



Professionshøjskolen UCC

RAPPORT

# Aktionslæring i ledernetværk

– udvikling af strategisk ledelsespraksis i  
pædagogiske dagtilbud

*Janne Olsson og Stine Rahr Thomsen*

Aktionslæring i ledernetværk  
– udvikling af strategisk ledelsespraksis i pædagogiske dagtilbud

Udgivet af Professionshøjskolen UCC, KLEO

Oplag: 50

Tryk og dtp: Bording A/S

# Indhold

Indledning .....	4
1. Aktionslæring i ledernetværk .....	6
1.1 Ramme for projektet.....	7
2. Aktionslæring som metode.....	9
2.1 Aktionslæringens fem faser i ledernetværk .....	9
3. Aktioner – at gribe ledelsespraksis an på nye måder .....	12
3.1 Praksiseksempel: Medinddragelse på personalemøder .	12
4. Strategisk ledelse som ikke-italet sat praksis.....	18
5. Synergien mellem det pædagogfaglige og ledelsesfaglige....	21
6. Det refleksive ledernetværk .....	24
7. Konklusioner og perspektivering. ....	26
7.1 Aktionslæring i ledernetværk – en nødvendig pause til refleksion .....	27
8. Litteratur .....	30

## Indledning

Denne rapport er blevet til på baggrund af pilot- og udviklingsprojektet „Aktionslæring i ledernetværk”. Projektet, som er finansieret af BUPL's og SL's Udviklings- og Forskningsfond, er forløbet over et halvt år og er udført af konsulenter ved Professionsinstituttet KLEO<sup>1</sup> i samarbejde med ledere fra fire dagtilbud i København.

Erfaringer fra tidligere anvendelse af aktionslæringsmetoden i pædagogisk praksis har vist, at denne metode har bidraget til udvikling af pædagogers fagprofessionelle viden, identitet og autonomi samt understøttet faglige fællesskaber med fokus på tillid og sparring (Pedersen, Kofoed-Nordentoft & Olsson 2010). Derfor fandt vi det oplagt at afprøve metoden på ledelsesområdet og undersøge om professionsstyrkelse også gør sig gældende, når aktionslæring efterprøves i ledernetværk.

Denne rapport skal læses som resultat af et pilotprojekt, der har til formål at tegne et billede af, hvordan et udsnit af pædagogiske ledere i København skaber synergi mellem deres pædagogfaglighed og ledelsesfaglighed i udøvelsen af strategisk ledelsespraksis<sup>2</sup>. Herunder hvordan aktionslæring bidrager til at skabe bedre forudsætninger for synergieffekt blandt dobbeltuddannede pædagogfaglige ledere. Som udbyder af efter- og videreuddannelse til pædagogiske ledere, betragter vi det som en af vores fornemmeste opgaver at understøtte en pædagogfaglig ledelse, der tilstræber synergi i ledernes dobbeltuddannelse.

Når rapporten betegnes som resultatet af et pilotprojekt, betyder dette, at rapporten bør anskues som „små klip” eller begyndende

- 
- 1 Professionsinstituttet KLEO-Ledelse og organisationsudvikling er et institut under Professionshøjskolen UCC.
  - 2 Interessen for at undersøge spillet mellem pædagogfaglighed og ledelsesfaglighed er bl.a. inspireret af antologien “Pædagogfaglig ledelse” (Cecchin & Johansen et al 2008). Rapporten henter inspiration i denne problematisering af adskillelsen mellem det ledelsesfaglige og pædagogfaglige, som gennem de senere år har domineret ledelseslitteraturen på det pædagogiske område. Synergibegrebet henviser således til, at spillet mellem de to enheder forventes at skabe et mere kvalificeret ledelsesgrundlag end enhederne hver for sig.

antydninger af, hvordan moderne ledelse bedrives i pædagogiske institutioner. Projektet har derfor til formål at undersøge, hvordan lederne skaber synergi samt hvor og hvad, der problematiserer den pædagogfaglige ledelse, som synes at være et fundament for at bedrive ledelse i et divergerende felt af mål, krav og forventninger (Cecchin & Johansen et al. 2008).

Rapporten henvender sig i bred forstand til alle, der interesserer sig for ledelse i/af pædagogiske institutioner og ikke mindst effekten af de forandringer, som er i gang på hele det pædagogiske område.

# 1 Aktionslæring i ledernetværk

Gennem de senere år oplever vi, at det er blevet mere krævende at være såvel pædagogisk leder som leder i det offentlige (Cecchin & Johansen et al 2008; Pedersen et al 2004; 2008). Der stilles flere og mere specifikke krav til den pædagogiske praksis om en levering af ydelser, der kan måles og vejes (ibid.). Senest har indførelsen af klynge- og netværksledelse i Københavns Kommune medført nye og ændrede ledelsesopgaver og som følge heraf forandringer i institutionsstrukturer. Denne gennemgribende strukturændring er gennemført kort før, at „Aktionslæring i ledernetværk” startede op, hvilket har haft en indvirkning på projektet, der bl.a. er registreret ved deltagerfrafald<sup>3</sup> samt de udfordringer, som de deltagende ledere var optaget af at arbejde med i aktionslæringsforløbet (Læs mere om de konkrete forandringer/udfordringer i afsnit 2.1).

Projektet zoomer ind på følgende spørgsmål:

- Hvordan skaber ledere af pædagogiske institutioner synergi mellem deres pædagogfaglighed og ledelsesfaglighed i udøvelsen af deres strategiske ledelsespraksis<sup>4</sup>?
- Hvordan kan aktionslæring anvendes som tilgang til kompetenceudvikling for dobbeltuddannede ledere?

Med aktionslæring som metode har projektet på den ene side en målsætning om at kvalificere de involverede ledere til at agere mere bevidst og videnbaseret i forhold til det pædagogiske personale og i forhold til kommunale aktører og brugere. På den anden side har projektet en målsætning om at udvikle aktionslæringsmetoden til praksisnær videndeling og kompetenceudvikling i

3 Projektet startede oprindeligt som et samarbejde med 8 ledere fra 8 dagtilbud i Københavns Kommune, men halvdelen af lederne sprang fra projektet forud for dets reelle opstart. For en stor dels vedkommende skete dette med en begrundelse om stor arbejdsbyrde i forbindelse med strukturændringerne.

4 Ifølge Klausen (2009) drejer strategisk ledelse sig om at sikre en given organisations udvikling gennem langsigtede mål. Strategisk ledelse skal kunne medtænke alle tænkelige relevante forhold, hvilket betyder, at det i høj grad handler om at agere i forhold til omverdenen. Det kræver, at alle beslutninger og prioriteringer i organisationen i sidste ende refererer til den overordnede strategi (ibid.). Man kan udtrykke det således, at strategisk ledelse er et forsøg på at styre fremtiden, med de forbehold, der ligger heri.

ledernetværksgrupper.

Blikket på den strategiske ledelsespraksis i pædagogiske institutioner er forholdsvist nyt, og kan bl.a. forstås i relation til det, som Dorthe Pedersen (et al 2004) betegner „managementstaten”. Managementstaten eller NPM (New Public Management) har skabt fokus på ledelse og udvikling af medarbejdernes ressourcer (ibid.). Det kalder på ledelsesformer, der kan fremme medarbejdernes selvledelse og støtte op om deres faglige udvikling under hensyntagen til overordnede mål og krav (Pedersen et al 2008). Der stilles således krav til en leder og ledelse, der på den ene side tager ansvar for medarbejdernes og organisationens udvikling og på den anden side tilpasses standardiserede retningslinjer. Disse (post)moderne dilemmaer i ledelse afspejler sig i de deltagende ledes valgte udfordringer i aktionslæringsforløbet, og fremstår derfor som et gennemgående tema i nærværende opsamling af projektets pointer.

## 1.1 Ramme for projektet

Projektet „Aktionslæring i ledernetværk” er gennemført med fire dobbeltuddannede ledere af dagtilbud i Københavns Kommune i perioden april 2011 - september 2011. De deltagende ledere tilmeldte sig projektet via en invitation til projektet, som blev formidlet gennem deres respektive distriktsledere. Da projektet betragtes som et pilotprojekt, og uden ambition om at være repræsentativt, er den geografiske placering i København valgt under hensyntagen til minimering af transporttid. Tilmelding til projektet skete via mail, hvor lederne blev bedt om at tilføje følgende oplysninger om dem selv:

- Lederuddannelse: Hvornår afsluttede du Diplom i Ledelse, eller hvor langt er du i dit uddannelsesforløb?
- Institutionen: Hvad er børne- og personalenormeringen, og er institutionen selvejende eller kommunal?

Der blev udbudt otte pladser til dobbeltuddannede ledere, dvs. ledere med en pædagogfaglig baggrund og overbygning med lederuddannelse. Da vi fik flere tilmeldinger end projektets ramme kunne bære, blev de otte ledere udvalgt tilfældigt. Undervejs i forløbet oplevede vi et frafald blandt halvdelen af de tilmeldte ledere, og indsamlet data i forbindelse hermed er inddraget i analyserne af aktionslæringsmetoden i ledernetværk.

Projektet blev indledt med et Kick-In møde i starten af april 2011, hvor de deltagende ledere blev introduceret til aktionslæring som metode (jf. afsnittet Aktionslæring). Her blev de otte ledere inddelt i to netværksgrupper á fire ledere i hver, hvorved de fik til opgave at formulere en fælles problemstilling (forundring) samt at indlede en fælles refleksion over, hvilke eksperimenter (aktioner) i egen ledelsespraksis, der med fordel kunne afprøves med udgangspunkt i forundringen.

Projektet blev afsluttet med et Kick-Out møde i september, hvor vi foretog et fokusgruppeinterview med lederne om, hvilken viden og erfaring de tager med sig fra projektet samt deres oplevelse af metoden. Derudover præsenterede vi dem for de indledende refleksioner og analyser af projektets datamateriale<sup>5</sup>. Dermed havde vi også en intention om at spejle de indledende analyser i ledernes perspektiver, viden og erfaring, for herigenem at kvalificere projektets pointer og ikke mindst være tro mod aktionslæringsmetodens inddragelse af praktikerne.

---

<sup>5</sup> Datamaterialet består af observationer af aktionerne, referater fra de reflekterende samtaler samt optagelser på diktafon af alle samtaler inkl. Kick-Out mødet.



## Aktionslæring som metode

Det er en grundlæggende antagelse bag dette projekt, at aktionslæringsmetoden kan bidrage til at hjælpe lederne med at kvalificere anvendelsen af deres dobbeltuddannelse i egen ledelsespraksis. Aktionslæring tager udgangspunkt i praksis, hvilket går godt i spænd med en målsætning om kompetenceudvikling i ledernes lokale praksisser. Aktionslæringsmetoden er efterhånden veldokumenteret i forhold til læreres og pædagogers læring (Plauborg, Winther & Bayer 2007; Pedersen, Kofoed-Nordentoft & Olsson 2010), men der foreligger ikke dokumenterede erfaringer af aktionslæringsmetoden i forhold til lederne af de pædagogiske institutioner. „Aktionslæring i ledernetværk” er således et bidrag til at ændre på dette, og et forsøg på at etablere en klarere forståelse af, hvordan ledere af pædagogiske institutioner anvender deres dobbeltfaglige uddannelse i egen praksis.

Aktionslæring, som metode, bruges til at udvikle praksis ved kontinuerligt at eksperimentere og reflektere over praksis. Ved at praktikerne systematiserer, forvalter og reflekterer over egne erfaringer, bliver de medforskere i egen praksis. De beskæftiger sig med indlejrede logikker via en proces, hvor praktikerne (her: lederne) sætter ord på forundringer og eksperimentere med disse i en systematisk ramme (Pedersen, Kofoed-Nordentoft & Olsson 2010). Ved at rammesætte refleksionerne over praksis i netværksgrupper, får lederne ydermere lejlighed til skiftevis at zoome ind på og distancere sig fra egen praksis gennem iagttagelse af de øvrige ledes praksis.

### 2.1 Aktionslæringens fem faser i ledernetværk

Methodisk knytter „Aktionslæring i ledernetværk” an til en aktionslæringstilgang udviklet af KLEO (Pedersen, Kofoed-Melson & Olsson 2010), der analytisk inddeler processen i fem faser:

I **første fase** formuleres en forundring, der tager udgangspunkt

i egen praksis, og som muliggør afprøvning af konkrete aktioner og efterfølgende refleksion over praksis. På baggrund af forundringen formuleres et eller flere spørgsmål, som indkredser, hvad man gerne vil blive klogere på i sin ledelsespraksis. Her valgte vi, at ledernetværket, med udgangspunkt i en fælles formuleret forundring, skulle indkredse et konkret eksperiment i egen ledelsespraksis. De forundringer, der blev formuleret i de to ledernetværk lød således for den ene gruppe:

- Hvordan kan vi skabe bedre forudsætninger for at håndtere udfordringer mellem medarbejdernes medbestemmelse og de beslutninger, vi som ledere skal træffe følge op på og tage konsekvenserne af?

For den anden gruppe lød forundringen:

- Hvordan kan vi understøtte motivation hos den enkelte medarbejder samtidig med, at vi tilgodeser formelle ledelsesmæssige krav? <sup>6</sup>

Når lederne i **anden fase** skal iværksætte aktioner, er det med formålet at blive klogere på forundringen ved at eksperimentere med nye måder at tilrettelægge praksis på. Dermed igangsættes konkrete aktioner i praksis, som ikke tidligere har været iværksat. De deltagende ledes overvejelser over og formulering af hvilke aktioner, der kunne afprøves, foregik markant anderledes end erfaringerne fra aktionslæring med pædagoger, hvilket udfoldes i afsnit 3.

I **tredje fase** observeres ledernes valgte aktion systematisk af henholdsvis en konsulent og lederkollegaer i netværket. Inden aktionen igangsættes er det vigtigt, at observatørerne ved, hvad

<sup>6</sup> Det skal nævnes, at denne gruppe som udgangspunkt formulerede en forundring, der var orienteret mod at skabe mening i den nye klyngestruktur. Den forundring blev dog omformuleret ved et møde mellem gruppen og konsulenterne, da to af de deltagende ledere valgte at springe fra projektet kort efter Kick-In.

de skal kigge efter i deres observationer af aktionen. Hele denne fase med at ekspliciterer aktionens formål og hvad der blev gjort anderledes, viste sig at være en udfordring for lederne, hvilket vi også vender tilbage til og udfolder i afsnit 3. Til at registrere observationerne er det vigtigt, at observatørerne nedskriver deres iagttagelser, og medbringer disse ved den reflekterende samtale.

Efter observation og aktion er gennemført, afholdes den reflekterende samtale. Denne samtale er den **fjerde fase**, hvor lederne faciliteret af konsulenterne analyserer og reflekterer over den gennemførte aktion og valgte forundring. Her drøftes det, hvordan den iværksatte aktion og de konkrete observationer bidrager til, at lederne bliver klogere på forundringen. Målet med den reflekterende samtale er at dele erfaringer og blive bevidst om egen viden og ledelsespraksis. Det er vores iagttagelse, at de reflekterende samtaler har været det mest udbytterige for de deltagende ledere, hvilket også bekræftes i det gennemførte fokusgruppeinterview med lederne. En af lederne beskriver, hvad samtalerne har givet ham således:

*„Inspiration. Det har også bidraget med refleksion, og udfordret min måde at anskue lederskab på. Det var været en måde at dele praksisfællesskab på”.*

Ligeledes peger vores analyser på, at i den ene af grupperne, hvor samarbejdet ikke fungerede pga. stort frafald, gik en stor del af læringsudbyttet tabt, fordi det ikke var muligt for denne gruppes ene tilbageværende deltager at sparre med et ledernetværk.

I den **femte fase** bearbejder konsulenter og ledere i samarbejde processen ved at evaluere denne enten skriftligt eller mundtligt. Dette er i nærværende projekt gjort gennem brug af reflekterende referater, som er ledernes opsummering af læringspointer knyttet til de konkrete reflekterende samtaler samt fornævnte evaluering på det afsluttende Kick-Out møde.

## 3 Aktioner – at gribe ledelsespraksis an på nye måder

Aktionslæring er grundlæggende en invitation til at gribe sin ledelsespraksis an på nye og anderledes måder. De deltagende ledere fortæller i datamaterialet om læringsgevinster, nye erkendelser, som følge af at blive udfordret på at lave aktioner, der griber ledelsespraksis an på en ny måde. Dette fremgår bl.a. af nedenstående udtalelse fra en af lederne:

*„Metoden i sig selv synes jeg er rigtig god. Man har en professionel tilgang til det, og har gjort sig nogle tanker om at stille nogle spørgsmål, der får mig til at reflektere. Det er den irritation, der skaber en læring hos mig. Det, jeg også synes har været godt, det er, at se andre institutioner, og så komme ind og snakke om det. Jeg kan mærke, at jeg får noget inspiration, jeg tager noget med mig, som jeg får lyst til at prøve hjemme hos mig.”*

Når vi spørger ind til ledernes læringsudbytte, er det denne og lignende refleksioner over, hvordan metoden dels er en invitation til at iagttage egen og andres ledelsespraksis med nye „briller”. Men det er også en invitation og en provokation, som citatet antyder, til at reflektere over egen ledelsespraksis på nye måder gennem de nysgerrige og undrende observationer, som danner ramme om de efterfølgende reflekterende samtaler.

For at give læseren et indblik i ledernes valg af aktion, har vi indledningsvist udvalgt en aktion som eksempel på formulering og gennemførelse af aktioner i ledelsespraksis. Eksemplet er anonymiseret men beskrevet med ”klip” fra observationsnotater, referater fra de reflekterende samtaler og fokusgruppinterview.

### 3.1 Praksiseksempel: Medinddragelse på personalemøder

Bo er leder på en kommunal integreret institution og vil med udgangspunkt i ledernetværkets forundring (*Hvordan kan*

*vi skabe bedre forudsætninger for at håndtere udfordringer mellem medarbejdernes medbestemmelse og de beslutninger, vi som ledere skal træffe følge op på og tage konsekvenserne af?) prøve at gribe personalemødet an på en ny måde ved ikke at overdyngede medarbejderne med slides og informationer, men i stedet sætte mere fokus på medinddragelse. Emnet for personalemødet er en ny handleplan, og målet med aktionen formuleres som et ønske om, at:*

*„De får en oplevelse af, at det ikke er mig, der udstikker rammerne, men at det sker udefra, og at vi kan handle indenfor de rammer.”*

En af konsulenterne samt en lederkollega er med som observatører i institutionen. Personalemødet indledes med en introduktion og efterfølgende gruppearbejde, hvor observatørerne bevæger sig rundt og iagttager personalets samtaler i grupperne. Et tema på mødet er blandt andet, hvorvidt aktiviteter på tværs af institutionens enheder kan åbne op for et bredere samarbejde på tværs af personalegruppen.

Observatørerne præsenterer ved den efterfølgende samtale en undring over, hvorvidt „drejebogen” for personalemødet er kendt af medarbejderne. Denne undring begrundes af lederkollegen således:

*„Jeg tænkte på, om personalegruppen mon kendte drejebogen, for jeg havde svært ved at se gruppen i det. At åbne muligheder for alternativer, tænkte jeg, kan godt virke skræmmende på en personalegruppe, fordi man ikke ved, hvad det betyder.”*

Fælles for de deltagende lederes eksperimenter i egen ledelsespraksis er, at disse blev ramme for et ønske om at gøre noget anderledes, men det var ikke helt tydeligt, *hvad* der var anderle-

des og *hvorfor* det blev grebet an på denne måde. En af lederne fortæller her om det vanskelige i at formulere sin aktion:

*”Noget af det der har vist sig, er, at det faktisk er svært at finde en aktion – at tænke sig selv som leder for et personale i en given situation ( ) hvad var det egentlig jeg ville?”*

Aktionernes fordring om at gribe ledelsespraksis an på nye måder, udfordrer i sig selv lederne til at gøre noget andet i deres ledelsespraksis, end de *plejer*. Men det synes vanskeligt for lederne, at eksperimentere i og med egen ledelsespraksis eller mere præcist at italesætte, hvad eksperimentet konkret består i. Gennem analyserne af datamaterialet fremtræder nogle om end spæde antydninger af et paradoks mellem en vilje til forandring, at blive pålagt forandring (udefra) og at fastholde en særlig (plejer)kultur på institutionen. Det fremgår flere steder i datamaterialet, at lederne henviser til og begrundet deres ledelse i en forankret kultur på institutionen. På trods af potentielle ønsker om at være forandringsparat, så skaber det en sproglig og diskursiv fastholdelse af et *plejer* med henvisninger til den særlige kultur; „sådan gør vi hos os” eller *”de (personalet) er på den måde”*, hvilket understøttes af anden litteratur om organisationskulturer og forandring (bl.a. Schultz 1990).

Da vi præsenterede dette paradoks for lederne, blev det som udgangspunkt afvist med reference til, at forandringsparathed er et ledelseskrav i moderne pædagogfaglig ledelse. Men det åbnede også for en fælles refleksion over spørgsmålet, hvorvidt nye procedurer og kontinuerlige strukturændringer skaber vilje til forandring eller snarere et behov for at fastholde noget velkendt i det ukendte? En af lederne beskriver det således:

*„Ja, for kigger man på institutioner, så er der mange der ligner hinanden – vi arbejder efter en rammelovgivning,*

*hvor mange bliver ved med at fylde det samme i som de har fyldt i sidste år og forrige år og for ti år siden. Jeg tror, at der er rigtig mange ledere der vil noget, men at alle de forstyrrelser gør, at vi har en tendens til at holde meget fast i det samme. Vi har brug for noget at læne os op ad, selvom vi også skal udfordre os" (...) „man skal være enormt stærk og modig, hvis man gør noget andet.”*

Hvorvidt det er behovet for at fastholde noget velkendt eller ej, der begrænser, udfordrer eller vanskeliggør dét at gøre ledelsespraksis på nye måder, så bemærker vi gennem analyserne af datamaterialet, at det synes vanskeligt for lederne at formulere en aktion, der konkret synliggør, hvordan de griber ledelsespraksis an på nye måder. Det er således først i de efterfølgende reflekterende samtaler om aktionerne, at *formålet med* aktionerne synliggøres og konkretiseres – ikke mindst for lederne selv men også for observatørerne (her: lederkollegaer og konsulenter) af aktionerne. Det er interessant at bemærke, at det nye og anderledes i deres ledelsespraksis snarere bestod i at blive observeret, hvilket en af lederne beskriver her:

*”Det jeg sagde, jeg gjorde anderledes, var, at det [mødet] ikke var forberedt. Men det er ikke helt rigtigt, for jeg gør tit noget, der ikke er forberedt. Men det gjorde noget at blive set på og iagttaget, for man vil da gerne gøre et godt indtryk.”*

Disse iagttagelser afspejler en forskel fra aktionslæring med pædagoger, der i højere grad syntes mere bevidste om, *hvad* de ville lave aktioner på og *hvorfor* (Pedersen, Kofoed-Melson & Olsson 2010). En mulig forklaring på denne divergens kan være et manglende rum for refleksion og italesat eksperimenteren i den daglige ledelsespraksis, der fremhæves som et fundamentalt behov for at skabe ledelses- og organisationsudvikling:

*”Jeg tror det er en tavs viden, og meget af det vi gør, er tavs viden. Men jeg tror også det her med at reflektere er vigtigt - at skabe nogle reflekterende møder for sine medarbejdere, hvor de har mulighed for at reflektere over deres praksis. Og det er jo også det, der sker for mig her. Og i min hverdag synes jeg den refleksion er ret minimal, der er ikke ret meget plads til det, men jeg har brug for det.”*

Dette reflektive rum åbner aktionslæringsmetoden op for, ligesom at metoden åbner for at iagttage sig selv og sin ledelsespraksis i en systematisk kontekst, som ligeledes kan synes uvant for nogle ledere. Det er nemlig ikke nyt for ledere at blive iagttaget og vurderet - det bliver de hele tiden af deres medarbejdere, brugere og øvrige samarbejdsparter. Men det er nyt for de fleste ledere at lade sig iagttage i den systematiske ramme, som aktionslæring stiller til rådighed. Selvom vi allerede har understreget en mulig sammenhæng mellem frafaldet af deltagere i projektet og den nye ledelsesstruktur i Københavns Kommune, ser vi også en kobling mellem frafald og dét *at blive iagttaget*. Dette kan handle om det sårbare i at stille sin ledelsespraksis til skue, som beskrives nedenfor af en leder, efter hun har gennemført en aktion i egen ledelsespraksis:

*”Der bliver stillet spørgsmålstejn ved de ting man gør, og det tror jeg er godt. Men der skal være en holdning til at ville tage de kritiske briller på, og blive iagttaget med de briller. Det er ikke alle, der kan gøre det... det er også noget med at have tillid til, at det er ok at blive iagttaget. Der skal tillid til at udstille sig.”*

Her fremhæves en væsentlig pointe, som handler om *”tillid til at udstille sig”* i forhold til de ledere, man indgår i ledelsesnetværk med. Ledernetværket som et reflektivt rum vil blive behandlet yderligere i afsnit 6, men her blot for at nævne, at viljen til at lade sig iagttage fremhæves som et væsentligt argument for læ-



ringsudbyttet hos de deltagende ledere. Det understreges også som et argument for frafald hos minimum en af de ledere, der sprang fra projektet. Den pågældende leder oplevede den geografiske afgrænsning af projektet til Københavns Kommune som en hæmsko, idet hun havde ønsket sig et ledernetværk, hvor hun ikke på forhånd havde et kendskab til de ledere, som hun blev placeret i netværk med.

## 4 Strategisk ledelse som ikke-italesat praksis

Med afsæt i Klausens (2009) definition af strategisk ledelse, kan det strategiske udtrykkes som et forsøg på at styre fremtiden, med de forbehold, der måtte ligge heri. Der er således en indbygget fremadrettethed – visioner og mål for institutionen - som alle kender og arbejder hen imod. I nærværende projekt ser vi, at perspektivet – udgangspunktet for ledernes forundringer – er fokuseret på den strategiske ledelse af personalet med ansvarliggørelse, medinddragelse, medbestemmelse, motivation og selvledelse som problemstillinger (jf. afsnit 2.1).

I gennemlæsningen af vores datamateriale synes lederne udfordret på at synliggøre deres ledelsespraksis i en strategisk optik, herunder ekspliciteringen af spørgsmål som: Hvad er hensigten med min aktion, og hvordan inddrages medarbejderne i denne proces? Hvad er/skal være synligt for medarbejderne, og hvad er udelukkende kendt af mig som leder? Hvad er hensigten med at lave aktioner, der fokuserer ledelsespraksis ind på personalets medbestemmelse og motivation?

Dette betyder ikke, at lederne ikke er i stand til at iagttage deres ledelsespraksis i en strategisk optik. Vi ser det derimod som udtryk for, at lederne ikke er vant til at synliggøre og eksplicitere deres strategiske ledelse i den skala, som metoden fordrer. For det er netop under de reflekterende samtaler, at deres strategiske overvejelser træder tydeligere frem end *før* og *under* aktionerne. Under samtalerne viser det sig, at hensigten med de givne aktioner har flere forgreninger, hvilket muligvis kan forstås i sammenhæng med, at den strategiske ledelse er kompleks og bevæger sig på forskellige niveauer. En af lederne beskriver det her:

*„For mig bliver der nødt til at være en målrettet strategi, som hele institutionen arbejder i mod. Og så er der en strategi i mit eget lederskab; hvordan arbejder jeg hen i mod det og håndterer det. Så der er forskellige niveauer af strategier. I det hele taget handler ledelse jo om at lede*

*nogle i en retning, og vi kan ikke lede nogle, der ikke vil det. Så der er hele tiden et krav om at være strategisk.”*

Dette understøttes også af Cecchin og Johansen i kapitlet „Pædagogfaglig ledelse af pædagogiske institutioner” (2010), der frem for strategisk ledelse taler om ledelse af ”*dynamiske forandringsstrategier*” som en disciplin, der kontinuerligt må reformuleres og evalueres i relation til omgivelserne.

Vi kan dog undres over om betingelserne, værktøjerne og rammerne er til stede i den daglige ledelsespraksis for at arbejde strategisk i et komplekst felt som den pædagogiske praksis. Hos en af de deltagende ledere udførtes eksempelvis en aktion med institutionens økonomi som tema for et personalemøde. Dette med et ønske om, at personalet skal have medbestemmelse i forhold til indkøb af materialer, men også med en målsætning om at minimere institutionens budget, som var for højt forrige budgetår. Under den reflekterende samtale beskriver lederen, at hun bliver bevidst om, at være skarpere på sin hensigt og strategiske overvejelser i forbindelse med planlægning af mødet. Dette understøttes af den observerende lederkollega, der beskriver en observation af aktionen således:

*„Der er nogle tidspunkter, hvor jeg tænker der en hensigt med det, og jeg tænker på, om den hensigt mon kan være tydeligere forklaret? Er det noget, der kommer oppefra eller er det noget, som medarbejderne egentlig har behov for? ( ) Du spurgte til, hvordan vil I gribe det an i forhold til at inddrage de andre [afdelinger]? Og den forståelse af det, var der ikke rigtigt – det tog de ikke rigtigt ind eller forholdt sig til. Måske manglede der noget viden om det. Jeg tænker ikke, at de er skolet i det.”*

Dette peger på, at der dels sker en skærpelse af de strategiske overvejelser, når de ekspliciteres – synliggøres – men også når

de udsættes for lederkollegaers iagttagelse og refleksion. Det rejser en interessant antydning af, at aktionslæringsmetodens fordring om eksplicitering af ledelsespraksis gør en forskel for ledernes egen forståelse af deres strategiske ledelse samt at deres refleksioner muligvis afføder mere af det strategiske. Som en af lederne siger; *"I en hverdag bliver det ikke italesat, der gør vi det bare"*. **Så hvilken forskel gør det i dagligdagen, hvis der skabes rum for, at de ikke italesatte strategier bliver italesat?** Umiddelbart giver det anledning til, at lederne kan tilnærme sig en forståelse af strategisk ledelsespraksis, som er langt mere praksisnær og håndgribelig, end hvad det brede teoretiske begreb „*strategisk ledelse*” bidrager med.

## 5 Synergien mellem det pædagogfaglige og ledelsesfaglige

Med dette tema som et fokus i projektet, zoomer vi blikket ind på, hvordan og hvorvidt lederne anvender deres pædagogiske viden i de strategiske overvejelser over egen ledelsespraksis. I den pædagogfaglige ledelse ligger definitions­mæssigt en tilkendegivelse af, at lederen skal kende og forstå sit fagområde for at kunne lede i feltet (Cecchin & Johansen 2010). Dette afsnit kan således læses som en fortsættelse af afsnittet om strategisk ledelse, idet vi ikke mener at kunne adskille strategisk ledelse fra synergien mellem det pædagogfaglige og det ledelsesfaglige. Hvordan synergien kommer til udtryk må være afhængig af dels, hvorvidt lederne italesætter egen ledelse samt, hvorvidt de gør sig overvejelser om at ”tune” op eller ned for henholdsvis det pædagogfaglige og/eller det ledelsesfaglige men henblik på at skabe det bedst mulige grundlag for ledelse.

I førnævnte kapitel af Cecchin og Johansen (2010) omtales den pædagogfaglige leder som en leder, der kan veksle mellem en pædagogfaglig optik og en ledelsesoptik. I samtalerne med de deltagende ledere fremgår ikke en klar adskillelse af de to enheder. En af lederne fortæller eksempelvis om, hvordan hun oplever, at begge dele hele tiden er til stede i hendes ledelse:

*”Jeg tror, at jeg bruger begge dele lige meget. Da jeg valgte at blive leder, var det for at udnytte noget af det, som jeg synes jeg er god til i forvejen. Jeg kan godt nogle gange genkende det her med, at nu er jeg meget bevidst om at tale pædagogisk.”*

Det kalder på behovet for et større datamateriale, end pilotprojektet tillader, at udfolde noget mere konkret om *snitfladerne*; hvor lederne iagttager og skaber en kobling mellem det pædagogfaglige og ledelsesfaglige i deres ledelsespraksis. En anden af de øvrige ledere fortæller, at han nok er mere tilbøjelige til at udøve en ledelse, der relaterer sig mere til det ledelsesfaglige end det pædagogfaglige:

*„En ledelse i en pædagogisk verden handler meget om at kunne udvikle sin personalegruppe personligt. Jeg tror, at jeg er meget i det ledelsesmæssige, og så skubber jeg det pædagogiske over på medarbejderne.”*

I bearbejdningen af datamaterialet er det vores iagttagelse, at ledernes aktioner, og refleksioner i forbindelse hermed, ikke afspejler en synlig reference til institutionens kerneydelse, dvs. hvordan deres eksperimenter (aktioner) kommer aftagerne til gode. Når det ikke fremgår tydeligt, er det måske endnu et udtryk for det pædagogfaglige som en tavs og implicit viden, hvilket kan understøttes af det en af lederne fortæller her:

*„Jeg har tit tænkt over, at det jeg siger til mit personale nu, det ville jeg også sige til børnene. Måske er det min baggrund, helt ubevidst, som udspringer af min tilgang til ledelse. Der er måske et eller andet der appellerer til, at jeg får en faderrolle, altså sådan opdragelse, som jeg ikke ved om meget læner sig op af at være leder i en daginstitution i dag. Og det tror jeg udspringer af, at vi bruger vores egen opvækst og personlighed, for det er hvad vi kan bruge til at spille op af, når vi skal drive ledelse.”*

Fortællingen er således, at det pædagogfaglige her bliver til den baggrund, der benyttes til at spille den ledelsesfaglige ledelse op imod, og at dette ikke nødvendigvis sker som en bevidst og/eller strategisk handling. Den samme leder fortæller, at det for ham er koblingen fra det pædagogiske til de administrative og strategiske opgaver, der kan være vanskelige:

*„Jeg synes tværtimod ikke det er svært at gøre begge dele. Det som kan være svært, og det som jeg ikke synes er mit ophav, det er det administrative. Selve lederskabet som sådan synes jeg, at pædagoguddannelsen har et godt afsæt til med mennesker, men selve manageren, der skal*

*man nok en anden vej. Men der ligger mange strategiske overvejelser i at få den administrative del og ledelsesdelen til at spille sammen.”*

Af pilotprojektets datagrundlag fremgår det ikke, hvorvidt aktionslæringsmetoden kan bidrage til en tydeliggørelse af snitfladerne mellem det pædagogfaglige og det ledelsesfaglige. Dertil formoder vi, at de deltagende ledere skal have metoden mere *ind under huden* og afprøve den af flere omgange. Men i de reflekterende referater, som lederne deltog i i forlængelse af samtalerne, beskriver en af lederne en for hende væsentlig læringspointe om hendes deltagelse i projektet:

*”Jeg er blevet opmærksom på at føre kerneydelsen – børneperspektivet – med ind i den strategiske ledelse, som ofte kommer til at handle om det, de voksne gør, kan, skal og vil.”*

Datamaterialet afspejler således en forsigtig antydning af, at aktionslæringsmetoden kan bidrage til en bevidstgørelse af ledelsespraksis, som dels synliggør dét, vi kalder den strategiske ledelse, men også koblingen mellem ledernes pædagogfaglige baggrund og ledelsesfaglige uddannelse. Der er en tendens til, at **det pædagogfaglige (for)bliver utydeligt i deres ledelsespraksis, så længe det hviler på et implicit fundament eller positioneres som mere eller mindre ubevidst baggrundsviden.**

## 6 Det refleksive ledernetværk

Det er et gennemgående træk i gennemlæsningen af datamaterialet, at det er muligheden for at indgå i et refleksivt ledernetværk, som har bidraget med det største læringsudbytte for lederne:

*”Det, at kunne spejle sig i andre ledere, og få noget kritisk feedback.”*

I afsnit 3 har vi beskrevet, hvordan læringsudbyttet i høj grad handler om muligheden for at blive iagttaget af andre ledere, og indgå i et praksisfællesskab hvilket også uddybes i følgende citat:

*„Det var været en måde at dele praksisfællesskab på. Det var været super godt at blive kigget på, det har givet sug i maven. Det har også været sådan lidt sommerfugle i maven at blive observeret, og det kunne jeg egentlig godt tænke mig at blive noget mere.”*

Begrebet ”praksisfællesskab” er udfoldet hos Wenger (2004), der anskuer læring som deltagelse i praksisfællesskaber. Det grundlæggende i hans optik er, at ikke alle fællesskaber er praksisfællesskaber, idet et praksisfællesskab i korte træk er funderet på et gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire blandt deltagerne (ibid.). Det refleksive netværk, som er skabt gennem aktionslæringen, bidrager netop med den unikke mulighed for at lade sig inspirere af andres ledelsespraksis, for herigennem at opnå nye perspektiver på egen ledelse. Men det er en forudsætning for læring, at der for det første etableres en tillidsfuld kultur blandt lederne gennem det fælles engagement i at blive klogere på egen ledelsespraksis. For det andet er den fælles virksomhed - ledelse af pædagogisk arbejde - et fundament for læringsudbyttet, hvis vi anskuer det i Wengers optik. Grundlæggende viser datamaterialet, at der sker en læring, når lederne får mulighed for at få spejlet egen ledelsespraksis samt spejlet sig i andres og herigennem udvider deres repertoire og forståelse af egen ledelse.



For at eksemplificere dette, kan vi udfolde en aktion, som en af lederne lavede med udgangspunkt i, at hans rolle som leder ændres i den nye klynge- og netværkstruktur, hvorfor han anvender et personalemøde til at spørge ind til medarbejdernes forventninger til den kommende ledelsesstruktur og ham som leder:

*„Det var første gang, at vi fik lejlighed til at snakke om den nye struktur uden souschef, og det tror jeg, der er brug for. Det, de gerne vil have, får de nok svært ved at få. Vi er en klankultur, og det der ligger i fremtiden, er meget større.”*

Det skærper en opmærksomhed på, at han skal implementere en ny ledelsesstil på sin institution, hvor han ikke længere kan bibeholde samme kontakt til medarbejderne som hidtil. Målet med personalemødet var i henhold til forundringen, at tydeliggøre ansvarsuddelegering til medarbejderne i takt med, at han bliver mindre synlig. I de reflekterende samtaler får han lejlighed til at spejle sin aktion i de øvrige ledeses aktioner, og dermed får han øje på, hvad han kunne have gjort anderledes og/eller mere af i sin aktion:

*”Jeg ville godt have haft mulighed for at snakke ledelsesstruktur i forhold til kerneopgaven, som Susan [en af de øvrige ledere] også talte om. Der ville være en forventning til, at de skulle se sig selv som fagpersoner i forhold til kerneopgaven.”*

Citatet her afspejler også en reference til forrige afsnit om synergieffekten, som her bliver bevidstgjort ved, at han dels får mulighed for at reflektere over egen praksis i en anden ramme end dagligdagen, men også spejle disse refleksioner i andre ledeses praksis, aktioner og observationer.

## 7 Konklusioner og perspektivering

Denne rapport udfolder de erfaringer, der er opnået på baggrund af fire leders deltagelse i udviklings- og pilotprojektet „Aktionslæring i ledernetværk”. Datamaterialet har bestået af konsulenternes notater fra observationer af ledernes eksperimenter i egen ledelsespraksis, ledernes egne læringspointer i forbindelse med de reflekterende samtaler og ikke mindst referaterne fra de reflekterende samtaler samt fokusgruppeinterview.

Det er en grundlæggende antagelse i aktionslæringsmetoden, at de deltagende praktikere (her: ledere) i fællesskab skal handle, observere og reflektere med henblik på at understøtte det bedst mulige læringsudbytte. Denne antagelse bekræftes gentagende gange i vores datamateriale, og understreges af lederne som en af de væsentligste forudsætninger for udvikling af deres ledelsespraksis; *deltagelse i et (refleksivt) ledernetværk*.

I analyserne af datamaterialet er det en overordnet konklusion på projektet, at det er ledernes mulighed for at eksperimentere med samt iagttage egen og andres ledelsespraksis i en systematisk ramme, som har stor effekt for ledernes udbytte. Projektet indledtes med en interesse for at undersøge; *hvordan institutionsledere skaber synergi mellem pædagogfaglighed og ledelsesfaglighed i udøvelsen af deres strategiske ledelsespraksis*. Med aktionslæringsmetoden som tilgang til kompetenceudvikling for dobbeltuddannede ledere, fremtræder særligt to centrale konklusioner i rapporten:

1. Institutionsledernes strategiske ledelsespraksis fremtræder som en ikke italesat praksis. Aktionslæringsmetoden skaber et refleksivt rum, hvor ledernes ikke italesatte strategier bliver italesat. Italesættelsen synes dels at skærpe den strategiske ledelse, men skaber også grundlag for mere af den strategiske praksis.
2. Synergien mellem det pædagogfaglige og ledelsesfaglige italesættes af de deltagende ledere som to uadskil-

lelige enheder. I lederne aktioner (for)bliver synergien mellem ledelsespraksis og kerneydelsen implicit og tavs viden. Aktionslæringsmetodens systematik synes at forstyrre den tavse viden ved at udfordre lederne på at ekspliciterer, hvordan synergien mellem det pædagogfaglige og ledelsesfaglige indgår i deres ledelsespraksis.

Gennem analyserne af datamaterialet fremgår det således, at lederne ikke adskiller eller søger at afgrænse det pædagogfaglige fra det ledelsesfaglige i deres ledelsespraksis. Det pædagogfaglige beskrives som en slags implicit og ubevidst baggrundsviden for deres ledelsesfaglige praksis. Dermed fremgår det ikke af lederne aktioner i en ledelsespraksis, hvordan disse kommer kerneydelsen til gavn.

Aktionslærings fordring om refleksion i en systematisk ramme synes at flette sig ind i et ledelsesmæssigt behov for *rum til refleksion*, som en væsentlig konklusion på; *hvordan aktionslæring kan anvendes som tilgang til kompetenceudvikling for dobbeltuddannede ledere*.

## 7.1 En nødvendig pause til refleksion ...

Som konklusion og perspektivering over metodens anvendelighed i ledernetværk, udtrykker lederne et ønske om, at have mulighed for at observere hinandens praksis i langt højere grad, end hvad rammerne for pilotprojektet tillod, for herigennem at opnå et endnu større kendskab til egen og andres ledelsespraksis. Det er bl.a. muligheden for at skabe en systematisk ramme om det refleksive ledernetværk, som har fungeret for lederne. Det, at have forløbet som planlagt og rammesat del af deres ellers travle hverdag:

*„Det drukner i økonomi, og jeg tror for mig, at det er vigtigt, at det er taget ud af hverdagen og planlagt, så man bliver holdt i ave med det. Ellers bliver det bare et*

*yderligere tiltag man skal tage sig af. „*

Deltagerne reflekterede også over, hvorvidt det samme refleksive rum kan skabes med den klynge, som lederne er en del af. Det blev udtrykt som et klart ønske hos en af lederne, mens en anden mente, at det er det uformelle netværk, som skaber grobund for læring:

*„Jeg tror, at man i klyngerne, er for tæt på hinanden, at man kender hinanden for godt. Det er godt, at det er nye netværk, og skulle man starte et nyt projekt, ville en ny gruppekonstellation også være en god ide.”*

En anden væsentlig perspektivering over metoden er *tid til fordybelse*. Lederne beskriver deres deltagelse i projektet som en pause og et pusterum til refleksion, men pilotprojektets begrænsede ramme har gjort, at de ikke oplevede tid nok til denne fordybelse.

Analyserne af hvordan de refleksive læringsrum udfordrer lederne på en anden måde, end hvad vi har oplevet, når metoden afprøves med pædagoger, danner grundlag for en nysgerrighed på at undersøge, hvordan et forløb, der strækker sig over længere tid, kan bidrage til at gribe ledelsespraksis an på nye måder. Derudover finder vi det også relevant at undersøge det spørgsmål, som pilotprojektet efterlader åbent; *hvilken forskel gør det i den daglige ledelse, når ikke italesatte strategier bliver italesat?* Herunder at zoome ind på sammenhænge mellem udvikling af ledelsespraksis og italesættelse af den tavse viden, som en ellers travl hverdag synes at skabe. Pilotprojektets datamateriale synes at pege i retning af, at forståelsen af egen ledelse som strategisk bliver mere tydelig og konkret i forhold til lederens praksisfelt.

Metodisk kan vi konkludere om forarbejdet, herunder formuleringen af aktionerne, at det med fordel kan foregribes ander-

ledes, når det er på ledelsesniveau. Dette kunne eksempelvis indebære at afsætte mere tid og ressourcer i projektet til at understøtte lederne formulering af eksperimenter. Hvis eksperimenterne som udgangspunkt kan skærpes og konkretiseres, ser vi et endnu større potentiale for, at den systematiske ramme om reflektive ledernetværk kan bidrage til en italesættelse af synergien mellem det pædagogfaglige og ledelsesfaglige i institutionsleders strategiske ledelsespraksis – fra ikke italesat strategi til strategisk italesættelse.

## 8 Litteratur

Cecchin, D. & Wennerberg Johansen, M. (red.) (2008). *Pædagogfaglig ledelse – Om ledelse af pædagogiske institutioner*. BUPL: København.

Klausen, K. K. (2009). *Strategisk ledelse*. I: M. Elting & S. Hammer (red.) *Ledelse og organisation - forandringer og udfordringer*. Samfundslitteratur: Frederiksberg.

Pedersen, T., Kofoed-Nordentoft, N. & Olsson, J. (2010). *Aktionslæring i dagtilbud – Udvikling af pædagogers professionsviden, identitet og autonomi*. Professionshøjskolen UCC – Professionsinstituttet KLEO: København.

Pedersen, D. (red.). (2004). *Offentlig Ledelse i Managementstaten*. Samfundslitteratur: København.

Pedersen, D. (red.). (2008). *Genopfindelsen af den offentlige sektor: Ledelsesudfordringer i reformernes tegn*. Børsen: København.

Plauborg, H., Winther Andersen, J. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring – Læring i og af praksis*. Hans Reitzel: København.

Schultz, M. (1990). *Kultur i organisationer*. Handelshøjskolens forlag.



