

Ufaglærtes (op)læring i dagtilbud

Publiceret: 5. juni 2026

Af: Inger Marie Larsen-Nielsen og Gittha Herlev Rasmussen

Resumé

Afsættet for denne artikel er, at andelen af ufaglærte er vokset i danske dagtilbud pga. manglen på uddannede pædagoger. Samtidig er der grund til at bekymre sig om den pædagogiske kvalitet i dagtilbud. Når antallet af ufaglærte stiger, og kvaliteten skal sikres, er der behov for, at de ufaglærtes læring understøttes. Børnene i dagtilbud kan ikke vente på, at flere ufaglærte uddannes som pædagoger. Derfor må dagtilbuddene selv understøtte de ufaglærtes læring, så de hurtigt kan indgå kvalificeret i den pædagogiske praksis. I artiklen undersøges derfor, hvordan et dagtilbud arbejder med ufaglærtes læring, og hvordan denne læring kan understøttes ledelsesmæssigt. Empirien består af tre gruppeinterviews med henholdsvis ufaglærte, pædagogiske assistenter og ledelsen samt et individuelt interview med en uddannet pædagog, der også fungerer som læringsvejleder.

Med afsæt i læringsteori, der integrerer læring og arbejde, analyseres de læringsaktiviteter, som indgår i dagtilbuddets praksis. Analysen viser, at de ufaglærtes læring overvejende kan klassificeres som oplæring, men også at denne oplæring har et eksemplarisk præg, idet læringen er knyttet til konkrete eksempler og implementering af dagtilbuddets pædagogiske metoder. I den afsluttende diskussion diskuteres ledelsens rolle i både at understøtte oplæringen og skabe rum for mere udviklingsorienteret læring.

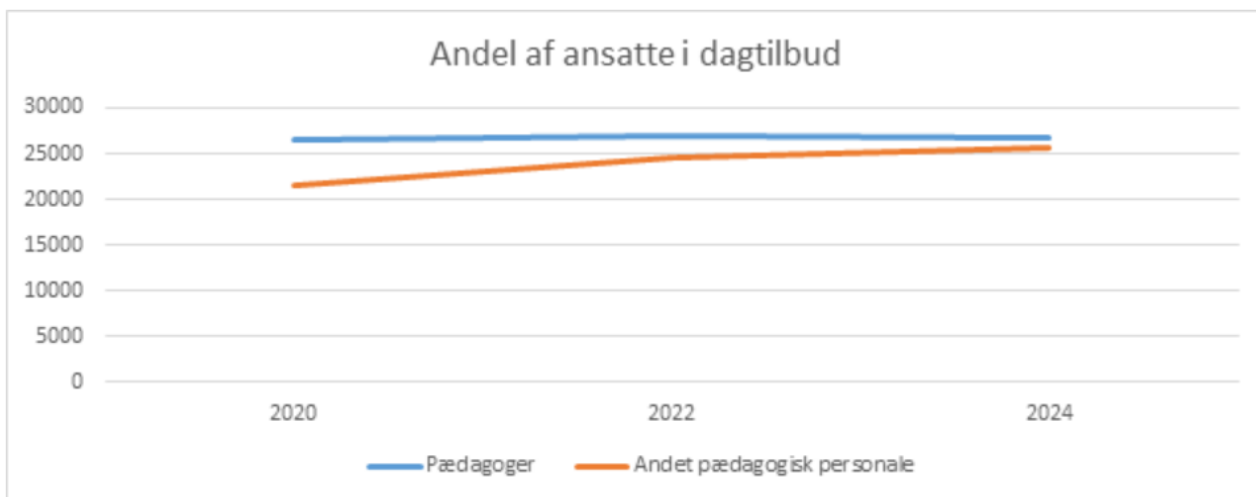
Indledning

Forskning inden for dagtilbudsområdet peger på, at dagtilbud af høj kvalitet, hvor børn trives og udvikler sig, er afhængige af uddannede pædagoger (Christoffersen, Højen-Sørensen, & Laugesen, 2014). En kortlægning fra EVA viser, at 86 % af de danske kommuner har svært ved at rekruttere pædagoger til dagtilbud, og 49 % af kommunerne oplever i nogen grad udfordringer med at fastholde de pædagoger, de har ansat (EVA, 2024).

Prognoser peger på, at rekrutteringsudfordringen kan blive større i de kommende år, på grund af den lave ledighed blandt pædagoger, mindre ungdomsårgange og faldende interesse for pædagoguddannelsen. Antallet af ansøgere på pædagoguddannelsen er faldet med 45 % siden 2015 (BUPL, 2024).



En konsekvens af de manglende pædagoger er, at andelen af ufaglærte medarbejdere i dagtilbud er vokset markant over en årrække, hvilket fremgår af figur 1. I dag består 35 % af det fastansatte pædagogiske personale af pædagogmedhjælpere. Knap hver tredje af disse (30 %) har gymnasiet eller tilsvarende som højest fuldførte uddannelse i 2022 (EVA, 2025).



Figur 1: Andel af ansatte i dagtilbud. Kilde: Danmarks statistik

Når dagtilbud ikke kan ansætte uddannede pædagoger, vil det påvirke den pædagogiske kvalitet og dermed ramme børns trivsel og udvikling, ikke mindst børn i udsatte positioner (EVA, 2024).

Der er altså grund til at bekymre sig om den pædagogiske kvalitet. En national undersøgelse, udarbejdet af VIVE og EVA foranlediget af Børne- og undervisningsministeriet i 2025, vurderer, at kun 9 % af stuerne i landets dagtilbud leverer god kvalitet, mens 28 % vurderes at levere utilstrækkelig kvalitet. Undersøgelsen peger på, at kvaliteten i 9 ud af 10 dagtilbud har brug for at blive styrket, hvis dagtilbuddet skal gøre en positiv forskel for børn i udsatte positioner (Lindeberg, et al., 2025). Manglende pædagogisk kvalitet har ikke alene indvirkning på børnenes liv her og nu. Forskning viser, at der også er sammenhæng mellem dagtilbud af høj kvalitet og børns senere livsmuligheder, herunder hvordan de klarer sig i skolen (Rambøll Management Consulting, 2016).

Udgangspunktet for artiklen er en antagelse om, at manglen på pædagoger kan øge pædagogernes arbejdsbelastning. Ansættelsen af ufaglærte, som skal afhjælpe denne belastning, kan imidlertid skabe et paradoks, da det kan øge presset på pædagogernes arbejdsliv, når de skal bidrage til at lære de ufaglærte at agere pædagogisk i en dagtilbudspraksis.

Antagelsen bygger på, at pædagogerne ikke alene skal løse deres kerneopgave, men samtidig løbende skal understøtte ufaglærte medarbejders læring. Tal fra Danmarks Statistik viser, at 53 % af de ufaglærte med gymnasial baggrund og 22 % af de ufaglærte med grundskole som højeste uddannelsesniveau har under to års anciennitet i et dagtilbud. Det betyder høj udskiftning og et vedvarende behov for fokus på ufaglærtes læring (EVA, 2025).

Derudover forventes det pædagogiske personale at sikre, at de ufaglærtes omgang med børnene er i overensstemmelse med dagtilbuddets værdier. Pædagogerne kan således antages at blive belastet af både at skulle sikre kvaliteten i den pædagogiske praksis og læringsopgaven som følger med hyppige ansættelser af ufaglærte.

Vores antagelse er også, at stærke faglige fællesskaber kan afbøde denne belastning. Vi ved fra den grundlæggende litteratur om 'ledelse og organisation' (Hernes & Bévort, 2018; Elting & Hammer, 2019), at ledelse spiller en væsentlig rolle i organiseringen af struktur, kultur og processer i en organisation. Ledelse vil derfor have betydning for, om faglige fællesskaber i praksis kommer til at understøtte ufaglærte medarbejders læring og samtidig afbøde, at pædagogerne belastes af læringsopgaven.

På baggrund af ovenstående er vi nysgerrige på, hvordan læring har betydning for, at de ufaglærte kan udfylde en vigtig rolle i dagtilbud, i en tid med mangel på uddannede pædagoger, bekymring for den pædagogiske kvalitet og ufaglærtes egen begrænsede uddannelses- og erhvervsbaggrund.

Vi har derfor i et dagtilbud undersøgt:

- Hvordan gribes ufaglærtes læring an?
- Hvordan vil ufaglærtes læring kunne understøttes ledelsesmæssigt?

Teori

I forhold til at undersøge, hvad der har betydning for ufaglærte medarbejderes læring i dagtilbud, inddrager vi den svenske professor i læring og kompetenceudvikling i arbejdslivet, Per-Erik Ellström (2001). For ham er det afgørende, at læring og arbejde integreres, da han forstår læring som et fænomen, der skabes gennem selve arbejdets udførelse. Især i organisationer med opgaver, som er komplekse og foranderlige. På den baggrund skriver han om, hvad der har betydning for integrationen mellem læring og arbejde, og hvordan læringen kan klassificeres på fire forskellige læringsniveauer (Ellström, 2001).

Valget af Ellströms læringsteori begrundes i, at dagtilbud ikke kan vente på, at flere ufaglærte bliver uddannet som pædagoger. Det betyder, at dagtilbuddene selv må skabe rammer for de ufaglærtes læring, så de kan deltage kvalificeret i pædagogisk praksis.

Teorien kan hjælpe os med at forstå:

1. hvad der har betydning for at arbejde og læring integreres, og
2. niveauet af den læring der foregår i integrationsprocessen.

Læring ifølge Ellström

Af betydning for integrationen peger Ellström på fem faktorer.

1. Opgavens læringspotentiale: i hvilken grad er der tale om kompleksitet, variation og kontrol
2. Muligheder for feedback og refleksion
3. Formaliserings- og standardiseringsgrader
4. Aktiv involvering af medarbejdere i problemløsning og udvikling af arbejdsprocesser
5. Læringsressourcer i form af tid, viden, motivation og refleksion.

I forhold til hverdagens læring skelner Ellström mellem adaptiv og udviklingsbaseret læring. Hvor adaptiv læring retter sig imod tilpasning til eksisterende rammer og rutiner, søger udviklingsorienteret læring at udfordre eksisterende rammer gennem innovation og nytænkning.

På den baggrund præsenterer Ellström en taksonomi med fire læringsniveauer:

1. Reproduktiv læring – rutinepræget, automatiseret.
2. Produktiv læring I – evaluering af resultater.
3. Produktiv læring II – eksperimenterende problemløsning.
4. Kreativ læring – redefinerings af opgaver og metoder.

Med Ellströms forståelse af læring, som integreret med arbejde, klassificerer vi de ufaglærtes læring. Med baggrund i klassificeringen ser vi på handlefriheden i forhold til forskellige aspekter i arbejds- og læringsmiljøet. I den adaptive læring knytter Ellström handlefriheden til at kunne løse de opgaver, der er stillet, ved at anvende de metoder, der allerede er defineret, og i nogen grad at nå de resultater, der er forventet. I den udviklingsorienterede læring er der handlefrihed til at definere opgave, valg af metoder og opnåelse af resultater. Med andre ord er hverken problemforståelsen, metoderne eller de ønskede resultater fastlagt på forhånd. Distinktionerne fremgår af tabel 1.

Aspekter af læringssituationen i arbejdet	Læringsniveauer			
	Adaptiv læring		Udviklingslæring	
	1	2	3	4
	Reproduktiv	Produktiv, Type I	Produktiv, Type II	Kreativ
Opgaver	Givet	Givet	Givet	Ikke givet
Metoder	Givet	Givet	Ikke givet	Ikke givet
Resultater	Givet	Ikke givet	Ikke givet	Ikke givet

Tabel 1: Læringsniveauer som en funktion af handlefriheden i forhold til forskellige aspekter af arbejds- og læringsmiljøet. Kilde: Ellström, 2001, s. 423

Læring og ledelse

Ledelse er i litteraturen forbundet til nyere læringsteorier (Sørensen et al., 2008). Når vi refererer til nyere læringsteorier, er det med udgangspunkt i en forståelse af læring som et relationelt og situeret fænomen. Dette til forskel fra at forstå læring udelukkende som et individuelt kognitivt fænomen. Derved forstås omverdenen ikke blot som en ydre påvirkning, men som en del af selve læringsprocessen (Nielsen og Tanggaard, 2020). I tråd hermed trækker vi i det følgende på centrale pointer fra den pragmatiske læringsforståelse hos John Dewey og kobler disse til ledelse.

Nogle pointer fra den pragmatiske læringsteori koblet til ledelse

Indenfor de nyere læringsteorier, som betoner læring som et gensidigt forhold mellem individ og omverden, finder vi John Dewey. Deweys forståelse af læring ligger på linje med Ellströms udviklingsbaserede læring, da den giver handlefrihed til at undersøge praktiske problemer og vælge metoder, hvorved resultatet ikke kan fastlægges på forhånd. Dewey sidestiller erfaring og læring, og han betragter processen som en aktiv undersøgende og reflektiv proces, som fastholder mennesket i at indgå i interaktion med natur, kultur og andre mennesker (Elkjær, 2022; 2025). Der er tale om en kontinuerlig proces, hvor sociale relationer og materialitet gensidigt er skabt, skaber og skabes i samspil med hinanden. Det betyder, at erfaring/læring ikke skal forstås som enkeltstående elementer, som lægger sig oven på hinanden, men skal forstås som noget, der hele tiden skabes processuelt, situationelt og relationelt (Elkjær, 2019; 2022; 2025).

Erfaring/læring udvikles ikke ved at høre om teorier og metoder, men ved at anvende dem i en undersøgende og meningskabende problemorienteret proces, hvor man er aktivt opmærksomt og nysgerrigt til stede-i-verden. Det betyder ikke, at teorier og metoder er overflødige, men i Deweys forståelse er de midlertidige redskaber, og de må ikke blive styrende eller foreskrivende for handling (Dewey, 1933). De skal bruges som hjælpeværktøjer i en kritisk reflektiv undersøgelsesproces.



"ERFARING/LÆRING UDVIKLES IKKE VED AT HØRE OM TEORIER OG METODER, MEN VED AT ANVENDT DEM I EN UNDERSØGENDE OG MENINGSSKABENDE PROBLEM-ORIENTERET PROCES."

Koblet til dagtilbudsledelse vil ledelse handle om at vække det pædagogiske personales undren eller tvivl over problemstillinger i praksis og understøtte kontinuiteten i erfaringsdannelserne, så disse relaterer sig meningsfuldt i et socialt og materielt samspil omkring den pædagogiske opgave.

Det betyder ikke, at det ikke kan give mening at høre om en metode, en model eller læse eller reflektere over en tekst i f.eks. et onboardingforløb, men det bliver først til udviklingsorienteret

læring i det øjeblik, at metoden, modellen eller den læste tekst bruges i praksis til at udforske et praktisk problem, reflektere over, hvad det handler om, og hvorfor det opstår, designe nye strategier for handling og afprøve strategierne til at udvikle praksis. Det vil sige, at erfaring/læring udvikles igennem en undersøgelsesproces, hvor undren, tvivl eller usikkerhed skal værdsættes, da de er følelser, som vil kunne tilskynde det pædagogiske personale til nysgerrigt at rette deres opmærksomhed mod noget, de ønsker at undersøge nærmere og forandre.

Processen forløber på denne måde (beskrevet frit jf. Dewey 1933):

Problemdefinering: Fokus er på følelsen af undren, usikkerhed eller tvivl. Hvad handler problemet om, og hvorfor opstår det?

Design af strategi og handlinger rettet mod problemløsning: Fokus er her på at udvikle forskellige ideer til, hvordan der kan skabes veje ud af den uklare situation og vurdere, hvilke ideer og/eller veje der skal vælges.

Implementering af eksperimentelle handlinger: Her spørger vi: Hvordan skal vi afprøve de valgte strategier.

Refleksion og evaluering af handlinger: Her overvejer vi, hvad vi nu ved, og hvordan det kan kvalificere den pædagogiske praksis.

Fornyelse og dybere forståelse af den oprindelige situation: Det vi nu ved, vurderer vi i lyset af vores undersøgelses- og afprøvningsproces: Hvordan blev det, vi nu ved skabt processuelt, situationelt og relationelt, og hvilken betydning fik det for den pædagogiske praksis?

Beskrivelse af dagtilbuddet

I dette afsnit vil vi kort og overordnet præsentere det dagtilbud, som indgår i undersøgelsen. Empirien er indhentet gennem tre gruppeinterviews og et individuelt interview i et dagtilbud i en mellemstor kommune i maj måned 2025.

Dagtilbuddet har vi valgt, fordi de arbejder systematisk med ufaglærtes læring. De forskellige læringsaktiviteter præsenteres senere, i første del af analysen.

Dagtilbuddet er resultatet af en reform i 2011, hvor flere mindre dagtilbud blev lagt sammen og genopstod som ét samlet dagtilbud med nye pædagogiske linjer og en ny ledelsesstruktur. Dagtilbuddet ledes af en dagtilbudsleder og to pædagogiske ledere. På trods af den fysiske samling

er dagtilbuddet pædagogisk og ledelsesmæssigt opdelt i mindre enheder. Ifølge dagtilbudslederen afspejler det en bevidst strategi om at balancere stordrift med små fællesskaber. Lederen fortæller:

”Det er en vigtig værdi for os, det er det her med, at nok er vi store, men at skabe tryghed og overblik i det lille. Sådan skal følelsen være” (citater dagtilbudsleder)

I dagtilbuddet er ca. 150 børn fordelt på vuggestue og to børnehaveafdelinger. Der er omkring 35 ansatte, hvoraf 71 % er uddannede pædagoger, og 29 % er pædagogiske assistenter eller ufaglærte. Det er en fordeling der, ifølge dagtilbudslederen, afspejler et politisk mål og intentioner om høj pædagogisk kvalitet. Til sammenligning viser nationale tal, at andelen af ansatte med en pædagogisk uddannelse varierer betydeligt på tværs af kommunetyper: 60 % i hovedstadskommunerne, 64–66 % i henholdsvis oplands- og provinskommuner, 70 % i storbykommuner og 71 % i landkommuner (EVA, 2025). I disse opgørelser indgår både uddannede pædagoger og pædagogiske assistenter, hvilket betyder, at den reelle andel uddannede pædagoger typisk er lavere end de samlede procentsatser.

Sammenholdt med dette placerer det undersøgte dagtilbud sig i den absolutte top, når det gælder andelen af uddannede pædagoger. Dagtilbuddet har dermed en markant højere andel uddannede pædagoger end det gennemsnit, der ses nationalt.

I dagtilbuddet er der ledelsesmæssigt fokus på stærkt samarbejde i dagtilbuddet. Dagtilbudslederen fortæller, at dette fokus afspejler sig i en nylig trivselsmåling:

”Vi har lige haft trivselsmåling her, som på alle mulige måder siger det her med, at vi er et fælles hold, og vi er et kollektiv om at lykkes med opgaven, og vi hjælper hinanden” (citater interview, dagtilbudsleder).

Metode

I et gruppeinterview fastholdes rollen som interviewer samtidig med, at der fokuseres på informanternes fælles oplevelser (Ingemann et al., 2022). Vi fastholdt vores rolle som interviewer gennem spørgsmål fra en semistruktureret spørgeguide og en fordeling af roller mellem os, som

henholdsvis interviewer og observatør. Rollerne var vi transparente om ved opstarten af hvert interview.

Vi har valgt gruppeinterviewet som metode til indsamling af empiri af flere grunde. For det første er metoden en kvalitativ tilgang til indsamling af informationer. Det vil sige, at metoden kan give nuancerede og dybdegående indsigter i deltagernes erfaringer og refleksioner - noget der ikke kan opnås gennem standardiserede spørgeskemaer. For det andet giver fysiske interviews mulighed for at fokusere på det analoge sprog og skabe et rum, hvor informanterne kan hjælpe hinanden med at få bredde i svarene ud fra de fælles oplevelser med læring. Det har også været vores ønske at kunne inddrage så mange informanter som muligt indenfor den givne tidsramme. Valget af empirisk metode har den konsekvens, at vores analyse udelukkende beror på informanternes fortællinger om læring i praksis, hvilket ikke er valideret f.eks. gennem observation.

Spørgsmålene i spørgeguiden orienterer sig imod at få informationer om ansøgning- og ansættelsesforhold, læringsaktiviteter, dagtilbuddets pædagogiske metoder, de ufaglærtes rolle i den pædagogiske praksis, struktur for læringsaktiviteter samt pædagogers og ledelsens rolle i forbindelse de ufaglærtes læring.

De fire interviews blev gennemført i særskilte grupper. Vi valgte særskilte grupper for at minimere det magtaspekt, der vil kunne påvirke empirien grundet asymmetrien i relationer med forskel i uddannelsesmæssig baggrund og ansættelsesforhold:

1. tre pædagogmedhjælpere (den sidst ansatte i november 2023)
2. tre pædagogiske assistenter (de sidst ansatte i oktober 2022)
3. en læringsvejleder
4. dagtilbudslederen og to afdelingsledere

Interviewene varede mellem ½ – 1 time og blev gennemført i maj 2025. Alle interview er transskriberet og kodet.

Analysestrategi

Empirien er kodet gennem to runder. I første runde identificerede vi, hvilke læringsaktiviteter der finder sted, hvilke aktører der er med, og hvordan de relaterer sig til læringsaktiviteten og hinanden. Konkret systematiserede vi empirien i et skema med tre kolonner, hvilket gav os overblik og mulighed for at sammenligne udsagnene fra de tre interview. I anden runde er kodningen læst

meningskondenserende ved hjælp af Ellströms fire læringstaksonomier (Ellström, 2001), hvilket giver os grundlag for at kunne sige noget om den taksonomiske betydning af den læring som finder sted.

Vi beskriver altså først, hvordan de ufaglærtes læring tilrettelægges, og undersøger dernæst betydningen af de handlinger, der iværksættes. Herefter diskuterer vi, hvordan de ufaglærtes læring kan understøttes ledelsesmæssigt. Afslutningsvis retter vi fokus mod den udviklingsorienterede læring og inddrager Deweys læringsforståelse, som vi kobler til ledelse.

Læringsaktiviteterne i dagtilbuddet.

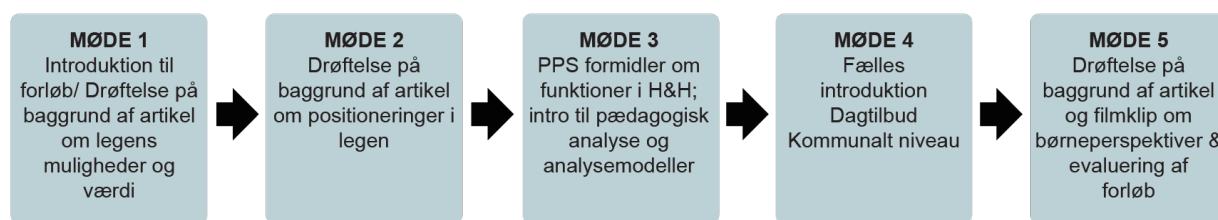
Den overordnede dagtilbudsleder og ledelsesteamet har en strategisk tilgang til ufaglærtes læring, da det vægtes, at de forskellige læringsaktiviteter medvirker til at sikre den pædagogiske kvalitet. De fire tiltag er derfor rammesat på en måde, så de kommer til at understøtte integrationen mellem arbejde og læring. Organiseringen af de fire tiltag er ledelsens ansvar, men indholdet i tiltagenes aktiviteter skabes i et samarbejde mellem ledere og medarbejdere og medarbejdere imellem.

De fire tiltag er: et onboardingforløb for nyansatte, mentorskab og den pædagogiske hverdag, rammesatte refleksionsrum, hvor situationer fra praksis reflekteres og pædagogfaglige temaer på personalemøder.

“DE FIRE TILTAG ER: ET ONBOARDINGFORLØB FOR NYANSATTE, MENTORSKAB OG DEN PÆDAGOGISKE HVERDAG, RAMMESATTE REFLEKSIONSRUM, HVOR SITUATIONER FRA PRAKSIS REFLEKTERES OG PÆDAGOGFAGLIGE TEMAER PÅ PERSONALEMØDER.”



Onboardingforløbet for alle nyansatte forløber gennem en møderække på 5 gange, illustreret i figur 2. Mellem mødegangene foretager deltagerne små aktioner og observationer i dagligdagen, hvilket reflekteres på møderne.



Figur 2: Oversigt over møder i onboardingforløbet

Onboardingforløb

Onboardingforløbet er formaliseret på den måde, at alle nye medarbejdere kommer på et forløb. Selv unge løstansatte deltager i en kort udgave af onboardingforløbet. Forløbene afvikles med en standardiseringsgrad, hvor noget materiale har tjeklistekarakter, og andet har reflekterende karakter med bl.a. refleksioner over situationer fra praksis.

Onboardingforløbet igangsættes, når det vurderes, at der er nok nyansatte til at sætte et hold. Læringsvejlederen er uddannet pædagog med gode erfaringer fra Norge med onboardingforløb og mentorskab for nyansatte pædagoger.

Læringsvejlederen fortæller:

”I Norge ser man pædagoger som nyuddannet de 2 første år, og tilbyder dem en mentorordning eller en vejleder. Og det synes jeg egentlig var en rigtig god ting også at gøre herhjemme, fordi man godt kan stå sådan: Nu har jeg taget den her uddannelse, men det kan stadig være meget og skulle stå med forældresamarbejde og (...) Altså alle de ting man skal stå for(..) Så man ikke tænker: åh nej, det her det tør jeg ikke, eller man får en dårlig start, så man går væk fra vores område. Det har vi ikke råd til! Så derfor har jeg snakket meget varmt for, at vi skal tage hånd om de nye, vi får. Det[onboarding] har de[ledelsen] så valgt at køre videre til alle nye, uanset om de er nye i faget eller har arbejdet som pædagog i 17 år, som jeg selv” (citater læringsvejleder)

Læringsvejlederen arbejder sammen med den overordnede dagtilbudsleder om at få det faglige indhold til at understøtte integrationen mellem arbejde og læring. På onboardingforløbet introduceres deltagerne til kommunens og institutionens pædagogiske grundlag, herunder arbejdet med “hjernen og hjertet, ”som er et digitalt værktøj til at følge børnenes udvikling. Desuden

fokuseres der på pædagogfaglige emner som f.eks. "en legende tilgang". Forud for forløbet modtager deltagerne nogle faglige tekster, som efterfølgende drøftes. I drøftelsen kobles deltagernes eksempler fra den pædagogiske praksis til de faglige begreber. Eksemplerne kan være små fortællinger eller små filmklip. Aktiviteten skaber mulighed for en drøftelse mellem deltagerne, hvor faglige begreber kan kobles til konkrete situationer fra den pædagogiske praksis. En proces som også giver de ufaglærte en oplevelse af at være del i et arbejdsfællesskab. En ufaglært fortæller:

"Fællesskabet. At man oplever, at vi er fælles om det her, og at man ikke føler sig helt udefrakommende, og man bare kommer ind, og 'så gør vi bare sådan og sådan og sådan'. Vi har ligesom fået en forklaring på, hvordan man gør her. Det har givet mig mere ro i maven til at kunne være i dagligdagen, fordi jeg ved, hvad de andre gør, og hvad jeg skal gøre" (citater interview, ufaglært).

Mentorskab og den pædagogiske hverdag

Alle nyansatte ufaglærte får en mentor, som de kan sparre med i det daglige. Ifølge læringsvejlederen kan onboardingforløbet nemlig ikke stå alene, men kræver en tæt relationel støtte i praksis.

"Jeg synes de her onboardingforløb, de har været rigtig gode. Jeg håber på, at vi klæder dem rigtig godt på til at arbejde her. Men det der også er vigtigt er, at man får en mentor, at det her det er din person, som du kan gå til" (citater interview, læringsvejleder).

Mentoren er en erfaren pædagog, fra den nyansattes team, som har til opgave, at den ufaglærtes læring kobles til den pædagogiske praksis i hverdagen. Læringsvejlederen fortæller, at en vigtig del i mentorrollen er at udvise forståelse for det at være ny i organisationen og medvirke til, at man som ny oplever, at det er trygt at spørge om hjælp:

"Hvis man tænker på det som mentor. Altså 1-1, så vil jeg gerne, at det skal være trygt, at man skal kunne spørge. At der ikke er noget, der er forkert. Og jeg prøver også på at give udtryk for, at al begyndelse er svær. At det er hårdt at starte på en ny arbejdsplads."

Og jeg prøver, så godt jeg kan, at være der, [jeg] siger at man bare skal spørge om hjælp eller sige til, hvis der et eller andet, man har brug for hjælp til. Så er det jo også alt efter, hvor meget erfaring vedkommende har” (citat fra interview/læringsvejleder).

I oplæringen i den pædagogiske hverdag, er der også opmærksomhed på, at medarbejdere er forskellige og besidder forskellige kompetencer, hvilket der må tages hensyn til i praksis. Lederen formulerer det sådan:

”Men selvfølgelig ved vi også, at der er forskellige forudsætninger og forskellige erfaringer, og medarbejder til medarbejder er jo også forskellige. Så det at arbejde værdibaseret og kigge ind i, hvornår er den enkelte klar til at kunne løfte næste step, er jo vigtigt” (Citat interview/dagtilbudsleder).

Tillid er et ord der går igen i empirien, f.eks. da vi spørger, om de ufaglærte ved opstarten følte sig trygge til at kunne stille spørgsmål, hvis de havde tvivl og ikke vidste, hvordan de skulle håndtere specifikke situationer. En ufaglært svarer: *”Ja, der var fuld tillid. Man blev virkelig budt velkommen her fra alle”* (citat interview, ufaglært). Udover de øvrige medarbejders rolle peger de også på, at ledelsen har en vigtig rolle i at understøtte deres læring og hjælpe dem til at koble sig til det pædagogiske arbejde. En ufaglært udtrykker det på denne måde:

”Så har vi en ledelse, der er god til at lede os videre til: at vi måske skal have en supervision for at få sparring på et eller andet. Så jeg synes, at der er utrolig mange gode redskaber til, at vi kan have tryghed til at spørge, hvis vi har brug for et eller andet” (citat ufaglært)

De rammesatte refleksionsrum

Refleksionsrummene over situationer i praksis er formaliseret. Det vil sige, at den foregår efter en fastlagt struktur, hvor alle fastansatte skiftes til at deltage i fastlagte møder. Møderne er rammesat på den måde, at deltagerne viser filmklip fra hverdagen, som så reflekteres i lyset af udvalgte pædagogiske metoder.

Alle medarbejdere deltager to gange årligt i et forløb der er rammesat som refleksionsrum med fælles dialog om situationer fra hverdagens praksis. Her arbejdes der ud fra forskellige pædagogiske metoder og videoklip fra konkrete situationer i praksis. Formålet er: faglige drøftelser, fælles refleksion og udvikling af den pædagogiske praksis.

Pædagogfaglige temaer på personalemøder

Alle medarbejdere deltager på personalemøderne. Dele af disse er fokuseret på pædagogfaglige drøftelser i læringsgrupper knyttet til resultater af og prøvehandlinger i forlængelse af tilsynsrapporten:

”Jamen, så kigger vi kollektivt i de her læringsgrupper og ser på, hvad bliver vi glade for, og hvad kunne vi godt tænke os at justere på [ift. tilsynsrapporter el. andet]”? Hvad har vi brug for noget viden til? Og hvordan arbejder vi med prøvehandlinger i det? Og hvad bliver vores organisatoriske læring af det? Altså, der er jo noget for den enkelte, men der er jo også noget for hele holdet” (citater interview/dagtilbudsleder)

”Og vi filmer også selv. Så de har skullet tage nogle film med, som vi så har set(...) Og jeg har også prøvet at vise nogle film af mig selv for ligesom at vise, at det her det er ikke farligt. Det er også fordi, at det er noget, vi kan klæde dem på til, fordi det er sådan vi arbejder” (citater interview, læringsvejleder).

De fælles refleksioner over de filmede situationer, kan munde ud i nye handlinger. På et spørgsmål om, hvorvidt der bliver samlet op på de erfaringer de ufaglærte gør sig, når de har afprøvet noget i praksis, fortæller en ufaglært:

” Ja, så lavede vi en opsamling på næste møde, hvor vi gennemgik, hvordan det var gået. Det, syntes jeg, var meget rart” (citater interview, ufaglært).

Der sker aktiv involvering af medarbejdere i forhold til de ufaglærtes læring, både gennem læringsvejlederens rolle i onboardingforløbet og gennem mentorens rolle i den daglige praksis.

Sammenholdt med de rammesatte refleksionsrum og brugen af teoretiske modeller viser dette, at dagtilbuddet anvender flere typer læringsressourcer, at der er en strukturel ramme, som understøtter aktiviteterne, og at der arbejdes systematisk med at integrere læring og arbejde.

De ufaglærtes læring vil vi kalde oplæring

Vi er nu kommet til at undersøge den læringsmæssige betydning i lyset af Ellströms læringstaksonomi (figur 1). Analysen viser, at de ufaglærtes læring hovedsagelig kan klassificeres som adaptiv læring I og II.

Adaptiv læring I fremkommer i dagligdagen, når opgaver er rutineprægede. Det handler om, de ufaglærte oplever forskellig grad af involvering og ansvar. I nogle tilfælde handler koblingen mellem læring og den pædagogiske praksis primært om, at dagligdagen skal fungere, og at de ufaglærte forstår, at udfylde de behov, hverdagen kalder på, f.eks. at være på legepladsen hos børnene, mens det øvrige personale afholder planlægningsmøde. En ufaglært siger:

"[...] der skal også gerne være nogle kendte ansigter ude hos børnene, mens andre sidder herinde. Så jeg tror også lidt, det er sådan vi bliver brugt, at så er vi ude på legepladsen hos børnene imens, så der er nogle velkendte ansigter" (citater interview, ufaglært).

Nogle ufaglærte har i deres ansættelse haft særlige ansvarsområder. Disse fremstår dog rutineprægede og indirekte forbundet til den pædagogiske praksis, da de kan handle om at tjekke op på glemt tøj og ting på depotet.

I forhold til de ufaglærtes anvendelse af forskellige pædagogiske metoder og tilgange fortæller læringsvejlederen, at de generelt fokuserer på, at de ufaglærte bruger metoderne, så de bliver et redskab til at få en eksisterende pædagogiske praksis til at fungere.

"Altså, vi prøver at give videre, hvad vi kører med her, og hvad vi har lært. Men også at man skal kunne få det ned på et niveau, sådan at det er noget, man kunne gøre i hverdagen" (citater interview læringsvejleder)

Adaptiv læring II forekommer, når de ufaglærte på onboardingforløbet skal optage film, får feedback og reflekterer med læringsvejlederen og de andre deltagere. I disse situationer er formålet, at få den ufaglærte til at forbedre sin praksis og tilpasse sin arbejdsgang efter dagtilbuddets pædagogiske principper. Når de ufaglærte stiller spørgsmål til faglig ageren i samspil med børnene, vil det fungere som faglig feedback, der kan understøtte, at de ufaglærte justerer egne handlinger. Flere ufaglærte oplever, at de primært justerer egne handlinger ved at spejle sig i kollegers praksis. En ufaglært fortæller:

“Jeg synes, det er mest gennem spejling. Og så en gang imellem kan det være, at de siger: ej, det der var virkelig godt gået – det var en god måde at gøre det på. Det er nok mest, når der opstår nogle situationer, hvor der er et barn, der skal have lidt hjælp med at regulere sine følelser, at vi snakker om det” (citater interview, ufaglært).

Og en anden ufaglært siger:

“jeg har ikke været med til en pædagogisk dag, men jeg synes, f.eks. når de har snakket om NUSSA[1] og sådan noget og kan se, at de bruger det i hverdagen, jamen så tager man det jo til sig og prøver at gøre det samme, fordi man kan se, at det hjælper ved børnene” (citater interview, ufaglært).

Mens spejling spiller en stor rolle i at lære at agere i den pædagogiske praksis, peger flere ufaglærte også på, at den direkte dialog med mentoren betyder noget, især i komplekse situationer:

“Jeg kom ind i en gruppe, hvor der var nogle udadreagerende børn, og det skulle jeg lige vænne mig til, hvordan man håndterer. Der var jeg i tæt dialog med hende[mentoren] omkring, hvordan håndterer vi det, hvad gør vi, når det her opstår. Så det kom jeg hurtigt ind i, hvordan jeg skulle tackle situationen” (citater interview, ufaglært)

Ovenstående er et eksempel på, at det at lære at agere i den pædagogiske praksis også knytter sig til dialog i hverdagen. De ufaglærte fortæller, at det sker, når tiden er til det, og at det ofte foregår spontant. De fremhæver, at de oplever, at *der kan* stilles spørgsmål, og at de ikke går hjem fra arbejde med noget uforløst.

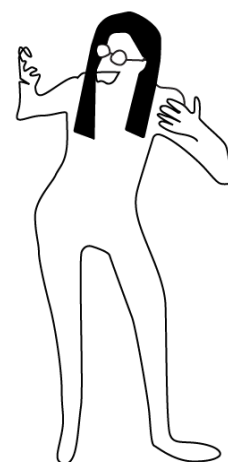
Dialoger om hverdagens problemstillinger knytter sig også til adaptivt læringsniveau II, da dialogen kan få den ufaglærte til at eksperimentere med *sin* tilgang, så komplekse situationer håndteres på nye måder indenfor de eksisterende rammer. Der kan således godt være tale om, at den ufaglærtes individuelle læring vil kunne placeres på et udviklingsorienteret læringsniveau I.

Samlet set viser analysen, at de ufaglærtes læring kan klassificeres inden for de to adaptive typer for læring. I lyset af inddelingerne i tabel 1, kan der overordnet peges på, at de ufaglærtes læring sigter mod at:

1. sikre effektivitet og stabilitet i hverdagens rutiner og udførelse af arbejdsopgaver,
2. forbedre eksisterende praksis ved at tilpasse arbejdsgange gennem brug af dagtilbuddets kendte pædagogiske metoder.

Det er denne klassificering af læring, der får os til at betegne de ufaglærtes læring i betydningen oplæring. Analysen viser nemlig, at de adaptive læringsniveauer binder de ufaglærtes handlefrihed til fastlagte pædagogiske opgaver, metoder og i nogen grad også til forventede resultater. Med betegnelsen oplæring nedtoner vi ikke værdien af den læring som finder sted, men anerkender derimod det eksemplariske i, at læringen er tæt forbundet med implementering af dagtilbuddets pædagogiske metoder.

“ANALYSEN VISER NEMLIG, AT DE ADAPTIVE LÆRINGS-NIVEAUER BINDER DE UFAGLÆRTES HANDLEFRIHED TIL FASTLAGTE PÆDAGOGISKE OPGAVER, METODER OG I NOGEN GRAD OGSÅ TIL FORVENTEDE RESULTATER.”



Styrken i forhold til at sikre den pædagogiske kvalitet er, at onboarding, mentorskab og rammesatte refleksionsrum er formaliseret, og at der er læringsressourcer til rådighed. Ledelsen kan dermed siges at have en eksemplarisk organisatorisk læringsstrategi, der sigter på, at læring og pædagogisk praksis integreres i oplæringen af de ufaglærte. Det bidrager til, at kvaliteten i den pædagogiske hverdag fastholder et stabilt niveau, når der ansættes ufaglærte medarbejdere.

I vores analyse fremgår det, at det pædagogiske personale skal anvende bestemte metoder i den pædagogiske praksis. Ud fra den foreliggende empiri vil det derfor ikke være forventeligt at finde udviklingsorienteret læring. Da vores undersøgelse ikke omfatter observationer i hverdagens praksis, kan vi dog ikke fastslå dette med sikkerhed. I vores diskussion af, hvordan ufaglærtes læring vil kunne understøttes, vil vi alligevel inddrage det udviklingsorienterede læringsniveau. Først retter vi imidlertid blikket mod de udviklingspunkter, der, inden for de to adaptive læringsniveauer, kan understøttes ledelsesmæssigt.

Ufaglærtes (op)læring og ledelse

I dette afsnit diskuterer vi først, hvordan ufaglærtes oplæring vil kunne understøttes ledelsesmæssigt. Det vil sige, at vi fokuserer på -og kommer med forslag til ledelsen med henblik på udvikling af de læringsaktiviteter, som allerede finder sted. Dernæst udfordrer vi den oplæring, der finder sted, med et udviklingsorienteret syn på læring og ledelse.

Onboarding, timing og organisering

Som tidligere nævnt, oprettes onboardinghold, når der er tilstrækkeligt med nye ansatte til, at det giver mening. Det betyder, at det kan variere, hvor længe de ansatte har været i organisationen, før de deltager i et onboardingforløb. For helt nye ufaglærte indenfor dagtilbudsområdet kan indholdet virke overvældende. Det fortæller en ufaglært om:

“Jeg synes faktisk, at når man kommer fra et helt andet felt, så kunne det godt opleves lidt overvældende, at vi både skulle til de her intromøder, aktionslæring[2] og ovre hos os skulle vi også køre supervision. Altså, man skulle rigtig mange forskellige ting til en start, og når man så ikke er sikker i det pædagogiske felt, så kunne man godt blive lidt forvirret over det hele (citater interview, ufaglært).

Her kan ligge et udviklingspunkt ift. timingen og et spørgsmål til ledelsen om: Skal nye ufaglærte hurtigt introduceres til alle pædagogiske begreber og metoder, eller giver det mere mening først at lade dem lande i den nye virkelighed? Hvis onboardingforløbet placeres senere, kan det give tid til at gøre sig praktiske erfaringer, som gør metoderne mere meningsfulde. Omvendt kan manglende tidlig introduktion skabe usikkerhed og risiko for, at de ufaglærte udvikler vaner, der ikke er i tråd med den ønskede pædagogiske retning.

Det peger på et grundlæggende udviklingspunkt: et læringsteoretisk fokus på, hvordan læring hurtigt kobles til den pædagogiske praksis. Det kan eksempelvis ske ved, at nye ufaglærte ikke afventer, at der er nok til et onboarding hold, men i stedet får en overordnet introduktion hurtigere og tidligt tilknyttet en mentor.

Dernæst åbner spørgsmålet om timing ligeledes for en diskussion om organisering, herunder hvilke muligheder og interesser, der kan være i at organisere et overordnet og tidligt introduktionsforløb på tværs af kommunens dagtilbud.

Et fælles kommunalt onboardingforløb vil kunne skabe et fælles kendskab til de pædagogiske metoder, øge fleksibiliteten i forhold til løbende opstart af hold samt give mulighed for at målrette forløbene til de nyansattes forudsætninger og deres kendskab til det pædagogiske område.

Omvendt kan en sådan organisering af onboardingforløbet virke kontraproduktivt i forhold til det strategiske fokus på udviklingen af læringsfællesskaber i det enkelte dagtilbud, som i så fald skulle modvirkes af et øget fokus på mentorrollen.

Mentorrollen kalder på ledelsesmæssig opmærksomhed

Både læringsvejleder og ufaglærte peger på, at de erfarne pædagogers mentorskab har stor betydning for opstarten i dagtilbuddet. Analysen tyder dog ikke på, at mentorskabet er formaliseret.



“BÅDE LÆRINGSVEJLEDER OG UFAGLÆRTE PEGER PÅ, AT DE ERFARNE PÆDAGOGERS MENTORSKAB HAR STOR BETYDNING FOR OPSTARTEN I DAGTILBUDET. ANALYSEN TYDER DOG IKKE PÅ, AT MENTORSKABET ER FORMALISERET.”

Læringsvejlederen fortæller, at hun kan mærke, når en mentor tager ansvar for sin rolle, idet de ufaglærte kommer velinformerede på onboardingforløbet. Hun siger:

"(...) og der kan jeg høre, alt efter hvor godt din mentor har varetaget den her rolle, jo mere sikre og forberedte virker de [nye] altså, jo mere sådan, 'nå okay, det har jeg faktisk fået at vide'. Der er en, der har taget hånd om det her" (citater interview, læringsvejleder).

Da vi spørger læringsvejlederen, hvem der klæder mentorerne på, er svaret *"ingen, tror jeg"*. Her ser vi et udviklingspunkt. Mentorskabet tilskrives betydning for de ufaglærtes læring, så det kan virke paradoksalt, hvis ikke mentorrollens betydning for de ufaglærtes læring understøttes. Manglende formalisering kan betyde, at kvaliteten af de ufaglærte læring varierer internt i dagtilbuddet. Det efterlader et spørgsmål til ledelsen om: hvordan kan mentorrollen styrkes strategisk som en del af den kollektive kapacitetsopbygning?



“HVORDAN KAN MENTORERNES KOMPETENCE-UDVIKLING UNDERSTØTTES, SÅ DE BLIVER I STAND TIL AT FINDE OG UDNYTTE LOMMER I HVERDAGEN TIL UDVIKLINGSORIENTERET LÆRING SAMMEN MED DE UFAGLÆRTE, PÆDAGOGERNE OG BØRNENE?”

Hvis mentorskabet ændres, vil det kræve, at der sættes fokus på pædagogernes kompetencer i at understøtte de ufaglærtes læring i hverdagen. Hvordan det skal gribes an, vil være et ledelsesmæssigt spørgsmål.

Udviklingsorienteret læring og ledelse

I forbindelse med de ufaglærtes læring, vil udviklingsorienteret læring kunne komme ind i billedet, når de forskellige pædagogiske redskaber bruges af det pædagogiske personale til kritisk, udforskende og eksperimenterende problemløsning i hverdagen.

Ifølge Dewey vil udviklingsorienteret læring og arbejde være hinandens følgesvende, da de pædagogiske refleksioner vil knytte sig til, børnenes optagethed, eller mangel på samme, og foregå i relationer mellem børn og mellem voksne og børn. Opgaven vil være, at udvikle nye arbejdsformer, der vil kunne understøtte børnenes optagetheder eller understøtte, at sådanne vækkes.

Det indebærer, at man som ufaglært også skal lære at være lærende i den pædagogiske hverdag. Det vil kræve, at mentorerne (og også gerne de øvrige uddannede pædagoger) lærer at understøtte de ufaglærtes evne til at være lærende og ikke mindst, deres egen væren-lærende-i den pædagogiske hverdag.

Lad os forestille os, at den ufaglærte og pædagogerne sætter fokus på børns trivsel og læring ud fra, hvad der er på spil i hverdagen, og f.eks. sammen med børnene redesigner legezoner, samlingsstider, måltider, skaber en "mini-by" med butikker, posthus og bibliotek eller laver små film eller digitale fortællinger som en del af et tematisk projekt.

Følger vi en sådan kreativ læringstankegang, vil det pædagogiske personale i hverdagen skulle være kritisk, udforskende, eksperimenterende og problemløsende, så børnenes nysgerrighed og initiativer understøttes og fremmes ud fra det levede liv i hverdagen. Det vil sige, at miljøet og diverse materialer vil skulle bruges fleksibelt og innovativt.

Men hvordan vil man i dagtilbuddet kunne understøtte en sådan udviklingsorienteret hverdagslæring?

“HVIS DE UFAGLÆRTE LÆRING FØLGER DEWEYS TANKEGANG, VIL HVERDAGEN BLIVE FYLDT MED PÆDAGOGISKE DRØFTELSE OG KNYTTE SIG TIL HVERDAGENS PROBLEMSTILLINGER OG MULIGHEDER.”



Hvis de ufaglærtes læring følger Deweys tankegang, vil hverdagen blive fyldt med pædagogiske drøftelser og knytte sig til hverdagens problemstillinger og muligheder. I forhold til hverdagens drøftelser fortæller læringsvejlederen:

”Altså man skal også undgå at snakke hen over hovedet på børnene. Så hvor er muligheden for, at vi kan snakke sammen, vi er jo nødt til at kommunikere en gang imellem? Vi er nødt til at være enige om nogle ting, og så har man de her rum til at snakke om det, så er det der man gør det i stedet for udenfor på legepladsen” (citater interview, læringsvejleder).

Citatet peger på, at det ikke er alting, man kan tale om foran børnene. Ifølge Dewey vil udviklingsorienteret læring indebære, at det pædagogiske personale dog stiller sig åbne for:

At undre sig og udvise usikkerhed eller tvivl	Det vil sige, at det drøftes: Hvad er det, som optager børnene, hvad er det i miljøet, som spiller hindrende ind for, at de kan være eller blive optagede af noget?
At designe strategier og handlinger rettet mod problemløsning	Det vil sige, at det drøftes, hvilke tegn vi ser blandt børnene, hvilke tegn der springer os i øjnene her-og-nu? Hvilke spor skal forfølges? Hvilke elementer fra forskellige pædagogiske metoder og tilgange vil kunne inspirere os?

At afprøve eksperimentelle handlinger	Det vil sige, at vi drøfter, hvad vi skal prøve af, og så prøver vi det af.
At reflektere og evaluere handlinger sammen	Det vil sige, at vi ræsonnerer over, hvilke tegn vi ser i halen af vores afprøvninger.
At blive klogere gennem handling og refleksion	Det vil sige, at vi i de pædagogiske refleksionsrum, uden for den pædagogiske hverdag, drøfter, hvilken dybere forståelse vi har fået, i forhold til det, der startede vores undren, herunder også, hvad vores eventuelle fejlslagne forsøg fortæller os?

Tabel 2: Forslag til tiltag i den pædagogiske praksis

Vi så i analysen, at oplæringen af ufaglærte, hvor læring integreres med hverdagens pædagogiske praksis, kræver ledelse. Det vil integreringen af udviklingsorienteret læring i hverdagens pædagogiske praksis også gøre.

Set i lyset af pragmatisk læringsteori vil ledelse da handle om at vække det pædagogiske personales undren eller tvivl over tegn i den pædagogiske praksis og understøtte kontinuiteten i det pædagogiske personales erfaringsdannelser, så disse relaterer sig mod et meningsfuldt socialt og materielt samspil.

Det vil imidlertid kræve et ledelsesmæssigt kritisk refleksivt blik på de pædagogiske metoder, da de kan spænde ben for et udviklingsorienteret læringsniveau. Ifølge Ellströms læringstaksonomi vil givne metoder binde den læring, der foregår, til det, metoderne foreskriver, i forhold til opgaver og resultater. Anvendelsen af pædagogiske metoder er ikke uskyldig. Den kan komme til at tilpasse læringen til en på forhånd defineret praksis fremfor at udvikle en kritisk udforskende tilgang, hvor den pædagogiske praksis udvikles på baggrund af personalets aktive, kreative og nærværende tilstedeværelse i dagliglivet.

Konklusion

Spørgsmålet om, hvordan de ufaglærte lærer at udfylde en vigtig rolle i dagtilbud, i en tid med mangel på uddannede pædagoger, bekymring for den pædagogiske kvalitet og ufaglærtes egen begrænsede uddannelses- og erhvervsbaggrund er følgende: På den ene side arbejdes der eksemplarisk med ufaglærtes læring, når man vælger at koble denne til implementeringen af bestemte pædagogiske metoder. På den anden side øger en eksemplarisk oplæring læringskompleksitet, fordi de ufaglærte samtidig skal orientere sig i de mange pædagogiske metoder og tilgange. De pædagogiske metoder står stærkt, og de bidrager til pædagogfaglig identitet ved at hævde at kunne give bestemte resultater på baggrund af videnskabelig viden om sammenhænge mellem personalets handlinger og børnenes udvikling (Aabro og Buus, 2025). Men metoderne kan også hævdes at sætte pædagogikken under pres, når hverdagslivet skal styres efter de antagelser, metoderne bygger på.

På den baggrund kan et kritisk og læringsudviklingsorienteret spørgsmål til ledelsen lyde: Hvordan kan mentorernes kompetenceudvikling understøttes, så de bliver i stand til at finde og udnytte lommer i hverdagen til udviklingsorienteret læring sammen med de ufaglærte, pædagogerne og børnene? I den forbindelse vil disse spørgsmål måske kunne tjene som inspiration til en fælles undersøgelse:

- I hvilken grad arbejder personalet udforskende og eksperimenterende hverdagen?
- Er udforskningen og eksperimenterne orienteret mod børnenes optagetheder eller mangel på samme?
- Hvilke metoder anvender personalet i udforskningen og evalueringen af eksperimenter?
- Hvor stor frihed oplever personalet at have til at udfordre "plejer"?
- I hvilken grad deltager hele personalegruppen i fælles kritisk refleksive hverdagsudforskninger,
- Oplever personalet, at der er tid og rum til at afprøve nye ideer i hverdagen – og til at fejle undervejs?

Artiklen bidrager til forskningsfeltet med viden om, hvordan den pædagogiske kvalitet i dagtilbud kan sikres i en tid med mangel på uddannede pædagoger gennem et bevidst og formaliseret

ledelsesmæssigt fokus på ufaglærtes læring. Viden som vil kunne inspirere praksisfeltet til at synliggøre og tage en central ledelsesrolle på sig og initiere konkrete tiltag, så (op)læringen af ufaglærte bliver integreret med hverdagens pædagogiske praksis.

Litteratur

Aabro C. og Buus A.M. (2025). *Metoder i daginstitutioner: Politik, pædagogik, børneliv*.

Samfundslitteratur

BUPL (2024). *Katastrofalt fald i ansøgere kalder på en styrket pædagoguddannelse*. Hentet fra [www.bupl.dk; https://bupl.dk/politik-og-presse/presserum/bupl-katastrofalt-fald-i-ansoegere-kalder-paa-en-styrket](https://www.bupl.dk/politik-og-presse/presserum/bupl-katastrofalt-fald-i-ansoegere-kalder-paa-en-styrket).

Christoffersen, M., Højen-Sørensen, A.-K., & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath and company.

Elting M. & Hammer S. (red.)(2019). *Ledelse, organisering og strategisering. Organisation, udvikling og samskabelse*. Samfundslitteratur (3. udg.).

Elkjær B. (2019). "Pragmatisme. Læring som kreativ fantasi". I: K. Illeris (red.) *15 aktuelle læringsteorier*. Samfundslitteratur.

Elkjær B. (2022). *Når læring går på arbejde i lyset af John Deweys pragmatisme* (2. udg.).

Samfundslitteratur.

Elkjær B. (2025). *At analysere med John Dewey*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Ellström, P.-E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4).

EVA. (2024). *Hvordan får vi flere pædagoger til vores daginstitutioner?* EVA -Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2025) *Hvem er det pædagogiske personale i daginstitutionerne?* Hentet fra [eva.dk: https://eva.dk/Media/638736682179830609/Minianalyse%201%20-%20Hvem%20er%20det%20p%C3%A6dagogiske%20personale%20i%20daginstitutionerne.pdf](https://eva.dk/Media/638736682179830609/Minianalyse%201%20-%20Hvem%20er%20det%20p%C3%A6dagogiske%20personale%20i%20daginstitutionerne.pdf).

Hernes T. og Bévort F. (2018). *Organisering i en verden af bevægelse*. Samfundslitteratur.

Ingeman H. J., Kjeldsen L. Nørup I, og Rasmussen S. (2022). *Kvalitative undersøgelser i praksis. Viden om mennesker og samfund*. (2. udg.). Samfundslitteratur.

Sørensen E.E., Hounsgaard L., Ryberg B. og Andersen B. F. (red.) (2008). *Ledelse og læring – i organisationer*. Hans Reitzels Forlag.

Rambøll Management Consulting, A. U. (2016). *Børns tidlige udvikling og læring i dagtilbud*. Ministeriet for Børn, Ligestilling og Undervisning.

[1] NUSSA står for Neuroaffektiv Udviklingspsykologisk Struktureret Aktivitet

[2] I artiklen forholder vi os ikke teoretisk til begrebet aktionslæring, da empirien ikke viser eksempler på, at refleksionerne i de rammesatte refleksionsrum fører til konkrete aktioner i den pædagogiske praksis.