

# At arbejde udviklingsorienteret

Inspirationsguide til pædagoger

/ Helle Frederiksen og Trine Bomann Andersen

## Indledning

At arbejde udviklingsorienteret er for de fleste pædagoger i dag en selvfølgelighed indlejret i vores professions selvforståelse. Nogle vil endda gå så vidt som til at sige, at al pædagogisk praksis er udviklingsarbejde idet, at vi arbejder med mennesker i udvikling.

I dette inspirationshæfte stiller vi skarpt på udviklingsarbejde, der er knyttet an til projekter, der fokuserer på procesorienteret kompetenceudvikling rettet mod kvalitet i relationsarbejdet.

Du finder ikke en opskrift eller manual her til, hvordan man bedriver udviklingsarbejde i daginstitutioner. Vores ønske er derimod at give korte beskrivelser af, hvad man bør være opmærksom på i beskrivelse og facilitering af udviklingsprojekter. Derudover er vores største forhåbning, at dette hæfte kan give inspiration til, at man som pædagog giver sig i kast med større eller mindre udviklingsprojekter. At arbejde udviklingsorienteret er noget andet end daglig pædagogisk praksis eller pædagogisk forskning. Det er en særlig aktivitet, der ligger sig ind herimellem. Modsat pædagogisk forskning, der søger at kreere ny valid viden, så baserer pædagogisk udviklingsarbejde sig på initiativer, der kan sigte mod forbedring af praksisformer i den arbejdsmæssige sammenhæng. (Pedersen, 2003, s. 29)

Vi taler i denne guide ikke om udviklingsprojekter, der kan betragtes som et forvaltningsmæssigt styringsinstrument med rigide dokumentationskrav formuleret af andre aktører end praktikerne selv. Uagtet at sådanne projekter har sin relevans og legitimitet, så er vores fokus at inspirere pædagoger og ledere til selv at igangsætte projekter ud fra egne interesser og behov på egen arbejdsplads.



Det behøver ikke være vanskeligt eller behæftet med uoverkommelige sten på vejen. Det handler primært om at nære et ønske om at skabe de bedste udviklingsbetingelser og muligheder for trivsel for børnene. Der går desuden en direkte rød tråd fra den øgede professionalitet til styrkelsen af arbejdsklima og glæde ved jobbet. Ikke uvæsentlige sidegevinster ved at arbejde udviklingsorienteret.

Dette hæfte er bygget således op, at der i korte kapitler beskrives opmærksomhedspunkter og centrale emner ved at arbejde udviklingsorienteret. Undervejs eksemplificeres teksten af et konkret udviklingsprojekt, der fandt sted i en københavnsk daginstitution. Billederne er taget undervejs i projektforsløbet i samme institution, og alle citater er fra pædagogerne, som deltog i udviklingsprojektet.

I vores optik arbejder man udviklingsorienteret, når man accepterer, at udvikling er noget processuelt og noget, der ikke kan forstås uden at indtænke relationerne. Med dette mener vi, at den enkelte pædagog deraf også må indtænke sig selv i den relationelle sammenhæng og turde udfordre sig selv og udforske egen praksis for at arbejde udviklingsorienteret, hvilket er en forudsætning for reel deltagelse i udviklingsprojekter.

Det bør grundlæggende være en hjørnesteen i al pædagogisk virksomhed, at man er nysgerrig på de relationelle sammenhænge man indgår i som pædagog, og hvordan man kan styrke ens daglige indsats. Det er værd at indimellem at fordybe sig i detaljerne for bedre at kunne se det hele billede.

Vi begynder med en beskrivelse af det omtalte udviklingsprojekt.

*God læsning*

## Projektbeskrivelse for S.U.M.-Lab

Via midler fra BUPL's Udviklingspulje fik vi mulighed for at søsætte et udviklingsprojekt, der blev døbt: S.U.M.-Lab. Dette står for Samvær Under Måltidet – Laboratorium. Vi kunne lide tanken om den mere eksperimentelle tilgang, hvor alle er medforskere. Derfor laboratorium, hvor vi undersøger, udforsker og stiller skarpt på detaljerne.

Når man skal begynde et udviklingsprojekt kan man fokusere på et ønske om at udvikle viden af mere generel karakter eller kreere et projekt funderet i lokal og praksisnær relevans. Der kan man med fordel se på, om man står med konkrete udfordringer på arbejdspladsen, som man ønsker at udvikle viden om. Det kan være alt som f.eks. vi vil gerne, at vores børn skal lære at være mere selvhjulpne, eller vi ønsker mere samarbejde på tværs af stuer eller afdelinger. Det kunne også være at man ønskede at udvikle viden om, hvordan højner vi børnenes trivsel i børnegrupperne. Så ser man på trivslen før og efter. Man kan vælge nogle målbare tegn at ramme sine iagttagelser og sit projekt ind efter.

Vi valgte at gøre det anderledes. Vi havde ikke på forhånd spotet et problem. Vi ville gerne, at dette skulle være kompetenceudviklende for pædagogerne. Projektet var hovedsagligt af eksplorativ karakter. Det fik den betydning for vores proces, at teori og empiri hele tiden gensidigt inspirerede hinanden. Analysen blev skabt på baggrund af empirien men i form af en såkaldt abduktiv proces. Abduktion veksler hele tiden mellem empirisk arbejde og teoretisk arbejde i en løbende proces, hvor de to elementer informerer hinanden i en søgen efter analytisk viden. Det centrale blev pædagogernes egne erfaringer og oplevelser, der kom til at danne et væsentligt udgangspunkt for analysen. Hensigten var hermed at analysere de meningssammenhænge omkring måltiderne, hvorigennem pædagogerne agerede og

forstår sig selv og andre. Det medierende element og redskabet til fremkaldelsen af netop de meningssammenhænge blev dialogen. Dialogisk kompetence er for pædagoger i alle pædagogiske udviklingsprojekter det vigtigste ”forskningsredskab”.

Vi er en større integreret daginstitution i København med 3 afdelinger fordelt på vuggestue, børnehave og fritidshjem. Vi har i alt 230 børn og ca 45 medarbejdere.

Baggrunden for projektet er, at vi igennem nogle år har haft et udvidet fokus på måltidet. Dog primært den ernæringsmæssige side. Vi ønskede at udvide det perspektiv til at inkludere den holdning, at et sundt måltid for børn i en professionel sammenhæng også skal fokusere på den relationelle og dermed psykologiske side af måltidet. Vi ønsker, at daginstitutioner generelt skal bevæge sig fra affodringskultur til en opmærksomhed på det pædagogiske måltid. Det var derfor oplagt for os at vælge måltidsstunden som arena for at belyse de kommunikative processer mellem børn og voksne. Det kunne dog i og for sig have været hvilken som helst tilbagevendende hverdagsbegivenhed såsom garderobe, toilet eller samlingssituationerne. Vi mener, at det at blive opmærksom og finpudse sin praktik i sådanne situationer er pædagogik i sin fineste og mest eksemplariske form.

Vores tese er, at der ligger et udviklingspotentiale af stærkt forebyggende karakter i disse unikke men tilbagevendende hverdagsituationer, der omhandler hvordan pædagoger kan kommunikere således, at vi understøtter inklusion af alle børn i fællesskabet.

Alle børn har brug for og ret til at være en del af et fællesskab, hvor bl.a. identitet styrkes og udvikles. For at lære de sociale samspilskoder, der er så afgørende for barnets mulighed for at udvikle og fremadrettet genforhandle sin identitet, så fordrer det adgang til det meningsforhandlende rum. Denne adgang gi-

ves via deltagelsespositioner. Nogle børn har brug for støtte fra voksne til at kunne tilegne sig og aflæse de sociale koder, der afgører, hvorvidt man af fællesskabet gives en legal deltagelsesposition. Samspilsrelationer bliver tydelige under måltidet, og det blev som sagt vores arena for at udforske kommunikationen mellem børn og voksne samt børnene imellem. Tanken er at den viden, der kan udledes heraf kan overføres til andre situationer i institutionslivet.

Vi har i vores institution tidligere arbejdet med måltidet som et sted for overførsel af kultur og normer. Det er meget kulturbåret, hvad pædagogen har med sig fra sin egen opvækst og det følelsesmæssige og subjektive er stærkt repræsenteret, når det drejer sig om mad. Vi har arbejdet med, at vi blev bevidste om egne normer omkring måltidet samt at vi kunne gå i dialog herom. Derudover har vi været optaget af at få inddraget børnene i præsentationen og serveringen af maden. Værtsrollen er der indgående blevet arbejdet med. På den måde var dannelseperspektivet samt ernæringen indtil projektstart de mest fremtrædende i vores fokus på måltidet. Med projektet satte vi spot på de kommunikative processer. Vi var stærkt inspireret af professor Berit Baes fra Norge og hendes artikel i bogen ”Forskning i pædagogisk praksis” om medlæring ved måltidet. Hun har forsket i kommunikationen mellem børn og voksne, som den udspillede sig under måltiderne. Voksne kan ifølge Berit Bae understøtte et rummeligt samvær via dialog med børnene på en måde, der gør at det kan give konstruktiv læring – også for tilskuerne. Vi ønskede at udvide vores forståelse af hendes begreb: ”det rummelige samvær” ved at studere det og nærme os det i praksis. Til det forhold valgte vi desuden at anvende en analysekategori nemlig den trange samværsform, som vi fik fra Berit Baes tekst. Vi ville gerne se, om vi kunne blive bedre til at identificere inkluderende dialogformer, som kan være med til at åbne døre for de udsatte børn ind i fællesskabet.



Vi var glade for at Berit Bae kunne komme til Danmark og undervise os i begyndelsen af projektet for at få styrket det teoretiske afsæt for det videre forløb. Berit Bae var desuden en stor kilde til inspiration idet hun gav tovholderne for projektet sparring på metodedelen men også på procesforløbet. Udover hende kom professor Per Schultz Jørgensen og delte ud af sin viden om socialpsykologi med fokus på kommunikation mellem børn og voksne. Vi ønskede at få stimuli og teoretisk viden formidlet af eksterne undervisere, da det desuden giver en gejst ind i huset og til projektførelset.

Vi formidlede en særdeles vigtig pointe til kickstart af projektet. Nemlig at alle er medforskere hvilket inkluderer, at man er åben og frem for alt tager medansvar for at gå aktivt ind i processen. Et projekt som vores ville intet være uden pædagogernes vilje og gejst til involvering. Projektet lever og ånder ved det og

er simpelthen kreeret således, at de helt centrale aktører er pædagogerne også i udforskning og analysedelen. At arbejde i et såkaldt laboratorium indbefatter, at der ikke på forhånd er en given facitliste. Vi ledte efter noget (inkluderende dialogformer) men ikke efter en bestemt form eller farve. Alle bud undervejs var gyldige og relevante.

For at få hjælp til dataindsamling og praktiske gøremål ansatte vi en projektmedarbejder. Det var ikke mange timer han havde, men det blev en stor hjælp, da han bl.a. filmede, interviewede, sammenfattede skriftlige besvarelser og var medobservatør på reaktioner på f.eks. personalemøder. Det havde udover aflastningen den klare fordel, at han så ting vi i huset ikke ser og kunne sparre os herpå. Idet han ikke har sin faste gang i huset havde han den fornødne distance, som i udviklingsprojekter kan være med til at kvalificere forløbet.

Han samlede de første reaktioner fra pædagogerne, og der var en generel nysgerrighed og glæde over projektet. Nogle var spændte og lidt nervøse for at skulle filmes. Det indgik som en del af dataindsamlingen. Men som udgangspunkt handlede deres første hånds indtryk om, at det var forståeligt, nemt at gå til, et spændende projekt og det tændte deres ild, at de selv blev inviteret på banen fra begyndelsen.

Vi lavede en plan over hele projektets forløb med en tidslinje med nedslag, hvor de forskellige aktiviteter skulle foregå. Løbende justerede tovholderne detailplanlægningen, så det passede sammen. Detailplanlægningen handlede om forberedelse af aktiviteterne. F.eks. havde vi det vi kaldte dialogforum dage, hvor pædagoger i mindre grupper sammensat fra de 3 forskellige afdelinger på tværs skulle købes fri til en hel arbejdsdag, hvor de kunne se vidioklip, reflektere herover og sammen analysere og diskutere dem og nogle tekster, som de havde læst til dagen. Tek-



ster der perspektiverede det overordnede emne, nemlig kommunikation mellem børn og voksne. Alle grupper fik forskellige tekster under den paraply. En gruppe havde f.eks. om det neuropsykologiske perspektiv. Om spejlneuroner og deres betydning for vores kommunikation og børnenes udvikling. En anden gruppe havde om det narrative element, om betydningen for børns identitetsdannelse på baggrund af, hvordan vi italesætter børnene og går dem kommunikativt i møde. En anden gruppe havde om sprogtoner fra Charlotte Palludans bog: ”Børnehaven gør en forskel”. Andre igen læste Kirsten Elisa Petersens nyeste tekst om små udsatte børns læring og udvikling i vuggestuen, og hvordan de kommer til deltagelse i den pædagogiske hverdag.

På et efterfølgende fælles personalemøde fremlagde hver gruppe så et klip de havde valgt at fokusere på, og de fortalte om deres refleksioner over klippet. Derudover holdt de et mindre oplæg

om den tekst de havde haft i gruppen. På den måde foregik der en vidensdeling på såvel analyseniveau af praksis men også med teoretisk input. Alt dette skulle selvfølgelig planlægges, grupperne sammensættes, tekster udvælges, vikarer bestilles, lokale bookes, dagsordenen udformes, vidioklip vælges o.s.v.

Det kan lyde af meget, men det behøver ikke være så tidskrævende. Til gengæld skaber god planlægning en ramme for, at pædagogerne i ro kan sætte sig ned og fordybe sig i det mere analytiske og med tid til efterfølgende diskussion.

Vi oplevede, at nogle pædagoger fandt enkelte tekster svære at læse. Så til næste dialogforum dag havde vi valgt tekster som umiddelbart ramte forskellige niveauer. Vi lavede en læsevejledning til teksterne, hvor vi også noterede graden af tilgængelighed, og derudaf måtte pædagogerne selv vælge, hvilke tekster de ville give sig i kast med.

Vi havde over et år til at arbejde med dette projekt og metoderne i det vi kaldte vores laboratorium var forskellige. Udover dialogforum dagene, vidiofilming og oplæg anvendte vi fokusgruppeinterview, praksisfortællinger, spørgeskemaer, semi-strukturerede interview og fokuserede observationer.

I forhold til at observere så foregik det på den måde, at pædagoger var ude og observere en kollega fra en anden afdeling under måltidet. Reaktionen herpå var, at det var meget givende at få indblik i, hvordan tingene fungerer i en anden afdeling end sin egen. Det var desuden med til at give en anden forståelse for kollegaers arbejde idet kommunikationen og rammernes vilkår er anderledes, om man sidder med et vuggestue eller fritidshjemsbarn. Derudover sagde pædagogerne, at det var spændende at se på måltidet udefra.

*”Man ser det på en anden måde, når man observerer helheden. Man lægger mærke til detaljerne. Det sætter mange tanker i gang, og jeg tog rigtig meget med mig til mit eget måltid og min måde at tale med børnene på.”*

Det at anvende forskellige metodetilgange skabte for os en dynamik, som har været medvirkende til at alle følte sig inspireret til at deltage. Til det afsluttende personalemøde, hvor alle skulle fortælle om deres oplevelse af forløbet blev netop dette fremhævet som positivt.

*”Måden projektet var bygget op på blev et uddannelsesforløb, hvor der blev lagt mursten ovenpå hinanden. Der var en sammenhængskraft i de forskellige aktiviteter, og det gav virkelig muligheden for at ramme alles nærmeste udviklingszone”*

Vi valgte ca. midtvejs at gå mere efter bevidstgørelse frem for kategorisering. Vi ville lade os opsluge mere af analysen og dialogen frem for slutprodukt eller netop kategorisering. Det var dels ud fra, hvad pædagogerne på det tidspunkt gav udtryk for gav mest mening for dem og dels ud fra den erfaring, at vi havde sat os for at undersøge et flertydigt og relationelt fænomen. Vi forstod, at det ikke var muligt helt at indfange en såkaldt fast og entydig størrelse. Forstået på den måde at inkluderende dialogformer er afhængig af så uendelig mange faktorer, der påvirker hinanden. F.eks. de pågældende personers forhistorie, værdihorisont, baggrund og selve situationen samt omgivelserne. Det er i det spændingsfelt, at der opstår noget, som vi valgte at kigge nærmere på og analysere og diskutere. Men vi blev igen og igen bekræftet i, at hvad der f.eks. kan virke inkluderende for et barn kan samtidigt være ekskluderende for et andet barn.

Berit Baes begreb medlæring gjorde os uhyre opmærksomme på, at man kan ønske at inkludere et barn i en børnegruppe så

meget, at man overser den eventuelt negative medlæring de andre/det andet barn kan få nemlig, at ”mit behov er ikke vigtigt og tilsidesættes til fordel for en anden”, i nogle tilfælde med endda risiko for at krænke et andet barn.

Hvad vi kan konkludere er, at vi som pædagoger skal have en øget opmærksomhed på, at alle børn oplever at være en del af et fællesskab, og at vi med vores definitionsmagt har en potentiel stor mulighed for at understøtte, at børn der ikke oplever det, bliver gjort såkaldt attraktive og synlige for fællesskabet.

Vi ved nu også, at det er en kompleks størrelse, og det vil sikre børnene og øge kvaliteten af vores evne til at kommunikere inkluderende, at vi tør sætte vores praksis til skue og gå i dialog herom. Ens kollegaer kan være med til at spotte eventuel medlæring hos de andre børn og rette ens opmærksomhed på, at kommunikationen kan være ekskluderende trods de bedste intentioner om det modsatte.

### **At arbejde udviklingsorienteret som pædagog**

Arbejdet som pædagog er behæftet med særlige kendetegn. Vi fremhæver her det, at pædagoger dagligt står i konkrete og unikke situationer, hvor den professionelle dømmekraft anvendes. Ethvert menneskeligt møde har såvel noget nyt og noget genkendeligt over sig. Men mødet vil aldrig gentage sig i samme form. Alle mellemmenneskelige interaktioner har indbygget en vis uforudsigelighed. I det daglige arbejde må pædagogen forholde sig til det, der sker her og nu.

At arbejdet er funderet i noget, som er så flygtigt, uklart og komplekst og frem for alt her og nu medfører handletvang. Pædagogen må kunne træffe øjeblikkelige valg baseret på skøn. Her bliver ens professionelle dømmekraft en konstant og væsentlig

medspiller. Pædagogen har i disse situationer ikke mulighed for i ro at overveje, hvad han/hun skal gøre. Handletvangen kræver hurtige afgørelser.

*”Det professionelle arbejde vil i sit væsen altid have et element af eksperiment i sig, for den professionelle kan ikke forudse den andens reaktioner og vil aldrig kunne forudsige udfaldet.”*

(Seriehæfte fra UCN/Forskning og udvikling 2012, s. 21)

Pædagoger agerer altså hver dag i en uforudsigelig praksis, og det fordrer en høj grad af professionel dømmekraft og handlekompetence. Dette kan også oversættes til, at pædagogens viden i og om praksis er erfaringsbaseret.

Hvad god professionel dømmekraft i samspilsprocesser er drevet af er vanskeligt at formelsætte, da det i høj grad er individbåret, men udover en vis situationsbestemt handlekompetence så er det for pædagoger ligeledes baseret på personlige relationskompetencer. Hvilket handler om evnen til at opbygge og vedligeholde tillidsfulde relationer samt evnen til at håndtere andres følelser. Noget som skabes over tid. Forenklet sagt er et professionelt skøn skabt på baggrund af de personlige kompetencer, det faglige beredskab via teorier samt pædagogens erfaringer fra praksis. Det betyder derfor også, at et professionelt skøn er et personligt skøn i en given situation. Pædagogen skal kunne finde sammenhæng og mening i situationen og beslutte sig for, hvad der er det rette at gøre her og nu.

Pædagoger oplever ofte at stå i situationer, der dels afkræver handletvang og dels er spundet ind i mange dilemmaer. Ikke så sjældent balancerer man imellem hensynet til individet eller fællesskabet. At gå balancegang imellem de to poler er et helt centralt emne for pædagoger. Praksis handler for pædagoger om det, der kunne være anderledes. Det er velkendt præmis, at der i





pædagogik ingen facitliste er, men hvad søger man så efter. Hvilke pejlemærker kan man rette sit professionelle skøn hen imod? Svaret er, at ens ageren i praksis altid kan diskuteres. Det er et grundvilkår for pædagoger at have tvivlen som fast følgesvend, og en udfordring ikke at lade den være årsag til en træghed eller tøven i forhold til at handle i praksis. Tvivl kan bestemt også være positivt, idet den kan motivere til selvrefleksion.

Et andet særligt kendetegn ved pædagogprofessionen er, at vi er uddannet til og arbejder med hele tiden at forholde os til, at forskellige situationer indeholder flertydige positioner og perspektiver. Som pædagog skal man hele tiden overveje, hvilket samspil der omgiver en, og hvad man selv bibringer det sociale rum.

Så pædagoger har forudsætningerne for at gå i dialog om sine faglige skøn og også, hvordan man forholder sig til de dilemmaer, der hele tiden er på spil. At turde få kastet lys på egen praksis men i særdeleshed også at kaste lys på sine kollegaers praksis er altafgørende for at sikre kvaliteten i det pædagogiske arbejde. Netop fordi der ingen facitliste er, er der også en risiko for, at pædagoger overdriver sine kategoriseringstendenser, som bliver bekvemme forklaringsrammer for børnene og forældrenes adfærd. Vi mennesker tilskriver hele tiden mening og betydning til adfærd og situationer omkring os. Det er en naturlig social proces. Men man kan som pædagog nemt falde i f.eks. at se børnene som bestemte børnetyper frem for unikke personer. Man møder derefter børnene med bestemte forventninger og tilhørende reaktioner, hvilket ikke er hensigtsmæssig i forhold til det enkelte barn og den givne situation.

En anden risiko ved ureflekteret pædagogisk praksis er, at man bevidstløs kan komme til at køre sine egne private normer af på børnene og i arbejdsfællesskabet. Som professionel er man er forpligtet på at underlægge sine handlinger løbende vurderinger. Det

**Jeg synes, vi er blevet gode til at stille åbne spørgsmål til hinanden. Vi lytter måske også mere.**

*Pædagog i projekt S.U.M.-Lab*



er den eneste måde at sikre styrkelsen af den professionelle dømmekraft samt, at man bliver mere vidende og indsigtfuld og adækvat i sine handlinger i praksis. (Pedersen og Foged, 2010, s. 69)

Så når vi taler om at arbejde udviklingsorienteret som pædagog mener vi, at man løbende er optaget af at ”gå bagom”, at problematisere dominerende diskurser og sætte spørgsmålstejn ved grundforståelser i sin virksomhed (Bae, 2009) Dermed skabes ifølge Berit Bae desuden mulighed for, at der rettes fokus mere på samspilsprocesser frem for egenskaber hos individer.

At arbejde udviklingsorienteret er en kvalitativ egenskab, som enhver pædagog bør være optaget af at tilegne sig. Det lærer sig nemlig op af endnu en kompetence, som er særligt kendetegnende ved den pædagogiske profession, nemlig udforskningskompetence. Idet at der i det pædagogiske arbejde er en høj grad af metodefrihed, så er vi forpligtede på at forholde os kritisk og undersøgende til det, som foregår omkring os på vores arbejdsplads. (Poulsgård, 2012, s. 240) Udforskningskompetence omhandler udover at anskue kritisk og spørge kritisk ind til pædagogiske metoder så også, at der spørges ind til kollegaers teoretiske viden. Det er nemlig ikke tilstrækkeligt at stille skarpt på hinandens empiriske viden og praksis for at kunne forstå de bagvedliggende intentioner. Det er også væsentligt at få øje på den enkeltes teoretiske begrebsapparat. Dette er nemlig medstyrende for ens forståelse af, hvad der sker i de komplekse samspilsprocesser og desuden en del af ens faglige horisont og dermed formgivende for ens dømmekraft. Det kan dog være vanskeligt at adskille selv, idet man ganske enkelt er for tæt på. Det er derfor en gave at blive forstyrret eller belyst af kollegaer.

At forsøge at begribe verden ud fra et kritisk konstruktivt perspektiv anser vi som værende en vitaliserende kraft for enhver dialog om pædagogisk praksis.

Vi påstår, at pædagoger skal være mere hårdhudet end man er i andre professioner. Med det mener vi, at det er tvingende nødvendigt at turde dialogen om egen og kollegaers praksis for at blive dygtigere. Det duer simpelthen ikke, at vi afholder os herfra af frygt for at såre hinandens følelser. Hvad vi kan gøre, er at tage ansvar hver især og blive bevidst om, hvorfra man oplever verden og det man hører. Pædagoger skal altid kunne sætte sig selv i forhold til de 3 P'er, nemlig det private, det personlige og det professionelle.

### **S.U.M.-Lab**

En central del i projektet var at sætte ”sine rutiner under lup”. På et afdelingsmøde i vuggestuen talte de om, at de følte, at de ofte kom til at agere på en rutinemåde i praksis, som virkede mod hensigten. Deraf fulgte en spændende dialog under emnet: foregår der det vi gerne vil have, der skal foregå. Det medførte en fordybelse i indforståede normer, som ofte sætter rammerne for samspillet, her ved måltidet. En pædagog fremhævede normen: ”at sidde ordentligt”, som endda ofte bliver anvendt i bydeform til børnene: ”sid ordentligt”. Men hvad vil det sige? Derudover efterlyste hun et større fokus på den voksnes rolle og mindre på børnenes adfærd. Hun sagde bl.a.:

*”Jeg oplever, at når jeg selv oplever børnene være urolige eller overfjollede både under måltidet men også generelt i hverdagen, så er jeg blevet mere bevidst om, hvilken rolle jeg selv har i de situationer. Jeg oplever, at det er, når mit fokus bliver for flakkende. Altså når samspillet fra min side mangler nærvær og involvering og dialog med børnene. Det er i den grad katalysator for en urolig børnegruppe.”*

Denne type reflektive samtaler blev vægtet på forskellige møder. Ud fra den tese, at vi i dialogen afprøver og udvikler forståelser. Normer og forståelser konstrueres i det pædagogiske praksisfæl-



lesskab. Flere pædagoger har givet udtryk for, at det har været berigende at indse, at vi alle er medskabere af de diskursive betingelser i huset. Det generede en lyst til at eksperimentere, selv sætte en dagsorden og en følelse af, at der er højt til loftet. Vi har talt om, at vi ind i vores fortolkningsfællesskab både reproducerer men også kan og skal udfordre kriterier, forståelser og den sociale orden. Vi ønsker, at det forsat skal være en del af den faglige sparring at undersøge løbende, hvad vi i vores hus tillægger mening og betydning i praksisfællesskabet.

Fra ledelsen valgte vi fra begyndelsen at lægge en tone eller rettere sagt en prioritering ind over projektet. I virkeligheden kognede ned til et motto, som alle i huset kender: ”Her har vi mod til at være nysgerrige på hinandens intentioner”. Den væsentlige og forstyrrende dialog handlede selvsagt også om andet end at afdække intentioner, altså at forsøge at belyse det intentionelle niveau bag det tilsyneladende selvfølgelige. Det har bare været

frugtbart for det substantielle niveau i dialogen, at den er italesat som et prioriteret og afgørende element for en hvilken som helst slags udvikling.

Vi har talt om, at vi på hverdagsbasis agerer implicit og kun ved at granske vores praksisrelaterede kundskab kan vi styrke den.

*”Jeg synes, vi er blevet gode til at stille åbne spørgsmål til hinanden. Vi lytter måske også mere. Jeg har i hvert fald fået nuanceret forskellige handlemåder. Det hele handler om perspektiv og det gør både det hele meget mere komplekst men også super spændende.”*

Da Berit Bae holdt oplæg i vores institution fremhævede hun betydningen af, at vi burde gå efter primært bevidstgørelse frem for kategorisering. Hun sagde, at man skal være særdeles forsigtig med at vurdere og rangordne sine analyser. Ifølge hende er det desuden vigtigt at være optaget af at respektere menneskers integritet i forbindelse med analyse af vidioklip eller observationer af kollegaers praksis.

Vi oplevede det på et af de første fællesmøder, hvor et vidioklip blev analyseret. En pædagog sagde pludselig, at han følte det ubehageligt at være i rummet, fordi der undervejs blev en stemning af at vi skulle være handleanvisende på, hvordan den pågældende pædagog fra vidioklippen kunne have ageret i stedet for, som hun nu gjorde. Det kom til at fremstå som at kollegaerne blev fejlfindere frem for nysgerrigt at gå på opdagelse i de bagved liggende intentioner samt den medlæring, der fandt sted for børnene. Da lærte vi vigtigheden af, at vi i dialogen om hinandens praksis stopper med at konkludere og handleanvise.

Det er sårbart at udstille sin praksis, omend vi gør det hele tiden i hverdagen. Vi er dem vi er og agerer som vi gør, men det er noget andet, når ens praksis stilles til skue for analyse og samtale.

Det er uvant og ledsages for nogen af stort ubehag, i hvert fald i begyndelsen.

Det er væsentligt at minde hinanden om udgangspunktet for al pædagogisk virksomhed,- der er ingen facitliste!

Vi bør i et sådan forum, jævnfør Berit Bae, være varsomme med at vurdere og konkludere men primært forholde os undrende til, hvad der er på spil. Det er to forskellige tilgange til det dialogiske rum. Det skal handle om at træne sin analytiske sans, skærpe sin bevidsthed, sin dialogiske kompetence og gerne blive klogere på vores relationelle tænkning og praksis.

Fra Per Schultz Jørgensen har vi udtrykket: pædagogens fineste redskab er sig selv. Det fordrer en respekt og forståelse for, at den enkelte gør det bedste ud fra, hvor han/hun er og hvad pågældende har oplevet som værende relevant i sit skøn af situationen. Men det tydeliggør også, at det er nødvendigt, at vi kan gå i dialog om vores egen og kollegaers praksis, det der siges, og det der gøres. Det er den eneste måde at blive klogere og dygtigere på sit redskab som pædagog, - sig selv.

Vi oplevede at pædagogernes selvrefleksivitet blev øget undervejs i projektet.

*”Jeg er mere bevidst nu under måltidet. Jeg er bevidst om at se på om alle er med i fællesskabet, om der sidder nogen og føler sig lidt udenfor eller bare ikke rigtig er en del af gruppen. Jeg er også meget mere bevidst om mig selv. Mit kropssprog og hvad jeg siger og i hvilken tone. Bevidst om jeg får lyttet til børnene og om jeg får sendt gode inviterende signaler til samtale”*

## Teori og praksis

Vi ved nu, at det er vigtigt, at man som pædagog forsøger at anskue og problematisere de forhold, der definerer praksis. Helt at gennemskue de bærende strukturer er ikke så enkelt, og det fordrer en analytisk distance til praksis. Afstanden kan dog også opleves for stor som det nogle gange kan være med forskningsviden, der søger at beskrive praksisfeltet. Derfor kan projekter, der har sit udspring i praksis afstedkomme relevant udviklingsviden.

Det handler om, at man forsøger at spotte nogle udfordringer, dilemmaer og paradokser i sit praksisfællesskab. Tænk over hvordan i kan udvikle jeres praksis. Den udviklingsviden der søges skal ideelt set bibringe nye erkendelser om vores verden for, at vi kan ændre den. Udviklingsviden begynder i praksis men betjener sig af teoretiske og forskningsmæssige metoder og begreber. (Pedersen og Foged, 2010, s. 252) Inspiration fra teori er nødvendig og kan give os større forståelse af fænomener i vores egen hverdag. Teorien kan desuden repræsentere alternative forståelsesrammer end den optik, der gives i ens praksisfelt. Det er samtidig vigtigt at bløde op for den dominerende forestilling, der synes at være, hvor der er en hierarkisk rangering af teori og praksis, hvor teori vurderes mere værdifuldt. (Bae, 2009)

Det medfører desværre ofte, at man ude i institutionerne tager ukritisk teori og modeller til sig og forventer desuden, at det skal være handleanvisende ud fra den forenkede logik: ”hvad skal vi ellers med det og hvorfor bruge tid på det, som i øvrigt virker langt fra virkeligheden”. Det er vigtigt, at vi ser på teori og praksis som mere jævnbyrdigt, og som noget der gensidigt påvirker hinanden.

Det er også vigtigt, at vi som pædagoger betragter teori som noget, der kan nuancere, inspirere og nok så væsentligt give for-



skellige måder til at forstå en situation. Vi skal stoppe med at forvente opskrifter/manualer til handling fra teorifeltet. Derudover aldrig glemme den kritiske sans. Teori er bud på virkelighedsopfattelser. Bud på sammenhænge og vi har brug for at prøve at forstå. Teori er perspektiver vi kan inddrage i vores forsøg på at se det hele billede, men teori er ikke entydige svar. Vi skal væk fra at forvente hurtige løsningsmodeller og se udviklingsprojekter af denne slags som en erkendelsesrejse, der kræver tålmodighed. (Bae, 2009) Vi skal sørge for at favne kompleksiteten og undgå forenklingen.

Udviklingsprojekter i praksis skal knytte an til teori. Teoretiske begreber er med til vi kan fortolke praksiseksempler i lyset af dem. Teoretisk baserede fortolkninger giver mulighed for nuancerede og udvidende dialoger. Desuden skal begreber fungere som opmærksomhedsledende redskab. Hvis man skal observere på praksis, så er det for den efterfølgende analyse og samtale vigtigt at observationerne er forsøgt rammet ind efter en kategori, et begreb.

Teoriperspektiver kan hjælpe med at afgrænse ens opmærksomhed i en ellers uoverskuelig hverdag. Man fokuserer på noget og andet træder i baggrunden, via den reflektive dialog forsøger man at tone de forskellige perspektiver i en ny størrelsesorden.

### **S.U.M.-Lab**

Vi havde sammen i huset en foreløbig afslutningsaften. Foreløbig fordi projektet skal leve videre men ud fra den tidsramme, som vi har skitseret for projektet, så var vi nu nået dertil, hvor vi gjorde en form for status. Det foregik på den måde, at alle pædagoger på skift gav et mundtlig lille oplæg. Det var valgfrit, om det skulle omhandle noget, de især havde hæftet sig ved fra et af de teoriaspekter, de var blevet præsenteret for undervejs, eller om et emne de var optaget af fra en af de artikler de havde læst, om nye erkendelser projektet havde bibragt dem indtil videre eller noget helt andet med reference til projektet.

Dernæst skulle alle runde af med kort at fortælle, hvad de især tog med sig videre fra projektføreløbet. Derefter holdt en af tovholderne for projektet en mindre tale, hvori hun fortalte om de indtryk og erkendelser tovholderne havde fået med i processen. Vi rundede aftenen af med at spise en rigtig god middag sammen og den blev indtaget i en særlig god atmosfære af fællesskab og begejstring.

At høre sine kollegaer fortælle med en sådan entusiasme og faglig gejst og stolthed var smittende og også bevægende. At være så mange samlet om et ønske om faglig udvikling og se hinanden så involveret generede en usædvanlig positiv dynamik. Da det er et fagligt kompetenceudviklingsprojekt, så har opgaverne primært været rettet mod og til pædagogerne. Medhjælperne har deltaget på alle fællesmøder og pædagogiske dage hvor bl.a. vidioklip er analyseret, og hvor der har været oplægsholdere udefra. Vi drog dog den erfaring med os, at det også kan have en relevans at inddrage medhjælperne mere en anden gang.



Det at blive set af sine voksne i institutionen vil også give barnet et grundlæggende overskud, en glæde som kan spire livsglæde

Noget af det der igen og igen blev fremhævet i pædagogernes oplæg den aften var, at projektet havde en interessant opbygning ved at tilbyde både teorier, nye begreber og samtidig være inderligt optaget af praksis, som den ser ud netop hos os.

Vi blev desuden klar over, at det er en rigtig god ide at gå eklektisk til værks rent metodisk, når man sidder og planlægger et projekt. De mange forskellige tilgange har suppleret hinanden på fornem vis men også gjort at man har ramt ind i fleres udviklingsbehov og motivation for deltagelse i projektet.

*”Jeg har virkelig nydt at der både har været tid til refleksionsrum, super interessante tekster som gav mig nye input, og teori som vi kunne bruge til at opdage nye ting i praksis. Der har været mange metoder som supplerede hinanden. Vi har alle fået mulighed for at være med og blive klogere. Man har fået lov at være pædagog, og hvor er vi gode, og vi er også blevet enormt forstyrret undervejs. Fedt. Jeg tager en kæmpe portion af mange forskellige ting med mig”*

*”Jeg har haft stor fornøjelse af især at læse Charlotte Palludans tekst om toner i kommunikation mellem børn og voksne. Jeg lagde bagefter mærke til på videoklippene, at der er mange voksne som har undervisningstonen overfor børnene. F.eks. gulerødderne kommer fra.... bl.a bl.a. Jeg kunne godt tænke mig at se klippene igen med den nye viden jeg føler jeg generelt har fået med mig igennem projektet.”*

Der har været en oplevelse af, at det ikke altid er lige nemt at gå fra praksis med indbygget handletvang til det refleksive rum i løbet af en arbejdsdag. Vi antager, at man som pædagog bruger forskellige mentale sider af sig selv i de to forskellige rum. Det er vores erfaring at man som leder eller tovholder skal udvise den fornødne respekt herfor. Man må afstemme dels som tovholder men også som pædagog sine forventninger til egen præstation

herefter. Det kan ikke nytte at ambitionen for en dybdegående, kritisk, refleksivt funderet dialog bliver så høj, at pædagogerne ikke kan honorere det. Det er en stor mental omstilling at gå direkte ind til et møde med en sådan dagsorden, hvor man kommer lige ude fra et krævende måske kaotisk samspil med børn, som kræver, at din handlekompetence er tændt for fuldt blus, og du konstant skal kunne agere ud fra en intuitiv dømmekraft og praktisk kundskab.

Vi oplevede det flere gange undervejs i forløbet og allerede tidligt i processen blev vi klar over, at her er en særlig udfordring for udviklingsarbejde i daginstitutioner. Alle pædagoger havde været ude og observere kollegaer ud fra nogle på forhånd givne kategorier og teoretiske dispositioner. De var desuden blevet bedt om at definere deres forståelse af hovedbegrebet: inkluderende dialogformer.

Ud fra den samlede skriftlige observationsmateriale viste der sig et særdeles højt niveau af analyse, refleksion og evne til at kategorisere.

Vi så altså, at der i personalegruppen var en høj grad af professionalisme på disse områder. Hvad der undrede os var, at vi ikke altid så dette i samme størrelsesorden i det dialogiske rum i hverdagen, f.eks. på pædagogmøderne i de forskellige afdelinger. Vi spejlede denne iagttagelse i et spørgeskema til alle pædagoger, hvor vi bad dem redegøre for, hvad de oplevede, at det kunne handle om, og hvad der skulle til for, at den enkelte havde lyst til at bringe disse kompetencer mere i spil.

*”Det har meget at sige, at der er god tid til fordybelse, til pædagogmøderne kan man tit sidde med med tanker om, hvad der mon sker inde på stuen mens man er væk. På observationsdagene er der dækket ind med vikar, og man kan forlade stuen i længere tid. Dette gør at det bliver nemmere at koble fra, og så er der ro til*



*at tankerne kan flyde på en anden måde. Så for mig handler det om at få hjælp til at give slip på ”lige nu” (indkøring, sovetider, sygebørn o.s.v.) og give plads til nogle mere overordnede tanker om f.eks. medlæring og kommunikationsprocesser”*

*”Det er ikke svært at dele mine erfaringer, men jeg mener dog at analyse af situationer, refleksion og evne til at kategorisere kræver en fokuseret tilgang på et specifikt problem eller emne, forberedelse og ikke mindst TID. På pædagogmøderne når vi måske højst at sætte os ind i en problemstilling fordi den først skal præsenteres. Når det f.eks. omhandler et barn, skal der svares på mange opklarende spørgsmål inden man kan reflektere omkring handlemulighederne. De mange praktiske ting kommer ligeledes til at tage meget af den værdifulde tid på møderne. Hvis mine analytiske kompetencer skal i spil på møder kræver det, at jeg kan sætte mig ind i emnet forinden, at tiden sættes af til netop dette og at det følges op på næste møde. En person som styrer dialogen er godt, så den ikke stikker af i for mange retninger.”*

*Jeg tror svaret ligger i at have tid til refleksion og samtidig rum for refleksion. Tid er en praktisk foranstaltning og rum er mere en samlet forståelse for et nærvær og et neutralt rum, hvor alle kan reflektere og hvor rammerne, spørgsmålene, stemningen er for at man kan stille spørgsmål. At vi giver os tid til at lytte uden at vurdere.”*

Sidstnævnte citat berører også det emotionelle element, nemlig at der skal være en behagelig og åben stemning, hvor der er plads til forskellige holdninger. En udtrykte det sådan på spørgsmålet om hvad der skal til for at hun kunne gå mere i dialog om sine observationer og analyser:

*”Tryghed er en væsentlig faktor, så en god stemning er vigtig”*

Så der er selvfølgelig flere faktorer, som virker ind på niveauet af

refleksion og dialog på møder, som ligger således placeret, at man kommer ind fra samspil med børnene og så til at sætte sig for at samtale om netop praksis. Vi ser, at det kan lade sig gøre, hvis man er opmærksom på bl.a. at skabe en god, tryk og rolig atmosfære som modsætning til det hektiske liv ude på stuerne, fordi ens hjerne skal omstille sig til nu at stille skarpt på en helt anden måde end praksis fordrer.

### **Pædagogens rolle i det reflektive dialogrum.**

At indgå i explorative processer kan være en udfordring i den forstand, at man ikke helt ved hvad det er, at man kigger efter, men man observerer og analyserer det, man oplever, og imod nogle givne teoretiske begreber og kategorier. Ud fra dette forsøger at nærme sig en forståelse af, hvad der er på spil i de givne situationer. Det fordrer et stort mod hos den enkelte at træde ind i denne proces, dels fordi det kræver en åbenhed og nysgerrighed på det man observerer, men også et mod til at gå på opdagelse hos sine kollegaer og sig selv og turde stille sig kritisk nysgerrig over for den udøvede praksis. Her bliver evnen til at gå i dialog væsentlig og processen fordrer høj grad af dialogisk kompetence. (Ritchie, 2013)

I dialogen handler det om at være åben, lyttende og være klar til at lade sig overbevise uden, at man forflygtiger ansvaret for ens eget perspektiv.

Når man går i dialog om sin egen praksis, er der en risiko for, at man lukker af for andres spørgsmål og går i forsvar og dermed kan man risikere at overse en anden og måske bedre måde at gribe sin praksis an på. (Madsen, 2004)

Dialog stiller krav til den enkelte om mod til at afsløre sig for hinanden. I den pædagogiske kontekst bliver kunsten da, at holde sig til emnet og ud fra et fagligt teoretisk ståsted argumentere

for sine betragtninger og antagelser af, hvad der er sket i den givne situation. (Ritchie, 2013) For at en dialog kan bringe erkendelser med sig kræver det, at man bliver i stand til undervejs at metakommunikere om, hvad det er, der tales om og i hvilket domæne man taler ud fra. Forstået således, at hvis en taler ud fra det private domæne og bliver svaret af en anden, der taler ud fra det professionelle domæne, vil der uvilkårligt opstå misforståelser. Ved at hive kommunikationen op på metaniveau undervejs og dermed afstemme, hvad det er, der bliver talt om og hvorfra, kan man undgå for store frustrationer og i stedet bruge energien på at dvæle ved muligheden for at gå på opdagelse i de bagvedliggende intentioner og den mangfoldighed af logikker, der uvilkårligt vil være på spil i enhver kontekst.

Det bliver interessant i en sådan sammenhæng at se på, hvad det er for en virkelighed, der bliver konstrueret, og om den åbner op for mulige nye erkendelser eller om den bliver selv-referende og stagnerende.

Det kræver som sagt tid og ro omkring en at indgå i dialogiske rum og øvelse i at lytte og respondere med et så tilpas nuanceret sprog, så der kan dannes grundlag for nye forståelser. En måde at danne rammen om denne proces er ved at bringe observationer både visuelle og skrevne ind i det dialogiske rum til gensidig refleksion.

I vores optik sidestiller vi det at reflektere med en særlig form for tænkning der i det dialogiske rum verbaliseres med og til kollegaer. Vi læner os op af følgende definition på refleksion:

*En bevidst, omhyggelig og tidskrævende form for tænkning, som er karakteriseret ved en kritisk-konstruktiv spørgende og svarsøgende holdning.” (Wackerhausen, 2008)*

Refleksioner skal ses som en mulighed for at bibringe nye erken-



delse og på baggrund af disse erkendelser en mulighed for at ændre praksis. Dialogrummet, som så tager sit udspring i refleksioner, bliver her et multivers af forskellige virkeligheder og oplevelser og den teoretiske referenceramme, der knytter sig til disse.

Gennem refleksionerne opstår der mulighed for, at den enkelte pædagog bliver forstyrret i sin betragtning af egen praksis og kollegaers praksis. Det kan være væsentligt at afklare, om det er dagligdags betragtninger eller faglige refleksioner, der er til debat. For pædagoger er det nogle gange vanskeligt at adskille, men med dagligdags betragtninger refereres der til de erfaringer, der er i det daglige med det enkelte barn, hvorimod faglig refleksion stiler mod en teoretisk faglig forståelse af barnets handlinger og hvordan man som pædagog kan arbejde fagligt med barnets udvikling og læring. Dermed ikke være sagt at det ikke er relevant at reflektere over dagligdagsbetragtninger, men for at kunne højne den faglige refleksion, der gerne skulle munde ud i nye erkendelser, er det vigtigt for en stund at kunne skille det ad og ikke lade dagligdags betragtninger overskygge de muligheder for ny viden, der ligger i de faglige refleksioner.

Refleksionerne giver samtidigt mulighed for at få øje på og måske endda gøre op med ikke bare med institutionens logikker,

Det er værd indimellem at fordybe sig i detaljerne for bedre at kunne se det hele billede



men også med egne logikker, der ligger ureflekteret i den enkelte og som der handles intuitivt ud fra. (Gulløv, 2004)

Det kræver her, at pædagogerne går på opdagelse i, hvad det er der foregår og gennem nysgerrig spørgen ind til det sete i f.eks. et vidioklip eller det skrevne i en observation, går på opdagelse i, hvad det er for logikker og diskurser, der er på spil. På den måde bliver det nemmere at blive mere bevidst om den sammenhæng, der er mellem de normer den enkelte kommer med, og hvad det har af betydning for den pædagogiske praksis samt pædagogens mulighed for at ændre tilgang til børnene.

### **S.U.M.-Lab.**

Pædagogerne blev på forhånd varslet, når de skulle videofilmes. Det viste sig, at der opstod en tendens til, at der så blev rykket rundt på børnene, så den voksne sad med færre børn end vedkommende plejede. Dette var med til at skabe en endnu mere kunstig situation end det for nogen allerede i forvejen var. Der var nogen undervejs i forløbet, som havde en oplevelse af, at de på en kunstig måde strammede sig an under videofilmningen.

*”Det ligner teater, når man ser sig selv i dialog med børnene. Det lyder kunstigt, når jeg snakker med dem.”*

Vi talte om, at det er menneskeligt, at vi alle gerne vil vise den bedste udgave af os selv, når vi enten bliver interviewet eller filmet. Det er et vilkår ved al selvfremstilling. Det behøver dog ikke være dårligt eller uautentisk, da det dels er en side af en selv, og det er desuden med til at man på sin vis agerer rollemodel for sig selv, hvilket kan ses som værende smittende for også andre situationer eller for ens kollegaer. Desuden har børnene jo ideelt set krav på, at vi hele tiden forsøger at være den bedste udgave af os selv. Kunstigt eller ej. En anden antagelse hos nogle pædagoger var, at:

*”man kan ikke stramme sig an hele tiden, børnene er impulsive og lever deres eget liv som jeg uundgåeligt reagerer intuitivt på. Ligeegyldigt om jeg bliver filmet eller ikke gør”*

Det handler også om at turde vise praksis også, når det ikke er helt ideelt. Vi oplevede, at der nogle gange var pædagoger, som ikke ønskede at blive filmet på den dag, det var aftalt, fordi det ikke kunne foregå under såkaldt normale omstændigheder, enten på grund af sygdom eller ferie. Men hvad er det normale? I en enhver daginstitution er det normalt, at der ofte vil være kollegaer, som ikke er på arbejde af den ene eller anden årsag. En uforudsigelighed pædagogerne dagligt navigerer i som et grundvilkår for deres arbejde.

*”Jeg er lidt nervøs for hvordan observationerne i undernormerings situationer kommer til at fremstå, men kan samtidig godt se potentialet i at observere både i normal normering og i undernormering”*

Vi oplevede efter, at vi havde talt om dette, at der opstod et fornyet engagement og mod til at stille sig til rådighed.

Pædagogerne fik ofte nye ideer til praksis igennem at observere hinanden men de fik også en refleksion over deres egen rolle. Der var flere der gav udtryk for, at de var blevet markant mere bevidste om sig selv som fagperson ved at observere kollegaerne.

*”Jeg bliver helt høj af at observere mine kollegaer, og jeg sidder meget af tiden også og tænker på hvad jeg selv ville sige i den pågældende situation”*

I forhold til de skrevne observationer valgte vi at anonymisere dem primært for at undgå automatisk tolkning af barnet som ”hun gør altid sådan...”. En god ide til det fremtidige arbejde med observationer er dog, at der kort redegøres for de faktiske forhold



for den pågældende situation der beskrives, da den ikke er uafhængig af konteksten.

Det er som sagt en udfordring at skabe den fornødne tid til refleksion og dialog herom i hverdagen. Det var det også for os, men vi valgte i den tid, hvor projektet løb at bruge de møder vi havde til primært at omhandle vores projekt. Det er vores oplevelse, at man må prioritere et projekt i en given periode, hvilket betyder at andet må vige. Det er fravalg, som man skal turde tage, da man ikke kan fokusere på alt, hvis et projekt skal udfolde sig og leve i den sparsomme tidsramme et daginstitutionsliv giver.

For os betød det at projektet var på dagsordenen til de ugentlige pædagogmøder, som vi holder løbende som en fast rutine i vores hus i alle afdelingerne. Derudover blev personalemøder brugt, og vi valgte desuden at afholde en hel pædagogisk dag med dette fokus. Det sidste gav os en dag, hvor vi bl.a. fik mulighed for at

gå ud i dialoggrupperne og analysere et videoklip. Efterfølgende samledes hele personalegruppen, hvor der på tværs af grupperne blev afholdt en gruppeudviklingssamtale, med tilhørende reflekterende team. Dette blev valgt for at skærpe betydningen af at kunne lytte til det talte ord uden at konkludere på det talte, altså en øvelse i et element i dialogisk kompetence.

Vi havde med midlerne fra BUPLs udviklingsfond mulighed for at købe pædagogerne fri til det vi kaldte dialogforum dage, hvor de af flere omgange fik en hel dag til at indgå i det reflektive dialogrum med kollegaer. Det var uden tvivl en kæmpe gevinst for vores proces, at der var de dage, hvor man ikke skulle gå direkte fra praksis med indbygget handletvang men derimod kunne sidde i fred og ro og fordybe sig i mere reflektive faglige samtaler.

Det er ikke alle projekter, der har indbygget den mulighed rent økonomisk, men det skal ikke afholde nogen fra at søge at arbejde med udvikling skabt via reflektive dialogforum. Man kan prioritere fra eget budget at skabe den mulighed for at gå fra eller med kreativitet organisere sig således, at man kan dække hinanden ind og nogle kan gå fra i nogle timer. Derudover må man som tidligere beskrevet prioritere tiden hertil på de allerede planlagte møder i institutionen.

### **Vigtige opmærksomhedspunkter for tovholdere af et udviklingsprojekt**

Motivation ansues oftest som en indre psykologisk proces, der med den rette dosis stimuli og usikkerhedsundgåelser gør den enkelte i stand til at indgå i udviklingssammenhæng med en nysgerrighed og åbenhed over for den forandring, der må ligge i udviklingsprojektet. Denne proces kan vanskeliggøres af de præmisser organisationen også er underlagt, og man skal som hovedansvarlig for et udviklingsprojekt være bevidst om, at det er naturligt, at de involverede i projektet periodevis kan opleve

demotivering, for en kortere eller længere periode. (Thorsvik og Jacobsen, 2007)

At personalet er motiveret er godt brændstof for en dynamisk proces i et udviklingsprojekt. Derfor skal man som hovedansvarlig hele tiden forsøge at ramme den enkeltes motivationsfaktor vel vidende, at det er en uhyre kompleks størrelse.

Som hovedansvarlig skal man desuden være opmærksom på, at der er mulighed for at nogle pædagoger kan få præstationsangst. I disse situationer bliver det den hovedansvarliges opgave, at gå ind og afstemme de udfordringer den enkelte bliver stillet over for og via dialog at afklare og afmontere eventuelle uoverskuelige bump på vejen.

Den forandringsproces et udviklingsprojekt kan bane vejen for kræver en løbende procesfacilitering. Ikke kun af den dialog, der finder sted mellem de involverede parter under vejs, men også i forhold til den mangfoldighed af logikker, der bliver synlig i en sådan proces. Det kræver tydeligt definerede rammer, som genforhandles løbende i hele projektet. Her er det af afgørende betydning, at der i faciliteringen af processen bliver opbygget en tillid og en tryghed, der skaber mulighed for de involverede til at gå ind i processen.

For at processen i et udviklingsprojekt kan gennemleve en kontinuerlig udvikling og for at bevare motivationen og gejsten hos medarbejderne, fordrer det fra de hovedansvarliges side et forudgående arbejde med at planlægge processen ned i så små detaljer som muligt og tilpasse processen efter behov.

Detailplanlægning er en forudsætning for et godt forløb, da det giver overblik i en ellers presset hverdag. Hermed undgår man unødige frustrationer hos personalet. Frustrationer der ellers

hurtigt kan sprede demotiverende ringe ud i hele organisationen. Hjørnestenen i en god dynamisk proces kræver, at der er styr på det praktiske. Det er med til at kanalisere ro og overskud til involvering i processen.

Det betyder samtidig, at man som hovedansvarlig løbende skal ”fodre” pædagogerne med information om, hvor i forløbet man befinder sig, og her bliver kunsten ikke at overinformere, så man undgår at forstyrre dem med irrelevante oplysninger. Dette kan i sig selv være noget af en balancegang, med det for øje, at hvert individ har sin egen præference for, hvad man har brug for, for at føle sig tilpas klædt på i projektførelsen, hvilket kræver en bevidsthed om og accept af, at man ikke kan ramme alle, men forsøge at nå målet.

### **S.U.M.-Lab.**

I forhold til motivation til at indgå i dette udviklingsprojekt S.U.M. - Lab., så havde vores institution nogle på forhånd givne forudsætninger idet, at vi igennem flere år har forsøgt at skabe en kultur, hvor det ses som positivt, at vi tør få belyst vores praksis i forståelsen af, at det kan styrke ens professionsidentitet og ens praksisviden.

*”Jeg er vild med at blive observeret, fordi jeg får en opmærksomhed på at blive bedre”*

Undervejs i projektet kom der en opmærksomhed på, hvor vigtigt det er kontinuerligt at tydeliggøre de prioriteringer, der ligger i projektet og være sig bevidst at de ikke nødvendigvis stemmer overens med de logikker, der må herske i personalegruppen.

Det var blandt andet en udfordring i forhold til den vikardækning, der var løbende under hele projektet, hvor pædagogerne på skift skulle gå fra til fordybelse. Her opstod der en divergens

mellem hvad sigtet med vikar dækningen var og pædagogernes behov. Når pædagogerne skulle ud at observere, og der eksempelvis var sygdom i personalegruppen, brugte de vikaren til at dække huller i stedet for at dække den pågældende pædagog, som skulle observere. Her blev det tydeligt, at det for pædagogerne først og fremmest handler om en hverdag, der skal hænge sammen. Det er forståeligt men det affødte, at tovholderne måtte skærpe kommunikationen om, hvad vikarerne skulle bruges til og en bevidstgørelse hos pædagogerne af, at hvis dette skal generere en mulighed for faglig udvikling er det vigtigt at disse anvisninger overholdes. Vi blev som tovholdere nødt til at turde være ambitiøse på projektets vegne og ikke falde for hverdagens krav om organisering. Gjorde vi det ville projektet kontinuerligt dale ned på prioriteringslisten og være umuligt at holde liv i. Den beslutning om at holde fast i hensynet til projektet gav dog også efterfølgende positiv genklang i institutionen.

*”Jeg sætter stor pris på, at udvikling bliver taget seriøst.”*

Det var også vigtigt for os, at der var en tydelighed i den praktiske planlægning af projektet, der viste alle involverede, hvor vi var i processen. Vi lavede bl.a. en tidslinje i ønsket om at visualisere forløbet. Samtidig har det at arbejde med tidslinjen over hele forløbet, gjort det nemmere at justere på de opgaver, der var planlagt. Det har derfor løbende været nødvendigt at holde møder, både hvor de hovedansvarlige mødtes og gjorde status på projektet, men også stop-op møder med pædagogerne, hvilket gav os mulighed for at gå i dialog med pædagogerne og dermed inddrage dem i processen. Det gav mulighed for løbende at finpudse retningen.

Et sted hvor projektet f.eks. blev tilpasset, var i forbindelse med observationerne og den guide, der var udarbejdet til dette formål. Her blev der lavet en såkaldt stikprøve for at afdække, hvordan

guiden var at arbejde med. Her viste det sig, at det var nødvendigt at tilpasse den yderligere, da der var nogle af pædagogerne, der efterlyste en mere struktureret guide. Det blev tydeligt at den første observationsguide havde været utydelig og spredt sig over for mange kategorier.

Den transparens der opstår med tidslinjer, løbende dialog med pædagogerne og de efterfølgende informationsbreve ud i hele huset, har været med til at fastholde deres motivation og givet dem et større ejerskab til projektet.

At holde aftaler og ikke lade sig forføre af metodebegejstring er en vigtig faktor i et udviklingsforløb. Vi som tovholdere på S.U.M.-Lab. oplevede det konkret sidst i forløbet, hvor vi mente, at der nu var en høj grad af tilvænning til metoden, hvor man som pædagog blev filmet. Da vi skulle have en af de sidste dialogforum dage manglede der videoklip til 2 af grupperne.

Der blev hurtigt lagt nogle over på et USB-stik, men de pågældende pædagoger blev ikke spurgt om klippene måtte vises før den dag, de skulle bruges. I starten af projektfasen blev det sagt højt, at ingen klip ville blive brugt uden, at den pågældende pædagog på klippet havde givet tilsagn dertil. Nu mange måneder senere havde vi tovholdere en forståelse af, at alle havde øvet sig så meget, og at der herskede en generel accept af, at man lod sig filme og at de kunne bruges til observation, så i travlheden med at få gjort klar til de sidste dage gik den ene tovholder hen til de to pædagoger og spurgte retorisk:

*”Jeg glemte at spørge jer om jeg måtte bruge jeres videoklip, men det tænker jeg I ikke har noget imod, jeg har set dem igennem og det er nogle rigtig gode klip”.*

Det var tydeligt at de følte sig overrumplet, mens de stod der





med alle børnene og nærmest tvunget til at sige ja. Den kluntethed lærte vi meget af. Uanset hvad var det et udtryk for mangel på respekt og et brud på den oprindelige aftale. Det kunne nemt have genereret ringe i vandet af modstand og utryghed ved projektet ud i hele personalegruppen. I stedet blev det efterfølgende heldigvis til en konstruktiv dialog og en reminder for os tovholdere på aldrig at glemme grundlæggende aftaler.

### **Hvad får børnene ud af at pædagoger arbejder med udviklingsprojekter?**

At arbejde med observationer, vidioklip eller praksisfortællinger som genstand for senere refleksion og dialog kan være med til at kaste lys på hvilke livsbetingelser og muligheder, vi skaber for det enkelte barn og gruppen som helhed (Pedersen og Foged, 2010) Pædagogen skal være optaget af et ønske om billedligt talt at gå over broen ind til barnets univers og være nysgerrig på barnets bagvedliggende intentioner. Pædagogens rolle bliver på samme tid at få indblik i barnets oplevelse og samtidig at kreere de bedst mulige livsbetingelser for såvel barnet som gruppen som helhed. (Schultz Jørgensen, 2009)

Det bliver interessant at opleve den mangfoldighed af betragtninger der er, da hver pædagog vil have sin oplevelse af den virkelighed, der udspiller sig i det relationelle samspil. Dette kan på den lange bane komme børnene til gode, da det gerne skulle medføre en mere nuanceret forståelse af børnene. Sigtet er at pædagogerne bliver endnu mere bevidste om, hvilken rolle de spiller relationelt i børnenes udvikling og læring. Her og nu får pædagogerne mulighed for at finpudse deres blik på børnene og gøre deres kommunikation mere hensigtsmæssig i forhold til, hvad det enkelte barn har brug for. Vi er som pædagoger medskabende af børnenes muligheder for positiv identitetsdannelse og trivsel.

Derudover får børnene voksne omkring sig, som er mere nær-

værende. Voksne som lytter opmærksomt til, hvad barnet forsøger at meddele sig. Bevidste voksne som er tilgængelige for børnegruppen.

At de voksne evner at flytte perspektiv er med til at sikre, at børnene faktisk bliver ”set”.

Børnene får oplevelsen af at være betydningsfulde, når de voksne er nærværende og de er optaget af, hvad børnene forventer og hvad de har brug for.

Når fokus fra de voksne er på børnene og deres intentioner giver det børnene en stærk selvfølelse og en fornemmelse af, at jeg har betydning for fællesskabet. Dette underbygger et inkluderende sigte idet børnene samtidig også bliver attraktive for fællesskabet. De bliver mere synlige for de andre børn ved, at den voksne viser vigtigheden af, at barnet er værd at lytte til og af at give barnet plads til at ytre sig.

Det at blive set og mødt anerkendende af sine voksne i institutionen vil også give barnet et grundlæggende overskud, en glæde som kan spire livsglæde. Billedligt talt kan man sige, at de fyldes op, og derfra kan de møde deres omgivelser med anerkendelse, rummelighed og overskud. Det er desuden en gave for børnene at blive mødt af opmærksomme, nærværende og empatiske voksne idet, at børnene derved som en slags medlæring lærer at vise hensyn og omsorg for sine kammerater.

Børnene får rigtig meget ud af at de voksne er velovervejede, og at de derudaf skaber en god struktur. Den ydre struktur giver børnene på sigt mulighed for dannelse af en indre struktur. Det er dog væsentligt, at det netop er struktur, der skabes af pædagogiske overvejelser om, hvad præcis den pågældende børnegruppe måtte have brug for.



Helt grundlæggende handler udviklingsarbejde i daginstitutioner om, at vi som pædagoger bliver endnu skarpere på og mere bevidste om, hvordan vi skaber de bedste livsbetingelser for børnene.

Vi håber, at vi med dette hæfte har givet dig og dine kollegaer lyst til at udforske jeres arbejdsfællesskab og jeres pædagogik.

Tak til alle i daginstitutionen Martha Hjemmet, og en særlig tak til pædagog Jytte Christiansen, som aldrig mister børnene af syne, og som er en kolossal kilde til inspiration. Det var Jytte, som lagde kimet til vores udviklingsprojekt, og hun har været en fantastisk sparringspartner undervejs.

Tilbage herfra er kun at ønske god rejse. En rejse ud i det ukendte med unik mulighed for berigende erkendelsesmæssige stop undervejs og destinationer, hvor børnene oplever det trygt og godt at være sammen med sine voksne i institutionen.

*Trine Bomann Andersen og Helle Frederiksen*

## LITTERATUR

### Bøger

- Alrø, Helle (red.) "Organisationsudvikling gennem dialog", "Organisationens dialogiske rum" af Benedicte Madsen. 2004 Aalborgs Universitetsforlag
- Buch, Anders "Social læringsteori", 2002. Roskilde Universitetsforlag.
- Buur Hansen, Niels og Gleerup, Jørgen (red.) "Vidensteori, professionsuddannelse og professionsforskning", 2004, Syddansk Universitetsforlag
- Brødsløv Olsen, Jan "Læringsrum", 2001, Forlag Systime
- Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jacob: "Hvordan organisationer fungerer", 2008, Hans Reitzels Forlag
- Jensen, Rikke Kaihøj, Laustsen, Louise, Søiberg, Mia og Thomsen, Henrik, "Procesfacilitering i praksis", 2008, Samfunds Litteratur
- Laursen, Erik og Gulddahl Rasmussen, Jørgen (red.) "Organisatorisk læring gennem udviklingsprojekter", 2007, Aalborg Universitetsforlag
- Madsen, Ulla Ambrosius (red.) "Pædagogisk Antropologi", "Institutionslogikker som forskningsprojekt" af Eva Gulløv. 2004, Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, Peter Møller og Foged, Brita (red.) "Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde", 2010 Forlag Via Systime.
- Pedersen, Carsten (red.) "Inklusionens pædagogik", 2009, Hans Reitzel Forlag
- Pjengaard, Søren (red.) "Psykologi, Motivation, identitet og læring", 2009, Forlag Dafola
- Poulsgaard, Kirsten og Liberg, Ulla (red.) "Forskning i pædagogisk praksis", "Medlæring ved måltidet" af Berit Bae, 2012, Akademisk Forlag
- Ritchie, Tom (red.) "Metoder i pædagogisk praksis", 2013, Billesø og Baltzer
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie, "Relationer", 2010, Akademisk Forlag
- Tønnesvang, Jan og S. Ovesen, Maris (red.) "Psykologisk ilt", 2012, Forlaget Klim
- Öhman, Margareta "Må jeg være med", 2011, Hans Reitzels Forlag
- Schultz Jørgensen, Per. "Den personlige lærer- set i uddannelsesperspektiv. I: Person og Profession af red. Inge Weicher og Per Fibæk Laursen. 2003 Billesø og Baltzer Forlagene

### Tidsskrifter

- Dømmekraft, professionsuddannelser og det professionelle arbejde, juni 2012. UCN Forlag, Forskning og udvikling.
- Vera nr. 25. november 2003
- Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 2 2010
- Vera nr. 22 2003.
- Tidsskrift for Socialpædagogik, 16. årg. nr. 1, 2013

### Artikler

- Udvikling av barnhagepersonalets relasjonelle praksis- samarbeid mellom teori og praksis. Af Berit Bae (2009) i Tidsskriftet FoU i praksis 3 (1)
- Et godt børnemiljø handler om sociale relationer. Af per Schultz Jørgensen (2009) [www.dcum.dk/print/boernemiljoe/et-godt-boernemiljoe-handlerom-sociale-relationer](http://www.dcum.dk/print/boernemiljoe/et-godt-boernemiljoe-handlerom-sociale-relationer)
- Problematisering af forståelsen af anerkendelse – nogle selvkritiske selvrefleksioner. Af Berit Bae, 0-14 1 2014.
- Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion, af Steen Wackerhausen. RUML, Institut for filosofi og idéhistorie, Århus Universitet, 2008

## For henvendelse



**Helle Frederiksen**  
*Cand. Pæd. Pæd.*

Frederiksen@os.dk



**Trine Bomann Andersen**  
*Pædagog, stud. master i  
offentlig ledelse*

Trinebomann@hotmail.com

