

Aalborg Universitet



Dialogiske forældresamtaler

alle vil jo gerne inddrages?

Bloch-Poulsen, Jørgen

Publication date:
2013

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Bloch-Poulsen, J. (2013). *Dialogiske forældresamtaler: alle vil jo gerne inddrages?* Aalborg Universitetsforlag. Serie om Lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser/Series in Transformational Studies Nr. 2 <http://forlag.aau.dk/Shop/e-boeger/dialogiske-foraeldresamtaler.aspx>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

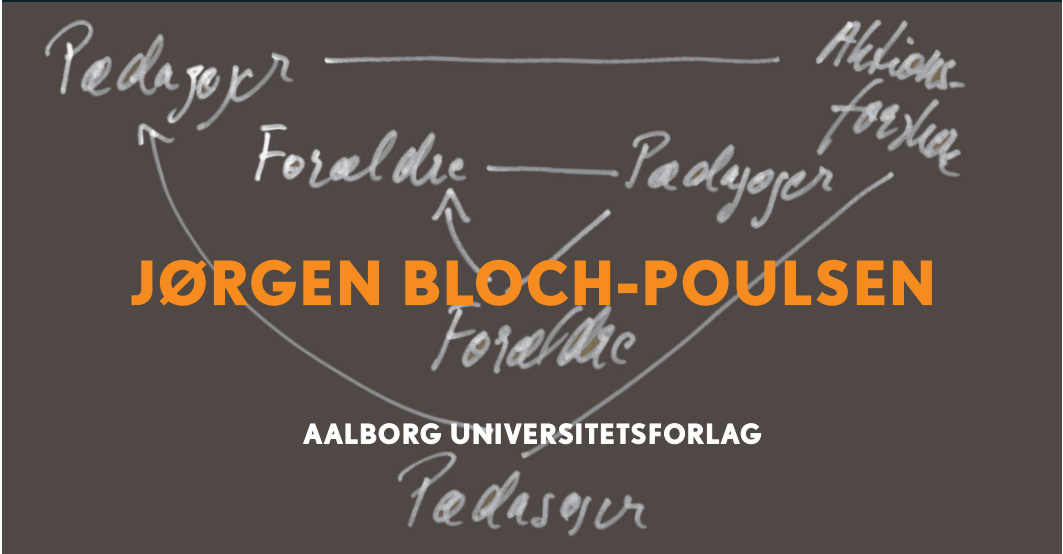
Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



DIALOGISKE FORÆLDRESAMTALER

- alle vil jo gerne inddrages?



JØRGEN BLOCH-POULSEN

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Dialogiske forældresamtaler - alle vil jo gerne inddrages?

Jørgen Bloch-Poulsen

I samarbejde med

Anett Tolstrup

Anne Væver

Malene Fogh Jensen

Mette Eskesen

Yrsa Gamborg

og

Jørgen Ørnskov

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

INDHOLDSFORTEGNELSE

1.	Praktisk navneliste	3
2.	Mødeoversigt	4
3.	Indledning	5
4.	Baggrund	19
5.	Innovation i øjenhøjde	21
6.	Specialteamets dialogiske ønske	31
7.	Forandring gennem praksis?	35
8.	Hvordan møder vi den anden?	38
9.	Kan vi lave en model ved at prøve den?	47
10.	Hvis model?	60
11.	Første afprøvning	66
12.	Begejstring og tvivl	74
13.	En foreløbig model	78
14.	En “endelig” version	93
15.	Forældrenes stemmer	100
16.	Pædagogernes stemmer	111
17.	Den nye leders vurdering af modellen	123
18.	Samarbejdet mellem pædagoger og aktionsforskere	130
19.	Aktionsforskerens stemme	139
20.	Perspektiv	145
21.	Efterord: Udviklingskonsulentens stemme v. Jørgen Ørnskov, SOSU-skolen i Silkeborg	151
	Litteraturliste	164

1. PRAKTISK NAVNELISTE

I bogen optræder en række navne:

Oasen er en børneinstitution i Hørning med et vuggestueteam, et børnehaveteam og et specialteam. (Den er efterfølgende blevet del af en større institution, Hørning Børneunivers).

Asketræet er navnet på specialteamet. (I Hørning Børneunivers er det efterfølgende blevet til Galaksen).

SOSU-skolen er Social- og Sundhedsskolen i Silkeborg.

Anett (Tolstrup) er specialpædagog.

Anne (Væver) er specialpædagog.

Malene (Fogh Jensen) er specialpædagog.

Mette (Eskesen) er specialpædagog.

Yrsa (Gamborg) er specialpædagog.

Helle (Lund-Pedersen) er tidligere leder af Oasen.

Heidi (Nielsen) er tidligere souschef i Oasen.

Gitte (Kathrine Olsen) er ny daglig leder i Asketræet.

Camilla (Norup Larsen) er forælder til Mikkel.

Michael (Jensen) er som Camilla forælder til Mikkel.

Hanne (Husum) er forælder til Christian.

Kristine (Lund Rasmussen) er forælder til Emma.

Jørgen Ø (Ørnskov) er udviklingskonsulent på SOSU-skolen og min (Jørgen Bloch-Poulsens) samarbejdspartner som facilitator i dette projekt.

J&J er forkortelsen for Jørgen og Jørgen (= mig).

JB-P. og *jeg* er Jørgen Bloch-Poulsen, bogens hovedforfatter. Lektor, ph.d., Aalborg Universitet, CPH, Institut for Læring og Filosofi; ekstern lektor på Roskilde Universitet, Institut for Kommunikation; organisationsudviklingskonsulent (partner i firmaet Dialog, www.dialog-mj.dk) og aktionsforsker.

2. MØDEOVERSIGT

I bogen henvises til en række møder. Her er en oversigt over dem, der indgår i bogen:

01.03.11	Indledende møde med ledelsen (Helle og Heidi).
23.03.11	Indledende møde med hele personalet i Oasen.
11.04.11	Første møde med specialteamet.
07.06.11	Andet møde med specialteamet.
23.09.11	Tredje møde med specialteamet.
25.10.11	Fjerde møde med specialteamet.
05.12.11	Femte møde med specialteamet.
30.01.12	Sjette møde med specialteamet.
12.03.12	Syvende møde med specialteamet.
27.03.12	Afsluttende møde med hele personalet i Oasen.
29.03.12	Interview med pædagoger og forældre.
30.03.12	Interview med pædagoger og forældre.

3. INDLEDNING

Formål

Denne bog handler om to slags samtaler, som bestræber sig på at være dialogiske:

- samtaler i en daginstitution inden for specialområdet mellem forældre og pædagoger, som sammen søger at skabe bedre udviklingsmuligheder for børnene, og
- samtaler i et aktionsforskningsprojekt mellem pædagogerne og aktionsforskere, som sammen søger at skabe bedre arbejdsrutiner i daginstitutionen til gavn for børnene, pædagogerne og forældrene.

Daginstitutionen er en vuggestue/børnehave, hvor et specialteam af pædagoger arbejder med børn med diagnoserne autisme, ADHD, osv.

Igennem samtaler i et aktionsforskningsprojekt udviklede pædagogerne i samarbejde med aktionsforskerne og senere med forældrene en ny arbejdsrutine. Det er en ny måde at inddrage forældrene i at lave handleplaner for børnene. En model for dialogiske forældresamtaler. Her skal pædagogerne ikke optræde som mere- eller bedrevidende eksperter, som de indimellem tidligere opfattede sig selv som, men som dialogpartnere sammen med forældrene. Forældrene skal ikke informeres om, hvad pædagogerne har besluttet, at handleplanen for deres barn det næste halve år skal gå ud på. Forældrene skal udvikle grundlaget for handleplanen sammen med pædagogerne. Samtidig skal de være med til at videreudvikle den dialogiske forældreinddragelsesmodel. De skal med andre ord både samproducere læring af første orden i form af bedre handleplaner, og læring af anden orden i form af en bedre model til at forbedre handleplanerne.

Der er to overordnede formål med bogen:

- For det første vil jeg præsentere og diskutere den dialogiske forældreinddragelsesmodel.

Jeg håber, den kan have interesse på specialområdet, men også for forældre, pædagoger og lærere, der har arbejdet eller arbejder med børn før og i skolealderen inden for normalområdet.

- For det andet vil jeg præsentere og diskutere den dialogiske aktionsforskningsproces, der førte til skabelsen af den dialogiske forældreinddragelsesmodel. Hvordan laver man aktionsforskning i praksis? Er relationen mellem de implicerede pædagoger og aktionsforskere i praksis præget af dialog og inddragelse osv.?

Det er mit håb derigennem at kunne yde et lille bidrag til, at en medarbejdergruppe som pædagogerne får den stemme og placering i den offentlige debats landskab, som de fortjener.

Dialogiske forældresamtaler: "Vi skal have forældrene mere på banen"

Handleplaner er et gammelkendt værktøj inden for specialpædagogik – både i børneinstitutioner og i skolerne. Det har i mange år været almindeligt, at man satte individuelle mål inden for specialpædagogik på behandlings- eller handleplansmøder. I skoleverdenen hedder det elevkonferencer. Det kaldes handleplansmøder i Skanderborg Kommune (hvor projektet finder sted) inden for specialpædagogik og kan hedde noget andet i andre kommuner. Grundlaget skal afspejle dagtilbudslovens krav om læreplaner, der fremmer en alsidig personlighedsudvikling (Dagtilbudsloven (2011)).

En af forældrene fortæller om sit møde med den nye forældreinddragelsesmodel i et interview med mig:

Hanne: "Før var det testresultaterne og pædagogernes vurdering, der startede ud og satte dagsorden, når der skulle laves handleplaner for børnene: 'Testene og børnefysioterapeutens vurdering peger på, at han på det og det punkt ikke har udviklet sig alderssvarende, hvorfor vi [pædagogerne] foreslår ...' Pædagogerne vidste bedre ... Det, jeg rigtig godt kan lide ved denne her model [dialogiske forældresamtaler], det er, at det er mig som forælder, der starter ud med at sige: 'Hvad er det for nogle ting, jeg synes, vi skal have fokus på ...' Det kom bag på mig: 'O.k., det er mig, der skal sidde og skrive målene for mit barns udvikling på alle de her lapper.' Det var egentlig mit ord, der talte, mere end det har været tidligere. Og det kunne jeg faktisk rigtig godt lide. Så hvis det har været det, der har været jeres hensigt, så vil jeg sige, at så har I nået målet. Jeg blev lidt overrumplet over, at det var mig, der pludselig skulle være så meget på banen, fordi det var jeg. Det var mine ord, der stod på alle lapperne, og så tror jeg, at Malene [pædagogen] skrev et eller to ord [med andre mål] til ... Det var en helt anden måde at lave handleplan på set ud fra mit synspunkt. Det, synes jeg, var rigtig spændende."

Før havde det været pædagogerne, der var eneeksperter og som fortalte forældrene, hvad der skulle ske. Sammen med pædagogerne havde jeg som aktionsforsker frygtet, at samtalen mellem pædagoger og forældre i den nye form kunne ryge over i den modsatte grøft. Nu kunne det måske omvendt blive forældrene, der som eneeksperter bestilte en serviceydelse, som

pædagogerne efterfølgende havde at udføre. Det ville være helt i overensstemmelse med den såkaldte New Public Management-tendens, der gør borgeren (her forældrene) til kunde og den offentlige sektor (her pædagogerne) til serviceproducenter.¹ Hvordan praksis blev, har jeg ingen mulighed for at afgøre, men forælderen Hanne mener ikke, at det blev en bestiller-udfører relation:

“For vi havde faktisk en god dialog om tingene. Det var sådan en pingpong.”

Hanne er ikke bare forælder. Hun er også speciallærer på en folkeskole. Hun overvejer, om modellen kunne anvendes i specialundervisning på skolen som en ny måde at inddrage forældrene på dér:

“Jeg kunne rigtig godt tænke mig, hvis man kunne bruge noget i stil med den model, for så tror jeg, at man ville få forældrene mere på banen. Altså, de svageste børn, vi kan ikke alene løfte dem i skolen. Og hvis man så kunne lave noget a la det her og så sige: ‘Prøv lige og hør: Nu er det faktisk jer [forældre], der skal hjælpe med at tage ansvar for jeres børn.’ På den måde synes jeg, at det kunne være rigtig, rigtig spændende at lave sådan noget her.”²

Det rejser naturligvis et centralt spørgsmål til overvejelse: Handler inddragelse, involvering og participation om at forbedre dialogen og/eller om at tackle en anstrengt ressourceproblematik i den offentlige sektor?

Måske kunne modellen også bruges inden for normalområdet i børnehaver, som jeg drøfter på et møde (d. 25.10.11) med pædagogerne:

Jørgen B-P.: “Kan man sige, at den model, som I har udviklet, at den kunne være relevant for alle slags børn, eller er det bare mig, der tager fejl?”

Yrsa: “Ja, det kunne den da være.”

Anett: “Men de [pædagoger] har bare ikke tid med børn på almenområdet.”

Yrsa: “Jo, men bare den dér ide med, at man som forældre kunne ønske, hvad der blev arbejdet med. Det kunne være godt i den almindelige børnehave, ikke også?”

¹ Spørgsmålet om, hvorvidt borgeren er bruger/kunde eller dialog- og udviklingspartner, drøftes jævnligt i den offentlige debat. Se f.eks. artiklen af Carsten Greve i Dagbladet Information d. 19.07.12 med titlen: “Regeringen er i fuld gang med en ny værdikamp.” (Greve, 2012).

² Om dialogisk samarbejde mellem skole og hjem, se Olesen & Jensen, 2011.

Mette: “Ja, man kunne jo godt bruge den i en mere forenklet form; ikke så uddybet. Det har man ikke tid til med børn på almenområdet.”

Anett: “Men vi er jo også blevet inspireret af nogen til at lave vores model. Så hvis man læser om vores model, så kunne man måske også blive inspireret til at tænke: ‘Nå, vi skal have forældrene mere på banen.’”

Det næste eksempel er fra den allerførste dialogiske forældresamtale, der fungerede som en slags pilotsamtale. Den finder sted i Asketræet, som er stuen for børn med særlige udfordringer i børneinstitutionen Oasen i Hørning vest for Århus, hvor også Hannes barn går. Deltagerne er Anett og Mette, som er pædagoger, og Michael og Camilla, som er forældre til Mikkel, der har diagnosen infantil autisme, opmærksomhedsforstyrrelse (ADHD) samt mental retardering.

Anett: “Udgangspunktet, for at vi sidder her, er, at vi gerne vil inddrage jer forældre i at lave handleplaner for Mikkel, så vi får en fælles forståelse. Så vi er sammen om det. Så I har lige så meget ejerskab til de handleplaner og fokuspunkter, som vi har. Så det er det, vi rigtig gerne vil have jer til at evaluere på: Om den form for samtale, vi nu har valgt, kan bruges til noget?”

Mette: “Det her er tænkt som starten på en større forældreinddragelse i Asketræet som sådan, så vi får en større fælles forståelse.”

Anett: “Ja: Hvad sker der her? Hvad sker der hjemme, og hvorfor laver vi det, vi laver?”

Michael: “Ja, så vi arbejder i samme retning?”

Anett: “Ja, lige nøjagtig. Det er ikke os, der kommer med mål og handleplaner, men vi sidder her sammen med jer og finder ud af det i en dialog.”

Mette: “Vi vil gerne gøre ansvarsområderne eller indsatsområderne tydeligere. Hvem gør hvad?”

Efter den indledende præsentation af ide og ramme er det op til forældrene at formulere udkast til mål eller indsatsområder til handleplanen for deres barn:

Michael [til Camilla]: “Ja, men skal vi lægge ud?”

Camilla: “Ja, det kan vi godt.”

Michael: “Vi har vendt det sådan kort: ‘Hvad vi kunne se som noget af det næste, vi kunne begynde at tage hul på i forhold til Mikkel?’ Den primære udfordring ligger i, at han skal blive mere selvhjulpnen, blive bedre til selv at tage tøj og sko på, selv spille computer osv.”

Camilla: “Vi snakkede rigtig meget om, at vi skulle have gang i det med computeren.”

Anett: “Ja, det giver rigtig meget mening ... Jeg synes, det lyder som et rigtig godt bud på et mål eller indsatsområde ...”

Camilla: “Jeg er overbevist om, at han kan få rigtig meget gavn af det på mange måder.”

Anett: “Ja, det er nemlig det. Det er også en rigtig god kognitiv måde for ham at få det ind på.”

Michael: “Ja, det er noget, der kan hjælpe ham.”

I denne situation er forældre og pædagoger enige om, at det primære mål skal være, at Mikkel skal lære at spille computerspil, så han kan aktivere sig selv. Men hvad nu, hvis forældre og pædagoger har forskellige mål? Det drøftede vi på et møde med specialteamet i forbindelse med udarbejdelsen af modellen:

Anett: “Hvad så, hvis der er nogle forældre, der sidder med helt urealistiske mål. Hvad gør vi så? Så er det, vi siger: ‘Fint, I kunne godt tænke jer, at han skulle lære at køre på cykel. Og det synes jeg også er et rigtig godt langsigtet mål. Men så skal vi lige snakke med vores fysioterapeut: Hvad er det så, vi skal arbejde med for at nå derhen, hvor han kan cykle?’”

Jørgen B-P.: “Ja, præcis.”

Anett: “Så det bliver meget tydeligere.”

Mette: “Ja, og udfordringen havde været der under alle omstændigheder. Nu kan vi bare bedre snakke om kortsigtede og langsigtede mål. Nu bliver det bare tydeligere, at vi står sådan her med forskellige forventninger. Og jeg tror, at der er større sandsynlighed for, at vi nærmer os hinanden med denne her model, end vi gjorde på den anden måde. Vi er jo stadig forskellige.”

Jørgen B-P.: “Ja, og her kan det i det mindste blive sagt, frem for at man går med forestillinger om hinanden.”

Mette: “Ja, det er nemlig rigtigt.”

De kompetente forældre

Denne bog tager udgangspunkt i et aktionsforskningsprojekt om medarbejderdreven innovation i team (MIT), finansieret af Region Midt. Projektet foregår i perioden 2010-2013. Det omfatter daginstitutionen Oasen i Hørning lige vest for Århus, et ældrecenter, Remstruplund i Silkeborg, og SOSU-skolen i Silkeborg.

Bogen fokuserer på ét team af pædagoger i Oasen, nemlig specialteamet

i Asketræet, der arbejder med børn med særlige udfordringer. Hovedparten af børnene har diagnosen autisme, andre ADHD osv. Ud over Anett, Mette og Yrsa består teamet af Anne og Malene. Den beskriver, hvordan pædagogernes samarbejde med aktionsforskere og senere med forældrene førte til skabelsen af en ny arbejdsrutine, nemlig en model for dialogiske forældresamtaler. Bogen beskriver også modellen, men er ikke tænkt som en skabelon eller en recept. Det, tror vi ikke, virker i andre institutioner med andre betingelser end Oasen. Den er ment som inspiration, hvis pædagoger og forældre ønsker et om muligt endnu bedre samarbejde, hvor man i højere grad trækker på samme hammel.

Denne model er en medarbejderdrevet innovation (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2009a). Den betyder samtaler i øjenhøjde mellem forældre og pædagoger. Ved hjælp af fælles producerede handleplaner skal den gerne sikre, at børnene oplever en større sammenhæng mellem deres liv hjemme og i institutionen; at forældrene ikke føler sig magtesløse og umyndiggjorte; og at pædagogerne ikke føler sig unødigt til vurdering hos forældrene. Handleplaner betyder i denne sammenhæng opstilling af mål for barnets udvikling, f.eks. at spise mere varieret, at cykle, at kunne lege med andre børn, selv at kunne tage tøj på, eller spille computer. Handleplaner omfatter også midler, altså konkrete handlinger, der kan bidrage til at indfri målene, således at det er klart, hvad pædagogerne kan gøre i institutionen, og hvad forældrene kan gøre derhjemme. Handleplaner er som sagt et velkendt redskab inden for specialsektoren. Lovgrundlaget er dagtilbudsloven, som senest blev revideret i 2011.

Tidligere mødtes forældre og pædagoger i en udtalt hierarkisk struktur. Pædagogerne fortalte som eksperter ud fra deres pædagogfaglige viden forældrene, hvad der det kommende halve år skulle ske med deres børn. Det skete, som nævnt, bl.a. ud fra forskellige tests og ekspertudsegn fra f.eks. psykologer og fysioterapeuter. Ofte fik forældrene handleplanen som en besked i kontaktbogen.

De nye dialogiske forældresamtaler betragter pædagoger og forældre som kompetente og vidende på hver deres felt. Forældrene har en viden om børnene i hjemmesituationen i kraft af, at de er forældre. Pædagogerne har tilsvarende en viden om børnene i institutionen ud fra deres daglige arbejde og pædagogfaglige grundlag.

En dialog betyder en fælles undersøgelse og – om muligt – en fælles beslutning. Det indebærer, at man lægger hovederne og her vel også hjerterne i blød sammen ud fra en respekt for hinandens forskellige viden, interesser og følelser. Ideen i de dialogiske forældresamtaler er, at hvis de to parter lægger hoveder og hjerter i blød sammen, så kan de sammen producere nye ideer til, hvad der skal igangsættes af aktiviteter for barnet hjemme og i institutionen. Det sker i kombination med psykologers, fysioterapeuters og andre relevante parter viden. Disse ideer bliver produ-

ceret i fællesskab, så ejerskabet og forpligtelsen giver sig mere naturligt. Pædagogerne skal ikke længere primært informere, forklare og overbevise. Forældre og pædagoger trækker på samme hammel, som vi så i eksemplerne ovenfor. Og samtidig får man bedre forståelse for hinandens ideer og muligheder. Som en af pædagogerne siger: “Man opsnapper nogle ting og får en fornemmelse af, hvad er det, der er svært for forældrene i hjemmet.”

Der er en del dilemmaer forbundet med en model om dialogiske forældresamtaler. Hvad nu, hvis forældre og pædagoger er uenige om, hvilke mål, der bør være gældende for et barn? Det kommer vi ind på i det følgende. Et andet dilemma handler om forældrenes ressourcer. I Oasen var der ingen åbenlyst resourcesvage forældre, der f.eks. havde svært ved at formulere sig eller som ikke magtede at prioritere forældresamarbejde. Vi havde derfor kun hypotetiske drøftelser undervejs af, hvad man i givet skulle stille op i forhold til dansksprogligt svage forældre med anden etnisk baggrund end dansk, eller med forældre, som ikke magtede at blive inddraget. Jeg er i tvivl om, hvorvidt den dialogiske samtalemodel vil være nyttig i forhold til forældre fra den desværre stigende underklasse (Olsen, Ploug, Andersen & Juul, 2012), som måske kunne opleve tilbuddet om inddragelse som endnu en tvang, en empowermentstvang?

Dialogisk aktionsforskning³

Aktionsforskning i organisationer betyder i dette tilfælde, at to grupper af professionelle – her forskere og pædagoger – samarbejder “om at skabe meningsfuld viden og forandring sammen” (Olesen, 2011). Aktionsforskning er en krydsning mellem forskning, aktion og participation. Participation betyder, at parterne er medbestemmende på, hvad der er formålet med samarbejdet, hvordan det skal organiseres, hvordan man evaluerer resultater, og hvordan man kommunikerer om projektet (Bloch-Poulsen, 2010).

Dialogisk aktionsforskning bestræber sig generelt på at producere tre slags resultater. Her bruger jeg samarbejdsprojektet med pædagogerne i Oasen som eksempel:

For det første praktiske forbedringer for samarbejdspartnerne. Det kan være nye arbejdsrutiner for pædagogerne, f.eks. den dialogiske forældresamtale.

For det andet skaber man organiseringsmæssige resultater, dvs. nye former for samarbejde mellem aktionsforskere og pædagoger. Det kan f.eks.

³ Betegnelsen ‘dialogisk’ beror på, at man ofte skelner mellem traditionel, dialogisk og kritisk aktionsforskning (Maurer & Githens, 2010; Olesen, 2011).

handle om betydningen af at organisere processen, så pædagogerne har mulighed for at være i deres tvivl for på denne måde at skabe bæredygtige resultater.

For det tredje teoretiske resultater, dvs. nye forståelser og begreber. Det kan f.eks. dreje sig om at få en bedre forståelse af, hvad der er betingelserne for, at denne slags aktionsforskningsprojekter kan lykkes. Hvis vi ser bort fra de organisatoriske betingelser, så peger denne undersøgelse på, at en afgørende interpersonel betingelse er, at samarbejdspartnerne (her pædagogerne) føler sig taget alvorligt. I de løbende teoretiske refleksioner i bogen vil jeg komme tilbage til de mange dimensioner, der ligger i det resultat. Det indebærer, at vi som aktionsforskere opfatter pædagogerne som professionelle snarere end som praktikere; som en ekspertgruppe snarere end en målgruppe for vores projekt; som medskabere af en proces og ikke som deltagere i vores eksperiment; at vi som aktionsforskere ikke intervernerer i pædagogernes hverdag, men involverer os; at de praktiske forbedringer, som pædagogerne ønsker, får første prioritet osv.

Vi startede samarbejdet med pædagogerne i april 2011. Vi er Jørgen Ørnskov, som er udviklingskonsulent på Social- og Sundhedsskolen (SOSU-skolen) i Silkeborg, og mig som aktionsforsker. For nemhed skyld kalder jeg fremover os begge for aktionsforskere. I perioden indtil april 2012 holdt vi 7 møder à 3 timer i møderummet i kælderen i Oasen sammen med pædagogerne i specialteamet. Her drøftede vi, hvordan de kunne forbedre deres arbejdsrutiner. Møderne var karakteriseret ved at have dialogiske kvaliteter, dvs. ved at være undersøgelser af, om vi kunne nå frem til fælles forståelser og beslutninger om at igangsætte forandringer, som de og vi fandt meningsfulde. Alle møderne blev optaget på bånd. Efter møderne lavede jeg et beslutningsreferat. Mellem møderne undersøgte pædagogerne, om forandringsforslagene kunne realiseres. Det fulgte vi op på ved næstkommende møde, foretog justeringer og så fremdeles.

En lang række påtrængende problemer blev på den måde bearbejdet. Det handlede om fornyelse af legepladsen, om hjertevenlig mad, om børne- og voksencomputer i Asketræet, om teambaseret pædagogik osv. Undervejs skabte pædagogerne den dialogiske forældresamtale. Først afprøvede de den med hinanden og siden med forældre, som de bad om kritiske kommentarer. Det er nemlig afgørende, at modellen ses som et levende koncept, en ramme eller organisering under stadige forandringer efter ønsker fra forældre og pædagoger.

Efter at projektet var færdigt interviewede jeg alle pædagogerne og deres nye leder, Gitte. Samtidig interviewede jeg en række forældre om deres oplevelser. Ud over de nævnte, Hanne, Camilla og Michael, også Kristine. Efter hvert møde snakkede Jørgen og jeg sammen med båndoptageren kørende. Derefter fulgte en længere skrivefase. Mit første udkast blev forelagt alle parter til dialog og efterfølgende forbedret. På den måde har

det været en slags samproduktion af denne tekst med mig som pennefører. Bl.a. gik det op for mig, at der er forskel på at skrive “børn med autisme” og “børn med diagnosen autisme”.

Aktionsforskning har i min optik en særlig status inden for forskning, hvor man ofte skelner mellem grundforskning og anvendt forskning. Grundforskning betyder, at man udvikler nye teoretiske forståelser, som måske – måske ikke – har praktiske anvendelsesmuligheder. Anvendt forskning betyder, at allerede eksisterende viden omsættes til noget brugbart, som vi kender det fra naturvidenskabens omsættelse til teknik. Aktionsforskning er efter min opfattelse hverken-eller. Den udvikler ikke, som grundforskning, viden for dens egen skyld. Det skal dog nævnes, at en tendens inden for aktionsforskning praktiseres som anvendt forskning, dvs. forskning *på* praktikere, hvor forskerne designer eksperimenter, som praktikerne deltager i (Eikeland, 2012). Aktionsforskerne afprøver i så fald teorier ved at observere praktikerne og har monopol på at fortolke resultater. Det svarer efter min opfattelse til den tidligere relation mellem pædagogerne som mere vidende og forældrene som mindre vidende. Kommunikation betyder her overførsel af information eller viden fra de mere vidende (forskere resp. pædagoger) til de mindre vidende praktikere (pædagoger resp. forældre).

Dialogisk aktionsforskning handler derimod om forskning *med* (Heron & Reason, 2008). Den har karakter af tværfagligt projektsamarbejde. Parterne – aktionsforskere og pædagoger – ses som to forskellige, men ligeordnede grupper af professionelle med hver deres ekspertområde. Aktionsforskerne kommer ikke med en teori og et projektdesign, som de anvender på eller propper ned over pædagogerne og deres virkelighed. Parterne lærer af samarbejdet med hinanden. Praxis og teori videreudvikles i dialogen med hinanden.

Relationen mellem pædagoger og forældre minder således om relationen mellem aktionsforskere og pædagoger både i den tidligere og i den nye situation. Vi havde således, viste det sig, noget at lære af hinanden.

Dialogiske samtaler

Medfornemmelse eller medbestemmelse

Titlen – Dialogiske forældresamtaler – er valgt af mange grunde. For det første ønsker jeg at understrege, at denne bog ikke deler den udbredte opfattelse af dialog som en samtale til forskel fra en monolog. I bogen her betyder dialog noget særligt, som gør, at det efter min erfaring kun er de færreste samtaler, der i realiteten kan karakteriseres som dialogiske. Dialoger er kun nødvendige, når man sammen skal producere noget nyt. Når

man ikke længere kan klare sig med det, man hidtil har gjort. Når dette nye bedst kan produceres ved en fælles indsats. Når beslutningen ikke er truffet på forhånd, men træffes i fællesskab ud fra en fælles undersøgelse. Det betyder, at mange samtaler ikke skal være dialogiske, fordi der ikke er nogen grund til at genopfinde den dybe tallerken, eller fordi det vil være umoralsk at bede om andre folks mening, når man godt selv ved, hvad den rigtige løsning er, og hvad beslutningen skal være. Jeg har tidligere advaret mod demokratur (Bloch-Poulsen, 2006), altså at man lader, som om en allerede truffet beslutning er til fælles overvejelse og beslutning. Det kræver, at man løbende forholder sig selvreflekterende som aktionsforsker eller organisationsudviklingskonsulent, hvilket ikke er lige let (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2004). Grundlæggende handler dialog ikke om medfor nemmelse, men om medbestemmelse. Dialog er således ikke blot det modsatte af monolog i denne bog.

Samtale eller kvalitet ved en samtale

For det andet ønsker jeg at præcisere, at dialog her bruges som et tillægsord/adjektiv, dvs. som dialogisk og ikke som grundled/substantiv, dvs. som dialog. Bohm (1996) skelner mellem dialog og diskussion som to typer af samtaler, hvor den første er karakteriseret ved, at man i fællesskab undersøger, mens den anden er karakteriseret ved, at den ene part forsøger at overbevise den anden – i kraft af formel magt, veltalenhed, el.lign. Den forståelse skaber en række vanskeligheder, fordi nogle typer af samtaler, efter min erfaring, både kan have karakter af fælles undersøgelse og overbevisning, f.eks. medarbejderudviklingssamtaler (MUS). Nogle har sikkert oplevet af have MUS med dialogiske kvaliteter; andre har sikkert oplevet samtaler uden. Det bliver derfor problematisk, når man som Larsen (2006) karakteriserer MUS som dialoger. Det er – hvis jeg udtrykker mig ikke-dialogisk – enten selvindlysende (hvis dialog og samtale er identisk) eller demokratur, fordi det antyder, at alle beslutninger tages i fællesskab. I så fald overses eller elimineres betydningen af ledelse i form af f.eks. de strategiske ledelsesbeslutninger, som danner rammen om mulighederne i MUS.

Tidligere talte vi derfor om dialogiske sekvenser (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2005), mens andre dialogforskere talte om dialogiske øjeblikke (Cissna & Anderson, 1994). I dag tror jeg, at det er mere præcist at opfatte dialog som en kvalitet ved en samtale. Det betyder, at alle slags samtaler principielt kan have dialogiske kvaliteter – også firingssamtaler. En sådan opfattelse af dialog som adjektiv og ikke som substantiv findes også hos andre dialogforskere, f.eks. Pearce & Pearce (2004). I det følgende taler jeg dog om dialog i forlængelse af almindelig danske sprogbrug, selv om jeg egentlig burde tale om dialogiske samtaler eller dialogisk.

Under et Young Talent Programme for Bang & Olufsen i 2000, som

foregik på engelsk, slog det som en åbenbaring ned i mig som organisationsudviklingskonsulent, at dialogiske kvaliteter kan karakteriseres som share, dare og care (Bloch-Poulsen, 2006). Share betyder, at man er villig til at udveksle erfaringer og viden, og at man ikke holder kortene tæt ind til kroppen. Dare, at man er villig til at sætte spørgsmålstejn ved det, som man hidtil blot har taget for givet; og at man er villig til sammen med andre at bevæge sig ud på dybt vand, jomfrueligt land, eller hvordan man nu vil beskrive en sådan åbenhed for læring. Care, at man er villig til ikke bare med læberne at behandle samtalepartnere med respekt, selv om de mener noget andet end en selv; og at man godt ved, at vi sammen kan være klogere end dig og mig alene

At deltage i en dialog forudsætter derfor kompetencer. Men her gælder det så, som det så smukt blev formuleret af en medarbejder i et tidligere aktionsforskningsprojekt, som vi gennemførte sammen med Danfoss Solar Inverters: "Man skal jo lære, at alle har noget at bidrage med" (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2009a). Det er lettere sagt end gjort, f.eks. når interesserne går i forskellige retninger.

Samproduktion, demokrati og menneskeligt møde

For det tredje ønsker jeg med titlen – Dialogiske samtaler – at fastholde en tredimensionalitet mellem det organisatoriske, det politiske og det eksistentielle, som stadig ikke er helt klar for mig:

På den ene side er dialogiske samtaler karakteriserede ved samproduktion. I denne bog samproduktion af ny viden i Oasen, altså i en organisatorisk sammenhæng. Det sker mellem pædagoger og forældre, der sammen skaber en ny, fælles viden i form af handleplaner for, hvordan de bedst kan prioritere indsatsen for børnene i det kommende halve år. Det sker også mellem pædagoger og aktionsforskere, f.eks. i form af nogle nye arbejdsrutiner i daginstitutionen, som er til gavn for børnene, for arbejdsorganiseringen og for arbejdslivskvaliteten (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2010).

På den anden side er dialogiske samtaler selve grundstenen i et demokrati, som bygger på anerkendelsen af den anden som medborger. Touraine (1997) skriver således:

"In the past, democracy struggled first for political freedom, and then for social justice. What struggle is it waging today? This book offers an answer: democracy's *raison d'être* is the recognition of the other" (s. 190).⁴

⁴ Forholdet mellem dialog og demokrati stiller derfor et afgørende spørgsmål ved Platons filosofi, som det desværre vil føre for vidt at komme nærmere ind på her. Man plejer gerne at sige, at Platon repræsenterer dialogens vugge i europæisk filosofi. 'At være sokratisk' er

Endelig handler dialog også om et menneskeligt møde, om etablering af en jeg-du-relation. Den jødiske filosof Martin Buber (1994) taler om, at den anden er et mål i sig selv og ikke blot et middel som i en jeg-det-relation.

Jeg deler ikke Bubers teleologiske opfattelse af, at dialogen handler om at hjælpe den anden til i endnu højere grad at blive det, som Gud har bestemt. Men jeg deler den eksistentielle forestilling om, at dialogiske samtaler handler om at stille sig til rådighed for den anden – børnene, forældrene, pædagogerne, aktionsforskerne osv. – med henblik på at lære, hvordan vi sammen kan skabe en bedre verden: Bedre organisationer præget af den grad af medbestemmelse, som parterne ønsker. Bedre politiske beslutningsprocesser præget af demokrati. Bedre relationer mellem mennesker præget af anerkendelse, medbestemmelse og myndiggørelse (Honeth, 2001; Kristiansen, 2007).

Det spørgsmål, hvis svar står uklart for mig, lyder: Handler forældre-samtalerne også om det politiske og det eksistentielle? Smitter den dialogiske bestræbelse i forældresamtalerne af på pædagogernes og forældrenes forståelser af sig selv som demokratiske samfundsborgere eller som dialogiske mennesker? Jeg fik kun spurgt Mette, som jeg interviewede sidst. Hun svarede, at hun ville have kunnet bruge de erfaringer, som hun fik gennem processen, uden for arbejdet, hvis hun f.eks. havde siddet i en forning.

I samarbejde med ...

Bogen er, som nævnt, skrevet af mig i samarbejde med udviklingskonsulent Jørgen Ørnskov, SOSU-skolen i Silkeborg; specialpædagogerne fra Oasen: Anett Tolstrup, Anne Væver, Malene Fogh Jensen, Mette Eskesen og Yrsa Gamborg. Stor tak til jer for et lærende og nærende samarbejde.

Tak til forældrene Hanne Husum, Kristine Lund Rasmussen, Camilla Norup Larsen og Michael Jensen for at ville medvirke og berige bogen med jeres erfaringer og synspunkter.

Tak til Region Midt for finansiering og til Helle Lund-Pedersen og Heidi Nielsen for, som den oprindelige ledelse af Oasen, at have budt os indenfor.

Tak til Børneinstitutionen Spiren i Horsens, som har inspireret Mette

blevet til et andet udtryk for 'at være dialogisk'. Samtidig er Platons politiske teori antidemokratisk. Den er en særlig form for ekspertvælde, hvor filosofferne som den vise elite er samfundets herskere. Hans ontologi og erkendelsesteori er med sin skelnen mellem væsen og fremtrædelse også elitær. Spørgsmålet er derfor, om der ikke er en indre sammenhæng i hans tankesystem, eller om de såkaldte sokratiske dialoger slet ikke er dialoger i denne bogs forstand?

og Anett til at arbejde videre med, hvad der blev til en dialogisk forældre-samtalemodel. Anett fortæller om den årlige konference om autisme i Odense (SIKON-konferencen), hvor pædagoger fra Spiren fortalte om deres forældresamarbejde:

“Vi kan begge to huske det. Vi stod på perronen og skulle hjem: ‘Det giver bare så meget mening.’ ... Lige pludselig så slog det os: ‘Gud ja, hvorfor ikke?! Og så gik der et år, før vi fik mulighed for at udvikle modellen sammen med jer [Jørgen & Jørgen].”

Tak til Grethe Seekjær, pædagogisk konsulent, Skanderborg Kommune; Dorte Schou Hansen, distriktsleder, Silkeborg Kommune; Charlotte Wegener, konsulent og ph.d.-studerende, SOSU-skolen, Silkeborg; Karin Bang, lærer, SOSU-skolen Silkeborg, og Karen Brix Roed, vicedirektør, SOSU-skolen Silkeborg, for at have deltaget i projektets styregruppe sammen med Jørgen og mig.

Tak til lektor, ph.d. Birgitte Ravn Olesen, RUC for konstruktiv kritik, bl.a. af min tendens til at fremstille aktionsforskningsprocesser som lidt for lette.

Tak til Hanne Frederiksen, projektsekretær, AAU/CPH, Institut for Læring og Filosofi, for at have læst korrektur. Skulle det stadig være fejl af den slags i bogen her, er det i alle fald ikke Hannes ansvar.

Endelig tak til min partner, lektor, ph.d. Marianne Kristiansen, som også var del af styregruppen, for at have fået ideen til denne bog. Vi drøftede, hvordan processen og resultaterne kunne formidles. Måske skulle pædagoger og forældre på den ene side og aktionsforskere på den anden side have hver sin formidling? Den ene mere formidlende med fokus på hvordan. Den anden mere videnskabelig med fokus på hvorfor. Som præcist illustreret af Anne Houe på forsiden af min sidste bog (Bloch-Poulsen, 2006) sætter aktionsforskning sig mellem disse to stole. Marianne foreslog imidlertid at skrive en bog, hvor alle parter får stemme. Så alle bliver hørt, også de kritiske stemmer. Jeg håber, det er lykkedes mig at efterleve bestræbelsen på en sådan dialogisk dissensustilgang (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2010). I praksis betyder det, at der er mange citater fra samtaler, således at det ikke kun er mine fortolkninger, men deltagernes egne stemmer, der høres, selv om valg af citater naturligvis er mit og dermed min tolkning. Alligevel er tvivlen der altid: kom uenighederne frem eller var det socialt for svært at give udtryk for en holdning, der afveg fra den dominerende?

Samtidig er det ikke længere min overbevisning, at aktionsforskning sætter sig mellem to stole. Tværtimod afspejler min tidligere forestilling om de to stole en traditionel videns- og videnskabsforståelse, hvor det videnskabelige og det formidlede adskilles, og hvor den videnskabelige obser-

vation og analyse adskilles fra den praktiske forandring og udvikling. Aktionsforskning er netop karakteriseret ved at integrere hvorfor og hvordan ved at tage udgangspunkt i foreningen af aktion, forskning og participation. Dens erkendelsesinteresse er den gensidige udvikling af praksis og teori, der ikke blot handler om forklaring eller fortolkning, men om forandring. Jeg ønsker derfor, at alle i målgruppen vil føle sig godt tilpas i den praksis-teori-stol, som denne aktionsforskningsbog bygger på.

Målgruppe

Jeg håber, at bogen vil kunne læses af alle med interesse i special- og normalområdet og/eller interesse i aktionsforskning, dvs. pædagoger, lærere, studerende, forældre, politikere, konsulenter og (aktions)forskere.

Bogen er ikke en traditionel lærebog eller fagbog, hvor præsentation af teori er adskilt fra analyse af praksis. I det følgende er de mere teoretiske og metodiske refleksioner skrevet ind i beskrivelsen af forløbet, der førte frem til skabelsen af en dialogisk forældresamtalemodel, fordi de er udsprunget af dette forløb. Bogen er således tænkt som en dialog mellem teori og praksis, hvorigennem begge forhåbentlig kan forbedres. Det betyder, at afsnittene næppe kan læses adskilt. På den anden side vil jeg tro, at læsere, der især er interesserede i den pædagogiske side af processen nok vil have mest glæde af kap. 4-12, mens læsere, der er mest interesseret i aktionsforskningsprocessen nok vil have mest glæde af kap. 6-14, 4-5 og 15-21.

4. BAGGRUND

Tidligere projekter

Baggrunden for aktionsforskningsprojektet i Oasen er især to projekter, som jeg sammen med min partner, Marianne Kristiansen, har gennemført i offentlige og private organisationer i samarbejde med en række team.

Det ene aktionsforskningsprojekt – Kompetenceudvikling og vidensdeling i teams – forbedret jobperformance, kommunikation og læring – fandt sted i Aalborg Universitets Innovationsafdeling og i Det Ingeniør-, Natur- og Sundhedsvidenskabelige fakultetskontor i perioden 2005-2008. Det blev finansieret af SCKK, Statens Center for Kvalitets- og Kompetenceudvikling (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2006).

Det andet projekt – Innovation og involvering gennem styrkelse af dialog i teambaserede organisationer – fandt sted på Danfoss Solar Inverters i Sønderborg, CSC i København og Borgerservice i Silkeborg Kommune i perioden 2008-2009. Det blev finansieret af RTI, Rådet for Teknologi og Innovation under Videnskabsministeriet (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2010).

Derudover beror projektet i Oasen på vores erfaringer som organisationsudviklingskonsulenter gennem ca. 25 år i mange forskellige slags organisationer (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000; Bisgaard & Bloch-Poulsen, 2002; Bloch-Poulsen, 2006).

Aktionsforskningsprojekterne har skabt en række resultater:

Af praktiske resultater af første orden kan jeg nævne en ny bagvagsordning i Borgerservice i Silkeborg (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2010); en ny model for samproduktion af læring ved projektovergang på Danfoss Solar Inverters (Clemmensen, Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2009); en ny estimeringsmodel i CSC (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2011); en ny model for teamcoaching i AAU-Innovation og fakultetskontoret, osv. Altså nye arbejdsrutiner, der ifølge de involveredes udsagn var til gavn for organisationen, arbejdsorganiseringen og arbejdslivskvaliteten.

Af organiseringsmæssige resultater af anden orden vil jeg især fremhæve Dialogiske Helikopter Team Møder (Bloch-Poulsen, 2011a). Det gik gennem projekterne op for os, at vi var nødt til at organisere særlige teammøder tæt på, men adskilt fra den daglige produktion og de almindelige teammøder, hvor der er fokus på daglig drift, opfølgning på afvigelser osv. Det synes nødvendigt for at skabe innovation, at der var særlige møder, hvor man kunne gå op i helikopteren og kigge undersøgende “ned på” de daglige arbejdsrutiner: Hvilke fungerede, hvilke skulle forbedres? Samtidig

var det nødvendigt at arbejde med, hvordan disse helikoptermøder kunne organiseres, så resultaterne, de nye arbejdsrutiner, ikke bare var de mest talendes, men hele teamets? Her indførte vi f.eks. for- og imod-grupper, bystander osv. (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2009a, 2009b).

Af teoretiske resultater kan jeg især pege på, at det viste sig nødvendig at videreudvikle det begreb om dialog i organisationer, som vi allerede havde konstrueret gennem tidligere projekter (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000, 2005; 2010; Bloch-Poulsen, 2006). Derudover blev det tydeligt, at innovationer ikke blev skabt, hvis man bare afsatte tid til dialoger på en stribe af disse helikopterteammøder. Møderne var nødt til at foregå i en ånd og være organiseret på en måde, der muliggjorde, at de kritiske og de stille kunne blive hørt, så deres bidrag kunne medvirke til at skabe holdbare innovative løsninger. Disse ansatser til en teori om dialog og en særlig dialogisk dissensustilgang skal jeg komme tilbage til (kap. 19).

En innovativ toning af uddannelserne?

I sommeren 2010 snakkede vi med vores ven, udviklingskonsulent Jørgen Ørnskov fra SOSU-skolen i Silkeborg, om de tidligere projekter og nogle af resultaterne. Sammen fandt vi ud af, at et nyt projekt formentlig kunne skabe resultater også af en fjerde type, nemlig uddannelsesmæssige resultater. Det måtte være muligt at gennemføre et projekt inden for SOSU-skolens målgruppe, bl.a. i daginstitutioner og ældrecentre. Sammen med medarbejderne i team i disse institutioner burde vi kunne skabe nogle ideer til, hvilke innovationskompetencer social- og sundhedsassistenter og pædagogiske assistenter skulle oparbejde gennem deres uddannelse på SOSU-skolen, så de kunne matche fremtidens arbejdsmarked.

Den del af projektet har vi nu, i 2012, gennemført i form af et års langt samarbejde med personalet i daginstitutionen Oasen og på ældrecentret Remstruplund i Silkeborg. En afsluttende del af projektet vil derfor være et samarbejde med lærerteam på SOSU-skolen i Silkeborg for at undersøge om, og i givet fald hvordan, skolens uddannelser af pædagogiske assistenter, social- og sundhedsassistenter samt social- og sundhedshjælpere kunne tones med innovationskompetencer.

5. INNOVATION I ØJENHØJDE

Dette kapitel beskæftiger sig med invitationen til Oasen og med deres reaktion.

Invitation til børneinstitutionen Oasen

Vi valgte efterfølgende at omdøbe projektet til noget mere mundret: Innovation i øjenhøjde – endnu bedre dialog i teamene. Jørgen Ørnskov havde som udviklingskonsulent på SOSU-skolen i Silkeborg et stort kontaktnet til personer og institutioner i regionen. Han formidlede en kontakt til børneinstitutionen Oasen i Hørning. Her holdt vi et møde d. 01.03.11 med lederen Helle Lund-Pedersen og souschefen Heidi Nielsen. Timingen viste sig at være heldig. I referatet hedder det således:

“Ledergruppen er positive over for projektet og ser det lidt som at “have vundet i lotto.” En helt afgørende forudsætning for projektet er, at medarbejderne også synes, at det er en god ide og vælger at tage del i projektet ... Oasen har netop afholdt pædagogisk weekend med fokus på dialog, den svære nysgerrighed, jeg-du-relationen, for-forståelser, tydelighed i mellemregninger ved beslutninger m.v. Arbejdsvilkårene, drift, m.v. medfører, at det er vigtigt for Oasen, at projektet hænger sammen med “noget af det, vi arbejder med i forvejen,” hvorfor et projektfokus som Innovation i øjenhøjde – endnu bedre dialog i teamene umiddelbart vil ligge i forlængelse af det, der arbejdes med i forvejen.”

I Oasen brugte de ordkort. Det betyder, at alle centrale ord bliver defineret på et kort og hængt op. Vi blev derfor enige med ledelsen om, at centrale projektudtryk som “i øjenhøjde”, “dialog” og “aktionsforskning” skulle præsenteres på ordkort, når vi efterfølgende, d. 23.03.11, skulle invitere alle ca. 25 medarbejderne til at være med i projektet. I det følgende er vores slides fra mødet gengivet i kursiv, mens nogle af vores mundtlige kommentarer er tilføjet med almindelig skrift:

*Innovation i øjenhøjde
– endnu bedre dialog i teamene
Børnehuset, Oasen, Hørning
Personalemøde 23.03.11, kl. 17.00-20.00*

*Kære Personaler
Dette er et projekt, som vi vil høre, om I vil være med i.*

Her understregede jeg, at jeg tidligere kunne sige i de fleste organisationer, at sådanne organisationsudviklingsprojekter kunne betragtes som en investering. Det koster tid, men den blev gerne hentet ind igen i form af mere hensigtsmæssige arbejdsrutiner. Således havde jeg erfaringer fra 1990'erne fra bl.a. Rockwool, Ib Andreassen Industri, Aabenraa Karrosserifabrik, Vejle Mølle, ECCO og B&O, der pegede på, at man kunne øge produktiviteten med 10-15 % ved at nedsætte stressniveauet (Bloch-Poulsen, 1993).

Det tvivler jeg på, at man kan i dag, bl.a. på grund af de mange Lean-projekter, hvor processer skæres ind til benet ud fra, hvad der giver kunden værdi. Omvendt sagde en af medarbejderne, der deltog i projektet om medarbejderdreven innovation i team på Danfoss Solar Inverters i 2008-2009: "Det koster lidt i starten, men det er hurtigt tjent ind." I alle fald var det afgørende for mig at understrege, at dette projekt ville tage ekstra tid. Og at ikke en gang en tredjedel af de igangsatte organisationsudviklingsprojekter lykkes, hvis man skal vurdere dem på deres oprindelige mål (By, 2005). Jeg ville hellere, at medarbejderne sagde nej fra starten, end at vi måtte give op halvvejs, fordi det ikke kunne forenes med deres i forvejen krævende arbejde. Jeg nævnte, at jeg forstod, hvis de ikke ønskede eller magtede at deltage.

Her er lige nogle ordkort vedr. udspillet til titlen:

Innovation betyder en god ide, der fører til en ændret arbejdsrutine.

Her fortalte jeg, hvordan en medarbejder fra Borgerservice i Silkeborg under en præsentation af resultater fra et tidligere projekt havde defineret innovation som "en god ide, der kommer ud af hovedet og ind i virkeligheden". Jeg synes godt om denne måde at få innovation som grundlæggende ide ned på jorden, selv om jeg ikke mener, at der er tale om en lineær proces.

I øjenhøjde betyder, at den er skabt af medarbejderne i en dialog.

Dialog betyder en fælles undersøgelse, hvor man lægger hjernerne i blød sammen og måske kommer frem til en fælles beslutning (f.eks. om en ny arbejdsrutine).

Projektet handler altså om medarbejderdreven innovation i team (MIT).

Her nævnte jeg, at jeg havde deltaget i en international konference om medarbejderdreven innovation i Bruxelles, hvor et europaparlamentsmedlem havde sagt, at den slags kendte man ikke i Italien, hvor han kom fra. Der havde ledere nemlig patent på at være innovative. Jeg husker, at vi

dengang grinede, men jeg mener, at det blev sagt som en konstatering med beklagelse.

Ide: 'nedefra' snarere end udefra.

▪ *medarbejdere har et ubrugt 'innovationspotentiale', dvs. ideer til, hvordan man kan skabe en bedre arbejdsituation, fordi de ved, hvor skoene trykker.*

Her understregede jeg, at vi forsøger at demokratisere begrebet om innovationspotentiale eller innovationskompetence. Alle medarbejdere har således efter min erfaring fra tidligere projekter et innovationspotentiale. Det er ikke et patent for medlemmerne af den såkaldt kreative klasse (Florida, 2002).

▪ *hvis vi organiserer en række af dialoger, hvor alle kan komme til orde, og hvor vi lægger hjernerne i blød sammen, peger vores erfaringer på, at det kan resultere i nye medarbejderdrevne arbejdsrutiner (innovationer), som ...*

- *er til gavn for organisationen*
- *skaber en bedre arbejdsorganisering*
- *betyder en øget arbejdslivskvalitet.*

Det er min erfaring, at mange opfatter dialog som en konsensusorienteret samtale, hvor det vil være i strid med den gode tone at fremlægge uenighed. Derfor nævnte jeg, at vores erfaringer pegede på, at uenigheder kunne være udviklende for innovation. At gode ideer kunne fødes, når forskellige synspunkter bliver drøftet i en atmosfære, der er tryk nok til, at man kan sige sin mening, selv om man er uenig, og selv om man måske ikke er helt sikker på sine argumenter. Jeg fortalte, at vi tidligere havde haft gode erfaringer med for- og imod-grupper: Når et forslag kom frem på et dialogisk helikopterteammøde, opdelte vi teamet i to grupper. Den ene skulle finde fordelene, den anden komme med alle forbehold og problematiske aspekter ved forslaget. Det bidrog til at gøre kritik mere legitim. Kritik behøvede ikke være noget, man blot tænkte for sig selv eller først sagde på vej ud af døren efter mødet eller senere over kopimaskinen til en kollega. Kritik og uenighed er for os en vigtig del af dialogen (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2011).

Det er ikke zoologisk have

Vi ønsker at lave aktionsforskning med jer – ikke på jer.

Her fortalte jeg om et eksempel på forskning *på*: For mange år siden lavede jeg en psykoanalytisk undersøgelse af mænd med forhøjet blodtryk. De vidste noget om sig selv, men jeg vidste bedre ved ikke at anerkende, hvis de mente noget andet end mig (Bloch-Poulsen, 1983). Den hierarkiske relation havde jeg ikke noget ønske om at gentage i forhold til pædagogerne.

Vi ser jer og os som to grupper af professionelle.

Her nævnte jeg, at mange forskere betragter deres samarbejdspartnere blot som informanter, respondenter eller praktikere. Det betyder, at de opfattes som mennesker med en konkret opøvet viden inden for det pågældende område (praktikere), hvis funktion er at forsyne forskerne med information (informanter) og besvare spørgsmål (respondenter). Det er fra min synsvinkel at gentage den hierarkiske relation, som jeg altså også selv tidligere havde praktiseret, men gerne ville ud over.

Ordkort: Aktionsforskning betyder, at vi sammen skaber nogle forbedringer i jeres hverdag (aktion) og en bedre måde at forstå sådanne udviklingsprocesser (forskning).

Praktiske resultater, bedre metoder, bedre teorier

Vi satser på tre slags resultater:

- konkrete forbedringer af jeres arbejdsrutiner/-situation
- nye måder at organisere processer, der kan bidrage til den slags forbedringer, så I kan fortsætte, når vores samarbejde stopper om et år (organisering af dialogen på en ny måde osv.)
- bedre teoretisk forståelse af denne slags medarbejderdrevne forandringsprocesser, der ikke bare er endnu en ledelsesdrevet organisationsudvikling.

Her nævnte jeg, hvordan en af lederne fra Borgerservice i Silkeborg under en præsentation af resultater fra et tidligere projekt havde udtalt:

“Det her er ikke blevet endnu et ledelsesprojekt. Det er i høj grad blevet medarbejdernes eget projekt. Det er dem selv, der har leveret løsningerne.”

Praktik og spilleregler

Projektet løber over et år.

Der vil være særlige teammøder med os a 3 timers varighed med ca. halvanden måneds mellemrum – i alt 7 møder. Dem kalder vi Dialogiske HelikopterTeamMøder (DHTM) – måske kunne I foreslå et bedre ord?

Udkast til spilleregler, bl.a.:

- 1. at møderne handler om at skabe forbedrede arbejdsrutiner, og om at skabe en bedre dialog, der kan bidrage til disse forbedringer*
- 2. at I formulerer, hvad I vil forbedre gennem det næste år, og at vi bidrager med viden om kommunikation og organisering af processer – det er jer, der sætter dagsordenen*
- 3. at der på møderne er dialoger med beslutninger, aftale om handlinger, opfølgning på tidligere beslutninger, feedback, læring, osv.*
- 4. at I må forvente at skulle skabe praktiske resultater/aktioner mellem møderne*
- 5. at der er systematisk opfølgning på de vedtagne beslutninger*
- 6. at I er villige til løbende at reflektere over og lære af jeres arbejdsprocesser og aktionsforskningsprocessen, således at alt, hvad der måtte kunne hindre en forbedring af jeres arbejdslivskvalitet, kan blive drøftet*
- 7. at I er primært ansvarlige for, at I når de praktiske mål gennem aktionerne med os som sparringspartnere*
- 8. at vi løbende justerer kursen sammen, så I får noget ud af at bruge tid på disse møder, og at vi derfor gerne vil, at der nedsættes en projektgruppe med ledelses- og teamrepræsentanter, som kan tage beslutninger og koordinere det fælles*
- 9. at der undervejs vil være forskningsspørgsmål, som vi vil undersøge i fællesskab – med os som hovedansvarlige*

10. at vi som aktionsforskere har det primære ansvar for, at der bliver tale om et videnskabeligt arbejde

11. at processen/projektet hverken er jeres eller vores, men fælles

12. at formidlingen til andre organisationer er et fælles anliggende

13. at den faglige formidling til relevante målgrupper er et fælles anliggende

14. at den videnskabelige formidling primært er vores ansvar, men at I vil blive involveret

15. at alle møder optages på (lyd)bånd, og at I har veto omkring brugen af dem

16. at vi praktiserer dialog med jer i alle sammenhænge for at sikre, at alle har været involveret i beslutningerne.

Jørgen Ørnskov, SOSU-Skolen, Silkeborg (www.sosusilkeborg.dk)

Jørgen Bloch-Poulsen, Dialog (www.dialog-mj.dk)

Ved 5 nævnte jeg, hvordan nogle medarbejdere på Danfoss Solar Inverters i et tidligere projekt var blevet forundret over, at vi fulgte så tæt op på beslutningerne. Opfølgning er for mig afgørende, da energien ellers let går ud af projektet og overføres til de daglige driftsopgaver.

Ved 7 fremhævede jeg den måske afgørende pointe, der følger af, at jeg ikke betragter dem blot som informanter, respondenter eller praktikere. Jeg skal ikke komme og fortælle dem, hvordan de skal ændre på deres arbejdsrutiner. Jeg ved noget om kommunikation og om at organisere udviklingsprojekter. De ved noget om at arbejde med børn. Jeg fortalte, at deres leder, Helle, under det indledende møde havde spurgt, om de var den rigtige målgruppe for vores projekt. Jeg havde svaret: "Næ, I er en ekspertgruppe i vores fælles projekt."

Ved 8 havde ledelsen på det indledende møde tilkendegivet, at det var o.k., at teamene selv valgte repræsentanter til projektgruppen. Det er en vigtig pointe i vores forståelse af participation, at man som team selv vælger repræsentanter til forskel fra tidligere projekter, hvor nogle ledelser havde insisteret på, at de ville vælge repræsentanter trods vores ønsker om, at teamene måtte være selvbestemmende på dette punkt.

Tak for invitationen

Efter at vi havde præsenteret projektideen på personalemødet, søgte vi at skabe muligheder for, at alle kunne udtrykke deres ærlige mening om, hvorvidt de ønskede at være med i projektet og i givet fald under hvilke betingelser. Sådan et personalemøde- eller samtalerum er selvfølgelig ikke magtfrit, men vi ønskede at etablere muligheder for at udvide den organisatoriske kongruens, så de kritiske og de tavse kunne komme på banen, hvis de ønskede det. Derfor opdelte vi pædagogerne i 2 grupper. Den ene skulle til en anonym brevkasse skrive, hvad deres umiddelbare reaktioner på projektideen var. Det var et forsøg på, at kritiske stemmer også kunne blive hørt. Vi bad om, at de undgik sprogløst, som kunne føre til, at man kunne gætte, hvem der havde skrevet hvad. Bagefter ville brevene blive læst op. De er neden for angivet som A-H.

Den anden gruppe inddelte vi i tre undergrupper, som hver for sig skulle skrive en eller flere flipovere til senere ophængning og drøftelse i lokalet. Den ene gruppe blev bedt om at skrive, hvad de opfattede som styrker ved projektet; den anden, hvad de så som svagheder; og den tredje, hvad der skulle til, for at de kunne gå helhjertet ind i projektet.

“Umiddelbare reaktioner på projektet:

Styrker ved projektet:

- godt for *alle* – både ledelse og medarbejdere
- bedre rutiner kan mindske stressniveauet (vi har travlt)
- bedre for personale, børn og forældre.

Svagheder ved projektet – kritik:

- hvordan får vi tid – er der afsat tid – struktureret tid, når 2xJørgen ikke deltager?
- hvad skal vi skære ned på?
- når vi hele vejen i mål – hvem har ansvaret for det?
- andre end de sædvanlige “udvalgs personer” [Tordenskjolds soldater] i projektgruppen
- hvordan er det i forhold til nyt personale, der kommer til i løbet af året?

Hvad skal der til, for at vi kan gå helhjertet ind det her?

- klare informationer om, hvad det betyder for os at indgå i det
- føle sig tryk og stole på Jørgen & Jørgen
- at gejsten holdes oppe i hele projektperioden – at tingene ikke kun bliver taget op på møderne
- tro på, at det er en brugbar metode, at der er muligheder for forbedring.

Breve fra den anonyme brevkasse med umiddelbare reaktioner:

A: God præsentation af projektet. Relevant for hverdagen, når det bliver træls, hårdt. Godt i tråd med vores ideer omkring kommunikation, dialog, dialogformer.

Tidskrævende, men også godt, at det *må* tage tid. Udviklende. Har brug for det bliver mere konkret. Godt, at vi hjælper hinanden med at holde kursen.

B: Nysgerrig. Det lyder, som det kan blive brugbart. Jørgen og Jørgen med god energi. Vi kan gøre det konkret for os selv.

C: Spændende – gode muligheder for udvikling i vores team – meget tidskrævende i en travl hverdag – lige hvad vi har brug for, så vores team får et “løft”/lærer hinanden bedre at kende – er det realistisk med så mange møder i dagtimerne – hvordan skal vi nå at arbejde med målene mellem møderne – brug for meget klarhed omkring det praktiske (organisering), så det kører på skinner – kan være med til at give energi og arbejdsglæde i en travl hverdag – der er mange rutiner, vi kan arbejde med – det bliver svært at begrænse sig – godt med løbende evaluering.

D: Rigtig positiv – kan godt lide ideen om, at vi er i øjenhøjde – at vi også bliver set som eksperter i vores hverdag.

Glæder mig til nye øjne på vores praksis og med afsæt i erfaringer og dialog at få skabt udvikling til ny praksis.

Er meget positiv over, at det løber over et år – så der er en reel mulighed for at få fulgt innovationen til dørs, og vi får de nye tiltag fuldt implementeret i vores hverdag.

Håber på, at vi er indstillede på – og at det er muligt – at finde den tid til fordybelse, som jeg ser *umiddelbart* som den største udfordring. Tror det er meget vigtigt, at der er “ting”, der bliver nedprioriteret i perioden – som reelt – og ikke kun på papiret frigiver tid.

Glæder mig! Det kan vi simpelthen ikke sige nej til – efter min mening.

E: Spændende projekt. Håber på optimerede arbejdsrutiner. Forventningerne er ikke høje endnu, idet projektet ikke er begyndt, hvilket gør, at resultaterne af projektet endnu ikke er overskuelige.

F: Spændende – udfordrende – arbejdskrævende – tidskrævende – får vi tid til “det” og eftertanke – kan blive givende og udviklende – bliver det medarbejderskab og ikke ydrestyret – hvem er ansvarlig: hele

teamet eller den enkelte medarbejder og over for hvem – godt at italesætte for og imod både her og i dialogen – optakt til et ligeværdigt forløb.

G: Hvordan og hvornår skal vi finde tiden til det? – Lyder meget spændende at få kigget på arbejdsrutinerne – alle kan/vil blive hørt – fælles projekt for alle i Oasen – vil måske opdage/finde ud af at nogle opgaver kan gøres anderledes på en positiv måde – kan sætte tanker i gang hos en selv og andre.

H: Jeg synes fandme det lyder som et spændende projekt

- positivt vi arbejder sammen med jer
- positivt det er til glæde for os/mig.

Jeg elsker nye tiltag, som er udviklende for mig/mit team/min arbejdsplads.

Tænker projektet hjælper os med at få endnu flere af vores ressourcer frem/struktureret.

Selve fremgangsmåden har I tydeliggjort, så jeg føler mig helt tryk ved at deltage og glæder mig til at komme i gang. Det vil være negativt, hvis vi ikke får lov at nedprioritere andre opgaver eller hvis ikke alle er med på ideen.

I: En fantastisk chance for at gå i dybden i teamet for at opnå en bedre arbejdsplads – at få tid til at diskutere og skabe bedre arbejdsgange, gå i dybden.

Dejligt at kunne få sat ord på, hvad der fungerer godt, og hvad der ikke fungerer godt og, som jeg hører det, med hjælp og støtte fra kompetente støtter (Jørgen og Jørgen).

Tror på, at det vil give mig ny energi og dejligt, at der tages udgangspunkt i, at det er medarbejderne i teamet, som ved, hvor problematikkerne er.”

Mine egne reaktioner på deres kommentarer skrev jeg ned på vej hjem fra mødet:

Mens Jørgen læser op af deres brevkassesvar, får jeg pludselig en varm følelse i kroppen af, at det her er min arbejdsmæssige bestemmelse: Det er simpelthen det her, jeg skal. Jeg glæder mig også over reaktionen på, at de bliver betragtet som ekspertgruppe snarere end som målgruppe.

Under mødet opstår et uforudset dilemma: Hvad med fortrolighed i forhold til det enkelte barn: Kan de være trygge ved, at en omtale af et enkelt

barn ikke går videre gennem Jørgen & Jørgen? – Helle [lederen] siger, at det ansvar kan hun godt tage, mens jeg beder dem overveje, hvordan det ville være for dem som forældre, hvis projektet skulle foregå i deres barns institution? Pædagogerne beslutter at starte samarbejdet med os og at tage dette dilemma – og andre, som vi ikke kan forudse – op, når/hvis de(t) viser sig.

Som alle andre møder, jeg har deltaget i i organisationer, giver også dette anledning til åbne spørgsmål og refleksioner. Vi har forsøgt at skabe mulighed for, at alle kunne udtrykke sig under mødet, men om alle får sagt/skrevet, hvad de har på hjerte, kan jeg af gode grunde ikke vide. Johnson & Duberley (2000) formulerer spørgsmålet mere udfoldet sådan:

“Hence one important focus for epistemic reflexivity would be the consideration of the extent to which social construction in use have been democratically arrived at. As far as management research is concerned this raised two important questions for critical theory. First, who are the potential communicants in any discourse about knowledge, and secondly, how could communicants ever be certain that systematic distortions were not taking place, given the insidious nature of power and domination?” (s. 186).

Dette spørgsmål er helt afgørende i aktionsforskning i organisationer. Kan man forvente, at mennesker i organisationer kan være kongruente, dvs. at der er overensstemmelse mellem, hvad de tænker/føler, og hvad de siger? Kan man etablere et magtfrit rum, som der lægges op til i Habermas’ (1981) forståelse af dialog som den ideale kommunikationssituation? Kan man skabe magtfrie rum ved at formulere spilleregler (Nielsen, 2006; Pålshaugen, 1998)? Min vurdering er, at det ikke er muligt; og at det i sig selv er en magtudøvelse at hævde, at et rum kan være magtfrit. For mig kan man højst bestræbe sig på til stadighed at stille spørgsmål og søge at gøre magtens mange udtryksformer så gennemsigtige som muligt. Og indimellem er disse udtryksformer faktisk først gået op for mig, når det var for sent at reagere. Det gik f.eks. først op for mig under de afsluttende interviews, at specialteamet kommunikerede meget mere dialogisk, når Jørgen og jeg var til stede sammenlignet med, hvordan de angav at kommunikere, når vi ikke var der (se kap. 16).

6. SPECIALTEAMETS DIALOGISKE ØNSKE

Dette kapitel handler om pædagogernes ønske om bedre dialog med forældrene og om det dialogiske udgangspunkt for samarbejdet mellem dem og os som aktionsforskere.

En ny måde at lave handleplaner sammen med forældrene

På det første møde med specialteamet formulerede de, hvad de ville forbedre igennem et års samarbejde med os. Som det fremgår af dette udsnit af referatet, valgte de at ville skabe et nyt koncept for forældreinddragelse som deres første prioritet:

“Ang. Innovation i øjenhøjde – endnu bedre dialog i teamene
Til: Team Specialgruppen (SG), Oasen
Tid: Referat af Dialogisk Helikopter Team Møde
mandag 11.04.11, kl. 09.00-12.00 i Oasen
Fra: Jørgen og Jørgen, 11.04.11

Kære Team Specialgruppe: Mette, Anett, Anne, Yrsa, Malene – og Helle [leder]

Hermed udkast til referat:

Velkomst, formål, arbejdsdeling
J&J er referent

Fastlæggelse af konkrete forbedringspunkter – hvad vil I have ud af vores samarbejde – hvordan skal rutinerne ændres inden for det kommende år?

... udarbejdelse af handleplan.
(oplæg, øvelse, beslutning)

1. prioritet, A: *Retning, forældreinddragelse, at være visionær*

Umiddelbar handleplan v. Anett, Mette og Anne:

Overordnet mål: homogent liv for barnet.

Vi skal have en retning for vores løbende udviklingsprojekter.

1. Første år: Udvikle koncept omkring forældreinddragelse

2. Andet år: Nyt udviklingsprojekt osv.

Første år: Udvikle koncept omkring forældreinddragelse
(f.eks. hvad betyder 'selvhjulpenhed' for jer som forældre – og for os som pædagoger?)

Handleplan: Hvor ofte og hvordan holder vi møde med forældrene?
Hvordan skal en model for en handleplan se ud?

Kort bane:

Middagsmøde, 10 min.:

Anett præsenterer ideen

Teammøde, 10.05, 30 min.:

Brainstorm: hvor ofte og hvordan holder vi handleplansmøder med forældrene?

1-3 personer samler op på brainstormen og udfærdiger udkast til køreplan (Anett, Mette + NN)."

En spontan imponerethed

De første møder med børnehave-, vuggestue- og specialteamet i april og det næste i juni 2011 gjorde mig spontant imponeret. Jeg blev beskæmmet over den store forskel mellem den måde pædagoger tildeles samfundsmæssig lavstatus, f.eks. i medier, og så mangfoldigheden og dybden i deres refleksioner omkring børnene, som havde et omfang, der kom helt bag på mig. Jeg tillod mig derfor forholdsvis tidligt i det andet møde med specialteamet i juni at gå ud på et sidespor:

Jørgen B-P.: "Jeg kunne godt tænke mig at sige noget, som ikke hænger sammen med det, vi taler om: Jeg vil gerne sige, at jeg er lodret imponeret over de mange tanker, der bliver gjort i denne børneinstitution. Nu er det mange år siden, jeg er kommet i en børnehave med mine egne børn, men jeg er indtil for nylig kommet fast en gang om ugen i en med mit barnebarn. Jeg er stensikker på, at hvis man fortalte forældrene om alle de overvejelser, som I og jeres kolleger gør jer omkring børnene, så ville hovedparten af dem falde bagover og tænke 'Gud, det var da utroligt!' For indtil nu – undskyld mig – da har jeg blot tænkt på, at det var et sted, hvor børnene blev passet, og så var

der nogen, der var uddannet til det. Men jeg har aldrig tænkt over alle de overvejelser, I gør jer her. F.eks. i går med børnehaveteamet, hvor de fortalte om at lære et barn at gynge. Det har jeg aldrig tænkt over. Jeg har bare gynget mit barnebarn. Og så sammenlignet med de meget vigtige overvejelser jeres kolleger gjorde sig omkring, hvordan man får nogle børn til selv at turde gynge. Det er bare ét blandt mange eksempler på, at I har så meget at byde på i forhold til forældre. Jeg har aldrig hørt det, hverken som far eller morfar. Det kan godt være, det er banalt for jer.”

Anett: “Nej, det er da vigtigt.”

Helle: “Og dejligt at høre også.”

Anett: “Og dér har vi også en stor opgave så i at vise vores faglighed.”

Jørgen B-P.: “Ja, og så på den anden side være åben over for, at forældrene måske vil have noget andet” ...

I selve situationen røg bemærkningen, om at jeg er imponeret over dem og deres kolleger, bare ud af munden på mig. Nu vil jeg reflektere over situationen, selv om det umiddelbart bringer mig selv i centrum, hvilket lige præcis ikke er hensigten:

I et tidligere projekt udkastede vi en ide om, at ledere skulle være guldgravere, dvs. bidrage til at få det bedste, guldet, de eventuelt ubrugte ressourcer frem i den anden (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1996).⁵ Denne ide kan i en vis forstand overføres til konsulenter og aktionsforskere. En af måderne, dette kunne ske på, var, viste det sig, at man som leder spontant gav udtryk for sine følelser (ibid.). Jeg tillader mig her at se bort fra, at følelsesudtryk i organisatorisk sammenhæng også er magtudtryk. Den humanistiske psykolog, Rogers nåede i sit terapeutiske arbejde frem til en tilsvarende pointe: Som terapeut kan man bidrage til at skabe udvikling for klienten, hvis man er kongruent, dvs. udtrykker, hvad man mener og føler i situationen i forhold til klienten – og hvis klienten kan mærke ens kærlige hensigt. Måske kan Helles kommentar: “Og dejligt at høre også” tolkes som udtryk for, at hun/de kan mærke min kærlige hensigt. Og vel også min indignation. Jeg er indigneret over den status, som pædagoger har i vores samfund.

På et kursus, arrangeret af Peoples Conversation Project i Boston for nogle år tilbage, diskuterede vi, om man som facilitator eller konsulent skulle sige sine følelser i situationer i forhold til dem, som man samarbejder med. Deres holdning var et klart nej, fordi man derved bragte sig selv i

⁵ I dag vil jeg være tilbøjelig til at forstå innovationspotentiale som del af dette guld. Det fjerner dog ikke det forhold, at guld og guldgraver er en uheldig metafor, da den antyder, at den anden er metal, og at dialog har at gøre med at bore efter guld.

centrum som konsulent. Min holdning er den modsatte, nemlig at jeg som aktionsforsker bringer mig selv i centrum med det formål at bringe mig ud af centrum, dvs. med henblik på at skabe mulighed for, at de andre kan komme i centrum med deres ressourcer og kompetencer. Mine følelser kan fungere som en art spejl for pædagogerne: 'Sådan kan man også se på os [pædagoger].' Samtidig er det min erfaring som konsulent, at mennesker, der ikke har en særlig lang uddannelse, ofte kan være tilbøjelige til at nedvurdere deres faglige kompetence.

Jeg tror, at bemærkninger som denne sammen med den indledende præcisering af, at de opfattes som eksperter snarere end blot som målgruppen, som professionelle snarere end blot som praktikere, er med til at gøre, at de føler sig mødt. Det fremgår af deres udsagn på det indledende personalemøde. Deres evaluering af dette første teammøde kunne pege i samme retning:

“Positive ting:

- vidt omkring
- god energi
- effektivt
- vigtige punkter vi blev enige om
- vi har været ved essensen af det vigtige
- god stemning
- hørt på lige fod
- gode emner med kød på
- god ledelse fra J&J
- fornemmelse af, at vi når frem til noget
- dejligt Jørgen Ø. er med i processen – koder os ind i helikopterblikket.”

Endvidere fremgår det af de interview, jeg laver med pædagogerne efter projektet (kap. 16), hvor Yrsa bl.a. siger, at hun har følt sig taget alvorligt. Jeg håber her bagefter, når jeg reflekterer over det, at min spontant udtrykte følelse har kunnet bidrage til etablering af en 'kærlig container', dvs. et rum og en rytme for dialog (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000). Det er min antagelse i forlængelse af Rogers humanistiske psykologi, at det kan medvirke til, at deres innovationspotentiale kan komme i spil. For år tilbage (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1997) argumenterede vi for de muligheder for produktion af erkendelse, der ligger i at udtrykke sine følelser. Derfor glæder det mig, at man inden for et bredt felt af videnskaber er begyndt at tale om den følelsesmæssige vending (Blackman & Venn, 2010).

7. FORANDRING GENNEM PRAKSIS?

Dette kapitel fokuserer på spørgsmålet om, hvordan professionsgrupper som f.eks. pædagoger starter udviklingsprojekter. Skal man først have udviklet et grundlag, f.eks. ved at søge inspiration forskellige steder, og/eller kan man kaste sig ud i det med de erfaringer, man allerede har?

Som aftalt på det første møde sender vi et udkast til en dagsorden til det næste dialogiske helikopterteammøde (07.06.11), så vi sammen kan følge op på beslutningerne fra det første møde i april 2011. Pædagogerne har ikke sendt nogen dagsordenspunkter forud for mødet. Vi ønsker ikke, at det er vores dagsorden som aktionsforskere, der skal være gældende. Vi beder derfor indledningsvis pædagogerne om at sætte sig parvis og diskutere, hvilke forventninger de har til mødet, således at vi kan bidrage til, at de ikke ved mødets slutning føler, at de har spildt tiden. Der kunne f.eks. være opstået nye punkter siden sidst. Der viser sig dog at være enighed om, at vi fortsat skal fokusere på at skabe en model for forældreinddragelse som højeste prioritet, så de kan komme videre.

Vi beder Yrsa og Anne om at vurdere, hvad de synes er godt ved det, de hidtil har hørt om forældreinddragelsesmodellen; Malene og Helle bliver bedt om at gå efter manglerne. Bagefter præsenterer Anett og Mette det udkast til en model, som vi aftalte på sidste møde, at de skulle lave. Formålet er, at alle inddrages og er medbestemmende på arbejdet med modellen.

Malene og Helle kan ikke på dette tidspunkt finde mangler. Yrsa og Anne fremhæver, at

“alene tanken om at inddrage forældrene er så god, fordi det er jo deres børn. Det normale har jo hidtil været, at vi laver store oplæg og vurderer barnet. Den situation kommer man væk fra. Og det kræver fagligt mod, at man ikke har gennemarbejdet et oplæg ... ‘blotter sig’ er et stort ord, men man giver plads. Det er så enormt spændende. Det kræver også, at man er psykisk rustet, for så skal man jo tage imod det, der kommer fra forældrene.”

Denne bemærkning får mig til at tænke over tilsvarende overvejelser, vi har gjort os som aktionsforskere i relation til dem, som vi har samarbejdet med, hvad enten det har været ingeniører, HK'ere, timelønnede produktionsmedarbejdere osv. Yrsa og Anne taler om fagligt mod og om at blotte sig. Som aktionsforskere har det tilsvarende været næsten angstprovokerende at opgive forestillingen om at vide bedst, have styr på processerne, kort sagt være in control (Kristiansen, 2007). Måske er der noget at hente

i udviklingen af den dialogiske forældresamtalemodel ved at reflektere over relationen mellem os som aktionsforskere og dem som pædagoger? Den relation udspiller sig lige for øjnene af os alle og omtales sædvanligvis som anden persons aktionsforskning (Torbert, 2001). Måske kan vi på dette punkt lære noget af hinanden?

På deres side synes pædagogerne også at mene, at der er god brug for en dialog mellem dem og os. I præsentationen af arbejdet med modellen indtil nu nævner Mette og Anett således, at

“vi faktisk mangler noget eksperthjælp, så vi kan få noget hjælp fra jer [J&J], så vi kan komme den rigtige vej. Vi har så mange bolde, men hvad kommer før hvad?”

Og de fortsætter:

Anett/Mette: “Måske er ‘det homogene liv’, som vi havde sat som mål for barnet på sidste møde, ikke lige det rigtige ord ... Skulle vi starte dér i vores team med, at vi får en fælles forståelse af, hvad vi mener med formålet? ...

Eller vi kunne måske snarere starte med at drøfte: Hvordan er det, vi ser på forældrene, og hvordan er det, vi gerne vil have, at de skal være en del af den pædagogiske praksis, altså forældreinddragelse? Vi må også finde ud af: hvad betyder forældreinddragelse for os? Men er det for langt nede at starte, eller hvor starter vi? Hvordan griber vi det her an?

Jørgen B-P.: “Så det er det, vi skal drøfte nu?”

Flere: “Ja” ...

Jørgen Ø.: “Det er vel også noget med jeres grænser. Hvor siger I stop, fordi I er de professionelle?”

Flere: “Ja”

Anett: “Ja, og der opstår jo noget andet, når vi gør os sårbare med forældreinddragelse med hensyn til at sætte de grænser dér. Hvis vi stadig skal have den dér professionelle relation. Men det er bare det: Der er så mange spørgsmål i at få lavet en grundsten.”

Mette: “Men først når man har lavet den dér grundsten, så kan man begynde at lave den dér model, ikke også? Altså den dér handleplans-model: Hvordan får vi forældrene inddraget i at lave handleplanen?”

...

Jørgen B-P.: “Så det I godt vil have, det er vores bidrag til, hvordan sådan en model kunne laves?”

Flere: “Ja” ...

Anett: “Ja, det er rammen omkring de her handleplansmøder.

Mette: “Ja, og vi skal også høre fra andre end den institution [Spiren i Horsens], der inspirerede os.”

Efter at Mette har talt, følger en længere drøftelse af, hvor de kunne hente inspiration. Fra andre institutioner, fra universiteter og professionshøjskoler, fra deres fagforening, BUPL osv.

Anett og Mette rejser et centralt spørgsmål, Skal man starte projekter i den mere teoretiske ende med nogle grundlæggende spørgsmål om, hvorfor man vil gøre noget bestemt, så man får skabt en grundsten eller et grundlag at arbejde videre på? Eller skal man starte i den mere praktiske ende og langsomt bygge grundlaget og en model op, mens man afprøver sine ideer?

Disse spørgsmål kan anskues fra flere vinkler. En forståelse kunne være at tage udgangspunkt i pædagogernes uddannelse, som måske indebærer en forestilling om, at man må kende grundlag og formål, før man kan evaluere. Dette aspekt nævner de selv senere i samtalen.

En anden forståelse kunne være at se spørgsmålet som udtryk for forskellige perspektiver, der følger af forskellige menneskelige præferencer. De mere introverte vil eftertænksomt være tilbøjelige til at reflektere over grundlaget, før de handler; mens omvendt de mere ekstroverte i deres handleorientering er tilbøjelige til at gå i gang forholdsvis hurtigt med et – set fra de introvertes side – ofte utilstrækkeligt grundlag (Myers, 1991). Denne jungiansk inspirerede distinktion kan selvfølgelig diskuteres, hvilket dog falder uden for rammerne her.

En tredje – måske sammenhængende – forståelse kan hentes i distinktionen mellem planlagt og emergent eller eksplorativ tænkning inden for organisationsudviklingsteori (Borum, 1995). Den planlægningsorienterede tilgang vil opstille et gennemarbejdet grundlag og herudfra udkaste en struktureret proces med delmål. Vejen er så at sige planeret, før man begynder at gå den. Omvendt vil den emergente tilgang i højere grad følge f.eks. Freires (1970, 1972) procesorienterede ide om, at man laver vejen ved at gå den.

Overhovedet må det vel siges at være et velkendt spørgsmål ved opstart af processer: Hvad kommer først? Hønen eller ægget? Er det nødvendigt at have en teori om organisationer, før man kaster sig ud i organisationsændringer, som Borum (1995, s. 12) hævder; eller kunne man starte uden en eksplicit teori; eller kunne man starte i relationen mellem dem, dvs. i dialogen mellem teori og praksis, grundsten og konkret handleplansmodel? Det kommer vi tilbage til i de følgende samtaler.

8. HVORDAN MØDER VI DEN ANDEN?

Dette kapitel handler om, hvorvidt der er en sammenhæng mellem den måde, vi som aktionsforskere møder pædagogerne i de dialogiske helikopterteammøder, og den måde som de møder forældrene i handleplansmøderne. Skal pædagogerne møde forældrene som blanke tavler?. Kan og skal man forvente, at pædagogerne optræder ensartet over for forældrene? Kunne forældrene være med til at udvikle handleplansmøderne, eller skal de bare være prøvekaniner?

En analogi - relationer mellem vidende?

Jørgen B-P.: “Den ide, jeg umiddelbart får, er, at bruge vores samarbejde [mellem aktionsforskere og pædagoger] som en slags skabelon for jeres [pædagogernes] samarbejde med forældrene. Det, vi forsøger med denne her proces, det er sådan set at inddrage jer, ikke også, og dér tror jeg så, at den måde – med de fejl og mangler, der nu måtte være i den – den tror jeg kan bruges til at lære noget om, hvordan I måske kan skabe et anderledes samarbejde med forældrene?”

Samtidig laver jeg denne tegning på en flipover og understreger, at relationen mellem dem som pædagoger og forældrene måske kan paralleliseres med relationen mellem os som aktionsforskere og dem som pædagoger:

JaJ – Jer

Jer – Forældrene

*Samme slags
relation?*

Jørgen B-P: “Da du, Helle, ved vores første møde spurgte, om I var den rigtige målgruppe for vores projekt, svarede jeg: “Næ, I er en ekspertgruppe i vores fælles projekt”. Og det er faktisk sådan, jeg forestiller mig, at I opfatter forældrene. Altså, I er eksperter på nogle bestemte felter, ligesom vi [J&J] er eksperter på nogle bestemte felter i den øverste relation på papiret [peger på flipoveren]. Og I er eksperter på nogle bestemte felter, ligesom forældrene er eksperter i den nederste relation. Så hvis man kunne lave et samarbejde, hvor man inddrager den viden, de har – fordi de har selvfølgelig en anden viden om børnene – og den viden, I har, så er vores forestilling i den nederste relation, ligesom vores forestilling er i den øverste, at så ville man kunne udvikle noget nyt. Giver det mening?”

Flere: “Ja, ja”.

I samtalen bevæger vi os igen ind på et svært felt: Hvad vil det sige, at dette projekt er fælles? Det fik jeg desværre ikke drøftet nærmere med pædagogerne. Lad mig starte med at definere det negativt: Fælles betyder ikke, at vi har de samme interesser. Det betyder ikke, at vi er lige mht. kompetencer og viden. Det betyder heller ikke kollektiv læring i den forstand, at vi skulle lære det samme gennem processen (Illeris, 2009).

Fælles betyder, at vi har anerkendt hinandens forskellige interesser. Vi har som aktionsforskere nikket ja til pædagogernes ønsker om praktiske resultater i form af de mål, som de formulerede på vores første møde i specialteamet. De har nikket ja til vores ønske om også at skabe organiseringsmæssige, teoretiske og uddannelsesmæssige resultater. Fælles indebærer altså, at der er en slags arbejdsdeling, som det også fremgik af de spille-regler, som de accepterede ved det første fællesmøde.

Vores viden er også forskellig. Fælles betyder, at vi hver for sig på forskellige felter er merevidende, og at vi søger at undgå at være bedrevi-dende, dvs. optræde belærende og/eller ikke anerkende den andens viden. Almindeligvis er jeg som aktionsforsker mere vidende omkring organiser-ing af processer og meget lidt vidende om de praktiske arbejdsrutiner, som mine samarbejdspartnere ønsker at forbedre. I et tidligere projekt på Danfoss Solar Inverters havde jeg indimellem direkte svært ved at forstå, hvad den samtale, som foregik mellem mine samarbejdspartnere (ingeniø-rer med høj specialviden), egentlig handlede om. Det gælder også i forhold til pædagogerne i specialteamet, når de snakker fagsprog. Jeg har f.eks. ingen faglig forhåndsviden om, hvad ‘selvhjulpen’ betyder i pædagogisk fagjargon.

Omvendt er mine samarbejdspartnere ikke aktionsforskere, selvom de kan have viden om organisering af processer i kraft af deres uddannelse og erfaringer. Indimellem taler Argyris, Putnam & Smith (1985) som aktions-videnskabsmænd om samarbejdspartnere som med-forskere (co-resea-

chere). Det er for mig i overkanten. På tilsvarende måde som jeg heller ikke har kompetencerne til at blive med-ingeniør, med-pædagog osv. Begge parter kan være co-learnere, men det betyder altså sandsynligvis ikke, at vi lærer det samme, men at vi lærer af de processer, som vi sammen er igennem.

Det ser således ud til, at det er rimeligt at tale om, at der er nogle paralleller mellem relationen mellem aktionsforskere og pædagoger og mellem pædagoger og forældre. I begge relationer er der en fælles bestræbelse. Det ser videre ud til, at begge relationer er forbindelser mellem mangfoldige og forskelligartede former for viden. På den anden side er der ikke tale om identiske relationer. Relationen mellem pædagoger og forældre er således meget tættere centreret som den er omkring børnene end relationen mellem aktionsforskere og pædagoger. Paralleliteten ligger i skismaet om man skal have en relation, hvor der overføres viden og/eller en relation hvori der samproduceres viden.

Blanke tavler eller uforberedte vidende?

Det næste spørgsmål, der dukker op, har at gøre med, hvordan disse forskellige former for viden bringes i spil, når forældre og pædagoger mødes:

Jørgen B-P.: “Du brugte tidligere udtrykket, at I kommer til mødet med forældrene som blanke tavler, Anett. Mit gæt er, at I kommer “uforberedte” til handleplansmøderne med forældrene, ikke som blanke tavler, men med de forforståelser og teorier, som I nu har, og overhovedet med alt det, I ved om barnet?”

Anett: “Ja, det er også det. Med blanke tavler mente jeg ikke, at vi kommer uforberedte, men at vi kommer uden at have skrevet noget ned på et papir; men jeg sidder selvfølgelig med den viden, ja, lige nøjagtigt.”

Jørgen B-P.: “Ja, på tilsvarende måde som forældrene kommer med deres viden. Og så gælder det om på en eller anden måde at få skabt et møde. Og hvis I siger til forældrene, som vi nu har gjort her i forhold til jer: ‘Hvis vi sætter tid af til dialoger – nu leger jeg lige jer i forhold til forældrene – hvis man sætter tid af til dialoger her, så er vi sikre på, at vi kan finde noget, som vil være bedre for jeres børn, hvor vi kan skabe et mere sammenhængende liv for jeres børn – og måske skal homogen erstattes af sammenhængende? – Kunne vi ikke gøre det på en eller anden måde i fællesskab. Vi synes, at vi gør det, så godt vi kan. Vi er også sikre på, at I synes, at I gør det, så godt I kan, men hvis vi får snakket om det, så tror vi, at det måske kunne blive endnu bedre.’ Er det det, der er tanken?”

Flere: “Ja, der er det faktisk.”

Jørgen B-P: “Jeg tænker, at nu har vi gjort nogle erfaringer med denne her proces [samarbejdet mellem pædagoger og aktionsforskere]. Måske kunne de “overføres” til jeres proces med forældrene? Altså det her [øverste relation på flipoveren (s. 38)], som vi nu laver, det kaldes medarbejderinddragelse eller medarbejderdreven innovation. Det her [nederste relation], det kaldes forældreinddragelse.

Der er flere niveauer i dette klip. Jeg bruger den dialogiske kompetence, vi andetsteds har kaldt en afsøgning (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000), dvs. at jeg checker mine forestillinger om, hvad pædagogerne har af gyldne ideer om forældresamtalen med spørgsmålet: “Er det det, der er tanken?”

Kommunikationsanalytisk er problemet, om dette spørgsmål faktisk er en afsøgning eller om det – selvreferentielt – kan ses som mit forsøg på at påtvinge dem min opfattelse gennem et ledende spørgsmål?

I mødeevalueringen nævner pædagogerne, at vi som aktionsforskere “fik os [pædagogerne] til at se, hvad vi tænkte.” Det peger i den første retning.

Samtidig peger spørgsmålet også på de forskellige former for viden, der er på spil i det konkrete tilfælde, hvor den praktiske forbedring eller den nye arbejdsrutine handler om at skabe en model for mere dialogiske forældresamtaler. Pædagogerne er eksperter i den forstand, at de har en pædagogisk uddannelse og en lang erfaring med at føre samtaler, bl.a. med forældre. Jeg er ekspert i den forstand, at jeg gennem en del år har lavet dialogiske projekter som konsulent og som aktionsforsker samt i den forstand, at jeg har bidraget til den teoretiske udvikling af dialogbegrebet i aktionsforskning (Bloch-Poulsen, 2010).

Heron & Reason (2008) taler om forskellige former for viden: Oplevelsesbaseret viden (experiential knowing), som beror på det direkte møde med en situation; præsentationsviden (presentational), altså at man kan fremstille en viden gennem dans, i tegning osv., teoretisk viden (propositional), dvs. at man har en faglig/forskningsmæssigt begrundet viden; og praktisk viden (practical), som svarer til, at man kan noget, altså at man har en færdighed. I det konkrete tilfælde kan man derfor sige, at forskellige former for viden mødes i et tværfagligt projektsamarbejde: Begge parter har en oplevelsesbaseret viden; vi har i den konkrete situation ikke gjort brug af en præsentationsviden; den teoretiske viden beror for pædagogerne vedkommende på deres uddannelse og senere kurser; for aktionsforskernes vedkommende på bidrag til teoriudviklingen omkring dialogbegrebet. Endelig har begge parter en lang praktisk erfaring som pædagoger, organisationsudviklingskonsulenter og aktionsforskere – og basalt som mennesker – med samtaler. Forældrenes viden må umiddelbart antages at være oplevelsesorienteret og praktisk. Med det generelt stigende

uddannelsesniveau i samfundet har den formodentlig også i mange tilfælde en teoretisk karakter.

Ensartethed i grundlag og udførelse?

Herefter kommer vi tilbage til, om min analogi holder. Vi sidder ofte mere end én aktionsforsker over for vores samarbejdspartnere, mens pædagogerne fortæller, at de ofte sidder alene over for forældrene:

Mette: “En forskel er, at vi sidder hver for sig alene med forældrene. Vi bliver nødt til at have en eller anden ensartethed. En grundsten. Altså, vi er jo ikke ens som mennesker. Vi er nødt til at have sådan nogenlunde det samme syn.”

Jørgen B-P: “Ja, behøver I det?”

Mette: “Ja, det tror jeg, vi gør.”

Helle: “Med lederkasketten på, så vil det også være en forventning, jeg har, at jeg ved, at man når nogenlunde rundt på samme måde. Selvfølgelig er det forskelligt, om det er Yrsa eller Mette, men overskrifterne, dem kommer man rundt om.

Yrsa: “Jeg tænker på, at forældrene er jo meget forskellige.”

Mette: “Ja, det er rigtigt, men grundsynet skulle gerne være ensartet, så man som forældre ved, hvad man kan forvente, når man har et barn her i Asketræet.”

Jørgen Ø: “Jeg ville gætte på, at I allerede har nogle fælles overskrifter, når I arbejder med udviklingsplaner for børnene, ikke?”

Anne: “Jo”

Jørgen Ø: “Det sociale, motoriske osv.

Flere: “Ja”

Jørgen Ø: “Kunne det overføres som en form for skabelon?

Anett: “Det har vi talt om. Altså, vi har f.eks. en Kuno Beller-test, som kommer ind omkring de forskellige områder, kognitiv, motorisk – fin- og grovmotorisk – social osv.. Den kommer rundt om det hele barn. Måske kunne de begreber være de overordnede? Og så kunne man tænke sig, at nogle forældre siger, at de vil så gerne have, at Peter lærer at cykle, og så finder vi ud af: Hvor er Peter henne på det motoriske plan? Er det mål så realistisk på kort bane eller på lang bane. Og hvis det er på lang bane: Hvad skal vi så igennem af motoriske udviklingstrin, før han når til at kunne cykle?”⁶

Jørgen Ø: “Ja”

⁶ Kuno Bellers teori om børns udvikling har været meget udbredt inden for pædagogers uddannelse (Weltzer, 1991).

Anett: "Så vi får den samme, fælles forståelse for, hvor han er henne, så forældrene ikke bare tænker, at det er sgu da også irriterende: Hvorfor har han ikke lært at cykle endnu?"

Flere: "Ja" ...

Helle: "Ja, så vi er enige om spillereglerne. Så når vi vender os ud mod byen, så får man stadigvæk at vide, at Asketræet er bare sådan et fantastisk sted. Og når der kommer en ny pædagog, så er det hurtigt at få folk ind og overtage arbejdet. Man ved, hvad det er for et syn, vi har på tingene her, f.eks. omkring forældreinddragelse."

Anett: "Og det er også det, vi skal udsende, når vi byder nye forældre velkomne: Det er det, vi står for. Vi står for forældreinddragelse, ikke også, med handleplansmøder hver tredje måned?"

Jørgen B-P: "Ja, det kan jeg godt se."

Mette: "Ja, så vi gør det mere ens."

Anne: "Ja, så modellen er ens, men vi gør det jo forskelligt, fordi det er jo aldrig noget, vi har haft oppe og vende. Men det er vigtigt, at rammen er klar: Hvorfor er det, vi vil det her? ... Det kan jo ikke være meningen, at nogen gennemfører de her handleplansmøder med forældrene hver anden og nogen hver femte måned. Der er ligesom to kasser: *Hvorfor* – altså forældresyn – og hvad er det, vi vil med det? Og *hvordan*."

Yrsa: "Ja, helt overordnet, så gør vi jo det her for barnets trivsel. Det er for barnets trivsel, at forældre og pædagoger står sammen."

Jørgen Ø: "Ja, sådan forstår jeg jeres ide om det homogene liv."

Jørgen B-P: "Ja, det er vel også for at lære noget selv? I bliver vel også klogere, når man begynder at sætte ord på: Hvad hulen er det, man gør?"

Flere: "Ja."

Samtalen tyder på, at vi er ved at mødes med vores forskellige udgangspunkter. Det er måske muligt at skabe en ensartet ramme med nogle bestemte Kuno Beller-inspirerede kategorier, hvor pædagogerne har et fælles overordnet menneskesyn og syn på forældreinddragelse. Og denne ramme synes at kunne kombineres med en respekt for, at de gør det forskelligt. På den måde kan de måske kombinere hvorfor og hvordan, som Anne siger.

Forældre som medudviklere?

Samtalen fortsætter:

Jørgen B-P: "Jeg sad og tænkte på: Det, du nu foreslår med de forskellige kategorier, Anett, med sociale kompetencer osv., det er ikke

mit felt. Men hvis man nu siger, at I kunne blive enige om en række kategorier. Kunne man så forestille sig, at man sagde, at nu mødes I altså med nogle forældre – altså, hvis du, Anne, mødtes med en forælder eller et forældrepar – så var der måske en af jer andre, der kunne være feedbackgiver? Så man kunne udvikle på mødet?

Anett: “Ja, der er to til stede nogle gange.”

Mette: “Ja, man kunne også forestille sig at optage mødet på video. Hvis forældrene var med på det. Det giver rigtig godt.”

Jørgen B-P.: “Ja, det giver rigtig meget ud fra mine erfaringer i tidligere projekter med at videooptage medarbejderudviklingssamtaler (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000). Og så kunne man netop bruge det til fælles udvikling i teamet og sige til hinanden: ‘Det dér kan jeg rigtig godt lide, at du gør; det dér ville jeg have gjort anderledes, osv.’

Jørgen Ø.: “Og jeg ville også tænke som forældre: ‘Hold da op, der stilles simpelthen nogle forventninger til mig!’”

Anett: “Ja, og det bliver også realistiske krav, vi får stillet til hinanden, så forældrene ikke tænker, at det er da underligt, at vi ikke gør det og det, mens vi kan tænke omvendt om dem.”

Mette: “Ja, for vi kan jo også nogen gange sige til dem: ‘Det ved I jo bedst.’ Så de ikke bare sidder og tænker: ‘Det har de [pædagogerne] jo bare styr på.’

Jørgen B-P.: “Ja, på tilsvarende måde, som da du, Mette, i starten af dette møde sagde, at det her ville I gerne have vores, altså Jørgens og min hjælp til, hvor jeg tænkte: ‘Gud, det ved jeg da ikke noget om.’ ... Altså om jeres relation til forældrene. Jeg tænker bare ud fra mig selv og mine erfaringer, og det kan jo godt være, at det er galt, ikke også?

Anne: “Ja, men vi vil jo gerne have jeres hjælp til ligesom at skabe rammerne.”

Jørgen B-P.: “Ja, netop, og på en måde er det vel også det, vi kan sammen?”

Anne: “Altså, hvad er overskriften på det her?” ...

Helle: “Men måske er her et hul i osten. Forældrene kommer lidt ligesom, når vi skal til lægen: ‘Endelig kommer mit barn i en special-gruppe! Endelig er der nogle eksperter. Og så vil de fandme også have, at jeg [forælder] skal bidrage med noget. Altså: De [pædagogerne] er jo eksperterne.’ Det er måske det lille hul i osten, jeg kan se.” ...

Jørgen B-P.: “Jeg vil foreslå, at I metakommunikerer om det, når I skal starte mødet med forældrene: ‘Vi [pædagogerne] regner med, at I [forældrene] regner med, at vi er eksperter, og at I synes, det er lidt gak i låget, at vi spørger: ‘Hvad synes I så?’ Men vi mener, at det kan blive endnu bedre, hvis vi skaber grundlaget for handleplanerne i fæl-

lesskab. Vi kan sagtens selv gøre det for jeres børn, men vi tror bare, det bliver endnu bedre, når vi gør det sammen.”

Flere: “Ja, det tror jeg, det lyder godt.”

Helle: “Den ville gå for de fleste af vores forældre.”

Malene: “Men nogen forældre vil måske noget andet end os. Hvis de vil have, at barnet skal kunne noget, som vi overhovedet ikke synes, er det vigtigste.”

Mette: “Ja, hvad gør man så, hvis f.eks. vi synes, barnet burde tale mere, og forældrene har det fint nok med, at der er ro derhjemme? Da må vi vel holde fast i, at vi er eksperter”

Jørgen B-P.: “Ja, det synes jeg også. Og forskellen til almindelig køb og salg af varer er, at her er det dælme ikke altid “kunden”, der har ret.”

Anne: “Det synes jeg også er en vigtig pointe, du siger dér.

Jørgen B-P.: “Ja, for der er jo ikke tale om et produkt, I skal sælge til forældrene. Det er en proces. På tilsvarende måde, som hvis det her møde ikke lykkes, så kan man sige: ‘Nå, det var Jørgen og mig, der begik en fejl.’ Eller var det, fordi det ikke lykkes for jer og os at skabe mødet sammen?”

Flere: “Ja, nemlig.”

Her kommer vi ind på et skift i diskursen omkring den offentlige sektor, der er sket i kraft af New Public Management. Det er den ledelsestænkning, der synes at mene, at den offentlige sektor skal efterligne den private. Herved bliver borgere til kunder. Der indføres resultatkontrakter, bonusløn osv. Her er det for mig vigtigt, at dialog ikke reduceres til et effektivitetsredskab, hvor forældre som brugere køber en serviceydelse, som pædagogerne skal udføre. Hvad nu, hvis “kunden” ikke har ret? Jeg ønsker at fastholde Bubers forståelse af dialog som en samtale, hvor den anden ikke er middel, men et mål i sig selv. Hvor pædagogen ikke blot er et middel til, at forældrene kan opnå deres mål med barnet. Og forældrene ikke blot et middel for pædagogerne til at tackle en ressourcepresset arbejdsituation. Hvor forældre og pædagoger kan møde hinanden som mål i sig selv og med det mål derudover at bidrage til større trivsel for barnet.

Hvordan kan vi nu få skabt erfaringer med sådan en forældreinddragelsesmodel?:

Jørgen B-P.: “Kunne man forestille sig, at man lavede en slags pilotundersøgelse med et par forældre, hvor I som pædagoger siger: ‘Vi vil gerne forsøge at lave noget nyt, og nu vil vi høre, om I [forældre] vil være med på at udvikle det?’”

Anett: “Ja, det har vi snakket lidt om, at vi lige skulle prøve modellen af.”

Mette: “Men du tænkte på, at forældrene kunne være sparringspartnere?”

Jørgen B-P.: “Ja”

Anne: “Altså spørge, om de ville være med i et forsøg?”

Jørgen B-P.: “Ja, og netop i et forsøg, hvor de er med til at kommentere forsøget.”

Yrsa: “Ja, og komme med gode ideer og sådan. Det kunne da være spændende.”

Malene: “Ja, og man lærer jo også forældrene bedre at kende.”

Dialogen bevæger sig her over i de praktiske rammer. Det er muligt at videooptage samtalerne og at inddrage forældrene i at videreudvikle modellen. Samtidig synes analogien mellem relationen aktionsforsker-pædagog og pædagog-forældre at virke. Forældrene skal ikke bare være forsøgskaniner i pædagogernes eksperiment med afprøvning af en model. De skal være medudviklere af en model ved, at de deltager i pilotsamtaler og kommer med forbedringsforslag. Spørgsmålet er så, hvad der skal til for at kunne udvikle modellen, og hvornår forældrene kan inddrages i det arbejde. Det handler det følgende kapitel om.

9. KAN VI LAVE EN MODEL VED AT PRØVE DEN?

I dette kapitel kommer vi tilbage til, om pædagogerne skal starte med at skabe et grundlag, eller om de kan gå i gang og udvikle grundlaget undervejs. Der bliver lavet et foreløbigt grundlag. Det bliver diskuteret. Til sidst drøftes behovet for et grundlag.

Hvor starter vi?

Jørgen Ø.: “Som vi drøftede for nogen tid siden, så er spørgsmålet: Hvor starter vi? I hovedet med en grundsten eller i praksis? Og det her med at inddrage forældrene kunne jo netop være et eksempel på det sidste ...”

Jørgen B-P.: “Ja, hvor er vi egentlig i forhold til det, som var udgangspunktet?”

Mette: “Og det spørger du os om?”

Alle: [griner]

Jørgen B-P.: “Ja, man kunne også sige: Har snakken givet noget?”

Flere: “Ja, men det er stadigvæk svævende.”

Mette: “Der er ikke kommet færre bolde i luften.”

Jørgen Ø.: “Det var spørgsmålet om en pilotundersøgelse. Og den fornemmede jeg, at der var en positiv holdning til.”

Anne: “Men før vi kommer til pilotundersøgelsen, er vi nødt til at have en ramme. Hvordan skal det her bygges op, ikke?”

Mette: “Selve modellen skal vi heller ikke lægge os fast på, for jeg synes, vi skal ud og undersøge, hvad andre gør. Den model, som Anett og jeg præsenterede til en start, den er jo slet ikke færdig. Det kunne være, at der var nogen, der tog udgangspunkt i noget andet end Kuno Beller.”

Anett: “Ja, lige nøjagtig.”

Jørgen B-P.: “Må jeg godt spørge: hvad er det, I mener med model og ramme? Jeg sidder med en fornemmelse af, at det bliver sådan nogle begrænser-ord?”

Anett: “Det er sådan en køreplan for, hvordan vi holder de dér hand-leplansmøder for at gøre dem ensartede.”

Mette: “Altså, hvad for nogle områder skal vi ind omkring, som du siger: Kognitiv, social, osv.”

Jørgen B-P.: “Var det ikke de områder, du, Anett, nævnte i starten?”

Anett: "Ja, men det er det, Mette siger, at vi skal have udviklet den model, sådan at det er et koncept, som vi har gennemarbejdet. Det er ikke bare nok at sige, at vi har de dér fem overskrifter fra Kuno Beller."

Jørgen B-P.: "Jeg tror ikke, jeg forstår. Hvorfor er det ikke det?"

Mette: "Dér, hvor vi fik ideen, det var, at der var nogen [Spiren i Horsens], der havde taget udgangspunkt i Kuno Beller. Så jeg tænker: Lader man sig ikke begrænse, hvis man bare har hørt om én måde at gøre det på?"

Yrsa: "Jeg havde egentlig forstået det sådan, at der var os selv, der skulle opfinde modellen ud fra den dér overskrift om forældreinddragelse. Det er den proces, vi er i gang med lige nu."

Jørgen B-P.: "Ja, det er det, jeg spørger til: vil I gå på to ben, altså gå inspirationsvejen og jeres egen vej?"

Malene: "Ja, for det bliver vel også os selv. Vi skal bare også have inspiration udefra fra flere institutioner. Og ud fra den inspiration laver vi vores eget koncept."

Flere: "Ja."

Herefter udspiller der sig en længere drøftelse af, hvor man kunne hente inspiration. På konferencer, hvor man møder andre institutioner, i BUPL, på universiteter, university colleges osv.

Jørgen B-P.: "Mit forslag ville umiddelbart være at starte pilotundersøgelsen i morgen. Og så lære af de første handleplansmøder med forældrene. Og så netop sige det, som det er: 'Vi [pædagogerne] kunne godt tænke os at udvikle en model, og nu vil vi gerne have jer [forældrene] som medudviklere.'"

Helle: "Det synes jeg er en meget god ide."

Anett: "Jeg synes bare, vi behøver at være længere med projektet, med selve udviklingen af modellen."

Jørgen B-P.: "O.k."

Anett: "Vi er nødt til selv at vide noget mere om det."

Malene: "Eller tænker du, Jørgen, at de [forældrene] skal være med til at komme med ideer?" ...

Anne: "Men jeg synes altså heller ikke, at vi altid skal opfinde den dybe tallerken selv."

Jørgen B-P.: "O.k., skulle vi holde fem minutters pause? Eller er det kun mig, der synes, at energien lige røg lidt?"

Mette: "Nej, det er fint nok."

Helle: "Eller også kunne vi lige reflektere."

Jørgen B-P.: "Nå ja, men det er jeg ikke så god til. Jeg kan bedre lide at handle."

Alle: [griner]

Helle: “Ja, det kan vi sådan set også godt.”

Anett: “Ja, jeg har det også svært med, at det ikke bliver konkret.”

Jørgen B-P.: “Det skal nok blive konkret.”

Jørgen Ø.: “Jeg synes, det er vanvittigt konkret. Jeg har den samme bekymring som Jørgen. Hvis vi begynder at snakke om inddragelse – hvad mener vi med ordet – så kan vi sidde her i timevis.”

Anett: “Ja, det kan vi nemlig.”

Her mødes forskellige perspektiver: Anett ønsker mere tid til at udvikle modellen. Tilsvarende ønsker Malene mere tid til inspiration udefra. Det bakkes op af Anne, der heller ikke kan se meningen i at genopfinde den dybe tallerken. Mette ønsker også et bredere inspirationsgrundlag end Spiren og deres teoretiske udgangspunkt i Kuno Beller. Samtidig har Anett et problem med, at det ikke er tilstrækkeligt konkret. På den anden side er Jørgen Ø. og jeg bange for, at den megen tale om grundlaget kan trække energi ud af processen og argumenterer derfor til fordel for at starte i morgen og så lære hen af vejen. Var det tvivlen på, om disse perspektiver kunne mødes, der i desperation fik mig til at foreslå en pause og derved bruge min magt som aktionsforsker?

En arbejdsfrokost

I pausen lavede Jørgen Ø. og jeg så disse flipovere som et forsøg på at samle op på samtalen indtil videre (se de næste sider).

Det første punkt handler om de begreber, kategorier eller parametre, som kunne fungere som en grundsten. Det er de punkter, som pædagogerne har formuleret, at man skal komme rundt om i en handleplanssamtale med forældrene. Disse begreber, inspireret af Kuno Beller, er kognitiv, motorik, social, selvhjælpen og kommunikation. De er ikke til dialog, men udtrykker pædagogernes faglige udgangspunkt i arbejdet med børn.

Det er så op til pædagogerne i dialogen med forældrene sammen at finde ud af, hvor der konkret skal sættes ind for barnets udvikling. Hvilke(n) af disse parametre/punkter synes forældre og pædagoger, at barnet især skal blive bedre til? Herunder skal det være klart:

- hvad gør I som forældre?
- hvad gør vi i Asketræet?
- hvad gør vi sammen?
- hvornår følger vi op?

Forældre-inddragelse

1. Parameter - ikke til dialog:

1 - kognitiv

2 - social

3 -

4 -

5 -

2. Inspiration

ideer:

- andre institutioner

- VIA, AU, BÜTK

Her har vi så foreslået, at der bliver tale om en pilotundersøgelse, hvor forældre kan være med til at udvikle modellen, så de ikke pludselig får en forældreinddragelse, som de måske ikke ønsker, presset ned over hovedet (Arieli, Friedman & Agbaria, 2009).

-
3. Til dialog med
fordelstene (pilot):
- hvad skal vi i år
sætte på sammen?
 - hvad gør I/vi?
 - hvad gør vi
sammen?
 - opfølgning

Det tredje punkt handler om at søge inspiration fra andre institutioner, university colleges og universiteter, BUPL m.fl.

4. Rammer

- video?
- hvor ofte?
- hvor mange?
- supervision?
- spilleregler
- hvor er vores grænser?
- 'Det skal jeg lære over'
- evaluering?

Det fjerde punkt handler om rammerne: Kan det optages på video? Hvor ofte skal samtalerne med forældrene foregå? Vil det være muligt at være supervisor for hinanden på disse samtaler? Hvordan får man kommunikeret om spillereglerne? Her har jeg foreslået, at pædagogerne metakommunikerer og på den måde prøver at afstemme forventninger i forhold til forældrene. Hvor går pædagogernes grænser – altså, hvad vil de (ikke) bidrage til?

Efter pausen starter Anett samtalen, da hun ser de to flipovere:

Anett: "Nå, vil de [pædagogerne] have det konkret, så skal de dælme også få det!"

Jørgen B-P.: "Ja, vi ville lige prøve at skrive ned, hvad det var vi havde snakket om. Og det kan godt være – hvis det havde været jer i forhold til forældrene, der var kommet med sådan et par plancher, at det havde været for meget. Men nu kommer vi altså med et udspil i forhold til jer. Hvis vi siger, at det handler om forældreinddragelse, så vil vi foreslå, at I bliver enige om: Hvilke kategorier vil vi "måle" det her barn på? Og det var så det, du nævnte, Anett, med kognitiv, social og alle de andre ord, jeg ikke helt fangede betydningen af. Vores forslag er, at disse kategorier ikke er til dialog, for det er jeres ekspertområde. Det, der så er til dialog med forældrene, er at finde ud af, hvilke kategorier eller punkter, I sammen synes, at man især skal satse på. Det er det praktiske spor. Det andet spor er at hente inspiration udefra ... og til sidst noget med at fastlægge nogle rammer ..."

Jeg angiver her en mulig forskel i relationerne mellem pædagoger-forældre og aktionsforskere-pædagoger. Måske ville det have været for meget, hvis pædagogerne havde præsenteret to plancher i forhold til forældrene? Det beror det på, at pædagogerne gentagne gange har udtrykt stor opmærksomhed over for ikke at være dominerende i forhold til forældrene. Men omvendt rejser denne mulige forskel igen spørgsmålet om denne opsamling afspejler andet end Jørgen Ø.'s og min forståelse? Bliver det vores model? (se kap. 10).

Det andet problem handler om rammesætningen. For mig er det afgørende fra en start så vidt muligt at kunne gøre klart, hvad der er til dialog, altså fælles undersøgelse og beslutning, og hvad der er besluttet på forhånd, som jeg også har argumenteret for i ledelsesmæssig sammenhæng (Bloch-Poulsen, 2006). På denne måde skabes en ramme for muligheder. Rammen er de fem kategorier, som afspejler pædagogernes faglige viden. Mulighederne ligger i den konkrete udformning af handleplanerne sammen med forældrene struktureret af eller disponeret ud fra disse kategorier.

Det er først efter selve processen, da jeg interviewer den nye leder, at valget af kategorier bliver problematiseret. Den ny leder opfatter dem som for meget individ- og for lidt relationsorienterede (se kap. 17).

Et tredje spørgsmål, der trænger sig på, er, om pædagogerne skal have undersøgt grundlaget for en model, før de forsøger at udvikle den gennem praksis. Er jeg tilbøjelig til at tænke for emergent-ekstrovert (vi handler ud fra vores bedste overbevisning og ser, hvad der sker) i forhold til pædagogernes behov for at undersøge grundlaget dybere, inden de går i gang med handleplansmøderne?

Hvorfor og/eller hvordan?

Da vi kommer til punktet om, hvor pædagogernes grænser går, tilføjer vi ud fra samtalen to nye punkter på flipoveren (s. 52): 'Det skal jeg tænke over' og 'Evaluerings.' Det hænger sammen med, at Helle påpeger, at det må være muligt at bede om timeout, hvis man ikke lige ved, hvad man skal svare forældrene. Det fører videre til en drøftelse af, hvordan man kan lave evaluering af samtalerne i specialteamet:

Helle: "Og så er det altså også o.k., når I støder på jeres grænser, at I i samtalen siger: 'Jeg har lige brug for at tænke lidt over det her', og så gå tilbage til teamet. Men vi er sgu så gode til netop at ville give dem [forældrene] svaret med det samme."

Mette: "Det synes jeg faktisk, vi gør [altså bruger hinanden i teamet som sparringspartnere]."

Yrsa: "Men lige præcis, hvis man starter som ny, så er det en god mulighed at have."

Mette: "Ja, vi kan øve os i det, og vi kan altid blive bedre."

Jørgen Ø.: "Ja, og det er jo lige præcis også dilemmaet til det her møde: I siger, at I gerne vil have hjælp til at lave en model. Hvor langt skal vi så gå i forhold til jer? Skal vi så sige: "O.k., sådan kan det løses" eller skal vi spille ud på denne her måde og sige, at det må vi snakke om, ikke?"

Jørgen B-P.: "Ja, hvad siger I?"

Mette: "Jeg tænker, mangler der noget grund-noget? Eller er det o.k. at starte på det her, inden vi har gennemarbejdet grundlaget?"

Jørgen B-P.: "Ja, det synes jeg. Jeg tænker på den måde, at alt det dér grundlag, det har I inde i hovedet. Det er jeg sikker på, at I kan. Jeg tror, at man lærer af de her processer."

Anette: "Ja, vi har det hver især, men?"

Anne: "Ja, det spørgsmål om hvorfor."

Igen kommer forholdet mellem hvordan og hvorfor på banen. Skal pædagogerne kunne begrunde deres handlinger over for forældrene, eller er det tilstrækkeligt at kunne sige, at man er i en læreproces?

Når jeg her – nogle måneder efter at samtalen fandt sted – sidder og lytter til båndet og ser på mine udskrifter, bliver jeg ked af, at det ikke lykkedes mig at forhindre, at det dengang på mødet blev et enten-eller: Enten går man bare i gang på et måske/måske ikke tilstrækkeligt grundlag og lærer undervejs, som jeg taler til fordel for i samtalen. Eller også må man have et gennemarbejdet grundlag, så man ved, hvorfor man gør tingene, inden man går i gang, som pædagogerne taler til fordel for.

Mine overvejelser over forholdet mellem hvorfor (grundlag) og hvordan (handling) er inspireret af Lewins forestilling om, at man lærer om en

organisation ved at bidrage til at forandre den. Hvorfor og hvordan hænger på den måde sammen. Man bliver klogere på hvorfor gennem hvordan, dvs. man bliver klogere på, hvorfor man gør noget ved at lære af at gøre det. Så vidt jeg kan se, er det også grundtanken hos Weick (1979), altså at mening skabes baglæns eller efterfølgende (Sensemaking).

Desværre indser jeg først denne sammenhæng, mens jeg sidder og skriver dette. Det kan så igen bekræfte Weicks forestilling om sensemaking, men nu på metaplan. I samtalsituationen gik jeg desværre videre i den måske anti-dialogiske enten-eller-tankegang med en generaliserende dom eller fortolkning:

En professionsfejl? Deres eller min?

Jørgen B-P.: [smiler] "Undskyld min flabethed, men er det en professionsfejl, at I hele tiden skal kunne begrunde?"

Anne: "Nej, det er bare for at få en fælles forståelse. Vi kan jo have forskellige grunde til at gøre det."

Jørgen B-P.: "Ja, og?"

Anne: "Jah?"

Jørgen Ø.: "Og ville en beskrivelse af nogle færdselsregler ændre på det, tænker du?"

Anne: "Hm, det ved jeg ikke. Det skal jeg lige tænke over."

Alle: [griner]

Jørgen B-P.: "Lad mig prøve at give et eksempel fra min verden som konsulent: Jeg skulle samarbejde med nogle konsulenter, som tænkte anderledes end mig. Vi brugte på deres opfordring meget lang tid på at aftale spilleregler, men det var først, da vi stod i selve situationen over for kursisterne/deltagerne, at det gik op for mig: 'Gud, var det virkelig dét, de mente?' Det tror jeg altså ikke, at jeg var blevet klar over, selv om vi havde snakket dobbelt så lang tid."

Mette: "Jeg synes på en måde, det lyder spændende. Det er som om, der kan være mere energi i det forslag om at gå i gang sammenlignet med at skulle gennemarbejde grundlaget først, for det kan også være tungt."

Jørgen B-P.: "Ja, ikke også?"

Mette: "Men man bliver nødt til at have en rigtig god evaluering af det dér."

Jørgen B-P.: "Ja, og dér kunne man måske bruge dit forslag om at optage samtalen på video og efterfølgende bruge tid på at vise samtalen i teamet. Jeg kan ikke huske, om jeg har nævnt det, men i et andet projekt med en ledergruppe, var der en af lederne, der foreslog, at vi videooptog

deres MUS og efterfølgende gav feedback. Og hvor vi tænkte: 'Jo, det kunne man da godt', og det gav faktisk en masse. For i det her tilfælde kunne både I som team og jeres forældre sidde og snakke om, hvad er det, der går godt, og hvad går skidt ud fra videooptagelsen af samtalen?"

Anett: "Jeg kunne godt tænke mig, at vi sad to til pilotsamtalerne, fordi dér kan vi altså få rettet noget ind. Lige nu er det altså temmelig usikkert. Så kan vi hurtigere få afprøvet noget, når der lige er en, der sidder med."

Jørgen B-P: "Ja" ...

Det for mig afgørende skift i samtalen her handler om den energi, som Mette taler om. Jeg har ikke undersøgt dette videnskabeligt, men det har slået mig som en praktisk erfaring i forhold til de mange grupper, som jeg har arbejdet sammen med i forskellige organisatoriske sammenhænge: Når der bliver snakket alment, om grundlag, om værdier og lignende, forekommer det mig, at samtalsens energi falder (og jeg tror ikke kun, det er min egen projektion). Mens omvendt: Når der tales konkret, når der reflekteres over mulige handlinger, så er der en tilbøjelighed til, at samtalsens energi stiger.

Samtalen rejser i øvrigt en række refleksioner. Her vælger jeg at fokusere på relationen mellem dem og Jørgen Ø./mig, dvs. på det man traditionelt ville kalde forholdet mellem udforsket og forsker, mellem objekt/subjekt og subjekt. Når jeg underviser kandidat- og masterstuderende understreger jeg, at dette forhold kan antage mange former alt afhængig af, om man forsker *på* eller om man forsker *med* andre (Heron & Reason, 2008). Den anden bliver betegnet på mange måder i litteraturen, bl.a. som informant/respondent, medskaber af mening, co-learner, deltager, med-forsker (co-researcher), bærer af falsk bevidsthed, en, der regredierer eller gør modstand, en, der skal forstyrres i nærmeste udviklingszone, eller en professionel inden for et (andet) felt

Sådanne oversigter kan nemt opfattes som en række båse. Oftest er tingene mere komplicerede og sammenfaldende, så oversigten skal mere forstås som en samling pejlemærker. Jeg har ingen forestilling om, at nogle former er bedre end andre. Det afgørende er, at man er sig bevidst om, hvordan man relaterer sig til den anden – her til pædagogerne. Personligt foretrækker jeg den sidstnævnte relation, altså at agere i forhold til pædagogerne som professionelle inden for et andet felt end mit eget.

'Informant/respondent' refererer til en traditionel positivistisk forståelse, hvor den undersøgte er objekt i betydningen af en person, forskeren gerne vil undersøge. Det gøres så sådan, at forskeren har patent på fortolkningerne. Der er sædvanligvis ikke nogen kommunikativ validering mellem

informant/respondent og forsker (Kvale, 1997). Informanten/respondenten er så at sige udelukket fra analyseprocessen, som gerne skulle munde ud i en objektiv repræsentation af, hvad informanten/respondenten har givet udtryk for.

‘Medskaber af mening’ er den videnskabsteoretiske forståelse inden for socialkonstruktivisme og socialkonstruktionisme. Mening er ikke en repræsentation eller en afbildning af virkeligheden, men resultatet af en samkonstruktion mellem forsker og den anden (Gergen, 1997).

Fænomenologi og hermeneutik befinder sig i grænsefeltet mellem opfattelsen af den anden som informant/respondent og som medskaber af mening – fænomenologi nok mere i retning af førstnævnte, hermeneutik mere i retning af sidstnævnte (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1997).

‘Co-learner’ er som begreb bl.a. kendt fra aktionsvidenskaben, der forstår sig selv i forlængelse af kritisk teori (Argyris, Putnam & Smith, 1985). Ideen er, at man sammen lærer gennem organisationsudviklingsprojekter. I denne udgave forekommer det mig, at aktionsvidenskabsmanden agerer som en bedrevidende instruktør eller doktor, der overbeviser den anden om vedkommendes fejlagtige selvforståelse (ibid., s. 128). Det betyder, at “co-” for mig højst bliver Argyris et al.’s skueværdi (espoused theory), ikke deres teori-i-brug (theory-in-use).

‘Deltager’ er et almindeligt brugt begreb (participant), der betegner alt fra, at den anden blot deltager i forskerens eksperiment til, at vedkommende er medbestemmende omkring formål, design, evaluering og kommunikation af resultater (Bloch-Poulsen, 2010).

‘Med-forsker’ er også et begreb bl.a. fra Argyris’, Putnams og Smiths (1985) aktionsvidenskab. Så vidt jeg kan se, argumenteres der ikke for, at der skulle være en forskel mellem co-learner og co-researcher. Reason hævdede under en konference i 2008, at en streetboy, udstyret med et kamera i et aktionsforskningsprojekt, er en med-forsker, hvilket for mig at se fjerner grundlaget for at skelne mellem co-learner og co-researcher.⁷

‘Bærer af falsk bevidsthed’ er et begreb inden for en marxistisk inspireret kritisk teoretisk aktionsforskning, som vi finder hos f.eks. Freire i hans frigørende pædagogik. Han forholder sig dog kritisk til den belærende di-

⁷ Emerging Approaches to Inquiry 12: Varieties of Action Research Practice. Wed 17th to Sat 20th September 2008. Hawkwood College, Stroud, UK. A collaboration between Centre for Action Research in Professional Practice, School of Management, University of Bath, Research Center for Leadership in Action, Wagner School of Public Service, New York University.

mension, som på den måde tilkommer forskeren, når han/hun skal forklare de andre, at de handler mod deres egne sande interesser (Freire, 1970). Samtidig refererer han dog til teorier, som er karakteriseret ved et hierarki mellem, hvad der svarer til forsker og deltager (Marx, Lenin) Spørgsmålet er naturligvis om frigørelsen fra den falske bevidsthed, er den andens eget projekt og/eller forskerens projekt på dennes vegne. Er den form for aktionsforskning mere end et mobiliseringsprojekt (Svensson, 2008)?

‘En, der regredierer eller gør modstand’ er en betegnelse fra psykodynamisk teori, der forstår den anden, som en, der skal hjælpes fra sin tilbøjelighed til at gå i barndom (dvs. at regrediere) og fra at gøre modstand (Alsted & Haslund, 2009). Denne psykoanalytisk inspirerede tendens reproducerer den samme elitære relation, som vi finder i forestillingen om den anden som bærer af falsk bevidsthed. Forskeren ved bedst og har en opdragende funktion i forhold til den anden.

Det er ikke hensigten med den næste betegnelse ‘en, der skal forstyrres i nærmeste udviklingszone.’ Denne forståelse stammer fra Vygotskys (1978) sovjetiske udviklingspsykologi. Den kan imidlertid let forlede forskeren til at gøre sig strategiske overvejelser, om hvornår en forandring bliver for meget for den anden, fordi den ligger uden for vedkommendes nærmeste udviklingszone.

‘En professionel inden for et (andet) felt’ er vores egen betegnelse for den anden i organisatorisk aktionsforskning, som jeg opfatter som et tværfagligt projektsamarbejde mellem forskellige professionelle – her altså pædagoger og aktionsforskere (Bloch-Poulsen, 2010).

Det skal understreges, at der findes andre forståelser af ‘den anden’ og af relationen mellem aktionsforskeren og denne. Jeg ser her bort fra, at begrebet ‘den anden’ i sig selv er problematisk, da forskeren åbenbart har status af ‘den første’.

Nogle af de nævnte opfattelser er forskning på, som f.eks. informant/respondent-forståelsen. De resterende søger i egen selvforståelse at skabe forskning med. Spørgsmålet er, om de i virkeligheden praktiserer forskning på, hvor forskeren altså i realiteten har patent på analysen og dermed definitionsmagten omkring sandhed?

Det gælder også klippene fra den løbende samtale mellem pædagogerne og Jørgen Ø. og mig. Behandler jeg pædagogerne dialogisk med respekt for deres faglighed, eller er min generaliserende (”hele tiden”) fortolkning om “professionsfejl” en gentagelse af den elitære relation, som jeg kritiserer den frigørende pædagogik, den psykodynamiske tankegang og den sovjetiske udviklingspsykologi for, hvor forskeren, altså jeg, uddeler karakterer?

Hvad betyder smilet, formuleringen af kritikken som et spørgsmål og den selvkritiske metakommunikation om min flabethed? Er det bare en måde at pakke min egen (bedrevidende) professionsfejl ind i cellofan? Det fik jeg desværre ikke drøftet med pædagogerne.

Der er ingen tvivl om, at ideen om at finde frem til andre måder at tale med forældrene på blev skabt, da Mette og Anett blev inspireret på en SIKON konference af kolleger fra børneinstitutionen Spiren i Horsens, hvor man havde søgt at møde forældrene på en anden måde. Min bekymring her er, om jeg får for stor indflydelse på den konkrete proces med at udvikle modellen? Det kommer jeg tilbage til i det følgende kapitel.

10. HVIS MODEL?

I dette kapitel viser jeg, hvordan det gennem en dissensustilgang lykkes at skabe konsensus omkring en fremgangsmåde, der kombinerer behovet for et grundlag med behovet for at komme i gang forholdsvis hurtigt. Det drøftes om inddragelsen af forældrene indebærer, at de skal forberede sig til handleplansmøderne, og om pædagogerne har følt sig ordentligt inddraget i at skabe modellen indtil videre.

En professionsstyrke

Helle: [smiler] "Jørgen, du provokerer mig noget – og det er jo sundt – ved at spørge, om det er en professionsfejl. Det er altså også en professionsstyrke."

Jørgen B-P.: [smiler] "Ja"

Helle: "Når vi gør noget, lad os f.eks. antage, at du henter dit barnebarn i den børnehave, hun går, og du så tænker: 'Hvorfor hulen skal hun gynge, jeg kan jo se, at hun ikke er begejstret', kan vi lege, ikke også? Så kan vi sige: 'Ja, men det gør vi, fordi vi lidt usikre på hendes balance', og så oversætter vi det, så vi ikke bruger de dér ord, du ikke kender."

Alle: [griner]

Helle: "Det er derfor, vi gør det."

Jørgen B-P.: "Ja, det forstår jeg."

Helle: "Så det er også en styrke, fordi vi vil også gerne have en sammenhæng omkring barnet."

Malene: "Ja, som vi snakkede om for en time siden."

Anett: "Ja, for ellers ligner vi jo bare nogen, der helt uden hoved går og passer børnene."

Jørgen B-P.: "Ja, præcis, jeg kan sagtens forstå det. Og jeg er helt enig i, at det er en styrke. Men samtidig kan det vel også kamme over."

Yrsa: "Jo, det kan det."

Helle: "Det er jeg enig med dig i, absolut."

Mette: "Og det er jo håndgribeligt at gå videre med vores proces nu."

Jørgen B-P.: "Ja, ikke også?"

Anne: "Ja, det dér kan vi jo rigtig godt lide. Og hvis jeg kun skal tale for mig selv: Det dér kan jeg jo rigtig godt lide. Men jeg savner alligevel spørgsmålet om hvorfor?"

Jørgen B-P.: "Det kan jeg godt forstå, men jeg vil gerne provokere"

endnu mere: Jeg har sådan en fornemmelse af, at I er blevet terroriseret af dem, der forsker inden for jeres felt. Det er måske det, der hedder akademisering af mellemuddannelserne?”

Helle: “Nej”

Anne: “Nej, for mig handler det mere om ressourcer. Hvorfor skal vi være to til de samtaler, osv.?”

Helle: “Ja, det giver da også en faglig identitet.”

Anett: “Ja, vi har virkelig brug for, at vi kan forklare hvorfor, hvorfor vi gør noget. Så det ikke bare fremstår tilfældigt.”

Jørgen B-P.: “Nå, o.k. Så tager jeg fejl.”

Anne: “Men det er ikke noget, der behøves at fylde voldsomt meget.”

Mette: “Ja, vi kan jo godt sætte i gang og så sige til forældrene: ‘Det her har vi lige brug for at få afklaret nærmere’, fordi de jo så ved, at de er med som ‘forsøgskaniner’.”

Jørgen B-P.: “Ja, så man efterfølgende i teamet kan sige: ‘Det vidste jeg ikke lige, hvordan jeg skulle begrunde over for forældrene’. Og så kan man jo i teamet snakke om det. Men som sagt, jeg har ingen forstand på jeres arbejde, så det kan godt være, jeg tager fejl.”

Helle: [afbryder med et smil] “Nej, det kan vi godt høre, du ikke har.”

Alle: [griner]

Anne: “Men jeg synes, at det dér med at lave en pilot, det er en rigtig god ide.”

Helle: “Ja, så man kan komme i gang.”

Yrsa: “Ja, det er igen det med at gå i gang med noget praktisk. Jeg synes, det er en skidegod ide.”

Anne: “Der er dog lige et hul i osten. Vi har en del børn med diagnosen autisme. Så Kuno Beller er ikke nok. Der skal også være en kategori, der hedder ‘Adfærd’, eller hvad man nu kan kalde det.”

Helle: “Ja, parametrene skal gennembearbejdes.”

Jørgen B-P.: “Ja, og det grundlag, det kan jeg virkelig forstå, hvis I har brug for at sige, at det er det, I går efter.”

Anne: “Ja, måske kunne man bruge nogle andre ord end dem fra Kuno Beller?”

Malene: “Ja, det var vel også derfor, vi skulle ud og have inspiration andre steder fra, og så lave vores egen ramme.”

Anne: “Ja, det skal være forældreord [altså ord, som forældre kan genkende], også.”

Helle: “Ja, så de ikke tænker ‘Kognitiv’, hvad er det?”

Jørgen B-P.: “Ja, er det noget, man kan drikke?”

Anne: “Ja, det er da et af de ord, jeg har haft svært ved at forklare andre.”

Jørgen B-P.: “Så der vil være et oversættelsesarbejde?”

Helle: “Ja, og det gør vi jo i det daglige.”

Jeg har tidligere talt om vores tilgang til aktionsforskning som en dialogisk dissensus approach. Dialog handler ikke om enighed. Ikke om at man ikke må sige sin kritik af hensyn til den gode stemning. For mig handler den om at byde uenigheder, spændinger og ligefrem konflikter velkommen med henblik på at undersøge, om de kan skabe en ny bæredygtig enighed, som alle kan bakke op om. Målet er altså ikke at skabe en sådan, men at undersøge om den kan skabes. Det ser her ud til, at der er ved at udkrystallisere sig en enighed eller en konsensus, der kombinerer behovet for at komme i gang med forældresamtalerne inden alt for længe med behovet for et mere gennemtænkt grundlag. Det er sket gennem dissensus. Det virker, som om gruppen af pædagoger og aktionsforskere har kunnet rumme vores forskelle. De har forholdt sig undersøgende til min provokation om professionsfejl. Jeg har måttet anerkende, at det var mere kompliceret end som så. Det er også en styrke, som lederen, Helle, pædagogisk forklarer med mit barnebarn som tænkt eksempel. Alle aktører, pædagoger og aktionsforskere får således problematiseret deres/vores fortolknings-skemaer (Borum, 1995). De mange smil og kærlige drillerier tyder på, at der har været en god stemning. Det er også sådan, jeg husker det. Lige efter mødet optog Jørgen Ø. og jeg vores reflection-on-action på min båndoptager for nu at referere til Schön (1983):

Jørgen B-P.: "Overvejelser over mødet med specialgruppen her d. 07.06.11: Det lykkedes faktisk at lave en kanongod medarbejderdrevne innovation omkring forældreinddragelse, hvor vi så bruger relationen mellem dem og os som muligt udgangspunkt eller analogi for relationen mellem forældrene og dem. Og så sad vi lige [inden jeg fik tændt for båndoptageren] og snakkede om: 'Kan man overhovedet forestille sig, at de kunne have gjort det her selv, eller er det nødvendigt med sådan nogle mennesker udefra som os? Altså det, jeg har kaldt "research based innovation facilitators" (Bloch-Poulsen, 2011a)? Så man kan have sådan en dialogisk dissensus approach, hvor man kan problematisere deres og vores egne grundlæggende antagelser. Fordi de har f.eks. en forestilling om, at man skal hele tiden spørge 'hvorfor'. Man skal hele tiden kunne begrunde. Og hvis man skal lave evaluering, så bliver man nødt til at stille et mål op på forhånd, hvor det, vi problematiserer, det er: Behøver man det? De har da det fundament på forhånd. Kan de ikke bare gå i gang?'"

Det er et svært spørgsmål: Er det nødvendigt med aktionsforskere her i form af, hvad jeg kaldte forskningsbaserede innovationsfacilitatorer? Jeg har ikke noget endeligt svar, men fordelene kan være, at der bliver tale om et tværfagligt projektsamarbejde. Og ofte kræver problematiseringen af grundlæggende antagelser et observerende jeg, som det måske er lettere

for en ekstern at præstere? Det vanskelige består også i, at der ikke kun er tale om en problematisering af deres antagelser, men også om ens egne.

På vej hjem i bilen var jeg nødt til at køre ind til siden, fordi det kværnede løs i mit hoved:

Jørgen B-P: “For mig var det et meget vigtigt møde ... Hvordan kan de [pædagogerne] sammen med forældrene bidrage til, at børnene får et endnu bedre liv, så det bliver mere sammenhængende, så børnene ikke har én identitet i børnehaven og en anden identitet derhjemme. Og så ville pædagogerne opstille nogle parametre, som ikke var til dialog – kognitiv udvikling, social udvikling osv., altså alt sådan noget som de ved – og så vil de sammen med forældrene finde ud af: ‘Hvad for nogle af de her punkter, eller måske bare et enkelt, skal vi sammen især satse på at forbedre?’ Sådan så barnet bliver, om jeg så må sige, “et fælles projekt.” Det, synes jeg virkelig, var en meget fin ide. Så man altså bruger tankerne fra medarbejderdreven innovation over i forældredreven eller forældre-pædagogdreven innovation for barnet. Yes. Smukt.”

Jeg synes, det var en meget god proces, og jeg var lidt usikker på om vi, og måske især jeg, kom til at dominere for meget ved at skrive op, hvad det var, de tænkte. Men på den anden side, så kan man, som Malene, sige, at så fik de pludselig “en ide om, hvad det var, de havde en ide om.”

Samtidig burde jeg nok i selve situationen tydeligere have understreget, at jeg ikke mener, at relationen mellem pædagoger og forældre er identisk med relationen mellem aktionsforskere og pædagoger. Jeg ville f.eks. antage, at forældrene er noget mere afhængige af pædagogerne, end pædagogerne er af aktionsforskerne? Der er for mig blot tale om en analogi, som forhåbentlig kan skabe læring for begge parter.

Skal forældrene forberede sig?

Herefter følger en længere drøftelse om, hvorvidt forældrene skal forberede sig til handleplansmøderne. Skal de have et skema på et papir med de seks kategorier eller parametre, som pædagogerne har valgt, som de kan udfylde på forhånd (kognitiv, motorisk, social, selvhjulpen, kommunikation, adfærd)? Hvordan vil de i givet fald have det med det?:

Anett: “Og det kan jo også være, at nogle forældre vil synes, at det bliver for meget at få sådan et stykke papir med hjem med de dér ord på med en forventning om, at de skal forberede sig?”

Mette: “Det skal vi have afklaret på forhånd.” ...

Jørgen B-P.: “Det her er et problem, der altid er forbundet med involvering. Ja, jeg tror ikke, I kan komme til at vide på forhånd, hvad forældrene vil have. Mit forslag er, at I beslutter noget, og så spørger forældrene, hvordan det virker. På tilsvarende måde, som jeg ikke kunne vide på forhånd, at den måde, jeg havde lavet udkast til dagsorden til vores møder, ikke fungerede for jer. Det kunne jeg først finde ud af, når jeg samarbejder med jer. Og I kan ikke vide, om forældrene har brug for at forberede sig eller ej.”

Anett: “Ja, vi kunne jo give dem et stykke papir og bede dem finde ud af, om de kunne bruge det.”

Mette: “Ja, om de har lyst, ikke også.”

Malene: “Nemlig.”

Helle: “Kunne man f.eks. sige: ‘Er der noget, vi har glemt, noget du kunne ønske, vi havde spurgt om?’”

Flere: “Ja”

Malene: “Og så synes jeg, at vi skal huske, at det er deres børn, de kommer for at snakke om. Så et eller andet sted vil de vel gerne forberede sig.”

Flere: “Ja, helt sikkert.”

Helle: “Det synes jeg, du har ret i.”

Malene: [smilende] “Det er jo guldet, de kommer for.” ...

Mette: “O.k., men hvordan får man så evalueret det her?” ...

Helle: “Jeg vil godt lige knytte an til Mette. Hvis vi skal evaluere, så skal vi også vide, hvad målet med det er.”

Anne: [smilende] “Ja, hvorfor?”

Efter en længere drøftelse af muligheder for evaluering besluttedes det, at Mette og Anett går videre med modellen og fremlægger et forbedret forslag til næste møde efter måske at have afprøvet og evalueret modellen sammen med et eller flere forældre(par).

Da jeg foreslog, at man måske kunne bruge relationen mellem aktionsforskere og pædagoger som en parallel til relationen mellem pædagoger og forældre, var det blot en intuitiv ide. Her ser det ud til, at ideen kan bruges til at afmystificere. De havde som pædagoger oplevet mine dagsordensudkast som ikke specielt brugbare. Jeg havde lavet dem i bedste hensigt og med gode resultater i andre organisationer. Jeg kunne fint lave dem om efter de forslag, som pædagogerne kom med. Der går – som jeg fornemmer det – heller ikke skår i deres oplevelse af mig ved det. Og derfor: Der vil næppe heller gå skår i forældrenes oplevelse af pædagogerne, hvis forældrene får et papir fra pædagogerne, som de ikke finder specielt brugbart, men som de sammen kan finde ud af at forbedre – eller helt forkaste.

Princippet lyder enkelt: ‘Der er ingen, der er tankelæsere. Hvis du er i

tvivl om, hvordan noget virker for andre, så spørg'. I en anden sammenhæng har jeg skrevet om en projektgruppe, der overså denne banalitet og tabte ca. 3 millioner kr. (Bloch-Poulsen, 2006).

Inddragelse?

I det følgende spørger jeg til min tvivl om det er deres og/eller vores model:

Malene: "Det er altså godt, at vi har noget at komme videre med, at vi ikke sidder med en frustration."

Mette: "Ja, det lettede mig lidt, det dér. Nu er der jo noget helt konkret, vi kan gå i gang med. Vi har lige to forældremøder, hvor vi kan prøve det af. Og jeg kan forestille mig, at de godt vil lade samtalen blive optaget på video." ...

Jørgen B-P.: "Inden vi går videre til det næste punkt, kunne jeg godt tænke mig en drøftelse: Har I følt jer tilstrækkeligt inddraget i denne her proces? Har det været o.k.?"

Flere: "Ja"

Jørgen B-P.: "Nu var det jo Jørgen og mig, der samlede op i pausen med de to plancher."

Anett: "Det var et dejligt overblik."

Helle: "Nu er der energi igen, og jeg er rigtig glad for, at jeg er blevet passende forstyrret."

Jørgen B-P.: "O.k."

Pædagogerne afkræfter min tvivl. Ovenfor annoncerede vi, at den dialogiske dissensus approach skulle bidrage til, at resultatet, hvis man kunne nå et sådant, gerne skulle være hele gruppens og ikke bare de mest talendes – herunder altså mit. Jeg er dog stadig lidt usikker på, om det lykkedes.

Selv om pædagogerne afkræfter min tvivl, har jeg den stadig. Det stiller et mere principielt spørgsmål om sandhed: hvem har ret – pædagogerne eller mig? Tidligere forestillede jeg mig, at det var muligt at nå frem til en sandhed, som endnu ikke var falsificeret, og som var den mest sammenhængende og omfattende fortolkning (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1997). I dag tror jeg, at spørgsmålet er forkert stillet. Pædagogerne og jeg har hver vores sandhed, og det er ikke til at afgøre hvilken, der er mest sand.

11. FØRSTE AFPRØVNING

Dette kapitel handler om erfaringerne med at have afprøvet modellen sammen med kolleger og forældre i perioden mellem andet og tredje dialogiske helikopterteam møde. Kollegerne har selv følt sig inddraget, når de spillede forældre. Forældrene bliver inddraget på forskellige måder. Det viser sig, at ideen med at lave vejen, mens man går den, har givet fornyet energi. Disse samtaler omkring afprøvning af modeludkastet fører til et teoretisk resultat af tredje orden: Hvorfor er ikke adskilt fra hvordan. Hvorfor skabes gennem hvordan.

Første afprøvning

Inden vi samles til det tredje møde d. 23.09.11, har teamet udviklet på modellen. Først har de opstillet en oversigt med de fem kategorier, som overvejende er inspireret af Kuno Beller, samt kategorien 'Adfærd'. Den hænger i mødelokalet på væggen på seks forskelligfarvede A4-papirer. I de tilsvarende seks farver ligger der post-it på bordet, som forældrene så kan skrive de vigtigste mål på.

De primære drivkræfter bag udvikling af modellen har været Anett og Mette. Først har et par af deres kolleger, Yrsa og Anne, fungeret som forældrefiguranter i to rollespil. Dernæst har de afholdt to videooptagede forældresamtaler, hvor forældrene er blevet bedt om at give feedback på, om en sådan model matchede deres ønsker, og om hvordan den i givet fald kunne udvikles.

I samtalen med forældrene har pædagogerne indledningsvis gjort klart, at de ikke har forberedt sig på skrift. Det betyder, at der ikke ligger en handleplan på forhånd. Feedbacken fra forældrene lyder således iflg. Mette:

Mette: "Vi har fået at vide, at det er meget vigtigt for forældrene, at vi fortæller dem, at vi ikke har forberedt os på den sædvanlige måde. Forældrene skal heller ikke forberede sig specielt. Udover at de og vi selvfølgelig kender barnet. Og så sidder vi og snakker med forældrene om, hvad de synes, det kunne være en god ide, at vi særligt arbejdede med fremover. Det er forældrene, der skriver målene ned – f.eks. at lære at cykle – og så snakker vi om, hvilken af de seks kategorier, det mest hører under, og så hænger vi det op på væggen. Og så checker vi, om vi nu har været inde på alle områder, om vi nu er dækket ind, og så prioriterer vi sammen med forældrene: Hvad for nogle mål er vigtigst."

Anett: "Så nogle af målene ryger ud i den proces, fordi forældrene pludselig ser: 'Det er vist rigelig at arbejde med de andre ting, hvis de skal have noget vægt'. Så de punkter gemmer vi til senere."

Mette: "Og bagefter så laver kontaktpædagogen en handleplan. Og dér kommer vores faglighed så ind: hvordan er det lige, man får omsat de mål til nogle ting, som man konkret kan træne. Og så kan vi selvfølgelig ringe til forældrene og spørge: 'Hvordan plejer I at gøre, hvis han skal lære at knappe en knap?' Og så snakker vi også med forældrene, om der er nogle andre i deres netværk, der kan træne i de mål og hjælpe barnet."

Jørgen B-P: "Bare lige et check: Den handleplan, er den så til godkendelse hos forældrene, eller blot til orientering?"

Mette: "Den er til godkendelse. Vi spørger, om de er enige i, at det var det, vi talte om."

Om at opleve sig inddraget

I det følgende kommer Anett ind på den første forældresamtale, som allerede er omtalt i indledningen:

Anett: "Jeg vil godt lige kort fortælle om oplevelsen af at sidde i mødet med forældrene, og hvad der skete bagefter ... Vi har siddet, hvor vi har haft forskellige vinkler. Og det oplevede jeg, det gav bare sådan en eller anden ærlighed fra os af. Og det var fint at kunne være i den. Og det var, som om vi var meget mere på øjenhøjde med forældrene. Og jeg synes, at der kom en fælles forståelse, og det var lige det, som jeg har ønsket. Og den følelse har jeg haft bagefter. Vi lavede en prioritering, som hed, at han [Mikkel] skulle lære at spille nogle computerspil selv, og hans adfærd kom ind som nummer to. Men så er hans adfærd simpelthen blevet så markant anderledes siden. Så jeg tog en snak med forældrene forleden: "Jeg ved godt, at det med computeren var første prioritet, men nu synes jeg altså snarere, at det bør være adfærden. Er I enige i det?" Og det er en helt anden situation. Det er meget mere et fælles mål på den måde, en fælles forståelsesramme. Det har bare været lige det! Det var det jeg oplevede i hvert fald."

Yrsa: "Jeg har også lyst til at sige noget. Jeg var rolleperson den dag. Jeg skulle spille forælder, da vi lavede rollespillet før de "rigtige" forældresamtaler. Da sad jeg også og følte – selv om det var et rollespil – så sad jeg alligevel også og følte: 'Gud, det er helt op til mig'. Altså: Der sidder ikke nogen med nogen forudfattede meninger. Det synes jeg faktisk, der var meget sigende."

Mette: "Det var rart at høre."

Malene: "Man falder heller ikke så nemt af. Selv om det er ens barn, så kan det jo godt være, at man alligevel tankemæssigt står lidt af, hvis man ikke er helt med på, hvad de [pædagogerne] snakker om, for: 'Det ordner de jo alligevel.'"

Jørgen B-P.: "Og I sad ikke som forældre med en fornemmelse af, at det havde de [pædagogerne] alligevel besluttet på forhånd?"

Yrsa: "Nej, absolut ikke."

Malene: "Nej, bestemt ikke. Jeg var i øvrigt bare observatør."

Anne: "Jeg var også forælder. Jeg synes, at den dér med "Kognitive mål", den skal udpensles noget mere. Hvad betyder det? Og så i de sociale mål, det er både noget med leg og noget med følelser. Og der tænkte jeg, at den skulle deles op på de to områder. Vi har jo mange børn, som har svært ved at forstå andres følelser, og også og forstå sine egne."

Malene: "Ja, det skal vi have drøftet igennem." ...

Jørgen B-P.: "O.k., men generelt så ser det ud, som om I har ramt temmelig rigtigt i forhold til det, I ville?"

Jørgen Ø.: "Ja, det må man sige. Og så har jeg lyst til at komplimentere jer, for det er jo super lige at få det testet af på den måde: 'Fungerer de tanker, vi har gjort os?'"

Jørgen B-P.: "Så næste gang kunne I måske prøve det af med en forælder, hvor I måske tænker: 'Kommer det her mon til at fungere?'"

Anett: "Ja, det har vi netop tænkt på."

Opfølgning og levende dokument

Jørgen B-P.: "Lige et check omkring de dér handleplaner: Hvordan følges der op? Når vi nu har holdt de her helikopterteammøder med jer, så har det været helt afgørende med et referat, som vi følger op på som første punkt på det næste møde, fordi ellers fiser det let ud. Har I tilsvarende muligheder i forhold til forældrene, f.eks. at I følger op hver anden måned, eller er det bare mig, der ikke ved nok om jeres arbejdssituation?"

Mette: "Nej, det skal vi også have snakket om, for vi plejer at have handleplanerne op hvert halve år, men nogen af de mål tager et par uger, og andre tager 14 år, så vi skal have lavet en ramme for opfølgning."

Jørgen Ø.: "Lægger I op til lige at tage en snak med forældrene et kvarter eller?"

Anett: "Jeg tror, at man efter tre måneder skal have en time, altså midtvejs mellem handleplansmøderne."

Mette: “Ja for at gøre status: Hvad går godt? Er der nogle andre mål i kølvandet på dem, vi så har sat? ...

Jørgen Ø.: “Jeg synes, det er spændende, at det lige pludselig er en prioritering, som man kan være nødt til at ændre.”

Anett: “Ja, det giver også en ro. Det har i alle fald givet mig en ro. I stedet for at jeg tænker, at de [forældrene] nok går med en eller anden pegefinger, så giver det her en helt anden respekt. Nu er vi sammen om det.”

J&J: “Ja, selvfølgelig.”

Jørgen Ø.: “Ved I noget om, hvordan det er blevet modtaget i den anden ende, altså hos forældrene?”

Anett: “Ja, de forældre, som vi har prøvet modellen af sammen med, de oplever sig inddraget i forvejen.”

Mette: “Det er nogle meget deltagende forældre, men det har dog givet et bedre samarbejde.”

Jørgen B-P.: “Jeg kan virkelig godt lide den måde, I har gjort det på. I har jo virkelig inddraget forældrene. Og det er måske også det, der har skabt følelsen af, at det er fælles? Det synes jeg virkelig, er så godt.”

Jørgen Ø.: “Ja, det er også ualmindelig lækkert. Det er en kæphest for mig, at det også bliver præsenteret på en indbydende måde, f.eks. at I har tænkt igennem, at jeres labels matcher i farver. Det er jo verdensklasse.”

Alle: [griner].

Yrsa: “Ja, det er det jo, de ligger dér i samme farver som papirerne på væggen.”

Jørgen Ø.: “Ja, for hold op, hvor har vi set mange af de dér hvide A4-papirer.”

Jørgen B-P.: [smiler] “Hvad er der nu galt med mine referater?”

Jørgen Ø.: [smiler] “Ja, jeg tænkte det nok.” ...

Flere: [griner]

Jørgen Ø.: “Ja, det præsenterer sig. Men så handler det her jo om inddragelse. Hvis nu en af forældrene siger: ‘Det lyder godt. Jeg kunne godt tænke mig, at vi fulgte op, f.eks. hver tredje uge’, ville I så være parat til det?”

Mette: “Ja, for det gør vi allerede med nogen af forældrene en gang om ugen.”

Jørgen Ø.: “Så det hedder minimum tre måneder, eller når behovet opstår?”

Flere: “Ja.”

Jørgen B-P.: “Men samtidig skal det vel understreges over for forældrene, at det her er et procesværktøj, og at tingene sikkert ændrer sig undervejs? Det gælder vel også den fil, hvor I efterhånden får skrevet

handleplansskabelonen på, at det er en levende dokument, som I løbende kan rette i?

Flere: "Ja."

Jørgen Ø.: "Og så kunne I måske også tænke det visuelt."

Mette: "Ja, vi kunne måske lave en video, som også kan bruges til nye medarbejdere."

Flere: "Ja."

Fornyset energi

På møde 2 i juni (07.06.11) diskuterede vi, som nævnt, hvordan man skulle starte. Skulle vi starte i hvorfor, dvs. med drøftelser af menneskesyn, eller i hvordan, dvs. ved at lære, mens man afprøver og udvikler sine ideer. Overvejelserne over forældreinddragelsesmodellen på møde 3 (23.09.11) sluttes af med disse bemærkninger:

Anett: "Jeg vil bare lige sige, at det har været så fed en proces. Hvor har det været fedt at få lov og udvikle den model. Vi har haft så meget energi på det."

J&J: "Ja, ja."

Mette: "Ja, det var også, fordi vi startede et helt andet sted. Det blev lidt tungt, hvis vi skulle starte med menneskesyn, forældresyn osv. Så var det bedre at springe ud i det. Det gav bare energi. Det andet ville være blevet for tungt. Vi ville være gået død i det, inden vi var kommet til det spændende. Det er også spændende at snakke menneskesyn, men det er en lang proces. Så meget tid har vi heller ikke til det. Vi har turdet springe ud i det. Og det gjorde vi kun, fordi vi har jer [J&J] i ryggen. Ellers havde vi ikke gjort det."

Yrsa: "Nej, ellers ville det have taget endnu længere tid, før der kom handling på."

Jørgen B-P.: "Jeg synes virkelig, det er modigt af jer, at I stiller jer i den situation, hvor I sætter jer med forældrene og siger: 'Vi har ikke noget på forhånd, men vi kan sammen finde ud af noget.'"

Anne: "Jeg synes også, det er skidegodt."

I referatet (fra møde 3, d. 23.09.11) hedder det således bl.a.:

"Forældrene er virkelig blevet inddraget. Først har der været rollespil i teamet, derefter videooptagelse af et par møder med forældre. Der er lavet matchende post-it til de forskellige parametre. Afgørende at pædagogerne ikke kom med deres forudgivne synspunkter, men lod forældrene skrive deres ønsker, således at det blev en fælles opgave at

prioritere mellem de mål, der var angivet på sedlerne. Det har øget trivslen, fordi det bliver et fælles projekt.

Måske kunne man overveje at lave en video til brug ved træning af kommende kolleger.

J&J er lodret imponerede, fordi det lige præcis er dialogisk inddragelse af forældrene.”

Teoretiske resultater

I det afsluttende interview med mig uddyber Anne, hvorfor hun synes, at projektet har været så “skidegodt”:

“Det har været så godt for mig, at det har været så målrettet. Det er lige min kop te. Der er blevet samlet op. Der er ikke noget, der er blevet skubbet eller udsat. De ting, vi har aftalt fra gang til gang, er blevet lavet, i alle fald af de fleste. Vi er jo vant til, at halvdelen af det, vi har aftalt, bliver udsat. Det er jo så frustrerende.”

Det giver anledning til to sammenhængende teoretiske resultater. Det ene handler om, at det at blive taget alvorligt er en nødvendig forudsætning for aktionsforskningsprojekters succes. Det andet handler om, hvorfor de praktiske resultater tidsmæssigt sædvanligvis vil komme før de teoretiske resultater i sådanne projekter.

Anne nævner, at de i institutionen er vant til en situation med samtaler og beslutninger, der for halvdelens vedkommende udsættes. Et utal af projekter som organisationsudviklingskonsulent og aktionsforsker har lært mig, at energien og engagementet falder, hvis der ikke følges op på beslutninger. For mig er opfølgning en måde at vise mine samarbejdspartnere respekt. Det er min fortolkning, at det gør, at man føler sig taget alvorligt. Det får tilsyneladende energien og engagementet til at stige, at man så at sige føler sig forpligtet til at komme tilbage til næste møde med noget: et resultat, en ide, en læring o.lign. En naturlig forpligtelse kunne jeg måske sige, fordi den giver sig af, at man selv har været med til at tage beslutningen. I det afsluttende interview med mig siger Yrsa således, at følelsen af at blive taget alvorligt i projektet forpligtede (kap. 16).

Men samtidig tolker jeg også Annes bemærkning sådan, at man skal kunne se et resultat af sine bestræbelser. Det gør, at de praktiske resultater ofte kommer i forgrunden i aktionsforskningsprojekter. De praktiske resultater handler om, hvordan man i dette tilfælde tackler forældreinddragelse, legeplads, hjertevenlig mad, it osv. De får mere fokus i starten end de teoretiske spørgsmål om, hvorfor tingene hænger sammen, som de gør, og hvordan man kan forstå, at f.eks. det at føle sig taget alvorligt kan af-

stedkomme en følelse af forpligtelse. Det handler om at blive accepteret, som den man er og med det, man kan (Rogers, 1957). Til forskel fra, at forskeren har projekter på ens vegne, og/eller at man bliver presset ind i forskerens forestilling om den rigtige fremgangsmåde, som det f.eks. er tilfældet i det såkaldte participatoriske paradox.⁸

Forholdet mellem hvorfor, altså de teoretiske resultater, og hvordan, altså de praktiske resultater, afspejler sig i interaktionsforskningens kritik af aktionsforskning. Interaktionsforskning er en særlig form for aktionsforskning, der er opstået som en kritik af traditionel aktionsforskning for at være for fokuseret på at skabe praktiske resultater med og for samarbejdspartnerne (Svensson, Ellström & Brulin, 2007). Interaktionsforskningen fremhæver, at den traditionelle aktionsforskning derved reducerer sig selv til konsulentvirksomhed. I interaktionsforskning opereres med to resultattyper: de praktiske hvordan-typer og de teoretiske hvorfor-typer.

Som tidligere nævnt, mener jeg, at aktionsforskning skal producere tre ligeordnede typer af resultater: praktiske resultater af hvordan-typen (som her f.eks. en model for dialogiske forældresamtaler); organiseringsmæssige resultater af hvordan-typen (som her drejer sig om, hvordan man kan forbedre det tværfaglige projektsamarbejde mellem pædagoger og aktionsforskere), og teoretiske resultater af hvorfor-typen.

Jeg kalder aktiviteter, der primært har fokus på de praktiske resultater, for konsulentvirksomhed, og aktiviteter, der også har fokus på de organiseringsmæssige resultater, for reflekteret konsulentvirksomhed. De befinder sig begge inden for Aristoteles' forståelse af phronesis, altså praktisk viden (Bloch-Poulsen, 2010).

De organiseringsmæssige resultater er for mig vigtige, da de har at gøre med mulighederne for at forankre projektet i organisationen, så det i en eller anden form kan fortsætte, når samarbejdet med aktionsforskerne ophører. Hvis vi ser bort fra det, har interaktionsforskningen måske en vigtig og forståelig pointe.

I aktionsforskning er forholdet mellem hvordan og hvorfor således, at hvorfor, dvs. de teoretiske forståelser, skabes gennem hvordan, altså de praktiske forandringer. Der synes således at være et særligt afhængighedsforhold mellem hvorfor og hvordan i aktionsforskning, som i selve processen giver et fokus på de praktiske resultater. Hvis man skal bruge nogle af Aristoteles' intellektuelle dyder som en analogi, kan man sige, at episteme (teoretisk viden) skabes gennem phronesis (praktisk viden) i aktionsforskning. Det skal ikke forstås sådan, at praksis er teoriløs, altså at man

⁸ Se Arieli, Friedman & Agbaria (2009) om dette participatoriske paradox, der handler om, at aktionsforskerne ville inddrage praktikerne i produktion af teoretiske resultater, før de gik i gang med de praktiske. Praktikerne blev således ikke taget alvorligt, fordi forskerne havde projekter på deres vegne, og fordi forskerne havde participation som uproblematiseret værdi.

som aktionsforsker går teoretisk nøgen til værks. Det skal snarere forstås sådan, at nye teoretiske indsigter skabes gennem praksis, altså i arbejdet med at producere praktiske resultater.

Det har to sammenhængende konsekvenser: Når Toulmin (i Toulmin & Gustavsen, 1996) forstår aktionsforskning som *phronesis*, dvs. som en aktivitet, der prioriterer den praktiske handleplan frem for den teoretiske analyse, så reducerer han aktionsforskning til konsulentvirksomhed. Og mere generelt: Hvis aktionsforskningen ikke, når den præsenterer sine resultater, har haft fokus også på de teoretiske dimensioner heraf, mener jeg – som interaktionsforskningen – heller ikke, at den tilkommer betegnelsen forskning. Denne kritik fremfører Eikeland (2006) også af den demokratiske dialog-tradition inden for organisatorisk aktionsforskning i Skandinavien, der arbejder omkring Arbejdsforskningsinstituttet (AFI)/Work Research Institute (WRI) i Oslo:

“The “role of research” is normally [inden for WRI] described as bringing research perspectives to assist the development processes ... Hence the basis for the “researchers perspective” is unclear ... Research tends to be reduced to an intended “side-effect” or “intervention” to create changes in the reality of people the researchers visit and collaborate with ... But “intervening”, “creating changes”, and “getting things done” in a project – without anything in addition – hardly qualifies as research in itself” (s. 218)

Og videre:

“The WRI tradition usually ... do things *with* others, but do they *re-search with* others?” (s. 219)

Disse overvejelser over hvorfor og hvordan gælder ikke for alle forståelser af aktionsforskning. Hvis man opfatter aktionsforskning som anvendt forskning, vil hvorfor (teorien) blive brugt til at skabe hvordan, dvs. de praktiske forbedringer.⁹

I min forståelse af aktionsforskning som et dialogisk, tværfagligt projektsamarbejde er udgangspunktet ikke hvordan eller hvorfor. Udgangspunktet er relationen mellem dem. Det er i dialogen mellem det praktiske, det organiseringsmæssige og det teoretiske, at resultaterne skabes. I respekt for samarbejdspartnerne, som man som aktionsforsker har inviteret med i processen, sættes der i starten altovervejende på de for dem mest relevante, praktiske resultater.

⁹ Forskellige forståelser af aktionsforskning som anvendt forskning, interventionsforskning, collaborativ forskning og praksis forskning gives hos Eikeland (2012).

12. BEGEJSTRING OG TVIVL

Dette kapitel handler om overvejelser over, hvad det er, der gør, at vi sammen kan skabe nye erkendelser og ideer på disse helikopterteammøder? Handler det om muligheden for at kunne være i sin tvivl? Afslutningsvis reflekteres over forskellige dimensioner i aktionsforskerrollen som leder, ordstyrer og teammedlem.

Tvivlen som innovationskompetence

I perioden efter det 3. møde i september (23.09.11) har pædagogerne på et forældremøde præsenteret modellen. Det fortæller de om på 4. møde i oktober (25.10.11):

Yrsa: "Forældrene var begejstrede. De synes, det var rigtig spændende."

Anett: "Vi fik en fornemmelse af, at de glædede sig til at være med i det. Der sad en forælder fra et af de to par, der havde været med i pilotsamtalerne, og han var rigtig god til at byde ind og fortælle deres side af det. Så det blev sådan en dialog. Så det var fint."

Om der har været forældre, der har været kritiske over for modellen, ved jeg ikke. I alle fald kan jeg konstatere, at der ikke er blevet formuleret nogen kritik. På den anden side valgte pædagogerne at starte med forældre, som de regnede med ville være medspillere.

Under evalueringen drøftede vi, hvad der sker på disse helikopterteammøder, og hvordan vi kunne forbedre dem, altså organiseringsmæssige resultater af anden orden:

Yrsa: "Jeg synes, det er fantastisk, at vi lige pludselig, bare ved at sidde her, får de ideer sammen."

Jørgen B-P.: "Det tænker jeg faktisk også. For der kommer godt nok masser af forslag, hvor jeg tænker: 'Gad vide, hvordan hulen man får prioriteret mellem dem?'"

Anett: "Ja."

Jørgen B-P.: "Og så sker det faktisk."

Yrsa: "Ja, så sker der pludselig noget."

Jørgen B-P.: "Og det er derfor, jeg mener, at I er særligt gode til at have dialog. Selve det at kunne tænke i forlængelse af hinanden, og så nå frem til: 'Ja, det er lige præcis det, vi skal!'"

Anett: “Og på den måde, da synes jeg simpelthen også, at det er rigtig rart, at vi har tiden; men det er også, at du som leder eller ordstyrer ikke griber ind, fordi man lige bliver usikker. Der var virkelig en periode, hvor man tænkte: ‘Gud, hvad nu?’ Og vi røg ned i et hul. Og: ‘Hvad er det lige, og nu kan jeg ikke se, hvor vi skal hen.’ Og dér fik vi lige lov at være i det, og sagde “Øh” og ‘Jeg ved ikke lige helt, om jeg mener det, men nu prøver jeg.’ Og det er der simpelthen fed energi i.”

Anne: “Det handler om refleksionens kunst. At sige tingene højt – uden at man måske er helt sikker på det, man siger, men det bliver så fanget af nogen andre, og så lige pludselig, så har man ideen.”

Anett: “Det må også være, fordi vi er trygge ved hinanden.”

Jørgen B-P: “Ja, og jeg tror, at det er vigtigt – når I nu skal køre det her videre uden os [J&J] – at I så har opmærksomheden på, at refleksion kræver pauser.”

Anett: “Ja, det gør det.”

Jørgen B-P: “Den dér mulighed for at udtrykke usikkerhed.”

Anne: “Ja, at man tør sige noget, som måske ikke er helt velforberedt hjemmefra; men det man siger, giver måske anledning til noget andet.”

Jørgen B-P: “Ja, lige præcis, og der kan komme uenigheder op, og det er lige præcis dér, at der kan skabes fornyelser.”

Anne: “Ja.”

Anett: “Jeg kan også mærke, at jeg bliver simpelthen så glad over, at du [Jørgen B-P] siger sådan. Det er sjældent, at vi får at vide, at der er noget, vi er gode til.”

Anne: “Det synes jeg også er rigtig dejligt.”

Anett: “Ja, det er det ... Det bliver jeg sgu da stolt af og glad for.” ...

Jørgen B-P: “Ja, men jeg synes, I er gode til at skabe det, jeg kalder en kærlig container, hvor man kan være i sin tvivl og udtrykke sin uklarhed. Ja, det er jo formodentlig ikke noget, I selv tænker, men det har faktisk slået mig hver gang. Det er også derfor, at jeg synes, det er en fornøjelse at være sammen med jer. Det er helt sikkert. For jeg kan mærke, at her kan man tænke videre i forlængelse af hinanden. Her er dialog ikke blot et ord til fine lejligheder, men faktisk noget, der praktiseres.”

Mette: “Nå, men det er dejligt at høre. Nu er vi da helt høje.”

I mange år har jeg sammen med min partner, Marianne Kristiansen, været på jagt efter et svar på spørgsmålet: Hvad er betingelserne for at skabe nye erkendelser i et team (jeg ser her bort fra de organisatoriske betingelser som ledelsesmæssig opbakning, organisationsændringer osv.)? I forsøget på at nå et svar har vi udviklet ansatserne til en teori om dialog i organisa-

tioner (se kap. 20). Indtil videre er vi bl.a. nået frem til, at det kræver en kærlig container, dvs. et dialogisk rum og rytme, hvor man kan tænke i forlængelse af hinanden (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000). Denne container synes at kunne skabes gennem dialogiske kompetencer (kongruens, metakommunikation, opsporing, afsøgning, bekræftelse, osv.), som er en treenighed af færdigheder (f.eks. at kunne stille spørgsmål), forholdemåder (f.eks. at være nysgerrig over for, hvad den anden mener) og værensmåder (at se sin bestemmelse som menneske som det at bidrage til at få det bedste frem i den anden) (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2005). Disse dialogiske kompetencer synes at være en del af, hvad man kunne kalde innovationskompetencer (Bloch-Poulsen, 2011a).

I klippet fra evalueringen fremstår vigtigheden af en særlig dialogisk kompetence, nemlig at kunne være i sin tvivl og at kunne lade andre være i den. På en måde er der ikke noget nyt i det, da det afspejler et gammelt filosofisk princip om, at tvivlen er sandhedens mor. På den anden side er det måske derved et meget godt udtryk for Bohms ide om, at viden allerede er der. I modsætning til mange moderne teorier om viden, som noget vi producerer, ser Bohm viden som noget, der allerede ligger i vores arts-historiske videnspool (Bohm, 1996). Det svarer, så vidt jeg kan se, til Gadammers opfattelse af, at al erkendelse basalt set er genkendelse, hvilket for mig er kernen i hans begreber om virkningshistorie og horisontsammen-smeltning (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1997).

Desværre synes de organisatoriske betingelser for at skabe kærlige containere som ramme om dialogisk innovation, så vidt jeg kan se, at blive stedse dårligere. Produktionens logik – med dens krav på hurtige svar og nytte her og nu – synes reelt at udkonkurrere udviklingens logik (Ellström, 2002). De mange nedskæringer, omstruktureringer og løbende organisationsforandringer, som bestemt ikke altid er organisationsudvikling, reducerer i praksis mulighederne for dialog og refleksion. Det vil dog føre for vidt at komme nærmere ind på dette forhold her.

Aktionsforskeren som leder, ordstyrer eller ...?

Den evaluerende samtale, der afslutter det fjerde møde (25.10.11), giver også anledning til en overvejelse omkring min status som aktionsforsker. Min makker, Jørgen Ø., var desværre forhindret i at deltage. Anett karakteriserer mig med udtrykkene “leder eller ordstyrer”. Det kan jeg godt forstå. Det er også nogle af de funktioner, jeg selv mener, at jeg har som aktionsforsker. Jeg er leder i den forstand, at jeg har sat en indledende ramme, hvor det blev gjort klart, at vi kun ønskede at samarbejde med team, der var interesserede i at bruge tid på at reflektere over deres arbejdsrutiner og som ønskede mere medbestemmelse. Det er også SOSU-

skolen, der foranlediget af Jørgen og mig har ansøgt og fået bevilget en finansiering af projektet i Region Midt. Det er mig, der skriver referater. Det er Jørgen og jeg, der laver udkast til dagsordner, hvor vi beder pædagogerne sende deres punkter inden mødet.

I praksis har det været Jørgen og jeg, der har fungeret som ordstyrere. I større team har vi søgt at overdrage funktionen som ordstyrer/bystander og referent til teamet selv, så de blev trænet i disse funktioner. Det skulle gerne gøre det lettere for dem at fortsætte processen, når samarbejdet med os ophører. Specialpædagogerne var imidlertid blot et team på 4-5 personer. Så er det svært at bede én om at være ordstyrer og en anden referent, når de samtidig skal deltage i samtalen. Derfor lå de funktioner hos Jørgen og mig.

Opfattelsen af mig som ordstyrer kan jeg også genkende. På den ene side er det en styrke, at pædagogerne kan koncentrere sig om at skabe praktiske resultater af første orden ved at have en udefrakommende som ordstyrer eller facilitator. Selv om jeg ikke deler Scheins (1999) forståelse af proceskonsultation eller facilitering som intervention, mener jeg, at det er vigtigt at kunne bevæge sig i spændingsfeltet, som han udpeger mellem at følge samtalsens bevægelse ("Go with the flow", s. 39ff.) og at stille spørgsmål ved grundlæggende antagelser ("Be constructively opportunistic with confrontive interventions", s. 49ff.). På den anden side håber jeg, at de ovenstående samtaleklip har vist mig også i rollen som problematiserende medlem af det store team bestående af pædagogerne og aktionsforskerne, hvor jeg har kunnet bidrage med min viden om dialogiske processer. Samtidig angiver denne dobbelthed måske meget præcist forskellen mellem os: jeg bliver ikke med-pædagog, ligesom de ikke bliver med-forskere (co-researchers). Jeg bliver aldrig indfødt (native) (Eikeland, 2006). Det fælles er, at vi er med-lærende (co-learners). I min egen opfattelse er jeg en forskningsbaseret innovationsfacilitator eller en innovationsfaciliterende aktionsforsker (Bloch-Poulsen, 2011a), hvilket jo ikke kan siges at være specielt mundret. Jeg opfatter således min primære funktion som at skabe teoretiske resultater gennem dialogen med de organiseringsmæssige og praktiske resultater. Altså mere meningsgivende begreber, et mere meningsgivende samarbejde mellem pædagoger og aktionsforskere, og mere meningsgivende rutiner og praksisser for pædagogerne som f.eks. den dialogiske forældresamtalemodel.

13. EN FORELØBIG MODEL

Dette kapitel er resultatet af arbejdet i perioden mellem det tredje møde i september og det femte møde i december 2011. Til det sidste møde fremlægger teamet en foreløbig, sammenhængende model med en invitation til forældrene, en forløbsbeskrivelse samt en præcisering af betydningen af de seks valgte kategorier (selvhjulpenhed, social udvikling, kommunikation, motorik, kognitiv udvikling, adfærd).

Dertil kommer nogle overvejelser over, hvorvidt forældrene kan karakteriseres som eksperter eller som meget vidende, og hvorvidt handleplanen skal fokusere på barnet i institutionen, eller om den også skal omfatte barnet i hjemmet.

De to sidste afsnit handler om pædagogernes glæde over at have gjort nogle erfaringer med at skabe udvikling og med at have noget at byde på.

Invitation til forældresamtale - en foreløbig model

Forud for det femte møde, d. 05.12.11, modtog vi følgende udspil fra Mette og Anett. Det omfatter invitation til forældremødet, pædagogernes opmærksomhedspunkter før, under og efter forældresamtalen om handleplaner, samt en præcisering af, hvad der kan ligge i de seks overordnede kategorier eller parametre, som er lavet med inspiration i Kuno Beller. Meningen er, at udspillet skal finpudses under mødet.

I udspillet tales om et netværksmøde. Det er møde mellem pædagoger, fysioterapeut, psykolog og andre fagpersoner, hvor man drøfter barnet. Det afholdes sædvanligvis en måned forud for handleplansmødet med forældrene. Vi starter med pædagogernes udspil til en invitation til forældrene til at deltage i de nye dialogiske handleplansmøder:

“Dec.11

Kære forældre

Vi vil gerne indbyde jer til et møde, hvor vi i fællesskab får klarlagt, hvilke områder jeres barn har ekstra brug for støtte og udvikling til.

Formål: Vi vil på Askestræet gerne sikre os et tæt og konstruktivt samarbejde med jer forældre. Vi synes, at det er vigtigt, at vi har fælles forståelse og fælles mål for jeres barn.

Inden mødet: I skal ikke forberede jer til mødet, vi tager udgangspunkt i vores daglige oplevelser med jeres barn.

Vi ser frem til at mødes med jer d. ... kl. ... i mødelokalet i Børnehuset Oasen.

Venlig hilsen”

Under det femte møde d. 05.12.11 foreslår Anne, dels at “vores daglige oplevelser” bliver udvidet til ikke bare at omfatte pædagogernes, men også forældrenes oplevelser, så invitationen kommer mere på linje med den dialogiske bestræbelse, dels at “skal ikke forberede jer” bliver erstattet af “behøver ikke forberede jer”, hvilket alle tilslutter sig.

Det næste er pædagogernes huskeliste:

Huskepunkter til handleplansmøder med forældrene

“Dec.11

Handleplansmøde

Inden mødet:

- Pædagogerne har læst det sidste oplæg, der er lavet på barnet, og referatet fra netværksmødet.
- Forældrene får en indkaldelse til mødet, hvor du [som pædagog] bruger standardindbydelsen.
- 6 store papirer hænges på væggen.

-
- Der sættes en overordnet kategori på hver med en farve til hver. (Selvhjulpethed, socialt, kommunikation, motorik, kognitiv, adfærd)
 - Der skal ligge 6 post-it med de 6 forskellige farver på bordet og kuglepenne.
 - Medbring seneste Kuno Beller [en test med forklaringer].”

Yrsa mener, at de seks kategorier repræsenterer “de hårde hvidevarer”. Hun savner begrebet “trivsel” som kategori. Anett og Mette argumenterer for, at trivslen er relevant for alle seks kategorier; at de seks faktisk skal forstås som midler til at øge barnets trivsel. Med den præcisering er alle enige i disse opmærksomhedspunkter før handleplansmødet. Der er også enighed om, at “kognitiv” p.t. er det mindst ringe ord, da ingen er i stand til at komme med et dækkende alternativt ord, som alle kan acceptere. Det tilføjes af hensyn til kommende pædagoger, at det er vigtigt inden at have gjort lokalet klart og hyggeligt med te/kaffe, frugt osv.

.....

Selve mødet 1,5 time:

“Dec.11

Forældrene bydes velkommen

Primærpædagogen fremlægger dagsordenen. Fortæller om opbygningen af mødet. (10 min)¹⁰

Opbygningen skal bla. indeholde nedenstående, altså forældrene skal have følgende info:

- Vi har inviteret til et arbejds møde, hvor vi i fællesskab vil prøve at formulere nogle mål for barnet. Pædagogerne møder derfor ikke med på forhånd formulerede mål.
- Forældrene skal lægge ud med mål for deres barn.
- Et mål af gangen bliver skrevet på post-it og sat under kategorien.
- Det er forældrene, der skriver på post-it.
- Vi samarbejder om kategorierne.
- Vi vil senere prioritere målene og afgøre, om det er et langsigtet mål eller et kortsigtet mål.
- Dette forløb har vi afsat 30-45 min. til.
- Forældrene bliver spurgt, om der er andre i deres netværk, de kunne forestille sig kunne arbejde med nogle af målene (bedsteforældre, barnepige, div. aflastning m.m.).

¹⁰ Primærpædagogen eller kontaktpædagogen er den, der har mest kontakt med barnet i institutionen, og som er kontaktperson til forældrene. Hvis vedkommende er fraværende, træder den, der har næstmest kontakt med barnet, dvs. sekundærpædagogen til.

-
- Pædagogerne vil efter mødet udarbejde en handleplan for barnet, hvor der også kommer til at stå, hvordan vi vil nå målet, og hvem der har ansvaret.
 - Afsluttende evaluering.
 - Svarer det til jeres forventninger?
 - Referat ved hjælp af foto af plancherne?”

Her drøftes det på helikopterteammødet, hvordan man uden at overtage styringen som pædagog kan forholde sig hjælpende i forhold til forældre, der af forskellige grunde ikke måtte bryde sig om at skrive. Samtidig ønsker Anne, at handleplanen sættes til sidst.

Efter en længere drøftelse af, hvorfor pædagogerne har valgt ikke at forberede sig på at skulle fortælle forældrene, hvad der skal ske med deres barn, samler Mette op således:

Mette: “Forældrene informeres om, at forældrene og pædagogerne i fællesskab finder frem til et eller flere mål, og derfor kommer pædagogerne ikke med allerede formulerede mål.”

Flere: “Ja, ja, det synes jeg er godt.”

Yrsa: “Ja, for meningen med mødet er jo, at forældrene skal komme med deres ønsker, dvs. hvad det er for nogle mål, de vil sætte for deres barn.”

Anne: “Ja, og hvad vi har af mål.” ...

Jørgen Ø.: “Nu startede vi jo det projekt med at understrege, at I er eksperter på ét felt, mens vi [J&J] er det på et andet. Kunne I gøre noget tilsvarende i forhold til forældrene?”

Jørgen B-P.: “Så det et eller andet sted står, at ‘I [forældre] ved en masse om jeres barn; vi [pædagoger] ved en masse om jeres barn. Måske kunne vi sammen gøre det endnu bedre for jeres barn?”

Yrsa: “Ja, det var da en god ide.”

Anne: “Ja.”

Mette: “Ja, det kunne jo stå i indbydelsen, ikke også?”

Anett: “Jo.” ...

Jørgen B-P.: “Ja, man kan vel sige, at det her er soleklart for jer, men de fleste forældre er vel i den situation, hvor de forventer, at det er jer, der er eksperter. Samtidig med, at det er følsomt, fordi det er ens barn, ikke?”

Anne: “Ja.”

Jørgen B-P.: “Og det kan man jo også se, når vi laver projekter, så er det jo ofte sådan, at ledere og medarbejdere forventer, at vi kommer som eksperter. Men jeg kan jo ikke forklare andre mennesker, hvordan de skal arbejde. Det ville jo være temmelig latterligt, selv hvis jeg forsøgte. Men det er den forventning, der ligger tit, ikke?”

Anett: “Ja, man kan sige, det er en forventning, men det er også en kæmpe hæmsko, hvis de [forældrene] tror, det kun er os, der er eksperter eller vidende.”

“Nu går vi i gang med målene

Efter ca. 45 min så:

- En opsummering af målene: har vi husket det hele (evt. støtte sig til Kuno Beller, støttepapir)?
- Herefter prioriterer vi, hvilke mål der skal arbejdes med. (15 min)
- Vi taler om, hvilke mål der er langsigtede, og hvilke der er kortsigtede + delmål, m.m. (15 min).

Tak for i dag.”

Under drøftelsen spørger vi til analogien mellem handleplansmøderne med forældrene og pædagogernes helikopterteammøde med os:

Jørgen Ø.: “Hvis vi kigger på den struktur, som er lagt ned over de møder, hvor vi nu efterhånden har mødtes en del gange, er der så noget i den struktur, som I kan bruge? Det var eddermamer et ledende spørgsmål.”

Anett: “Ja, det var det. Jeg tænker: ‘Hvad er det så, du leder efter?’”

Alle: [griner]

Jørgen Ø.: “Det, jeg tænker på, er, at der altid er en forventningsafstemning til at begynde med og en evaluering til sidst på de her helikopterteammøder. Er det nogen elementer, I kan bruge til mødet med forældrene?”

Anett: “Vi evaluerer jo på den her.”

Yrsa: “Ja. Men det kunne være en god ide at afstemme forventninger med forældrene til en start.”

Anett: “Ja, også i forhold til læringen for os.” ...

Anne: “Så vi starter med at fortælle om mødet og spørger, om det svarer til deres forventninger, eller hvad de i øvrigt måtte have af forventninger.” ...

Malene: “Ja, jo mere vi spørger ind til dem – hvad er deres forventninger, og hvordan har det været [at deltage i mødet] – jo mere føler de sig jo også inddraget.”

Anett: “Ja, så det bliver noget, vi er fælles om.”

.....

"Efter mødet:

- Senest en måned efter netværksmødet skal der ligge en handleplan.
- Fire måneder efter netværksmødet skal handleplanen evalueres. Dette foregår med forældre og primærpædagog. Hvis der er opstået nye mål, kan de komme ind her, men nye mål opsøges ikke. Der afsættes en time til mødet. (Sekundær og primær har holdt møde inden ang. handleplanen)
- I den mellemliggende periode kan nye mål komme på som fokus-punkter.
- Hvis der er store ændringer i barnets trivsel, og målene ikke kan følges, taler vi med forældrene om evt. andre tiltag.

Primærpædagog har ansvaret for i samarbejde med sekundærpædagogen at udfærdige en handleplan, som også skal indeholde ansvarspersoner og en tydelig prioriteret rækkefølge på målene.

Det er pædagogerne, der i handleplanen skriver, hvordan der helt konkret skal arbejdes med barnet. Det foregår i samarbejde med relevante samarbejdspartnere, altså også forældrene.

Forældrene gennemlæser handleplanen og godkender denne.

Nye børn:

Når barnet har gået på Asketræet 1,5 måned, afholder vi en samtale. Kontaktpædagogen og PPR-psykologen deltager. På mødes afklares forventninger, og der snakkes om, hvad vi skal have fokus på.

1,5 måneders samtalen går i stedet for tre måneders samtalen.

Når barnet har været på Asketræet i to måneder, skal der ligge fokusområder og skriftlige anvisninger."

.....

Pædagogernes støttepapir

Mette og Anett har også udarbejdet denne huskeliste, hvor kategorierne bliver konkretiseret:

"Selvhjulpen:

- Tøj
- Rutiner
- Opgaver

Socialt:

- Leg
- Jeg-følelse
- Kropsbevidsthed

Kommunikation

- Ekspressivt/Impressivt sprog
- Udtale
- Kommunikative kompetencer.

Motorik

- Fin motorisk
- Grov motorisk
- Sanser

Kognitiv

- Intelligens
- Forståelse af omverdenen
- Viden
- Hvad forstår barnet
- Måden at forstå på

Adfærd:

- Stereotypier
- Uhensigtsmæssig adfærd”

Herefter drøftes de seks valgte kategorier:

Anne: “Jeg savner den følelsesmæssige udvikling.”

Yrsa: “Nå, den havde jeg også.”

Anne: “Ja, der er jo meget vigtigt for børnene i Asketræet, der har svært ved at forstå andres og egne følelser.”

På den baggrund er der enighed om, at ‘følelsesmæssig udvikling’ skal være et punkt under kategorien ‘Socialt.’

Disse kategorier er ikke en strukturering af samtalen. Det er altså ikke sådan, at samtalerne skal rundt om eller gennem alle disse kategorier. De fungerer snarere som pejlemærker, dvs. som de kurve, som forældrenes og pædagogernes forslag til mål for børnene kan placeres i.

Eksperter eller meget vidende: hvis barn?

Under det femte møde i december 2011 udspandt der sig følgende dialog: Holder vores påstand om, at der er en parallelitet mellem forholdet mellem aktionsforskere og pædagoger og forholdet mellem pædagoger og forældre som eksperter på hver sit felt eller med hver sin baggrund? Mere konkret er spørgsmålet: Hvis der nu er uenighed mellem pædagoger og forældre, hvem er så ekspert i betydningen den, der bestemmer og tager en beslutning?:

Mette: “Hvad så, hvis vi står i den situation i forhold til nogle forældre, som vi står i nu: De ser deres barn på én måde, vi ser det på en anden. Hvem er eksperten dér? De ser noget med deres øjne, og vi ser noget med vores, og vi ser to vidt forskellige ting, ikke også.”

Anett: “Det bliver svært, men det er også lige præcis her, at den model kommer til sin ret ... Her er vi simpelthen bare nødt til at blive ved målene. Og jeg tror – et eller andet sted – så er det de samme mål, vi har.”

Mette: “Ja, de mener, vi skal starte her, mens vi mener, at vi skal starte dér. De tror, hun [barnet] er bedre, end vi mener, hun er. Det er en udfordring. Og jeg tror, det er nogle sjældne tilfælde, men hvem skal egentlig bestemme, hvor vi skal starte? ... Jeg vil jo ikke arbejde for noget, fordi forældrene har sagt det, når jeg ikke kan se, det giver mening. Er det det, vi skal? Det bliver godt nok en spændende udfordring.”

Anne: “Så kunne man måske evaluere efter en måned og sige, at det gik altså ikke?”

Mette: “Men hvor er vores faglighed så henne? Det er jo os, der ved, hvordan man skal lære sådan et barn at lege for eksempel.”

Anne: “Men det synes de [forældrene] måske ikke.”

Mette: “Nej, det er selvfølgelig rigtigt.” ...

Malene: “Men er vi ikke bare nødt til at holde fast i vores faglighed og sige: ‘Det er faktisk os, der ved noget om det her?’”

Jørgen B-P.: “Men du har inviteret mig [forælder] som ekspert, pas på.”

Malene: “Nej, jeg har ikke inviteret dig som ekspert, men som en med en stor viden omkring dit eget barn.”

Jørgen B-P.: “Det har du ret i. Det anerkender jeg.”

Anne: “Ja, det er forskellen.”

Mette: “Ja, men jeg kan godt se: Hvad er alternativet? Er det, at vi giver dem [forældrene] den handleplan, for det har vi gjort indtil nu. Og den har de bare sagt: ‘Ja, det er fair nok’ til, men hvor fedt er det? Jeg får lige en åbenbaring her: Hvis det er det, forældrene vil, så er det jo de vilkår, barnet må leve med. Hun [barnet] har jo forældrene hele

livet, mens hun måske kun skal være sammen med os et halvt år mere? Så vi bliver nødt til at arbejde i samme boldgade. Det nytter jo ikke noget, at vi sidder her med vores faglighed. Så skal hun jo i en almindelig børnehave, hvis det er det, forældrene vil. Altså i princippet. Og så må vi jo sige: 'O.k.' Det er ligesom deres barn."

Anne: "Ja, det tror jeg også, at du har ret i, for ellers bliver det jo bare dårligt samarbejde." ...

Jørgen B-P.: "Jeg synes, det er meget vigtigt, at det her emne bliver bragt op. Spørgsmålet i forbindelse med dialog er altid: 'Kan man opnå enighed, eller kan man ikke?' Kan man opnå konsensus – er det det, der er formålet? Eller bliver man nødt til at anerkende forskellige stemmer? Og for mig er dialog en undersøgelse af, om man kan opnå enighed ved at lade forskellige stemmer komme frem."

Yrsa: "Ja, det er rigtigt."

Jørgen B-P.: "Hvis det så viser sig, at vi kan åbenbart ikke blive enige, og det er sådan, at der skal tages en beslutning, så tror jeg, at jeg ville sige, ligesom du Mette: 'Det er deres barn. Vi har som specialpædagoger gjort, hvad vi kunne. Vi har sagt, hvad vi synes, vi skal. Men det var ikke det, de [forældrene] valgte.' Det må vel så være konklusionen. Og det kan jo være møgirriterende. Vi har formodentlig alle sammen stået i sådan en situation, hvor man tænker: 'Enhver kan sku da med et halvt øje se, at det ikke kan lykkes!'"

Yrsa: "Ja"

Anne: "Det synes jeg så også."

Jørgen B-P.: "Eller er I parate til det? Det ved jeg ikke. Det er mere for at undersøge det?"

Anett: "Jo, men det er vi da nødt til. Vi har jo ikke andre muligheder."

Mette: "Ja, vi kan jo kun blive ved med at diskutere og diskutere, og så ender vi jo i sådan en magtkamp, ikke også? Og det skal vi ikke ende i, for det får vi ikke noget ud af, vel?"

Yrsa: "Men det er jo også det, der er hele temaet i det her koncept, som vi har lavet nu. Det er jo, at de [forældrene] får indflydelse."

Jørgen B-P.: "Og på den måde er det måske rigtigere at sige, at de [forældrene] har en viden, som du greb mig i før, Malene, snarere end at de er eksperter."

Malene: "Men samtidig så synes jeg også, at det skal være lovligt at sige: 'Med vores faglighed, så er det dér simpelthen ikke i orden. Man skal jo ikke sælge sin faglighed.' ...

Jørgen B-P.: "Respekt for det. Det er jo at stå på sin faglighed."

Malene: "Ja, i de ekstreme, totalt umulige situationer. For i de fleste tilfælde vil der ikke være noget problem."

Anett: "Men det har været godt at få italesat, at vi ikke bare skal tage imod alt."

Jørgen B-P: “Ja, specielt med den vind, der blæser i øjeblikket, hvor man betragter borgere som kunder, og så tænker, at kunder altid har ret. Der er det vigtigt at holde fast i sin egen faglighed. Samtidig siger det også noget om dialogens muligheder. I vil gerne have dialog i betydningen af fælles undersøgelse. Men der er nogle grænser, så man med sig selv ved, at min faglighed er ikke til forhandling.”

Anett: “Nemlig.”

Anne: “Nej, dér kan vi ikke gå ret meget på kompromis. Selvfølgelig går man på kompromis, men der er nogle grænser.”

Ud over dialogens grænser rejser samtalen også spørgsmålet om et centralt dilemma i dialoger: Man kunne ønske, at det var muligt til en start at kunne præcisere, hvad der er til dialog, dvs. fælles undersøgelse og muligvis fælles beslutning, og hvad der ikke er. Ofte går det imidlertid først op for en i løbet af samtalen, hvad der alligevel ikke er til dialog.

Barn i institutionen og/eller barn i hjemmet?

Et nærtliggende dilemma handler om, hvilke emner forældrene skal inddrages i at drøfte, og hvilke emner pædagogerne skal inddrages i. Hvor går parternes grænser? Drejer handleplanen sig om barnet i institutionen og/eller om barnet i hjemmet?

På det sjette helikopterteammøde (30.01.12) nævner Anett, at hun har haft en samtale med deres nye daglige leder, Gitte, om grænser:

Anett: “I forbindelse med forældreinddragelse, der opfattede jeg Gitte sådan, at man skal godt nok passe på med, hvor grænsen, den går, når de [forældrene] kommer med nogle mål.”

Malene: “Ja, for forældrene kunne opstille nogle mål, som ikke havde noget med barnet i institutionen at gøre. Og så gælder det om at få dem sorteret, så målene kommer til at handle om barnet i institutionen, ikke?”

Anett: “Ja, det er hendes vinkel, hvor vi jo nok har tænkt, at vi skal kigge på det hele barn. Jeg har også set det som min opgave at “ud-danne” barnet til at kunne være i den familie, det er i. Og dér tror jeg, jeg ved det ikke, at der måske er en forskel?”

Mette: “Det ene udelukker vel ikke det andet. Kunne man ikke spørge: ‘Hvad hører så til hjemme?’ og ‘Hvad hører så til her?’ Jeg blev f.eks. enig med nogle forældre om, at det at lære at cykle, det skulle være derhjemme og ikke her.” ...

Jørgen Ø: “Det, jeg kan høre, Gitte er med til at problematisere, det

er: Hvor går grænsen? Og det vil jo være rigtig fint at få en snak med hende om det.”

Anett: “Ja, lige nøjagtig.” ...

Malene: “Ja, for det er jo lidt utydeligt, hvor vores grænse går i det hele taget.”

Mette: “Man kommer jo så tæt på forældrene nogen gange. Nu havde vi f.eks. en far, der er alene med tre børn, hvoraf den ene har diagnosen autisme. Han er lige blevet skilt og sidder i retten. Og så kan vi jo også godt nogen gange forstå, hvis han ikke kan komme til møde her ... i stedet for at sige, at vi holder altså det møde her ... man kommer så tæt på skilsmisser, hvor man nogen gange må sige: ‘Nu er det altså Josephine, jeres barn, vi snakker om.’ Men der er sådan en gråzone. Fordi vi er jo også nogen gange med inde og hjælpe med, hvordan børnene kommer ud af døren derhjemme. Det synes vi jo også er vores job, fordi vi måske kan et eller andet, som gør, at de [forældre og børn] kan få en nemmere morgen. Og vi synes jo også, det er fint at vejlede. Men vi er jo, som Malene også snakker om, lidt inde i gråzonen, ikke?”

Anett: “Ja, det er vi altså.” ...

Mette: “Og de grænser dér, vi kommer jo lynhurtigt til at overskride dem.” ...

Malene: “Ja, vi skal passe på, at vi ikke pådutter forældre noget.”

Jørgen B-P.: “Ja, selvfølgelig.”

Malene: “F.eks. har jeg lige lavet nogle boards [billeder] til en familie ... men i virkeligheden så er familien måske slet ikke klar til at bruge de boards ... måske har jeg i virkeligheden trukket noget ned over hovedet på dem.”

Jørgen Ø.: “Ja.”

Malene: “Og dér kan man sige, at dér er man i alle fald ude i, at det ikke var barnet i institutionen, der var i fokus. Det var barnet i hjemmet, der var i fokus.”

Anett: “Så det afgørende spørgsmål, det er: Hvor ligger vi så henne i det dér?” ...

Mette: “Ja, hvad går der af os for at lave sådan nogle boards. Vi får jo et gladere barn i institutionen?” ...

Jørgen B-P.: “Og det er måske også umuligt at sætte grænsen. Det kan jo godt være, at den sættes forskelligt, og at man må sige: ‘O.k., vi bliver nødt til at arbejde med en vis form for utydelighed’, som må bero på en konkret afstemning af forventninger med *den* forælder. For det kan jo godt være forskelligt. Og så er det vel også et spørgsmål om, hvad deres passer dig [pædagogen] som person?”

Anett: “Ja, vi skal bare kunne forklare os og gå ind i en dialog omkring det.”

For mig er denne dialog et eksempel på, at der er flere og flere situationer, som man ikke kan planlægge betingelserne for, eller hvor man ikke kan slå op i den organisatoriske pendant til Emma Gad og finde det rigtige svar. Faste regler erstattes her af læring i dialog. Som sådan opfatter jeg denne samtale som udtryk for, hvor svært det kan være, at skabe et grundlag forud for en forandring. Den dialogiske samtalemodel skabes så at sige ved at den udfoldes.

Erfaring med udvikling: læring

I forbindelse med evalueringen (af møde 5, d. 05.12.11) kommer Mette ind på, at de nu har erfaringer med på denne måde at have udviklet en model:

Mette: “Jeg synes, det er sjovt, at vi nu allerede har en erfaring med noget. Det har vi ikke haft før. En bevidst erfaring med at udvikle.”

Yrsa: “Ja, og en fælles erfaring.”

Mette: “Ja, så man også sådan kan tænke: ‘O.k., hvordan kan vi så udvikle den ide, vi nu har fået om at lave en teambaseret pædagogik?’

Det er vigtigt, at flere får ejerskab tidligere til en ide. Sidste gang [med den dialogiske forældresamtale] var det primært Anett og mig, men næste gang ville det være fint, hvis alle var bedre inddraget. Det er jo lidt fedt og have prøvet det.”

Jeg bliver glad over Mettes bemærkninger, fordi hele bestræbelsen i projektet har været at få innovationsbegrebet ned på jorden, dvs. at skabe muligheder for, at deltagerne i højere grad kan tage deres innovative kompetencer til sig. En vigtig del af dette handler om læring, altså om at gøre sig erfaringer med udviklingsprojekter og derudfra styrke evnen til at skabe udvikling og innovation. I et tidligere projekt om medarbejderdreven innovation i team udtrykte en af medarbejderne, Simon, og lederen, Tina, fra Borgerservice i Silkeborg det på denne måde:

Simon: “Innovation, det er noget, der opstår i en proces i et team ... Det gør innovation praksisnær ... Hellere en lille ide, som alle synes er god, end en stor forkromet ting, som ingen forstår, og som vi ikke kan implementere.” ...

Tina: “Innovation handler om at dele ideer på tværs. Og så handler det om ideer, man kan bruge til noget.”

Samtalen vedr. læring handler om et fundamentalt spørgsmål, der blev stillet i indledningen: Hvordan sikrer man i den slags projekter, at resultatet

ikke blot bliver de mest talendes, men alles? Hvordan sikres reel inddragelse af hele teamet?

Det bliver taget op på det følgende møde (møde 6, d. 30.01.12):

Anett: "Jeg synes også, der er en ekstra vinkel, at vi har siddet i en gruppe og arbejdet med modellen, men de andre, som skal klædes på til det – hvordan har de følt sig inddraget?"

Jørgen B-P.: "Forældrene?"

Anett: "Nej, de andre i gruppen her."

Jørgen Ø.: "Sådan en vidensdelingsting?"

Anett: "Ja, hvad udfordringer ligger der i det?"

Mette: "Ja, for jeg synes allerede, vi har lært noget dér. Fordi da vi snakkede om den dér teambaserede pædagogik, som vi ville prøve at udvikle, da snakkede vi om, at alle skulle på banen fra starten. I stedet for at der er ligesom to [Anett og Mette], der er primus motor i det, fordi alle skal kunne føle et ejerskab, og det ved jeg ikke, om det vil lykkes for os."

Jørgen Ø.: "Kunne du prøve at uddybe, hvad forskellen er?"

Mette: "Forskellen er, at Anett og jeg havde arbejdet et stykke tid med forældreinddragelse, inden vi inddrog de andre. Hvor det var sådan nærmest, at vi skulle have de andre med på vores ide. Hvorimod det her med teambaseret pædagogik eller kontaktfunktion, da får vi ligesom alle sammen samme opgave fra starten. Så vil jeg håbe, at alle bliver mere begejstret fra starten af." ...

Jørgen B-P.: "Så det er faren for et A- og et B-hold, du gerne vil undgå?"

Mette: "Ja." ...

Malene: "Hvis det nu havde været noget, som I bare var kommet og havde præsenteret for os, så ville jeg føle, at det var en hat, I gav mig på, ikke?"

Flere: "Ja."

Malene: "Men her har jeg følt mig inddraget, selv om det er jer [Anett og Mette], der er kommet med hovedpunkterne."

Yrsa: "Jeg har det heller ikke sådan, at jeg synes, det er helt fremmed for mig, fordi vi netop har snakket så meget om det."

Malene: "Men havde vi ikke haft det her rum [helikopterteammøderne], så tror jeg, at jeg havde følt hatten trukket ned over hovedet."

Anett: "Ja."

Jørgen B-P.: "Så det virker, som om I uddrager den læring, at I fremover kan sige: 'Skal vi bruge den model [hvor et par stykker laver forarbejdet] eller den model [hvor alle er involveret fra starten], fordi begge modeller, som du nævnte, Anett, har nogle fordele?'"

Malene: "Ja"

Jørgen Ø.: “Ja, for man kan være involveret på begge måder.”

Teamet udvikler her et organiseringsmæssigt resultat på basis af deres nye erfaringer med at udvikle modeller. Næste gang vil de ikke blot kaste sig ud i at producere praktiske resultater, men også overveje, hvilken model der vil være mest hensigtsmæssig for at kunne producere disse.

En ny identitet?

Samtalen (på møde 5, d. 05.12.11) i kælderen i Oasen fortsætter sådan:

Anett: “Ja, jeg synes også, at det gør noget ved en. Jeg synes sådan min faglighed. Det er bare sejt, at vi har udviklet noget. Os! Det giver mig en anden dimension.”

Yrsa: “Også en god energi.”

Anett: “Ja, lige nøjagtig. Også når vi kommer ud til møder. Det har vi ikke fortalt, vel?”

Jørgen Ø.: “Har I være ude og “blære” jer?”

Anett: “Nej, jo det har vi egentlig. Vi var til sådan et regionsmøde for specialpædagoger i fagforeningen, og så sad vi og fortalte om, at vi havde arbejdet med det her. Og folk de var bare sådan helt: “Ej, fedt. Gud, vi får sådan lyst til at gå hjem og lave det samme!” Og næste gang skal vi holde et længere oplæg om det til de andre specialpædagoger fra de andre kommuner i regionen.”

Jørgen B-P.: “Godt!”

Mette: “Det er et understimuleret behov, vi har. At vise, at vi kan. Endelig kan vi komme lidt op over kanten.”

Anne: “Vi sad også på et kursus og fortalte om det i en pause. Og det var der også nogen, der godt kunne tænke sig at høre mere om.”

Anett: “Ja, det er *os*, der kommer med noget!”

Yrsa: “Og vi havde aldrig nået igennem det punkt med forældresamtalerne, og alle de andre punkter, vi har haft oppe og vende, hvis vi ikke lige havde haft jer [J&J] som backinggruppe.”

Anett: “Ja, jeg har altid så meget lyst til at komme herved [til de dialogiske helikopterteammøder i kælderen]”

Jørgen B-P.: “Det er rart at høre, for jeg har tidligere oplevet i lignende projekter, at folk har tænkt og sagt: ‘Det har vi ikke lige tid til. Bunkerne og arbejdsopgaverne stiger jo imens’. Og så har de godt nok fået energien i løbet af mødet, men det har nogle gange været op ad bakke.”

Som tidligere nævnt ønsker jeg at bedrive aktionsforskning *med* og ikke

på mine samarbejdspartnere. Jeg håber, at vi kan være hinandens kritiske backinggrupper i bestræbelsen på at skabe de (praktiske, organiseringsmæssige og teoretiske) forbedringer, som vi hver for sig og/eller sammen ønsker.

Det indebærer som sagt også et andet syn på kommunikation. Kommunikation er traditionelt blevet opfattet som informationsoverførsel. Den mere vidende overfører sin viden til den mindre vidende. I dette tilfælde skulle jeg altså fortælle pædagogerne, hvilke arbejdsrutiner der var hensigtsmæssige for dem – præcis som de tidligere fortalte forældrene, hvilke mål/rutiner der var hensigtsmæssige for deres børn. Herunder skulle jeg forholde mig observerende til pædagogernes samtale og efterfølgende overføre mine analyser og fortolkninger til dem.

Bestræbelsen på at lave aktionsforskning *med* implicerer et andet syn på kommunikation som samproduktion af mening, opbygning af relationer, skabelse af nye identiteter og kontekster (Phillips, 2009). De mange klip fra samtalerne har demonstreret, hvordan vi sammen er nået frem til nye erkendelser, ny mening. De har også vist, hvordan der undervejs er blevet skabt en kærlig container, hvor vi kan tillade os at drille hinanden i en form for "positiv mobning", og hvor teamet, Jørgen Ø. og jeg glæder os til møderne. Der er også blevet opbygget relationer, som gør det sværere at skulle stoppe samarbejdet på et tidspunkt. Samtidig viser Anetts ordvalg: "Os!", at der også bliver tale om en ny identitet for pædagogerne, en ny forståelse af sig selv som nogen, der, som Mette formulerer det, kan "komme lidt op over kanten." Nogen, der ikke bare skal lytte, men som også selv kan præsentere sine erfaringer og resultater. Det bliver muligt "at vise, at vi kan", som hun siger.

Tilsvarende gik det som sagt op for mig, at netop i sådanne sammenhænge ligger min primære arbejdsmæssige identitet.

På den måde bliver samtalerne samlet set medskabere af en ny kontekst, en undersøgelsessammenhæng, der er mere end bare daglig drift, selv om de finder sted i deres almindelige mødelokale.

14. EN “ENDELIG” VERSION

Dette kapitel fremstiller den foreløbigt sidste model. Det understreges, at der er tale om en levende model, da teamet også har en kritik af Kuno Beller som grundlag. Endelig besluttedes det på det sidste helikopterteam-møde i marts 2012, at modellen nu ikke længere behøvede at blive taget op til drøftelse. Den er blevet en del af driften.

En ny version af forældreinddragelsesmodellen

Som aftalt på det femte møde (05.12.11), fremlægges der en foreløbig sidste skitse til organisering af handleplansmøderne fra Anett og Mette på det sjette møde (30.01.12). Med de få ændringer, der blev vedtaget på det femte møde, gengives den her i uddrag:

“Jan 12

Inden handleplansmødet

- Pædagogen har læst det sidste oplæg, der er lavet på barnet og sidste handleplan.
- Forældrene får en indkaldelse til mødet, hvor du bruger standardindbydelsen.
- 6 store papirer hænges på væggen
- Der sættes en overordnet kategori på hver med en farve til hver (selvhjulpenhed, socialt, kommunikation, motorik, kognitiv, adfærd)
- Der er 6 post-it med 6 forskellige farver på bordet og kuglepenne.
- Medbring seneste Kuno Beller og handleplan.
- Reserver lokalet i god tid inden mødet.
- Gør lokalet klar med bl.a. te og kaffe m.m.

Selve handleplansmødet

Mødet varer 1,5 time:

- Forældrene bydes velkommen.
- Primærpædagogen fremlægger dagsordnen. Fortæller om opbygningen af mødet. (10 min)
- Opbygningen skal bl.a. indeholde nedenstående, altså forældrene skal have følgende info:

-
- Forældrene informeres om, at pædagogerne og forældrene i fællesskab finder frem til målene, og derfor kommer pædagogen ikke med allerede formulerede mål.
 - Forældrene skal lægge ud med mål for deres barn.
 - Et mål af gangen bliver skrevet på post-it og sat under kategorien.
 - Det er forældrene, der skriver på post-it.
 - Vi samarbejder om kategorierne – under hvilken kategori målet hører under.
 - Vi vil senere prioritere målene, og om det er et langsigtet mål og/eller et kortsigtet mål.
 - Dette forløb har vi afsat 35 til 40 min til.
 - Forældrene bliver spurgt, om der er andre i deres netværk, de kunne forestille sig kunne arbejde med nogle af målene (bedsteforældre, barnepige, div. aflastning m.m.).
 - Pædagogerne vil efter mødet udarbejde en handleplan for barnet, hvor der også kommer til at stå, hvordan vi vil nå målet, og hvem der har ansvaret.
 - Forældrene skal spørges, om denne dagsorden også er i tråd med det, de forventer af mødet?

Nu går vi i gang med målene.

Efter ca. 45 min så:

- En opsummering af målene, har vi husket det hele (evt. støtte sig til Kuno Beller, støttepapir).
- Herefter prioriterer vi, hvilke mål der skal arbejdes med (15 min.).
- Vi taler om, hvilke der er langsigtede, og hvilke der er kortsigtede, delmål m.m. (15 min.).
- Forældrene spørges om, hvordan det har været at deltage i mødet.

TAK FOR I DAG.

Efter handleplansmødet

- Senest en måned efter TS-mødet¹¹ skal der ligge en handleplan.
- Fire måneder efter TS-mødet skal handleplanen evalueres. Dette fo-

¹¹ TS er en forkortelse for Tværfagligt Samarbejde. På disse netværksmøder, som de også kaldes, deltager primærpædagog, sekundærpædagog, forældre, fysioterapeut, psykolog, talepædagog, evt. socialrådgiver og leder.

regår med forældre og primærpædagog. Hvis der er opstået nye mål, kan de komme ind her, men nye mål opsøges ikke. Der afsættes en time til mødet (sekundær- og primærpædagogerne har holdt møde inden ang. handleplanen).

- I den mellemliggende periode, hvis der opstår nye mål, kan de komme på som fokuspunkter.
- Hvis der er store ændringer i barnets trivsel, og målene ikke kan følges, taler vi med forældrene om evt. andre tiltag.

- Primærpædagogen har ansvaret for i samarbejde med sekundærpædagogen at udfærdige en handleplan, som skal indeholde ansvarspersoner og en tydelig prioriteret rækkefølge på målene.

- Det er pædagogerne, der i handleplanen skriver, hvordan der helt konkret skal arbejdes med barnet. Det foregår i samarbejde med relevante samarbejdspartnere og forældrene.

- Forældrene læser handleplanen igennem og godkender denne.

Nye børn:

- Når barnet har gået på Asketræet 1,5 måned, afholder vi en samtale med forældrene. Kontaktpædagogen og PPR-psykologen deltager. På mødet afklares forventninger, og der snakkes om hvad vi skal have fokus på.

- 1,5 måneders samtalen går i stedet for tre måneders samtalen.

- Når barnet har været på Asketræet i to måneder, skal der ligge fokusområder og skriftlige anvisninger.

Pædagogens støttepapir til handleplansmødet

Selvhjulpen:

- Tøj
- Rutiner
- Opgaver

Socialt:

- Leg
- Jeg-følelse
- Kropsbevidsthed
- Følelsesmæssig udvikling

Kommunikation:

- Ekspressivt/Impressivt sprog
- Udtale
- Kommunikative kompetencer

Motorik:

- Fin motorik
- Grov motorik
- Sanser

Kognitiv:

- Intelligens
- Forståelse af omverdenen
- Viden
- Hvad forstår barnet
- Måden at forstå på

Adfærd:

- Stereotypier
- Uhensigtsmæssig adfærd

Dette er modellen, som blev vedtaget på det sjette møde d. 30.01.12. Det skal understreges, at den er tænkt som et levende dokument, som løbende vil blive ændret. Det afgørende synes i min fortolkning at være, at pædagogerne bestemmer kategorierne (selvhjulpen ... adfærd). Det er en opblødt udgave af Kuno Beller. "Vi har sat kategorierne op for at sikre os, at vi har været omkring det hele barn", som Anett formulerer det.

Parterne mødes lige uforberedt i den forstand, at man ikke har skrevet noget ned. Forældrene får så post-it i farver, der matcher kategorierne, som er hængt op på en opslagstavle (bag pædagogerne), som forældrene kan sidde og se på. Forældrene skriver så nogle mål ned, og sammen finder man ud af, hvilke(n) kategori(er) de(t) passer bedst med. Så hænger man den post-it op på den farvematchende kategori. Nogen gange kan det være lidt svært at placere: Er det under kategorien 'kommunikation' eller 'adfærd', men der skabes en dialog. Pædagogerne sætter derefter forældrenes post-it på tavlen i tilsvarende kategori:

Anett: "Det er forældrene, der sætter dagsorden. Det er dem, der skriver, for ellers kommer vi som pædagoger så let til at tage over. Og det skal vi simpelthen ikke."

Derefter prioriterer parterne i en dialog mellem de mål, som forældrene har formuleret, og som nu hænger opdelt efter kategorier på tavlen:

Anett: “Men selvfølgelig er det et dilemma, hvis de [forældrene] kommer med et mål, der er skudt meget højere end dér, hvor barnet er i sin udvikling. Og her sætter vi det så også op i handleplanen. Er det et kort- eller et langsigtet mål? Og så laver vi handleplanen i forhold til, hvor barnet er, så det bliver et langsigtet mål. Hvor vi så kan sige, at vi ved at for at komme til det mål, så skal man igennem de her faser ... Så vi går i en dialog, hvor vi også gør vores faglighed tydelig. Hvis nogle forældre ønsker, at deres barn skal cykle, så kan pædagogerne lave en handleplan, så barnet kan lære at gå, at balancere, at køre med løbecykel osv. som betingelse for eller faser i at nå det endelige mål. Og så kan man præcisere, hvad forældrene kan gøre, og hvad pædagogerne kan gøre.”

Målene prioriteres derefter i en dialog, hvor man drøfter om det er et kort- eller langsigtet mål, og hvilket ansvar der ligger hos forældrene og hvilket hos pædagogerne? På den måde bliver det et delt ansvar. Det er ikke bare pædagogerne, der skal lave noget, som forældrene så kan kontrollere. Man trækker på samme hammel. Forældrene får en del af ansvaret.

Herefter laver primærpædagogen udkast til handleplan, som drøftes med sekundærpædagogen og lægges i kontaktbog. Pædagogerne har ikke oplevet forældre, der har været uenige (andet end om detaljer). Men målene er jo også lavet i fællesskab.

Man kan diskutere, om det er forældrene, der sætter dagsorden, som Anett siger, eller om det er pædagogerne og aktionsforskerne, der har sat den. Selve den dialogiske forældresamtalemodel forudsætter nemlig, at forældrene ønsker at blive inddraget, og/eller at de har ressourcerne til det. Det kan jeg som tidligere nævnt godt være i tvivl om, hvis forældrene kommer fra den såkaldte underklasse (Olsen, Ploug, Andersen & Juul, 2012). Hvad nu hvis forældrene ikke ønsker at blive inddraget, men blot vil høre på pædagogerne? Denne empowermentstvang svarer til det partipatoriske paradox hos Arieli, Friedman & Agbaria (2009). Deraf spørgsmålsteget i bogens undertitel: Alle vil jo gerne inddrages?

En kritik af modellen

Samtidig førte det sjette møde til en nærmere drøftelse af et andet aspekt af modellens grundlag. Var det de rigtige seks kategorier, der blev valgt og anført i støttepapiret til handleplansmødet? Og var det bedst, hvis det alene var pædagogerne, der afgjorde, hvilke kategorier der skulle arbejdes med? Skulle forældrene og lederen også have indflydelse på det, eller skulle forældrene kun være med til at formulere målene inden for de seks kategorier?

Som allerede nævnt, havde Yrsa på et tidligere møde argumenteret for, at de seks kategorier repræsenterede de “hårde hvidevarer” i specialpædagogikken. Hun savnede, at “trivsel” også var en kategori. De andre mente dog, at trivsel var det overordnede mål for alle seks kategorier. Der har således løbende været en drøftelse af grundlaget.

Pr. 01.01.12, dvs. mellem det femte og det sjette helikopterteammøde, har teamet fået ny leder, Gitte, som er meget positivt stemt for ideen om forældreinddragelse, men har nogle forslag til andre grundlæggende kategorier:

Mette: “Vi havde Gitte med til et af vores handleplansmøder med forældrene. Og hun sagde, at hun synes, det virkede rigtig godt, at vi fik inddraget forældrene. Det var det bedste, synes hun. Og det var jo egentlig fedt, synes jeg, for det er jo vores hovedformål ... Men hun har måske så nogle andre forslag til kategorier. Måske skulle man tage en kategori, der hedder ‘Musisk-kreative mål’. Det har været rigtig godt for os at springe ud i det og få prøvet nogle erfaringer af, men hun snakkede om, at der er nogle mål for Skanderborg Kommune, som forældrene vil komme til at kende, når deres børn skal i skole, men måske kunne det være nogle overskrifter, man brugte her også, så forældrene var sporet ind på dem.”

Jørgen B-P.: “Det var da en god ide.”

Mette: “Ja, det med kategorierne kunne jo godt være noget andet. Vi er jo heller ikke selv altid lige vilde med Kuno Beller-test, hvor vi har taget ordene fra.”

Anett: “Nej.”

Mette: “Så det kunne være spændende at arbejde videre med. Det skal jo heller ikke være statisk.”

Anett: “Hun ville i hvert fald kigge på det med nogle helt andre øjne ... Vi bliver udfordret på hele vores grundsyn, tænker jeg” ...

Jørgen B-P.: “Jeg sidder og tænker på, om man næste gang kunne invitere Gitte til at drøfte de dér kategorier? Og man kunne måske også overveje at invitere nogle forældre. Altså, hvis vi nu siger, at det her handler om inddragelse, så var det måske en meget god ide, at forældrene – og lederen – blev inddraget i at afgøre: Hvad hulen er det for nogle parametre eller “målepunkter”? Er det for vild en ide?”

Mette: “Jeg kunne godt tænke mig, at vi gjorde det måske selv først.”

Jørgen B-P.: “Yes.”

Mette: “For vi er jo fagpersoner. Og de sidder med deres eget barn, og det kan måske godt være svært. Men det kunne være spændende at få noget sparring, når vi selv har haft diskussionen i gruppen.”

Malene: “Ja, det tænker jeg også. Sådan lidt ud i fremtiden, ikke?”

Disse overvejelser minder lidt om de drøftelser om mål og midler, jeg har deltaget i i mange private og offentlige organisationer i forbindelse med projekter om opstart af medstyrende team: Er det teamene, der skal afgøre målene, dvs. de ansvarsområder, som de skal overtage inden for en given tidsramme? Eller er det ledelsen? Skal teamet “kun” beslutte midlerne, dvs. de mest hensigtsmæssige måder at sikre overtagelsen af ansvarsområderne på (Bloch-Poulsen, 2006)? Det afgørende spørgsmål synes at være dialogens hvad og hvem: Hvad kan dialogen omhandle, dvs. hvilke emner kan (ikke) drøftes, og hvem er deltagerne? Hvortil kommer metaspørgsmålet: Hvem afgør dette hvem og hvad?

Fra udvikling til drift

På det sidste, syvende helikopterteam møde (d. 12.03.12) besluttedes det, at teamet selv laver en løbende justering af modellen som et levende dokument. I referatet hedder det afslutningsvis:

“Forældreinddragelsesmodellen er heller ikke længere et emne for DHTM [Dialogiske Helikopter Team Møder]. Den er gået i drift, så vi skal løbende på teammøder drøfte kategorier og andre justeringer. Der evalueres i begyndelsen af efteråret 2012.

De bedste hilsner – og mange tak for nu

J&J”

15. FORÆLDRENE'S STEMME

På det sjette møde (d. 30.01.12) aftalte jeg med pædagogerne, at jeg skulle interviewe forældrene og pædagogerne selv som forberedelse til denne bog.

Her er invitationen til forældrene:

Oasen, Interviews d. 29.-30.03.2012
28.02.2012

Kære forældre til børn i Asketræet.

Jeg har haft fornøjelsen af at arbejde sammen med pædagogerne om at bidrage til at skabe de forbedringer i deres arbejdsrutiner, som de kunne ønske. De har peget på, at det kunne være hensigtsmæssigt at ændre på forældresamtalerne/handleplansmøderne.

Det kunne jeg godt tænke mig at høre jeres ideer om, så jeg vil gerne lave et interview med jer til en bog om den nye måde at lave forældresamtaler/handleplansmøder på. I vil selvfølgelig have fuld vetoet, så der ikke kommer noget med i bogen, som ikke passer jer. Vi skal også finde ud af, om I ønsker at bidrage med jeres rigtige navne, eller om vi skal opdigte nogle. Det har jeg erfaringer med fra tidligere.

Jeg vil gerne kunne bruge en båndoptager, så jeg kan koncentrere mig om vores snak. Jeg ved, at nogen stejler over båndoptagere, men min erfaring er nu, at overlevelsesprocenten er 100, så jeg håber meget, at I vil medvirke.

Det, jeg godt kunne tænke mig at høre jeres mening om, er bl.a. følgende:

Hvordan oplevede du de tidligere forældresamtaler mellem pædagoger og forældre?

Hvad var styrker/svagheder ved de forældresamtaler?

Hvordan oplever du de nuværende forældresamtaler mellem pædagoger og forældre?

Hvad ser du som de vigtigste forskelle mellem de gamle og de nuværende forældresamtaler – hvis der er forskel?

Hvad ser du som styrker/svagheder ved de nuværende forældresamtaler?

Og andre spørgsmål, som I synes er relevante.

De bedste hilsener
Jørgen Bloch-Poulsen

Det lykkedes mig som nævnt at lave et interview med fire forældre, Hanne, Camilla, Kristine og Michael, i slutningen af marts 2012. De fire blev valgt, fordi de reflekterede på min invitation. Om de er mere positivt indstillede til den dialogiske forældreinddragelsesmodel end de forældre, der ikke svarede, ved jeg ikke. I alle fald gør nedenstående ikke krav på repræsentativitet, hvad det så end måtte være i denne sammenhæng.

Hanne: "Det er mig som forælder, der starter ud"

Hanne: "Det, jeg rigtig godt kan lide ved denne her model, det er, at det er mig som forældre, der starter ud med at sige: 'Hvad er det for nogen ting, jeg synes, vi skal have fokus på.'"

Hanne fortæller, at man tidligere lagde ud med testresultaterne og pædagogernes vurdering. De satte dagsorden. Pædagogerne kom med nogle forslag baseret på forskellige tests, bl.a. Kuno Beller samt børnefysioterapeutens vurdering, der viste, på hvilke områder hendes dreng ikke havde udviklet sig alderssvarende. Det var, som om pædagogerne vidste bedre.

Det er blevet ændret med den nye model, som Hanne har prøvet en enkelt gang (i går). Det nye syn er, at begge parter ved noget. Det er forældrene, der starter ud fra de givne kategorier.

Da jeg spørger, hvordan det er ikke at have været involveret i formuleringen af de seks kategorier, er svaret, at det er o.k.:

Hanne: "Det er fint, at pædagogerne med kategorierne har markeret, at det kan være nogen af de her ting, vi kigger på."

For Hanne giver det mening at skrive sedlerne/post-it og derefter reflektere over i hvilke kategorier, de skal placeres:

Hanne: "F.eks. i den dér med selvhjulpenhed, der har min dreng ikke nogen problemer, men så var der jo noget i nogen af de andre."

Hendes barn, Christian, skal starte i skolen efter ferien. Skoleforberedelsen var derfor afgående på handleplansmødet i går med Gitte og Malene.

Pointen er, at man får talt om det, som pædagoger og forældre mener, at barnet har brug for nu. Christian skal både udvikle sig mht. sociale og kognitive mål. Hanne er selv speciallærer, så indlæring af tal og bogstaver trænes især derhjemme. De sociale færdigheder – at skabe og fastholde kontakt med andre børn – kan lettere trænes i Oasen, fordi pædagogerne kan styre processen, mens hun som forælder ikke kan styre en interaktion

mellem børnene, hvis Christian skal ned og lege i gården derhjemme. På den måde deles man om det fælles ansvar, så det bliver klart:

Hanne: “Hvad er det, jeg kunne gøre derhjemme, og hvad var det, de kunne gøre i institutionen? Så de f.eks. sagde: ‘Vi har børnene, så vi kan træne de sociale ting [kategorien sociale mål], mens du som lærer har mulighed for at træne det med tal og bogstaver derhjemme [kategorien kognitive mål].’ Fordi vi snakkede om, at han skulle have et boost, fordi han skal i skole ... På den måde hjælper alle parter hinanden med at få tingene gjort fremadrettet på den rigtige måde.”

På mødet med pædagogerne skriver Hanne på sedlerne. De hænges op, og så prioriteres der. Pædagogerne skulle ikke godkende:

Hanne: “De stiller ikke spørgsmålstejn ved, om jeg har ret eller ej. Hvis jeg skrev ‘Kendskab til bogstaver’, så blev den bare sat på som mål.”

Det var mere, hvis Hanne var usikker på, hvordan hun skulle formulere et mål:

Hanne: “‘Kan I genkende det? Hvordan skriver man det?’ – ikke: ‘Kan I godkende det?’ F.eks. ‘Parathed i forhold til omverden’ – ‘Hvordan formulerer man lige det?’ ... Jeg var bare så imponeret. Jeg synes, det var så suverænt godt. Jeg synes bare, det var så god en oplevelse. Det var godt.”

I samtalen fastlagde pædagoger og forældre i fællesskab nogle sætninger, som Christian kan bruge, når han kontakter andre børn, så han bliver i kontakten i stedet for, at den bare fader ud:

Hanne: “Det skal han trænes i.”

Jeg fik desværre ikke spurgt Hanne, hvad den træning består i, men senere på dagen fik jeg forklaringen, da jeg interviewede pædagogen Malene. At barnet skulle lære at tage kontakt og fastholde den i forhold til andre børn betyder f.eks., at han skal, som Malene udtrykker det, lære at sige:

Malene: “‘Vil du godt lege med mig?’ eller ‘Må jeg være med i denne her leg?’”

Og så er det også pædagogernes opgave at ruste ham til ikke at græde, hvis han bliver afvist. Eller til at håndtere det, hvis legen udvikler sig på en

ikke-forudsigelig måde. Eller henvende sig til de voksne, hvis han får brug for hjælp:

Malene: “Han skal lære simple lege- eller kommunikationsregler ... Det kan også være simple spilleregler. Så han kan håndtere både at vinde og tabe og vente på tur ... Nogle af børnene kan ikke udvikle sig selv. De skal have hjælp til udviklingen.”

Christian kan godt kontakte voksne, men ikke børn. Det er ret vigtigt at lære, hvis han skal kunne begå sig i en normalskole, som han skal efter sommer.

Det handler om, at de skal lære simple legeregler, og det kan de bedre klare i Oasen, hvor pædagogerne hele tiden kan være over situationen. Resultatet er da også, ifølge Hanne, at samarbejdet er blevet tydeligere. Der er en meget klarere opdeling:

- Hvad kan vi som forældre gøre hjemme?
- Hvad kan pædagogerne gøre her i Oasen?

Når man så har fastlagt ansvaret på pædagoger og forældre, så er der en tæt kommunikation via kontaktbogen, hvor man deler viden med hinanden om, hvordan tingene virker. Det er blevet meget mere, end man gjorde tidligere efter Hannes opfattelse.

Helt på linje med pædagogernes selvkritik advarer Hanne om, at de pædagogfaglige kategorier (specielt: ‘Kognitive mål’) kan genskabe det hierarki, som man ønsker nedbrudt – især i forhold til mindre ressourcestærke forældre.

Camilla: “Det giver os et ejerskab over det”

Camilla er som nævnt mor til Mikkel. Hun siger om den tidligere model:

Camilla: “Overordnet var det et oplæg fra børnehaven: Hvad de så, der var planen her og nu og fremadrettet.”

Oftest var man som forældre enig, men man havde ikke samme ejerskab til handleplanen, som man har nu:

Camilla: “Nu bliver vi inddraget. Det er lagt over til os: Hvad synes vi, der er vigtigt?”

Camilla fortæller, at det er lagt op til forældrene at forholde sig til, hvad

det er, de gerne vil, der skal arbejdes med for deres barn det næste halve år. Hun ser det som en styrke, at pædagogerne også bidrager som fagpersoner:

Camilla: “Der er et rigtigt godt samspil mellem os som forældre og dem som fagpersoner ... Det er godt at sætte sig ned med nogle fagpersoner og overveje, hvad der er vigtigt.”

F.eks. ønsker de som forældre, at Mikkel skal blive mere selvhjulpen (en af kategorierne). Konkret ønsker de, at han f.eks. selv skal kunne tage støvler på. Det fremlægger de så til drøftelse for pædagogerne, som spørger: ‘Hvad er det vigtigste for jer som familie?’ Det viser sig at være, at Mikkel skal lære at bruge en pc (kognitivt mål, selvhjulpenhed). Det er vejen frem for familien. Det er en måde at lære på for ham. Og det giver familien mulighed for at koncentrere sig om noget andet, når han kan aktivere sig selv ved computeren. Så begge mål kommer op på tavlen. Da de skal prioritere sammen med pædagogerne, bliver computeren første og støvler tredje prioritet:

Camilla: “Det er en meget inspirerende måde at samarbejde på, for man får ligesom sig selv sporet ind på spørgsmålet: ‘Hvad er det egentlig, der er vigtigt?’”

Det er forældrene, der fastlægger målene:

Camilla: “Så er pædagogerne gode til at spytte ind og stille spørgsmål, så vi bliver klarere på: ‘Det er det her, der er det allervigtigste’ ... Det giver os et ejerskab over det.”

Til forskel fra tidligere, hvor pædagogerne sagde, hvad der var vigtigst:

Camilla: “Det er en stor kontrast til tidligere, hvor det egentlig var børnehaven, der kom med et oplæg.”

Balancen eller rollefordelingen mellem pædagoger og forældre må, ifølge Camilla, sikkert afhænge af, om der er tale om en langvarig eller en ny relation. Hun nævner, at hun godt kunne forestille sig, at nye forældre kunne bruge mere input fra pædagogerne. Selv har hun haft et langvarigt, godt forhold til pædagogerne og kan derfor bedre tackle selv at skulle spille ud først.

De har altid – også tidligere – haft en god dialog, været gode sammen. Det afgørende er inddragelsen, dialogen mellem pædagoger og forældre, der giver nye impulser, så man i fællesskab kan beslutte:

Camilla: "Det her gør vi sådan."

F.eks. ønsker forældrene, at Mikkel skal være mere selvhjulpnen i betydningen selv gå på toilettet og derefter vaske hænder. Så laver pædagogerne et board, dvs. et billede, der viser et barn, der først går på toilettet og så vasker hænder. Det hænger man så op i Oasen, derhjemme, og i aflastningen. Mikkel mærker på den måde, at der er sammenhæng. Som Camilla siger:

Camilla: "Vi har det samme billede over hele linjen."

Det gør også, at man har fokus. Board og handleplan hænger fremme på hans sted i Oasen, så andre pædagoger ved sygdom/ferie hurtigt kan orientere sig:

Camilla: "Det er nogle meget enkle og konkrete mål, der bliver en del af hverdagen – til forskel fra en handleplan, der bare ligger i en skuffe. Alle har ejerskab. Og det, tror jeg, gør en forskel for børnene. Mikkel mærker, at vi over hele linjen er konsekvente. I stedet for at det kun er i børnehaven. Det er med til at holde fokus ... Vi har mere ejerskab nu til målene. Tidligere tænkte vi: 'Nå, men det er fint, det er noget, de arbejder med i børnehaven'. Nu er det også noget, vi tager ind derhjemme. Jeg ser det ikke udelukkende som børnehavens mål. Jeg ser det som fælles mål, som vi kan bidrage til derhjemme."

Da jeg ledende spørger hende, om de ikke som forældre skulle have været inddraget i formuleringen af kategorierne, er svaret:

Camilla: "Nej, det synes jeg egentlig ikke. De er ikke vigtige for os. Vi kigger på, hvad der er vigtigt for Mikkel ... Jeg tænker, at det [de seks kategorier] er et pædagogisk redskab for pædagogernes skyld ... Det er ikke sådan, at jeg tænker: 'Nå, vi skal have et socialt mål', fordi det står på tavlen. Nej, jeg tænker, vi skal have et mål for Mikkel."

Det synes således ikke afgørende for Camilla, at hun som forælder ikke er involveret i formulering af kategorier. Kategorierne virker åbenbart ikke styrende for forældrenes formulering af mål. Først formulerer man mål, og så drøfter man, i hvilke kategorier de passende kan placeres. Her tog jeg således fejl, da jeg tidligere foreslog, at forældrene måske skulle inddrages i også at formulere kategorierne, da jeg antog, at de ville være styrende for formuleringen af mål i handleplanerne.

Camillas forbedringsforslag handler om mere opfølgning. Det kunne f.eks. ske ved, at pædagogerne et par uger før et handleplansmøde udsender en lille status med en reminder til dialog:

Camilla: “Vi har nået ..., her har vi behov for at styrke ... o.lign.’ Så det er klart: ‘De mål, vi satte, hvor er vi egentlig med dem?’”

Kristine: “Ja, men gud, det oplever jeg også”

Kristine har to børn med diagnosen autisme i Asketræet. Hun har haft forbindelse med Asketræet i flere år og har altid været godt tilfreds. Kontaktbogen er altid blevet udfyldt dagligt, og der er ugentlig telefonkontakt med pædagogen.

Kristine: “Jeg har altid været tilfreds med den måde, som handleplanerne har været på og vores korrespondance indbyrdes. Der bliver skrevet i kontaktbogen stort set hver dag. Og vi har ca. en ugentlig samtale med primærpædagogen. Jeg har været rigtig godt tilfreds. Jeg har følt, at som forælder har man været rigtig godt med ... Det er vigtigt, at vi bruger de samme strategier. Børn med autisme har brug for, at man siger tingene på den samme måde.”

Der har været en samtale efter den nye form for forældreinddragelse for hvert barn her i foråret. Tidligere fik man som forældre handleplanen tilsendt, og så kunne man give feedback:

Kristine: “Nu laver vi handleplanen sammen. Før da drøftede vi det lige, og så fik vi den sendt ud fra pædagogerne ... For mit vedkommende synes jeg egentlig ikke, at der er den store forskel. Det er også, fordi jeg *vil* være med, og jeg har hele tiden villet være med.”

I dag laver man ifølge Kristine handleplanen sammen. Det skaber alligevel et par afgørende forskelle for hende. Det ene er, at det bliver muligt at lave fælles strategier omkring konkrete forhold. At man som forældre og pædagoger kan blive enige om at sige tingene på samme måde. Det er vigtigt for det struktureringsbehov eller forudsigelighedsbehov, som børn med diagnosen autisme har. Eller at man kan blive enige om at gøre tingene på den samme måde, f.eks. have en fælles tilgang til, at barnet skal spise varieret.

Kristine: “Det kan også være, at man [forældre og pædagoger] siger den samme sætning. Eller giver den samme belønning.”

Den anden forskel har at gøre med det ene barns sensoriske forstyrrelse:

Kristine: “Vi har taget lidt mere fat på hans sensoriske forstyrrelse.”

Det tror jeg ikke, vi ville have gjort, hvis vi havde brugt den gamle metode, for så sidder man ikke og stikker hovederne sammen på samme måde. Man får de her: 'Ja, men Gud, det oplever jeg også!'

På et møde fortalte pædagogerne om nogle situationer, hvilket altså fik Kristine til at sige: "Ja, men gud, det oplever jeg også". Derefter foreslog en af pædagogerne, at man kunne bede fysioterapeuten om at lave en sanseprofil på barnet. Derudfra kunne fysioterapeuten så vise Kristine et bestemt børsteprogram, altså en bestemt måde at massere barnet på, som han så oplever på samme måde i institutionen og derhjemme.

Det, at forældre og pædagoger sidder sammen til et møde, gør det samlet meget nemmere at blive enige om, hvad man skal gøre, og hvad man skal sige, så barnet kan opleve en bedre overensstemmelse. Det bliver i højere grad de samme normer, der gør sig gældende i institution og hjemmet.

Da jeg spørger, om hun kunne have ønsket at være inddraget mere eller på en anden måde, er svaret:

Kristine: "Nej, der er ikke noget, jeg savner".

Kristines vurdering er, at behovet for forældreinddragelse er størst i integrerede institutioner:

Kristine: "Denne model kan anbefales i andre fora med forældre til handicappede børn. Der er mange forældre, der nærmest føler sig umyndiggjort. Og der er nogle institutioner, der kunne have rigtig stor nytte af at drage forældrene ind. Nogle [forældre] siger direkte, at de føler sig umyndiggjorte og magtesløse. Og så kan jeg jo komme med alle vores solskinshistorier herfra. De [forældre i integrerede institutioner] bliver slet ikke draget ind i, hvordan tingene foregår. Det er nærmest sådan en opbevaring af børnene. Det er måske mest typisk i skoleområdet, hvis børnene er integreret i et normalt tilbud. Så bliver forældrene ikke rigtig hørt."

Michael: "Det handler om at få folk samlet omkring bordet"

Michael er som Camilla forælder til Mikkel, som er seks år, og har været i Oasen siden han var to år. Michael har både været med før og efter indførelsen af den nye model. Han har deltaget i to samtaler efter den nye forældreinddragelsesmodel.

Tidligere blev handleplanen lavet af pædagogerne efter et netværks-

møde. Forældrene fik handleplanen til gennemsyn. Der var ingen dialog om at producere den:

Michael: “De handleplaner, vi havde tidligere, de var meget præget af pædagogerne”.

Selv om forældrene var enige i mange af de ting, der stod, så er det i dag anderledes:

Michael: “I dag starter vi ud med de seks områder, som hænger ovre på væggen bag pædagogerne [motorik etc.]. Og vi skal gerne komme sådan rimeligt uforberedte. Det er man jo så aldrig alligevel, ikke helt. Vi har i alle fald en snak hjemme om, hvad vi kunne se, der kunne være fokus på, så man ikke er fuldstændig blank, når man kommer.”

Derefter er der brainstorm mellem forældrene og de to pædagoger om, hvad de skal have fokus på det næste halve år:

Michael: “Hvad er det, der kunne være godt for Mikkel og for os som familie for at udvikle det, som vi gerne vil udvikle?”

Forældrene kommer først til orde, hvilket er fint ifølge Michael. Til det første møde var det begrænset, hvilke mål pædagogerne meldte ind, men der kom bedre balance til det andet møde.

Michael kunne måske ønske en tydeligere beskrivelse af de seks kategorier. Indimellem er det svært at placere et mål, men på den anden side ser han det også bare ses som et samtaleværktøj. Man prioriterer så under hver kategori:

Michael: “Det giver nogen gode snakke mellem forældre og pædagoger: ‘Hvad er også et realistisk mål?’”

Det gode er involveringen af forældrene, så de kan sætte fingeraftryk på formulering af mål, og så man sammen med pædagogerne laver en fælles platform.

Man kan selvfølgelig kun vanskeligt tale om resultater af disse processer. Især fordi de er så forholdsvis nye. Derfor har jeg heller ikke set mig i stand til systematisk at undersøge, hvad den dialogiske forældreinddragelsesmodel eventuelt måtte have haft af betydning for børnene, men i alle fald mener Michael, at fokuseringen på, at Mikkel kunne aktivere sig selv, har båret frugt, så forældrene nu ikke behøver være 100% på ham derhjemme. Han er blevet bedre til at aktivere sig selv ved computeren. På den måde har det været godt, at der også har været fokus på Mikkel uden for Oasen.

Konkret i hjemmesituationen havde de behov for, at han kunne være mere selvhjulpnen i betydningen at kunne beskæftige sig selv noget mere. Som familie har de nemlig behov for ikke hele tiden at skulle "være på" Mikkel. Både fordi de har et andet barn, og fordi de har brug for tid til sig selv som voksne. Derfor foreslog de computer – mere spil og læring – som mål, så han kunne komme til at bruge mere tid alene:

Michael: "Og det blev det vigtigste mål. Det er godt at sætte sit fingeraftryk på det."

Generelt er Michael godt tilfreds med Oasen og fokuseringen på dialog:

Michael: "Der er altid en god stemning her. Det var der også til møderne før den her model. Det er et utroligt dedikeret personale. De er utroligt dygtige til det, de laver. Og vi gik fra det sidste handleplansmøde med fornemmelsen: 'Ja, så er det det her, vi arbejder på!' Og så har vi en fælles forståelse af det. Der er både mulighed for at lave noget her i institutionen og derhjemme. Det er afgørende, at vi har en fælles platform at arbejde ud fra med de børn, vi har her ... Måden at inddrage forældre og pædagoger i en dialog, hvor man har et fælles ejerskab, eller hvad man nu skal kalde det, det er alt andet lige bedre end noget, som kun den ene part har lavet. Det er jo gældende i alt, hvad vi laver her i livet. Så det forøgede ejerskab, hvor vi begge bærer noget til bordet, det er godt ... Det handler om at få folk samlet omkring bordet."

Michael har to forslag til forbedringer:

Ligesom Camilla, og som også nogle af pædagogerne har nævnt, kunne han ønske bedre opfølgning:

Michael: "Jeg synes desværre, at der p.t. mangler noget i den efterfølgende opfølgning ... Da vi mødes et halvt år efter, da har vi ikke haft noget statusmøde."

Der bør være et statusmøde efter tre måneder med mulighed for justering. Det har der – til forskel fra tidligere – ikke været denne gang, hvorfor man let mister fokus. Man burde også starte møderne med at følge op på mål fra sidst:

Michael: "Er der noget, vi kan sætte flueben ved, eller?" ... Og så skal man starte det næste møde med at gøre status: 'Det, vi besluttede sidst, var ... Er vi nået i mål?'"

Det andet forbedringsforslag handler om at inddrage flere af de mennesker, der er involveret i barnets liv. Ud fra en helhedsbetragtning kunne man måske inddrage flere interessenter: aflastningsinstitution, aflastningsfamilie, barnepige, bedsteforældre samt pædagoger og forældre:

Michael: “Jo mere man kan sikre, at alle de her personer, der er rundt om det her lille barn, har fokus på det samme, jo længere kommer vi jo. Så hvis man skulle gøre det her endnu bedre, så skulle man jo lave en inddragelse af alle de her personer, som er i nærmiljøet omkring barnet. Tænke sig, hvis man kunne sørge for, at det var helhedsdækkende, så tror jeg da, at man ville se en endnu bedre udvikling inden for de områder, man har valgt at prioritere.”

16. PÆDAGOGERNES STEMME

Lige efter at projektet blev afsluttet formelt interviewede jeg de medlemmer af specialteamet, der havde været med i hele forløbet, nemlig Anett, Anne, Malene, Mette og Yrsa. Her er invitationen, hvor jeg beder pædagogerne om at forholde sig til nogle af de samme spørgsmål, som jeg taler med forældrene om:

Oasen, Interviews d. 29.-30.03.2012
16.03.2012

Kære Mette, Anett, Yrsa og Malene

Jeg vil som sagt gerne, at der bliver lavet en bog. Den bliver skrevet af mig i samarbejde med jer og Jørgen. Jeg vil bruge båndoptagelserne fra vores dialogiske helikopterteammøder, og så kunne jeg godt tænke mig at bruge disse interview, hvor jeg gerne vil tale med jer, dels om det samme som jeg vil tale med forældrene om, altså forældresamtalerne/handleplansmøderne, dels om samarbejdet mellem jer og Jørgen/mig:

1. Forældresamtaler/handleplansmøder:

- Hvordan oplevede du de tidligere forældresamtaler mellem pædagoger og forældre?
- Hvad var styrker/svagheder ved de forældresamtaler?
- Hvordan oplever du de nuværende forældresamtaler mellem pædagoger og forældre?
- Hvad ser du som de vigtigste forskelle mellem de gamle og de nuværende forældresamtaler – hvis der er forskel?
- Hvad ser du som styrker/svagheder ved de nuværende forældresamtaler?
- Og andre spørgsmål, som du synes er relevante.

2. Samarbejdet mellem Asketræet og J&J

- Har du erfaringer fra at have været involveret i andre projekter?
- Hvad er ligheder og forskelle i forhold til innovationsprojektet?
- Hvad ser du som styrker i samarbejdet?
- Hvad har du haft indflydelse på?

-
- Hvad kunne du yderligere have tænkt dig af have haft indflydelse på?
 - Hvis du kigger tilbage på invitationen til projektet^[12], har projektet så i praksis holdt, hvad det lovede? Hvordan/hvordan ikke?
 - Hvad kunne du have ønsket dig anderledes?
 - Og andre spørgsmål, som du synes er relevante.

De bedste hilsner
Jørgen

I dette afsnit vil jeg koncentrere mig om det første spørgsmål, dvs. om pædagogernes oplevelse af forældresamtalerne – ud over hvad de har givet udtryk for i det foregående. Deres vurdering af samarbejdet mellem dem som pædagoger og os som aktionsforskere følger i et kapitel (18) efter den nye daglige leders kritik af modellens grundlag.

Anett: “Vi samarbejder omkring børnene”

Anett har svært ved at se styrkerne ved den gamle model. For hende var der mange svagheder: Det var pædagogens produkt. Det var sværere at skabe forståelse for det hos forældrene. Det var måske også svært for nogle forældre at forstå det, som pædagogerne skrev. Det var pædagogens rolle at informere. Dertil kommer, at man skulle kunne svare på alle spørgsmål fra forældrene som en anden ekspert:

Anett: “Jeg sad og følte, at jeg skulle leve op til alt det, der blev spurgt om. Det var mig, der sad som eksperten alene. Man blev mere på stikkerne. Man kom måske til at svare lidt for kækt og hurtigt, fordi man synes, man skulle kunne svare.”

Endvidere var det pædagogernes møde mere end forældrenes:

Anett: “Hvis vi sad til sådan nogle møder med forældrene, så var det vores møder. Vi var altid forberedt. Vi sad som mødeledere. Det var os, der havde noget at informere om ... Denne her form [den nye model] har givet sådan en god energi. Forældrene sidder fremme, de er på. I stedet for, at de sidder og bare skal tage imod.”

¹² Se ovenfor (kap. 5): Innovation i øjenhøjde – endnu bedre dialog i teamene. Børnehuset, Oasen, Hørning. Personalemøde 23.03.11, kl. 17.00-20.00.

Den nuværende model “udgør en kæmpeforskel på mange plan.” Det afgørende synes at være, at man samarbejder og er mere i øjenhøjde:

Anett: “Det er meget mere i øjenhøjde i dag ... Vi bliver meget mere menneskelige, ved at vi også kan sidde og være i tvivl ... Det gør det hele lidt mere menneskeligt, at man kan sige: ‘O.k., det skal jeg lige gå tilbage og finde ud af.’ ... Bagefter er der en anden kontakt mellem os, fordi vi har siddet i det her rum, hvor vi er ligeværdige. Det har været rigtig svært at skabe før ... Vi har en større forståelse for hinanden ... Og jeg synes, det er den væsentligste forskel, at vi samarbejder omkring børnene. Og vi ikke bliver de dér, der alene ved ... Alle vil jo gerne, at man kommer mere i øjenhøjde, ikke? Det har udlignet ansvaret. Det er dér hele dynamikken bliver anderledes”.

Den nuværende model synes også at afføde færre fortolkninger af hinanden:

Anett: “Tidligere kunne jeg godt være bange for, at de kunne fange mig i et eller andet som eksperten. Det er jo bare så skørt. Så min rolle omkring situationen i dag smitter selvfølgelig også af. Det er et fælles anliggende i dag ... Tidligere var der meget med, at man troede, at man vidste, hvad de tænkte. Vi hoppede bare over nogle led, så vi dømte alt for meget. Nu får vi en helt anden forståelse af hinanden.”

Anne: “Der er stor forskel ...”

Anne har været pædagog siden 1984. Hun har været ansat i Oasen siden 2002 og har altid brugt handleplaner:

Anne: “Der er stor forskel på, hvordan forældrene blev inddraget før og nu”.

Tidligere var det meget op til en selv som pædagog, hvordan det blev gjort, hvis det overhovedet blev det. Man tog udgangspunkt i et Netværksmøde eller TS-møde (Tverfagligt Samarbejde). Her var det pædagogerne, der talte og gav informationer til forældrene:

Anne: “Så kunne forældrene byde ind, hvis de gjorde det. Det var ikke altid, de gjorde det. Det var en overlevering omkring deres barn.”

Dernæst lavede primærpædagogen et udkast til handleplan ud fra vedkom-

mendes egen opfattelse, som ikke nødvendigvis var stemt af med andre pædagoger:

Anne: “Det var også lidt op til mig selv som pædagog, hvordan jeg lavede den. Den blev så sendt med hjem og hængt op på stuen. Nogen kommenterede på den, andre ikke. Den skulle ikke godkendes.”

Nogle lavede en handleplan, andre gjorde ikke.

Anne: “Det var ikke sådan lagt i faste rammer. Nogle lavede den på én måde, andre på en anden. Jeg føler ikke, den blev ført ordentlig til dørs. ... Der var heller ikke nogen sparring mellem nye og gamle pædagoger.”

Anne er også i dag usikker på, om handleplaner efter den nye model bliver fulgt ordentligt til dørs. Og de udfyldes forskelligt:

Anne: “Nogen skriver f.eks.: ‘Mål: lære at blive renlig. Tidsramme: Fire måneder.’ Og det er så det, mens jeg også skriver: Hvordan skal vi gøre det, for den del, synes jeg, er vigtig. Jeg er meget nede i detaljen. Og dér er vi så forskellige. Og jeg er jo gammel i gårde. ... Vi skal nok stille flere spørgsmålstegn til hinandens handleplaner, altså f.eks.: ‘Skal lære puslespil.’ Ja, men hvor mange og hvad for en slags? Det er jo også vigtigt for forældrene at vide: ‘Hvordan går vi til det her?’”

Der er afgørende forskelle mellem før og nu. Handleplanen er flyttet ud af TS-mødet (Tværfagligt Samarbejde). Det er meget mere tidskrævende for både pædagoger og forældre i dag. Pædagogerne gør det mere ens. De går ud fra det koncept med kategorierne, som de har lavet i fællesskab:

Anne: “Det er en fantastisk styrke.”

Forældrene er inddraget på en helt anden måde. Det er dem, der starter:

Anne: “Det, synes jeg jo, er rigtig godt.”

Opmærksomhedspunkterne er ligesom tidligere, at der mangler opfølgning, og at der mangler sparring. Hvordan videregiver man f.eks. til nye pædagoger i form af sidemandsoplæring?:

Anne: “Det kan vi godt arbejde målrettet videre med ... Hvordan sikrer vi os, at de ting, der står i handleplanen, at de bliver gjort ... Hvem er tovholder i, at det bliver gjort, det, der står der?”

Anne overvejer også, om bogen her kunne bruges til oplæring af nye?

Af “resultater” fremhæver hun, at forældrenes mål (“jeg [forælder] kunne godt ønske mig, at han lærer det og det”) aldrig ville være kommet frem under den gamle model i et sådant omfang, som det sker under den nye:

Anne: “De ting, der kommer frem her fra forældrene, ville aldrig være kommet frem under den gamle model. Det er jo forældrene, der spiller ud med, hvad de gerne vil have, at deres barn skal lære. Måske ville der være kommet et enkelt mål tidligere.”

I dag er forældrene meget mere inde over med ønsker – også til, hvad der skal ske i Oasen. Anne ser det som en styrke, at forældrene begynder at følge op, når de begynder at checke:

Anne: “’Hvordan går det med pc-træning, som vi aftalte til HP-mødet?’ ‘Hvornår kommer den handleplan. Det sagde I jo til mødet, at den ville komme snart.’ Jeg synes, det er fedt. Det bliver samarbejde. Det viser, at de [forældrene] tager det alvorligt.”

Lederen bør måske også komme mere ind over og følge op:

Anne: “’Hvordan går det så med det, I har aftalt i handleplanen: Hvor mange gange har han været ude og træne på den tohjulede cykel, som aftalt?’”

Ifølge Annes erfaringer er det meget sjældent, at forældrene formulerer mål, som kommer bag på pædagogerne. Det synes mere at være et spørgsmål om ansvarsfordeling, altså om hvem der skal gøre hvad. Nogle forældre havde f.eks. ønsket, at deres barn fik trafiktræning. Det blev noteret som mål, men placeret som forældreansvar, hvilket de accepterede, da pædagogerne “ikke lige synes, det lå her ved os.”

Tilsvarende med sut: Hvis ansvar er det? Hvis forældrene ønsker, at barnet holder op med at bruge sut, så er pædagogerne nødt til at gå ind i det, hvis barnet bruger sut i institutionen, selv om de måske ikke umiddelbart synes, at det er deres bord.

Malene: “Vi skal blive ved med at være innovative”

Til de tidligere TS-møder blev der, ifølge Malene, talt mere generelt om barnet. Det var et mere formelt møde, hvor forskellige fag var repræsenteret sammen med forældrene, og der blev ikke formuleret specifikke mål:

Malene: “Det var ikke sådan, at der var nogle ønsker i forhold til nogle specifikke mål ... Tidligere holdt vi ikke handleplansmøder med forældrene.”

Det skete først efterfølgende, at pædagogerne formulerede handleplaner, “som vi trak ned over hovedet på forældrene”, som Malene siger, og som derfor blev pædagogernes ansvar:

Malene: “Det har meget været, hvad vi som pædagoger synes, man har skullet tage fat på. Og i dag bliver forældrene jo involveret i, hvilke mål der skal være. Det er jo faktisk dem, der er med til at sætte målene. Det er egentlig dem, der sætter målene.”

I dag formulerer forældrene mål, som hverken er urimelige, urealistiske eller for mange:

Malene: “Det er mål, som vi som pædagoger formodentlig også ville have sat. Nu bliver det fælles, hvor det før var noget, vi trak ned over hovedet på dem. Derfor blev det tidligere vores ansvar, at det blev ført ud i livet, og ikke forældrenes. Nu bliver det begges ansvar. Det er det, jeg synes, er den store forskel.”

Malene oplever, at forældrene føler sig mødt mere ligeværdigt:

Malene: “Det er en dialog omkring målene og barnet, man tager fat i.”

Kategorierne er ment som et samtaleværktøj. Der er, ifølge Malene, ikke en bestemt skabelon for samtalen, som skal følges slavisk:

Malene: “I går lavede vi f.eks. lidt om på kategorierne, fordi der var fokus på noget personligt-følelsesmæssigt, som ikke lige var til at placere. Vi skal blive ved med at være innovative. Vi skal have udviklet kategorierne. Så de bliver mere dækkende, og så vi får de dér læreplanstemaer [fra Skanderborg Kommune] ind over ... Jeg synes, det vil være fint at udvikle dem, og også kalde dem noget mere spiseligt.”

Malene advarer mod, at modellen bruges for skabelonagtigt eller slavisk, fordi forældrene er forskellige. Og fordi de to pædagoger, der medvirker i samtalen, er forskellige. Det er forskellige par af pædagoger, der taler med forskellige forældre:

Malene: “Så vi kan aldrig lave fuldstændig de samme møder. Heldigvis. Men rammerne er sat, og jeg synes, det er fedt at møde foræl-

drene ligeværdigt. At man ikke skal sidde og være ekspert ... Det er rart, at vi ikke skal sidde og lege eksperter på deres børns vegne. For de har jo trods alt den største viden om deres børn. Og det er forhåbentlig også det, de kan mærke, at vi respekterer som pædagoger.”

Det er derfor også for Malene afgørende, at det er forældrene, der skriver på de sedler, som pædagogerne så hanger op. Det giver godt humør og en mere uformel og afslappet atmosfære:

Malene: “Det er jeres barn. Det er jer, der skal komme med nogle ideer.’ Og vi sidder jo ikke bare og tier stille. Man kan jo godt i en dialog finde frem til: ‘Hvordan skal det her mål så formuleres?’ Men det er ligesom dem, der skal starte ud.”

Man kommer som pædagog uforberedt med sin viden:

Malene: “Jeg har ikke forberedt mig, men jeg har jo en basal viden om barnet, så måske kommer man mere til at tale dagligdagssprog. Så det bliver mere i øjenhøjde.”

Jørgen B-P.: “Så man kan måske sige, at man møder uforberedt med sin viden?”

Malene: “Ja.”

Mette: “Det bliver mere det hele barn”

Mette fortæller, at der tidligere blev holdt netværksmøder for det enkelte barn a ca. 1,5 times varighed, hvor alle relevante personer i barnets netværk deltog. Her havde forældrene mulighed for at komme med deres besyv de sidste ti minutter:

“Tidligere var det sådan, at psykologer, fysioterapeuter, forældre og andre talte, så det, der blev snakket handleplaner, det var kun sådan cirka de sidste ti minutter. Forældrene var med i den snak på ti minutter eller et kvarter. Det var ikke sikkert, de kom på banen. Det var ikke sådan, at det var tydeligt, at nu skulle forældrene sige noget. Og nogle gange, så nåede man det slet ikke ... Og så fik forældrene egentlig bare den handleplan senere. Nogle gange kunne man så senere have en snak om det, men ellers var det bare: “Har I set handleplanen? Har I nogen kommentarer?” “Nej, det har vi ikke.” Bare sådan lige hen over hovedet på børnene. Og så var det det. På den måde blev den lavet. Så det er jo en stor forskel i forhold til i dag. På den måde blev det jo vores arbejde eller vores handleplan mere, end det er nu. Vi

kunne sagtens samarbejde med forældrene om det, men de har mere ejerskab til det i dag. Det blev ikke sådan deres, dengang. Det kunne være svært for forældrene at bakke op om det, for det var ligesom vores sag. Nu er vi blevet enige om, hvad der er det vigtigste at arbejde med. Man kom jo ikke så meget i dialog, når vi kom med et færdigt resultat. Man får det jo let sådan: Det er bare endnu et stykke papir, der ryger i skuffen.”

I dag er der også sat 1,5 time af til en dialog om barnet på handleplansmødet, hvor forældrene som sagt spiller ud:

“Jeg synes, det er rigtig fint, at man er i den dialog dér. Man får snakket godt, fordi det nu også er 1,5 time. Man finder faktisk også ud af nogle ting, som man, altså selv om man føler, at man kender forældrene og børnene godt, så finder man ud af: Nå, der er faktisk nogle andre ting, der er vigtigere for dem, end det vi lige troede, ikke også. Det kunne f.eks. være en adfærd derhjemme, som vi ikke kender til. Et barn, som måske er voldsom over for sine søskende. Det ville vi ikke have fået med før, tror jeg ikke. Og det sætter jo ligesom tingene i perspektiv, og det kan godt blive første prioritet, som vi så kan hjælpe med ud fra: Hvad gør vi her, når barnet er voldsomt i børnehaven? Hvis vi skulle have lavet handleplanen alene, så ville vi sikkert have peget på nogle andre ting. Men det er jo vigtigt for, at familien kan fungere. Det bliver mere det hele barn, så.”

Som nævnt har der undervejs været en usikkerhed om, hvad man som pædagog skulle gøre, hvis forældrene så helt anderledes på tingene:

“Vi havde troet, at det ville komme. Det kan det selvfølgelig også, men der har ikke været nogen situationer indtil nu. På et tidspunkt bliver vi måske udfordret, men så er det mere tydeligt, hvis vi og forældrene mener noget forskelligt. Så kan vi snakke om det. Fremfor at de bare fik et stykke papir med en handleplan, som de måske smed i papirkurven, når de kom hjem.”

Vi kommer også ind på, hvad det vil sige at møde “uforberedt”. En ting er, at man ikke som pædagog møder med nedskrevne mål for, hvad der skal arbejdes med, men:

Jørgen B-P.: “Hvordan undgår man, om jeg så må sige, at have skrevet målene inden i hovedet?”

Mette: “Ja, det kan man nok heller ikke helt undgå. Det betyder, at man ikke har besluttet sig. Man ved selvfølgelig, at der er nogle ting,

der er vigtige, og de kommer som regel også i spil, så man kan ikke sige, at vi er fuldstændig blanke, for vi kender jo det barn, og vi har lige haft netværksmøde. Så dér har man jo også været inde og snakke om barnet. Og nogle af terapeuterne har også sagt, hvad de synes. Så man er selvfølgelig sporet ind på det.

Jørgen B-P.: "Så man er mere sporet ind på det – det er det, der er udtrykket – i stedet for, at man har besluttet sig for nogle mål?"

Mette: "Ja."

Da jeg spørger til mulige svagheder ved den nye model, svarer Mette:

"Det kan jo godt være, at nogle forældre kunne føle sig til eksamen, fordi de tror, at vi forventer noget bestemt af dem i sådan en samtale. Og at de måske tænker: 'Åh, kunne de ikke bare ordne det i børnehaven!'"

Det fører os videre til at drøfte, om dialog overhovedet er det rigtige i forhold til mindre ressourcestærke forældre (som der dog ikke er nogen af p.t. i institutionen), f.eks. forældre med anden etnisk oprindelse, som har svært ved at forstå og udtrykke sig på dansk.

Mette: "I forhold til de ressourcestærke forældre, der har en masse at byde ind med, der er det jo bare en fordel med sådan nogle møder."

Jørgen B-P.: "Ja, og i forhold til de andre kan dialogen jo være et magtinstrument?"

Mette: "Ja, for de ressourcestærke, de har selvfølgelig også mange meninger om, hvad man skal arbejde med og hvordan. Så det med, at de er med til at prioritere, det giver så god mening i forhold til dem."

Jørgen B-P.: "Kunne vi godt overveje lidt nærmere, om vi/I er kommet til at lave en model, som primært er god for ressourcestærke forældre? Nu er det kun et eksempel og muligvis osv., men nogle gange har jeg tænkt, at dialoger er meget gode for folk, som er sproglige eller verbalt stærke. Hvis man nu ikke er så pokkers sproglig, eller ikke har lang skoleuddannelse, eller hvad ved jeg. Så kan vi jo godt sige, at vi vil gerne have en åben samtale, men de kan jo fint opleve sådan nogle som os som mere kloge eller meget mere velformulerede. Samtidig med, at det jo altid et eller andet sted er ubehageligt at skulle snakke om sine børn i sådan en bedømmelsessituation med andre, hvis de nu har en kritik af ens børn. Det er i alle fald en følsom situation, kan man sige?"

Mette: "Ja, for der er jo altid et eller andet. Ellers er de jo ikke her i denne afdeling, hvis der ikke er et eller andet svært."

Jørgen B-P.: "Nej præcis, og det kunne jo godt være, at dem, som

ikke er så ressourcestærke, at de vil føle sådan en handleplanssamtale som et ekstra pres ... Omvendt: sådan ville det jo også have været i den tidligere model. Så var det bare jer som pædagoger, der havde taget ansvaret?”

Mette: “Ja, så havde de nok bare taget den handleplan og tænkt: ‘Ja, ja, det ordner de henne i børnehaven’ ... Vi må jo tilpasse samtalerne til de forskellige forældre. Men jeg kunne da godt tænke mig, at de kategorier, vi har valgt, at de kan virke skræmmende på nogle forældre.”

Jørgen B-P: “Er der nogen af forældrene nu, hvor du kunne frygte, at modellen ville virke skræmmende eller undertrykkende?”

Mette: “Nej, det kan jeg ikke forestille mig.”

Yrsa: “Er der nogen ting, der skal justeres?”

Tidligere blev handleplanerne formuleret stort set uden forældrenes inddragelse:

Yrsa: “Tidligere lå det hos pædagogerne at skrive handleplanerne ud fra TS-mødet [Tværfagligt Samarbejde]. Primær- og sekundærpædagog satte sig efter mødet og lavede handleplanen, hvor forældrene sådan set ikke var inddraget i det ... Det var meget sjældent, at forældrene kom med indvendinger.”

Yrsa har netop holdt et handleplansmøde med en forælder efter den nye model:

Yrsa: “Det var meget tankevækkende, hvordan forælderen synes, hun kom på banen. Det var helt tydeligt at mærke på hende, ikke også, at hun blev set og hørt. Man kunne mærke, det var vigtigt for hende.”

Når forælderen bestemmer målene, og når forælder og pædagog sammen prioriterer dem, så bliver det meget nemmere at skrive handleplaner. Det kommer mere til at dreje sig om at konkretisere:

Yrsa: “Da jeg så skulle skrive den handleplan ind, så var det meget nemt, for det hele var jo sådan set afgjort, både prioriteringen og det hele. Det var meget tydeligt, hvad der skulle stå i den handleplan. Selve planen var jo sådan set skrevet på forhånd på sedlerne, så jeg skulle bare komme med konkrete forslag til, hvordan målene kunne nås.”

Det gør noget afgørende, at forældrene selv skriver målene. Det giver ejerskab:

Yrsa: “Jeg tror, det gør et eller andet, at det er forældrene, der selv sidder og skriver det ... Man får mere ejerskab over det. Det tror jeg simpelthen. Det er helt tydeligt, ja.”

Da jeg spørger, om det kun er forældrene, der sætter målene, henviser Yrsa til en konkret situation, hvor hun – til forskel fra, hvad der almindeligvis er tilfældet – havde et mål med som pædagog:

Yrsa: “Emma skulle arbejde med sin jeg-følelse. Hun skulle blive bedre til at sige fra. Og det var noget, vi allerede var i gang med. Hun skal bakes op i sin jeg-følelse. Så det var sådan set et mål, vi havde med fra sidste gang. Hun kan være lidt for samarbejdsvillig. Men ellers er det normalt forældrene, der formulerer målene ... samtidig er Emma en enormt ivrig pige, så hun er tilbøjelig til at afbryde. Derfor skal der laves en social historie, der skal læses op for hende både hjemme og i institutionen: ‘Jeg hedder Emma. Jeg vil øve mig i at lade være med at afbryde, når der er nogen, der snakker sammen. Jeg skal vente, til de er færdige med at snakke, og så må jeg gerne sige noget.’ Det er jeg spændt på, hvordan kommer til at virke, men jeg tror, at hun er klog nok til at forstå det. Det bruger vi også ved nogle af autisterne.”

Når målene er formuleret – primært af forældrene – er det er fælles anliggende at kategorisere og prioritere dem:

Yrsa: “Det er en meget overskuelig model. Når man sidder her [interviewet foregår samme sted som forældremøderne], så er det ikke bare sådan nogle ord [kategorierne], der svæver i luften, men de har bid sådan i en virkelighed. Man kikker ikke på ordene til en start. Det er meget spændende. Der sker et eller andet, når man sidder over for forældrene og skal til at rubricere målene i de forskellige kategorier: ‘Hvad hører det så under?’ Det bliver et fælles anliggende. Det er ikke os, der siger: ‘Nå, men det mål hører ind under den kategori.’ Det er sådan en spørgen ind. Der er ikke sådan noget med, at så sidder vi bare og putter det i facitlister. Forældrene er med i den proces, også. Altså, det, synes jeg, er det helt stærke ved denne her model.”

Yrsa mener, at de valgte kategorier er lidt kliniske:

Yrsa: “De er sådan lidt hårde hvidevarer alle sammen. Og så har vi sådan fået Adfærd med, som både kan være det ene og det andet. Kognitive mål, motorik ... jeg mangler den mere bløde del, den mere menneskelige del. Det dér [kategorierne] er sådan nogle overskrifter

... måske skulle der være noget ekstra om: Hvad er det for en personlighed, vi har med at gøre her ... eller hvad har personen af særlige evner eller indfaldsvinkel? Hvor møder du barnet bedst inden for hvilke områder? Det kan godt lige nu blive lidt klinisk.”

Den løbende refleksion og læring er derfor central:

Yrsa: “Når man går i gang med sådan en metode, så skal man kigge på det og lige mødes en gang imellem og samle op: ‘Hvor er vi henne nu? Er der nogen ting, der skal justeres?’”

17. DEN NYE LEDERS VURDERING AF MODELLEN

Den nye daglige leder, Gitte, der ansættes mod slutningen af forløbet, er positivt stemt over for den dialogiske forældreinddragelsesmodel, som specialteamet i Asketræet i Oasen har udviklet. Samtidig viser det sig, da jeg interviewer hende lige efter, at aktionsforskningsprojektet er afsluttet, at hun har nogle kritikpunkter af selve grundlaget.

Modellens styrker og svagheder

Det positive handler om den bestræbelse på samkonstruktion af mål, der ligger i modellen. Gitte deltog i et handleplanmøde med en forælder tidligere på dagen:

Gitte: “Den dér samkonstruktion, den lykkedes virkelig. Det er en god signalværdi i forhold til, at børnene er forældrenes. Og derfor er det så væsentligt også at få deres perspektiv ind. Alene det at vi sætter os ned og ikke lægger målene frem og siger: ‘Nå, det er så målene for dit barn.’ Altså, den mor vi sad til et handleplansmøde med i dag, dér indleder min kollega med at sige: “Hanne [moderen], vi vil gerne have, at du fører pennen, for det er jo Christian [hendes barn], vi laver mål for nu.” Det er et signal om, at man bliver inviteret ind i et dialogisk rum, hvor målene ikke er sat på forhånd. Jeg synes også, det er en styrke, at der er sat en ramme for en dialog. Det med pennen går selvfølgelig ikke i forhold til forældre, der er ordblinde eller måske af anden etnisk baggrund. Dér må man tilpasse. Det er en kæmpefordel, at kategorierne er hængt op i forskellige farver, så forældrene kan se dem, og at der er små posters i tilsvarende forskellige farver, som man så kan skrive mål på. Det er simpelthen så konkret. Det gør både indholdsmæssigt og formmæssigt en forskel i forhold til den tidligere model. Der er en meget lettere stemning i denne her form med en samkonstruktionsproces ... Det er fint, at man ikke bare trækker på det verbale, når man skal tænke anderledes, men også det visuelle.”

Målene er ikke sat på forhånd. Dér skal forældrene føre pennen. Der er sat en ramme for dialogen, dvs. rent processuelt, hvordan den skal foregå. Det gør en forskel for forældrene. Det skaber ifølge Gitte en lettere stemning, at pædagogerne ikke på forhånd har lavet målene, men selvfølgelig har man ideer med:

Gitte: “Pædagogerne sidder ikke med nogen mål, som de har skrevet på forhånd. Det er blot en opskrift eller en ramme for samtalen. De kommer ikke med noget på papir, som de sidder og kigger ned i. Der er ikke noget på bordet ud over kaffekopper, de farvede sedler og så noget at skrive med. Og det, er jeg ret overbevist om, er en styrke ... Vores idebank er selvfølgelig fyldt, når vi går ind i rummet, men der er ikke noget på skrift.”

Derfor er der som nævnt en risiko for bestiller-udfører, men den har hun dog ikke set eksempler på indtil videre:

Gitte: “Der er selvfølgelig en kæmpe risiko for, at forældrene bliver bestillere og pædagogerne udførere. Det skal man altid være bevidst om. Vi skal hele tiden sørge for, at vi holder os på vores banehalvdel. Her går nogle hårfine grænser.”

Hun fremhæver, at pædagogerne skal være meget opmærksomme på at være på egen banehalvdel, da man ikke skal lave fjernpædagogik, dvs. “styre” forældrene derhjemme. Det betyder, at de overordnede kategorier bør være givet af pædagogerne ud fra deres fortolkning af dagtilbudsloven. Så må forældrene – og pædagogerne – formulere målene. Og så må man prioritere: ‘Er det nu? Hvis ansvar er det primært?’ Her bliver dialogen afgørende.

Som eksempel nævner hun at lære at cykle. Er det en opgave for forældrene og/eller for pædagogerne? I den pågældende samtale var der enighed om, at institutionen prioriterede et mål om styrkelse af sociale kompetencer, som forældrene havde foreslået, højest for arbejdet i Oasen, mens forældrene bl.a. prioriterede cykling med barnet derhjemme. Som sådan trækker de på samme hammel. Det er for Gitte et eksempel på, hvordan man undgår bestiller-udfører problemet. Man beslutter gennem en dialog, hvad målene er, og hvem der så bedst kan prioritere hvad i institutionen og i hjemmet.

Et andet plus ved modellen er, at dialog er i overensstemmelse med kommunens kommunikationspolitik, der, ifølge Gitte, handler om samproduktion af mening snarere end overførsel af information. Det synes hun, at den selvfølgelig også gerne skulle være.

Gitte mener, at resultatet må være en større sammenhæng i barnets liv. Det giver en større forståelse mellem hjem og institution. Det må være lettere for barnet at bygge bro mellem hjemme- og institutionssituationen. Det er helt afgørende for de børn, der er i Asketræt:

Gitte: “Det må give bedre trivsel og læringsudbytte for barnet ... Jo mere kvalificeret man kan have det dér udvidede forældresamarbejde, jo bedre for barnet.”

Hun mener, at det er en rigtig god model, pædagogerne lavet. Hun er ikke stødt på noget lignende i skoleverdenen inden for specialområdet, hvor målene sædvanligvis præsenteres for forældrene. Det er både en udvidelse og en forbedring af forældresamarbejdet:

Gitte: “Det synes jeg er en opkvalificering af udvidet forældresamarbejde.”

Hun fremhæver to kritikpunkter:

- I hvilken udstrækning matcher modellen dagtilbudsloven, og
- I hvilken udstrækning er der tale om et essentialistisk/positivistisk menneske- og læringssyn?

Hun ønsker, at kategorierne naturligt afspejler dagtilbudslovens krav om læreplaner, der fremmer en alsidig personlighedsudvikling (§7). Der er altså ikke frit valg på alle hylder mht. kategorier.

Det samme gælder for skolen. Det handler om den alsidige personlighedsudvikling, om demokratiseringsprocesser, bestemte færdigheder, osv.

Pædagogerne har som omtalt peget på følgende kategorier: kognitive mål, motorik, sociale mål, selvhjulpenhed, kommunikation og adfærd. Hun mener ikke, at de valgte kategorier i tilstrækkelig grad afspejler mål og læringstemaer i dagtilbudsloven:

Gitte: “Jeg kunne ønske, at vi i højere grad kunne få fokus på fællesskaber, og det læringsmæssige i fællesskaber, og at føle sig som en optaget del af et fællesskab, frem for at have fokus på færdigheder og adfærd og de dér ting, som vi synes, vi kan regulere på”.

Gitte tolker loven således, at den i højere grad afspejler et socialkonstruktivistisk syn. Ud fra dette syn er det hendes vurdering, at de valgte kategorier afspejler en mere traditionel, essentialistisk tænkning, hvor mennesket har en nogenlunde fast kerne, en essens karakteriseret ved en række egenskaber og færdigheder, en rimelig uforandret personlighed gennem livet.

Det socialkonstruktivistiske synspunkt er, at mennesket ikke har en fast kerne, men snarere en række relationelle selver, som konstrueres socialt, dvs. i samspillet med andre. Som sådan mener Gitte, at der i modellen er fokus på individet i læringssynet på bekostning af fællesskabet. Der er for lidt fokus på gruppen:

Gitte: “Man tager meget individets perspektiv før fællesskabets ... De spørgsmål, man svarer på i en Kuno Beller-beskrivelse, er efter min opfattelse ikke aktuelle i forhold til den kontekst, man lever i i dag ... Kan barnet det og det? Kan det sidde stille i bussen? Kan det spise

med kniv og gaffel? Ting, som i min verden ikke længere er i højsædet. Og i og med at det bliver de kategorier, man vælger, så bliver det også retningsgivende ind i en pædagogisk praksis.”

Hun er påvirket af socialkonstruktivisme og mener, at en egentlig innovation burde have problematiseret grundlaget, dvs. menneske- og lærings-synet i kategorierne. Hun mener, at den nye model afspejler et positivistisk, essentialistisk menneskesyn, der kan komme til at bidrage til adfærdsregulering:

Gitte: “Jeg ville ikke have valgt kategorien ‘adfærd’, fordi vi er her ikke bare for at skrue og ændre adfærd, men for at skabe læring.”

Hun kunne ønske, at de valgte kategorier kunne udvides. Da jeg spørger om eksempler, svarer hun, at hun ikke har tænkt det nærmere igennem, men at det f.eks. kunne være noget i retning af:

Gitte: “Personlig-følelsesmæssig, Læring-viden-erkendelse, Sprog og kommunikation, så det ikke bare er kommunikation, Det musiske, Natur og naturfænomener, Kultur.”

Er modellen en innovation?

Spørgsmålet er derfor, om den nye forældreinddragelsesmodel reelt fortjener betegnelsen ‘innovation’:

Gitte: “Jeg kan godt forstå, du [Jørgen] kalder modellen for innovation, fordi den har skabt et nyt koncept. På den måde er det jo nytænkning.”

Jørgen B-P.: “Men det lyder, som om du siger: ‘Kunne det i højere grad fortjene betegnelsen innovation, hvis modellen også havde afspejlet en problematisering og stillingtagen til den grundlæggende pædagogiske tænknings?’”

Gitte: “Ja, hvis vi kunne få en anden halvleg med jer [J&J], så kunne vi sammen dobbeltloope lidt og komme ind og kigge på de grundlæggende antagelser, som ligger bag modellen. Pædagogerne samkonstruerer handleplanen med forældrene. Og det er helt vildt gedigent. Jeg tror ikke, forældrene falder over de her kategorier, for de afspejler den pædagogiske praksis, der er i Asketræet, men det er den, jeg synes, det ville være herligt at kunne tage en anden halvleg på.”

Dobbeltloop [double loop] er et læringsteoretisk begreb, som især Bateson

(1972, 1979) og Argyris & Schön (1996) har arbejdet med. Det betyder, at man ikke holder sig inden for den givne ramme, men at man problematiserer denne, dvs. stiller spørgsmål ved sine egne grundlæggende antagelser. I det konkrete tilfælde altså ikke blot, at man ændrer kommunikationen med forældrene til en dialog, men at man også spørger: Er det de her kategorier, der er vores pædagogiske grundlag? Det kaldes almindeligvis at lære at lære, eller – på konsulentjargon – at tænke ud af boksen; altså akkomodativ og måske ligefrem transformativ læring snarere end blot assimilativ (Illeris & Samarbejdspartnere, 2009).

Hvis man ser på innovationsteori, synes der ikke at være enighed om, hvor kvalitativt ny en ide, omsat i praksis, skal være for at kaldes innovation. Er det nok at skabe ændringer inden for boksen, eller skal man ud af den, for at fornyelsen bliver en innovation? Her er nogle eksempler fra den voldsomt voksende innovationslitteratur:

“Innovation er at se muligheder og være i stand til at føre disse muligheder ud i livet på en værdiskabende måde. Værdi skal her forstås bredt ... økonomisk ... social, kulturel, mellemmenneskelig og samfundsmæssig værdi” (Darsø, 2011, s. 13). “... må også “inkludere menneskelige, sociale, globale og bæredygtige perspektiver” (ibid, s. 25).

“... at innovation refererer til en mere eller mindre intenderet og proaktiv proces, som udvikler, implementerer og spreder nye og kreative ideer, der skaber en kvalitativ forandring i en given kontekst” (Sørensen og Torfing, 2010, s. 25).

“Kreativitet er den sociale omsætning af ideer, mens det, mange vil kalde innovation, handler om den økonomiske nyttiggørelse af den gode, kreative idé” (Tanggaard, 2009, s. 8).

“Velfærdsinnovation kan defineres som: “Nye ideer, der giver nytte for samfundet.”” (Bason, 2007, s. 27).

“Ved innovation forstår vi helt kort: *frembringelse, accept og implementering af nye ideer, processer, produkter og serviceydelser i offentlige og private organisationer.*” (Kristensen & Vøxted, 2009, s. 21).

Det forekommer mig at være meget brede definitioner, der gør innovation til en definitionsmagtkamp: hvem afgør, hvad der er “værdiskabende”, “kvalitativ forandring”, “økonomisk nyttiggørelse”, “nytte for samfundet” og “frembringelse, accept og implementering af nye ideer ...”?

Vores egen definition er snævert organisatorisk. Den opstiller tre lige-

ordnede kriterier for at kalde en ny rutine for en innovation. Den er et forsøg på at hindre, at innovation blot bliver en eufemisme for nedskæringshåndtering:

“Ved medarbejderdreven innovation forstår vi det forhold, at medarbejderne skaber nye rutiner, som er til gavn for organisationen, arbejdsorganiseringen og arbejdslivskvaliteten.” (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2012).

Scharmers (2009) forståelse overskrider alle disse med hans ide om at lære fremad ved at give slip:

“First, you help the group *suspend* judgments in order to see the objective reality they are up against, including the basic figures and facts. Second, you help them *redirect* their attention from the object to the process in order to help them view the system from a perspective that allows them to see how their own actions contribute to the problem at hand. It is at that point when people begin to see themselves as part of the issue, they begin to see how they collectively create a pattern that at first seemed to be caused by purely exterior forces. And then, if you are lucky, you can bring them to a *deeper place of stillness* where they let go of the old and start to connect to their higher-order intentions (s. 36f.)

Denne forståelse giver anledning til en række spørgsmål. Det første spørgsmål er, om det overhovedet er muligt at give slip på hele sin kulturelle-intellektuelle baggage. Det andet handler om relationen mellem konsulenten/aktionsforskeren og den anden. Scharmer taler om at hjælpe og at bringe den anden til et sted, hvilket, så vidt jeg kan se, reetablerer et hierarki. I min forståelse er aktionsforskeren ikke blot en, der hjælper andre, men en, der lærer sammen med dem i en relation, hvor man hjælper hinanden.

Endelig ønsker jeg at nævne Stegeager og Laursen (2011), der fremhæver, at langt størsteparten af fornyelser i Danmark ikke har karakter af dobbelt loop, men af single loop forstået som løbende forbedringer.

Disse forskelle til trods ville det have været spændende med en anden halvleg med Asketræet, som Gitte taler om. Det har desværre ikke været muligt, da Oasen er fusioneret ind i en større institution, Hørning Børneunivers, hvor Asketræet er blevet til Galaksen. Det virker imidlertid oplagt, at næste skridt i udviklingen af modellen kunne være en problematisering af de grundlæggende kategorier, som både pædagogerne og Gitte taler for.

Mit forslag ville være, at det ikke sker ud fra almene drøftelser af for-

skellen mellem et essentialistisk og et socialkonstruktivistisk eller socialkonstruktionistisk menneskesyn. Erfaringsmæssigt fører den slags enten-eller-modstillinger let til skyttegravskrig (Bloch-Poulsen, 2011b). Derimod tror jeg, at der ville være god grund til fortsat at drøfte den konkrete pædagogiske praksis i teamet i relation til dagtilbudsloven og på det grundlag videreudvikle kategorierne i den levende model, som forældreinddragelsen gerne skulle være. Igen tror jeg, at teori udvikles i relation til praksis, som selvfølgelig ikke er teoriløs. På den måde kunne man måske forbedre modellens grundlag og fastholde de dialogiske styrker, som Gitte mener, at den har:

Gitte: “Målene er en samkonstruktion ... Der er stor lydhørhed over for forældrene, så de kommer vældig meget på banen ... Det er reelt en dialog ... Der er forskel på, om man som pædagog kommer med målene og lægger dem på bordet først, eller om man får udspillet først fra forældrene, og så fletter man. Så jeg synes, den dér med at flette perspektiver, den lykkes rigtig godt ... Inden for rammen, der er pædagogerne i dialog med forældrene. Så viser de anerkendelse. Og de samskaber. Det er helt perfekt. Det er slet ikke det, jeg vil problematisere. Men det er jo voldsomt retningsgivende, når du har sat sådan nogle kategorier op ... Mange forældre vil jo se: ‘Nå, der er så det her, vi kan vælge mellem. Det er jo det, der er på hylden.’ Og derfor tænker jeg, at det er væsentligt, at hylden er fleksibel.”

I det ovenstående har Yrsa og Malene også talt til fordel for at modellen skal være fleksibel. Det tror jeg, at alle i teamet er enige i, selv om der i team altid er forskelle på, hvor struktur- respektiv procesorienterede medlemmerne er.

18. SAMARBEJDET MELLEM PÆDAGOGER OG AKTIONSFORSKERE

Som nævnt undervejs har jeg været usikker på samarbejdet mellem pædagoger og aktionsforskere. Blev det et eksempel på walk the talk eller et eksempel på den udbredte forskel mellem skueværdi (det, man siger, man gør) og teori-i-brug (det, man faktisk gør, eller opleves at gøre)? Lykkedes det os at efterleve vores partcipatoriske paroler om medbestemmelse i et tværfagligt projekt mellem forskellige grupper af professionelle? Og lykkedes det os at skabe valide resultater?

Blev pædagogerne taget alvorligt?

Jeg har spurgt til den tvivl undervejs og tager den også op i de afsluttende interview med pædagogerne. Forud for interviewet har Anett checket den oprindelige invitation til at deltage i projektet. Hun synes, at vi har holdt, hvad vi lovede. Hun har været "rigtig begejstret":

Anett: "Det har været så godt et rum og komme ned i. Jeg har følt, at hvis vi havde noget på hjerte, så var der åbenhed for at tage det op. Jeg synes, vi har haft en ligeværdig dialog ... I har fået det bedste frem i os, eller hvem der nu har fået det. Det rum her fik det bedste frem i os. Jeg synes, vi fik en rigtig, rigtig god energi. I var rigtig gode til at se de styrker, vi havde, og fortælle os dem. Og det får os jo til at vokse og blive bedre i det, ikke? ... Jeg føler på en måde, at møderne med jer lidt har lignet handleplansmøderne: Vi kom herved [i kælderen], og så skaber vi det sammen. Og det var rigtig fedt for os, at I kom udefra og fra et andet fag. Det er jo ikke ret tit, at man bliver udfordret på noget, som vi bare synes giver sig selv. Og det er jo rigtig godt at skulle sætte det i tale nogle gange ... Jeg har haft den indflydelse, jeg ønskede. Jeg har ikke følt, at der var nogen døre, der var lukkede."

Bemærkningen om, at de dialogiske helikopterteammøder kunne ligne handleplansmøderne, glæder mig. Den bekræfter min forestilling om en analogi mellem relationen mellem pædagoger og forældre og relationen mellem aktionsforskere og forældre. På tilsvarende måde som jeg tolker bemærkningen "fra et andet fag" ind i min forståelse af aktionsforskning

som tværfagligt projektsamarbejde. Tværfagligt betyder sædvanligvis på tværs af forskellige fag (på universitetet). Her betyder det et samarbejde mellem fagfolk uden for og på universitetet.

Anett kan ikke genkende min tvivl om, at jeg måske skulle have været for dominerende i udformningen af modellen. Omvendt har hun været i tvivl, om den i for høj grad var hendes og Mettes projekt.

Personligt var jeg løbende i tvivl om, hvorvidt jeg skulle metakommunikere om, at der var en så forskellig taletidsfordeling i teamet. Det undrer mig, at jeg ikke gjorde det, så vi kunne have gjort teammedlemmernes bidrag til projektet til et emne for dialog. Blev jeg så optaget af selve ideen om dialogiske forældresamtaler, at jeg "glemte" at reflektere nærmere over processen?

Anne mener, at samarbejdet har været virkelig godt. Det har givet energi. Hun ser det som en styrke, at vi som aktionsforskere er "udefra og adskilt." Vi er ikke ledere, som de skal diskutere med, hvor mange timer de må bruge på en aktivitet. Endvidere fremhæver hun, at:

Anne: "I har været meget tydelige. Jeg glemmer f.eks. ikke computersituationen, hvor I siger midt i det hele: "Ja, men så slutter det her projekt!" Jeg tænkte: 'Hold da op.' Det er fint, tænkte jeg. Jeg tænkte også, at det ville vores leder slet ikke kunne klare."

Som nævnt har det undervejs været mange punkter på dagsordenen, bl.a. deres it-situation, som gjorde, at de var nødt til at lave dobbeltarbejde, ofte ikke havde adgang til computer osv. Punktet blev taget op på flere møder, hvor vi drøftede, hvad de kunne gøre. Der var en påfaldende forskellig energi, når vi talte om deres it-system, og når vi drøftede f.eks. forældreinddragelsesmodellen. I referatet fra møde 3, d. 23.09.11. hedder det i evalueringen af it-punktet:

"Det er negativt, at vi skal bruge J&J til it.
Mødet får en lang, negativ vending, da vi vender os mod it."

Mens det om punktet om forældreinddragelse hedder:

"“Jeg bliver så glad for mine kolleger”
Alle har gjort meget ved deres punkter."

Sammenlignet med mange andre arbejdspladser, hvor jeg har været konsulent eller aktionsforsker, tolkede jeg deres it-situation som en uværdig tidsrøver i deres daglige arbejde. På et tidspunkt fik vi derfor som aktionsforskere nok af, at der ikke blev skabt forbedringer. Vi markerede, at vi ikke ønskede at fortsætte projektet, hvis der ikke blev gjort noget ved det.

Anne nævner som sagt også målrettethed, struktur og opfølgning som vigtige punkter:

Anne: “Det har været så godt for mig, at det har været så målrettet. Det er lige min kop te. Der er blevet samlet op. Der er ikke noget, der er blevet skubbet eller udsat. De ting, vi har aftalt fra gang til gang, er blevet lavet, i alle fald af de fleste. Vi er jo vant til, at halvdelen af det, vi har aftalt, bliver udsat. Det er jo så frustrerende ... Der har været en klar struktur ... Og tre timer og kun at koncentrere sig om at forbedre vores arbejdsituation, det har været godt, synes jeg.”

Hun har også været glad for pro et contra-modellen, hvor nogle skal finde styrkerne, andre svaghederne ved et forslag, så man får mulighed for at tale om hullerne i osten.

Anne foreslår, at vi som aktionsforskere fremover nok bør metakommunikere, når taletidsfordelingen i gruppen er så skæv, som tilfældet har været her. Hun undrer sig over, at jeg mener, at teamet er god til at kommunikere i forlængelse af hinanden.

Ellers har vi holdt, hvad vi lovede indledningsvis:

Anne: “Det er gruppen, der har sat dagsorden: ‘Hvad kunne vi tænke os at arbejde med og få udviklet.’”

Malene er inde på nogle af de samme temaer. Vi har som aktionsforskere holdt ord, og vi har “anerkendt og forstået” dem, f.eks. da vi sagde, at processen stoppede, hvis ikke der blev bragt orden i deres it-situation. Det har helt tydeligt gjort indtryk, at vi har vist forståelse for det urimelige i, at de skulle spille deres tid på it, der ikke fungerede. Om samarbejdet siger hun i øvrigt:

Malene: “I har virket som en art buffer. Hvis vi havde siddet til et almindeligt teammøde, så ville vi ikke have kunnet tale sådan sammen, som når I har været her ... Vi har virket harmoniske og dynamiske, når vi har siddet hernede på en helt anden måde end – jeg er lige ved at sige – i virkeligheden.”

De fleste mennesker, der har arbejdet i team, kender sikkert til, at optagelsen af et nyt medlem gør noget ved gruppens psykologi og identitet. På den måde er gruppen af pædagoger forskellig fra gruppen af pædagoger og aktionsforskere. Det afgørende nye i Malenes pointe er i min tolkning, at den nye gruppe (af pædagoger og aktionsforskere) åbenbart også påvirker den gamle gruppes (pædagogernes) indbyrdes relationer. Her ligger et centralt forskningsspørgsmål om facilitering af aktionsforskningsproces-

ser, som jeg dog vil lade ligge her. Det heldige synes at være, at denne påvirkning i dette tilfælde er blevet oplevet som positiv, idet pædagoggruppen sammen med os som aktionsforskere “har virket harmoniske og dynamiske ... på en helt anden måde end ... i virkeligheden.” Om dette forhold har betydning for anvendelsen og udviklingen af forældreinddragelsesmodellen ved jeg ikke noget om.

Yrsas synspunkt er, at der er noget fælles for de to typer af samtaler, de dialogiske helikopterteammøder og de dialogiske forældresamtaler. De skaber en forpligtigelse, der gør dem bæredygtige. Pædagogerne har forberedt sig til de dialogiske helikopterteammøder. Man kunne ikke melde sig ud, når man nu selv havde været med til at bestemme målene. Det gælder forhåbentlig også forældrene i forhold til handleplansmøderne:

Jørgen B-P: “Er der noget, vi burde gøre anderledes i forhold til fremtidige projekter?”

Yrsa: “Det kan jeg ikke lige komme i tanke om. I har været der på en god måde, for vi har kunnet spille bold op ad jer. I har virket meget ærlige. I har hørt på os, og kom I med nogle ideer, eller kom de fra os?”

Jørgen B-P: “Ja, det er jeg selv i tvivl om. Jeg var på et tidspunkt i tvivl om forældreinddragelsesmodellen. Var det jeres, eller kom jeg til at blande mig for meget?”

Yrsa: “Det har jeg ikke tænkt på, jeg har bare tænkt, at det var fedt med jeres opbakning, at I var der til at bakke op. Det har været sådan et fint spil. Vi er blevet hørt. Det har haft den effekt, at vi altid har forberedt os. Det betyder noget, at der kommer nogen udefra. Så på den måde har I været tovholdere for, at projektet kørte, og at vi hele tiden kom videre. Her havde vi jo på møderne lavet nogle opgaver, som vi skulle prøve af indimellem fra gang til gang. Og det er det, der rykker noget. Hvis f.eks. den forbedring af legepladsen, som jeg stod for, ikke havde været en del af det her projekt, så havde jeg opgivet undervejs. Bare det, at man havde det her forum og komme tilbage til, gjorde, at jeg gav den en ekstra skalle. Jeg var da på overarbejde. Men man gør en ekstra indsats, fordi man er en del af det her fællesskab, og vi er i gang med nogle processer, og så kan man ikke lide at melde sig ud. Det er det, der har gjort projektet stærkt, altså bæredygtigt, ikke også. Man blev taget alvorligt. Man vil gerne leve op til det, man selv har sat i vandet, ikke. Der er en tilfredsstillelse ved at få det gjort” ...

Jørgen B-P: “Jeg er glad over, at vi lige fik snakket om det her. Jeg har jo været involveret i mange processer. Nogle lykkedes, andre ikke. Og jeg har tit været i tvivl om hvorfor. Men det bud, du giver, at man på en eller anden måde – nu oversætter jeg lige – bliver forpligtet?”

Yrsa: "Ja."

Jørgen B-P: "Det er det, der kommer til at ske?"

Yrsa: "Ja, det er det, der kommer til at ske".

Jørgen B-P: "Også fordi man ved, at der hele tiden bliver fulgt op?"

Yrsa: "Ja, men det er ikke fordi, der står nogen med en hævet pegefinger: 'Nu skal du altså have det her færdigt!' Men man får trangen og lysten til at gøre det færdigt. Selv om det kan være bøvlet og besværligt, så gør man det alligevel. Man står ikke af hesten."

Jørgen B-P: "Tror du, at det er det samme, der kommer til at ske med forældrene, altså fordi det er dem, der skriver, og fordi der er referater og opfølgning?"

Yrsa: "Ja, det håber vi. Fordi de har fået ejerskab til, hvad der skal føres ud i livet. Det har de jo været med til. Det har jo været en kraft fra dem. Så kan jeg næsten ikke tro andet. Så er de også med i det, medinddraget, ikke?"

Jørgen B-P: "Ja, jeg hørte faktisk også om nogle forældre, der havde spurgt: 'Nå, hvordan går det så med det, vi aftalte?' Det er jo sådan set meget positivt."

Yrsa: "Ja, det er det."

Afslutningsvis kommer vi ind på det forhold, at Mette og Anett har brændt mere for denne model. Set fra Yrsas perspektiv var det i orden, at vi ikke tog det op undervejs, for "det kunne jeg jo bare have gjort", som jeg siger i interviewet.

Mette taler om, at de har gjort sig umage:

Mette: "Plusserne i det her samarbejdet, det er, at I kommer udefra. Det betyder også, at vi gør os mere umage i dialogen."

Jørgen B-P: "Det er sjovt. Det har jeg hørt før, også i andre organisationer: Hvorfor egentlig det?"

Mette: "Ja, vi kender jo hinanden så godt i sådant et lille team, og så gør man sig måske ikke så meget umage til hverdag. Jeg tror måske, at vi var bedre til at lytte til hinanden, når I var der."

Jørgen B-P: "Umage, kunne du godt sige lidt mere om det?"

Mette: "Ja, vi sørger for, at alle kommer på banen. Ja, så smitter det jo også, at I altid taler pænt og viser stor respekt for den måde, vi arbejder på ... Det er jo en god måde, det at gøre sig lidt umage. Det kan man sagtens tage med sig videre, selv om man kender hinanden så godt. Vi var så opsatte, når I kom. Vi glædede os til de møder. Der var også en anden stemning, synes jeg. Der var god energi, og det har også noget med jeres måde at være på, og at I kommer udefra. Altså, alle, der kommer udefra, kan selvfølgelig ikke gøre det ... Det er selvfølgelig også vigtigt, at vi ikke har nogen forhistorie sammen."

Mette: “Jeg har virkelig lært rigtig meget af den proces dér. Jeg har taget til mig, måske behøver der ikke altid være et facit på det, man skal lave. Måske skal vi bare prøve hen ad vejen, og så finder vi ud af, hvad der er den gode måde ... at prøve at være i det dér ingenmandsland, det har jeg måske fået mere mod på.”

Jørgen B-P: “Og det gav ikke anledning til for store frustrationer?”

Mette: “Nej, slet ikke. Og så det med, at vi lod nogle forældre være med i pilotsamtalerne. Det havde jeg ikke tænkt på, at man kunne, men det ville jeg godt kunne gøre fremover med noget andet. Det giver så meget, hvis man tør være i det samspil med forældrene.”

Jørgen B-P: “Det er jeg glad for, at du siger. Det er virkelig en udfordring ved alle forandringsprocesser, om man tør være dér, for det er dér, det sner, men det er jo også dér, det er farligt, eller hvad man skal sige.”

Mette: “Ja, det gav bare megameget energi. Hvor var det fedt at prøve. Så det kunne jeg godt tænke mig at gøre igen.”

Jørgen B-P: “Det er sjovt. Jeg skal holde et kursus på en masteruddannelse i morgen, og da har jeg tænkt mig at starte med at fortælle, at 70 % af alle organisationsudviklingsprojekter ikke lykkes. Jeg tror, det er, fordi man på forhånd har opstillet nogle alt for skarpe planer, som man ikke kan følge, fordi processerne ikke er til at forudsige. I hvert fald når det er lidt mere kompliceret, ikke?”

Mette: “Ja, og det er også noget med det ejerskab, som man så ikke får så ... Omvendt har vi lært, at man kan føle sig tryk i noget, som man egentlig ikke er tryk i. Nu er jeg bare tryk ved, at jeg ved, at jeg ikke er tryk. Det er fint.

Projektet afsluttes med et personalemøde d. 27.03.12, hvor de forskellige team præsenterer resultater, kritikpunkter, refleksioner m.m. Her siger Malene om samarbejdet på specialteamets vegne:

Malene: “Det, der har været godt, det er, at vi har udvekslet ideer i et åbent og positivt rum uden at have Kasper-ideknuser med på sidelinjen. Vi har brugt ideerne uden forbehold. Vi har ikke arbejdet på problemløsning her og nu, men vi har arbejdet videre med ideerne uden at have et fast mål ...

Vi har lært, at vi kan skabe et rum for nytænkning, innovation sammen. Hvor man kan være tryk og sige det, som man har på hjerte uden at blive mødt af Kasper-ideknuser.

Og så er vi blevet skubbet ud over kanten af Jørgen og Jørgen. Vi er blevet anerkendt. De troede på os og bakkede os op omkring vores ideer. Og det har været rigtig godt, når vi indimellem har tænkt, at det her, det holder da ikke, så er I bare kommet med nogle rigtig gode indspark.

Vi har ikke begrænset hinanden, og det har været godt, at målet ikke var rammesat. Ideerne blev kastet på bordet, f.eks. i forhold til vores nye model for handleplansmøder.

Og så har vi lært, at der skal være kontinuitet i møderne, så ideerne kan blive til noget.

Og at vi har brug for en tovholder i alle de ting, der bliver sat i værk, ellers så bliver det ikke til noget. Alle skal føle ejerskab over de ting, der sættes i værk, og alle skal inddrages og have opgaver. Og vi skal forpligte os på hinanden.

Vi har også lært, at vi på den måde løfter i flok, og vi begejstres og arbejder i samme retning ... Gennem den nye form for handleplansmøder har vi lært forældrene bedre at kende. Og mere ligeværdigt.

Det er vigtigt for os fremover, at vi bliver ved med at have det rum, som vi har haft sammen med jer [J&J], hvor vi kan udvikle, så vi fortsat kan være innovative. Og vi vil gerne videreudvikle på vores handleplansmøder og den teambaserede pædagogik. Og på, hvad der ellers kommer til at opstå af spændende ideer.”

På foranledning af den nye områdeleder kommer vi igen til at drøfte faren for at pædagogerne reduceres til forældrenes forlængede arm, hvor forældrene bestiller en opgave – f.eks.: ‘Mit barn skal lære at cykle’ – som pædagogerne så har at udføre. Det paralleliseres så til relationen mellem aktionsforskere og pædagoger:

Jørgen B-P.: “Den relation, der er mellem forældrene og jer, kan – det har vi også snakket om – godt minde om relationen mellem jer [pædagoger] og os [aktionsforskere]. Altså, hvordan undgår vi at blive mikrofondeholdere for jer eller “udførere” af det, I bestiller? Og det modsatte: Hvordan undgår vi at fortælle jer, hvad I skal? Jeg synes virkelig, der er sådan en dialogisk udfordring i det dér,”

Yrsa: “Ja.”

Jørgen B-P.: “som jeg synes er meget spændende. Men det virker som om, at det har I mange antenner ude på?”

Er resultaterne valide?

Samlet set synes samarbejdet mellem pædagogerne og os som aktionsforskere altså at have fungeret. Tidligere var jeg lektor i videnskabsteori, så spørgsmålet om validitet ligger selvfølgelig snublende nær. Siger disse interviewsekvenser noget om det, de hævdes at sige noget om, nemlig samarbejdet mellem pædagoger og aktionsforskere? Giver det valide resultater, at jeg, der har været en del af processen, interviewer dem, der også har

været en del af processen? Fortæller resultaterne noget om, hvordan samarbejdet faktisk var i pædagogernes oplevelse, eller fortæller det noget om, at de gerne vil være venlige over for mig, eller? Det spørgsmål er der naturligvis ikke noget entydigt svar på, som alle kan være enige om.

Inden for en positivistisk tilgang ville man opfatte interviewene som uvidenskabelige, præget af mine subjektive fejlkilder. Endvidere ville man fremhæve, at objektet, som pædagogteamet ville blive betegnet som, ændres gennem interaktionen med forskerne, som Malene fremhævede med et noget andet sprogbrug. Man kan således ikke tale om data. Inden for en fænomenologisk tilgang ville man i højere grad tage pædagogernes oplevelse for pålydende. Inden for en socialkonstruktionistisk tilgang ville pædagogernes udtalelser i interviewet blive opfattet som én blandt mange mulige sandheder, idet man underforstår, at en anden sandhed kunne skabes i andre sammenhænge uden for interviewsituationen.

Validering af første ordens resultater er sket løbende. Den nye forældreinddragelsesmodel er løbende blevet undersøgt og forbedret gennem drøftelserne på helikopterteammøderne mellem pædagoger og aktionsforskere, mellem møderne i rollespil mellem pædagogerne og i pilotsamtaler med forældre. Her er tale om dialogisk eller kommunikativ, dvs. samskabende, validering til forskel fra respondentvalidering, som ville have svaret til, at pædagogerne skulle vurdere de resultater, som Jørgen og jeg havde fremlagt. Modellen er faktisk stadig under validering som en levende model. Her gælder Eikeland's (2006) ide om, at validiteten af aktionsforskning er valideringen i aktionsforskningen.

Det centrale i forbindelse med denne forståelse af sandhed er, at den skabes i mødet, dvs. i den løbende dialog mellem de relevante parter (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1997). På det punkt er det danske sprog temmelig substantiveret eller produktorienteret. Vi savner den skelnen, der på engelsk er mellem 'truth' og 'truthing'. Sandhed er i denne sammenhæng en proces.

Valideringen af anden ordens resultater er tilsvarende sket løbende og afsluttende. Undervejs har vi afsluttet møderne med at evaluere organiseringen af møderne med henblik på at kunne forbedre dem. Afslutningsvis har jeg i interviewene med pædagogerne været inde på spørgsmålet om organiseringen af samarbejdet mellem dem og Jørgen og mig. Her siger Anett f.eks.:

“Jeg har haft den indflydelse, jeg ønskede. Jeg har ikke følt, at der var nogen døre, der var lukkede.”

Mette siger det tilsvarende, men nævner, at vi på ét punkt ikke fulgte, hvad vi lovede. Vi trænede ikke pædagogerne i selv at køre møderne, så det ville være lettere for dem, når vores samarbejde stoppede. Vi kunne ikke finde

ud af, hvordan et så lille team skulle arbejde med at forbedre deres arbejdsrutiner og samtidig øve sig i mødeorganisering.

Det afgørende spørgsmål står dog stadig tilbage: Hvordan kan det afgøres, hvorvidt pædagogerne giver udtryk for deres faktiske oplevelse af samarbejdet eller for det, de tror, jeg gerne vil høre. Svaret er vel, at spørgsmålet er forkert, fordi det forudsætter, at det kan afgøres, hvad jeg ikke kan se, at det kan. Hvis jeg f.eks. selv bliver spurgt om min oplevelse af samarbejdet i en given gruppe, som jeg er medlem af, ville jeg så selv være kongruent, dvs. ville der være overensstemmelse mellem hvad jeg føler, oplever og iagttager på den ene side, og hvad jeg siger på den anden? Svaret er ret kompliceret. Det svinger fra bekræftende til benægtende over 'Ved ikke'.

Sandhedsprocessen vedr. tredjeordens resultater er bl.a. de overvejelser, som det følgende kapitel er et udtryk for. Her har jeg søgt at relatere de nye teoretiske resultater til det dialogbegreb, som vi hidtil har udviklet. Det være hermed overgivet til den fortsatte dialog med aktionsforskningskolleger og andre interesserede.

19. AKTIONSFORSKERENS STEMME

Som tidligere nævnt mener jeg, at dialogisk aktionsforskning i organisationer skal stræbe efter at producere tre slags resultater: Praktiske, organiseringsmæssige og teoretiske resultater.

Bogen har haft fokus på de praktiske resultater. I centrum har stået den dialogiske forældreinddragelsesmodel, og hvordan den er blevet skabt i forskningsprocessen.

De organiseringsmæssige resultater af projektet sammen med specialteamet handler som sagt især om at fortsætte med at organisere aktionsforskningsprocesser, så man giver hinanden mulighed for at være i sin tvivl og for med det udgangspunkt at kunne tænke videre i forlængelse af hinanden.

De teoretiske resultater, som har været berørt løbende i det foregående, handler bl.a. om, hvordan det at blive taget alvorligt som samarbejdspartner i et aktionsforskningsprojekt forpligter. Det indebærer bl.a., at de praktiske resultater kommer forud for de teoretiske, og at involvering bliver en bedre betegnelse for aktionsforskerens relation til pædagogen, end det ofte brugte begreb intervention.

Dialog som en måde at leve på

Jeg vil indledningsvis tage udgangspunkt i vores hidtidige bidrag til en teori om dialog i dialogisk aktionsforskning i organisationer.

‘Dialogisk’ refererer til en dobbelthed, hvor dialog både er “metode” og genstand. Citationstegnene betyder, at dialog er mere end en metode. Dialogisk aktionsforskning er snarere en måde at leve på. En måde at forholde sig undersøgende til sin omverden og de relationer, man indgår i som forsker og som privatperson: Hvilke betingelser, relationer, praksisser, rutiner osv. er o.k. og kan fortsætte; og hvilke kan og bør ændres og i givet fald hvordan? Altså, et åbent blik for, hvad det er (u)passende at tage for givet. Dialogisk aktionsforskning illustrerer således det, som Marshall (1999) kalder “living life as inquiry.” Det undrer mig derfor, at der i indkaldelsen til den 8. konference i november 2012 for det nationale netværk for aktionsforskning i Danmark tales om aktionsforskning som metode (www.aktionsforskning.dk), eller at man i Danmark præsenterer aktionsforskning under betegnelsen metode (Nielsen & Nielsen, 2010).

Dialog (mellem pædagogerne og mellem dem og aktionsforskerne) er den “metode”, der er blevet brugt til at skabe den nye forældreinddragelsesmodel (resultat af første orden). Samtidig er dialog genstand for vores drøftelse, dvs. at vi taler om dialogen, dens grænser, og forbedringsmulig-

heder, i dialogen. Det betyder to ting: at vi til stadighed ønsker at forbedre dialogen mellem aktionsforskere og samarbejdspartnere (resultater af anden orden), og at vi ønsker at udvide/forbedre forståelsen af dialogbegrebet (resultater af tredje orden).

Vores hidtidige tredjeordens resultater eller teoretiske forståelser har omhandlet:

- Dialog som en særlig kvalitet ved samtaler/kommunikation karakteriseret ved *share, dare og care* (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2005). Det indebærer som sagt, at der ikke på forhånd kan laves et skel mellem dialogiske og ikke-dialogiske samtaler.

- Dialogiske kompetencer som tredimensionale, idet de på én gang er færdigheder, forholde- og værensmåder (ibid.), hvor færdigheder refererer til det f.eks. at kunne stille spørgsmål; forholdemåder til det f.eks. at kunne være nysgerrig over for den anden som menneske og ikke blot som spørgsmålstekniker; og værensmåder som forståelsen af menneskets forpligtelse som det at yde sit bedste for, at den anden kan udfolde sig selv og sin sociale kontekst på dennes præmisser.

Denne ide er forskellig fra den udbredte tanke om den anerkendende dialog, der stammer fra Cooperriders og Shrivastvas (1999) anerkendende tilgang (*Appreciative Inquiry*). For det første fordi anerkendelse dér primært refererer til færdigheder. Der er fokus på det metodiske: Hvilke spørgsmålstyper er mest relevante i den givne situation? Det kan fjerne opmærksomheden fra den menneskelige forpligtelse.

For det andet fordi anerkendelse stilles op som modsætning til problemorienteret hos Cooperrider og Shrivastva. Jeg opfatter ikke denne bogs dialoger som anerkendende i deres forstand. Dialogerne har som vist netop taget udgangspunkt i de vigtigste problemer, i de brændende kartofler, som pædagogerne præsenterer. Dialogerne er derimod anerkendende i Honneths (2001) forstand. Dialog handler om værdighed, om at blive forpligtet, fordi man bliver taget alvorligt, som Yrsa siger.

- Den kærlige container som dialogens rum og rytme (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2005). Den kærlige container er det forum og de relationer eller den arena, hvori dialogen kan udfolde sig, fordi der er et tilstrækkeligt trygt og udfordrende rum, som gør, at man kan fremlægge sine synspunkter til fælles undersøgelse.

- Dialogiske helikopterteammøder som den medarbejderdrevne innovations kærlige container (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2011). Disse møder er som sagt tæt på, men alligevel adskilt fra daglig drift. De skaber mulighed for undersøgelse og fælles refleksion.

-
- Dialog i organisatorisk aktionsforskning som interpersonel organisationskommunikation, der samproducerer mening, skaber relationer og udvikler kontekster (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2005). Det indebærer, at dialog ikke handler om at overføre informationer eller om at overbevise andre. Det handler om sammen at skabe mening, hvorved relationerne og konteksten, som vist også i denne bog, ændrer sig.
 - Aktionsforskere og samarbejdspartnere som professionelle inden for hvert sit felt (ibid.). Dette som sagt til forskel fra forståelsen af samarbejdspartnere blot som målgruppe.
 - Emergent, gensidig involvering som samarbejdsform i det tværfaglige projektsamarbejde mellem forskellige professionelle, som dialogisk organisatorisk aktionsforskning udgøres af (ibid.). Det indebærer, at vi producerer vejen eller processen ved at gå den; og at de andre er ligeværdige projektpartnere til forskel fra blot praktikere.
 - Dialog som organisatorisk læring, der satser på at skabe resultater af tre typer eller ordner (praktiske, organiseringsmæssige og teoretiske) (Bloch-Poulsen, 2010). Organisatorisk læring er her arbejdet med sammen at producere ny erkendelse gennem praksis (Stegeager & Laursen, 2011).
 - Selvreferentialitet som en mulig erkendelsesforhindring for dialoger, hvad enten den udfolder sig som fastholdelse af a priori kategorier eller a priori forholdemåder (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2004). Selvreferentialitet drejer sig om ens tankemønstre og måder at forholde sig til verden på, som ofte er ubevidste, og som gør, at man systematisk reducerer det nye/ukendte til det gamle/kendte, hvilket kan vanskeliggøre den dialogiske åbenhed.
 - Sociale betonklodser som kvasimaterielle, organisationskulturelle forhindringer for dialog (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2005). Sociale betonklodser refererer til en gruppes selvreferentialitet, et mønster af tanke- og handleformer, der er så indgroede, så man nærmest kan støde sig på dem, hvis man søger at stille spørgsmål ved dem.
 - Moderne teamdilemmaer som organisationskulturelle udfordringer for dialog (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2006). De traditionelle teamdilemmaer handler om forholdet mellem leder og team. De moderne om relationerne i det såkaldt med- eller selvledende team. Disse moderne dilemmaer vil ofte vise sig som hierarkier i teamet, der reelt vanskeliggør en dialog.
-

• Dissensustilgang som en dialogisk innovations facilitator (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2011). De moderne dilemmaer vil bl.a. vise sig som en tendens til, at alle “accepterer” det, som er blevet til det fælles. En dissensustilgang er derfor et forsøg på at problematisere den accepterede konsensus ved at invitere de tavse og de kritiske ind i dialogen. Dissensusopfattelsen er således forskellig fra den udbredte ide om organisationer som interessefællesskaber, der er skabt gennem de fælles visioner (Haslebo, 2005; Bloch-Poulsen, 2011b)

• Det tredimensionale innovationskriterium inden for medarbejderdrevet innovation i team gennem dialogiske aktionsforskning: forbedringer for organisationen, arbejdsorganiseringen og arbejdslivskvaliteten (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2010). Det betyder, at innovation ikke blot skal være en moderne betegnelse for nedskæringshåndtering, men indebære forbedringer også af arbejdslivskvaliteten.

Dialog som en måde at tage den anden alvorligt på

Disse hidtidige resultater er alle bidrag til undersøgelsen af dialog, og hvad der gør dialoger mulige. Under skrivningen er det gået op for mig, at denne bog teoretisk også kan ses som et bidrag ved at fokusere på, hvad der skal til at skabe en sådan kærlig container, hvad de interpersonelle betingelser er. Især synes det at handle om den oplevelse, som Yrsa nævner: At blive taget alvorligt.

At blive taget alvorligt er på en måde allerede indeholdt i de hidtidige bidrag, hvor det indebærer, at man er ekspert snarere end målgruppe, og at man er professionel partner i et tværfagligt aktionsforskningsprojekt snarere end en praktiker, der skal undersøges. Omvendt følte jeg mig taget alvorligt som aktionsforsker af dem, bl.a. ved at de mødte velforberedte og havde arbejdet med udfordringerne siden sidste møde.

Denne bog har især peget på to andre dimensioner af det at blive taget alvorligt. Det drejer sig om, at hvordan kommer før hvorfor, altså at de praktiske resultater får en fortrinsstilling frem for de teoretiske, som jeg har været inde på løbende. Det indebærer imidlertid også, at ‘involvering’ mere præcist beskriver relationen mellem aktionsforsker og samarbejds-partner/pædagog end ‘intervention’.

Der er en tendens inden for aktionsforskning, der forstår sig selv som interventionsforskning (Eikeland, 2012). Jeg har tidligere henvist til Schein (1999), der om proceskonsultation eller facilitering tilsvarende mener, at man ikke kan ikke-intervenere. Alt, hvad man gør, er med andre ord en intervention.

I den form for dialogisk aktionsforskning, som jeg selv bedriver og har

beskrevet i denne bog, har begrebet intervention ingen relevans efter min opfattelse. Så vidt jeg kan se, afhænger spørgsmålet nemlig af, hvordan man opfatter relationen mellem de andre og aktionsforskeren. Forsker man *på* de andre og/eller *med* de andre? Etymologisk er 'inter-vention' latin for 'imellem-komme'. Hvis man forstår sig selv som aktionsforsker som en, der udefra kommer imellem – i dette tilfælde – pædagogerne, så er intervention og interventioner velanbragte som begreber til beskrivelse af en forskning-på-proces. Det kunne f.eks. være, at man så sin aktionsforskning sådan, at man som forsker planlagde nogle eksperimenter, som pædagogerne deltog i (Eikeland, 2006, s. 194).

Jørgen Ø. og jeg har ikke igangsat et eksperiment, som pædagogerne kunne deltage i. Vi har inviteret dem til at deltage i et eksperiment, hvor vi sammen satte målene, sammen designede processen gennem de løbende mødeevalueringer med udgangspunkt i mit forslag til dialogiske helicopterteammøder, sammen evaluerede nogle af resultaterne gennem de løbende forbedringer af forældreinddragelsesmodellen, og sammen kommunikerede om resultaterne, bl.a. gennem denne bog. Det er for mig den afgørende forskel mellem participation, forstået som deltagelse i et forskerbestemt eksperiment, og participation som medbestemmelse i et dialogisk aktionsforskningsprojekt. Det indebærer også, at forholdet mellem hvordan og hvorfor i min forståelse skabes i dialogen. Integrationen sker i en dialog, ikke ved, at hvorfor tages for givet og gøres til hvordan som i forståelsen af aktionsforskning som interventionsforskning eller anvendt forskning.

Tre team har især været aktive i denne proces. Pædagogteamet, når de var sammen med aktionsforskerne. Pædagogteamet, når de arbejdede til daglig med forbedringer mellem møderne. Og teamet bestående af pædagoger og aktionsforskere. Jeg har bevæget mig på kanten af det første team karakteriseret som "leder", "ordstyrer" og "backinggruppe" sammen med Jørgen Ø. Og jeg har bevæget mig i det sidste sammen med Jørgen Ø. som bl.a. problematiserende teammedlem. Som teammedlem har jeg udtrykt min spontane imponerethed over deres refleksioner, min vrede vedr. deres it-situation, min usikkerhed på, om jeg kunne bidrage, som de ønskede ('Gud, det ved jeg da ikke noget om', 'Gad vide, hvordan hulen man får prioriteret mellem dem?') osv.

Disse udtryk er ikke interventioner fra en udefraposition, men afspejler min involvering. Jeg sætter mig selv i spil ved at sætte mig selv på spil igennem at udtrykke mine følelser og min ikke-viden. Pædagogerne kunne have reageret ved at tænke, at det burde jeg have vidst. De kunne derfor have bedt om at få processen stoppet, da de kunne have oplevet den som tidsspilde. I en dialog intervenserer man ikke, man er inddraget eller involveret.

Samtidig har jeg flere gange udtrykt min tvivl om, hvorvidt det blev pæ-

dagogernes og eller min model. Den tvivl kunne formuleres anderledes: Intervenerede jeg fra en udefraposition til fordel for min forståelse af den rigtige måde at skabe en ny model for forældreinddragelse, eller var jeg reelt involveret i en dialogisk samproduktion? Det spørgsmål er der, som det er fremgået, flere svar på.

20. PERSPEKTIV

Denne bog rejser flere spørgsmål, end den besvarer. Her vil jeg afslutningsvis pege på nogle perspektiver og udfordringer i arbejdet med dialoger i aktionsforskningsprojekter, organisationsudviklingsforløb, borgerinddragelse osv.

Alle vil jo gerne inddrages?

Som afslutning på det et år lange aktionsforskningsprojekt sammen med Oasen interviewede jeg, som nævnt, specialpædagogerne og nogle af forældrene. I interviewet med Anett, specialpædagog, sagde hun: "Alle vil jo gerne inddrages". Det handlede både om, at pædagogerne gerne ville inddrages i aktionsforskningsprojektet, og at forældrene gerne ville inddrages i de dialogiske forældresamtaler. Det udsagn sammenfatter projektets intention. Derfor har jeg valgt det som undertitel til bogen.

Ligesom dialog betyder noget særligt i denne bog, således gælder det også for inddragelse. I den almindelige brug af ordet kan der ligge noget hierarkisk: nogen har magt til at inddrage andre, dvs. tilbyde dem en position som aktør inden for et afgrænset område. Inddragelse i denne bog betyder noget andet, nemlig medbestemmelse eller mest mulig participation (Carpentier, 2011), dvs. at man inddrager hinanden i en fælles proces. Det er ikke aktionsforskerne, der inddrager pædagogerne i aktionsforskningsprojektet. Vi inviterer dem. Det er ikke pædagogerne, der inddrager forældrene i de dialogiske forældresamtaler. Pædagogerne inviterer dem. Vi inviterer og lærer af hinanden. På den måde kunne man måske tale om gensidig inddragelse? Det betyder ikke, at der ikke er rammer. Vi ville f.eks. ikke have kunnet imødekomme et ønske om dialogiske helikopterteammøder hver uge, på tilsvarende måde, som pædagogerne nok måtte sige stop, hvis flere forældre ønskede ugentlige handleplansmøder.

Omvendt angiver denne forskel mellem den almindelige og denne bogs opfattelse af inddragelse selve udfordringen i den slags læringsprocesser. Der er unægtelig en fare for, at inddragelse og participation i praksis kommer til at betyde, at den ene part blot deltager eller inviteres ind i den anden parts projekt. Det kunne f.eks. betyde, at pædagogerne deltager i aktionsforskernes projekt som en art forsøgskaniner, og at forældrene deltager uden medbestemmelsesret i pædagogernes projekt, selv om det kaldes participatorisk (Chambers, 1995). Der er mange mellemformer. I den demokratiske dialogtradition inden for Skandinavisk aktionsforskning inviteres medarbejderne således til at deltage i kvalificeringen af grundlaget

for beslutninger, som træffes andetsteds, nemlig i de officielle organer (Pålshaugen, 1998). Ved opstarten af et andet aktionsforskningsprojekt i Borgerservice i Silkeborg spurgte en af medarbejderne således: 'Er det her projekt jeres [aktionsforskernes], som I kan bruge til at skrive om i internationale tidsskrifter? Eller er det ledelsens, som de kan bruge til at brande deres/vores afdeling som noget særligt? Eller er det vores projekt som medarbejdere, fordi vi kan få en bedre trivsel?'

Overhovedet er der en generel bevægelse i og omkring private og offentlige organisationer i retning af mere inddragelse/participation. I lang tid har der i den private sektor været en bevægelse i retning af fladere organisationsstrukturer. Den traditionelle topstyring er blevet udvidet med en anden styring i form af mere indflydelse til medarbejderne. Hver tredje medarbejder arbejder således i såkaldte medstyrende team. Elever inddrages gennem ansvar for egen læring. Studerende inddrages på visse universiteter i StudenterUdviklingsSamtaler (SUS). Man taler om inddragelse af indsatte i fængsler, om egenomsorg i ældreplejen osv.

Den dialogiske forældreinddragelsesmodel afspejler dilemmaerne i denne tendens. Ønskede pædagogerne at blive inddraget? Ønskede forældrene det? Ønskede aktionsforskerne det, eller er de blot underlagt innovationens forandringstvang? Og hvad betyder inddragelse? Medfornemmelse eller medbestemmelse eller ...?

Det gælder ikke bare internt i organisationerne, men også i forhold til deres omgivelser. Der er stigende fokus på brugerdreven innovation, partnerskaber på tværs af offentlige og private virksomheder, såkaldte triple helix-konstruktioner, hvor der sættes på innovation gennem samarbejde mellem private virksomheder, offentlige institutioner og universiteter/højere læreanstalter.

Inden for offentlig styring tales der om et skift fra government til participatory governance (Felt & Fochler, 2010). På udviklingsfronten eller kanten af velfærdssamfundet udfoldes der således en række såkaldt partipatoriske initiativer, hvor en række interessenter – ansatte, frivillige, pårørende, politiske repræsentanter m.fl. – er inddraget.

Det er på den ene side positivt efter min opfattelse. Alle vil jo gerne inddrages, som Anett sagde. På den anden side skabes der et gråzonefelt præget af spændinger. En neoliberal logik støder her sammen med en dialogisk. I den neoliberale forestilling er borgeren en særlig kunde, nemlig en forbrugende medproducent af serviceydelser. I den dialogiske optik er mennesket ikke en kunde, men en borger, der i et menneskeligt møde med andre interessenter samskaber meningsfulde, bæredygtige og (arbejds)livskvalitetsforøgende løsninger. Det helt centrale spørgsmål er: hvem bestemmer over hvad? Her følger blot to eksempler, der illustrerer disse spændinger:

I et nyligt dialogisk aktionsforskningsprojekt med en række team i den

offentlige sektor sagde et kontoruddannet teammedlem til sine kolleger: "Undskyld, at jeg for tredje gang i denne uge er nødt til at gå til tiden." Det hørte vi ikke for 20 år siden. Kontrollen internaliseres tilsyneladende som dårlig samvittighed. Den er måske ligefrem værre end den klassiske værkfører? I sin undersøgelse af team konkluderer Barker paradoksalt, at selv om de er "in control", dvs. selv kan bestemme, så er de "controlled", dvs. så bliver de derigennem bestemt over (Barker, 1999). Andre taler om dependent autonomi (Peters, 2001, 2011). Den traditionelle top down-kontrol er tilsyneladende suppleret med en såkaldt "concertive control" (Barker, 1999), der som teamets overjag eller dirigent sætter sig igennem bag om ryggen på teammedlemmerne. Er der mon derfor en sammenhæng mellem denne form for inddragelse og det tilsyneladende stigende antal stresstilfælde? Er den såkaldte selvbestemmelse/-ledelse eller medbestemmelse/-ledelse i team blot en måde at etablere øget udnyttelse på? (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2006).

Forleden hørte jeg om nogle pårørende, der gerne ville have ordnet gulvet i værelset hos deres ældre familiemedlem på et plejehjem. Svaret fra de ansatte lød angiveligt sådan her: 'Hvis vi skal støvsuge, så må I vaske gulvet først.' Er det inddragelse og participation eller pseudodialog, hvor rammen – en neoliberal offentlig nedskæringspolitik og de ansattes fortolkning heraf – ikke er til dialog? Igen melder den dårlige samvittighed sig: hvilken ordentlig pårørende vil ikke yde et bidrag til, at der er rent hos et ældre familiemedlem?

Disse spørgsmål må selvfølgelig også stilles til de dialogiske forældre-samtaler og den dialogiske aktionsforskningsproces, der er denne bogs emne: Hvad er det, vi har gang i? Er der tale om dialog som legitimering, om partipartorisk bluff, om udvikling i retning af et bedre samfund, eller ...?

Indledningens overskrift "Vi skal have forældrene mere på banen" skal derfor også forstås med tilføjelsen: I den udstrækning og på den måde de måtte finde passende.

Et partipartorisk verdenssyn

Inddragelse eller participation kan udfolde sig bl.a. gennem dialogiske samtaler. I indledningen nævnte jeg tre dimensioner i dialogen: den organisatoriske, den politiske og den eksistentielle. En fjerde bør tilføjes, nemlig den kosmologiske. Den omhandler menneskets forhold til naturen i meget bred forstand. Dette forhold har siden renæssancen været ensidigt. Det har handlet om naturbeherskelse, om menneskets udnyttelse af naturen som var den en uendelig ressource (Bateson, 1972, 1979). Naturen er her reduceret til en udnyttelig "deltager" eller forsøgskanin i menneskets pro-

jekt. Mange opfatter den nuværende økologiske krise som udtryk for dette verdenssyns fallit (ibid.; Reason, 2002) og taler i stedet til fordel for et partecipatorisk verdenssyn, hvor vi må føre en dialogisk samtale med naturen, og lytte til den feedback, som vi får fra den i form af forurening, lavere biodiversitet, osv. Måske er det på tide, at vi opfatter naturen ikke bare som omgivelse, som vi kan udnytte, som det passer os og som bare har at deltage i vores eksperiment, men også som ophav, dvs. som det miljø, vi deler skæbnefællesskab med (Løgstrup, 1995)? Dialog er måske ikke blot et middel til at skabe forbedringer for børnene gennem forældreinddragelsesmodellen, eller forbedringer i samarbejdet mellem aktionsforskere og pædagoger, men også den nødvendige tilgang til naturen?

Spørgsmålstegnet efter udtrykket i bogtitlen “Alle vil jo gerne inddrages?” er mit. Jeg er som nævnt flere gange i tvivl. Jeg kan fint forstå, at mange mennesker i dag siger stop i forhold til flodbølgen af organisatoriske forandringsprocesser, der sjældent følges til dørs, før den næste igangsættes. Jeg kan godt forstå, at mange medarbejdere og ledere betakker sig for at blive inddraget i topledelsens projekter, når formål med og design af forandringsproces ikke er til dialog. Det afgørende er at spørge til, hvilken grad af indflydelse, medarbejdere, ledere og andre interessenter ønsker. Så man undgår det nævnte partecipatoriske paradoks, hvor man – som konsulent eller aktionsforsker – reelt kommer til at undertrykke samarbejdspartnerne, fordi man har projekter på deres vegne, dvs. forventer, at de måske vil være mere partecipatoriske, end de har lyst til eller magter (Arieli, Friedman & Agbaria, 2009). Jeg foreslår derfor, at graden af participation afgøres i en dialog. Et centralt spørgsmål i nærværende projekt har således som nævnt været: Ønsker pædagogerne at inddrage forældrene i formuleringen af grundlaget for den dialogiske forældresamtalemodel? Ønsker forældrene at blive inddraget i den grundlagsdrøftelse, eller er de tilfredse med “blot” at medvirke til at skabe en handleplan for deres børn? Og gør det i realiteten en forskel i dette tilfælde?

Nogle dialogiske udfordringer

Som nævnt er der nogle afgørende lighedstræk i relationerne mellem pædagoger og forældre og mellem aktionsforskere og pædagoger – og i udviklingen af disse relationer. Det indebærer, så vidt jeg kan se, også nogle sammenfaldende styrker, faldgruber og udfordringer.

Styrkerne handler om reduktion af det såkaldte transferproblem (Stegeager & Laursen, 2011). Ofte sættes organisatorisk udvikling i gang ved, at man sætter medarbejdere i mere eller mindre kunstige kursussituationer, hvor det efterfølgende kan være svært at overføre resultaterne til dagligdagen. Dette transfer- eller overførselsproblem bliver naturligvis ikke min-

dre, hvis formålet med udviklingen er besluttet af øverste ledelse på forhånd.

I dialoger træffer man beslutningerne i fællesskab. Det er pædagogerne, der har sagt ja til at indgå i et dialogisk aktionsforskningsprojekt, fordi det er dem selv, der er medbestemmende omkring formål, design og evaluering. Det er pædagogerne, der ønskede forældresamtalerne ændrede. Det undersøgte de så sammen med os i aktionsforskningsprojektet. Efterfølgende har de undersøgt med forældrene, om de også ønskede en sådan ændring af forældresamtalerne, så de blev mere dialogiske. Det betyder, at alle har ejerskab, og at alle er forpligtede over for hinanden. Det betyder ikke, at al ting er idel lykke. Men problemerne handler i mindre grad om, at det er svært at overføre til dagligdagen. Udtrykket 'i mindre grad' refererer til, at pædagogerne, som nævnt, måske som team handler på én måde sammen med os som aktionsforskere og på en anden måde, når de ikke er sammen med os.

Faldgruberne kan berøre noget, der måske er al udviklings natur. Jeg har ofte set udvikling, hvor første skridt er, at man ryger over i den modsatte grøft. Det er også et faremoment i disse relationer. Tidligere var pædagogerne ovenpå i forhold til forældrene, fordi pædagogerne havde større faglig viden. På tilsvarende måde kunne aktionsforskere tidligere opfattes som ovenpå i forhold til eksempelvis pædagoger, fordi aktionsforskerne havde teoretisk viden, mens pædagogerne blev reduceret til praktikere og ikke blev behandlet som ligeværdige professionelle. Hegels ide er, at al udvikling foregår dialektisk, dvs. via modsætninger (fra tese over antitese til syntese). Måske har han en pointe?

Ændring af disse hierarkiske relationer indebærer i alle fald let, at man indleder med blot at vende hierarkiet på hovedet. Det kan betyde, at forældre bliver bestillere og pædagoger bliver udførere. På tilsvarende måde kan aktionsforskere blot blive mikrofonholdere for pædagogerne (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2011). Derfor er disse relationer hele tiden et vigtigt udforskningsfelt for alle implicerede: Har vi gang i et regulært samarbejde? Har vi projekter på hinandens vegne? Er pædagogerne ved at forfalde til den gamle rolle, hvor de agerer som mere- og måske ligefrem bedrevidende overførere af information om børnene til forældrene? Er aktionsforskerne ved at forfalde til den gamle forskning *på*-tendens, hvor man intervenserer, indsamler og afdækker information eller data, som man efterfølgende har fortolkningsmonopol på? Og omvendt. Den løbende refleksion herom, kaldet første og anden persons aktionsforskning – er afgørende (Torbert, 2001).

Så vidt jeg kan se, deler vi disse styrker, faldgruber og udfordringer med alle de mangfoldige bestræbelser på participation, inddragelse og dialog, som vinder frem inden for både offentlige og private organisationer i dag. Det sker som nævnt i form af f.eks. teamorganisering, borgerhøringer,

modus II-forskning, samarbejdsdreven innovation, konfliktråd eller participatory governance. Det gør dem så meget desto vigtigere at fokusere på.

Denne bog har fortalt en historie om, hvordan dialog og inddragelse har skabt et proces-produkt, en model for et samarbejde mellem pædagoger og forældre, som selv er præget af dialog og inddragelse. Der har undervejs været en række kritiske stemmer, men det fjerner ikke ved det forhold, at både pædagoger og aktionsforskere har været glade for processen. Der har været skabt en kærlig container i processen, hvor det har været muligt at være i sin tvivl og tænke i forlængelse af hinanden. Pædagogerne og vi har efter min opfattelse god grund til at være stolte af modellen, som forældrene tilmed er glade for. Desværre er det for tidligt med mere systematiske vurderinger af, hvilken betydning denne inddragelse af forældrene måtte have for børnene.

Man skal imidlertid være påpasselig med ikke at generalisere de øvrige resultater. Overalt tales der som nævnt om dialog og om inddragelse af interessenter eller stakeholders, det være sig medarbejdere, brugere, studenter, forældre, pårørende, indsatte, ngo'er, kunder, osv.

Bogen her har kun perifert berørt et af de mange dilemmaer, som denne inddragelsesbølge indebærer. Det har handlet om muligheden eller faren for, at forældre bliver til kunder, der kan bestille en ydelse hos pædagogerne. Disse opfattes ikke som ansatte i en offentlig institution, der skal varetage borgernes tarv, men som ansatte i en offentlig servicevirksomhed, der skal måles på sine ydelsers kvantitet og kvalitet, bl.a. gennem kundetilfredshedsmålinger, resultatkontrakter med det politiske niveau osv. Men det har også handlet om, at forældrene bliver underkastet en inddragelsestvang.

Det stiller et perspektiverende spørgsmål, som det falder uden for rammerne af denne bog at komme nærmere ind på, men som det er afgørende vigtigt at have for øje: Kan vi – og i givet fald, hvordan – modvirke, at dialoger bliver et redskab i en instrumentel logik, hvor inddragelse blot tjener mål, som andre har opstillet? I Habermas' terminologi ville det lyde sådan: Kan vi – og i givet fald, hvordan – modvirke systemverdens kolonisering af livsverden? Og hos Buber: Kan vi – og i givet fald, hvordan – modvirke, at jeg-du-relationen bliver udkonkurreret af jeg-det-relationen, så den anden blot bliver et nyttigt redskab? Eller grundlæggende etisk: Behandler vi den anden som mål og/eller som middel? Har vi – og skal vi have – gang i en dialog?

21. SAMARBEJDE MELLEM PÆDAGOGER OG FORÆLDRE... ØHH, HVORFOR DET?

Efterord ved udviklingskonsulent Jørgen Ørnskov, SOSU-skolen i Silkeborg

I dette efterord prøver jeg at give et bud på spørgsmålet: Hvorfor samarbejde?

Jeg vil tage udgangspunkt i den spontane imponerethed, Jørgen Bloch-Poulsen (JBP) udtrykte under et af vores møder med specialteamet i Oasen (s. 32).

Her giver han udtryk for sin respekt for de mange pædagogiske tanker, overvejelser og intentioner, der ligger bag det arbejde, pædagogerne i teamet udfører.

JBP stillede samtidigt spørgsmål til, om forældre og bedsteforældre mon er vidende om dette.

Det er det, jeg kalder et godt spørgsmål.

Når JBP på denne måde sætter ord på sin respekt og imponerethed, kan det ses som et udtryk for en uddybning af, et skifte i eller en omstrukturering af hans for-forståelse. Han er blevet klogere.

Det er et udtryk for en 'signifikant læring', som Rogers & Freiberg (1994) kalder det.

En læring, der ikke blot omfatter faktuel læring, men også eller samtidig er læring, der indebærer det at turde slippe sig selv og sin nuværende for-forståelse og tilegne sig en ny.

Og den er ikke kommet ud af den blå luft.

Læringen er resultatet af en 'indre ombygning', et resultat af det arbejde, de samtaler og dialoger, vi indtil da havde haft i specialteamet og JBP's refleksion over dem, en proces med udveksling, udbygning og omstrukturering af perspektiver og forskellige måder at se verden på.

Her har pædagogerne, som eksperter på deres område(r), bidraget med deres ekspertiser, indsigter, synsvinkler, engagement m.v., og JBP har bidraget med sine dialogiske kompetencer, sin nysgerrighed og risikovillighed og villet den uforudsigelige proces, dialogen er. Han har turdet og er blevet klogere.

Bag dette ligger en forståelse af læring som en både individuel og social proces. Det er i denne dialektiske proces, 'vores' vidensproduktion og vidensstilelse sker.

JBP's indspark stiller desuden spørgsmål til identiteten og kernen af pædagogens arbejde. Hvad er det særlige, pædagoger kan, vil og gør?

Og endelig stiller det spørgsmål til, om det er muligt at beskrive og formidle dette til interessenterne, i denne sammenhæng især forældrene, i den hverdag, som nu engang er pædagogernes og forældrenes.

For at tage det sidste først.

Så er det vel et relevant spørgsmål at stille, om kommunikationen mellem institutionen og forældrene er kvantitativ og kvalitativ god nok?

Har vi så travlt med driften, 'samfundslivet' og det at få hverdagen til at fungere, at der ikke længere er plads og tid til de mere uformelle snakke mellem forældre/bedsteforældre og pædagoger morgen og aften?

Presser hverdagen sig så meget på, at samtaler mellem pædagoger og forældre må kalendersættes og aftales to gange årligt i en form, som såvel forældre som pædagoger i dette projekt omtaler som 'hierarkiske formidlingsmøder', hvor dagsordenen bliver sat af test og pædagogernes vurderinger?

Man kunne også vende spørgsmålet om og spørge, om vi som pædagoger er vidende (nok) om det, der sker med og omkring børnene hjemme?

Hvad er det særlige, forældrene kan, gør og vil?

Ved vi nok om de normer, forventninger, krav og værdier, som er gældende i hjemmet, og er det på samme måde muligt at beskrive og formidle det?

Det vender jeg tilbage til.

Historisk set er det forholdsvis nyt, at pædagogarbejdet blev gjort til en selvstændig opgave, institutionaliseret og udført af professionelle i et dagtilbud.¹³

Hvor den første skole blev dannet på initiativ af en gruppe forældre i 1600-tallet, skal vi helt frem til 1871, før den første børnehave blev oprettet, og yderligere frem til 1906, før staten begyndte at yde tilskud til et egentligt børnehaveseminarium med det formål at uddanne professionelle børnehavepædagoger.

Endelig skal vi helt frem til 1960'erne og 1970'erne, før behovet for børnehaver steg eksplosivt i takt med, at kvinderne blev 'kaldt ud' på arbejdsmarkedet, og det blev ideologisk korrekt, at børnene skulle i institution.

Opdragelsen – forstået som den proces, hvor børnene udvikler sig i forhold

¹³ Ved det at være professionel, forstår jeg, at udøve et erhverv, dvs leve af det, man gør, og at forpligte sig på at gøre sit bedste for at udøve sit fag ud fra en række faglige standarder, som bl.a. indebærer, at man træffer professionelle valg, baseret på en særlig faglig viden, kunnen og villen.

til nogle mål eller værdier, som forsøges videregivet til børnene for, at de kan opføre sig hensigtsmæssigt i familien og i samfundet – er som udgangspunkt tæt knyttet til familien.

I vores del af verden ser vi opdragelse som en samfundsmæssig opgave, som må og skal løses af forældre og samfundet i fællesskab ud fra en forestilling om, at opdragelse er en nødvendighed.

Det enkelte barn er ikke i besiddelse af den viden og de færdigheder, der skal til for at klare sig i samfundet. Det er noget, der må læres.

Det betyder, at det i nyere tid bliver almindeligt, at det er professionelle pædagoger, som tager imod vores poder ved deres første skridt ud i den store verden, og pædagoger, der dermed bliver en stor og central del af børnenes opdragelse og dannelse.

Det er der sat ord på og lovgivet omkring, senest i Dagtilbudsloven af 17. juni 2011.

Den foreskriver, at:

§ 7. Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring.

Stk. 2. Dagtilbud **skal i samarbejde med forældrene** give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvverd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

Stk. 3. Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring.

Stk. 4. Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund.

Stk. 5. Dagtilbud **skal i samarbejde med forældrene** sikre en god overgang til skole ved at udvikle og understøtte grundlæggende kompetencer og lysten til at lære. Dagtilbud skal i samarbejde med skolerne skabe en sammenhængende overgang til skole og fritidstilbud.¹⁴

¹⁴ Dagtilbudsloven, LBK nr. 668 af 17.06.2011, Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud – mine fremhævninger

Her er den professionelle opgave præciseret.

Der er en række ting, som er skal-opgaver for pædagogerne, og en række skal-opgaver for pædagoger og forældre.

Pædagogerne har i kraft af den viden, kunnen og gøren, de har med sig fra deres uddannelse, fået mandat til at tage del i vores børns opdragelse.

Desuden skal de, udover det, der er beskrevet i stk.1, 3 og 4, i samarbejde med forældrene, give børn omsorg og understøtte den alsidige udvikling og selvværd.

Pædagoger og forældre skal i samarbejde sørge for, at børnene får omsorg, en alsidig udvikling og en god og tryk opvækst.

Og samarbejdet skal sikre en god overgang til skolen og udvikle og støtte grundlæggende kompetencer og lysten til at lære.

Det er det, Dagtilbudsloven peger på som rammen. Det, som vi i 2011 finder særligt værdifuldt.

Loven præciserer en opfattelse af pædagogens rolle og stiller krav til et samarbejde mellem pædagoger og forældre, og det er en ændring, som ifølge cand. pæd. pæd. Poul Rask Nielsen (2010) handler om, at hvor omsorgs-, opbevarings- og pasningsfunktionen tidligere var det helt centrale i det pædagogiske arbejde, og hvor den 'voksnes' rolle, dels var dannelse via socialisering, dels bestod i at være den, der 'gjorde ting muligt' via kreative, praktiske og musiske aktiviteter, nu er ændret til, at pædagogen forventes at være den reflekterende voksne, der understøtter børnenes udvikling, at pædagogen er igangsætteren og den, der kan vejlede det aktive barn, som søger kundskab i samarbejde med pædagogen.

Det er let at genkende det læringsperspektiv, jeg beskrev i indledningen, i ovenstående udsagn, men det er samtidig et udtryk for de stigende krav, der er kommet fra politisk side om gennemsigtighed i de offentlige ydelser, den nytteetiske tilgang, som har gjort sig gældende gennem de sidste år. Det skal kunne ses, kanoniseres og dokumenteres, hvad det er, samfundet betaler for og får ud af 'sin investering'.

Omsorgsfunktionen står stadig helt centralt. Det er professionens hjerteblod, men der er sat ord på forventningerne til pædagogerne, den rolle, de har i forhold til at understøtte det aktive barns udvikling og til hvad det er, der skal samarbejdes med forældre om.

Endelig er det en fælles opgave at sikre en god overgang til skolen.

Folkeskolen er båret af en demokratisk grundtanke, i formålsparagraffen §3 er det præciseret:

“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”.

Og hvordan opdrager og forbereder vi så til demokrati? Ved at praktisere det!

Demokrati er en tankegang og en livsform, som bygger på en gensidig forståelse og respekt for hinanden. Det er demokratiets væsen. Menneskers forhold til hinanden.

Det forpligter.

Demokrati skal forberedes, læres og ske i fællesskabet, familien, institutionen, skolen, arbejdet m.v. i et samarbejde.

Og dette samarbejde er en skal-opgave, ganske enkelt.

Mødet med de professionelle pædagoger ændrer livet radikalt for børnene.

Det betyder en opdeling mellem et kendt ‘liv hjemme’ og et nyt ‘socialt liv’ uden for hjemmet.

For mange børns vedkommende starter dagen derhjemme tidligt og forsætter med en lang (arbejds)dag i institutionen, hvor de tager del i de aktiviteter og det sociale fællesskab, som professionelle pædagoger har lagt til rette for dem i en praksis, med regler og rammer for deltagelsen, i en fysisk indretning og i omgivelser, som alt sammen er tilrettelagt for, at børnene kan lære at håndtere barnelivet og forberede sig til det skoleliv, som følger.

De bliver overdraget til et ‘tilbud’, de ikke selv har søgt, møder en børnegruppe, de ikke selv har søgt, på en ‘stue’, som ikke ligner ‘stuen’ derhjemme, konfronteres med andre børn, nye ‘voksne’, andre forældre og interessenter og dermed sandsynligvis andre måder at se, være og tænke på.

Og de slutter dagen med igen at tage del i familiens liv, som måske til og med omfatter andre aktiviteter i andre kontekster som gymnastik, svømning m.v.

Heldigvis går det som oftest godt.

De fleste børn finder sig hurtigt til rette og trives både ‘hjemme og ude’ med støtte fra pædagoger og forældre.

Men det er indlysende, at kompleksiteten og mangfoldigheden i børnenes tilværelse øges markant.

Børnene tager del i den kontekst, den kultur, de vaner og rutiner, som er og som udvikles og indlæres derhjemme, og møder nu i institutionen en anden kontekst og kultur, andre vaner og rutiner, som de også skal forholde sig til og lære at begå sig i og lære af.

Denne læring er en vigtig del af det at blive og være et menneske – verden, som vi ser og forstår den, den kompleksitet, den enkelte er, skabes i og med denne proces.

Vi ved fra forskningen, at vi har forskellige for-forståelser, og at vi erkender ud fra de begreber og måder at forholde os på, som vi har tillært os.

Det er samtidig kilden til den måde, vi tænker og handler på – pædagoger, børn og forældre – hvorfor det bliver vældig vanskeligt at få indsigt i og forstå de komplekse virkeligheder, som er børnenes, på andre måder end gennem dialogiske samtaler mellem børnene, forældrene og pædagogerne. Det gør samtalen og dialogen til et centralt omdrejningspunkt, og for os som fagpersoner og for forældrene betyder det, at vi vil have svært ved at løse vores opgave uden at tage udgangspunkt i dialogen, som Hanne siger det (s. 6):

“Vi skal have forældrene på banen” eller med eksempler uden for vores projekt, begge hentet fra Børnehuset i Hundested, hvor sous-chef Kirsten Mortensen udtaler i *Børn & Unge* (nr. 20, 2006):

“Vi kan undre os over, hvorfor det og det barn reagerer sådan eller sådan. Når man så får snakket med forældrene eller har været hjemme til fødselsdag, kan man bedre forstå barnets reaktioner. Det er rigtig vigtigt for det arbejde, vi laver med børnene, at vi ved, hvordan det er derhjemme. Det giver en større forståelse for barnet”, og i samme forbindelse siger pædagogisk konsulent Ulla Schødt:

“Vi prøver at have som udgangspunkt, at vi faktisk ikke kan ret meget uden forældrene..(..)det er en nødvendig ressource for os at kende den virkelighed og den forståelse for at kunne arbejde ordentligt med det enkelte barn. Det er faktisk børneperspektivet, man skal tage udgangspunkt i for at få et ordentligt forældresamarbejde”.

Forældrene har, naturligvis, en helt central rolle i deres børns personlige, sociale og faglige udvikling og en naturlig interesse og nysgerrighed i forhold til daginstitutionens liv. Og på samme måde som kompleksiteten for børn og pædagoger er steget og har ændret sig markant gennem årene, er den naturligvis også ændret for forældrene.

Synet på, hvad der er godt for børn i dag i forhold til tidligere, har ændret sig, og det er bestemt ikke blevet lettere at være forældre, som lektor og cand. psych. ved Aarhus Universitet, Grethe Kragh-Müller er inde på i et interview i *Asterisk*, (DPU, juli/aug. 2009):

“Det er ikke blevet nemmere at være forælder. At udvikle selvstændige, kompetente og omstillingsparate børn med et godt selvværd er

langt mere komplekst end at udfylde rollen som en traditionel autoritet. Man kan sige, at for første gang i historien står vi over for at skulle have med børn at gøre på måder, vi ikke selv har erfaring med”.

Der findes ikke en manual, vi kan slå op i for at finde frem til den bedste, rigtige, mest fornuftige måde at løse opgaven på.

Vi må løse det i fællesskab.

Og det stiller krav til såvel pædagoger som forældre, som Yrsa og Anne formulerer det (s. 35):

“Alene tanken om at inddrage forældre er så god, fordi det er deres børn...(.)og det kræver fagligt mod, at man ikke har et gennemarbejdet oplæg..., men (man) giver plads...”.

Vi må opsøge og tage aktivt del i at få kendskab til det, der sker i de to virkeligheder for (bedre) at kunne forstå børnenes reaktioner, for at børnene kan få et endnu bedre og mere sammenhængende liv, og for at vi kan løse opgaven ordentligt. Opdragelsen er et fælles projekt. Det er ganske enkelt måden at forvalte vores ansvar på.

Her er der ingen hjælp at hente i hverken lovteksten eller i ‘egne erfaringer’.

Der er ikke udstukket måder for, hvad eller hvordan der skal samarbejdes i den konkrete situation og i hvilken udstrækning.

Forældre og pædagoger må selv skabe samarbejdet i den konkrete sammenhæng, de samarbejder i.

Traditionelt har samarbejdet bestået i en ‘aftale’ om formidling af information fra institution til forældre med pædagogerne som dem, der formidlede og forklarede informationen om, hvordan det går med forældrenes poder, hvad der er særligt fokus på i institutionen, eventuelt med råd og vejledning til, hvad der kunne/burde støttes op om hjemme.

Det er en praksis, som let fører til en tilsidesættelse af forældrenes perspektiv og en oplevelse som forælder af at være magtesløs og umyndiggjort.

På samme tid lægger det et stort præstationspres på pædagogerne om at være ‘alvidende’ omkring det enkelte barn.

Og skal vi ændre det, må vi redefinere roller.

Forældrene må både tage sig og få plads til at tage aktivt del og finde ud af, hvad de gerne vil og kan bidrage med til gavn for barnet, fællesskabet og institutionen og selvfølgelig forældrene selv, og pædagogerne må lære at se forældrene som en ressource til yderligere indsigt og forståelse i det professionelle arbejde med børnene.

Vores forskellige opfattelser må i spil, pædagogernes fra deres position

med deres faglige ekspertise og forældrenes med deres praktiske ekspertise fra livet uden for institutionen, så vi giver mulighed for at nå frem til en fælles forståelse, et fælles afsæt.

Hvad er det særlige pædagoger kan? Hvad er det, de byder ind med i samarbejdet?

Professor Knud Grue Sørensen har en enkel beskrivelse af, hvad den professionelle pædagogs arbejde består i, nemlig ganske enkelt: at vide, at kunne og at gøre.

Bag dette ligger en opfattelse af, at pædagoger skal have viden om 'børn' og de betingelser, de lever under, og at de har viden om de love og teorier, der knytter sig til at udøve erhvervet.

At kunne knytter sig til, at pædagoger gennem træning og øvelse har opnået en lang række færdigheder og kan foretage observationer og analyser.

At gøre knytter sig til det, at pædagoger er i stand til, ud fra deres viden og kunnen, at handle ud fra en bestemt sammenhæng og de betingelser, der er gældende.¹⁵

Det er vel et ret godt bud på et svar til JBP.

Pædagogen ved, kan og gør med udgangspunkt i barnet, børnene og institutionen, der er det centrale i arbejdet og den faglige identitet.

Pædagogen har et ansvar for barnet i den del af dagen, hvor barnet er i institutionen, og kerneopgaven består bl.a. i, qua pædagogens uddannelse, at reflektere over og udvikle, dels praksis, dels de metoder de arbejder med og efter.

Denne faglighed er i spil inden for en række komplementerende opgaveområder, som BUPL har beskrevet i 'Bud på pædagogers arbejde'.

Pædagoger har omsorg for børnene, skaber rammer for socialisering, rammer for dannelse og medvirker til udviklings- og læringsprocesser.

Pædagogen har forskellige roller i disse processer.

Pædagogen kan være den styrende, den støttende, den vejledende, den tilbagetrukne – alt efter hvad målet i den konkrete situation er, men pædagogen er den reflekterende voksne, der planlægger, forbereder, afvikler og følger op på indsatsen.¹⁶

Forældrerollen er en anden, selvom der er mange lighedspunkter og selvom eksempelvis mange af de ord og begreber, der (stadig) bruges i dagtilbuddene, er hentet fra hjemmet.

Forældrene har, med udgangspunkt i eget barn, en tæt følelsesmæssig

¹⁵ Anders W Christensen i Pædagogers særlige viden, BUPL 2006

¹⁶ BUPL: Bud på pædagogers arbejde, BUPL 2007

involvering, en betingelsesløs accept og et livslangt ansvar, som også er gældende, når barnet er i institutionen.

Her er vi så tilbage ved JBP's spørgsmål i indledningen: Er vi gode nok til at synliggøre det, vi ved, kan, gør og vil for hinanden?

Noget tyder på, at dette ikke er tilfældet.

Uddannelseskonsulent i BUPL, Anders W. Christensen, er i 'Viden og vilje i pædagogers arbejde' (BUPL 2006) inde på, at pædagoger kun i mindre grad har et fælles sprog og begreber om det, de ved, kan og gør, og at etableringen af det må udgøre det første skridt i en synliggørelse.

Det samme er vel gældende for forældrene.

En af de gængse jokes i pædagogiske kredse går på noget i retning af, 'sikke en institution vi kunne have, hvis ikke det var for de dersens forældre'. Og modsat findes der talrige forældre-jokes om pædagoger og ikke mindst deres evne til at holde kaffepauser.

Kaffepauser og kaffedrikning ser ud til at have været en del af pensum på seminariet, og tilsyneladende er der sket en mystisk evolution i løbet af studietiden: Der er vokset en ekstra legemsdel ud i hænderne på de pædagogstuderende. Et kaffekrus.

Jeg forsøgte mig selv med en vinkling af joken for ikke så længe siden under et besøg i en daginstitution, 'det ser ud til, at I sidder og drikker kaffe, hver gang jeg kommer forbi' og fik det passende svar: 'så skal du nok holde op med at komme i vores kaffepause, hver gang du kigger forbi'.

Touche.

Nyere undersøgelser fra bl.a. FOA (Myter og realiteter i forældresamarbejdet, 2008) viser, med stor tydelighed, at myter og for-forståelser som den, jeg selv forsøgte mig med om pædagoger og forældre, lever i bedste velgående.

Forældre er umodne, besværlige, krævende, kritiske, selvoptagne, fortravlede, har for lidt tid til deres børn m.m. er det billede, der tegner sig.

Myter og for-forståelser får som bekendt næring af manglende viden og indsigt, og noget kunne tyde på, dels at vi er tilbøjelige til at lade enkeltstående problematiske oplevelser være gældende for alle forældreforhold, dels at den måde, vi taler om forældre på, er med til at danne myter og fælles billeder af forældrene, som ikke stemmer med virkeligheden.

For spørger vi forældrene og medarbejderne, ser billedet faktisk noget mere nuanceret ud.

FOA's undersøgelse viser, at

- 88 pct. af forældrene er tilfredse eller meget tilfredse med deres barns dagtilbud

-
- 89 pct. af forældrene har tillid til medarbejderens omsorg for og pasning af barnet
 - 85 pct. af forældrene har ubetinget tillid til, at medarbejderne fortæller dem det, der er relevant i forhold til deres barn
 - 80 pct. af medarbejderne oplever, at forældrene værdsætter og respekterer deres arbejde, faglighed og erfaring
 - Medarbejdere og forældre er generelt enige om, at de i fællesskab skal afgøre, hvordan konkrete opgaver med det enkelte barn løses
 - Og forældrene har generelt en mere positiv holdning til deres medbestemmelse end medarbejderne har
 - Forældrene oplever det som en naturlig og væsentlig del af deres forældrerolle at have indflydelse på deres barns hverdag i dagtilbuddet – også når de ikke selv er til stede, mens medarbejderne i højere grad finder det problematisk og ser det som et udtryk for, at forældrene er krævende og ikke ønsker at afgive suveræniteten.¹⁷

En interessant undersøgelse, som først og fremmest peger på en markant enighed om, at når det drejer sig om, hvordan konkrete opgaver med det enkelte barn skal løses, skal dette ske i samarbejde, og at forældrene oplever det som en naturlig og væsentlig del af deres forældrerolle at have indflydelse på deres barns hverdag i dagtilbuddet – også når de ikke selv er til stede.

Måske ser vi her forældreholdninger som er farvet af, at de forældre, der har børn i daginstitutionerne nu, tilhører de første generationer, som selv er opvokset i institutionerne. De er så at sige opflasket med systemet, kender det indefra, er selvstændige, kompetente, har lært at stille spørgsmål og krav og at være meget kritiske – også over for autoriteter, men hvorom alting er: De er meget positive overfor at blive inddraget. De forventer det faktisk.

Publikationerne peger på, at tilgangen til forældresamarbejdet har konsekvenser for, hvordan samarbejdet forløber og for oplevelsen af samarbejdet.

Det må man sige, at Hannes refleksioner (s. 6) giver et ganske godt billede af.

Så når pædagoger citeres for at se og forholde sig til forældre, som om de er 'gæster' i daginstitutionerne, og at de oplever det som besværligt, at børnene har forældre, er det tilsyneladende ikke et dækkende billede, men enkeltstående sager, der er blæst op. Det ser ud til at være et spørgsmål om pædagogernes forholdemåder og for-forståelser.

I BUPL's medlemsblad 'Ledetråden' (nr. 3, sept. 2012) peger Bjarne

¹⁷ I undersøgelsen er der en mindre forskel i tilfredsheden i børnehaver og dagplejen. Tilfredsheden i dagplejen er større end den i børnehaverne.

Jensen i artiklen 'Forældre skal behandles som ligeværdige partnere' på, at når pædagogerne når frem til at opfatte forældre som ligeværdige partnere, forbedres samarbejdet markant.

“Tidligere så vi meget på, hvordan det enkelte barn lige præcis havde det i børnehaven, men man kan ikke se barnet isoleret. Det handler om at se familierne som ligeværdige samarbejdspartnere. Forældre ved rigtigt meget om deres barn.

Derfor skal vi være åbne, anerkendende og turde spørge ind til forhold i familien. Den ærlige kommunikation betyder, at vi får en del at vide, som vi ikke fik at vide før”, siger en institutionsleder i artiklen.

Forældre-pædagog-samarbejdet handler om at give børn omsorg og understøtte den alsidige udvikling og selvverd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst, med andre ord skabe de bedst mulige betingelser. For børnene!

Med dette udgangspunkt bliver forældre-pædagog-samarbejdet en nødvendig ressource for at få en større indsigt og forståelse og et fælles afsæt.

Med dette udgangspunkt får inddragelsen og involveringen også et andet perspektiv og er ikke 'blot' en løsning på baggrund af en cost-benefit-analyse.

Kan dette overvurderes? Nej vanskeligt.

Samarbejdet og dialogen mellem pædagoger og forældre kommer hermed til at fremstå som et påbud ovenfra. Det er noget, vi skal, men er også en nødvendighed nedefra – en meget væsentlig og nødvendig del af det pædagogiske arbejde og en væsentlig del af den demokratiske dannelse.

Det er nærliggende at spørge om, hvorfor vi så gør så lidt af det i praksis i forhold til forældre-pædagog-samarbejdet, når vi ved, at læring og vores videnstilegnelse sker i en proces med udveksling, udbygning og omstrukturering af perspektiver og forskellige måder at se verden på,

- når vi kan se, at forældrene finder det naturligt og har forventninger til at samarbejde om de konkrete tiltag og at have med-indflydelse på det, der sker i institutionen,
- når noget tyder på, at samarbejdet forbedres betragteligt, når vi opfatter hinanden som ligeværdige partnere,
- når vi ved så meget om, at de læringsstrategier, vi arbejder med i forhold til børnene: eksemplariskhed, den ressourcefokuserede tilgang osv. faktisk fungerer.

Men det sker ikke af sig selv, så hvem har ansvaret for, at det sker?

Pædagogisk arbejde er intentionelt, vi vil noget med vores arbejde. Heri ligger også, at det må være den professionelle pædagog, der har ansvaret for at udvikle samarbejdsrelationen, at vi mødes som ligeværdige samarbejdspartnere.

Vi vil altid mødes som professionelle pædagoger på den ene side og forældre på den anden. Vores viden vil som oftest være forskellig, og pædagogen vil ofte have større definitionsmagt end forældrene, men det er ikke det afgørende. Det afgørende er, hvordan denne magt forvaltes.

Det må være pædagogens opgave at bidrage til, at der skabes rum og mulighed for at udvikle et ligeværdigt forhold, bl.a. ved at anerkende og udforske hinandens perspektiver og oplevelsesverdener.

Det betyder også, at den professionelle pædagog må have sine perspektiver på plads, dvs bl.a. have sat ord på:

- Hvad er det særlige, vi vil, kan, ved og gør?
- Hvordan arbejder vi med de forskellige komplementerende opgaveområder i vores institution?
- Hvordan kan vi formidle vores viden om børns liv?
- Hvad er det, vi skal og vil – sammen?

I den dagtilbudslov, vi arbejder med, bruges i beskrivelsen af opgaven, en række essentielt omstridte begreber: trivsel, sundhed, udvikling, tryk, opvækst m.fl., alle sammen værdiladede begreber, hvis betydningsindhold altid vil være genstand for forskellige opfattelser.

I et samarbejde, med det formål at nå til en større indsigt og forståelse og et fælles afsæt, vil det være nærliggende at tage fat i vores opfattelser og forståelser af de begreber, loven anvender:

- Hvad forstår vi ved ordene? Hvad forpligter det os til?
- Hvilke konsekvenser får det/skal det have for vores daglige praksis?
- Hvad forstår vi ved et godt børneliv?
- Hvad er godt for børnene, og hvad, oplever børnene, er godt for dem?
- Hvad er det for grundlæggende kompetencer, vi skal understøtte, og hvornår?
- Hvad er det, vi vil stræbe efter?
- Er det lykkelige børn? Livsduelige mennesker? Dygtige voksne? Verdens bedste hjerner? Kompetent arbejdskraft? Konkurrencedygtige voksne?

Det er klart, at disse dialoger hverken kan eller skal tages og gøres færdige på én gang, inden vi kan byde børnene velkomne.

De må løbende tages op, så vi ud fra de erfaringer og den viden, vi udvikler undervejs, ud fra vores forskellige tilgange, kan undersøge, om der kan skabes en bæredygtig enighed, som vi alle mener, er brugbar.

Og lur mig, om ikke vi afslutningsvis hermed kommer til at besvare JBP's indledende spørgsmål 'er forældre og bedsteforældre mon vidende om de tanker, overvejelser og intentioner, der ligger bag det arbejde, pædagogerne udfører?'

Vi må udvikle samarbejdet i takt med, at vi får nye erfaringer og nye indsigter i, hvordan det kan gøres. Vi må lære af det, vi gør – men i den kontekst, vi er i.

Det, jeg bl.a. har lært af det, vi her har udviklet i fællesskab, er, at inddragelse handler om 'share, dare og care' (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000), dvs., at vi har praktiseret dialogiske samtaler.

Pædagogerne i Oasen har valgt at gøre det på denne måde og har erfaret, at noget tyder på, at samarbejdet forbedres markant.

Det er en god inspiration. Så find frem til den eller de måder, der er 'de rigtige' for jer.

Dels fordi vi skal, dels fordi det viser sig at være en nødvendighed, og dels ikke mindst fordi det er en god ide – til gavn for først og fremmest børnene.

Så som svar på overskriftens spørgsmål om, hvorfor det? Derfor!

LITTERATURLISTE

- Alsted, J. & Haslund, D. (2009). *Ledelse og medarbejdere – samarbejdets psykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
 - Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D.M. (1985). *Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
 - Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning, II. Theory, Method, and Practice*. : Addison-Wesley Publishing Company.
 - Arieli, D., Friedman, V.J. & Agbaria, K. (2009). The paradox of participation in action research. *Action Research*, 7(3), 262-290.

 - Bason, C. (2007). *Velferdsinnovation – Ledelse af nytænkning i den offentlige sektor*. København: Børsens Forlag.
 - Barker, J. A. (1999). *The discipline of teamwork. Participation and concertive control*. London: Sage.
 - Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Bantam.
 - Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
 - Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), LBK nr. 668 af 17/06/2011. Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk>.
 - Bisgaard, P. & Bloch-Poulsen, J. (2002). Kost og spand – om at tage skeen i egen hånd, – om at tage hånd om sin kollega, – om en kulturrevolution i integreret vedligehold (skrevet sammen med vedligeholdelseschef Per Bisgaard, LEGO) *Vedligehold, Drift & Økonomi*, 4 (juni).
 - Blackman, L. & Venn, C. (2010). Affect. *Body & Society*, 16(1), 7-28.
 - Bloch-Poulsen, J. (2011a). Dialogic Dissensus Approach – a Model for Research Based Facilitation of Innovation? In Fulford, H. (Ed). *Proceedings of the 6th European Conference on Innovation and Entrepreneurship* (15-16 September 2011) (p. 136-143). Aberdeen: Robert Gordon University/Aberdeen Business School.
 - Bloch-Poulsen, J. (2011b). Socialkonstruktionisme blandt ledere og konsulenter – kritik af idealistisk konsensustænkning. *Erhvervspsykologi*, 7(3), 58-78.
 - Bloch-Poulsen, J. (2010) *A contribution to the concept of dialogue in Scandinavian organizational action research – dialogue as multiple tensionality* (upubliceret ph.d.-præambel; kan downloades fra www.dialog-mj.dk eller www.ruc.dk)
 - Bloch-Poulsen, J. (2006). *Dialog – en udfordring. Mellem involvering og demokratur i organisationsudvikling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
 - Bloch-Poulsen, J. (1993). Leder-kommunikation – om “Lad mig”-, “Ja, men” – og “Åh, Gud”-lederen. In H. Alrø & M. Kristiansen (Eds.), *Personlig kommunikation og formidling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
 - Bloch-Poulsen, J. (1983). *Følelser og forhøjet blodtryk – en psykoanalytisk undersøgelse af mænd*. København: Borgens Forlag.
 - Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. London: Routledge.
 - Borum, F. (1995). *Strategier for organisationsændring*. København: Handelshøjskolens Forlag.
 - Buber, M. (1994). *I and Thou*. Edinburgh: T&T Clark.
 - By, R. T. (2005). Organisational Change Management: A Critical Review. *Journal of Change Management*, 5 (4), 369-380.
-

-
- Carpentier, N. (2011). The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate? *Communication Management Quarterly*, 21, 13-36.
 - Chambers, R. (1995). Paradigm shifts and the practice of participatory research and development. In N. Nelson & S. Wright, *Power and Participatory Development. Theory and Practice*. London: Intermediate Technology Publication.
 - Cissna, K. N. & Anderson, R. (1994). Communication and the Ground of Dialogue. In R. Anderson, K.N. Cissna & R.C. Arnett (Eds.), *The Reach of Dialogue: Confirmation, Voice and Community* (pp. 9-30). Cresskill, NJ: Hampton Press.
 - Clemmensen, K., Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2009). Det koster lidt i starten, men det er hurtigt tjent ind – et eksperiment om at dele viden ved overgang til et nyt projekt på Danfoss Solar Inverters. *Projektledelse*, 04. (Skrevet sammen med Kristian Clemmensen, Metode- og Værktøjsfacilitator, Danfoss Solar Inverters).
 - Cooperrider, D. & Srivastva, S. (1999): *Appreciative Management and Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass.

 - Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

 - Eikeland, O. (2012). Action Research – Applied Research, Intervention Research, Collaborative Research, Practitioner Research or Praxis Research. *International Journal of Action Research*, 8(1), 9-44.
 - Eikeland, O. (2006). The Validity of Action Research – Validity in Action Research. In K. Aa. Nielsen & L. Svensson (Eds.). *Action Research and Interactive Research*. Maastricht: Shaker Publishing.
 - Ellström, P-E. (2002). Lärande – i spänningsfeltet mellan produktionens och utvecklingens logik. In: K. Abrahamsson, L. Abrahamsson, T. Björkman, P-E. Ellström and J. Johansson (Eds.). *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

 - Felt, U. and Fochler, M. (2010). “Machineries for Making Publics: Inscribing and describing publics in public engagement”, *Minerva*, 48(3), 219-238.
 - Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
 - Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
 - Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.

 - Gergen, K. J. (1997): *Virkelighed og relationer*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
 - Greve, C. (2012). *Regeringen er fuld gang med en ny verdikamp*. Dagbladet Information, 19.07.12.

 - Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, I-II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 - Haslebo, G. (2005): *Relationer i organisationer – en verden til forskel*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
 - Heron, J. & Reason, P. (2008). Extending Epistemology within Cooperative Inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (eds.). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.
 - Honneth, A. (2001). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

 - Illeris, K. & Samarbejdspartnere (2009). *Læring i arbejdslivet*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
-

-
- Johnson, P. & Duberley, J. (2000). *Understanding Management Research*. London: Sage.
 - Kristensen, C.J. & Vøxted, S. (Eds.) (2009). *Innovation. Medarbejder og bruger*. København: Hans Reitzel.
 - Kristiansen, M. (2007). Relational and existential challenges of practicing dialogic action research – working with social concrete blocks in organizations. *International Journal of Action Research*, 3 (1&2), 15-37.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2012, in progress). *Participation i aktionsforskning – mellem metode og verdenssyn, deltagelse og medbestemmelse*. Bidrag til antologi på Aalborg Universitetsforlag.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2011). Participation as enactment of power in dialogic organizational action research – Reflections on conflicting knowledge interests and actionability. *International Journal of Action Research*, 7(3) 347-380.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2010) Employee Driven Innovation in Team (EDIT) – innovative potential, dialogue, and dissensus. *International Journal of Action Research*, 6(2-3), 55-95.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2009a) Medarbejderdrevet innovation i team (MIT) – om dialogiske organiseringsprocesser i og på tværs af team. *Erhvervspsykologi*, 7(4), 52-69.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2009b) Sådan kan man fremme medarbejderdrevet innovation – værktøjer til innovationsledelse af team. *ledelseidag.dk*, oktober, nr. 9.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2006). Involvement as a Dilemma. Between Dialogue and Discussion in Team Based Organizations. *International Journal of Action Research*, 2(2), 163-197.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2005). *Midwifery and dialogue in organizations. Emergent, mutual involvement in action research*. München: Rainer Hampp Verlag.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2004). Self-referentiality as a power mechanism. Towards dialogic action research. *Action Research*, 2 (4), 371-388.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2000). *Kerlig rummelighed i dialoger – om interpersonel organisationskommunikation*. Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 6. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (1997). *I mødet er sandheden – en videnskabsteoretisk debatbog om engageret objektivitet*. Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 2. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
 - Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (1996). Guldgraverens fire veje – om produktive dialoger. In H. Alrø (Ed.), *Organisationsudvikling gennem dialog*. Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 1. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
 - Kvale, S. (1997) *InterView*. København: Hans Reitzels Forlag.
 - Larsen, H.H. (2006). *Human Resource Management. License to work. Arbejdslivets tryllestav eller håndjern?* Holte: Valmuen.
 - Løgstrup, K. (1995). *Ophav og omgivelse. Betragtninger over historie og natur. Metafysik III*. København: Gyldendal.
 - Marshall, J. (1999). Living Life as Inquiry. *Systematic practice and Action Research*, 12(2), 155-171.
 - Maurer, M. & Githens, R.P. (2010). Towards a re-framing of action research for
-

human resource and organizational development. Moving beyond problem solving towards dialogue. *Action Research*, 8(3), 267-292.

- Myers, I. B. (1991). *Gifts differing*. Palo Alto, Ca.: Consulting Psychologists Press.
- Nielsen, L.D. (2006). The Methods and Implications of Action Research. In: Nielsen, K. Aa. & L. Svensson (Eds.). *Action Research and Interactive Research*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Nielsen, K. Aa. & Nielsen, B.S. (2010). Aktionsforskning. In Brinckmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Olsen, L., Ploug, N., Andersen, L. & Juul, J. S. (2012). *Det danske klassesamfund. Et socialt Danmarksportræt*. København: Gyldendal.
- Olesen, B.R. (2011). Aktionsforskning – om at skabe meningsfuld viden og forandring sammen. In Almlund, P. & Andersen, N.B. (Eds.) *Fra metateori til kommunikation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Olesen, B. R. & Jensen, T. M. (2011). *Samarbejde mellem skole & hjem. Kommunikation og ledelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pearce, B.W. & Pearce, K.A. (2004). Taking a Communication Perspective on Dialogue. In: R. Anderson, L. Baxter & K. Cissna (Eds.). *Dialogue. Theorizing Difference in Communication Studies*. London. Sage.
- Peters, K. (2011). Indirekte Steuerung und interessierte Selbstgefährdung. Eine 180-Grad-Wende bei der betrieblichen Gesundheitsförderung. In: Nick Kratzer, Wolfgang Dunkel, Karina Becker, Stephan Hinrichs (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit im Konflikt*. Berlin: Edition Sigma.
- Peters, K. (2001). Individual autonomy in new forms of work organization. *Concepts and Transformation*, 6(2), 141-158.
- Phillips, L. (2009). Analysing the Dialogic Turn in the Communication of Research-Based Knowledge: An Exploration of the Tensions in Collaborative Research. *Public Understanding of Science*, June, 1-21.
- Pålshaugen, Ø. (1998). *The End of Organization Theory?* Amsterdam: John Benjamins.
- Rask Nielsen, P. (2010). *Professionssamarbejdet mellem lærere og pædagoger*. Frederikshavn: Dafolo.
- Reason, P. (2002). Justice, Sustainability, and Participation. *Concepts and Transformation. International Journal of Action Research and Organizational Renewal*, 7(1) 7-29.
- Rogers, C. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103.
- Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. Ney York: Macmillan/Merrill.
- Scharmer, C.O. (2009). *Theory U. Leading from the Future as It Emerges*. San Francisco. CA.: Berett-Koehler Publishers.
- Schein, E. (1999). *Process consultation revisited. Building the helping relationship*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing company, Inc.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Stegeager, N. & Laursen, E. (2011). *Organisationer i bevægelse. Læring – udvikling – intervention*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Svensson, L. (2008). Efterord. In: E. Gunnarsson, B. Johannisson & T. Stjernberg.

-
- (Eds.). *Gemensamt kunskapande – den interaktive forskningens praktik*. Växjö: Växjö University Press.
- Svensson, L., Ellström, P-E, & Brulin, G. (2007). Introduction – on Interactive Research. *International Journal of Action Research*, 3(3), 233-249.
 - Sørensen, E. & Torfing, J. (2010). Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor. *Økonomi og Politik*, 83(1), 22-33.

 - Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres. Når talent bliver til innovation*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
 - Torbert, W. R. (2001). The practice of action inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. (pp. 250-260). London: Sage.
 - Toulmin, S. & Gustavsen, B. (1996). *Beyond Theory. Changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins.
 - Touraine, A. (1997). *What is democracy?* Boulder, Colo.: Westview press.
 - Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

 - Weick, K.E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. New York. McGraw-Hill.
 - Weltzer, H. (1991). *Udviklingsbeskrivelse af småbørn – et pædagogisk hjælpemiddel*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Dialogiske forældresamtaler – alle vil jo gerne inddrages?

Af Jørgen Bloch-Poulsen

© Jørgen Bloch-Poulsen 2013

1. udgave, Open Access udgivelse

2. bind i: Serie om Lærings-, forandrings- og
organisationsudviklingsprocesser/Transformational Studies
(v/ Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, København)

Grafisk tilrettelæggelse: Anne Houe

ISBN: 978-87-7112-071-4

ISSN: 2245-7569

Udgivet af:

Aalborg Universitetsforlag

Skjernvej 4A, 2. sal

9220 Aalborg Ø

T: 99407140

F: 96350076

aauf@forlag.aau.dk

forlag.aau.dk

Publikationen er udgivet med støtte fra
Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, København.