STANDARD FORSIDE
TIL
EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig ☐ **Ikke fortrolig** X

Prøvens form (sæt kryds)	Speciale/ Projekt X	Synopsis	Portfolio	Refleksion	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve

Uddannelsens navn	**Kandidat i Læring og forandringsprocesser**	
Semester	**10.. semester**	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	**Kandidat speciale**	
	Studienummer	Underskrift
Navn **Jonas Rønnau Hansen**	**20231117**	
Afleveringsdato	**02.06.25**	
Speciale - titel:	**Fra viden til virkelighed – kompetenceudvikling som ledelsesopgave i en foranderlig kontekst**	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	**144000**	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave)	**142.978**	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	**Lone Krogh**	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig€ for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/

Fra viden til virkelighed

- kompetenceudvikling som ledelsesopgave i en foranderlig kontekst

Abstract ..... s. 1

1. Baggrundsviden .....s. 3

1.1 Indledning og problemfelt ..... s. 4
1.2 Problemformulering .....s. 5
1.3 Afgrænsning og forklaring af problemformuleringen ..... s. 5
1.4 Transformativ læring og forandring i professionelt praksisfælleskab ..... s. 5
1.5 Praksisfællesskaber som forankring af læring ..... s. 6

2. Videnskabsteori ..... s. 7

2.1 Videnskabsteoretisk ståsted: Socialkonstruktivisme ..... s. 7
2.2 Ontologiske og epistemologiske implikationer ..... s. 8

3. Præsentation af bilag ..... s. 9

3.1 Skema 1 ..... s. 9

4. Specialets tilblivelse og samarbejdsramme ..... s. 10

5. Præsentation af kompetenceudviklingsmodul (UCNAct2learn) ……...….....s. 10

5.1 Organisering og læringsmål ..... s. 10

5.2 Baggrund og formål med modulet ..... s. 11

5.3 Udviklingsproces og centrale aktører ..... s. 11

5.4 Skema 2 ..... s. 12

6. Metode .....s. 13

6.1 Abduktiv tilgang .....s. 13

6.2 Semistrukturerede interviews .....s. 14

6.3 Præsentation af interviews .....s. 15

6.4 Transskribering .....s. 15

6. 5 Interviewundersøgelsens design og afgrænsning .....s. 15

6. 6 Præsentation af informanter og interview rammer .....s. 17

6.7 Skema 3.....s. 17

6. 8 Kort præsentation af analysemetode og struktur.....s. 18

6. 9 Forskningstemaer til specialets problemformulering.....s. 18

6.10 Forskningstemaer for leder i Børn og Unge (Marianne), dagtilbudsleder (Katrine) og underviser ved UCN Act2Learn (Lasse) ....s. 18

6. 11 Skema 4: Præsentation af forskningstemaer 1 og 2.....s. 19

6. 12 Forskningstemaer for pædagogiske ledere: Pernille, Sandra, Henning og Mogens.....s. 19

6. 13 Skema 5: Præsentation af forskningstemaer 3 og 4.....s. 19

6. 14 Etiske principper i forskningen.....s. 19

6. 15 Validitet og reliabilitet i kvalitative studier.....s. 20

6. 16 Min forskerrolle.....s. 21

7. Teoretisk ramme .....s. 21

7. 1 Præsentation af teoretisk ramme.....s. 21

8. Jack Mezirow: Transformativ læring .....s. 22

8.1 Transformativ læring.....s. 22
8.2 Disorienting dilemma og kritisk refleksion..... .....s. 23
8.3 Læringens sociale dimension: Dialog og refleksive fællesskaber.....s. 24

9. Knud Illeris: Læring .....s. 24

9. 1 De tre dimensioner: indhold, drivkraft, sammenspil .....s. 24
9. 2 Figur 1 – illustration af læringstrekant.....s. 25

10. Lave og Wenger: Praksisfællesskaber og situeret læring .....s. 26

10.1 Læring i praksisnære fællesskaber .....s. 26

10.2 Wenger og teorien om praksisfællesskaber .....s. 26

11. Analyse ....s. 28

11.1 Analyse struktur: Introduktion af Del 1 og Del 2 .....s. 28

12. Del 1 Strategiske intentioner…….……...……..s. 29

12.1 Analyse og diskussion af forskningstema 1:
Ledelsesmæssige udfordringer og behov i dagtilbudsledelse, der dannede baggrund for forløbet .....s. 29

12. 2 Udfordringer i ledelsesopgaven og kompleksiteten i dagtilbuddene .....s. 29

12.3 Sammenfatning .....s. 31

12.4 Strukturelle vilkår som drivkraft og barriere i transformativ ledelseslæring .....s. 32

12.5 Sammenfatning .....s. 34

13. Analyse og diskussion forskningstema 2:

Strategiske intentioner og formål bag kompetenceudviklingsforløbet .....s. 34

13. 1 Formål og forventninger til kompetenceudviklingsforløbet .....s. 34

13.2 Sammenfatning .....s. 37

13. 3 Praksisnær kompetenceudvikling i lyset af strategiske ledelseskrav .....s. 38

13.4 Sammenfatning .....s. 39

14. Fra intention til implementering .....s. 40

14.1 fra udvikling til praksis.....s. 40

15. Del 2 Implementering af viden….....s. 40

15.1 Analyse og diskussion af forsknings tema 3: Læring, oplevelse og praksisomsætning hos pædagogiske ledere .....s. 40

15.2 Tilegnelse og forankring af ny viden i ledelsespraksis .....s. 41

15.3 Sammenfatning .....s. 43

15.4 Sociale og kulturelle processer der understøtter eller hæmmer omsætningen af teori til praksis…s. 44

15.5 Sammenfatning .....s. 46

16. Analyse og diskussion af forsknings tema 4: Hvilken betydning har kompetenceforløbet haft for udviklingen af ledernes professionelle selvforståelse og praksis?.....s. 47

16. 1 Faglig ledelse og nye ledelsesstrukturer for kvalitet og udvikling .....s. 47

16.2 Sammenfatning .....s. 49

16. 3 Refleksion som fælles drivkraft for læring og udvikling .....s. 50

16.4 Sammenfatning .....s. 52

17. Diskussion og refleksion .....s. 53

17.1 Diskussionsindledning og opsamling på analysen .....s. 53

17.2 Indledning til diskussionsafsnit .....s. 53

17.3 Mit videnskabelige ståsted .....s. 53

17.4 Diskussion af modulets betydning og praksisfællesskaber .....s. 54

17.5 Sammenfatning .....s. 55

17.6 Diskussion af udfordringer og spændinger i deltagelse på kompetencemodulet .....s. 55

17.7 Sammenfatning .....s. 56

17.8 Fra diskussion af teoretisk analyse til kritisk refleksion over egen rolle .....s. 57

17.9 Kritisk diskussion og refleksion over egen rolle .....s. 57

17.10 Navigation mellem to empiriske felter .....s. 58

17.11 Sammenfatning .....s. 58

18. Konklusion .....s. 59

18.1 Centrale fund og indsigter .....s. 59

18.2 Udfordringer og spændingsfelter .....s. 60

19. Perspektivering .....s. 60

19.1 Balancen mellem fælles forståelse og individuelle behov i fremtidens ledelsesudvikling .....s. 61

20. Litteraturliste .....s. 62

21. Formidlende artikel .....s. 65

Titel: Pædagogisk ledelse i dagtilbud under forandring: *Balancen mellem strategi og refleksion i moderne ledelsespraksis* .....

21.1 Ledelsesudvikling i dagtilbud: Fra strategi til praksis i Aalborg Kommune .....s. 65

21.2 Bag undersøgelsen: Indblik i metode og tilgang .....s. 65

21.3 Ledelsesudvikling i kontekst: Teori, rammer og refleksion .....s. 66

21.4 Centrale fund: Fra hierarkisk styring til refleksiv ledelse .....s. 67

21.5 Ledelse i bevægelse – og hvad nu? .....s. 67

21.6 Faglighed og fælles retning i balance .....s. 68

21.7 Referencer .....s. 69

Abstract

Pedagogical leadership in early childhood education and care (ECEC) settings is undergoing change and today is no longer just about operations and control, but increasingly about creating space for reflection, dialogue, and collegial development. This requires both strategic understanding and solid pedagogical expertise (Børn og Unge, 2023; Voxted, 2020). In Aalborg Municipality, Børn og Unge is therefore working systematically to strengthen professional leadership in ECEC settings (2023).

As part of this effort, the competency development module *Leadership of Staff and Professional Development* has been developed in collaboration with UCNAct2learn (A2L, 2024). All pedagogical leaders participate in this module (A2L, 2024) to develop their professional practice. The question thus arises: How does Børn og Unge seek to address leadership challenges in ECEC settings through this strategic competency development module (A2L, 2024), and how do pedagogical leaders translate the learning they acquire into practice, with a focus on variations in implementation?

To gain insight into how new knowledge is translated into practice, this study is based on qualitative interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2020) with pedagogical leaders who have participated in the competency module, as well as a working group from Børn og Unge responsible for the planning and needs assessment of the new module (A2L, 2024). Illeris (2015) and Lave & Wenger (1991) point out that learning occurs in social communities and cannot be understood in isolation. Wenger (2004) elaborates on this with the theory of *communities of practice*, which shows how shared learning spaces can strengthen both reflection and collaboration. Mezirow (2000) highlights that transformative learning is a process in which individuals, through critical reflection, challenge and change their fundamental frames of understanding, and that critical reflection is a key to both change and professional development.

Furthermore, the study incorporates a social constructivist perspective (Berger & Luckmann, 2004) to shed light on how social and organizational frameworks influence which knowledge and methods are given space in everyday practice.

The world is characterized by constant change, which makes it necessary to continuously update both knowledge and practice (Ringsmose, 2020; Irgens, 2016). Central to this work is the shared: a

common language, shared goals, and a shared understanding of the core task, which, according to the research, forms the foundation for professional leadership (Grøn & Møller, 2019).

The findings suggest that learning in communities of practice often happens through small, local adaptations and negotiations in daily practice (Berger & Luckmann, 2004), rather than through major breakthroughs (Lave & Wenger, 1991). This highlights a central tension in competency development: learning must balance being meaningful for the individual while also supporting a shared professional standpoint.

1. Baggrundsviden

Verden er præget af konstante forandringer, hvilket gør det nødvendigt løbende at opdatere viden, da gårsdagens indsigt kan være utilstrækkelig til morgendagens udfordringer (Ringsmose, 2020; Irgens, 2016). Ifølge Børn og Unge (Aalborg Kommune, 2023) stilles der stadigt større krav til dagtilbudsledelse, hvilket forudsætter en stærk strategisk forståelse kombineret med solid pædagogisk faglighed. Derfor er det essentielt at styrke pædagogiske lederes kompetencer, så de kan navigere i en kompleks hverdag præget af forandringer og nye krav (Aalborg Kommune, 2023).

Forskning fra Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE, 2021) viser, at dagtilbud af høj kvalitet har betydelig indflydelse på børns udvikling, ikke kun i barndommen, men også senere i livet i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Ifølge Dagtilbudsloven (§ 7) skal dagtilbud fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er central, og hvor børneperspektivet er i fokus (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). I denne sammenhæng viser nyere studier (VIVE, 2021; Grøn & Møller, 2019), at faglig ledelse er afgørende for at skabe en fælles forståelse af kvalitet og sikre, at den daglige praksis lever op til denne standard.

Det fælles er centralt, både i form af fælles sprog, fælles mål og en fælles forståelse af kerneopgaven, da det udgør fundamentet for faglig ledelse (Grøn & Møller, 2019). Den faglige fælles forståelse kan skabe grobund for samarbejde på tværs af institutioner og sikrer, at ny viden omsættes til praksis (Ringsmose, 2020). Ifølge Voxted (2020) handler faglig ledelse også om at skabe organisatoriske rammer, hvor medarbejderne oplever tryghed og mulighed for faglig udvikling. Det mindsker presset på den enkelte leder og styrker kvaliteten i det pædagogiske arbejde. Sammenfattende peger forskningen på (Grøn & Møller, 2019; VIVE, 2021; Voxted, 2020), at når faglig ledelse praktiseres som et fælles og læringsorienteret anliggende, understøtter det lederne i at navigere i den kompleksitet, der kan præge dagtilbudsområdet. Børn og Unge i Aalborg Kommune (2023) har derfor igangsat et målrettet kompetenceudviklingsforløb ved UCNAct2learn (2024) for pædagogiske ledere for at styrke den faglige ledelse ved at fremme læringsfællesskaber og understøtte refleksiv praksis (jf. s. 10-12, afs. 5).

1.1 Indledning og problemfelt

Pædagogiske ledere i daginstitutioner står i dag over for en række komplekse krav og forandringer. Ledelsesopgaven omfatter ikke alene drift og personaleledelse, men i stigende grad også udviklingen af faglig kvalitet, læringsmiljøer og refleksiv praksis. Denne udvidelse af ledelsesfeltet stiller nye krav til ledernes kompetencer og kalder på målrettede indsatser for at understøtte deres professionelle udvikling (Børn og Unge, 2023).

I Aalborg Kommune har Børn og Unge i samarbejde med UCNAct2Learn (A2L. 2024) igangsat en kompetenceudviklingsindsats, som konkret udmøntes i det nye modul; *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling* (10 ECTS), udbudt i 2024 og 2025, som en del af diplomuddannelsen i ledelse. Kompetencemodulet (A2L. 2024), er udviklet med fokus på at imødekomme netop de ledelsesmæssige udfordringer og faglige behov, som gør sig gældende i dagtilbudsområdet i kommunen. Denne indsats er tæt forbundet med kommunens overordnede vision; *Vi kan i fællesskab*, som bl.a. har til formål at fremme børns trivsel gennem faglig ledelse, samarbejde og anvendelse af ny viden (Børn og Unge, 2023).

Derfor ses kompetenceudvikling (A2L, 2024) ikke blot som en individuel indsats, men som et strategisk greb, der skal forankres i Børn og Unge og dermed skabe varige forandringer i den daglige ledelsespraksis i daginstitutionerne. Formålet med dette speciale er at undersøge, hvordan Børn og Unge søger at imødekomme ledelsesmæssige udfordringer i dagtilbud gennem et strategisk kompetenceudviklingsmodul, der fokuserer på organisatoriske og strukturelle betingelser. Ligeledes undersøges, hvordan pædagogiske ledere i den komplekse hverdag i daginstitutioner forstår og omsætter den viden, de tilegner sig gennem modulet (A2L, 2024), i deres praksis – og hvordan denne omsætning enten fremmes eller begrænses.

Selvom lignende moduler udbydes af for eksempel VIA University College, Københavns Professionshøjskole og Komponent i 2025, er det væsentligt at understrege, at det aktuelle modul (A2L. 2024), er særligt kontekstuelt forankret og tilpasset Aalborg Kommunes dagtilbudsområde. Det teoretiske udgangspunkt er, at viden ikke alene tilegnes gennem undervisning, men skal aktiveres og forankres i hverdagspraksis for at skabe reel udvikling (Bilag 12; Ringsmose, 2020). På den baggrund lyder problemformuleringen således:

1.2 Problemformulering

Hvordan søger Børn og Unge at i imødekomme ledelsesmæssige udfordringer i dagtilbud gennem et strategisk kompetenceudviklingsmodul, og hvordan forstår og omsætter pædagogiske ledere den læring de tilegner sig med fokus på variationer i denne praksis omsætning?

1.3 Afgrænsning og forklaring af problemformuleringen

Dette speciale afgrænses til at undersøge pædagogiske lederes egne oplevelser af, hvordan de tilegner sig og omsætter ny viden i praksis efter deltagelse i kompetenceudviklingsmodulet (A2L. 2024) Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling. Undersøgelsen fokuserer udelukkende på daginstitutioner i Aalborg Kommune og omfatter således ikke andre kommuner eller institutionstyper. Specialet inddrager alene de pædagogiske ledernes perspektiver og beskæftiger sig ikke med medarbejderes, børns eller forældres oplevelser af ledelsespraksis. Derudover belyses alene de organisatoriske og strukturelle forhold, som lederne selv peger på som væsentlige for deres muligheder for at omsætte læring til praksis. Specialet har ikke til hensigt at evaluere selve forløbets kvalitet eller læringsudbytte for alle deltagere på modulet (A2L, 2024), men retter i stedet opmærksomheden mod de fire involverede pædagogiske ledere. Derudover inddrages tre nøglepersoner fra den arbejdsgruppe, der medvirkede i faciliteringen og implementeringen af kompetenceudviklingsmodul (A2L.2024), som gik forud for dette modul (A2L.2024).

1.4 Transformativ læring og forandring i professionelt praksisfælleskab

Med afsæt i socialkonstruktivismen (Berger & Luckmann, 2004) undersøger dette speciale, hvordan pædagogiske ledere tilegner sig ny viden og omsætter den i deres ledelsespraksis ved deltagelse i kompetenceudviklingsmodulet *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling* (A2L, 2024). Viden betragtes her som et socialt konstrueret fænomen, der skabes gennem interaktion, kontekst og fælles erfaringsudveksling – en tilgang, der afspejler læring som en aktiv og relationel proces.

Med inddragelse af Mezirows teori om transformativ læring (2000; 2009) forstås læring ikke blot som tilegnelse af ny information, men som en dybere proces, hvor tidligere forståelser og handlemønstre udfordres gennem kritisk refleksion. Dette muliggør, at pædagogiske ledere ikke

alene opkvalificeres fagligt, men også får mulighed for at revurdere og redefinere deres professionelle selvforståelse.

Denne læring foregår samtidig i et socialt rum, hvor deltagelse og engagement spiller en central rolle. Ifølge Lave og Wenger (1991) udvikles læring i praksisfællesskaber, hvor viden og kompetence formes i samspil med andre. Deltagelsen i forløbet kan derfor betragtes som en bevægelse fra perifer til mere central aktør i et fagligt fællesskab, hvor identitet og praksis udvikles i takt. I tråd med Illeris' læringstrekant (2015) bliver både det kognitive, det sociale og det følelsesmæssige aspekt aktiveret, hvilket styrker forankringen af ny viden i praksis.

Wenger (2004) fremhæver desuden, at meningsfuld læring opstår, når deltagerne indgår i fælles fortolkning og samskabelse af praksis, hvilket netop kendetegner en del af modulets strukturelle rammesætning. Herigennem bliver læring både en individuel og kollektiv forandringsproces.

1.5 Praksisfællesskaber som forankring af læring

I denne sammenhæng spiller deltagelse i faglige fællesskaber en afgørende rolle for, hvordan læring forankres og omsættes i praksis. Aalborg Kommunes vision *"Vi kan i fællesskab"* (Børn og Unge, 2023) understreger betydningen af at styrke pædagogisk ledelse gennem kollektive læringsprocesser og et strategisk samarbejde med UCNAct2learn (A2L 2024). Med udgangspunkt i Wengers teori om praksisfællesskaber (2004) forstås læring som noget, der skabes gennem aktiv deltagelse i meningsfulde sociale sammenhænge, hvor erfaringer deles, faglighed forhandles og professionel identitet udvikles.

Kompetenceudviklingsmodulet (A2L, 2024) skaber rum for, at pædagogiske ledere engagerer sig i netop sådanne praksisfællesskaber. Her bliver ny viden ikke blot teoretisk, men får liv gennem refleksion, dialog og konkret afprøvning i hverdagen. Ifølge Illeris' læringstrekant (2015) sker effektiv læring gennem samspillet mellem indhold (det faglige stof), drivkraft (motivation og mening) og samspil (relationelle erfaringer). Når disse dimensioner er til stede, kan kompetenceudvikling bidrage til organisatorisk læring og styrket kvalitet i dagtilbuddene.

2. Videnskabsteori

2.1 Videnskabsteoretisk ståsted: Socialkonstruktivisme

Dette speciale tager afsæt i en socialkonstruktivistisk videnskabsteori, der teoretisk er forankret i Peter L. Berger og Thomas Luckmanns værk *Den samfundsskabte virkelighed: En videnssociologisk afhandling*, fra 2004, som bygger på deres originale udgivelse *The Social Construction of Reality* fra 1966. Socialkonstruktivisme er en videnskabsteoretisk tilgang, der ser virkeligheden som et produkt af sociale processer. Det indebærer, at virkeligheden ikke forstås som objektivt givet, men som noget, der skabes og forhandles i sociale sammenhænge gennem sprog, interaktion og praksis. Viden og mening bliver således til gennem menneskers interaktioner og fælles forståelser, snarere end som noget, der eksisterer uafhængigt af dem. Gennem sprog, normer og praksis skaber og forhandler mennesker deres forståelse af, hvad der er sandt, muligt og virkeligt.

Socialkonstruktivismen (Berger & Luckmann, 2004) understøtter en kvalitativ, fortolkende og kontekstnær tilgang med fokus på mening, oplevelse og forståelse frem for måling og generalisering (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Dette er i tråd med specialets abduktive analysetilgang, hvor teori og empiri løbende bringes i dialog for at opnå en dybere forståelse af, hvordan læring og ledelsespraksis formes i konkrete organisatoriske kontekster (Kvale & Brinkmann, 2014). Den viden, der frembringes, er derfor kontekstafhængig og situeret i relationer mellem aktører (Burr, 2015). I overensstemmelse med det socialkonstruktivistiske udgangspunkt forstås viden ikke som fast eller universel, men som noget, der konstant formes og forhandles i sociale processer.

Denne videnskabsteoretiske position fordrer en refleksiv forskerrolle, hvor jeg som forsker aktivt, deltager i de fortolkninger, der skabes sammen med informanterne (jf. s.17, afs. 6.7). Begreber som kompetence, læring og ledelse forstås således som socialt konstruerede og dynamiske fænomener, der formes og forhandles i konkrete sociale og organisatoriske sammenhænge. Begreber som kompetence, læring og ledelse forstås således som socialt konstruerede og dynamiske fænomener, der formes og forhandles i konkrete sociale og organisatoriske sammenhænge. I denne sammenhæng forstås viden ikke blot som noget, der afdækkes, men som noget, der aktivt skabes (Brinkmann, 2014).

Specialets fund skal derfor ikke forstås som objektive sandheder, men som fortolkede bud på, hvordan lederne oplever og anvender deres læring. Dette indebærer metodiske forbehold, idet de indsigter, der fremkommer, ikke nødvendigvis kan generaliseres, men snarere giver dyb indsigt i specifikke kontekster og praksisser (Berger & Luckmann. 2004).

2.2 Ontologiske og epistemologiske implikationer

Den socialkonstruktivistiske tilgang har væsentlig betydning for specialets ontologiske og epistemologiske udgangspunkt (Sonne, 2019). Ontologisk forstås virkeligheden ikke som én objektiv sandhed, men som noget, der skabes og formes i sociale processer og relationer (Berger & Luckmann, 2004). Det betyder, at ledelsespraksis i daginstitutioner ikke kan betragtes som universel eller ensartet, men må forstås ud fra de betydninger og fortolkninger, som aktørerne, herunder de pædagogiske ledere, selv tillægger den i deres hverdag (Berger & Luckmann. 2004).

Epistemologisk medfører dette, at viden anskues som subjektiv, situeret og konstrueret i specifikke kontekster (Sonne, 2019). Den skabes gennem fortolkning af sprog, handlinger og samspil og er dermed tæt forbundet med de erfaringer og refleksioner, som udspiller sig i praksis. I dette speciale rettes fokus derfor mod, hvordan pædagogiske ledere gennem dialog og refleksion skaber forståelser af ledelse og faglig udvikling, og hvordan disse forståelser omsættes i deres daglige arbejde (Burr. 2015).

Med en socialkonstruktivistisk (Berger & Luckmann. 2004) tilgang bliver det muligt at undersøge, hvordan teoretisk viden, som fra kompetenceudviklingsmodulet (A2L. 2024), ikke blot overføres direkte til praksis, men derimod forhandles og formes i konkrete sammenhænge gennem kommunikation og samarbejde. Det giver indsigt i de processer, hvorigennem ledelse og professionel udvikling konstrueres i praksisfællesskaber, hvilket samtidig belyser, hvordan uddannelse kan fungere som et redskab til kvalitetsudvikling i daginstitutioner

3. Præsentation af bilag

3.1 Skema 1

Bilag1: Feltbeskrivelse – første fysiske møde med Gatekeeper Niels. Indgangsvinkel til specialeretning på UCNact2learn.

Bilag2: Første mailkorrespondance mellem mig og Sine fra Børn Unge i Aalborg Kommune.

Bilag 3: Studieplan: Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling Diplom i ledelse. UCNAct2learn. 2024 – 2025.

Bilag 4: Følgeforskning; Kvalificering af lederskab i dagtilbud i Aalborg kommune 2024-2025.

Bilag 5: Feltbeskrivelse og første møde med Marianne, Aalborg kommune – Børn og Unge. 2023**.**

Bilag 6: Feltbeskrivelse og andet møde med Marianne, Aalborg kommune – Børn og Unge. 2023**.**

Bilag 7: Sammen om stærke fællesskaber. Aalborg kommune. 2023.

Bilag 8: Interviewguide og samtykkeerklæring til dagtilbudschef Marianne, Børn og Unge. Aalborg Kommune.

Bilag 9: Interviewguide og samtykkeerklæring til underviser Lasse. UCNAct2learn.

Bilag 10: Interviewguide og samtykkeerklæring, pædagogiske ledere, Børn og Unge. Aalborg Kommune.

Bilag 11: Transskribering af Informant Marianne. Dagtilbudschef. Børn og Unge. Aalborg Kommune.

Bilag 12: Transskribering af Informant Katrine. Dagtilbudsleder. Børn og Unge. Aalborg Kommune.

Bilag 13: Transskribering af Informant Lasse. Underviser på kompetenceløftmodulet. UCNAct2learn. Aalborg.

Bilag 14: Transskribering af Informant Pernille. Pædagogisk leder. Aalborg kommune.

Bilag 15: Transskribering af Informant Sandra. Pædagogiske leder. Aalborg kommune.

Bilag 16: Transskribering af Informant Henning. Pædagogiske leder. Aalborg kommune.

Bilag 17: Transskribering af Informant Mogens. Pædagogiske leder. Aalborg kommune

4. Specialets tilblivelse og samarbejdsramme

Baggrunden for dette speciale udspringer af en kontakt, der blev etableret under et praksisforløb på 9. semester af kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Læreruddannelsen UCN i 2024 (Bilag 1). Her blev jeg introduceret til kompetenceudviklingsmodulet *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling*, som udbydes af UCNAct2Learn (A2L. 2024) i samarbejde med Børn og Unge i Aalborg Kommune. I samtaler med kontaktpersonen bag modulet blev det fremhævet, at mange pædagogiske ledere ofte oplever at stå alene med ansvar og beslutninger. Ifølge kontaktpersonen peger dette på et behov for et målrettet kompetenceløft, både gennem konkrete ledelsesredskaber og ved at styrke det faglige fællesskab (Bilag 1, 4 og 5). Dette perspektiv vakte min faglige interesse og motiverede mig til at undersøge, hvordan kompetencemodulet (A2L. 2024) konkret opleves og omsættes i praksis.

5. Præsentation af kompetenceudviklingsmodul (UCNAct2learn)

5. 1 Organisering og læringsmål

I Aalborg Kommune har Børn og Unge i samarbejde med UCNAct2Learn (2024) igangsat en strategisk kompetenceudviklingsindsats målrettet dagtilbudsområdet. Indsatsen konkretiseres i modulet; *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling* (10 ECTS), som udbydes i 2024 og 2025 som en del af diplomuddannelsen i ledelse (Bilag 13, l. 199–204).

Kompetenceudviklingsmodulet *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling* (A2L, 2024) er obligatorisk for alle 150 pædagogiske ledere i daginstitutioner under Børn og Unge i Aalborg Kommune (Bilag 11, l. 23–56).

Blandt deltagerne i kompetencemodulet *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling* (A2L, 2024) har nogle ledere allerede en diplomuddannelse i ledelse, mens andre ikke har. Uanset baggrund deltager alle ledere på lige vilkår. For de ledere, der endnu ikke har gennemført en diplomuddannelse, kan modulet indgå som meritgivende, hvis de senere vælger at tage en fuld diplomuddannelse i ledelse.

Formålet med modulet er at styrke deltagernes evne til at udvikle og lede professionelle relationer, der understøtter kvalitet, læring og resultatskabelse i relation til institutionernes kerneopgaver. Undervisningen er tilrettelagt med afsæt i en refleksiv praksislæringstilgang, hvor teori og praksis

kobles gennem praksisnære aktiviteter. Denne tilgang bidrager til, at deltagerne udvikler ledelseskompetencer med afsæt i både erfaring, refleksion og forskningsbaseret viden (Bilag 3, s. 8–9). Kompetencemodulet (A2L, 2024) er udviklet på baggrund af de aktuelle ledelsesmæssige udfordringer i dagtilbuddene og har som mål at styrke de pædagogiske lederes faglige ledelseskraft. Det fokuserer på at understøtte kvalitet og kompetenceudvikling i organisationen gennem udvikling af ledernes evne til at skabe og styrke professionelle relationer.

5. 2 Baggrund og formål med modulet

Muligheden for at iværksætte kompetenceudviklingsmodulet (A2L, 2024), *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling*, opstod som følge af midler fra opkvalificeringspuljen under minimumsnormeringerne (Bilag 11, l. 13–17; Aalborg Kommune, 2024–2027). Denne finansiering skabte et konkret afsæt for at realisere ambitionen om at styrke ledelseskraften i kommunens dagtilbud (Bilag 7).

I udviklingen af kompetencemodulet (A2L, 2024) er der lagt vægt på at koble de formelle krav til kompetenceudvikling med de pædagogiske lederes konkrete virkelighed, så læringsaktiviteterne opleves som både praksisnære og strategisk relevante (Bilag 12). Kompetencemodulet er således designet til at imødekomme de ledelsesmæssige udfordringer og faglige behov, der gør sig gældende i dagtilbudsområdet i Aalborg Kommune (2023).

5.3 Udviklingsproces og centrale aktører

Kompetencemodulet *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling* (A2L) er udviklet i samarbejde mellem Børn og Unge i Aalborg Kommune og UCNAct2Learn. En arbejdsgruppe bestående af undervisere fra UCNAct2Learn, dagtilbudsledere og ledere fra Børn og Unge har spillet en central rolle i forløbets udformning og facilitering (A2L, 2024).

Gennem indledende samtale (Bilag 5) i forbindelse med specialets tilblivelse blev det tydeligt, at flere af disse nøglepersoner har haft afgørende betydning for forløbet. De er derfor også centrale informanter i dette speciale. De tre nøglepersoner og deres roller i udviklingen er:

Marianne leder hos Børn og Unge (jf. skema 3, s. 17) har været den strategiske initiativtager bag forløbet. Hun satte retningen med fokus på at styrke faglig ledelse som en del af en større organisatorisk sammenhæng og sikrede finansiering via opkvalificeringspuljen.

Katrine, dagtilbudsleder hos Børn og Unge (jf. skema 3, s. 17). har bidraget med et praksisnært perspektiv og tydeliggjort værdien af, at ledere deltager samlet. Hun har haft fokus på lokal forankring og fælles refleksion som nøgle til meningsfuld læring.

Lasse, underviser hos UCNAt2learn (jf. skema 3, s. 17) har haft ansvar for at udvikle og forankre forløbet organisatorisk. Han har koblet formelle krav med praksisnær relevans og set forløbet som et middel til at skabe fælles retning i en kompleks organisation.

For at give indsigt i, hvordan de strategiske ambitioner og ledelsesmæssige behov omsættes til praksis, præsenteres her en beskrivelse af strukturen og læringsaktiviteterne i kompetencemodulet *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling* (A2L, 2024) i skema 2 nedenfor.

5. 4 Skema 2

Deltagergrundlag og målgruppe: Kompetenceudviklingsforløbet henvender sig til samtlige pædagogiske ledere i Aalborg Kommune og omfatter i alt 150 deltagere. Forløbet er bygget op omkring otte undervisningsgange og har en fleksibel struktur, der imødekommer deltagernes forskellige forudsætninger og uddannelsesniveau.
Uddannelsesmæssig variation og eksamenskrav Ud af de 150 deltagere følger cirka 65–70 modulet som en del af deres diplomuddannelse i ledelse. De resterende deltagere har enten fået dispensation til at tage modulet som formelt kompetencegivende eller deltager gennem et fagspecifikt kursusforløb. For dem, der endnu ikke har en diplomuddannelse, er der krav om eksamen i modulet; ledelse af medarbejdere og faglig udvikling, i sommeren 2025.
Refleksionsgrupper og organisering Undervisningen (Bilag 3, s. 3- 6) foregår i hold med 14–24 deltagere og er organiseret, så der dannes 5–6 mindre refleksionsgrupper. Disse grupper er centrale for forløbets tilgang, da de understøtter faglig fordybelse, aktiv deltagelse og fælles videns udvikling. Mellem undervisningsgangene arbejder grupperne i praksisrum, som er geografisk organiseret ud fra deltagernes tilhørsforhold til de enkelte distrikter. Disse praksisrum udbydes i regi af Børn og Unge (Aalborg Kommune) og har til formål at styrke lokale netværk og sikre en stærk kobling mellem teori og praksis.

6. Metode

I dette afsnit præsenteres specialets metodiske tilgang, der tager afsæt i en kvalitativ forskningsmetode. Denne tilgang er velegnet, når man ønsker at opnå en dybere forståelse af, hvordan mennesker oplever og fortolker deres faglige udvikling i konkrete kontekster (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Særligt er fokus rettet mod, hvordan ledere oplever og fortolker deres deltagelse i et kompetenceudviklingsforløb.

Analysen af interviewdata bygger på denne tilgang og er inspireret af Steiner Kvale og Svend Brinkmanns teoribog *Interview; Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (2014), der giver konkrete anvisninger til interview som metode. Herudover inddrages Svend Brinkmanns artikel *Doing Without Data* (2014), som understreger vigtigheden af teoretisk refleksion og åbenhed i analysen frem for mekanisk kodning. Endelig trækker undersøgelsen også på Alan Brymans *Social Research Methods* (2016), der giver et bredt metodisk og etisk fundament for kvalitative studier.

Samlet set skaber denne metodiske tilgang et solidt udgangspunkt for at analysere ledernes refleksioner og de betydninger, de tillægger læringsfællesskaber i deres praksis.

6. 1 Abduktiv tilgang

Specialet anvender en abduktiv tilgang til undersøgelsesfeltet, kendetegnet ved en dynamisk vekselvirkning mellem empiri og teori (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Denne tilgang gør det muligt at lade data og teori gensidigt inspirere og udfordre hinanden undervejs i analysearbejdet. Analysen af interviewdata bygger på dette princip og er inspireret af Kvale og Brinkmann (2014) samt Brinkmann og Tanggaard (2020), hvilket understøtter en åben og refleksiv fortolkningsproces.

Abduktion

Med udgangspunkt i Svend Brinkmanns artikel *Doing Without Data* (2014) fremhæver Brinkmann behovet for teoretisk refleksion frem for mekanisk kodning. Denne forståelse danner metodisk grundlag for analysen. Målet er således ikke alene at identificere mønstre, men også at forstå de meningsskabelsesprocesser, der opstår i mødet mellem pædagogiske ledere, teori og praksis.

Abduktion søger at udvikle plausible forklaringer på uventede eller overraskende fund gennem en eksplorativ og refleksiv proces (Brinkmann, 2014). Brinkmann beskriver denne tilgang som en form for "detektivarbejde", hvor forskeren forholder sig åbent, nysgerrigt og analytisk til det empiriske

materiale og lader nye perspektiver og sammenhænge opstå i mødet med data. Denne tilgang adskiller sig fra deduktionens lineære logik og induktionens generalisering, idet abduktion lægger vægt på kreativitet, intuition og refleksion som centrale elementer i analysen (Brinkmann, 2014).

Undersøgelsen bygger på semistrukturerede interviews med pædagogiske ledere, en leder fra Børn og Unge, en dagtilbudsleder samt en underviser fra UCN Act2learn (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Kvale & Brinkmann, 2014). Analysen tager afsæt i en abduktiv tilgang, der muliggør en nuanceret forståelse af, hvordan ledelsespraksis formes og forandres i samspillet mellem uddannelse, organisatorisk kontekst og kollegial refleksion. Teori og empiri bringes løbende i dialog, hvilket understøtter den undersøgende og fortolkende tilgang, hvor viden anskues som socialt konstrueret og kontekstafhængig.

6. 2 Semistrukturerede interviews

Undersøgelsen inkluderer kvalitative semistrukturerede interviews (Brinkmann og Tanggaard. 2020), som er en kvalitativ interviewform, hvor intervieweren benytter en fleksibel interviewguide med åbne spørgsmål, som giver plads til både forudbestemte temaer og spontane refleksioner fra informanten. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2020) muliggør denne tilgang en samtalepræget interviewform, hvor forskeren kan forfølge nye og uventede perspektiver undervejs, samtidig med at undersøgelsens overordnede fokus bevares. Anvendelsen af semistrukturerede interviews (Brinkmann og Tanggaard 2020) egner sig særligt godt til at indfange refleksioner og meningsskabelse og understøtter den abduktive tilgang, hvor teori og empiri bringes i dialog.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2020) er interview ikke blot en teknik til informationsindsamling, men en aktiv proces, hvor viden skabes i samspillet mellem interviewer og informant. Dette indebærer, at data ikke blot afspejler en objektiv virkelighed, men snarere repræsenterer de meninger, fortolkninger og erfaringer, som konstrueres i interviewsituationen. Denne tilgang bygger på en socialkonstruktivistisk forståelse (Berger & Luckmann, 2004) af viden som noget, der skabes i sociale interaktioner og formes af kontekstuelt betingede fortolkninger. Interviewformen understøtter desuden en dybere forståelse af de sociale og kulturelle betydningsrammer, som lederne navigerer i, og hvordan de skaber mening i deres professionelle udvikling gennem interaktion med andre (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

6. 3 Præsentation af interviews

Informanterne i dette speciale repræsenterer forskellige organisatoriske niveauer og perspektiver på dagtilbudsledelse, herunder pædagogiske ledere, forvaltning og nøglepersoner fra arbejdsgruppen bag kompetenceudviklingsforløbet UCNA2L (jf. skema 3, s. 17). Sammensætningen er valgt for at få flere perspektiver på ledelsesopgaven, strategiske intentioner og læringsbehov i praksis.

Der blev interviewet tre nøglepersoner med tilknytning til planlægning og udførelse af forløbet. Informanterne fra Børn og Unge blev præsenteret for samme interviewguide (bilag 8), mens underviseren fra UCN Act2learn fik en særskilt interviewguide (bilag 9). Til de fire deltagende pædagogiske ledere blev der udarbejdet en samlet interviewguide (bilag 10). Denne differentiering gjorde det muligt at indsamle indsigter både i forløbets teoretiske afsæt og udvikling samt i den konkrete omsætning og betydning i ledernes daglige praksis (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

6. 4 Transskribering

Interviewene blev transskriberet og analyseret med udgangspunkt i meningskondensering som beskrevet af Kvale og Brinkmann (2014). Analysen omfattede tematisering og systematisk kodning for at identificere mønstre, temaer og centrale pointer. For at styrke undersøgelsens gyldighed og transparens blev der desuden gennemført en verifikationsproces, hvor udvalgte fortolkninger løbende blev afstemt med det empiriske materiale og vurderet i relation til relevante teoretiske perspektiver (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

6. 5 Interviewundersøgelsens design og afgrænsning

Udvælgelsen af de fire pædagogiske ledere (Bilag 14–17) blev foretaget i samarbejde med Børn og Unge, der udelukkende fungerede som formidler af kontakt. Formålet var at sikre en bred repræsentation af forskellige institutionelle kontekster. Undersøgelsen fokuserede udelukkende på kommunale daginstitutioner i Aalborg Kommune, mens private og selvejende dagtilbud blev fravalgt. Dette valg skyldes, at private og selvejende institutioner opererer under andre strukturelle og politiske vilkår (Aalborg Kommune), hvilket ville introducere for mange variabler. Denne afgrænsning muliggør en fokuseret og kontekstsensitiv analyse, da alle informanter arbejder inden for samme organisatoriske ramme.

Samtidig understøtter repræsentation af forskellige institutionelle kontekster princippet om informationsrig variation (Kvale & Brinkmann, 2014), hvor forskelle i deltagernes erfaringer

bidrager til at belyse, hvordan kompetenceudviklingsforløbet (A2L, 2024) opleves og anvendes forskelligt i praksis. Udvælgelsen ligger i forlængelse af kvalitative metoders sigte om at afdække kompleksitet frem for at skabe generaliserbare fund. Tilgangen er desuden inspireret af Brinkmann og Tanggaards (2020) betoning af kontekstsensitivitet, hvor forståelsen af udsagn må ses i relation til de sociale og organisatoriske rammer, de udspringer af.

Interviewundersøgelsen i dette speciale bygger på den kvalitative interviewmetodik beskrevet af Kvale og Brinkmann (2014). Formålet er at undersøge, hvordan kompetenceudviklingsmodulet (A2L. 2024) påvirker pædagogiske lederes praksis i dagtilbud, samt at belyse baggrunden for forløbets etablering. Dette er centralt i forhold til specialets problemformulering (jf. s. 5, afs. 1.2), som omhandler, hvordan pædagogiske ledere tilegner sig nye kompetencer og omsætter dem i praksis. Det forudsætter input fra både deltagere og nøglepersoner med indsigt i udviklingen af forløbet (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

6. 6 Præsentation af informanter og interview rammer

Alle interviews blev gennemført i velkendte, professionelle omgivelser, tilpasset informanternes arbejdskontekster. Disse rammer skabte en tryg og naturlig atmosfære, som understøttede en åben og refleksiv samtaleform (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Interviewene fandt sted i forskellige relevante arbejdsmiljøer, som afspejlede informanternes funktioner og hverdag. I skema 3 nedenfor gives en oversigt over informanterne og interviewenes rammer.

6.7 Skema 3

Informant	**Sted**
Leder Marianne (bilag 13): Ansat med lederfunktion i Forvaltningen for Børn og Unge, Aalborg Kommune.	Mødelokale hos Børn og Unge, Aalborg Kommune.
Katrine (Bilag 14): Dagtilbudsleder i Forvaltningen for Børn og Unge, Aalborg Kommune.	Interviewet fandt sted i et mødelokale i forvaltningen.
Lasse (Bilag 15): Underviser ved UCN Act2learn og tilknyttet det kompetenceudviklingsforløb, de pædagogiske ledere har gennemført.	Interviewet blev afholdt i et mødelokale på UCN Act2learn.
Pernille (Bilag 16): Pædagogisk leder i en daginstitution, som inkluderer en børnehave, som omfatter én matrikel. Pernille har ikke en diplomuddannelse i ledelse – men er ved at tage første modul ved deltagelse på; Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling (A2L).	Interviewet blev udført på Informants kontor i daginstitutionen
Sandra (Bilag 17) Pædagogisk leder for to daginstitutioner på hver deres matrikel, som inkluderede to børnehaver. Sandra er er ved at tage en diplomuddannelse i ledelse, og har en akademisk overbygning.	Interviewet blev udført på Informants kontor i daginstitutionen
Henning (Bilag 18): Pædagogisk leder for to matrikler, der inkluderer en vuggestue på en matrikel og en børnehave på en anden matrikel. Henning har en diplomuddannelse i ledelse.	Interviewet blev udført på informants kontor i daginstitutionen
Mogens (bilag 19) Pædagogisk leder i en daginstitution, der inkluderer både vuggestue og børnehave på samme matrikel. Morgens har ikke en diplomuddannelse i ledelse, men har en akademisk overbygning.	Interviewet blev udført i mødelokale ved Børn og Unge (Aalborg kommune).

6. 8 Kort præsentation af analysemetode og struktur

Analysen (jf. s. 28, afs. 11) er struktureret i to hoveddele, som begge bygger på semistrukturerede interviews. Første del fokuserer på nøgleaktørers i arbejdsgruppen perspektiver på udviklingen og planlægningen af kompetenceudviklingsmodulet (A2L. 2024), mens anden del fokuserer på de pædagogiske lederes erfaringer og refleksioner med at omsætte forløbet i praksis. Begge dele kobles til relevante teorier og tematiske forskningsområder og anvender en abduktiv tilgang, hvor empiri og teori løbende bringes i dialog (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Denne todelte struktur muliggør en nuanceret forståelse af både intentionerne bag forløbet og dets betydning i daglig praksis.

6. 9 Forskningstemaer til specialets problemformulering

Denne undersøgelse belyser, hvordan ledelse og kompetenceudvikling i dagtilbud forstås og skabes i sociale processer (Berger & Luckmann, 2004). Med afsæt i specialets problemformulering (jf. s. 5, afs. 1.2), er der derfor formuleret en række forskningstemaer og analytiske kategorier, der konkretiserer og strukturerer analysen (jf. skema 4-5, s. 19). Disse danner grundlag for at undersøge, hvordan de sociale og organisatoriske dynamikker udfolder sig i praksis. Dette afspejler Kvale og Brinkmanns (2014) forståelse af tematisering som et centralt element i kvalitative interviewundersøgelser, hvor temaer danner rammen for analysen.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2020) er det i kvalitative studier essentielt at operationalisere problemformuleringen i forskningstemaer, der guider både dataindsamling og analyse. I overensstemmelse hermed er forskningstemaerne (jf. skema 4-5, s. 19) udformet for at nuancere og perspektivere analysen. Temaerne bygger på meningskondenserede data fra interviewene (Brinkmann & Tanggaard, 2020) og er struktureret ud fra de forskellige informantgrupper, der har bidraget til undersøgelsen.

6.10 Forskningstemaer for leder i Børn og Unge (Marianne), dagtilbudsleder (Katrine) og underviser ved UCN Act2Learn (Lasse)

Skema 4 nedenfor præsenterer de centrale forskningstemaer, som er udledt på baggrund af interviews med nøglepersoner i arbejdsgruppen: en leder i Børn og Unge, en dagtilbudsleder og en underviser i kompetenceudviklingsforløbet.

6. 11 Skema 4:

Forsknings tema 1: **12. 1:** Ledelsesmæssige udfordringer og behov i dagtilbudsledelse, der dannede baggrund for forløbet.	**Analytisk kategori:** **12.2**: Udfordringer i ledelsesopgaven og kompleksiteten i dagtilbuddene **12.3:** Strukturelle vilkår som drivkraft og barriere i transformativ ledelseslæring
Forsknings tema 2: **13:** Strategiske intentioner og formål bag kompetenceudviklingsforløbet	**Analytisk kategori:** **13.1:** Formål og forventninger til kompetenceudviklingsmodulet **13. 2:** Praksisnær kompetenceudvikling i lyset af strategiske ledelseskrav

6. 12 Forskningstemaer for pædagogiske ledere: Pernille, Sandra, Henning og Mogens

Skema 5 nedenfor præsenterer de centrale forskningstemaer, som er identificeret på baggrund af interviews med pædagogiske ledere i kompetenceudviklingsmodulet (A2L. 2024).

6.13 Skema 5:

15. Forsknings tema 3: **15.1:** Læring, oplevelse og praksisomsætning hos pædagogiske ledere	**Analytisk kategori:** **15. 2:** Tilegnelse og forankring af ny viden i ledelsespraksis **15.3:** Sociale og kulturelle processer der understøtter eller hæmmer omsætningen af teori til praksis.
16. Forsknings tema 4: **16. 1:** Hvilken betydning har kompetenceforløbet haft for udviklingen af ledernes professionelle selvforståelse og praksis?	**Analytisk kategori:** **16. 1:** Faglig ledelse og nye ledelsesstrukturer for kvalitet og udvikling **16.2:** Refleksion som fælles drivkraft for læring og udvikling

6. 14 Etiske principper i forskningen

I overensstemmelse med Brinkmann og Kvale (2020) er etiske overvejelser en integreret del af kvalitativ forskning og bør præge hele forskningsprocessen. I dette speciale er anonymisering af

informanter og de daginstitutioner, hvor de pædagogiske ledere arbejder, et centralt etisk princip. Dog vil der blive nævnt Børn og Unge (Aalborg Kommune) og uddannelsesinstitutionen UCNAct2learn. Ifølge Brinkmann og Kvale (2020) indebærer forskningsetik både beskyttelse af deltagernes identitet og refleksion over, hvordan data indsamles, opbevares og formidles. Informeret samtykke sikrer, at informanterne frivilligt deltager med en forståelse af undersøgelsens formål og anvendelse. Desuden understreges betydningen af at minimere potentielle risici for informanterne, hvilket i dette speciale er håndteret gennem fortrolighed og anonymisering af data (Brinkmann og Kvale. 2020)

Som led i forskningsprocessen har jeg informeret informanterne om projektets formål og anvendelse samt deres mulighed for at trække samtykke tilbage. På forhånd modtog og udfyldte de samtykkeerklæringer (Bilag 8, 9, 10). Jeg har fulgt Alan Brymans anbefalinger i *Social Research Methods* (2016), der understreger betydningen af fortrolighed og muligheden for anonymitet for at beskytte informanternes identitet og sikre et trygt rum for refleksion. Som Bryman (2016) også påpeger, er det vigtigt at vurdere potentielle risici for informanterne for at minimere eventuelle skader, en vurdering, jeg har foretaget som en integreret del af undersøgelsen. Informanterne ønskede dog ikke anonymitet i forhold til deres roller i praksis, hvorfor jeg har valgt blot at anonymisere deres navne ved brug af pseudonymer. På den baggrund fremgår informanterne som: Niels, Marianne, Katrine, Lasse, Pernille, Sandra, Henning og Mogens.

6. 15 Validitet og reliabilitet i kvalitative studier

I kvalitative studier er validitet og reliabilitet væsentlige begreber, men de forstås og anvendes ofte anderledes end i kvantitative undersøgelser (Brinkmann & Tanggaard. 2020). Da dette speciale bygger på semistrukturerede interviews, er det vigtigt at overveje, hvordan validitet og reliabilitet kan sikres i denne kontekst (Brinkmann & Tanggaard. 2020). Validitet refererer til forskningens troværdighed og hvor præcist den afspejler den undersøgte virkelighed. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2020) handler validitet i kvalitative studier om en refleksiv proces, hvor forskeren løbende vurderer dataindsamling, analyse og konklusioner. Reliabilitet i kvantitativ forskning refererer til konsistens og reproducerbarhed, men i kvalitative studier fokuseres der snarere på gennemsigtighed og systematik i forskningsprocessen (Brinkmann &Tanggaard. 2020).

6. 16 Min forskerrolle

I denne undersøgelse indtager jeg en dobbeltrolle, hvor jeg balancerer mellem en akademisk-analytisk tilgang og et praksisnært anvendelsesorienteret perspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Jeg har en baggrund som lærer og ikke et praksiskendskab til dagtilbudsområdet, men tilgår feltet med en faglig interesse for ledelse, læring og kompetenceudvikling. Denne position udenfor feltet giver mig mulighed for at anlægge et analytisk blik og stille spørgsmål til vante antagelser, samtidig med at jeg er bevidst om nødvendigheden af metodisk refleksion og forskningsetisk ansvarlighed (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Min undersøgelse tager afsæt i et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted, hvor viden forstås som noget, der skabes i sociale relationer og kontekster, ikke som noget universelt og objektivt (Berger & Luckmann, 2004). Jeg er derfor opmærksom på, at de udsagn og erfaringer, jeg har indsamlet gennem interviews, ikke kan betragtes som "sandheder", men snarere som socialt konstruerede forståelser. Disse forståelser afspejler de specifikke fællesskaber og situationer, de er indlejret i (Burr, 2015). Det har haft betydning for både udformningen af interviewguiden og tilgangen til analysen, hvor jeg betragter deltagerudsagn som forhandlinger af mening og min egen rolle som fortolkende og medskabende frem for neutral (Berger & Luckmann, 2004).

Brinkmann og Tanggaard (2020) understreger, at reliabilitet i kvalitativ forskning handler om gennemsigtighed og konsistens snarere end reproducerbarhed. I tråd med dette har jeg tilstræbt en systematisk og transparent analyse, hvor empiri og teori integreres i en todelt struktur: Først belyses nøglepersoners perspektiver på formål og tilrettelæggelse af kompetenceforløbet, og dernæst analyseres ledernes erfaringer med at omsætte den tilegnede viden i praksis. Min tilgang har været nysgerrig og undersøgende, med fokus på at producere viden, der både er forskningsbaseret og anvendelig i udviklingen af fremtidige kompetenceudviklingsinitiativer (Aalborg Kommune, 2023).

7. Teoretisk ramme

7. 1 Præsentation af teoretisk ramme

I det følgende afsnit præsenteres specialets teoretiske ramme, som danner grundlag for analysen og diskussionen. Denne teoretiske tilgang er valgt med afsæt i specialets problemstilling, der undersøger, hvordan pædagogiske ledere tilegner sig nye kompetencer gennem et målrettet

kompetenceudviklingsmodul (A2L, 2024). Derudover søger specialet at afdække, hvordan denne læring omsættes og forankres i ledernes daglige praksis.

Jack Mezirows teori om transformativ læring (2000, 2009) beskriver læring som en proces, hvor individets grundlæggende forståelser og antagelser ændres gennem kritisk refleksion og nye erfaringer. Ifølge Mezirow er det netop refleksion og dialog, der skaber mulighed for at revurdere hidtidige forståelser og dermed åbner for en dybere forandring af handlemåder og perspektiver. Teorien er særligt relevant i relation til pædagogiske lederes deltagelse i kompetenceudviklingsmodul (A2L. 2024). Her understøtter Mezirows (2000, 2009) forståelse, hvordan den sociale og kontekstuelle ramme, i samspil med refleksion og dialog, kan føre til nye indsigter og en reel transformation af ledelsespraksis.

Knud Illeris' læringsteori (Illeris, 2015) danner grundlaget for forståelsen af læring og viden i dette speciale. Hans læringstrekant beskriver læring som en helhedsorienteret proces, hvor tre dimensioner, indhold, drivkraft og samspil, er afgørende. Disse dimensioner arbejder dynamisk sammen og muliggør læring. Illeris' teori anvendes i analysen til at forstå, hvordan pædagogiske ledere tilegner sig ny viden gennem kompetenceløftsmodulet (UCNAct2learn, 2024).

Lave og Wengers teori om situeret læring (Lave & Wenger, 1991) samt Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber (2004) inddrages som en del af specialets teoretiske ramme. Ifølge Lave og Wenger (1991) opstår læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber, hvor viden er tæt knyttet til den kontekst, den anvendes i. Wenger (2004) videreudvikler dette perspektiv ved at fokusere på, hvordan læring sker i sociale rum gennem fælles praksis og forståelse. Begge teorier anvendes i analysen til at belyse, hvordan praksisfællesskaber kan understøtte både læring og udvikling i pædagogiske lederes praksis samt i undervisningen på kompetenceløftsmodulet (UCNAct2learn, 2024).

8. Jack Mezirow: Transformativ læring

8.1 Transformativ læring

I dette speciale anvendes Jack Mezirows teori om transformativ læring (Mezirow. 2000) som en analytisk og teoretisk ramme. Ifølge Mezirow (2000) er transformativ læring en dybtgående erkendelsesproces, hvor individet gennem kritisk refleksion udfordrer og reviderer sine grundlæggende forståelsesrammer og antagelser. Læring handler derfor ikke blot om at tilegne sig

ny information, men om at ændre sit syn på sig selv og sin omverden. Særligt i voksenlivet er læring erfaringsbaseret, autonom og refleksiv (Mezirow. 2000).

Voksne bygger ny læring oven på tidligere erfaringer, og det transformative potentiale opstår, når disse erfaringer udfordres og anvendes på nye måder. Dermed bliver læring en proces, hvor individet rekonstruerer sine forståelsesrammer, altså de mentale strukturer, vi anvender til at forstå og handle i verden. Denne omstrukturering kan føre til ændringer i identitet, værdier, handlinger og relationer, hvilket gør transformativ læring særligt relevant i professionel udvikling, eksempelvis i pædagogisk ledelse (Mezirow & Cranton, 2000). Kritisk refleksion og dialog med andre er centrale elementer i denne proces, hvor forskellige perspektiver udforskes, udfordres og valideres i ledelsespraksis (Mezirow & Taylor. 2009)

8.2 Disorienting dilemma og kritisk refleksion

I Mezirows teori om transformativ læring (Mezirow. 2000) er et centralt begreb *disorienting dilemma*, som beskriver de situationer, hvor individet oplever, at nye erfaringer eller perspektiver ikke passer med tidligere antagelser. Dette skaber en indre uro eller kognitiv dissonans, der kan blive startpunktet for en refleksiv proces, hvor individet undersøger og potentielt omformer sine forståelser og handlemønstre (Mezirow; Cranton, 2000).

Ifølge Mezirow (2009) handler transformativ læring ikke blot om at ændre adfærd, men om at udvikle nye forståelser af sig selv, andre og verden. Kritisk refleksion er helt central i denne proces, fordi det er gennem refleksion over egne erfaringer og værdier, at individet får mulighed for at transformere sine perspektiver (Mezirow. 2000). Denne refleksion foregår ofte i dialog med andre, hvor forskellige perspektiver undersøges og valideres (Mezirow & Taylor. 2009).

Mezirow (2000) understreger, at denne læring ikke nødvendigvis sker automatisk, men kræver åbne og trygge fællesskaber, hvor individet kan afprøve nye handlemåder og få feedback. Det transformative potentiale ligger i, at individet ikke blot tilpasser sig nye krav, men i højere grad ændrer det grundlag, hvorfra det handler og forstår verden (Mezirow & Kegan, 2000). Denne proces sker ofte gradvist og cirkulært, gennem refleksion, afprøvning og dialog udvikles nye forståelsesrammer, som kan erstatte de gamle (Mezirow, 2000).

8.3 Læringens sociale dimension: Dialog og refleksive fællesskaber

Selvom Mezirow (2000) understreger betydningen af individuel refleksion i transformative læringsprocesser, fremhæver han også dialogens rolle som et centralt element. Gennem samtale og erfaringsudveksling med andre får individet mulighed for at udfordre egne antagelser og møde alternative perspektiver. Læring opstår dermed i et spændingsfelt mellem individuelle refleksioner og de sociale sammenhænge, individet indgår i. Ifølge Mezirow (2000) er et trygt og åbent læringsmiljø, der fremmer dialog og refleksion, afgørende for, at transformation kan finde sted.

9. Knud Illeris: Læring

Knud Illeris tilbyder en helhedsorienteret læringsteori, som forbinder tre centrale dimensioner: indhold, drivkraft og samspil. Hans læringstrekant (figur 1) danner en vigtig teoretisk ramme i dette speciale. Ifølge Illeris (2015) er læring en dynamisk proces, hvor disse tre dimensioner er gensidigt afhængige. For at læring kan finde sted, må de alle være til stede og i samspil.

9. 1 De tre dimensioner

Illeris (2015) understreger, at læring altid sker i en social og kulturel kontekst, da samfundet er en uundgåelig del af vores praksisfællesskab. De tre dimensioner kan beskrives således:

Indholdsdimensionen omfatter den viden, forståelse, færdigheder og kompetencer, som individet tilegner sig gennem læring, og udgør dermed læringens faglige kerne (Illeris, 2015). Den indeholder både kognitive og faglige aspekter og omfatter de informationer, begreber og metoder, som læringen retter sig mod. Ifølge Illeris (2015) afhænger læringens kvalitet dog ikke alene af indholdet, men udvikles i samspil med drivkraftdimensionen (motivation, vilje og følelser) og samspilsdimensionen (sociale og kulturelle relationer). Et relevant og meningsfuldt indhold engagerer deltagerne både følelsesmæssigt og fagligt og inviterer til refleksion og dialog i fællesskab med andre (Illeris, 2015).

Drivkraftdimensionen dækker motivation, følelser og vilje – altså de kræfter, der driver og fastholder læringsprocessen (Illeris, 2015). Motivation kan være både indre (nysgerrighed, interesse) og ydre (eksterne krav, belønning). Positive følelser som glæde og nysgerrighed fremmer

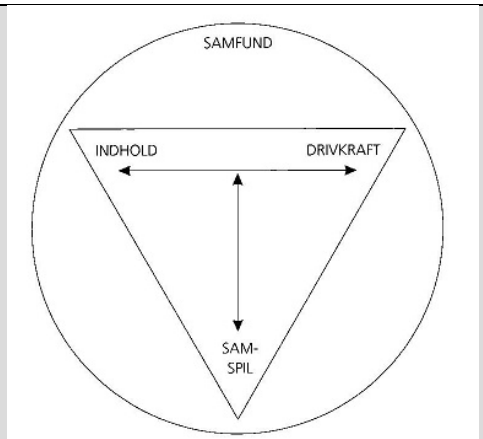
læring, mens negative følelser som angst og stress kan hæmme den. Vilje og engagement er nødvendige for at overvinde barrierer og fastholde fokus, især i udfordrende læringssituationer.

Ifølge Illeris (2015) opstår indre motivation, når vi engagerer os i aktiviteter, fordi vi finder dem interessante og meningsfulde – drevet af en naturlig lyst til at forstå og udvikle sig, ikke af eksterne belønninger. Faktorer som nysgerrighed, personlige ambitioner og glæden ved læring fremmer denne indre motivation, der ofte fører til dybdelæring og en mere nuanceret forståelse.

Ydre motivation, derimod, opstår, når læring drives af eksterne faktorer som belønninger, krav eller sociale forventninger. Selvom ydre motivation kan føre til mere overfladisk læring, kan den også udvikle sig til indre motivation, hvis indholdet bliver relevant eller spændende (Illeris, 2015).

Samspilsdimensionen handler om læringens sociale dimension: interaktion med andre, kulturelle normer og organisatoriske rammer. Læring sker i dialog, samarbejde og fællesskaber – og kvaliteten af disse samspil har stor betydning for læringens dybde og udbytte (Illeris, 2015). Ifølge Illeris foregår læring altid i sociale, kulturelle og samfundsmæssige omgivelser, hvor dialog, samarbejde og observation spiller en central rolle i udviklingen af forståelse og kompetencer. Kulturelle normer og institutionelle rammer påvirker, hvad der anses som værdifuld viden, og teknologi og digitale medier kan både udvide læringsmulighederne og skabe barrierer som eksklusion og manglende støtte. Social interaktion og kommunikation skaber dermed nye erkendelser og danner grundlag for læring (Illeris, 2015).

9. 2 Figur 1 – illustration af læringstrekant



Illeris (2015) pointerer, at disse tre dimensioner er tæt forbundne. Et relevant og meningsfuldt indhold engagerer både følelsesmæssigt og fagligt og understøttes af sociale rammer, der fremmer dialog og refleksion. Hvis én dimension mangler, risikerer læringen at blive overfladisk eller meningsløs – eksempelvis hvis der mangler fagligt indhold, motivation eller mulighed for socialt samspil (Illeris, 2015).

Illeris' teori giver dermed en helhedsforståelse af læring som en proces, der både er kognitiv, emotionel og social. Denne forståelse er særligt relevant i professionel udvikling og pædagogisk ledelse, hvor læring ikke blot handler om at tilegne sig ny viden, men også om at udfordre og udvikle egne forståelsesrammer i samspil med andre (Illeris, 2015).

10. Lave og Wenger: Praksisfællesskaber og situeret læring

10.1 Læring i praksisnære fællesskaber

Lave og Wenger (1991) introducerer situeret læring som et perspektiv, der understreger, at læring altid finder sted i en konkret kontekst og i samspil med mennesker, aktiviteter og redskaber, der udgør praksis. Læring ses ikke som en individuel og abstrakt kognitiv proces, men som noget, der opstår gennem aktiv deltagelse i sociale praksisser.

Et nøglebegreb i denne forståelse er *legitim perifer deltagelse*, hvor nytilkomne deltager i fællesskabets praksis med en begyndende og legitim position – typisk med lavere ansvarsniveau. Over tid kan de bevæge sig fra perifer til mere central deltagelse, i takt med at de tilegner sig færdigheder, forståelser og anerkendelse i fællesskabet. Læring bliver dermed en gradvis bevægelse mod fuldgyldig deltagelse og mestring.

10.2 Wenger og teorien om praksisfællesskaber

Wenger (2004) videreudvikler teorien om praksisfællesskaber og fremhæver, hvordan de opstår, vedligeholdes og udvikles, særligt i professionelle og organisatoriske sammenhænge. Et praksisfællesskab defineres som en gruppe mennesker, der deler en fælles praksis og et mål, og som sammen skaber mening, viden og identitet gennem kontinuerlig interaktion.

Fokus rettes mod, hvordan deltagerne i undersøgelsen indgår i fællesskaber, hvor de deler erfaringer, udvikler fælles forståelser og skaber gensidig læring. Denne tilgang understøtter

forståelsen af, at læring og ledelsesudvikling sker i samspil med kolleger og i tæt relation til konkrete praksisser og organisatoriske rammer (Wenger. 2004).

Wenger (2004) understreger, at læring i praksisfællesskaber ikke blot handler om at tilegne sig ny viden og kompetencer, men også om at udvikle og forhandle sin identitet som deltager i fællesskabet. Identitet forstås som et dynamisk forhold mellem individet og det fællesskab, det indgår i. Nogle oplever en stærk følelse af tilhørsforhold og ser sig selv som en naturlig del af fællesskabet, mens andre deltager mere perifert eller midlertidigt. Deltagelse og identitet er således tæt forbundet i læringsprocessen. Samlet tilbyder Lave og Wenger (1991) samt Wenger (2004) et teoretisk grundlag for at forstå, hvordan læring sker i sociale praksisser, og hvordan deltagelse i sådanne fællesskaber muliggør både faglig udvikling og identitetsdannelse. Deres teorier giver indblik i, hvordan nyankomne gradvist bliver en del af fællesskabet, og hvordan viden og kompetencer udvikles i relation til de sociale strukturer og kulturelle normer, som omgiver læringssituationen.

11. Analyse

11.1 Analyse struktur

Analysen og diskussionen i dette speciale er opdelt i to dele og tager afsæt i problemformuleringen: Hvordan søger Børn og Unge at imødekomme ledelsesmæssige udfordringer i dagtilbud gennem et strategisk kompetenceudviklingsmodul, og hvordan forstår og omsætter pædagogiske ledere den læring, de tilegner sig, med fokus på variationer i praksisomsætningen.

Del 1: Strategiske intentioner

Denne del undersøger, hvordan Børn og Unge imødekommer ledelsesmæssige udfordringer gennem et strategisk kompetenceudviklingsforløb. Her ses på de strategiske og pædagogiske overvejelser bag udviklingen og implementeringen af forløbet, belyst gennem fortællinger fra Marianne, leder i Børn og Unge, dagtilbudslederen Katrine samt Lasse, underviser fra UCNAct2learn.

Del 2: Implementering af viden

Denne del undersøger, hvordan pædagogiske ledere forstår og omsætter den læring, de tilegner sig, med fokus på variationer i praksis. Gennem fortællinger fra lederne Pernille, Sandra, Henning og Mogens belyses, hvordan ny viden omsættes i praksis, og hvilke faktorer der fremmer eller hæmmer denne proces.

Analysen indledes med problemformuleringen som udgangspunkt og inddrager informanternes udsagn løbende i en abduktiv tilgang, hvor teori og empiri bringes i dialog. Den teoretiske ramme introduceres løbende for at give indsigt i den fortolkningsproces, der danner grundlaget for specialets videns produktion.

12. Del 1 Strategiske intentioner

12.1 Analyse og diskussion af forsknings tema 1:

Ledelsesmæssige udfordringer og behov i dagtilbudsledelse, der dannede baggrund for forløbet.

Dette forskningstema undersøger de ledelsesmæssige udfordringer i dagtilbudsledelse, der dannede baggrund for udviklingen af det strategisk kompetenceudviklingsmodul (A2L. 2024) i regi af Børn og Unge (2023). Gennem interviews med nøglepersoner fra arbejdsgruppen (jf. s. 11, afs. 5.3) afdækkes både behovet for forløbet og de konkrete problemstillinger, det var tænkt at imødekomme.

Der tages afsæt i teorier om læring, refleksion og social deltagelse for at belyse, hvordan forløbet sigter mod praksisnær og varig ledelsesudvikling. Illeris (2015) fremhæver samspillet mellem kognitive, emotionelle og sociale dimensioner, mens Mezirow (2000; 2009) fokuserer på kritisk refleksion som drivkraft for forandring. Lave og Wenger (1991), samt Wenger (2004), betoner betydningen af praksisfællesskaber, og situeret læring, hvor ledere udvikler kompetencer i samspil med andre.

Efter hvert afsnit præsenteres en kort sammenfatning, som udgør en delkonklusion og bidrager til at samle analysens hovedpointer.

12. 2 Udfordringer i ledelsesopgaven og kompleksiteten i dagtilbuddene

Som nævnt i specialets indledningsvis (jf. s. 3-4, afs. 1 og 1.1) stiller en foranderlig verden krav om løbende vidensopbygning, da gårsdagens indsigt ofte ikke rækker til morgendagens udfordringer (Ringsmose, 2020; Irgens, 2016). I den forbindelse udtaler Lasse, om de udfordringer, der kan udspille sig i dagtilbudsledelse: *"Der er mange udfordringer. Det kan være svært at vide, hvor man skal starte og stoppe"* (Bilag 13, s. 2, l. 40). Denne udtalelse vidner om et ledelsesfelt i bevægelse, hvor opgaven opleves som flerdimensional og til tider uoverskuelig. Hertil supplerer Katrine: *"Som pædagogisk leder skal man både kunne overskue helheden og håndtere den daglige ledelse. Tidligere havde man måske kun ansvar for én matrikel, men nu er der ofte to"* (Bilag 12, s. 18, l. 561–562).

Når ledelsesopgaven ændrer sig, må de pædagogiske lederne ofte finde nye måder at forstå og håndtere deres ansvar på. Dette illustrerer, hvordan læring opstår i mødet med komplekse situationer, hvor tidligere handlemønstre ikke længere rækker, og hvordan refleksion, i tråd med Mezirows (2000, 2009) forståelse, bliver en kerneværdi, der giver mulighed for at udvikle nye forståelsesrammer og handlemønstre. Dette perspektiv understøttes igen af Katrines erfaring; *"Vi skal i hvert fald nå mere på mindre tid. Og Det er jo svært, når man står med forældre, som tænker jamen mit barn er det allervigtigste"* (bilag 12, s.19, l. 591 - 592). Katrine kan mene her, at for de pædagogiske ledere i daginstitutionerne er der kommet flere bolde i luften, og det kan man mærke ved at tiden er knap, men de udefra stående faktorer, som forældrenes krav, er de samme. I denne forbindelse udtaler informant Marianne: *"Kulturen har længe været sådan, at alle passede deres eget område – dagtilbudslederen tog sig af sit, og områdechefen tog sig af sit. Det har skabt en meget opsplittet struktur"* (Bilag 11, s. 13, l. 396–397). Hun beskriver en kultur i daginstitutionerne, som er præget af adskilte funktioner og manglende samarbejde på ledelsesplan, hvilket indikerer fraværet af reelle praksisfællesskaber, hvor videndeling og fælles udvikling kunne finde sted (Wenger, 2004). Med frustration giver Marianne et konkret eksempel:

> "For eksempel sad jeg her til morgen med teamet, der bygger nye institutioner. De spurgte: 'Hvorfor findes der ikke en manual, når vi har bygget så mange?' Så kiggede jeg over på dem og sagde: 'Har du talt med (..). De har lige bygget (..).' Men de havde ikke taget kontakt. Så der er stadig et stykke vej at gå" (Bilag 11, s. 13, l. 401–404).

Denne situation viser, hvordan lederne arbejder parallelt uden fælles refleksion eller videndeling, der kunne understøtte en kollektiv ledelsespraksis (Wenger, 2004). Lave og Wenger (1991) tilbyder her en relevant forståelsesramme: Læring er situeret, den opstår i sociale og praktiske sammenhænge, hvor deltagerne udvikler sig gennem aktiv involvering i fællesskaber. Et centralt begreb er "legitim perifer deltagelse", hvor nye medlemmer gradvist får større ansvar og indsigt, fordi de bliver inkluderet i fællesskabet af dem, der allerede har etableret nye praksisser. Problemet i denne situation er imidlertid, at de nye deltagere ikke fungerer som perifere deltagere; de bliver ikke inddraget i fællesskabet, hvilket hæmmer udviklingen af fælles forståelse og kollektiv praksis.

Marianne bemærker, at erfaring ikke automatisk fører til læring: *"Vi har bygget rigtig mange institutioner, så der er masser af erfaring at trække på. Men jeg har også bemærket, at det ikke altid sker af sig selv"* (Bilag 11, s. 13, l. 414–416).

Set i lyset af Mezirows teori om transformativ læring (2000) bliver det tydeligt, hvordan netop dialog og erfaringsudveksling er afgørende for, at læring kan føre til dybere refleksion og perspektivændring. Det giver mulighed for at udfordre egne antagelser og møde alternative forståelser, hvilket er en proces, der er central i enhver læring, som bygger på både individuel refleksion og social interaktion. At skabe rum for denne refleksion er dog ikke uden udfordringer. Informant Katrine påpeger, at netop tiden til fordybelse ofte presses af organisatoriske krav, hvilket kan hæmme lærings og forandring, hvis det ikke prioriteres aktivt. Hun påpeger:

> ”Nogle pædagogiske ledere kan opleve det som en udfordring at afsætte tre timer til refleksion, især når de har travlt med sammenlægninger og andre opgaver. Men som jeg har sagt til dem: Hvis refleksionstid ikke bliver sat i kalenderen, bliver det det første, man vælger fra” (bilag 12, s. 11, l. 326 - 329).

Forandringer i praksis må derfor forankres i daginstitutionernes dagligdag, hvis det skal føre til varige ændringer og styrket faglig ledelse. Det handler ikke blot om, at de pædagogiske ledere lærer noget nyt, men, som Illeris (2015) fremhæver, om at denne viden integreres i praksis og påvirker handlinger og beslutninger. Hvis læring kun bliver en løsrevet aktivitet, mister den sin effekt og fører ikke til varige ændringer (Illeris, 2015). Kompetencemodulet er med til at understøtte denne forankring i såkaldte refleksive læringsgrupper (jf. Skema 2, afs. 5. 4, s. 12) til at omsætte ny viden til konkret praksis. Dette understøtter, at forandringer ikke blot bliver individuelle erfaringer, men også skaber en fælles retning i ledelsesteamet. Katrine uddyber dette ved at påpege, at refleksion blandt pædagogiske ledere er afgørende for at kunne tilpasse sig ændringer i ledelsesstrategien: *"Tidligere havde vi langt flere regler, der var tydelige retningslinjer for, hvad man måtte og ikke måtte. Nu er der mere fleksibilitet, og det kræver en anden form for lederskab"* (bilag 12, s. 17, l. 518-520). I denne sammenhæng bliver transformativ læring en nødvendig proces, hvor lederens forståelse og identitet udvikles gennem kritisk refleksion og dialog i praksisfællesskaber (Mezirow, 2000; Wenger. 2004), hvilket kan skabe rammerne for varig læring og forandring.

12.3 Sammenfatning

Analysen peger på, at kompleksiteten i dagtilbudsledelse nødvendiggør en stærk kobling mellem refleksion, samarbejde og social læring (Illeris, 2015; Lave & Wenger, 1991). De pædagogiske lederes udfordringer og de organisatoriske barrierer viser, at ledelsesudvikling ikke blot handler om individuelle kompetencer, men kræver et aktivt og fælles praksisfællesskab (Wenger, 2004). Ifølge Mezirow (2000) er det gennem kritisk refleksion og dialog, at forståelser og faglig identitet

transformeres. Derfor er det afgørende, at læring og refleksion integreres i hverdagens ledelsespraksis for at sikre varig forandring og styrket faglig ledelse.

12.4 Strukturelle vilkår som drivkraft og barriere i transformativ ledelseslæring

De følgende afsnit belyser, hvordan strukturelle rammer kan udgøre barrierer for transformativ ledelseslæring i kompetenceudviklingsforløbet (UCNAct2learn, 2024). Mange pædagogiske ledere føler sig alene i deres ledelsesopgave (Bilag 5, s. 2), og den fragmenterede struktur (Aalborg Kommune, 2023) hæmmer samarbejde og refleksion. Ledelse bliver derfor ikke kun noget, man lærer i teorien, men noget der udvikles i praksisfællesskaber (Wenger, 2004), hvor transformativ læring kræver en ny forståelse af lederrollen i en større organisatorisk kontekst (Mezirow, 2000; Illeris, 2015).

Når læring tager afsæt i pædagogiske lederes egne erfaringer og udfordringer, styrkes den indre motivation. Ifølge Illeris (2015) opstår denne motivation, når læring opleves som meningsfuld og relevant – drevet af lysten til at forstå og udvikle sig. Informant Lasse forklarer: *"Det er lige så relevant for en leder med 30 års erfaring at reflektere over sin positionering i forhold til medarbejderne, som det er for en ny leder"* (Bilag 13, s. 9, l. 234–236). Dette understreger, at pædagogiske ledere kan fremme vedvarende forandring og praksisnær forankring, også selvom de har høj anciennitet. Samtidig skaber mødet med komplekse krav et indre behov for klarhed, handlekraft og faglig legitimitet i ledelsesrollen (Mezirow, 2000, 2009).

Lasse adresserer netop denne udfordring og siger: *"Mange forventer, at læring skal være behagelig, men den kan også være konfronterende, og det kræver, at man tør erkende, at man ikke har alle svarene"* (Bilag 13, s. 12, l. 297–307). Udsagnet afspejler Mezirows (2000) forståelse af transformativ læring som en proces, hvor man må forholde sig kritisk til egne antagelser og åbne sig for nye perspektiver. Det er i samspillet mellem det faglige fællesskab og den personlige refleksion, at reel identitetsudvikling og faglig forankring kan finde sted, selv når læringsprocessen er præget af tvivl, usikkerhed og følelsesmæssigt ubehag (Mezirow, 2000; 2009). Illeris (2015) fremhæver, at læring rummer både kognitive og emotionelle aspekter, og at varig forandring kræver følelsesmæssigt engagement. Positive følelser kan fremme læring, mens negative kan hæmme den. Lasse pointerer i forlængelse heraf, at læring som voksen ofte indebærer ubehag og usikkerhed.

"Det, der måske overrasker mig mest, er, hvor utrænede vi som voksne er i at håndtere følelsen af ikke at vide alt. (…) Intellektuelt anerkender vi, at vi altid har mere at lære, men i praksis føles det ofte ubehageligt. Nogle reagerer ved at trække sig, men det er netop her, læring sker – når vi tør blive i det ubehagelige og reflektere over vores egen udvikling" (Bilag 13, s. 12, l. 309–313).

Dette udsagn afspejler tydeligt Mezirows (2000) teori om transformativ læring, hvor modstand og følelsesmæssig uro forstås som nødvendige forudsætninger for dybere læring. Ifølge Mezirow (2000; 2009) opstår reel læring ofte i mødet med mental uro, som et disorienting dilemma, kognitiv dissonans eller kritisk refleksion. Det er en tilstand af ubehag, hvor individet oplever, at tidligere forståelser og handlemåder ikke længere er tilstrækkelige eller meningsfulde. I kompetencemodulet (A2L. 2024) skulle denne form for læring netop understøttet, idet deltagerne får mulighed for at udfordre deres hidtidige antagelser og udvikle nye perspektiver. Informant Marianne forklarer:

"Men det har fandme svært ved at få, undskyldt mig, mens sådan hele den store viden ned igennem kroppen og hjertet og ud igennem igen. Altså så vi ser den i praksis. Det er enormt svært at omsætte, og det har jeg sagt, at alle skal være en del af det, og det er også derfor vi har skabt de der reflektionsrum, som de udfører ude på uddannelsen" (Bilag 11, s. 3, l. 69 - 74).

Mariannes udsagn afspejler den nødvendige forstyrrelse, der ifølge Mezirow (2000; 2009), kan igangsætte refleksion og transformativ læring. Når ledere konfronteres med usikkerhed og nye krav, opstår et potentiale for forandring, forudsat de tør blive i det ubehagelige. Det kræver imidlertid både emotionel robusthed og vilje til at blive i det ubehagelige, hvilket gør læring til en personlig såvel som faglig rejse.

Ifølge Illeris (2015) er det netop viljen til at blive i det ubehagelige og modet til at udfordre egne antagelser, der driver læring fremad, særligt i komplekse kontekster med høje krav. Denne vilje handler om at mobilisere energi og fastholde fokus, mens engagement indebærer at være personligt involveret i læringsprocessen. I denne sammenhæng og i forhold til de refleksionsgrupper, der foregår mellem undervisningsmodulerne (jf. skema 3, afs. 6.7 s. 17) siger Marianne; "*Så spørgsmålet er: Hvordan lykkes man i praksis sammen med sine medarbejdere? Når de pædagogiske ledere går ind i refleksionsrummene, tager de deres egne problemstillinger med, fordi de skal arbejde med dem ude i deres egen institution"* (bilag 11, s. 6, l. 175 - 177). Dette afspejler Mezirows (2000) forståelse af transformativ læring som en proces, hvor det netop er individets

engagement og vilje til refleksion, ikke formel erfaring eller anciennitet, der afgør læringens dybde og potentiale for reel forandring.

Informant Lasse pointerer, at: *"også de erfarne har brug for at blive udfordret i deres opfattelser"* (Bilag 13, s. 9, l. 234–236). Dette understreger, at kompetenceudvikling ikke blot handler om organisatoriske tiltag, men om en personlig og emotionel proces, hvor ledere aktiverer deres indre drivkraft og skaber reel forandring (Illeris, 2015).

12.5 Sammenfatning

Analysen viser, at strukturelle rammer både kan fremme og begrænse ledelseslæring. Kompetencemodulet (A2L, 2024) giver plads til refleksion og udvikling af nye forståelser (Mezirow, 2000), mens organisatorisk fragmentering og manglende samarbejde kan gøre det svært at forankre læringen i praksis (Illeris, 2015). Dette peger på vigtigheden af tydelige rammer og fælles retning for at sikre, at læringen fører til varig forandring.

13. Analyse og diskussion forsknings tema 2:
Strategiske intentioner og formål bag kompetenceudviklingsforløbet

Dette forskningstema undersøger de strategiske og pædagogiske intentioner bag kompetenceudviklingsforløbet (A2L. 2024) herunder de visioner og behov, der ligger til grund, og hvordan forløbet skal understøtte moderne dagtilbudsledelse. Ifølge Børn og Unge i Aalborg Kommune (2023) skal dagtilbudsledere kunne håndtere komplekse krav gennem strategisk og faglig ledelse, hvilket kompetenceforløbet understøtter via praksisnær læring og refleksion. Teorier om læring og social deltagelse (Illeris, 2015; Mezirow, 2000; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004) danner grundlag for at forstå forløbets fokus på varig udvikling gennem refleksion, samspil og deltagelse.

13.1 Formål og forventninger til kompetenceudviklingsforløbet

I udviklingen af kompetenceforløbet (A2L, 2024) er det vigtigt at forstå de strategiske og organisatoriske intentioner bag initiativet. Forløbet er ikke kun et uddannelsestiltag for individuelle ledere, men en del af en overordnet strategi for at styrke Børn og Unges samlede læringsmål og ledelseskompetencer. Som Marianne fra arbejdsgruppen udtrykker: *"Overordnet set var formålet at skabe en forståelse af, at ledelse ikke er en isoleret opgave, men en del af noget større. Og hvordan*

man som leder navigerer i det større system i forhold til den retning, jeg gerne vil gå" (Bilag 11, s. 1, l. 16–17). Dette viser, at der stilles stigende krav til pædagogiske ledere om at agere i et organisatorisk helhedsperspektiv, hvor de forbinder daglig praksis med Børn og Unges (2023) overordnede mål. Læring sker i praksisfællesskaber (Wenger, 2004), hvor ledere udvikler viden og identitet i dialog og samspil (Mezirow, 2000). Dette understøtter behovet for målrettet kompetenceudvikling, så ledere kan balancere lokale behov med kommunale strategier og politiske målsætninger.

Katrine understreger dette perspektiv, når hun siger: "*Fællesskab og hvordan er det vi arbejder med det? - Den skal vi starte hos os ledere, i vores lederteam, ikke?"* (Bilag 12, s. 8, linje 245–246). Udtalelsen kan med afsæt i både et socialkonstruktivistisk (Berger & Luckmann. 2004) perspektiv og Wengers (2004) teori om praksisfællesskaber forstås som en erkendelse af, at ledelse og fællesskab ikke er givne størrelser, men noget, der aktivt formes i sociale relationer og gennem deltagelse i meningsfulde praksisser.

Ledelse handler ikke blot om drift, men om at udvikle kultur og professionelle fællesskaber, der styrker kvaliteten i praksis. Dette er fundamentet for kompetenceudviklingsmodulet (A2L. 2024), som bygger på strategiske mål og et ønske om at styrke ledelse gennem fælles forpligtelse. Udviklingen skal derfor ikke kun være praksisnær, men også understøtte, at pædagogiske ledere kan agere i tråd med organisationens mål, herunder ambitionen om, at ingen pædagogisk leder skal stå alene, men indgå i et stærkt ledelsesfællesskab (Bilag 5).

Informant og underviser Lasse hos forklarer: *"På vores modul arbejder vi meget med, hvordan pædagogiske ledere kan positionere sig. De skal på den ene side være en del af fællesskabet og på den anden side sætte faglige standarder og formulere ambitioner"* (Bilag 13, s. 3, l. 59–61). Udtalelsen fra Lasse viser, at modulet (A2L, 2024) sigter mod at udvikle ledernes forståelse for, hvordan de kan understøtte Børn og Unges strategiske mål. Med afsæt i Illeris' læringsteori (2015) kan dette forstås som en læringsproces, hvor tre dimensioner spiller sammen: *indholdet* – den viden og de færdigheder lederne tilegner sig gennem undervisningen; *drivkraften* – deres motivation, følelser og engagement i forhold til at udvikle egen ledelsespraksis; og *samspillet* - de sociale og organisatoriske relationer, hvori læringen foregår (jf. s. 24 - 25). Lasse forklarer igen:

”Kompetenceløftet er en del af en større organisationsproces. Det er en måde at samle trådene på og sikre, at der er en fælles retning. Det handler også om at skabe mod til at udfordre medarbejdere, især i en kultur, hvor pædagogiske ledere ofte har været meget tæt på deres personalegruppe*”* (Bilag 13, s. 6, l. 158–163).

Dagtilbudsledere arbejder ofte tæt på praksis, hvilket begrænser tiden og rummet til strategisk ledelse (Bilag 11, s. 8). Det skyldes ikke manglende vilje, men kan være manglen på uklare rammer og en utydelig lederrolle. Analysen peger på behovet for strukturelle justeringer og styrket kollegial sparring. Med afsæt i Mezirows teori om transformativ læring (2000; 2009) kan dette ses som udtryk for fastlåste forståelsesrammer, hvor refleksive fællesskaber skaber mulighed for nye perspektiver, dybere læring og styrket faglig identitet i en kompleks ledelseskontekst.

Katrine siger i sammenhæng med dette: *”For nogle pædagogiske ledere kan det føles befriende, fordi det giver mulighed for at arbejde mere strategisk. Men det kan også være en udfordring, fordi man mister den tætte kontakt til hverdagen i institutionen* (bilag 12, s. 18, l. 564 - 564). Dette kan forstås som et udtryk for, at lederen ønsker at indtage en mere strategisk ledelsesrolle ved at trække sig fra driftsopgaver og i stedet fokusere på at skabe struktur og rammer, der understøtter medarbejdernes praksis.

Den pædagogiske lederes dobbeltrolle kan herved blive genstand for refleksion i undervisningsforløbene på kompetencemodulet (A2L, 2024), særligt i refleksionsgrupper (jf. Skema 2 afs. 5.4, s. 12), hvor de pædagogiske lederne arbejder med egne erfaringer og dilemmaer. Her skabes et læringsrum, hvor pædagogiske ledere ikke blot tilegner sig ny viden, men gennem kritisk refleksion, i Mezirows (2000; 2009) forstand, udfordrer og nuancerer deres forståelse af lederrollen gennem praksisnære øvelser og fælles dialog. Dette understøttes af informant Lasse, der siger: *En af de store udfordringer for mange er: Hvordan positionerer jeg mig som leder, så jeg både kan bevare relationen til medarbejderne, men samtidig også sætte en tydelig faglig retning* (bilag 14, s. 6, l. 161 - 163). Dette kan understøtte, at når de pædagogiske ledere reflekterer over egen praksis i dialog med andre, kan det ændre deres forståelse af lederrollen. Mødet med praksisnære dilemmaer og forandringskrav kan skabe erkendelseskriser, der udfordrer tidligere antagelser. Ifølge Mezirow (2000; 2009) kan sådanne processer føre til transformativ læring, hvor kritisk refleksion over egne perspektiver og dialog med andre danner grundlag for at ændre både forståelse og praksis. Denne læring handler ikke kun om at tilpasse sig, men om at udvikle nye handlemønstre og redefinere sin faglige identitet.

Katrine forklarer i denne sammenhæng; *”Før var det sådan, at jeg som enkelt individ var på uddannelse, nu er det mere, nu er vi på uddannelse* (Bilag 12, s. 9, l. 257–258). Dette forklarer, at det handler om at gå fra en individuel holdning til en kollektiv tilgang, hvor netop fælles refleksion og udvikling af nye forståelsesrammer er afgørende (Mezirow. 2000). Informant Lasse præciserer:

> ”Læring er socialt – den finder sted i fællesskaber. Du kan ikke bare plukke én person ud, give dem ny viden og forvente, at det spreder sig automatisk i organisationen**.** På det her forløb tager pædagogiske ledere afsted i hold sammen med kolleger fra deres dagtilbud. Det betyder, at de kan reflektere sammen, diskutere den teoretiske viden og relatere den til deres praksis (Bilag 13, s.3, l.71 – 75).

Når strategien fra Børn og Unge (2023) kobles med læring fra kompetencemodulet (A2L, 2024), kan ledernes oplevelse af mening og medindflydelse i deres professionelle virkelighed styrkes. Når de samtidig ser sig som del af et fælles fagligt fællesskab, kan det fremme forandring og praksisudvikling (Illeris, 2015). For at understøtte dette må undervisningen ikke blot formidle viden, men også skabe rammer for aktiv deltagelse og kollegialt samspil, hvor de pædagogiske ledere udvikler sig i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 1991). I forlængelse af dette udtaler informant Katrine:

> ”Vi står sammen om det, ikke bare som enkelte personer, men som en samlet enhed. Jeg tror, det vigtige er, at det også skal kunne mærkes i praksis. Målet er jo at styrke ledelsen, skabe gode arbejdspladser og sikre høj kvalitet for vores børn (bilag 12, s.21, l. 698 - 700).

Informant Katrine fremhæver, at lederne gennem forløbet får mulighed for at støtte sig til hinanden og dele erfaringer om udfordringer, de tidligere har stået alene med. Dette skaber nye perspektiver og udfordrer vante antagelser gennem fælles refleksion og faglig positionering (Mezirow, 2000; 2009). Kompetenceforløbet kan derfor (A2L, 2024) understøtter et vedvarende fagligt fællesskab (Wenger, 2004), der rækker ud over modulets rammer.

13.2 Sammenfatning

Analysen viser, at kompetenceudviklingsforløbet (A2L, 2024) styrker pædagogiske lederes evne til at håndtere komplekse organisatoriske rammer og understøtte Børn og Unges (2023) strategiske mål. Forløbet skaber kollektive læringsfællesskaber, hvor ledere kan reflektere og udvikle deres ledelsespraksis i fællesskab med andre. Teorier om praksisfællesskaber (Wenger, 2004) og

transformativ læring (Mezirow, 2000) viser, hvordan refleksion og dialog styrker lederrollen og bidrager til en kultur, hvor strategisk og pædagogisk ledelse smelter sammen i hverdagspraksis.

13.3 Praksisnær kompetenceudvikling i lyset af strategiske ledelseskrav

De seneste år har budt på øget fokus på behovet for at styrke faglig ledelse i dagtilbuddene (afsnit 1.1, s. 1). Pædagogiske ledere møder i dag komplekse krav om både at lede fagligt funderet praksis og håndtere organisatoriske forandringer (Børn og Unge, 2023). Udviklingen har samtidig tydeliggjort et behov for fælles begreber og retning i forståelsen af faglig ledelse. Ifølge Lasse (Bilag 13) blev kompetenceudviklingsmodulet (A2L, 2024) sat i gang som led i en bredere strategisk satsning i Aalborg Kommune (20239 med ambitionen om at styrke fællesskabet blandt dagtilbudsledere. Han fremhæver: *"Men faglig ledelse har været et centralt fokus i Aalborg Kommune. De har ønsket at skabe et fælles sprog og en fælles forståelse af, hvad faglig ledelse indebærer for en pædagogisk leder i kommunen."* (Bilag 13, s. 2, l. 32–34). Dette udsagn viser, hvordan forløbet tager afsæt i ønsket om at styrke den faglige ledelsesidentitet gennem en fælles begrebsramme. Læring opstår i et dynamisk samspil mellem mennesker, og her handler det om, at lederne udvikler viden og kompetencer, der gør dem i stand til at stå stærkere fagligt i deres ledelsesrolle (Illeris. 2015). Det er i tråd med Børn og Unges (2023) ambition om at styrke den måde, ledelse udføres på i praksis. Dette bliver tydeligere fremhævet af Marianne:

> "Men man tror det der med at man kommer på en uddannelse, og når det er et diplom, så læser man tung teori, gå op og får det gennemgået, så går man hjem, så læser man noget ny tung teori. Men det her, er jo meget mere end en kropslig uddannelse også. Altså, fordi jeg har brug for at vi arbejder med ledelse på andre måder, end at man kun læser tungt teori" (Bilag 11, s. 3, l. 65–69).

Marianne understreger, at forløbet ikke kun handler om "tung teori", men om at arbejde med ledelse "på andre måder" (Bilag 11, s. 3, l. 65–69). Det afspejler tilrettelæggerne af modulet fokus på transformativ læring, hvor de pædagogiske ledere udvikler nye forståelsesrammer (Mezirow 2000; 2009). Ifølge teorien (2000; 2009) udfordres og revideres individets tidligere antagelser, herunder idéen om, at læring blot er læsning og teori, gennem nye erfaringer og kritisk refleksion (jf. afs. 8). Målet er derfor ikke kun kompetencetilførsel, men en praksisnær udvikling, hvor refleksion og læringsfællesskaber spiller en central rolle (Mezirow 2000; 2009).

Når Marianne omtaler forløbet som "kropsligt" (Bilag 11, s. 3, l. 65–69), peger hun på en læring forankret i handling, følelser og deltagelse, en tilgang, der engagerer hele mennesket, ikke kun

intellektet. Det kan for eksempel ske gennem øvelser, gruppearbejde og praksisnære cases, hvor ledelse mærkes og afprøves i samspil med andre (Illeris, 2015). På den måde fungerer kompetenceudviklingsforløbet (A2L, 2024) ikke blot som en platform for vidensformidling, men som et praksisfællesskab, hvor pædagogiske ledere sammen udvikler fælles forståelse og styrker deres professionelle identitet (Lave & Wenger, 1991). Netop denne fælles forståelse understreges af Marianne, som fremhæver, at en central pointe i forløbet var at tydeliggøre, at *"ledelse ikke er en isoleret opgave, men en del af noget større"* (Bilag 11, s. 1, l. 16–17). Denne helhedsorienterede tilgang afspejler et socialkonstruktivistisk perspektiv (Berger & Luckmann, 2004), hvor viden og indsigt skabes gennem sociale interaktioner.
Denne sociale og fælles tilgang til ledelsesudvikling understøttes også af Katrine, som fremhæver, at ønsket om at styrke ledelsesniveauet og skabe et fælles ledelsessprog har været centralt, ved at hun nævner: *"(..) tænker jeg, det er, at vores fælles interesse har været at løfte ledelsesniveauet og skabe et fælles ledelsessprog"* (Bilag 12, s. 7, l. 207–208). Gennem fælles refleksion og dialog fremstår forløbet (A2L. 2024), både med erfaringsudveksling og identitetsudvikling (Lave & Wenger, 1991), hvor deltagerne opfordres til at revurdere deres rolle og forståelse af ledelsesopgaven i lyset af organisatoriske sammenhænge og fælles ansvar (Mezirow 2000; 2009).

13.4 Sammenfatning

Analysen viser, at kompetenceudviklingsforløbet (A2L, 2024) i Aalborg Kommune bidrager til at styrke pædagogiske lederes evne til at navigere i komplekse organisatoriske rammer og opfylde de strategiske mål i Børn og Unge (2023). Forløbet understøtter både individuel og kollektiv læring ved at skabe refleksion og udvikling gennem praksisnære læringsfællesskaber, der bygger på dialog og samarbejde (Wenger, 2004; Illeris, 2015). Ifølge Mezirows teori om transformativ læring (2000; 2009) sker denne udvikling gennem kritisk refleksion, som informanterne fremhæver som afgørende. De peger samtidig på betydningen af en praksisnær tilgang, der går ud over teori og udvikler en fælles forståelse og retning for faglig ledelse.

14. Fra intention til implementering

14.1 Fra udvikling til praksis

Den første del af analysen har fokuseret på perspektiver fra nøglepersoner i udviklingen og implementeringen af kompetenceudviklingsmodulet, herunder hvordan Børn og Unge søger at imødekomme ledelsesmæssige udfordringer i dagtilbud. Dette omfatter leder hos Børn og Unge (Marianne), dagtilbudslederen (Katrine) og underviseren (Lasse).

I det følgende rettes blikket mod de pædagogiske ledere, der har deltaget i forløbet, og hvordan de forstår og omsætter den læring, de tilegner sig, med fokus på variationer i praksisomsætningen. Dette omfatter informanterne Pernille, Sandra, Henning og Mogens.

15. Del 2 Implementering af viden

15.1 Analyse og diskussion af forskningstema 3

Læring, oplevelse og praksisomsætning hos pædagogiske ledere

Denne analyse og diskussion undersøger, hvordan pædagogiske ledere omsætter ny teoretisk viden til konkrete handlinger i deres ledelsespraksis på baggrund af undervisningen i kompetencemodulet (A2L, 2024). Derudover belyses, hvilke refleksive processer og betingelser der understøtter forankringen af læring i praksis – og hvilke barrierer der kan hæmme den. Formålet er at skabe et praksisnært indblik i, hvordan uddannelsens intentioner realiseres i daginstitutionernes hverdag, set fra deltagernes perspektiv.

I analysen tages der afsæt i teorier om læring og refleksion (Illeris, 2015; Mezirow, 2000; 2009) samt i forståelsen af praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004). Disse teorier bidrager til at belyse, hvordan læring i en ledelsesmæssig kontekst både er en individuel proces med personlig meningsskabelse og en kollektiv proces, hvor ny forståelse og handlekraft udvikles i samspil med andre. Det danner et teoretisk grundlag for analysen af, hvordan viden forankres i ledelsespraksis, og hvordan refleksion og deltagelse i læringsfællesskaber kan fungere som drivkraft for praksisudvikling.

15.2 Tilegnelse og forankring af ny viden i ledelsespraksis

Formålet med kompetencemodulet (2024) er at give pædagogiske ledere den nødvendige viden og de færdigheder, der skal til for at udvikle og lede professionelle relationer, som understøtter kvalitet og læring i institutionens arbejde. En central del af dette er lederens evne til at facilitere lærings- og udviklingsforløb, hvor teori og metode anvendes målrettet i professionelle samtaler. Kompetencemodulet har særligt fokus på at styrke ledernes kompetencer til at skabe en fælles faglig retning, som kan fremme kvaliteten i daginstitutionerne. Mogens understreger: *"Man opererer jo ikke ud fra, at man bare hiver en teori frem og siger: 'Nu gør jeg sådan her.' Det handler om, hvordan man får omsat det i praksis"* (Bilag 17, s. 2, l. 40–42). Mogens peger dermed på, at teoretisk viden alene ikke ændrer ledelsespraksis, det kræver aktiv og kritisk refleksion, hvor tidligere forståelser revurderes, og ny viden integreres i konkrete handlinger (Mezirow, 2000). Samtidig viser hans udsagn, at det kan være udfordrende at skabe denne kobling mellem teori og praksis, særligt når man står midt i komplekse og foranderlige hverdagsopgaver som pædagogisk leder.

Hertil supplerer Pernille, at teorien som er anvendt på kompetencemodulet (A2L. 2004) er ganske ny i hendes begrebsverden ved at forklare: "*Når der bliver sagt resonanser, så sidder jeg og tænker, hvad er det for en størrelse? Altså, det er helt nyt for mig"* (Bilag 14, s. 10, l. 316–317). Det skal nævnes, at Pernille ikke har en diplomuddannelse i ledelse, hvilket antyder, at hun for første gang anvender teori i sin rolle som pædagogisk leder (jf. Skema 3, afs. 6.7 s.17). Pernille udtaler: *"Jeg har brug for teorien for at huske det og forstå det, og specielt fordi jeg har en eksamen (...) den her teori, den er jo vanvittig vigtig"* (Bilag 14, s. 9, l. 265 – 267). Samtidig fremgår en vis usikkerhed, som kan hæmme læringsprocessen, fordi emotionel tryghed og motivation er afgørende for dybere læring (Illeris, 2015). Hvis denne usikkerhed ikke mødes med støtte og fælles begrebsafklaring, kan ny viden risikere at forblive uforankret og dermed ikke omsættes i praksis.

Pernille peger netop på en udfordring i læringsfællesskabet på sit undervisningshold: *"(...) vi er ikke helt samme sted, fordi kun 5 ud af 11 skal op til eksamen (...)* (Bilag 14, s. 13, l. 397 - 398). Ifølge Mezirow (2000) understreger dette, at transformativ læring kræver et trygt refleksionsrum, hvor man kan udfordre sine antagelser og skabe ny mening, men forskelle i læringsudbytte på kompetencemodulet (A2L), skabe en opsplittet struktur og som referer til Mezirow (2000), idet ikke

alle oplever samme behov for at engagere sig i refleksion og fordybelse. Uden dette fællesskab forbliver læringen overfladisk og løsrevet fra praksis.

Henning tilføjer ærligt; *”Hvis jeg skulle til eksamen, ville jeg nok også forholde mig anderledes til nogle af tingene. Det er jeg ret sikker på”* (Bilag 16, s. 10, l. 268–269). Her viser det, at hans manglende motivation skyldes, at han ikke skulle til eksamen, og derfor ikke har engageret sig i kompetencemodulets (A2L. 2024) indhold på samme måde, som for eksempel Pernille. I Hennings tilfælde kan det handle om, at han ikke bliver drevet af en ydre motivation for læringsindholdet, da han ikke skal til eksamen (Illeris. 2015). Ifølge Illeris (2015) opstår ydre motivation, når læring drives af eksterne faktorer som belønninger, krav eller sociale forventninger, som hvis Henning skulle opnå en karakter ved eksamen. Samtidig peger Pernille på, hvordan hendes egen forståelse af lederrollen har ændret sig gennem forløbet:

”Jeg kan i hvert fald mærke, at når det er sådan, at jeg sidder sammen med mine kollegaer, at jeg føler mig mere ligeværdig med dem, altså hvor jeg var før, der var jeg bare pædagog, men nu har jeg faktisk fået noget med i min rygsæk, som jeg kan bruge” (Bilag 14, s. 10, l. 323-325).

Hun fortæller, at hun før så sig selv som ”bare pædagog”, men nu oplever et større ligeværd i lederfællesskabet. Dette vidner om, hvordan sociale forventninger og anerkendelse kan skabe ydre motivation, som understøtter udviklingen af professionel identitet og læring i lederrollen (Illeris. 2015).

Dette udsagn peger på en styrket faglig identitet og et oplevet kompetenceløft, og kan ses i lyset af Lave og Wengers (1991) begreb om legitim perifer deltagelse, i dette tilfælde i tilegnelse af viden, hvor nytilkomne gradvist bevæger sig fra en perifer position mod en mere central deltagelse, i takt med at de opnår færdigheder, forståelser og anerkendelse i fællesskabet. Samtidig viser både Pernilles og Hennings udtalelser, hvordan forskelle i forpligtelse og motivation kan skabe ubalance i deltagelsen på modulet (A2L, 2024) ved at der lægger en eksamen forude eller ikke. Informant Mogens siger ud fra sit perspektiv i forhold til Pernille og Henning forklaringer;

(..) teoretisk set kender jeg allerede stoffet. Det betyder dog ikke, at forløbet ikke er værdifuldt (Bilag 17, s. 5, l. 118 - 119), og han tilføjer; ”Men jeg begyndte at spørge mig selv: *Hvordan kan jeg bruge det her? Hvordan kan jeg anvende det i min praksis?* Hvis jeg hver morgen tænkte *"det her er spild af tid"*, så ville jeg selvfølgelig heller ikke få noget ud af det ” (Bilag 17, s. 5, l. 122 - 124).

Mogens' udtalelse viser, at læring ikke nødvendigvis handler om at tilegne sig ny viden, men om at omsætte teori til praksis. Selvom indholdet er velkendt, igangsætter det en refleksiv proces, hvor han overvejer dets anvendelse i konkrete situationer. Dette afspejler Mezirows (2000) begreb om transformativ læring, hvor kritisk refleksion over egne handlemønstre står centralt. Ifølge Illeris' (2015) forudsætter læring også motivation, hvilket kommer til udtryk i Mogens' aktive engagement, som giver stoffet ny relevans og værdi, da motivation handler ikke kun om at ville lære noget, men også om at kunne se meningen og anvendelsen af det lærte i egen praksis (Illeris. 2015).

Informant Sandra udtrykker en anden oplevelse: *"Nogle gange synes jeg, teorien bliver lidt for simpelt. Man kunne godt skrue op for det teoretiske niveau. For eksempel mener jeg, at vi burde have brugt mere tid på grundlæggende ledelsesteori og især forandringsteori"* (Bilag 15, s. 12, l. 313–315). Sandras udtalelse peger på et behov for større teoretisk dybde og intellektuel stimulans i læringsprocessen. Det kan tolkes som et ønske om at udvikle et mere analytisk og strategisk blik på ledelse, ud over det praksisnære. Samtidig afspejler det en høj læringsparathed, hvor hun er motiveret for at engagere sig i en mere kompleks forståelse af ledelsesopgaven (Illeris, 2015).

Samtidig viser Henning også en vis kritik af niveauet i det faglige indhold: *"Der er ikke noget i forhold til det, hverken vi skal læse eller diskutere noget om, som jeg på nogen måde synes, der er udfordrende eller kommer bag på mig. Eller revolutionerende."* (Bilag 16, s. 3–4, l. 97–100). Udsagnet peger på et behov for, at læringsindholdet i højere grad udfordrer og nuancerer deltagernes eksisterende forståelser. Det tyder nemlig på, at Henning, og i dette tilfælde også Sandra, allerede kan have stiftet bekendtskab med den samme teori gennem deres uddannelsesmæssige baggrund (jf. skema 3, afs. 6.7 s. 17) før de deltog på kompetenceudviklingsmodulet (A2L. 2024).

15.3 Sammenfatning

Kompetenceudviklingsmodulet (2024) understøtter pædagogiske lederes faglige udvikling ved at skabe et praksisfællesskab, hvor teori knyttes til konkrete erfaringer (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004). Ifølge Illeris (2015) fremmes læring, når teorien opleves som relevant, tilpas udfordrende og anvendelig i praksis. Informanterne viser begyndende forandringer i forståelse og praksis, hvilket peger på modulets potentiale for at styrke både refleksion og praksisudvikling. Samtidig efterspørges et højere teoretisk niveau, der kan fremme kritisk refleksion (Mezirow,

2000), hvilket understreger, at meningsfuld læring kræver en balance mellem teori, motivation og praksis.

15.4 Sociale og kulturelle processer der understøtter eller hæmmer omsætningen af teori til praksis.

Fælles refleksion og et stærkt læringsfællesskab kan være med til at skabe grobund for forandringer og styrke ledelsespraksis. Dette understøttes af Mogens, som fremhæver, hvordan deltagelsen i uddannelsen har åbnet nye perspektiver og ført til dybere dialoger: *"Det har åbnet en masse nye refleksioner for mig, og det skyldes helt klart uddannelsen. Jeg tror ikke, vi ville have haft de samme dialoger i ledelsesteamet, hvis ikke vi havde taget denne uddannelse"* (Bilag 17, s. 16, l. 415–417). Ifølge Mezirow (2000) er læring ikke blot en individuel kognitiv proces, men også noget, der udfolder sig i fællesskaber og skaber bevægelse i den kollektive praksis. Mogens' oplevelse viser, hvordan begreber og teoretiske impulser fra undervisningen har fungeret som katalysator for refleksion, der rækker ud over undervisningsrummet og påvirker praksis, for eksempel i dialog med kolleger og i refleksion over egne erfaringer (Mezirow & Taylor. 2009).

Sandra beskriver, hvordan omsætning af ny viden kræver både handling og refleksion: *"Jeg skal aktivere mine medarbejdere, observere, om det har en effekt i huset, og så melde tilbage og reflektere over det"* (Bilag 15, s. 5, l. 132–133). Hendes tilgang afspejler en forståelse af læring som situeret (Lave & Wenger, 1991), hvor viden udvikles i den sociale praksis, hun deler med sine medarbejdere. Hun understreger også betydningen af fælles teoretiske referencer: *"Vi kan skabe fælles erkendelser og stå stærkere ved at arbejde ud fra en fælles metode eller teori. Det er en kæmpe styrke"* (Bilag 15, s. 14, l. 364–365). Dermed bliver hendes ledelsesfaglige udvikling både en individuel og kollektiv proces. Samtidig illustrerer hendes udsagn gennem Illeris' (2015) læringsmodel, hvor læring opstår i samspillet mellem indhold (den faglige teori), drivkraft (hendes motivation for forandring) og samspil (relationerne i organisationen) (jf. s. 24 – 25, afs. 9). Informant Pernille udtaler i forhold til at skabe fælles erkendelser gennem tillært teori:

> "Noget af det, som jeg synes, der har været allermest spændende, det har nok været noget med noget psykologisk tryghed" (..) Altså, som jeg synes, der er helt vildt vigtigt altså det her med, når det er sådan, at jeg altid har min dør til at stå åben, men hvor at vores lærer, han forklarer, at bare fordi den står

åben, det er jo ikke ensbetydende med, at dem som måske er utrygge, at de går ind til mig (Bilag 14, s. 4, l. 124–132).

Pernilles udtalelse peger på, hvordan teori kan fungere som et fælles sprog, der understøtter kollektive erkendelser i praksis. Når hun fremhæver "psykologisk tryghed" som særligt meningsfuldt, viser det, at begrebet, psykologisk tryghed, har skabt refleksion over relationer i hendes professionelle kontekst ved at genoverveje, hvad psykologiske tryghed betyder for hendes medarbejdere. Teorien om psykologisk tryghed får dermed værdi, når den kobles til konkrete erfaringer. Dette er i tråd med Mezirows (2000) forståelse af, at kritisk refleksion sker i en social kontekst, hvor læring opstår i spændingsfeltet mellem individets egne refleksioner og de sociale sammenhænge (Mezirow & Cranton, 2000).

Informant Sandra forholder sig også til begrebet psykologisk tryghed, som er nyt for hende. Hun reflekterer over, hvordan hun kan anvende det i forhold til sine medarbejdere, eller om hun endnu ikke ser det som relevant.

”Jeg har trods alt kun kendt dem i seks måneder, så det ville være for tidligt at sige, at vi allerede har opnået det. Til gengæld kan jeg begynde at tale om kulturforståelse og læringsfællesskaber. Jeg kan ikke arbejde direkte med psykologisk tryghed endnu, men jeg kan skabe små trædesten hen imod det ” (Bilag 15, s. 4, l. 93 – 97).

Sandras udtalelse understreger, at teoretiske begreber som psykologisk tryghed ikke kan implementeres løsrevet fra konteksten. Hun pointerer, at hendes personalegruppe endnu ikke er klar til at arbejde målrettet med begrebet, da relationerne stadig er under opbygning. Det tydeliggør, hvordan hendes ledelsesmæssige handlinger er afhængige af den relationelle dynamik i personalegruppen, og at samspilsdimensionen i Illeris’ (2015) læringsteori endnu ikke er tilstrækkeligt udviklet til at understøtte implementeringen.

Informant Henning uddyber dette perspektiv ved at påpege, at psykologisk tryghed er blevet et aktuelt emne i det pædagogiske felt: *“Så vil jeg jo sige, at så er det jo også oppe i tiden at tale om psykologisk tryghed. Og det er jo. Altså, det har vi jo også arbejdet med her i et stykke tid i denne daginstitution”* (Bilag 16, s. 3, l. 81–83). Udsagnet viser, at nogle ledere allerede er i gang med at indarbejde begrebet, hvilket indikerer, at læring og anvendelse af teori sker i forskelligt tempo afhængigt af både kontekst og tidligere praksiserfaringer. Ifølge Illeris (2015) sker læring i et

komplekst samspil mellem tidligere erfaringer, indre motivation og de sociale rammer, man indgår i. Det forklarer, hvorfor nogle ledere allerede er i gang med at integrere teori i praksis, mens andre har brug for mere tid eller støtte til at omsætte ny viden. Henning udtaler også i forhold til egen engagement og motivation:

> ”Læring sker jo løbende, og jeg henter inspiration fra mange forskellige steder, ikke kun fra denne uddannelse. For mig er det en del af en kontinuerlig udvikling, og jeg er her primært, fordi det er en del af min rolle (Bilag 16, s. 4, l. 120 - 122).

Hennings udtalelse vidner om en opfattelse af læring som en kontinuerlig og selvinitieret proces, hvor formelle uddannelsesforløb kun udgør én af mange inspirationskilder for ham. Henning deltager kun i form af sin profession, hvilket, i sammenhæng med Illeris’ (2015) teori, peger på, at hans motivation primært er ydre og relateret til hans arbejdsmæssige forpligtelser, snarere end en indre interesse. Illeris (2015) understreger, at ydre motivation ofte er forbundet med forventninger og krav fra omgivelserne, mens indre motivation opstår af nysgerrighed og lyst til læring. Derfor kan Hennings deltagelse forstås som et resultat af de strukturelle rammer og ledelsesmæssige krav snarere end en personlig læringsdrevkraft.

15.5 Sammenfatning

Omsætningen af ny viden til ledelsespraksis afhænger af samspillet mellem individuel motivation og sociale samt kulturelle processer i fællesskabet (Illeris, 2015; Lave & Wenger, 1991). Ifølge Mezirow (2000) fremmes refleksion og kritisk dialog gennem et trygt og støttende fællesskab, hvilket styrker praksisudviklingen. Manglende psykologisk tryghed kan dog fastholde gamle mønstre og hæmme læringsprocessen. Denne balance mellem individuelle og kollektive faktorer er derfor afgørende for, hvordan ny viden forankres i ledelsespraksis.

16. Analyse og diskussion af forsknings tema 4

Hvilken betydning har kompetenceforløbet haft for udviklingen af ledernes professionelle selvforståelse og praksis?

Denne analyse undersøger, hvordan pædagogiske ledere omsætter læring fra kompetenceforløbet (UCN Act2learn, 2024) til praksis, og hvilken betydning dette har for deres professionelle selvforståelse og ledelsespraksis. Der sættes særligt fokus på, hvordan læring opstår i sociale fællesskaber og gennem refleksion, dialog og kollegial sparring.

Analysen bygger på teorier om transformativ læring og refleksiv erkendelse (Mezirow, 2000), læringens drivkræfter og sociale dimensioner (Illeris, 2015) samt praksisfællesskaber som ramme for identitetsudvikling og videndeling (Wenger, 2004; Lave & Wenger, 1991). Tilsammen skaber disse perspektiver en teoretisk ramme, som gør det muligt at undersøge, hvordan læring i en ledelseskontekst både er individuel og kollektiv, og hvordan den former lederens selvforståelse og handlemuligheder i praksis.

16.1 Faglig ledelse og nye ledelsesstrukturer for kvalitet og udvikling

Denne del af analysen undersøger udgangspunktet for en bevægelse væk fra en forståelse af ledelse som en primært administrativ funktion, som ofte forbindes med klassisk hierarkisk tænkning og New Public Management-logikker (Bilag 15, s. 12 - 13, l. 323 - 325). I denne forbindelse har lederen haft ansvar for drift, effektivitet og implementering af centrale styringsmål, samt for at sikre overholdelse af regler og procedurer. I kontrast hertil ses i dag et stigende fokus på faglig ledelse som en refleksiv og fagligt engageret praksis (Grøn & Møller, 2019).

Netop denne refleksive dimension er tydelig i Sandras udsagn, hvor hun fremhæver en bevægelse væk fra den klassiske, hierarkiske ledelsesforståelse og hen mod en mere åben og fagligt engageret tilgang:

> "Jeg tror, en af de største forskelle er, at vi har bevæget os væk fra den klassiske New Public Management-styring. Dengang var der en klar autoritet – ledelsen bestemte, og sådan var det. I dag er vores profession meget mere eksponeret, både positivt og negativt" (Bilag 15, s. 12–13, l. 323–326).

Set i lyset af Mezirows (2000) teori om transformativ læring kan denne udvikling betragtes som en proces, hvor lederen ikke blot ændrer adfærd, men genforhandler sine grundlæggende antagelser om ledelse og faglig identitet gennem kritisk refleksion og nye erfaringer.

Sandra peger på, at ledelsesudvikling ikke blot handler om nye arbejdsgange, men om identitet: *"Jeg skubber til en fælles identitet, og det tager tid"* (Bilag 15, s. 6, l. 163–164). Det indikerer, at ledelsesudvikling rækker ud over struktur og indebærer en identitetsproces, hvor lederen må gentænke sin rolle. Ifølge Mezirow (2000) sker denne form for læring i samspil med andre gennem refleksion og fælles erfaringer. Hans teori om transformativ læring understøtter pointen om, at kompetenceudviklingsforløbet (A2L) hjælper lederne med at gentænke og udvikle deres forståelse af lederrollen. Forløbet lægger op til, at lederne ikke kun udvikler organisatoriske færdigheder, men også styrker deres refleksive og faglige rolle (Bilag 5). Ifølge Mezirow (2000) sker dybdegående læring ikke kun gennem tilegnelse af ny viden, men også gennem kritisk refleksion over egne forståelser, værdier og handlemønstre.

Kompetenceudviklingsmodulet (A2L. 2024) kan i denne kontekst have haft en særlig inspiration for Sandra, idet fællesskabet med andre ledere har styrket hendes forståelse af ledelse som både relationel og identitetsskabende. Hun beskriver det med et glimt af genkendelighed: *"Jeg tror også, det er det, de fleste pædagogiske ledere fortæller. Det er, at de kommer ind, sætter sig på kontoret den første dag, kigger i skuffen – og så ligger der ikke en manual"* (Bilag 15, s. 2, l. 34–35). Udsagnet illustrerer den usikkerhed, mange ledere oplever, og behovet for et professionelt fællesskab, hvor erfaringer deles og begreber udvikles sammen. Ifølge Wenger (2004) er det netop i sådanne praksisfællesskaber, at læring og identitet formes, hvor deltagelse bliver en vej til at udvikle både kompetencer og en professionel forståelse af sig selv som leder.

Ligesom Sandra udvikler sin lederidentitet i fællesskab med andre, reflekterer Mogens over, hvordan de fælles diskussioner udfordrer og former hans syn på lederrollen. Han fortæller, hvordan begrebet psykologisk tryghed tidligere mødte modstand hos ham, men er blevet et centralt emne i dialogen med lederkollegerne. Dermed gentænker han nu, hvordan han kan udfolde sin rolle som leder.*"(...) jeg ser mig selv som en stor modstander af begrebet psykologisk tryghed, men alligevel fylder det meget i vores diskussioner. Noget af det, jeg arbejder med lige nu, er at øve mig i at sige tingene højt"* (Bilag 17, s. 11, l. 284–285).

Set i lyset af Mezirows (2000) forståelse af transformativ læring er det netop i sådanne situationer, hvor man tør stille spørgsmål ved sine tidligere overbevisninger og begynder at handle anderledes, at den dybe læring sker. Mogens forklarer: *"at italesætte forskelligheden uden frygt for at blive stemplet som negativ eller illoyal over for fællesskabet"* (Bilag 17, s. 11, l. 287–288). I denne kontekst bliver refleksion og dialog centrale mekanismer i udviklingen af den professionelle selvforståelse, idet netop disse processer, ifølge Mezirow (2000), er afgørende for den transformative læring, hvor tidligere antagelser revurderes og ny forståelse opstår.

Kompetencemodulet (A2L, 2024) har bidraget til en vigtig erkendelse af, hvad der skaber kvalitet i ledelsesarbejdet. Samtidig bliver det tydeligt, at udbyttet af forløbet opleves forskelligt blandt de pædagogiske ledere. For eksempel beskriver Mogens, hvordan han har udviklet sig gennem omsætning af teorien til praksis på modulet og har tilegnet sig en dybere forståelse af sig selv som leder. For andre har det været vanskeligere, når man jonglerer ledelsen af to institutioner bliver det svært at finde tid og overskud til at fordybe sig i refleksion og læring. Henning forklarer:

> ”Det er ikke fordi, jeg føler, at jeg ikke får noget ud af at være her – slet ikke. Men nogle gange kan jeg da godt tænke, at med to institutioner at lede lige nu, kunne jeg måske bruge min tid bedre andre steder” (Bilag 16, s. 5, l. 147–149).

Henning oplever, at undervisningen mister betydning, fordi de organisatoriske rammer ikke giver plads til fordybelse og refleksion. Ifølge Illeris’ læringsteori (2015) afhænger læring af både motivation og kontekstuelle betingelser. Når tidspres og komplekse ledelsesopgaver fylder, bliver det vanskeligt at omsætte ny viden i praksis, hvilket understøtter Illeris’ (2015) pointe om, at timing og kontekst er afgørende for læring. Illeris (2015) fremhæver, at læring også afhænger af deltagerens mentale og følelsesmæssige tilstand, hvor positive følelser styrker, og negative følelser hæmmer læring. Hvis kapaciteten til at engagere sig er lav, reduceres muligheden for kritisk refleksion, hvilket ifølge Mezirow (2000) begrænser det transformative læringspotentiale.

16.2 Sammenfatning

Analysen peger på en bevægelse fra traditionel, hierarkisk ledelse mod en refleksiv og engageret faglig ledelsespraksis (Mezirow, 2000; Wenger, 2004). Kompetenceudviklingsmodulet (A2L. 2024) understøtter denne udvikling ved at fremme skiftet fra drift og kontrol til refleksion og kollegial dialog. De pædagogiske ledere oplever, at psykologisk tryghed, faglig identitet og professionelt

fællesskab styrker kvaliteten i praksis. Samtidig viser analysen, at organisatoriske rammer og muligheder for refleksion er nødvendige for at omsætte læring til praksis og realisere modulets fulde potentiale (Illeris, 2015).

16.3 Refleksion som fælles drivkraft for læring og udvikling

Når fællesskab og personlige erfaringer mødes, bliver refleksion en central drivkraft for både læring og professionel udvikling (Wenger, 2004). Denne dynamik afspejler et bredere læringsperspektiv, hvor fællesskabet ikke blot danner rammen om læring, men aktivt bidrager til erkendelse og forandring (Illeris, 2015). Dette perspektiv tydeliggøres i Mogens' oplevelser med undervisningen på modulet (A2L):

"Det vi taler om, er ikke kun teoretisk – vi bringer det aktivt i spil i vores praksis (..) her havde vi en underviser, der virkelig formåede at drive diskussionen. Det, vi talte om, var netop det, der fylder i praksis lige nu" (Bilag 17, s. 3, l. 81-87).

Mogens' udsagn viser, hvordan læring opstår netop i dette møde mellem personlige erfaringer og fællesskabets dialog. Ved at koble teori til praksis i en fælles refleksion bliver læringen både relevant og meningsfuld, en proces, som Wenger (2004) beskriver som central i praksisfællesskaber. Mogens tilføjer: *" (...) Underviseren formår at skabe sammenhæng, og det gør en kæmpe forskel"* (Bilag 17, s. 3, l. 98). Her fungerer fællesskabet ikke blot som kontekst, men som en aktiv drivkraft for udvikling og identitetsdannelse.

Samtidig viser det, i tråd med Illeris' (2015) læringsteori, hvordan samspil og følelsesmæssig involvering er afgørende for, at læring forankres og får betydning for lederens praksis. Denne pointe tydeliggøres i Mogens' refleksion: *"Det vi oplever i praksis, kan vi tage med ind i undervisningen, og underviseren kan så belyse det ud fra et teoretisk perspektiv"* (Bilag 17, s. 4, l. 103–104). Ifølge Mezirow (2000) kan transformativ læring netop opstå i mødet med andres synspunkter, især når kendte forståelser forstyrres og genforhandles i dialog. Her bliver det sociale ikke blot en kontekst for læring, men en forudsætning for forandring. Pernille tilslutter sig denne pointe og bekræfter, at kompetencemodulet (A2L. 2024) har givet hende konkrete metoder, der hjælper hende med at få igangsat samtaler, som tidligere har været problematiske:

"så metoderne (..) når man afvikler MUS eller faglig sparring (..) hvorpå man spørger medarbejderne om, hvad der er på spil, eller hvad de gerne vil arbejde med (..) Der er i hvert fald

nogle metoder, som er helt konkrete fra uddannelsesforløbet, som jeg synes, at der hjælper mig til det bliver nemmere". (Bilag 14, s. 5, l. 135-140).

Ifølge Illeris (2015) opstår læring i spændingsfeltet mellem den enkeltes egne erfaringer og den sociale kontekst, man er en del af. Det betyder, at det ikke kun handler om at forstå noget kognitivt, men også om at engagere sig følelsesmæssigt og i relationer med andre. Når ledere deltager i faglige fællesskaber og reflekterer sammen, styrkes deres faglige identitet og evne til at fastholde og videreudvikle deres ledelsespraksis (Wenger, 2004). Denne refleksive bevægelse genfindes hos Sandra, som oplever en tydelig ændring i sin måde at kommunikere på: *"Jeg tror, jeg er blevet mere tydelig i min kommunikation. Før kunne jeg nøjes med at give små hints – nu siger jeg det direkte. Jeg siger højt, hvad jeg forventer"* (Bilag 15, s. 7, l. 181–182). Dette viser, hvordan refleksion og erfaringsudveksling i fællesskaber har givet Sandra mod og faglig afklaring til at justere sin praksis og fremstå mere tydelig i lederrollen.

I kontrast hertil fremhæver Henning, at han ikke har oplevet konkrete forandringer i sin daglige praksis som følge af kompetencemodulet (2024): *"Men jeg tror ikke, at jeg konkret har ændret min praksis på grund af det her kompetenceløft"* (Bilag 16, s. 6, l. 163). Dette udsagn indikerer, at læring ikke altid viser sig som umiddelbare ændringer. I stedet kan det være en indre, mere langsigtet proces, der modnes over tid. Ifølge Illeris (2015) opstår læring netop i spændingsfeltet mellem det kognitive, det sociale og det følelsesmæssige, og det kræver både tid og mental kapacitet at integrere ny viden i egen praksis. Derfor kan refleksion og deltagelse i læringsfællesskaber, som Sandra fremhæver, føre til synlige ændringer med det samme, mens det for andre, som Henning, kan være en proces, der gradvist former faglig identitet og handlekraft (Mezirow, 2000).

Henning tilføjer: *"Jeg tænker, at de, der ikke har været på forløbet før, får rigtig meget ud af det, fordi det giver en bredere forståelse for, hvordan man kan arbejde mere fleksibelt og situationsbestemt"* (Bilag 16, s. 5, l. 136–138). Udsagnet peger på, at særligt pædagogiske ledere uden tidligere erfaring med faglig ledelse kan få en udvidet forståelse af ledelse som noget, der er både kontekstuelt og relationelt. Denne tilgang afspejler Lave og Wengers (1991) forståelse af at viden skabes i sociale sammenhænge, som er situeret, og gennem meningsfulde interaktioner i en konkret praksis. I forlængelse af dette fortæller Henning: *"(...) jeg kom nok til at tænke – og måske endda sige højt – at jeg ikke nødvendigvis behøvede at være her lige nu"* (Bilag 16, s. 6, l. 170–

171). Den umiddelbare oplevelse af manglende relevans bliver dog udfordret, hertil supplerer Henning; *(..) Men så var der en kollega, der sagde (..) hun faktisk satte stor pris på at være en del af forløbet (..)Det mindede mig om, at det sociale og faglige fællesskab også er værdifuldt* (Bilag 16, s. 6, l.170 - 174). Set i lyset af Wengers (2004) forståelse af praksisfællesskaber bliver det tydeligt, at kompetencemodulet (A2L. 2004) ikke blot handler om tilegnelse af ny viden, men fungerer som et rum, hvor professionel identitet udvikles gennem relationel erfaringsudveksling og fælles refleksion. Det bekræftes yderligere, når Henning fremhæver, hvordan forløbet har synliggjort refleksioner, ved at tilføje: *"der er kollegaer (...) nogle har kompetencer, jeg ikke var klar over, og som jeg gerne vil lære mere om"* (Bilag 16, s. 6, l. 178–179). Det bekræftes, når Henning fremhæver, hvordan forløbet har synliggjort kompetencer hos kollegaer, som han ikke tidligere havde været opmærksom på. Dette understreger, hvordan læringsfællesskabet skaber mulighed for at opdage og anerkende værdifuld viden, som ellers kan forblive tavs eller usynlig i den daglige praksis (Wenger. 2004).

16.4 Sammenfatning

illustrerer Mezirows (2000) teori om transformativ læring, hvor pædagogiske ledere i et trygt fællesskab udfordrer og gentænker deres grundantagelser. Gennem deling af erfaringer styrkes både viden, identitet og praksis, hvilket gør ledelse til en dynamisk og tilpasset proces. Illeris (2015) understreger, at læring først omsættes til praksis, når der gives tid, rum og vedvarende refleksion.

17. Diskussion og refleksion

17.1 Diskussionsindledning og opsamling på analysen

Analysen har vist, hvordan de pædagogiske lederes erfaringer med Kompetencemodulet (A2L. 2024) afspejler både konkrete praksisudfordringer og individuelle fortolkninger af læringsforløbene For at forstå disse fund i et bredere perspektiv og vurdere dem kritisk, vil jeg i det følgende diskussionsafsnit sætte dem i relation til problemformuleringen (jf. s. 5, afs. 1.2) og den teoretiske ramme. Jeg inddrager desuden relevante teorier og reflekterer over min egen rolle som forsker og de metodiske valg, der har påvirket undersøgelsen.

17.2 Indledning til diskussionsafsnit

Formålet med dette diskussionsafsnit er at sætte mine fund i relation til undersøgelsens problemformulering og den teoretiske ramme. Jeg inddrager teorier fra Mezirow (2000), Illeris (2015) samt Lave og Wenger (1991; 2004) for at kaste et nuanceret blik på, hvordan læring forstås og praktiseres. Samtidig viser mine analyser, at disse teorier udfordres af de konkrete forhold i praksis, hvilket åbner for en mere kritisk forståelse af, hvad læring faktisk indebærer.

17.3 Mit videnskabelige ståsted

I denne sammenhæng er det relevant at reflektere over min egen rolle som forsker, især fordi jeg har arbejdet med to empiriske felter: UCNAct2learn og Børn og Unge. Diskussionen tager udgangspunkt i videnskabsteorien socialkonstruktivismen og sætter teori og empiri i spil. I forlængelse heraf reflekterer jeg over min egen rolle som forsker og de metodiske valg, der har præget undersøgelsen. Min socialkonstruktivistiske tilgang (Berger & Luckmann, 2004) betyder, at jeg som forsker er en aktiv medskaber af den viden, der frembringes, både i formuleringen af spørgsmål, i mine tolkninger af interviewuddragene og i selve analysen. Derfor er det væsentligt at understrege, at de fortolkninger, jeg præsenterer, ikke kan betragtes som objektive fund, men snarere som forståelser, der er konstrueret i samspillet mellem mig og informanterne. Dette kalder på en kritisk selvrefleksion over, hvordan mit videnskabelige ståsted har influeret de pointer og mønstre, jeg har fremhævet, og understreger, at de fund, jeg præsenterer, ikke er endelige eller objektive fakta, men snarere et produkt af den sociale konstruktion, der opstår i mødet mellem forsker og empiri (Berger & Luckmann. 2004).

17.4 Diskussion af modulets betydning og praksisfællesskaber

Dette afsnit diskuterer, hvordan interviewuddragene belyser arbejdsgruppens intentioner i forhold til kompetencemodulet (A2L, 2024). Med udgangspunkt i problemformuleringens første del; hvordan Børn og Unge imødekommer ledelsesmæssige udfordringer i dagtilbud gennem et strategisk kompetenceudviklingsmodul, peger interviewuddragene på, at nøglepersoner fra arbejdsgruppen (jf. s. 11 afs. 5.3) har haft en klar intention. Nemlig at skabe et lederfællesskab, der styrker den enkelte leder og sætter denne ind i en større organisatorisk sammenhæng. Arbejdsgruppen har lagt vægt på, at de pædagogiske ledere tør række ud og søge sparring og refleksion hos andre ledere i daginstitutionerne, en viden, de gerne skulle tilegne sig på kompetencemodulet (A2L. 2024).

Som en Marianne udtrykker det: *"Vi har bygget rigtig mange institutioner, så der er masser af erfaring at trække på. Men jeg har også bemærket, at det ikke altid sker af sig selv"* (Bilag 11, s. 13, l. 414–416). Dette peger på, at praksisfællesskaber ikke er statiske eller entydigt positive. Selvom teorien fremhæver fællesskabets betydning for læring (Lave og Wenger, 1991), er det anerkendt, at deltagelse også kan præges af organisatoriske spændinger og personlige barrierer.

Marianne udtrykker dette i forhold til fællesskabets betydning: *"Men det er en stor organisation, og man kan ikke bare knipse med fingrene og løse tingene, som man måske kunne i en mindre kommune"* (Bilag 11, s. 14, l. 437–439). Læring kræver derfor ikke kun adgang til fællesskabet, men også aktiv refleksion og vilje til at udfordre egne antagelser (Lave og Wenger, 1991). I denne sammenhæng kan der dog sættes spørgsmålstegn ved, om Lave og Wenger (1991) i tilstrækkelig grad anerkender, at deltagelse også kan være præget af organisatoriske udfordringer, som kan bremse udviklingen af reelle fællesskaber.

Mezirow (2000) fremhæver, at læring forudsætter, at deltagerne aktivt udfordrer egne antagelser og engagerer sig i en dyb refleksiv proces, som kan føre til transformativ læring. På samme måde peger Illeris (2015) på, at læring opstår i et samspil mellem indhold, drivkraft og samspil (jf. s. 24-25 afs. 9).

Men set med et kritisk blik på min analyse bliver det tydeligt, at dette idealbillede ikke altid realiseres i praksis, hvor modulet (A2L. 2024) opfordrer til refleksion og videndeling, bliver det ofte udfordret af organisatoriske forhold, som fastholder de pædagogiske ledere i velkendte handlemønstre. Dette bakkes op af en Lasse, der siger: "*Mange forventer, at læring skal være*

behagelig, men den kan også være konfronterende, og det kræver, at man tør erkende, at man ikke har alle svarene" (Bilag 13, s. 12, l. 297–307). Selvom både Mezirow (2000) og Illeris (2015) understreger refleksion og samspil som centrale elementer i læring, peger et kritisk blik på min analyse på, at dette ikke nødvendigvis betyder, at det teoretiske grundlag fra modulet (A2L) faktisk kan omsættes i praksis.

17.5 Sammenfatning

Diskussionen af min analyse i forhold til problemformuleringens første led og den anvendte teori tyder på, at der er behov for at udvide forståelsen af læring ud over individets refleksion og interaktion. Teorierne fra Mezirow (2000), Illeris (2015) samt Lave og Wenger (1991; 2004) giver et solidt teoretisk grundlag for at forstå det komplekse samspil mellem motivation, refleksion og social interaktion. Min analyse viser dog, at organisatoriske rammer og udfordringer spiller en langt større rolle, end teorierne eksplicit beskriver. Særligt peger analysen på, at refleksion og samspil, som hos Mezirow (2000) og Illeris (2015) ellers anses som centrale elementer i læring, ikke automatisk fører til reel læring, hvis de organisatoriske spændinger og asymmetrier i relationerne ikke håndteres aktivt. Dermed tydeliggør min analyse, at kompetencemodulet (A2L, 2024) ikke kun må antage, at refleksion og videndeling sker af sig selv, men i højere grad skal understøtte udviklingen af et reelt inkluderende og transformativt læringsmiljø.

17.6 Diskussion af udfordringer og spændinger i deltagelse på kompetencemodulet

Dette afsnit diskuterer, hvordan interviewuddragene, med udgangspunkt i kompetencemodulet (A2L, 2024) og problemformuleringens andet led, belyser de pædagogiske lederes forståelse og omsætning af den læring, de tilegner sig, med særligt fokus på variationer i denne praksisomsætning.

Mezirow (2000) fremhæver kritisk refleksion som nøglen til dybtgående og transformativ læring, hvor forandringer i forståelser og handlemønstre finder sted. Min analyse viser dog, at denne refleksion kan blive hæmmet eller tage en mere overfladisk form, når eksamen opleves som et ydre krav, der påvirker deltagernes motivation og engagement. Denne observation peger på, at læring ikke kun er et spørgsmål om individuel refleksion, men også stærkt afhænger af sociale og interaktionelle rammer, som Illeris (2015) understreger i sin læringsteori, der vægter samspillet mellem indhold, drivkraft (motivation) og social interaktion. Som en Pernille udtrykker: *"(...) vi er*

ikke helt samme sted, fordi kun 5 ud af 11 skal op til eksamen (...) det betyder noget for engagementet" (Bilag 14, s. 13). Dette peger på, at læring og engagement i praksisfællesskabet ikke alene afhænger af den enkeltes motivation og refleksionsevne, men også af ydre forhold som eksamenskrav og organisatoriske rammer. Dermed udfordres Mezirows (2000) ideal om refleksion som en iboende proces, da ydre faktorer kan begrænse muligheden for transformativ læring.

Når deltagerne har forskelligt engagement, udfordres praksisfællesskabet yderligere, fordi refleksionerne kan opleves som for simple af nogle, mens andre efterspørger et lavere teoretisk niveau. Som en Sandra siger: *"Nogle gange synes jeg, teorien bliver lidt for simpelt. Man kunne godt skrue op for det teoretiske niveau"* (Bilag 15, s. 12, l. 313–314). En anden deltager peger på, at nye begreber og teorier kan virke fremmede og vanskelige at forstå: *"Når der bliver sagt resonanser, så sidder jeg og tænker, hvad er det for en størrelse? Altså, det er helt nyt for mig"* (Bilag 15, s. 10, l. 316–317). Disse udsagn udfordrer Mezirows (2000) opfattelse af refleksion som en naturlig, individuelt forankret proces, der automatisk fører til forandring. Min analyse peger i stedet på, at refleksion er en kompleks praksis, der er dybt forankret i organisatoriske og sociale vilkår, som kan både hæmme og forme, hvordan og om refleksion overhovedet finder sted.

Når kun nogle deltagere skal op til eksamen, skabes der en ulighed i engagement og investering i refleksion og diskussion. Som en deltager siger: *"Hvis jeg skulle til eksamen, ville jeg nok også forholde mig anderledes til nogle af tingene. Det er jeg ret sikker på"* (Bilag 16, s. 10, l. 268–269). Dette illustrerer, hvordan organisatoriske rammer som eksamenskrav kan påvirke refleksionsprocessen og dermed udfordre Mezirows (2000) antagelse om, at refleksion nødvendigvis fører til forandring.

17.7 Sammenfatning

Diskussionen af min analyse i forhold til problemformuleringens andet led og den anvendte teori tyder på, at læring i praksisfællesskabet ofte formes af små tilpasninger, imitation og delvist engagement. Dette nuancerer forståelsen af, hvordan læring opstår, ikke altid gennem store, transformative erkendelser, som Mezirow (2000) beskriver, men ofte gennem virkelighedsnær deltagelse i en social og organisatorisk kontekst. Det viser, at forskellighed både kan være en styrke og en udfordring i læringsfællesskabet. Ifølge Lave og Wenger (1991) kan forskellighed være et potentiale for udvikling, fordi det skaber mulighed for forhandling af fælles forståelse og et fælles sprog. Samtidig peger min analyse på, at uden en bevidst facilitering og opmærksomhed på disse

forskelle kan de føre til frustration eller oplevelser af ikke at høre til, hvilket risikerer at svække fællesskabets læringspotentiale.

17.8 Fra diskussion af teoretisk analyse til kritisk refleksion over egen rolle

Mens den teoretiske diskussion og analysen af mine fund giver indsigt i, hvordan læring forstås og udfordres i praksis, er det samtidig vigtigt at reflektere over min egen position som forsker i denne proces. Min tilgang til dataindsamlingen og de forståelser, der er fremkommet, er nemlig ikke neutral, men præget af et socialkonstruktivistisk perspektiv (Berger & Luckmann. 2004). Derfor følger her en kritisk refleksion over min rolle, mine valg og hvordan de har påvirket undersøgelsens udfald, især i lyset af at jeg har arbejdet med to forskellige empiriske felter: UCNA2learn og Børn og Unge.

17.9 Kritisk diskussion og refleksion over egen rolle

Min position i undersøgelsen har været interessant, fordi jeg har arbejdet med to empiriske felter: UCNA2learn og Børn og Unge. Selvom jeg har været tilknyttet Børn og Unge i Aalborg Kommune, har jeg haft frihed til at formulere og styre min egen empiriindsamling, samt organisere min tilgang til specialets undersøgelse. Dette har givet mig gode muligheder for at tilpasse undersøgelsen til mit eget fokus og fordybe mig i de temaer, jeg fandt vigtige.

Samtidig har denne dobbeltrolle, både som en del af organisationen og som en uafhængig forsker, udfordret min neutralitet og gjort det nødvendigt at forholde mig kritisk til min egen rolle i forbindelse med empiriindsamlingen. Min tilknytning til Børn og Unge kunne have skabt en vis loyalitet eller påvirket min tilgang, og nogle informanter har måske været i tvivl om, hvorvidt jeg var "sendt ud" af Børn og Unge for at evaluere deres udbytte.

Min rolle i forskningen kunne også have påvirket informanternes tilbøjelighed til at dele kritik eller svære emner. Set i forhold til min socialkonstruktivistiske (Berger & Luckmann. 2004) tilgang betyder det, at min rolle som forsker ikke er neutral. Jeg fik indtryk af, at nogle informanter valgte deres ord med omhu, især når det drejede sig om problemstillinger, der berørte kolleger i deres lokale daginstitutioner eller samarbejdet på tværs i organisationen. Hermed bliver jeg aktivt medskaber af den forståelse og betydning, der opstår i undersøgelsen, hvilket er i tråd med min socialkonstruktivistiske tilgang (Berger & Luckmann. 2004). Mine valg i forhold til

dataindsamling, formulering af spørgsmål og tolkning af svar påvirker, hvordan de forståelser, der fremkommer, tager form. Derfor kan de ikke betragtes som objektive fakta, men må forstås som konstruerede i en social proces mellem mig som forsker og mine informanter, en proces, hvor jeg som forsker er en aktiv del af konstruktionen af viden (Berger & Luckmann. 2004).

17.10 Navigation mellem to empiriske felter

I forhold til min analyse og på baggrund af mine interviews fandt jeg det, som en udfordring at styre samtalen hen imod at afdække, hvordan modulets teori faktisk blev omsat i praksis, fordi mange af informanternes svar i højere grad kredsede om generelle organisatoriske udfordringer. Derudover var det vanskeligt at få afklaret, om de pædagogiske ledere refererede til samtaler i refleksionsgrupperne (jf. s. 12, skema 2, afs. 5.4) hos Børn og Unge eller til reflekterende samtaler i selve undervisningen.

Dette understreger samtidig en udfordring ved min socialkonstruktivistiske tilgang (Berger & Luckmann, 2004), at jeg som forsker aktivt er med til at forme den viden, der frembringes. Mine spørgsmål og samtaler i interviewene har påvirket informanternes svar og dermed også analysens indhold, fordi jeg som forsker er en aktiv deltager i den sociale konstruktion af forståelsen. Derfor har det krævet en bevidst indsats at holde fokus på de temaer, jeg ville undersøge, og ikke lade mig distrahere, når samtalerne bevægede sig i andre retninger.

17.11 Sammenfatning

I min refleksion over rollen som forsker står det klart, at min dobbeltrolle, både som en del af organisationen Børn og Unge og som en uafhængig forsker, har udfordret min neutralitet. Min socialkonstruktivistiske tilgang har understreget, at jeg ikke er en passiv observatør, men aktivt deltager i at forme og skabe den viden, der opstår i undersøgelsen. Mine spørgsmål og analytiske valg har påvirket informanternes svar og dermed også, hvilke temaer analysen har fremhævet. Denne erkendelse understreger nødvendigheden af en kritisk bevidsthed om, hvordan viden konstrueres i dette møde, og at de forståelser, der fremkommer, ikke kan ses som objektive fakta, men som sociale konstruktioner, hvor jeg som forsker er medskaber af mening og betydning.

18. Konklusion

18.1 Centrale fund og indsigter

Dette speciale undersøger, hvordan Børn og Unge i Aalborg Kommune gennem kompetencemodulet *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling* (A2L, 2024) arbejder med at imødekomme ledelsesmæssige udfordringer i dagtilbuddene. Fokus har været på, hvordan pædagogiske ledere forstår og omsætter læringen i praksis, samt hvordan denne omsætning varierer.

Specialets konklusion diskuterer, på baggrund af undersøgelsens fund, hvordan teorien bag kompetencemodulet (A2L. 2024) kan omsættes i praksis, og hvilke implikationer det har for pædagogiske ledere i deres daglige arbejde. Med dette udgangspunkt præsenterer konklusionen de vigtigste fund og diskuterer deres betydning for den pædagogiske ledelse i praksis.

Analysen viser, at kompetencemodulet; Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling (A2L 2024), udviklet i samarbejde mellem UCN Act2learn og Børn og Unge, spiller en central rolle i at skabe praksisfællesskaber, hvor refleksion, dialog og en mere dynamisk og kollektiv ledelsesforståelse styrkes (Wenger, 2004; Mezirow, 2000). De pædagogiske ledere oplever en tydelig bevægelse væk fra traditionel, hierarkisk styring og hen imod en ledelsespraksis, der integrerer strategiske mål og pædagogiske værdier, hvilket er et nødvendigt opgør med tidligere New Public Management-lignende styringsformer (Grøn & Møller, 2019, bilag 15).

Dog viser fundene i specialets analyse samtidig, at organisatoriske rammer og strukturer spiller en afgørende rolle for, om og hvordan ny viden kan forankres og omsættes i praksis (Illeris, 2015). Ledelsesudvikling handler dermed ikke kun om at styrke individuelle kompetencer, men kræver et aktivt og støttende læringsfællesskab.

Samtidig peger mine fund på, at læring i praksisfællesskaber ofte sker gennem små, lokale tilpasninger og forhandlinger i den konstruerede virkelighed af hverdagen (Berger & Luckmann, 2004) snarere end store erkendelser (Lave & Wenger, 1991). Dette understøtter et socialkonstruktivistisk perspektiv (Berger & Luckmann, 2004), hvor læring forstås som dybt forankret i sociale og kulturelle processer. Det fremhæver betydningen af at anerkende ledelsesudvikling som afhængig af både organisatoriske og relationelle vilkår, en erkendelse, der er central for at forstå og styrke pædagogisk ledelse i dagtilbuddene.

18.2 Udfordringer og spændingsfelter

Sammenfattende viser konklusionen, i tråd med Illeris (2015), at organisatoriske barrierer og manglende psykologisk tryghed kan hæmme læringens omsætning i praksis.

Dette peger på et centralt spændingsfelt i kompetenceudvikling, at læring skal balancere mellem at være meningsfuld for den enkelte og samtidig understøtte et fælles fagligt ståsted. Dette understreger betydningen af, at Børn og Unges strategiske arbejde med kompetencemoduler som *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling* (A2L. 2024) ikke kun tager højde for den enkelte leder, men også understøtter fællesskabets behov. Uden denne balance risikerer man ensretning eller fragmentering, og dermed en svækket forankring af læring i praksis.

19. Perspektivering

Faglig ledelse i dagtilbud handler om at skabe trygge rammer og muligheder for medarbejdernes udvikling. Det mindsker både presset på lederen og styrker det pædagogiske arbejde (Voxted, 2020). Aalborg Kommunes Børn og Unge (2023) forsøger at imødekomme disse ledelsesmæssige udfordringer gennem et strategisk kompetenceudviklingsmodul (A2L. 2024), som skal styrke ledernes evne til at navigere i en kompleks og foranderlig hverdag.

Analysen i dette speciale viser, at ledernes oplevelser med kompetencemodulet (A2L. 2024) peger på både styrker og barrierer. Forløbet skaber læringsrum, hvor praksisnære dilemmaer kan undersøges, og ledelse forstås som en dynamisk, relationel proces. Det viser sig dog, at refleksion og videndeling ikke sker af sig selv. Derfor må kompetencemodulet (A2L. 2024) aktivt understøtte et inkluderende og transformativt læringsmiljø. Dette er i tråd med Mezirow (2000), som understreger, at forandring kræver både tryghed og mulighed for erfaringsudveksling.

19.1 Balancen mellem fælles forståelse og individuelle behov i fremtidens ledelsesudvikling

Analysen rejser desuden spørgsmålet om, hvem der har indflydelse på, hvad der tæller som "gyldig" læring, og hvordan organisatoriske rammer kan understøtte eller hæmme forandring. Det åbner for vigtige overvejelser i udviklingen af fremtidige kompetencemoduler:

- Hvordan balancerer vi behovet for fælles forståelse og deltagernes individuelle udgangspunkt? Hvis alle har samme udgangspunkt, risikerer vi at gøre modulet for ensrettet.
- Omvendt kan et skræddersyet modul svække det fælles sprog, som praksisfællesskabsteorien (Lave & Wenger, 1991) betoner som afgørende.

Disse spørgsmål sætter fokus på et centralt paradoks i kompetenceudvikling; hvordan vi finder balancen mellem at imødekomme individuelle behov og samtidig styrke et fælles ståsted. Verden er præget af konstante forandringer, hvilket gør det nødvendigt løbende at opdatere både viden og praksis (Ringsmose, 2020; Irgens, 2016). For at leve op til kravene i nutidens dagtilbudsledelse kræves både stærk strategisk forståelse og solid pædagogisk faglighed (Børn og Unge, 2023). Specialet peger derfor på, at fremtidige kompetencemoduler bør fokusere på at skabe trygge rum for refleksion, styrke emotionel robusthed og fremme kollektiv læring, og samtidig tage højde for de organisatoriske spændinger, som kan hæmme udviklingen, såsom tid og fordybelse.
Samlet set viser specialet, at fremtidens ledelsesudvikling skal forene den enkelte leders refleksion med organisationens understøttelse af læring. På den måde kan dagtilbudsledelse blive et dynamisk og udviklende fællesskab, hvor både faglighed og ledelse kan blomstre.

20. Litteraturliste

Primære litteratur

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *Den samfundsskabte virkelighed: En videns sociologisk afhandling* (3. udg., J. H. Pedersen, Overs.). Lindhardt og Ringhof. (Original udgivelse 1966)

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2020). *Kvalitative metoder – En grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Illeris, K. (2015). *Læring*. Samfundslitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situeret læring: Og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.

Sonne, R. V. (2019). *Anvendt videnskabsteori*. Samfundslitteratur.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

Supplerende teori:

Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3rd ed.). Routledge.

Voxted, S. (2020). *Ledelse tæt på – Nye perspektiver på ledelse af offentligt ansatte*. Samfundslitteratur.

Artikler

Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, *20* (6), 720–725. https://doi.org/10.1177/1077800414530254

Grøn, C. H., & Møller, A. M. (2019). *Faglig ledelse: Hvad er det? Og hvordan ser det ud i praksis?* Ledelse i Morgen. Kronprins Frederiks Center for Offentlig Ledelse, Aarhus Universitet. Dafolo.

Ringsmose, C. (2020). Daginstitutionernes arbejde med at skabe forbedringer. *Paideia – Tidsskrift for forskning og praksis i pædagogisk arbejde*, 19, 4–19.

Rapport / pdf-dokument

Aalborg Kommune. (2023). *Sammen om stærke fællesskaber. Vi kan i fællesskab* [Pdf-dokument]. Aalborg Kommune.

Evaluering/Forskningsrapport (pdf-dokument)

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2024). *Pædagogfaglig ledelse i dagtilbud – Inspiration til arbejdet med pædagogfaglig ledelse i dagtilbud baseret på forskning og viden fra praksis i fire kommuner* [Pdf-dokument]. EVA.

Lindeberg, N. H., Bro, L. L., Nøhr, K., & Larsen, K. S. (2021). *Vidensopsamling om faglig ledelse på dagtilbudsområdet* [Pdf-dokument]. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. https://doi.org/10.7146/vive.9788771198942

UCN Act2learn. (2024). *Studieplan: Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling – Diplom i ledelse* [PDF]. https://www.ucn.dk/act2learn/ledelse/diplom-i-ledelse

UCN Act2learn. (2024). Følgeforskning; *Kvalificering af lederskab i dagtilbud i Aalborg Kommune 2024–2025* [PDF]. https://[indsæt-direkte-link-til-pdf]

Anvendte hjemmesider

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Dagtilbudsloven § 7*. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396#K1

VIA University College. (2025). https://www.via.dk

Københavns Professionshøjskole. (2025). https://www.kp.dk

Komponent. (2025). https://www.komponent.dk

Aalborg kommune (2024) Minimumsnormeringerne: https://www.aalborg.dk/p/Filer%20-%20dispensation/%C3%98E%20Budget%20og%20regnskab/Budget-2024-2027---Bind-1.pdf

UCNAct2learn: Diplomuddannelse i ledelse. (2025) https://www.ucn.dk/efteruddannelse/diplomuddannelse/diplomuddannelse-i-ledelse/

21. Formidlende artikel

Pædagogisk ledelse i dagtilbud under forandring:

Balancen mellem strategi og refleksion i moderne ledelsespraksis

Hvordan skaber man ledelsesudvikling, der både er strategisk og meningsfuld i en travl hverdag i daginstitutionerne? Pædagogiskledelse i dagtilbud er under forandring og handler i dag ikke længere kun om drift og kontrol, men i højere grad om at skabe rum for refleksion, dialog og kollegial udvikling.

Af Jonas Rønnau Hansen, stud.cand.mag, i læring og forandringsprocesser. Aalborg Universitet.

21.1 Ledelsesudvikling i dagtilbud: Fra strategi til praksis i Aalborg Kommune

I Aalborg Kommune arbejder Børn og Unge målrettet med at styrke den faglige ledelse i dagtilbuddene (2023). En del af indsatsen er et nyt kompetenceudviklingsmodul, *Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling*, som er udviklet i samarbejde med UCNAct2learn (A2L. 2024), hvor pædagogiske ledere deltager for at udvikle deres faglighed i praksis. Centralt i arbejdet står det fælles: et fælles sprog, fælles mål og en fælles forståelse af kerneopgaven. Det er netop disse elementer, der ifølge forskningen udgør fundamentet for faglig ledelse (Grøn & Møller, 2019).

Denne artikel belyser, hvordan Aalborg Kommunes kompetencemodul (A2L. 2024), er skruet sammen for at imødekomme tidens ledelsesmæssige udfordringer i dagtilbuddene, og hvordan pædagogiske ledere arbejder med at omsætte ny viden til praksis i en travl og kompleks hverdag. Samtidig kastes der lys over de muligheder og dilemmaer, som følger med, når strategisk kompetenceudvikling skal ud at leve i virkeligheden. For når strategisk kompetenceudvikling skal blive mere end en ambition på papiret, kræver det både rum til individuelle perspektiver og et fælles fagligt afsæt, samt en organisation, som Børn og unge, der tør tænke langsigtet.

21.2 Bag undersøgelsen: Indblik i metode og tilgang

For at få indblik i, hvordan ny viden omsættes til praksis, bygger undersøgelsen på kvalitative interviews (Brinkmann og Tanggaard. 2020) med pædagogiske ledere, der har deltaget i kompetencemodulet (A2L. 2024). Gennem deres erfaringer tegner der sig et billede af, hvordan ledelsesudvikling tager form i hverdagen, og hvilke muligheder og udfordringer der følger med.

Samtidig indgår der interviews (Kvale og Brinkmann. 2014) med en arbejdsgruppe fra Børn og Unge, som har stået for planlægning og behovsafklaring af det nye kompetencemodul (A2L. 2024). Disse perspektiver belyser de organisatoriske rammer, som danner grundlag for den faglige udvikling. Interviewene er blevet analyseret med fokus på gennemgående temaer (jf. s. 19 afs. 6.11, skema 4, afs. 6.12, skema 5) og peger samlet set på både styrker og barrierer i arbejdet med at forankre ny læring i praksis.

21.3 Ledelsesudvikling i kontekst: Teori, rammer og refleksion

Pædagogiske ledere i dagtilbud navigerer i en virkelighed, hvor kravene til både drift, personaleledelse og faglig udvikling er høje, og hvor tid og ressourcer ofte er knappe. Det stiller krav til ledernes evne til at lære og udvikle sig løbende, både som enkeltpersoner og som en del af kollegiale og organisatoriske fællesskaber. For at undersøge, hvordan ledere forstår og omsætter læring i denne kontekst, trækker undersøgelsen bag denne artikel på flere teoretiske perspektiver.

Illeris (2015) og Lave & Wenger (1991) peger på, at læring sker i sociale fællesskaber og ikke kan forstås isoleret. Wenger (2004) uddyber dette med teorien om praksisfællesskaber, som viser, hvordan fælles læringsrum kan styrke både refleksion og samarbejde. Endelig fremhæver Mezirow (2000), at transformativ læring er en proces, hvor individet gennem kritisk refleksion udfordrer og forandrer sine grundlæggende forståelsesrammer. Læring handler dermed ikke blot om at tilegne sig ny viden, men også om at ændre sit syn på sig selv og sin omverden.

Derudover inddrager undersøgelsen bag denne artikel et socialkonstruktivistisk perspektiv (Berger & Luckmann, 2004) for at belyse, hvordan sociale og organisatoriske rammer påvirker, hvilken viden og hvilke metoder der får plads i hverdagen.

Kombinationen af disse teorier og de pædagogiske lederes praksiserfaringer giver et nuanceret billede af de muligheder og udfordringer, som kompetencemodulet (A2L. 2024) rummer.

På den ene side fremmer det refleksion, samarbejde og en fælles forståelse af ledelse. På den anden side viser undersøgelsen, at organisatoriske barrierer og forskellige udgangspunkter kan gøre det vanskeligt at omsætte læring i praksis. Artiklen bygger videre på disse indsigter og har til formål at skabe grundlag for refleksion og dialog om, hvordan pædagogiske ledere bedst kan understøttes i en kompleks og foranderlig ledelseskontekst.

21.4 Centrale fund: Fra hierarkisk styring til refleksiv ledelse

Undersøgelsen viser, at pædagogisk ledelse i dagtilbud er under forandring. Der ses en tydelig bevægelse væk fra den traditionelle, hierarkiske styring og hen imod en mere refleksiv og samarbejdsorienteret ledelsespraksis. Dette understøttes af kompetencemodulet (A2L. 2024), som har fokus på at skabe et fælles sprog og en fælles forståelse af kerneopgaven i daginstitutionerne (Børn og Unge).

Både teori og de pædagogiske lederes erfaringer peger på, at denne udvikling kræver mere end blot individuelle kompetencer. Det handler om at skabe et praksisfællesskab, hvor refleksion, kollegial dialog og social læring bliver en del af hverdagen (Illeris, 2015; Lave & Wenger, 1991). Lederne oplever, at kompetencemodulet understøtter denne proces og hjælper med at integrere strategiske mål og pædagogiske værdier gennem daglige refleksioner og dialoger. På den måde bliver ny læring en naturlig del af hverdagen.

Samtidig viser undersøgelsen, at organisatoriske barrierer og manglende psykologisk tryghed kan stå i vejen for denne udvikling. Hvis ikke der er et aktivt fokus på at skabe tryghed og rum for dialog, kan det være svært for lederne at omsætte læring til praksis og skabe reelle forandringer.

Ifølge Mezirow (2000) sker forandring netop gennem kritisk refleksion og dialog, hvor både forståelser og faglig identitet kan transformeres. Derfor understreger fundene vigtigheden af, at kompetenceudvikling ikke kun ses som et kursustilbud, men som en integreret del af ledelsesarbejdet. På den måde kan pædagogiske ledere udvikle en praksis, der både styrker samarbejdet i personalegruppen og fremmer kvaliteten i dagtilbuddene.

21.5 Ledelse i bevægelse – og hvad nu?

Disse fund peger på, at pædagogiske ledere i dagtilbud står midt i en vigtig ledelsesmæssig udvikling. De skal balancere krav om strategisk og organisatorisk styring med behovet for refleksion, dialog og kollegial sparring i hverdagen. Kompetencemodulet (A2L. 2024) viser sig som et nyttigt værktøj til at understøtte denne udvikling, fordi det både giver et fælles sprog og åbner op for refleksion og faglig dialog blandt lederne.

Samtidig understreger undersøgelsen, at denne udvikling ikke alene kan drives af moduler eller teori. Hvis der ikke samtidig skabes rum for tryghed og samarbejde i hverdagen, kan ny viden og

fælles forståelse hurtigt gå tabt. Derfor er det centralt, at kompetenceudvikling ikke bliver en isoleret aktivitet, men tænkes som en del af den samlede ledelseskultur og praksis.

Disse overvejelser bliver afgørende for at sikre, at kompetenceudviklingen ikke blot forbliver et punkt på dagsordenen, men bliver til reel og varig forandring i ledelsespraksis. Det rejser spørgsmål som:

- Hvordan kan det fælles sprog og kollegiale samarbejde styrkes i ledergruppen?
- Hvordan kan psykologisk tryghed fremmes, så der er plads til refleksion og afprøvning af nye veje?
- Og hvordan kan kompetenceudvikling forankres som en naturlig del af ledelsesopgaven, så læring bliver til varig udvikling?

21.6 Faglighed og fælles retning i balance

Et centralt spørgsmål, som undersøgelsen rejser, handler om balancen mellem det fælles og det individuelle i kompetenceudvikling. Hvordan kan vi sikre, at kompetenceudvikling både anerkender de individuelle forskelle blandt ledere og samtidig fastholder en fælles retning?
Konkret betyder det, at ledere og forvaltning sammen bør arbejde for at etablere rammer, som både understøtter personlig udvikling og samtidig opbygger et stærkt fællesskab gennem fælles sprog, mål og værdier. Kompetencemodulet (A2L, 2024) viser potentiale som et værktøj til at fremme denne helhedsorienterede ledelseskultur, hvor refleksion, læring og handling går hånd i hånd.
Samtidig rejser undersøgelsen spørgsmålet; *Hvordan kan beslutningstagere ved Børn og Unge skabe rum for både forskellighed og fællesskab i en kompleks og konstant foranderlig virkelighed?*
Det vigtigste, vi kan tage med herfra, er behovet for at skabe en balance, hvor kompetenceudvikling ikke blot bliver teori, men en del af kulturen og hverdagen i dagtilbuddene, en praksis, der styrker ledelsesarbejdet og gør læring til en naturlig del af organisationen.

Referencer:

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004**).** Den samfundsskabte virkelighed: En videns sociologisk afhandling (3. udg., J. H. Pedersen, Overs.). Lindhardt og Ringhof. (Original udgivelse 1966)

Grøn, C. H., & Møller, A. M. (2019). Faglig ledelse: Hvad er det? Og hvordan ser det ud i praksis? Ledelse i Morgen. Kronprins Frederiks Center for Offentlig Ledelse, Aarhus Universitet. Dafolo.

Illeris, K. (2015). Læring. Samfundslitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situeret læring: Og andre tekster. Hans Reitzels Forlag.

Mezirow, J. (2000). Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education. Jossey-Bass.

UCN Act2learn. (2024). Studieplan: Ledelse af medarbejdere og faglig udvikling – Diplom i ledelse [PDF]. https://www.ucn.dk/act2learn/ledelse/diplom-i-ledelse

Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet. Hans Reitzels Forlag.

Aalborg Kommune. (2023). Sammen om stærke fællesskaber. Vi kan i fællesskab [Pdf-dokument]. Aalborg Kommune.