 2003 s. 102).

Vi kunne også have valgt en målopfyldelsesevaluering. Den ville med al sandsynlighed kunne opfylde direktionens og politikernes policykrav. Metoden er fravalgt idet Dahler-Larsen (2003) påpeger at *"målopfyldelsesevaluering ret sikkert kan fastslå, at nogle ønskede mål ikke er nået, men den hjælper ikke til at finde ud af, hvad man skal gøre ved det"* (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003 s. 111).

Virkningsevaluering tager udgangspunkt i en programteori, hvor antagelser om virkninger og effekter illustreres i en logisk kæde som fremstilles i et flowchart. Evaluator indsamler kilder til at kvalificere programteorien. Flowchartet illustrerer aktører, indsatser og kausalitetsforhold. Ser vi nærmere på kausalitetsforhold, indgår der moderatorer. Moderatorer bestemmer, i hvilket omfang indsatser virker og hvordan. Det er forhold, som kausalt regulerer et andet forholds styrke eller retning (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003 s. 103). Sagt med andre ord er moderatorer de betingelser, der skal være til stede for, at indsatsen kan føre til de forventede resultater. Moderatorer udgør derfor en vigtig del af programteorien, da den kan være en afgørende faktor for om indsatserne har den ønskede effekt. En moderator kan eksempelvis kan være forskelle imellem deltagerne i målgruppen eller særlige egenskaber ved forskellige kontekster, hvor indsatsen finder sted.

Grafisk kan moderatorers samspil med årsag og effekt illustreres således:



Frit efter Dahler-Larsen 2003, s. 105

Pilene illustrerer, at moderatoren kan påvirke sammenhænge. Moderatoren kan i sidste ende bestemme om en bestemt kausalkæde holder eller ej. I programteorien indgår ligeledes mekanismer. Mekanismer er faktorer, der har indflydelse på implementering og effekt.

Med udgangspunkt i programteorien indsamles data, der kan belyse, om antagelserne i programteorien holder stik. Programteorien er således styrende for valg af dataindsamlingsmetode. Når virkningsevalueringen er gennemført, kan vi konkludere, hvorvidt virkeligheden svarer til programteorien.

Efter denne gennemgang af vores valgte evalueringsteori vil vi i det følgende afsnit beskrive vores evalueringsdesign, som følger en struktureret trinvis køreplan.

VIRKNINGSEVALUERINGENS KØREPLAN

Valg af virkningsevaluering som evalueringsmetode betyder, at evalueringsdesignet og indsamling af empiri bygges op om køreplanen i en virkningsevaluering, som den er beskrevet af Peter Dahler Larsen (Krogstrup og Dahler-Larsen, 2003). Køreplanen består af syv trin, hvor programteorien udgør omdrejningspunktet.



Figur 1: Virkningsevalueringens køreplan
Dahler- Larsen & Krogstrup 2003, s. 52

Ovenstående køreplan eller ramme for evalueringsdesignet er undersøgelsens omdrejningspunkt. I dette afsnit vil vi kort beskrive de enkelte trin i køreplanen samt gøre rede for hvorledes vi operationaliserer dem.

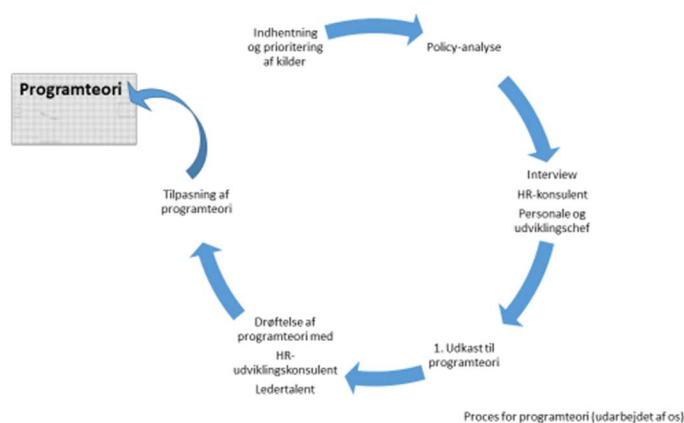
Indledningsvist i en virkningsevaluering stilles evalueringsspørgsmålet, som med udgangspunkt i projektets problemformulering er:

Hvordan virker indsatsen Talentudvikling for ledere, og hvad karakteriserer talentets og organisationens læringsudbytte?

Med udgangspunkt i evalueringsspørgsmålet påbegynder vi opbygningen af programteorien.

KILDER TIL PROGRAMTEORIEN

Vores proces i forhold til at operationalisere programteorien er illustreret herunder. Der indledes med at indhente kilder.



Kilderne hjælper os til at opnå indsigt i hvilke forventede virkninger, der er til ledertalenternes udviklingsforløb. I samarbejde med Personale- og udviklingsafdelingen i den aktuelle kommune, har vi fået adgang til en række dokumenter, ligesom vi interviewer to nøglepersoner. For at kompensere for den fraværende inddragelse af brugerne i kildeindsamlingen, har vi valgt at inddrage en deltager i ledertalentudviklingsforløbet til kvalificering af programteorien. Nedenstående kilder er valgt:

- Policy-analyse af interne dokumenter fra X-kommune
- Interview med Udviklings- og personalechef
- Interview med HR konsulent

Formålet med den indledende policy-analyse er, at forholde os til den bagvedliggende strategi for talentudviklingsforløbet ved netop at undersøge strategiens diskursive oprindelse, antagelser og forventede virkninger (Bacchi, 2009)). Da projektet i X-kommune er igangsat af direktionen, har vi valgt at interviewe Personale- og udviklingschefen. Begrundelsen herfor er, at hun er medlem af direktionen og ansvarlig for kompetenceudvikling af kommunens personale. Med dette interview ønsker vi at opnå kendskab til og indsigt i baggrunden for igangsættelse af projektet samt direktionens forventede resultater af talentudviklingsforløbet. Herudover interviewes HR konsulenten, som har tilrettelagt forløbet sammen med et eksternt konsulentfirma. HR konsulenten har endvidere deltaget i de indledende og afsluttende samtaler med talenterne og talenternes leder samt været til stede ved de fleste samlinger af talenterne. Dette interview forventes at bibringe viden om forventede resultater samt lokal erfaring og viden (Krogstrup, 2016 s. 112).

Kildeindsamling, analyse og interviews danner grundlag for første udkast af programteorien. Ved udarbejdelse af første udkast analyserer vi kilderne, hvorefter vi via post-it sedler og en stor tavle udarbejder outcomekæder. I den fase gør vi os overvejelser om at finde den rette balance imellem simplicitet og kompleksitet (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003 s. 60).

Næste trin i virkningsevalueringen er at gøre programteorien klar til evaluering. Her ser vi kritisk på programteoriens anvendelighed i forhold til at fungere som evalueringsredskab gennem en verbal drøftelse med interessenter (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003 s. 137). Denne proces kan dog udføres af evaluator alene. Udføres den af evaluator alene placeres evaluator *"[...] på toppen af et ekspert-hierarki"* (Dahler-Larsen, 2003 s. 137). Ifølge Krogstrup er det en selvfølgelighed at interessenterne involveres; hun skriver, at *"[...]evaluator i den forbindelse ikke (har) forrang i denne del af processen"* (Krogstrup, 2016 s. 115). Ved at involvere interessenterne i programteorien kan det, hævder Dahler-Larsen, give en rigere programteori, da vi derved skaber mulighed for at få indsigt i interessenternes perspektiver og erfaringer. Et andet vigtigt perspektiv er, at denne involvering medvirker til *"at fremme ejerskab til evalueringen"* (Dahler-Larsen, 2003 s. 141). Dette ejerskab øger sandsynligheden for at evalueringen bruges efterfølgende. Med baggrund i vores videnskabsteoretiske afsæt, pragmatismen, der har fokus på, at viden skal nyttiggøres og anvendes, vælger vi den inddragende metode til kvalificering af programteorien. På den måde kan nærværende projekt i bedste fald udgøre en nytteværdi, der rækker ud over et

muligt eksamensbevis. Gennem drøftelsen med to interessenter (HR konsulenten og et ledertalent) arbejdes videre med 1. programteori-udkast til den endelige programteori. Der fokuseres her på at opnå en afgrænsning til evalueringens vigtigste elementer.

DATAINDSAMLINGSMETODER

Som tidligere nævnt anvender vi empiri til to elementer i denne opgave. 1. Dataindsamling i forhold til opstilling af en programteori og 2. Dataindsamling i forhold til at besvare vores evalueringsspørgsmål. Til den første del anvendes to semistrukturerede individuelle interviews. Disse bliver transskriberet og efterfølgende analyseret. Analysemetode og etiske forholdsregler er de samme, som gør sig gældende i den øvrige del af empirien, som beskrives herefter.

Den 2. del af empirien tager afsæt i programteoriens fremstillede virkninger og derudfra vælges den dataindsamlingsmetode, som bedst belyser disse. Med udgangspunkt i programteorien ser vi på de enkelte "kasser", som også kan forstås som "kamerapositioner" (Krogstrup, 2016, Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003), der fokuserer på for hvem virkningen forventes at have effekt og hvilket fokusområde. Vi vælger at sætte "kameravinklen" på programteoriens fire aktiviteter set fra ledertalenternes perspektiv.

Programteorien lægger op til såvel en summativ som en formativ evaluering. Den summative evaluering kalder på et afsæt i den kvantitative tradition, som er en undersøgelsesmetode, hvor det der undersøges, kan gøres målbart. Den formative evaluering tager afsæt i den kvalitative tradition, hvor undersøgelsesmetoden viser perspektiver, holdninger og erfaringer, der kan bidrage til en fremadrettet formning af ledertalentudviklingsforløbet, herunder hvorfor og hvordan indsatsen har haft effekt. Det leder os frem til valget af miXed methods i indsamling af vores empiri.

MiXed methods henviser til, at der anvendes en kombination af kvalitative og kvantitative dataindsamlings- og analysemetoder (Krogstrup 2016, s. 58). Dette valg af undersøgelsesdesign er vigtig af flere årsager. For det første understøttes dette design af vores erkendelsesmæssige interesse: Pragmatismen (Watt Boolsen, 2017 s. 33)(Watt Boolsen, 2017). For det andet ønsker vi at integrere brede generaliseringer med en dybere kvalitativ forståelse. Hertil kommer for det tredje, at miXed-methods metoden ofte bruges til spørgsmål, der vedrører, hvordan problemer

løses og hvilke strategier, der kan foreslås. Desuden, og for det fjerde, understøtter mixed-methods metoden de statistiske målingsresultater med yderligere og mere dybdegående betydninger gennem kvalitative interviews i form af sammenligning af statistiske resultater med kvalitative mønstre. Endelig, og for det femte, har begge datatyper styrker og svagheder; der er behov for at blande eller mikse metoder, således at svaghederne inden for den enkelte type kan minimeres (Watt Boolsen, 2017 s. 35-36).

I denne sammenhæng anvendes survey til at afdække programteorien i bred forstand, hvor vi efterfølgende med udgangspunkt i resultaterne anvender det kvalitative interview for at opnå en dybere viden om fokuspersonernes personlige oplevelse af virkninger i ledertalentudviklingsforløbet. De indsamlede data behandles analytisk med henblik på at forklare sammenhænge (Thisted, 2018 s. 113).

Efter gennemgang af vores overordnede overvejelser om valg af dataindsamlingsmetode, vil vi nu gøre rede for operationaliseringen af survey og interview.

Survey

Survey hører til den deskriptive forskningstype, som sigter mod at beskrive forholdene og fænomenerne, sådan som vi på forhånd har karakteriseret dem (Thisted 2010, s. 86). Spørgsmålskonstruktionen tager udgangspunkt i programteorien. Surveyundersøgelsen indeholder såvel lukkede, halvåbne og helt åbne spørgsmål, som eksempelvis sidst i spørgeskemaet, hvor der er mulighed for at tilføje kommentarer til forløbet. Ved spørgsmålskonstruktionen gør vi os overvejelser over det spørgetekniske aspekt for at sikre reliabiliteten (Thisted, 2010, s. 88). For eksempel er vi opmærksomme på, at spørgsmålet og variabelen ikke kan fortolkes forskelligt af respondenterne. Vi benytter os af både retrospektive, aktuelle og prospektive spørgsmål (Nielsen, 2007 s. 101) Ved spørgsmålskonstruktionen, har vi endvidere opmærksomhed på virkningsevalueringsevalueringens "DNA". Nemlig at: *"Der fokuseres på, om indsatsen virker, ikke på hvad forskellige parter synes om indsatsen"* (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003 s. 111). Ligeledes forsøger vi at undgå at spørge aktører direkte om kausalforhold, da det ifølge Krogstrup og Dahler-Larsen kan opfattes som ledende (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003 s. 100).

Ved udvælgelse af undersøgelsesgruppe er det afgørende, at gruppen er repræsentativ for den population, der skal udforskes (Thisted, 2010 s. 136). Da nærværende case har en forholdsvis lille population på 25, som har medvirket i ledertalentudviklingsforløbet, vælger vi at medtage hele populationen i surveyundersøgelsen. Populationen reduceres imidlertid til 21 respondenter, idet 2 ledertalenter er stoppet midt i forløbet af uoplyste årsager, en tredje person er på barsel og en fjerde har fået nyt job.

Spørgeskemaet er udsendt elektronisk til 21 deltagere af talentudviklingsforløbet. Det er udsendt i midten af november 2018, hvor samtlige aktiviteter i forløbet er afsluttet i oktober måned. Målgruppen er ledere, som har gode IT kompetencer og dagligt sidder med PC-arbejde, derfor vurderer vi, at det er den bedste egnede fremsendelsesmetode. Der er anvendt et elektronisk surveysystem, som sikrer fuld anonymitet med en udsendelsesform, hvor deltagerne tilgår spørgeskemaet via et link. Vi foretager en analyse af spørgeskemaet ved at præsentere en talmæssig beskrivelse af problemstillingen (Thisted, 2010 s. 121) med udgangspunkt i de variabler, der er valgt at måle på. Vi benytter os primært af en univariat analyse, hvor der undersøges en variabel ad gangen og fremvises som frekvens tabeller (Thisted 2010, s 125). Desuden ses der efter mulige sammenhænge ved krydsninger af variabler, som kan munde ud i en bivariat analyse.

Interview

Interviewundersøgelsen er en kvalitativ metode, som hører under den forstående forskningstype, hvis overordnede formål er at forstå de sammenhænge, der gør sig gældende i undersøgelsesfeltet (Thisted 2010, s 92). Denne undersøgelsesmetodiske tilgang er primært inspireret af professor i pædagogisk psykologi Steinar Kvale og professor i psykologi Svend Brinkmann (2015), hvor interviewarbejdets videnproduktion bliver belyst teoretisk og praktisk. Vi ønsker med interviewet at opnå indsigt i interviewpersonens livsverden eller handlingsverden med henblik på informantens oplevelse af talentudviklingsforløbet. Indledningsvist har vi gjort os overvejelser over fordele og ulemper ved at vælge individuelle eller gruppeinterviews. Styrken ved gruppeinterviews er, at informanterne kan indgå i en dialog om interviewets temaer. Samtidig kan der dog være en risiko for, at nogle af deltagerne bliver toneangivende, mens andre holder sig tilbage (Andreasen 2017, s 84).

På baggrund af ovenstående og med en betragtning om, at der kan være magtforhold imellem deltagerne, idet de er på forskellige ledelsesniveauer i organisationen, har vi valgt individuelle interviews. Vi foretager 3 formelle individuelle interviews i form af arrangerede semistrukturerede interviews af 30 minutters varighed (Bernard, 2011). Til de semistrukturerede interviews følger vi en på forhånd udarbejdet interviewguide. De kvalitative undersøgelsesvariabler kommer her til udtryk i udformningen af de temaer og hovedspørgsmål som indgår i interviewguiden. De er udarbejdet med udgangspunkt i programteorien samt surveyundersøgelsens resultater. Desuden er interviewguiden udarbejdet med baggrund i gennemgang af Kvale og Brinkmanns (2015) praktiske faser af et interviewprojekt: Syv hovedtræk ved interviewviden (Kvale, Brinkmann, & Nake, 2016 s. 83) og de syv faser af en interviewundersøgelse. Interviewene skal hjælpe os til at se nye mønstre, som vi kan arbejde videre med i forhold til at forstå, hvad der ligger til grund for de forskellige oplevelser.

Udvælgelse af informanter er sket med baggrund i en liste med deltagere i talentudviklingsforløbet, hvor oplysninger om ansættelsessted fremgår. Med henblik på at opnå repræsentativitet har vi udvalgt informanter fra tre forskellige forvaltninger samt af begge køn.

De to af interviewene er foretaget og audiooptaget på informanternes kontor og et tredje interview er foretaget og optaget via Skype-business (bilag vedlagt som lydfil). Efterfølgende er interviews transskriberet. Analysen foretages ud fra en hermeneutisk cirkelstruktur, hvor hensigten er at igangsætte processen, der gennem forforståelse leder til forståelse og efterforståelse (Thisted, 2010 s. 62). Efterforståelse kommer herved til at fremstå som nye fortolkninger, der kan belyse problemstillingen, som det vil fremgå af konklusionen. Selve analysen foretages som en systematisk dataanalyse gennemført i fire trin, hvor hensigten er 1) at skabe et helhedsindtryk, 2) at identificere meningsbærende udsagn, 3) at abstrahere indholdet i de enkelte meningsbærende udsagn og 4) at sammenfatte med meningsfortolkning (Watt Boolsen, 2017 s. 82-85). Udsagnene systematiseres med baggrund i de kodningsgrupper (se bilag 5), vi finder frem til. I forlængelse af trin 1, 2 og 3 formuleres og sammenfattes egen beskrivelse af disse i udledte overordnede grupper. Trin 4 kommer i forlængelse heraf til at fremstå som nye beskrivelser og tolkninger af emnerne suppleret med både kunstige (Watt Boolsen, 2017 s. 82-85) og direkte citater fra interviewene. Det fremgår af bilag 12, hvorledes meningsfortolkningen og tematiseringen er fundet sted.

ETISKE FORHOLDSREGLER

Vi er bevidste om etiske forhold i tilknytning til undersøgelsen. Vi følger AAA's Code of Ethics, hvor vi som "forskere" er forpligtet til ikke at skade informanterne "sikkerhed, værdighed eller privatliv" (AAA American Anthropological Association, 2012). Dette blandt andet for at undgå etiske krænkelse (Kvale et al., 2016 s. 119). Vi vil med hensyn til informanternes anonymitet arbejde med pseudonymer for deres navne. Vi kalder dem for talent 1, 2 og 3. Derudover har vi sikret os forud for survey og hvert interview skriftligt at informere om, hvad såvel surveyundersøgelsen som interviews skal anvendes til. Der er oplyst om anonymitet og i forbindelse med interview har informanten underskrevet en samtykkeerklæring.

Da antallet af respondenter i surveyundersøgelsen er forholdsvist lille, har vi i forbindelse med spørgsmålet om opstilling af baggrundsvariabler udeladt at spørge til ledelsesniveau samt specifik alder, for at sikre anonymiteten.

Den ene af os arbejder som leder i organisationen og har perifert kendskab til to af interviewpersonerne. Det kan derfor ikke udelukkes, at tilstedeværelsen af denne person påvirker informanterne, Vi er desuden opmærksom på at vores forforståelse, kan påvirke såvel spørgemåde og analyse. For at imødekomme dette bias, har vi begge deltaget i interviewene. Formålet hermed er at give mulighed for, at den udenforstående kan supplere med spørgsmål, set fra et udefrakommende perspektiv.

KAPITEL 4 – KILDER TIL PROGRAMTEORI

POLICYANALYSE

Formålet med denne analyse er, at identificere ledertalentudviklingsforløbets bagvedliggende diskursive oprindelse, grunde, antagelser og forventede virkninger (Bacchi, 2009). Vi er inspireret af professor emeritus Carol Bacchis (2009) What's-the-problem-tilgang, da udgangspunktet her er, at der i de udarbejdede politikker som oftest kan identificeres et skabt problem. En policy-analyse handler ifølge Bacchi om ikke ukritisk at tage indholdet i et politisk dokument for pålydende, men derimod forholde sig til dokumentets diskursive oprindelse, antagelser og forventede effekter (Bacchi, 2009 s. Xiii). For at få denne indsigt skal implicitte problematiseringer gøres eksplicitte, indbyggede sociale positioner skal synliggøres og indbyggede selvfølgeligheder

skal dekonstrueres. Først da er det muligt at få øje på nye konstruktioner (Bacchi, 2009 s. XXI) Bacchi opstiller i sin model og analyseramme seks spørgsmål til det politiske dokument (Bacchi, 2009, s. 2). Til denne analyse vælger vi at rette vores fokus mod spørgsmål 1: "Hvad defineres som et problem i den konkrete policy", spørgsmål 2: " Hvilke forudsætninger og antagelser understreger denne repræsentation af problemet" og spørgsmål 5: "Hvilken betydning får det, at det defineres som et problem". Det begrundes vi med, at vi vurderer, at de tre spørgsmål til sammen vil give os indsigt i de bagvedliggende værdier, grunde, antagelser og forventede virkninger. I analysen henviser vi til professor Michael Foucaults beskrivelse af magten i formaterede rum, som det er beskrevet af de to professorer Nanna Mik-Meyer og Kaspar Villadsen i bogen Magtens former (2007).

Følgende policy-dokumenter ligger til grund for vores analyse:

- Tilbud på Ledertalentudviklingsforløb 2017 (X konsulentfirma)
- Strategi For Ledelse (X Kommune 2016)
- Kravsspecifikation for X-Kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere (2017)
- Principperne for det teoretiske afsæt for ledertalentudviklingsprogrammet i X Kommune 2017-18
- Sagsfremstillinger i X kommune
- Guide til talentudvikling for ledere 2017-2018 (X-kommune)

HVAD DEFINERES SOM ET PROBLEM?

Den aktuelle policy (Tilbud på Ledertalentudviklingsforløb, 2017) er tydelig i beskrivelsen af baggrund og kontekst for udarbejdelse: policyen er udarbejdet af X-kommune i samarbejde med et konsulentfirma med forankring i dels den politiske diskurs om rekruttering og fastholdelse af medarbejdere (Guide til talentudvikling for ledere 2017-2018 s.3, 2017), og dels den samfundsmæssige diskurs om øget kompleksitet og krav om forandring som følge af den eksplosive teknologiske udvikling. Et forandringspres, der ifølge policy-dokumentet er afledt af den hastige teknologiske udvikling og nye og større krav fra borgerne (Tilbud Ledertalentudviklingsforløb 2017 s.4). Disse forandringstræk sætter, ifølge nærværende kommune, et markant fokus på organisationens evne til at sikre, at ledere og medarbejdere

besidder de rette færdigheder. Det fremgår endvidere at talentudviklingsforløbet også skal ses som et kulturskabende og organisationsudviklende forløb, der udvikler læringsmiljøer med fokus på tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde og nye roller og funktioner (Tilbud Ledertalentudviklingsforløb 2017 s.4) Nye politikker søger altid at skabe en forandring (Bacchi, 2009). Det synes også at være tilfældet i de fremstillede policy-dokumenter. Med ledertalentudviklingsforløbet som mål kan det implicite problem identificeres som, at de nuværende ledere ikke har de kvalifikationer, der skal til i en ny tid, for at opnå chefniveau. Endvidere at kommunen for at nå der til må styre og rammesætte udviklingen; *"Læringen undervejs i forløbet bør være i tråd med Strategi for Kompetenceudvikling 2017-20"* (Kravsspecifikation for X-Kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere, 2017). Den fastlagte rammesætning for forløbet betyder, at kommunen får tildelt rollen som en form for peer reviewer af forløbet. Det kommer for eksempel også til udtryk under formålet i selve kravsspecifikationen for forløbet: *" At X Kommune udvikler ledere, der har potentiale til at udøve ledelse på et højere ledelsesniveau"* (Kravspecifikation, s. 1). Det er altså kommunen, der både udpeger og igangsætter udviklingen af den enkeltes ledertalent. Her kan der identificeres et styringsrationale i forhold til i hvilken retning lederudviklingen skal bevæge sig, og også en antagelse om, at de nuværende ledere ikke er i stand til at sætte en videreudvikling i gang hos sig selv. Dette understreges yderligere ud fra følgende krav: *" At udvikle og udfordre talenterne via tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde, nye roller/funktioner, sparring og refleksion "* (Kravsspecifikation for X-Kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere, 2017 s. 1). De kommende ledertalenter skal således i relation til rammesætningen for forløbet forholde sig til sig selv som ledere ud fra en på forhånd eksplicit beskrevet måde. Det kan betyde, at de kommende ledere også skal handle og synliggøre deres lederskab på en bestemt måde. Her kan der, vil vi mene, ses nogle antydninger af et ønske om at styre ledernes adfærd i en bestemt retning. Den fortolkning understreges til dels af følgende udsagn: *" Læringen undervejs i forløbet bør være i tråd med Strategi for Kompetenceudvikling 2017-20, fX: Udfordre og udvikle deltagerne ved at anvende en bred palette af metoder (fX tværfagligt samarbejde, videndeling, feedback, refleksion og temadage), hvor praksislæring har større fokus end teoretisk læring"* (Kravsspecifikation for X-Kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere, 2017 s. 2).

Vi vil i relation hertil pege på professor Nanna Mik-Meyer og professor Kaspar Villadsens (2007) kapitel om Magten i rummet: forebyggelse som styring og selvstyring, hvor de beskriver Foucaults governmentality-analyse, hvor individer er indspundet i det, de kalder 'formaterede' rum, der søger at lede dem hen mod bestemte måder at tænke og forstå sig selv på, lede sig selv på og samtidig regulere og tilpasse deres relationer til andre på, så det passer ind i policyen (Villadsen & Mik-Meyer, 2007 s. 37). Det er altså hvis vi følger det synspunkt, styringsrationalitetens formaterede rum, der i kravspecifikationen til dels forsøger at adfærdsregulere individer ledertalenterne. Det begrundes vi med, at der på forhånd i hvert tilfælde i nogen grad, er disponeret med bestemte modeller for adfærd, som i policy-dokumenterne kommer til udtryk som noget, der er selvfølgeligt (Villadsen & Mik-Meyer, 2007 s. 37).

HVILKE FORUDSÆTNINGER OG ANTAGELSER UNDERSTREGER DENNE REPRÆSENTATION AF PROBLEMET?

Direktionen udpeger ledertalenterne ud fra en nærmere beskrevet målgruppedefinition (Guide til talentudvikling for ledere 2017-2018). Der lægges blandt andet vægt på, at de udpegede talenter *"...har evner og lyst til at varetage et fremtidigt lederjob på højere strategisk niveau"* (Guide til talentudvikling for ledere 2017-2018, s. 4). Bag denne måde at inkludere ledere i talentudviklingsforløbet er det en præmis, at direktionen er i stand til at spotte talenterne ud fra de definerede kriterier, og at de definerede kriterier er de rigtige egenskaber i forhold til talentet.

Det, at ledertalentudvikling i policy-dokumenterne prioriteres som en særlig indsats i Strategi for Ledelse (Guidet til talentudvikling for ledere 2017-2018 s. 3) peger desuden på, at der foreligger en aktuel problematisering af ledernes kompetencer i X- kommune. Det fremgår eksplicit at kommunen har *"....et ønske om at etablere et ledertalentudviklingsforløb, der skal sikre, at organisationen i endnu højere grad bliver i stand til at udvikle ledere, der har potentiale til at udøve ledelse på et højere ledelsesniveau i organisationen "*(egen fremhævelse) (Tilbud på Ledertalentudviklingsforløb 2017). Det italesættes ligeledes som en sandhed, at dette vil styrke mulighederne for at realisere X Kommunes vision 2020. Ser man specifikt på den kravspecifikation, der foreligger, står der: *" Årsagen er, at X Kommune oplever, at det til tider er svært at besætte leder/chefstillinger på ledelsesniveau 3 og 4. Ledere på ledelsesniveauet under er ikke umiddelbart kvalificeret, eller har ikke mod på, at søge de pågældende stillinger. Samtidig er erfaringerne, at nuværende ledere ikke får tilstrækkeligt udbytte af at deltage i det eksisterende talentforløb (som*

primært er målrettet fra medarbejder til leder). (Kravsspecifikation for X-kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere, 2017 s. 3). Her synes politikken at understøtte antagelsen om, at ledertalentudviklingsforløbet vil sikre at flere ledere er kvalificeret til at søge højere op i ledelseshierakiet. Og kvalificeret ledelse handler ifølge kravspecifikationen om at være eXcellent: *"Engagement – ledere er **excellente** til at understøtte motivation og engagement hos medarbejderne. Tværfaglighed – ledere højner kvaliteten af løsningerne ved at samarbejde på tværs af faglige og organisatoriske skel. Dynamisk udvikling af opgaverne – ledere tilpasser og udvikler opgaverne i forhold til de reelle borgerforventninger"* (Kravsspecifikation for X-kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere s. 3). Excellent, der betyder fremragende, trækker på et kvalitetssyn, der næsten virker elitært. Et fokus på udvikling og tilpasning af opgaverne til nye og større borgerforventninger kan på den ene side pege på en organisation, der skal være tilpasningsdygtig i en mere og mere foranderlig verden. På den anden side kan det også betyde et større ledelsesmæssig øje på resultater og produkter. I relation til videndeling og organisatoriske læreprocesser kan det skarpe fokus på tværfaglig og tværororganisatorisk samarbejde vidne om et bredt og emergent syn på videnskabelse. Der anes også, implicit i dokumenterne, et øget fokus på den erfaringsbaserede viden. Det kommer blandt andet til udfoldelse i understregningen af vigtigheden i at etablere talentfulde læringsmiljøer (Tilbud på Ledertalentudviklingsforløb, s. 29), hvor interaktion mellem mennesker kan medvirke til at understøtte ledertalentudviklingen, da tavs viden typisk forudsætter en snæver fysisk interaktion mellem parterne. Interaktionen udføres ofte på basis af tavs viden, som oparbejdes gennem erfaringer, der kan være svære at eksplícitere (Holt Christensen, 2002 s. 38).

HVILKEN BETYDNING FÅR DET, AT DET DEFINERES SOM ET PROBLEM?

Ved at stille dette spørgsmål sætter Bacchi fokus på at vurdere policyens forskellige diskursive effekter. Diskursive effekter handler for Bacchi, om at få øje på de grænser, dokumentet pålægger os for, hvad der kan tænkes og udtrykkes (Bacchi, 2009 s. 16). Det er her væsentligt at bemærke, at et policy-dokument selvsagt kan have forskellige diskurser og måske med forskellige begrundelser. Et eksempel på en diskursiv effekt ved ledertalentudviklingsforløbet og 'Kravsspecifikation' for X-Kommunes talentforløb for ledere og ledere af ledere kan udledes af policyens direkte reference til X-kommunes Strategi for Ledelse 2015-20: *"Strategi for Ledelse*

2015-20 er omdrejningspunktet for talentforløbet, således at visionen og de 5 ledelsesområder bliver en naturlig del af talenternes leder-DNA" (Kravsspecifikation for X-kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere s. 4). Ansvar for ledelsestalentudviklingen er placeret i kommunen. Og ifølge kommunen, så er bedre kvalitet lig med samarbejde på tværs: *"ledere højner kvaliteten af løsningerne ved at samarbejde på tværs af faglige og organisatoriske skel"* (Kravsspecifikation for X-kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere, s. 4). De diskursive effekter heraf, i form af det, som Bacchi benævner som grænser for en policies rækkevidde, kan i forhold til at ledertalentudviklingsforløbet identificeres på følgende parameter: *"Dynamisk udvikling af opgaverne – ledere tilpasser og udvikler opgaverne i forhold til de reelle borgerforventninger"* (Kravsspecifikation for X-kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere s. 4). Dette kan indirekte tolkes som en underminering af det enkelte ledertalents selvudvikling og medbestemmelse. Og ikke mindst fordi kommunen selv styrer talentudviklingsforløbet: *"Læringen undervejs i forløbet bør være i tråd med **Strategi for Kompetenceudvikling 2017-20**"* (Kravsspecifikation for X-kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere s. 4).

Med ovenstående problem-repræsentation tyder det på, at ledertalentet som med-aktør i X-kommunes udvikling skal agere i krydspresset mellem magthaverne (kommunen) på den ene side, og varetagelse af borgernes interesser på den anden side. Ifølge Kravsspecifikationen skal ledertalentforløbet også understøtte: *"at der skabes **talentfulde læringsmiljøer**, hvor den enkelte bringer sine egen kompetencer i spil i samspil med andre om konkrete opgaver. Fokus er således ikke kun på de enkelte talenter individuelle talentudvikling, men i lige så høj grad på den organisatoriske læring og læringsmiljøer. Læringen går begge veje. Talenterne lære at arbejde med organisationens strategisk vigtige udfordringer, samtidig med at talenterne udfordrer organisationen (egen fremhævelse)* (Kravsspecifikation for x-kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere s. 5). Spørgsmålet er afslutningsvis, om der overhovedet er et problem, i og med at ledertalentudviklingsforløbet er blevet udformet med tydelige, gennemskuelige og selvfølkelige mål og formål - eller om disse selvfølgeligheder eller grundantagelser skal udfordres.

Efter således at have udfoldet policy-analysen skulle det egentlige formål, den bagvedliggende diskurs og grundlag for projektet gerne være klart. I afsnittet nedenfor fremstilles resultaterne af

interviews med en konsulent og en chef, der begge er stærkt involveret i ledertalentudviklingsforløbet. Disse vil sammen med policy-analysen ligge til grund for opstillingen af programteorien.

INTERVIEWS – HR KONSULENT OG PERSONALE- OG UDVIKLINGSCHEF

Med henblik på at opnå kendskab til baggrunden for igangsættelse af projektet samt direktionens forventede resultater af talentudviklingsforløbet, er der foretaget individuelle semistrukturerede interviews med HR-konsulenten og personale- og udviklingschefen. Spørgeguide er udarbejdet med udgangspunkt i vores forforståelser samt policyanalysen. Interviewet er optaget, og ved en indledende analyse af temaerne er dele af interviewet transskriberet.

Ledertalenterne, som indgår i forløbet, er udpeget af direktørerne fra de respektive forvaltninger. Særligt personale- og udviklingschefen ligger vægt på værdien i at udpegningen af talenter sker fra direktionsniveau. Hun mener blandt andet, at det giver *"en anden status"* (personale- og udviklingschef, 18:17).

Hun uddyber:

Altså det må gerne være noget specielt at være i et talentudviklingsforløb, hvilket jeg også synes det er, og den status synes jeg at det skal have. Og det kan det kun få ved at det også er direktionen der bakker op om og siger at det er noget vi skal.

Personale- og udviklingschef, 18:25

HR konsulenten nævner også at *"Det er en cadeau at blive udvalgt"* ligesom at hun mener, at udvælgelsen som talent betyder, at talenterne får en synlighed i organisationen i forhold til at kunne tiltræde andre lederstillinger: *"de bliver lettere set, hvis de vil længere op i systemet. Ledere på højere niveauer, får øje på dem."* (HR konsulent, 10:19). HR konsulenten gør sig nogle refleksioner over den valgte top-down styrede måde, at udpege talenterne på. Hun henviser til helt konkret til, at det ikke er den måde som Professor på Aalborg Universitet, Lene Tanggaard anbefaler. Om udpegningen af talenter fra direktionsniveau, siger hun:

(X) kommune er meget decentralt organiseret. Altså, jeg tror ikke, at direktørerne ville synes om, hvis de (talenterne) skulle lave en ansøgning, og så skulle de ind til os, og så skulle de

til en "jobsamtale" ved os, og så selekterede vi. Altså det er jeg ret sikker på, at der var nogle direktører der ville være imod.

HR konsulent (15:29)

Interviewene viser, at baggrunden for igangsættelse af talentudviklingsforløbet er en løsning på den problemstilling, at der er få ansøgninger til chefstillinger. Personale- og udviklingschefen udtrykker om besættelse af chefstillinger:

.. og vi kan jo se, når vi sådan kigger i glaskuglen, at chefstillinger.... og så kan vi jo nu se ud af ansøgerfeltet, at det er jo ikke her, at vi har de her 60-100 ansøgere, vel? Der er vi jo meget længere nede på antal. Så vi har jo brug for også at have nogle rigtig gode at arbejde med, når vi skal besætte de her stillinger, så den organisatoriske værdi er jo at vi får nogle mere kvalificerede ansøgere også og også at kunne fastholde

Personale og udviklingschef (29:13)

I det sidste udsagn fremkommer også et sekundært ønske om at fastholde kommunens ledere. Ligeledes italesættes et tredje motivation for at igangsætte forløbet. Nemlig gennem bedre ledelse at blive en bedre kommune.

HR konsulenten udtrykker det således:

Vi gør det også for at blive en bedre kommune. Altså ledelse betyder jo rigtig meget for om man når de ting, man skal og.... Så fokus på ledelse og endnu bedre ledere.

HR konsulent (13:09)

HR- chefen mener, at ledelsesudvikling kan bidrage til bedre ledelse så kommunen når de strategiske mål:

...og anser ledelse for et væsentligt omdrejningspunkt for at lykkes med alle de parametre som vi jo arbejder med, om det er økonomi, om det er sygefravær, om det er trivsel, om det er brugertilfredshed, hele vejen rundt. Så er ledelse en af krumtapperne.

Personale og udviklingschef (3:20)

Personale- og udviklingschefen samt HR konsulenten anfører, at kravene til ledelse hele tiden ændrer sig. Der er behov for løbende udvikling fordi krav, behov og vilkårene for ledelse ændrer sig: *"Der er hele tiden behov for løbende udvikling også fordi at hele konteksten, som man er en del af, hele tiden ændrer sig. Kravene ændrer sig, forudsætningerne ændrer sig og vilkårene ændrer sig"* (personale- og udviklingschef, 7:03). HR-konsulenten oplever, at afstanden mellem lederniveauerne er blevet større, idet der er blevet flere koordinatorstillinger som erstatter ledelseslag. Hun fortæller om skridtet fra leder til chef: *"også skal de klædes på til det. Fordi skridtet er tit blevet længere imellem de forskellige niveauer. Der er ikke så mange små ledere længere"* (HR-konsulent, 9:20).

Personale - og udviklingschefen beskriver, at fremtidens krav til ledelse går imod mere samskabelse og ledelse udad:

..men som jeg tænker det, så bevæger det kommunerne derhen, hvor vi går fra at være den her institution (X) kommune, institutionen i kommunen ... man kan karikere det som en bygning, ikke? Kommunen hvor vi mere er fremadrettet frem for at være nogle, der leverer noget service, er nogle der skal være med til at facilitere, at noget kan lade sig gøre og at noget kan ske sammen med andre. Så man kan sige, at tingene ikke så meget på den måde kommer fra os, men at vi måske mere er dem, der sørger for at der er nogle ting, der kommer til at ske. At det kan ske ved at bringe nogle sammen.

Personale og udviklingschef (11:00)

Her italesætter hun, at fremtidens leder skal arbejde i retning af en ledelseskultur, hvor en af hovedopgaverne er at tænke borgerne og det omkringliggende samfund ind i opgaveløsningen. I ledertalentudviklingsforløbet er der ifølge informanterne i den forbindelse opmærksomhed på netværksdannelse og tværgående samarbejde.

Begge respondenter peger på behovet for, at der arbejdes på tværs i organisationen blandt andet via netværksdannelse. *"I fremtiden, der er også noget der er tværgående. Tværgående samarbejde. Det er helt afgørende"* (HR konsulent, 19:00). Personale- og udviklingschefen beskriver det tværgående samarbejde som at lede ud i egen organisation: *"det handler ikke kun om at lede medarbejdere og at lede op til chefen eller at lede ud til kollegerne, men der skal man også kunne lede ud i egen organisation"*. Hun mener, at der i fremtidens kommune er behov for, at lederne formår at: *..."skabe nogle helt*

andre fællesskaber og samarbejdsfora som man ikke har skullet tidligere, og det kræver nogle andre kompetencer af at være leder” (HR konsulent, 10:19)

Rent indholdsmæssigt i forløbet fortæller HR konsulenten, at der særligt i modul 2 er fokus på at arbejde med tværgående processer for at lykkes med kerneopgaven. Endvidere er bootcampen tilrettelagt, så ledertalenterne samarbejder på tværs af forvaltninger omkring strategiske opgaver. Der er fokus på en forventet virkning om at det, at bringe talenterne sammen om et strategisk fokus, kan medvirke til en organisatorisk udvikling. Personale- og udviklingschefen beskriver, med nedenstående citat, at den organisatoriske værdi, primært er det langsigtede output: *”...så den organisatoriske værdi er jo, at vi får nogle mere kvalificerede ansøgere, og så at kunne fastholde...”* (personale- og udviklingschef, 29:13).

Der er samstemmighed omkring de forventede virkninger af forløbet. Her fremhæves øvebanerne, som forventes at bidrage til et stort læringsudbytte. Personale- og udviklingschefen forventer sig meget af øvebanerne: *”Jeg tror, at der hvor den største udvikling og læring kommer ...det er jo her, hvor man er hjemme og arbejder, og får nogle øvebaner i sin hverdag”* (personale- og udviklingschef, 33:10). I forbindelse med at HR- konsulenten beskriver, at det at gå fra leder af medarbejdere til leder af ledere er et stort spring, skildrer hun øvebanerne som en hjælp til at lære det nye lederniveau: *”Man skal have hjælp til det, fordi det er så stort et spring. Så det er de her øvebaner, der gør det let for dem”* (HR konsulent, 47:45). En af de konkrete opgaver som der skal arbejdes med er udpegelse af egne talenter blandt medarbejderne: *”...generelt større fokus på, hvordan kan jeg udvikle mine medarbejdere? Hvordan kan jeg udvikle de dygtige medarbejdere til måske at få nogle af mine opgaver langsomt eller få et større ansvar?”* (HR konsulent, 36:19). Hun henviser også til, at for at ledertalentet kan lykkes i sin transition fra et lederniveauet fra leder af medarbejdere til leder af ledere, skal talentet aflære den individuelle løsning af opgaver og være bedre til at uddelegere. Hun udtrykker det således:

....Det med, i leadership pipeline hedder det, at man værdsætter det individuelle arbejde over ledelsesarbejdet og også den der med at man formår ikke at styre egne og andres tid og man underbemyndiger medarbejderne. Der er nogle de er ikke helt lykkes i første transition i hvert fald, da vi startede op på det.

HR konsulent 17:19

HR konsulentten peger i forbindelse med øvebanerne på tid som en barriere. Ligeledes gør personale- og udviklingschefen. Forløbet er tilrettelagt, så der skal arbejdes med øvebaner i form af nye opgaver stillet af ledertalentets leder eller opgaver stillet i forbindelse med undervisningen på modulet. Det betyder, at der sideløbende med den daglige drift skal afsættes tid til dette. Om denne virkelighed udtrykker HR konsulentten: *"Når de kommer hjem, så er hverdagen der bare, og så får de måske ikke arbejdet med det "*. Hun giver udtryk for, at det kræver en prioritering i hverdagen: *"det kræver meget af dem selv, altså de skal finde tiden til det, de skal vælge at ville fokusere på det."* (HR konsulent, 20:06). I forlængelse heraf forventer personale- og udviklingschefen at i og med at ledertalentudviklingsforløbet er forankret i direktionen, så har det en status, som bevirker, at der bakkes op om forløbet. Om vigtigheden af strategisk forankring i forhold til tid, fortæller hun: *"...for det første fordi det er vigtigt, at hvis man indgår i et talentudviklingsforløb, at man får lov til også at have tiden til det..."*(personale- og udviklingschef, 16:40). Det kan fortolkes således, at hun forventer at direktion og lederens leder medvirker til at ledertalentet har nogle vilkår, der gør det muligt at prioritere tid til øvebaner og opgaver.

HR konsulentten betoner mentorsamtalerne som værende virkningsfulde for ledertalenterne i forhold til at: *"Udfordre dem og så give dem nye perspektiver og selvfølgelig, - vedkommende må også gerne være sådan en guide. Du ved en rådgiver; hvis jeg var dig ville jeg gøre det der"* (HR konsulent, 49:43)

HR konsulentten forventer, at mentorsamtalerne kan hjælpe lederne til at håndtere daglige udfordringer som leder samt at udfordre organisationen. Begge informanter nævner den mulige bivirkning af talentudviklingsforløbet, at ledertalenterne søger ud af organisationen med deres nye kompetencer: *"fordi nogle af vores medarbejdere forsvinder på den her måde...altså ledere og medarbejdere de får job andet sted"* (HR konsulent, 8:26).

KAPITEL 5 - PROGRAMTEORI

OPSAMLING MOD EN PROGRAMTEORI

Med afsæt i kildeanalyserne vil vi nu præsentere den indsamlede viden om baggrunden for og organisationens antagelser om projektet. Denne viden leder os frem til opstilling af programteori for projektet, som præsenteres sidst i dette afsnit.

Det fremgår af såvel interviews, interne dokumenter samt policyanalyse, at igangsætningen af ledertalentudviklingsforløbet adresserer det hovedproblem, at det kan være svært at besætte chefstillinger i den pågældende kommune. Direktionen ønsker med talentudviklingsforløbet, at opnå flere kvalificerede ansøgere til chefstillinger hvilket udtrykkes i programteoriens effektmål. Sekundært adresseres et behov for bedre ledelse. Det kommer til udtryk gennem en antagelse om, at bedre ledelse kan bidrage til at nå kommunens policykrav i Vision 2020 om at være Danmarks nye vækstcenter. Desuden peger interviewene på, at der er behov for bedre ledelse for fortsat at kunne løse kerneopgaverne i kommunen. Bedre ledelse er med baggrund i ovenstående et effektmål i programteorien.

Den samfundsmæssige diskurs om øget kompleksitet og krav om forandring, sammen med borgernes øgede krav gør, at der er løbende behov for kommunens fokus på, at ledere og medarbejdere til stadighed besidder de rette færdigheder. Dette fører til effektmålet om fastholdelse af dygtige ledere i kommunen. Ledere og chefer skal kunne lede strategisk og tværgående indad i organisationen, men også udad for at inddrage samfundet i løsning af opgaver i form af borgerinddragelse og samskabelse. Kommunen ser talentudviklingsforløbet som et kulturskabende- og organisationsudviklingsforløb, der udvikler læringsmiljøer med fokus på tværfagligt, tværorganisatorisk og tværsektorielt samarbejde samt nye roller og funktioner. På baggrund af ovenstående udleder vi, at et effektmål for ledertalentudviklingsforløbet er organisatorisk læring, som kan sikre kommunens tilpasningsevne i en foranderlig emergent fremtid.

Policyanalysen viser, at kommunen ønsker at styre og rammesætte talentudvikling af ledere. Det ses dels ved at talenterne udpeges fra direktionsniveau. Ledernes inviteres således ikke til deltagelse, men udpeges af direktionen, hvis de anses som potentielle ledertalenter. Dels kommer det til udtryk ved at kommunen rammesætter, hvilken retning lederudviklingen skal bevæge sig,

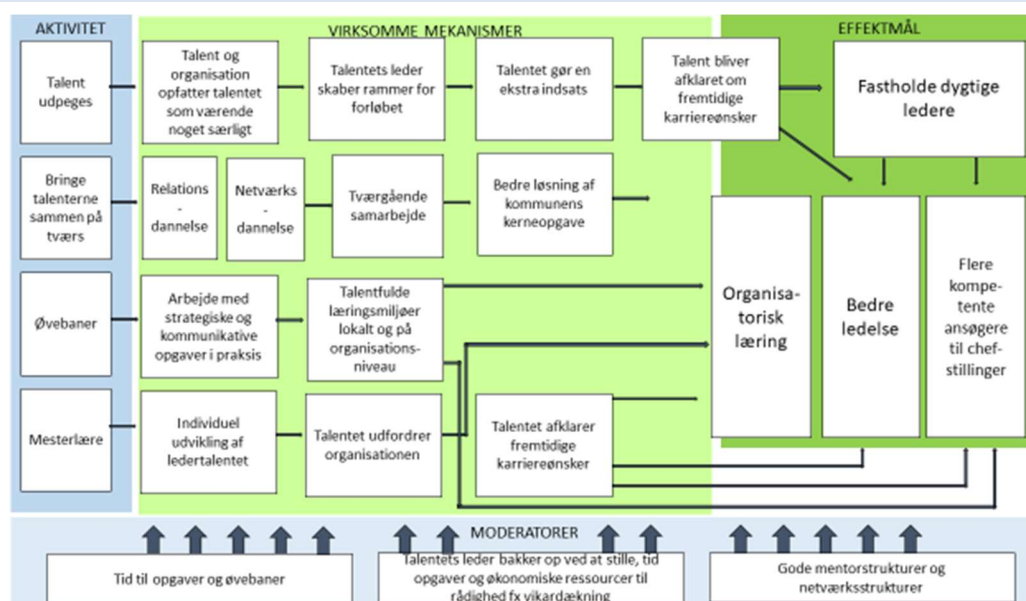
nemlig med udgangspunkt i kommunens visioner og strategier og dels ved at talenterne på øvebanerne skal arbejde med projekter og arbejdsopgaver, som er udpeget af talentets leder/chef. Informanterne fremhæver metoden til udpegning af talenter som en fordel, idet informanterne formoder, at der sker prioritering af ressourcer, så talentet får mulighed for at arbejde med øvebaner. Ligeledes fremhæver informanterne, at det skaber en synlighed i forhold til de enkelte talenters potentiale. HR konsulenten reflekterer dog over, om udpegelsen med fordel og med baggrund i forskningen, kunne foregå ved at talenterne selv henvender sig, og deres potentiale bliver vurderet centralt.

For at opnå tidligere nævnte effektmål: Flere kompetente ansøgere til chefstillinger, fastholde dygtige ledere, bedre ledelse og organisatorisk læring, er der iværksat en række aktiviteter i talentudviklingsforløbet, som antages at have en virkning i forhold til at nå målene. Informanterne peger på øvebanerne som en væsentlig del af forløbet, af hvilken de forventer stort læringsudbytte. Det gennemsyrrer også baggrundsdokumenterne fra kommunen, hvor det fremhæves at talentudviklingsforløbet har større fokus på praksislæring end teoretisk læring. Det antages, at en virksom mekanisme af øvebanerne er, at ledertalenterne bliver bedre til strategisk tænkning, kommunikation og at fokusere på uddelegering. Desuden finder vi i dokumenter og interviews, en forventet mekanisme som følge af øvebanerne udtrykt som etablering af et organisatorisk læringsmiljø med talentfulde læringsmiljøer i ledertalenternes eget ledelsesområde. Mentorsamtalerne nævnes også som en vigtig virksom mekanisme både i forhold til ledertalentets egen udvikling og i forhold til at styrke talentets evne til at udfordre organisationen.

Ved gennemgang af kommunens dokumenter er der ti formaliserede aktiviteter i talentudviklingsforløbet: Udvælgelse af talenter, persontypetest, personlig udviklingsplan, dialog med konsulent om udviklingsplan, dialog med egen leder, mentorsamtaler, kickoff, modul 1., 2. og 3, bootcamp og øvebaner. Som det fremgår af venstre side i programteoriens flowchart, er der udvalgt fire aktiviteter til programteorien. De fire aktiviteter er udvalgt af flere grunde. For det første vil inkluderingen af alle aktiviteter i indsatsen være for omfattende og med stor risiko for, at evalueringen vil fremstå overfladisk. For det andet vurderer vi, at policyanalysen og interviewanalysen fremhæver disse aktiviteter som særligt vigtige. De fire valgte aktiviteter er: Udpegning af talent, bringe talenterne sammen på tværs, øvebaner og mentorsamtaler.

Aktiviteten, "at bringe talenterne sammen på tværs" dækker kommunens italesatte sigte om at skabe et kulturskabende og organisationsudviklende forløb, hvor der er fokus på tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde. Som det fremgår af ovenstående analyser antager kommunen, at dét at bringe talenterne sammen inviterer til netværksdannelse og medvirker til tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde. Aktiviteten "at bringe talenterne sammen på tværs" dækker således de formelle fysiske møder, som finder sted i aktiviteterne: Kickoff, bootcamp samt modulet 1, 2, 3. Vi fravælger dermed at se på virkningerne af den konkrete undervisning på de formelle fysiske møder, men snarere hvilken virkning det har at bringe talenterne sammen. Kildeindsamlingen udpeger tre moderatorer, som kan påvirke indsatsernes virkninger. Den første moderator er tid. Tid til at arbejde med øvebaner og nye opgaver identificeres som en afgørende faktor for at ledertalentudviklingsforløbet lykkes. Det begrundes med, at forløbet er tilrettelagt med stort fokus på praksislæring, så hvis der ikke er tiden til dette vil en det være en stor barriere for forløbet. Den anden moderator er opbakning fra ledertalenternes chef/leder. Chefen/lederen skal stille tid og ressourcer til rådighed, dels til samtaler med talentet, og dels til økonomiske ressourcer til eventuel vikardækning, hvis ledertalentet skal prøve en anden stilling af, men også til at ledertalentet kan løse andre opgaver i organisationen. Den tredje moderator er ledertalentens parathed og motivation for forløbet. Slutteligt peger begge informanter på den forventede bivirkning, at ledertalenterne søger ud af kommunen efter endt talentudviklingsforløb.

PROGRAMTEORI



Efter således at have fremstillet casens programteori, vil vi i kapitel seks præsentere vores læringsteoretiske ramme for analysen. De valgte teorier er udvalgt med baggrund i programteoriens formulerede antagelser, indsatser og outcome. Den teoretiske præsentation vil ske med refleksioner til programteorien.

KAPITEL 6 – TEORIPRÆSENTATION MED REFLEKSIONER TIL PROGRAMTEORIEN

DEN EMERGERENDE FREMTID⁵

Ifølge policy-analysen begrundes igangsættelsen af ledertalentudviklingsforløbet af kommunen, i det massive forandringspres, der er som følge af den eksplosive teknologiske udvikling i samfundet. Udviklingen stiller, ifølge kommunen, nemlig helt nye krav til medarbejderes og lederes færdigheder. Ledertalentudviklingsforløbet er derfor også et kulturskabende og organisationsudviklende forløb (Tilbud på ledertalentudvikling, 2017 s.4). Hensigten i dette afsnit er derfor at tilvejebringe et overordnet, men kortfattet ræsonnement for, hvorfor organisationer i dag har øget fokus på organisations- og ledelsesudvikling.

Som nævnt i vores indledning er det, der definerer samfundet i dag, de konstante intenderede og emergerende forandringer, der nærmest sker nærmest ubemærket (Stegeager & Laursen, 2011 s. 21). Den præmis har, understreger Stegeager & Laursen (2011), stor betydning for måden, vi lærer på i organisationer, og udviklingen har affødt nye forståelser og perspektiver på organisatorisk læring. Forståelser, der spænder fra mentalt orienterede psykologiske teorier med et individbunden perspektiv på læring - til socialt orienterede teorier, som tager udgangspunkt i det kollektive, når der tales om organisatorisk læring (Laursen & Stegeager 2011 s. 52). I sidstnævnte perspektiv rykkes selve analyseniveauet for læring fra individer til læring i fællesskaber. Det betyder, i et videnskabsteoretisk perspektiv, en udvikling fra et vidensyn, der er forankret i den traditionelle epistemologi, hvor kommunikationen typisk involverer videnoverførsel i form af eksisterende viden, til et vidensyn, der er forankret i den procesorienteret epistemologi og som ifølge Stegeager og Laursen (2011) handler om skabelse af ny viden (Stegeager & Laursen, 2011 s. 71). Det handler desuden om, hvordan viden og kompetencer importeres af organisationen, og

⁵ Med inspiration fra professor Steen Hildebrandt

hvordan den importerede form for viden anvendes og nyttiggøres af organisationer. Her ses en epistemologisk drejning mod pragmatismen, der som beskrevet i afsnittet om projektets videnskabsteoretiske afsæt, argumenterer for, at viden anvendes, defineres og manifesteres gennem handlingen oftest i en lokal kontekst (Siggaard Jensen, 2003 s. 40-41), (Holdt Christensen, 2002 s. 35). Denne udvikling nødvendiggør nye strukturer, der understøtter en kommunikativ og fysisk nærhed mellem parterne (Holdt Christensen, 2002 s. 38).

ET RELATIONELT PERSPEKTIV PÅ ORGANISERING

Stegeager og Laursen (2015) peger i lyset af disse udviklingstendenser på, at et relationelt og dynamisk perspektiv på organisering i organisationer matcher udviklingen bedre end de mere klassiske og moderne perspektiver på organisering (Laursen, E; Stegeager, 2011 s. 22). Organisationer bevæger sig nemlig spontant som følge af både udefrakommende og indefrakommende nye krav, og i det relative perspektiv er det aktørerne, der skal forsøge at få organisationen ind på en velkendt kurs igen - eller finde en ny kurs for organisationen (Stegeager & Laursen, 2011 s. 22). Det relationelle perspektiv er derfor, som vi forstår det, i udgangspunktet rammeløs, båret af en bottom-up retning på organisationsudvikling. Den fortolkning understøttes af et af de centrale begreber i teorien, nemlig meshwork, hvor pointen er at gøre opmærksom på, at alle aktører kontinuert er med til at skabe den organisering, de er en del af, ved at træde deres individuelle og fælles spor med deres *forskellige intentioner*. Mesh-billeder opstår gennem måden, hvorpå aktører på en gang tænker og handler i deres organisation (Stegeager & Laursen, 2011 s. 22-23).

Organisatoriske læreprocesser, hvilket er det næste punkt på dagsordenen, udfoldes med baggrund i Argyris & Schöns (1996) teori om organisatorisk læring. Valget falder på Argyris & Schön, på grund af deres begrebs-par single-loop og double-loop som synes nødvendig for læring. Da der i programteorien er formuleret et eksplicit outcome om, at ledertalenterne skal opnå kompetence til at udfordre og udvikle organisationen, appellerer teoriens begreb om deuterolæring, forstået som refleksion over læreprocesser, til programteorien. Deuterolæring kan nemlig bidrage til at organisationen kontinuerligt beskæftiger sig med læring og udvikling. Det tager vi fat på nedenfor.

ORGANISATORISK LÆRING VED ARGYRIS & SCHÖN

Ifølge professor emeritus Chris Argyris & professor emeritus Donald Schön, som regnes for fyrtårne inden for organisatorisk læring, lærer organisationer, når dens individuelle medlemmer lærer. Det er her det begynder og slutter da det ifølge deres opfattelse kun er individer, der kan tænke og handle (Argyris & Schön, 1996 s. 16). Det mest centrale i deres fælles teori er sondringen mellem det, de kalder single-loop og double-loop læring, der er relevant for både individuel og organisatorisk læring.

Bag disse begreber, som vil blive udfoldet nedenfor, ligger der en brugsteori, *theory of use*, et *organisatorisk læringssystem* og *organizational inquiry*, der er inspireret af Dewey. En brugsteori om organisationen består af styrende variabler, og med det menes den måde individer eller grupper forstår deres organisation på, herunder relaterede kausalsammenhæng (Argyris & Schön, 1996 s. 13). Som styrende variabler indregnes overbevisninger, antagelser, værdier, normer og handlingsstrategier. Argyris & Schön taler om 'organisationsbilleder' og 'organisationsforståelser', hvor hvert medlem i organisationen konstruerer sin egen brugsteori. Men billedet er aldrig komplet. Derfor tilstræber det enkelte individ kontinuerligt at genbeskrive sig selv i relation til andre i organisationen, og når der sker en forandring reformuleres medlemmets beskrivelser. I denne kontekstuelle og kollektive interaktion skabes nye billeder af organisationen og det sker i fællesskab. Der er, i lighed med Stegeager & Laursens (2011) udlægning, tale om meshing (Argyris & Schön, 1996 s. 15). Brugsteorien er i forlængelse heraf den bagvedliggende mentale model, som styrer handlinger (Madsen, 2012 s. 11). Paraplybegrebet for brugsteorien er handleteorien, '*theory of action*', der indbefatter *espoused theory*, som er en skue-teori, der anvendes til at forklare eller retfærdiggøre et givent aktivitetsmønster, modsat brugsteorien som er den handlingsteori, der er implicit til stede i udførelsen af et aktivitetsmønster (Argyris & Schön 1996, s. 13). Skue-teorien er således mere officiel. En handlingsteori er ikke givet på forhånd, men konstrueres på baggrund af observationer af de pågældende handlinger. De værdier, handlingsstrategier og antagelser, der er indlejret i organisationens rutiner udgør altså dens teori-i-brug for produktudvikling, distribution, marketing med flere (Argyris & Schön, 1996 s. 14). De forskellige dele udgør, ifølge Argyris & Schön (1996) samlet set en organisations *instrumental theory-in-use*, som er virksomhedens normer for corporate-performance og sammenfletningen af strategier og værdier (Argyris & Schön, 1996 s. 14). De fremhæver endvidere, at organisationens

instrumental theory-in-use kan være implicit frem for eksplicit, og at implicitte teorier-i-brug ikke nødvendigvis stemmer overens med organisationens fremsatte teorier (Argyris & Schön 1996, s. 14). Den opstillede programteori for X-kommune må antages at udgøre organisationens theory-of-action – i relation til ledertalentudviklingsforløbet.

For at det tæller som organisatorisk læring, er der Argyris & Schön to hovedkriterier, der skal være opfyldt: 1) individer skal deltage på vegne af organisationen, og 2) deres læring skal indlejres (embeddes) i organisationen. Organisatorisk læring defineres af Argyris & Schön som:

“Organizational læring occurs when individuals within an organization experience a problematic situation and inquire into it on the organizations behalf. They experience a surprising mismatch between expected and actual results of action and respond to that mismatch through a process of thought and further action that lead them to modify their images of organization or their understanding of organizational phenomena and to restructure their activities to bring outcomes and expectations in line, thereby changing organizational theory-in-use. In order to become organizational, the læring that results from organizational inquiry must become embedded in the images of organization held in its members minds and/or the epistemological artifacts (the maps, memories, and programs) embedded in the organizational environment”

(Argyris & Schön, 1996 s. 16)

Der er altså tale om fem faser ⁶, der samlet set fører til organisatorisk læring: Oplevelse af et 1) *mismatch* mellem forventede og faktiske resultater af organisatoriske handlinger, der 2) undersøges nærmere ved *‘thought and action’* på vegne af organisationen, og som fører 3) til *ændring i individets brugsteori som tilrettelser* (single-loop læring) eller som *mere radikale ændringer og omstrukturering* (double-loop læring). Så sker der en 4) *ændring af praksis*, og aktiviteterne omstruktureres løbende. For at overgå fra individuel til organisatorisk læring, skal der ske en *organisatorisk indlejring* af den nye viden i organisationen, og det sker ved spredning til andre i organisationen. Når ændringerne er begrænsede er der tale om single-loop læring, når der er tale om ændrede organisationsbilleder og grundlæggende ændringer i organisationens værdier og antagelser, er der tale om double-loop læring. Samlet set fører ændringer til at

⁶ Med inspiration fra (Madsen, 2012 s. 11-12)

individerne handler anderledes end før (Argyris & Schön, 1996 s. 17). Organisatorisk læring afviger dermed fra den individuelle læreproces ved at den omfatter den viden, der er eksplicit i organisationen (Argyris & Schön, 1996 s. 16). Denne fælles, eksplicitte viden omsættes i operationelle handlingsforeskrivende regler, værdier og antagelser inden for et givent felt (Laursen, E; Stegeager, 2011 s.). Læring sker i tilknytning hertil først, ifølge deres opfattelse, når en organisation opnår, hvad den havde sigtet mod, det vil sige når der er et match mellem dens handlingsplan og det faktiske resultat (Argyris, 2012 s. 436). Argyris & Schön opstiller dermed en række betingelser for, hvornår individers tanker og handlinger kan siges at være organisatoriske.

Organizational Inquiry er et vigtigt led i de processer, der ifølge Argyris & Schön fører til læring. Og når det handler om organisatorisk læring er det væsentligt, at inquiry foregår interpersonelt - i et fælleskab. Argyris & Schön taler i forlængelse heraf om "organizational inquiry as linkink interpersonal and organizational phenomena in organizational læring" (Argyris & Schön, 1996 s. 191). Med inquiry skal både tanke og handling være tilstede:

"We use 'inquiry' here not in the colloquial sense of scientific and juridical investigation, but in a more fundamental sense that originates in the work of John Dewey (1938); The intertwining of thought and action that proceeds from doubt to the resolution of doubt"
(Argyris & Schön, 1996 s. 11).

Det er de strukturelle og adfærdsmæssige træk ved det *organisatoriske læringssystem*, der skaber forudsætningerne for medarbejdernes læring (Argyris & Schön, 1996 s. 28). De *strukturelle træk* indbefatter kommunikation, informationssystemer, incitamentssystemer, vaner, procedurer og rutiner, som alle er en del af organisationens brugsteori. Alt sammen forhold, der hæmmer eller fremmer organisatorisk læring. De *adfærdsmæssige træk* indregner de kvaliteter, betydninger og følelser, der betinger medarbejdernes interaktionsmønstre. De strukturelle og adfærdsmæssige træk svarer til de i programteorien formulerede moderatorer. Medarbejdere kan kollektivt lære at udvikle tanke- og handlemønstre, der fremmer produktiv organisatorisk læring (Argyris & Schön, 1996 s. 29). Argyris & Schön foreslår i sammenhæng hermed at se organisatorisk læring som "organisatoriske miljøer", hvor individer kollektivt tænker og handler (Argyris, 1996 s. 6). Dette leder tanken hen på programteoriens fokus på udvikling af ledertalentmiljøer som facilitering af organisatorisk læring.

For Argyris & Schön starter organisatorisk læring, som nævnt, med et mismatch. Vi vil derfor vende tilbage til begrebsparret single-loop og double-loop, som kan foregå på individ og organisatorisk plan, og som synes nødvendige for læring. Og så vil vi udvide med det tredje, og måske vigtigste begreb, som Argyris & Schön i deres teori kalder Deutero-læring, der handler om forholdet mellem single-loop og double-loop læring. Der således tale om en trefoldig læringstypologi, som de opstiller i forhold til produktiv læring, og som vi vil redegøre for nedenfor:

SINGLE-LOOP LÆRING, DOUBLE-LOOP LÆRING OG DEUTERO-LÆRING

Single-loop læring sker, som nævnt, inden for rammerne af den eksisterende brugsteori. Organisationer korrekser fejl ved at gå et skridt tilbage til de hidtidige handlinger og justere disse, så de fører til et bedre match. Læring retter sig dermed mod at opretholde den nuværende tilstand, og der stilles ikke spørgsmål til de bagvedliggende antagelser og aktivitetsmønstre i theory of action (Argyris & Schön, 1996 s. 20-21). Skueteorien – espoused theory – vurderes ikke. Læringen har dermed et tilpassende sigte (Laursen & Stegeager, 2011), der bliver retningsgivende for de enkelte individers handlinger i organisationen. Single-loop læring kan i sammenhæng hermed i nogen grad relateres til at læring i talentudviklingsforløbet skal være i tråd med den overordnede strategi for kompetenceudvikling: *”Læringen undervejs i forløbet bør være i tråd med Strategi for Kompetenceudvikling 2017-20”*.

I double-loop læring konfronteres den bagvedliggende brugsteori aktivt, og her er der tale om en større forandringsproces, hvor man skaber nye grundbetingelser og radikale ændringer i brugsteorien, og dens strategier og antagelser i og med at brugsteoriens – theory of action - ændres. Der er med andre ord tale om en tilgang, som baserer sig på *kritisk vurdering og reflektiv undersøgelse* (Argyris & Schön, 1996 s. 16). De to feedback løkker forbinder nemlig de observerede handlingsresultater med dels strategier, dels med strategiernes værdier (Argyris & Schön, 1996 s. 21). Resultatet af double-loop-læring kan føre til en omstrukturering af brugsteorien, som vil danne grundlag for den fremtidige praksis. Sammenfattende kan man sige, at de styrende værdier i organisationen ændres og sideløbende hermed udfordres de vanlige tænkemåder. At beherske double-loop læring betyder, at man er bedre til at beherske komplekse, uforudsigelige og ikke planlagte udfordringer, og dermed sikrer, at der er en fremtid i organisationen (Argyris, 2012 s. 439).

Hele processen; tilbageskridtet, den kritiske refleksion, omstrukturering af brugsteorien og den efterfølgende 'nye' handling, er double-loop læring. Og alle tre dele skal ifølge Argyris & Schön med for at der er tale om læring. Læring optræder først, når den fundne løsning fører til handling. Double-loop læring kan i programteorien derfor relateres til det outcomemål, der handler om at udfordre organisationen og dens grundlæggende antagelser.

Endelig er der organisatorisk deuterio-læring (Argyris, 1996), som er læring af selve læringen, og handler om refleksion over både læringserfaringer og de mønstre, der ligger til grund for læring (Argyris & Schön, 1996 s. 29). Det enkelte individ udvikler med deuterio-læring en helheds- og meta-forståelse for hvordan single- og double-loop-læring foregår i organisationen, Deuterio-læring er derfor ikke en læringsform i sig selv, men en vedvarende og fortløbende single- og double læring, og en proces hvor organisationen lærer at lære. Læringen foregår dermed parallelt med de formelle læreprocesser. Deuterio-læring er i virkeligheden evaluering af egen læring og egne læringsstrategier, og samtidig at være i stand til at kunne se konsekvensen af disse (Argyris & Schön, 1996 s. 29). Deuterio-læring kan i sammenhæng med det overordnede formål for ledertalentudviklingsforløbet facilitere til en belysnings- og udviklingsproces, som kan støtte udviklingen af et kultur- og nyskabende organisationsudviklingsforløb. Og det kan føre til kulturændringer, i form af en mere kommunikationsbaseret kultur på tværs af X-kommunes forvaltninger. Deuterio-læring er, hævder Argyris & Schön (1996) en forudsætning for at organisatorisk læring kan finde sted, for er man ikke bevidst om sine egne læringsformer, så kan man ikke være bevidst om organisationens læring. Det er nemlig gennem refleksionen, at organisationens individer bliver i stand til at se, hvad der hæmmer og fremmer deres læring. Når det ønskede resultat af læring er, som det også kommer til udtryk i programteorien, aktivitet, handling og adfærdsændring, så er det netop igennem Deuterio-læring, der kan udvikles nye læringsstrategier. Ph.d Henrik Vardinghus-Nielsen (2014) hævder, at det ikke længere er tilstrækkeligt, at organisationer tilegner sig ny viden, kvalifikationer og kompetencer, men at der i stedet skal fokuseres på organisationers læringskompetence. Deuterio-læring indfører, som vi ser det, en ny diskurs eller et nyt tema for organisationer for organisatorisk læring ved at fokusere på læring om faktorer, som ligger bag eller til grund for læring – det vil sige organisationens læringskompetence (med inspiration fra (Vardinghus-Nielsen, 2014 s. 53). Vi finder det derfor

besynderligt at organisatorisk Deutero-læring ikke har en større plads i deres teori (Argyris & Schön, 1996 s. 28-29).

Deutero-læring kan relateres til det outcome mål i programteorien, der handler om at organisationen skal lære at lære, for at kunne udvikle sig i et emergerende samfund.

PRAKSISFÆLLESSKABER VED LAVE OG WENGER

Jean Lave og Etienne Wengers teori om læring i praksisfællesskaber er et af de mest kendte eksempler, inden for den socialt indlejrede læringsforståelse (Laursen & Stegeager, 2011 s. 58). I det perspektiv er læring først og fremmest en situeret aktivitet, forstået på den måde, at kundskaber læres i de situationer, hvor de udøves. Det betyder, at muligheden for at lære er betinget af adgang til forskellige praksisfællesskaber (Laursen & Stegeager, 2011 s. 58). Et praksisfællesskab hierarkisk opbygget, hvad angår medlemmernes viden og kunnen. I praksisfællesskabets centrum er de mest erfarne og kompetente praktikere, der som autoriteter kan definere standarder for god og dårlig praksis (Wenger, 2004 s. 15-16), (Laursen & Stegeager, 2011 s. 58). Læreprocessen bliver dermed identisk med den ny-ankomnes sociale og kulturelle integration i fællesskabet, hvor ny-ankomne her kan sættes *lig de nyligt udpegede talenter i talentudviklingsforløbet* (Lave, 2003 s. 31-33). Denne læreproces sker gennem en integrationsproces, der følger fastlagte læringsbaner, som i den opstillede programteori, er beskrevet som trænings – og øvebaner. Skiftende placeringer og perspektiver, er en del af aktørernes læringsbaner, der fører den nye aktør fra periferien til centrum i fællesskabet efterhånden som den nye bliver mere erfaren og kompetent (Lave, 2003 s. 37), (Laursen, E; Stegeager, 2011 s. 58). Mening er lokaliseret i den proces, som Wenger betegner som forhandling af mening (Wenger, 2004 s. 15-16). Forhandling af mening involverer samspillet mellem to processer, hvor den ene proces er aktiv deltagelse i de sociale processer (Wenger, 2004 s. 70), og den anden proces er tingsliggørelse, hvor man ved hjælp af metaforer, analogier eller fortællinger gør erfaringer eksplicite. Praksis er derfor først og fremmest en proces, gennem hvilken vi oplever verden og vores interaktion med den som meningsfuld. Fællesskabet former meningen, og meningen former fællesskabet, hvor overbevisning og handling knyttes tættere sammen. Hos Lave & Wenger er læring derfor nærmest uadskillelig fra socialisering og identitetsudvikling. Stegeager & Laursens deler dette synspunkt i det, de peger på at den lærendes identifikation med

fællesskabet er centralt, hvor den lærende antager fællesskabets sociale identitet og former sin personlige fagidentitet gennem denne proces (Laursen, E; Stegeager, 2011 s. 58).

Læring er i den forståelse først og fremmest en situeret aktivitet, som skal ses som et centralt uadskilleligt aspekt af den sociale praksis (Etienne Wenger, 2004 s. 23-25). Wenger & Lave begrunder situeret læring med, at almen eller generel viden, ud fra deres betragtning, kun er "tom", hvis ikke den bringes i spil i en social kontekst. Og her kan den genforhandles eller rekonstrueres, således at den giver mening også i den nye kontekst (Wenger, 2004 s. 65-66). Situeret læring har oprindeligt rod i mesterlærebegrebet, *der i sin moderne ikklædning kan relateres til mentor-begrebet* i den opstillede programteori, hvor mesterlæreren udgøres af mentor og nærmeste leder, og hvor den grundlæggende læringsfilosofi er, at man lærer ved at deltage i – og reflektere over - praksis. Mesterlære begrebet anskues da også hos Lave langt mere facetteret end det traditionelle mesterlærebegreb, hvor der var en konventionel tilgang til mesterlære som en mere eller mindre ureflekteret overførsel af viden. I dag handler det om refleksion og forståelse og at kunne sætte det lærte i spil i en kompleks verden (Lave, 2003 s. 33). Mesterlæring udgøres i dag af en række fælles bestanddele og effektive læringspraksisser, der nedbryder skillelinjerne mellem læring og handling, mellem social identitet og viden, mellem formel uddannelse, mellem form og indhold og udviklede relationer mellem praksis, rum, tid, kroppe og livsforløb (Lave, 2003 s. 114). Legitim perifer deltagelse, som er deltagelse i social praksis, med læring som integrerende bestanddel, er også en del af mesterlærebegrebet, men legitimiteten er kun et definerende træk, ikke en kvalitet i sig selv (Lave, 2003 s. 37).

Der findes mange forskellige praksisfællesskaber og nogle af de største barrierer for læring drejer sig ifølge Wenger om barriererne mellem forskellige former for praksis (E Wenger, 2007 s. 74). Forskellige praksisfelter har forskellige vidensområder, og det er i spændingsfeltet mellem kompetence og oplevelse, der gensidigt påvirker hinanden, at sammenstødet sker (Wenger, 2007 s. 64). Praksisfællesskaber er desuden emergente. Det betyder, at deres form og medlemskab opstår og udvikles gennem praksis (Wenger, 2004 s.64). Det er ikke organisationens struktur, men ideen og de udfordringer, den afstedkommer, der binder medlemmerne sammen (Wenger, 2004 s. 91). Vi vil her sætte Wengers teori om praksisfællesskaber i relation til Stegeager & Laursens (2011) relationelle perspektiv på organisationer og teorien om mesh og udvikling af organisationsstrukturen. Vi vil desuden pege på, at praksisfællesskaber kan være med til at

igangsætte kulturskabende ændringer ved at udvikle og udfordre organisationen i vores X-kommune, hvilket er et af de opstillede outcome i programteorien.

OPSAMLING MED UDDYBENDE BETRAGTNINGER

De to teorier er grundlæggende forskellige i forhold til subjekt-verden-relationen. Hos Wenger og Lave konstruerer subjekt og verden gensidigt hinanden, og der ligger et socialt, historisk og situeret perspektiv på læring (Wenger, 2004 s. 16). Argyris og Schön beskæftiger sig også med samfundet, men med interorganisatoriske forhold ud fra en psykologisk tilgang til organisatorisk læring (Vardinghus-Nielsen, 2014 s. 66). For Argyris og Schön er den konstituerende faktor for læring selve læringen og produktet, mens det for Wenger og Lave er den sociale aktivitet. Begge teorier er inspireret af Dewey; Argyris og Schön med begrebet inquiry og Lave og Wenger med mesterlære og situeret læring. Begge teorier har desuden fokus på refleksion. Vi mener, som vi også har peget på i fremstillingen, at kunne identificere elementer fra begge forståelser i programteorien.

KAPITEL 7 – EMPIRISK ANALYSE

Vores problemformulering og evalueringsspørgsmål er:

Hvordan virker indsatsen Talentudvikling for ledere, og hvad karakteriserer ledertalenternes og organisationens læringsudbytte?

Vi vil i dette kapitel sætte fokus på projektets empiriske materiale ved at behandle udvalgte elementer fra survey og interview. Analysen tager afsæt i problemformuleringen og den opstillede programteoris formulerede indsatser og forventet outcome. Først følger en generel analyse af respondenter og informanternes oplevelse af at være udpeget og deres prioriterede læringsaktiviteter. Herefter følger en analyse af de empiriske data inden for fire temaer, som udspringer af meningsfortolkningen. Survey-undersøgelsens resultater præsenteres først statistisk og grafisk med tilknyttede kommentarer. Herefter præsenteres interviewene, hvor citaterne fremstår med kursiv. Kapitlet afsluttes med en opsamling, der sættes i relation til programteorien.

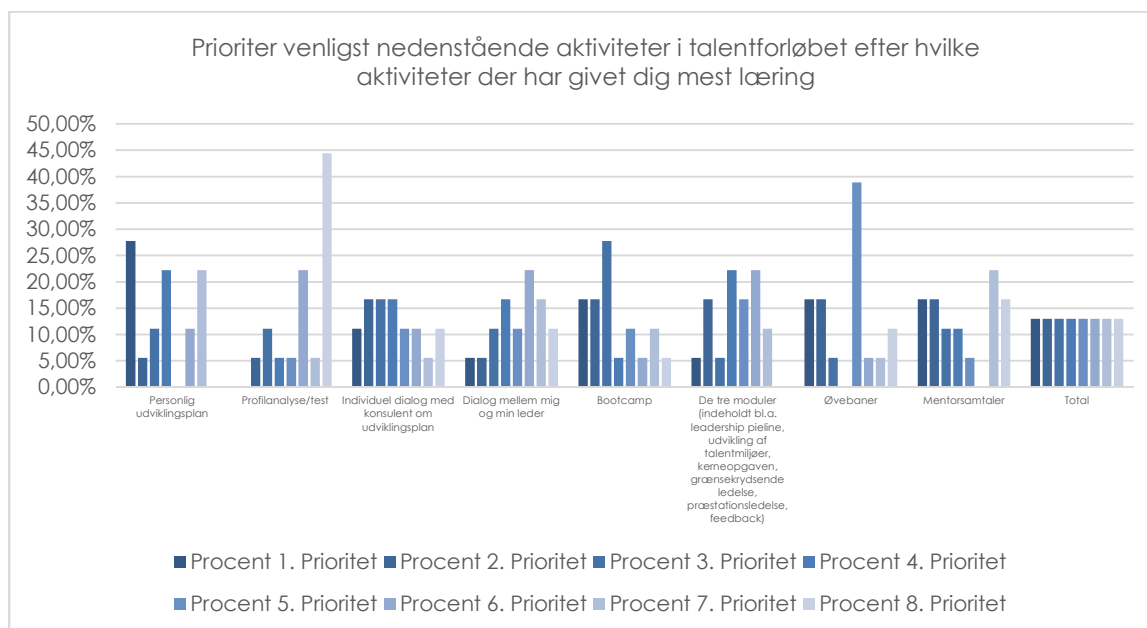
KORT OM BAGGRUNDSVARIABLER - SURVEY

I denne survey-undersøgelse er 27,8 % af respondenterne mænd og 72,2 % er kvinder. I survey-undersøgelsen er der derfor en moderat underrepræsentation af mænd, idet der ifølge kommunens deltagerliste er 38 % mænd og 62 % kvinder. Respondenterne fordeler sig aldersmæssigt med 83,3 % mellem 36 og 50 år og de resterende 16,7 % over 50 år.

De fleste har en mellemlang videregående uddannelse (77,8 %), 16,7 har en lang videregående uddannelse og 5,6 % har en kort videregående uddannelse. Alle respondenter har en eller anden form for efteruddannelse. Størstedelen har en diplomuddannelse (83,3 %) og de resterende (16,7 %) har erhvervet sig en masteruddannelse.

PRIORITEREDE LÆRINGSAKTIVITETER

For at se på læringseffekterne af de mange aktiviteter i ledertalentudviklingsforløbet, er ledertalenterne blevet bedt om at prioritere talentudviklingsforløbets aktiviteter efter hvilke aktiviteter, der vurderes at give størst læringsudbytte. På nedenstående tabel fremtræder den kraftigste farve på de aktiviteter, der er prioriteret højest. Af den fremgår, at den personlige udviklingsplan vurderes at spille en stor rolle for talenternes læring, idet flest ledertalenter (27,8 %) angiver den som højeste prioritet. Ser vi på den, af ledertalenterne, næsthøjeste prioriterede aktivitet, er der hele fem aktiviteter, der så at sige står lige i forhold til, hvad ledertalenterne mener, har givet mest læring. De fem aktiviteter er: Den personlige udviklingsplan, individuel dialog med konsulent om udviklingsplanen, bootcamp, de tre undervisningsmoduler, øvebaner samt mentorsamtalerne. Den aktivitet, som samlet prioriteres lavest, er profilanalyse/testen, som 44,4 % angiver som lavest prioritet i forhold til læringsudbytte. Ser vi nærmere på de enkelte aktiviteter, der ligger i top tre prioritet, slår følgende tre aktiviteter ud som givende størst læring: Personlig udviklingsplan, individuel dialog med konsulent og mentorsamtaler. Alle tre aktiviteter vurderes af 44,45% at have enten 1., 2. eller 3. prioritet.



De højest prioriterede læringsaktiviteter knytter sig til læring som situeret og relationel. Den forståelse afspejler sig også i talenternes personlige udviklingsplan (Tilbud på talentudvikling for ledere s. 8), som er den lærendes personlige udgangspunkt og opfattelse af 'mål' for læring. Læring i de højest prioriterede aktiviteter er derfor, med al sandsynlighed, meningsfuld – i det lille perspektiv og i forhold den daglige læring. Talenternes læring understøttes i Wengers (2004) forstand af stilladser i form af mentorer og fællesskaber, der sammen med talentet former meningen, og meningen former fællesskabet og knytter overbevisning og handling tættere sammen.

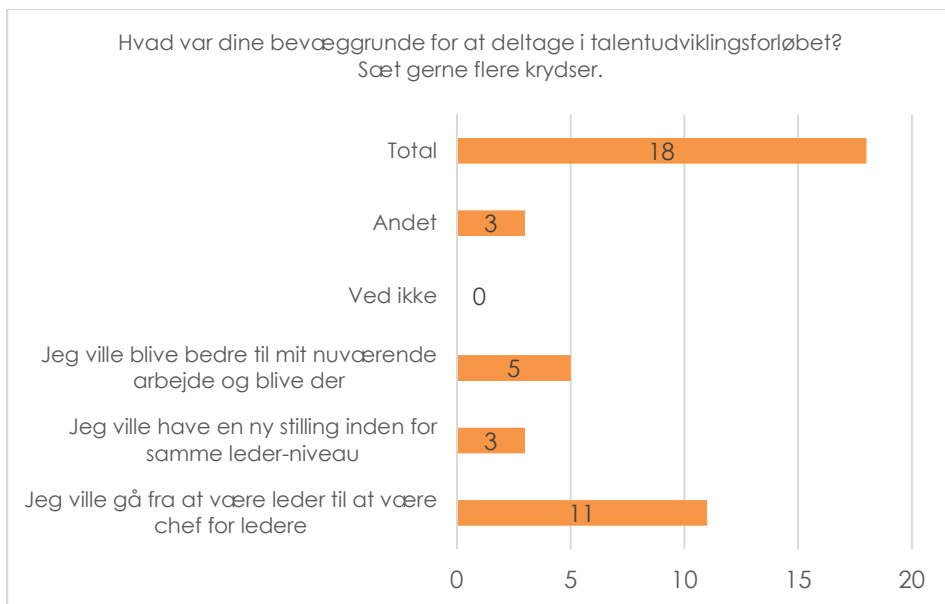
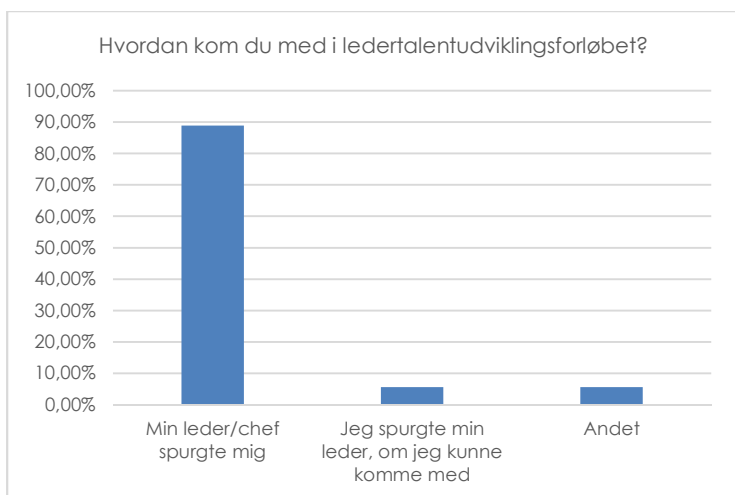
ANALYSE

På baggrund af kodning og meningskondensering af de individuelle interviews og ved gennemgang af resultaterne fra vores survey, har vi udledt fire temaer, som ramme for analysen.

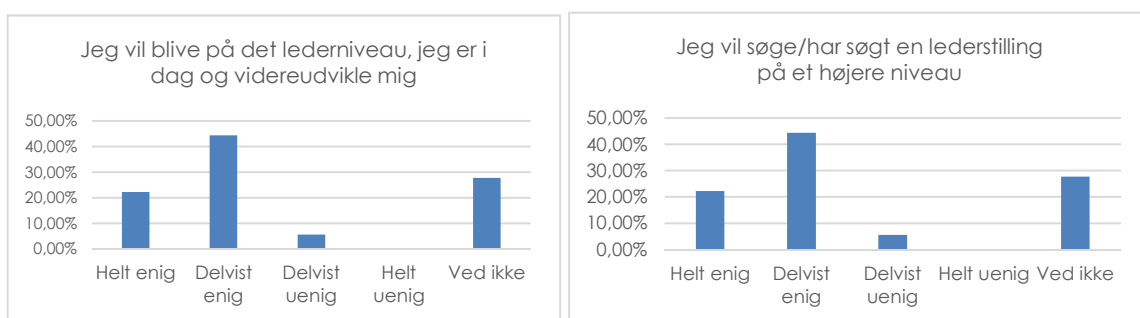
1. Særlig udvalgt og prioriteret
2. Øvebaner og mentoring er hoveddriveren
3. Netværk og tværgående samarbejde
4. Organisationen reformuleres

TEMA 1 – SÆRLIG UDVALGT OG PRIORITERET

Det fremgår af kildeindsamlingen, at det er hensigten, at ledertalenterne skal udpeges af talenternes ledere eller direktion. Dette bekræftes af survey-undersøgelsen, som viser, at langt de fleste respondenter (88,9%) er udpeget af deres leder. En respondent har selv henvendt sig til sin leder, og en har svaret "andet".



Ser vi på bevæggrundene for at deltage i forløbet, illustreret i den orange tabel, har størstedelen af ledertalenterne (11 ud af 18 = 61 %) et ønske om at gå fra leder til chef. Den næst-hyppigste angivelse af respondenternes bevæggrunde er at blive bedre til deres nuværende arbejde og blive der (5 ud af 18 = 28 %). Blot tre respondenter angiver at have som bevæggrund, at opnå en ny stilling på samme lederniveau. Ovenstående spørgsmål er et retrospektivt spørgsmål. Tabellerne herunder viser, hvad respondenterne svarer prospektivt, altså i slutningen af ledertalentforløbet.



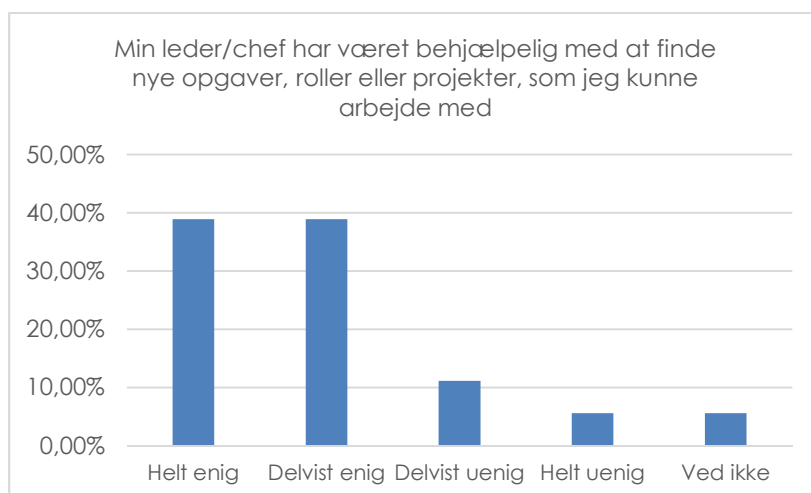
Her tilkendegiver lidt over halvdelen af respondenterne, at de overvejende ønsker at blive på det lederniveau, de er i dag. 22,2 % er helt enige og 33,3 % er delvist enige i udsagnet. 22,2 % ved ikke om de vil blive på nuværende lederniveau, 16,7 % er delvist uenige og 5,6 % er helt uenig. Desværre er spørgeskemaet bygget op, så vi ikke direkte kan sammenligne resultaterne mellem det retrospektive og det prospektive spørgsmål. Der antydes en svag tendens til, at færre ledere ved slutningen af forløbet har ambitioner om at gå fra leder til chef, end de tilkendegav som deres motivation for at indgå i forløbet. Indledningsvist angav 61,1 %, at en af bevæggrundene for at indgå i forløbet var at gå fra leder til chef. Ved slutningen af forløbet erklærer blot 22,2 % sig enig i, at de vil søge eller har søgt en lederstilling på et højere niveau. Dog er 44,4 % delvist enige, hvilket kan fortolkes som, at 44,4 % endnu er uafklarede ved forløbets afslutning.

Informanterne i interviewene bekræfter tendensen til at det ikke er alle talenter, der er helt afklarede med deres fremtidige karriereønsker. To informanter giver udtryk for, at der er et stort spring fra at være leder for medarbejdere til at være leder for ledere. Talent 1 ser for eksempel talentudviklingsforløbet som en mulighed for at prøve det af, inden skridtet tages:

...og så det var egentlig fint at få det afklaret, tænker jeg, og få det i trygge rammer, og egentlig få nogle øvebaner, hvor jeg kunne øve mig på, om, om det ville give mening for mig at være i en, en stilling på et andet niveau, og også at være leder for ledere (1, linje 95)

Et andet talent er inde på, at vedkommende ikke er helt sikker på, at vedkommende vil være chef for ledere: *...”og så blev jeg spurgt, om jeg havde lyst, og det sagde jeg ja til. Det ville jeg gerne, jeg synes det lød rigtig spændende, selvom jeg egentlig ikke står overfor og skal være leder af ledere lige nu...”* (3, linje 62). Talentet fortæller endvidere, at vedkommende kunne forestille sig, at blive konsulent i stedet for leder. Det tyder på, at de to informanter ser ledertalentudviklingsforløbet som en mulighed for at blive afklaret på, om det er den karrieremæssige vej, de ønsker at gå.

En markør for om ledernes chef/leder prioriterer forløbet kan bemærkes i forhold til om lederen/chefen giver mulighed for at stille nye opgaver til rådighed for talentet. Respondenterne er blevet spurgt om, hvordan de har oplevet, at deres leder/chef har hjulpet med at finde nye opgaver, roller eller projekter, som de kunne arbejde med.



Som det fremgår af tabellen herover, erklærer 38,90 % af respondenterne sig helt enig og 38,9 % er delvist enige. Én respondent (5,6 %) oplever ikke, at leder/chef har været behjælpelig med at finde nye opgaver, roller eller projekter. 11,1 % har ligeledes ikke oplevet særlig stor hjælp til at finde opgaver til øvebanerne, idet de svarer delvist uenig. En af moderatorerne i programteorien er, at talentets leder bakker op ved at stille tid, opgaver og økonomiske ressourcer til rådighed, for eksempel vikardækning. Talenterne udtrykker i

interviewene generelt en oplevelse af, at det at være udpeget også medfører prioritering fra deres leders/chefs side:

...så har min chef og jeg jo haft nogle formaliserede aa- aftaler om noget feedback. Hvor ellers så er det måske knap så meget det, at vi dyrker, fordi så er det jo en travl hverdag, men her har der simpelthen være sat tid af til, og få feedback på de der, de opgaver de øvebaner jeg har haft

(1, linje 123)

En anden informant giver udtryk for, at det ind imellem har været svært at prioritere forløbet tidsmæssigt, men at det, at der fra centralt hold har været fokus og struktur på forløbet, har styrket prioriteringen:

...men der har været været fokus på det, også også fra min, fra min chef ikke har været spillet ind i det, altså det har ikke bare været, jamen nu deltager du i det, og så er der de her dage, og dem kan du så, altså der har også været været fokus på det imellem selvom igen det med tiden har været svært, så har man trods alt kunne holde det fokus også også fra P og U (Personale & Udvikling), synes jeg jo der har være fokus på at, og få de her samtaler gennemført, og at at man nu holder sig på planen, i et omfang, i en. Så jeg synes der har været et fokus omkring det, både fra topledelsen og fra P og U (Personale & Udvikling).

(2, linje 406)

Interviewer: Og hvad betyder der for dig som ledertalent den der opmærksomhed?

Talent:

Det gør jo også, at jeg hænger mere i. (Interviewer: Ja) Det er klart. Fordi så synes man jo også, at så skal man også selv gøre en indsats, når når opmærksomheden er der.

(2, linje 430)

Opmærksomheden fra Chef og direktionsniveau har for dette ledertalent haft en betydning for motivationen. Ifølge Illeris (2016) vil drivkraft altid påvirke individers motivation for læring. Samlet set tyder citaterne på at udpegningen påvirker talenternes mentale energi positivt og skaber en mobilisering af talentets psykiske energi – hvorved der synes at være skabt motivation (Illeris, 2016 s. 44-45).

TEMA 2 – ØVEBANER OG MENTORING ER HOVED-DRIVERE

Af programteorien fremgår det, at øvebanernes forventede virkning er, at talenterne arbejder med strategiske og kommunikative opgaver i praksis, som medfører bedre ledelse, organisatorisk

læring, og flere kompetente ansøgere til chefstillinger. Arbejdet med øvebanerne er ifølge vores survey blandt de fem højest prioriterede aktiviteter i forhold til læringsudbytte. En forudsætning for at talenterne kan arbejde med øvebaner er, at de har strategiske og kommunikative opgaver, som de kan tage fat på.

I de individuelle interviews giver alle tre talenter udtryk for, at de har arbejdet med strategiske og kommunikative opgaver i deres øvebaner. Talent 3 fortæller: *"Jeg har blandt andet været med til at skulle revidere børn og unge politikken, hvor jeg sad sammen med direktør og chef for, og det var jo, det er jo helt vildt spændende, og det er sådan noget, jeg virkelig gerne vil på sigt"* (3, linje 114). Citatet er et godt eksempel på en situeret og social praksis (Lave & Wenger, 2003 s. 33). Citatet vidner også om, at talentets læringsbane har ført til udvikling af nye forståelser og former for medlemskab i organisationen. Talentets læreproces bliver dermed identisk med den nyankomnes sociale og kulturelle integration i fællesskabet gennem en integrationsproces, der følger fastlagte læringsbaner. Disse læringsbaner fører novicen fra periferien til centrum i fællesskabet, og den lærende former sin personlige fagidentitet i den proces (Laursen, E; Stegeager, 2011 s. 58).



Ser vi på den forventede virkning i form af, at øvebanerne medvirker til at ledertalenterne er blevet bedre til at håndtere opgaver af strategisk karakter, svarer 88,9 %, at det er de helt enige eller delvist enige i. Som det fremgår af tabellen har 5,6 %, svarende til én respondent, ikke haft mulighed for at arbejde med øvebaner, og én respondent er helt uenig i, at øvebaner har medvirket til at vedkommende er blevet bedre til at håndtere opgaver af strategisk karakter. I kommentarfeltet i survey-undersøgelsen bekræftes denne tendens, da en af respondenterne udtrykker: *"jeg har helt klart **rykket mit mindset** til at arbejde mere strategisk og jeg synes at jeg kigger*

mere analytisk på opgaver og finder motivation ved at være mere strategisk tænkende" (egen fremhævelse) (citater survey). Talentet fremhæver her hvorledes deltagelse i nye sociale praksisser har "rykket hendes mindset". Her kan verificeres tegn på double loop læring og spæde tegn på en begyndende identitetsændring, der kan medføre en ændret handling (Argyris & Schön, 1996 s. 108), der ikke korrelerer med brugsteorien. Der synes i hvert tilfælde være tale om ændring af talentets egen brugsteori, og dermed en individuel double-loop-læring. Talent 1 er inde på noget af det samme:

*...vi skal øve os i at tænke mere strategisk, at så inddrager man nogle andre forvaltninger i det, i **sin tankegang** også på den måde, og spare med dem. Og får et bredere blik på den, den eller det område man nu sidder og arbejder med nogle andre vinkler på, som er med til at hæve problematikken op eller udfordringen op i et lidt andet lys, end hvis vi bare sidder med det i egen lille andedam.* (egen fremhævelse) (1, linje 386)

Talent 1 erkender, at der skal ny læring til, som ændrer de styrende værdier i organisationen, og som er med til at udfordre de vanlige tænkemåder (Argyris, 2012 s. 439), der ikke tegn på, at erkendelsen er omsat i handling, men talentet er forstyrret i sine gængse antagelser, er refleksiv og befinder sig rent kognitivt i double-loop læring. Spørgsmålet er naturligvis om denne nye indsigt fastholdes og over tid omsættes i praksis. For ifølge Argyris & Schön (1996) skal der, for at overgå til organisatorisk læring, ske en organisatorisk indlejring af den nye viden i organisationen.

Talent 3 oplever, at ledertalentudviklingsforløbet vil transformere praksis:

...jeg tror på det, hvis det hvis vi nu vil evaluere på det om et halvt eller et helt år, og vi kan se, hold da op vi har fået skabt en helt ny måde og egentlig arbejde som pædagog, fordi det bliver rimelig revolutionerende, den måde vi gør det på. (3, linje 179)

*... Hvis vi lykkedes med det, så tror jeg på, at vi får det bredt ud til X- Kommune. At at vi sådan lidt er et projekt, der og hvis hvis vi får det bredt ud, jamen så vil det jo også blive bredt op, fordi så vil de andre områdeledere og vores dagtilbudschef jo også høre, hvordan vi gør det. Det synes jeg, det er spændende, især **hvis vi virkelig kan ændre praksis** (egen fremhævelse)*

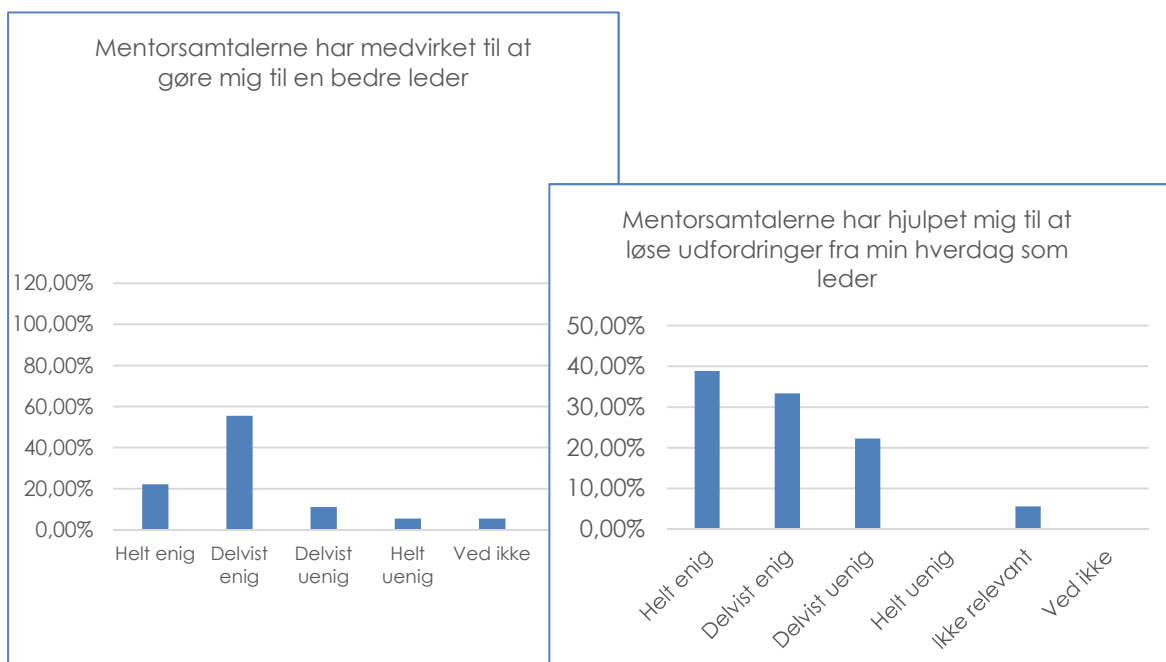
(3, linje 187)

Udtalelsen tyder på at talentet er trådt et skridt tilbage og har oplevet et mismatch mellem den gamle og den nye verden. Italesættelse af evaluering tyder på handling. Der også tegn på kritisk refleksion og inquiry, der har ført til en omstrukturering af brugsteorien og en erkendelse af at 'ny' handling er påkrævet. Alle tre faktorer skal ifølge Argyris & Schön være til stede for at der er tale om læring. Det vidner om double-loop læring på individ niveau, men talentet er samtidig opmærksom på at denne læring, hvis det skal lykkes at ændre praksis, også skal ske på gruppe- og organisationsniveau. Først da kan der ændres i organisationens styrende værdier og grundlæggende antagelse – i theory-of-action. I denne refleksion ses der antydninger af deutero-læring (Argyris & Schön, 1996), da talentet ved at tale om videnspredning og videndeling også reflekterer over de mønstre og strukturer, der ligger til grund for organisatorisk læring. Organisationen skal, ifølge talentet, lære for at kunne udvikle sig i forhold til en ny forståelse af praksis. Talent 3 tilkendegiver også at hendes egen områdeleder ikke har givet hende øvebaner nok på et højere niveau:

...Jeg har ikke fået sådan direkte opgaver, hvor jeg skulle lede ledere. Jeg har fået nogle øvebaner, hvor jeg skulle lave en projektgruppe af mine ansatte, hvor de ligesom skulle lede noget, hvor jeg så skulle prøve på at være ovenover igen, men det har været svært ikke at skulle ned og være en del af det for at holde det i gang, om det er mine erfaring, der ikke er stor nok, eller om det er fordi medarbejderne ikke helt forstod min indgangsvinkel til det.

(3, linje 112)

Denne øvebane synes ikke at føre til kritisk selvrefleksion i forhold til de grundlæggende og implicite antagelser, der styrer talentets oplevelse af virkeligheden i denne kontekst. Der er heller ikke tegn på, at talentet oplever et mismatch, der kunne føre til organizational inquiry eller selvundersøgelse. Talentet fastholdes i single-loop læring inden for rammerne af den eksisterende brugsteori.



I forhold til ledertalenterne individuelle udvikling spørges respondenterne, om mentorsamtalerne har hjulpet dem til at løse udfordringer fra hverdagen. Her svarer 72 % af respondenterne, at de helt enige eller delvist enige. 22 % tilkendegiver, at de er delvist uenige i, at mentorsamtalerne har hjulpet dem til at løse udfordringer i deres hverdag. Én respondent (5,56 %) angiver, at spørgsmålet ikke er relevant. Det kan muligvis være udtryk for, at respondenterne ikke har oplevet udfordringer i sin ledelse, eller at vedkommende ikke har deltaget i mentorsamtalerne. De individuelle interviews peger i samme retning.

Talent 3 udtrykker, at mentorforløbet haft stor betydning i forhold til selvudvikling og selvtillid: *"Jamen det det det er simpelthen det at få noget mere, altså at lære mig selv bedre at kende udvikle mig selv sådan så jeg bliver styrket. Jeg har, jeg har nogle områder, hvor jeg ikke føler mig godt nok klædt på til at tage tør tør tage skidt"* (3. linje 86). Talentet udtrykker på den ene side, at det er et stort skridt at gå fra leder til medarbejder, men på den anden side anes der også begyndende tegn på en identitetsskabende og situeret læringsproces (Lave & Wenger, 2003) forstået ud fra mesterlære-princippet, hvor den personlige læring handler om, hvordan den 'nye' tilegner sig identitet gennem legitim perifer deltagelse i et socialt fællesskab.

Talent 2 nævner, at det har været en styrke, at mentorerne har været klædt godt på til opgaven:

Jamen det er rart at snakke med en, som også har en, altså de har jo sørget for at de mentorer der, ikke bare er nogen der har rakt hånden op, men det er rent faktisk nogen der har fået nogle redskaber at arbejde med, så det er det er rigtig rart, at have en ude i organisationen, som man kan vende nogle af de her problemstillinger med, og som også kan udfordre en på en anden måde, end ens nærmeste leder kan.

(2, linje 263)

Talent 2 er her opmærksom på, at mentor-samtalerne kan føre til refleksion over egen praksis på en mere udfordrende måde end hos egen leder. Samme talent fremhæver det positive i, at mentorforløbet er styret og rammesat:

Jeg synes mentorsamtaler har selvfølgelig være super godt, det er jo noget af det, som jeg ikke selv lige ville måske have fået taget fat på, selvom det er nogle tilbud ikke, der er man ligesom blevet presset ind i, ind i, ja presset, ja det var måske ikke det rigtige ord, men man er blevet, [dyb indånding] man har fået muligheder, der nogen der har taget en del af initiativet.

(2, linje 248)

Den fastlagte rammesætning opleves af informanten ikke som tvang, men som en mulighed for at komme ud i nogle nye læringssammenhænge.

Talent 1 og talent 2 giver begge udtryk for, at mentorsamtalerne giver dem mulighed for personlig sparring på personlige ledelsesmæssige problemer:

..Og vi får startet godt op, så så det er sådan forskellige ledelsesmæssige problemstillinger jeg har drøftet med min mentor ”.

(2, linje 273)

Og så har jeg også været glad for at have en mentor, fordi det har jo været en helt udefrakommende, der har kunne give noget sparring på nogle problematikker.

(1, linje 123)

De to citater vidner om, at kombinationen af praksis læring og mentorordningen giver mulighed for at tilpasse både læringstempoet og de ledelsesmæssige udfordringer til den enkelte i dennes konkrete praksis. Der hvor det skal stå sin prøve er, om mentor over tid er i stand til fastholde refleksionen hos talentet, så talentets læreproces også bliver hele organisationens. Fordi det er først, når de bagvedliggende antagelser konfronteres, at der kan ske en bevægelse i form af kollektiv double-loop læring.

Omvendt giver talent 3 udtryk for, at hendes mentor ikke selv var helt klar på sin rolle:

jeg synes det var lidt svært i starten at finde ud af, hvad jeg skulle bruge ham til. Og han var ikke klædt på, det er første gang nogensinde, at han havde været mentor, og han vidste faktisk heller ikke helt, da vi havde snakket sammen om løst og fast, og hvad jeg havde lavet før, og hvad han havde lavet, og hvad erfaringer vi havde, så siger han sådan lidt øhh, jamen hvad hvad skal vi egentlig? Hvor jeg sådan siger, hmm det troede jeg du vidste.

(3, linje 323)

Og talent 3 fortsætter"vi har jo egentlig ikke så meget mere og snakke om, andet end at det var hyggeligt, så så på den måde har jeg ikke egentlig ikke kunne bruge ham så meget" (3, linje 340). Talentet udtrykker altså, at mentors kompetence har betydning for den relation, der er mellem talent og mentor, og at mentor også må vise, at han er kompetent. Mentorforløbet giver ikke mening for talentet, måske fordi det organisatorisk læringssystem ikke har virket efter hensigten. Ifølge Argyris & Schön er det nemlig de strukturelle og adfærdsmæssige træk ved det *organisatoriske læringssystem*, der skaber forudsætningerne for medarbejdernes læring (Argyris & Schön, 1996 s. 29), hvor *strukturelle træk* blandt andet er kommunikation, informationssystemer, procedurer og rutiner, og de *adfærdsmæssige træk* er de kvaliteter, betydninger og følelser, der betinger medarbejdernes interaktionsmønstre. En anden forklaring herpå kan måske identificeres i praksisfælleskabet mellem talent og mentor, hvor Wenger er inde på, at forhandling af mening involverer samspillet mellem to processer nemlig aktiv deltagelse og tingsliggørelse, der gør erfaringer eksplicite (Wenger, 2004 s. 73).

Mentorsamtalerne har for talent 1 igangsat en refleksionsproces over egen læringsstil, hvilket ifølge Argyris & Schön er en forudsætning for organisatorisk læring: ..."*meget sådan, den måde jeg lærer på er meget ude i praksis, og det er, er mesterlærebegrebet har været brugt flere gange i det her forløb, og det er egentlig også den måde, at jeg tager læring til mig"* (1, linje 246). Kombinationen af praksis læring og mentoring fremmer talentets fordybelse og refleksion:

...jeg har været til møder med, eller været i andre sammenhænge, hvor jeg har været bevidst om, at observere deres adfærd på nogle situationer og så suge til mig der, og se reaktionen fra de medarbejdere eller de ledere de nu har siddet sammen med, og hvordan bliver det modtaget, og været lidt mere en observerende del, altså, det har jeg gjort, mere bevidst end jeg har gjort før

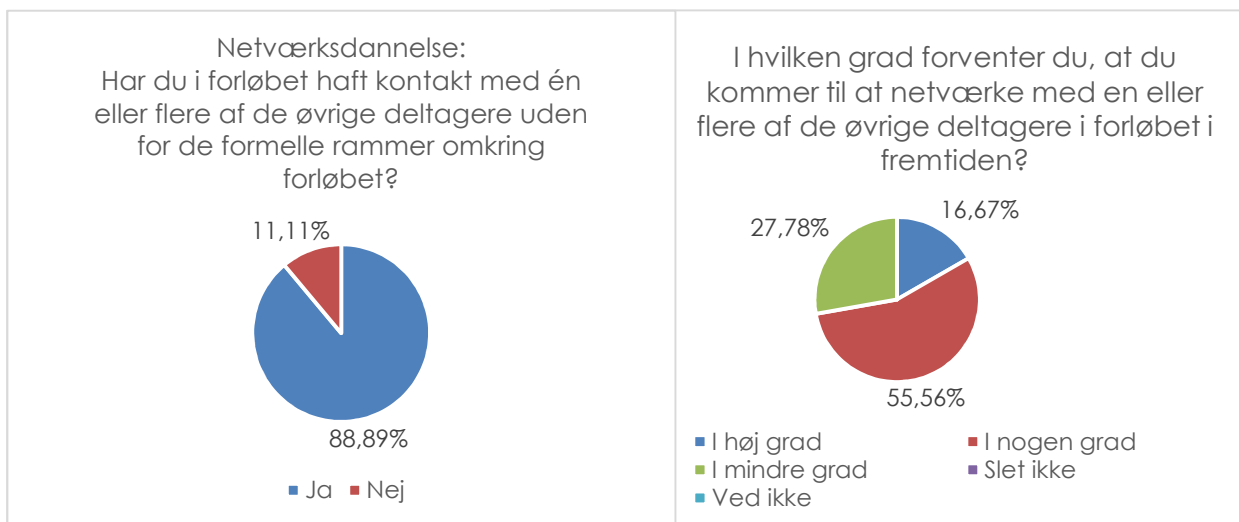
(1, linje 288)

Her kan spores en markør på en begyndende og social integration i fællesskabet (Wenger, 2004). Talentets lærerproces bestyrkes også fordi vedkommende, i fællesskabet med de øvrige talenter og med sine mentor, har oplevet en accept af praksislæring – som en 'godkendt' måde at lære på: *..." Og det det har være det har været italesat i det her forløb, og det har egentligt været lidt fedt, for så bliver jeg jo bare bekræftet det er en okay måde også at lære på". (1, linje 251)*. Refleksion får plads og kan ses som udtryk for reflektiv selvundersøgelse i forhold til egen læring, men der er ikke noget, der tyder på at denne nye læring fører til kritisk refleksion over den eksisterende brugsteori. Det kan skyldes, at egne antagelsers brugsværdi, trods deres begrænsning, ikke opdages på grund af deres internaliseret form. Derimod er der noget der peger på, at 'godkendelsen' af læring i praksis styrker identifikationen med fællesskabet og åbner for en – for talentet selv - legitim adgang til praksisfeltet (Stegeager & Laursen, 2011 s. 58). Samtidig ses også et tegn på individets personlige dannelse af organisationsbilleder, som individet konstruerer sin egen brugsteori ud fra (Argyris & Schön, 1996) men billedet er aldrig er komplet. Derfor tilstræber det enkelte individ kontinuerligt at genbeskrive sig selv i relation til andre i organisationen, og når der sker en forandring reformuleres medlemmets beskrivelser.

TEMA 3 – NETVÆRK OG TVÆRGÅENDE SAMARBEJDE

Det fremgår af programteorien, at der forventes en virkning af, at ledertalenterne bringes sammen på tværs. Det antages, at der sker en netværksdannelse, som fører til tværgående samarbejde og dermed en bedre løsning af kommunens kerneopgave. Det endelige output af denne indsats antages at være organisatorisk læring.

Ifølge nedenstående figur har der i overvejende stor grad været mulighed for netværksdannelse i forløbet. 88,90 % har haft kontakt med en eller flere af de øvrige deltagere uden for de formelle rammer omkring forløbet. 11,10 %, hvilket svarer til to personer, har ikke haft kontakt.



Alle respondenter forventer i mere eller mindre grad at komme til at netværke med en eller flere af deltagerne efter talentudviklingsforløbet. 16,7 % i høj grad, 55,6 % i nogen grad og 27,5 i mindre grad. Se ovenstående figur.

Netværks forståelsen uddybes i de individuelle interviews af talent 1 og talent 3 som nogen man kan tage kontakt til:..."netværk, der vil altid være en eller anden, jeg kan **trække på**"3, (Linje 307) og

*Det kunne også være noget[pause]. Ja hvad kunne det være, noget Teknik & Miljø, noget ude i vores nærområde omkring nogle borgere der besværliggør noget i et lokalområde, for de borgere der nu bor der, jamen så kunne vi man måske tage **tage kontakt** til til ham der sad med der, og så det så det kommer kommer vores borgere til gode på den ene eller den anden måde (egen fremhævelse).* (1, linje 375)

Forståelsen af netværk synes her at reduceres til kommunikation og videnoverførsel i form af den eksisterende viden. Viden får hermed et kvantitativt udtryk:

*Jamen det jo man kan jo stå med forskellige tværfaglige problematikker, og der tænker jeg, nu har jeg jo **lige pludselig en bred vifte af 20 forskellige mennesker**, jeg har mødt og som ved, hvem jeg er, og så og som man **kunne ringe og sige, århh** jeg ved du er inde for det*

område, eller jeg står med den her problematik, kender du en som kunne hjælpe mig videre? På den måde vil det, kommer det til at gavne hele organisationen, tænker jeg. At de har fået det her netværk. Man famler ikke helt i blinde (egen fremhævelse).

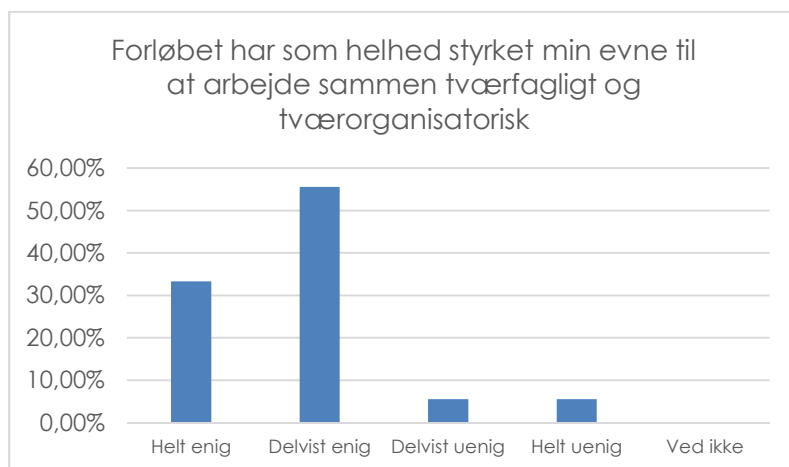
(3, linje 321)

Citatet leder tanken hen på en instrumental og personlig forståelse af netværk frem for en relationel forståelse, der ifølge Castells (2003) handler om nye arbejdsdelinger, nye måder at kommunikere og videndele på. Netværk besidder desuden, som Castells foreslår det, en sammenhængskraft, der er identitetsgivende, og som binder netværket sammen på tværs af organisationer. Der er ikke nogen markører, der peger på refleksion eller inquiry i tanke eller handling, hvilket peger på læring som single-loop læring. Talent 2 er til dels enig, idet vedkommende ser netværk og udviklingen af talentmiljøer som nogle, man kan pinpointe med, men også som noget talentet allerede gør:

*...og så det her med, hvad hedder det, med egne talenter, altså at skabe egne talentmiljøer, det er da noget jeg tænker over også, det er ikke noget jeg sådan, sådan **kan pinpointe** præcis i min praksis, at det er det jeg gør, men det er det jeg tænker på. Det kan godt være det bliver italesat på en anden måde, men jeg er opmærksom på at det er vigtigt, at arbejde med kompetencerne i min egen, i mit **eget område** også, og se hvem der har noget noget særligt at byde på" (egen fremhævelse).*

(2, linje 339).

Her mener vi at kunne identificere tegn på et videnssyn, der er forankret i den traditionelle epistemologi modsat det sociale perspektiv, hvor læring og viden lokaliseres i sociale rum frem for individer (Wenger, 2004, 2007). Der kan desuden identificeres tegn på en opfattelse omkring eget praksisfelt sat over for praksisfelter, der tilhører andre praksisområder, hvilket kan være udtryk for en single-loop lærings opfattelse. Forståelsen bliver ikke sat i spil i forhold til den komplekse verden (Lave, 2004 s. 111). Denne 'strukturtenkning' kan blive en barriere for spontane lærings- og videnskabelsesprocesser i organisationen, som også Wenger (2004) er inde på.



Som det fremgår af ovenstående tabel, oplever størstedelen, at forløbet som helhed har styrket deres evne til at arbejde sammen tværfagligt og tværorganisatorisk. Samlet set har 88,89 % svaret, at de er delvist enige eller helt enige i udsagnet. En enkelt respondent (5,56 %) har erklæret sig henholdsvis delvist uenig og helt uenig.

Informanterne fra de individuelle interviews er her stort set enige i resultaterne fra surveyundersøgelsen. Talent 3 fremhæver, at det tværgående samarbejde er med til at ruske i en:

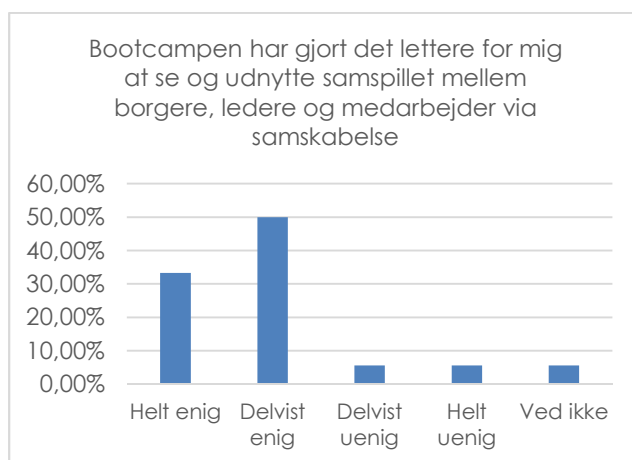
*Det var rigtig givende, det var spændende, også fordi det er så anderledes verdener, de er i, i forhold til hvad jeg er i, og så og så og så **bliver man rusket i på en anden måde**, når man lige pludselig sidder med nogen der planlægger deres ting helt anderledes, der har nogle helt andre udfordring eller, og så var vi jo meget forskellige også erfaringsmæssigt (egen fremhævelse).*

(3, linje 299)

Udtrykket 'rusket i på en anden måde' kan være en indikation på at talentets grundlæggende antagelser anfægtes og derefter undersøges nærmere - 'nogen der planlægger deres ting helt anderledes' – og så ændres – 'vi er jo meget forskellige også erfaringsmæssigt'. Der er helt tydeligt tale om en ændring i talentets brugsværdi, som vil danne grundlag for den fremtidige praksis. Der er altså en tydelig markør på individuel double-loop læring, der kan føre til kollektiv double-loop læring og til indlejring af den nye viden i organisationen – med en omstrukturering af theory-of-action til følge.

Talent 2 er til dels enig: *...”jeg kan jo bruge det til, at have en viden om, at det er ikke, alting ikke er som det er på rådhuset”* (2, linje 191). Her ses en markør på begyndende individuel double-loop læring, da talentet er opmærksom på at de gængse tænkemåder udfordres. (Argyris & Schön, 1996 s. 20-21). Talent 2 nævner desuden, at samarbejdet på tværs i kommunen fremmer forståelsen af hvordan organisationen hænger sammen på tværs: *”Jamen det, altså i kraft af den viden man har fået om hvordan tingene foregår andre steder, det er jo et element af det, at den har givet en større tydelighed for hvordan organisationen hænger sammen også ledelsesmæssigt* (2, linje 334). Det vil være en overfortolkning at udlede at udsagnet peger på deuterio- læring, men selve forståelsen af hvordan organisationen hænger sammen, er et godt udgangspunkt for at kunne beherske deuterio-læring.

Bootcampen antages, ifølge de interne dokumenter og programteorien, at øge talenternes evne til at udnytte samspillet mellem borgere, ledere og medarbejdere via samskabelse. Som det ses i nedenstående tabel, fremgår det af survey-undersøgelsen, at 33,3 % af respondenterne erklærer sig helt enig og 50 % erklærer sig delvist enig i udsagnet.



De individuelle interview har et lidt andet fokus. Talent 1 oplever bootcampen og dens idé, som grænseoverskridende og 'ude af komfortzone':

...vi skulle på den her bootcamp, og vi skulle være i, i nogle grupper og arbejde med nogle områder, hvor jeg kom ud af min komfortzone, kan man sige, det var jo ikke det område jeg havde forstand på, som vi skulle arbejde med et område indenfor, og det var også med nogle faggrupper som jeg normalt ikke samarbejder med. (1, linje 242)

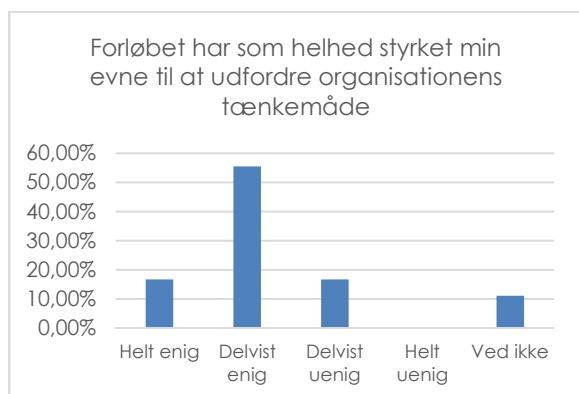
Det har også været givtigt, at vi var på bootcamp. Det var en grænseoverskridende oplevelse.

(1, linje 237)

Her kan der peges på nogle faktorer ved det *organisatoriske læringssystem*, der skaber forudsætningerne for medarbejdernes læring (Argyris & Schön, 1996 s. 28). I citatet kommer følelserne tydeligt til udtryk, og de adfærdsmæssige træk i organisationers læringssystemer indregner også følelser som en, i dette tilfælde, hæmmer for læreprocessen (Argyris & Schön, 1996). Men talentet fortæller også, at vedkommende har lært at se den interne viden i nye sammenhænge: *"...inden indtil vi fik det hævet op i et et lidt højere perspektiv* (1, linje 254). Der ses her begyndende tegn på, at der i dette, af ledelsen nedsatte talentmiljø, gradvist vil udvikle sig en forståelse for, at det er *sammen med* borgere, andre forvaltninger og andre interessenter, at der skal skabes en særlig mening og logik for, hvordan praksis skal udfoldes. Her kan man også pege på, at forskellen mellem talentmiljøet her og praksisfællesskaber i Wengers (2004, 2007) forståelse er, at talentmiljøet er skabt på baggrund af bevidste intentioner, hvorimod praksisfællesskabers form og medlemmer opstår og udvikles i og gennem praksis (Wenger, 2004 s. 64). Praksisfællesskaber er dermed emergente, og de kan facilitere til deuterio læring. Talentmiljøer, der nedsættes bevist, kan således fastholde medlemmerne i nogle forudforståelser af organisation, struktur og videnskabelse, og dermed læring som single-loop læring, hvor individets syn på verden og sandhed ikke påvirkes i så stor grad. Talent 2 er inde på, at bootcampen er spændende, fordi man arbejder med fremmede problemstillinger og nye vinkler: *"...Og også bootcampen var da spændende at arbejde med, men men fremmed problemstilling ikke, det kan man da godt eller få nogle andre vinkler på, hvad det er der også betyder noget. Så ja..."* (Talent 2, linje 289). 'Andre vinkler' behøver ikke, men kan pege på emergente videnprocesser.

TEMA 4 - ORGANISATIONEN REFORMULERES

Ifølge programteorien er det en antagelse, at talenternes nye viden og læring vil sprede sig som ringe i vandet efter deltagelse i talentudviklingsforløbet, og ved at de selv er mentorer for andre ansatte. Den forventede virkning heraf er, at organisationen lærer, udfordres og udvikles.



I ovenstående tabel svarer størstedelen af respondenterne (55,56 %), at de delvist er enige i, at forløbet som helhed har styrket deres evne til at udfordre organisationens tænkemåde. 16,67 % er helt enige og 16,67 % er delvist uenige. 11,11 % svarer ved ikke.

Det kunne tyde på, at virkningen ikke er slået helt igennem i forhold til at udfordre organisationens tænkemåde, hvilket delvist bekræftes i interviewene. Særligt et af talenterne, talent 3, har opnået en prioritering af opgaver, som medfører organisatorisk læring. Informanten tilkendegiver, at vedkommende efter talentudviklingsforløbet er blevet bedre til at prioritere og uddelegere sine opgaver: *”Det, det har lært ligesom at få lidt **mere prioritering** på mit arbejde, efter at jeg har kig- sat mig ned og kigget mig selv i øjnene og i kalenderen og sagt, at det det det det er mit, det er faktisk mit **eget ansvar** at min kalender ser ud som den gør” (egen fremhævelse) (3, linje 384).*

Her kan identificeres to parametre som er centrale for organisationens læring og udvikling. Det ene parameter er prioritering, Prioritering kan være et tegn på begyndende deuterio læring, som også handler om evaluering af egen læring og egne læringsstrategier, og samtidig være i stand til at kunne se konsekvensen af dem (Argyris & Schön, 1996 s, 29). Prioritering kan føre til ny viden og aflæring af gamle rutiner. Talent 3 reflekterer endvidere over hvilke opgaver, der motiverer hende ...*”Laver jeg egentlig, det jeg skal, og det jeg helst vil,..” (3, linje 98).* Talentet stiller spørgsmål (inquiry) til sine opgaver, hvilket peger på 'thought of action', som enten kan føre til en tilrettelse af brugsteorien som single-loop læring eller som en radikal omstrukturering af brugsteorien – som ved double loop læring (Argyris & Schön, 1996). Talentet bemærker også at reformuleringen af egen funktion har haft en positiv indvirkning på medarbejderne: *”Men det de selv har skulle tænke tankerne og beskrive det, det har gjort, at de også er kommet meget mere på banen. Det det giver faktisk rigtig meget sss- godt sammenspil i hverdagen, og jeg kan mærke mine medarbejdere de vokser ved det”*

(3, linje 108). Det kan tyde på, at mening er genforhandlet (Wenger, 2007), og at læreprocessen har ført til en ny social identitet for talentet og hendes medarbejdere, hvorigennem deres faglige identitet formes (Stegeager, 2011 s. 58), hvilket også bekræftes af Wenger (2004, 2007), der hævder, at socialisering og identitets udvikling er uadskillelige, når vi taler om læring. Der er altså tale om double-loop kollektiv læring. Talentet erkender endvidere, at vedkommende opfatter sig selv som medansvarlig for organisationens udvikling, og at talentet dermed kommer til at præge udviklingen:

*..Jamen det det giver mig jo lige pludselig en mulighed for at være med til at sætte mit fingeraftryk ind i, **hvad jeg synes er vigtigt**. Allerede der hvor de overordnede aftaler bliver lavet, altså når man sidder og er med til at forme XXX Kommunes børn og ungepolitik, det er jo vores bibel kan man sige. Det er den, vi laver alt planlægning ud fra eller skal være tro mod, så synes jeg lige pludselig, at så er man, så er **man ikke kun en der skal lede få det få det til at køre nedad, man har også været selv med til at skabe det**. Det synes jeg det er spændende (egen fremhævelse).*

(3, linje 131)

Her ses der en antydning af meshwork, der i sammenhæng med organisatorisk læring spiller en vigtig rolle for nytænkning. Meshwork er at alle aktører i en organisation kontinuert er med til at skabe den organisering, de selv er en del af, og det sker ved at træde både individuelle og fælles spor med hver deres intentioner (Stegeager & Laursen, 2011 s. 22-23). Det er i denne kontekstuelle og kollektive interaktion, der skabes nye billeder af organisationen (Argyris & Schön, 1996).

Samlet set er der i de tre citater tegn på at læringen er refleksiv, den er motiveret, den er aktiv, relationel, og den er meningsfuld, fordi den er situeret og identitetskonstruerende. Det er også i den fælles sociale praksis, at vores aktiviteter vurderes som noget, der er værd at beskæftige sig med, og at deltagelse anerkendes som kompetence (Wenger 2007, s. 74). Talentet giver udtryk for, at vedkommende er glad for sin nye lederrolle: *"Det er sådan en, det er nok den lederrolle, jeg godt kan lide, at jeg har den her vekselvirkning mellem at være ude på gulvet og så lærer nyt og være med til noget mere overordnet strategi også. Det det kan jeg godt lide"* (3, linje 368). Her kan identificeres selvundersøgelse og refleksion over læringserfaringer, hvilket kan være tegn på en vedvarende og

fortløbende single- og double læring i en proces, hvor organisationen lærer at lære – ved at talentet lærer på forskellige niveauer i organisationen.

Vi mener her at kunne se en relativ tydelig indikator på deuterolæring og en ny model for læring. Det understøttes endvidere af at talentet ser drift og udvikling som et samspil mellem teori og praksis:

...jo man skal over i udviklingsfaserne, man skal ikke kun være i driften, og man skal ikke kun være i at holde reglerne, at man skal også rykke meget mere over i det innovative være med til at nytænke være med til at inddrage, det er nogle, af de teorier vi har arbejdet med, som jeg synes jeg kan bruge, både i forhold til sådan noget hvor man er mere innovativ og nytænkende, men også hvor hvor jeg kan prøve på at føre det ind i min egen praksis.

(3, linje 144)

Talent 2 oplever, at ledertalentudviklingsforløbets forankring i organisationens strategiske ramme virker positivt ..”og virkelig prøve at gøre det, også selvom vi måske ind imellem falder fuldstændig igennem isen, så så det synes jeg egentlig, det har givet mig mere mod på det, at man jeg føler ikke, at at jeg bare går ud af den her vej, fordi jeg lige har lyst. Men det er egentlig blevet, vi er blevet skubbet lidt” (3, linje 229). Der er imidlertid også tegn på at talent 2 i mindre grad tænker organisationen anderledes. På spørgsmålet om dette forløb ændrer på den måde, som talenter samarbejder med organisationen på, svares der:

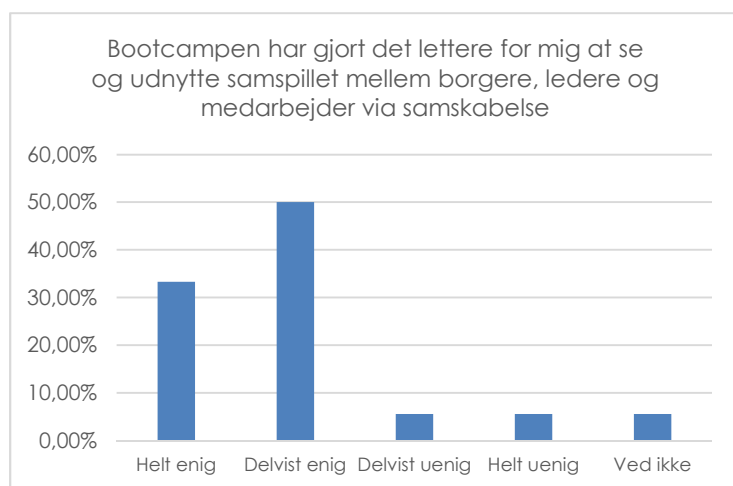
Jeg t-, nej det det tænker jeg ikke nødvendigvis det gør, fordi vi er jo en en en del af organisationen som er tvunget til at samarbejde rigtig meget form at kunne lykkedes, så så det har vi jo gjort hele tiden, det har givet en en en bare den her så indsigt i, hvordan det foregår decentralt, og hvor man kan sætte ind og hvor hvordan man kan få ting til at glide i fællesskabet, så det men men vi har samarbejdet meget i forvejen, så på den måde tænker jeg ikke nødvendigvis, at det giver så meget til mig.

(2, linje 344)

Her italesættes, en tilfredshed med den måde, der samarbejdes i organisationen på. I den henseende ses der hverken tegn på single-, double-loop eller deuterolæring.

Ifølge programteorien skal der ske en højere grad af integration mellem kommune, borger og samfund. Antagelsen er, at det vil styrke løsningen af fremtidens velfærdsopgaver. Virkningen af denne indsats antages at være organisatorisk læring og organisationsudvikling.

Bootcampen antages, ifølge de interne dokumenter (Tilbud på ledertalentudviklingsforløbet), at øge talenternes evne til at udnytte samspillet mellem borgere, ledere og medarbejdere via samskabelse. Som det ses i nedenstående tabel fremgår det af surveyundersøgelsen, at 33,3 % af respondenterne erklærer sig helt enig, og 50 % erklærer sig delvist enig i udsagnet. Talenterne mener dermed i overvejende grad, at de har fået et bedre blik for mulighederne for samskabelse.



Dette bekræftes delvist i interviewene, hvor det særligt er talent 3, som er opmærksom på inddragelse af borgerne i sammenhæng med organisationens udvikling:

Men og det er jo også noget af det, hvor jeg tænker, vi har, jeg har været haft forældrerådet med ind over. Jeg har lyttet til, hvad er det egentlig i oplever i hverdagen? Hvad er de i tænker?" (3, linje 152). "Ja det er, det det det det er nyt, at vi skal tænke så langt ud, at vi er helt ude og tænke forældreinddragelse, når vi egentlig tænker en ny struktur

(3, linje 162)

Det, at talentet peger på, at forældrene skal tænkes ind i den nye struktur som en aktiv videnskilde, vidner på den ene side om en accept af en vidensform, der har andre karaktertræk end den faglige og teoretiske viden. På den anden side kan det ses som udtryk for talentets forståelse for nødvendigheden af en højere grad af integration mellem organisation og samfund,

og organisatorisk forandring. Det stemmer overens med den forståelse som Stegeager & Laursen repræsenterer: årsagen til forandringer i organisationers adfærd er, at organisationen ved noget, som den ikke vidste før (Laursen & Stegeager, 2011 s. 69). Der er også tegn på selvundersøgelse, thought of action, og inquiry det vil sige double loop læring og ændring af brugsteorien, som kan føre til ændring i theory-of-action (Argyris, 1996) Talent 1 er inde på noget lignende, idet vedkommende peger på værdien af helt nye perspektiver:

...det med, at skulle arbejde sammen med nogle andre faggrupper, ofte hvis det er at vi arbejder samme, i vores egen verd- altså så er det i vores egen verden, så vi har nogle gange måske, troet at dem der sidder i samme, altså sidder i gruppen har den samme forståelse af tingene, som jeg har, så det har det været givtigt [for] lige kan jo godt være meget lig. At skulle sætte sig altså [og] få forklaret tingene, så andre udefrakommende også forstår hvad det er vi, hvad det er vi arbejder med i vores organisation.

(1, linje 228)

Heri kan verificeres tegn på en erkendelsesproces, der hos talentet indebærer, at læring kan ske såvel inden for som på tværs af arbejdsfællesskaber. Samlet set sætter de to citater fokus på den procesorienteret epistemologi, der indbefatter en forståelse af, at læring også skal ses i et aktivt samspil med arbejdsfællesskaber inden for og uden for organisationen, og derved en manifestation af samskabelse.

Et udsagn viser, at samskabelse primært forstås som borgerinddragelsesprocessen og ikke samskabelse i sin fulde udfoldelse, hvor lederen er facilitator for at noget kan lade sig gøre og at noget kan ske *sammen* med andre (som personale- og udviklingschefen udtrykker det):

...Ikke ikke at de ville kunne gå ind og sige, at vi har været med til at bestemme, men jeg har i hvert fald været i dialog og lyttet, inden der er truffet nogle beslutninger. Fordi at de skal være altså det her med borgerinddragelse generelt i vores samfund, hvis vi skal blive ved med at være attraktive overfor de borgere der skal bruge os...

(3 linje 163)

Af ovenstående citat anskuer talent 3, at samskabelse som noget der sker via borgerinddragelse for at kommunen kan tilbyde attraktive indsatser. Den noget bredere forståelse af samskabelse,

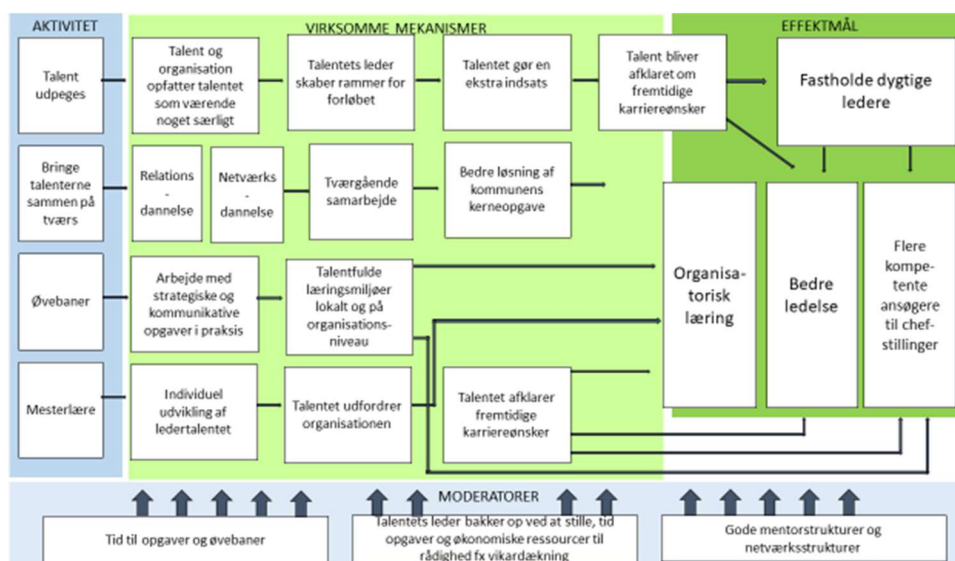
der italesættes af personale- og udviklingschefen, som noget der sker sammen med borgerne for sammen at skabe kommunens velfærdsindsatser er ikke at spore i empirien.

I et kommentarfelt fra surveyundersøgelsen skriver en af respondenterne: *"Ved i en længere periode at have målrettet fokus på min ledelse, har jeg opnået indsigt i egne og organisationens udfordringer"* (citater fra survey). Her er en ret tydelig markør på forståelse af, at organisationen skal blive bedre til at lære at lære, det vil sige tegn på deuto-læring. Endelig oplever talent 3, at fokus på ledertalentudviklingsforløbet samtidig er en legitimering af arbejdet med borgerinddragelse:

"Jeg tror, det er blevet mere normalt, mere i orden at være så innovative, som vi prøver at være her. Det er som om, at jeg føler egentlig lidt, at når vi bliver tilbudt en undervisning der siger, hvor vigtigt det er, at vi har den innovative del med, og vi har borgerinddragelsen med, så er det også mere normalt (3, linje 228)

KAPITEL 8 - OPSAMLING OG SAMMENFATNING AF ANALYSENS RESULTATER

Vi har i vores analyse undersøgt og testet programteoriens mekanismer og kausale sammenhænge for at be- eller afkræfte, hvorvidt disse i et helhedsperspektiv synes at be- eller afkræfte programteoriens antagelser. Desuden vil vi med afsæt i analysen vurdere, hvilke empiriske fund der er af så afgørende karakter, at de skal præsenteres i projektets afsluttende anbefalinger.



Nedenfor følger en sammenfatning af analysens resultater inden for hver igangsatte aktivitet i programteorien.

AKTIVITET 1 TALENT UDPEGES

Programteoriens formulerede sammenhænge mellem virksomme mekanismer og effektmål inden for aktiviteten, talent udpeges, kan verificeres flere steder i den empiriske analyse. Personlig udpegning og oplevelse af at talentudviklingen prioriteres, samt opmærksomhed fra ledelse, fokus og struktur, mobiliserer talentets psykiske energi og skaber motivation i forhold til at gøre en ekstra indsats. En væsentlig moderator og forudsætning er ledelsens opbakning i forhold til tid. Der synes ligeledes at være en lille sammenhæng mellem indsats og bedre ledelse, hvorimod fastholdelse ikke tydeligt kan bekræftes. Det kan heller ikke bekræftes, at der er en entydig sammenhæng mellem indsatsen og talentets afklaring i forhold til at avancere i ledelsesniveau, enkelte talenter bruger forløbet på at øve sig og blive afklaret. Struktur og rammestyring udpeges desuden som en væsentlig faktor.

Samlet set synes der hermed at være belæg for at antage, at sammenhængen mellem indsats og effekt, som den forekommer i programteorien, er korrekt. Empirien viser, at det ikke er alle udpegede talenter, der har lyst til at avancere til chef efter talentudviklingsforløbet. I den forbindelse identificeres den negative bivirkning ved udpegelsen, at en leder ved afslutningen af forløbet har mere motivation for at blive konsulent frem for chef.

AKTIVITET 2 BRINGE TALENTERNE SAMMEN PÅ TVÆRS

Der kan i empirien ikke verificeres en entydig kausal sammenhæng mellem aktiviteten og de formulerede effektmål om en bedre løsning af kommunens opgaver. Resultatet fra surveyen viser, at respondenterne i overvejende grad selv er af den opfattelse, at de vil komme til at netværke, men selve opfattelsen af hvad det vil sige at arbejde i netværk har et lidt andet udtryk. I informantempirien beskrives netværk som instrumentelt (ringer til, kontakter, søger hjælp hos) mere end et tegn på relationsdannelse, der kan føre til tværgående samarbejder og fælles og bedre løsning af fremtidens kommunale kerneopgaver i en kompleks verden. Perspektivet er individorienteret frem for socialt orienteret. Der er ikke tegn på en forståelse af, at netværk skaber sammenhængskraft, er identitetsgivende og binder viden sammen på tværs af organisationer.

Når der spørges ind til respondenter og informanternes syn på og oplevelse af tværorganisatorisk videnskabelse, ser billedet lidt anderledes ud. Langt de fleste respondenter udtrykker, at forløbet som heldhed har styrket deres evne til at arbejde tværfagligt og tværorganisatorisk. Informanterne oplever også, at en tværfaglig indsats er virkningsfuld, da mødet med andre faggrupper rusker op i grundlæggende antagelser og værdier – og i forlængelse heraf individets og organisationens brugsteori og i sidste ende theory of action. Men det tværorganisatoriske samarbejde kan også være skrækindjagende. Her anses moderatorer som understøttende strukturer, som er en vigtig del af det organisatoriske læringssystem.

Samlet ses der dog ikke belæg for at antage, at dannelse af netværk nødvendigvis fører til tværgående samarbejde og udvikling af bedre løsninger af kommunens kerneopgaver.

AKTIVITET 3 ØVEBANER

Der ses i den samlede empiri en tydelig sammenhæng mellem aktiviteten øvebaner og arbejdet med strategiske opgaver og udfordringer. Der kan hos talenterne, i bred forstand, identificeres ny læring og tegn på, at talenterne påtager sig et eksplicit medansvar for organisationens udvikling. Den personlige menings betydning for den strategiske udvikling kan også spores. Der er endvidere spirende indikatorer på, hvordan læring via talenterne bæres videre vertikalt og horisontalt i organisationen, hvilket kan føre til dannelse af nye organisationsbilleder, og i sidste ende til organisatorisk læring og udvikling. Øvebanerne giver desuden mening, da de er situerede og, ifølge talenterne, faciliterer til refleksion og nye erkendelser, der i sidste ende kan ændre praksis.

Der findes dermed belæg for at antage, at øvebaner fører til arbejdet med strategiske opgaver og udfordringer.

Der peges i empirien på øvebaners facilitering af videndeling og videnspredning, men der kan ikke verificeres et entydigt belæg for, at øvebaner skaber talentudviklingsmiljøer, hverken på lokalt eller organisatorisk niveau.

AKTIVITET 4 MENTOR

Empirien giver som helhed udtryk for at kombinationen af praksislæring og mentoring understøtter den individuelle lære- og udviklingsproces. Det begrundes blandt andet med muligheden for at kunne tilpasse læringstempoet til den enkelte, og at der er plads til refleksion

over egen læring og selvundersøgelse i bedste mesterlæreforstand. Men det fordrer, at mentor er klædt på til opgaven. Der kan i empirien også identificeres identitetsskabende processer som et positivt outcome af mentorprocessen. Antagelsen om, at aktiviteten mentor fører til individuel udvikling, kan dermed bekræftes. Der er ligeledes spæde indiker på, at den individuelle udvikling, faciliteret af mentor, via refleksion og selvundersøgelse fører til kritisk refleksion over eksisterende antagelser og værdier i organisationen, hvilket kan føre til at organisationen bliver udfordret. Der er således sandsynlighed for, at denne antagelse også kan bekræftes - over tid.

Efter således at have analyseret og testet antagelser i programteorien, vil vi i afsnittet nedenfor yderligere udfolde og diskutere virkningsevalueringens resultater. Dernæst vil vi kort diskutere bevægelsen fra New Public Management til New Public Governance, som beskrevet i kapitel 1.

KAPITEL 9 - DISKUSSION

DISKUSSION AF ANALYSENS RESULTATER

Flere af samfundets elementer, som de blev fremlagt i kapitel 1 og kapitel 6, synes at være virksomme i det empiriske materiale. Der findes ikke længere en på forhånd given fremtid. Kommuner må selv skabe deres egen fremtid ved at organisationen lærer at lære. Organisationens skal i fremtiden være i stand til at gennemskue egne problemer, så interne faktorer kan forandres. Organisationens skal desuden evne at høste den nødvendige viden ind fra alle mulige kanter, så løsninger, produkter og services kan udvikles – det vil sige enkelt- og double loop læring (Argyris, 1996). Det stiller store krav til individ og organisation om at kunne beherske læring og aflæring, og til det organisatoriske læringssystem, der, som beskrevet af Argyris & Schön (1996), er det system, der skaber betingelser og forudsætninger for medarbejdernes læring. På baggrund af analysen af det empiriske materiale, er det vores vurdering, at det igangsatte talentudviklingsforløb i nærværende kommune på nogle felter, vil kunne understøtte udviklingen af organisationen og det organisatoriske læringssystem.

Vi kan nu først spørge om mesterlære-princippet, udfoldet som mentor og øvebaner, kan benyttes som igangsætter af individuelle og organisatoriske læreprocesser? Det mener vi, at kunne begrunde, at det kan. Vores argumentation er for det første, at mesterlære og øvebaner er situeret og sociale, da træning og mesterlære kræver tilstedeværelse af flere end den lærende. Vores empiri peger ligeledes på, at den læring, der finder sted i disse praksisfællesskaber, giver

mening, da læring i praksis fører til refleksion over praksis. Det falder fint i tråd med Wengers forståelse af, at det, der læres i en fælles praksis, næsten altid er relevant for det, der læres. Det hænger desuden sammen med en af Wengers andre pointer om at læring er "tom", hvis det ikke sættes ind i en eller anden form for praktisk sammenhæng, hvor den kan genforhandles eller omstruktureres, så den giver mening (Lave & Wenger, 2016 s. 36). Denne situerede tilgang har netop, som fremlagt i kapitel 6, oprindeligt rod i mesterlærebegrebet hos Lave & Wenger. Vi er selvfølgelig opmærksom på ikke at underkende, at mesterlære også er en form for styret forbedring, da der er en magtrelation mellem mester og lærling (Dreyfus, H; Dreyfus, 2008 s. 73). Men der er i empirien ret tydelige tegn på, at mesterlæremetoden faciliterer til indsigt og afprøvning, fordi mesterlærelærlingen bliver ekspert ved at imitere mester. Og den proces er både en analytisk og refleksiv læreproces baseret på inquiry (Dreyfus, H; Dreyfus, 2008 s. 73-74). Der er også i empirien tegn på, at de fastlagte øvebaner understøtter novicens sociale og kulturelle integration i fællesskabet, som beskrevet hos Lave og Wenger.

Vi kan også spørge, om ledertalentforløbets fokus på tværfaglighed kan benyttes som igangsætter af individuelle og organisatoriske læreprocesser. Projektet har fokus på tværfaglighed og læring som en social aktivitet, herunder fokus på emergente læreprocesser, som fordrer høj refleksivitet, og hvor læring udvikles i et samspil med forskellige interesser. Emergente læreprocesser understreger det processuelle perspektiv, hvor der er plads til mange forståelser og flere sandheder, som naturligvis skal forhandles. Disse processer vil, vurderer vi, med al sandsynlig virke faciliterende til at det enkelte individ med deuterolæring udvikler en helheds- og metaforståelse for hvordan single- og double-loop-læring foregår i organisationen. En anden væsentlig pointe i ledertalentudviklingsforløbet er idéen med, at de enkelte mentorer skal danne relationskæder horisontalt og vertikalt (mentor er mentor for en mentor, der er mentor og så videre). Relationskæden skal sikre, at det enkelte ledertalents læring og refleksion fastholdes og spredes til hele organisationen. Den tanke peger mod et relationelt perspektiv på organisationer, som beskrevet af Stegeager og Laursen (2011). Relationskæderne kan via mesh, hvor alle aktører gennem tanker og handlinger, træder individuelle og fælles spor med deres forskellige intentioner – og kan på den måde påvirke organisationens organisering. Mesh kan desuden, ifølge Argyris & Schön (1996), føre til nye organisationsbilleder, der i sidste ende leder til en ændring af organisationens brugsteori og theory of action, hvilket betyder en omstrukturering af det

organisatoriske læringssystem både strukturelt og adfærdsmæssigt. Relationskæderne, som kan udvikle sig til praksisfællesskaber i skikkelse af talentmiljøer, kan derfor, vil vi mene, også fungere som procesgrundlag for en større organisatorisk integration mellem de forskellige forvaltninger i kommunen. Svaret på vores spørgsmål om hvorvidt at fokus på tværfaglighed kan benyttes som igangsætter af individuelle og organisatoriske læreprocesser, er derfor at: Et tværfagligt fokus med relationskæderne som det element, der binder læreprocesserne sammen, kan facilitere til løbende enkelt- og double-loop læring. Den proces kan påvirke udviklingen af organisationens læringssystem, og kan medføre at organisationen lærer noget den ikke ved - og at organisationen udvikler sig.

Vi kan også spørge, om udpegning virker positivt eller negativt for de individuelle og de organisatoriske læreprocesser. Spørgsmålet er netop, hvor vidt det er muligt for ledertalenterne at udvikle og udfordre organisationen, når såvel opgaver samt lederrolle er defineret og styret oppefra i en politisk styret organisation. Det kan virke som disharmoniske krav, når velfærdssamfundet og borgerne er i konstant emergent bevægelse. Omvendt peger informantempirien på, at topstyringen af rammer og struktur for forløbet bibringer kompetenceudviklingsforløbet noget positivt, idet de klare rammer og den stærke struktur og opfølgning virker faciliterende for deltagernes motivation og vedholdende fokus på egen udvikling og læring. Det vil være interessant at undersøge hvor mange af talenterne, der viser sig at ende med en chefliderpost. For er det de rigtige talenter, der er udpeget? Og er direktørerne de rigtige til at udpege talenter? Ved den nuværende udpegelsesform er direktørernes egne implicitte antagelser og forforståelser om talentbegrebet og talenternes adfærd med al sandsynlighed ret afgørende for, hvem der bliver udpeget.

Sammenfattende bygger ledertalentudviklingsforløbets grundlag på et anderledes perspektiv på læring end det traditionelle perspektiv. Grundlaget er et pragmatisk perspektiv, hvor det særlige træk er - som nævnt i kapitlet om dette projekts videnskabsteoretiske grundsyn – at viden er relevant, når den kan bruges til noget, jævnfør Cooks begreb knowing. Viden anvendes, defineres og manifesteres gennem handlingen oftest i en lokal kontekst, hvor viden skabes gennem ideer, refleksiv tænkning og afprøvning af ideer i en løbende læringsproces (Holdt Christensen, 2002 s. 40-41, Siggaard Jensen, 2003, s. 35). Læring i ledertalentudviklingsforløbet konstitueres i dette perspektiv derfor både som en aktivitet, en handling og et produkt.

Vi vil dog hævde, at ledertalentudviklingsforløbet også har en indbygget modsatrettethed. Forløbet er på den ene side top-down styret, da det, som tidligere nævnt, er ledelsen, der har udviklet, rammesat og initieret forløbet, herunder udvalgt de medarbejdere, de vurderer har talentpotentiale. Den tilgang bygger i et vist omfang på styring, sikkerhed og kontrol. På den anden side ligger talentets selvansvar ikke kun i ledertalentudviklingsforløbet, idet der er en forventning om, at talentets udvikling også udvikler organisationen. Det peger på en bottom-up styring med plads til udvikling af spirende praksisfællesskaber i form af talentmiljøer, hvor talenternes læring er i fokus i forhold til organisationens læring. Den tilgang bygger på søgen, muligheder og fejl, da det er her erfaringer høstes, hvilket kan beskrives som en kontinuerlig enkel- og double-loop læringsproces. Krav om, at ledertalentudviklingsforløbet skal falde i tråd med kommunens overordnede strategi for kompetenceudvikling, antyder ligeledes en vis form for styring af processerne. Omvendt ville ledertalentudviklingsforløbet, hvis man anskuede talentudviklingen som uafhængig af den overordnede strategi for kompetenceudvikling, måske i stedet være med til at udvikle eller afvikle kompetenceudviklingsstrategien. Der ser her en antydning af nogle konservative træk i et ellers ret visionært udviklingsprojekt. Vender vi blikket tilbage til policy-analysen, der peger på styringsrationalitetens formaterede rum, som kan være et ønske om at modellere adfærden i en retning, der guider mod de ekspliciterede sandheder og selvfølgeligheder, som de kommer til udtryk i policy dokumentet. En begrundelse for en sådan 'peer review' proces af forløbet, kan være at organisationen i sin stræben efter at blive mere konkurrencedygtig og effektiv ser denne retningsgivende styring som nødvendig. En fare herved kan være, vil vi vove at påstå, at individet fastholdes i single-loop læring og at læringen dermed får et tilpassende sigte. Kulturskabende ændringer og organisationsudvikling kræver at individet kan beherske komplekse, uforudsigelige og ikke planlagte udfordringer, og dermed sikrer, at der er en fremtid i organisationen. Det vil sige løbende single-og double loop læring – og parallelt hermed deuterio læring, så organisationens læringskompetence styrkes.

Til slut kan vi spørge om de nye perspektiver, på det overordnede plan, betyder mindre styring? Som beskrevet indledningsvist er New Public Management (NPM) på vej til at blive erstattet af et nyt styringsrationale, New Public Governance (NPG), som har helt andre karaktertræk end NPM. Udviklingen i retning af NPG kræver mindre styring (Krogstrup & Borup Jensen, 2017), og er tilsyneladende et udtryk for en snævrere integration mellem organisationer og samfund. Teorien

beskriver, hvordan den almindelige udvikling i retning af individualisering, differentiering og opløsning af grænser mellem forskellige samfundsmæssige områder slår igennem på det område, som vedrører læring og produktion af ny viden i et samfund under kontinuerlig forvandling. Spørgsmålet er, om NPM vil forsvinde eller om NPG mere eller mindre kommer til at foregå inden for rammerne af NPM. Umiddelbart virker det som om NPG tilgangen indebærer større frihed, større samspil med samfundsmæssige grupper og interesser båret af dialog, ligeværdighed og demokratiske processer. Heroverfor kan man indvende, at forhold som styring, ledelse, kontrol, selektion, økonomisk og politisk magt, tilfældighed og usikkerhed måske underbelyses og sandsynligvis udgør et mindst lige så vigtigt element i styringsrationalet som i NPM. Og på et mere generelt niveau kan man hævde det samme om den pågående samfundsudvikling som helhed.

DISKUSSION PROJEKTETS METODE

En vigtig betingelse for at kunne anvende resultaterne af vores undersøgelse som vidensgrundlag for tiltag er kvaliteten af den viden, som fremstår af resultaterne (Nielsen, 2007 s. 162. I den forbindelse er det relevant at eftersøge vores metode for bias. Da vi anvender virkningsevaluering som metode, vil vi begynde med at se på programteorien, idet den er omdrejningspunktet for dataindsamlingen. Har programteorien fået os til at fokusere på de "kameravinkler", som kan besvare spørgsmålet? Og afspejler programteorien de forventede virkninger? Lad os starte med det første. Som nævnt i metodeafsnittet har vi valgt at undersøge effekter og virkninger set fra deltagerne i talentudviklingsforløbets perspektiv. På baggrund af masterprojektets begrænsede omfang har vi fravalgt eksempelvis direktion, samarbejdspartneres og medarbejderes perspektiv. Vi vurderer, efter endt analyse af resultaterne i forhold til programteoriens forventede virkninger, at ledertalenterne perspektiv ("kameravinkel") vil kunne svare på - eller belyse - evalueringsspørgsmålet. Om en 360 graders evaluering, vil bibringe projektet nye perspektiver eller styrke vores analyse, står hen i det uvisse. Et bias i forhold til ledertalenterne perspektiv kan være, at ledertalenterne besidder en stor taknemmelighed for at være blevet udpeget til forløbet og dermed muligvis en stor loyalitet for direktionens initiativ, hvilket kan komme til udtryk i form af manglende kritik af forløbet. Vi kan heller ikke vide, om nogle af talenterne er bekymrede for deres muligheder for at avancere i organisationen, hvis de udtaler sig kritisk om talentudviklingsforløbet, eller hvis de tilkendegiver, at de ikke har lært noget. For at tage højde for denne fejlkilde, har vi været omhyggelige med at informere om anonymiteten i undersøgelsen

såvel skriftligt som mundtligt. Da den ene af os arbejder i organisationen, kan vi ikke udelukke at nogle af informanterne er tilbageholdende med kritik af det samme "system" som undersøgeren arbejder i.

Efter at vi ovenfor har forsøgt at identificere eventuelle bias i forhold til "kameravinklen" i programteorien, vil vi nu påse, om programteorien afspejler de forventede virkninger. Vi har som det første udført et grundigt analysearbejde af kilder til programteorien, herunder gennemgang og analyse af dokumenter samt individuelle interviews med nøglepersoner. Herefter har vi drøftet den udledte programteori med relevante interessenter. Vi mener på den baggrund, at der er en vis sandsynlighed for, at den opstillede programteori afspejler de forventede virkninger. Undersøgelsens konklusion, som foretages med udgangspunkt i analyse af de indsamlede data, vil dernæst enten bekræfte eller afkræfte, om de forventede virkninger er blevet indfriet. Det leder os hen til at se på fejlkilder i vores dataindsamlingsmetode.

Surveyundersøgelsens validitet (gyldighed) siger noget om, hvor sikkert vi måler det, der skal måles (Thisted, 2010 s. 141). Her kan vi spørge os selv, om vi stiller spørgsmålene på en måde, så vi får svar på det, vi spørger om. Vi har identificeret et enkelt spørgsmål, som kan have en bias: *Jeg vil blive på det lederniveau, jeg er i dag, og videreudvikle mig her.* Ved dette spørgsmål er der indlejret to spørgsmål, derved bliver svaret ikke entydigt, da respondenter i realiteten kunne ønske at svare forskelligt på det første og det sidste indlejrede spørgsmål. Af tidsmæssige hensyn har surveyundersøgelsen ikke været i pilottest, hvilket kunne have indfanget ovenstående fejlkilde og i øvrigt også andre fejlkilder i forståelsen af spørgsmålene. Ser vi på reliabilitet (pålideligheden) i de data vi har indsamlet, er det relevant at beskæftige sig med svarprocenten. Spørgeskemaer er udsendt til 21 respondenter og 18 har besvaret. Det giver en svarprocent på 85,7 %. Denne undersøgelse vurderes derfor til at have en strålende svarprocent (Thisted, 2010 s. 140) med et lille bortfald på 12,3 procent. Det er vigtigt for undersøgelsen at have et så lille et bortfald som muligt, da man ellers risikerer, at de respondenter, der ikke har svaret på spørgeskemaet kan have en anden holdning end de, der har svaret og dermed skævvride resultatet (Thisted, 2010 s. 139). Som en del af surveyanalysen krydsede vi forskellige baggrundsvariabler for at afdække, om der kunne udledes tendenser i forhold til grund- og efteruddannelsesbaggrund. Der viste sig ikke nogle signifikante forskelle. Vores etiske overvejelser i forhold til anonymitet, og dermed afgrænsningen i baggrundsvariabler, gjorde det ikke muligt at afsøge, om der er en sammenhæng

mellem det niveau, som lederne var på ved opstart, og den oplevede virkning af forløbet. Vi har via uformelle samtaler erfaret, at der var ret stor niveauforskel i ledertalenternes placering i organisationen (der er 5 lederniveauer). Det bevirker, at undersøgelsen har en blind vinkel i forhold til for hvem, indsatsen virker. Det kan dog anfægtes, at vores resultater bliver en anelse unuancerede.

I interviewdelen af undersøgelsen benytter vi os af hermeneutikken, som veksler imellem del og helhed. Vi tager vores forforståelse med ind i interviewet. Det element erfarer vi efterfølgende er en hæmmer for vores spørgeteknik. For selvom vi har bestræbt os på at spørge uddybende ind, så har vi efterfølgende fået øje på situationer i interviewet, hvor vi ikke får spurgt grundigt nok ind til, hvad informanten forstår ved det begreb, som informanten benytter. Vi antager derved, at informanten har den samme opfattelse af begrebet som os, og det er slet ikke givet.

Det styrker vores undersøgelse, at vi benytter os af Mixed methods. Kombinationen af kvantitative og kvalitative metoder skaber bedre betingelser for at nå frem til valide og reliable resultater (Nielsen, 2007 s. 81). Samlet set vurderer vi med baggrund i ovenstående metodekritik, at undersøgelsen har en relativ høj validitet. Endvidere har vi i fremstillingen af data forsøgt at fremstille dem transparent, således at forudforståelser og metoder er gennemsigtige, og at vi giver læseren en mulighed for selv at vurdere resultaterne kritisk.

Indledningsvist fremførte vi, at et af formålene med dette masterprojekt er at fremkomme med viden, der kan give inspiration til andre kommuner, som ønsker at igangsætte lignende talentudviklingsforløb for ledere. I den sammenhæng kan vi spørge, hvor langt rækkevidden for dette projekt er udover nærværende kommune. Kan resultaterne for denne kommune sige noget om ledertalentudviklingsforløb i en anden kommune, med andre ledere og med andre organisationsstrukturer? Ja, det kan det ifølge Dahler-Larsen, hvis konteksten er nøje beskrevet: *"Hvis man har en begrundet forestilling om hvilke forhold i en lokal kontekst, der har været udfaldet for et projekt, så er denne viden meget relevant at begrunde hvilke andre slags kontekster projektet kan udvides til"*. (Krogstrup & Dahler-Larsen, s 108). Det er ikke givet at udfaldet af dette projekt direkte kan overføres til en anden kontekst i en anden kommune, men i og med at virkningsevalueringen også beskriver konteksten for mekanismerne, vil det være muligt for en anden kommune at vurdere hvilke virkninger, som kan overføres til dennes kontekst.

Vores læringsteoretiske valg til at belyse de empiriske fund viser sig, som vi vurderer det, at være velegnede. Vi oplever, at Chris Argyris og Donald Schöns teori om organisatorisk læring taler godt ind i de organisatoriske læreprocesser og begrebet deuterolæring, giver nye perspektiver til Ledertalentudviklingsforløbet. Lave & Wengers teori om praksisfællesskaber, belyser netværksdannelse og mentoring som bærende kulturskabende elementer. Vi kunne have valgt L. Vygotskys teorier om læringsprocesser og sprogudvikling eller J. Mezirow's teori om transformativ læring. Disse blev fravalgt, da de primært beskæftiger sig med intrapersonel læring grundet talentudviklingsforløbets fokus på organisatorisk læring.

KAPITEL 10 - KONKLUSION

Masterprojektet er udarbejdet med henblik på at undersøge virkningen af nærværende talentudviklingsforløb. På den baggrund er følgende problemformulering formuleret: **Hvordan virker indsatsen Talentudvikling for ledere, og hvad karakteriserer ledertalenternes og organisationens læringsudbytte?** Som metode til at belyse problemformuleringen har vi anvendt virkningsevaluering til at belyse effekterne, og teorier om læring er anvendt for at opnå en dybere forståelse af læreprocesserne i indsatsen.

Med udgangspunkt i virkningsevalueringens køreplan har vi med afsæt i indhentede kilder opsat en programteori. Programteorien er belyst ved en dataindsamling for at kunne be- eller afkræfte om antagelserne i programteorien virker som forventet. Desuden er Argyris og Schöns teori om læring i organisationer og Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber anvendt til at opnå en dybere forståelse af den læring som opnås i indsatsen for ledertalenter. Der identificeredes fire aktiviteter i indsatsen: 1. talent udpeges, 2. bringe talenterne sammen på tværs, 3. øvebaner og 4. mesterlære. Ser vi på virkningsevalueringens hovedresultater, kan vi konkludere, at ledertalentudviklingsforløbet er blevet implementeret, så det i overvejende grad svarer til forventede virksomme mekanismer og effekter. Der er således ikke tale om teorifejl eller implementeringsfejl, men der er virkninger, som undersøgelsen ikke belyser til fulde, og ligeledes er der virkninger, som ikke fuldt ud er slået igennem. Dem vil vi komme nærmere ind på her. Med baggrund i indsamlede empiri kan det konkluderes, at aktiviteterne samlet set hovedsageligt bidrager til indfrielse af to ud af fire opstillede effektmål: *Organisatorisk læring og bedre ledelse.*

Effektmålet om at *fastholde dygtige ledere* bliver hverken be- eller afkræftet i undersøgelsen. Det mest langsigtede effektmål: *Flere kompetente ansøgere til chefstillinger* er empirien, som ventet, ikke i stand til hverken be- eller afkræfte om det har fundet sted i det ledertalentudviklingsforløbet netop er afsluttet i skrivende stund. Der ses dog antydninger af effekt, idet en af informanterne er avanceret fra leder til chef under vedkommendes deltagelse i forløbet, samt at 22,2 % af deltagerne angiver at have intentioner om at søge en stilling på højere chefniveau ved forløbets afslutning. Omvendt viser undersøgelsen også, at en mindre andel af deltagerne fortsat er uafklarede om fremtidige karriereønsker, hvilket kan antyde, at det langsigtede effektmål ikke indfries til fulde.

Ledertalentudviklingsforløbet virkning sker hovedsagelig på baggrund af praksislæring i praksisfællesskaber og strukturerede forløb støttet af gode mentorforløb og talenternes ledere. Undersøgelsens fund viser, at praksislæringen, også kaldet øvebanerne, øger talenternes evne til at arbejde med strategiske opgaver, og medvirker til at talenterne påtager sig et eksplicit ansvar for organisationens udvikling. Det nøje styrede og strukturerede forløb medvirker til, at såvel talenter som talenternes ledere fastholder fokus i det etårige læringsforløb, og analysens resultater viser, at talenterne motiveres af dette fokus og denne synlighed. Mentorforløbene virker på den måde, at ledertalentet opnår individuel læring i eget tempo og igangsætter refleksion over egen læring. Fundene antyder endvidere, at ledertalentudviklingsforløbet med sin praksisnære tilgang og mentoring er i stand til at imødekomme behovet for lederkompetencer, hvilket gør lederen i stand til at lede i en uforudsigelig emergent fremtid, hvor der ikke er opskrifter på god ledelse, men hvor lederen og organisationen skal lære at lære for at være omstillingsparat i fremtidens velfærdssamfund.

Læreprocessernes karakteristika udtrykker sig som såvel double loop som single loop læring, hvilket resulterer i både individuel og organisatorisk læring. Der ses antydninger af deuterio læring, som særligt sker, når ledertalenterne "rusker i hinanden" under de seancer, hvor de mødes på internater og bootcamps. Det er som om, at tiden til fælles refleksion, væk fra den daglige drift, i særlig grad understøtter deuterio læring. Samlet set viser de empiriske fund en spirende start på organisatorisk udvikling og en styrkelse af organisationens læringssystem og dermed også dens læringskompetence. Empirien viser dog også, at deuterolæring ikke kan identificeres hos alle informanter.

Ledertalentudviklingsforløbet har skabt gode muligheder for netværksdannelse. Empirien viser, at netværksopfattelsen synes at blive reduceret til kommunikation og videnoverførsel i form af eksisterende viden mellem to personer. Derved ser det ud til at ledertalentudviklingsforløbet ikke helt er lykket med netværket som kulturel dimension, der medvirker til at skabe tværgående samarbejde og udvikling af bedre løsninger af kommunens kerneopgaver.

Det kan udledes at praksisfællesskaber og relationskæder, skabt gennem mentorforløb på internater og bootcamps, har den virkning, at de igangsætter begyndende kulturskabende ændringer ved at udvikle og udfordre organisationen i X-kommune, hvilket er et af de opstillede outcome i programteorien. Der ses også spirende tegn på, at disse kæder kan være med til at forme organisationens struktur, så den passer til mennesket - i stedet for omvendt. Udfordringen bliver over tid at fastholde og omsætte talenternes nye erkendelser og indsigter til praksis, så der kan ske en indlejring af den nye viden i organisationen.

ANBEFALINGER

Med baggrund i masteropgavens empiri og analyse vil vi komme med at bud på anbefalinger til justeringer, som med fordel kan tages i betragtning ved afvikling af det næste talentudviklingsforløb, som skal igangsættes. Ligeledes kan anbefalingerne tjene til inspiration til andre kommuner, som ønsker at påbegynde et ledertalentudviklingsforløb.

- 1. Giv ledere, som ikke udpeges af direktionen, mulighed for at indstille sig selv til ledertalentudviklingsforløbet**

Dette giver mulighed for at spirende talenter med motivation for at avancere, men som ikke er i direktionens søgelys, kan indgå i forløbet eventuelt efter en samtale eller screeningsproces.

- 2. Afklar tydeligt talenternes motivation for at varetage et fremtidigt lederjob på chefniveau.**

Hvis formålet er flere ansøgere til lederstillinger, vil dette givetvis sikre, at de udpegede talenter i højere grad er potentielle ansøgere til chefstillinger efter endt forløb.

3. Identificer medarbejdertalenter, som kan overtage opgaver for ledertalenterne tidligt i ledertalentudviklingsforløbet.

Dermed frigives tid til at ledertalenterne kan fordybe sig i nye opgaver på strategisk niveau samtidig med at talentfulde medarbejdere i egen enhed udvikles.

4. Øg fokus på netværksdannelse som bidrag til at skabe sammenhængskraft og organisationsudvikling

Ved at give ledertalenterne nye indsigter i netværksbegrebet, forstået som *mere end* et individrettet behov, vil organisationen formodentlig opnå højere grad af organisatorisk læring og løbende tilpasning til en emergent fremtid.

5. Undersøg hvad der motiverer ledere til at forblive i organisationen

Evalueringen har ikke kunnet belyse, hvorvidt talentudviklingsforløbet medvirker til fastholdelse af ledere i organisationen. Derfor er det relevant at undersøge hvilke mekanismer og motivationer, der ligger til grund for, at de enkelte ledere bliver i organisationen. Det er muligt, at der skal helt andre indsatser til for at imødekomme dette effektmål.

6. Følg op på langsigtede effektmål

Det anbefales, at kommunen følger op på de langsigtede mål med ledertalentudviklingsforløbet. Med henblik på optimering af ledertalentudviklingsforløbet, finder vi det relevant at undersøge, hvor de deltagende ledertalenter er i organisationen om et år, i forhold til at belyse om ledertalentudviklingsforløbet har haft virkning på fastholdelse af dygtige ledere og flere ansøgninger til chefstillinger.

- Andersen, K. E. (2011). *Målt & vejlet : uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andreasen, K. (2017). *At undersøge læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring - single- og double-loop. In K. Illeris (Ed.), *49. tekster om læring* (1.st, p. 630). København.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Ma: Addison-Wesley.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy : what's the problem represented to be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson Australia.
- Barab, S. A., & Plucker, J. A. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165–182. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=7195822&site=ehost-live>
- Bernard, H. R. (2011). Research methods in antropology: qualitative and quantatitve approach. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/librarytitles/docDetail.action?docID=10465497>
- Birkler, J. (2005). *Videnskabsteori : en grundbog*. Kbh.: Munksgaard Danmark.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey : en introduktion*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Castells, M. (2003). *Netværkssamfundet og dets opståen*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Dahler-Larsen, P. (2013). *Evaluering af projekter - og andre ting, som ikke er ting*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Darré, M. (2014). *Strategisk talentudvikling : realisér organisationens potentiale*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreyfus, H; Dreyfus, S. (2008). Mesterlære og eksperters læring. In S. Nielsen, K; Kvale (Ed.), *Mesterlære: Læring som social praksis* (1.st., pp. 55–75). København: Hans Reitzels Forlag.
- Garavan, T. N., Carbery, R., & Rock, A. (2012). Mapping talent development: definition, scope and architecture. *European Journal of Training & Development*, 36(1), 5–24. Retrieved from <http://10.0.4.84/03090591211192601>
- Gleerup, J. (2004). Viden (skabs) teori. In Niels Buur Hansen & Jørgen Gleerup (red. (Ed.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (1st., p. s. 84-118). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hedayati Mehdiabadi, A., & Li, J. (2016). Understanding Talent Development and Implications for Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 15(3), 263–294.

<https://doi.org/10.1177/1534484316655667>

- Højbjerg, H. (2013). Hermeneutik: forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaber. In K. Fuglsang, L; Bitsch Olsen, p; Rasborg (Ed.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3rd.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holdt Christensen, P. (2001). *Videnledelse i perspektiv : om udfordringer ved organisering og ledelse af viden*. København: Samfundslitteratur.
- Holdt Christensen, P. (2002). *Om vidensledelse : perspektiver til refleksion*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hood, C. (1995). "The new public management " in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting Organizations and Society*, 20(2), 93–109.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3rd ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, A. (1995). *Fornuft og livsklogskab*. Århus: Systime.
- Krogstrup, H.K; Borup Jensen, J. (2017). Capacity Building i den offentlige sektor. In H. K. Krogstrup (Ed.), *Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor* (1st.). København: Hans Reitzel.
- Krogstrup, H. K. (2016). *Evalueringsmodeller* (3rd ed.). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Krogstrup, H. K., & Dahler-Larsen, P. (2003). *Nye veje i evaluering : håndbog i tre evalueringsmodeller*. Århus: Academica.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Nake, B. (2016). *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3rd ed.). København: Hans Reitzels.
- Latukha, M. (2011). To stay or leave: Motives behind the decisions of graduate programs' trainees' in European and Russian companies. *Journal of East European Management Studies*, 16(2), 140–161.
- Laursen, E, Stegeager, N. (2011). Organisatorisk læring og transfer. In Nikolaj Stegeager; Erik Laursen (Ed.), *Organisationer i bevægelse: Læring-udvikling-intervention* (1., p. s. 49-79). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Laursen, E; Stegeager, N. (2011). Organisationer, bevægelse og læring. In *Organisationer i bevægelse: Læring-udvikling-intervention* (pp. 7–17). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Laursen, E., & Stegeager, N. (2011). Organisationer, bevægelse og læring. In N. Stegeager & E. Laursen (Eds.) (pp. 7–17). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lave, J. (2003). Legitim perifer deltagelse. In E. Lave, J; Wenger (Ed.), *Situeret læring* (1st ed., pp. 1–43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Ledelseskommisionen. (2017). *Sæt borgerne først: ledelse i den offentlige sektor med fokus på udvikling af driften - Ledelseskommisionens anbefalinger*. København. Retrieved from

https://ledelseskom.dk/files/media/documents/hovedpublikationer/saet_borgerne_foerst_-_ledelseskommissionens_anbefalinger.pdf

- Madsen, B. (2012). *Om individuel og organisatorisk læring og deres relevans for aktionslæring*. Retrieved from https://pure.au.dk/ws/files/52637842/Notat_2012_5x.pdf
- Nielsen, P. (2007). *Produktion af viden : en praktisk guide til samfundsvidenskabelig metode* (3rd ed.). Kbh.: Nyt Teknisk Forlag.
- Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik: baggrund, intentioner og funktionsmåder. In K. Illeris (Ed.) (1. st, pp. 13–34). Samfundslitteratur.
- Rasmussen, J. G., Jørgensen, K. M., & Larsen, M. V. (2011). Organisering og forandring. In N. Stegeager & E. Laursen (Eds.) (pp. 21–47). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rezaei, F., & Beyerlein, M. (2018). Talent development: a systematic literature review of empirical studies. *European Journal of Training and Development*, 42(1–2), 75–90. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2017-0076>
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer* (1.udgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Siggaard Jensen, H. (2003). No Title. In J. Bukh, P. N.; Skovvang Christensen, K. og Mouritsen (Ed.), *Videnledelse: Et praksisfelt under etablering* (p. s. 25-42). Kbh.: Jurist og Økonomforbundets Forlag.
- Tangaard, L. (2016). Ligeværd og talentfulde læringsmiljøer. Retrieved November 25, 2018, from https://www.ligevaerd.dk/wp-content/uploads/2017/10/Lene_Tanggaard_3_juni_2016.pdf
- Thisted f. 1952, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis : projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (2. udgave). Kbh.: Munksgaard.
- Vardinghus-Nielsen, H. (2014). *Organisatorisk læring : et bidrag til en organisationsdidaktik : Ph.d.-afhandling* (Ny udgave). Aalborg: River Publishers.
- Villadsen, K., & Mik-Meyer, N. (2007). *Magtens former : sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Watt Boolsen, M. (2017). *Kvalitative analyser : at finde årsager og sammenhænge* (2nd ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Wenger, E. (2007). Social læringsteori - aktuelle temaer og udfordringer. In K. Illeris (Ed.), *Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser* (1.st, p. 61.79). København: Roskilde Universitetsforlag.

IKKE PUBLICERET MATERIALE

- Tilbud på Ledertalentudviklingsforløb 2017 (X konsulentfirma)
- Strategi For Ledelse (X Kommune 2016)
- Kravsspecifikation for X-Kommunes kommende talentforløb for ledere og ledere af ledere (2017)
- Principperne for det teoretiske afsæt for ledertalentudviklingsprogrammet i X Kommune 2017-18
- Sagsfremstillinger i X kommune
- Guide til talentudvikling for ledere 2017-2018 (X-kommune)

BILAGSFORTEGNELSE

Bilag 1. Scoping review

Bilag 2. Invitation til survey

Bilag 3. Survey - spørgsmål

Bilag 4. Resultater fra survey

Bilag 5. Interviewguide personale- og udviklingschef

Bilag 6. Interviewguide HR-konsulent

Bilag 7. Interviewguide ledertalenter

Bilag 8. Invitation til interview

Bilag 9. Samtykkeerklæringer

Bilag 10. Delvis transskribering af interviews: Personale- og udviklingschef, HR konsulent

Bilag 11. Transskribering af interview: Talent 1, 2 og 3

Bilag 12. Meningsfortolkning og tematisering interview talenter