

Working Paper

No. 2003.23

J.C. Ry Nielsen

Statusrapport
MPA-uddannelsen
I går – i dag – i morgen?

INSTITUT FOR ORGANISATION OG ARBEJDS SOCIOLOGI
Handelshøjskolen i København
Solbjerg Plads 3
2000 Frederiksberg
Tlf: 38 15 28 15 Fax: 38 15 28 28

Statusrapport
MPA-uddannelsen
I går – i dag – i morgen?

J.C. Ry Nielsen

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord..... | 5 |
| Prolog..... | 6 |
| 1. Udgangspunktet og forandringsagenten..... | 7 |
| 1.1 Udgangspunktet: Behovet | 7 |
| 1.2 Formål og vision - forandringsagenten..... | 7 |
| 2. Deltagerne | 10 |
| 2.1 Oprindelige forestillinger og forventninger..... | 10 |
| 2.2 Praksis 1: De optagne MPA-studerendes uddannelse - ansættelsessted – køn - alder | 10 |
| Uddannelse..... | 10 |
| Ansættelsessted | 10 |
| Alder og køn..... | 11 |
| 2.3 Praksis 2: Udvælgelsesproceduren – ansøgere – optag - frafald..... | 11 |
| Optagelsesproceduren og frafald..... | 11 |
| Ansøgere og optag..... | 11 |
| 2.4 Uddannelsens studiemiljø..... | 12 |
| 2.5 Opsamling..... | 12 |
| 3. Uddannelsens faglige indhold, eksaminer og resultater | 14 |
| 3.1 Faglig profil..... | 14 |
| 3.2 Forløb | 16 |
| Tidsmæssig placering..... | 16 |
| 3.3 Ændringer over tid - samspillet mellem teoretiske og praktiske fagelementer | 16 |
| 3.4 Prøver og eksaminer | 17 |
| Inspirationskilder og form..... | 17 |
| Evalueringskriterier..... | 18 |
| 3.4 Resultater 1: Karaktergennemsnit | 19 |
| 3.5 Resultater 2: Dimittendernes mening om MPA-uddannelsen | 20 |
| Studieelementernes anvendelighed | 20 |
| Essays om udbytte..... | 21 |
| 3.6 Resultater 3: Censordtalelser | 21 |
| 3.7 Opsamling..... | 22 |
| 4. Den pædagogiske dimension | 23 |
| 4.1 Baggrunden..... | 23 |
| 4.2 Fra faglighed til tværfaglighed | 24 |
| 4.3 Om roller og deltagerorientering | 25 |
| 4.4 En model for udvikling og læring..... | 26 |
| 4.5 Vejledning | 28 |
| 4.6 To-lærerordningen og brugen af miniplena..... | 28 |
| 4.6 Om at udfordre de studerende og omvendt | 30 |
| 4.7 Undervisergruppens sammensætning, niveau m.m. | 30 |
| 4.8 Undervisningsevaluering..... | 31 |
| 4.9 Opsamling..... | 31 |
| 5. Rammer og netværk..... | 32 |
| 5.1 De organisatoriske rammer..... | 32 |
| 5.2 De økonomiske rammer | 32 |
| 5.3 Uddannelsens fysiske rammer | 33 |
| 5.4 Det nære netværk: Det rådgivende udvalg, censorer og HHK..... | 33 |

| | |
|--|----|
| Det Rådgivende Udvalg – Censorer..... | 33 |
| HHK - de faglige miljøer | 33 |
| 5.5 Det internationale netværk | 34 |
| 5.6 Det nationale netværk..... | 35 |
| 5.7 Aftagerne | 35 |
| 5.8 Opsamling..... | 35 |
| Kapitel 6. Opsamling og perspektivering | 36 |
| Indsatsområder | 36 |
| Aktuelle udfordringer..... | 36 |
| Epilog..... | 38 |
| Bilag: Forord til den oprindelige selvevalueringsrapport | 39 |

Førord

Med denne rapport ønsker vi at gøre status over de første 9 år med uddannelsen til Master of Public Administration (MPA) ved Handelshøjskolen i København. Grundlaget for rapporten er en selvevaluering, der i 2002 blev udarbejdet til den første officielle evaluering af masteruddannelser i Danmark. Danmarks Evalueringsinstitut under Undervisningsministeriet gennemførte her en evaluering af MPA-uddannelsen samt uddannelsen til Master of Public Management (MPM) ved Syddansk Universitet og uddannelsen til Master of Public Policy (MPP) ved Roskilde Universitetscenter. Resultatet af evalueringen er fremlagt i en samlet rapport: ”Masteruddannelser” fra september 2003. Den eksterne evaluering giver MPA-uddannelsen en særdeles positiv vurdering, men indeholder også konstruktiv kritik. Generelt er studieledelsen og lærergruppen naturligvis meget glade for evalueringen, som til fulde bekræfter, at MPA-uddannelsen er et godt produkt, der har bevist sin berettigelse de seneste 9 år.

I rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut indgår der naturligvis mange elementer fra MPA’s selvevalueringsrapport, men studieledelsen på MPA har skønnet, at en forkortet og revideret udgave af denne rapport kunne være nyttig i forbindelse med information om MPA-uddannelsen til ansøgere, aftagere, nye undervisere, rådgivere og andre interesserede. Denne reviderede rapport udgør derfor et vigtigt vidnesbyrd om grundlaget for og de løbende justeringer af uddannelsen. Rapporten indgår samtidig som et afgørende grundlag for det udviklingsarbejde, der i 2003 er sat i gang med henblik på at på at revidere og præcisere MPA-uddannelsens kompetenceprofil og herved fremtidssikre et godt produkt.

J.C. Ry Nielsen, der er en af grundlæggerne af uddannelsen og i dag vicedirektør for den internationale del, har på studieledelsens foranledning bearbejdet selvevalueringsrapporten til den her foreliggende udgave.

Dorthe Pedersen
Studieleder
København, april 2003

Prolog

”Noget om at høre det, man ikke forstår”

Mens jeg sad og skrev på MPA-masterafhandlingen, vovede dele af min familie sig undertiden ind i studerekammeret for at orientere sig om min almentilstand (og for at høre, om jeg ikke snart var færdig). En dag, hvor jeg sad og skulle finde noget på Danmarks Pædagogiske Universitets hjemmeside, kom min datter på 9 ind og stod og kiggede mig over skulderen. På det tidspunkt var jeg på DPU-startsiden, og den udmærker sig ved, at der ruller en række citater af kendte pædagoger som Nietzsche, Machiavelli og Goethe hen over skærmen som pauseunderholdning. Min datter var kommet ind, da Goethe-citatet rullede af sted: *Man kan kun høre det, som man forstår*. "Far, det er da noget vrøvl det der", var hendes entydige og ufravigelige dom, som hun begrundede: "Jeg kan da godt høre det, som jeg ikke forstår." Netop den egenskab havde jeg ofte tidligere observeret hos hende, og derfor var jeg enig med hende: Goethe var helt galt afmarcheret. Der findes faktisk mennesker, som godt kan høre det, de ikke forstår.

Nu hvor jeg sidder og skal skrive et 1-sides essay om pædagogikken på MPA-uddannelsen, kommer jeg til at tænke på Goethe og min datter igen. Det er der nogle gode grunde til. For hvis der er noget, som pædagogikken på MPA-uddannelsen lægger op til, så er det netop at høre *også* det, man ikke forstår - eller bryder sig om (hvilket jo nok var dét, Goethe *egentlig* mente). Det er tydeligt, at MPA-pædagogikken handler om at få de studerende til høre efter, hvad de ikke forstår - eller snarere hvad de tror, de ved alt om eller mener at have prøvet 100 gange før. Det er en pædagogik, der er rettet mod at stimulere læring snarere end indlæring. Gennem trængslerne skal de studerende bringes til at erkende, at den vigtigste forudsætning for at lære noget som helst er ydmyghed. Dette er ikke tilfældigt. De MPA-studerende udgør ikke en gruppe, hvor man skal forvente at finde en høj frekvens af personer med lav selvfølelse. De skal faktisk genopdage, hvad det vil sige at lære, at tage imod og befinde sig i det underlige, undefinerbare overgangsritual, *uddannelse*: på vej fra at være noget til at blive noget andet.

Dette er der naturligvis en masse gruppedynamiske og voksenpædagogiske pointer i. Det er nu ikke dem, jeg vil opholde mig ved her. For MPA-uddannelsen gør *også* noget andet ved folk: samtidig med at evnen skærpes til at høre dét, man ikke forstår, så udvikles en anden evne, nemlig evnen til at forstå dét, man ikke kan høre - eller se eller læse eller i øvrigt registrere umiddelbart. Det er evnen til refleksion og evnen til at træde i andres sted og skifte perspektiv. Nogle har nemt ved det - for andre er det en overvindelse - atter andre magter det ikke. Uanset hvad så er det en forbandet vigtig kompetence at have som leder - den vigtigste overhovedet efter min mening.

For mig har "videnstilvæksten" på MPA-uddannelsen været tæt knyttet til denne oplevelse af, at processen var så vigtig en del af produktet. Man hører tit, når talen går på pædagogik, at processen er lige så vigtig som produktet. Men det er sjældent, at der vitterligt er belæg for at sige, at det rent faktisk er tilfældet. Det er der imidlertid på MPA-uddannelsen. For hvis ikke man ydmygt underkaster sig processens vilkår i al sin uforudsigelige mangfoldighed, så går man efter min mening glip af mindst halvdelen af udbyttet - nemlig udviklingen af tålelige og forhåbentligt behagelige samarbejdsrelationer med andre personer, der - som man selv - heller ikke har tænkt sig at sætte deres lys under en skæppe. Det tilbyder MPA-pædagogikken. Men kun hvis man husker *også* at høre dét, man ikke forstår. Min datter kunne helt sikkert blive en glimrende MPA.

Kristoffer Brix Bertelsen, MPA dimittend 2002

1. Udgangspunktet og forandringsagenten

1.1 Udgangspunktet: Behovet

Udgangspunktet for MPA-uddannelsen er meget enkel og problemorienteret. Den oprindelige styregruppes medlemmer¹ havde via forskning, kursus- og konsulentvirksomhed fået indsigt i, at der i den offentlige sektor manglede en efter- eller videreuddannelse for ledere. Kravene til ledere var steget kraftigt efter kommunalreformen i 1970 og bistandslovens indførelse i midten af 70'erne. Nye udfordringer for ledere kom også fra regeringens moderniseringsprogram, som blev lanceret i 1983 og ligeledes senere fra tankerne om New Public Management. Her kom brugerne mere i centrum. Der blev og bliver stadig gennemført en decentralisering i den offentlige sektor, som stiller nye krav til ledere på alle niveauer.

Samtidig viste et blik hen over uddannelsessektoren, at tilbuddene var få og små. Det nærmeste, man kunne komme et formaliseret videreuddannelsesstilbud inden for offentlig organisation og ledelse, var HD i organisation på Handelshøjskolen i København. Men det var en lang og trang vej at betrede, selv hvis man havde en uddannelse i forvejen. På kursussiden var der imidlertid mange tilbud med Den kommunale Højskole og Danmarks Forvaltningshøjskole som frontfigurer med mange og gode initiativer. Men en egentlig lederuddannelse for personer med en faglig baggrund var ikke-eksisterende.

Vi vil ikke her gå i detaljer med forhistorien, men blot bemærke, at på Handelshøjskolen i København blev Lov om åben uddannelse fra 1990 brugt til at sætte gang i et stort udviklingsarbejde, både for eksisterende studier og nye initiativer. Det var i tilknytning til dette arbejde, at overvejelserne om en MPA-uddannelse tog form, og det blev besluttet at oprette uddannelsen.

1.2 Formål og vision - forandringsagenten

Målgruppen for uddannelsen er nuværende og fremtidige ledere i offentlige, halv-offentlige og frivillige organisationer samt private virksomheder med en særlig tilknytning til den offentlige sektor. I styregruppen fandt vi ud af, at en god beskrivelse af uddannelsens formål var at uddanne helhedsorienterede forandringsagenter ("change agents"). Som stikord til at karakterisere denne forandringsagent brugte vi følgende:

Forandringsagenten skulle kunne

- kombinere evnen til at begå sig fagligt-professionelt med de krav til udvikling og omstilling, som omverdenen stiller til organisationen/virksomheden,
- kombinere opgavekrav og ressourcer,
- agere i forhold til politiske processer,
- udvikle en kritisk holdning til teorier og metoder,
- udvikle en forståelse for og kritisk holdning til egen rolle i organisationen/virksomheden samt det etiske grundlag herfor,

¹ Jørgen Frode Bakka, Jens Gunst, Aage Nedergaard, J.C. Ry Nielsen og Henning Schwerdtfeger

- udvikle det nødvendige kompetencegrundlag for at kunne påtage sig internationale og ledelsesmæssige opgaver og ditto ansvar og endelig
- udvikle evnen til at samarbejde med personer med forskellig uddannelses- og erfaringsmæssige baggrund og derved kunne behandle problemstillinger af tværfaglig karakter.

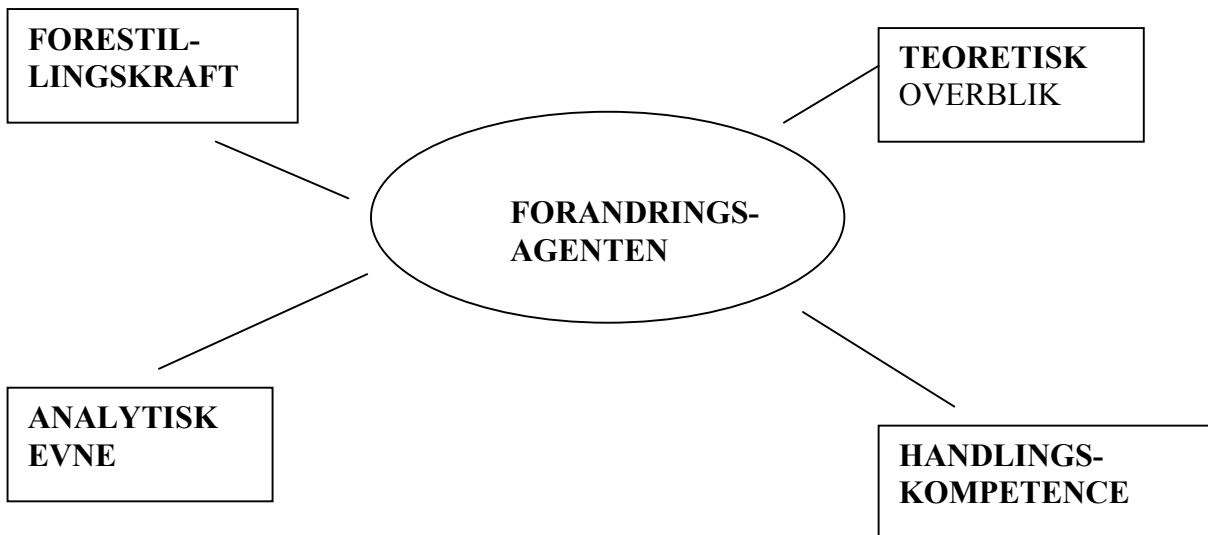
Der er her udtrykt en række formålsformuleringer, som har udgjort en implicit ramme. Uddannelsen har ikke været præget af en traditionel, rationel tankegang, hvor målene har været direkte styrende. Målene har snarere været retningsgivende, og vi har lavet mange små forandringer med et generelt formål ("Incrementalism with a purpose"). I alle ændringstiltag har dette ligget i bagehovedet, samtidig med at konkrete ændringer i fagene de første mange år tog udgangspunkt i "hvordan kan vi gøre tingene anderledes/bedre?"

I den seneste brochure for MPA-uddannelsen har vi valgt en noget enklere formulering, nemlig at forandringsagenten skal være i stand til at

- se behovet for forandring i en organisation,
- definere og formidle dette behov og
- gennemføre forandringerne i praksis

Samtidig har der været en lang diskussion om at få raffineret og samtidig tydeliggjort, hvad vi lægger i forandringsagenten. En ny-formulering af forandringsagenten blev tilvejebragt/fremdiskuteret i forbindelse med introduktionsdagene for nye studerende i januar 2001. Følgende model blev da fremlagt:

Figur 1.1: Forandringsagenten



Den ene akse i modellen ligner de fleste uddannelsers mål, nemlig at give deltagerne en disciplinær viden inden for nogle grundfag (teoretisk overblik) og dernæst at kunne anvende denne viden i konkrete problemorienterede analyser (analytisk evne). Når vi anvender termen "teoretisk overblik", er det for at understrege, at vi ikke uddanner hverken økonomer, organisationssociologer eller politologer, men MPA'ere. Vi søger at bibringe deltagerne et overblik over disse discipliner og samtidig selektivt vægte de fagelementer, der er relevante for at bedrive ledelse og udvikle strategi for offentlige og frivillige organisationer. Den anden akse er mere MPA-specifik og handler om at

give deltagerne forestillingskraft og handlingskompetence til at agere som forandringsagenter. Grundidéen er her, at vi ikke blot ønsker at uddanne dygtige "værktøjsmagere", der kan håndtere en række aktuelle ledelsesværktøjer og -analysemodeller. Vi har det derimod som ambition at give de studerende en vifte af samfundsforestillinger, rationalitetsopfattelser og analytiske redskaber, der gør dem i stand til at skifte perspektiv og samtidig kritisk kunne reflektere over konkrete handlemuligheder.

Visionen om forandringsagenten er ikke, at den studerende skal blive en dygtig specialist eller en pragmatisk "projekt- og værktøjsmager". Forandringsagenten skal ej heller blot være i stand til at gøre sig til agent for centrale reformprogrammer eller udefra kommende forandringsimpulser. Forandringsagenten skal have teoretisk overblik og analytisk evne, men også forestillingskraft og handlingskompetence til selv at skabe eller påvirke grundlaget for aktuelle forandringsprocessers retning, tempo og formål. Forandringsagenten skal have et reflekteret forhold til egen ledelsespraksis, dvs. være bevidst om sit eget magt-, rationalitets- og organisationsgrundlag samt kunne skifte perspektiv, proces og performance.

2. Deltagerne

2.1 Oprindelige forestillinger og forventninger

Styregruppen sigtede allerede fra starten på studerende, der allerede havde en universitetsgrad på kandidat- eller bachelorniveau kombineret med praktisk erfaring, og desuden personer med en bachelorlignende uddannelse. Herved inkluderede styregruppen bibliotekarer, sygeplejersker, socialrådgivere, folkeskolelærere, HD'ere, pædagoger og mange flere i målgruppen.

Fra egen erfaring vidste styregruppen også, at der rundt omkring, specielt i kommunerne, sad en række ledere, som ikke kunne opfylde disse krav, men som havde en erhvervs erfaring, der sagtens kunne opveje en mere formaliseret uddannelse. Derfor kom der i bekendtgørelsen om MPA en dispensationsmulighed for denne type af ansøgere.

Styregruppen var fra starten indstillet på deltagere fra den offentlige sektor og den frivillige sektor i bred forstand, men også den private sektor blev en del af målgruppen. Det blev den ud fra den betragtning, at mange virksomheder i høj grad har et samspil med den offentlige sektor og/eller er afhængige af den. Det gælder for eksempel konsulentverdenen, byggebranchen og medicinalindustrien, og vi håbede på denne måde at kunne sammensætte meget heterogene hold af MPA-studerende.

Da styregruppen før den første studiestart overvejede målgruppens alder, havde vi en forestilling om en gennemsnitsalder på 35 til 37 år. Og samtidig håbede vi, at vi ved at interviewe alle ansøgere kunne mindske et eventuelt frafald og samtidigt sammensætte et hold, der kunne fungere.

2.2 Praksis 1: De optagne MPA-studerendes uddannelse - ansættelsessted – køn - alder

Uddannelse

I alle årene har uddannelsen været præget af akademikere og af personer med en 3-4-årig uddannelse uden for de højere læreanstalter. Akademikerne dækker mange slags: Mange læger, cand.merc,'ere, et par arkitekter, en del psykologer, nogle scient.pol.'er, en enkelt teolog, nogle ingeniører og over tid flere jurister. Kort sagt et bredt spektrum af uddannelser. I den anden store gruppe er sygeplejersker og folkeskolelærere dominerende. Der har hvert år været nogle få, der ikke har haft de formelle uddannelseskrav i orden og derfor efter en nærmere vurdering har fået dispensation fra disse krav.

Ansættelsessted

Hvis vi ser på ansættelsessted, er det i hele perioden kommuner, sygehuse og faglige organisationer, der præger billedet, og senest er der kommet flere til fra staten. Den amtskommunale administration er det aldrig lykkedes at få ret mange deltagere fra. I starten oplevede vi sundhedssektoren som meget dominerende. Dette skyldtes og skyldes stadig, at en del af de kommunalt ansatte har en sundhedsfaglig baggrund. Blandt de faglige organisationer har vi både set arbejdstager- og arbejdsgiverorganisationer. Der har desuden både været politikere (formænd) og ansatte i politiske organisationer.

Alder og køn

Forventningen om en deltageralder på 35-37 år er aldrig blevet opfyldt, da de studerende er meget ældre. De fleste har alle årene været fra 41 til 50 år med en gennemsnitsalder på 42-44 år.

Kvindeandelen har alle år ligget mellem 40 og 50%, hvilket har været en overraskende høj andel, til stor glæde for alle.

Hold sammensætningen er på denne baggrund blevet meget heterogen, og sammensætningen har vist sig at være en stor styrke i uddannelsesforløbet, fordi deltagerne lærer at lære af hinanden på tværs af sektorer. Der findes i øvrigt næsten ingen masteruddannelser i verden, der har en så differentieret deltagersammensætning. Dette er et vigtigt aktiv for uddannelsen.

2.3 Praksis 2: Udvalgelsesproceduren – ansøgere – optag - frafald

Optagelsesproceduren og frafald

Som led i optagelsesproceduren interviewes alle ansøgere af en MPA-dimittend og en repræsentant fra uddannelsen. Inden interviewet gennemføres der 2 tests af hver 20 minutter. De 2 tests vedrører henholdsvis tekstforståelse og numerisk forståelse (dvs. tabeller og grafer o.lign). Disse tests giver input til vurderingen af, om den enkelte ansøger forventes at kunne gennemføre uddannelsen, men bruges primært i tvivlstilfælde som et supplement til interviewet.

I vurderingen af ansøgerne og ved sammensætningen af holdet lægger vi vægt på følgende:

- Mange sektorer skal være repræsenteret på holdet
- Det skal være realistisk, at de optagne studerende vil kunne gennemføre studiet
- De studerende skal kunne fungere som "holdspillere", da store dele af uddannelsen lægger op til gruppearbejde og erfaringsudveksling
- De studerende skal have relevant erfaring at bidrage med i forhold til uddannelsen

Kombinationen af meget motiverede deltagere og en grundig udtagelsesprocedure resulterer normalt i meget lave frafaldsprocenter, i gennemsnit falder ca. 10% fra. Enkelte studerende får orlov efter et års studier og fuldfører så uddannelsen med et andet hold. Frafald fra studiet sker for det meste i løbet af de første par måneder på studiet. Årsagerne til frafaldene er blandt andet overraskelse over tidsforbruget – det var hårdere end forventet – men også nye opgaver på jobbet, nyt job, familieforhold eller sygdom spiller ind.

Ansøgere og optag

De to første år var der overraskende mange ansøgere, nemlig 134 og 103. Der var åbenbart et stort "opsparat" behov og efterspørgsel. De senere år har antallet været nogenlunde stabilt, nemlig omkring 80 ansøgere. Da der optages 40-45 studerende, er det således godt og vel halvdelen af ansøgerne, der bliver optaget. I en situation med stigende konkurrence på master-markedet må ansøgstallet anses for at være meget tilfredsstillende.

2.4 Uddannelsens studiemiljø

MPA-uddannelsens studiemiljø er bygget op omkring en ambition om at skabe så forpligtende et samspil i studentergruppen som muligt. Denne ambition forfølges gennem en række fælles aktiviteter, fra introduktionens gruppedynamiske øvelser til masterafhandlingens intense samarbejde i to/tre-mands grupper. Introduktionen giver hos den enkelte studerende en umiddelbar fornemmelse af hvem de øvrige studerende er, og hvad de står for. Arbejdet med kernefagene på uddannelsens 1. år udbygger denne fornemmelse til et egentligt kendskab til hinanden, idet det indledende deltagerprojekt er bygget op omkring de obligatoriske grupper, der er meget bredt sammensat m.h.t. alder, køn, uddannelsesbaggrund, erfaringer og nuværende arbejde.

Deltagerprojektet sigter mod de studerendes konfrontation af egen faglighed og personlighed med andres. Dette bibringer ikke nødvendigvis harmoni og enighed, men skærper omvendt den enkelte studerendes bevidsthed om egen rolle og eget ansvar for gruppeprocessen. Fremfor alt giver denne konfrontation mulighed for at kunne træffe vitale individuelle valg i forhold til fremtidige gruppedannelser i forbindelse med ugeopgave, kernefagsopgave og strategiopgave og skal derfor også ses som en del af forberedelsen af de studerende til den afsluttende masterafhandling. Studiemiljøet kan derfor overordnet beskrives som gruppeorienteret, hvilket også understøttes af, at blot tre ud af ni udprøvningsgrupper er individuelle.

Vi prioriterer det højt at få de studerende til at acceptere og praktisere deres ansvar i forhold til andre medstuderende som et led i skabelsen af et læringsmiljø, der er præget af så stor åbenhed og ligeværdighed som muligt. Dette er en afgørende forudsætning for konstruktivt at kunne udnytte de ofte store forskelle i personlighed, faglig styrke og professionelle erfaringer, som vi ser i studentergruppen.

Videre skal det nævnes, at vi forsøger at gøre studiemiljøet udviklende for samspillet i studentergruppen gennem forskellige skemalagte og ikke-skemalagte aktiviteter som f.eks. refleksion i to-mands grupper over foregående lektion som indledning til undervisningen, opfordringer til de studerende m.h.t. at arrangere de såkaldte dannelsesarrangementer og lign. og ikke mindst deltagelsen i de tilbud af faglig og social karakter, som findes ved en uddannelsesinstitution som Handelshøjskolen. Hertil skal lægges et netværk af dimittender (MPA-dimittendforeningen). Dimittenderne tilbydes endvidere at deltage i valgfagsundervisningen. Dette tilbud anvendes af et stigende antal dimittender – 17 i foråret 2003. Endelig inviteres både studerende og dimittender til arrangementer, der gennemføres af CELL (Center for Executive Learning and Leadership), som er paraplyorganisation for alle masteruddannelserne på Handelshøjskolen.

Mange studerende omtaler studiemiljøet som, at "man får et nyt netværk forærende". Samtidig er studiemiljøet set fra et dimittendsynspunkt fleksibelt i dén forstand, at man kan deltage mere eller mindre aktivt i det, som det nu passer den enkelte til forskellig tid. Det opfattes derfor som et tilbud om både at lære mere og blive ved med at holde en kontakt til MPA-uddannelsen.

2.5 Opsamling

MPA-uddannelsen har i hele sin levetid op til sit formål om at tiltrække ansøgere med en meget differentieret baggrund både uddannelsesmæssigt og med hensyn til ansættelsessted.

Uddannelsen har også været begunstiget af en nogenlunde ligelig kønsfordeling. Frafaldet har været lille og normalt sket inden for de første par måneder. Studiemiljøet kan karakteriseres som positivt.

3. Uddannelsens faglige indhold, eksaminer og resultater

I dette kapitel fokuserer vi på uddannelsens faglige profil, som er meget enkel, og vi beskriver uddannelsesforløb og afvikling. Vi går ikke i dybden med uddannelsens faglige elementer, men beretter kort om ændringer heri for derefter at se på de eksamensformer og evalueringskriterier, der anvendes på uddannelsen. Endelig vender vi os mod tre typer af resultater af uddannelsen: De opnåede karakterer, dimittendernes meninger og udtalelser fra censorer.

3.1 Faglig profil

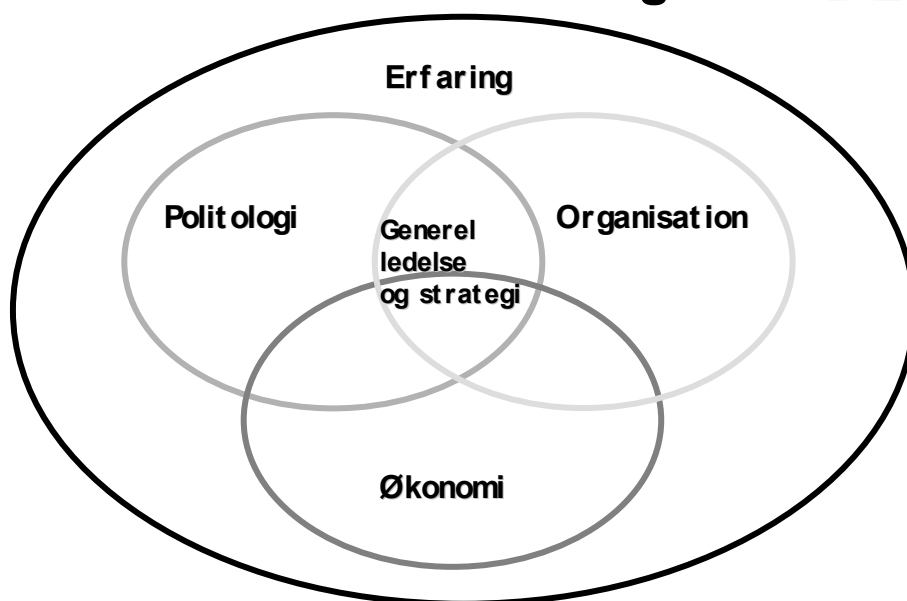
Da styregruppen oprindeligt diskuterede MPA-uddannelsens indhold, fandt man hurtigt frem til de overordnede modeller, som vi vil præsentere i dette afsnit.

Som anført i kapitel 2 repræsenterer deltagerne en stor styrke for MPA-uddannelsen. På samme måde fremhæves også det koncept, uddannelsen bygger på. Den faglige profil er nemlig meget enkel med følgende bestanddele:

- Tre kernefag,
- tre valgfag, som er uddybninger af kernefagene og
- et strategifag, som er et synteseskabende fag

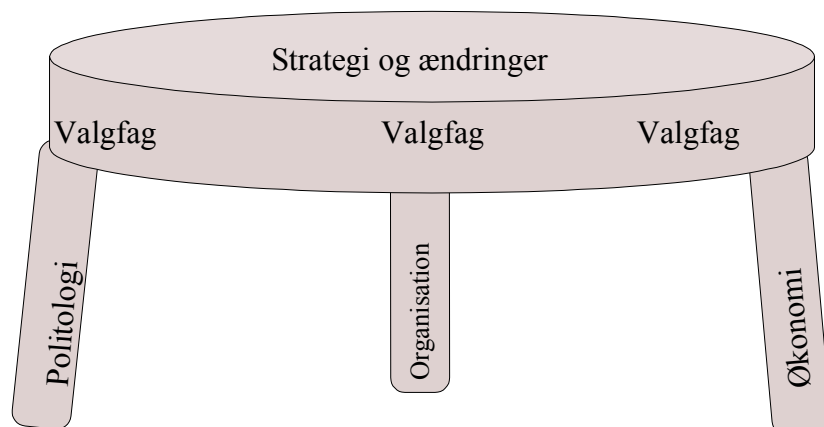
I begyndelsen gjorde man sig megen umage med at tegne/illustrere konceptet. Som det fremgår af figuren, er der tre kernefag: Organisation, politologi og økonomi, som samles i generel ledelse og strategi. Samtidig angives vigtigheden af at udnytte deltagerens erfaringer. Dette leder frem til følgende figur, som også danner det konkrete grundlag for uddannelsens logo:

MPA uddannelsens kernefag



Figur 3.1 Uddannelsens logo

En anden simpel måde at vise den faglige profil på er som følger:



Figur 3.2 "Bordet"

Tegningen skal illustrere, at de tre kernefag er lige vigtige. Der er afsat lige mange timer til de tre fag – 60 timer. Uden at gå nærmere ind på dette område vil vi gerne nævne, at også internationalt set er dette et unikt koncept.

Strategi har som overbygning også 60 timer, mens valgfagene har hver 30 timer. Disse fags tidsmæssige placering har været diskuteret. I 2001 og 2002 har vi således valgt at afvikle undervisning og eksamen i valgfagene før starten på strategi-faget.

Vægtfordelingen blev besluttet ved uddannelsens begyndelse og er ikke ændret siden. Den er heller blevet diskuteret på noget tidspunkt. De 60 timer til kernefagene blev anset som minimum for at opnå den forudsatte indlæring i disse fag, og det samme gjaldt de 30 timer til valgfagene.

Det ligger næsten i sagens natur, at et sådant grundlæggende koncept skal udsættes for svære rystelser, før det bliver ændret, og i forbindelse med et stort udviklingsarbejde i 1998 (jfr. nedenfor) blev der da heller ikke sat spørgsmålstegn ved konceptet.

I efteråret 2000 blev der gennemført en generationsskiftedebat på uddannelsen, men heller ikke den nye generation af VIP'ere ville ændre på konceptet. Med hensyn til de enkelte komponenters indhold og deres indbyrdes relationer stiller sagen sig naturligvis anderledes. De er hele tiden til debat.

3.2 Forløb

Den konkrete afvikling af uddannelsen fremgår af figur 3.3. En beskrivelse af de enkelte elementer kan læses på www.mpa.dk

Figur 3.3: Oversigt over den konkrete afvikling af uddannelsen:

| 1. år | Forår | Sommer | Efterår |
|---|--|----------------------------|---|
| Intro-Duktions Kursus | Kernefag: Økonomi Politologi Organisation | International sommer-skole | Kernefag fortsat, hver på 60 timer i alt |
| | Metode | | Metode |
| | Deltagerprojekter | Rapport | Ugerapport Projekt opgave |
| 2. år | Forår | Sommer | Efterår |
| Valgfri fag, 3x30 timer | | Studieophold i udland | Strategisk ledelse og ændringer fortsat, 60 t i alt |
| Mundtlige eksamener i valgfag | | | |
| Strategisk ledelse og ændringer, Masterafhandling | | Rapport | Miniprojekt i strategi |

Uddannelsen har et omfang, der svarer til ét årsværk eller 60 ECTS, der er et internationalt mål for studiets omfang. ECTS er nærmere beskrevet i studiehåndbogen (se www.mpa.dk).

Tidsmæssig placering

Afviklingen af undervisningen foregår stort set i de studerendes fritid. Inspirationen hertil kom fra HD-undervisningen. Konkret undervises der én hverdagsaften (tirsdag eller onsdag) fra 17 til 21, de fleste fredage om måneden fra 14 til 18 og normalt én lørdag fra 9-13. Introduktionen foregår dog som internat fra en torsdag morgen til lørdag ved frokosttid. Desuden afholdes et internat af et døgn varighed (fredag-lørdag) for den ældste årgang som optakt til strategiundervisningen. Undervisningen afvikles endvidere i 4-timers moduler, hvor der kun undervises i ét fag

3.3 Ændringer over tid - samspillet mellem teoretiske og praktiske fagelementer

Det fremgår af kapitel 1 om uddannelsens mål og af kapitel 4 om uddannelsens pædagogik, at der som et særligt kendetegn ved MPA-uddannelsen lægges meget vægt på deltagernes erfaring. Samtidig trænes de studerende i at anvende teori over for de praktiske udfordringer, som ofte danner udgangspunkt for deltagernes problemorienterede projektarbejde gennem uddannelsen.

Disse overvejelser om forholdet mellem videnskabelige og erhvervsrettede fagelementer har været stærkt inddraget i udviklingen af de tre kernefag. Siden uddannelsens start har det været et spørgsmål om at balancere og integrere fagdisciplinær og teoretisk viden med konkrete cases både i og uden for deltagernes egne organisationer. Målet har her været at give de studerende teoretisk overblik og fagdisciplinær indsigt, så de kunne ræsonnere indenfor de tre kernefag og samtidig træne i anvendelse af teorien på generelle og specifikke ledelsesproblemstillinger. I såvel kernefag som strategifag arbejdes der således med en vekselvirkning mellem forskellige indfaldsvinkler til

analyse, idet forskellige sekvenser af undervisningen tager udgangspunkt i henholdsvis begreb, problem, case og blik (analytisk tilgang).

I forbindelse med en tværgående revision af fagene i 1998 var det et særligt formål at få en stærkere fælles linje i denne vekselvirkning mellem teoretiske og begrebslige fagelementer på den ene side og problem- og casebaserede på den anden. Kort fortalt blev økonomifaget kritiseret for at være for matematisk og abstrakt, dvs. for højt hævet over hverdagen, politologifaget blev kritiseret for at være for historisk, for problemorienteret og for lidt fagdisciplinært, mens organisationsfaget blev kritiseret for at være for procesorienteret og for lidt teoretisk.

Revisionen førte derfor til, at der i hvert fag blev skabt en ny vekselvirkning mellem de praktiske og de teoretiske fagelementer. Økonomifaget blev gjort mere problemorienteret, og der blev sat mere fokus på de fagelementer, der knytter sig til ledelsesproblemstillinger i den offentlige sektor. Politologifaget fik et nyt teorimodul, der gik mere i dybden med den begrebslige udvikling, mens organisationsfaget fik flere faglige indholdselementer og klassiske teoritekster.

Strategifaget på andet år blev efterfølgende kritiseret for at være blevet for selvstændigt et fag, fremfor det "integrationsfag", som det var planlagt til at være. En revision i år 2000 har derfor ført til, at faget er blevet mere perspektiverende og casebaseret med større direkte kobling til deltagernes organisationer. Der arbejdes løbende med at udvikle fagets metodiske og analysestrategiske elementer og dermed forbedre deltagernes muligheder for også at anvende strategifaget i analyse af praktiske ledelsesproblemstillinger. Ændringerne blev gennemført januar 1999. I strategifaget kom de største ændringer dog først i 2001, da et nyt lærerteam tog over.

Et andet vigtigt resultat af ændringsprocessen var, at der kom en række nye og yngre undervisere på banen. Det senere generationsskifte startede således her.

3.4 Prøver og eksaminer

Inspirationskilder og form

Diskussionen om prøver og eksaminer er et godt eksempel på, hvordan faglige og pædagogiske hensyn spiller sammen. Inspirationskilderne til eksamensformerne var mangfoldige.

Fra cand.merc.og HD(O) hentede vi idéen om, at der altid er et mundtligt forsvar for et skriftligt opgave. Gennem den mundtlige debat kan vi sikre, at der er den forudsatte forståelse og viden til stede hos de(n) studerende. Dertil kommer, at det giver den studerende mulighed for at rette eventuelle misforståelser, at uddybe besvarelsen, opnå ny erkendelse som følge af diskussionen og få mulighed for at redegøre for de refleksioner, der har været efter afleveringen af det skriftlige arbejde og frem til den mundtlige diskussion.

Fra cand.merc. kom inspirationen til at kræve skriftlige oplæg (synops, miniprojekt) til mundtlige udprøvnings. Herved sikrer vi, at forståelse og anvendelse af teorier kommer i fokus og ikke udenadslære. Denne eksamensform bruges i de valgfrie fag og i strategifaget.

Fra HD(O) fik vi idéen til, at medstuderende en gang imellem optræder som opponenter. Herved opnås den fordel, at læringen kommer i fokus - også i eksamenssituationen. På MPA gælder dette evalueringerne af deltagerprojektet i det første semester og for eksamen i sommerskolerapporten.

Uden for de højere læreanstalter varetages mange opgaver i et samarbejde mellem flere personer, som ofte har forskellig baggrund. Derfor valgte man at gøre de fleste eksaminer til gruppeeksaminer. Kun i de valgfrie fag er der individuel eksamen.

Det var endvidere et vigtigt argument, at der skulle være sammenhæng mellem mål, undervisning og evaluering. Sammenhængen mellem kernefagene (se logoet) førte på denne baggrund til, at vi efter lange overvejelser indførte eksamen i de tre kernefag på tværs og ikke i fagene enkeltvis. Samtidig blev der valgt to forskellige eksamensformer, en ugeopgave og et selvvalgt projekt, kernefagsprojektet.

Ugeopgaven gives der ti dage til at besvare, og den består af en omfattende case, hvor der foreligger materiale i form af avisartikler, aktstykker m.v., som kan belyse beslutningsveje og overvejelser af politisk, økonomisk og organisationsteoretisk art. Det samlede omfang af casen er på 150 til 250 sider. Som eksempler på cases, der er anvendt kan nævnes: ”Udlisitering i Græsted-Gilleleje kommune”, ”Ny løn”, ”Fusion mellem BUPL og PMF” og ”Veterinær- og Fødevarerdirektoratets regionale struktur”.

Studiets sidste eksamen er masterafhandlingen. Det er svendestykket. Ud over selve afhandlingen kræves en kronik eller lignende, hvor centrale pointer fra afhandlingen skal formidles. I masterafhandlingen kan alt tidligere gennemgået stof bringes i spil. Gennemgående leveres der afhandlinger af meget høj kvalitet, jfr også diskussionen om karakterer i afsnit 3.4. Indtil nu er fire af afhandlingerne udkommet i bogform, og hvert år får flere af deltagerne den til afhandlingen knyttede kronik optaget i en avis eller i et fagligt tidsskrift.

Evalueringsskriterier

Vi er næsten færdige med et arbejde, der har til hensigt at sikre en mere systematisk brug af de evalueringsskriterier, der anvendes til de forskellige eksaminer. Formålet er bl.a. at tydeliggøre brugen af samme evalueringsskriterier på alle de skriftlige opgaver og at relatere kravene om teorianvendelse, refleksion, perspektivering og formidling til, hvor langt de studerende er nået i studiet. Vi forventer, at arbejdet resulterer i større gennemsigtighed og dermed ”retfærdighed”, men kriterierne skal også kunne fungere som grundlag for mere præcise og ensartede tilbagemeldinger til de studerende. For at illustrere kravene viser vi her kravene til kernefagsprojektet, se figur 3.4.

Figur 3.4 Evalueringsskriterier for kernefagsprojektet

Formålet med projektet er at fastholde og udbygge de studerendes evne til at foretage en selvstændig analyse af et udvalgt problem inden for kernefagene. Projektet skal rumme en teoretisk forståelse af alle tre kernefag og skal som hovedregel være forankret empirisk. Evalueringen af kernefagsprojekterne vil tage udgangspunkt i følgende 5 punkter:

1. Formål og problemformulering

Der lægges vægt på, at den studerende er i stand til at *omsætte* et tema til et analytisk problem og kan *fastlægge* formål (erkendelsesinteresse) og perspektiv for den valgte problemstilling, herunder at kunne skelne mellem beskrivelse, forklaring, evaluering og anbefaling samt formulere problemet, så det kommer til at sigte præcist på formålet.

2. Analysestrategi og metode (overvejelser og valg)

Der lægges vægt på, at den studerende er i stand til at *overveje* og *fastlægge* en analysestrategi i form af en analytisk struktur for projektet og dernæst omsætte denne i en konkret metode (fremgangsmåde) for besvarelse af det opstillede problem, herunder at *kunne skelne mellem forskellige analytiske spørgsmål, begrunde valg af teoretiske tilgange, analysegenstand og metodiske fremgangsmåder*.

3. Teoriforståelse og -anvendelse

Der lægges vægt på, at den studerende kan *demonstrere overblik* og indsigt i kernefagernes teoretiske modeller og perspektiver, forholde sig reflekteret til disse og kunne *anvende dem* i analyse af valgt problemstilling, herunder til iagttagelse og fortolkning af empiriske data og/eller teoretiske tekster.

4. Empirisk grundlag

Der lægges vægt på, at den studerende kan *afgrænse og systematisere* et empirisk materiale med henblik på analyse af en konkret genstand, herunder at forholde sig reflekteret til data- og kildegrundlag og samtidig kunne præsentere stoffet i en velstruktureret og analytisk stringent form. Det accepteres, at der anvendes sekundære kilder, eller at der gennemføres begrænsede empiriske undersøgelser. (jf. pilotstudie)

5. Sammenhæng, konklusion og perspektiv

Der lægges vægt på, at den studerende kan *demonstrere sammenhæng* mellem problemformulering, analyse og konklusion, samt at man kan *strukturere* fremstillingen i en indholdsmæssig klar, disponeret form, herunder at de opstillede spørgsmål besvares i en samlet konklusion, der også indeholder overvejelser over projektets teoretiske og praktiske bidrag evt. set i forhold til egen organisation.

- Den **mundtlige udprøvning** former sig som en gruppeeksamen med dialog mellem enkeltmedlemmer, censor og vejleder. Den mundtlige udprøvning skal evaluere om de studerende:
 - a) har overblik over teorierne i de tre kernefag og kan udvælge og anvende dem på praktiske problemstillinger
 - b) kan demonstrere sammenhæng mellem problemformulering, analyse og konklusion
 - c) kan reflektere over den viden, projektet har produceret og dens mulige anvendelse

Det tilstræbes i øvrigt med de forskellige eksaminer, at de skal fungere både som udprøvnings og som en anledning til yderligere læring. Det sidste lykkes af og til. Se også censorbidragene nedenfor.

3.4 Resultater 1: Karaktergennemsnit

Når vi ser på de karakterer, der gives i de tre skriftlige opgaver - ugeopgave, kernefagsprojekt og masterafhandlingen - er der nogle træk, der går igen for alle årgange.

For det første er karaktergennemsnittet stigende inden for den enkelte årgang. Det er lavest ved ugeopgaven og højest ved masterafhandlingen. For det andet er der tale om relativt høje gennemsnit. Ved ugeopgaven ligger snittet omkring 8,5, ved kernefagsprojektet er det omkring 9,0, hvorefter det stiger til omkring 9,4 for masterafhandlingen.

Særligt de høje karakterer for masterafhandlingen har givet anledning til diskussion og bekymring. For de første års vedkommende kan det høje niveau måske forklares ved, at både vejledere og censorer følte sig og måske også var på usikker grund. Der var intet rigtigt relevant sammenligningsgrundlag, og evalueringskriterierne var ikke tilstrækkelig præcise. Begejstringen var derimod stor. For de senere år kan vi imidlertid pege på en række faktorer, der tilsammen peger mod et højt niveau på masterafhandlingerne:

- De studerende er meget ambitiøse og vant til at arbejde op mod deadlines
- De studerende opfordres stærkt til og er blevet langt bedre til at skabe sammenhæng mellem elementerne på 2. år: valgfag, udlandsophold, strategiopgave og masterhandlingen
- Metodeundervisningen er udvidet
- De studerende bruger vejlederne mere og bedre
- De studerende udvikler sig meget under skriveprocessen, jfr. nedenfor
- Evalueringskriterierne er blevet klarere

I arbejdet med masterafhandlingen ser det ud til, at studiets intentioner og idé bliver endnu klarere for de studerende - at det ikke er de enkelte fag, der er dominerende og betydningsfulde, men at det er deres indbyrdes sammenhæng, der er det essentielle. Det virker ikke, som om de studerende oplever, at nu er det enten økonomi, politologi, organisation, strategi eller andet, der indgår i deres skriftlige eller mundtlige argumentation, men at fagene anvendes, som var det en fællesmængde af

alle de enkelte fags bestanddele på aktuelle problemer. Tydeligst er det måske blandt de studerende, der oprindeligt har en naturvidenskabelig baggrund, som f.eks. læger. De starter studiet som et stort åbent spørgsmålstejn over for terminologi, metode, begrebsapparat m.v., men slutter med at jonglere med alle MPA-uddannelsens elementer i relation til aktuelle praktiske problemer inden for egne organisationer i sundhedsvæsenet.

Afslutningsvis kan der være grund til fortsat at pointere vigtigheden af, at de studerende får afsat sammenhængende tid til masterafhandlingsskrivningen, fordi det daglige og stigende arbejdspress gør det svært at få indpasset opgaveskrivning i hverdagen. Uden sammenhængende tid vil de ikke kunne opnå den kvalitet og karakter, de nærer så høje ambitioner om.

3. 5 Resultater 2: Dimittendernes mening om MPA-uddannelsen

I efteråret år 2001 gennemførte MPA-uddannelsen ved Aage Nedergaard en spørgeskemaundersøgelse blandt MPA-dimittender fra første årgang til og med dem, der blev færdige i 2001, i alt seks årgange. Denne undersøgelse trækker vi på i det følgende.

Studieelementernes anvendelighed

Anvendelighed i det daglige arbejde er et vigtigt succeskriterium for MPA-uddannelsen, og i spørgeskemaet er der da også stillet spørgsmål herom. Vi har her valgt at slå svarkategorierne ”Meget høj grad af anvendelighed” og ”Høj grad af anvendelighed” sammen og når dermed frem til følgende hitliste, jfr tabel 3.1.

Tabel 3.1: De forskellige studieelementers anvendelighed i det daglige arbejde. Årgangene 1994-1999.

| Studieelement | Meget høj grad og høj grad af anvendelighed |
|-----------------------|---|
| Strategi og ændringer | 87 |
| Organisation | 85 |
| Masterafhandling | 81 |
| Politologi | 80 |
| Valgfag | 74 |
| Diskussioner | 66 |
| Læsning | 65 |
| Kernefagsprojekt | 55 |
| Økonomi | 54 |
| Netværksopbygning | 51 |
| Ugeopgaven | 25 |

Gennemgående er det meget opmuntrende vurderinger. Tre af de fire kernefag, masterafhandlingen og de valgfrie fag topper listen og med meget høje procentværdier. Alene økonomifaget ligger dårligt. Et oplagt tema til den videre MPA-debat.

At *træningsopgaverne*, som udgøres af ugeopgaven og i mindre grad kernefagsopgaven, scorer relativt lavt, kan derimod ikke undre og heller ikke give anledning til så mange ændringsovervejelser, fordi de netop har præg af træningsopgaver inden for det første studieår.

Det er værd at bemærke, at to trediedele af dimittenderne har fået meget ud af diskussionerne på holdet.

Essays om udbytte

I undersøgelsen bad vi de studerende skrive et kort essay om MPA, som de havde oplevet uddannelsen. Ud fra tallene i tabel 3.1 kan det ikke undre, at besvarelserne generelt er meget positive over for uddannelsen. Vi har her valgt at gengive to af disse essays. Det første essay er fra en af de centrale målgrupper for studiet, nemlig kommunerne, en forvaltningschef, der tidligere har gennemført HD, en etatsuddannelse og Forvaltningshøjskolens Afgangseksamen.

”Først og fremmest var det den lederuddannelse, som jeg gennem mange år har søgt efter, men som ikke fandtes. Selve studiet var en oplevelse af dygtige og kompetente undervisere, med stor interesse i uddannelsens succes. Studiemiljøet var præget af godt kammeratskab mellem de studerende, respekt for forskellige baggrunde og erfaringer. Vi opbyggede gode netværk blandt de studerende, som for en hel dels vedkommende fortsat fungerer. Der var et godt socialt liv mellem de studerende, som var med til at skabe gode oplevelser og et trygt studieforløb. Der var opbakning og forståelse, hvis der var vanskeligheder i job, familieliv. Jeg lærte nye mennesker at kende, både som studerende og som hele mennesker. Det er en af de allermost berigende oplevelser, jeg har haft i mit professionelle liv. Jeg oplever i professionelle sammenhænge respekt og anerkendelse af MPA'ere - "nå er du også en af dem" - og altid en samtidig interesse for studiet, dets indhold og en forespørgen til mit faglige og personlige udbytte. Jeg er glad og stolt af at være MPA'er”

Det andet essay er fra en anden central og stor gruppe på uddannelsen, sundhedsvæsenet. Her er tale om en ledende læge med en naturvidenskabelig baggrund:

”Kommende fra det naturfaglige lægemiljø har det været en fin inspiration for mig at opleve den samfundsvidenskabelige videnskab. Det har åbnet op på ny måde. Som et simpelt eksempel læser jeg andre ting i aviser end før og også andre bøger. Jeg har lært at tænke på andre måder, når problemer skal tackles. Den store teoribasis har her givet mig en meget stor ballast at trække på, som har haft stor betydning i adskillige arbejdsmæssige situationer. Personligt har MPA betydet enormt meget for min personlige udvikling her midtvejs i livet, ikke for at undgå midtvejskrise, men alligevel som et nyt "kick" ved at lære mange nye områder at kende. Det har været en enestående mulighed at få lov til dette. For mig har det været virkelig sundt og givtigt at læse MPA på dette tidspunkt i livet. Oplevelserne under uddannelsen var selvfølgelig vigtige, herunder samværet med de mange gode meget engagerede lærere og medstuderende, men det vigtigste for mig har næsten været det som MPA har ført med sig bagefter. Masterafhandlingens fokusering på ledelse har jeg haft meget stor glæde af bagefter i form af stor interesse for mit MPA-arbejde, som mange har fundet praktisk anvendeligt. Det har ført til mange foredrag og undervisning, invitation til at skrive artikler og til at afhandlingen nu skal ændres til en bog, som Gyldendal har antaget.”

3.6 Resultater 3: Censorudtalelser

På et møde med det Rådgivende Udvalg den 20. februar 2002 blev eksaminerne diskuteret, herunder censorernes erfaringer. Blandt udsagnene fra censorerne kan nævnes:

Udviklingen i studenternes formidlingsevne både mundtligt og skriftligt er klart forbedret, men der er stadig en del, som taler i "varmluftstermer" eller som for lidt er opmærksomme på formidlingens

betydning for resultatet. Formidlingsdelen bør opprioriteres, fordi den er så vigtig en del af lederrollen.

Gruppeeksaminer fungerer generelt godt med en positiv tendens.

MPA er klart en succes, som primært skyldes en god blanding af fastholden ved et oprindeligt godt koncept og så en stærk evne til at udvikle studiet, fagligt, pædagogisk og i forhold til nye eksterne/internationale samarbejdsparter og kunder. Det har også betydning, at der er et stærkt hold af undervisere, som løbende fornyes, og at generationsskiftet er sikret.

Eksaminatorerne eksaminerer på forskellig måde, idet nogle på traditionel måde spørger nærmere til grundlaget for de forskellige konklusioner, medens andre – og det gælder i stigende omfang - fører en bredere anlagt samtale om det pågældende emne. Det er den sidstnævnte form, der giver et godt grundlag for at bedømme eksaminanderne, når det tages i betragtning, at der er tale om erhvervelse af en mastergrad med sigte på praktisk anvendelse i den daglige ledelse.

3.7 Opsamling

MPA-uddannelsen har med succes fastholdt sin faglige profil og uddannelsesforløbet, men der er sket et utal af tilpasninger over tid. Vi overvejer løbende justeringer, og vi har i 1998-99 gennemført et større reformarbejde vedrørende de tre kernefag med inddragelse af nye undervisere. For strategifagets vedkommende kom ændringerne i 2001.

Prøver og eksaminer har ikke ændret sig, men evalueringskriterierne er blevet mere tydelige og gennemsigtige. Karaktergennemsnittet ligger relativt højt. Dimittenderne udtrykker med få undtagelser meget stor tilfredshed med uddannelsen. Også fra censorerne lyder der rosede udtalelser.

4. Den pædagogiske dimension

I dette kapitel tager vi fat på den pædagogiske dimension. Vi giver noget af den historiske baggrund og de pædagogiske overvejelser, man havde før start om faglighed, deltager- og underviserroller². Desuden redegør vi for en nyligt udviklet model om udvikling og læring. Derefter kommer vi ind på den vigtige diskussion om to-lærerordningen i praksis samt om vores evne til at udfordre de studerende. Undervisernes evne til at leve op til disse krav er det næste tema, der behandles, og endelig omtaler vi undervisningsevaluering som en integreret del af studiet

4.1 Baggrunden

Når repræsentanter fra MPA taler om uddannelsens særpræg, fremhæver de næsten altid tre forhold. Først som ovenfor anført deltagerne, dernæst som også omtalt det enkle fagkoncept. Den tredje ting, der fremhæves, er den opmærksomhed, der lige fra udviklingsarbejdets barndom har været vist den pædagogiske dimension. Styregruppen var meget optaget af, hvordan man kunne tilrettelægge en undervisning, der i så høj grad som muligt tager højde for, at deltagerne både har megen livserfaring og arbejds erfaring. På et hold er der normalt 1600 års livserfaring og 800 års erhvervs erfaring. Styregruppens medlemmer havde i kursus- og HD-sammenhæng to typer af erfaringer, som de overførte til MPA-uddannelsen for at kunne udnytte de ressourcer, der er på et hold.

For det første havde de endog meget gode erfaringer med en to-lærerordning, hvor de to undervisere gerne skulle supplere hinanden. I de indledende drøftelser af pædagogikken opstod den idé, at de to undervisere skulle komme fra to forskellige kernefag. Ideen var imidlertid uigennemførlig, fordi de kernefagsansvarlige ikke mente, at deres faglige særpræg kom godt nok frem, hvis de skulle undervise sammen med én, der kom fra et andet fagområde. I de senere år er der kommet en vis opblødning heri, idet to lørdage er afsat til tværgående cases, hvor der er undervisere fra alle tre kernefag til stede. Det skal nævnes, at to-lærerordningen er til diskussion i lærerforsamlingen hvert år, fordi både undervisere og de studerende synes, at ordningen kan udnyttes bedre.

For det andet havde styregruppens medlemmer gode erfaringer med at give undervisningen et ”workshop-præg”(action learning). Det vil sige en undervisning, der i høj grad aktiverer deltagerne - enten ved at der tages udgangspunkt i problemer i deltagernes organisationer, eller ved at deltagerne kommer med teoretiske oplæg for holdet. Disse oplæg skal derefter relateres til deres egne organisationer. De ovenfor nævnte deltagerprojekter er et skridt på vejen. I meget af undervisningen optræder workshop-præget kun sporadisk, og det er kun i enkelte af de valgfrie fag, at det helt foldes ud. Men det er også svært. Det kræver meget af de studerende tidsmæssigt og engagementsmæssigt, og underviserne skal have et stort repertoire at spille på, fordi man i den konkrete undervisningssituation ikke kan vide, hvilke problemstillinger man som underviser skal forholde sig til både på et praktisk og et teoretisk plan. Dette tema er også tilbagevendende på lærermøder.

² Se J.F. Bakka, Jens Gunst, Aage Nedergaard og J.C. Ry Nielsen, MPA Pedagogy - From Visions to Reality. MPA Working Paper no 4, Copenhagen 1996

4.2 Fra faglighed til tværfaglighed

En af de første diskussioner, der blev ført i den oprindelige styregruppe, drejede sig om faglighed og specielt om tværfaglighed. Umiddelbart var der ingen tvivl om, at en færdig MPA'er skulle kunne arbejde tværfagligt. Men hvad betød det? I den almindelige debat lød det som, at når blot der var flere fag i arbejde, var der tale om tværfaglighed.

En anden debat gik på, hvor megen faglighed de studerende skulle have, før de kunne arbejde "tværfagligt". Som nævnt i første kapitel var fagfolkene ikke meget for at afgive tid til det tværgående, men debatten gav imidlertid en afklaring af, hvordan vi på MPA-uddannelsen ville bruge begreber om faglighed. De fremgår af følgende figur:

Figur 4.1: Om faglighed og teoribrug

| FAGLIGHED | TEORIBRUG |
|--|---|
| MONOFAGLIG/FAGLIG PÅ EGNE PRÆMISSER | MONOPOL |
| FLERFAGLIG | SUPPLERENDE (BÅDE-OG) ELLER KONKURRERENDE (ENTEN –ELLER) |
| TVÆRFAGLIG | KOMPLETTERENDE - GRÆNSER PÅ SPIL (INTEGRATION) |

Den første række, "monofaglig/monopol", viser den situation, der er gældende for størsteparten af al universitetsundervisning. Underviseren underviser på fagets præmisser uden hensyntagen til andre fag. Der udøves et monopol. Det går alt andet lige let og smertefrit.

Anden række, "flerfaglig/supplerende/konkurrerende", er straks sværere. Lettest når to eller flere fag supplerer hinanden. Først anlægges der en økonomisk betragtning på et problem, derefter en organisationsteoretisk og så fremdeles. Problemet bliver hermed mere facetteret belyst. I styregruppen fandt man frem til, at denne form for flerfaglighed var den, der normalt blev omtalt som tværfaglighed.

Konkurrencesituationen er naturligvis sværere at mestre. Derfor undgås den også for det meste. Den kræver både faglig styrke og overtalelseskraft. Herfra er der imidlertid ikke langt til den tredje række, "tværfaglig/kompletterende". Her bringes fagets grænser på spil. Man skal være indstillet på at lære af hinanden. Det kræver både faglig styrke og lydhørhed. Derfor er tværfaglighed også en højtstræbende ambition, som man kun kan håbe vil lykkes i masterafhandlingen..

Ses i dette perspektiv på de elementer, der indgår i MPA-uddannelsen, tegner der sig følgende billede:

Figur 4.2: MPA uddannelsen og faglighed

| | |
|----------------------|--|
| Monofaglighed | Kernefag Valgfrie fag |
| Flerfaglighed | Deltagerprojekter Sommerskole Prøveopgave Ugeopgave Kernefagsprojekt |
| Tværfaglighed | Strategi Masterafhandling |

4.3 Om roller og deltagerorientering

En anden af styregruppens diskussioner drejede sig om rollerne i undervisningssituationen. Udgangspunktet var deltagerens baggrund i praksis, hvordan denne kunne udnyttes i undervisningssituationen, samt hvilke krav dette ville stille til underviserne. Resultatet af drøftelserne fremgår af følgende figur:

Figur 4.3: Deltagerroller og underviserroller

| DELTAGERNES ROLLER | UNDERVISERNES ROLLER |
|---------------------------|---|
| ELEV | LÆRER |
| STUDERENDE | VEJLEDER KATALYSATOR |
| RESSOURCEPERSON | SPARRINGPARTNER KONSULENT/MENTOR |
| ROLLEVALG | PROCESDESIGNER |

Første række, ”elev/lærer”, er den traditionelle rollefordeling. Læreren er den kloge, der skal hæve deltagerne op på et højere niveau, ofte ved énvejskommunikation. Set med MPA-briller er den ikke ønskværdig i større omfang, men den er sikkert uundgåelig. Det er samtidig den rolle, de fleste undervisere føler sig mest trygge ved. Her definerer de nemlig selv indhold og form. Deltagerne sætter også pris på den – i hvert fald en gang imellem. Når de selv er trætte, og/eller når de får en fremragende forelæser.

Anden række, ”studerende/vejleder/katalysator”, stiller større krav til begge parter. Deltagerne skal arbejde selvstændigt med stoffet, være nysgerrige og stille kritiske spørgsmål. Underviserne skal

hjælpe deltagerne på vej, angive alternative indfaldsvinkler. Men da det normalt foregår inden for fagets rammer, er rollen måske ikke så svær.

Tredje række, ”ressourceperson/sparringpartner/konsulent/mentor”, stiller derimod betydeligt større krav til underviserne end til deltagerne. Disse skal ”blot” bruge deres erfaringer som udgangspunkt, mens underviserne skal mestre et bredt repertoire til at matche deltagerens problemstillinger. Dette vil normalt kræve erfarne undervisere og gerne med konsulenterfaring.

Den fjerde række, ”rollevalg/procesdesigner”, handler for deltagerne om, hvilken rolle de vil påtage sig, hvor aktive de vil være, og hvor meget de vil udstille eventuel usikkerhed. For underviserne er det et spørgsmål om at vælge vægtingen af de forskellige indfaldsvinkler.

Diskussionen af de forskellige roller er fortsat gennem alle årene og altid med henblik på, hvordan vi i højere grad kan inddrage deltagerne som ressourcepersoner. I dag sker det i højere grad end tidligere via deltagerprojektet og via oplæg fra de studerende i undervisningen. Men diskussionen drejer sig også mere generelt om, hvordan vi i det hele taget aktiverer deltagerne. Se nedenstående oversigt over deltagerorienteringen.

4.4 En model for udvikling og læring

I januar 2002 udgav publicerede Bakka og Ry Nielsen – begge medlemmer af den oprindelige styregruppe for MPA - en analyse af pædagogikken på MPA³. I artiklen tager vi udgangspunkt i mottoet for MPA-uddannelsen: ”Fra nærhed til distance – og tilbage igen”.

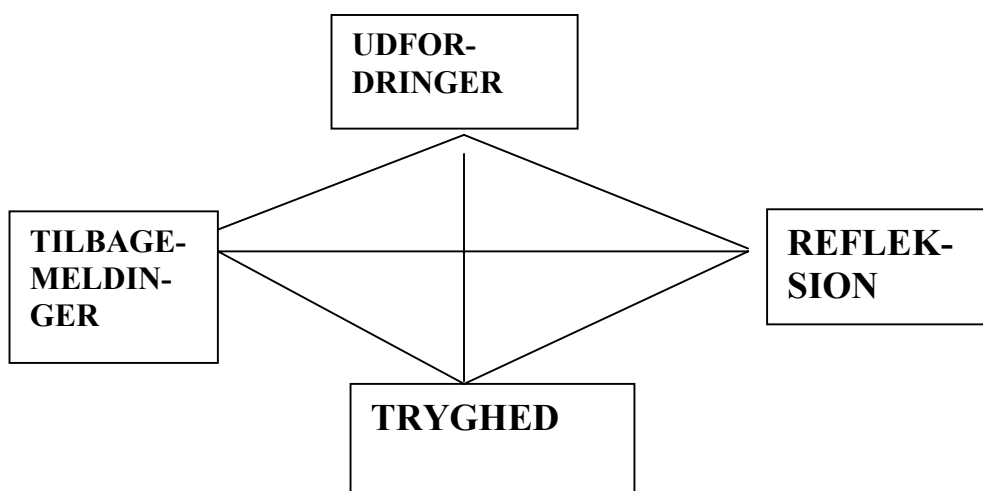
Distancen opnås ved at trække på en række teorier, hvis indhold anvendes på MPA ud fra devisen: Hvordan ville MPA-uddannelsens pædagogik se ud, hvis vi tog disse teorier alvorligt? Derefter sammenlignes der med MPA-praksis og endelig fremkommer forfatterne med en række overvejelser om realistiske ændringer.

Men heller ikke i denne analyse stiller vi spørgsmålstejn ved grundtankerne bag MPA-uddannelsen. Som forfatterne udtrykker det: ”Vi bruger forskellige ord om det, men deltagerne skal stadig lære ’at komme fra nærhed til distance - og tilbage igen’. De skal blive bedre forandringsagenter. De skal kunne ”double loop”-læring, lære et nyt paradigme m.m.”

Vi vil ikke her gå i detaljer med analysen, men blot oplyse, at der trækkes på ændringsteori, læringsteori, gruppeteori, vidensdelingsteori og professionsteori. Men vi vil gå lidt i detaljer med ét af resultaterne af analyserne. Forfatterne udviklede nemlig på basis af analyserne en model for udvikling og læring, som bringes her:

³ J.C. Ry Nielsen og J.F. Bakka, MPA-uddannelsens pædagogik i ny teoretisk og praktisk belysning. MPA working Paper no 11, januar 2002 og J. F. Bakka og J.C. Ry Nielsen,

Figur 4:4 Model for udvikling og læring⁴



Forfatterne knytter følgende kommentar til figuren:

”Refleksion er nødvendig for at kunne foretage skiftet fra nærhed til distance m.m. Dette kan ikke lade sig gøre, uden at deltagerne bliver udfordret på deres hverdagsforklaringer med andre forklaringer, og hvis de ikke føler sig trygge, kan de ikke indgå i en lærende dialog, og hvis de ikke får tilbagemeldinger hele tiden, får de ikke lært nok. Eller jo mere trygge de er, jo mere kan de reflektere og klare udfordringer, og jo flere udfordringer, de kan klare, jo bedre bliver de til refleksion og jo tryggere føler de sig, og jo flere tilbagemeldinger kan de have nytte af. Altså, det er vigtigt at etablere ”gode cirkler”. De fire elementer hænger således sammen i et gensidigt samspil.”⁵ Denne model bliver de studerende præsenteret for på introduktionsdagene, og særligt tryghedsdimensionen bliver der gjort noget ud af.⁶

I praksis begynder tryghedsskabelsen allerede ved de informationsmøder, vi afholder om uddannelsen. Her fortæller vi afslappet og humoristisk om uddannelsen. Optagelsesinterviewene med ansøgerne spiller samme rolle. På introduktionsdagene gør vi meget ud af at skabe et gruppetilhørsforhold til basisgruppen og skabe holdfølelse. Vi gør efterhånden meget ud af at pointere, at der starter en ny organisation, alle er nybegyndere, alle har mulighed for at præge organisationen, de fleste er usikre osv. Efter intro vil vi i år gøre meget ud af, at de studerende møder flere af deres medstudende i forskellige grupperinger. Dette følges for første gang op af et internat i april.

Udfordringer er der nok af, men vi er blevet meget opmærksomme på, at nybegyndere ikke bliver mestre på én dag. Vygotskis idéer om zonen for nærmeste indlæring kommer forhåbentlig til at

⁴ Samme s. 30

⁵ samme s.31

⁶ Det samme gjorde man på Graduate School of Business, Strathclyde University, Glasgow, da Ry Nielsen forelagde modellen på et seminar den 16. februar 2002.

spille en større rolle⁷. Også Lave og Wengers forestilling om, at man lærer mere ved fordybning i en enkelt artikel end ved at skimme store mængder, bliver der eksperimenteret med.⁸

Refleksionen uddybes, fordi studienævnet har besluttet, at alle projekter skal indeholde et refleksionsafsnit. Desuden får de studerende stillet en slags dagbog til rådighed. Her kan de reflektere over den daglige undervisning. Samtidig fortsætter ordningen med en dagligt udpeget reflektant over undervisningen.

Tilbagemeldingerne på de skriftlige opgaver er i de senere år blevet forbedret, fordi evalueringskriterierne er blevet klarere. Lige så vigtigt er det imidlertid, at der i den daglige undervisning indbygges tilbagemeldingsmekanismer, jfr ovenfor.

4.5 Vejledning

Den oprindelige styregruppe lagde megen vægt på, at der skulle afsættes tilstrækkelig tid til personlig vejledning i forbindelse med projektarbejde og masterafhandling. Til kernefagsprojektet blev der derfor afsat 15 arbejdstimer og til masterafhandlingen 36 arbejdstimer, hvis to eller tre studerende skrev sammen og 21, hvis man skrev individuelt. Disse satser er blevet fastholdt lige siden. Det er dog sådan, at hvis en gruppe har behov for mere vejledning, får den det efter ansøgning.

Ud fra de årlige opgørelser over vejledningsindsatsen synes de gældende normer også at være nok. I 1999 og 2000 begyndte man at give en smule vejledning i forbindelse med deltagerprojektet i det første halvår, og i 2001 blev denne vejledning udvidet kraftigt. Hver gruppe får nu tildelt en ”tutor”, som kan bruge op til 20 timer til vejledning, midtvejsevaluering og slutevaluering. Denne satsning har givet en højere metodemæssig og faglig kvalitet i opgaverne.

4.6 To-lærerordningen og brugen af miniplena

Som omtalt ovenfor har idéen om en to-lærerordning altid spillet en fremtrædende rolle på MPA-uddannelsen. Den skulle være med til at skabe variation i uddannelsen og også være med til at udfordre de studerende.

Praksis med to-lærerordningen har vist sig at være meget forskelligartet: Fra ”radiatorpædagogik”, hvor underviserne er aktive på skift, men ikke blander sig i hinandens oplæg, til ”team-teaching”, hvor underviserne kompletterer hinanden. Der er imidlertid mange måder at praktisere ordningen på. Derfor er den også altid til diskussion på lærermøderne og på de møder, der afholdes med den af de studerende nedsatte evalueringsgruppe.

I februar og oktober 2002 har vi holdt to pædagogiske dage over temaet. På februarmødet kom der en række konstruktive forslag til diskussion:

- Arbejdsdeling mellem oplægsholder og "deltagerovervåger"/dialog/feedback-person
- Ping-pong som repræsentanter for to teoretiske positioner i analyse af dagens tema, evt. case
- Henholdsvis fremlægger af fortælling og kritisk iagttager/opponent (f.eks. teoretisk indspark)

⁷ Samme s.13-17 om Vygotski

⁸ Samme s. 17ff

- Henholdsvis teoretiker (teoriunivers) og levende case - illustratør
- Henholdsvis fortæller for og kritiker af given teori/analyse (f.eks. i dybden med politik-begreb, institution etc.)
- Et systematisk problemfokus over for et andet problemfokus (f.eks. styring over for demokrativinkel på et konkret projekt)
- Henholdsvis ekspert og interviewer - dialogskaber i f.t. hold/debat
- Den ene underviser kan forestå præsentationen af dagens tema/tekst, og den anden kan løbende eller efterfølgende skabe koblinger til MPA-kontekst/fagets kontekst.
- Anvendelse af erkendelsesdialoger mellem underviserne: Den fælles forberedelse til undervisning giver mange gode erkendelser. Disse erkendelser om en teoretisk position/ræsonnement kan med fordel udrulles foran deltagerne i form af en dialog omkring dagens tema..

Også om brugen af miniplena (dvs. hvor holdet deles i to) kom der flere forslag:

- Hver underviser har sit minihold, hvor specielle vinkler/positioner diskuteres og formuleres. I plenum konfronteres disse positioner.
- Hver underviser har sit minihold, hvor et case på forskellig vis analyseres. Analyser præsenteres/diskuteres i plenum.
- De to undervisere kommer med oplæg. Oplæggene følges af et grundigt og velformuleret, præcist gruppearbejde, hvis indhold må afhænge af oplæggenes karakter. Gruppearbejdet samles op i to miniplena, hvor underviserne forholder sig konstruktivt kritisk til de studerende.
- De to undervisere kommer med to oplæg, som de studerende forholder sig til gruppevis. Derefter går de to undervisere på skift i to miniplena for at diskutere indhold m.m.
- De to undervisere kommer med oplæg om temaer, som de begge har et godt kendskab til. Derefter et kort forberedelsesmøde, hvorefter hver underviser overtager hver sit miniplenum til diskussion m.m., evt. afbrudt af summemøder.
- For at deltagerne kan komme til at kende så mange af de andre deltagere som muligt, bør miniplena sammensættes forskelligt fra gang til gang.

Man kan roligt hævde, at både to-lærerordningen og senest brugen af miniplena er sat på den pædagogiske dagsorden. Der er opregnet mange muligheder, men under alle omstændigheder handler det om en lærerforberedelse, hvor "procesdesignet" er i fokus. Dette indebærer, at underviserne skal bruge mere tid på den pædagogiske del af forberedelsen. Det handler imidlertid også om mod og træning. En lærersammensætning med i hvert fald én meget erfaren underviser vil være om ikke en nødvendighed, så en fordel.

Det bør tilføjes, at i fagkoordinatorgruppen, hvor denne diskussion primært føres, er man godt på vej til en større erkendelse af, at to-lærerordningen og brugen af miniplena både kan udnyttes bedre og mere varieret.

I 2002 og 2003 har vi endvidere set grundigt på, hvornår man i de enkelte fag kan anvende de forskellige gruppefordelinger og miniplena. Men i sidste instans handler det jo om samspillet med deltagerne. Et særligt problemfelt er her, hvordan vi udfordrer deltagerne og de os.

4.6 Om at udfordre de studerende og omvendt

På februarmødet 2002 diskuterede vi også dette tema. Udgangspunktet var et ønske om at forbedre indsatsen på dette område, hvor vi p.t. står svagt. På grund af det store hold er der ikke mange muligheder for dialog og slet ikke for den kritiske, hvor der sættes lup på kvaliteten i både de studerendes og underviserens ræsonnementer. På mødet blev der opregnet følgende forslag til forbedringer:

- Lav skarpe, gerne provokerende oplæg
- Lad de to lærere indtage forskellige positioner
- Lav summemøder efter oplæg med henblik på at få skarpe synspunkter frem
- Lad de studerende udfordre hinanden
- Sørg for, at diskussionen ikke løber af sporet
- Lad være med at lade Tordenskjolds soldater dominere debatten
- Kommentér også kritisk på de studerendes casearbejder i stedet for at godtage alt

Hvis disse idéer kobles med forslagene fra forrige afsnit, er der gode muligheder for, at deltagerorienteringen/aktiviteterne vil stige med en bedre målopfyldelse til følge. På oktobermødet 2002 fortsatte debatten ud fra følgende udfordringer:

- Hvordan skaber vi begejstring i gruppearbejde?
- Hvordan gør vi deltagererfaringer værdifulde og relevante?
- Hvordan kommer vi tættere på og udfordrer deltagerne?
- Hvordan udnytter vi to lærer-ordning/forskellige perspektiver?
- Hvordan styrker vi iagttagelseskraft i ft. til egen organisation?
- Hvordan skaber vi refleksion om handlemuligheder på grundlag af forskellige teoretiske perspektiver?

For hold 2003 besluttet vi som en konsekvens af diskussionen, at den pædagogiske dimension i undervisningen fremover skal fremgå lige så tydeligt som det faglige indhold. Dette indebærer et fokus på:

- Præcisering af formål/succeskriterier
- Lærer- og studenterroller
- Tilrettelæggelse af processen

4.7 Undervisergruppens sammensætning, niveau m.m.

På MPA-uddannelsen er vi så heldige, at langt de fleste timer leveres af fastansatte VIP'ere enten på HHK eller ved andre højere læreanstalter. I 2001 drejede det sig om ca. 85% af al undervisning. Der er i løbet af de senere år gennemført et generationsskifte i den faste lærerstab på MPA. De nye yngre lærere er særdeles kompetente inden for deres faglige felt og praktiserer en høj grad af sammenhæng mellem deres forskning og undervisning. Der er samtidig en tendens til, at den yngre generation er mere specialiseret end den ældre, og det vil i nogle sammenhænge gøre det særligt vigtigt at anvende to-lærerordningen, således at lærerne tilsammen repræsenterer den ønskede bredde.

De højt kvalificerede, erfaringsrige og modne MPA-studerende stiller store faglige og pædagogiske krav til lærernes kvalifikationer. Der er tale om undervisningssituationer, som adskiller sig markant fra undervisning af typiske dagstuderende. Denne forskel kan bl.a. illustreres med, at MPA-studerende forventer, at den erfaring, de er i besiddelse af, bliver aktivt inddraget i læringen. Det kræver lærere, der er meget bevidste om denne forventning og formår at udnytte den konstruktivt i undervisningen.

Det er vurderingen, at lærerstaben generelt kan honorere de høje krav. Denne vurdering baserer vi på de løbende evalueringer, som dog ind imellem giver anledning til at overveje ændringer i konkrete undervisningsforløb og i lærersammensætningen. De pædagogiske dage og fagkoordinatorernes regelmæssige møder spiller her en stor rolle ved at fokusere på disse pædagogiske og faglige udfordringer.

4.8 Undervisningsevaluering

Fra anden undervisning havde styregruppen erfaring med løbende evaluering og med at bruge deltagerne mere systematisk i evalueringerne. På MPA førte det til, at hver undervisningsgang starter med en refleksion over sidste gangs undervisning i faget. Desuden nedsættes der på hvert hold en evalueringsgruppe blandt de studerende. Denne gruppe holder møde med studieledelsen to gange i semestret og diskuterer alle de temaer, der optager de studerende. Dette har gennem årene givet studieledelsen vigtige input til løbende debatter om mulige forbedringer .

4.9 Opsamling

Som det fremgår af dette kapitel har vi altid været optaget af den pædagogiske dimension og også dens samspil med den faglige dimension. Dette har siden før uddannelsens start og lige siden ført til mange diskussioner blandt undervisere og med de studerende. Lige nu synes de mest relevante diskussioner at være om to-lærerordningen, evalueringskriterier og evnen til at bruge deltagernes erfaringer mere aktivt.

5. Rammer og netværk

I dette kapitel fortæller vi kort om de rammer, uddannelsen fungerer i, og om de netværk, uddannelsen er aktiv i.

5.1 De organisatoriske rammer

På det studiemæssige område hører MPA-uddannelsen under det økonomiske fakultet på HHK. Dette indebærer, at Det økonomiske Fakultetsråd skal godkende den til enhver tid gældende studieordning.

Økonomisk er uddannelsen underlagt en selvstændig bestyrelse med rektor som formand og med repræsentanter fra den private og offentlige sektor som medlemmer. Oprindeligt var denne bestyrelse kun bestyrelse for MBA- og MPA-uddannelserne, men der er siden kommet mange masteruddannelser til, og derfor oprettedes i 2001 Center for Executive Learning and Leadership (CELL), der inkluderer alle masteruddannelserne på HHK. Herefter dækker bestyrelsen alle masteruddannelser. CELL har egen direktør og skal være med til at styrke HHK på master- og efteruddannelsesområdet.

MPA-uddannelsen har desuden siden 2001 indgået i et programområde, der omfatter videregående voksenuddannelser rettet mod den offentlige sektor. Til programområdet er for nylig blevet knyttet en programdirektør, der har den administrative del af ansvaret for udvikling og synliggørelse af eksisterende og nye uddannelser inden for dette område. MPA-uddannelsen har endvidere en studieleder, der i samarbejde med studienævnet har det faglige og pædagogiske ansvar for uddannelsen.

Det skal pointeres, at MPA-uddannelsen i hele sin levetid har nydt stor opbakning fra HHK's ledelse, som hele tiden har fundet det vigtigt at give dette uddannelsesfelt særlig opmærksomhed og herunder også ressourcer i forbindelse med undervisningslokaler og rekruttering af undervisere.

5.2 De økonomiske rammer

Prisen for uddannelsen er fra efteråret 2003 125.000 kr. pr. deltager, og MPA-uddannelsens samlede årlige budget er på ca. kr. 6,6 mio. Uddannelsen kører efter princippet om, at det skal balancere, men hellere ikke mere, og således betaler de studerende alene for det, de får. Af det samlede indtægtsgrundlag betaler MPA ca. 25% til HHK. Dette beløb dækker udgifter til lokaler og de centrale administrative funktioner, såsom økonomifunktion, IT-service, studieadministration, bibliotek m.v.

Prisen er steget gennem årene. De studerende får mere undervisning og vejledning, og undervisningsmaterialer og sommerskoleophold er blevet omfattet af den faste pris. Endvidere er servicen hævet med kaffe og frugt til hver undervisningsgang, og der er etableret ét nyt internatophold i uddannelsesforløbet.

5.3 Uddannelsens fysiske rammer

Undervisningslokalerne er rimeligt udstyrede med hensyn til møbler og IT-udstyr, og ønsket om et større lokale er netop blevet opfyldt. Der er dog stadig for få projektrum, blandt andet fordi der er kommet flere uddannelser til at dele den samlede plads. HHK har planer om at indrette et adskilt Executive Center, hvor samtlige masteruddannelser vil blive samlet i nye bygningsmæssige rammer, som vil kunne honorere de krav, der stilles. Biblioteksforholdene er generelt gode. De studerende bruger denne facilitet primært over internettet.

Kantinen i bygningen er af høj standard, men det er først fra 2002, at den også er åben om lørdagene, og det er en klar gevinst for masteruddannelserne, der jo har en del lørdagsundervisning. I forbindelse med oprettelsen af CELL er der kommet en studenterlounge til alle masterstuderende.

Generelt vil vi sige, at forholdene løbende er blevet bedre, efterhånden som behovene er blevet identificeret.

5.4 Det nære netværk: Det rådgivende udvalg, censorer og HHK

Det Rådgivende Udvalg – Censorer

I forbindelse med planlægningen af MPA-uddannelsen blev der nedsat en gruppe af sparringspartnere bestående af personer med kendskab til den sektor, hvor de potentielle ansøgere skulle komme fra. Denne gruppe bestod bl.a. af en administrerende overlæge, en oversygeplejerske, en overbibliotekar, en skoleinspektør, og en fagforeningsrepræsentant.

Denne gruppe kom senere til at danne baggrunden for nedsættelsen et Rådgivende Udvalg på ca. 20 personer, der siden uddannelsens første år har bistået styregruppen/studieledelsen med råd om og anvisninger for studiets udvikling. Der har naturligvis været nogle udskiftninger undervejs på grund af jobskift, manglende tid, pensionering osv., men den faglige og repræsentationsmæssige sammensætning er stadig den samme, og blandt de nye er der flere MPA-dimittender.

Ud over at virke som rådgivere for ledelsen af MPA, udpeges også nogle af censorerne herfra. En del af de anvendte censorer har erfaring med censorgerningen fra andre læreanstalter, men begrundelsen for at vælge censorer blandt rådgiverne er at rekruttere censorer, der ud over de normale censorpligter også er i stand til virke som censorer over for denne særlige gruppe af studerende med de særlige krav, der stilles til udprøvnings og eksamensforløbet, som omtalt i forrige afsnit. Derudover anvender vi censorer fra andre højere læreanstalter, herunder fra andre masteruddannelser.

Studieledelsen og Det rådgivende Udvalg mødes minimum en gang om året, normalt lige efter eksaminerne i kernefag og masterafhandling. Blandt emnerne, der tages op, er tilbagemeldingerne fra censorerne. I de senere år har møderne udviklet sig med større fremmøde, og de har også fået et mere diskuterende end informerende præg.

HHK - de faglige miljøer

I forhold til de mange faglige miljøer på HHK har MPA-uddannelsen både i udviklingsfasen og lige siden været i stand til at tiltrække mange fremragende forskere og undervisere fra institutterne. Det anses for at være attraktivt at undervise på MPA, fordi der er en så spændende deltagerkreds.

5.5 Det internationale netværk

MPA-uddannelsen har i hele sin levetid gjort meget ud af den internationale dimension, blandt andet i form af sommerskolerne og siden 2001 i form af studieophold for danske MPA-studerende på britiske universiteter. Der arbejdes på, at der indgås skriftlige samarbejdsaftaler med Warwick University, Birmingham University og Strathclyde University. Vi får faste pladser på et af deres sommerkurser (3-4 studerende på hver). Til gengæld får de tilsvarende pladser på vore sommerskoler, som så gøres til et valgfrit element på deres respektive uddannelser, altså gøres meriterende i deres systemer. Da der er tale om prestigefyldte universiteter, ser vi det som et stort fremskridt for MPA-uddannelsen.

Det skal også nævnes, at MPA-uddannelsen i 1995 tog initiativ til at oprette et pædagogisk netværk om ”Mid-Career University Education”. Her var nu afdøde Mike O’Neill fra Nottingham Trent University en uvurderlig og inspirerende samarbejdspartner. Netværket fik afholdt to seminarer - ét i Danmark i 1996 og ét i Dublin i 1998. Seminarerne i 2000 og 2001 måtte derimod opgives på grund af for ringe tilmelding. Der er dog ingen tvivl om, at den pædagogiske dimension har nydt godt af dette samarbejde, fordi det gav anledning til, at vi fik de grundlæggende tanker om MPA-uddannelsen nedskrevet og diskuteret.⁹

I 2002 tog MPA-uddannelsen initiativ til at genoptage tankerne om det pædagogiske samarbejde. Der er oprettet et pædagogisk ”konsortium”, og i det regi har vi besluttet at afholde en pædagogisk workshop i november 2003 på HHK. Konsortiet består foreløbig af de ovennævnte universiteter, Erasmus Universitet i Holland og HHK. Konsortiet holdt sit første møde i november 2002 på HHK. Tre af deltagerne forelæste desuden på en international MPA-dag for MPA-dimittender og MPA-studerende.¹⁰

Med til det internationale hører også et udbredt samarbejde med Cracow Academy of Economics, som med støtte fra Østfonden har gennemført to ”danske” MPA-forløb, hvor de polske studerende dels har deltaget i sommerskolerne og dels har opholdt sig et par måneder i Danmark og taget de tre valgfag på MPA-uddannelsen i København. Dette samarbejde har budt på store udfordringer både for undervisere og studerende på grund af kulturelle, sproglige og aldersmæssige forskelle (de polske studerende var gennemsnitlig meget yngre end de danske).

MPA-uddannelsen har siden 1997 også haft et intensivt samarbejde med Høgskolerne i Sør og Nordre Trøndelag om at udbyde MPA-uddannelsen i Norge. De norske studerende tager en stor del af uddannelsen i Norge, mens masterafhandlingen forsvares i København med brug af MPA’s censorer. Der er til og med 2002 kommet tre hold igennem med ca. 65 dimittender. Kvalitetssikringen udøves af studieledelsen i København. Der er her tale om et samarbejde, som både fagligt og pædagogisk er af stor værdi for begge sider. Desuden nyder de danske studerende godt af de norske studerendes deltagelse i sommerskolerne.

⁹ Se Bakka m.fl. citeret ovenfor

¹⁰ I 2000 og 2001 har der været afholdt MPA-dage med danske forelæsere.

5.6 Det nationale netværk

Allerede i udviklingsfasen for MPA-uddannelsen inddrog vi centrale personer fra Aalborg Universitet, Syddansk Universitet, Roskilde Universitetscenter og Københavns Universitet i arbejdet. Dette netværkssamarbejde er fortsat over tid, og således er der forskere fra disse institutioner, der underviser eller er censorer på MPA-uddannelsen. Studieledelelsen på MPA har også været inddraget i drøftelser om nye masteruddannelser på universiteterne i Aalborg og København.

MPA tog også et tidligt initiativ til at samle alle studieledere for masteruddannelser til fællesmøder. Med det stigende antal masteruddannelser i Danmark – pt. ca. 30 - har det dog vist sig vanskeligt at fortsætte. De tætteste studiefaglige kontakter er nu med Syddansk Universitet (MPM) og et kommende MPA-studium på Aalborg Universitet. Her diskuteres bl.a. fælles brug af undervisere og fælles valgfag. Dette netværk anses for at være meget positivt og konstruktivt. MPA og MPM har konkret samarbejdet om en konference om ændringer i den offentlige sektor. De respektive studieledere gennemførte sammen den indledende forelæsning.

5.7 Aftagerne

Vi har indtil nu ikke haft noget systematisk samarbejde med aftagere af MPA-dimittenderne, hverken i forbindelse med markedsføringen af studiet, undervejs eller ved afslutningen af studiet, men en del arbejdsgivere er inviteret og deltager i dimissionen hvert år. I 1997 blev der afleveret en kandidatafhandling¹¹, der omhandler udvalgte arbejdsgiveres syn på uddannelsen. Siden har der ikke været andet end uformelle kontakter, bortset fra samarbejdet med Det Rådgivende Udvalg. Gennem vores egne undersøgelser, f.eks. ved de løbende møder i evalueringsgruppen, får ledelsen et godt indtryk af aftagernes syn på studiet.

Det har altid været ledelsens intention at have mere formaliseret kontakt til aftagerne af MPA-dimittenderne. Det er dem, der i de fleste tilfælde betaler for uddannelsen, og som forventer et udbytte af deres omkostninger. Fra 2003 er der taget initiativ til en sparringspartnerordning på holdet, hvor hver studerende hverver en sparringspartner fra sin egen organisation. Ud over at fremme indlæringsmålene er det også håbet, at ordningen vil forbedre vort samarbejde med aftagerne.

5.8 Opsamling

Både med hensyn til de forskellige rammer, MPA-uddannelsen er ”underlagt”, og de netværk, uddannelsen indgår i og er med til at præge, er alt inde i en god udvikling. Undtagelsen er aftagerne, som vi fremover vil tage mere seriøst fat i.

¹¹ Hansen, Bente Salquist: Karriereliv, Analyse af MPA-uddannelsens betydning for MPA-deltagernes privat- og arbejdsliv i et udvidet HRM-perspektiv, Institut for Organisation og Arbejdssociologi, 1997

Kapitel 6. Opsamling og perspektivering

MPA-uddannelsen har som en af de to første masteruddannelser på Handelshøjskolen i København fungeret i næsten 10 år med stor tilslutning og succes. I denne rapport har vi beskrevet uddannelsens grundlag, udvikling og aktuelle status, relateret til en stor ekstern evaluering, foretaget i 2002. Generelt er studieledelsen og lærergruppen glade for evalueringen, som til fulde bekræfter, at MPA-uddannelsen er et godt produkt, der har bevist sin berettigelse de seneste 10 år. Vi er samtidig enige i og engagerede i at forbedre de kritikpunkter, som evalueringen også peger på.

Vi har som beskrevet i det foregående i de senere år arbejdet med f.eks. at få præciseret krav og evalueringskriterier og progressionen heri fra det første deltagerprojekt over kernefagsprojektet til den afsluttende masterafhandling. Vi arbejder også løbende og aktuelt med en opstramning af metodeundervisningen og en øget vejledningsindsats. Vi har dernæst fået etableret en internationalt pædagogisk netværk med aktiv deltagelse fra vores internationale samarbejdspartnere. Vi har også igangsat udviklingen af en pædagogisk værktøjskasse for deltagerorienteret undervisning for erfarne studerende. Samtidig har vi fra hold 2003 fået etableret en sparringspartnerordning for de studerende og bl.a. herved forøget vores kontakt til aftagerinstitutionerne. Alle disse forbedringer og justeringer er med til at sikre et bedre resultat. Alligevel er det studieledelsens vurdering, at der grundlæggende er behov for at arbejde med følgende indsatsområder:

Indsatsområder

- Præcision af kompetenceprofil
- Præcision af og dokumentation for masterniveauet
- Fortsat udvikling af en deltagerorienteret pædagogik
- Fortsat styrkelse af metodeundervisning i fag og projekter
- Fortsat forbedring af aftagerkontakt
- Større og mere professionel inddragelse af IT i undervisningen
- Konsolidering og udbygning af internationalt netværk

Disse indsatsområder er alle afgørende for uddannelsens videreudvikling. På trods af mange års erfaring, en stærk konsolidering af uddannelsens grundkoncept og en positiv ekstern evaluering er der god grund til at tage både uddannelsens formål, indhold, struktur og pædagogik op til revision. Det er tydeligt, at vi ved starten af det 10. hold står over for en række ændringer i vores omverden og i markedet, som peger i retning af nye udfordringer i de kommende år. Lad os pege på nogle afgørende forhold:

Aktuelle udfordringer

- Øget konkurrence fra stadig flere udbydere af konkurrerende uddannelser
- Generationsskifte i relevant deltagerkreds - nye krav og forventninger
- Øget europæisering, regionalisering og strukturtilpasning - nye aftagervirksomheder
- Øgede krav om fleksible og e-baserede uddannelser
- Øgede krav om internationale og globale standarder

Alle disse umiddelbare udfordringer må forventes at få konsekvenser for MPA-uddannelsen. Et udviklingsarbejde må først og fremmest bestå i at få præciseret og dokumenteret, hvori udfordringerne mere præcist består og dernæst få opstillet forskellige mulige svar herpå, der lever op til målsætningen om fortsat at levere forskningsbaseret og relevant lederuddannelse på et højt

internationalt niveau. På grundlag heraf har studieledelsen i 2003 formuleret et udviklingsprojekt, der skal føre til en reformulering og præcisering af uddannelsens kompetenceprofil. Formålet for arbejdet med kompetenceprofilen er formuleret således:

- *at stille spørgsmålstegn ved både grundlag, indhold, struktur og pædagogik i den nuværende MPA-uddannelse med henblik på at nyformulere og præcisere MPA's kompetenceprofil og herved fremtidssikre et i udgangspunktet godt produkt, herunder:*
- *at få større kvalitativ viden om og dokumentation for de relevante ændringer i behov og efterspørgsel samt om konkurrerende danske og internationale udbud.*

På grundlag af de umiddelbare udfordringer kan der stilles en række spørgsmål til den fremtidige udvikling i såvel profil, indhold som pædagogik. Udviklingsarbejdet skal f.eks. tage stilling til spørgsmål som: Hvordan ser fremtidens MPA-studerende ud m.h.t. alder, profession, branche og forventninger? Hvordan udvikler markedet sig i takt med, at der udbydes stadig flere generelle og tonede efteruddannelser for ledere i og omkring den offentlige sektor? Vil den nuværende faginddeling blive udfordret af de radikale ændringer og den strukturtilpasning, som kendetegner de fleste aftagerinstitutioner? Hvordan kan uddannelsens flerfaglige grundlag fastholdes og videreudvikles med fokus på ledelse? Vil der være behov for en større fleksibilitet og valgfrihed i udbudsstrukturen, og hvad betyder det for uddannelsens læringsmiljø ?

Dette er blot de første igangsættende spørgsmål, som en grundig revision af uddannelsens profil må forholde sig til. Det er ikke sikkert, at svaret er en radikal omlægning. Det er dog sikkert, at der vil være både teoretiske, diagnostiske og markedsmæssige grunde til at udforske spørgsmålene og handle i forhold til dem. Udviklingsarbejdet vil i tråd med MPA-uddannelsens tværfaglige samarbejdsstradition og et veludbygget netværk blive organiseret om en række dialogfora og forskelligt sammensatte arbejdsgrupper, der gør det muligt at inddrage erfaringer fra en bred kreds af uddannelsens dimittender, studerende og øvrige interessenter. Ambitionen for udviklingsarbejdet er at sætte mere grundlæggende spørgsmålstegn ved en række af de "kronjuveler" dvs. de gode begrundelser og selvindlysende sandheder, som over tid er udviklet i studieledelsen. Dermed skulle vi gerne få sat gang i en revision, der skal få uddannelsen til at blive en lige så stor succes i de kommende 10 år, som den har været i de forudgående 10 år.

Epilog **”Billeder”**

af Annette Kruhøffer, MPA-studerende hold 2001

Huset var stort set nymalet og klar til 2 års forsømmelse. Kun entreen manglede både maling, lys og skab. Introweekend med introduktion til fagene og især til hinanden. Gamle studerende med sentimentale tilbageblik på overbelastning og engagement. Vi sagde til hinanden, at det blev i hvert fald ikke os, der satte liv og familie ind i jagten på et papir, der skulle udvide vores horisont, øge vores handlekompetencer og – lidt presset af intimiteten, der hurtigt indfandt sig – bane os vejen gennem karrierejunglen. Nogen mente det, skulle det vise sig. Vi har haft et stort frafald.

De tre fag politologi, organisationsteori og økonomi gav hver for sig bidrag til perspektiver på virkeligheden. I starten var de nemme at adskille – ikke mindst fordi de blev læst i separate enklaver med tydelige overskrifter. Professionelle lærere med god sans for en grundig konsolidering af det læste og en sikker sans for gode perspektiveringer gennem gruppediskussioner arbejdede svedende hårdt. Vi andre fik meget foræret.

Efterhånden blev fagene rodet sammen på uordentlig vis. Hvad hører nu til økonomi og hvad er politologi? Eller hvordan skelne mellem organisationsteori og økonomi? I undervisningstiden går det endda med at kende forskel, men når 5 ugers notater skal sorteres i de rigtige mapper, så udfælder den grundlæggende uvidenhed sig som saltkrystaller på panden mens mapper, kompendier og bøger flyver rundt i hidsig dans på bordet. Distancen har sneget sig ind bagfra – uden at vi opdagede det. Og verden begynder ikke at dreje igen før nærheden er genfundet. Og dog! Mens papirerne finder deres plads i mapperne og den ulykkelige stadig befinder sig på en kikkerts afstand, begynder der at indfinde sig et mønster. Ikke med hensyn til fagopdelingen. Heller ikke de enkelte fags særlige karaktertræk. Men et system, der ordner fagene ud fra udviklede mønstre dannet engang i fortiden. Forankringen i det erfarede giver en soliditet – men også en grad af ensomhed: Vi er dårlige til at oversætte fra teori til egen virkelighed.

Skulle der vælges et nyt symbol for uddannelsen, måtte det blive det tveæggede sværd. Opgaverne er en variant heraf. I opgaven formuleres reelle problemstillinger. Teoriene bringes i stilling som et batteri af kanoner: Krudtet, der er empirien; Blikkene, der er ammunitionen; Og lunten, der er problemformuleringen. Vi tilstås retten til flere skud og hver gang kanonen brager, mister vi hørelsen i nogle sekunder. Men verden kommer tilbage og får lyd. Og til sidst har vi fundet balancen mellem ingredienserne til dette filigran af skudhuller. Smukt ser det ud – og lige så smukt føles det med viden om den synkrone oplevelse af døvhed på vej mod målet. Måske – og kun måske – kunne man forfine processen ved at nedbryde den i flere mindre bestanddele i den første tid.

Sommerskolen føjer sig ind i maleriet, som om det er en helt naturlig ting. Med kufferten fuld af nødvendigheder på vej mod det ekstraordinære. Eller som et forførende mønster af meningsløse prikker vristet ud af en pensel i hånden på en intuitivt begavet maler.

På sommerskolen sang vi – heldigvis er de andre høfligere eller mere autoritetstro end vi. Morgener kunne startes med englekor – godt at blive mindet om det meningsløse og det nydelsesfyldte. Med den blå grunding kunne det både blive torden og solskin. Som et aprilsvejr skiftede dagene. Mange symboler blev kompenseret af undertekster på polsk og norsk og dansk. Bånd blev knyttet men ikke så fast. Engelsk er et fattigt sprog; sprog er en fattig erstatning for kommunikation.

Adam og Eva er ofte afbildet med skam på vej ud af Paradis – men i vor tid føler de vemod. De ved, at de mister. Men de har fået en bevidsthed. Helt symbolsk er min entre stadig mørk, når jeg kommer hjem. Men familien har lært at manøvrere i mørket.

Bilag: Forord til den oprindelige selvevalueringsrapport

Denne selvevaluering af MPA, Handelshøjskolen i København, er et led i Danmarks Evalueringsinstituts evaluering af 3 masteruddannelser indenfor det samfundsvidenskabelige område. Udover MPA, som betyder Master of Public Administration, indgår Master of Public Management (MPM), Syddansk Universitet, og Master of Public Policy (MPP), Roskilde Universitetscenter, i Evalueringsinstituttets evaluering.

Selvevalueringen af MPA er udarbejdet af en selvevalueringsgruppe bestående af fuldmægtig Kristoffer Brix Bertelsen (MPA-studerende 2. år), rektor Frank E. Christensen (MPA-studerende 2. år), programdirektør Poul-Erik Daugaard Jensen (Public Administration Programs, Handelshøjskolen i København), sekretariatsleder Susanne Løkke Kennan (ved MPA-uddannelsen), uddannelseskonsulent Annette Kruhøffer (MPA-studerende 1. år), lektor Aage Nedergaard (underviser på MPA-uddannelsen), lektor J. C. Ry Nielsen (studieleder på MPA-uddannelsen), lektor Dorthe Pedersen (vicestudieleder på MPA-uddannelsen) og sundhedsfaglig koordinationschef Gunilla Svensmark (MPA-studerende 1. år). Kristoffer Brix Bertelsen og Frank E. Christensen dimitterede i januar 2002, men har alligevel arbejdet videre i gruppen. Gruppen konstituerede sig med J. C. Ry Nielsen som formand og Susanne Løkke Kennan som sekretær.

Gruppen har holdt 4 arbejds møder. Alle deltagere har fundet opgaven spændende, og det har præget møderne i form af et stort engagement i drøftelserne. Samtidig har gruppens arbejde været præget af en fælles stolthed over uddannelsen. Men selvfølgelig er der forhold, der kan forbedres, og det fremgår også af rapporten.

Gruppen har i udarbejdelsen af rapporten taget udgangspunkt i "Vejledning til selvevaluering", udsendt fra Evalueringsinstituttet til institutionerne d. 23. november 2001. Dog har gruppen valgt at fravige rækkefølgen i vejledningens spørgsmål til kapitel 1 om faglig profil, formål og målsætning. Her er der i stedet valgt at give et samlet overblik over uddannelsens historie og udvikling siden starten i 1994, og svarene på vejledningens spørgsmål fremgår af dette overblik.

Gruppen har vurderet, at der er overlap i flere spørgsmål i de forskellige kapitler. Derfor er visse spørgsmål besvaret med henvisninger til det sted, hvor de er søgt besvaret. Flere spørgsmål vedrører beskrivelser af fagelementer, udprøvnings, eksamener m.v. For de mere detaljerede dele af sådanne besvarelser er der flere steder henvist til studievejledningen, der er vedlagt som bilag.

Rapporten indledes og afsluttes med en prolog og en epiløg skrevet af 2 studerende fra selvevalueringsgruppen, henholdsvis Kristoffer Brix Bertelsen og Annette Kruhøffer.