

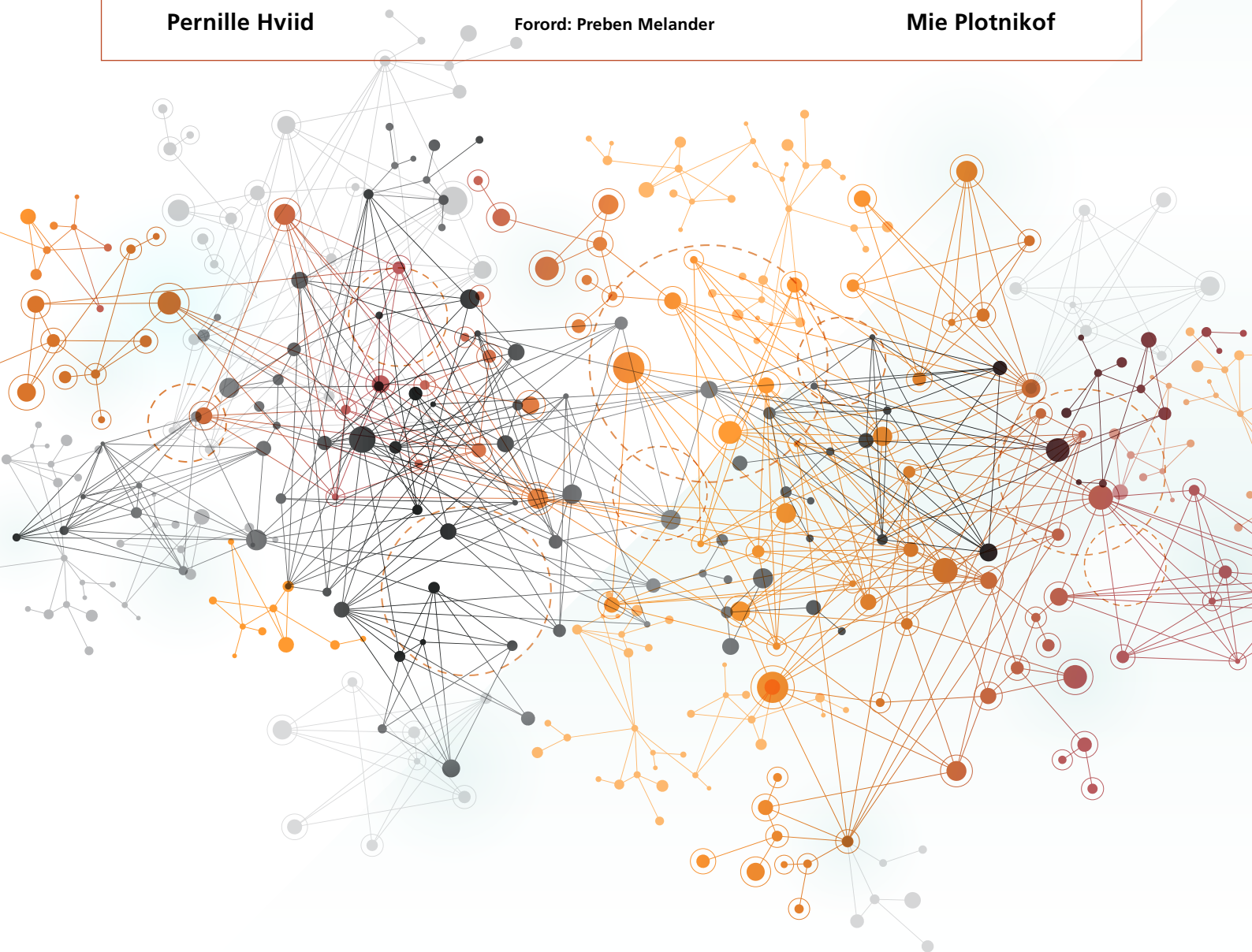
# Nye Muligheder for Samarbejde i Styring og Organisering af Dagtilbud?

- En forskningsberetning om mangestemmige resultater  
fra laboratorier

Pernille Hviid

Forord: Preben Melander

Mie Plotnikof



## **Nye Muligheder for Samarbejde i Styring og Organisering af Dagtilbud?**

- En forskningsberetning om mangestemmige  
resultater fra laboratorier

Af Pernille Hviid & Mie Plotnikof

Forord af Preben Melander

1. udgave 2012

© Forfatterne

ISBN: 87-91757-08-8

Grafisk tilrettelæggelse og omslag:

Grafisk Rådgivning

	<b>Forord</b>	
<b>Kapitel 1</b>	<b>Kære læser</b> .....	7
<b>Kapitel 2</b>	<b>Den offentlige styrings problemer og mulige løsninger</b> .....	11
<b>Kapitel 3</b>	<b>Dialoger og dialogiske aktiviteter</b> .....	19
<b>Kapitel 4</b>	<b>Laboratorier: nye muligheder for dialoger og samarbejde</b> .....	25
<b>Kapitel 5</b>	<b>Mangestemmige resultater</b> .....	31
Afsnit 1:	<b>Når meningsløs dokumentation (måske) forandres til meningsfuld styring</b> .....	32
Afsnit 2:	<b>I have a dream! Om styringsdialoger og styringsvirkeligheder</b> .....	40
Afsnit 3:	<b>Legende dialoger - Om leg, ubehag, monologisk tale og nye muligheder</b> .....	45
Afsnit 4:	<b>Professionelle identiteter i udvikling</b> .....	50
Afsnit 5:	<b>Om udvikling af det pædagogiske arbejde</b> .....	57
Afsnit 6:	<b>Ledelsesudvikling i krydspres</b> .....	61
Afsnit 7:	<b>Hvor blev forældrene af? – Om undren over fraværet af en vigtig dialogpartner</b> .....	66
Afsnit 8:	<b>Som ringe i vandet: søgen efter 'gode' resultater, implementering og profilering</b> .....	68
<b>Kapitel 6</b>	<b>Resultater: at samarbejde om at samarbejde</b> .....	75
	<b>Referencer</b> .....	81

# Forord:

Af Preben Melander

## Baggrunden

Ideen til projektet 'Den nye meningsfulde kvalitetsudviklingsdialog inden for daginstitutionsoverrådet for Børn og Unge' opstod i 2009 i forbindelse med debatten om kvalitet og ledelse i den offentlige sektor i relation til 'Kvalitetsreformen 2007'. Ikke mindst inden for Børn og Unge-området blev der igangsat en række interaktive udviklingsprojekter, der bl.a. som modspil til KL's formelle krav skulle forny designet af tælleregimerne og dokumentationen af den faglige kvalitet. Overalt i den sociale sektor og de dertil knyttede interesseorganisationer arbejdede man med kvalitetsudviklingsprojekter. Flere interesseorganisationer, herunder FTF foranstaltede udredningsprojekter med udvikling af laboratorietanken. Flere kommuner satte brugerdrevne lokale udviklingsprojekter i værk. Det gjaldt bl.a. Odense Kommune, hvor direktør for Børn & Ungeområdet Klaus Majaard var initiativtager til et eksperimentbaseret styringsforsøg omkring kvalitetsrapporter. Hans spændende ideer om autentisk håndtering af paradokser og kompleksitet gennem opsøgende laboratorier, alternative samtaleformer og involverende fortællinger var interessante og inspirerende. BUPL afholdt inspireret heraf en række møder med forskere, som arbejdede med børns udvikling og nye ledelsesformer inden for daginstitutionsoverrådet. En række sjællandske kommuner var med inspiration fra Odense-modellen interesseret i selv at prøve eksperimentelle udviklingsforsøg og havde etableret kontakt til BUPL's udviklingsafdeling. Tidligere havde 'Center for Virksomhedsudvikling og Ledelse' (CVL) på CBS i 2007 igangsat et større strategisk forskningsinitiativ med baggrund i Kvalitetsreformen. Denne forskning havde til formål at udvikle alternative ideer til design af fremtidens bæredygtige offentlige lederskab tæt på produktionen og fagfolkenes praksis. I sommeren 2009 blev af Folketinget afsat 10 mio. kr. på Finansloven til udbud af et 'strategisk forskningsprogram vedrørende fremtidens lederskab inden for den offentlige sektor' (SLIP). CVL vandt konkurrencen og havde med henblik på programmets formidling og forankring i praksis involveret en række andre partnere og sponsorer i denne ledelsesforskning: Ministerier, interesseorganisationer, uddannelsesinstitutioner m.fl. Den samlede forskningspulje udgjorde fra starten ca. 20 mio.kr. Denne pulje er siden udvidet væsentligt.

I programmet indgik i alt 6 kerneprojekter med fokus på brugerdrevne eksperimentel styringsdesign, effekt og affekt af lederuddannelser, meningsfuld strategiforankring, anerken-

dende og dialogbaseret præstationsledelse, grænseoverskridende innovationsprocesser etc.

Nærværende projekt blev en supplerende del af dette program, finansieret af BUPL's forskningsfond. Projektet blev udformet og organiseret i et tæt samarbejde med lektor i udviklingspsykologi Pernille Hviid, Københavns Universitet. Som gennemgående forskningsmedarbejder blev cand.mag. Mie Plotnikof ansat på projektet. Projektet skulle løbe fra 2010 til medio 2012.

## Nogle grundlæggende ideer og visioner bag BUPL-projektet

Projektet retter sig mod de centrale udfordringer i samfundets velfærdsproduktion. Et af de største problemer i den offentlige sektor er mangfoldigheden, interesse modsætningerne og kompleksiteten, der er knyttet til både produktions-, styrings- og udviklingsprocesserne. Som konsekvens heraf opstår en række oplevede svære dilemmaer og paradokser i den daglige arbejdsudførelse i spændingsfeltet mellem producenterne, borgerne og forvaltningssystemets politikere og bureaukrater. Problemerne karakteriseres ofte som ondartede og forheksede (wicked problems), fordi de af aktørerne opleves som konfliktbetonede, uoverskuelige og næsten uløselige. Problemerne skal som regel løses i et univers af modstridende politiske, forvaltningsmæssige, faglige, markeds mæssige og sociale interesser, behov og rationaler. Hertil findes selvfølgelig ikke simple, smarte løsninger.

Fra centralt hold forsøger sektorens politikere, forvaltere, institutionsledere og de forskellige centrale forvaltningsorganer at håndtere konfliktfeltet gennem en mangfoldighed af rationelle, mekanistiske og ofte urealistiske styringstiltag: Regulering, kontrol, koordination, målinger, mediepåvirkning, uddannelsesforsøg etc. I dette flerstemmige kor indgår også de faglige organisationer med deres særlige medlemsinteresser og faglige værdier.

Set ud fra de udsatte lokale producenters og borgeres optik, den daglige arbejdspraksis, samt aktørernes arbejdsvilkår og særlige faglige etik kan den produktive virkelighed opleves som klemt inde mellem modstridende og uklare politiske interesser, der opleves som tidskrævende, meningsløse, forvirrende og svære at forholde sig til og sætte ord på ('desperate governance'). Anden forskning viser også, at mange velmente

centrale styringstiltag ligefrem øger kompleksiteten omkring produktion og styring, som følge af systemets ofte abstrakte krav om effektivitet og målklarhed, den sociale distance mellem ledelsesniveauerne, samt manglen på tillid, troværdighed, sociale relationer og frugtbare problemnære sprog. Alt i alt skabes omkring produktionen et fragmenteret socialt og magtesløst system, der har svært ved at leve op til samfundets og brugernes velfærdskrav. Politikernes løfter og simple løsninger til at reducere kompleksiteten såsom afbureaukratisering, tværgående samarbejde, netværkskonstruktioner, faglig respekt, tillidsbaseret ledelse og praksisnære uddannelser etc. opleves ikke som relevante svar på distance- og samspilsproblemerne, bl.a. fordi disse tiltag ikke i sig selv lokalt mobiliserer og producerer problemnærhed, social åbenhed, relationel intensitet, miljøforståelse, gensidig anerkendelse etc. Snarere opleves det modsatte.

Disse styringstiltag har primært til hensigt at sikre statens legitime interesser, udvise politisk handlekraft og signalere, at systemet ser ud til at have et socialt ansvar. Men hvad nytter det, hvis de gode initiativer rammer ved siden af 'skiven' og den lokale virkelighed?

## Laboratorier kan mobilisere åbne og opsøgende problemnære samtalerum

Projektet blev i BUPL-regi iværksat som et åbent tværgående dialogforsøg, der i to sjællandske kommuner skulle opsøge, mobilisere og iværksætte alternative problemnære samspilsformer inden for området dagtilbudsafdelingerne. Der blev indledningsvist lagt op til 3 typer af overlappende laboratorieforbøb med hver sit fokus:

- 1) Samspillet mellem børn & voksne med henblik på at styrke børns udvikling
- 2) Samspillet mellem pædagoger og institutionsledere med det formål at styrke de fælles faglige kompetencer
- 3) Samspillet mellem børn, forældre, pædagoger, forvaltere, politikere med den hensigt at styrke og forny den styringsmæssige dialog

I hver kommune blev der etableret sådanne laboratorieforbøb, og flere kom til.

Laboratorierne havde til formål at styrke videndeling, sociale relationer, samt understøtte aktørernes gensidige anerkendelse, tillid og samspil. Arbejdsprocessen skulle så vidt muligt ikke være styret udefra, f.eks. i form af sociale teknikker, organisationskoncepter og styringsforskrifter, fælles normer og standarder, centrale styringsindgreb og konsulentbaserede processer. Energien til processen skulle opstå og spredes spontant gennem deltagerne egen nysgerrighed, lyst, vovemod, fantasi,

intuition, udfoldelsestrang og refleksionsevne samt gruppens samspil, fortællekunst, responsibilitet, affekt, entusiasme, engagement etc.

Det er klart, at denne åbne, grænseløse og frisættende improviserede samspilsform omkring dagligdagens praksisser i sig selv kan virke fremmedgørende, udfordrende, vidtgående og krævende i forhold til kendte institutionelle rutiner, normale styringsprojekter, konventionelle ledelsestiltag, traditionelle organisationsformer, gængse uddannelsesmetoder etc. Dertil kommer, at disse dialogforsøg naturligvis ikke helt lader sig adskille og frigøre fra dagligdagens arbejdsliv, produktionsrutiner, forvaltningsliv og institutionelle praksisser. De deltagende aktører kender hinanden fra den almindelige basisorganisation med de her etablerede normer, roller, relationer og bindinger. Laboratoriernes særegne processer foregår derfor i et kunstigt, eksotisk og virtuelt grænseland, der må leve i skyggen af det almindelige hierarki og med en kritisk distance til dets regel- og ressourcebegrænsninger. Ved denne form for organisatorisk leg med virkeligheden og dens paradokser kan man selvfølgelig prøve at abstrahere fra virkeligheden, men det er en krævende øvelse. Og på den anden side vil håndteringen af den anderledes skizofreni skabe et andet socialt liv. Alternative samtalerum, skjulte talenter, inciterende energier, sociale fantasier, kreative synergier skal mobilisere nye intense udviklingsrum, som alle skal lære at forholde sig konstruktivt til. Hermed genskabes virkelighedens kompleksitet. Det er derfor, at kernen i laboratorier består i at lære at navigere og agere i et farvand af uklarheder, kaos, modsætninger, muligheder og begrænsninger. Laboratorier er derfor en konstruktiv og aktionistisk måde at udvikle nye lederkompetencer på i praksis. Laboratorier er skabere af et bæredygtigt lederskab udenfor statens og systemets snævre rammer. Laboratorier kræver kreative og reflektive lederkompetencer, som alle medejere af organisationen bør have lyst til at kunne mestre, kan se meningen med og have det godt med. Dermed har laboratorier en vigtig samfundsmission, nemlig at levere både realistiske og virtuelle lederuddannelser, hvor deltagerne selv leverer pædagogikkens, didaktikkens og læringsrummets faciliteter.

## Hvordan kan vi 'måle' laboratoriers betydning?

Nogle vil mene, at laboratoriekonceptet skal være et alternativ til New Public Management (NPM). Statens styringsregimer har i 30 år forsøgt at omdanne en offentlig sektor til at være mere strømlinet, effektiv og konkurrencedygtig. Det politiske motiv er at sikre velfærdsstatens bevarelse. NPM har således en vigtig social mission, der bygger på det eksisterende politiske systems nedarvede gener og inden for reducerede ressourcer, skal sikre effektivitet, produktivitet og velfærd, men

samtidigt understøtte social forandring og opbrud. Alle disse ambitioner skal opfyldes inden for rammerne af den parlamentariske styringskæde, det omfattende offentlige top-down bureaukrati og den enorme distance mellem politik og produktion og top og bund. Det er næppe muligt umiddelbart at ændre og udjævne denne historisk forankrede magtfordeling til fordel for et mere lokalt involverende demokrati. Derfor er der i vort samfund et behov for nytænkning af den lokale ledelse og styring af den daglige produktionspraksis og de faglige arbejdsmiljøers udfoldelse. Det er emner, som har været tillagt for lidt fokus i de sidste 30 års politiske styringstænkning og fortsat vil have det. Det er her, at laboratoriernes eksperimentelle tænkning kommer ind som en supplerende praksisnær tankegang, der kan frisætte og styrke den lokale velfærdsproduktion gennem ny refleksiv viden, kritiske spørgsmål til eksisterende styringskonventioner, afprøvning af alternative samspils- og udviklingsformer på tværs af niveauer og siloer.

Vi kan derfor sige, at laboratoriernes succes skal vurderes på deres evne til at mobilisere og frigøre ubevidste, tavse og ukendte innovative drivkræfter og ressourcer. Det kan ske ved, at de lokale, kreative, responsive og refleksive kræfter opsøges, mobiliseres og får lov til at komme til udfoldelse. Det kan ske ved, at den eksperimentelle arbejdsform vinder fodfæste i konkurrence med nulfejlskulturens meningsløse innovationsundertrykkelse og management-statens åndløse præstationsjagt. Det er derfor vigtigt at have som succeskriterium, at laboratorieforsøg ikke blot opfattes som isolerede, tidsafgrænsede og atypiske prøveprojekter, men derimod får lov til at brede sig i tid og rum til andre organisationer. Laboratorier har ikke en deadline ligesom konventionelle projekter. De bør snarere opfattes som en bevægelse af menneskebarne ideer, som spredes som ringe i vandet og på en bølge af begejstring. Laboratorier bør derfor ikke isoleres og indsnævres til lukkede hemmelige loger, men deres visioner må udstilles og blive offentligt tilgængelige. Ikke fordi de ukritisk og simpelt skal kunne kopieres og klones - det er svært, fordi laboratorier altid bygger på menneskers oplevede udfordringer, unikke erfaringer og personlige værdier. Men det er vigtigt, at ideerne spredes for at bevise, at der findes supplerende og realistiske alternativer til hierarkier og markeder, og fordi ideer om det intuitive, emergente og aktørdrevne skal skabe inspiration og mobilisere nye lokale kræfter til nytænkning og forandring. BUPL's projekt i de to kommuner var et pionerprojekt, der brød nye grænser på tværs mellem de to kommuners etablerede ledelsesniveauer, siloer, arbejdskulturer og styringsregimer.

Erfaringerne i de to kommuner er meget forskellige og viser, at laboratorieprocessen netop ikke kan kopieres fra organisation til organisation. Det er jo de lokale aktører, hvis nysger-

righed, begejstring og forandringslyst, der skal kunne bære processen. Og den kan ikke styres og kopieres. Den kan kun skabes indefra. Laboratorier er som kunstværker, som man aldrig kender afslutningen på. Hver gang man udfordrer værket idé, opstår der nye visioner, ideer, ambitioner, talenter og muligheder. Det samme mulighedsrum gælder det bæredygtige lederskab, der skal forny og forvandle samfundet. Det kan fremprovokeres og mobiliseres udefra, men det må skabes og spredes indefra.

Alle, der har medvirket i laboratoriet, har således en etisk social forpligtelse til at bringe budskabet, kaldet og bevægelsen videre til andre.

# Kapitel 1

## Kære læser!

Denne rapport handler om forandringer i den kommunale styring og organisering af dagtilbudsområdet – og om forskellige aktørers arbejde med lokale forandringsprojekter forskellige steder i dagtilbudsafdelingerne. Projektarbejdet, der her berettes om, handler både om aktuelle udfordringer i aktørernes egne arbejdssituationer og praksisser og om problemstillinger, der går på tværs af de institutionelle og kommunale organiseringer og styringsrelationer inden for dagtilbud. Disse er fx nationale standardiseringstiltag, faglige kvalitetsmålinger, samt strammere økonomistyring overfor kvalitetsudvikling og -sikring.

Nutidens offentlige sektor, som de omtalte aktører arbejder i, står overfor nogle udfordringer, der ofte beskrives som 'ondartede'. Derfor bliver det de offentlige aktørers lod at gøre det umulige muligt: at levere mere for mindre, at udvikle kvalitet samtidigt med at afvikle overflødigheder, at innovere i service parallelt med at effektivisere opgaveløsningen, og at gøre dette på tværs af det etablerede samarbejde og de traditionelle styringsrelationer. Og dette skal ske med øje for kvalitetssikringen af de offentlige ydelser, hvad end de handler om jobcentre, politiarbejde eller hverdagslivet i børnehaven. Kort sagt skal nutidens offentlige aktører – både medarbejdere, ledere, politikere og borgere – sammen lede efter nye muligheder for offentlig styring og offentlig kvalitet i kraft af tværgående samarbejde, så velfærdssamfundet sikres på trods af økonomisk modvind. Sådant diagnosticeres situationen blandt andet i ledelsesforskningen i dag:

Økonomisk krise og kravet om mere for mindre konfronterer den offentlige sektor og de enkelte organisationer med komplekse, 'ondartede' og grænseoverskridende udfordringer, som indebærer at offentlige ledere skal være i stand til at overskride både velfærdsstatens vertikale søjler og 'managementsstatens' driftsøkonomier og incitament. I stedet skal de arbejde på tværs af forskellige sektorer, fagligheder og forvaltningsniveauer. Lederskabskapacitet betyder evne til at udvikle og forme ikke bare hierarkier og markeder, men også netværk, partnere, velfærdsprofessionelle, borgere og andre stakeholdere mhp. at kunne visualisere, mobilisere og mediere de (endnu ikke) opdagede og udfoldede ansvarligheder og potentialer hos disse mange parter i komplekse og meget åbne processer. Hvad der er den relevante helhed må hele tiden formes i samspil med andre om en fælles opgaveløsning.

Pedersen, 2012: 27

I nærværende rapport kan du læse mere om de problemstillinger og de mange forandringstiltag, forståelser og praksisser, der udspringer af sådanne udfordringer i den offentlige sektor. Helt konkret handler det om to sjællandske kommuners såkaldte 'laboratoriearbejde' inden for dagtilbudsområdet, hvorigennem mange forskellige aktører har taget arbejdstøj på og stillet spørgsmålstejn ved status quo, ved fortidens historier og institutionaliseringer, samt ved fremtidens mulighedsrum og drømme. Både lokalt i en legestue i et børnehus, centralt på rådhusets administrative kontorer og i tværgående samarbejde i rådhusets byrådsal. Du kan læse om, hvordan de mange forskellige interessenter på området arbejder med og oplever de 'virkelige' udfordringer i hverdagslivet og i deres arbejde for at forandre de betingelser, der problematiserer det kommunale samarbejde om og styring af kvalitet inden for dagtilbud i dagens Danmark. I rapporten vil du også kunne læse om nogle af de muligheder, der kan skabes undervejs i sådanne processer – og hvordan forskellige kræfter har været med til at åbne nogle døre og lukke andre i.

Denne afrapportering er en del af den afsluttende formidling om et forskningsprojekt, der er foregået fra januar 2010 til september 2012. Forskningen har fokuseret på og deltaget i de lokale forandringsprojekter inden for dagtilbudsområdet i de to kommuner. Forskningen er foregået i et samarbejde mellem ph.d. og Lektor Pernille Hviid fra Institut for Psykologi ved Københavns Universitet, samt Professor Preben Melander og Ph.d.-studerende Mie Plotnikof fra Center for Virksomhedsudvikling og Ledelse ved Copenhagen Business School. Forskningen er støttet af BUPLs forskningsfond, som vi og kommunerne skylder en stor tak! Foruden denne støtte havde de praktiseringer og oplevelser, rapporten beretter om, ikke fundet sted. Det er dog ikke kun den økonomiske støtte, der er værd at nævne her, for en række andre mennesker har været med til at muliggøre dette, så derfor:

**Tusind tak til alle jer; pædagoger, børn og forældre, forvaltningsansatte og politikere, der har åbnet jeres døre for os, inviteret os indenfor, tænkt med, undersøgt, forklaret, holdt fast eller forandret. Det har været en kæmpe rigdom for os at få lov til at samarbejde med jer.**

De kommunale forandringsprojekter har dog en historie, der rækker længere tilbage end 2010, hvor forskningen blev til tilknyttet. Interessen for at påbegynde sådanne forandringer i

styringen af dagtilbud via tværgående samarbejde mellem de mange involverede aktører er fremkommet i kraft af samtaler mellem fagprofessionelle, fagforbundet BUPL og kommunale styringsinteressenter inden for dagtilbud i løbet af 2008-2009. Igennem disse mere og mindre formaliserede møder blev nogle fælles problemstillinger og forandringsbehov tydelige for aktørerne, og der blev etableret et partnerskab mellem de to sjællandske kommuner og BUPL. Partnerskabet har under hele forskningsprojektet fungeret som de deltagende kommuners og BUPLs samarbejdsplatform, fx angående strategiske forhold vedrørende intern og ekstern kommunikation. Forskningen er foregået uafhængigt af dette partnerskab og har haft metodefrihed, hvorfor kontakten med partnerskabet primært har været med henblik på konkrete fælles aktiviteter, såsom projektkonferencer o.l.. Kommunerne har haft ansvaret for at finde projektdeltagere og –institutioner, som er foregået via tilmelding og lodtrækning.

Det empiriske arbejde er foregået på mange måder: initiering af og deltagelse i laboratorier, eksplorative samarbejdsprocesser, enkeltmands- og gruppeinterviews, hverdags- og mødeobservation, åbne spørgeskemaer, dokumentlæsning, modeludarbejdning med mere. Dermed er datasættet multimodalt i form af lydfile, feltnoter, mødepapirer, officielle dokumenter, billeder, videoer, e-mails med mere. Af etiske årsager er datafremstillinger i rapporten modereret af hensyn til anonymisering af deltagere. Derfor er der ikke nogen personbilleder, og nogle udtalelser er justeret med henblik på at dække afslørende (sted)navne og sikre læseligheden.

Rapporten her er mangefacetteret i dens formidling af såvel de mange stemmer, der løbende er ytret, som de mange praksisser og perspektiver, der er i bevægelse i materialet. Rapporten søger dermed ikke at tegne ét færdigt billede af de mangfoldige arbejdsprocesser og produkter, vi som forskere har været i berøring med undervejs og efter vores empiriske arbejde i de to kommuner. Den ønsker ikke at konkludere ét enkelt resultat, men snarere at give læseren et indblik i den flerhed af mulige mål og resultater, der er opstået, udformet og stadig er på vej. Formålet er altså at formidle et udsnit af de mange facetter, der i materialet fremtræder som betydningsfulde for forandringsprocesser, der går på tværs af kommunale styringsrelationer, organiseringer og partnerskaber. Vi sigter mod at fremstille den kompleksitet, aktørerne arbejder med, hvormed en løsning et sted kan blive et problem et andet, og gode resultater fra et perspektiv kan være dårlige fra et andet. Dermed vil vi som forskere ikke forsøge at vurdere, hvordan den gode forandringsproces foregår, eller hvad der er en succes eller fiasko i det arbejde, vi har været en del af. I stedet vil vi se på de muligheder, der er skabt, samt de udfordringer der kan være forbundet hermed fra de forskellige perspektiver og

arbejdsvirkeligheder, der aktivt har formet de organisatoriske forandringsprocesser. Det mangestemmige består derved i mange – til tider forskellige stemmer, som er artikulert om mulige resultater, samarbejdsformer og produkter.

En sådan forskningstilgang og afrapportering er inspireret af socialvidenskabelige udviklingsteorier og organisatoriske forandringsteorier (Valsiner, 2002; Josephs, 1998; Josephs et al., 1999; Tsoukas & Chia, 2002; Shotter, 2010; Grant & Marshak, 2011), samt den voksende interesse for samarbejde på tværs af traditionelle organiseringer, der fremstår inden for offentlig ledelsesforskning (Lima & Hviid, 2011; Pedersen & Greve, 2007; Purdy, 2012). Som følge heraf bliver vores opmærksomhed rettet mod udvikling og forandring som emergerende sociale processer, der foregår i kraft af og med effekt for dialoger, identiteter, praksisser og relationer, der bevæger sig på kryds og tværs af deres mere og mindre formelle organiseringer. Derfor ønsker vi i rapporten også at synliggøre de mange (til tider konkurrerende) stemmer og praksisser, der medskaber de mulige resultater heraf (Buchanan & Dawson, 2007).



Rapportens beretning om de mange stemmer er arrangeret således:

**Kapitel 1** består af dette indledende ord til dig, læseren, samt en Fakta Boks om projektet.

**Kapitel 2** giver en oversigt over de samtidsaktuelle diskussioner af problemer i offentlig ledelse og styring generelt, og inden for dagtilbudsområdet mere specifikt. Endvidere også hvilke løsningsmuligheder, der fremstår, og som partnerskabet, kommunernes projektarbejde og forskningen heri knytter an til.

**Kapitel 3** beskriver nogle af de teoretiske og metodologiske overvejelser, som det empiriske og analytiske arbejde har været informeret af, herunder dialoger, intersubjektivitet og andethed i organisatoriske forandringer.

**Kapitel 4** beskriver kortfattet de konkrete dialogiske aktiviteter og samarbejdsformer, som forskerne har initieret gennem laboratorier og fulgt forløbet igennem, Herunder bl.a. Styringslaboratorier, Professionslaboratorier og Lege-laboratorier.

**Kapitel 5** er en samling af 8 afsnit, der hver giver plads til de mange stemmer om mulige resultater, som er blevet ytret og praktiseret undervejs. Kapitlet indeholder en række fortællinger og praksis eksempler, der giver indblik i flere resultatmuligheder og -udfordringer. Nogle afsnit handler om bestemte tematikker, der er blevet afgørende for forløbet på tværs af kontekster, nogle handler om specifikke praksisser og professionelle identiteter i mere specifikke sammenhænge.

**Kapitel 6** er rapportens afrunding, hvor vi opsummerer pointer og resultater og diskuterer dem i forhold til vores udgangspunkt og de videre spørgsmål, der melder sig. Litteraturliste over diverse henvisninger og citater findes på rapportens sidste sider.

Rapporten er udarbejdet i et tæt samarbejde mellem de forskellige forskere, ligesom meget af det empiriske arbejde blev. Alligevel har forskerne også haft individuelle opmærksomheder, hvorfor vi har haft en ansvarsfordeling i forhold til at skrive udkast til de mange kapitler og afsnit. De indledende og afsluttende kapitler er udarbejdet i fællesskab, men derudover har Pernille Hviid særligt haft ansvar for udkastet til kapitel 3 og i kapitel 5: afsnit 3,4,5,6 og 7. Mie Plotnikof har stået for udkast til kapitel 2, kapitel 4 og i kapitel 5: afsnit 1,

2 og 8. Preben Melander har læst kritisk-konstruktivt med på relevante dele af teksten og stået for forordet.

Dermed byder teksten her på flere versioner af 'den gode forandring', 'det rigtige resultat', og 'den sande historie' - som de fremtræder empirisk. Rapporten giver således indblik i de *problemkonstituerende* og *løsningskonstituerende* erfaringer, oplevelser og meningskondenseringer, samt diskrepanser og brud, som de er fremkommet undervejs. Sigtet er derved at beskrive nogle socialt organiserende bevægelser, der både åbner, lukker, reproducerer, sætter betingelser i spil og skaber såvel succeser og glæde, som problemer, udfordringer og kampe. De mange versioner viser dermed en flerhed af 'resultater' af de fælles søgeprocesser mod forandringernes muligheder og begrænsninger. Det betyder, at vi præsenterer 'resultater' - i form af både muligheder og udfordringer via konkrete eksempler. I sagens natur runder vi derfor også denne introduktion af således: med et perspektiv ind i de drømme og bekymringer, der kan være forbundet med sådanne kommunale forandringsprojekter, her fra en direktørs perspektiv ultimo 2010:

*Direktør: Mine største bekymringer over dette projekt er, at mine vildeste drømme ikke bliver indfriet.*

*Mine vildeste drømme om dette projekt er: at samtlige visioner, vi hørte om den 28. oktober sidste år bliver realiseret omkring vore dagtilbud, altså:*

- *at vi får udviklet et nyt sprog, nye samtaleforløb, nye samspilsformer og nye scenarier*
- *at vi styrker den sociale og etiske ansvarlighed, refleksions-evne, kreativitet, samspillet, mangfoldigheden, fagligheden, læringen, den kollektive visdom, den politiske bevidsthed, handlekraften*
- *at vi udvikler tværfaglige fællesskaber, der evner at udtænke bæredygtige løsninger tilpasset virkeligheden og de nære lokale behov*
- *at vi udnytte de ideoende sociale og menneskelige drivkræfter – enten bevidste eller skjulte - , som er undertrykte af de institutionelle politiske rammer og som kan have svært ved at blive udfoldet lokalt og individuelt i de specialiserede, rutinerede og klaustrofobiske forestillingsrum*
- *at vi altid ser muligheder frem for begrænsninger*

*Således at fagpolitiske, partipolitiske, og forældrepolitiske mål i fremtiden kan gå hånd i hånd om den fortsatte kvalitetsudvikling og kapacitets- og ressourcetilpasning af området.*

*Det er min allervildeste drøm, at laboratoriemetoden vil vinde indpas i samtlige velfærdsområder, som har enten kommuner, regioner eller staten som driftsherre.*

Vi håber, at du finder det spændende at læse mere om praktiseringen af sådanne drømme og bekymringer – men vel at mærke fra forskellige perspektiver, arbejdsvirkeligheder og rationaler.

**God læselyst,**

**Forfatterne, oktober 2012**

## Fakta om projektet

### Resumé af ansøgning:

Der ønskes udviklet udviklings- og læringsrum såvel pædagogisk, fagligt som organisatorisk og styringsmæssigt med henblik på at styrke pædagogprofessionens udvikling og sociale positionering i fremtidens danske viden- og værdisamfund. Mediet i denne udviklingsproces er laboratorier til henholdsvis udvikling af pædagogiske arbejdsmetoder og udvikling af nye styringsprog og –kompetencer til markering af professionens faglige niveau, læringseffekter og betydning for børns udvikling og som giver mening for såvel fagfolkene som fagfeltets politisk-administrative aktører. Projektet skal ses som et forsøg på at skabe en mere nuanceret, meningsfuld og fagligt relevant kvalitetsudviklings- og kvalitetsdokumentation som led i fremtidens evaluering af kommunernes service effektivitet

### Deltagere i forskningsprojektet:

Dagtilbudsafdelingerne i Frederikssund kommune og Ballerup kommune samt Copenhagen Business School ved Preben Melander og Mie Plotnikof og Københavns Universitet ved Pernille Hviid. Endvidere har repræsentanter fra lokale BUPL-foreninger og centralafdelingen været involveret undervejs.

### Bidragydere:

BUPLs forskningsfond har bidraget med 2 millioner danske kroner, fordelt med 1.500.000 kr. til CBS og 500.000 kr. til Københavns Universitet. Kommunerne har bidraget med mennesker, arbejdstid, arbejds kontekster og forplejning.

### SLIP:

Forskningsprojektet indgår i et omfattende forskningsprogram om fremtidens offentlige ledelse og styring kaldet 'Strategic Leadership Research in the Public Sector' (SLIP) på Copenhagen Business School, der er støttet af flere både offentlige og private organisationer, bl.a. Finansministeriet.

## Kapitel 2

# Den offentlige styrings problemer og mulige løsninger

### Hvilke problemer og hvilke mulige løsninger?

Kapitlet beskæftiger sig med nogle af de problemer, der diskuteres inden for offentlig styring og organisering mere generelt, og mere specifikt inden for uddannelsesområdet. Endvidere fokuseres der på en af de løsninger, som litteraturen foreslår, nemlig laboratoriets muligheder. Derefter løfter kapitlet let på sløret for, hvordan de levede oplevelser af de problemer, som laboratoriet skal løse, er blevet beskrevet i projektkommunerne.

Offentlig ledelse og styring er til debat i disse år. Både der hvor det foregår på kommunale og statslige arbejdspladser og i diverse konsulentvirksomheder og uddannelsesinstitutioner, som tilbyder handleanvisende viden og værktøjer herom.<sup>1</sup> Endvidere diskuteres de aktuelle ledelses- og styringsformer i medier via underholdnings- og oplysningsprogrammer, samt i generelle kodeks og principper af fagorganisatoriske og politiske opdrag.<sup>2</sup> Mange mener noget om offentlige ledelse og styring, om hvad eller hvem der er problemet, om hvordan vi kan eller skal løse det og forbedre ledelsespraksis og tilhørende styringsrelationer. Som ledelsesforsker Dorte Pedersen beskriver nedenfor, er de offentlige organiseringer af velfærdsydelser, og styringen heraf, under forandring:

Ledelsesproblematikken er højaktuel i den offentlige sektor i Danmark. Gennem en fortsat moderniserings- og omstillingsproces befinder vi os nu i en fase, hvor offentlige organisationer søges selvstændiggjort – økonomisk, strategisk og ledelsesmæssigt. Der tegnes nye selvprogrammerende enheder, skabes nye styringsrelationer og udvikles nye ledelsesidentiteter.[...] Med moderniseringsdiskursen stilles der spørgsmålstegn ved de forestillinger, strukturer og styreform, som tidligere har præget offentlig administration, institutionsstyre og personalepolitik.

Pedersen, 2008: 10

Der stilles spørgsmålstegn ved status quo – og dermed i hvilken retning vi skal gå, hvordan og i kraft af hvilke forandringer. Men – som det viser sig i praksis, stilles spørgsmålene ikke kun et sted fra, og forandringerne foregår nødvendigvis ikke kun et sted. Derfor må vi som empiriske forskere dykke ned i de aktuelle lokale styringskontekster og arbejdsprocesser for at følge problemer, løsninger og 'det nye', der styres og ledes efter. Og som vi vil se, er der ikke nødvendigvis ét enstemmigt svar på spørgsmålet, én løsning på problemet eller ét slutmål i forandringsprocesserne.

I dette kapitel giver vi et indblik i nogle af de problemdiagnoser, som er stillet af såvel anerkendte danske ledelses- og samfundsforskere, som berørte offentlige ledelsesaktører i årene omkring og efter Kvalitetsreformen 2007<sup>3</sup>, hvor offentlig styring og ledelse af kvalitet i de offentlige ydelser står højt på dagsordenen. Det er disse problemdiagnoser, som kommunernes projektarbejde udspringer af, og dermed de udfordringer og muligheder, der opstår herigennem, som nærværende forskningsprojekt omhandler. Kapitlet trækker på andre studier og praksisbeskrivelser for at tegne de samtidsaktuelle diskussioner vedrørende offentlig ledelse, styring og organisering, som vores empiriske arbejde, teoretiske og analytiske blik indlejres i. Offentlig styring generelt, og den kommunale styring, ledelse og organisering af dagtilbudsområdet mere specifikt, er omfattende problemfelter, hvorfor kapitlet her søger at balancere fremstillingen mellem overblik og indblik.

### NPM's komplekse problemer – og jagten på fremtidens offentlige styring

New Public Management (NPM) er en samlebetegnelse ofte brugt om den offentlige sektors moderniseringsreformer og udviklingsbestræbelser angående kvalitet, organisering og kontrol med offentlige tilbud. Betegnelsen kendetegner mere og mindre konkrete moderniseringsbestræbelser og forandringsstrategier i offentligt regi fra starten af 1980'erne til nutiden i en række OECD-lande, herunder Danmark. NPM behandles i ledelsesdebatter og -forskning som henholdsvis tendens, koncept, teori, praksis, problem, løsning og diskurs

<sup>1</sup> Se fx <http://www.offentliglederuddannelse.dk/da> og <http://www.lederweb.dk/>, <http://www.kl.dk/Fagomrader/ledelse/>,

<sup>2</sup> Se bl.a. [http://www.dr.dk/Undervisning/arbejdslivet/Mission\\_ledelse/Forside.htm](http://www.dr.dk/Undervisning/arbejdslivet/Mission_ledelse/Forside.htm), <http://www.publicgovernance.dk>, og <http://www.forvaltningspolitik.dk/>

<sup>3</sup> <http://www.kvalitetsreform.dk/>

i både beskrivende, analyserende, diskuterende, vurderende, kritiske og konstruktive konnotationer (Greve, 2009; Melander, 2008b; Rennison, 2011). Der beskrives en politisk orientering mod idealer om omstillingsparathed, effektivisering og kvalitetsvurdering af den offentlige sektor i Danmark. Det kommer til udtryk i praksis ved en 'managementorientering' i form af diverse styringsredskaber og -koncepter til fx kontraktstyring, evalueringsstandarder, målstyring og præstationsmålinger med inspiration fra den private sektor og neoliberale, økonomiske styringslogikker (Pedersen, 2008; Melander, 2010; Klausen, 2001). Der er tale om et perspektivskifte mod legitimering af formaliseret styring og ledelse, en opsplitning af organisationer og incitamentsstrukturer, samt en forandringsorientering med fokus på omstillingsparathed, fornyelse, innovation, vækst og konkurrencedygtighed.

NPM er blevet diskuteret praktisk, politisk og teoretisk i både offentligt medierede og politiske debatter, samt i fagprofessionelt og forskningsmæssigt regi. Således er diskussionen om NPM langt fra ensidig. I forskningen spænder debatten bredt fra positive konnotationer om strammere økonomistyring, gennemsigtighed, serviceorientering og ledelsesmomentum over problematiserende kritik om managementstat, dekobling, desperate governance, polyfone styringsbetingelser og paradokser.<sup>4</sup> Med NPM's omfattende moderniseringsbestræbelser fremtræder et mere styringsteknologisk sprog i praksis, der danner referencerammer vedrørende mål- og rammestyring, kvalitetsstyring, dokumentationssystemer og brugerundersøgelser i de offentlige sektorer generelt, men også specifikt inden for børn- og ungeområderne (Hjort, 2005, 2009; Andersen et al., 2008; Plum, 2010; Lima & Hviid, 2011; Hviid & Lima, 2011).



I kraft af NPM-teknologier og ikke mindst i kølvandet af den finansielle krise er fokus på den økonomiske bundlinje, organisatoriske reorganiseringer, samt professionelle og læringsmæssige effekter forstærket. Og med diverse moderniseringsreformer understreges den politiske interesse for kvalitetsudviklende offentlige organisationer og styringsformer. Men disse tendenser medfører også kritiske diskussioner om evidensorientering og vurderingsmetoder i de faglige miljøer. Disse kritiske røster peger på bredden og nuancer i de mange kvalitetskriterier, som ikke kan indfanges i generaliserede standarder, samt de faglige og styringsmæssige konsekvenser og konstitueringsdynamikker, der ses i de sociale og uddannelsesmæssige udbud (Rieper & Hansen, 2007; Hjort, 2009). Herunder at det, der fremstår som 'god kvalitet' et sted, ikke nødvendigvis genkendes som selvsamme et andet sted, og at samarbejde på tværs af institutionelle styringsrelationer ikke nødvendigvis fungerer gnidningsfrit. Endvidere synliggør analyserne også, at betydningsdannelser og meninger kan forskydes og flytte fokus i kraft af de kommunikative kanaler og teknologier (Plum, 2010; Hviid & Lima, 2010; Danielsen et al., 2010).

Et af problemerne, der får meget opmærksomhed, vedrører de utilsigtede arbejdsprocesser og konsekvenser, der følger det øgede kvalitetsfokus i NPM. Med den store interesse for mere kvalitet – og det gerne for mindre penge – rettes de kritiske blikke mod de organisationer og praksisser i nutidens styring, ledelse, udvikling og dokumentation af kvalitet, som koster det offentlige mange ressourcer og kræfter i en stadigt økonomisk trangere krisetid (Pedersen, 2012; Dalsgaard & Jørgensen, 2010; Plum, 2010). En ting er det paradoks, der ligger i krav om 'mere for mindre' - en anden er den uklarhed, der i det hele taget ligger i en foranderlig kategori som kvalitet, hvilket også anskues som problematisk. Særligt når kvalitet er det, der styres, ledes og praktiseres ud fra. For hvad er kvalitet, hvornår, for hvem og hvordan?

Denne problemstilling beskrives i forbindelse med Kvalitetsreformen 2007 af en række forhenværende embedsmænd, der forholder sig til tidligere reformtiltag:

I de velmente bestræbelser på at synliggøre, klargøre og motivere til øget kvalitet gennem dokumentation er vi nået til et stade, hvor styringen er kammet over og blevet sin egen værste fjende. Vi har sat et vældigt system i gang, som udarbejder omfangsrige kontrakter, evalueringer, årsrapporter, akkrediteringer og så videre,

<sup>4</sup> En oversigt over danske diskussioner om, for og imod NPM findes bl.a. i Rennison, 2011: 147-151; Klausen, 2001: 48-50; Greve, 2009: 79-98; se endvidere også Pedersen, 2008; Sløk & Villadsen, 2008; Sørensen et al., 2011; Dalsgaard & Jørgensen, 2010.

<sup>5</sup> <http://politiken.dk/debat/kroniker/ECE274053/tilgiv-os--vi-vidste-ikke-hvad-vi-gjorde/>

uden at det har ført til øget tilfredshed med kvaliteten. Mange af de ting, der er blevet indført de sidste 10-15 år for at fremme produktivitet og kvalitet, er nu begyndt at hæmme den offentlige sektors udvikling. Nogle steder er der ligefrem tale om direkte destruktiv styring.

Gjørup et al., 2007<sup>5</sup>

Der peges her på de omfattende administrative forhold ved fx voksende detailstyring, som problematiserer den offentlige styring i forhold til både politisk og fagligt samarbejde. Med begreber om komplekse 'krydspres', 'paradokser', 'dilemmaer' og 'polyfoni' karakteriseres offentligt ledelsesaktører og styringsrelationerne som udspændt mellem forskelligartede interesser, rationaler, virkeligheder og perspektiver (Christensen, 2009; Aalund & Schmidt-Hansen, 2005; Bukh, 2004; Pedersen et al., 2008; Rennison, 2011).

De kommunale organiseringer af fx dagtilbudsområdet menes dermed at fungere på komplekse vilkår (Majgaard, 2008; Lima & Hviid, 2011; Hviid & Lima, 2011), hvor den offentlige styring ikke er placeret et sted, men foregår på tværs af institutionelle rammer med forskellige aktører og i forhold til foranderlige problemer. Hvor grænserne mellem politik, styring og pædagogisk praksis bliver flydende i den forstand, at beslutninger og problemer det ene sted kan have uforudsigelige konsekvenser og betydningsfulde effekter andre steder i styringsrelationen. Og hvor de flertydige kvalitetsinteresser på en gang kræver samarbejde på tværs og samtidigt lokalt orienterede indsatser. Dermed bliver de forskellige aktører og arbejdsvirkeligheder forbundet i mangfoldige, til tider modsatrettede orienteringer og forhold, som placerer offentlig styring og samarbejde mellem de forskellige aktørgrupper i et spændingsfelt af komplekse relationer, logikker og betingelser. På denne måde bliver samarbejdspræmissen på tværs af kommunale styringsrelationer og organiseringer omskiftelige, og praktikerne må løbende udvikle, afvikle og genopfinde offentlige styringsformer i nye og andre variationer (Pedersen, 2012; Rennison, 2011; Juelskjær et al., 2011).

## Når nutidens styring styrer mod fremtidens løsninger via samarbejde

I ledelsesforskningen tales der i den forbindelse om post-NPM tendenser, som flere steder omtales som New Public Governance (NPG). Det nye herved består bl.a. i den styringsmæssige tilgang til og forsøg på at løse de førortalte problemer ved den dilemmafyldte og paradoksale 'desperate governance', der er fremkommet gennem NPM (Pedersen, 2012; Torfing, 2012). Således antyder nogle, at NPG er en (nødvendig) videreudvikling eller ligefrem afløsning af NPM. Uanset hvad det kaldes, beskriver litteraturen, at flere styrings-

præmissen og -hensyn er aktuelle i nutidens offentlige sektor, hvor 'det nye' stadig er på vej. Dermed er styringsbetingelserne, som følge af forskellige styringslogikker, flertydige, hvorfor ledelse og professionel praksis i forbindelse hermed møder svære krav:

Ledelse bliver den transformative kraft, der skal overskride reformernes modsatrettede krav[...]

Ledelse efter strukturreformen (og andre parallelle reformer) kalder derfor på en række kompetencer [...]. De ledelsesmæssige kompetencer, der her er tale om, handler dybest set om evnen til strategisk kommunikation og kreative innovationer. De flertydige og paradoksale styringsbetingelser og de eksperimenterende og hybride organiseringsformer kræver, at der grundlæggende kan kommunikeres på tværs af tidligere grænser og divergerende rationaler.'

Pedersen & Greve, 2007: 195; 203.

Disse styringsbetingelser gør ledelse til mere og større end én enkelt person (fx den formelle leder) i en afdeling (fx en institution). Det gør ledelse til et kontinuerligt (sam-)arbejde med at tænke nyt, på tværs og på trods af umiddelbare organisatoriske begrænsninger og rutiner.

Da præmissen for problemløsning er flertydig og paradoksal, må tilgangen til at løse aktuelle problemer herved være involverende og eksperimenterende i såvel form og deltagere som indhold, pointeres det flere steder (Melander, 2010; Sørensen & Torfing, 2011; Christiansen & Bason, 2011). Komplekse problemer, ved fx samtidigt at arbejde med presserende økonomiske nedskæringer og krav til kvalitetsudvikling af de offentlige velfærdsydelser på tværs af deres organisering, kræver nyskabende, integrerende og koordinerende forandringer, hævder både forskere og praktikere (Majgaard, 2008; Bøgh Andersen et al., 2012; Pedersen, 2012); Tøring, 2012. Men ikke nok med at problemfeltet er tværgående og derfor mangfoldigt, det er også bevægeligt i relation til de skiftende nationale og kommunale udfordringer, som ledere og andre berørte aktører står overfor. De må derfor arbejde med problemer og løsninger i et spændingsforhold mellem foranderlige styringsbetingelser i en løbende søgen efter nye handlemuligheder og indsatser.

Sådanne problemstillinger og løsninger indebærer dermed et stadigt krav om forandring; at offentlige aktører kontinuerligt må være i forhandling og i bevægelse afhængigt af de aktuelle lokale og nationale forhold og interesser. Men samtidigt indebærer det også forandringsmuligheder, nemlig at de værende koncepter og standarder ikke slår til, hvorfor der efterspørges 'innovation', og der åbnes op for praksisudvikling gennem såkaldte styrings- og ledelsesmæssige 'eksperimenter' og 'laboratorier' (Majgaard, 2008a, 2008b; Melander, 2008a; Torfing,

2012; Christiansen & Bason, 2011). I løbet af de sidste par år er der således skudt en række 'paddehatte' op af forskellige eksplorative laboratorier, hvori der styres mod og ledes efter nytænkning af aktuelle og fremtidige organiserings- og styringsformer (Rennison, 2011).

## Collaboration – tværgående samarbejde i laboratorier

Kendetegnende for de eksplorative laboratorier er, at offentlige styrings- og organiseringsformer ændres og nytænkes ikke til trods for men i kraft af de offentlige aktørers paradoksale praksisindlejrning og hverdagslige udfordringer. Konceptuelle totalløsninger afvises til fordel for en mangfoldighed af aktører, der delagtiggøres i arbejdet med at kvalificere offentlig ledelse og styring. Interessentrepræsentanter involveres i lokalt og tværgående arbejde gennem forskellige kommunale, regionale og statslige netværk. Herved placeres afsøgningen af fremtidens offentlige styrings- og organiseringsformer i komplekse tematikker om fx kvalitetsudvikling, kerneydelse, faglighed, borgerservice, over- og understyring, besparelser, arbejdsliv m.m., som menes virkeliggørende, innovative og fremtidsorienterede (Majgaard, 2008a, 2008b; Melander, 2010; Andersen, 2008). Men der er ikke tale om et på forhånd defineret resultat eller én løsningsmodel, men snarere selve de deltagerinvolverende, eksperimenterende søgeprocesser og disses komplekse genstande og sociale indlejringer som drivkraft for forandringer. Eksempelvis beskrives her en laboratorietænkning, der er ministerielt forankret:

Vi ser laboratorier som en mulighed for meningsfyldt at inkorporere viden om borgerne i fremtidsorienterede processer, hvor drift og udvikling tænkes sammen gennem handlingsorienteret læring om fremtidens muligheder. Således argumenterer vi for, at laboratoriet i en offentlig kontekst kan udgøre den permanente enhed eller midlertidige proces inden for organisationen, der har potentiale for at hjælpe offentlige beslutningstagere og deres medarbejdere til at agere frugtbart i en kontekst præget af markant social kompleksitet og paradoksfyldte problemstillinger.[...] Her bliver laboratorier relevante, idet man i udgangspunktet accepterer det uforudsigelige og ukendte og derved lader viden være noget, der opstår i engagementet med virkeligheden og opdagelsen af handlingers konsekvenser i praksis. Således udfordrer laboratoriet per definition den formelle styring ved at eksperimenterer og redefinere eksisterende problemforståelser og dernæst arbejde aktivt og bevidst med udformningen i og rækkevidden af det offentliges handlemuligheder.

Christiansen & Bason, 2011: 326ff

## Laboratorier i kommunal styring og organisering af dagtilbud

Udgangspunktet for nærværende forskningsprojekt er ovenfor beskrevne problemdiagnoser; dels at praktikerne inden for dagtilbudsområdet oplever en konstant kompleksitet og paradoksal arbejdsvirkelighed i de formelle og uformelle organiseringer af politisk, styringsmæssig og pædagogisk praksis og samarbejde, som ikke er meningsfuld og relevant i forhold til kerneydelsen – pædagogisk arbejde i dagtilbud (Majgaard, 2008a, 2008b; Lima & Hviid, 2011; Hviid & Lima, 2011). Dels at forskere peger på problematiske styringsrelationer og kommunikationsformer lokalt og på tværs af de pædagogiske og kommunale organiseringer (Andersen et al., 2008; Plum, 2010; Hviid & Lima, 2011). Dette gav tilsammen anledning til at etablere ikke bare foromtalt partnerskab mellem BUPL og to kommuner, men også et laboratorieprojekt med aktiv deltagelse af forskere. Hensigten var, for forskningen, at undersøge og arbejde med de lokalt forankrede problemstillinger i et eksplorativt samarbejde på tværs af styringsrelationerne og de nye muligheder, der kan opstå herigennem. Herved blev et for to kommuner lokalt forandringsprojekt, samt et forskningsprojekt født – dog uden en fastlåst projektplan eller resultatstyring. De første skridt blev taget, deltagere blev udvalgt og laboratorieprocesser sat i kalender; et mulighedsvindue var blevet åbnet – dog ikke uden mange forskellige interesser, stemmer og drømme, men et vindue uden ét forudbestemt resultat. Som ledelsesforsker Betina Rennison siger:

Er dette ledelseseksperimentarium mon kimen til en ny ledelsesdiskurs? Et nyt arkæologisk lag? Det kan kun fremtiden vise. Men forventningen om forandring er på ny skabt. Eksperimentet er i gang. Definitionsjagten er atter gået ind.

Rennison, 2011: 279

Og det er netop sådanne eksplorative forandringsprocesser, vi følger i denne rapport – dog ikke som de fremstår i ledelseslitteratur eller alene ud fra et styringsperspektiv. For interessen forankres i relation til det aktuelle velfærdsområde – og dermed laboratorier om styringsrelationer i kommunal ledelse og organisering af pædagogisk arbejde i dagtilbud. Derved er arbejdet i laboratorierne blevet undersøgt, som det formedes lokalt – og de mange forskellige arbejdsindsatser i forbindelse hermed danner projektets empiriske materiale.

Når kategorier som mangfoldig deltagerinvolvering, interesseforskelligheder, ustyrlige problemer, krydspres og komplekse spændingsfelter gøres til katalysatorer for organisatorisk forandring, bliver mellem menneskelige forhold centrale for såvel styringsmæssige og pædagogiske processer som produkter.

Således er den forskningsmæssige erkendelsesinteresse tværdisciplinær, idet den både omfatter pædagogisk-psykologiske og organisatoriske forhold. Men, som vi uddyber i næste kapitel, mødes vi i en fælles interesse for de dialogiske processer og diskursive praksisser, der af deltagerne tilskrives betydning i relation til deres forskellige positioner og perspektiver i den kommunale styring og organisering af pædagogisk arbejde.

## Indledningsvise empiriske problemopfattelser

Helt konkret retter vi opmærksomheden mod de laboratorieprocesser, vi som deltagende forskere har været med til at etablere og fulgt siden udgangen af 2010 og frem til sommer 2012 i to sjællandske kommuner. Her har skiftende aktører været aktive - både børn, pædagoger, pædagogiske assistenter og medhjælpere, børnehusledere, pædagogiske konsulenter, områdechefer, områdedirektører, lokalpolitikere og til en vis grad også forældre samt BUP-repræsentanter. Undersøgelsen blev som skrevet igangsat på grund af den kritiske debat om nutidig og fremtidig offentlig styring nationalt og internationalt, og på grund af den mere specifikke kritik inden for uddannelsesforskning og uddannelsesfeltet. Men en yderligere konkretisering syntes nødvendig, således at de undersøgte problemer og den mulige problembearbejdning blev forankret lokalt. Derfor giver vi her kort indblik i nogle af de indsigter, vi indledningsvist fik, i deltageres problemopfattelser. Nedenfor fremhæves først en forvaltningsmæssig og politisk problemfremstilling, og derefter en pædagogisk ledelses- og praktisk problemorientering. Selv om dette er med fare for at forsimple det komplekse problemfelt, aktørerne udtrykker, vil vi i de mangestemmige afsnit i kapitel 5 komme denne simplificering til livs. Her belyses flere relevante problemfremstillinger, problembearbejdninger, løsningsorienteringer og resultatopfattelser.

Men først til udgangspunktet - her i sommeren 2010 fortæller en områdechef os om de lokalt forankrede problemer:

*Områdechef: Vores udgangspunkt har jo været, når institutionerne fx arbejder med EVAs [Danmarks Evaluerings Institut, red.] tegn på læring, så kan det give rigtig meget mening for institutionerne og for de deltagende pædagoger at arbejde med det. De kan blive klogere på deres praksis. Men det giver ikke meget mening, når det så skal formidles videre. Vi har ikke kunne finde nogle måder at få formidlet den indsigt, som pædagogerne får i deres praksis via fx at arbejde med sådan et skema. At få det bragt i spil videre i organisationen, og jeg tænker i spil i forhold til den forvaltningsmæssige del, få det i spil i forhold til den politiske del. Det har ikke givet nogen genklang hos politikerne, når vi har faciliteret evalueringen af de pædagogiske læreplaner for politikerne. De har ikke rigtig vidst: 'hvad skal vi gøre med det her?' Altså - den lidt rituelle*

*proces. I forhold til at det kunne være netop, kan man sige, en samtale, som var udbytterig for de parter, som deltog i den. Og det er jo den oplevelse som var - i sin tid var argumentet for, at vi sagde: 'ja, okay, det kunne være spændende at evaluere den her type arbejde' og 'kan vi gøre det her på en anden måde?'. Det åbner for nogle nye udfordringer, ik? Når vi lader samtalen foregå direkte mellem pædagoger og politikere, hvad er det for nogle stemmer, der sættes i spil her? Men så lad os tage det - altså, så må vi sammen arbejde med det ved at drøfte, hvad giver det for muligheder og så videre, ik?*

Problemet her fortælles som 'det meningsløse', der skaber et behov for at finde andre måder at formidle og samarbejde på, på tværs af de kommunale organiseringer og styringsrelationer. Konkret handler det her om, at de professionelle 'indsigt' i kerneydelsen skal formidles til politikerne på en mere 'udbytterig' måde. Problemet kendetegnes af en manglende 'genklang' i den allerede etablerede samarbejdsform og formidling om kerneydelsen fra professionelle til forvaltning til politik. Med problemet opstår et behov for en mere 'udbytterig samtale', som dermed bliver forandringsgenstanden her. Men der beskrives samtidig en udfordring indlejret i mulighederne ved en sådan forandring, nemlig den direkte forbindelse mellem professionelle og politikere og de 'stemmer', der således sættes i spil. Problematikken vedrører den eksisterende formidling i det tværororganisatoriske samarbejde, der fremstår meningsløs, og genstanden bliver muligheden for at skabe meningsfulde, udbytterige samtaler. Det, der her gøres til omdrejningspunkt for forandring, er såvel samtaleform som -indhold, og succeskriteriet bliver at samarbejde mellem de forskellige deltagere opleves som udbytterigt fra forskellige perspektiver, herunder et professionelt og politisk.

I samme periode beskriver en børnehusleder de kommunale problemer vedrørende tværororganisatorisk samarbejde i lignende konnotationer om meningsløshed og diskrepans mellem repræsentationer og praksis:

*Leder: Jeg synes jo, at strukturen er blevet... Altså, nogle gange er det jo sådan, at dem, der træffer beslutninger, gør det ud fra deres bedste overbevisning - om det er embedsmænd højere oppe i systemet, eller om det er politikerne. Politikerne gør det jo ud fra de inputs, de får. Men de har ligesom fået det igennem rockwool-laget. Kan du følge mig i det? Som jo træffer deres beslutninger ud fra nogle andre ting end mig, som kan se og mærke og høre, hvad det har af betydning for nogle af medarbejderne. Nogle gange så tænker jeg, at der er et lag for meget her, i forhold til at der bliver truffet nogle rigtige beslutninger. Jeg kan godt forstå laget herimellem, fordi de jo er meget fokuseret på økonomi og ensretning - det er nemmere at styre. Altså meget ensrettet. 'Hvis vi laver nogle skabeloner,*

*og vi gør sådan og sådan, så har vi kontrol med det'. Så har jeg det sådan med alle udviklingsplanerne, som man sender op - så synes jeg, det er helt genialt, at så bliver de pædagogiske konsulenter, som er ekstremt dygtige, sat til at sammenskrive udsagnene for de her X udviklingsplaner, og så bliver det fremlagt til det politiske niveau som værende sandheden. Jamen, der er sgu da ikke X institutioner, der er ens - hvad er det for noget? Altså, hvad skal vi bruge det til? Kan I så ikke bare på jeres tilsynsbesøg selv lave en sammenskrivning og så aflevere den? Hvorfor skal vi bruge tid på det? Altså - det er sådan nogle ting. Men det er jo fordi, at man gerne vil vide, hvad får man for pengene oppe på det politiske niveau. Så er man mere rolig, når der har været et embedsmandsniveau, som har sammenskrevet et eller andet, som ser meget godt ud, men du kan jo ikke se noget om, hvordan det går herude.*

Her tegnes et billede af niveaudelte styringsrelationer og en lineær kommunikationslogik, hvorigennem samarbejdet problematiseres i dualistiske forhold mellem blandt andet 'de/vi', 'sammenskriv/sandhed', 'skabeloner/kontrol', samt 'oppe/herude'. Problemet eksemplificeres ved kravet om institutionsvise udviklingsplaner og anvendelsen heraf i sammenskriv, hvorved der stilles spørgsmålstejn ved nytteværdien ved forkortede repræsentationer (fx skemaer, rapporter o.l.) som tværororganisatorisk samarbejdsgrundlag og kommunikationsform. Problemopfattelsen ved områdechefen vedrører 'formidling' af noget meningsfuldt fra et perspektiv og en kontekst til en anden (fx fra fagprofessionel til politisk), og forandring handler om at skabe mening via en 'udbytterig samtale' på tværs af forskellige perspektiver. Deroverfor taler lederen en problemstilling frem, der ikke alene handler om at formidle rationaler mellem kontekster og derved skabe mening. Her peges der i stedet på et forandringsbehov angående de egen-skaber og funktioner, det tværororganisatoriske samarbejde har, fx beslutningsgrundlag, kontrol, orientering, og derudfra hvordan dette så praktiseres og formidles. Herved impliceres en meningsløshed i det etablerede samarbejde, der via skriftlighed distanceres. Forandringsgenstanden bliver også her de tværororganisatoriske samarbejdsformer, og er således på linje med det af områdechefen italesatte mål med 'udbytterige samtaler'. Men i den pædagogfaglige optik figurerer en nyttediskussion om samarbejdets funktioner som central i relation til en tydeliggørelse af, hvad skal der samarbejdes om, for hvem og med hvilket sigte. Dermed bliver en kvalitativ diskussion af samtalerne indholdsmæssige dimensioner i dette perspektiv en forudsætning for, hvordan de meningsfuldt kan praktiseres.

### Forskningsrapportens fokus:

Begge problemstillinger peger på samarbejdet og dets effekter som forandringsgenstande, men de forskellige konnotationer peger på flere mulige fikspunkter: Dels kan forandringerne

fokuseres på, hvordan der kan kommunikeres og samarbejdes 'meningsfuldt' på tværs af de kommunalt organiserede styringsrelationer, dels kan forandringerne orienteres mod at redefinere, hvad der overhovedet kan være 'meningsfuldt' at samarbejde og kommunikere om. Som forskere, der skulle deltage i det kommunale arbejde med forandringer, har vi taget de flere mulige forandringsgenstande alvorligt i den forstand, at vi bragte præcis dette flertydige udgangspunkt for arbejdet i spil i kraft af tværgående dialoger blandt de mange deltagere, hvilket udfoldes mere i næste kapitel.

Når de lokale samarbejdsprocesser og -produkter mellem styringsrelationernes aktører, praksisser og kontekster gøres til forandringsgenstande i de kommunale projekter, bliver de mikrosociale processer afgørende forskningsmæssige kilder. Hermed ment, hvem taler med hvem, om hvad, hvornår og hvordan – ikke bare som det er beskrevet i de respektive kommuners organisationsdiagrammer, men også sådan som det praktiseres. Derfor har vi i vort empiriske arbejde, samt teoretiske og analytiske greb været opmærksomme på de mange mulige stemmer og mellem menneskelige dynamikker, der undervejs konstituerer personer, positioner og praksisser i forhold til samarbejdet på tværs af styringsrelationerne. Grundet pladsmangel har vi i rapporten her dog skærpet vort blik til primært at se på de dialogiske aktiviteter, der i materialet tilskrives afgørende betydning for forandringsgenstandene: samarbejdsprocesser og produkter. Sigtet her er at vise de mange dialogiske aktiviteter, vi har deltaget i og fulgt. Endvidere er det også og måske i højere grad at give stemme til de forskellige erfaringer, praktiseringer og italesættelser af, hvordan nogle aktiviteter og processer har fået særlig betydning og effekt i relation til de forskellige involverede praksisser og positioner i organiseringen af dagtilbud og dets styringsrelationer. Vi har i rapporten arbejdet ud fra spørgsmål som: hvilke dialogiske aktiviteter (fx laboratorier) har bidraget til forandringsarbejdet? Hvilke muligheder giver de for kommunale organisering af subjekter og praksisser på tværs af styringsrelationerne på dagtilbudsområdet?

I de tilgængelige studier af laboratorier og gryende styringsformer undersøges bl.a. styringskoncepter og offentlig service- og politikudvikling ud fra innovationsteori og kompleksitetsteori m.m. (Christensen & Bason, 2011; Torfing, 2012; Rasmussen, 2011). Men de mellem menneskelige og dialogiske processer, hvorigennem styringsproblemer og løsninger defineres, bearbejdes, forhandles, afvises og skaber forandringer via nye eller andre muligheder, kræver også opmærksomhed (Karlsen & Villadsen 2008). Derfor har vi ladet os inspirere af organisationsteoretiske og socialpsykologiske teorier om betydningen af kommunikation i forandring og udvikling – hvilket udfoldes mere i næste kapitel (Tsoukas & Chia, 2002; Shotter, 2010; Grant & Marshak, 2011; Josephs, 1998; Josephs et al.



1999). Når samarbejds- og samtaleprocesser gøres eksplorative – som fx i laboratorieforløb, bliver de netop til forsøg på at trække dominerende diskurser tilbage og installere flerstemmige definitionsmuligheder og lokale meningskondenseringer. Dette får uomgængeligt betydning for aktørerne og kan forandre deres værende praksisser, samarbejde og dets effekter (Thomas et al., 2011; Shotter 2008). Som nævnt er rapporten her begrænset i sit omfang, hvorfor den her ikke leverer lange analyser af de konstituerende processer og deres effekter på styringsrelationer og praksisorganiseringer inden for dagtilbudsområdet. I stedet leverer den mere specifikt indblik i, hvordan forandringsarbejdet er blevet oplevet, erfaret og gjort væsentligt og meningsfuldt for de mange aktører og deres positioner og praksisser – og hvilke muligheder, der opstår herigennem.

Sigtet er at præsentere en mangefacetteret skæring ind i et større, bevægeligt mønster af mere og mindre sammenhængende praksisser og subjekter på kryds og tværs af de kommunale forandringsprojekter. Således vil vi i denne rapport lade forskellige 'resultater' træde frem - ikke som en enstemmig succeshistorie, men snarere som en mangestemmighed af flere forskellige perspektiver, positioner og praksisser, der skaber flere mulige resultater. Dermed byder teksten ikke på et enkelt svar, en løsning eller entydig konklusion på de problemdiagnoser, vi her har fremskrevet. Snarere gives der indblik i forskellige professionelle og organisatoriske bevægelser, der sættes i gang, når mennesker samarbejder om de organisatoriske problemstillinger, de er indlejrede i.



# Kapitel 3

## Dialoger og dialogiske aktiviteter

- En superkort indføring i teoretiske overvejelser om dialogen og dens muligheder

### Hvorfor al den snak om dialoger?

I dette kapitel vil vi redegøre for nogle af de helt grundlæggende forhold ved dialoger, først og fremmest at de altid er relationelle, kontekstuelle og historiske. Herfra trænger vi ind i dialogens dimensioner og undersøger mulighederne for intersubjektivitet og andethed. Med dette og de andre indledende kapitler kan vi bevæge os ind i vidt forskellige verdener; fra styringsrelationer til professionel identitet.

### Problemets retninger

Vores indledende forståelser af de problemer og muligheder, feltet stod overfor, skabte retningen for vores deltagelse. Vores indfaldsvinkel var og er, at alle aktører i dagtilbudsfeltet ville børne det bedste. Men vi vurderede også, dels på baggrund af andres (Majgaard, 2008a; Plum, 2010) og dels på baggrund af egne undersøgelser (Hviid & Lima, 2011; Lima & Hviid, 2011) at monologiserende praksisser (Linell, 2003) gjorde sig gældende i dagtilbuddets styringssystem. Med en monologiserende praksis menes der, at der er tale om en praksis (med tekstlige formater), som producerer et autoritativt perspektiv, snarere end andre, i forhold til fænomenet, der er i tale. Den monologiserende praksis er mulig at opretholde, idet den samtidig tilbyder status og legitimitet til de aktører og aktørgruppeniveauer, der indskrives sig heri.

Der tilbyder sig med andre ord særlige attraktive muligheder, såfremt man vælger at tale med i det diskursivt stærke sprog, og langt mindre attraktive muligheder, såfremt man afstår herfra, og således bliver den monologiserende praksis kollektivt koordineret og forstærket. Samtidig hermed bliver andre stemmer, andre versioner af pædagogisk praksis og ledelse nedtonet, i hvert fald diskursivt, formodentlig også over tid, praktisk.

Vi stod med andre ord overfor et felt, der skulle 'åbnes' igen, for at høre de mange forskellige stemmer og forståelser af 'det gode børneliv' og 'det kvalitetsfulde dagtilbud til børn'. Dialogen blev vores gennemgående arbejdsredskab for hele

projektet. Der er som bekendt flere filosofiske indgangsvinkler til dialogen. Vi er i særlig grad inspireret af de, der vægter betydningen af mangestemmighed, flerstemmighed, både som personligt og socialt projekt. Derfor trækker vi i særlig grad på arbejder der er inspireret af Bakhtin (1981) James (1918) og Mead (1934).

### Dialog

Det græske ord 'dialogos' betyder *gennem* (dia) *logos*. Logos er ikke entydigt; det kan henvise til 'ord', 'tanke', 'tale', 'forståelse', 'viden' og 'teori'. Der er konkret tale om *menings-skabende aktiviteter mellem to eller flere mennesker; menings skabende processer, der medieres gennem ord, sprog, tegn, symboler og begreber* (Linell, 2007).

Inspireret af Gergen, (2009); Linell (2007); Shotter (2010, 2011) & Markova, (1987) ser vi dialogen som en samarbejdende praksis. Det betyder, at den foregår mellem mennesker, på steder og over tid.

### Dialoger er relationelle

Et ord er en bro kastet ud mellem mig og den anden.

Hvis den ene ende af broen afhænger af mig, så afhænger den anden, af den, jeg adresserer. Et ord er et lerterritorium mellem både taler og tilhører.

(Voloshinov, 1973: 86)

Det relationelle udgør et helt fundamentalt grundlag for dialogen. Mening i dialoger kan ikke forstås som resultat af enkelte individers handlinger eller reaktioner, men af en helt principiel sam-handling mellem de deltagende. Dialoger er altså orienteret mod den anden; social responsivitet og forventning er grundlaget for dialogen.

Ethvert ord er rettet mod et svar og kan ikke undsige sig indvirkningen fra det besvarende ord, der forventes.

(Bakhtin, 1981: 280)

Vi passerer hinanden på gaden. Jeg siger: 'Hej Peter'. Du går forbi mig uden at høre det. Under disse omstændigheder, hvad

har jeg da sagt? Jeg har sagt to ord, men det kunne ligeså godt have været to meningsløse ord. 'Isap Kula'. Du hører intet, og derfor er to ord lige så gode som to andre. I virkeligheden har jeg ikke sagt noget uden responsivitet. Men lad os så forestille os, at Peter hører mig; Han kan give mig hånden, blinke med det ene øje eller dreje om på hælen uden et ord. I alle tre tilfælde har jeg sagt noget forskelligt til ham med mit 'Hej Peter'.

Man kunne måske forestille sig, at der ikke finder dialoger sted, når man for eksempel er aktiv alene, læser en bog. Men her er læseren i dialog med bogens tekst, fortælling, argumentation eller billeder. Den mening, der opstår gennem læsningen, er ikke en rekonstruktion af forfatterens mening. Læseren forholder sig til teksten og udvikler en aktiv responsiv forståelse.

### Dialoger finder altid sted

Dialoger er situerede. Man kan ikke skabe mening om en ytring uden for enhver kontekst. Rent lingvistisk og grammatisk kan vi selvfølgelig godt forstå en sætning som 'Søren elsker Marie' helt uden yderligere information, men vi ved ikke hvem Søren og Marie er, på hvilke måder han elsker hende, i hvilken sammenhæng sætningen blev sagt og hvorfor. At forstå sætningen som dialog kræver, at vi kender og forstår den sammenhæng, den er sagt i. Er det hans kone eller deres nabo? Dialoger er altså situerede. Det er de også, selvom mennesker ikke er samme fysiske sted. En sms sendt fra et fysisk sted til et andet skaber også en situation, en kontekst der må forstås, for at forstå dialogen, SMS'en er en del af.

Dialoger former ikke blot situationer, dialoger formes også af situationer. Godt nok skabes de lokalt, men de rammesættes bredere socio-kulturelt og historisk. Dette omtales af Linell som 'double dialogicality' (Linell, 2007). Med andre ord: Den dialog, en læge og en patient fører sammen, er ikke blot guidet af den situation, de mødes om - formentlig den omtalte patients sygdom - den er også samtidig rammesat af de 'manuskripter', vi kender og bruger for at interagere med læger (og patienter) i konsultationsværelser, i Danmark i 2012. I Frankrig er formen en anden, og det var den også i et dansk konsultationsværelse for 50 år siden. Således transcenderer dialoger det situerede-interaktionelle. Vi kan med andre ord ikke forstå en dialog abstraheret fra situationen, både helt lokalt og socio-kulturelt historisk.

### Dialoger foregår i tiden

Den dobbelte dialogicitet henviser til, at de aktører, der fører temporalt organiserede dialoger, samtidig er historiske væsener i en historisk tid. På den måde taler dialogerne sig ikke blot ind på en aktuel situation, men også på traditioner og kulturelle praksisser, der eksisterer i samtiden. Tidsmæssigt

set bevæger traditioner og kulturelt etablerede praksisser sig langsommere end situationer. En præst og hans menighed kan langt hurtigere komme overens med en ny kirkelig praksis gennem dialoger, end formuleringer i Folkekirkens grundlæggende skrifter kan ændres. Dette er særdeles vigtigt for nærværende projekt: mens involverede aktørgrupper udvikler nye forståelser og nye praksisser hen over et par år, har verden 'udenfor' dialogerne bibeholdt eller kun langsomt forandret dens organisatoriske og lovgivningsmæssige praksis.

Når dialoger studeres videnskabeligt, er det meget almindeligt at skille disse tids dimensioner ad. Enten studeres mikrosociale processer, dvs. dialoger mellem mennesker, gennem forskellige konversationsanalyser, eller også studeres diskursive forandringer på mere overordnede samfundsmæssige niveauer – eksempelvis igennem Foucaults optik. *Dialogismen*, som især repræsenteres i dag af Hermans, Linell, Markova, Josephs, Shotter, men trækker tråde tilbage til Bakhtin, James og Mead og Wittgenstein, insisterer, trods åbenlyse vanskeligheder på, at disse felter skal samtænkes.

Et dialogisk projekt som nærværende gør det samme, men må naturligvis også affinde sig med, at udviklinger i situerede dialoger og interaktioner tidsmæssigt set er meget mere tilgængelige inden for forskningsprojektets tidsramme, end de situationsoverskridende praksisser er det.

At mennesket samtidig er et historisk væsen, føjer blot en ekstra tids dimension til billedet. Det menneske, der fører dialoger med andre, har allerede levet, erfaret og handlet. Hun har gjort sig erfaringer med praksis og med dine egne handlemuligheder, og hun har gennem dialoger fået tilbagemeldinger på hvem hun er, som professionel og som person. Hendes historiske tilblivelse, og hendes historiske erfaringer med tidligere dialoger spiller afgørende ind i den aktuelle dialogs udformning og i hendes *dialogiske selv* tilblivelse (Hermans, (2001); Josephs, (1998); Josephs & Valsiner, (1998). Selvom vi ikke har haft aktørernes selv som genstand for vores forskningsmæssige opmærksomhed, så har aktørernes *professionelle identitet* været en del af vores opmærksomhed. Om dette meget mere i Kapitel 5, afsnit 4, om udvikling af professionel identitet.

### Dialogiske muligheder – andethed og det intersubjektive

'Vi lever i en pluralistisk social verden', skriver Rommetveit, 'som vi kun til dels har til fælles, og kun fragmentarisk kender.' (Rommetveit, 1984). Udsagnet skal forstås dialogisk, i vore konkrete udvekslinger med andre. Rommetveit bruger begreber som *share-holding*, *co-authorship* og *situated meaning making* til at karakterisere dette fragmenterede, til dels kendte,

til dels fremmede meningsfællesskab og -skaben (Linell, 2003). Vi er, som medmennesker, 'share-holders' i forskellige sprog, dvs. at vi *tager del* i dem, men vi ejer dem ikke. Det er ikke *mit* sprog, det er *vores* sprog. Vi har heller ikke en lige stor andel af sprog til rådighed, og de forskellige andele har forskellig værdi og slagkraft. Vi er co-authors, dvs. medforfattere på vore egne og andres ytringer fordi, som Bakhtin siger det: 'ordet er altid halvt en andens'; og vi skaber situeret mening, når vi svarer andre og adresserer os selv og andre i en forventning om nye svar, som igen introducerer nye betydninger. Det er konfigurationen af det fælles og det fremmede, der er dialogens nødvendighed og potentiale. Vi skal se på fænomener som intersubjektivitet og alterity ('andethed') i det følgende.

### Intersubjektivitet

Intersubjektivitet er et helt centralt fænomen i sociale videnskaber. I psykologien ses intersubjektivitet eksempelvis afgørende for børns og voksnes udvikling som personer, for eksempel hos Stern (2000) og James (1890) men også i andre socialvidenskaber genfinder vi betydningen af intersubjektivitet. Således beskæftigede Rousseau sig med sociale kontrakter, og Durkheim (1947) sig med samfund og solidaritet.

Uanset hvilken interaktion der er tale om, så har vi at gøre med grader af forskellighed i perspektiver, kombineret med forskellige grader af opmærksomhed på disse forskelle. Intersubjektivitet handler om graden af opmærksomhed på disse forskelle.

I forhold til dialogen skrev Rommetveit (1974: 56), at man må tage intersubjektivitet for givet for overhovedet at kunne forstå den anden. På den måde bliver viljen til intersubjektivitet en forudsætning for intersubjektivitet. Med andre ord bliver vi nødt til at stole på, og tro på, at den samtale, vi fører, fungerer på baggrund af et fælles betydningsmæssigt grundlag. Hvis ikke, kan vi slet ikke kommunikere.

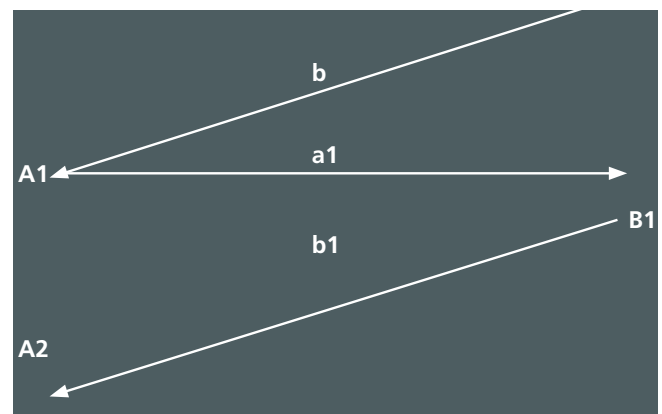
Hvis jeg antager, at alle de afgørende ord jeg hører betyder noget radikalt andet for dig end for mig, ja, så lader det sig ikke gøre for os at kommunikere. Jeg bliver grundlæggende nødt til at tro på, at vi har en fælles og helt basal betydningsmæssig forståelse af de ord, der bruges, hvis jeg overhovedet skal skabe mening i dialogen og fortsætte den.

*Tillid* til den anden bliver på denne måde helt centralt for udvikling af intersubjektivitet, fordi vi aldrig kan kende den andens perspektiv fuldt ud. Karakteren af intersubjektivitet er måske lettest at få øje på, når der ikke er tillid. Hvis der ikke er tillid, er der mistillid. Mistilliden ligger i de tanker, man har om den andens tanker. Mistilliden antager, at der er en forskel i perspektiver, som er skadelig. Tillid overvinder

mistillid, men ikke ved at fjerne forskellen i perspektiver. Divergerende interesser eksisterer stadig i en tillidsfuld dialog, men hver part er indstillet på at have tillid til den andens perspektiv (Gillespie, 2008). Dialoger kan altså ikke overvinde forskelle i perspektiver, men tillid kan gøre, at vi ikke ser disse forskelle som truende. Mens deltagerne i projektet fuldt ud erkendte, at der var magt på spil imellem de forskellige aktørgrupper, så opnåedes der i hvert fald i visse situationer at skabe 'manipulationsfrie rum', som en deltager formulerede det. Intersubjektivitet kan muliggøre, at vi relativt frygtløst kan dele vore forståelser eller oplevelser af et fænomen (eller en personlig tilstand eller indstilling), og lade den anden indvirke herpå. Vi kan erfare vore opfattelser, forståelser, standpunkter eller vor situation - og på den måde i al væsentlighed os selv - som anerkendte (Honneth, 1996).

### Andethed

Den indvirkning, den andens bidrag i dialogen har, omtales som *alterity* i litteraturen, som lettest kan oversættes som 'andethed'. Andetheden er allerede introduceret tidligere, i forhold til, at enhver taler har en anden som tilhører, og at forventningen om respons allerede medformer min ytring. Men her vil jeg tale om andethed i dialogen som 'det fremmede'. 'Det fremmede' kan producere spændinger og konflikter, ligesom det kan bidrage til udvikling af viden og forståelse. Under alle omstændigheder muliggør det en selvdistantering, og det er denne forstyrrelse, der skaber mulighed for, at man kan lære noget nyt, se ting på en ny måde og forstå ting anderledes. Markova's model (1987) er illustrativ:



Markova, 1987

Personen A ytrer (a) sig til B. Når personen B svarer (b), får A tilbagemeldinger på, hvad ytringen (a), har sagt B. Personen B, kan imidlertid ikke vide, om ytringen (b) passer med A's forventninger om svar, med mindre A igen (a1) ytrer sig over for B. I A's ytring (a1) er B's ytring, (b) blevet inkorporeret. Således er (a1) en refleksiv ytring der forholder sig til (b), dvs. B's ytring. På den måde sker der en selvdistantering gennem samtalen ved hjælp af det fremmede, som B's ytring tilbyder.

Det samme gør sig naturligvis gældende for B's vedkommende, dersom dialogen fortsætter.

'Det fremmede', der her omtales, udgør hele forudsætningen for fortsat dialog, men også for produktion af nye forstyrrelser, destruktive såvel som kreative. Disse forskelle er at forstå som semiotiske forskelle, altså betydningsforskelle, der både får konsekvenser for praksis, forståelse af praksis og for erfaring med én selv, som person. I dialoger med andethed skabes mening – uanset om forskellen er én, der vækker modstand, eller én, der accepteres som supplerende, udfoldende, eller som et kreativt, måske udfordrende bidrag. Rommetveit taler om dialogiske muligheder for sproglige interaktioner, hvor gensidige tilpasninger af perspektiver opnås gennem 'afstemning til den andens afstemning', hvormed sagen bringes i fælles fokus og gøres meninger om, og tales om fra en midlertidig position, som holdes af begge parter i kommunikationen.

Igennem dialogen kan man altså skabe selvdistancering og se sagen 'another first time', som (Garfinkel, 1967) beskriver det. Med en dialogisk strategi at ville *bestemme problemet*, der føres dialoger om, men snarere for at indstille *mig på situationen på en anden måde* (Shotter, 2010) igennem det tilbud om fremmedhed, dialogen giver mig. Wittgenstein understreger, at indstillingen på dialog ikke noget at gøre med intellekt, men med *vilje* (Wittgenstein, ifølge Shotter, 2010). I vores optik, og men henvisning til intersubjektivitetens fordring om tillid, er vilje absolut nødvendigt, men der hører også *mod* til at ville lytte og *steder*, hvor dette gives plads (Grant & Marshak, 2011)

Både erfaringen af intersubjektivitet og andethed/fremmedhed må være til stede for fortsat at finde dialogen påtrængende nødvendig. Linell ser denne samvirken som en fortsat dynamisk spænding mellem stræben efter intersubjektivitet mellem ligevægt og spænding (Linell, 2003), hvilket gør dialogen ufærdig, åben. Sådan har projektets store historie også været. På visse, og for os ikke forudsigelige, tidspunkter i projektperioden har aktører og aktørgrupper ytret så megen mistillid og bekymring overfor projektet, at det var i en reel risiko for at blive lukket ned. På andre tidspunkter blev der beskrevet stærke stemninger af, at projektets dialoger havde banet vej for oplevelser af meningsfuldhed og autenticitet i det professionelle arbejde. I disse stærke svingninger har projektet levet hele dets periode.

### Tredje parter

Kommunikation foregår ikke blot mellem to parter. I begrebet om den dobbelte dialogicitet overskrider dialogen netop den lokale situation; vi repræsenterer altså ikke blot vor egen forståelse, men taler samtidig ind i særlige kulturelle forståelser,

diskurser, praksisser og traditioner. Der er der andre mennesker, vi har relationer til; står til ansvar overfor eller har ansvar for. Tredje parter er tavse i den konkrete dialog, men spiller ikke desto mindre en betydelig rolle og de kan have afgørende indflydelse på det, der siges, og i særlig grad det der ikke siges. De kan være konkret til stede som tilhørere, eller de kan være konkret repræsenteret i kraft af en institution. De kan være fraværende (som politikere, forsker-kolleger eller andre kommende læsere af denne rapport) og de kan i en vis forstand også være til stede i én selv. De deltagende parter i projektet er eksempelvis klassificeret i aktørgrupper (som pædagoger, forældre, politikere, forskere), men mange pædagoger er også forældre, og visse forskere er også pædagoger. Tredje parter er ikke en fast størrelse, og deres betydning kan over tid ændre sig for de, der fører dialoger.

### Et mangestemmigt projekt og et mangestemnings projekt: begejstring, bevægethed, samhørighed, stolthed, ambivalens, bekymring, mistillid og vrede

... og mange flere udtryk og fortællinger om følelser. Som helhed betragtet, har projektet altså være domineret af subjektiv, social som organisatorisk *ambivalens* gennem hele perioden, om end afslutningerne i begge kommuner gav overvejende indtryk af begejstring. Begejstringen er imidlertid også mangestemmigt (fra 'det lykkedes', til 'det er overstået' til 'vi skabte en succes, der kan profilere os') Men som vi vil vende tilbage til er ambivalens absolut ikke en 'negativ' tilstand, men en forudsætning for tilblivelser.

Når vi lytter til de mange stemmer, hører vi projektaktører, der har været overvejende positivt indstillet hele vejen igennem, men en stor del af tiden ikke 'forstået, hvad det gik ud på', hvorimod andre aktører var af den opfattelse, at vi var gået helt galt i byen, og at projektet burde 'gå ud på noget andet'. Andre igen har støttet op om projektet, men haft stærke bekymringer for, om det overhovedet førte til noget fornuftigt. Om det ikke var 'for langhåret'. Og atter andre har stillet sig positivt og deltagende, men ytret ængstelse overfor konsekvenserne af projektet, dersom det skulle 'lykkes'. Andre igen har ikke vidst, hvad de mente fra starten, men opdaget, at 'det var lige det, de savnede'. Andre igen, fandt det unødvendigt, og endelig var der de, som egentlig ikke kunne se, at det overhovedet 'var noget nyt'. Der har altså været forskellige oplevelser, ikke bare af processen, men også af opgaven, projektet havde sat sig for at ville arbejde med.

Mange stemmer, og mange stemninger. Det er ikke et projekt for tøsedrenge. Som forskersubjekter blev vi stillet overfor en udfordring, vi har bestræbt os på at deltage i og bidrage til at løse, ved at give de involverede aktørgrupper muligheder for at føre dialoger og samarbejde på nye måder, og om andet

end det, de plejer at føre dialoger om og med andre, på kryds og tværs af styringsrelationerne. Hvad det ville føre med sig, hverken kunne eller ville vi forudsige; vi antog, at det ville føre forskellige processer og produkter med sig, og vi har bestræbt os på at være oprigtigt interesserede i alle de versioner, som forandringsarbejdet har fået for forskellige aktører i projektet.

## Organisatoriske forandringer

Denne anerkendelse af de mange stemmer og stemninger betyder, at vi med vilje ikke har undersøgt arbejdet med organisatoriske forandringer i de to kommuner som lineære processer (fra a til b), vi som eksterne forskere kan komme og identificere 'udefra'. I stedet har vi netop forsøgt at give stemme og plads til de mange mere og mindre udviklede (sam-)arbejdsprocesser, der er opstået, praktiseret og forandret undervejs i deres lokale sammenhænge. Indledningsvist blev problemstillingen beskrevet for os som kommunikationsbriter og samarbejdsproblemer på tværs af styringsrelationerne inden for kommunernes dagtilbudsafdelinger. Aktørerne beskrev (som vi så i sidste afsnit både overlappende og forskellige) forandringsbehov, og vores udfordring blev så at deltage og bidrage hertil. Derfor har vi ladet os inspirere af ovenfor beskrevne udviklingsteorier, der - sammen med teorier om organisatorisk forandring som kommunikativt emergende (Tsoukas & Chia 2002, Hernes & Maitlis 2010, Grant & Marshak 2011, Thomas et al. 2011) – fokuserer på de intersubjektive, dynamiske forhold i organisationer. Samtaler og samarbejde ansues som konstituerende i den forstand, at de er medproducerende af, hvad (indhold/produkt) og hvordan (form/proces), der i en given situation kan gøres og ageres. Dialoger og samvær er således produktive dynamikker, der både kan generere nye, reproducere og aflive organisatoriske praksisser og relationer (Tsoukas og Chia 2002).

Diskurs er konstruktiv og former adfærd ved at etablere, forstærke og også udfordre de fremherskende præmisser og skemaer, som guider hvordan organisatoriske aktører fortolker erfaring. Derfor kan ændringer i de eksisterende dominerende diskurser støtte eller lede til organisatoriske og adfærdsmæssige forandringer.

Grant & Marshak 2011: 213, vores oversættelse.

Diskurs kan både forstås som mikro-sociale, sproglige betydningskonstruktioner og mere samfundsmæssige betydnings-sammenhænge (Howard, 2005). Diskurser og diskursive handlinger kan derfor være væsentlige fokuspunkter, når det handler om at undersøge og arbejde med muligheder for organisatoriske forandringer; de mellem menneskelige processer og de diskursive ressourcer heri bliver betydningsbærende for og medskabende af de mulige forandringer i en given sammenhæng. Via fx dialoger, diskussioner, refleksioner og

samarbejde kan der givetvis åbnes op for flere muligheder og alternativer til de aktuelle dominerende praksisser - som eksempelvis kommunernes værende kommunikationsformer inden for dagtilbud, der - ifølge dem selv - er problematiske. Således er dialoger og samarbejde både væsentlige processer i og mulige produkter af organisatoriske forandringer mere generelt, men også for nærværende forandringsarbejde i kommunerne. Det er altså ikke så meget et givet forandringsprojekts start- og slutdato, der viser og skaber forandringer ifølge denne tænkning (Hernes & Maitlis 2010, Thomas 2011). I stedet er det måderne, hvorpå aktører samtaler og samarbejder om et givent emne, problem eller tematik, der bliver centrale. Også selv om de foregår på andre tidspunkter, og andre steder. 'Resultat' er derfor også en foranderlig størrelse i denne rapport – og dermed ikke et slutmål, der fortæller noget endeligt, men snarere et momentalt nedslag på, hvordan noget ansues, formes eller antages som et resultat på nuværende tidspunkt.

## Opsamling:

I løbet af forandringsprojekterne har vi set på og bidraget til, hvordan de dialogiske aktiviteter i laboratorierne kan have betydning for aktørerne og deres arbejde i forhold deres forskellige professionelle identiteter, deres forskellige arbejdspraksisser og samarbejdsparter på tværs af styringsrelationerne. Vi har dels set på de betydninger, som aktørerne mere og mindre eksplicit har givet os indblik i. Dels har vi også søgt at spore nogle af de intersubjektive og tværgangsmæssige dynamikker og spændinger, der ikke nødvendigvis blev fremvist for os direkte. Vores tilgang til at deltage i og undersøge forandringsmuligheder fokuserede derfor på at genåbne dialogen mellem de involverede parter i projektet – på kryds og tværs af deres etablerede positioner i styringsrelationen. Vores tanke var, at forskellige dialog-partnere ikke var repræsenteret lige stærkt, eller lyttet lige meget til i det dominerende styringsrationale, og at dette var en svaghed ved organiseringen. Gennem dialoger og samarbejdsprocesser arbejdede vi på at åbne op for muligheden for at spørge og arbejde kritisk konstruktivt med særlige logikker og begreber. Logikker og begreber, der synes at monologisere feltet. Vi forestillede os, at dagtilbudsfeltet ville 'lære sig selv' bedre at kende gennem dialoger på tværs, at 'andetheden' fra positioner og andre vinkler i feltet kunne virke befordrende for at kunne opleve opgaven/udfordringen 'another first time'. Med andre ord var det sigtet at skabe dialogiske forstyrrelser, der hvor feltet som helhed 'ikke kendte sig selv' eller kunne høre egne og andres problemopfattelser. Det skal vise sig at være en vedvarende opgave at holde dialogerne og deres muligheder åbne.





# Kapitel 4

## Laboratorier: nye muligheder for dialoger og samarbejde

### Hvordan kan dialogiske aktiviteter formes i laboratorier?

I dette kapitel redegøres der kortfattet for den pallet af dialogiske aktiviteter, der har formet laboratoriearbejdet, som vi har initieret i løbet af projektet. De enkelte laboratorier er tiltænkt forskellige aktørgrupper og dialogparter, og er udarbejdet med henblik på særlige dialogiske pointer.

I forbindelse med de to kommuners forandringsprojekter blev der etableret en række eksplorative mødefora. Nogle blev kaldet 'laboratorier', nogle fik andre navne, fx 'børne-ledermøder', og atter andre ændrede navn undervejs. De fleste laboratorieforbøb blev indledningsvist initieret og faciliteret af forskerne på baggrund af de tilgængelige empiriske data, erfaringer og litteraturstudier af metodologisk viden om samarbejde og dialoger i organisatoriske kontekster (Shotter, 2008, 2010; Shotter & Tsoukas, 2011; Grant & Marshak, 2011; Hviid & Beckstead, 2011). I løbet af forskningens empiriske arbejde har vores deltagelse dog ændret sig i relation til aktuelle behov og muligheder for samarbejde mellem os og de forskellige aktører. Det betyder, at nogle laboratorieforbøb ændrede sig meget undervejs, mens andre bibeholdt lignende konstellationer og procedure, herunder fx Legelaboratorier – hvor der mestendels har været en forsker direkte tilknyttet. De dialogiske aktiviteter, som forskerne har etableret, beror sig på de teoretiske perspektiver præsenteret i kapitel 3 (mere specifikt for procesudvikling se fx Halkier Bjerring & Lindén (2008), Shaw (2002), Shotter (2008 og 2010) eller Grant & Marshak (2011)). Laboratorieforbøbende er udformet og praktiseret i direkte forbindelse med det lokale projektarbejde i forskelligartede kontekster (fra fx Børnehuset til kommunens Rådhus og Kompetencecenter) – og der er altså ikke tale om færdige konsulentkoncepter, men snarere om et stadigt tilblivende metodologisk arbejde under kontinuerlig revurdering. Dermed skal følgende beskrivelser også læses som informative og inspirerende, frem for direkte guidende. Sigtet er i dette kapitel at give en kortfattet indføring i de dialogiske aktiviteter, der har formet de eksplorative praksis-

ser, hvorigennem fremsatte problemer og potentielle løsninger er blevet afsøgt og diskuteret. Kapitlet viser således ikke de udfordrende metodologiske overvejelser og diskussioner, der ligger til grund for de praktiserede laboratorier, da dette ikke lader sig gøre inden for rapportens rammer. I kapitel 5 byder vi i stedet på mere omfattende eksempler på, hvad sådanne aktiviteter kan bære med sig, samt hvordan de former mulighederne for videre samarbejde.

## Styringslaboratorier

Der står stole sat op, så de danner to cirkler – én inden i den anden. Der er seks stole i den inderste og ti i den yderste. På stolene sidder en blanding af kvinder og mænd, og de har alle et ark papir og en blyant i hænderne. På deres papirer står der forskellige ting: 'leder', 'politiker', 'pædagog', 'direktør', 'chef', 'pædagogmedhjælper', 'konsulent', 'barn', 'forældre'. Derudover er der to store stykker pap, der ligger på gulvet i den inderste cirkel, hvor der er skrevet og tegnet på med forskellige farver. De tilstedeværende skiftes til at tale, imens de andre ser på eller skriver ned undervejs. Der siges bl.a. 'pædagogiske læreplaner', 'kvalitet', 'det gode børneliv', 'virkeligheden' og 'politiske beslutninger'. Det er en tirsdag aften på rådhuset i en sjællandsk kommune, hvor der afholdes et såkaldt Styringslaboratorium med forskellige deltagere fra daginstitutionsområdet, herunder fagprofessionelle medarbejdere, institutionsledere, områdekonsulenter, områdechef og direktør, samt tre repræsentanter fra det lokalpolitiske udvalg. Der er ikke nogle børn eller forældre til stede, men der står 'børn' og 'forældre' flere steder på papirerne rundt omkring. Derudover er der to ekstra personer til stede, som nogle gange deltager i samtalerne, nogle gange ser til og skriver ned. Det er 'forskerne', der deltager i kommunens projektarbejde, og forfatterne til denne rapport.

I Styringslaboratorierne har en vifte af forskellige dialogiske aktiviteter været i brug med henblik på at sætte betingelserne for samtaler og samarbejde på tværs af styringsrelationer i bevægelse. Af konkrete eksempler kan nævnes:

### Fiskebowlen som samarbejdsorganisering:

Form: Deltagerne sidder i to eller tre cirkler (afhængigt af hvor mange der er), der omringer hinanden - en indre og en eller to ydre. Dem der sidder inderst taler sammen om et forudbestemt tema (som de har arbejdet i grupper om inden). De taler efter tur om deres og/eller deres gruppers perspektiver og tanker om temaet - fx i form af plancher, beskrivelser, tegninger eller praksiseksempler. Dem udenom lytter uden at spørge ind. De har alle et papir, hvorpå de forud for processen har valgt eller er blevet tildelt et bestemt perspektiv, hvorfra de lytter (fx 'barn', 'politiker', 'forældre', 'pædagog' eller 'forvaltning'). Undervejs skriver de deres tanker og spørgsmål ned ud fra det valgte perspektiv, som de derefter kan fortælle om til hele gruppen. Processen kan køre i flere omgange og med forskudte tematikker og runder, fx at den inderste cirkel taler om ét tema, at den næste cirkel lytter fra forskellige perspektiver, og at den yderste cirkel lytter efter sammenhænge, brud eller meningsforskydninger på tværs af de to første cirkler.

Dialogisk pointe: at forskellige perspektiver og positioner høres og gøres synlige, at tematikker afdækkes og diskuteres gennem perspektivrigdom, samt at deltagerne bliver opmærksomme på, hvordan man kan tale forbi hinanden eller høre og se efter forskellige ting. Igennem sådanne processer kan en problemstilling blive tydeligere, mere nuanceret og de berørte kan blive mere opmærksomme på andres og egne forventninger, selvfølgeligheder og eventuelle nye erkendelser.

### Forbindelser på kryds og tværs:

Form: Et vægtapet eller gulvtæppe af pap danner rammen om øvelsen. Alle deltagerne tegner, skriver, visualiserer dem selv og deres arbejde sammen med deres kolleger herpå. Derefter begynder de sammen at lede efter forbindelser til deres samarbejdspartnere - på kryds og tværs af de velkendte institutionelle organiseringer. Det kan enten være i forhold til deres arbejde generelt (i stedet for et traditionelt organisationsdiagram) eller være i forhold til arbejdet med en specifik problemstilling/tematik.

Dialogisk pointe: at de etablerede organiseringer bliver tydelige og evt. nye mulige, eller manglende forbindelser synliggøres. At deltagerne forholder sig til egne og andres positioner og relationer og den kompleksitet, de på kryds og tværs er indlejrede i.

### Perspektivrigdom i gruppearbejde:

Form: Deltagerne arbejder i grupper om et eller flere emner, problemer eller tematikker. Først bruges der tid på selv at skrive tanker, ideer, oplevelser, viden ned om emnet (på post-its, en papirblok eller et farvet papir). Derefter bidrager alle deltagerne til at udfylde en planche eller lignende (således at de

mange perspektiver kan ses) med alle de perspektiver, der er fremkommet om emnet. Når alle har skrevet alle deres kommentarer på, forholder alle sig til - via farvede tuscher, hvilke perspektiver der lader til at være sammenhængene eller modsatte, hvem/hvad de siger noget om, samt evt. også, om der mangler noget i forhold til emnet.

Dialogisk pointe: at deltagerne mangfoldighed anskueliggøres og gøres til en ressource, der afdækker emnet mere nuanceret. At deltagerne bliver opmærksomme på sit eget og andres perspektiver, sammenfald, forskelligheder og mulige nye perspektiver.

### Sporleg:

Form: Alle deltagerne medbringer en for dem væsentlig artefakt, der siger noget om deres arbejde. Fx en mobiltelefon, en computer, et billede af børn eller en kollega, et organisationsdiagram, en jakke eller en kalender. Alle tingene lægges sammen på et bord, som deltagerne står rundt om således at alle kan se, hvad der er medtaget. Herefter vælges en ting ad gangen, og der tales i fællesskab om (uden at ejeren siger noget), hvilke ting eller artefakter, der er medbragt, samt hvad den fortæller om ejerens arbejde, og hvad den får deltagerne til at tænke på i forhold til deres eget arbejde m.m. Derefter kommenterer ejeren på udtalelserne og fortæller egne tanker med det medbragte.

Dialogisk pointe: Alle deltagerne bidrager med deres særegne arbejdsvirkelighed og væsentlige kendetegn heri. Alle deltagerne får en stemme og må forholde sig til andres. Deltagerne antagelser om eget og andres arbejde ytres og kan, hvis ønsket, ændres.

### Lytte-interview:

Form: Alle deltagerne sidder ved siden af en, de ikke kender (så godt). De skal i par på to og to interviewe hinanden om emnet (fx hvad den anden laver), hvorefter de fortæller hele gruppen om, hvad den anden har fortalt af væsentlige ting, sager og forhold.

Dialogisk pointe: at spørge ind til andre, lytte og fortælle om sig selv. Endvidere at fortælle om andre og lytte til andres fortællinger om sig selv. At blive opmærksom på selvfremsstillinger, positioneringer og evt. forskydninger.

### Erindringsværksted:

Form: Alle deltagerne medbringer et billede af sig selv fra en relevant periode, fx fra deres barndom, hvis det handler om børnestemmer. Derefter skriver de 2-3 erindringer ned fra deres tidligere berøring med det givne emne, fx oplevelser fra deres egen barndom, der for dem siger noget om en tematik som 'den gode barndom'. Herefter arbejder de i grupper,

hvor de sidder med billedet af dem selv og fortæller om deres minder og taler om forskelle og ligheder. Derefter diskuteres den aktuelle problemstilling i relation til de indsigter, som minderne har bragt med sig. I forlængelse heraf præsenteres gruppearbejdet i en fiskebowle, hvor ydercirklen lytter efter sammenhænge og forskelle. I sidste runde forholder deltagerne sig til, hvordan de kan bruge minderne fremadrettet, og hvad næste skridt er.

Dialogisk pointe: at skifte perspektiv, forstyrre sine nutidige forståelser og perspektiver med egne og andres tidligere oplevelser og erfaringer. At se nutiden i relation til andre oplevede 'virkeligheder' og dermed åbne op for at se andre mulige 'fremtider'.

## Forvaltningslaboratorier

I kommunens dagtilbudsafdeling sidder et udsnit af forvaltningen og en forsker rundt om et bord. Flere niveauer på tværs af styringsrelationerne er repræsenteret, herunder bl.a. direktør, områdechef og konsulent. Der er ingen punktopstillet dagsorden, eller stakke af papirer klar til sagsbehandling. Men der er billeder, papir med citater på og farvede notespapir til tanker og tegninger.

### Udforskning af etablerede organiseringer og selvfølgeligheder

Form: Alle deltagere sidder med hver deres papir. De bruger 5 minutter på at beskrive med ord, hvad deres arbejde, fx 'forvaltning', handler om - uden at tale sammen. Derefter bruger de 5 min. på at tegne/visualisere deres arbejde og/eller organisation. Derefter læser de højt for hinanden, alt imens de andre noterer, hvornår de 'hører' forvaltningsarbejde. Efterfølgende reflekterer og diskuterer de sammen om, hvornår, hvad og hvordan de genkender eller bliver overrasket over hinandens beskrivelser. Endvidere diskuterer de, hvordan 'forvaltning' praktiseres og foregår konkret - hvad ligger der i en arbejdsdag, hvad er et typisk praksiseksempel på dette arbejde? Øvelsen gentages med andre fokuspunkter, fx 'styring' og 'sagsbehandling' eller helt aktuelle problemstillinger som 'tilsyn', 'afrapportering' m.m.

Dialogisk pointe: at deltagerne italesætter, diskuterer og reflekterer over, hvordan de selv og andre anskuer og forstår deres arbejde, samt hvordan der eventuelt er forskel på, hvad der definerer og gør deres arbejde væsensforskelligt fra andre praksisser. Endvidere at de får mulighed for at tale om hverdagspraksis, samt eventuelt revurdere rutiner, organiseringer og mulighederne for at etablere andre og/eller nye.

### Destabilisering af rutiner og muligheder for forandring

Form: alle deltagere beskriver forinden mødet nogle konkrete eksempler på hverdagsarbejde (fx over en uge eller tre til fire konkrete nedslag på opgaver). De beskriver, hvad de skal, med hvem, hvorfor og hvordan. Til mødet viser deltagerne deres beskrivelser og læser nogle konkrete eksempler op. De andre skriver ned undervejs i kraft af styret lytning (med fokus på noget udvalgt, fx forvaltning, forvalteren, den forvaltede osv.). Deltagerne diskuterer sammen, hvilke arbejds gange, der fungerer hvordan, samt eventuelt hvorledes fælles opgaver/sager ser ud fra forskellige perspektiver og positioner i forvaltningens organisering, samt i relation til politikere, daginstitutioner, børn og forældre. Særlige problemstillinger og/eller eksempler kan danne grobund for rammesætning og tematik i Styringslaboratorier.

Dialogisk pointe: at deltagerne ser på egen og andres konkrete praktiseringer af forvaltning, samt forholder sig kritisk og konstruktivt til forholdet mellem deres forestillinger om deres arbejde, og deres eksempler på hverdagsarbejde, samt deres fremstillinger og oplevelser af problemer i disse arbejdsprocesser og muligheder for at bearbejde og samarbejde med andre og forandre betingelserne herfor.

## Professionslaboratorier

I dagtilbuddets personalerum er personalet og lederen samlet. De sidder med papirer og noter fra deres arbejde, og der er tomme notespapirer klar til at blive taget i brug.

### Perspektivrigdom og lokal forankring

Form: deltagerne vælger først en tematik, fx 'pædagogisk kvalitet', 'den dygtige pædagog', 'fagprofessionelt samarbejde', 'dokumentation' m.m. Herefter bruger alle ca. 5 min. til at beskrive på et stykke papir, hvad der i deres perspektiv betegner tematikken - uden at tale med hinanden først. Derefter tages en runde (afhængigt af antal mennesker kan dette enten være i en fælles omgang, ellers kan det organiseres som en fiskebowle), hvor deltagerne deler deres egne beskrivelser og lytter fokuseret på de andres. De kommenterer og reflekterer i fællesskab om tematikken, evt. med en udvalgt 'kritisk tilhører', der spørger ind til eventuelle indforståetheder eller selvfølgeligheder.

Dialogisk pointe: at de fagprofessionelle forholder sig refleksivt og kritisk til egne og andres antagelser om tematikken, samt den mulige mangfoldighed og bredde i, hvad eller hvordan tematikken anskues og defineres. At de bliver opmærk-

somme på deres perspektivrigdom, men også bruger den aktivt til at blive klarere og skarpere på fælles og forskellige lokale forståelser (i stedet for at bruge diverse teori-begreber, der kan være mere og mindre indholdstomme).

### At finde kvalitet i den almindelige hverdag

Form: deltagerne sporer de lokalt forankrede forståelser og praktiseringer af en given tematik eller værdsat kvalitet, fx 'den dygtige pædagog' ved hjælp af fælles diskussioner over praksis-eksempler. Inden mødet udvælger alle et eller to eksempler, hvor de selv mener at tematikken er i spil. Til mødet læser alle et eksempel op imens de andre lytter fokuseret efter, hvornår de genkender tematikken. Bagefter diskuteres det i plenum via perspektivrigdom (overnfor besrekeve).

Dialogisk pointe: at deltagerne bliver opmærksomme på, hvornår og hvordan de ser særlige kvaliteter i deres eget hverdagsarbejde, samt hvordan de beskriver og fortæller om det til andre. At de bliver forstyrret i egne og andres forståelser og handlinger, at deres indforståetheder ekspliciteres, diskuteres og argumenteres for i relation til for dem relevante kvalitetskriterier.

### ProfLabBog:

Form: skriftlig arbejdsform, hvor igennem den professionelle arbejder med forhold mellem pædagogiske idealer, praksis og processer, samt hvordan der kan arbejdes målrettet med forandringer heri. ProfLabBogen er et dokument med spørgsmål, der kan tilpasses og udvides i relation til den enkelte teamtik og institution. Den består i udgangspunktet af 4 spørgsmål, hvoraf de to første besvares forinden aktiviteten, og de næste to efter aktiviteten. 1) hvilken pædagogisk aktivitet er i fokus, og hvem/hvad er involveret heri? 2) hvad er de fagprofessionelle forventninger til aktiviteten og hændelsesforløbet? 3) hvordan forløb aktiviteten sig i forhold til forventninger, og 4) hvordan vurderes den udvalgte tematik at være i spil undervejs, og hvordan har pædagogens arbejde betydning herfor?.

## Lederlaboratorier

– et laboratorieforbøb initieret af lederne selv

Form: deltagerne tager hver en runde, hvor de beskriver for dem relevante konkrete forhold om deres arbejdsplds, fx institutionsstørrelse, antal ansatte, forældre, kommunal organisering m.m. Derefter diskuteres udvalgte lokale problemstillinger, der spørges ind til hinanden (fra de andres perspektiv - det 'fremmede' blik), og der reflekteres, erfaringsudveksles og genereres ideer. Andre eksperimenterende emner tages op, fx muligheder for at samtale og -arbejde om ledelsesforhold med

andre aktører, herunder børn, forældre, ansatte, forvaltning og politikere.

Dialogisk pointe: at deltagerne italesætter fælles og forskellige arbejdsrelaterede udfordringer, samt lytter til hinandens og kan stille nysgerrige og fremmede spørgsmål til hinanden. At de bliver klarere på egne og andres muligheder for at samarbejde om aktuelle og fremkomne ledelsesproblemer.

## Børnelederlaboratorier

Form: Børnelederlaboratoriet var både eksplorerende i forhold til form og indholdsmæssige muligheder. Der etableredes et samtalerum om institutionens ledelsesopgaver mellem leder og en gruppe af børn. Samtalerummets metodologi og metoder diskuteredes indledningsvist mellem leder og forsker, for at så forudseende som muligt ('Hvad nu hvis ...?') at undersøge dets potentielle muligheder og problemer. Det kunne være spørgsmål om, *hvor* mødet skulle afholdes (på lederens kontor, på en stue, som 'walk and talk'), idet lokaliteten etablerede 'baggrunden' på forskellige måder, og det kunne dreje sig om *hvilke medierende ressourcer*, lederen ville gøre brug af, for at etablere de bedste betingelser for dialogen: I nogle tilfælde udgjorde et fantasi-narrativ scenen for samtalen, i andre var tegninger eller fotos taget af børn udgangspunktet for dialogerne. Det har været tydeligt, at en vis erfaring med samtalerne var nødvendig for begge parter, og at der skete en løbende justering og eksperimentering med formen. Således er formen stadig åben for videreudvikling.

Dialogisk pointe: Børn opfatter generelt institutionens leder som 'vores leder'. Lederen er altså en særlig person og lederens opgaver er synligt distinkte fra andre pædagogers opgaver – set med børneøjne. Når lederen ses af børnene som *deres* leder, giver det mening at samtale om institutionel ledelse med børnene. Sigtet har været dobbelt: dels at undersøge dialogisk, hvilke ledelsesopgaver der er relevante for børn eller kan gøres 'børnerelevante' – og hvordan, og dels at opnå erfaringer med, hvorvidt de involverede parter oplever dialogerne produktive. Bliver den samlede ledelsesopgave kvalificeret igennem dialogerne med børn? Erfarer børn at deres hverdagsliv kvalificeres igennem møderne?

## Legelaboratorier

Form: To pædagoger deltager lege-samtalende på skift, med hver to børn. Legedialogerne foregår i et uforstyrret rum, på gulvet. Mens den ene pædagog fører dialoger med 'hendes' børn, gør den anden pædagog sig skriftlige observationer om

det dialogiske forløb. Forskeren har ligeledes været observerende på processerne og givet feedback til begge pædagoger om forløbet. Hver legeproces blev rammesat til 20 minutter, med feedback på 10 minutter. Ved effektive skift kunne det dobbelte forløb næsten nås inden for en time.

En kasse med legetøj fungerede som medierende ressource for dialogerne. I dette tilfælde bestod legetøjet af Scenotesten. Scenotesten er en projektiv test, med legetøj børn i terapeutisk øjemed bruger til at udtrykke sig igennem. I Legelaboratoriet indgik Scenotestens legetøj alene som en kasse med attraktivt og nyt legetøj, bedst egnet til børn fra 4 år og opefter. Efter projektets afslutning har institutioner selv tilvirket deres egen 'legekasse'.

I legedialogen fører børn og pædagoger 'legesamtaler', dvs. det tilstræbes, at pædagogen koordinerer sin legende tale og handlinger med det, børnenes lege-scenarier vedrører, med det de undersøger, og det de bygger op i en 'som-om' legeverden.

Dialogisk pointe: Der er i denne sammenhæng tale om etablering af dialoger mellem professionelle og børn, der viser størst muligt hensyn til børnenes dialogiske præmisser. Det er altså sigtet at føre samtaler i det 'sprog', børnene allerede mestrer bedst, og lytte til den betydning samtalen har for børnene, og det, de 'taler sammen om', gennem den fælles leg.



# Kapitel 5

## Mangestemmige resultater

### Hvad er der så af resultater?

Som beskrevet i indledningen er der er ikke ét resultat, der er mange. I sidste kapitel blev de dialogiske aktiviteter, vi har initieret i laboratorier og fuldt i deres udvikling og forandring, beskrevet. I de næste otte større og mindre afsnit gives læseren indblik i mange versioner, stemmer og praktiseringer af, hvad der er af tegn på forskellige typer af resultater. Hvad der enten fortælles om som et resultat, eller hvad der af en anden aktør i de kommunale organiseringer vil kunne genkendes som et resultat, er til dels bestemt af, hvor man står, hvad man har arbejdet med, og hvad man ser efter som mulige resultater. For at vise de mange udtryk, som resultater lader til at kunne have i sådanne forandringsprojekter, er de kommende afsnit forskelligartede. Vi præsenterer her et udsnit af nogle af de mange positioner, praksisser og perspektiver, som har været i bevægelse på tværs af styringsrelationerne i de to kommuners organiseringer af dagtilbud. Vi zoomer ind på enkeltpersoners særligt stærke oplevelser, på grupperes fælles identitetsarbejde, på mere og mindre kollektive forsøg på at åbne op, og på at flytte 'systemet' og måske også lukke ned igen. Vi diskuterer bestemte tematikker, der fremtræder som særligt vigtige og betydningsfulde i materialet i forhold til, hvad der kan blive til et resultat – og gerne et 'godt' resultat.

De følgende afsnit udtrykker tilsammen et mangefacetteret materiale, som vi har fundet enormt spændende og udfordrende. Det materiale bundet i mange forskellige menneskers arbejde, forskellige steder henne i den kommunale organisering – og indeholder dermed en mangfoldig mangestemmighed, som vi ser som karakteristisk for de lokale forandringsprojekter, og for hele forskningsarbejdet. Der er ikke tale om mættede analyser, men snarer udpluk og uddrag med henblik på at vise nuancer, muligheder og begrænsninger, som de fremstår på kryds og tværs af forandringsarbejde i mangfoldige styringsrelationer inden for dagtilbud.

# Afsnit 1

## Når meningsløs dokumentation (måske) forandres til meningsfuld styring

### Hvordan er dokumentation både det 'meningsløse' problem og løsningen til mere 'meningsfuld' styring?

I næste afsnit ser vi nærmere på, hvordan dokumentation som praksis og tematik er blevet betydningsfuld i forhold til den 'meningsløse' og 'meningsfulde' styring. Dokumentation fremstår i materialet både som et problem, såvel som en løsning – eller et resultat af selvsamme styringsproblem. På den måde bliver dokumentation en slags 'catch 22' - en 'joker', der både forårsager problemer og løser dem, muligvis i andre former, men også med fare for at (re-)producere andre eller nye. Resultater her er dels at blive kritisk overfor nogle 'meningsløse' dokumentationsformer, dels at gøre styringen mere 'meningsfuld' ved at udvikle andre typer dokumentation. Dermed lader interessen for dokumentation ikke til at forandres, men snarere gør dens udtryk.

Et tema, der har været tilbagevendende undervejs i projektarbejdet blandt de mange projektdeltagere, handler om dokumentation. Det beskrives både som noget 'meningsløst', og som noget, der kan blive mere 'meningsfuldt' i styringsrelationerne. Sidstnævnte fremtræder som et eftertragtet resultat flere steder i materialet. Effekter af dokumentation og de praksisser, der opstår i forbindelse med sådanne styringsteknologier i dagtilbud, er et væsentligt diskussionsemne i en del af de undersøgelser om styring af dagtilbudsområdet tidligere nævnt (Plum, 2010; Hviid & Lima, 2011; Lima & Hviid, 2011; Danielsen et al., 2010). Her vedrører kritikken bl.a., hvordan skriftligt dokumentationsarbejde fungerer ud fra en lineær kommunikationslogik, der har konsekvenser i praksis og kan forskyde og forflytte fokus fra kerneydelsen, samt påvirke hvad der anskues som god praksis og faglighed. Endvidere også at skriftlig dokumentation fokuserer på standardiserede kvalitetskriterier, der ikke nødvendigvis synes repræsentative eller indfangende for de lokale kvaliteter.

Dokumentationsarbejde, samt hvorvidt og hvordan det former en meningsløs eller meningsfuld styringspraksis, var en

af de indledningsvise problemstillinger, man gerne ville gøre til forandringsgenstand i laboratorieprojektet. Med udgangspunkt i kritikken i ovenfor nævnte undersøgelser, og i teorier om betydningen af kommunikation i organisatoriske forandringsprocesser, har vi været opmærksomme på at muliggøre kritisk-konstruktive dialoger om aktørernes meningsdannelser og praktiseringer af mulige problemer og løsninger i forhold til styring gennem dokumentation (Shotter, 2010; Grant & Marshak, 2011). Dette med henblik på at bringe aktørernes egne og andres meninger og kvalitetsopfattelser i spil i forhold til, hvad der kan være meningsfuldt/meningsløst for hvem, hvornår. Samt hvilke muligheder, de ser for at samarbejde herom. Men løsningsforslagene fremstår i materialet forskelligartet, og 'det meningsfulde' lader til at være foranderligt i såvel indhold og form, og kan både legitimere forandringer (fx at stoppe med at styre gennem meningsløs dokumentation) og legitimere konservering (fx at finde dokumentationsformer, der stadig styrer 'oppefra', men som opleves mere meningsfulde 'nedefra'). Dermed er der i materialet tegn på, at dokumentation både giver anledning til forandringer i samarbejdsprocesser og produkter, og at det giver anledning til reproduktion af status quo – evt. i nye 'klæder'.

### Problemer ved styring gennem meningsløs dokumentation

Indledningsvist i projektarbejdet spurgte vi ind til de lokale problemstillinger og interesser, og i både forvaltningsregi og institutionskontekster blev det 'meningsfulde' i relation til styring gennem dokumentation diskuteret. I det nedenstående fortæller en områdechef om problemstillingen i september 2010 - et tidspunkt hvor dokumentation af faglige kvalitetsoplysninger var centrale styringsemner:

*Områdechef: Det er nogle processer, som indeholder en betydelig risiko for, at det, som der besluttes fra politisk hånd, at det ikke nødvendigvis har en genkendelighed, mening og genklang i forhold til den medarbejder - eller nu tager vi daginstitutionsområdet - i den enkelte daginstitution, som skal tage det med i sin daglige opgaveløsning. Der er rigtig mange led, som så at sig sige, man skal igennem her. Der ligger også, hvis vi går tilbage til oversættelsesopgave, der ligger jo ledelsesmæssigt - og det handler jo ikke kun om mig, men i høj grad også om*



*daginstitutionslederne, en rigtig vigtig opgave i at få udformet de centralt udstukne strategier, så det er noget, som også er håndterbart, og det er noget, som er meningskabende i forhold til de udførende led i organisationen.*

Genkendelighed, mening og genklang bliver her afgørende for, hvorvidt samarbejdet på tværs af styringsrelationerne fungerer, og om der er overensstemmelse mellem de politiske beslutninger og den daglige faglige opgaveløsning. Her fremstilles den ledelsesmæssige meningskaben via oversættelse som afgørende styringspraksis for at overkomme samarbejdsproblemer. Forvaltningsansatte og de lokale ledere bliver dem, der skal mediere og sikre meningsdannelser fra én kontekst til én anden. I samtalen bliver det tydeligt, at denne oversættelse og meningskabelse både gælder, når det er skriftlige dokumenter, der enten kommer 'oppefra' (fx love, skrivelser) eller 'nedefra' (fx læreplaner, virksomhedsplaner, børnemiljøvurderinger), og når det er reelle møder og arrangementer (fx dialogmøder, ledermøder, kommunale arrangementer). Problemet består, ifølge chefen, i, at styringsrelationerne går på tværs af forskellige arbejdsvirkeligheder, hvis aktører ikke nødvendigvis kan genkende hinandens positioner, perspektiver og praksisser. Det er derfor nødvendigt med et meningskabende 'led' i styringsrelationerne, der sikrer genkendelighed og genklang – en opgave, der her tildeles forvaltning og lokale ledere. Fx når forvaltningerne må 'oversætte' de faglige argumenter i læreplansdokumentation til termer, politikerne kan forstå. Men det er ikke problemfrit – da det dels koster mange ressourcer, dels ikke sikrer forståelse på tværs af styringsrelationerne, og dels ikke nødvendigvis skaber genkendelighed.

Men problemerne med at skabe mening på tværs af styringsrelationer, ved fx redigering af dokumentation, handler ikke bare om hvem og hvordan, der oversættes meninger fra en kontekst til en anden. Det handler også om, hvad der overhovedet kan gøres meningsfuldt i de forskellige perspektiver og praksisser (fx fra en politisk til en pædagogisk optik), og dermed virkningsfuldt at styre efter, samt væsentlig at dokumentere og samarbejde om på tværs af styringsrelationerne. En pædagogisk konsulent eksemplificerer denne del af problemet i en faglig optik, ligeledes i 2010:

*Pædagogisk konsulent: Derfor er jeg jo rigtig irriteret over, at vi lige midt i det her projekt skal til at arbejde med kvalitetsoplysninger, ik? I 2011 har regeringen og KL besluttet, at der skal arbejdes med kvalitetsoplysninger på daginstitutionsområdet, a la kvalitetsrapporter på skoler og. Det vil sige, at hver kommune skal hvert andet år opføre faglige kvalitetsoplysninger, og det skal institutionerne svare på, og det er kun effekt. Det er kun effektmålinger. Det vil sige, at der er ingen, der vil snakke om hvordan. Det er man ikke interesseret i, i det her.*

*Det skal bruges til, at kommunerne kan sammenligne sig. Så det handler om, at det - fx står der sådan noget som de seks temaer i læreplanen, og så skal man gå ind og måle på procent osv. 'Hvad for en slags læring har børn opnået her?' Til det har - der er en masse kommuner, der har været med i det her projekt, det er sådan et for-projekt, inden det kom. Der har de så udarbejdet sådan et helt katalog om dokumentationsformer, man kan bruge for at måle det der. Det sidder vi så lige med og prøver at finde ud af, hvordan skal vi tackle det? Man kan sige, det overhaler os indenom. Det er jo det her kvantificering. Vi har jo hele tiden vidst, også i det her projekt, at man... Så nu er der endnu mere grund til, at vi finder nogle gode ting i det her, så vi kan - så man kan begynde at tale om, at vi skal gøre det på nogle andre måder, end den der tællemetode, ikke? Fordi der er ikke noget at fortælle i den her - det er kun tælle.*

*Forsker: Hvem er det, der skal udføre den?*

*Pædagogisk konsulent: Jamen institutionerne skal jo indsamle oplysninger, så skal de sende dem, og så bliver det jo mig som konsulent, der skal sidde og lave kommunens fælles kvalitetsoplysninger, som skal ligge på nettet, hvert andet år ja. [...] Så man kan sige, det der med at arbejde med det her nu, det giver endnu mere mening for at kunne sige: 'kan vi for Søren da finde nogle måder, at vi kan være i dialog om det pædagogiske arbejde på?' - på nogle andre måder end det system, som vi bliver en del af, som jo er public management-tænkningen, ik?*

I denne sammenhæng bliver styring gennem dokumentation (her faglige kvalitetsoplysninger) meningsløst; pointen er ifølge konsulenten, at kvalitet i pædagogisk arbejde ikke alene kan måles kvantitativt eller som effekter fra læreplansarbejde. I modsætning til de tællemetoder, der hersker, fremsættes fortællinger om 'hvordan' i dialoger om det pædagogiske arbejde som mere kvalitativt passende. Laboratoriarbejdet anskues som et meningsfuldt alternativ til den public management-tænkning, som er kendetegnet af markedsmekanismer, standardiseringer og sammenligninger. Det meningsfulde bliver for konsulenten at finde frem til andre dialogformer. Hvor de pædagogiske argumenter og de levende historier kan fortælle om kvalitet på en mere meningsfuld måde på tværs af styringsrelationerne. Hermed fremstilles en mulig løsning, at dokumentationen bliver mere fortællende, for derved at gøre styringen mere meningsfuld. Herved unødvendiggøres forvaltningens og ledernes oversættende arbejde (som flere steder benævnes som 'tidspilde') også. Men en sådan forandring i dokumentationen og kommunikationen på tværs af styringsrelationerne forudsætter, at det kommunale forandringsprojekt 'når' at finde andre dialogiske samarbejdsformer - inden

aktørerne blive overhalet indenom, som hun siger, af den fremherskende public management-tænkning. Derved fremtræder et paradoks, både for selve projektarbejdet; det skal arbejde med alternative muligheder, mens de dominerende rationaler forstærkes. Men også mere generelt; at de offentlige aktører - politikere, medarbejdere og borgere befinder sig i en tid, hvor der på den ene side efterspørges mere, bedre, højere *kvalitet* i de lokalt udøvende kerneydelser, på den anden side skal denne 'kvalitet' kunne standardiseres og måles *kvantitativt*. Dette koster mange ressourcer gennem dokumentationsarbejde og samarbejdsproblemer på tværs af styringsrelationerne, der ofte opleves som meningsløse og uigenkendelige. Derfor er 'det meningsgørende led', ifølge områdechefen, afgørende for samarbejdet – både 'oppefra' og 'nedefra'. Men ikke desto mindre problematisk og omkostningstungt, hvorfor mere meningsfulde dialoger og fortællende dokumentation er en ønskværdig forandringsgenstand for den pædagogiske konsulent. At finde mere meningsfulde styringspraksisser på tværs af relationerne forudsætter dog tid, som de ikke oplever at have.

## Den meningsløse dokumentations blinde plet: kvalitet

Sådanne diskussioner og frustrationer hørte vi om hos de forskellige aktørgrupper – herunder også politikere, der ikke gider læse uforståelige og sammenskrevne rapporter – de er 'meningsløse' at styre ud fra. Samt ledere og pædagoger, der ikke vil dokumentere for dokumentationens skyld, og forældre der ikke genkender deres børn og skattepenge i skriften, men snarere i deres børns humør, og i historier og billeder i børnehuse. Problemstillingen om, hvorvidt og hvordan man 'meningsfuldt' kan styre og dokumentere 'kvaliteter' ved fx det gode børneliv, læringsudbytte, og pædagogiske relationer, blev tematiseret på forskellige måder i forandringsprojekterne bl.a. i Styringslaboratorierne, Professionslaboratorierne og Forvaltningslaboratorier (se kapitel 4).

'Kvalitet' opstår i materialet som et nøglebegreb i aktørernes fortællinger om, hvad de finder meningsløst eller meningsfuldt at dokumentere, samt hvad dagtilbudsområdet skal styres af. 'God kvalitet i dagtilbud' beskrives som et mål for samtlige aktørgrupper. Men hvad det indebærer, og forudsætter af samarbejde og dokumentation på tværs af styringsrelationer og faglige praksisser, syntes nødvendigt at gøre til genstand for diskussion, hvis laboratorierne skulle resultere i noget 'meningsfuldt' på tværs. Derfor etableredes der Styringslaboratorier om 'kvalitet' frem for 'nye dokumentationsformer'. Her kunne deltagerne så samtale og samarbejde i blandede grupper, og i plenumdebatter om, hvad der for dem var kvalitet, uden at de med det samme skulle konkludere, hvordan det kan dokumenteres og styres på meningsfuld vis.

Aktørerne lyttede efter kvalitet ud fra forskellige positioner, fx 'barn', 'forældre', 'pædagog', 'politiker' osv. Derigennem blev det dels tydeligt, at kvalitet er en slags 'tom' betegnelse, der kræver subjektiv meningstilskrivning. Dels at generaliserede kvalitetsmålinger ikke sikrer videndeling eller indblik i konkrete kvaliteter, da de udføres og læses ud fra et særligt perspektiv, på et bestemt sted og et specifikt tidspunkt – der ikke nødvendigvis overføres direkte mellem kontekster eller på tværs af tider.

Således blev mindst to forhold centrale gennem processen, nemlig at det 'kvalitative' må meningsudfyldes i relation til de relevante aktører og aktuelle praksisser, og at hvad og hvordan kvalitet kan styres, beskrives og dokumenteres 'meningsfuldt' ikke kan konkluderes i en universel standard. I stedet kan det, med fordel, blive et tilbagevendende samtaleemne mellem de involverede parter og praksisser, hvorigennem 'meningsfuldheden' ved måden, hvorpå kvalitet styres og dokumenteres (eller fortælles), kan diskuteres kritisk og forhandles konstruktivt. De generelle standardiseringer fremstår dermed som 'meningsløse' og problemskabende på tværs af styringsrelationerne, og de lokalt forankrede meningsoversættelser forbliver nødvendige, hvis ikke der etableres samarbejdsprocesser, der kan og må forholde sig kritisk til sine produkter, fx kvalitetsmålinger og dokumenter.

## Muligheder for meningsfuld styring gennem 'kvalitativ' dokumentation

Problemer ved meningsløs dokumentation og forandringsbehov for mere meningsfuld styring beskrives flere steder i materialet. På den ene side problematiseres styring gennem dokumentation i form af bl.a. unødvendig detailstyring, meningsløs dokumentation 'for dokumentationens skyld' og 'hovsa-løsninger'. På den anden side fortælles der om mulige forandringer i form af mere kvalitative dokumentationsformer som mere direkte, responsiv kommunikation i samarbejde på tværs af styringsrelationerne. Sidstnævnte forudsætter, at der skabes plads til politiske visioner (på trods af økonomisk trange kår), og til at kommunikere om det, aktørerne brænder for. Men så længe samarbejdet på tværs af styringsrelationerne fungerer via meningsløs dokumentation og detailorientering, kræves der en 'gate-keeping', som afstemmer de forskellige kvalitetsforståelser og meningshorisonter, fortæller en områdechef til en pædagogisk konsulent i december 2010:

*Områdechef: Jamen, det er lidt interessant, ik? Jeg sidder her som halvtuderet økonom og ærgrer mig over, at vi skal måle. Og du [til den pædagogiske konsulent, red.] sidder som pædagog og er uddannet inden for den genre og siger: 'Jo jo - det skal nok gå'. Det er jo lidt vildt, det er lidt sådan et absurd spil, ik? Jeg har bare været der, hvor vi har siddet og målt på*

*noget, der ikke gav mening. I starten med læreplaner, eksempelvis. Det gav nok ikke den store mening, ud over at det var en fed akademisk øvelse at lave, men det gav ikke meget mening, det er der nok ikke mange, der vil sige. Vi er så tæt på dem, vi har med at gøre, at vi får feedback lynhurtigt, hvis ikke det giver mening. Og derfor skal vi være uhyre kritiske, tænker jeg, i forhold til hvad vi kaster ud. Det skal simpelt hen være noget, der duer, af de der skal-opgaver. For det vil blive betragtet som skal-opgaver. Alt, hvad der handler om at måle og veje, det er en skal-opgave, som de ikke bryder sig om som udgangspunkt. Det kan man nok ikke rigtigt sælge på anden vis til dem. Så der kommer man, i hvert fald som forvaltning, til at stå med en kost og prøve at feje det værste væk og kun lukke det aller- allermest nødvendige ind på området. Og så er vi tilbage til, at du [til forskeren, red.] spørger til, hvad er vores rolle, ik? Jamen, det er nok at være lidt gatekeeper på hvad, der kommer ned over dem. I hvert fald, at det er os, der styrer, hvad der kommer ned, og hvordan det kommer ned. Fordi selvfølgelig skal der noget ned. Men jeg er faktisk meget bekymret for den der politiske detailorientering, som jeg oplever - både her, men også i landspolitik. Det er jo i virkeligheden en bølge, der kører. Det er jeg meget bekymret over. Fordi det dræber al virkelyst, tror jeg, ude i området. Og det bliver nogle hovsa-løsninger, som går af fløjten, altså. Og især trykningen og tilliden. Forestil jer, at man på et tidspunkt bliver tvunget, som administration, til at følge en politisk anvisning til en fyring af en leder eller et eller andet. Så lukker man jo op for noget, vi ikke kan tøjle. Men det ser man jo en gang imellem. Og det er derfor, sådan et projekt her måske kan være godt, nu er det jo bare i mini-skala - sådan et udvalg, ik? Fordi hvis man kan få nogle visioner, noget af det, de brænder for, og kunne få den de-koblet, den der økonomiske virkelighed, som er håbløs - sådan at hvis man kan fortælle om det, så tror jeg, det er det, de ønsker at diskutere med os og ikke detailspørgsmål.*

Her anskueliggøres endnu en dimension af styringsproblemet, nemlig det afhængighedsforhold, der er på tværs af styringsrelationerne. Det er ikke nok, at der oversættes mening mellem kontekster i form af et forvaltende led. Det afgørende er også, at form og indhold i fx dokumenter tilpasses de omhandlende arbejdsvirkeligheder, således at det både er professionel virkelyst og politiske visioner, der former samarbejdet om kvalitet i dagtilbud, samt styringen og dokumentationen heraf. De akademiske øvelser, som de indledningsvis læreplansskemaer bestod i, beskrives som meningsløse, hvis der skal styres, så det virker på gulvet, og skaber tryk og tillid. Områdechefen peger her på to mulige former for mere meningsfuld styring som ønskelige resultater, når dagtilbudsområdet netop fungerer i sådant et afhængighedsforhold. Den ene form handler om at være kritiske overfor meningsløs dokumentation, hvil-

ket han kalder 'skal-opgaver' i love og krav om måle-veje-standardiseringer. En mulighed, som de fagprofessionelle ledere og pædagoger også ser og griber, hvilket vi ser på nedenfor. Den anden form handler om at løfte den politiske interesse fra detailstyring til visionære diskussioner, der kan give mening i samarbejdet på tværs af styringsrelationerne – hvilket vi vender tilbage til senere i afsnittet.

## Fra SKAL-opgaver til mere meningsfulde VIL-opgaver

I gennem projektarbejdet fortæller mange stemmer om, at forandringsprojekternes gerne skal resultere i mere meningsfuld styring gemmen andre dokumentationsformer. En pædagogisk konsulent understreger i en telefonsamtale, sommer 2012, om kommunens videre projektarbejde, at:

*Pædagogisk konsulent: Nu har vi muligheden for at gøre det, vi alligevel skal [fx læreplansevaluering, red.], på en anden måde, der giver mere mening!*

Resultatets positive udfald afgøres ikke ved, at der rent faktisk dokumenteres, men snarere ved at det gøres meningsfuldt set ud fra en faglig optik. Og som det fremtræder i materialet, er det meningsfulde bl.a. kendetegnet ved metoder, der indfanger flere kvalitative nuancer, såsom fortællinger, børneinterviews, mundtlige fremstillinger og fagligt begrundede analyser.

I begge kommuner viser og fortæller både pædagoger og ledere om, hvordan de har forandret deres dokumenterende arbejde på en måde, som opleves som fagligt udviklende og kvalitetsløftende i forhold til børn – og dermed meningsfulde at bruge tid på som leder eller fagperson. I en institution beskriver lederen engageret, hvordan hun og projektpædagogerne på baggrund af deres samarbejde i Professionslaboratorier (se kapitel 4) har udviklet et på en gang mere effektivt, fagligt udviklende og brugbart skema. Her har de destabiliseret deres til tider 'tavse' antagelser om pædagogiske kvaliteter og rekonstrueret nye, mere lokalt forankrede og velargumenterede kvalitets-opfattelser. Pointen fra lederens perspektiv er, at skemaet ikke kun indeholder 'SKAL-opgaver', men via kvalitative tilgange sikrer faglige argumenter, overvejelser og påmindelser, der gør det dokumenterende arbejde til en 'VIL-opgave' for hende og de professionelle. Pædagogerne, der har udarbejdet skemaet i samarbejde med forskerne, anvender det og introducerer deres kolleger for det. Men de understreger også, at skemaet kun er en VIL-opgave, hvis tiden gives, og det planlægges ordentligt. For samværet med børnene er absolut første prioritet, og denne organisering ansues som en ledelsesopgave, der også diskuteres af lederne i projektet. I en

af institutionerne har dette ført til en 'light'-udgave af deres lokale skema, som kan bruges i en travl hverdag.

Flere tilgange til at forandre dokumentationsarbejde via kvalitative metoder ses i materialet – et andet eksempel praktiseres i et børnehus, hvor børnene blev direkte involveret heri. Interessen for at anskue børn som aktive ressourcer i organiseringen af det pædagogiske arbejde, og som aktive deltagere i dokumenterende fortællinger, tegninger og beskrivelser, overskyggede skemaernes styrings-logik. I stedet for at lade skemaerne styre planlægningen og organiseringen af aktiviteter slaviske, fortæller pædagoger og ledere ved Professionslaboratorier og Styringslaboratorier om, hvordan de har 'vendt tingene på hovedet', og ladet samarbejdet med børn styre læreplaner og dokumentationsarbejde. Gennem interviews og samtaler med børn har de identificeret de forskellige børns fælles og divergerende interesser i forhold til et aktuelt emne (fx fødselsdage, cirkus, eventyr m.m.). Endvidere har de ældre børn spurgt de yngre børn om deres interesser, og ladet det være meddefinerende for, hvad og hvordan emnet skulle projekteres, organiseres og dokumenteres. En meningsfuld dokumenteret praksis udvikledes i dette forløb til en forestilling for forældre, andre institutioner, administration og politikere i stedet for 'bare' at blive beskrevet. De fagprofessionelle beretter i den sammenhæng om erkendelser af, at de måtte tage sig selv ikke at justere i projektudførelsen på baggrund af egne taget-for-givet betragtninger om fx, hvor mange børn, der kan gå på line i et cirkus (selv om det var det, de plejede at gøre). Logikken er nu, at hvis alle børnene gerne vil være linedansere, så må det være et cirkus med mange linedansere. Med erkendelsen af, at de har taget fejl og stadig kommer til 'at falde i', diskuterer pædagoger og lederen de kvalitative forhold ved deres praksis og pædagogiske arbejde med børnene. De fastholder også, at de ikke fremstår mindre faglige af at indvie andre (kolleger, ledere, forvaltere, politikere) i denne udfordring. Nej, tværtimod fremtræder en synlig faglig stolthed over at 'turde' at sætte egne kritiske refleksioner til skue.

Dokumentationsarbejde bliver her redefineret til en mere kvalitativ form, der først kan udfyldes efter tæt samarbejde med børnene, og evalueres i kraft af både børns og forældres tilbagemeldinger. Også her understreger pædagoger og leder, at det gør dokumentationsarbejdet sjovere og mere meningsfuldt, men også mere besværligt og tidskrævende. Så det forudsætter ikke kun en ledelsesmæssig organisering (skematisk planlægning), og et krævende professionelt samarbejde (i planlægning, udførelse og opsamling) - men også en anden styringsmæssig prioritering (tid og timer) og værdisætning af sådanne kvalitative tilgange til dokumenteret 'kvalitet'.

## Forandring mod meningsfuld styring? Fra livløs dokumentation til autentiske indblik

De professionelle redigerer og omformer de værende dokumentationsformer og udvikler nye mere kvalitative og dialogiske former, så de fra en fagprofessionel optik bliver meningsfulde og funktionelle i hverdagens virkelighed. Dette modtages med glæde hos politikere og forvaltning. I forbindelse med et arrangement om 'Fortællende Dokumentation' arrangeret af Danmarks Evaluerings Institut i juni 2012 deltager pædagogiske konsulenter fra flere danske kommuner, der har arbejdet med mere narrative måder at formidle pædagogisk kvalitet på. Her fortæller pædagogiske konsulenter fra laboratorieprojektet også om deres erfaringer og midlertidige resultater, hvor de især understreger to forhold: 1) At fortællende dokumentation (fx praksisfortællinger, hverdagshistorier m.m.) umiddelbart fremstår som et spændende alternativ til de andre skriftliggjorte afrapporteringer, men at deres laboratoriearbejde viser, at det afgørende ikke kun er mere kvalitative metoder, men også den dialogiske responsivitet, der opstår i samtaler og samarbejde om emnet på tværs af styringsrelationer, og dermed sammen kan etablere og afsøge meninger og betydninger i relation til deres forskellige perspektiver. 2) At der fra politisk side er stor interesse i dels det mere fortællende skriftlige arbejde, men endnu mere i de virkelige billeder, oplevelser og samtaler, hvor pædagoger, ledere og politikere – og måske også børn og forældre mødes og taler sammen. Det opleves, ifølge konsulenterne, som mere autentiske indblik i de pædagogiske kvaliteter i kommunens dagtilbud.

Mere konkret taler begge kommuner ved forskellige arrangementer (både interne projektmøder, og ved eksterne konferencer) om, at et resultat er at skabe sådanne tværgående mødefora. Her skal områdets forskellige aktører samles, hvilket skal supplere den meningsløse dokumentation med mere meningsfuld styring via dialog og kvalitativt nuancerede dokumentationer. Der ses forskellige muligheder herfor, blandt andet planlægges der markedspladser til læreplansevaluering, hvor børnehuse får en 'stand', hvor de kan 'dokumentere', hvad der for dem er væsentligt i deres lokale arbejde med pædagogisk kvalitet. De kan så selv vurdere, hvordan det er meningsfuldt at formidle og med inddragelse af dem, der er meningsfulde i relation hertil. Her kan politikere, forvaltninger og kolleger så besøge de forskellige 'stande' og komme i dialog om forskellige emner. Flere af sådanne dialogisk 'dokumenterende' styringspraksisser er i støbejernet.

Ved både Styringslaboratorier, Forvaltningslaboratorier og uformelle samtaler i vinteren 2011 til sommeren 2012 fortæller områdechefer og pædagogiske konsulenter om sådanne mulige resultater, som de arbejder målrettet mod. Her nævnes

bl.a. mere dialogiske tilsynskoncepter, samarbejdende dialog-møder, møder til professionel og tværororganisatorisk viden-delning, samt til politikudvikling. Men de selvsamme aktører påpeger også faldgruben ved de dialogiske og mere kvalitative tilgange, der skal løse noget af 'det meningsløse' ved dokumentation: At sådanne meningsforhandlende dialoger og samarbejdsprocesser, der godt nok beskrives som mere meningsfuld styring, dog også er sværere at fastholde (som man kan med den almindelige dokumentation) – da det autentiske og livlige ikke lader sig nedskrive. Og så er de mere upraktiske, besværlige og dyre.

De positive oplevelser af den mere 'kvalitative' tilgang til dokumentation som mere 'autentisk' og meningsfuld i form af samtaler med de fagprofessionelle, understreges dog i høj grad af de politikere, der har deltaget mere og mindre aktivt i kommunernes forandringsarbejde. En politiker gentager efter et Styringslaboratorium, som er foregået i en institution, og hvor der har været børn med i dele af processen, at det at se og 'mærke' børnene, at se engagementet hos pædagogen, og høre om de teoretiske overvejelser fra lederen, at det giver en helt anden interesse og indblik i den pædagogiske kvalitet. Et sådan indtryk kan slet ikke omskrives til en rapport, siger han – idet alle de væsentlige 'virkelige' elementer, som hvem, hvor, hvornår, hvordan og hvorfor, forsvinder i sammenskrivningens reduktion. I såvel møder, som i uformelle samtaler og i e-mails har de politiske aktører udtrykt deres voksende engagement som en direkte effekt af den 'autencitet' og 'levende' fornemmelser, de mener at have fået ved at tale med 'de virkelige liv' og 'de rigtige mennesker'. I en såkaldt LabBog, som deltagerne fik spørgsmål i mellem deres laboratiemøder, svarer en politiker i maj 2011 således på, hvordan hun kan få viden om og indsigt i børneliv:

*Politiker: Ved at vi bliver inddraget, som nu – og ved at vi er i dialog med de mennesker, som i det daglige er tæt på børnene.*

Og sådanne erfaringer beskriver forvaltningen, nedenfor i en samtale mellem en områdechef og en pædagogisk konsulent i maj 2012, at politikerne tager til sig og praktiserer til trods for forvaltningens mellemposition, og til trods for de dokumentationsformer, der er fyldt med informationer og er tilgængelige for dem:

*Områdechef: Jamen det er jo svært, ik'? Fordi sådan som det lige er nu, så går udvalget jo som altid til mig. Men de går også derud. Altså, det er jo det sjove nu, ik'? Det er jo det nye, vi lige skal leve med, ik'? At de går lige - de holder sig jo ikke for fine til lige at tage ud i en institution og høre: 'Hvordan...-hvordan er stemningen?' Så der er også begyndt at blive mere..*

*Altså, og jeg ved ikke hvad, der er skyld i det. Det kan være, det er laboratoriet. [...]*

*Pædagogisk konsulent: Laboratoriet har givet dem næring til den. Det er der ingen tvivl om.*

*Områdechef: De er meget interesserede.*

*Pædagogisk konsulent: Den stemme der er derude, er man rent faktisk, øh.. Har man fået fokus på. Som en vigtig stemme. Det er der ingen tvivl om.*

Spørgsmålet er så, hvorvidt disse forandringer – som et muligt resultat af kommunernes laboratiemøder, gør styringen mere meningsfuld alene via nye dokumentationsformer. Eller om disse mere kvalitative dokumentationsformer måske også (re-)producerer mere og mindre genkendelige problemer?

For hvem er styringen blevet meningsfuld via nye dokumentationsformer?

I og imellem laboratiemøderne har mange forskellige aktører (men primært voksne) bearbejdet problemstillingen vedrørende dokumentation og det at oversætte meninger mellem de forskellige aktører og kontekster på tværs af styringsrelationerne. Det blev ved projektets opstart beskrevet og gjorde meningsløs dokumentation (SKAL-opgaver) til en af forandringsgenstandene. Derved blev mere meningsfuld styring gennem nye dokumentationsformer (VIL-opgaver og kvalitative tilgange) til et af målene. At der er sket forandringer, er der ifølge mange deltagere ingen tvivl om. Det, der nu bliver spændende, er, hvordan forandringerne former sig videre, hvilke muligheder, der holdes åbne, hvilke der lukkes og evt. også hvilke problemer, der opstår i forbindelse hermed. Det er selvsagt ikke muligt at redegøre for her (da det foregår i skrivende stund). Men overvejelser herom bliver også synlige i materialet, fx hos de fagprofessionelle, her to i samtale med en forsker, sommer 2012:

*Forsker: Hvordan skal fremtiden være, hvis det skal gå godt?*

*Pædagog A: Ja, så skal de jo indbyde os til møde, hvor vi skal finde ud af noget sammen. Jeg tænker, at de altid vil være dem der indkalder. Man at de indkalder på en anden måde nu, i forhold til at spørge om vi ikke skal sætte os sammen og finde ud af hvordan vi kan gøre det, ikke? I stedet for: 'Vi holder et møde på onsdag'.*

*Pædagog B: Jamen, det gælder jo også os. Selvfølgelig skal vi da også indkalde, det er der jo ikke nogen der siger, at vi ikke må gøre. Vi har jo de samme muligheder. Vi kan jo orientere*

*dem alle sammen, og håbe på at de kommer. Men det kræver bare at de ... gør det.*

*Forsker: Kunne man forestille sig, at det lukkede sig igen?  
Altså: Nu har vi fundet markedspladsen.*

*Pædagog B: Det, tror jeg, er det, der sker. Altså, jeg tror, nu har man fået rykket det et skridt, og det er rykket et skridt, det er der slet ikke nogen tvivl om, det gør en stor forskel, synes jeg. Men så tror jeg også, det var ligesom det, der var målet for folk. Jeg tror, at man har tænkt det som én eller anden måde, hvor man kunne få dokumentationen frem på en anden måde. Og det har de jo ligesom faktisk lykkedes med, i hvert fald fundet en anden måde at gøre det på. Så jeg tror, det kommer til at lukke i.*

Som pædagogerne understreger, har det 'rykket' sig og på den vis resulteret i, at der er mulighed for at meddefinere *hvad* og *hvordan*, der skal dokumenteres, samt at der løbende arrangeres møder, hvor lokalt forankrede meningsforhandlinger foregår på tværs af de kommunale styringsrelationer. Men det betyder ikke nødvendigvis, at problemerne er løst, eller at styringen er meningsfuld fra alle perspektiver. For selv om fagprofessionelle gerne vil tale med børn, kolleger, politikere og direktører på nye måder, og politikere gerne vil mærke autenticitet og det virkelige liv, står nogle døre stadig halvåbne, uden at det er vidst, om de lukker igen eller åbnes mere op. Nogle dokumentationsformer er ganske vidst blevet revideret kritisk-konstruktivt, men med lanceringen af 'markedspladser', som svar på meningsløs dokumentation og mere meningsfuld styring, er der også mulighed for, at nogle problemer reproduceres, fx at den selvsamme definitionsmagt over, hvad der skal diskuteres, og hvad der kan genkendes som 'pædagogiske kvaliteter', genindsættes 'oppefra'. Eller at de styringsstrategiske spørgsmål stadig ikke forstås i en tværgående dialog, og dermed besværliggør det tværgående møde. Eller... Ja, dette er spekulationer, som vi ikke kan bruge mere plads på her, men som ikke desto mindre kan være relevante at stille i forandringsagenternes videre arbejde.

Til spørgsmål om, hvilke forandringer forvaltningerne ser og arbejder videre med, indvender de, at loven kræver visse former for dokumentation. Samtidigt påpeger de også en vigtig balancegang mellem at lade aktører danne meningsfællesskaber (fx ved markedspladser og i laboratorier) på tværs af styringsrelationerne, og samtidigt styre sådanne møder med en strategisk og faglig indsigt i bestemte retninger mod den offentlige sektors aktuelle og fremtidige ansvar og opgaver. Derfor er nye dokumentationsformer et resultat, de gerne arbejder videre med – eventuelt også i form af møder, der så styres af forvaltningen via særlige tematikker og lytte-posi-

tioner (se kapitel 4), og kan dokumenteres i billeder, skrift, film m.m. Derved suppleres skriftlig dokumentation af mere dialogiske tilgange, hvilket stiller krav til deltagerne og til processtyringen. Udfordringen udfoldes således mellem to pædagogiske konsulenter og en områdechef, maj 2012:

*Områdechef: Så de [politikerne, red.]går jo derud [i børnehuse, red.]. Altså, der begynder det jo at blive angstprovokerende i en forvaltning, ik'? Ikke fordi de ikke må høre, hvad bestyrelserne har at sige, men tænk hvad de kunne komme til at love dem? Vi er der jo for at beskytte dem. Så det ville jo være synd, hvis de kom til at love dem noget, de ikke kunne holde. Det er det, vi italesætter, men vi er jo nok også nervøse for den anden. Altså: Hvad er det, de hører? Ikke fordi.. Vi gør det jo så godt, vi kan, men det kan jo være så mange ting, der kan gøre, at vi får hulens travlt med alt, ik'? Så de begynder at bevæge sig ned i maskinen jo. Og det har jeg da i hvert fald ikke prøvet før.*

*Pædagogisk konsulent: Nej, og det som jeg i hvert fald kan mærke lige nu i forhold til det med, at der bliver arbejdet rigtig meget i området, og at vi sådan står og er klar med nogle ting i kulissen, men ikke har det helt klar endnu, som gør, at.. Hvis politikerne går ud og taler med forældre og børn derude og ikke får noget fra os også, overhovedet, så bliver jeg i hvert fald også sådan lidt nervøs. Sådan lidt... Altså, jeg tænker, det er vigtigt, at vi også fodrer dem, fordi vi har ligesom på en eller anden måde både noget strategisk overblik - eller i hvert fald forsøger at have det - og noget kendskab til fagligheden derude... Vi har noget kendskab, de ikke har, som er generelt. Altså, de får de der specifik-historier og vil gerne genvalges, ik'? Hvis vægtskålen ikke skal tippe alt for meget, at de kun skal høre borgere og børn, så.. så glæder jeg mig rigtig meget til at også at kunne få lov til at få givet dem lidt af det, som vi har mere eller mindre klart, ik'?*

Her beskrives behovet for en anden styringspraksis, end den tidligere oversættende, som nødvendig fra et forvaltningsperspektiv. Efter forbindelsen mellem politikere og børn/borgere (og medarbejdere) er skabt udenom de styrbare og forudsigelige dokumentationsformer og kommunikationskanaler, bliver forvaltningens opgave at tænke strategisk, holde politikerne orienteret om områdets mange aktiviteter (ikke kun dem, politikerne selv kommer i berøring med) og facilitere møder på kryds og tværs. Vægtskålen, af på den ene side meningsløs dokumentation og på den anden side meningsfuld styring gennem nye dokumentationsformer, må balanceres i kontinuerlige bevægelser mellem flere ting. Bl.a. at lade politikere, borgere og fagprofessionelle møde hinanden og deres forskellige perspektiver, at styre møder, således at de kan skabe mening på tværs af forskelligheden med respekt for demokra-

tiske værdier, at sikre at de lovpligtige informationer dokumenteres, samt at tænke fremadrettet – og 'strategisk' i forhold til, hvad der aktuelt foregår i de lokale børnehuse, og hvor det fremtidige 'marked' er på vej hen.

Det 'meningsfulde' fremstår, som kvalitet, som en tom betegnelse, der må udfyldes i relation til den konkrete situation, de deltagende aktører og de aktuelle problemstillinger. Og en del af de dokumentationsorienterede diskussioner og praksisser i projektet lader til at resultere i, at samtlige aktører supplerer deres dokumenter med mere kvalitativt passende udtryk og dialoger, og at forvaltningerne revurderer deres rolle og inkluderer ansvaret for at sikre balancer mellem den lovpligtige, men meningsløse dokumentation, og de nye dokumentationsformer og deres mere meningsfulde potentialer.

## Afsnit 2

# I have a dream! Om styringsdialoger og styringsvirkeligheder

### Hvordan kan styringsdialoger få betydning for samarbejde på tværs af styringsrelationerne?

I dette afsnit undersøger vi betydningen af de styringsdialoger, der er fremkommet igennem projektarbejdet på tværs af dagtilbud, forvaltninger og politiske udvalg, typisk i Styringslaboratorier. Vi diskuterer deres dynamiske aspekter - som frisætning, magt og manipulation, og deres dramatik - som både drømme og trusler. I materialet resulterer styringsdialoger både i storslåede drømme, frygt for noget ustyrligt og en mulig genindsætning af de kendte rollefordelinger.

Et af de mulighedsperspektiver, der på forskellig vis, af forskellige aktører og ved forskellige lejligheder er talt frem som et ønskeligt resultat og afgørende undervejs i projektarbejdet, vedrører hvad vi her betegner 'styringsdialoger'. Styringsdialoger er et emne, der også får opmærksomhed i ledelseslitteraturen tidligere beskrevet (Majgaard, 2008a; Melander, 2008a). Her diskuteres styringsdialoger som muligheder for at dele styringsvirkelighedens komplekse problemer på tværs af styringsrelationerne - i stedet for at 'sende' dem rundt mellem de forskellige aktører. Styringsdialoger beskriver i rapporten de tværgående samtaler og samarbejde om væsentlige emner (fx 'det gode børneliv', 'kvalitet' i pædagogisk arbejde, 'beslutningsprocesser'), der foregår direkte mellem de mangfoldige aktører i den kommunale organisering. Dermed foregår styringsdialoger på tværs af fagsprog, styringsrationaler, politiske interesser og borgerstemmer (eller når vi taler dagtilbudsområdet: børnestemmer). En af de dialogiske aktiviteter vi har initieret, deltaget i og observeret, er Styringslaboratorierne, hvor sådanne styringsdialoger har været omdrejningspunktet og i hver sin lokale forankring også blevet en form for resultat. I dette kapitel vil vi berette om nogle af de muligheder og begrænsninger ved styringsdialoger, der fremstår som betydningsfulde i materialet.

### Drømmen om en fælles, nuanceret styringsdialog

Til en konference om projektarbejdet i en af kommunerne, der var organiseret som et Styringslaboratorium, omtales styringsdialogens mulighedsperspektiv således i en samtale mellem en fagforeningsrepræsentant og direktør, juni 2011:

*Fagforeningsrepræsentant: Denne her reflekterede dialog [ref. til praksiseksempler fortalt af fagprofessionelle tidligere ved arrangementet], det nu er blevet til, og I er en del af, giver den anledning til nogle overvejelser hos jer i forhold til at ændre nogle ting i jeres forvaltningspraksis og styringspraksis overfor området? Er det, som I høre her, med til at udfolde faget i en sådan grad, så jeres styringsiver kan aftage eller finde en ny form?*

*Direktør: 'I have a dream!' (folk griner) - Jeg tror ikke, jeg behøver at sige mere, fordi at dybest set er det jo en kolossal nysgerrighed for det her projekts mulighed for at komme frem til et fælles, et fælles sprog, som ligger på forvaltnings-, politiker-niveau, ligger på det fagprofessionelle niveau, og ligger i dialogen mellem de fagprofessionelle og børnene og deres forældre på en sådan måde, så - når man sidder i byrådsalen som politiker og vedtager et eller andet, som berører de her tilhørende - så har man nogle beskrivelser af konsekvenserne af det, man vil foretage sig på en sådan måde, så man ikke kommer til - fordi man jo kun havde fokus på budgettet, kun havde fokus på pengene - kommer til at iværksætte noget, som man dybest set ikke ønsker. Det, der så er den anden del af det, det er, at det er en frygtelig, forfærdelig dilemma-situation, fordi pengenes størrelse, og mængden af dem, er jo om nogensinde givet i så beskeden en grad, at det næsten er umuligt at forestille sig at det lykkes. Men rent faktisk - 'I have a dream' - at det på en eller anden måde, at vi bare kommer lidt tættere på det her.*

Projektarbejdets genstand og ønskelige resultat bliver her beskrevet som fremkomsten af et fælles sprog, der kan genkendes på tværs af områdets relationer og praksisser, og som derved kan kvalificere det politiske arbejde via indsigt i forskellige beslutningers eventuelle konsekvenser for kerneydel-



sen. På denne måde fremstilles mulighederne for en 'ny form' for styringspraksis gennem dette fælles sprog, der bliver et fælles anliggende, i stedet for et spørgsmål om alene at ændre forvaltningspraksis og styringspraksis. Men i empirien betegner 'et fælles sprog' ikke så meget, at deltagerne *skal* bruge de samme ord, som at de skal *lytte* og *forholde* sig til, hvad hinanden siger i en mere nuanceret styringsdialog. Som det beskrives her mellem en pædagogisk konsulent og områdechef, december 2010:

*Pædagogisk konsulent: For mig handler det også om, at man ikke nødvendigvis skal ud og sige, jamen kvalitet det er, når man tager af sted på lange ture, eller kvalitet er, når vi har de store ler-projekter eller går op og får udstillet noget på det lokale museum.*

*Områdechef: Jamen, jeg er helt enig i dit mål. Vi skal bare finde ud af, hvordan man kan komme derhen, fordi jeg er fuldstændig enig i, at det er ikke kvalitet. Det er jo ikke sådan, vi skal til at måle, hvordan kvaliteten er på antal afloste ture og spisesæancer.*

*Pædagogisk konsulent: Men det kunne et udvalg godt finde ud af, hvis der er nogle forældre, som det er det, der er vigtigt.*

*Områdechef: Det er også derfor, det her er så spændende, hvis det nogensinde lander et eller andet, fordi der prøver man jo at rumme, tænker jeg, denne her udfordring.*

*Pædagogisk konsulent: Ja- Tænke lidt på tværs.*

*Områdechef: Jeg tænker meget, at det er det med at få den nuancerede dialog. Og så er det jo et så dejligt utaknemmeligt begreb, men den kan i hvert fald blive mere nuanceret, end den er i dag. Helt afgjort. Men en nuanceret dialog om kvalitet, det er det, der er spændende at finde ud af, hvordan man kan det, på en anden måde end den vi altid har gjort.*

Målet for forandringsarbejdet bliver fra forvaltningens perspektiv en mere nuanceret dialog om kvalitet på tværs af områdets praksisser, relationer og interesser. Når et fælles sprog og den nuancerede dialog udfoldes i materialet, berettes der om drømme, ønsker og muligheder for, at parternes divergerende perspektiver og referencerammer udvides, hvorved flere nuancer og kompleksitetsgrader angående kerneydelsens praksis og kommunale organisering kan fremstå tydeligere for aktørerne – også selv om de til hverdag kun beskæftiger sig med en del af helheden. Endvidere beskrives der erkendelser af visse meningssammenhænge og diskrepanser mellem de forskellige arbejdsvirkeligheder (fx byrådsal og vuggestue), samt at nogle af disse kan diskuteres (og måske afklares) gennem en mere

direkte kommunikation, i stedet for i kæder mellem enkelte led (fx fra forældre til pædagog og leder til konsulent og områdechef, til direktør og politiker, og så til borgerne) eller via distancerende skriftlige dokumentationsteknologier (fx lærerplaner, kvalitetsrapporter og evalueringer). Således bliver fagforeningsrepræsentantens spørgsmål (i det indledende citat) om nye former for styringspraksis svaret med drømme om et fælles sprog – og andre steder i materialet, om mere nuancerede styringsdialoger, hvorved flere kvalitetsopfattelser og alternative beslutningsgrundlag til fx budgetter bliver mulige.

**Kampen med virkelighedernes dilemmaer**  
Men drømme om, at forandringsarbejdet resulterer i fælles, mere nuancerede styringsdialoger i fremtidens kommunale styring og organisering af pædagogisk arbejde, kompliceres af et dilemmafyldt møde med virkelighedens realiteter, fx i form af strenge økonomiske tider som nævnes i det indledende citat. Her bliver økonomien muligvis afgørende i forhold til, om der er råd til at fortsætte med projektarbejdet længe nok, til at et fælles sprog og nuancerede styringsdialogen kan udvikles. Andre steder ytres lignende økonomiske bekymringer; de tværgående styringsdialoger beskrives godt nok som informative, perspektivrige og meningsskabende ifølge såvel forvaltninger, politikere som fagfolk, men de fremstår også umiddelbart dyrere i drift, da de kræver et mere koordineret centralt-decentralt samarbejde og processtyring i form af fysiske møder mellem mange forskellige aktører. Den fælles, nuancerede styringsdialog bliver til det ønskværdige resultat, hvortil tværororganisatorisk samarbejde bliver midlet, men hvor udfordringer fremstår gennem dilemmaer for aktørerne, der kan medføre ambivalens i forhold til, hvad og hvordan de skal arbejde videre (se fx kapitel 5, afsnit 4).

I det empiriske materiale opstilles der flere dilemmaer, der sætter betingelser for, hvorvidt og hvordan resultatet kan blive en nuanceret styringsdialog på tværs af styringsrelationerne. Dilemmaerne beskrives udover økonomi i spændinger mellem manipulationsfrihed, magtkampe, hierarkiske roller og redemokratisering af systemet. Spændinger som også diskuteres i flere af de kritiske analyser, omtalt i kapitel 2, hvor deres både mulighedsskabende og -begrænsende effekter behandles (Pedersen et al., 2008; Melander, 2010, 2012). I vores materiale indlejrer sådanne dilemmaer drømmene om muligheder i mere komplekse styringsvirkeligheder og udfordrer dermed styringsdialogen som et muligt resultat.

## Styringsdialoger mellem manipulation og frisætning

Til et af de sidste Styringslaboratorier i en af kommunerne, vi deltog i, og som var organiseret af forvaltningen, var temaet kommunens fremtidige brug af laboratorietænkning og -processer. Opgaven til laboratoriets ene samarbejdsøvelse lød sådan, januar 2012:

**Det ønskes at inddrage den perspektivrigdom, der er repræsenteret i deltagerkredsen til vores Styringslaboratorium i form af de forskellige udgangspunkter, vi hver især har. Spørgsmålet, som I alle bedes forholde jer til inden mødet, er:**

**Nævn de to ting, I synes har været mest interessante ved at deltage i Styringslaboratorier (personalet fra institutionerne kan også inddrage erfaringer fra Professionslaboratorier og Legelaboratorier med to yderligere eksempler).**

**Svarene på spørgsmålene drøftes i to grupper, imens er der sandwich og vand.**

Dette spørgsmål blev behandlet i to dialogiske aktiviteter; den ene i blandede grupper af pædagoger, ledere, ansatte i forvaltningen og lokalpolitikere, hvor deltagerne skiftedes til at fortælle om deres særlige interesser og erfaringer (se kapitel 4). Her blev der dels givet eksempler fra de pædagogiske institutioner om at reorganisere det pædagogiske arbejde ud fra erfaringer med at medtænke børnenes stemmer i form af børnemøder og børneinterviews. Et andet eksempel var det pædagogiske arbejde med fordybelse i såvel den direkte praksis med børn og forældre, som i den pædagogisk refleksive ved personalemøder. Dels fortalte politikere om deres oplevelse af indsigt i virkelighedens praksis og reelle kvalitetsindtryk af pædagogisk arbejde – i modsætning til beskrivelser på et stykke papir. Til sidst beskrev forvaltningsmedarbejdere om angsten for at tale sammen på tværs, uden kontrol over det sagte og uden at kunne styre eller regulere, hvem der taler med hvem og tillægger hvad betydning. Men også om den afgørende oplevelse af, at der gennem sådanne uforudsigelige, komplekse samarbejdsprocesser opstår en mere engagerende respons og virkelighedsnær meningsdannelse mellem styringsrelationerne.

Den næste dialogiske aktivitet, der fulgte, bestod af en fiskebowl (se ligeledes kapitel 4), hvor den inderste cirkel genfortalte egne og andres pointer fra gruppearbejde. Efter den første runde opstod en dialog mellem inderste og yderste cirkel om, hvordan man kunne invitere andre deltagere ind og hvilken rammesætning – hvilken 'nøgle', der var nødvendig for at sikre styringsdialogens tværgående karakter og 'lyttende' kvalitet.

Mod, tillid og respekt var blandt de afgørende betingelser, der blev sat af deltagerne, for at styringsdialogen lykkedes, og det fælles ansvar for, at der skabes et 'manipulationsfrit rum', som det blev beskrevet af en af de lokalpolitiske deltagere. Altså ikke et magtfrit, men manipulationsfrit samarbejdsfora, hvor der ikke lægges skjul på, at de forskellige deltagere har forskellige formelle magtpositioner og indbyrdes relationer (fx chef-medarbejder, borger-politiker, politiker-administration, pædagog-børn/forældre). Men hvor der netop gøres brug af og gives tid til de forskellige perspektiver og pointer i forhold til den aktuelle tematik eller problemstilling, der af selvsamme grund er til stede. Hvis styringsdialogen udformes med sådan en ramme, har en afgørende erfaring været den 'frisætning' i forhold til ens arbejdsliv, professionelle interesser og relationer, understreger en leder.

Når man ser nærmere på disse og lignende konnotationer, er de hverken forsimplede eller romantiserede. De anerkender de forskellige magtforhold, der formelt og uformelt er i spil, og de forholder sig til dem, men spørger også ind til, hvordan de kan arbejde med de dialogiske aktiviteter ikke til trods for, men ved hjælp af sådanne kræfter.

## Tillid, nepotisme og magt – en modig balancegang

At styringsdialogen betinges af sådanne relationelle forhold beskrives også i andre sammenhænge i det empiriske materiale. Magt italesættes løbende som en kraft, men i forskellige udformninger (fx i forbindelse med de magtfulde personer, demokratisk repræsentativitet og nepotisme), dog også i forbindelse med begreber som 'mod' og 'tillid'.

Det kræver mod at organisere og deltage i en styringsdialog, ytres det af samtlige aktørgrupper. Ansatte i forvaltningen påpeger modet i forhold til politikerne, der skal turde møde ansatte og borgere, uden at de skal frygte at skulle stå på skud for fagpolitiske kampe eller valgkampsdiskussioner. Forvaltningen skal være modig i forhold til at lade ansatte og politiske medlemmer samarbejde direkte. Det er svært, beskrives det, dels pga. frygten for at fagpolitik kommer til at fylde for meget og skabe konflikter i styringsrelationerne, og dels af hensyn til den demokratiske repræsentativitet. Risikoen for nepotisme er her en frygt, der skal overvindes og rent praktisk kræver grundige overvejelser om, hvordan styringsdialoger kan iscenesættes og faciliteres på demokratisk forsvarlige måder. I projekterne har dette både fået betydning i form af at 'satse' ved at lade aktørerne samtale og samarbejde uden en stram styring, og det modsatte at styre mere specifikt via bestemte faciliteringer af særligt udvalgte diskussionsemner, samtalepartnere og dialogformer.

I begge kommuner har disse tilgange været i spil. Men når sidstnævnte stærkt styrende facilitering rammesætter styringsdialogen, er det med fare for, at nogle af de værdisatte nuancer udviskes. Hvis hele organiseringen af den dialogiske aktivitet er styret fra ene den ende til den anden, vedrørende hvem der skal snakke med hvem om hvad, hvornår og med hvilket formål, er der ikke meget plads til den komplekse uforudsigelighed og perspektivrigdom, der ellers kan opstå gennem de umiddelbare responser. Det er blevet tydeligt i materialet, når de to kommuner har eksperimenteret med forskellige rammesætninger. Når man har arbejdet med meget tydelige og styrede rammesætninger, er processerne også blevet mere strukturerede og ensrettede – og dermed måske også mindre perspektivrige og kreative. Når man har arbejdet med mindre fastlagte styringsdialoger, har processerne også været mere uforudsigelige og brudt tidsrammerne, men der har også været plads til pludseligt opståede kreative indslag, og tydeligere italesat glæde ved at blive involveret og følelsesmæssige beskrivelser af oplevelserne. Fx når deltagerne beskriver, at de oplever frisætning, at de får tårer i øjnene, at de ikke vil hjem (se fx kapitel 3 og kapitel 5, afsnit 3)..

I materialet er der tegn på, at der igennem styringsdialogerne opstår nye forståelser af 'de andre' på kryds og tværs af styringsrelationerne. Ved et møde i august 2012 op til en konference i kommunen berøres emnet i forhold til at formidle deres erfaringer og budskab til andre interesserede. I samtalen mellem en børnehusleder og konsulenten siger lederen:

*Ja, mine pædagoger var jo rædselsslagne for at skulle op til rådhuset og møde alle dem deroppe. Men bagefter sagde de, 'nej – de var jo slet ikke så farlige, de er jo også bare mennesker!'*

Og denne erkendelse af, at 'de andre' også bare er mennesker, og at der derfor opstår tillid til, at deltagerne ikke anvender lejligheden til unødige magtkampe og manipulation, går igen flere gange; hvor pædagoger afmonterer deres forforståelser af dem, de ikke normalt samarbejder med, og politikere og administratorer gør det samme. Der fortælles også om et andet engagement fra samtlige deltagere; pædagoger, der stolt vil fortælle om deres både succesfulde og svære praksisser, ledere der medtænker børnestemmer i deres hverdag, og politikere med en fagligt visionær dagsorden, her ifølge en områdechef til en samtale i maj 2012:

*Områdechef: Siden vi har talt sidst, da er vores udvalg.. øh, vældig fagligt engageret. Altså vældig, vældig optaget.. af en faglig dagsorden. Øh.. Jeg ved ikke om det er valgkampen, eller det bare er, at vi har motiveret dem. Hvor man tænker også, så giver det også nogle udfordringer for os... øh.. på for-*

*skellige vis. Så vi har et meget, meget aktivt og et interesseret udvalg lige i øjeblikket, øh, som vi også skal magte.*

Ligeledes understreger en politiker, der indledningsvist erklærede sig som skeptiker overfor mulighederne ved at arbejde for styringsdialoger, sit fornyede engagement i en e-mail i juni 2012 efter projektarbejdet er afsluttet:

*Politiker: Jeg vil, på linje med i går, igen sige tak for det ganske fantastiske forløb. Det har været en øjenåbner, men i aller højeste grad også en gylden mulighed for at skabe noget unikt i Kommunen. Hvordan og hvorledes det kommer til at forløbe vil tiden vise, men det er 110% sikkert at jeg har lyttet og rykket mig. Meget endda.*

En anden politiker taler om styringsdialogen som en mulighed for at genopfinde demokratiet, da der for en stund sættes parentes om de til tider udskældte bureaukratiske regelsæt og langvarige procedure, for i stedet at tale sammen om det fælles arbejdsrelevante, nemlig kerneydelsen, dens kvaliteter og betingelser. Selvsamme pointe italesættes også af en direktør, og de ansatte i forvaltningen ser i materialet generelt potentialer ved de dialogiske aktiviteter. I forbindelse hermed viser de positiv overraskelse over, at der kan etableres ikke-nepotistiske samarbejdsfora, og at der kan komme brugbare udkom og resultater ud af dialogiske processer – såsom flere styringsdialoger. Også selv om den indledningsvise facilitering, initieret af forskerne, lignede rundkredspædagogik (der var rent faktisk samarbejdsprocesser, der foregik i cirkler). Se fx kapitel 4, og blev oplevet som 'langhåret'. På trods af de positivt konnoterede oplevelser ser de også forvaltningsmæssige udfordringer, når de andre aktører på området engagerer sig på mere responsive måder. Hertil siger forvaltningerne, at fremtiden må vise, hvordan det kan institutionaliseres inden for demokratiets rammer. Men i datamaterialet fremstår tydelige beretninger om, at styringsdialogen er en mulighed for at rumme den kompleksitet, som dagtilbudsområdet kendetegnes af i kraft af de meget forskelligartede arbejdsvirkeligheder, positioner og praksisser.

Den tværgående styringsdialog som en betydningsfuld dialogisk aktivitet ansues i den grad som et både ønskværdigt og til tider opnået resultat i begge kommuners projektarbejde, om end i hver sin kadence og med hver sine institutionaliserede praktisering. Mulighedsperspektivet synes at række langt – i positive konnotationer om frisætning, meningsskaben, manipulationsfrihed, re-demokratisering og tillid, men også at været betinget af en række forhold såsom økonomi, rammesætning (der hverken er for stram eller for svag) og modet til at ville udvide sit perspektiv og sin referenceramme.

Det lader til, at de lokale kommunale praktiseringer af mere nuancerede styringsdialoger berøres af et fænomen, der synes gennemsyrende for hele det moderne arbejdsliv, nemlig adgangsbilletten til et større netværk, flere bekendte, større informationsstrømme og muligheden (samt risikoen) for (mis)brug af den udvidede samarbejdsflade (Sørensen et al., 2011; Sløk & Villadsen, 2008). Og en vis opmærksomhed på effekter heraf synes også begrundet - i materialet findes også beretninger om, hvordan store ting kan udrettes, og beslutninger 'i toppen' omlægges ved 'at være på det rigtige sted på det rigtige tidspunkt' og rent faktisk også kende de rigtige mennesker der. Resultatet af sådanne både muligheder og risici bliver tilsyneladende, at styringsdialoger må styres centralt af forvaltningerne - i hvert fald er det resultatet af deres perspektiver på muligheder for samarbejde på tværs af styringsrelationerne. Måske ikke så meget, hvad angår det specifikke indhold, men angående, hvem der beslutter den tematiske ramme, hvem der planlægger og faciliterer den dialogiske proces, og dermed også hvem der skal deltage heri. Måske med variationer af, i hvor stor en grad man medtænker enkelte andre aktører (fx pædagogiske ledere) til at kunne bidrage i planlægningen. Men i begge kommuner fremstår det selvfølgelig, at den rammesættende styring placeres centralt på rådhuset.

Da de kommunale styringsdialoger endnu ikke er institutionaliseret i deres lokale versioner i bestemte fora eller til bestemte formål, ved vi ikke, hvorvidt og hvordan dette sker i en mere 'hverdagslig' sammenhæng (altså udenfor forskningens tilknytning). Men i skrivende stund lader det til - som vi også så i sidste afsnit, at der er flere, der forholder sig til denne samtidige mulighed og risiko for genindsætning af den allerede etablerede rollefordeling.

## Afsnit 3

# Legende dialoger - Om leg, ubehag, monologisk tale og nye muligheder

### Hvordan kan dialoger blive legende?

I dagtilbuddets institutioner omtales leg som betydningsfuld, både hvis børn skal have det godt, men også hvis børn skal have noget sammen med andre børn og også hvis børn skal udvikle sig og lære noget. Legen har altså personlige, sociale og udviklingsmæssige potentialer. Her ser vi først og fremmest på leg som en dialogisk form. Afsnittet redegør for eksperimenter med leg som samtalemodalitet mellem professionelle og børn.

*Pædagog: Jeg tænkte ved starten, da jeg hørte om det: Det er da nemt! Det er da bare at lege, ligesom jeg plejer at gøre med børnene. Men det var meget sværere, end jeg troede.*

*Formidlingskonference, sommer 2012*

Som beskrevet kort i aktivitetsoversigten (Kapitel 4), inviteredes der til *legedialogiske laboratorier* mellem børn og projektpædagoger. Sigtet med denne aktivitet var at fokusere på kvaliteter i samtalerne mellem børn og professionelle, men også at der herigennem kunne blive tale om at 'stemmestyrke' børnene, dels helt konkret - via deres dialoger med pædagogerne - og dels indirekte, gennem pædagogernes styrkede repræsentationsmuligheder af børneengagementer, der hvor børn ellers ikke var til stede i projektprocessen.

Hvorfor *lege*-dialoger? Legen blev valgt som dialog-form, fordi den er en oplevelses- og udtryksform børn ynder og er fortrolige med, og fordi de herigennem kan udtrykke sig stærkt og fyldigt; formodentlig stærkere og fyldigere, end de kan gennem det talte sprog. Legedialogerne tog således afsæt i en ide om, at vi voksne må tale de uhørtes sprog, hvis de skal erfare sig lyttet til og udvikle motivation for yderligere dialog med os, og omverden i øvrigt.

Dette er en særlig vinkel på leg, som ikke er helt almindeligt brugt i dagtilbudssammenhæng og den pædagogiske retorik. Oftest omtales leg som noget 'børn nyder' sammen (men også hver for sig), noget børns venskaber konsolideres igennem, men også noget, 'der er godt for deres udvikling'. I disse per-

spektiver er legen er altså en udbytterig social samværsform og udviklingsmotor for den enkelte og i samværet med jævnaldrende. Men i andre sammenhænge, fx i terapi med børn, er det almindelig kendt, at legen (også) er en stærk udtryks- og samtaleform. Det skal dog understreges her, at vi ikke bedrev terapi eller terapi-lignende aktiviteter i projektet, men at vi lod os belære af terapiens strategier til optimering af muligheder for intens kommunikation.

Der var tale om et dialogisk eksperiment, og hverken forskere eller professionelle, eller børn for den sags skyld, havde nogen ide om, hvordan det ville gå, og hvad det ville føre med sig. Ville børn og voksne kunne 'samtale' på denne måde? Ville deres relationer ændre sig, og hvordan? Ville voksne kunne 'høre' kvaliteter i børnelivet, igennem denne dialog form? Og hvad ville det komme til at betyde for den pædagogiske praksis?

Som eksperiment anså vi det vigtigt, at de eksperimenterende fik feedback, ikke bare fra forskere, men også fra andre professionelle, der således trænede i at observere og analysere den dialogiske proces.

Forløbene var meget forskellige, men for overhovedet at give læseren indtryk af en proces, skal der her præsenteres en kort sekvens af et 20 min. langt forløb mellem en pædagog og to piger på 3,5 år, Sisse og Clara. Pigerne er veninder udenfor lege-laboratoriet og vant til at lege sammen. De går på den stue, pædagogen arbejder på. Udover de omtalte tre, observerer en pædagog og en forsker forløbet.

### Legesekvens

*Sisse: Baby ... (tager babyen op)*

*Pædagog: Er det en baby?*

*Sisse (til pædagog): Jeg laver lort på dig! (Sisse og Clara fniser) ... Og prutter. (Griner) Og koen (tager den op) kan lave mælk.*

*Pædagog: Rigtigt! Og hvad kan den mere lave?*

*Clara undersøger kassen: Prøv lige at se her en flot prinsesse!*

Sisse: Prøv at se, om den kan stå herovre (Den vælter – de kan ikke få den til at stå op.)

Clara: Den store (dukke) kan! (Hun stiller den op)

Pædagog: Hvad er det for én? (En dukke i 'mor-generation')

Clara: Det er dig. Alle tre griner. Tager en anden dukke op (i 'farmor'-generation). Det ligner endnu mere dig! Børnene griner.

Pædagog henvendt til Clara: Nå! Hvad er så dig?

Clara undersøger kassens indhold: Og et toilet! (Tager det op) Nu laver toilettet lort på dig! (Latterbrøl og fnis, fnis, fnis mellem pigerne)

Pædagog: Jeg troede ellers at det var mig, der tisede på toilettet. Kan et toilet tisse?

Sisse og Clara: NEEEEEEJJJJ!

Sisse: Og den lille bitte baby (nynner) 'Lillebaby, lillebaby'. Jeg lægger hende op (lægger hende i dækstolen, den glider ned). Jeg holder den - og det er moren. Og ...

Pædagog: Hvad gør moren så?

Sisse: Hun finder en nål og stikker ind i rumpen. (Pigerne griner).

Pædagog: Nå, får du sådan én når du er syg?

Sisse: Nej! Jeg får en baby, når jeg er syg! (Pigerne griner)

Clara: Og det her er lægen (tager en dukke med kittel på op af kassen) Og det her er koen (tager en stor ko op), og den er sød.

Pædagog: Er koen sød ved mennesker?

Clara: Ja! Og koen kan godt stå på gulvet.

Pædagog: Er baby blevet rask?

Sisse: Nej! Nu er prinsessen blevet syg og den lille bitte baby siger MOAR og så kom far hjem fra arbejde.

Pædagog: Hvem er faren?

Sisse: Den der! (tager en mandedukke i 'far-generation' op af kassen). Og moren hun trampede på farfar (Tager mor duk-

ken og tramper) Og jeg går op på koen. ('Jeg' er mor-dukken). Og på en hest. Og en hest kan lave prutter, og et toilet kan også lave prutter! (Pigerne griner og laver pruttelyde på deres arme)

Pædagog: Hvad med hende der prinsessen, er hun ved at blive rask?

(sommer, 2011)

Stemningen blandt børnene er livlig, lege-fræk. Pædagogen beskriver selv situationen som uvant, måske lidt kejtet. Sådan starter det for denne legegruppe, men også for mange andre. Det er svært. Det er ikke bare svært for mange af de professionelle, det er også udfordrende for mange af børnene. Udfordrende på den måde, at det er en ny situation, hvor mange tøver eller leger meget 'stille'. Der er dog også de, der går meget mere frimodigt til værks, tjatter den voksne på låret og siger opmuntrende: 'Leg nu!' For alle børnenes vedkommende gælder det dog, at de er uvillige til at afslutte de 20 minutters seancer, og at de er glade for at vide, at de skal 'prøve igen' en anden dag. Da den dag kom, var de mere end villige til at komme tilbage til aktiviteten og kassen.

Pædagog: Det gik slet ikke som jeg havde forventet. Men i stedet for at tænke: 'Det her, duer jeg ikke til', så tænkte jeg: 'Hvad kan jeg gøre bedre næste gang?' Og så hjalp det faktisk at få feedback fra en kollega og fra Pernille (forsker). Og så tænkte jeg også: 'Det må godt nok være svært for børn at tale det talte sprog, når det er så svært for mig at tale lege-sproget.' For det skulle jeg jo.

(Kommunal formidlingskonference, 2012)

Med dette som udgangspunkt – med viljen til at blive klo- gere, og modet til at blive bedre – skal det i det følgende kort beskrives, hvilke typiske måder pædagoger indgik i lege- dialogen på.

## Dialogiske former

I det følgende skal det kort beskrives hvilke indstillinger, de fagprofessionelle gik til legen med. Det var imidlertid typisk, at der var personlige mønstre, som dominerede mere end andre, for de forskellige pædagoger.

Regi kommentarer:

Pædagog: 'Skulle der være et køkken?'

En betydningsfuld del af professionelles lege-dialog bestod af regi-kommentarer. Det er den type af kommentarer eller spørgsmål, der undersøger, hvordan scenen skal sættes for en

leg. Disse kommentarer er vældig udbredt, også når børn leger sammen, men det er nok typisk for jævnaldrende, at der er en mere ligelig fordeling af ansvar for at sætte scenen og spørge til den. Her var det altså primært de professionelle, der spurgte. Noget andet typisk forekommende blandt jævnaldrende er, at de forhandler disse scener, altså siger hinanden lidt imod, og ender med et kompromis. Men de professionelle sagde, så vidt vi kan se fra vores data, aldrig, eller meget meget sjældent børnene i mod, i forhold til valg af den scene, legen skulle udspille sig på.

*Pædagog: 'Skal vi sætte krokodillen her?'*

Fra denne position lod pædagogen børnene om at afgøre scenen. Hvis de fik accept, byggede de lidt videre på projektet og spurgte så igen. Man kan sige at pædagogen udviste en responsiv indstilling på det, der kunne blive barnets projekt. Denne position er også kendt fra forældre, der leger med deres børn. Få forældre siger: 'Aii, du var også prinsessen sidste gang!' Det er altså andre steder børn skal lære sociale forhandlingsstrategier i leg.

**Kulturformidling:**

*Pædagog: 'Og ved du hvad det er, moren har på?'*

*Barn: 'Nej'*

*Pædagog: 'Det er et forklæde.'*

Denne kulturformidlende indstilling, dominerede generelt legeseancerne, men som sagt, mere blandt visse professionelle end blandt andre. Det er ikke en indstilling der normalt fylder blandt legende børn, når de leger uden voksne. Man kan måske kalde det undervisning. Generelt virkede denne indstilling forstyrrende ind i forløbet og viste at de legendes kommunikation var meget svag.

I eksemplet ovenfor tager en pige op og siger:

*'Og et toilet! Nu laver toilettet lort på dig!'* (Latterbrøl og fnis, fnis, fnis mellem pigerne). De har tydeligvis gang i noget frækt og udfordrende overfor en voksen. Det er en aggressiv handling, der på en legende måde udfordrer pædagogen. Pædagogen kunne for eksempel svare: *'Jeg vil altså ikke have lort på mig – Addd!'* eller *'Åh nej, skal vi ikke være gode venner?'* eller *'HA! Så gemmer jeg mig bare!'* eller *'Det er ulovligt – så kom I i fængsel.'* eller *'Sisse, hvad skal vi så gøre ved Clara? Hjælp mig!'* og herigennem kunne hun blive inden for det narrativ, pigerne producerede, men det gjorde hun ikke. Hun svarede: *'Jeg troede ellers at det var mig, der tittede på toilettet. Kan et toilet tisse?'*

I dette svar springer hun ud af legens narrativ, og forholder sig sagligt informativt til legens fantasifulde scenarium. Nu kunne man måske mene, at hun i denne situation er presset og derfor svarer, som hun gør. Det er hun også. Men i mange andre situationer var pædagogerne ikke personligt udfordret i legens narrativ:

*Mor står i køkkenet og laver mad. Baby sidder i liggestolen. Mor laver spaghetti til aftensmad. Krokodillen kommer op af kassen.*

*Barn: 'Så vågnede krokodillen. Den så moren ovre i køkkenet. Barnet fører krokodillen i retning af moren.'*

*Voksen: 'Og ved du hvor krokodiller bor henne?'*

Det er ikke irrelevant børnehave barne-viden at vide, hvor krokodiller bor. Men det er irrelevant i forhold til det scenarium, barnet har gang i. Moren er ved at blive ædt! Amazonas er lige gyldig. Vi kalder dette kulturformidling, fordi det ikke alene var faglig 'skoleviden', der var genstanden for pædagogens kommentarer. I eksemplet nedenfor formidler pædagogen kulturel forståelse af, hvor engle bor. Det kan man vel egentlig ikke kalde 'viden'.

*Pædagog: 'Og hvor bor englene henne?'*

*Barn: 'I Himmelhuset'*

*Pædagog: 'Nej, de bor oppe på skyerne'*

...

*Pædagog: Jeg synes da også jeg legede med – jeg synes jeg var rigtig god til at lege. Indtil vi skulle evaluere hvor Pernille (forsker) og min kollega ... fordi at 'den her krokodille, den er grøn – hvor kommer den fra?' Så tænkte jeg: 'Hold kæft, hvad er det her?' Jeg lavede sådan nogle klassiske fejl, jeg har sådan et læretema meget i hovedet og det kom også frem i legen.*

*Formidlingskonference, sommer 2011*

Denne samtaleform er påfaldende i lyset af, at det var dialogen med børnene, der skulle optimeres. Det var overraskende for de professionelle, at de så hurtigt satte scenen for det, der skulle samtale om. Og de kunne ved den efterfølgende feedback inderligt godt høre, at forklæder og tæppebankere og hjemsteder for engle ikke havde særlig meget at gøre med de narrativer, der var gang i. Så hvorfor? Som en pædagog forklarede: 'Jamen nu sidder jeg her, blot med to børn, der er der jo virkelig en mulighed for, at de kan lære noget.' Det er givetvis rigtigt, at det er en optimal situation for læringsforløb, men ikke desto mindre var det ikke det, der var opdraget. 'De sidder i bagehovedet.', 'Læreplanerne – de sidder hele tiden i

baghovedet', forklarede en anden. Situationen appellerede til den professionelle mulighed for at bidrage med viden snarere end at føre en dialog om det der fandt sted, i legen. Måske var det sådan, han/hun så sig selv som mest professionel? Er det da sådan, at når vi har planer med børn, og muligheden er der i en ellers travl hverdag, har vi svært ved at lytte til det, de siger? Dialogen blev monologisk. Det var en stor overraskelse for mange.

Formidling til det virkelige liv:

*Pædagog: 'Du har jo også en lillebror, ikke?'*

*Pædagog: 'Har din far sådan en bil?'*

Det er ikke uvæsentligt at trække tråde til livet uden for legen. Børn gør det også, men nok i mere indirekte form, og ikke så udtalt som i legedialogerne. Det er naturligvis et spørgsmål, om den slags kommentarer giver mening for de legende. Legens univers er ikke en direkte og konkret afspejling af 'mig og mit liv', om end den handler om noget, børn synes, er vigtigt/spændende/sjovt. Der er principielt ikke noget 'galt' i dette svar, men man kan alligevel sige, at det trækker lege-scenariet tilbage til virkeligheden – den konkrete virkelighed barnet lever i og dette modsvarer formodentlig langt fra altid det narrativ barnet har gang i at skabe. I sekvensen ovenfor ser vi udvekslingen:

*Pædagog: Hvad gør moren så?*

*Sisse: Hun finder en nål og stikker ind i rumpen. (Pigerne griner)*

*Pædagog: Nå, får du sådan én når du er syg?*

Nu kan man faktisk godt forestille sig, at børn får 'en i rumpen', når de er syge, men det er sjældent en nål. (Men det sker faktisk.) Ikke desto mindre er realitets korrigerende som ovenstående en indskrænkning af det, der kan leges om. Det lukker så at sige legens fantasi inde i virkeligheden, og derved overses dets realitetsoverskridende potentiale. Det er nu ikke sådan ment fra professionelt hold. Det er nok snarere ment som en kommentar om noget, pædagogen ved er en del af barnets liv, og dermed relevant.

Som-om bidrag:

*Pædagog: 'Så kom moren: Så er der pandekager til alle!'*

Her ser vi en voksen, der byder ind med et som-om bidrag. Det er en kreativ, medfortællende position. I starten af legeforløbene var disse bidrag sjældne. Men de kom til at

fylde mere, jo flere erfaringer de professionelle fik med legedialogerne, og jo mere mod de tog sig til at kaste sig ud i det. Børnene korrigerede ikke disse legenarrativer. De tog dem for pålydende. Så fik de pandekager!

Gentagelser:

*Barn: 'Babyen skulle ha mælk.'*

*Voksen: 'Skulle babyen ha mælk?'*

Gentagelser som disse fungerer som markører for, at pædagogen har lyttet og hørt. Hun er så at sige med på det, der er gang i. På denne måde fungerer gentagelser som valideringer af ytringer. Hun er nysgerrig, lyttende. I dialogen ovenfor ser vi fx følgende eksempel:

*Clara: Og det her er lægen (tager en dukke med kittel på op af kassen). Og det her er koen (tager en stor ko op), og den er sød.*

*Pædagog: Er koen sød ved mennesker?*

*Clara: Ja! Og koen kan godt stå på gulvet.*

Claras 'Ja!' er sagt med eftertryk. Hun ved, hun er hørt. Der er således meget produktiv dialogisk at sige om denne indstilling, når man sætter sig for at lære en andens legeunivers at kende. I forhold til den konkrete leg, kan man kan dog også sige, at pædagogen i denne form for svar lægger a) et stort ansvar på barnet eller b) tilbyder stor frihed til barnet for at bringe historien videre. Som legekammerat, ville man nok blive vurderet som lidt kedelig i længden.

## Resultater af legedialoger

Der var mange, og de var forskellige.

De professionelle blev overraskede over, hvor vanskeligt de fandt denne dialogiske form, hvor fremmed den var for dem, til trods for at *legen* som aktivitet var noget, der stod højt på institutionens ønskeliste over foretrukne praksisser i huset.

*Pædagog: Forleden dag var min kollega inde og lege med en dreng, han ville godt den der kasse. Og så begyndte han at bygge togbane. Han begyndte det ene og det andet. Så på et tidspunkt så siger min kollega, sådan: 'Nu er vi altså ved være færdige, nu skal vi til at pakke sammen.' Det gad han altså ikke. Så spurgte min kollega så om han ville prøve igen i morgen? 'Nej, det gad han altså ikke.' Pub ha – lige en afvisning i en leg, ikke? Nu har hun jo heldigvis været med til de her*



*legedialoger. Så hun tænker: 'Hvad er det, han siger?' Så siger hun: 'Hvad skal der til, for at legen er slut?' Så siger han: 'Vi skal ha' dessert.' Han var slet ikke klart til at slutte legen af. De havde jo ikke fået dessert. Så de spiste dessert. Næste dag kom han: 'Skal vi ikke ind og lege?'*

*Formidlingskonference i kommunen, 2012*

De professionelle gjorde sig tanker over, hvor meget de lyttede, og hvor travlt de havde med at forme det, der skulle tales om. De fortalte, hvordan de etablerede distinktioner imellem situationer og aktiviteter, hvor de programsatte temaet for samtalen, og situationer hvor de i højere grad bestræbte sig på at 'go with the flow'. De beskrev også, hvordan disse mere ustyrede legedialoger og i aktiviteter udenfor projektet, gav dem større glæde og livlighed i legene med børnene.

De professionelle blev også overraskede, over hvor intenst børnene reagerede på legedialogerne. Et eksempel er følgende: Efter en legedialogisk seance blev pigerne vist ud på legepladsen, mens feedback og det næste legedialogiske forløb fandt sted. Da vi efter ½ times tid igen mødte pigerne ude i gangen, var de ved at tage deres overtøj af for at komme til frokost. Pædagogen, der havde leget med pigerne, sagde til den ene: 'Du skal lige finde dine sutsko'. Pigen brød grædende sammen, ganske utrøstelig. Dette var en stor overraskelse for den professionelle. Hun havde aldrig set hende så ulykkelig før. Forvirring. Da den professionelle sagde: 'Det var en god leg, vi havde, vi skal snart lege igen!', stoppede gråden. Vi fortolkede hendes reaktion således: 'Efter en intens samtale i legen, vendte vi tilbage til noget så banalt som sutsko'. Det var for meget for den lille pige.

Andre pædagoger har beskrevet hvordan kontakten mellem barnet og pædagogen blev stærkere og også, at visse af de legende børn kommunikerede meget mere intenst og verbalt efterfølgende. 'Vi var ligesom kommet tættere på hinanden', beskrev en pædagog.

Og så var der Mathias, en 4 årig dreng, der stort set ikke sagde noget til de voksne i institutionen. Han blev inviteret ind til legedialogerne med projektpædagogen. Det var en stor udfordring for dem begge, for mønstret blev helt synligt; jo mere pædagogen spurgte og styrede, jo mere stivnede drengen.

*Pædagog: Også det her med: 'Hvornår skal man blande sig?' Det syntes jeg var rigtig svært. Første gang var 'Uha!' Anden gang blev lidt bedre. Der var der ikke læreplaner inde i billedet. Men når børnene så inviterede mig lidt ind så: 'Hey! Nu skal I bare se!' Så var det lige før, jeg overtog det hele. Også med min kropsholdning, så børnene de rykkede tilbage, og igen måtte jeg prøve at invitere dem ind. Så der lærte jeg, at*

*det er vigtigt, at man lige holder lidt afstand og lader børnene ... for det var jo mig, der skulle lytte. Og det er meget svært. Man tror, man lytter til børnenes leg. Men det er... jeg gjorde i hvert fald ikke. Og jeg vil sige, at jeg har stadig ikke lært det. Det er en læreproces. Jeg bliver bedre og bedre til det. Og det jeg har fået ud af det, det er, at én af drengene er jeg blevet meget klogere på. En stille dreng ... og efter at have set hans leg – lære ham at kende igennem legen - er jeg blevet bedre til at tolke ham. Til at finde ud af, at han skal ha' ro, jeg skal holde mig tilbage, så det er ham, der skal komme til mig, og ikke mig, der ligeså snart han gav mig lillefingeren - så skulle jeg ha mere. Og det resulterede, i at han snakker – han har tillid til de voksne nu, det er ikke kun mig – det er også de andre. Så det har i hvert fald legedialogen, legekassen givet.*

*(Formidlingskonference, sommer 2012)*

To af de fire institutioner har lavet deres egen legekasse, med spændende og nyt legetøj til dialogiske møder mellem børn og professionelle, og har brugt personale-weekends til at give deres erfaringer videre og øve sig.

# Afsnit 4

## Professionelle identiteter i udvikling

### Hvordan udvikler professionelle identiteter sig?

Dette afsnit ser både alment og helt konkret på udviklingsprocesser og -mønstre i forholdet mellem praksis, person og nye opgaver, der fremkommer i forbindelse med kommunernes forandringsprojekter. Hvad kan mennesker gøre, når de står overfor nye opgaver og samarbejdsforhold? Afsnittet beskæftiger sig med ambivalens som en central dynamik i identitetsudvikling.

*Pædagog: Vi er jo overhovedet ikke anerkendende.*

*Pædagog: Nu er jeg bare Eva.*

*Pædagog: Jeg ved, at jeg personligt har rykket mig.*

*Leder: Jeg går ud med andre ører og øjne og stemme nu, når jeg går ud og taler med børn i forhold til, hvad jeg har gjort før, det synes jeg. Når man taler med dem og lytter til dem, så er det med nogle andre øje og ører end før, ikke?*

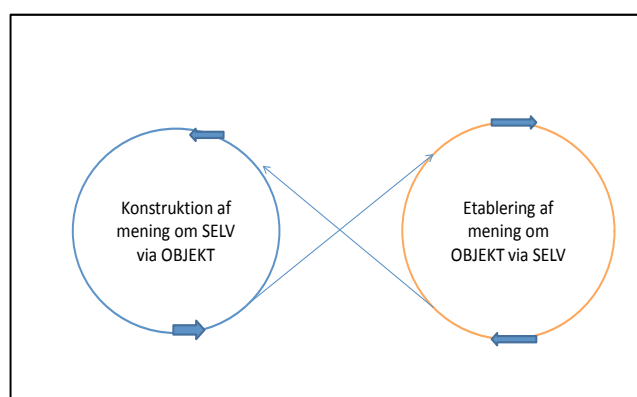
*Leder: Jeg gider ikke være så perfekt mere.*

*Politiker: Det er 110 % sikkert, at jeg har lyttet og rykket mig.*

De professionelle personer, der her er citeret, taler om at der er sket noget, i deres måder at gøre og forstå ting på og i deres måder at tænke om sig selv. Disse ting er indvendigt forbundne, men her i dette afsnit fokuserer vi på deres professionelle identiteter. I vores optik har de udviklet deres professionelle identiteter. De udvikler også deres praksisser, og det vender vi tilbage til i afsnit 5. Vi skal i dette afsnit følge en sådan proces – og at der er tale om en udviklingsproces.

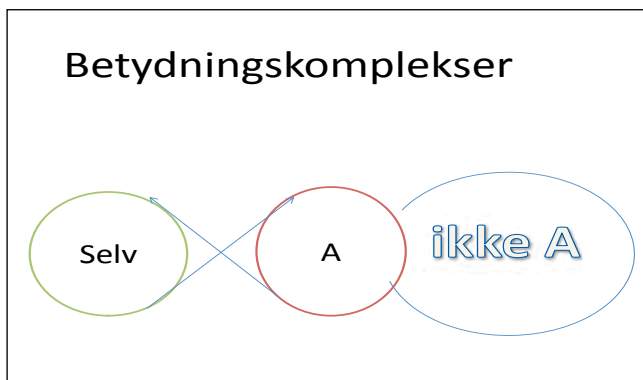
Om at skabe ny mening i verden og om sig selv – eller om hvordan 'tågen får form' Allerførst; vi bliver nødt til at træde et skridt tilbage og starte med nogle helt *almene* udviklingsforhold. Vi må starte med *betydninger og mening, for det er igennem disse, at mennesker*

*udvikler sig.* (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999) Betydninger er tegn, der *henviser* til en genstand eller et fænomen. Vi er ikke født med at kende disse betydninger. Vi lærer dem at kende i vores aktive deltagelse i verden, sammen med andre, igennem vores brug af dem og tale om dem. Når vi lærer betydninger at kende, forholder vi os til dem, som de subjekter, vi er. De får *mening for mig*, men de fremstår som mere eller mindre betydningsfulde. Men den livspraksis, vi fører, kan ændre disse forhold. En gaffel virker måske ikke som særlig betydningsfuld, men vi kan (gen)opdage dens mening for os, når vi befinder os i en kultur, hvor der spises med pinde eller fingre, eller hvis vi indfandt os til en højtidelig fest, hvor der ikke var en gaffel ved vor tallerken. Så opdager vi, at vi dårligt kan indtage maden, med al respekt for os selv og selskabet, uden en gaffel. I opgaver eller situationer, hvor vi står overfor eller forandrede omstændigheder, kan betydninger få ny mening for os. I dette møde med det nye ser vi ikke bare på os selv på en ny måde ('Jeg er kejtet uden en gaffel'), vi bruger også vore egne erfaringer til at forstå den sammenhæng vi er i. Vi kan måske ræsonnere, at det, at spise med fingrene er uværdigt eller primitivt, fordi vi selv er ubekvemme herved eller måske at de, der spiser således er primitive.



Figur 1. Josephs, 1998.

Modellen beskriver denne dynamik mellem betydninger og os selv. I denne udviklingssammenhæng er det vigtigt at understrege, at betydninger er nogle, der bliver til over tid (Josephs, 1998). Som modellen viser, er disse dobbelte loops uden ende. Menneskets udvikling har ikke et fast endemål, og det har muligheden for at konstruere nye betydninger heller ikke. I fig. 2 viser Josephs og Valsiner (1998), at nye betydninger (A) ikke opstår uden deres modpart, (Ikke-A). Det er med andre ord ikke muligt at afgøre, hvad der er en gaffel, hvis man ikke også kan tale om 'Ikke-gaffel'. Farven 'rød' (A) fordrer, at noget er 'Ikke-Rødt', (Ikke-A) osv. Der er altså tale om et betydningskompleks, som er i bevægelse. Ikke-A er en meget mere vag kategori end A. Den er uklar, udifferentieret og langt mere omfattende end A. Hvis A er 'Hund', er der meget (mere), der er 'Ikke-Hund'. I figur 2 fremstilles disse betydningskomplekser. Ikke-A kan måske virke ligegyldig, men det er den ikke. Det er den uendelige kilde, hvorfra nye betydninger kan dannes, og kendte betydninger videreudvikles.



Figur 2. Efter Josephs og Valsiner, (1998)

Når mennesker løber ind i problemer eller står overfor nye opgaver, møder nye fænomener og situationer, leder de efter betydninger. De vil forstå, så de ved, hvad de kan gøre - i fremtiden. Det sker altså over tid. Om kort tid, lang tid, lige om lidt - men altid i det fremtidige.

Derfor giver det mening at undersøge denne proces mellem fortid, nutid, og fremtid. I en common sense forståelse forekommer det os vel relativt indlysende at det, der skete i fortiden har forbindelse med det, der sker i nutiden. At der er en sammenhæng mellem det, vi forstod og gjorde dengang, og det vi forstår og gør i dag. Til gengæld er det måske vanskeligere at forestille sig, at *forestillinger om fremtiden* virker ind på nutiden al den stund, at fremtiden endnu ikke har været. Dette er imidlertid nødvendigt, hvis vi vil beskæftige os med menneskers udvikling. Et simpelt eksempel kan illustrere:

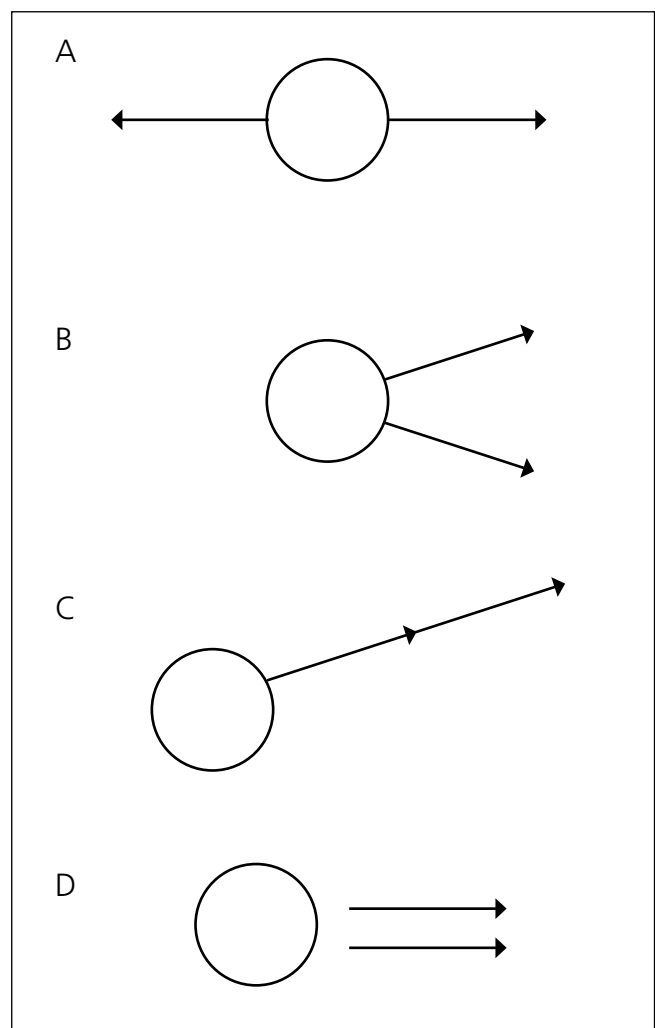
*Forestil dig, at du står ved en kæmpe opvask. Hårdt arbejde. Forestil dig så, at du ved, at dette er den sidste kæmpe opvask*

*i dit liv. Hvordan har du det så? Forestil dig alternativt, at du de næste tredive år, hver dag, skal tage en opvask af den størrelsesorden. Hvordan har du det så? Anderledes, sikkert. Det er fordi dine forestillinger om fremtiden virker ind på nutiden. Fremtiden skaber (også) nutiden.*

Mennesket og andre dyr er orienteret mod det, der kommer. Det er en nødvendig orientering for overlevelse. At være *orienteret imod* er imidlertid ikke det samme som at *kende* fremtiden, det kan vi ikke, før den bliver nutid. Og det er i denne rettedhed. Vi orienteres os mod 'tågen' for at skabe nye betydninger, hvilket gør, at vi kan forstå og vide, hvad vi skal gøre.

### Om ambivalens i mødet med 'det nye'

Lad os nu forestille os, at du som læser står i en situation, hvor du møder noget. En situation, et fænomen, en opgave du ikke kan bruge genkendelse til at håndtere. Som denne tekst, for eksempel. Hvad gør du så? Her bliver et begreb om ambivalens nødvendigt, for der er en forskel mellem det, du kender, og det, du ikke kender, og den skaber uro. I figur 3. er fire versioner af mødet med det nye skitseret. Modellen er udviklet af Abbey og Valsiner (2005).



Den runde cirkel i midten repræsenterer subjektet (i dette tilfælde dig, som læser), der danner meninger. Alle rubrikker bortset fra D har at gøre med ambivalens i forskelligt omfang og format. I D står subjektet med to betydninger; en gammel og en ny, der med samme styrke peger præcis den samme retning. Her er ingen ambivalens, der er så at sige blot 'mere af det samme'. Det betyder, at den situation, subjektet (du) står i, er yderst genkendelig med de betydninger, du allerede har til rådighed. Her sker ikke noget kvalitativt skift, der er ikke tale om udvikling.

I rubrik A derimod, ser vi maksimal ambivalens. Forskellen mellem de betydningsstrukturer subjektet allerede har til rådighed, og de betydningsstrukturer, der tegner sig vagt i horisonten, er sikkert så stor, at subjektet vil afvise det alternative betydningstilbud som relevant eller meningsfuldt. Den vej subjektet har orienteret sig indtil nu, er diametralt modsat af det betydningstilbud, han eller hun står overfor – og det er meget at opgive eller sætte i spil. Vektorerne peger hver sin vej. Subjektet vil sikkert ræsonnere: 'Det giver ikke mening!' eller 'Jeg forstår overhovedet ikke, hvad det her er!'.

I rubrik B er forskellen mellem vektoren for det allerede etablerede/kendte og vektoren for det nye mindre, men dog betragtelig nok til at der er ambivalens, usikkerhed, nysgerighed og formodentlig forvirring. Det er måske den mest 'udviklings-fristende' forstyrrelse, fordi det ikke er *alt* i betydningskomplekset, der bliver sat spørgsmålstegn ved.

I rubrik C er retningen så at sige den samme, men der antydes gennem den nye forlængelse, at subjektet kan trænge langt længere ind i betydningskomplekset, få mere ud af det, eller komme langt videre, med hans eller hendes menings- og betydningsdannelser, end det allerede er erkendt.

I rubrik D er der, som sagt, ingen betydningsmæssige forskelle, mellem det subjektet allerede kender til og orienterer sig i forhold til, og det nye, subjektet undersøger. Det er så at sige mere af det trygge og konsoliderende eller utrygge, ubehjælpssomme samme. Ingen udvikling. Det skal dog her understreges, at ser vi på menneskets liv som helhed, så vil det heldigvis være sådan, at ikke alt er i udvikling. Noget er nødt til at være stabilt, konsolideret – ellers ville vi slide op selv op på al for kort tid. På den måde er der 'ikke noget galt' i konservatisme, det er i et vist omfang nødvendigt for at klare sig – både som subjekt og som samfund.

I forskningsprojektet er det ikke desto mindre vores opgave at undersøge, hvor forskellen mellem det nuværende og det nye bliver a) så stor, at tilbuddet bliver afvist som meningsløst og uforståeligt; b) hvor en forskel gør en forskel, der giver anled-

ning til nye eller c) dybere betydninger, og hvor noget nyt bliver forstået som d) 'mere af det samme', og indplaceres i det allerede kendte - der, hvor vi startede.

Nye betydningers fremtider, som de, der er blevet introduceret i projektet, afhænger således langt fra alene af betydningernes klarhed og styrke, men i høj grad også af den livshistoriske proces og den modtagelighed, det enkelte subjekt har udviklet. Det nogen, afviser som meningsløst, vil andre opfatte meningsfuldt og helt relevant og lovende.

## Social professionel identitet

Vi har ikke beskæftiget os med aktørernes selv'er, men vi har været optaget af, hvordan mødet med andet og andre har virket ind på udvikling af deres *professionelle identitet*, altså den side af deres Selv, der er arbejdsrelateret. I det følgende skal der præsenteres teori om social identitetsudvikling.

Social identitet er en bevægelig størrelse. Social identitet, som det er beskrevet hos eksempelvis James (1890), Jenkins (2008) og Hermans (2001) Hermans, Hermans-Konopka, (2010) udvikles i mødet med andet og andre, dels gennem egne selv-forhold, og dels via den distance til én selv og egen praksis, mødet med andres reaktioner og tilbagemeldinger giver anledning til. (Gillepie, 2008).

Selvet er dialogisk og mangestemigt (Wertsch, 1991; Hermans, 2003). Som James (1890) formulerede det: 'Et menneske har lige så mange sociale selv'er, som der er individer, der anerkender hans eksistens og har et mentalt billede af ham.' (s. 294, egen oversættelse). Hermans, Kempen og van Loon (1992) foreslog at indfange denne mangestemmighed som Jeg-positioner (I-positions). Teorien om det *dialogiske selv* tillader selvet at indeholde mange Jeg-positioner og muligheder for at skifte fra én position til en anden. Disse er på forskellige måder i dialog med hinanden, eller ikke, kan overdøve andre, danne stærke eller svage forbindelser, være i harmoni eller i konflikt – eller have ambivalente relationer. (Josephs & Valsiner, 1998; Josephs, 1998)

For mennesker, der tilhører samme kulturkreds, er en lang række positioner fælles al den stund, at de bredt set er samfundsmæssigt orkestreret: Jeg som datter, Jeg som søster, Jeg som mor, Jeg som arbejder, nabo, kollega, kæreste/kone/ ekskæreste, svigerdatter, veninde osv., mens andre er langt mere kultur- og lokalitetsspecifikke, fx: Jeg som yoga-udøver, Jeg som spejder, høvding, én af konerne, buddhist, mykolog, kollektivist, andelsbolig-beboer, vinterbader. Positioner er på en gang kollektivt, socialt og individuelt italesat. Der er samfundsmæssige diskurser om døtre, svigermødre og vinterbadere. Disse diskursive stemmer er jeg også i dialog med, når

jeg vinterbader, sammen med andre vinterbadere, eller når jeg fortæller andre om, at jeg er det.

Men lad os tage et relevant eksempel: 'Jeg' som pædagog. Vi tillader os her at omtale pædagogen i hunkøn, vel vidende at dette er en indskrænkning. På et samfundsmæssigt plan eksisterer der diskurser om *pædagoger*. Engang hed det 'venstreorienteret kaffedrikkende kvinde med lilla ble'; det gør det ikke i dag. Dagens diskurs er ikke en enstemmig fortælling. Den er varieret, til dels modstridende. Der er til en vis grad kamp om den. Da pædagogen valgte sin uddannelse, forholdt han/hun sig allerede til den. Uddannelsesstedet havde sikkert sin version, måske flere.

På et mere lokalt plan møder pædagoger i dagligdagen en praksis, hvor han/hun skal virke. Timerne, lønnen, normeringerne og budgettet fortæller en eller flere historier om, hvordan der tænkes om pædagoger og den pædagogiske metier. Når disse rammer forringes, kan hun måske tænke: 'Forstår politikerne egentlig, hvor vigtigt det er, det vi laver?' eller 'Ved forvaltningen egentlig, hvor travlt vi har?'; 'Vil fagforeningen kunne hjælpe?'. Her er pædagogen altså i en intern dialog med parter, der gennem deres rammesætning også fortæller en historie om, hvordan pædagogisk arbejde og pædagoger skal forstås.

På hendes arbejdsplads møder pædagogen ledere og kolleger, der både arbejder individuelt men også sammen skaber en ramme for netop deres arbejdsplads og deres prioriteringer af indsatser. Således konstruerer de i fællesskab en historie om sig selv og deres institution, blandt andet i dialog med andre institutioner de kender til, som nogle de lader sig inspirere af, eller det modsatte. Denne fortælling trækker til dels på tidligere fortællinger fra andre arbejdspladser, men forsøger sikkert også at tale sig ind i en mere lokal fortælling om denne kommunes særlige pædagogiske tilbud. Og disse kan sagtens være forskellige. Kommuner viser jo deres historiske prioriteringer: En kommune kan være langt mere berømt for sin pædagogik end en anden. Der er altså forskellige grader af kommunal pædagogisk stolthed, og forskellige kommunale pædagogiske mærkesager.

Forældre er jo lige så forskellige som alle andre mennesker. Til daglig møder pædagogen forældres fortolkninger af deres og husets pædagogiske praksis. Nogle gange høres udtalte vurderinger, andre gange fornemmes eller fortolkes de. Dette går naturligvis begge veje. Og så er der samarbejdet med børnene, som hans eller hendes praksis skulle være virksom overfor, på en ønsket og tilstræbt måde; en måde, der virker efter hensigten, og skaber det ønskede billede af 'den professionelle pædagog'.

Og alt dette er kun en delvis fortælling. Pædagogen er også (også) pædagog, når hun er sammen med sine egne børn til forældremøde på skolen, eller til vejfest i nabolaget. Eller når hun står med en veritabel søskende konflikt med hendes egne børn derhjemme. Eller når hun diskuterer opdragelse med sin nabo eller med sin søster. Også her får hun tilbagemeldinger – direkte som indirekte – på sin profession. Der er hun selvfølgelig også alt mulig andet. Men hun er også pædagog.

## Professionel identitet i bevægelse

I takt med at nye betydninger dannes, og subjektet skaber personlig mening i forhold hertil, vil hans eller hendes selvforhold ændre sig. Vedkommende subjekt vil ændre sig, dvs. tillægge andre ting end tidligere betydning, gøre ting på andre måder og forstå sig selv som forandret. Almindeligvis vil processen både indeholde forhold og betydninger, hun finder irrelevante ('ikke mig'), mens andre betydninger er lovende ('måske mig'), mens andre igen er indlysende anvendelige ('lige præcis mig'). I mødet med det nye, foregår en identitetsproces, der er parallel til betydningsdannelseprocessen.

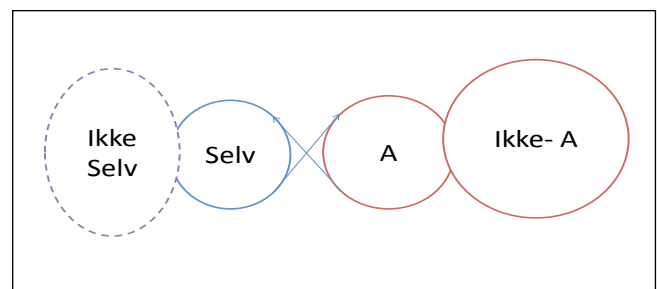


Fig. 4. Identitets udvikling i proces.  
(Hviid, under udarbejdelse)

I denne proces ser vi altså identiteter i bevægelse. Der vil i mødet med nye opgaver eller situationer opstå identitetsmuligheder. Visse af disse vil inkorporeres i den etablerede professionelle identitet, mens andre vil blive afvist. Man kan spekulere i forskellige muligheder:

- En afvisning af et betydningstilbud, der er relativt neutralt (en ikke-identifikation)
- En afvisning af et betydningstilbud, der er følelsesmæssigt stærkt (en mod-identifikation)
- Ambivalens hvor man svinger frem og tilbage ('To be and not to be')

Som helhed vil der i en udviklingsproces finde en rekonfiguration sted, som kan mærkes af den enkelte, som når Nina siger: 'Jeg ved, at jeg personligt har rykket mig!' For illustrationens skyld har vi har fokuseret på én persons bevægelser, snarere end flere. Det giver plads til en lidt mere detaljeret fremstilling. Vi har valgt at præsentere brudstykker af Ninas (pæda-

gog) identitets-udviklingsveje, som vi lærte dem at kende som illustration.

Ninas professionelle identitets udviklin:

*Nina: Det har ikke været ment som, jeg ikke har kunnet bruge det til noget som helst. Hvor i min praksis-hverdag, der kan jeg bruge det til meget, det er jeg slet ikke i tvivl om – specielt Profblabs. Jeg ELSKER sådan noget – jeg elsker at blive udfordret på min faglighed. Men fra det jeg startede med, til hvor jeg er nu og komme hen til det jeg troede, jeg skulle hen til. Det har været svært for mig.*

Maj, 2011

Nina valgte selv at deltage i projektet. Nina deltog i Professionslaboratorier, i Legedialogiske laboratorier og i Styringslaboratorier. I januar 2011 valgte institutionen at fokusere på begrebet 'faglighed'. I Professionslaboratorierne undersøgte de deres forståelse af, hvad der var 'fagligt'. De gjorde sig observationer og diskuterede disse sammen for at opnå indsigt i egne og andres forståelser af fænomenet. Nina lagde ud med at sætte 'faglighed og faglært' i forbindelse med hinanden. Ufaglærte kunne i hendes øje godt være professionelle, men ikke faglige. Hendes kolleger var ikke helt enige. Men fagligheden blev også bundet op på den person, der var det. Nina var også faglig sammen med egne børn.

Nina lavede observationer over episoder i hverdagen, hvis faglige indhold hun gerne ville blive klogere på. Det gik op for hende, at 'Gud, hvor er der mange faglige ting i det her.' – et lille eksempel er, hvor hun hjælper en dreng i overtøjet. Hun laver *lidt spas* ud af det og *hjælper ham* – ikke fordi han ikke selv kan, men fordi hun *kender drengens reaktioner* i de situationer og ved, at det tit går i hårknude for ham netop her i garderoben. Hendes handlinger er således både knyttet til den forestående aktivitet ('ud på legepladsen') og hendes kendskab til drengen ('Hvis det havde været et andet barn, havde jeg nok grebet det an på en anden måde') og hendes prioriteringer blandt meget andet ('Satte sig på gulvet, sammen med drengen. Fik det gjort færdigt.').

Nina var, udtrykte hun, glad for at deltage i Professionslaboratorierne. Men alligevel var projektet noget forvirrende i sin helhed:

*Nina: Det er for mig et diffust projekt. Jeg ved godt hvad, vi gør, men ikke hvad vi har gang i på længere sigt. Jeg satses på at femøren falder på et eller andet tidspunkt. Professionslaboratorierne rykker noget. Jeg er meget mere usikker på de der 'Legelab'.*

*Forsker: Kan du se det som en vej til at lære børnene at kende på en anden måde?*

*Nina: Jeg føler ikke, jeg har fået et stærkere bånd til de børn, jeg har været i Legelab. med, men jeg havde det også godt med dem i forvejen ... Der er også den frustration – når man ikke kan finde tid. Det hele fylder oppe i hovedet – når man har et break.*

Maj, 2011

Nina var absolut langt fra den eneste, der havde det sådan. Projektdeltagere og mange andre interesserede efterlyste igen og igen forklaringer. Men lad os her blive ved Nina. På den ene side oplever Nina, at hun trænger dybere ned i de pædagogiske refleksioner via Professionslaboratorierne. Hun giver selv udtryk for, at hun 'elsker den slags' diskussioner. På den anden side kan hun ikke se, hvad de på længere sigt skal bruges til. På den 'korte bane', åbner Professionslaboratoriet måske figur D for Nina. Hun trænger dybere ind i betydningen 'faglig', undersøger den med entusiasme. Men hvad det skal bruges til på lang sigt, er mere tåget for Nina. Så på 'den lange bane' har vi fat i figur A. Og Legelaboratoriet virker helt uden mening, det tilfører for Nina ikke noget ekstra.

*Nina: Jeg ved ikke, hvad jeg skal lytte efter. Hvis et barn en dag konstant tale om zebraer, så tager jeg da fat i det og prøver at forstå, hvorfor det nu lige er blevet betaget af zebraer. Så tager vi da fat i det.*

*Forsker: Men hvad gør det ved dig, at barnet du leger med, klapper dig på låret og siger: 'Leg nu'?*

*Nina: Jeg følte vi legede, men det gjorde hun ikke, fordi jeg gik ud af rollen.*

*Forsker: Men er det ikke interessant?*

*Nina: Jo, super interessant. Jeg tænker bare på, at vi ikke har tid i hverdagen.*

*Legelaboratorie - superviserende kollega: For du kunne jo godt føle det. Efterfølgende i snakken kunne du godt se. Hov, hvis du nu gjorde noget anderledes, så skete der det og det.*

*Leder: Men det er vel at bruge oplevelsen til at reflektere? Er det fordi, jeg ikke er nærværende nok, så synes hun ikke jeg har leget? Hvis man kunne bruge det i hverdagen ...?*

(Sommer, 2011)

Ninas kollega støtter hende i at blive i den forskel, der tales om – mellem hendes oplevelser og det legende barns ople-

velser. Ninas leder foreslår andre perspektiver på forskellen, gennem begrebet 'nærvær'. På dette tidspunkt, ¾ år inde i den empiriske del af forskningsprojektet bad én af forskerne Nina om at genoverveje hendes deltagelse i projektet hen over sommeren. Det kan måske lyde som en ubønhørlig kommentar, men at fortsætte et samarbejde om noget, der opleves meningsløst, er også ubønhørligt. Desuden er nye betydninger ikke bare noget, der 'gives én', det er noget man aktivt skaber (Josephs, Valsiner & Sorgan, 1999).

Hvad der helt præcist skete hen over sommeren, ved vi som forskere ikke nok om. Vi ved, at Nina sammen med en anden projekt-kollega, Stephanie, etablerede legedialogiske forløb og et eksperiment som skulle belyse, om barnet i legedialogen foretrak kontakt med dets kendte stuepædagog, der sad og observerede, eller foretrak kontakt med den mere fremmede pædagog, der tilbød at lege. Måske kan man sige, at de pædagogiske giganter 'tryghed' og 'nærvær' blev sat i spil overfor hinanden. Vi ved også, at Nina forsøgte sig med et legedialogisk forløb med et barn, som hun oplevede at hun ikke kendte tilstrækkelig godt. Det oplevedes måske mere meningsfuldt for hende – selvom det var sværere.

Og ved næste Professionslaboratorium – hvor *projekt-pædagogerne organiserede Professionslaboratoriet* overfor nye kolleger forklarede Nina:

*Nina: Jeg sidder helt klart her i min lille forskerverden og tænker Legelab. Altså både for børnenes skyld og også for de voksnes skyld. Nu har vi observeret flere gange, hvilke tætte relationer det skaber. Altså selv Stephanie (pæd.) der har leget med nogle børn, der ikke kender hende så godt, de har jo nærmest tigget og bedt om at komme hen og lege, selvom de ikke har set hende i flere måneder. Så det tænker jeg kunne være en god måde – også som voksen – at få en god kontakt – og en god oplevelse med dem.*

*Kollega: Hvad er de, de søger efter?*

*Stephanie: Nærvær.*

*Nina: Vi er sikre på, at det er nærværet, for vi har nogle gange siddet fire voksne inde i rummet og skrevet ned og observeret, og det har kun været den voksne, som de har leget med, som de har koncentreret sig om.*

Nina har skabt nye identitets-positioner, både én som (ud)forsker og som én, der støtter andre personaler i deres udvikling. Gennem et eksperiment udforsker Nina sammen med en kollega, hvorvidt børnene foretrækker legens nærvær frem for genkendelighed og tryghed ved stuens faste pædagog. Fra denne

udforskende position anbefaler Nina derfor Legelaboratorier til sine kolleger, og hun lover at hjælpe dem med det. Vi ser her, at Ninas professionelle identitet har fået nye aspekter. Hun stiller sig undersøgende og udforskende overfor det, hun tidligere tog for givet – som enten var velkendt eller uden mening.

I positionen som kollegial sparringspartner anbefaler Nina også hendes kolleger at gøre brug af de skriftlige teknologier, som var blevet udviklet i forbindelse med Professionslaboratoriet. De handler kort fortalt om at beskrive en konkret situation, en pædagogisk intervention og gøre brug af refleksioner over denne handlings mulige betydning. Hendes kollega svarede imidlertid, at hun var presset af andre opgaver. Men Nina støttede hende i at gøre forsøget alligevel.

*Nina: Vi har gjort det, at vi så hurtigt som muligt skrev ned – så vi huskede det. Men jeg kan sagtens se det med ressourcerne - klart. Men det er jo en vurderingssag: Hvornår vil vi så bruge ressourcer? Vi har lavet mange. Hold da op hvor har man opdaget meget, som man egentlig ikke umiddelbart havde tænkt over før.*

'Hvor har man opdaget meget', siger Nina. Mod afslutning af den empiriske periode af projektet blev alle deltagende personer interviewet. Her fortæller Nina om de mange legedialogiske laboratorier hun i mellemtiden har lavet.

*Nina: Men det der med Legelab, det opfordrer børnene til at være i dialog med os, fordi de kan mærke at vi er der. Altså, de er ikke forstyrrede af, at andre kommer. Det er i forhold til de to børn, som vi nu har med at gøre. Og der er tid til dem. Og det tror jeg bare opfordrer dem til at fortælle hvad de har lige der. Fordi de kan mærke, at man lytter. At man ikke netop bare: 'Det lyder hyggeligt – og så videre til den næste', ikke?*

*Forsker: Det er sjovt, med den udvikling med dig, Nina, for i starten kunne du virkelig ikke li' det.*

*Nina: Men det var ikke fordi, jeg ikke kunne li det, jeg kunne bare ikke finde ud af, hvad jeg skulle bruge det til.*

Sommer, 2012

Sådan var det nok. Nina havde ikke taget stilling til, om hun 'kunne lide' eller 'ikke lide', for det kan man vel ikke med noget, der er vanskeligt at se mening i. Både Stephanie og Nina fortæller at deres arbejde – både med legedialoger og med den skriftlige undersøgende form, som blev introduceret på Professionslaboratorierne, men videreudviklet af institutionens leder, så den passede til deres behov, har givet dem en fornemmelse af ikke at halte bagefter og også en større personlig sikkerhed i det, de laver.

*Nina: Jeg ved, at jeg personligt har rykket mig. Jeg kan mærke, at i min dagligdag, der er jeg meget mere rolig. Om det så har noget med projektet at gøre, men det var i forbindelse med det. Jeg tror at man er blevet meget mere bevidst om hvordan man skal arbejde. Jeg tror at man som pædagog, jeg har altid har haft det der i baghovedet med – ikke at blive overvåget - men der kommer forældre ind og de skal vide at, jeg gør det godt for deres barn. Selvom de måske kommer ind i det øjeblik, hvor jeg irttesætter et barn, så skal de ikke tro at det er sådan, min dagligdag er. Og så tænker jeg bare: På grund af det her skema, nu kan jeg gå hen og se ... Jeg kan selvfølgelig ikke forklare ud fra skemaet, hvorfor jeg irttesætter lige der, men jeg har meget mere min ryg fri! Jeg har meget mere min dagligdag fri ved, at jeg kan sige: 'Hvis I er i tvivl om noget, så er i meget velkomne til at læse de papirer. Her kan i se alle de pædagogiske tanker, vi har om vores dagligdag. At i måske lige kommer ind, hvor vi har totalt kaos – sådan er det.' Jeg føler mig mere tilpas, jeg har altid kunnet argumentere for det, jeg har gjort. Men nu gør jeg det. Og nu jeg kan vise det frem, hvis der er nogen, der skulle stille spørgsmålstejn. Ikke at der nogen sinde er nogen, der har gjort det. Der er så mange negative, der bliver sagt så mange negative ting om 'kaffe-pædagoger', og det har jeg bøvlet med, fordi jeg ved, at jeg ikke er sådan en type. Så det bliver jeg irriteret over. Nu kan jeg lægge det fra mig og så koncentrere mig om min dagligdag, for nu ved jeg... Sommer, 2012.*

En ny dialogisk medspiller kommer på banen i denne sekvens. En medspiller Nina ikke tidligere har nævnt: Forældrene. Vi hører nogle stemmer fra 'fortiden'. Vi hører den ubehagelige identitets-ambivalens (at være og ikke at være) i: *'hvis der er nogen, der skulle stille spørgsmålstejn. Ikke at der nogen sinde er nogen, der har gjort det.'* Men det var dengang, hvor den ambivalens om hendes professionelle identitet var aktiv. I dag er ambivalensen væk – den hører afgjort ikke til Ninas faglige identitet. Hun er mere sikker og hviler mere i sig selv og hendes egen formåen – hun har 'sin ryg fri', som hun siger.

Hun kan demonstrere institutionens og hendes egen refleksive praksis, og dermed kan hun på sikker måde afvise identitets-tilbuddet: 'kaffepædagogen' – som ved projektets afslutning fungerer som en *mod-identifikation* - den hører på en definitiv måde ikke med til Ninas professionelle identitet.

Vi ser, hvordan den fagprofessionelle arbejder med at skabe mening i nye udfordringer, og hvordan hun i kraft af dette arbejde kan rekonfigurere hendes faglige identitet. Noget ukendt og uklart må der altså til i udviklingsprocesser. Man kan sige, at Nina udvikler nye betydningskomplekser i forholdet (A - Ikke-A). Med denne proces udvikles nye selv-komplekser i forholdet (Selv – Ikke-Selv). Det betyder formodent-

ligt, at de betydninger, den professionelle har udviklet i dette arbejde, ikke 'blot' er 'viden', men er 'informeret mening'. Det er endvidere interessant, at denne udviklingsproces også indeholder et 'bortfald', nemlig bortfaldet af 'den usikre pædagog'.



## Afsnit 5

# Om udvikling af det pædagogiske arbejde

### Hvordan forandres de pædagogiske praksisser?

I kapitel 5, afsnit 3 om legende dialoger undersøgte vi nogle af de erfaringer, pædagoger gjorde sig i mødet med leg som dialogisk form. Det gav, som vi viste, anledning til nye indsigter, nye praksisser og også nye muligheder for børn. I dette afsnit åbner vi posen en lille bitte smule for alle de andre pædagogiske forandringsprocesser. Snarere end at 'remse op', har vi kigget på deres mangfoldige anledninger.

*Pædagog: Det har været så fedt at få fokus på sig selv og sin egen udvikling. Jo stærkere vi står som pædagoger, og jo mere bevidste vi er om, hvordan vi handler, jo bedre får børnene det jo også, ikke? Og jeg synes, at vi får mere tid, fordi vi ved, at der er fokus, og så får man det gjort, og så tager vi skemaet frem igen, og kan se: Hvordan går det nu?'*

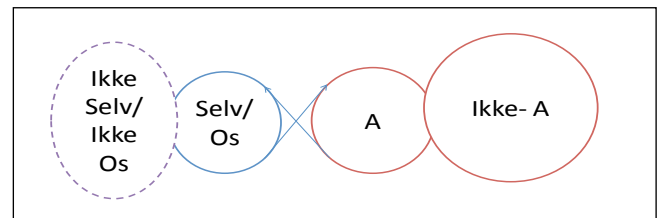
*Pædagog: En ting er, at vi er her for børnenes skyld, men det er jo også en arbejdsplads. Og selvfølgelig vil man gerne have det sådan, når man går på arbejde, at: 'Jeg har også udfordret mig selv, og jeg har udrettet noget.'*

Der er et hav af fortællinger fra de fire institutioner om, at de professionelle gør noget andet, end det, de plejer at gøre. Vi kan på ingen måde yde alle disse nyheder retfærdighed her, selvom et sådant katalog helt afgjort ville imponere. I stedet vil vi undersøge, hvordan disse forandringer kommer i stand. Vi kan ikke 'spore' den fulde komplekse historie, der ledte til forandringen, den nye måde at tænke på, eller den nye måde at gøre praksis på. Og vi har ikke kunnet følge dem alle. Nogle af processerne har været omtalt ved møder, mens andre ser ud som om, de 'popper op' ud af det blå. Det gør de selvfølgelig ikke, men forandringsprocesser har forskelligt tempo og er mere eller mindre ekspressive i deres forløb.

Det, vi finder vigtigt her, er snarere at påpege *variabiliteten i de omstændigheder, der leder til forandring*, fordi den understreger, at udviklingsprocesser og pædagogisk udviklingsarbejde kan gå ad mange veje.

Vi vil derfor inddele disse forandringsprocesser i nogle forskellige kategorier. Hermed påstår vi ikke, at kategorierne er knyttet til *bestemte typer af problemer*, eller til *bestemte personers særlige måder at løse problemer på*. Dette har vi intet belæg for at kunne udtale os om. Vi har heller ikke belæg for at kunne *generalisere*, i betydningen: Hvis et menneske kan løse et problem af denne karakter, kan hun også løse et andet problem af tilsvarende karakter.

Vi vil snarere bruge modellen fra afsnittet om social professionel identitet (Kapitel 5, afsnit 4) til at undersøge



hvor forandringsprocesserne – i forholdet mellem personens liv, og omstændigheder – har sit udspring og 'kalder' på opmærksomhed og hvordan personerne indstiller sig på de forandrede forhold, de møder, på forskellig vis. En grundigere fremstilling af modellen kan altså findes i kapitel 5, afsnit 4.

I forhold til den del af figuren, der vedrører Social Identitet (Selv – Ikke Selv), tillader vi os at indføre kategorierne 'Os – Ikke Os' som en repræsentation af en *kollektiv institutionel identitet*. Dette gør vi ikke, fordi vi insisterer på en sådan kollektiv identitet, men fordi aktører i feltet gør det.

Figuren udtrykker et grundforhold mellem subjekter og deres omverden. En omverden, der er semiotisk organiseret. Dvs. at den er organiseret af/gennem betydninger, der gør at subjekter forstår og kan handle. Betydninger 'er' der ikke bare, det er nogle, vi skaber i vores. Derfor har Josephs og Valsiner (1999) en pointe, når de ikke bruger det almindelige begreb 'meaning-making', men 'meanacting', for at undersøge hvordan subjektet *handler*, for at skabe mening. Og det er de handlinger, der skaber nye betydninger for subjektet, afsnittet prøver at spore sig ind på. I de inderste to 'cirkler' (Selv - A) står subjektet i forhold til betydninger. Det er dem, han eller hun forstår sin verden og sig selv med. Med cirklen 'Ikke - A' hen-

vises der til at betydninger altid har deres negation. Det noget ikke er. I dette betydningskompleks skabes nye betydninger.

Lad os tage et eksempel. Når en pædagog siger: *'Vi går ikke 'bare' en tur.'*, så har 'en tur' en bestemt betydning. Det er sådan en ikke særlig planlagt eller målrettet slentren et eller andet sted hen. Når hun siger 'Vi går ikke 'bare' ... ' så negerer hun den almindelige opfattelse af 'en tur' og med 'bare' fortæller hun, at de gør 'mere' og 'andet' end 'en tur'. Hvad de så rent faktisk gør, er endnu ikke bestemt, i hvert fald ikke i denne sætning. Dersom hun ikke har fuld klarhed over, hvad det så er, hun gør, er der mulighed for at skabe betydning, eller for at lade det være som en uklarhed i hendes praksis. At lade det forblive en uklarhed er bestemt muligt – i visse sammenhænge. Men i andre går det ikke. Hun kan løbe ind i planlægningsproblemer, faglige kollegiale diskussioner, forældre der stiller spørgsmål, hun ikke kan svare på, børn der enten gerne eller ikke vil med, og måske mærker hun også et eller andet ubehag over, at der er noget, der ikke er 'i orden'. Måske rammer det hendes professionelle identitet, at hun ikke rigtig ved, hvad det er hun laver, på den 'Ikke-Tur'. Og dette professionelle identitets ubehag kan sagtens være motoren for, at pædagogen sætter sig for at skabe betydning. I dette tilfælde er vi over i figurens venstre side, altså i forholdet 'Selv – Ikke-Selv'. Det vil sige, at hun må spørge sig selv: Er jeg, eller er jeg ikke sådan en, der går 'Ikke-Ture'? At skabe betydning handler om at undersøge det nøjere, tænke over, tale om, mærke efter og prøve sig frem. Det er hårdt arbejde.

#### 'Skemaet'

I et af de indledende citater omtaler pædagogen 'skemaet'. Skemaet er LabBogen, en skriftlig teknologi, i første omgang skabt af forskere (se kap.4), siden videreudviklet visse steder, især af ledere (se kapitel 5, afsnit 6) LabBogen er et simpelt, men systematiseret redskab, der tjener til at guide de professionelle i deres betydningsdannelsesprocesser.

Den indeholder overordnet tre skridt, nemlig:

- 1) At beskrive, hvad man vil opnå / forventer der vil ske i en given pædagogisk situation,
- 2) At redegøre for det, der faktisk skete,
- 3) At undersøge, hvorfor der mon skete det, der skete.

LabBogen fastholder tanker og erfaringer og 'tvinger' opmærksomheden i retning mod de 'forskelle' der opstår mellem (fremtids)forventninger og (fortids)erfaringer. Det er disse forskelle, der kan undersøges for deres nye betydningsmuligheder. Benyttet successivt over tid, fremtræder også det, der engang var. Det er en institutionel historieskrivning om pædagogiske erfaringer.

## Eksempler på typer af forandringsprocesser

I det følgende vil vi med en række eksempler vise forandringsprocessers forskellige veje.

Undersøgelse af noget problematisk – reflektion – ny praksisindsigt og/eller ny selv-indsigt

*Pædagog: Vi taler ikke om 'brandslukning' mere.*

Her observerer de professionelle noget uønsket eller uventet og undersøger det, der er på færde. De undersøgte det, de kaldte 'brandslukning', fordi det stødte deres faglighed at lave 'brandslukning'. De undersøgte fænomenet gennem observationer og beskrivelser, og endte med at give disse omstændigheder et andet navn. Det var ikke 'brandslukning', det var en 'faglig håndtering af nogle pressede omstændigheder'. De så, at denne faglige håndtering skabte sikkerhed i børnegruppen og indfrie mange væsentlige og påtrængende behov, men umuliggjorde samtidig fokuserede, langvarige pædagogiske aktiviteter med et eller få børn. Indsigten heri skabte ikke en ændret praksis, men den ændrede betydningen af praksis fra 'ufaglig' til 'faglig', og den ændrede pædagogerne selvforhold fra 'uprofessionelle eller ufaglige' til 'professionelle eller faglige'. (Det tog selvfølgelig ikke brodden af den kritik af normeringer, der skabte de pressede omstændigheder.)

Observation - reflektion - ændring af praksis

Her følger to eksempler på, at den professionelle registrerer noget, han/hun ikke ønsker eller ikke forventer, reflekterer over det, og ændrer praksis.

*Pædagog: Jeg er blevet bedre til at sige 'Hov! Det duer ikke. De kommer ikke med noget af det, jeg gerne vil.' Så må jeg jo ændre det. Det er jo noget af det, jeg har lært igennem de processer, vi har været igennem. 'Hov! Nu sidder de uroligt – hvorfor det?' Jamen, så må jeg jo gøre det på en anden måde. Det hjælper jo ikke bare at blive ved.*

Det vigtigste i denne sammenhæng er, at den professionelle stopper med at gøre det samme. Det lyder banalt, men det er det ikke. Det er så at sige det afgørende skridt, en erkendelse af, at processen forløber uventet. Herfra kan den professionelle undersøge, hvorfor det uønskede opstår i forholdet mellem hendes praksis og børnegruppen. I refleksionen stillede hun sig nysgerrigt overfor børnene ('Vil de hellere ned at ligge?') og sig selv ('Jeg er meget struktureret. Jeg hader jo ... uorden, skulle jeg til at sige.'). I citatet ligger der endnu ikke nogle

klart artikulerede nye betydninger og dermed måder at have med problemet at gøre på, bortset fra 'at gøre noget andet'. Måske er det det, pædagogen fremover vil gøre; dvs. undersøge andre versioner nysgerrigt, indtil hun får flere 'brikker' til forståelse af situationen.

*Leder: Det var nemmere, dengang vi plottede børn ud. [ved aktiviteter, red.] Hvis der var for mange børn i den gruppe der, så: 'Skal vi ikke lige bytte de to?' Pædagogerne er blevet opmærksomme på, at hvis det her skal kunne lade sig gøre, så skal vi ikke bytte rundt på børnene, så må vi få det til at fungere, som det er.*

Lederen taler om 'det her', der skulle 'lade sig gøre'. Det var personalets beslutning, at børnene skulle inddrages meget mere i aktiviteter og projekters udformning end tidligere. En præmis for aktiviteten var for eksempel, at børnene selv valgte sig på grupper. Det havde de ofte gjort før ved tidligere aktiviteter. Men med den forstærkede dialog med børnene, der blev italesat projektet igennem, blev leder og fagprofessionelle opmærksomme på, at disse grupperinger, uanset deres disharmoniske størrelser, nødvendigvis måtte være udgangspunkt for aktiviteten. Så der endte med at være mange linedansere.

Ekspirerter og eksperimentering; logisk udledt af forholdet mellem observation og nyindvundet viden

Her undersøger pædagogen et problem, hun har observeret gennem forskellige typer af parametre. Vi har allerede set (i afsnittet om Professionel Identitet), hvordan Nina og Stephanie undersøger betydningen af Tryghed vs. Nærvær i legedialogiske laboratorier. Dette eksperiments resultat fortæller pædagogerne at børnene foretrækker nærværet i legen. Her redegøres for et andet eksperiment udført i en anden institution:

*Pædagog: Jeg snakkede med en kollega om et forløb, vi havde haft med nogle vuggestue børn – noget med sanserne. Der diskuterede vi: 'Var der noget nærvær?' ['Nærvær' var institutionens fokus-begreb, red.] Vi var lidt optagede af vores struktur inde i vuggestuen. Ja, om vi skulle dele os op eller ... Vi følte lidt, at vi ikke var så nærværende i det, vi lavede med børnene, selvom det var planlagt. Og så prøvede i at lave én gang, hvor vi var sammen, inde på stuen. Og så prøvede vi at lave det, hvor de var delt op, tre og tre, ikke? Der var meget stor forskel. Der var meget mere nærvær, der hvor vi arbejdede i de små grupper. Så vi lavede det om. Sådan arbejder de inde i vuggestuen nu.*

Pædagogen føler, at deres første strukturering af en pædagogisk situation tilsyneladende ikke skaber maksimale betingelser for det, de gerne vil opnå: Nærvær. Gruppestørrelse bliver

den 'knap', de drejer på. I et sammenlignende studium undersøger de, om deres 'følelser' er rigtige. Gennem brug af Logbogs notater observeres nærvær i én stor og flere små grupper. Deres resultat er, at den mindre gruppe skaber bedre betingelser for nærvær. Og så restrukturerer de deres vuggestuepædagogik. På den måde har 'Nærvær' fået et nyt betydningsaspekt i forhold til gruppestørrelse. Ja, det er så klassisk i sin form, at havde det været gentaget et par gange med andre grupper, havde undersøgelsen været egnet til et velanset, videnskabeligt pædagogisk tidsskrift.

Et andet eksperiment, der absolut er værd at nævne, er en pædagogs samarbejde med stuens forældre. Ligesom hun selv, gennem projektets 'Erindringsværksted' (se kapitel 4), havde arbejdet med perspektiv veksling og børneperspektiver, forestillede hun sig, at samtalen med forældre kunne befordres af tilførslen af erindrede børneperspektiver. Den fagprofessionelle bad forældrene om at medbringe fotos af betydningsfulde stunder fra dengang, de selv var børn. Forelagt for lederen er der bekymringer.

*Leder: Hvordan i himlens navn har I tænkt jer at få tredive forældre til at tage et billede med? Men prøv at hør: De havde det med! Og der var en dialog - de var også ganske udmærkede de andre steder, det er slet ikke det – men det gav altså et-eller-andet andet, når de fik lov til den der association. Jeg kunne jo selv mærke det: 'Gud ja, jeg syntes også, det var sjovt at blive låst inde under kloakdækslet.' Altså: Hvor farlig skal barndommen være? Og de fik nogle helt andre snakke ind over.*

Her ser vi, hvordan den professionelle tilbyder forældrene muligheder for nye betydninger på den 'gode barndom', gennem barndomsbilledernes forstyrrelser. Og det gav nye muligheder for deres samarbejde.

I den lidt 'blødere' ende af eksperimenter ser vi en pædagog, der gennem legedialogiske laboratorier genopdager legens muligheder, og som forsøg overfører denne viden til andre måder at lave projekter på.

*Pædagog: Det var også derfor, det med at være 'fanget', så tager vi og leger med det. Vi havde det der Grønlands projekt hvor vi legede det hele i stedet for – mere eller mindre – og jeg følte i hvert fald, at jeg fik noget ud af det. Og det gjorde børnene i den grad også. De gamle [projekter, red.], de blev meget 'skole-agtige', og vi var inde i hver vores gruppe. Og det er bare ikke sådan, man fanger de børn.*

## Følelsesmæssigt ubehag over at gøre noget, der er i utakt med eget aktuelt standpunkt

Hvor der i eksemplet med børnenes valg af deltagelse i aktiviteter var en proces i gang mellem det 'vi ved', det 'vi vil' og det 'der sker', så gøres der i følgende stærkt brug af emotionelt befindende som en rettesnor for, at noget ikke er, som det skal være.

*Leder: Vi oplevede noget meget mærkeligt... det underlige, der skete med os voksne, det var faktisk ... pludselig tænkte vi: 'Jamen, det er jo helt forkert. Sådan kan vi jo ikke arbejde!' Det er jo børnenes fest. Det er jo deres stemme, det er dem, der skal bestemme, hvad der skal foregå, eller skal være med til det. Så vi var nødt til at sige: 'Luk munden og ørerne op, nu gør vi det på en anden måde, nu har vi børnene med.' Vi ku' faktisk mærke, at det var helt forkert... det var meget sigende i virkeligheden, pludselig over havelågen, så kom den der: 'Det kan vi jo slet ikke gøre på den her måde længere, vi bliver nødt til at gøre det på en ny måde.'*

Institutionen er i gang med at planlægge sommerfesten, helt som de plejer. Og pludselig mærker de, og tænker de, at 'det er helt forkert', de kan ikke 'gøre det på den her måde længere'. Lederen kan ikke sige præcist, hvor det kommer fra, og hvad det kommer af – det kom 'pludselig over havelågen'. Det synes som om, det er en sanselig indskydelse, der kommer brasende og sætter tankerne i gang. Her ligner det, at det er personligt ubehag, som er stopklodsen for rutinen. Det er ubehaget ('Hvorfor har jeg det sådan?'), der sætter tankerne i gang.

*Leder: Jeg tror rigtig, rigtig meget, at det er noget sanseligt. Jeg mærker noget andet – det er ligesom om, jeg mærker det helt ned i maven. Det er ikke kun heroppe, det er ikke kun i hovedet og i hjertet. Jeg mærker det også helt nede i maven. Det er som om, der er blevet lukket op for noget ...*

## Lydørhed overfor det, der tidligere er blevet overhørt

*Personaler og børn plejede at fejre børnehavens fødselsdag. De plejede at tage steder hen på den dag. Steder, børn havde lyst til at tage hen. Og denne gang, i projektets tegn, planlagde de det med børnene. Men de kom ingen steder. Børnene var enige om, at 'man ikke går fra den, der har fødselsdag'. Så de fejrede fødselsdagen hjemme, 'sammen' med Børnehaven.*

I denne situation bruger personalet strategien: 'Involver børnene – før dialoger med dem' i forhold til noget, de forventer at kende svaret på. De forventer at høre *hvor* børnene har lyst til at tage hen, men ikke *om* de har lyst til at tage af sted. Denne åbning skaber en helt anden indsigt gennem de adspurgte

børns perspektiver på sagen. Og det er jo for så vidt rigtigt: Man går da ikke fra én, der har fødselsdag, vel?

## Tegn – erindringer - og ny videnpraksis

*Pædagog, tidligere souschef: Jeg havde jo sådan en Aha-oplevelse i sidste uge. Jeg kom hjem med sand i BH'en! (Kollektivt: Ha ha ha.) Så tænkte jeg: 'Gud! Det kan jeg ikke huske, hvornår jeg sidst har haft.' Jeg gør alt for meget andet end at lege med børnene. Og jeg havde bare haft det skide sjovt med at ligge og rode rundt i den der sandkasse. Det var godt, der var sand, men skidt at det var så længe siden, jeg havde haft det. Jeg er den, folk spørger, hvis Hanne (Leder) ikke er der. Og jeg er den, der tager stilling til ting. Og jeg kommer ind til telefonen. Og jeg er den, der laver Lab. Bog Light, og jeg er sprogsvarlig, og jeg er i bestyrelsen, og jeg laver det her. Og lige pludselig kunne jeg ikke få øje på leg med børnene. Så det skal jeg f... i gang med. Det savner jeg helt vildt.*

Pædagogen deltog som projektpædagog i Legedialogiske laboratorier. Herigennem genopdagede hun noget, hun allerede udmærket vidste; 'det gir nemlig en rigtig god viden omkring børnene og læse de tegn, de sender' Men legen var forsvundet ud af horisonten sammen med alle de andre nyttige opgaver hun varetog. Og hun var ellers sådan én der altid legede med børnene' Hvorfor hun havde valgt 'at rode rundt i sandkassen' netop den dag, ved vi ikke, men sandet i BH'en var et vink med en vognstang om, at man ikke bare påtager sig en masse nye opgaver, uden at lægge andre fra sig, og måske havde hun fejldisponeret. I hvert fald opdagede hun, at det, der havde været en stærk del af hendes professionelle identitet, ikke rigtig var det længere.

Der kan have været andre veje. Man kan drømme en drøm, ha' fået et påtrængende spørgsmål fra en forælder, læse et avisudklip eller se en fjernsynsudsendelse. Man kan selvrefleksivt opdage, at man gør noget andet med ens egne børn end med andres. Osv. Osv. Osv.

Der går mange veje i udviklingsprocesser. Forudsætningen er, at noget gør en forskel, og at de professionelle får muligheder for at undersøge denne forskel.

## Afsnit 6

# Ledelsesudvikling i krydspres

### Hvordan udvikler lederen egen og andres praksis?

I dette kapitel er pædagogisk ledelsesudvikling i fokus. Vi argumenterer for, at vi er vidner til pædagog-faglige ledelsesudviklingsprocesser igennem projektets aktiviteter, fordi bevægelsesrationalerne trækker forbindelsestråde, især mellem børn og pædagogik på den ene side, og administration-politik på den anden.

*Leder: Det er jo en del af en leders lod at være alle steder, der er 100.000 ting, og jeg har jo været leder i 100 år og en madpakke, så der er 100.000 millioner af ting, som jeg kunne kaste mig over.*

Sådan må det vel være. Den pædagogiske leder er udspændt mellem kommune og forvaltning på den ene side og mod institutionelle værdier, pædagogers praksisudvikling og børns dagligliv på den anden. Og opgaven er jo ikke blev mindre gennem tiden. Men den er nok blevet en anden (se fx Lima 2008).

Fire ledere har deltaget i projektet. De har alle været entusiastiske, støttende og hjælpsomme overfor projektet. De har også det til fælles, at de alle fire har arbejdet med børneledermøder, og de har alle fire beklaget, at forældrene ikke kom nok på banen. Men derfra hører lighederne i deres konkrete projektarbejde også op. Deres børnehuse, medarbejdere, forældre og så videre er forskellige, og de opgaver, de står overfor, er forskellige. Betingelser som: sammenlægning af institutioner, nye personaler, efteruddannelse, nye arbejdsopgaver, klynge/team-ledelse og så videre er udfordringer, der har været velfordelt imellem dem. Ingen har haft de samme omstændigheder. Herudover skal udskiftning af betydningsfulde samarbejdspartnere i socialudvalg og forvaltning henover perioden også nævnes. Desuden er de forskellige fagpersoner med forskellige ledelsesmæssige opmærksomheder, orienteringer og prioriteringer – samt deres personlige 'hertesager'. Ingen har gjort deres projektdeltagelse ens. Så dette kan ikke blive en ensartet historie om en særlig bevægelse med samme endemål, for sådan var det ikke.

Men hvis vi skal fremhæve et fælles *træk* i deres arbejde hen over de konkrete, mangfoldige indsatser, så synes det at være en bestræbelse på *at forbinde, flette, eller konfigurere pædagogiske værdier, argumenter og børnestandpunkter med forvaltnings- og politisk praksis*. Vi mener derfor, at der er tale om udvikling af pædagog-faglig ledelsespraksis, og dermed en forandring af ledelsespositionerne. Men måderne, dette er blevet gjort på, er altså helt forskellige.

### Et Kinderæg

Lad os tage et eksempel. I én institution arbejder lederen med mange skemaer. Personalet er især blevet glade for projektets LogBog (se kap. 4), men der er så mange andre skemaer, der også skal gøres. Disse er institutionen forpligtet på af kommunen. Og så udvikler lederen, i dialog med medarbejderne det, hun kalder Kinderægget.

*Leder: Vi har jo LabBøger fra Professionslaboratoriet, vi har også et refleksionsskema, til børn med særlige behov og til børn i al almindelighed. Vi har også noget om læringsmål, som går til vores læreplaner. Vi har haft bekymring for, at der pludselig er for mange dokumenter at arbejde med. Vi ved endnu ikke, hvor godt det virker, men vi har i hvert fald som noget nyt fået sat dem sammen, de tre skemaer. Det er som et Kinderæg.*

*Forsker: Hvad siger forvaltningen til, at du laver et nyt dokument?*

*Leder: Jeg håber, de tager godt imod. Det tror jeg de gør. Jeg tror at de tager den ...*

Vinter, 2011

Lederen reducerer papirbunken, der skal udfyldes, som en beskyttelse af personalet. Denne reduktion er en generel indstilling i hendes arbejde som leder.

*Leder: Der er nogle pres hele tiden. Og så tænker jeg: Hvordan kan det aktionslæring [et nyt centralt tiltag, red.] hænge sammen med den forskning, vi har gang i? Eller med alt det andet? Sprogpakken. Og de mange 'skal'- opgaver. Jeg tænker hele tiden, at det er min rolle overfor medarbejderne, så de*

*ikke føler sig helt bombarderet. Der er nogle forstyrrelser hele tiden, der er nogle udfordringer.*

*Forår 2012*

Denne strategi ligner måske ved første øjekast alene en beskyttelse af personalet. Men det er faktisk også en strategisk valgt udfordring rettet mod personalet. For i koblingen mellem de forskellige dokumenter, ligger der også gemt en kobling mellem forskellige syn på børn og på børns udvikling. Hvor kommunens skemaer, rettet mod læringsmiljøer, fordrer tredje persons vurderinger og dokumentationer, så har børneperspektiver (altså første persons perspektiver) mere åbenlys plads i projektet. Og det giver nogle interessante udfordringer for personalet:

*Leder: Det, der jo også er kunsten i det, ikke? Det at spørge: 'Hvor er børnene henne i de her forløb?' Også når vi snakker læringsmiljøer: Så 'vil de gerne' (...) 'Jamen hvor er børnene henne i alt det her?' De får så megen fokus på, hvad de selv synes. Men hvad er det så lige med børnene? Jeg tog det op på personalemødet i går: Vi skal ha noget Børneråd. Tingene kommer. Og jeg tror, jeg har meget fokus på at tage tingene i etaper. Vi kan ikke det hele på én gang.*

Eksemplet illustrerer efter vor opfattelse et andet Kinderæg, end de tre tidligere dokumenter: Det letter det skriftlige arbejde, og det bringer børns eksistens og perspektiver ind i dokumenter, som både forvaltning og personalegruppe skal forholde sig til. Som sådan er ledelsesarbejdet i denne dokument-kondensering både omsorgsfuld og fagligt udfordrende overfor de fagprofessionelle og strategisk overfor forvaltningen. I denne samtidige bevægelse forbinder lederen forvaltningsarbejdet med pædagogiske praksisser og værdi i forhold til de børn, hvis liv og udvikling, de varetager. Der ligger en tendens her, som også viser sig andre steder i materialet, om ikke bare at reducere mængden af skal-opgaver og dokumentationskrav, men at gøre dette, så det giver mening i forhold til kerneydelsen (se fx kapitel 5, afsnit 1).

Samtidigheden er ikke helt så tydelig i de følgende eksempler, men for hver leder gjaldt det, at hun havde samtidige, men forskellige praksisser, der bandt tråde mellem det pædagogiske arbejde, husets børneliv og det forvaltningsmæssige og politiske arbejde.

## Dialoger og tilsyn

I det følgende eksempel ser vi en leders udviklingsarbejde med dialoger med børn om ledelse. Udgangspunktet var aktiviteten børneleder-møder (se kap 4.), (inspireret af Hviid, 2008), og til en start udfordrede disse i høj grad lederens faglige selvforståelse, for de gik ikke som forventet.

Børnene deltog til en begyndelse i dem som om, det var 'overhøring' af en lektie, de burde have lært, i stilen:

*Leder: Hvad er godt ved at være her i børnehuset?*

*Børn: At man ikke må slå, og at man ikke må drille hinanden, og at man skal sige: 'Må jeg gerne låne det efter dig?' Og at man ikke må sige: 'Nej, du må ikke være med i min leg.'*

*Leder: Er det rigtig godt?*

*Børn: Jahhhhh!*

Lederen var frustreret. Det var ikke sådan, hun havde forventet at det ville foregå, og det passede ikke med hendes ledelsesfaglige og pædagogiske selvforståelse. Lederen ville tale med børnene. Hun ville lytte til det, der optog dem.

*Forsker: Du sagde: 'Jeg får så meget af at tale med de børn... Hvad er det, du får?'*

*Leder: Det er den dialog. Og døren er lukket... og der bliver taget imod beskeder, det er der meget stor respekt om. (...) jeg tror rigtig, rigtig meget, at hvis man skal være udforskende i forhold til, hvad kvalitet er for en størrelse, så må man sige: Jeg tager fat i det her lille hjørne. Og så siger jeg: Det er det her hjørne, jeg skal undersøge: 'Hvad er det, der er herinde? Og det var jo dig, der provokerede os med at sige: 'I skal lave børne-ledermøder, det er en del af pakken.' Og jeg: 'Nåe, ja, hvor svært kan det være? Det er jo ikke svært.' Men det var alligevel svært, hvis man gerne vil undersøge: 'Hvad er det her for noget?'*

Og den indstilling åbnede for et perspektiv, der allerede var der, men var blevet 'pakket ind'.

*Leder: Det er som om, jeg er blevet mindet om, hvad det hele handler om; det er noget eksistentielt. På én eller andet måde: At vi skal forstå, at når vi er så mange forskellige mennesker om det her, så bliver vi, som jeg også har sagt til børnene, nødt til at ha meget store ører. Vi bliver også nødt til at kunne fastholde de der opdagelser: 'Hvad var det lige, der skete her?' eller 'Hvad er det her for noget, jeg fornemmer, som jeg ikke rigtig har givet mig lov til at mærke?'*

*Efterår 2012*

Det blev et eksistentielt projekt, men også et projekt om værdier i institutionen, om pædagogiske praksisser og om samarbejdsformer udadtil.

*Leder: Jeg tror rigtig meget, at det, jeg gerne vil, er, at ha' de dialoger på kryds og tværs. Og lede det, med børn som betydningsfulde medspillere i det liv, der ledes og skabes. Jeg*

*vil rigtig gerne tilføre de børn demokratiske værdier. Og jeg ved godt, at det er en lille bitte, bitte smag på det, men når så Mille, som nu er startet i skole. [Mille deltog i børneledermøderne, red.] - og man skulle vælge til elevrådet, og hun er i tvivl om det og har snakket med sin mor om: 'Hvad det er for noget?'. Og så siger moren: 'Det er jo ligesom børneledermøderne med Hanne.' Og så siger Mille: 'Jamen, så vil jeg gerne, så ved jeg godt hvad det er.' Og hun får tillid til elevrådet. Og så tænker jeg: Ok, det er faktisk ok. Det er faktisk rigtig, rigtig ok. Og så kan jeg ikke lade være med at tænke... Vi er begyndt at folde begrebet om børneperspektivet ud, og vi er overhovedet ikke færdige ...*

Der blev ændret praksisser i forhold til beslutningsprocesser, der tidligere alene havde været et ledelsesmæssigt og fagprofessionelt område.

*Leder: På én eller anden måde kommer de (børnene, red.) til at virke som nogen, der skal være med til at sprede det ud. Det er jo i virkeligheden det, de gør. Sidst (på et børneledermøde, red.) hvor vi skulle kigge i legetøjskataloger; vi overvejede jo overhovedet ikke metoden. Så kigger vi i legetøjskataloger. De peger ud, og de klipper billeder ud af det, de synes kunne være spændende at købe, og sætter det på et nyt papir. Og så får de en blyant i hånden, og så skal de ud og spørge alle de andre. Og hver gang der er én, der siger: 'Ja, det er en god ide', så skal de sætte en streg. Så kommer de tilbage, og så tæller vi hvor mange streger, der er.*

Og som et sidste eksempel på denne ledelsesmæssige praksisudvikling skal lederens samarbejde med forvaltningen om udvikling af én af forvaltningens praksisser omtales:

## Tilsynskonceptet

*Leder: Før i tiden så var det sådan, at man havde en bestemt måde at føre tilsyn på. Det var nogle kvalitetsoplysninger, de skulle beskrives og så skulle det afleveres. Så var der møde, hvor konsulenten kom ud og så var bestyrelsesformanden inviteret og så var jeg og souschefen der. Samtalen førtes ud fra nogle ganske bestemte spørgsmål, med læreplaner og forældre-samtaler osv. det var meget faktisk, lidt af en afrapportering, kan man sige.*

*Og jeg kunne bare mærke: Det var forkert, det er ikke der, vi er. Det giver ingen mening. Og så blev jeg ved med at sige til den pædagogiske konsulent: 'Jeg synes du skal komme herud og være sammen med os. Og så kan vi jo tale ud fra det, du har oplevet.' Og det endte så med at hun 'bed på', og det var helt vildt hyggeligt. Og det var en kaotisk dag – and so what – sådan er der jo nogen dage, der er. Men hun havde øre i for-*

*hold til: 'Hvordan er stemningen?', 'Hvordan er tonen?' Hun lyttede. Jeg kan nærmest ikke komme i tanke om, hvornår jeg senest har været i den situation, hvor jeg oplevede kommunen: 'Hvad er det egentlig for en tænkning og en tankegang?' 'Hvorfor gør vi, som vi gør?' 'Hvorfor gør jeg, som jeg gør?' Det var rigtig vidunderligt! Jeg synes, det var rigtig, rigtig givtigt.*

*Forsker: Jamen, har hun så tænkt sig at fastholde den praksis?*

*Leder: Ja, rammen bliver, at hun og politikerne kommer ud. Og så bliver det selvfølgelig også med nogle kvalitetsoplysninger, som man selvfølgelig skal ha' på det rene. Og så et uanmeldt besøg. Jeg synes, det er helt vildt spændende, og det interessante er jo også at have været med til at få det vendt og opleve 'det gir også noget'.*

Vi har altså at gøre med en praksis i udvikling, i kraft af lederens og konsulentens samarbejde. Disse ændringer af de dialogiske former er eksempler. Der er sikkert andre, og der er sikkert også steder, hvor dialogen, uanset dens kvaliteter, ikke er ændret. Men det er et eksempel på, hvordan en grundlæggende genopdagelse af dialogens muligheder, sætter spor i leder-praksis på mange niveauer og på tværs af aktiviteter.

## Politisk bearbejde om børneliv

Det politiske arbejde har også været prioriteret iblandt ledere, og på lignende vis igennem en kobling mellem politik på den ene side, og børns eksistens og konkrete hverdagsliv på den anden.

*Leder: Jeg havde på et tidspunkt sådan, at laget mellem dem og os er tungt: Vi kommer aldrig igennem.*

*(Men) fra den dag af, hvor børnenes stemmer var med fra i optagelserne på Styringslaboratorierne, der ændrede der sig noget. Det gjorde der altså. Hvis vi tager der, hvor Stine (pæd.) snakkede med Kasper (barn) - så alt andet lige, så kan de jo høre, hvor kloge de børn er. Jeg bliver glad over, at man godt kan se det alligevel, selvom man ikke er én som mig, der er begravet i mit fag.*

For denne leder bliver det et vigtigt fremtidigt arbejde, at arbejde med disse koblinger. Gennem 'børne-ledermøderne' erfarer hun, at hun alligevel ikke havde tilstrækkelig 'finger på pulsen', i forhold til børnenes hverdagsliv, hvilket gjorde, at hun ændrede sin praksis, til at spise sin frokost sammen med børnene hver dag. Der var altså ikke tale om etablering af en 'møde-praksis', men snarere om en tilbagevendende social anledning til at tale med børn, om forhold der kunne optage dem, hen over madpakken. Samtidig hermed havde hun et skarpt øje til muligheden for at etablere kontakt til de poli-

tiske aktører, en mulighed hun forventede mere og mere af, som projekt-tiden gik.

*Leder: Så er vi kommet tættere ind på det, der hedder socialudvalget, der træffer beslutninger på vores område. Og vi har fået nogle andre metoder til det. Og jeg kan se, at der er en rigtig god stemning for at gøre det på en anden måde. Der er blevet sået rigtig mange gode frø, og min opgave består i, at der sker et lille skift på vores politiske niveau. Det er der, hvor jeg skal lægge min energi for at blive ved med at vande de frø, der er lagt. Og det kan godt blive lidt op ad bakke. Og alligevel tror jeg rent faktisk, at der er blevet lagt noget rigtig godt. Men det kræver benarbejde.*

*Det er det, jeg kan blive helt høj over. Der er en lang større vilje til at ... gøre det på en anden måde. Alt sammen har været historiefortællinger på skrift og så bliver det krydret med et billede, ikke? Det er jo første gang jeg rent faktisk hører, at de ved, at det er det læste sprog, man får. Og det er jo ikke en gang vores sprog, de får, det er jo forvaltningssprog, der står der, ikke? Og det er første gang, jeg har hørt dem sætte ord på: 'Jamen, jeg læser det og det er da godt, men det gir mig jo ikke noget.' Altså, og det tror jeg også er gået op for dem. At de mangler at kunne mærke det. Og så tænker jeg: Ok, der er sået nogle frø, og de er begyndt at spire, og så gælder det om at vande.*

Samtidig med lederen arbejdede med disse processer, planlagde hun interne pædagogfaglige processer, som sigtede mod fastholdelse og videreudvikling af de erfaringer, projektpædagogerne havde fået gennem forløbet, så de kunne deles med andre i huset. Lederen re-positionerede sig og arbejdede på, at andre også ville tage skridtet – politikere såvel som ansatte.

## At deles om opgaverne på nye måder

Og netop det at dele og at omfordele blev et vigtigt punkt i institutionerne. For nogen blev det en særlig udfordring at skulle indgå i institutionsteams og ledelsesteams. For andre blev den interne organisering så et spørgsmål i projektperioden.

*Pædagog, tidligere souschef: Og jeg har jo medopdraget mine kolleger til, at de tager stilling til rigtig lidt, så det er fx mig, der bestemmer, hvor alle grupperne skal spise frokost, hvis ikke lige den gruppe voksne er der. Det er jo affødt af, at jeg har været souschef, men det, at man er souschef, betyder jo ikke, at man er nødt til at tage alle telefonerne. Jeg behøver jo ikke at gå ind fra legepladsen for at sige til en sælger at Hanne (leder) først er tilbage kl. 11. Det kan den pædagog, der tager røret, godt sige. Det kan jo ikke være rigtigt, at når I ser, at blandedingsbatteriet er gået løst - der står et nummer derinde på en*

*handyman, kan ringe til. Så kommer han og laver det. Og Hanne (leder) har så sagt: 'I kan godt selv ringe til en handyman.' Og 'I' blev så til mig.*

Opgaverne skulle genforhandles. Det blev de også i forhold til opgaver, der typisk varetages af de fagprofessionelle. Som for eksempel evaluering af pædagogiske aktiviteter.

*Et stort projekt løb af stablen i en institution. Der blev knoklet, og alle var med. Herefter holdt lederen møde med en gruppe af de store børn. De talte om, hvordan de havde oplevet projektet, hvad de syntes var godt og skidt. Mens børnene fortalte, forsøgte lederen via symboler og små tegninger at fastholde deres kommentarer på en flip over. Det kunne være 'kloven var god', 'popcorn var godt', 'linedanserdragten var for lille' osv. Herefter blev disse symboler nedfældet på papir, der blev kopieret til børnene, der løb ud på legepladsen og spurgte de andre børn om deres erfaringer med projektet. De var vist overvejende gode. Det store hit var, at alle forældrene var der. Også forældre blev spurgt om deres opfattelser af projektet.*

Og det var forældrene, lederen i særlig grad havde i tankerne i hendes kommende projekt. De skulle meget mere på banen. Men hvordan? I projektets afsluttende fase arbejdede hun med et spørgeskema, der kunne undersøge hvilke behov forældrene havde, når de hentede og bragte børn. Det ville hun tænke ind i den forestående forandring af garderoben.

Også i forhold til medarbejderne, blev der sat nye skibe i søen. Hvis medarbejderne blev afkrævet systematisk refleksion og evaluering, skulle betingelserne være i orden.

*Pædagog, tidl. Souschef: Jeg er i gang med at lave en LabBog 'Light'. Det er affødt af, efter vi har snakket med jer, vi har fået indført at alle pædagoger har en ½ times forberedelse. Og den var indført for, at vi netop kunne lave de her LabBøger, på grund af de ting, de sætter i gang for enkelte børn eller for gruppen. For at dokumentere så meget som muligt og for at have noget at give tilbage på, og for ikke at skulle opfinde den dybe tallerken igen og igen. Hver gang der er nogen, der overtager en gruppe 2 årige, behøver de ikke at opfinde den dybe tallerken. Derfor skal de lave LabBøger. Og de behøver ikke at bruge det hele, men så har de i hvert fald et udgangspunkt for refleksion. Men vi må også se i øjnene, at det har vi haft i nogle måneder nu, og tiden bliver sjældent brugt til at lave LabBog, den er jo omstændelig i forhold til 'bare' at ændre en måde at holde samling på. Så derfor blev vi enige om, at der kunne være en ide i at lave en LabBog som var nemmere tilgængelig. En beskrivelse af: 'Det her gør vi?' og 'Hvilke tanker ligger bag, at vi gør det?' Og så eventuelt en evaluering, hvis det er relevant.*

Sommer, 2012



Vi ser i alle eksemplerne, hvordan ledere på dialogisk vis trækker tråde og skaber forbindelser mellem forskellige parter – inden for børnehuset og udenfor – og hvordan nogle af disse tråde og forbindelser er velkendte, mens andre blev etableret gennem projektperioden. Disse re-positioneringer fordrer nye praksisser – også for lederen selv. Vores generelle opfattelse er, at lederne har haft udbytte af at deltage i projektet som helhed, om end der også er kritikker i materialet:

*Leder: I forhold til da jeg i tidernes morgen lavede en lille sølle ansøgning om det her forskningsprojekt, så var det rent faktisk også fordi, der var noget mere specifikt i forhold til ledelse. Jeg tænkte, at pædagogstanden holdt jo længe for i forhold til det her management ledelse, ikke? Og jeg tænkte: Hvad har det så af betydning for børn – at man fører den her ledelsesstil? For det må nødvendigvis betyde noget for børn. Og jeg synes ikke, det var godt for børn. Og den del synes jeg ikke helt, jeg har fået ... Eller, der er blevet arbejdet med i projektet. Men pyt med det: der er blevet arbejdet med så meget andet, men der var én af de, hvor jeg tænkte: 'Yes, hvis man kan få gjort noget andet, altså ud over det her 'forvaltnings-halløjsa''. Fordi, vi er jo alle sammen pædagoger, som meget har taget det der kontrollerende system til os i vores praksis.*

*Sommer 2012*

Godt spørgsmål, fru Leder. Den tager vi til efterretning.

## Afsnit 7

# Hvor blev forældrene af?

– Om undren over fraværet af en vigtig dialogpartner

### Hvor blev forældrene af?

Dette korte afsnit handler om en aktørgruppe, som i projektarbejdet glimrede ved sit fravær: forældrene. Forskellige mulige grunde herfor diskuteres – og hvordan det resulterer i forskellige grader af involvering.

*Leder: Og når de spørger på vores bestyrelsesmøder, så sidder vi jo med ting, vi ikke kan forklare. Og vi sidder med de der forældre, der er proceskonsulenter og det og det, og de spørger: 'Og hvad er meningen med det?' Og vi sagde: 'Øhhh ... men nu er det det, vi er i - og vi prøver, altså'. Og til sidst, så gad de ikke engang spørge om det på vores bestyrelsesmøder. Fordi vi kunne jo ikke svare på mere end det, vi kunne.*

(Sommer, 2012)

I projektet var forældre tænkt som helt centrale dialogpartnere i spørgsmålet om børns hverdagsliv i dagtilbud. Men - de kom aldrig rigtig med. Aktørgruppen *forældrene* har fra starten været en vigtig gruppe i projektet. Vi synes, vi gjorde vores; deltog i forældrebestyrelsesmøder, informerede, inviterede og appellerede til stadig til at de øvrige aktørgrupper, især ledere og pædagoger fik inviteret dem med i projektet som aktive stemmer i diskussionen af 'den gode dag' for børn og ledelse af offentlige dagtilbud. Sådan gik det ikke. Meget få deltog. Vi har gjort os overvejelser om hvorfor, og disse overvejelser falder i tre grupper.

### Manglende promovning af projektet fra pædagogers og ledes side

Både ledere og pædagoger har gjort os opmærksomme på, at de har savnet forældrene i projektet. De samme professionelle har erfaring for, at forældre har en travl dag, der sagtens kan fyldes ud uden et forskningsprojekt, og der skal derfor presses på, nødes og appelleres, hvis det skal lykkes.

Det skete ikke rigtigt, og dette formodentlig af den grund, at de professionelle ikke oplevede, at de havde ordet i deres magt, og et tilstrækkeligt overblik til at beskrive hvad projektet egentlig handlede om og rettede sig i mod. Det blev tydeligt ved et informationsmøde, hvor en forælder gav udtryk for, at hun ikke forstod projektets ide. 'Ja, vi forstår det heller ikke rigtigt.', supplerede lederen. Det var jo ærlig tale, men det var en rigtig dårlig 'salgstale'. Det var nok også det, der gjorde, at forældrene ikke blev genopfordret, når de stod på legepladsen og ventede på at deres barn gængede færdigt, eller mens de samlede tøjet sammen i garderoben for at gå hjem. Som en pædagog forklarer 'Jeg kunne jo ikke rigtig fortælle dem noget, vi ikke selv ved hvad er'.

Mod afslutning af den empiriske del af projektet, var situationen anderledes: 'Men det er jo også, når vi får kollegerne ordentligt med. Det er de nu – nu ved vi, hvad det er, vi vil. Vi ku godt ha' fået dem (forældrene) med nu.' Pædagog

Nu er det i sig selv ikke mere naturligt, at det skal være pædagoger eller institutionens leder, der 'prikker' forældre, snarere end eksempelvis ansatte fra forvaltningen eller kommunens politikere. Ikke desto mindre tænker vi, at der skal være en lokal appel, hvis forældre skal vælge at bruge deres tid på denne type aktiviteter.

Den etablerede informationskædes (fra pædagogisk personale til forældre) nødvendighed taget i betragtning, kan vi derfor sige, at der var tale om *dårlig timing fra projektets side*. Appeller fra forskere ramte ikke særlig dybt, og professionelle havde brug for mere tid og flere erfaringer, før de på en autentisk måde kunne appellere til forældrene. Den tid havde projektet desværre ikke.

En pædagog foreslog endvidere, at der nok havde været større forældretilslutning, dersom projektet havde været mere traditionelt.

*Pædagog: Jeg tror også, det er en udfordring for dem, at der ikke rigtig er 'resultater', der er håndgribelige. Konkrete resultater.*

### Erhvervsfællesskab

En lille gruppe forældre fik indblik i projektet ad andre veje - gennem andre personlige ressourcer. De trak på deres engagement i eget erhvervsliv, når de tog stilling til projektets betydning. Det var forældre, der selv arbejdede i (og med)

offentlige styringssystemer, men i andre sektorer, fx i sundhedsvæsenet. De fandt projektet for ustruktureret og for lidt målrettet, og blev i øvrigt provokeret af vores kritiske indgang til offentlig styring. De ville ikke være med. Offentlig styring fungerede i deres øje udmærket, og det blev kritiseret, at vi ikke engang havde et alternativt styringskoncept. En forælder arbejdede som konsulent for virksomhedsudvikling i hendes erhvervsliv. Denne forælder deltog til en start, men fandt også projektet for ustyret fra vores hånd og for visionsløst.

### Lokal forældreaktivitet

Den anden gruppe forældre havde, erfarede de og vi undervejs, mere lokal interesse end først antaget. Det var forældre, der var meget aktive i institutionens forældrebestyrelse, men oplevede, at en del af projektets møder var irrelevante for dem; de havde egentlig ikke interesse i andre institutioners praksisser end deres egne, og deltog derfor kun beskedent.

### Involvering i institutionernes aktiviteter

Dette betyder imidlertid ikke, at forældre ikke har været involveret i projektet; det har de været - men det har været via andre typer af aktiviteter. Det skete for eksempel, da det via et børne-ledermøde blev besluttet at børnene, snarere end forældre skulle planlægge årets sommerfest. Forældrene fik hermed en anden position i sommerfesten, som gæster til noget børn og pædagoger havde organiseret.

Eller da en projektpædagog besluttede sig for at bringe erindringsværkstedet fra Styringslaboratoriet ind i et forældremøde, som indledning til at diskutere deres børns hverdag i daginstitutionen. Forældrene bliver for en stund revet ud af deres position som forældre og positioneres som barnet på 5 år, der oplever dårlige og frydefulde stunder i sit liv. Dette gav ifølge pædagogen forældrene helt andre muligheder for at tale om det gode børneliv, og den praksis har siden, efter pædagogens udsagn, 'spredt sig som løbeild' i sådan nogle sammenhænge, fordi den inviterer til, at de eksistentielle dimensioner af børnelivet kommer i centrum, før der diskuteres curriculum og pædagogiske læreplaner for børnene.

Også i forhold til aktiviteter har forældre været inddraget på nye måder gennem projektets aktiviteter. Her beskriver de professionelle deres invitationer til forældrene om samarbejde om de pædagogiske aktiviteter:

*Pædagog: Vi sendte et spørgeskema ud, hvor forældrene skulle medundersøge børnenes interesse for den kommende aktivitet. Men forældrene til de små børn sagde: 'Vi kan jo ikke udfylde det, for de siger jo ikke noget om Cirkus'. Og der begyndte vi jo at blive lidt mere nærgående: 'Leger de eller ....' Og så svarede en forælder, at hendes søn så en udsendelse, han ellers*

*aldrig plejer at se, og der er noget med cirkus. Og den sad han og så. 'Jamen, det er da et tegn!' 'Nåe ja!'*

*Og vi kunne jo se det. Fordi, vi har aldrig involveret forældre så meget i aktiviteter før. Og det er første gang nogen sinde, at samtlige børn har været repræsenteret (med pårørende, red.), når vi har lavet noget. Vi har kunststudstilling én gang om året, vi har forskellige tiltag hvor børnene optræder, eller har produceret noget, forældrene skal komme og se. Der har aldrig været så mange. Vi skal være glade, hvis halvdelen kommer. Ved cirkus var ALLE der. Og flere havde også mere end forældre med, enten mostre eller onkler eller et eller andet. Der var ikke et barn, der ikke havde nogen med. Og det er jo lidt tankevækkende.*

*Forår, 2012*

Eller da en institution besluttede sig for at inddrage både børn og forældre i evaluering af udvalgte aktiviteter i huset. Der blev i den forbindelse udviklet et spørgeskema, børn kunne administrere, og de brugte dette til at spørge andre børn og forældre, der hentede børn, om deres oplevelser af husets aktiviteter. Dette stillede forældre i en ny position overfor børn og de pædagogiske aktiviteter.

Disse typer af aktiviteter var en indirekte involvering i projektet. En responsiv, snarere end en aktiv deltagelse i spørgsmålet om ledelse af daginstitutionsfeltet. Fælles for mange aktiviteterne var positionsforskydninger, hvor forældrene fik nye dialogpartnere: Barnet som vært, barnet som interviewer eller barnet, de selv erindrer. Forældre blev med andre ord givet nye muligheder for deltagelse og dialog, i kraft af projektets aktiviteter, men vi kunne have ønsket os mere.

Vi har lært, at ansatte i institutionerne eller (muligvis) andre lokalt forankrede personer er meget nødvendige for forældres vilje og lyst til deltagelse i projekter som disse. Den autentiske og overbevisende invitation kommer imidlertid først, når personaler (eller andre) oplever sikkerhed, i hvad de taler om, og tror på nytten heri. I projektet tog det tid for ledere og de professionelle at få disse erfaringer. Vi antager, ligesom flere af projektets pædagoger og ledere, at vi havde opnået forældres deltagelse, dersom projektets empiriske periode havde været længere.

## Afsnit 8

# Som ringe i vandet:

## Søgen efter 'gode' resultater, implementering og profilering

### Hvad kan blive til 'gode' resultater, og for hvem?

Dette afsnit ser nærmere på nogle af de dialoger, der er foregået undervejs i de kommunale forandringsprojekter, som har haft mål og resultater som omdrejningspunkt. Gennem hele forløbet har de forskellige aktørers interesser og forventninger til bestemte mål og resultater (eller mangel på samme) været et diskussionsemne. Afsnittet diskuterer, hvordan forskellige processer og produkter undervejs er blevet italesat som og gjort til mål og resultater, dog med forskellige forståelser af, hvad 'det gode' i sådan en sammenhæng kan være.

Som tidligere nævnt blev der forud for forskningsprojektet etableret et partnerskab mellem forandringsinteressenterne, nemlig de to kommuners dagtilbudsafdelinger og repræsentanter fra de lokale fagforeninger, samt fra BUPL's centralorganisation. Dette partnerskab har fungeret under hele forskningsprocessen, og har på forskellige måder udtrykt sine stemmer, hvad angår mulige og ønskede resultater eller retninger i projektet. Til tider som en fælles enhed i form af 'partnerskabet', til tider i relation til deltagernes respektive tilhørsforhold til enten kommuner eller fagforening. Uanset har partnerskabet deltaget mere og mindre aktivt i at forme og ytre, hvad der kunne blive til af resultater. Her har bl.a. været udtrykt en gennemgående interesse for de 'gode' resultater, der 'kan sprede sig som ringe i vandet' og implementeres flere steder og endda anvendes til profilering – fra et fagligt, fagpolitisk og kommunalt perspektiv. Idéen om 'gode' resultater og 'succeshistorier', der givetvis kan fungere som evidens, behandles og diskuteres også i kritiske undersøgelser, som tidligere nævnt i kapitel 2 (Hviid & Lima, 2011; Rieper & Hansen, 2007; Melander, 2008, 2010). Her diskuteres det bl.a., hvordan forestillinger og forhåbninger om 'evidens', 'best practice' og 'brugbar' viden kan have effekt (eller mangel på samme) i forhold til andre praksisser. I materialet femstår sådanne forhåbninger også tydeligt, bl.a. med henblik på, at resultaterne skal videreformidles til så mange fagprofessionelle, forvaltere, ledere m.m. som muligt.

De foregående afsnit behandler på forskellig vis erfaringer og praksisser, der udtrykker mulige resultater. I dette afsnit ser vi nærmere på nogle af de dialogiske processer, hvorigennem 'resultater' diskuteres, defineres og formidles, og synes at få betydning for eftermålet: altså hvad der ender med at blive fortalt om og beskrevet som resultater.

### Manglende fastlåste mål – skaber utålmodighed, forvirring og plads til medbestemmelse

Ved såvel påbegyndelsen af forskningsarbejdet, som undervejs og til sidst, har der været megen interesse for mulighederne ved de kommunale forandringsprojekter. Således var der mange institutioner, der gerne ville deltage i arbejdet, og kommunerne ville gerne have flere med. Dette medførte bl.a. sideløbende lokale udviklingsprojekter og krav om videndingsstrategier, da vi forskere af hensyn til kvaliteten af vor deltagelse nedskalerede omfanget af lokaliteter i det empiriske arbejde. Endvidere har fagforeningsafdelinger og repræsentanter, forældre og andre styringsinteressenter vist løbende interesse, men dog i høj grad i forhold til de konkrete resultater, der forventedes at fremkomme, og de konkrete metoder, der antages at kunne conceptualiseres og implementeres andre steder. Da forskerne afstod fra på forhånd at definere forskningens version af resultater, projektmål og fastlåste procesplaner grundet vores eksplorative forskningstilgang (se kapitel 3 og 4), blev der åbnet op for flere stemmer og mange versioner af projektarbejdets resultater. Disse stemmer, der er med til at beskrive og definere hvordan resultater, mål og arbejdsprocesser er blevet til, er blandt andet blevet formidlet undervejs gennem nyhedsbreve, pjecer, vifter, idékataloger, artikler og kulørte vægtæpper.

Med de mange interesser og begrænsede deltagerantal har der været et løbende, nærmest utålmodigt fokus på at beskrive, fortælle om og videregive resultater til andre. Dette betyder, at projektdeltagerne fra institutioner og kommuner selv har været med til konferencer, møder og har holdt oplæg om, hvad og hvordan deres projektarbejde foregår. Blandt andet har den pædagogiske leder og en projektpædagog i en af de deltagende institutioner været ude i flere andre institutioner ved personalemøder og fortælle om deres projektarbejde og

erfaringer i løbet af 2011, det vil sige midt i deres projektarbejde. På lignende vis har deltagende ledere haft til opgave at fortælle om deres projekter ved de kommunale ledermøder, og i denne sammenhæng havde lederne engageret pædagogerne i at formidle om arbejdet. Undervejs har de givet udtryk for, at det frustrerede dem, at der ikke var sat faste mål og retninger op for dem på forhånd, som de så kunne videregive, men samtidigt har både pædagoger og ledere ved efterfølgende møder understreget, hvordan de lærer og får ejerskab ved **selv** at beskrive og definere, hvad de er medskabere af, arbejder med og er på vej imod. En leder fortæller på et Lederlaboratorium til de andre ledere samt forskerne, hvordan institutionens laboratoriarbejde ikke længere foregår i skemalagte 'laboratorier', men er blevet tænkt ind som en del af deres personalemøder, faglige refleksionsarbejde og projektarbejde med børnene. Resultatet for hende er på det tidspunkt, at laboratorier (hvor der er plads til mangestemme dialoger og udforskende samarbejde), er blevet integreret i institutionens almindelige arbejde med faglige og pædagogiske emner, men nu med forstærket fokus på børnestemmer, kritisk pædagogisk refleksion og fordybelse i forhold til andre interessenter.

Arbejdet med at definere og frembringe resultater er dog ikke kun pågaaet ved mundtlige præsentationer og møder – en del er også sket gennem en skriftliggørelse af, hvad projektarbejdet handler om og ender med. I midten og slutningen af 2011 udarbejdedes der således flere dokumenter, hvorigennem deltagerne begynder at definere mål, samarbejdsformer og mulige resultater. Dette gælder bl.a. pædagogiske observationsskemaer, faglige refleksionsark, samt forskellige kommunale dokumenter – for eksempel en vifte, der integrerer laboratoriarbejdet med kommunens lokale interesser og udviklingsarbejde. Her defineres processer og mål således:

**Udviklingslaboratoriet er et innovativt vidensforum, hvor ledere, pædagoger, forvaltning og politikere mødes for at: - lege og lære, - producere ideer og forundringer, - afprøve og reflektere, - analysere og argumentere, - vurdere og evaluere.**

Ligeså meget som sådanne definerende initiativer har skabt plads til medbestemmelse og lokal forankring, har det dog også skabt frustrationer og anledning til nogle definitionskampe – 'hvem fastsætter det endelige mål – og hvordan?' har deltagerne diskuteret. 'Hvordan gøres arbejdet med at definere retninger for samarbejdet tværgående?' – har vi spurgt og overvejet, da det var udgangspunktet for at skabe forandringer via dialoger mellem områdets mangfoldige deltagere, praksisser og interesser? Denne balancering af at åbne et samarbejdsgrundlag op via nysgerrige mere og mindre fælles

søgeprocesser og samtidigt være indlejret i en dagligdag, der er pragmatisk og målfokuseret, og derfor orienteret mod at 'lukke' ved at fastsætte mål og arbejde mod noget specifikt foruddefineret, der fremstår som det mest centrale fra eget professionelle stol – har udfordret såvel partnerskabet, som samarbejdet med forskerne.

At finde denne balance og netop indfange mangfoldigheden og perspektivrigdommen i forandringsprojekterne – og ikke mindst de mulige resultater heraf – bliver omdrejningspunktet, da partnerskabet beslutter at deltage ved KLs børnetopmøde i februar 2012. Ved partnerskabsmøder og kommunikationsmøder med forskerne i sidste halvdel af 2011 diskuteres der dels, hvad der overhovedet er af 'resultater', samt hvordan de kan formidles. Da forskningens analyser stadig er undervejs på dette tidspunkt, og forskerne ikke vil beskrive resultater, når projektarbejdet stadig foregår, foreslås det i stedet, at aktørerne taler sammen om, hvad de selv oplever, der sker og er ved at blive til. Forinden, i sommeren 2011, er der blevet afholdt et tværkommunalt laboratorium med selvsamme tematik, hvori deltagerne sammen søger efter forbindelser mellem kommuner, styringsrelationer, forskere og BUPL (se Kapitel 4, 'Forbindelser på kryds og tværs'). Det bliver i forlængelse af sådanne dialoger om de forskellige aktørers erfaringsdannelse og oplevelser af, hvad der er ved at udvikle sig af nye praksisser og organiseringer, besluttet, at partnerskabet laver en pjece, om de mange perspektiver på forandringsarbejdet og dets mulige resultater. Hertil produceres der flere materialer, blandt andet et farverigt vægtæppe med illustrationer af de mangfoldige deltagere i forskellige laboratorieprocesser, og en pjece om deltagernes perspektiver på, hvad laboratoriarbejdet indebærer, og hvilke mulige resultater, det fører med sig, samt et lille hæfte med forskernes empiriske og analytiske opmærksomheder. I pjecen med deltagernes perspektiv siger en pædagog, en områdechef og en politiker for eksempel følgende:

*Pædagog: Visioner for Styringslaboratorier er at bryde med public management i de fora, hvor det kan lade sig gøre. Vi vil få en større forståelse for hinanden og vores forskellige arbejdsopgaver, og det vil føre til en større ejerskabsfølelse mellem alle parter.*

*Områdechef: Med det afsæt er der åbnet op for en fælles søgeproces, der nu så småt er ved at flytte grænserne for, hvordan vi i en styringsmæssig optik kan føre samtaler om børns udbytte af at gå i daginstitution i en form, som de deltagende oplever som mere meningsfuld end de muligheder, de nuværende styringskoncepter tilbyder.*

*Politiker: Dialogen i Udviklingslaboratoriet sikrer, at der bliver lyttet og spurgt ind med interesse. Jeg vurderer, at det*

*en arbejdsform, vi vil tage i anvendelse fremover, når brugere og professionelle samarbejder for at finde bedre måder at løse opgaver på.*

På denne måde er forskellige deltagere aktive i at meddefinere og forhandle, hvad de mener, deres forandringsarbejde vedrører, samt hvad der kommer ud af det. I kapitlets første citat definerer viften laboratorieformen som 'et innovativt vidensforum', og resultatet er både processer og produkter af forskellig art. I perspektivpjecen beskrives netop mange forskellige syn på forandringsarbejdet: en version er, at laboratoriet er en vision, der bryder med den etablerede styringsform, og at resultatet er *større ejerskab* på tværs af den kommunale organisering af dagtilbud. En anden er, at laboratorierne er en fælles søgeproces, hvis resultat er mere *meningsfulde samtaler på tværs* af styringsrelationer. I det sidste eksempel beskrives laboratoriet som en særlig dialogisk arbejdsform, hvis resultat er *bedre opgaveløsning*. Partnerskabets dokumenter efterlader et billede af nogle mangfoldige samarbejdsprocesser, hvis indhold og udkom opleves som berigende og problemløsende – men også for komplekse til at koge ned til én enkelt stemme.

## Spørgsmål til og fra forskerne

I kraft af de mange interessenter – og også store forhåbninger om resultater, der gerne skal opstå så hurtigt som muligt, således at de kan sprede sig og implementeres, har deltagerne altså løbende arbejdet med at formidle deres forandringsarbejde ved konferencer, til interne og eksterne møder og i skriftligt materiale. Herved er mange versioner af både processer og produkter blevet artikulert. Undervejs har det været med mange spørgsmål frem og tilbage mellem parterne internt og til og fra forskerne – og det både på 'godt' og 'ondt'.

Den manglende resultatorientering som udgangspunkt for laboratorieprocesserne hænger blandt andet sammen med, at vores tilgang fokuserede på at skabe muligheder for, at vi og deltagerne selv kunne spørge kritisk-konstruktivt ind til og venligt (men bestemt) 'forstyrre' de forskellige logikker og rationaler, der blev fortalt om og praktiseret. Disse syntes centrale i de for deltagerne problematiske dialoger og samarbejdspræmisses på tværs af styringsrelationerne. Endvidere var sigtet, at deltagerne på kryds og tværs derigennem kunne bidrage til at finde og skabe for dem relevante nye muligheder for deres tværgangsmæssige kommunikation og samarbejde. Derfor var det væsentligt for os, at lade nogle elementer være åbne i længere tid. Fx 'hvad er problemet?' eller 'hvad er resultatet?' – vi ville gerne bidrage til, at deltagerne kunne høre, at der var flere problemer, og at det ændrede sig afhængigt af, hvor man stod og så på 'det'. Og at der måske kunne opstå flere og andre resultater, hvis vi gav det mere tid. Vi blev også spurgt 'hvad er løsningen?'. Her har vores overvejelser gået på,

hvordan vi kunne være med til at sikre, at deltagerne fik lejlighed til at fortælle og lytte til hinanden i dialoger herom. Derfor har vi undladt at komme med en fast definition af målet, af succesen, af resultatet. Det har været væsentligt for os ikke at gøre krav på definitionsmagten, men i stedet at åbne op for de lokale meningsdannelser og betydningskomplekser i forhold til lokalt forankrede problemer og medfølgende forandringsbehov og forandringsarbejde.

Dette har skabt rum for såvel forvirring, frustration og definitionskampe, bl.a. udtrykt gennem negerede udtalelser om hvad vi, andre, forløbet eller udkommet *ikke* lever op til af forskellige mere og mindre fælles forventninger. Således er der løbende stillet spørgsmål til, hvordan man skal finde en retning, hvis man ikke får den udstukket 'ovenfra' eller 'fra forskerne'. Eller til om forskerne ikke bare kan levere løsningen i stedet for at lade deltagerne selv bruge tid på det. Og til om forskerne er sikre på, at de er kompetente nok. Og som sagt har vi overvejet og spurgt ind til negationerne: hvad de handler om, hvad de spørger om, og hvordan vi kan forholde os til det videre. Det har skabt justeringer undervejs (for os og mange andre deltagere), men vi har også holdt fast i vores oprindelige antagelser om, at vi *ikke* er 'dygtige' nok til at komme med 'løsningen'. Dog er vi informerede nok (fra andre undersøgelser og teorier om kommunikativ udvikling og forandring i sociale relationer og organisationer, fx Josephs et al., 1999; Tsoukas & Chia, 2002; Grant & Marshak, 2011; Shotter, 2010) til at vide, at man ikke 'bare' kan komme 'udefra' og løse problemerne. I stedet har vi altså brugt kritikken til at spørge ind til, hvad der ligger i sådanne udtalelser, samt hvad der kan blive til et 'godt' resultat, for hvem, hvordan og i forhold til hvilket arbejde og problem?

Den store interesse i resultater hænger bl.a. sammen med 'den travle virkelighed', som deltagerne arbejder i på forskellige måder. Det er i hvert fald en forklaring, vi har hørt, når vi har spurgt ind i dette stærke fokus på målretning og resultatproduktioner. Således har pædagoger og ledere fortalt om deres behov for at finde på nye løsninger og metoder, der kan implementeres og videregives til resten af personalegruppen med det samme. Ligeledes har forvaltninger beskrevet et pres 'oppefra' eller 'udefra', fx i forhold til Faglige Kvalitetsoplysninger og andre standardiseringer, styringskoncepter og love, der dikterer særlige mere og mindre 'monologiserede' styringspraksisser. Men disse repræsenterer også de selvsamme problemstillinger, som forvalterne og andre deltagere gerne vil forandre.

Således har deltagerne muligheder for og utålmodighed med at finde mål og resultater været en afgørende del af deres arbejde med interne meningsdannelser om, hvad de er i gang med, men også eksternt i forhold til, hvad de kan fortælle

andre om. Endvidere har det 'forstyrret' os, og sat os i gang – både med at svare på det, vi kunne, og med at spørge ind til det, der var på spil.

## Den gode historie – bekymringer, drømme og profilering

Det er dog ikke alle typer af resultater, der har været lige efterspurgt. Særligt de 'gode' resultater og succeshistorier er værdisat som 'brugbare'. Både hos dem, der skal fortælle, og hos dem, der lytter. I løbet af projektet har vi hørt om og er blevet spurgt om, hvad 'successen' er. 'Hvem har gode erfaringer?' eller 'hvem kan en god fortælling?'. Spørgsmålene er undertiden blevet stillet af journalister, BUPL, partnerskabet, pædagoger, forældre, politikere og kommunale forvaltninger.

Med vores teoretiske opdrag har vi dog, som nævnt, hverken kunnet eller villet svare alene på alle spørgsmålene forud eller undervejs i arbejdet. I stedet har vi netop, i projektets natur, henvist til at spørge deltagerne selv, og at deltagerne kan tale sammen (også på tværs af de institutionelle grænser) om deres oplevelser. Og vi spurgte som bekrevet til, hvem der er interesseret i de gode resultater, hvad der tæller som gode resultater, for hvem, og hvad der givetvis er dårligt i samme sammenhæng. Forskningsstilgangen har været opmærksom på (i såvel interviews og samtaler som i laboratorier) at åbne op for samarbejdsbetingelserne og forandringsmulighederne, frem for at lukke ned med hurtige løsninger og konklusioner. Når det handler om gode resultater og den gode historie, har vi derfor forsøgt at 'forstyrre' de determinerende slutninger og ønsker om enstemmige definitioner af mulighedsrummet ved at spørge ind og etablere dialoger og diskussioner herom.

En måde, hvorpå deltagerne aktivt har forholdt sig til, hvad og hvordan deres perspektiver og forventninger har haft betydning for projektet, er gennem såkaldte 'lytte-positioner', som er en slags notepapir, hvor deltagerne noterer, hvilken positioner de lytter og taler ud fra (se kapitlet 4). Derudover er der undervejs blevet udarbejdet såkaldte 'LabBøger' med åbne spørgsmål om det aktuelle projektemne, fx om drømme og bekymringer, om egne definitioner og oplevelser af informationsadgang, om samarbejdsinteresser og -muligheder med mere. Hermed har og tager deltagerne muligheden op for at bidrage til retning og påvirke deres projekter efter relevans og interesse – som her, hvor en pædagogisk konsulent og en politiker beskriver deres bekymringer og drømme i februar 2011:

*Pædagogisk konsulent: Der er meget, man kan være bekymret for i denne urolige tid, hvor forandringens vingeslag for alvor slår. - Kan medarbejderne bevare deres fokus og entusiasme - momentum. - Kan lederne bevare deres fokus. - Sporene der bliver trukket, er de tydelige nok. - Optakten til paradigme-*

*skiftet, er det stærkt nok i provinsen?[Mine vildeste drømme om dette projekt] Er, at der bliver sat en ny dagsorden for at sætte børnenes udvikling og de pædagogiske metoder ind i et større perspektiv. Hvor interessenternes roller bliver tydeligere og inddraget i de forskellige processer. At det pædagogiske område får udfordret deres selvforståelse, til at gå fra pasning til dannelse og læring. Og inviterer børnene ind med fokus på deres liv. At fortællingerne og nysgerrigheden bliver så stærke, at vi bliver vidne til et paradigmeskift i måden at drive dagtilbud på.*

*Politiker: Mine største bekymringer over dette projekt: At der er en masse snak og dialog, men ikke kommer konkret output ud i sidste ende, der kan forandre de ting, der er behov for at forandre. At dagligdagen ikke tillader tid for de involverede daginstitutioner til at bruge den nødvendige tid. At antallet af involverede daginstitutioner er for få ift. repræsentativiteten i projektet. Mine vildeste drømme om dette projekt: At vi får skabt nye måder og rammer for dagtilbudsområdet, som løfter kvaliteten til gavn for børnenes trivsel og udvikling, og hvor vi kan måle effekten af det, vi gør. At Kommunen kan være med til at blive foregangskommune på dagtilbudsområdet, og inspirator for andre kommuner.*

Der artikuleres ønsker om, at projektet kan medføre forandringer i form af børnestemmer, en 'ny dagsorden' rent fagligt og politisk, samt et paradigmeskifte angående driften af dagtilbud, men også bekymringer for, om eksterne forandringer skaber uro og dermed undergraver projektarbejdet. Politikerne er bekymret for manglende konkrete output og implementering andre steder, men drømmer også om 'nye måder og rammer', der kan vise 'effekten'. Og til sidst nævnes drømmen om at være 'foregangskommune' og 'inspirator', hvilket denne politiker ikke er alene om at have interesse i.

At deltagerne i projektet har drømme om gode resultater og historier, er i sig selv hverken mærkeligt eller ualmindeligt; forudsætningen for ethvert planlagt forandringsprojekt er et eller flere forandringsbehov, samt antagelser om, at forholdene kan ændre sig – selvfølgelig gerne til noget *bedre*. Men det, der fremstår som bedre, i en optik, kan fremstå som værre, fra en anden. Derfor er de forskellige perspektiver på og forhåbninger om, hvordan samarbejdet på tværs af de kommunale styringsrelationer og organiseringen af pædagogisk arbejde kan blive bedre, netop tænkt ind i forskningen og de dele af det praktiske projektarbejde, vi har deltaget i, som en væsentlig dynamik og medskaber af resultaterne. Således har 'perspektivrigdom' og forskellige 'positioner' og 'praksisser' været opmærksomheder, vi har haft, men som vi også har italesat sammen med projektdeltagerne i deres søgen efter mål og gode resultater.

Drømmene om gode resultater og succeshistorier, der højner kvaliteten i både praktiseringen og ledelsen af pædagogisk arbejde og i den kommunale styring, tydeliggøres dog ofte – som hos politikeren ovenfor også i sammenhæng med, at det skal kunne bruges til noget videre og af andre. I materialet tales der om at 'give videre', 'dele ud', 'låne', 'blive kendte' og 'kommunal profilering' – at det ønskede udkomme ikke kun vedrører projektdeltagernes praksisser og kommunens dagtilbudsorganisering, men også at gode historier styrker omdømme og endda fagpolitiske interesser. Ud over den udfordring, der ligger i at samarbejde på tværs af hierarkiske (vertikale) og sektorielle (horisontale) organiseringer, synes denne forhåbning – om at anvende de lokale forandringsprojekter til mere end forandring – at medføre et vist pres på deltagerne, når 'det gode' ikke fremstår tydeligt, eller når de 'ønskelige resultater' eller den 'retning' arbejdet viser, ikke umiddelbart viser én løsning, ét mål eller dikterer én handling. Sådanne flertydigheder og mange stemmer i forandringsprocesserne bliver til tider endda omtalt som problemer, og i materialet fremstår flere gange mere og mindre artikulerede spændinger både internt mellem deltagere og til tider også med forskerne.

### At opnå 'gode' resultater i partnerskaber og rekvireret forskning

At mangestemmige processer – som fx en nuanceret styringsdialog, eller en markedsplads, eller børnestemmer i den pædagogiske organisering, eller børne-leder-møder, eller... At sådanne kan anskues som 'produkter' og i sig selv være ønskelige resultater, som ikke kun indgår i de interne samarbejdsprocesser, men også vises og videregives til andre i de kommunale, regionale og statslige organiseringer, fremstår bl.a. i nogle af de dokumenter, der er produceret undervejs. En af disse er bl.a. den føromtaltte perspektivpjece til KLs Børnetopmøde, hvor mange stemmer tegner billedet af projektet, fremfor én strømnet tekst. I materialet problematiseres de mange, til tider konkurrerende stemmer og flere versioner af processer og produkter som sagt også. Både i direkte forbindelse med 'resultater' af projektarbejdet, men også i forhold til, hvordan disse resultater kan bruges til profilering af forskellige interesser.

Forud for udarbejdelsen af føromtaltte projektdokumenter, bl.a. den perspektivrige pjece, fremstår der ikke enighed om, at et resultat – og endda et godt resultat, kan være forskelligartet, komplekst og have flere versioner. I materialet fremstår der flere gange klare beskrivelser af forventninger om 'en konklusion, ét eller flere overensstemmende resultater, bl.a. ved det føromtaltte tværkommunale laboratorium i juni 2011, hvor projektpædagoger, ledere, forvaltninger og BUPL-repræsentanter deltager sammen med forskerne. Her bliver forholdet mellem ét tydeligt resultat og muligheden mellem

flere, måske endda konkurrerende versioner af processer og produkter, netop et eksplicit emne for debat. Til mødet diskuteres de forskellige forventninger, erfaringer og oplevelser af samarbejdet, samt bekymringer og forhåbninger for det fælles og de lokale forandringsprojekter. I en laboratorieproces, hvor deltagerne i fællesskab kortlægger deres eget lokale forandringsarbejde og hverdagsliv, samt forsøger at finde værende eller manglende forbindelser til hinanden, bliver den fysiske mangfoldighed og forskellighed tydelig, bl.a. at deltagerne til hverdag arbejder forskellige steder henne, med forskellige mennesker og med forskellige typer af opgaver, samt at de ser forskellige forbindelser og muligheder.

Dette tværkommunalelaboratorium lader til at sætte et væsentligt forhold på spidsen, nemlig de mange forskellige interesse-investeringer, der er i forandringsprocesserne, herunder bl.a. styringsmæssige, kommunalpolitiske, fagpolitiske, pædagogiske og forskningsmæssige. I de efterfølgende dialoger opstår der mere og mindre udtalte spændinger og uenigheder om, hvordan laboratorieforløbene skal og kan fortsætte. I materialet bliver nogle uenigheder tydelige: uenighed om, hvad der overhovedet er muligt at nå til enighed om, og hvilke typer af resultater, der er mulige at finde frem til, samt hvilke roller og magtrelationer, der er funktionelle i tværkommunalt, offentligt-private, samt forskningsssamarbejder. Der fremstår ikke nogen entydig 'stridsøkske' eller 'begravelse' heraf, men der fremstår et empirisk mønster, hvori det fælles fokus forskydes fra at handle om, hvordan der kan skabes enstemmighed og 'én fælles definition', til hvordan de mange forskellige perspektiver og opfattelser kan bidrage til at belyse og bearbejde de mange interessenters fællesnævner, nemlig områdets komplekse udfordringer angående kommunal styring og organisering af pædagogisk arbejde med høj kvalitet. En effekt af denne fokusforskydning er at formidle projektarbejdets perspektivrigdom som et resultat – at udvikle samarbejdsprocesser og –former, der kan indeholde områdets mangfoldighed og kompleksitet. Perspektivpjece er et eksempel herpå, kommunale markedspladser i stedet for traditionel læreplansevaluering er et eksempel herpå, og denne rapport med flere versioner af forandringsprojekternes resultater er et eksempel herpå.

På trods af den nylige påskønnelse og værdisætning af de mange stemmer i fremstillinger af samarbejds-mæssige forbindelser, processer og produkter, som både pædagoger, ledere, administrative medarbejdere, politikere og BUPL-repræsentanter giver udtryk for, synes spændingerne ikke fuldstændigt opløste. Ej heller fremstår problemstillingen vedrørende at sikre et godt resultat og ønsket om at opnå profilering løst. På tværs af datasættet fremstår disse spændinger, på trods af ovenfor nævnte fokusforskydning, stadig væsentlige - til tider som



en fælles problemstilling, fx 'hvordan kan vi bruge dette andre steder' eller 'hvad er nøglen til at kunne forstå, hvad det handler om?' og 'hvorledes overfører vi denne mening til andre sammenhænge?'. Undertiden beskrives spændingen som et uafklaret forhold mellem partnerskabet, og deres divergerende interesser, og forskerteamets og deres videnskabelige interesser. Selv om forandringsprojektets 'åbne rammer', 'muligheder' og 'eksplorative' og opsøgende tilgange flere steder beskrives som berigende og medinddragende, gøres det også til en del af ovennævnte problem og bliver, som nævnt, til et diskussions-emne undervejs i processen. I kritiske røster kaldes forskernes tilgang 'langhåret', og der stilles undertiden spørgsmålstegn ved, om 'varen' mon bliver leveret.

Som deltagende forskere, der delvist er betalte af en forskningsfond, men samtidigt har beholdt deres metodefrihed, har vi diskuteret konsekvenserne af, at vores arbejde ses som en vare, samt hvordan vi kan og skal forholde os hertil.<sup>6</sup> Selvfølgelig er vi interesseret i, at den viden og de praksisser, vi er med til at producere, kan bruges til noget, der opleves som relevant for deltagerne og andre læsere. Men samtidigt har vi også projektet igennem været opmærksomme på, at de resultater, der opstår, skal være konkrete effekter af deltagernes eget arbejde og derigennem relevante og lokalt forankrede. Endvidere er vi, i kraft af deltagernes optagethed af at definere mål og resultater, blevet optaget af at synliggøre det til tider åbne mulighedsrum, det til tider lukkede og ensrettende mulighedsrum. I sig selv er et forsøg på at fremanalysere og vise de mange mulige resultater – både umiddelbart positive og mere negative eller måske snarere problematiske resultatmuligheder, der fremstår, når virkelighedens mangfoldighed og kompleksitet tages alvorligt og tænkes ind i tværorganisatoriske forandringsprojekter. Hvorvidt vi leverer 'varen', kan vi ikke gøres til herrer over, da vi ikke anskuer vor forskning som en 'vare', der bestilles og købes, men snarere én samling af empiriske og analytiske aktiviteter og bearbejdnings blandt flere mulige – og i dette tilfælde en, der er mangestemmig i et forsøg på at indeholde flere mulige versioner, som vi har fundet konstitueret i vore data.

Men hvis 'varen' er 'gode' resultater og fortællinger, synes det sidste nyhedsbrev sendt ud af BUPL i august 2012 dog at svare på den kritik og tvivl, der undertiden er rejst angående forskningens bidrag:

**... efter halvandet års intenst arbejde i forskellige styrings- og pædagogiske laboratorier tager forvaltninger, fagforeninger og pædagoger plusordene i brug, når de taler om de foreløbige resultater.**

**BUPL Nyhedsbrev 2012: s.1**

Herefter beskriver nyhedsbrevet resultater med plusord i overskrifter som for eksempel 'inviteres ind i hinandens verden', 'alternativ til detaljestyling', 'tillid, interesse og lydhørhed' og 'faglighed i spil'. På den måde sikrer nyhedsbrevet, at der foreviges nogle succeshistorier, der er forankret i de deltagendes oplevelser af resultater og den praktiske brugbarhed i relation til deres hverdag, uanset om de normalt sidder på rådhuset, på personalestuen, kontoret eller ude på legepladsen. Som forskere i selvsamme processer, er det spændende at læse sådanne udtalelser, og samtidigt er det for os væsentligt også at berette om nogle af de forudsætninger og problemstillinger, knyttet hertil – hvilket denne rapport også forsøger at indeholde.

Det er dog ikke hensigten her at diskutere vilkårene i rekvireret forskning, samt hvilke forskningsmæssige problemer, der opstår, når den viden, der er interesse for, primært efterspørges ud fra nytteværdi og evidens-tænkning. Men de spændinger i materialet, som hænger sammen med rekvireret forskningsarbejde, er dog vigtige i forhold til partnerskabets mange stemmer og interesser i 'gode' resultater. Dette fordi den kritik, som løbende har været rettet mod forskerne eller internt mellem deltagerne – udover at den medfører nogle samarbejdsudfordringer og forsinkelser - også bliver utroligt produktiv: ved, at der stilles spørgsmålstegn ved, om de forskellige forventninger indfries, spørges der også ind til, *hvilke forventninger*, der ligger til grund for utilfredsheden og derigennem igangsættes en forhandlingsproces og dialoger om ikke bare hvilket ét resultat, der kunne være 'varen', men også *hvilke forskellige processer og flere versioner af produkter*, der bidrager til en mangfoldig og omfattende fortælling om forskellige former for resultater, succeser og måske endda også et par fiaskoer.

Og som rapporten her også udtrykker – står 'de gode' resultater sjældent alene, og problemløsning medfører gerne nye udfordringer, hvorfor så komplekse og på en gang virkelighedsnære og -fjerne forandringsprojekter, som laboratorieprocesserne har vist sig at være, både kræver mod, udholdenhed og åbenhed overfor det uforudsigelige og mulighedsskabende. Det kan være fantastisk at være en del af, men også frustrerende og udfordrende – og det er ikke nødvendigvis nemt at forene med den travle hverdag og virkelighed.

<sup>6</sup> Problemstillinger i rekvireret og deltagende forskning er ikke et ubehandlet emne i dansk og international forskning, men problemstillingerne synes stadig mere presserende i kraft af at forskere i stigende grad er nødsaget at arbejde med eksterne fonde grundet forandringer i videnskabs- og universitetspolitik. Se fx Søndergaard og Staunæs 2007, og Bredsdorf 2008.



## Kapitel 6

# Resultater: At samarbejde om at samarbejde

*Pædagogisk Konsulent: Pædagogerne sagde: 'Det er jo jer, der vil ha' al den skriftlige dokumentation.' Og politikerne sagde: 'Vil vi det? Det vidste vi ikke!'*

*Formidlingskonference, 2012*

I gennem rapporten har vi redegjort for mange, mange 'forskelle', der blev af betydning for aktørerne i projektets forløb. De har alle deres ophav i møder mellem mennesker, der talte om, tænkte over eller gjorde noget andet end det, de plejede at tale om, tænke over eller gøre, og dette oftest sammen med andre, end de plejede at mødes med.

Forskningens helt overordnede sigte har været at undersøge om aktørerne gennem disse møder sammen kunne finde alternative veje i samarbejdet og organisering af dagtilbud; veje, som ville imødegå den udbredte kritik, der gennem de sidste år har været rejst af de offentlige styreformere; veje, som ville være til større gavn og glæde for systemets primære opgave: At skabe kvalitet i børns hverdagsliv og udvikling i dagtilbud. Naturligvis løber et socialt og kulturelt projekt ind i massive problemer, dersom det insisterer på selvfølgelig, uniforme og absolutte forståelser af, hvad 'kvalitet' i vilkår eller 'kvaliteter' i børnelivet er, hvilket på en meget præcis måde er problemet i nutidens styringsrelationer. For disse 'kvaliteter' er jo netop ikke absolutte egenskaber ved genstande, som eksempelvis 'kalk' kan være det i en skovfuld jord, men snarere yderst komplekst opbyggede *forhold* mellem genstanden, tilstanden eller fænomenet og subjektets idealforestillinger. At det er yderst sammensatte fænomener, der er tale om, viser sig enkelt i, hvordan institutionsrelevante kvaliteter som 'spændende' kan skride til 'farligt', 'tryghed' kan skride til 'kedeligt' og 'selvhjulpen' kan skride til 'omsorgssvigt'.

Disse idealforestillinger er ikke statiske, men bevæger sig, og ofte endda meget hurtigt, i dialog med samtiden. Den pædagogiske verden, institutioner såvel som deres styringsniveauer, er i høj grad udsat for moder og trends i begreber; på få år er vi gået fra plus-ord som 'integration', til 'rummelighed' og 'inklusion', og brug af disse begreber fortæller ikke blot, hvad der sker i institutionerne, men historier om, hvorvidt man som institution eller kommune er 'med på moden'.

Forskningsresultater gør det ikke altid nemmere at opnå forståelser for kvaliteter; ofte behandles meget få dimensioner af et forhold, for at resultatet kan udtrykke sig i tal og procenter; og derved fremkommer der modsætningsfulde svar som fx: 'Fedt er skadeligt for børn', og: 'Børn skal have fedt'. At dette kan finde sted, og at begge undersøgelser kan kaldes valide, kan forklares ved, at der mangler en tilstrækkelig omfattende teoretisk forståelse af fænomenet, uden hvilken de faktorer, der undersøges for en eventuel sammenhæng, bliver valgt mere eller mindre vilkårligt.

Forestillinger og begreber om kvaliteter er subjektivt, socialt og kulturelt-historisk komponerede, men gør dem fænomenologisk set ikke mindre 'rigtige' eller 'vigtige' for den eller de, der holder dem i hævd. Udfordringen er dog, at de kan fremstå som så indlysende for subjektet, at andre end ikke kan forestilles. Eller de kan diskuteres så overfladisk og taget-for-givet, at alle og enhver kan melde sig ind i klubben. I det tilfælde bliver begrebet til en art 'black box', en tom betegner, der netop viser sig som tom, eller i det mindste meget ubehjælpelig, idet en ubegribelig variation af fænomener kan indskrives i den. Vi siger altså helt det sammen, men mener og gør alligevel noget vidt forskelligt.

Projektet har, som den mest gennemgående øvelse, bestræbt sig på at demontere 'black boxes' gennem forskellige praksisser; en demontering, der skulle udvikle klarheden i egne forståelser og standpunkter såvel som viljen til at lytte til og lære af den andens. Dette har langt fra blot været en 'formidlingsopgave', det har også været en udviklingsopgave, der har skærpet indsigt og – som vi har set – medført ændringer af både praksisser og professionelle selvforhold.

Fremstillinger af og lytten til disse skærpede indsigter har udgjort en stor del af vores mødevirksomhed og grundlaget for, at de involverede kunne tænke nyt om, hvordan de bedst muligt kunne være til hjælp for hinanden, og gøre brug af hinanden i dagtilbuddet. De skulle med andre ord tænke over med hvem og om hvad, de havde brug for at samtale og samarbejde: Hvad har kommunalpolitikere i socialudvalget brug for at vide for, på en kvalitetsfuld måde at kunne træffe kvalitetsfulde politiske beslutninger inden for dagtilbudsområdet?

Hvem har de brug for at lytte til og udveksle forståelser med? Pædagoger? Forældre? Forvaltning - eller børn? Hvornår? Og om hvad? De samme spørgsmål kunne stilles på vegne af alle aktørgrupperne: Hvem har vi brug for at lytte til? Hvornår? Og om hvad?'

Kun en organisering, der er karakteriseret af relationer og del-elementer, som 'kender' hinanden og har tillid til 'de andre', ved, hvordan man undersøger tværgående forhold, og hvor man skal gå hen for at skabe eller udvikle egne forståelser af en given tematik. Dermed kan styringen organiseres med viden om og i forhold til de forskellige virkeligheder, der er i styringsrelationerne inden for dagtilbud. Og udvidet kendskab til hinanden, og et begyndende kendskab til hinandens forståelser er opnået i gennem projektet.

**Projektets overordnede resultat består i, at det erkendte behov for at lytte til hinanden er blevet artikulert og praktiseret på kryds og tværs af området.**

Politikere har artikulert behov for fx den direkte dialog med fagprofessionelle snarere end akkumulerede rapporter, for at kunne udføre deres politiske arbejde. Ledere har artikulert behov for fx et mere indgående kendskab til institutionens børneliv, ligesom fagprofessionelle fx artikulert behov for at udforske deres praksis meget mere - sammen med andre. Forvaltningsansatte har artikulert behov for et mere indgående kendskab til institutionens hverdag og praksis for at kunne praktisere deres 'tilsyn' og har også derfor appelleret til det politiske niveau om at arbejde med visioner snarere end detaljstyring. Der er dukket mange flere behov for hinandens forståelser op: Behov for at mødes med borgere under borgermøder. Behov for at kende til forældres forståelser af institutionens aktiviteter. Behov for at kende til børns interesser og oplevelser.

Disse behov for hinandens forståelser, for løsning af egne opgaver såvel som for tiltro til indsatsen som helhed, peger ikke primært og alene på udvikling af nye *former* for samarbejdet, men i mindst lige så høj grad på behov for et nyt *indhold* i samarbejdet.

#### Eksempler på nye samarbejdsprocesser, -relationer og -indhold:

- At **inddrage børn** i at tale med andre børn om **relevante pædagogiske aktiviteter** og ledelsesmæssige **beslutningsprocesser**, som fx når børn undersøger andre børns interesser i forbindelse med institutionsprojekter eller Børne-ledermøder.

- At **pædagogisk ledelse** udvikler sig fra det personlige ledelsesrum (dette er mit kontor og inn institution), til også at handle om at **rette sin opmærksomhed til flere** ledelsesrelevante positioner og praksisser; til at forandre egen og andres arbejde og opmærksomheder ved at tænke endnu mere på tværs – bl.a. i relationen leder-medarbejder-børn, medarbejder-leder-forvaltning, leder-forvaltning-politiker eller leder-politiker. Et eksempel kan være, når en leder inviterer forvaltningen til en ny slags mødeform, eller når en anden skaber faglige refleksionsformer, der skærper pædagogernes opmærksomhed på fx deres tilgang til børn eller forældre.
- At **delagtiggøre** børns stemmer og interesser i **planlægning og organisering** af pædagogisk arbejde. Fx når pædagoger laver børne-interviews og børne-gruppearbejde om at udvælge tematikker og måder at lege og udføre projekter herom på.
- At etablere **nuancerede styringsdialoger** på tværs af styringsrelationerne i de kommunale organiseringer af dagtilbud. Som fx, når en forvaltning inviterer ledere og pædagoger til møde om, hvad de gerne vil i tale med lokaludvalget om, vælger et tema – eksempelvis institutionens arbejde med læreplaner – og så lader institutionerne selv vurdere den mest meningsfulde fremstilling heraf. Hvorefter det følges op ad en tværgående dialog, hvor de mangfoldige perspektiver i styringsrelationerne kan komme i spil.
- At forandre **SKAL-opgaver til VIL-opgaver** gennem udvikling af mere **kvalitativt nuancerede dokumentationsformer**. Som fx, når en leder sammentænker flere dokumentationskrav i et skema, og lader pædagogerne videreudvikle det, så det også indeholder fagligt relevante perspektiver.
- At forandre 'meningsløse' **styringsteknologier** til mere 'meningsfulde' **dialogiske arrangementer**, fx når forvaltningsansatte videreudvikler kontrolinstanser i dialog med de fagprofessionelle ledere. Eller når det politisk vedtages, at læreplansevaluering kan foregå via en mangfoldig markedsplads.
- At **turde stille kritisk-konstruktive spørgsmål** til egen og andres praksisser på tværs af de kommunale organiseringer, og skabe **nye mulige betingelser** for samarbejde mellem styringsaktørerne (fra pædagog til

politikere). Som når de ansvarshavende styringsaktører lader socialvidenskabelige forskere arrangere samarbejdsøvelser for dem og andre aktører fra styringsrelationerne via eksempelvis barndomsminde. Eller når forvaltningsansatte og politikere udvikler børn- og ungepolitik via laboratorier.

- At **fremhæve de muligheder**, der er de mest interessante eller ønskelige fra eget perspektiv og i forhold til egne praksisser, som 'de gode' **resultater** eller mål. Som fx når en pædagog fortæller om, hvordan hun har fundet en ny faglig side af sig selv, der er mere 'personlig', uden at overveje, hvorvidt andre kan genkende det som noget godt eller skidt. Eller når forvaltninger alene beskriver dele af de lokale forandringsprojekter, når de skal profilere.
- At **lære at lege** på **børnenes præmisser**, og lægge de voksnes og pædagogiske interesser væk for en stund, for at engagere sig i de børn, der arbejdes med, og spore deres engagementer. Som når pædagoger organiserer legetid med børn, de oplever som en faglig udfordring, uden at have bestemte pædagogiske hensigter med legen – andet end at lege med nærværende.
- At **stemninger** kan være relevante i forhold til både **fagligt og styringsmæssigt samarbejde**, som når en leder oplever en 'frisætning' i sit samarbejde med andre styringsaktører igennem en særlig type styringsdialog. Eller når en politiker kan mærke pædagogernes faglige engagement i en fortællende dokumentering.
- At **styre tværorganisatorisk samarbejde** med henblik på bestemte forvaltningsmæssige interesser og dermed **fastholde bestemte positioner og rollefordelinger** på tværs af styringsrelationerne. Fx når organiseringen af samarbejdsprocesserne er planlagt og styret helt skematisk i forhold til en fastlagt drejebog og et forudbestemt mål.

Hvilke effekter sådanne udviklede behov og tilgange vil få for de to kommuners fremtidige løsninger af opgaver inden for området og for deres lokale organisering af samarbejde i styring, vil tiden vise os. Vi kan forestille os mange forskellige, periodiske, ad hoc eller permanente organiseringer, men det ligger i hænderne på kommunernes aktører, hvordan de vil organisere dette fremtidige arbejde.

At samle således op på et langt og mangefacetteret forløb, kan virke yderst besnærende. Men den kommer imidlertid samtidig meget let til at skygge for de forandringer, der foregik undervejs.

*Kommunens afsluttende konference var en succes af dimensioner og der var lovord fra alle. På en af etablerede workshops blev områdechefen imidlertid bedt om at tænke et år tilbage. Hvordan ville den flotte fortællingen have lydt et år tidligere?*

*Områdechef: 'Men den vil meget handle om en usikkerhed på, hvad er det for en retning, de her ting bevæger sig i? Gir' det her overhovedet ... mening?'*

Slutresultat er én ting – proces er noget andet.

## Tillid og mistillid

*Jeg tænker: Hvad er det, der gør, at jeg ikke kan lytte? Er det fordi, jeg er bange for at miste noget terræn?*

Her mod afslutningen af rapporten vil vi gerne vende tilbage til begyndelsen af projektet – og rapporten. Hvad er nødvendigt for processens fortsættelse? Hvad skal der til? *Intersubjektivitet* og *andethed* i dialogen (kapitel 3) fremtræder igen som afgørende.

Som præmis for, at mennesker kan lytte til hinanden og føre en samtale, er *ikke*, at de kender hinandens perspektiver fuldt ud, men at de har *tillid* til den andens ytring. Tillid til, at jeg som lytter kender tilstrækkeligt til betydningen af de ord, der siges, tillid til, at andetheden ikke er for ustyrlig og at jeg 'mister terræn'. Med andre ord: tillid til at den vej, samtalen er ved at tage, kan åbne for mening, snarere end at være skadelig – for mig, såvel som for sagen, vi taler om.

Vi kan skelne mellem forskellige typer af tillid, i første omgang *umiddelbar* og *refleksiv* tillid (Markova, Linell & Gillespie, 2008). Det ville være forventeligt, at organiseringer af voksnes samarbejde primært beskæftigede sig med den refleksive tillid, men især fordi netop denne organisering vedrører børns liv og udvikling og fordi de dialoger, der føres, også føres med dem, giver det mening også at tale om den umiddelbare, spontane tillid/mistillid.

## Umiddelbar tillid

Til belysning af den *umiddelbare tillid*; kan fremhæves Ainsworth's arbejder (1970). I Strange Situation Test undersøgtes tilknytningen mellem 1 årige børn og deres tilknytningspersoner. Den tillid/mistillid, børn i disse eksperimenter udtrykte, havde naturligvis grundlag i tidligere erfaringer, men de udgjorde ikke en refleksiv bevidsthed. Der var altså ikke også den refleksive distance fra situationen, hvor barnet 'spurgte' sig selv: 'Kan jeg stole på hende?', 'Kommer hun tilbage?'

At børn altid har 'et perspektiv' betyder ikke nødvendigvis, at det er et refleksivt perspektiv, i betydningen, at det er reflekteret over som *'mit' til forskel fra 'dit'*. Det 'er' der bare, som sådan *det opleves*. Og det er faktisk netop fordi, der *ikke* er et refleksivt perspektiv, og fordi der *ikke* er en refleksiv distance, at erfaringen sætter så dybe spor, uanset om den er god eller skidt.

Den umiddelbare tillid eller mistillid forsvinder ikke som fænomen, blot fordi vi udvikler refleksivitet. Vi har den umiddelbare tillid med os, måske som en tråd i vores grundindstilling. Vi møder mennesker med en vis frygtsom tilgang til verden, mens andre 'går lige i folk med træsko på', eller mere kritisk formuleret virker 'godtroende'. Dette er ikke blot et spørgsmål om refleksiv formåen, det er også et spørgsmål om livserfaringer.

Ekskurs: Hvorfor er 'god-troende' ikke det allerbedste, man kan være? Ja, det er det ikke, fordi det er ganske ude af trit med de sociale magtspil, personen i sit helt almindelige hverdagsliv er foldet ind i. Det er måske menneskeligt set det allersmukkeste, vi kan møde, men i mødet med dagligdagens liv bliver det let en forvreden form, som minder os om vor romantiseren. Når verden er en fordeling af magt, der kan genforhandles, kan tillid i sin ekstreme form komme til skade, hvorimod mistillid – forstået som kritisk sans – kan være til gavn, ikke blot for subjektet, men også for fællesskabet. Og dette betyder, at tillid og mistillid er fænomener, der kan studeres og udpeges, men at deres funktionalitet først kan afgøres, når vi ser disse reaktioner i en sammenhæng. I kontekster, sammen med andre mennesker. Ekskurs slut.

De kulturelle kontekster, vi lever i, er på indirekte måder med til at forme det, vi umiddelbart har tillid til, eller ikke. Man kan tale om kulturelle repræsentationer, som, artikuleret eller ej, fremhæver noget som 'farligt' og 'skadeligt' og andet som 'trygt' og 'godt', og at vi bruger disse repræsentationer som referenceramme på en ikke-refleksiv måde, når vi møder noget, vi ikke før har taget stilling til.

I 1962 rejser Nelson Mandela tværs over det afrikanske kontinent i fly. Han erindrer:

*Vi mellemlandede i Khartoum, hvor vi skiftede til et Ethiopian Airlines fly til Addis. Her fik jeg en ret mærkelig oplevelse. Da vi boarded så jeg, at piloten var sort. Jeg havde aldrig før set en sort pilot og for et øjeblik måtte jeg berolige min panik. Hvordan kunne en sort mand flyve et fly? Et øjeblik efter tog jeg mig selv i det: Jeg havde været fanget i apartheid tankegangen. (1995, p. 292 citeret i Gillespie, 2008, egen oversættelse)*

Det er måske den udfordring der tales om, når der tænkes 'ud af boxen'. Den kommer i hvert fald ikke af sig selv, og på visse områder er det slet ikke meningen. En omfattende industri beskæftiger sig eksempelvis med, at vi som forbrugere skal udvikle tillid til produkter. Og købe dem.

Når vi i dette projekt insisterer på, at den umiddelbare tillid/mistillid også er aktuel og af betydning, så er det af to grunde: For det første har vi med børn at gøre, hvis refleksivitet er under udvikling, og således særdeles formbar. For det andet lever vi alle sammen i miljøer, der producerer repræsentationer, vi på umiddelbare måder let overtager som vore egne. I disse repræsentationer bliver den kulturelle andethed ikke erkendt som 'noget andet', vi tager den med og for givet.

Og vi har set mange eksempler på professionelles arbejde med børns umiddelbare tillid og mistillid. Stærkest står formodentlig eksemplet med den lille dreng (Kapitel 5, afsnit 3), der ikke kommunikerede med voksne i institutionen. For dem var de mange, mange gentagelser af, at interaktionen også var kontrollerbar for drengen, én af de ting, der skulle til, for at han turde være en del af interaktionen, og for at han selv begyndte at kunne se muligheder i dialogen og samlivet. Men en lige så vigtig dimension var formodentligt, at institutionens personale undersøgte den mikro-kulturelle repræsentation de havde opbygget. I dette tilfælde var det ikke apartheid, de var 'fanget' i, men det faldt som en bombe, da en professionel udtrykte 'Vi er overhovedet ikke anerkendende'. Det gav anledning til nye tanker og praksisser.

På samme dobbelte måde udtrykte en leder både en anden indstilling gennem børneledermødernes aktiviteter: *'Hvad er det, det er herinde?'*, hvilket henviser til den udfordring, der ligger i at ville føre dialoger på tværs af niveauer af refleksivitet; altså er *et eksistentielt projekt*, men også en revision af hendes institutions selvforståelse: *'Jeg tror i virkeligheden at vi bliver for selvfede, vi synes jo at vi er dygtige, vi synes, at vi kan alverden. (...) Vi er begyndt at folde begrebet om børneperspektivet ud, og vi er overhovedet ikke færdige.'*

## Refleksiv tillid

Den refleksive tillid er karakteristisk på den måde, at subjektet kan distancere sig fra den dialogiske situation gennem refleksion og *føre en dialog* med sig selv (en autodialog) om den anden. Gillespie skelner her mellem metaperspektiver og metametaperspektiver.

'Hun forstår mig bare så godt.' eller 'Jeg forstår ikke, hvad hun er ude på.' eller 'Er jeg ved at tabe terræn?' Uden at tage Gillespie til indtægt, herfor er vi af den opfattelse, at 'den anden' også kan være overindividuel, som eksempelvis en lokal kultur, en institution etc. som producerer refleksioner fx 'Hvad er det, det her sted går ud på? Hvad vil de have mig til at gøre?'

Denne refleksion indeholder en opmærksomhed på *den andens* perspektiv. (Gillespie, 2008) Man optages altså af den andens hensigt. Processer som disse er *metaperspektiver*.

Vi har set utallige eksempler herpå i projektet, både i situationer, der involverede os som forskersubjekter og i situationer der foregik mellem andre. I omtalen af projektet som 'langhåret' høres tydelig mistillid. Mange andre gange er vi mødt med åbenlys tillid.

Mellem aktørerne har vi set mistillid til, at der var 'noget at hente' for de professionelle i legedialoger, at forældre anerkendte pædagogers professionalisme eller at politikere ville vinde noget, ved at tale med institutionspersonalet. Men vi har også set de modsatte bevægelser; som tillid til, at der er noget produktivt at hente i de selv samme dialogiske muligheder.

*Metametaperspektiver* adskiller sig fra metaperspektiver på den måde, at jeg ikke blot tænker om den andens hensigter, jeg tænker også over, hvordan han tænker om mine. Altså; jeg tænker ikke blot 'Hvor er han er hjælpsom', jeg tænker: 'Han er hjælpsom fordi han ved, at jeg tænker på at forfremme ham.' I dette metametaperspektiv indgår altså ikke blot refleksioner om den andens intentioner, men også den andens perspektiv på mine egne intentioner.

Når en pædagog, som ikke er projektpædagog, ytrer sig om projektet som 'en storm i et glas vand', så ræsonnerer projektpædagogen, at ytringen ikke blot er en kommentar til projektets kvaliteter, men også, at vedkommende kommenterer projektpædagogernes oplevelser af at have kvalificeret sig professionelt gennem deltagelsen. Det, der herigennem altså også siges, er: 'Du skal ikke tro du er noget', ræsonnerer pædagogen.

Når vi har sagt: 'Vi ved godt, at det måske kan virke lidt uvedkommende at medbringe et billede af dig fra din barndom', så foregriber vi præcist det mulige perspektiv, den anden kunne have på det, at medbringe et billede af sig selv fra sin egen barndom.

Men har vi ret? Var det det, de tænkte? Det ved vi faktisk ikke, men uanset hvad, gør vores 'læsning' en forskel i den konkrete interaktion. Hvis vi på en fuldstændig måde kunne 'læse' den andens perspektiver, ville problemet om tillid og mistillid forsvinde. Tillid er præcist nødvendig, fordi vi har og altid vil have et ufuldstændigt kendskab til den andens perspektiv. Men det er ikke det samme som at antage, at reaktioner som henviser til henholdsvis tillid eller mistillid altid afspejler de virkelige intentioner hos den anden.

## Om behovet for den anden, på trods af forskelle – på vej mod en ny solidaritet?

Ifølge Durkheim (1947) medførte arbejdsdelingen et sammenbrud af den mekaniske solidaritet og tilblivelsen af en organisk solidaritet. I stedet for en solidaritet baseret på ensartethed, skulle den baseres på interdependens, dvs. gensidig afhængighed. Arbejdsdelingen producerede altså både forskelle men også nye afhængigheder. Mead (1934) foreslog principperne for organisk solidaritet meget tæt på fordringerne i meta- og meta-metaperspektiver. For Mead måtte et moderne samfund bygge på forskelle, såvel som perspektivveksling.

Et samfund baseret på differentiering og gensidig afhængighed uden perspektivveksling vil være fyldt af instrumentalisering, fremmedgørelse og mistillid. Et psykopatisk samfund. Men, ræsonnerede Mead, hvis deltagere i et kollektivt liv kan realisere deres gensidighed gennem perspektivveksling, så kan en ny form for solidaritet og tillid opnås. På et metaperspektiv niveau handler det om stolthed og anerkendelse, som udvikles gennem den andens blik. På et meta-meta perspektivniveau handler den om, at hver enkelt ved, at den andens stolthed og anerkendelse opnås gennem de blikke, der hviler på hende. Denne form for solidaritet er ikke alene baseret på gensidig afhængighed, men på den fælles bevidsthed om den fælles gensidige afhængighed.

## Kære Læser!

Du er nu igennem rapporten. Du har sikkert været optaget af noget, og kedet dig over andet. Måske har du afvist det hele med henvisning til, at 'jeg' eller 'vi' i 'vores' kommune er kommet langt længere. Måske har du set nogle muligheder i visse aspekter, men tænkt 'Det kan bare ikke lade sig gøre hjemme hos mig' om andre. Tredje parter i din verden ville gøre det surt for dig, dersom du insisterede. Der er måske for meget på spil? Uanset hvad, håber vi, at rapporten har givet anledning til at tænke videre over de praksisser og processer, du selv er involveret i, og måske endda givet dig lyst til at tale med andre involverede om jeres forskellige og fælles perspektiver, positioner og relationer. Vi synes, at de involverede Kommuner fortjener vores solidaritet, i den betydning, at det anerkendes at vi - du og jeg - har haft brug for deres åbenhjertighed i vor egen proces med at blive klogere.



# Referencer

- Ainsworth, M.D. & Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1): 49 – 67.
- Andersen, N.Å. (2008). Velfærdsledelse: Nej tak til lette løsninger. *Politiken*, 23.04.08
- Andersen, P.Ø., Hjort, K. & Schmidt, L. S. K. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem pædagogik og forvaltning*. Forskningsrapport, Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Buchanan, D. & Dawson, P. (2007). Discourse and audience: Organizational change as multi-story process. *Journal of Management Studies*. 44(5): 669-686.
- Bredsdorf, N. (2008). *Universiteternes styrelse, ledelsens styrkelse og forskningens frihed: Essays om universitetspolitikken og universitetslovenes historie*, Roskilde Universitetsbibliotek. Skriftserie , nr. 51
- Bukh, P.N. (2004). *Dilemmaledelse: Frigør de produktive kræfter*. I: Hildebrandt S (red.): Strategi & Ledelse. Børsen Forum A/S.
- Christensen, J. G. (2009). Ledelse mellem mode og politik. *Offentlig ledelse*. (1). Udgivet i samarbejde mellem HK/Kommunal, Socialpædagogerne og Dansk Socialrådgiverforening.
- Christensen, T. & Lægread, P. (2002). *New public management: the transformation of ideas and practice*. Ashgate Publishing.
- Christiansen, J. & Bason, C. (2011). Profil af det offentlige laboratorium. *Økonomistyring & Informatik*, 26(4): 223-248.
- Dalsgaard, L. & Jørgensen, H. (2010). *Kvaliteten der blev væk: kvalitetsreform og modernisering i den offentlige sektor*, Frydenlund.
- Danielsen, D., Kampmann, J. & Rasmussen, K. (2010). *At opbygge Evaluering i Pædagogisk Praksis*, Center i Barndoms-, Ungdoms- og Familielivsforskning, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Durkheim, E. (1947). *The division of labor in society*. New York: The Free Press
- Ejersbo, N. & Greve, C. (2005). *Modernisering af den offentlige sektor*. Børsens forlag.
- Gergen K.J. (2009). *Dialog as kollaboratives Handeln*. *Journal für Psychologie – Theorie, Forschung, Praxis*. <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/155/156>
- Gillespie, A. (2006). *Becoming other: From social interaction to self-reflection*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gillespie, A. (2008). Trust in everyday interaction. Marková, I. & Gillespie, A. (Eds.) *Trust and distrust. Sociocultural perspectives*, p. 121 - 131. Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Gillespie, A. & Cornish, F. (2009). Intersubjectivity: Towards a dialogical analysis. *Journal for the theory of social behavior*, 40(1): 19 – 48.
- Gjørup, J., Hjortdal, H., Jensen, T., Lerborg, L., Nielsen, C., Refslund, N., Suppli, J. & Winkel, J.S. (2007): Tilgiv os – vi vidste ikke, hvad vi gjorde. *Politiken*. 29.03.07.
- Grant, D. & Marshak, R.J. (2011). Toward a Discourse-Centered Understanding of Organizational Change. *Journal of Applied Behavioral Science*. 47(2): 204-235.
- Greve, C. (2002). New Public Management. Working paper i: *Nordisk Kulturpolitik under Forandring*. Nordisk kultur Institut.
- Greve, C. (2009). *Offentlig ledelse. Temaer og teorier i politologisk perspektiv*. 2. udgave. DJØF's forlag.
- Greve, C. & Kragh Jespersen (1999). New Public Management and its critics: Alternative roads to flexible service delivery to citizens? I: Rouban, L. (red.): *Citizens and the New Governance : Beyond New Public Management*. EGPA Yearbook. IOS Press
- Halkier Bjerring, P. & Lindén, A. (2008). *Anerkendende procesøvelser. Veje til engagement og forankring*. Attractor og Psykologisk Forlag A/S.
- Hermans, H.J.M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3): 243-281.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G. & van Loon R.J.P (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47: 23–33.
- Hermans, H.J.M., Hermans – Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. UK: Cambridge University Press

- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2009). Evidens og professionelle valg i lærerens arbejde. I KVAN: *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. Vol. 84, 01.08.2009.
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition*. Cambridge MA: MIT Press.
- Howard, D. (2005). *Diskurs. En Introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Hviid, P. & Beckstead, Z. (2011). Dialogues about research. I: Mårtens, M., Wagoner, B. Aveling, E.L., Kadianaki, I. & Whittaker, L. (Eds.): *Dialogicality in Focus: Challenges to Theory, Method and Application*. Nova Science Publishers, INC.
- Hviid, P. & Lima, C. (2011). Pædagogik, evaluering og evalueringsubehag. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2: 103-120.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. 2nd edition. UK: Routledge
- Josephs, I. (1998). Constructing One's self in the city of the silent: Dialogue, symbols and the role of 'As-if' in self-development. *Human Development*, 41: 180-195.
- Josephs, I., Valsiner, J. (1998). How does autodiologue work? Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly*, 61(1): 68-83.
- Josephs, I., Valsiner, J., Sorgan, S.E. (1999). The process of meaning construction. In: J. Btandstäder & R. M. Lerner (Eds.) *Action and self-development. Theory and research through the life Span*, Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Juelskjær, M., Knudsen, H., Pors, J.G. og Staunæs, D. (2011). *Ledelse af uddannelse - At lede det potentielle*, Samfundslitteratur.
- Klausen, K.K. (2001). *Skulle det være noget særligt? Organisation og ledelse i det offentlige*. Børsens Forlag.
- Lima, C. & Hviid, P. (2011). Læreplaner, evalueringspraksisser og identiteter : et blik i styringsmaskinens indre. *Økonomistyring & Informatik*, 27(3): 333-366.
- Linell, P. (2007). Essentials of dialogism: Aspects and elements of dialogical approaches to language, communication and cognition.
- Linell, P. (2003). Dialogical tensions: On Rommetveitian themes of minds, meanings, monologues and languages. *Mind, Culture and Activity*, 10(3): 219 - 229
- Majgaard, K. (2008a). Slip paradokserne løs! Laboratorier for ny offentlig styring. *Økonomistyring & Informatik*. 24(3): 261-302
- Majgaard, K. (2008b). Livet efter NPM – Ledelse på kerneforretningens vilkår. I: Melander, P. (red.) *Det fortrængte offentlige lederskab*. Jurist- og økonomforbundets forlag.
- Markova, I. (1987). On interaction of opposites in psychological processes. *Journal of Theory of Social Behavior*, 17: 279-299.
- Markova, I., Linell, P., Gillespie, A. (2008). Trust and distrust in society. (Eds.) *Trust and distrust. Sociocultural perspectives*, p. 3 - 20. Charlotte: Information Age Publishing.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Melander, P. (2008a). Laboratoriemodellen – en samarbejds metode til at gøre styringssystemer mere praksisnære og meningsfulde. *Økonomistyring & Informatik*. 24(1): 103-111.
- Melander, P. (2008b). *Det fortrængte offentlige lederskab. Offentlig ledelse efter New Public Management*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Melander, P. (2010). *Styring gennem lederskab – nye perspektiver og ideer for fremtidens værdiskabelse og kriseledelse*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Melander, P. (2012). *Lederskabsreformationen*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Pedersen, D. (red.) (2008). *Offentlig ledelse i managementstaten*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Pedersen, D. (2012). Offentligt lederskab efter New Public Management. I: Hall, L. & Tabor, S. (red.): *Ledelse af velfærd. Mod, besindighed, retfærdighed*. Hans Reitzels Forlag, 27-48.
- Pedersen, D., Højlund, H. & Greve, C. (2008). *Genopfindelsen af den offentlige sektor. Ledelsesudfordringer i reformernes tegn*. København: Børsens Forlag.
- Pedersen, D. & Greve, C. (2007). Strategisk offentlig ledelse i reformernes tidsalder. I: *Ledelse og Erhvervsøkonomi*, 4: 195-206.
- Plum, M. (2010). *Dokumenteret Faglighed*. PhD-afhandling, Københavns Universitet Amager.
- Purdy, J.M. (2012). A framework for assessing power in collaborative governance processes. *Public Administration Review*. 49(3): 675-689.
- Rasmussen, R. K. (2011). Styringslaboratorier: Åben, brugerdriven innovation af styring som principielt alternativ til New Public Management. *Økonomistyring & Informatik*, 26(5): 453-474.
- Regeringen (2007). *Bedre velfærd og større arbejdsglæde – Regeringens strategi for høj kvalitet i den offentlige service*. Schultz information, www.kvalitetsreform.dk
- Rennison, B. (2011). *Ledelsens Genealogi*. Forlaget Samfundslitteratur.

- Rieper, O. & Hansen, H.F. (2007). *Metodedebatten om Evidens*. AKF. [http://www.akf.dk/udgivelser/2007/metodedebat\\_evidens/](http://www.akf.dk/udgivelser/2007/metodedebat_evidens/)
- Rommerteit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley
- Rommerteit, R. (1998). On human beings, computers and representational-computational vs. hermeneutic-dialogical approaches to human cognition and communication. *Culture & Psychology*, 4(2): 213–233.
- Shaw, P. (2002): *Changing Conversations in Organizations*. UK: Routledge.
- Shotter, J. (2008). Dialogism and polyphony in organizing theorizing in organization studies: Action guiding anticipations and the continuous creation of novelty. *Organization Studies*, 29(4): 501-524.
- Shotter, J. (2010). Situated dialogical action research: Disclosing “beginnings” for innovative change in organizations. *Organizational Research Methods*, 13(2): 268-285.
- Shotter, J. (2011). Commentary: From ‘already made things’ to ‘things in the making’. Inquiring ‘from within’ the dialogic. In: Märtsin, M., Wagoner, B., Aveling, E-M., & Kadianaki, I. (Eds.) *Dialogicality in focus: Challenges to Theory, method and application*: Nova Science Publishers Inc.
- Shotter, J. & Tsoukas, H. (2011): Complex Thought, Simple Talk: An Ecological Approach to Language-based Change in Organizations. I: Allen, Maguire & McKelvey (red.): *The Sage Handbook of Complexity and Management*. Sage Publications.
- Sløk, C. & Villadsen, K. (red.) (2008): *Velfærdsledelse i i den selvstyrende velfærdsstat*. Hans Reitzels Forlag.
- Staubæs, D. & Søndergaard, D.M. (2005). *Høns i Hanegården – Køn og Ledelse*. Institut for Pædagogisk Psykologi, DPU Aarhus Universitet.
- Staubæs, D. & Søndergaard, D.M. (2007). Nyttige resultater i en tangetid. *Nordiske Udkast*, 1: 6-25.
- Stern, D. (2000). *Barnets intersubjektive univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, E. & Torfing, J. (red.) (2011). *Samarbejdsdrevet Innovation i den Offentlige Sektor*. Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Sørensen, E., Sehested, K. & Reff Pedersen, A. (red.) (2011). *Offentlig styring som pluricentrisk koordination*. Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Thomas, R., Leisa, D.S. & Hardy, C. (2011). Managing organizational change: Negotiating meaning and power-resistance relations, *Organization Science*, 22(1): 22-41.
- Torfing, J. (red.) (2012). *Ledelse efter kommunalreformen – sådan tackles de nye udfordringer*. Jurist og Økonomiforbundet.
- Tsoukas, H. & Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*. 13(5): 567-582.
- Tsoukas, H. (2009). A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science*, p. 1526 - 5455
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, 12(2): 251-265.
- Voloshinov, V.N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge Massachusetts: Howard University Press
- Zahavi, D. (2007). Self and other: The limits of narrative understanding. In D.D. Hutto (Ed.): *Narrative and understanding persons*, pp. 179 – 201. Royal institute of philosophy supplement 60. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aalund, S. & Schmidt-Thomsen, U. (2005). *Kampen for autonomi – offentlige ledere i krydspres*. Jurist og Økonomiforbundet.





KØBENHAVNS  
UNIVERSITET



Solbjerg Plads 3  
2000 Frederiksberg  
Danmark

Telefon +45 3815 3815  
cbs@cbs.dk  
www.cbs.dk

Center for Sundhed og Samfund  
Øster Farimagsgade 5  
1353 København K

Telefon +45 3532 3546  
samf-fak@samf.ku.dk  
www.ku.dk