



**VIBORG**  
KOMMUNE

**VIA** >  
UNIVERSITY COLLEGE

## **DET ER OS, DER SKAL FINDE ANDRE VEJE** UDVIKLING AF INKLUDERENDE PRAKSIS

KID 3 PROJEKT



VIBORG KOMMUNE I SAMARBEJDE MED VIAUC

# FORORD

---

## UDVALGSFORMAND SØREN PAPE POULSEN, BØRNE- OG UNGEUDVALGET, BESKRIVER HER PROJEKTETS VIDERE BETYDNING FOR POLITIKKEN I VIBORG KOMMUNE.

---

Med denne rapport er første skridt taget i at udvikle en inkluderende og anerkendende praksis for et samlet 0-6 års område. Viborg Kommunes KID 3 projekt havde som omdrejningspunkt at udvikle ledelsesformer, der fremmer en inkluderende tankegang og praksis. Ledelse af inkluderende praksis retter sig ikke kun mod ledernes udvikling af deres ledelsesformer, men lige så meget mod pædagogernes og pædagogmedhjælpernes "ledelse" og ansvar for skabelse af en inkluderende pædagogisk praksis i dagligdagen.

Rapporten dokumenterer bl.a., at der allerede nu er skabt helt nye veje til at inkludere børnene i Viborg Kommunes arbejde med at udvikle det samlede dagtilbudsområde.

Dette arbejde indebærer også, at der sættes nye mål på grundlag af en ny fælles platform, der tager sit udgangspunkt i børne- og ungdomspolitikken "Lys i Øjnene". Vi er helt sikre på, at arbejdet med denne rapport har givet rigtig god grundlæggende viden om, hvad der er vigtigt for vores ansatte indenfor området. Med denne rapport har vi samlet de væsentligste erfaringer fra projektet, og det bliver en både spændende og omfangsrig opgave at tage fat på det videre indhold i den pædagogiske praksis.

Søren Pape Poulsen  
Formand for Børne- og Ungdomsudvalget



# INDEX

Side 1	Forord
Side 3	Præsentation af projektet
Side 8	Den pædagogiske praksis
Side 17	Organisation, ledelse og medarbejdere
Side 25	Læring
Side 33	Projektets opbygning og organisering

## COLOFON

DET ER OS, DER SKAL FINDE ANDRE VEJE  
- udvikling af inkluderende praksis  
KID 3 projekt,  
Viborg Kommune i samarbejde med VIAUC

Forfattere, evaluører og konsulenter:  
Svend Bak og Charlotte Bisbjerg Nielsen

Udgiver: Viborg kommune og VIAUC  
Layout: Bente Grue

# PRÆSENTATION AF PROJEKTET

**KID 3 PROJEKTET I VIBORG KOMMUNE HAVDE FØLGENDE FORMÅL: "AT ALLE BØRN OPLEVER SIG MØDT OG HJULPET FREM TIL MANGFOLDIGE OG ANERKENDEDE DELTAGELSESMULIGHEDER".**

3

Fokus har ligget på børnene og deres oplevelse af at være inkluderet og rummet samt deltagende i daginstitutionens dagligdag. Projektet tog afsæt i Viborg Kommunes målsætning for børne- og ungeområdet: "Lys i øjnene" og "Truede børn og unge - en sammenhængende børnepolitik".

Det var projektets hensigt at sikre både medarbejder- og lederkompetencer samt ledelsesmæssig støtte og opbakning til udviklingen af den pædagogiske praksis. Derfor har det i projektet stået meget centralt at udvikle og professionalisere ledelsesfunktionen, således at lederen kunne vejlede og lede "udviklingsorienterede og inkluderende processer". Lederne var derfor de første som fik kurser indenfor projektets temaer, og der blev etableret netværksgrupper for alle deltagende ledere. Hver gruppe fik desuden tilknyttet en konsulent. Sideløbende hermed blev de første kurser for medhjælpere og pædagoger igangsat, og alle deltagende institutioner blev bedt om at formulere et praksisudviklingsprojekt i egen institution pba. projektets tematikker og mål.

Praksisudviklingsprojekternes fokus på enkelte og grupper af børn har været projektets gennemgående aktivitet, som vi har forsøgt at rette konsulentarbejde, ledelse og pædagogisk praksis mod. Dog med den overvejelse at de forskellige parter skal spille forskellige roller og har forskelligt ansvar for at sikre inklusion og rummelighed i daginstitutionen. Projekterne forsøgte med afsæt i lokalt definerede opmærksomhedsfelter i hverdagslivet i institutionerne at fremme inkluderende processer omkring enkeltbørn og grupper af børn, som i personalets øjne var truet af eller udsat for ekskluderende processer. Når opmærksomhedsfelterne var defineret, begyndte personalet i en systematisk tilrettelagt arbejdsproces at dokumentere via praksisfortællinger, hvilke processer der var i spil. Praksisfortællingerne blev gjort til genstand for analyse, der baserede sig på forskellige teoritilgange, som kunne være nyttige i forhold til at inspirere inkluderende interventioner fra det pædagogiske personales side. Når interventionerne var gennemført og dokumenteret via

flere praksisfortællinger, blev disse igen gjort til genstand for analyse med henblik på videreudvikling og læring.

## SØGE- OG LÆREPROCES MED SYSTEMATISK ERFARINGSOPSAMLING

Projektet har placeret sig som et projekt, der søgte at finde måder at håndtere og udvikle en praksis, der var inkluderende og rummelig. Denne lærestrategi har vi ladet gå igen i flere af projektets processer. Dels i ledernes overvejelser og praksis mht. inkluderende og udviklingsorienteret ledelse - vi har løbende formuleret hypoteser og indhold mht. at fylde denne "kategori" ud, hvordan ser denne ledelse ud i Viborg i dag? - og dels ift. pædagogerens udviklingsarbejde med at finde pædagogiske strategier, som kan sikre inklusion af børnene. Disse erkendelser og erfaringer har vi samlet op hen ad vejen i projektets forløb, som hypoteser og fortolkninger af projektets gennemgående begreber, samt mulige valg i den pædagogiske praksis. Der har derfor været arbejdet systematisk med erfaringsopsamling (praksisfortællinger som dokumentation af den pædagogiske praksis, samt SMTTE), som model for evaluering og justering af projekterne på institutionen. Og der har været etableret flere såkaldte dialogtænder, hvor de enkelte institutioner fremlagde og fik respons på egen praksis. Ligesom der i konsulentgruppen samt i det enkelte netværk har været arbejdet med at opsamle viden og erfaringer med ledelse af inkluderende og udviklingsorienterede processer.

## AFPRIVATISERING

En anden præmis for projektet har været at afprivatisere både den pædagogiske og den ledelsesmæssige praksis – at sikre at viden, problemer og erfaringer spredes og reflekteres i netværk og i dialoggrupper – og altså åbne for lederens og pædagogerens praksis og lade andre ledere, konsulenter og pædagoger se på hinandens praksis, lære af hinanden og begynde at betragte viden som fælles.

## AT FOKUSERE PÅ DET DER VIRKER

Yderligere kan man sige, at projektet har været på jagt efter "hvad der virker" – altså en ret pragmatisk tilgang til viden og udvikling. Men samtidigt igen et forsøg på at drage paralleller fra fokus på ressourcer hos det lille barn til ligeledes at se på ressourcer hos medarbejdere og hos ledelse.

## FØLGENDE 4 MÅL OG ARBEJDSPØRGSMAÅL ER DER SØGT SVAR PÅ:

### 1. LEDELSESNIVEAU

Resultatet er en succes, når:

- hvert lederværk har dannet sig erfaringer med kollegial sparring i forhold til medarbejderne og ledernetværket
- lederne skaber mulighed for, at den enkelte medarbejder kan modtage sparring og vejledning på baggrund af de inkluderende projekter, der med tiden munder ud i en praksisfortælling
- der er skabt en fælles fagetik, som alle kender til og tilslutter sig i forhold til udvikling af en inkluderende praksis

### 2. MEDARBEJDERNIVEAU

Resultatet er en succes, når:

- hver medarbejdergruppe har udviklet inkluderende praksisprojekter, som de har delt og fagligt reflekteret over sammen med andre.
- der er etableret rammer og "rum" i institutionen, som fremmer medarbejdernes mulighed for at reflektere over organisering og rammesætning af relationerne mellem børnene og mellem børn og voksne.
- Medarbejderne kan iagttage tegn på, at de inkluderende mønstre gennemsyner deres møde med børn, og børnenes møde med hinanden, og at trange mønstre er undtagelser

### 3. BØRNENIVEAU

Resultatet er en succes, når:

- samtlige involverede daginstitutioner i Viborg Kommune gennemfører konkrete tiltag i forhold til inkluderende praksis i børnegruppen
- succeskriterier opstilles af leder og medarbejdere i de enkelte daginstitutioners praksisprojekter ved projektets opstart
- barnets perspektiv forventes inddraget i projekternes succeskriterier

### 4. LEDERROLLEN

En udfordring er derfor at finde ud af, hvordan en leder skal lede?

- Hvilke beslutninger skal hun træffe?
- Hvilke strategier er farbare, hvis hun ønsker, at hendes ledelse faciliterer en inkluderende innovativ kultur?

- Hvordan er hendes ledelsesindsats virksom gennem de forskellige relationelle lag: leder/pædagog, pædagog/pædagog, pædagog/forældre, pædagog/barn, barn/barn?
- Hvilken rolle spiller medarbejderkulturen for lederens inkluderende praksis?

## EVALUERINGSOVERVEJELSER

Evalueringen har derfor indholdsmæssigt forsøgt at samle viden, erfaringer og svar på ovenstående spørgsmål og fokuspunkter, hvilket denne rapport vil forsøge at beskrive.

Indledningsvis er det vigtigt at påpege, at denne rapport kun dokumenterer den første del af KID 3 projektet i Viborg, idet det fortsættes ind i 2009 som projekt og dernæst som en del af den daglige drift. Der er således aktiviteter, som vi i denne rapport ikke kan opsamle erfaringer fra. Det gælder eksempelvis praksisudviklingsprojekter i alle specialgrupper og specialinstitutioner, diplomforløbet for dagplejepædagoger samt ressourcekorps – en opkvalificering i deres konsulentfunktion ift. at sikre inklusion, samt temadage og videre arbejde i dagplejen med projektets temaer. Disse aktiviteter er i gang i efteråret 2008.

Metodemæssigt har vi benyttet os af følgende aktiviteter for at samle viden og erfaringer fra projektet:

Kvalitative interviews med fire ledere – udvalgt for at tilstræbe en vis grad af spredning. Vi har valgt to ledere med stor erfaring, to nye ledere, to ledere med nogen teoretisk lederuddannelse og to uden. Uden dog at ville tilstræbe repræsentativitet, idet vi har været optaget af den enkelte leders fortælling og refleksion over egen ledelse og de udfordringer, som hun synes, hun har stået i. Det vil sige, vi har taget udgangspunkt i den enkeltes fortolkninger og forståelse af egen situation – dette vil aldrig kunne generaliseres og tages for givende for andre ledere, men må ses som mulige måder at forstå projektets begreber på.

Yderligere er der foretaget to fokusgruppeinterviews med i alt otte medarbejdere fra fire institutioner, der alle har udviklet praksis ifm. KID 3 projektet. Der er tale om andre institutioner, end der hvor lederne er blevet interviewet.

Vi har valgt kvalitative interviews for at kunne opsamle og afdække forskellige, nuancerede og forfinede erfaringer og erkendelser i håbet om at få mangfoldighed mere end generaliserbarhed. Derfor må rapporten ses som mulige nedslag og fotograferinger af de processer og de bud, der kan være på, hvordan man kan arbejde med at fortolke projektets mål.

Yderligere har vi anvendt praksisfortællingerne fra dagin-



stitutionerne som eksempler og netop fortællinger på, hvordan inklusion "ser ud" og som dokumentation for, hvad "der virker".

Endvidere har vi fundet erkendelser, forståelser og problematiseringer i diverse referater fra netværkssparring, styregruppemøder samt konsulentmøder.

Midtvejs i evalueringsprocessen er de foreløbige resultater fra evalueringen blevet fremlagt for den samlede ledergruppe, som de derefter havde mulighed for at koble sig på og udvikle samt diskutere. Således er viden blevet betragtet som foreløbige meningsforståelser og erkendelser, der løbende skal udfordres og udvikles i en dialog med de involverede parter. Ligeledes har evalueringskonsulenterne fået sparring af Videnscentrets medarbejdere mhp. at sikre, at erkendelser og viden bliver perspektiverede. Dette er derfor også en del af vores baggrundsmateriale.

Vi har været på jagt efter den gode historie, efter succeserne, efter best-practice. Det vil sige, at vi har haft en anerkendende og undersøgende tilgang til evalueringen. Men vi har også spurgt til de dilemmaer, man som medarbejder og leder synes, man har stået overfor. Samtidig har det været vigtigt for os at finde erfaringer og viden, der er skabt i projektet, og som kan fungere som en bank, der kan trækkes på ift. nye forandringsprocesser og fungere som grundlag for den pædagogiske praksis i Viborg Kommune.



# DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS

## DETTE AFSNIT VIL BESKRIVE DE PÆDAGOGISKE PROCESSER OG OVERVEJELSER, SAMT VISE EKSEMPLER PÅ INKLUDERENDE PROCESSER FRA DAGINSTITUTIONERNES DAGLIGDAG.

Temaer er fundet på basis af læsning af praksisfortællinger og fortolkninger af disse, gennemført af medarbejdere og ledere. I det nedenstående beskrives centrale temaer i det inkluderende arbejde i dagtilbud med udgangspunkt i det materiale, som det pædagogiske personale genererede.

Der er lagt vægt på at udtrække generaliserede erfaringer, som på den ene eller anden måde har bidraget til fremme af inkluderende processer i det pædagogiske arbejde.

Teksten er bygget op således, at de generaliserede erfaringer præsenteres først i hvert afsnit, hvorefter der efterfølgende præsenteres et lille udsnit af en praksisfortælling, en refleksion eller en fortolkning, der knytter sig til afsnittets tema.

Pædagoger har spottet konkrete eksempler på, at børn har været udsat for bevægelser i det sociale landskab i institutionen, som har skabt ubehag for dem, og som har besværliggjort deres deltagelse i de oplevelser og læreprocesser, som fandt sted. I forlængelse heraf har der været arbejdet hårdt for at fremme inkluderende processer og skabe grundlag for øgede niveauer for deltagelse.

### VÆRDIGRUNDLAG

Det fremgår tydeligt af materialet, at der hos det pædagogiske personale var en stærk optagethed af at hjælpe de børn, som på den ene eller anden måde var i ekskluderende bevægelser.

Motivationen for at gå ind i pædagogisk faglige problemstillinger, der spottede eksklusion og fremmede inklusion, var stærk. Der blev lagt betydelig energi og vilje ind i de lokale projekter, både i forhold til at analysere problemstillinger og i forhold til at yde en indsats, der gik ud over eller var anderledes end de vante rutiner. Der blev udvist stor kreativitet i arbejdsprocesserne, og der blev udvist stor vilje til at gøre sin egen indsats til genstand for kritisk analyse.

Det blev derfor en konklusion på projekterfaringerne, at det pædagogiske fag har indbygget en særlig optagethed af at fremme inkluderende processer, og at denne optagethed baserer sig på en grundlæggende høj værdisætning af dette aspekt i fagligheden.

Denne indbyggede parathed til at tænke og arbejde

inkluderende har i projektet fået et skub fremad og er dermed blevet styrket. Projektet har således igennem sit fokus på inklusion været medvirkende til at styrke bevidstheden om og indsatsen i forhold til det grundelement i den pædagogiske faglighed, som optagetheden af fællesskabet udgør. På denne måde bliver projektet til en understregning af, at selv om inkluderende tankegange ikke er den pædagogiske faglighed fremmed, skal der alligevel arbejdes bevidst og målrettet for at understøtte og udvikle den.

Lederne har i projektet været i stand til at italesætte værdierne og visionerne for KID 3 projektet ift. det eksisterende værdigrundlag og det pædagogiske arbejde i institutionen. At skabe en sammenhæng og dermed mening af et nyt projekt ift. institutionens egen eksisterende selvforståelse. Der er tale om forskellige argumentationer og sammenhænge, alle med vægten lagt på hvordan man skaber en mening i et nyt forandringsprojekt, men med linjer og træk tilbage i egen organisations selvforståelse. En leder har direkte skabt sammenhængen:

*”Jeg kobled projektet til institutionens værdiord, som personalet er godt inde i, og som er de værdiord, som vi skal arbejde ud fra”.*

På denne måde sikrede hun intern forankring af projektet. Og videre siger hun:

*”Projektet hænger sammen med den anerkendende tilgang .. det hængte også meget sammen med, at vi har arbejdet med rummelighed og anerkendelse ift. arbejdet med børn ... Pædagogerne vidste godt, hvad det handlede om .. pædagogmedhjælperne sagde, at det var godt, de havde arbejdet med rummelighed før”.*

Så genkendelighed og sammenhæng bliver meningsgibende med henblik på at sikre projektets forankring inde i huset.



En anden leder udtaler:

*“Vi har altid lagt meget vægt på omgangstonen, at man taler pænt med hinanden og viser omsorg – det bruger vi meget tid på ... Derfor pas-sede inklusion godt”.*

Dette viser sig så at være forstærkende, når det genkendes i omverdenen. Lederen lægger meget vægt på, at forældre og lokalmiljø genkender og værdsætter det, som institutionen gør. F. eks. siger hun:

*“Vi har fået ry for, at vi rummer mange børn, at vi er rummelige, men det har også virkelig kostet – også når vi måttet acceptere, der er børn, vi ikke kunne rumme ...”.*

Og en anden leder siger:

*“KID 3 gav derfor mulighed for det, jeg gerne ville, en anledning til at det faldt naturligt ind i det, jeg gerne ville, ligesom en gave fra kommunen, og det benyttede jeg mig af”.*

Man kan sige, at lederne her skaber mening – forsøger at få etableret en ny mening – baseret på og med respekt for gamle meningshorisonter i en ny kontekst.

*“Vores vision er at skabe et anerkendende miljø, hvor alle børn er en del af børnefællesskabet, og at de voksne ikke er med til at opretholde trange mønstre”.*

*“Vi vil gøre noget for vores barn via en af de ting, vi respekterer: At de har sproglige færdigheder til at udtrykke ønsker, følelser, løse konflikter”.*

#### **INKLUSION - DELTAGELSE**

Et af de væsentlige forhold i udviklingen af en inkluderende pædagogik viste sig at være, at der bliver skabt klare forestillinger om, hvad inklusion som perspektiv for en pædagogisk indsats skal betyde. Dette gælder både på et overordnet og mere abstrakt plan, og på et konkret plan i forhold til konkrete børn i konkrete livsomstændigheder.

Det er af stor betydning, at det pædagogiske personale i forhold til problemstillinger i børnegruppens liv udvikler målsætninger, der kan skabe afsæt for en pædagogisk intervention, der konkret fremmer inkluderende processer.

På det overordnede plan kan de udviklede forestillinger om inklusion formuleres som følger:

- det betyder, at barnet har mulighed for at udfolde sine intentioner i forhold til livsudfoldelse og i forhold til de andre børn.
- det betyder, at det barnet gør i alt overvejende grad anerkendes af de andre børn og de voksne.
- det betyder, at barnet oplever de voksne og de andre som positivt betydningsfulde samspilspartnere.

Denne indsigt stiller krav til den pædagogiske faglighed i forhold til at være opmærksom på børnenes motivverden og på kvaliteten i de vilkår, som de andre børn og de voksne udgør for børnene. Det betyder også, at det bliver væsentligt for den pædagogiske faglighed at vurdere, om der er et givende forhold mellem børnene og de muligheder for aktiviteter i bredeste forstand, som stilles til rådighed.

Den faglige interesse forskydes på denne måde fra, om barnet er i stand til at tilpasse sig allerede eksisterende strukturer og sammenhænge, til om strukturer og sammenhænge giver mening i barnets perspektiv. Er det barnet, der skal tilpasse sig vores måde at holde samling på, eller er det samlingen, der skal udvikles, så barnet har glæde af den i forhold til at blive mere deltagende og lærende?

Samtidig er det en pædagogisk opgave at sikre, at alle børn er i sammenhænge, der giver dem mulighed for at udvikle hensigtsmæssige forståelser og kompetencer, f.eks. om barnet er i stand til at kontakte andre børn på en udbytterig måde i forhold til at komme i leg med dem. Denne dobbelthed i den pædagogiske tilgang (udgangspunkt i barnets perspektiv og udgangspunkt i ønsket læring) bliver således tydelig, når inklusion er målet. Den pædagogiske fagligheds udfordring er på denne baggrund at skabe konkrete og brugbare forståelser af børn og deres livsomstændigheder i institutionen på baggrund af kvalificeret analyse, og med udgangspunkt heri at udvikle og gennemføre interventioner, der skaber muligheder for, at barnet i højere grad bliver inkluderet i fællesskabet og dermed øger sin læring.

Hvis begrebet inklusion erstattes af begrebet deltagelse, kunne man tale om, at den pædagogiske opgave består i at skabe betingelser for stadigt øgede niveauer for barnets deltagelse.

Disse overvejelser om inklusion og deltagelse som begreber i den pædagogiske faglighed har dannet baggrund for udviklingen af de arbejdsformer, som projektet har gjort brug af, og som i langt de fleste af de konkrete projekter har vist sig at have positive effekter.

***“Vi har set, at risiko bl.a. er manglende social forankring, og at begyndende social tilknytning***

***får vores børn til at blomstre og føle sig mere sikre – og dermed være i knap så stor risiko”.***

***“Det ser ud til, at pigen nu har så meget overskud, at hun føler glæde ved at hjælpe andre”.***

***“Pigen er nu i høj grad inddraget i leg med den andre børn. Hun er meget mere på banen. Hun har opnået en højere status og er mere anerkendt blandt de andre. Hun holder på sin ret. Hun har fundet metoder til at skabe respekt om sig selv og dermed opnå, hvad hun har sat sig for. Det kan hun, fordi hendes selvværd er vokset. Hun opsøger vi voksne og beder om hjælp. Det gør hun, fordi hun fået et tættere forhold til os. Hun har erfaret, at vi er der for at støtte og hjælpe hende. Pigens liv i institutionen er blevet lettere. Hun mestrer sit liv bedre nu, og er blevet en gladere pige”.***

#### **ANALYSEGRUNDLAGET**

Følgende spørgsmål var i projektet beskrevet som relevante i en analyse af konkrete problemstillinger i forhold til konkrete børn og deres konkrete livsomstændigheder:

- Hvilke forhold i barnets tilværelse i institutionen er med til at opretholde den ekskluderende tendens eller tilstand i barnets liv? “Opretholdende faktorer” blev et meget aktivt begreb for pædagerne
- Hvilke kontekstuelle elementer i barnets liv er med til at fastholde barnet, og hvilke er med til at åbne nye og bedre muligheder for barnet?
- Hvordan kan vi skelne mellem de forhold, som er i barnet, og de forhold, som er uden for barnet?
- Er der noget eller nogen i barnets liv i institutionen, som begejstrer og inspirerer barnet?
- Bliver barnet anerkendt i forhold til sine følelser?
- Bliver barnet anerkendt i forhold til sine motiver/intentioner?
- Bliver barnet anerkendt af andre børn?
- Bliver barnet anerkendt af de voksne?
- Hvad lærer barnet af sit liv i institutionen?

Disse tilgange blev både brugt aktivt i forhold til den første bearbejdning af en given problemstilling og den mere dybdeborende bearbejdning.

Bag disse analysespørgsmål ligger en læringsforståelse, der kæder individ, aktør og kontekst sammen. Børn har individuelle forudsætninger, men disse kan kun forstås i deres rette sammenhæng, hvis de kædes sammen med forståelsen af barnets motiver og rettigheder, og forståelser af, hvorledes konteksten enten bereder vejen for trivsel og udvikling/læring eller hæmmer den.

*"Praksisfortællingerne viser, at pigen bliver ved en leg, hvis der er en voksen ved hendes side, der guider hende og fastholder hende. Ved hjælp af den voksnes støtte får hun et samspil med andre børn. Det er blevet meget tydeligt for os, hvor vigtigt det er for pigen at have en voksen, som kan hjælpe hende".*

*"Vi har haft meget fokus på vores egen rolle, og det har gjort, at vi ser ham på en mere anerkendende måde. Nu er han roligere og mere fokuseret i lange perioder".*

*"Vi er blevet meget opmærksomme på, hvad vi udsætter børn for".*

*"Vi guider børnene i at være sammen om noget, som de begge to mestrer. På den måde er vi med til at skabe en god relation imellem dem".*

*"Jeg siger: "Nu skal vi have tømt opvaskemaskinen. Det er du god til. Vil du hjælpe?" Drengen lyser op i et smil, siger ja, og går hurtigt over til opvaskemaskinen. Dreng 2 ser interesseret ud. Jeg siger: "Du må gerne hjælpe til med at tømme opvaskemaskinen" De to drenge er begge ivrige, de tager tingene op, de hopper lidt, de griner, de smiler til hinanden, de snakker om, hvor tingene skal stå. Den første dreng har styr på det og guider og fortæller. Moren til den ene dreng sidder på bordkanten og ser interesseret på, hvad de laver. Hun smiler og ser overrasket ud"*

*"Videosekvenserne blev en øjenåbner for os. Hierarkiet mellem de tre drenge, som vi troede eksisterede og var uhensigtsmæssigt, er forsvundet. De to af drengene har et venskab, og de viser os hver især sider af sig selv, som vi ikke hidtil har været opmærksomme på.*

*Før vi analyserede videooptagelserne, tænkte vi om de to drenge: A, en velfungerende dreng med mange kompetencer, ofte højrøstet og dominerende, "se mig", en dreng, der tit taler hårdt og grimt til de andre børn, og som gerne prøver kræfter med de voksne, men som også gerne samarbejder med os, hvis der er noget, han kan lide. Vi er i tvivl om hans skoleparathed. B er en dreng med mange kompetencer. En stort set veltilpasset og velfungerende dreng, som, vi mener, er klar til skolelivet. Hans humør svinger fra dag til dag, fra minut til minut.*

*Da vi ser videooptagelserne, ser vi A være meget opmærksom på B, vi ser A være meget*

*opmærksom i forhold til instruktioner fra de voksne, vi ser A være 100 % til stede. Vi ser B være ukoncentreret, fuldstændig uopmærksom på A og den omsorg og opmærksomhed, som A viser ham.*

*Vi har samlet set fået flyttet vores opmærksomhed væk fra spørgsmålet om et hierarki mellem drengene til et forstærket fokus på B og hans funktionsmåde sammen med de andre børn. Der bliver nu arbejdet med forskellige tiltag i forhold til at styrke B's personlige og sociale kompetencer".*

## SYSTEMATIK

Det blev generelt vurderet som positivt, at det pædagogiske arbejde i projektsammenhængen blev systematisk tilrettelagt.

Det gav et overblik over arbejdsprocesserne og skabte dermed en solid rammesætning for den faglige diskussion som baggrund for udvikling af forståelse og planlægning. Pædagogiske arbejdsprocesser udspiller sig i og omkring komplekse sammenhænge. Det stiller på den ene side krav om analytiske tilgange, som kan fange kompleksitet og reducere denne på et kvalificeret grundlag, og på den anden side en systematisering af den faglige diskussion, der skaber håndterbar klarhed over, hvad diskussionen handler om, og på hvilket niveau den befinder sig.

I projektet lykkedes det at tilrettelægge en systematik, som af deltagerne blev oplevet som håndterbar og meningsfuld i forhold til de problemstillinger, der blev arbejdet med.

## SYSTEMATIKKEN TOG SIG SÅLEDES UD:

1. Valg og afgrænsning af problemstilling
2. Oplisting af mulige opretholdende faktorer
3. Udvalgelse af væsentlige opretholdende faktorer, se spørgsmål under Analysegrundlag
4. Praksisfortællinger, der fastholdt forløb i forhold til de væsentlige opretholdende faktorer
5. Analyse af praksisfortællinger
6. Resultaterne af ovenstående sættes ind under Sammenhæng i SMTTE model
7. Der udarbejdes på baggrund af analysen Mål, Tiltag og Tegn
8. Der planlægges, hvorledes forløbet kan dokumenteres, f.eks. i form af praksisfortællinger
9. Der evalueres løbende, f.eks. i planlagte sparringsseancer
10. Der revideres løbende i forhold til de planlagte Mål, Tiltag og Tegn, og i forhold til den analyse, der dannede udgangspunkt for SMTTE.



Det blev vurderet som positivt, at man med denne systematik fik et grundlag for at kunne få overblik over komplicerede problemstillinger, som ofte havde skabt en fornemmelse af afmagt hos pædagogerne. Det skabte også en baggrund for at kunne øjne nye muligheder i tilgangen til problemstillingerne, både på grund af den systematiske tilgang og i lige så høj grad på grund af de analytiske tilgange og deres afsæt i en inkluderende tankegang. Det systematiske og metodebaserede arbejde var også med til at skabe en "afprivatisering" af samspelet mellem de professionelle. Den faglige diskussion blev orienteret imod genstanden for arbejdet igennem metodisk arbejde, der fastholdt et ikke-personligt bundet diskussionsgrundlag. Også når diskussionen drejede sig om de professionelle andel i de muligheder og begrænsninger, som barnet fik.

Alle de forløb, der er beskrevet i projektmaterialerne, er bygget systematisk op. De indeholder med lidt forskellig vægtning iagttagelser, praksisfortællinger, analyser, opretholdende faktor analyser, SMTTE modeller osv. Der er således brugt rigtig meget energi på det systematiske og metodebevidste arbejde i projektet. I de efterfølgende evalueringer (Fokusgruppeinterview med pædagoger og medhjælpere) udtrykkes der stor faglig tilfredsstillelse ved netop denne side af processen.

Der lægges vægt på det metodiske arbejde som en vej til fagliggørelse og fællesgørelse af faglige problemstillinger.

Der lægges vægt på, at der opnås såvel større dybde i forståelsen af problemstillinger som større bredde i den anerkendende tilgang. Den bevidsthed, der er opnået igennem det konkrete arbejde med et afgrænset tema, bliver til generel viden. Hvis vi har lært noget i forhold til et barn eller en børnegruppe, som har sammenhæng med inklusion, så fører det "automatisk" over i overvejelser af mere almen karakter: Hvis vi har overset vores egen andel i et barns manglende mulighed for deltagelse – hvad overser vi så i forhold til de øvrige børn?

*"Alle de voksne var inddraget i processen, og vi anlagde flere vinkler på iagttagelserne. Både voksenrollen og barnets rolle blev der kigget på."*

*"Hvad viser fortællingen om vores vision?: Vores vision er at skabe et anerkendende miljø, hvor alle børn er en del af børnefællesskabet, og at de voksne ikke er med til at opretholde trange mønstre."*

*Hvad viser fortællingerne om vores tiltag?: Generelt viser fortællingerne, at man som voksne er blevet mere bevidst om egen rolle."*

*De voksne har fået et bredere kendskab og en større nysgerrighed på børn udenfor egen gruppe, men også på børn i egen gruppe."*

*Hvilke tegn viser fortællingerne i forhold til vores arbejde med at udvikle en inkluderende praksis?:*

*Som medarbejder er man mere bevidst om sin egen rolle. Der bliver reflekteret over dette i fortolkningerne af praksisfortællingerne.*

*Som medarbejder er man nu i højere grad bevidst om, hvor man har sit fokus i forhold til børn og aktiviteter ud fra en inkluderende praksis.*

*Dette ses bl.a. ved, at den voksne flytter sit fokus til et barn, der ikke er inkluderet og tager afsæt i aktiviteter, der har fokus på dette.*

*Benævnelse og guidning bliver brugt mere som hjælp til børnene i stedet for en belærende facon.*

*Vi ser, at dette har en positiv effekt hos børnene.*

*Benævnelse af barnets handlinger, andre børns handlinger, de voksnes handlinger og brug af navn – alt dette giver det enkelte barn mere bevidsthed om sig selv og om, hvad der sker omkring en. Det er også med til at synliggøre hinanden og sig selv.*

*En faglig bevidsthed om, at jeg gør en forskel.*

*En bevidsthed om og en prioritering i egen praksis, om hvad gør jeg i dag, i morgen, hvad gjorde jeg, hvad skete der.*

*Overordnet er der i personalegruppen sket et skred i bevidstheden om egen rolle og egen praksis og om hinandens roller. Man lærer sig selv bedre at kende, reflekterer over egen rolle, og det giver en stærkere faglig bevidsthed."*

## AT ADSKILLE ANALYSE OG INTERVENTION

I den pædagogiske fagligheds traditioner er der et stærkt element af handleorientering. Praktisk pædagogik bliver udtrykt gennem konkret aktivitet og er derfor med til at skabe en tradition for, at faglige diskussioner ofte får et handleorienteret præg.

I de fleste af de konkrete problemstillinger, som projektet bestod af, viste det sig endog meget nyttigt at skille analysearbejdet fra arbejdet med at udvikle planer for konkret intervention. Når dette viste sig produktivt, kan det dels skyldes selve adskillelsen og den klarhed, som den potentielt skaber, dels kvaliteten i de analytiske tilgange, som blev anvendt.

Under alle omstændigheder skabte adskillelsen nye muligheder i arbejdet.

Ofte viste det sig i den analytiske tilgang, at der var helt nye muligheder for at forklare et barns og andre børns eller voksnes handlinger, end man tidligere havde haft til rådighed. Flere udtrykte under og efter projektet en særlig effekt i denne sammenhæng. At analysen i sig selv havde en særlig klargørende effekt gjorde, at flere professionelle tog denne tilgang med i arbejdet. I flere situationer afventede man så at sige sin egen analyse, før man greb ind. Man skabte et rum for eftertanke, der ofte kvalificerede den efterfølgende intervention. En analytisk tilgang, som i denne sammenhæng blev særlig aktiv hos mange, var

tanken om, hvorvidt barnet egentlig for det første fangede meningen i den voksnes intervention, og derefter – hvis det var tilfældet – egentlig overhovedet oplevede den voksnes intervention som meningsfuld.

En anden grundtanke, som voksede sig stærk i forbindelse med det analytiske arbejde, var tanken om sprogets determinerende kraft (definitionsmagts betydning). De forståelser og sprogliggørelser af børn og børns livsudfoldelse, som tidligere var blevet brugt, viste sig ofte at have en begrænsende effekt i forhold til barnets muligheder i institutionskonteksten. De voksne havde ofte ikke bevidsthed om deres begrænsende effekt. Dette viste sig ofte efter, at analysen havde åbnet for andre forståelser, og efter at det viste sig, at det faktisk skabte nye muligheder for barnet, at de voksne havde udviklet andre forståelser.

Den tydelige adskillelse af analyse og intervention i det forberedende arbejde i forhold til de konkrete problemstillinger var således i projektet en grundlæggende givende foranstaltning. Det skabte i øvrigt også en større bevidsthed om, hvilke analysekategorier der blev taget i anvendelse.

*"Modellen om opretholdende faktorer er rimelig enkel og giver hurtigt resultater".*

*"Ved at vi ser barnet fra flere vinkler i personalegruppen og gennem refleksioner og åbenhed overfor andre perspektiver, har vi lært meget om vores børn".*

*"Praksisfortællinger, Marte Meo og opretholdende faktorer er gode redskaber, som vi vil blive ved med at bruge".*

*"En god analyse, der fanger det vigtigste, er forudsætningen for en god intervention".*

*"Det er nu blevet arrangeret, at drengen ankommer i taxa hver morgen. Nu kommer han hver dag. Vores praksisfortællinger viser, at drengen nu er i stand til at få et samarbejde i gang med andre børn. Dette magter han selv, men han er også i stand til at modtage vejledning fra de voksne. Tidligere var han ofte i opposition. De andre børn udviser interesse og respekt for ham. Han er i højere grad en ligeværdig kammerat.*

*Personalet har arbejdet målrettet med at undlade at skælde ud, og at undlade at blive irriterede på drengen og moderen. Vi oplever nu, hvor alle er blevet mere bevidste om at arbejde med egen attitude, at samarbejdet glider meget lettere. Moren har direkte givet udtryk for, at*



*hun er glad for al den hjælp, vi har givet hende og hendes dreng”.*

### **BØRNEFÆLLESSKABET**

I gennem projektet blev det ganske tydeligt, at de børn, der er i ekskluderende processer, til stadighed kæmper en hård kamp for at erobre en plads i fællesskabet. Det blev også tydeligt, at en del fællesskaber blandt børn modarbejder dette ønske. Det blev således tydeligt, at det i et inkluderende perspektiv er nødvendigt for den pædagogiske faglighed at have et skarpt øje på og for kvaliteten i de fællesskaber, der er blandt børn. Det viste sig på denne baggrund også vigtigt, at der udvikles analysegreb, der kan fange disse forhold, og parallelt hermed interventionsformer, der kan bidrage til at udvikle kvaliteten i fællesskaber blandt børn. Det viste sig i en del tilfælde muligt at ændre på børns status i en børnegruppe med ganske små midler, f.eks. i form af et øget voksenfokus på barnets kompetencer, som i det komplicerede samspil i børnegruppen var blevet usynlige.

*”Vi havde et barn, der efter søsteren var stoppet i børnehaven, ikke havde en social kontakt med de andre børn. Vi undersøgte de voksnes måde at forholde sig til pigen. Den viste sig i hovedsagen ikke at være anerkendende på den måde, at vi forsøgte at skubbe hende til kontakt med*

*de andre. Vi var ikke fokuseret på at skabe omstændigheder for pigen, der gjorde, at hun selv valgte kontakten til de andre. Vi respekterede ikke pigens behov for alene at finde sin vej ind i fællesskabet.*

*Da vi var nået til denne erkendelse, lykkedes det for os som voksne at komme i en respektfuld kontakt med pigen, og det skabte baggrund for, at vi fik lov til – langsomt og i pigens tempo – at hjælpe hende ind i fællesskaber med de andre. Det var os, der havde været forhindringen!”.*

*”I forhold til at få drengen indlemmet i en gruppe af jævnaldrende, oplever vi, at han i højere grad er i samspil med sine jævnaldrende. Han leger oftest med 1-2 ad gangen, han leger i længere forløb, og han magter nu også at blive afvist i legen uden at blive aggressiv. Drengen er blevet bedre til selv at tage et initiativ til at få kontakt med de andre børn. Hans tillid er vokset i takt med, at han er blevet mere tryk ved både børn og voksne i børnehaven”.*

### **DET FAGLIGE FÆLLESSKAB**

Det blev i projektet klart, at det faglige fællesskab og dets evne til at understøtte kvalificerede analyser var af afgørende betydning for det pædagogiske arbejde med inklusion som perspektiv. Det centrale element var i denne sammenhæng kompetencen til både for institutionen, og dermed personalegruppen, som helhed og for den enkelte medarbejder at inddrage sig selv som genstand for undersøgelsen af barnets muligheder for trivsel og udvikling, inklusion eller deltagelse. De voksne udgjorde en meget væsentlig kontekst og kontekst-skabende faktor i børnenes liv, og det viste sig derfor nødvendigt, at de voksne både skulle være handlekraftige i et inkluderende perspektiv, og i stand til at opretholde et kritisk reflekterende blik på sig selv som kontekst for barnets liv. Denne opgave krævede et stærkt fagligt fællesskab, som rummede den tillid, der er fundamentet for kritisk selvrefleksion, og den handlekraft, som var nødvendig for på kreativ vis at udvikle et inkluderende grundlag for børnenes liv.

Denne erkendelse udgør et centralt fokus for ledelse. Ledelse må bane vejen for at udvikle det faglige fællesskab i retning af at kunne reflektere sig selv kritisk.

*”Vi har fået meget hjælp og motivation fra vores leder. Hun er meget engageret i projektet”.*

*”Forholdene er ikke altid, som vi tror, de er. Vi er forudindtagede. Praksisfortællingen fortæller os, at vi kan tro, børn er inkluderede, hvor det ikke er tilfældet”.*



*"I forhold til egen rolle tager jeg det med, at jeg vil arbejde mere bevidst med at vente – se og følge børn".*

*"Som medarbejder er man blevet mere bevidst om sin egen rolle. Det bliver der reflekteret over i praksisfortællingerne".*

*"Vi har kigget meget på os selv gennem hele processen og har derved også fået øje på nye og stærke sider hos os selv og vores kolleger".*

*"Det, at de voksne konstant taler om et barn på en bestemt måde, frembringer en bestemt adfærd. Det skal de voksne erkende, og derfor tale anderledes anerkendende om barnets adfærd".*

*"Vi kan spore vores arbejde med udvekslingstonen contra undervisningstonen i den lære, vi har draget af ikke at svare negativt og afvisende, men i stedet gå i dialog. Vores arbejde med begreberne samhandlingsbrud og samhandlingsressourcer kan spores i det, at vi tog udgangspunkt i, at det var os, som skulle flytte sig, så vi støttede pigens samhandlingsressourcer*

*frem for at tage udgangspunkt i at flytte pigen ved at rose hende for at mestre at lege med nogen, og derved risikere samhandlingsbrud".*

### **DEN VOKSNE SOM LEDER, SOM PLANLÆGGER, SOM FORBILLEDE OG SOM PART I RELATIONEN**

Projektet skabte et særligt fokus på den voksnes rolle i forhold til enkeltbørn og børnefællesskaber. Det blev bl.a. udtrykt ved en tankegang om den voksnes positioner i forhold til barnet.

Den voksne har tre mulige positioner, som rummer hver sine muligheder.

Den voksne kan gå bag ved barnet. Her kan barnets samspil med andre børn og voksne iagttages og reflekteres. Der kan analyseres på kvaliteten i dette samspil, på barnets intentioner, på dets kompetencer osv.

Den voksne kan gå ved siden af barnet. Her kan den voksne lade barnet være vejviser eller guide ind i sin egen tilværelse med den voksne, som deltager på barnets præmisser. Den voksne kan skabe et fællesskab med barnet.

Den voksne kan gå foran barnet. Her kan den voksne vise vejen ind i oplevelser, som er nye for barnet, åbne nye døre, skabe begejstring for hidtil ukendte områder af livet, vejlede.

Den væsentlige pointe i denne sammenhæng var, at den voksne skal udnytte hele det potentiale, der er i de tre positioner, og at dette potentiale kunne beriges af kvalificerede faglige refleksioner og analyser.

På denne måde kunne den voksne kvalificere sine krav til barnet, således at de i højere grad ramte barnets intentioner og kompetencer og forstærkede børnefællesskabets syn på og oplevelse af barnet.

Det fremgik af utallige analyser i projektet, at de voksnes reaktioner på og samspil med børnene havde en afgørende indflydelse på børnenes oplevelse af sig selv og dermed på deres muligheder for at deltage. Ofte kunne ganske små ændringer i tilgangen have en ganske stor effekt. Hvis en voksen i stedet for at reagere med negativ automatik på et barns handling forholdt sig en smule afventende, kunne barnets egne handlinger vise sig at rumme uventede og positive muligheder. Og dermed være en mulighed for de voksne for at lære noget om barnets muligheder i samspil med voksne.

En ganske afgørende erfaring knyttede sig til at reagere på noget andet end barnets handlinger. Hvis de voksne i stedet orienterede sig mod barnets følelser og intentioner, oplevede de voksne ofte at have uventede og brugbare handlemuligheder.

Eksempler på, hvordan pædagogerne har gået bagved gennemsyner hele den del af det pædagogiske arbejde, som udgøres af analysearbejdet. Det er en generel erfaring, at det analytiske arbejde, som foregår i et rum, hvor barnet ikke er til stede, kvalificerer synsvinklerne, refleksionen og overvejelser om såvel barn som situation (kontekst) og egen rolle.

*"Det er blevet meget tydeligt for os, hvor vigtigt det er for pigen at have en voksen ved sin side, som hun er tryk ved".*

*"Det vi kan se er, at pædagogen fremhæver pigens handlinger hele tiden. Det betyder, at hun til sidst bedre forstår anvendelsen af hammerbrættet".*

*"Videosekvenserne bliver en øjenåbner for os. De to drenge har et venskab, og de viser os hver især sider af sig selv, som vi hidtil ikke havde været opmærksomme på".*

*"Vi skal arbejde med vores relationer til drengen. Er de inkluderende, varme, ordentlige?"*

*"Vi har haft meget fokus på vores egen rolle, og det har gjort, at vi ser ham på en mere anerkendende måde".*

*"Vi hører, at benævnelse og guidning bliver brugt mere, og vi ser, at dette har effekt hos børnene".*

*"Man lærer sig selv bedre at kende, reflekterer over egen rolle, og det giver mere bevidsthed".*

*"Pigen A og den voksne kommer ind i det store rum i vuggestuen. Pigen har et hammerbræt i hånden.*

*Den voksne siger: Du har fundet hammerbrættet, A. De sætter sig overfor hinanden.*

*Den voksne siger: De blå sidder fast. Du skal vende hammerbrættet om for at hamre sømmene i. Pigen forsætter med at slå på sømmene, som er slået ned.*

*Den voksne siger A's navn flere gange med en lys stemme. A ser op på den voksne.*

*Den voksne spørger: Skal jeg hjælpe dig? A nikker.*

*Den voksne vender hammerbrættet om.*

*Den voksne siger: Du skal hamre, hamre, hamre... A ser på den voksne og slår intenst på hammerbrættet.*

*Den voksne:*

*Ja, hamre, hamre, hamre, du skal bruge alle dine muskler. A ser op på den voksne og smiler. A siger: Hamre, hamre, hamre... De gentager skiftevis ordene, mens de smiler til hinanden"*





# ORGANISATION, LEDELSE OG MEDARBEJDERE

## AFSNITTET FREMDRAGER ERFARINGER MED LEDELSE AF FORANDRINGSPROCESSER OG UDVIKLING AF INKLUDERENDE PRAKSIS. HVILKE LEDELSEFORMER ER UDVIKLET OG FUNDET HENSIGTSMÆSSIGE OG HVILKE ORGANISATORISKE RAMMER ER VÆSENTLIGE OMKRING DEN ENKELTE INSTITUTION.

Dette afsnit har til hensigt at skitsere de problematikker og erfaringer, som KID 3 projektet har tematiseret vedr. ledelse og organisation – hvilken betydning har ledelsesformen og ledernes overvejelser, hvilke forventninger har medarbejderne, og hvilke erfaringer har alle draget vedr. forventninger og ønsker til ledelse, når opgaven er inkluderende processer og forandringsprocesser. Yderligere vil afsnittet forsøge at tematisere, hvilken betydning den organisatoriske kontekst har for muligheden for at bedrive ledelse og sikre udviklingsprojekters fremdrift. Denne dimension har igennem projektet vist sig som væsentlig; at ledelse er forankret i en organisation, som giver bestemte rammer og muligheder for ledelsesrummet.

Det kan se ud som om, at begrebet opmærksomhed forstået som bevidning er en væsentlig erfaring:

### OPMÆRKSOMHED OPPEFRA

Opmærksomhed fra det politiske niveau til forvaltningen, men også til institutionerne – ledelse og pædagoger. Til det første opstartsmøde mødte politikere op og bød velkommen, ligesom politikere også var med til at fejre ledernes diplomuddannelse. Dette vurderes positivt. Forvaltningsledelsens aktive involvering i projektets udvikling, beslutninger samt aktive inddragelse af projektets resultater i den løbende organisationsændring har også været medvirkende til, at projektet finder sin organisatoriske berettigelse og betydning. Man har i projektledelsen og i konsulentgruppen diskuteret og forholdt sig til den organisatoriske virkelighed og de forandringer, der er foregået her. Ligesom man kan sige, at ledernetværkene samt undervisningen har været rum for fortolkning og bearbejdning af organisatorisk uro og forandring for lederne.

Man kan på den måde ikke sige, at den organisatoriske ramme har været befordrende for projektets fremdrift, men omvendt kan man sige, at projektets aktiviteter har givet deltagerne et rum til at diskutere og reflektere og dermed skabe mening ift. organisatoriske forandringer. Ligesom også erfaringer fra projektet har været aktivt

indarbejdet og er blevet brugt som vidensbank ift. organisatoriske forandringer og udvikling. Her tænkes f.eks. på, at praksisviden og kvalitetsdimensioner fra projektet bruges ift. at udvikle kvalitetsindikatorer i et udviklingsprojekt, som Viborg Kommune deltager i under KL. Men samtidig må man også sige, at erfaringen er, at denne opmærksomhed eller "bevidning" oppefra og fra siden (gennem netværksarbejde, undervisning og sparring) er nødvendig "ilt" for de deltagende parter. En enkelt leder, som ikke har deltaget, eksemplificerer dette. Hendes fravalg af deltagelse skyldtes, at hun først blev leder ifm. opstarten af projektet, og denne fornemmelse af "forladthed" er også forankret i dette faktum. Men hendes konklusion på projektdeltagelsen er, at det "er tabt på gulvet".

Hun siger, at hun har brug for et ledernetværk:

*"Det er fantastisk at læne sig op ad andre med erfaring".*

Og hun stiller følgende krav til hendes egne ledere (forvaltningen):

*"... at de var lidt mere synlige og tydelige overfor, hvad de forventer af mig. ... gerne lidt besøg ... at de viser anerkendelse og respekt .. en opringning en mail, bare det at de tilkendegiver, at de ved, du er der".*

Og videre ift. hendes personales behov:

*"Ift. personalet er det også det, de har brug for – møde en aften hvor leder XX kom ud .. og fortalte, og så de ikke følte sig tabte".*

Hendes oplevelse af projektet har været fornemmelsen af at være forladt. Hun siger videre:

*"... det har gjort meget ved mig – vi kunne ikke få noget at vide om hvordan vores fremtid så ud, hverken ledelsesmæssigt eller om vi skulle slås*

*sammen eller hvad? Så både ift. projektet og struktur har vi følt os isolerede. Jeg har søgt viden og ringet rundt, så jeg kunne give informationer, så de (medarbejderne) ikke følte sig strandede på en ø ... så de ikke fik følelsen af ligegyldighed”.*

Spørgsmålet er derfor, hvorvidt man kan arbejde med inkluderende praksis på organisationsniveau, når man er marginaliseret på kommuneniveau.

## OPMÆRKSOMHED FRA ANDRE - UDEFRA OG FRA LIGESTILLEDE

Det virker som en forstærkende proces, at institutionens arbejde og værdier genkendes og værdsættes af forældre og omverden, hvilket kunne være et argument for væsentligheden af at være tydelig med institutionens arbejde – også overfor forældre. Dette understøttes af en leder, der har anvendt KID 3 projektet til at bevidstgøre medarbejderne om deres pædagogiske arbejde, hvilket igen har betydet, at pædagogerne kunne formidle og tydeliggøre deres pædagogiske praksis overfor forældregruppen. Helt konkret anvendte lederen interview- og sparringsmetoderne fra projektet til at få pædagogerne til at tale sammen om pædagogik foran forældrene, hvilket havde en positiv effekt ift. det videre samarbejde med forældrene. Som hun siger: ”Det tog pusten fra de kritiske

forældre”. Det har også betydet, at forældrene efterfølgende spørger ind og egentlig holder pædagogerne fast i den nye udvikling.

Der har gennem hele projektperioden været lagt vægt på at skabe åbenhed omkring både ledelse med også inkluderende praksis – gennem sparringsseancer, dialogseminarer og elektroniske konferencer. Sidstnævnte har ikke fungeret efter hensigten, da det var vanskeligt at finde informationer og undervisningsmateriale, og flere derfor tabte motivation for at ”gå derind”. Alle kontrakter og erfaringer vedr. praksisprojekterne skulle lægges derind til fælles inspiration, men det er tvivlsomt, om dette har fungeret. Alle interviewede og flere deltager-evalueringer mener ikke, at dette medie fungerer efter hensigten. Måske skal der fremadrettet arbejdes mere med kompetencer og hardware for at sikre, at alle har adgang.

Ellers har der været opmærksomhed gennem sparring i netværk, og dette har betydet meget ift. at fællesgøre ledernes udvikling; et af netværkene gør følgende erfaring:

*”At vi som ledere kan udvikle hinanden i fællesskab - fokus på ledelse i fællesskab.”*

Man kan måske sige, at inklusion også skal være inklusion i en organisatorisk sammenhæng. At ledere og institutioner skal føle sig rummede og have opmærksomhed og be-



vidning af projektarbejdet fra forvaltningsledelse og fra andre ledere for at kunne skaffe sig energi og lyst til at udvikle projektet. Dette vil senere blive uddybet under afsnittet omkring sparring i netværk.

## LEDELSE AF INKLUDERENDE OG UDVIKLINGSORIENTERENDE PROCESSER

De ledere, der oplever KID 3 forløbet som en succes, har alle haft lignende tolkninger af, hvordan ledelse skulle håndteres. Nogle af de erfaringer med god praksis hos lederne er følgende:

### STRUKTUR OG RAMMER

Lederne har lagt et stort arbejde i at sætte struktur og rammer for medarbejdernes arbejde, nogle har endog lagt projekttid til medarbejderne ind i arbejdsplanen. Flere har sørget for, at materiale var tilgængeligt for medarbejderne, når de skulle på kursus. Men dette fokus på struktur og rammer skal ses i sammenhæng med et bevidst fokus på, at det var medarbejderne, der skulle udføre og udfolde projektet – her har lederne i meget høj grad fungeret som sparringspartnere og konsulenter. Det er altså et stort engagement til at skabe rammer, interesse og opmærksomhed på pædagogernes projekt, men ikke at deltage direkte. Lederne formulerer det således:

*“Det var os der styrede ... den diffused, hvad er det, vi skal ... forsvandt lidt”.*

og en anden siger

*“Jeg har hele tiden vidst, hvor langt de var”.*

Andre ledere siger:

*“Man skal facilitere nogle positive processer og skabe rum og tid for ejerskab af processen”.*

Dette understøttes af erfaringer, som nogle af konsulenterne har gjort:

*“Jeg har i hvert fald oplevet at i de netværk, hvor de har været optaget af at støtte op ... det har været gavnligt for processen”.*

Dette fokus på struktur bliver dog nuanceret i løbet af processen. Lederne siger, at denne struktur skal være “organisk”, og det skal være muligt løbende at ændre og rette, når den nuværende plan ikke holder. Og evt. tilpasse til de medarbejdere, der er – så det bliver en fleksibel og foranderlig struktur, men dog med så megen tydelighed, at den kan fungere som ramme for udviklingsprocessen.

Der har desuden været fokus på styring og sammensætning af, hvilke medarbejdere der skulle deltage i projektet. En af lederne udtaler:

*“Jeg var næsten diktatorisk fra starten, og så bestemmer jeg, det er dig og dig, der tager af sted, jeg satte dem sammen to og to ud fra, de var lidt forskellige, en der gerne vil og er helt oppe på mærkerne, og en der var lidt modstander for at få modvægten”.*

### SIKRET LÆRINGSRELATIONER

En anden faktor i ledelsesarbejdet har været sikre relationer for læring for medarbejderne. Dels i form af samarbejdsrelationer i projektgruppen - at vælge medarbejdere, som man “regner med kan supplere hinanden”- dels i form af at sikre relationer til den omgivende personalegruppe. At sætte personalemøder op, hvor de projektdeltagende pædagoger kan undervise, give eksempler og informere om praksisprojektet. Således at de deltagende pædagoger fik et organisatorisk rum og nogle forhandlede rettigheder til at være undervisende og konsulterende ift. de andre medarbejdere.

### UNDERVISNING

Enkelte steder har lederen gennemført undervisning og instruktion af projektets teoretiske baggrund som en del af personalearbejdet for at sikre, at alle fik information og vidste, hvad det gik ud på. Argumentationen er at sikre, at alle medarbejdere har den nødvendige viden og information til at kunne indgå i projektet.

En anden leder har initieret en temadag, hvor alle kom med

*“... vi holdt temadag tidligt i projektet – her brugte vi fremgangsmåden som til sparringsdagene – hvor jeg spurgte ind – det var lidt teater – så sad de andre og lyttede”.*

Og på den måde fik resten af personalet indsigt i praksisprojektet samt det teoretiske univers. Medarbejderne udtaler, at de har været tilpasse med, at lederen også var “inde i stoffet”:

*“Vi har fået næsten al den tid vi kunne bede om. Lederen har også fokus på inklusion, fordi han/hun har været på kursus ...”*

Der er altså tale om, at lederen skal kunne etablere læringsrelationer og – situationer i institutionen – dels som instruktør og underviser, dels som struktursætter og værdisætter for medarbejderens læreprocesser.

## LEDELSE SOM KONSULTATION

Fælles for lederne er, at de er meget opmærksomme på deres rolle som leder, samt at de har som mål at blive mere konsulterende i deres form. Deres personlige argumenter er delvist bundet i en praktisk omstændighed – at der ikke er tid til at være så praktisk – altså være del af den pædagogiske praksis. Men de er også bundet op på projektets fokus på den spørgende, nysgerrige og anerkendende leder, der også fungerer som konsulent og sparringspartner for sit personale. Nogle af dem har brugt KID-projektet som øvelsesbane for at få dette trænet. Man kan igen sige, at projektets mål, teori og metoder igen har været i overensstemmelse med ledernes egne idealer og vurderinger af god lederpraksis, hvilket igen understøtter lederens egen personlige udviklingsproces.

En leder fortæller, at hun ifølge sit eget lederideal skal:

*”Skabe overblik, sætte kursen, strategien – altså sætte de langsigtede mål. Men hun skal også skabe rum for handlefrihed, og give medarbejderne ansvar for opgaven”.*

Dette, mener hun, sikrer både udvikling for den enkelte medarbejder og for organisationen. Hun tolker her sit ansvar som det organisatoriske, men også rammesættende overfor medarbejdernes proces.

En anden leder udtrykker det således: lederen skal

*”Skabe struktur og processer for anden handling”.*

Og en tredje leder siger:

*”Så er det min opgave at gå ind og give pædagogerne supervision, vende blikket mod sig selv og bevare deres selvtilid.. at de gør, hvad de kan.. støtte pædagogerne og skubbe til dem”.*

Lederne har derfor brugt meget energi på at være opmærksomme, holdt gejsten oppe, været interesserede og nysgerrige og givet egentlig sparring – ikke blot under netværkseancerne, men også løbende og f.eks. også under personalemøder.

En af problemstillingerne i denne sammenhæng har eksempelvis været at adskille organisationens og dermed lederens proces og ansvar fra pædagogernes praksisprojekt. Erfaringerne viste, at det var hensigtsmæssigt at give pædagogernes ansvar for praksisprojektets virkeliggørelse, og at lederen f.eks. havde ansvar for, at hele institutionen kendte til projektet, arbejdede i samme retning o. lign. – altså havde fokus på den samlede organisations proces.

Det viste sig, at det for de involverede pædagoger ofte var vanskeligt både at styre egen projektproces og samtidigt også tilrettelægge en udviklingsproces og inddragelse af kollegaer. Under interviewene fremgik det, at det kunne være en fordel at fordele ansvar og opgaver stramt og tydeligt. Igen et argument for, at det er lederen, der skal sikre rammer omkring processen og herunder også sikre inddragelse af andre kollegaer. Så kan de involverede inddrages i formidlingsprocessen, hvilket flere har haft gode erfaringer med – men det skal være lederen, der skaber rammen, sætter rummet og giver de involverede rum til at være dem, der lærer fra sig.

Et netværk beskriver det således (referat fra netværkssparring):

*”Der blev en stærk opmærksomhed på arbejdsdelingen i sparringen. Det konstateres, at der fra lederens side skal være stor opmærksomhed rettet mod, at arbejdet med at forstå og udvikle tænkning og praksis omkring de konkrete problemstillinger, skal blive hos pædagogerne. Det skal ikke forstås sådan, at lederen ikke må engagere sig i problemstillingen, men sådan, at de tanker og planer, som pædagogerne skal udføre, skal være deres egne. De kan udmærket være inspireret af lederen, men de skal også internaliseres hos pædagogerne. Derfor skal lederen have en stærk bevidsthed om, hvornår vedkommende aktivt sætter egne tanker på banen, og hvornår det handler om at aktivere pædagogernes tanker. Hvis lederen ”overtager” problemstillingen vil pædagogerne miste energien, hvis pædagogerne ikke udfordres på det faglige, vil sparringen ikke øge kvaliteten i arbejdet”.*

## AT SE OG SKABE SAMMENHÆNG MELLEMEKSISTERENDE VÆRDIGRUNDLAG OG KID 3 VÆRDIERNE

Lederne har i projektet været i stand til at italesætte værdierne og visionerne for KID 3 projektet ift. det eksisterende værdigrundlag og det pædagogiske arbejde i institutionen. At skabe sammenhæng og dermed mening af et nyt projekt ift. institutionens egen eksisterende selvforståelse. Der er tale om forskellige argumentationer og sammenhænge, alle med vægten lagt på hvordan man kan skabe en mening i et nyt forandringsprojekt, men med linjer og træk tilbage i egen organisations selvforståelse. Man kan sige, at lederne her skaber mening – forsøger at få etableret en ny mening – baseret på og med respekt for gamle meningshorisonter i en ny kontekst.



### PERSONLIG OG FAGLIG SELVTILLID SOM LEDER

Erfaringerne viser, at det kræver refleksion over organisationens proces, de enkelte medarbejdere og fornemmelse af projektets fremdrift, samt evne til at være ved siden af projektet for at kunne håndtere forandringsledelsen – at være tydelig, strukturerende, visionær – at tegne billedet og være spørgende – give rum, skabe plads, rumme, anerkende og være ved siden af.

Det kan derfor se ud som om, at det kræver en høj grad af selvtillid – både personligt og fagligt for at turde vælge og vise den tydelighed, der kræves. Gerne en leder, der er klar på egne styrker og svagheder, som en af lederne udtaler:

*”Jeg har mine svagheder – jeg kommer ikke med ideerne, så jeg skal fange dem, når de kommer. Jeg har ikke smidt dem ud. Jeg ved, at når der kommer et projekt skal jeg fange det, men jeg skal nok få det til at køre på skinner”.*

### VIDEN OG SKABELONER SAMT STRUKTUR

Det kan se ud som om, at de anvendte modeller i forløbet har været anvendelige for lederne i deres udvikling og udfyldning af roller som forandringsleder. Nogle af meta-modellerne har været i anvendelse dels i forholdet mel-

lem barnet og miljøet, dels i forholdet mellem leder og medarbejder – her tænkes eks. på Analyse-modellen. Ligeledes har strukturen for sparringsseancerne været anvendt som kommunikationsmodel på personalemøder o. lign. Lederne har fået lidt hjælp i form af modeller og struktur, der kan give klare roller og samtidigt give rum til udfoldelse, refleksion og læring. Det betyder samtidigt, at det kunne se ud som om, at ledelse ikke blot er en professionel og løsthængende funktion i organisationen, men at ledelse med fordel kan spille fagligt sammen med den kontekst, som ledelse bedrives i. At man altid er leder af ”noget”, og hvis dette ”noget” kan hænge sammen med og skabe parallelitet i den pædagogiske kontekst og også anvendes som meningsgivende metoder i relationen mellem ledelse og medarbejder, så virker det befordrende for begge processer. Og det betyder også, at lederne kan styre eller være ved siden af medarbejdernes læreprocesser – de har viden om og klarhed over, hvad der skal ske, hvilket igen styrker lederens evne til overblik og ledelse.

### INKLUDERENDE LEDELSE

Projektet har også som aktivt arbejds mål sat sig for at undersøge begrebet inkluderende ledelse – hvilke problemstillinger opstår der, og hvordan kan man tolke dette. Det ligger i sammenhængen, at der i sig selv er en modsætning mellem ledelse og inkluderende ledelse, idet ledelse også indebærer at markere forskelle, at sikre at der er den rette bemanning og opgaveløsning ift. mål og at tage konsekvenserne, hvis dette ikke lykkes. Ledelse indbefatter at sikre, at organisationen arbejder i retning af de vedtagne mål og rammer – og målet er ikke at sikre medarbejdernes trivsel og inklusion. Omvendt kan man sige, at der ligger mange forventninger og megen viden om, at medarbejders trivsel og fornemmelse af at høre til i en organisation fremmer arbejdsglæde og øger tilknytningen til organisationen, således at dette kan være medvirkende til at organisationen når sine mål.

Der har været sporadiske forsøg på formulering af hypoteser - men et egentligt begreb og en egentlig forståelse er ikke fundet.

## FØLGENDE KAN BETRAGTES SOM LOKALE ARBEJDSHYPOTESER:

1. Det handler om at uddelegere ledelsesprocesser – ledelse foregår mange forskellige steder i organisationen og er indlejret i relationer, og det kunne være et tegn på inkluderende ledelse, hvis alle bidrager til ledelsesfunktionen i organisationen
2. Det handler om, at lederen må ændre adfærd for at kunne rumme de forskellige medarbejdere. At lederen også må lede efter medarbejderens ressourcer - som en leder udtrykker det: "jeg tror, jeg kan finde det i hende" - og være opmærksom på hende "der virkelig irriterer mig". Heraf kommer en antagelse om, at man selv/lederen kan være en opretholdende faktor ift. uhensigtsmæssig adfærd
3. Inklusion er ikke, at alle kan og gør det samme, men det er vigtigt at kunne differentiere og bemande opgaver ift. den enkelte medarbejders kompetencer og efterfølgende kunne differentiere sin sparring og vejledning ift. personen og målene. Heraf kommer, at det er vigtigt at kunne bruge personernes forskellighed og bruge deres forskellige styrker
4. Vigtigt at være inkluderende ift. egne behov og egen tid som leder
5. Arbejdsmiljø, trivsel og at give rum for forskellighed i arbejdsindsats i perioder, samt særlige krav til arbejdsplanlægningen.

Måske kan dette ikke siges at definere et begreb som inkluderende ledelse, men man kan sige, at projektet har givet et større fokus på en anerkendende og nysgerrig tilgang til ledelse. Det følgende er en sammenfatning af de erfaringer, som lederne har gjort sig ud fra projektets ledespørgsmål.

Lederne sammenfatter deres erfaringer ved hjælp af følgende faktorer:

*"Ved at italesætte den inkluderende praksis som en grundsætning i alle lag, ved at fortæller den gode historie, at være rammesættende, at give sparring-coaching, og tilrettelagt procesledelse".*

– altså holde det klare fokus og sikre at den grundlæggende mening italesættes ofte. Igen en erfaring om at sætte "fokus på det, der virker" og succeshistorierne. Og medarbejderne er samstemmende:

*"Godt med vores leders haven fingeren på pulsen fx via midtvejsfokus: Hvordan går det lige, hvordan ser I ham nu?".*

En yderligere pind i dette er vigtigheden af, at lederne har "helikopter-perspektiv" og ikke er "mudret ind i den

pædagogiske praksis", hvilket sikrer, at lederen i højere grad kan holde fokus. Her kunne man igen tilføje vigtigheden af, at lederen er spørgende mere end informerende, at være lyttende og kunne skabe dialogrum i institutionen.

En tredje dimension er, at lederen skal være tydelig, hvilket her defineres som:

*"Forpligtet på at "blande sig", interessere sig, være nysgerrig på hvad der sker i institutionen, teste de hypoteser der fremkommer, fastholde værdigrundlaget og konfrontere vha. feedback og spejling af medarbejderne".*

Medarbejderne siger det således:

*"Vi har fået meget hjælp og motivation fra vores leder. Hun er meget engageret i projektet".*

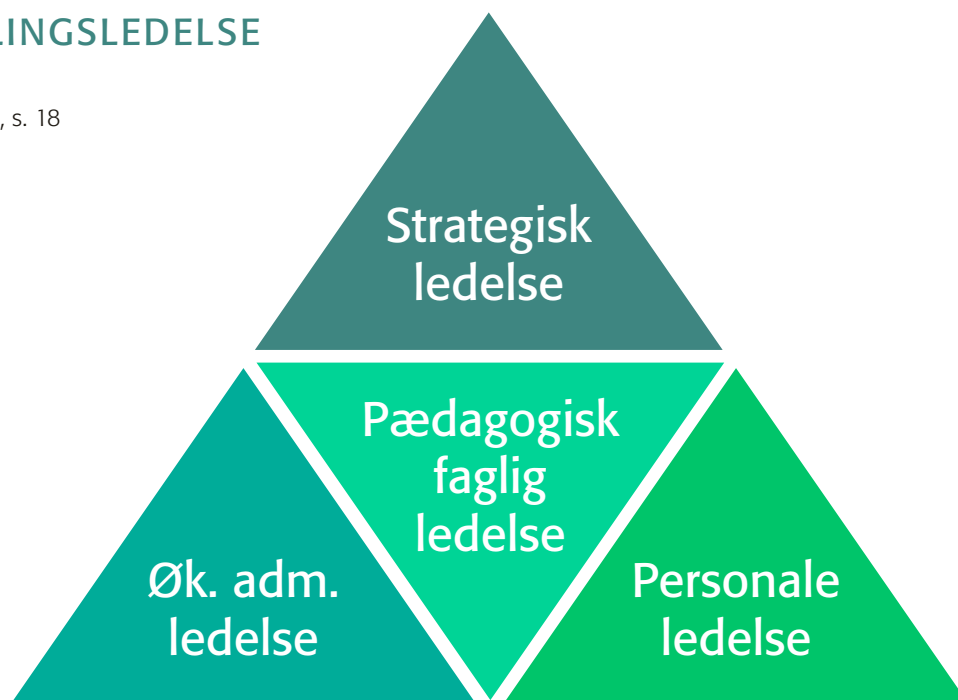
Heri ligger også en tanke om at lederen er "kulturskaber og kulturbærer" og hendes rolleforvaltning er væsentlig ift. at vise, hvordan værdierne skal tolkes. Igen påpeges betydningen af, at lederen skal skabe en organisatorisk mening – gerne en mening, der bygger på værdigrundlaget samt institutionens historie – men det væsentlige er lederens evne til at skabe mening, genkendelighed og forståelse, så at sige en "rød tråd" i organisationens liv.

## LEDERROLLEN UNDER FORANDRINGSPROCESSER

Glerup (2006) beskriver her en model, som han kalder en model for udviklingsledelse. Denne model kan måske sammenfatte de erfaringer, som også lederne og medarbejderne i Viborg Kommune har gjort sig under KID 3 processen. Han lægger vægt på lederens evne til at være strategisk, tænke frem, have planer og visioner for fremtiden – dette viser sig gennem projektet som væsentligt for, at medarbejderne kan "læne sig" op ad en struktur og en "mening". Pædagogisk og faglig ledelse bliver vigtigt, når lederen skal undervise, sætte scenen, danne rammen for dialoger og refleksioner om inklusion, rummelighed og den pædagogiske praksis. Det bliver vigtigt, at hun ved, hvad det handler om, så hun også kan gå foran i sin måde at forvalte ledelse på. Ikke bedrive pædagogisk praksis – "at være mudret ind i praksis", men ledelse af inkluderende processer, som også her indebærer, at man går foran og er kulturbærer. Den økonomisk-administrative funktion indebærer igen struktur og en plan for pædagogernes projekter, det har vist sig vigtigt, at der var plads til og en plan for deres arbejde. Og ligeledes personaleledelse – at sikre støtte, opmuntring og sparring under processen, samt kunne coache også den enkelte medarbejder i hendes arbejde med inklusion og praksisprojekter. Men også sikre at bemanningen og udvælgelsen af medarbejdere til deltagelse i projektet er velovervejet.

## UDVIKLINGSLEDELSE

Glerup, 2008, s. 18



En yderligere dimension i dette meningsskabende perspektiv er at perspektivere vha. teori om meningsskabelse. Her er anvendt Weicks syv teser om meningsskabelse, han er organisationsteoretiker og har forsket specielt i meningsskabende processer. De syv teser har følgende punkter, som, han antager, er understøttende for meningsskabende processer. Han forstår organisationer som netværk af intersubjektiv mening, og han definerer følgende karakteristika:

1. "Udgangspunkt i egen identitetsforståelse. Tager udgangspunkt i det enkelte individs selvreferentielle forhandling, interaktioner, spejlinger, og formning af egen identitet". Kid 3 projektet har kunnet samtænkes med ledernes egne lederidealer, f.eks ønsket om at være mere understøttende og anerkendende, samt pædagogernes egne idealer for pædagogisk praksis – ønsket om at ville rumme alle børn
2. "Mening skabes baglæns – mulighed for at skabe kobling mellem det nye og det gamle – og gerne vha. tid og ro". Projektet kunne bygge på gamle erfaringer om f.eks. Marte Meo, SMTTE-model og anerkendelse af relationer, der har været arbejdet med i daginstitutionerne før KID 3 projektet. Samtidigt har der været rum – under sparringsseancer og dialogmøder - for at koble sig og reflektere over projektet samt de organisationsændringer, der har været undervejs.
3. "Mulighed for at sætte noget i værk – kontrol og mulighed for at planlægge". Lederne har kunnet tilrettelægge processen omkring pædagogernes arbejde, men erfaringerne viser også, at der flere steder har

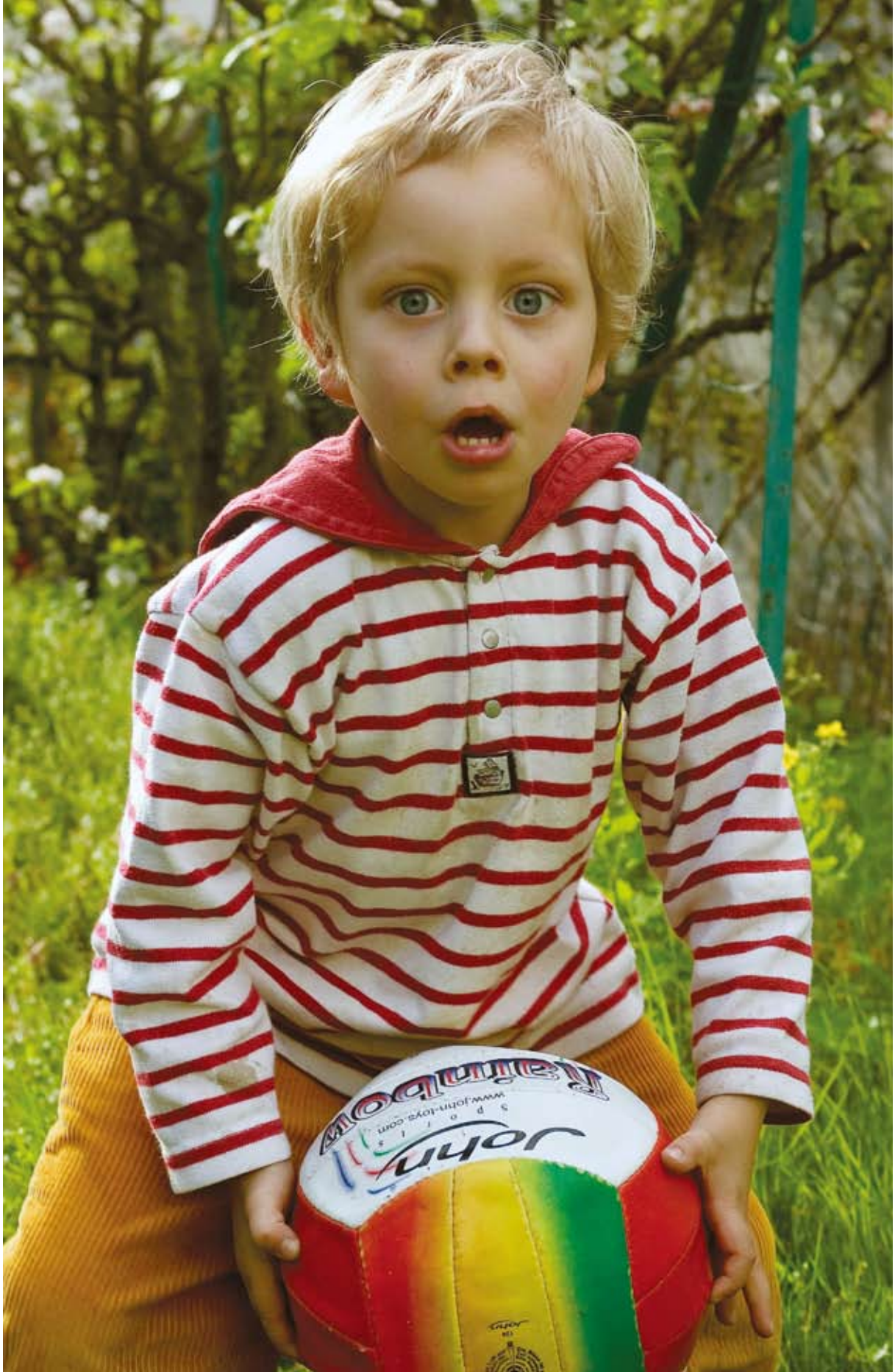
været rum, hvor lederne ikke kontrollerede – lederne har styret rammen, og medarbejderne har fyldt indhold i processen.

"Social meningsskabelse gennem fælles begreber og interaktion med betydningsfulde andre – at der er opbakning og fælles gyldighed". Dette kan være foregået under sparringsseancerne, hvor der har været refleksion og mulighed for at anvende begreberne og gøre dem til egne.

4. "Kontinuerlig – slutter aldrig". Det er svært at svare på nu, det kræver opfølgning på et senere tidspunkt.
5. "Fokuseret på ledetråde. Meningsskabelse sker på baggrund af "hvad som helst" – det vil sige, at det kan være alle dele og emner indenfor en forandringsproces, der kan give mening for den enkelte". Der har været tilpas åbenhed i projektets formuleringer til, at hver institution har kunnet skabe egne ledetråde og fokuspunkter i projektet, samtidig med at de gennemgående modeller og begreber har kunnet tilpasses og anvendes bredt.
6. "Meningsskabelse er plausibel og sandsynlig – ikke akkurat. Meningsskabelse skal kunne begrundes socialt, konsistent ift. individets egeninteresse, sammenhængende med tidligere erfaringer, relevant som grundlag for handling og derfor alt i alt plausibel". Igen kan ideen med, at projektet var en søge- og læreproces med åbenhed for lokal fortolkning, have været en faktor, som gør lokal meningsdannelse mulig.

Nis Peter Nissen:

*"Mening i forandring – om meningsskabende processer i forandringskommunikation", 2005.*



# LÆRING

**UDVIKLING AF NY PRAKSIS KRÆVER LÆREPROCESSE, DETTE AFSNIT BESKRIVER DE LÆRINGSRUM, DER HAR VÆRET ANVENDT I PROJEKTET OG VURDERER SAMSPIL OG BETYDNINGEN AF DISSE.**

## FRA PROJEKTBEKRIVELSEN:

”Projektet har lagt vægt på at bevæge sig mellem teori og praksis i læreprocesserne. Det er en pointe, at projektets deltagere hele tiden bevæger sig mellem videntilegnelse på eksempelvis kurser og diplomuddannelse og øvelse sig i praksis; mellem videnproduktion og det at handle og udvikle sig i praksis. Samtidigt er det hensigten, at erfaringer fra praksis – det være konkrete ledelsesopgaver på institutionen eller fra sparringsrunder med projekterne – gøres til genstand for refleksion i forbindelse med leder-sparring og ledelsesdiplomundervisningen”.

Derfor blev projektet organiseret og aktiviteter etableret som beskrevet i afsnit 4. Dette afsnit skal bearbejde og fremlægge erfaringer med netværk og sparring samt undervisningen og forsøge at vurdere, hvorvidt mixet af læringsrum har virket befordrende for læreprocessen. Afsnittet tematiserer ledernetværkenes evne og funktion, undervisningen (inklusionskurser for alle samt diplomundervisningen for lederne) og andre afgørende faktorer for deltagerens læreproces.

## NETVÆRK OG SPARRING FOR LEDERNE

Konkret blev der etableret 12 ledernetværk – organiseret indenfor de nye områdegrænser. Hvert netværk bestod af fem-syv ledere, og hvert netværk fik en konsulent tilknyttet, som skulle hjælpe netværket med at sætte rammer for sparring af henholdsvis pædagogernes praksisprojekter, men også sparring af den enkelte leder.

I begyndelsen af forløbet blev alle ledere samt alle netværk bedt om at formulere mål for deres fælles og individuelle proces. Dette blev gjort i varieret omfang, og disse mål var ligeledes efterfølgende i meget forskelligt omfang genstand for diskussion og styring af de enkelte seancer. De blev ikke i alle netværk nedskrevet og anvendt.

Fleere af konsulenterne mener, at dette burde være styrket, således at der havde været klart fokus på disse mål, hvilket kunne have medført en større grad af styring og fokus på sparringsseancerne. Ligeledes kunne disse mål

have været anvendt som refleksions- og udviklingspunkt under diplomuddannelsen.

Der var dog flere ledere, som selvstændigt havde udformet mål til de enkelte seancer, hvilket der derefter arbejdedes med, ligesom andre netværk etablerede mål for deres møde hver gang. Det kan altså igen pege på, at struktur og retning omkring processen er væsentlig for at sikre udbytte og læreprocesser.

Et andet netværk opsamler det således:

*”Åbenhed og tillid i gruppen øger læringsniveaet – man slapper af, og bliver bedre”.*

*”Lederne lærer også af, hvad de andre gør – spørgsmål, men også fejl. Man kommer til at tænke over, hvordan man stiller spørgsmål”.*

## SPARRING I NETVÆRK AF PÆDAGOGERNES PRAKSISPROJEKTER

Alle projektgrupperne i de enkelte institutioner blev som sagt inviteret til at deltage i og få sparring af det netværk, som deres leder deltog i. Der blev gennemført to sparringsseancer for hver gruppe. En af lederne vurderer udbyttet således:

*”Det har jeg hørt fra de pædagoger ... at det var rigtig rigtig godt, de var vildt nervøse første gang, du sidder der og fem fremmede ledere kigger på os, men det har været godt for dem, det vi laver, det bliver værdsat, og det bliver sagt, at det er godt, og ledergruppen var god til supplere op og komme med den nysgerrighed i at tingene udviklede sig – det var en god oplevelse”.*

Dette netværk valgte til den anden sparringsseance at lade en anden leder udføre selve sparringsseancen – begrundelsen var at bygge på større nysgerrighed, hvilket en anden leder måske lettere kunne:

*"... også at det var en fremmed, der gav dem sparring anden gang. Godt når det er en fremmed, også for den øvrige del – for der kommer mere frem. Det var ikke bekymrende for dem. Og de kom hjem med gode ideer, man godt kan bruge i personalegruppen".*

Igen kan man sige, at sparringsseancerne gav inspiration og ideer, men også en følelse af at være i gang med noget vigtigt, som andre anerkender og giver opmærksomhed.

En anden leder udtaler:

*"Det er væsentligt at give sparring ... dette er kvalitetstid ... en god investering – pædagogerne får et gyldent øjeblik".*

Medarbejderne har ligeledes vurderet ledersparringsseancerne positivt. Enkelte mener dog, at det ville have "givet mere", hvis det havde været sparring af en fremmed leder. Andre er dog meget tilfredse:

*"Rigtig rigtig godt ledersparring, supervision gav os så meget til vores projekt".*

## NETVÆRKENESOM LÆRINGSRUM

Sparring i netværket har fungeret for flere ledere:

*"... den (sparringen) har været ud fra mit mål ud fra det at stille spørgsmål, det er jeg blevet sparret i, og fint der var fokus. Vi har været gode til at sige tingene til hinanden".*

Og en anden siger:

*"Sparring til lederne – der har jeg fået noget med ift. min måde at stille spørgsmål, det skal jeg arbejde mere med, det ... ikke rutine for mig, de (de andre i netværket) har været gode til at sige: der faldt du i, der gjorde du det godt".*

Og en tredje leder siger:

*"Det har været godt for mig personligt, men også som leder – jeg får en anden sparring, som, jeg håber, jeg får med områdeledelsen, den sparring med ledere hvor man godt tør blotte sig lidt, fordi man ved, det bliver taget vare på på en faglig og seriøs måde, det bliver ikke bare – de tog det alvorligt – ofte var det jo nogle problemer, man selv havde oplevet ... Jeg blev klædt godt på til at give sparring til pædagogerne".*

Erfaringerne viser også, at klar struktur og en skabelon for sparring er nødvendig. Der er flere eksempler på sparring, der ikke var givende, hvis rammerne var for løse. Så endnu en gang giver struktur mening – ift. at det giver et rum, som man kan udfolde sig frit indenfor. Men igen er det nødvendigt at påpege, at konkrete erfaringer og bevægelser i den pædagogiske praksis giver inspiration og motivation for lederne – giver dem stof at reflektere på baggrund af.

Sparringsrummet skal være et rum, hvor man kan være tryk, idet man kender konteksten og formålet. Der var eksempler på ledere, der valgte at træde ud af netværkene undervejs, der er dog ikke blevet samlet op på årsagerne hertil. Men der er ingen tvivl om, at disse netværk også er rum, hvor man let "bliver klædt af", idet der er frit udsyn ind i den enkelte leders lederskab, når hun giver sparring til pædagogerne, hvilket selvfølgelig altid vil være meget sårbart, men hvorvidt dette er årsagen er som sagt uklart. Men fremadrettet er det vigtigt løbende at arbejde med, hvordan man også skærmer den enkelte leder, når hun udfolder sin praksis.

Konsulenterne udtaler, at der burde have været større indføring i konsulentfunktionen inden større klarhed over konsulenternes rolle og funktion, så denne uklarhed ikke var en hindring for arbejdet i netværkene.

Konkluderende har netværkene fungeret som både konkrete undervisnings-, instruktions og demonstrationsrum, men også rum, hvor man kunne lufte mere personlige problemstillinger og føle sig taget vare på, men måske også afklædt.

## UNDERVISNING AF LEDERNE

Det kan se ud til, at undervisningen både har skabt fælles begreber og viden, men også sikret en større ensartethed i vidensniveauet samt givet respekt mellem deltagerne indbyrdes.

Det kan også se ud som om, at de gennemgående modeller har givet mening og har kunnet anvendes til flere formål i institutionen; SMTTE-modellen var kendt og anerkendt og er blevet brugt som projektstyringsmodel. Analysemodellen var ny, men faldt i tråd med "gammel forståelse" og virkede umiddelbar brugbar og gav fokus for medarbejderne. Den gav også ideer ift. at tænke ledelse-medarbejderrelationen på ny – på hvilken måde indgår lederen som en opretholdende faktor ift. medarbejderens adfærd? Også flere andre gennemgåede teorier gav fælles begreber, der kunne anvendes i det videre arbejde, så man kan sige, at modellerne gav mulighed for at spejle og arbejde på forskellige niveauer og i forskellige relationer, hvilket gav modellerne større meningsfuldhed og genkendelse.



Yderligere har undervisningen skabt en større fælleshed. En leder opfatter undervisningens muligheder således:

*"Samtidigt har undervisningen brudt linier og jævnet grøfter i den nye organisation mellem gamle Viborgfolk og nye. Vi har fået større fælleshed og fælles faglighed, og skabt grupper på tværs. Ingen vidste mere i forvejen, så var man helt på linie".*

En anden siger:

*"Jeg har lært kollegaer at kende gennem uddannelse – fået bredere netværk, både KID 3 og Viborg ledelse".*

Specifikt ang. ledelsesdiplommodulet siger en af lederne:

*"Jeg har tre andre diplommoduler, og kan nu kombinere og forstå på et højere niveau ... jeg har fået teoretisk overblik – fået sat ord på hvad man gør. Det gav tid og ro til fordybelse (at have) seks uger, hvor jeg ikke skal tænke på andet. Det har været så godt, mere end jeg har gjort før, fordi jeg ikke behøvede at spekulere på andet".*

#### **PÆDAGOGER OG MEDHJÆLPERE**

Pædagoger og medhjælpere har gennem undervisningen fået ny viden og nye metoder til deres pædagogiske arbejde. Et halvt år efter undervisningen er det følgende, der står tilbage som væsentlige og relevante indholdselementer: Analysemodellen for pædagogisk praksis har været et redskab, der har givet mulighed for netop at finde opretholdende faktorer i det pædagogiske miljø og hjulpet til at flytte fokus fra barnet til pædagoger og medhjælpere. Der er en, der udtaler:

*"Analysemodellen er en rimelig simpel model, der hurtigt giver resultater, det øgede vores rummelighed, og vi favnede hurtigt noget mere".*

Og en anden udtaler:

*"Praksisfortællinger, Marte Meo og Analysemodellen er gode redskaber, det vil vi bruge fremover...".*

og endelig:

*"Praksisfortællinger var rigtigt godt og meget tankevækkende - jeg fik øjnene op for, hvor meget tolkning og vurdering, vi som regel lægger i*

*vores fortællinger og "beskrivelser" af børn og hændelser i institutionen". Og igen: "Marte Meo og Analysemodellen, det går lidt hånd i hånd, vi har været på vej et skridt i en god retning. Det nye i KID 3 er det fokus, at vi kan ændre omgivelserne i stedet for barnet og dets relationer inde i børnehaven / vuggestuen. Også at vi kan hente ressourcer ved f.eks. forældrene".*

Og endelig:

*"Jeg lærte, at der ingen børn er med problemer, der er børn i problemer. Det var et håndgribeligt nyt konkret redskab for mig, det gjorde noget for mig".*

Stoffet vurderes af flere af deltagerne som svært, hvilket følgende udsagn understøtter:

*"Engang imellem, når vi læste de der artikler til kurset, så tænkte jeg, tak for sangen og spurgte min kollega, der også deltog: Forstår du det der? Nej, var svaret .. nå, men så går vi til undervisning og tager det derfra".*

Men videre kan man sige, at erfaring med deltagelse i efteruddannelse er en fordel:

*"Frustrationerne kunne for de andre ofte gå ofte på mængden af læsestof, og fordi vi havde taget PD moduler på rotation, der kunne vi bidrage til en afslappethed og lære dem at være tilfredse med det, man når".*

Yderligere pointerer flere medarbejdere at problemer vedr. elektronisk konference samt manglende materialer til undervisningen har været et irritationsmoment, som skulle have været løst på andre måder.

### MIKSET AF LÆRINGSRUM FOR LEDERNE

Lederne udtaler, at mikset mellem forskellige læringsrum har været givende for deres egen læreproces. Konkret er lederne blevet inviteret ind i undervisningsrum (gennem kurser og diplomuddannelse) og i øve- og refleksionsrum i form af netværkssparring og det konkrete lederarbejde i institutionerne.

Disse forskellige rum har de interviewede ledere formået at skabe en sammenhæng i, således at de har kunnet øve konkrete kommunikationsteknikker og metoder gennem deres sparringsseancer med deres pædagoger og igennem deres daglige lederarbejde. Yderligere er flere af dem inde på, at den efterfølgende tid må bruges til at øve videre. Samtidigt har projektprocessen op til diplomuddannelsen givet mulighed for at finde problemstillinger,

udfordringer og erfaringer, der har givet anledning til mere teoretisk bearbejdning under diplomforløbet.

Det ser dog ud til, at forudsætningen er, at den enkelte leder har sine egne mål, formål og intentioner med egen ledelse for at gøre sig i stand til at styre sin læreproces og få mening og sammenhæng i sit forløb. At lederen så og sige "har sit eget projekt" kørende, som kan hjælpe hende med at styre og finde læring i de forskellige rum. Antagelsen her kunne også være, at en væsentlig grad af personlig og faglig tillid til egne lederevner er en forudsætning, samt en evne til at få mening og danne sammenhæng mellem projektets teoretiske bud og egne lederidealer.

En leder fortæller om egen læreproces:

*"Jeg har selv arbejdet med at stille kreative spørgsmål – det har været mit personlige mål – de lidt mere nysgerrige spørgsmål har jeg prøvet at bruge, så de fik mere ud af det. .. Jeg har lært meget, og tænkt på jeg har brugt det siden ... Og bare været nysgerrig? Jeg har prøvet ift. en ny medarbejder ... det har jeg fået noget ud af. Jeg har lært det i kraft af det netværk, vi har været i, og i kraft af at vi har haft fokus på det og i samarbejde med "konsulenten", vi snakkede om, hvad jeg gjorde, og hvad jeg gjorde forkert. At der var nogen der - de andre lederkollegaer - så hvad jeg gjorde, og hvad jeg ikke gjorde, og det var der at jeg så det som læringsproces, og det var der flere af os, som havde det på samme måde med det ... jeg kan se, når der er nogen, der er gode til det, hvad der sker, det har været en god læringsproces .. Og at vi fik noget fagligt, noget Karl Tomms ...noget systematik. Teori er god for mig, jeg kan se muligheder".*

Man kan sige, at nogle af lederne har formået at kombinere og udtrække læring i de etablerede rum omkring hende – og sikret en systematik og kontinuitet i mixet, som betyder, at hun kan skabe sammenhæng i både stof, rum og struktur.

Yderligere kan man måske tilføje, at dette også muliggøres og motiveres af bevægelser i praksis – når medarbejdernes praksisprojekter drager erfaringer og finder nye veje ift. inklusion, så inspireres lederne til at udvikle deres ledelsespraksis.

### FOR MEDARBEJDERNE

Medarbejderne har også deltaget i forskellige læringsrum; kursus i inklusion og risikobørn, sparringsseancer med netværkene, dialogmøder på seminarier – hvor de mød-

tes med andre institutioner samt selve det pædagogiske udviklingsprojekt i institutionen. Sparringsseancerne med lederne vurderes meget positivt af de involverede. En af lederne vurderer det således:

*“De har oplevet sparring positivt, de fik en givende feedback fra det reflekterende team. Lederne har været dygtige til at give sparring. Nogle gange for mange gode råd, men de har kunnet bruge de gode råd til noget”.*

Medarbejderne er enige, dog er der flere, der peger på at sparring fra en anden leder end egen kunne være en fordel.

Dialogmøderne vurderes meget forskelligt, nogle har fået udbytte og “lys” på eget projekt og inspiration fra andre:

*“Men jeg synes til gengæld, det var spændende på dialogdagene at høre om, hvor forskelligt man rundt om på institutionerne greb projektet det an. Det ku godt give nogle nye ideer”.*

Men andre siger:

*“Dialogseminaret var for tyndt, vi savnede mere indhold....”, det skulle have været bedre struktureret”,*

og en anden siger:

*“Jeg ville hellere have haft en ledersupervision eller to mere”.*

Så man kan måske sige, at former, hvor der skal udveksles viden og erfaringer mellem institutioner, skal have en meget fast struktur, og der skal måske arbejdes på at fortælle om, hvordan man fra sådan løse erfaringsspredende seancer kan lære af hinanden.

## VURDERING AF LÆREPROCESSERNES KVALITET

En af konsulenterne udtaler:

*“Projektet har sat sig i midten og placeret sig i en aktiv søgeproces på et klart kvalificeret og formuleret perspektiv – inklusion, med tilknyttede metoder – det er en af hovednøglerne. Det, der kommer udefra, er en ikke særlig stærk funderet profession. Stor grundlæggende uklarhed om faget. Det har dette projekt bidraget til at flytte eller skabe billeder af ledelse og pædagogisk praksis”.*

Det kunne se ud til, at mikset af læringsrum med både teoretiske input, rum til øvelse, rum til refleksion, rum for feedback har givet mange muligheden for at udvikle egen ledelse, men også udvikle pædagogisk praksis.



Samtidigt kunne det også se ud til, at indholdet og visionen for projektet har været en vigtig motivations-faktor – hvilket er uddybet andetsteds i rapporten.

*“Der skal ikke så meget til – det behøver ikke at være kæmpe-storstilede projekter – men at mange er med betyder, at det bliver stort. Netværket betyder, at man føler sig lidt som del af noget stort”.*

### FÆLLES LÆRING

Det kunne se ud til, at projektet flere steder er blevet et fælles projekt for hele institutionen, hvilket har virket stimulerende og engagerende for medarbejderne og for projektprocessen. En af medarbejderne siger:

*“At se hvad det at have et fælles fodslaw kan gøre, det gør en kæmpe forskel, at se hvad det er, det kan”.*

Og en anden siger:

*“Fælles kurs er meget vigtig. Jeg var ikke så hurtig til at brede mit projekt ud. Jeg blev irriteret, når jeg i begyndelsen hørte andre voksne skælde ud på “min” dreng Det er vigtigt at få det bredt ud”.*

– og dermed sikre fælles ejerskab til projektet, så der også kommer flere i gang med at “bære”.

En tredje medarbejder formulerer det således:

*“Jeg fik nogle andre briller, et andet syn på barnet. Mit syn, der ændrede sig, var det første, der skete, det blev bredt ud til de andre voksne i drengens gruppe og senere til resten af huset”.*

I det hele taget er medarbejdere meget glade for, og mener det har styrket projektet, at der har været flere, der har været af sted på kursus, og at flere har deltaget i og arbejdet med projektet i institutionen. Så begreber om ejerskab og fælleshed er vigtige, hvilket kan sammenfattes i følgende klip:

*“At det er godt, at det både har været pædagoger og medhjælpere, at vi har kunnet holde hinanden fast og udvikle sammen, at vores leder har været med i udviklingen og også der har sparret os, at vi har forsøgt og fået resten af huset med”.*

Og om betydningen af ledelsens deltagelse:

*“At vi har været tre og en leder af sted og således været fælles om processen”.*

En anden udtaler:

*“Vi fik god opbakning fra den øvrige personale-gruppe, der ikke var af sted. De var nysgerrige, og vi fik lov at fremlægge på personalemødet”.*

Igen en pointering af begrebet opmærksomhed, men også støtte og opbakning er væsentlige erfaringer. Men også betydningen af at kunne give andre opmærksomhed og støtte:

*“Jeg synes da, det er lidt fedt at få lov at komme tilbage og fortælle på personalemøder, vi kunne bakke de andre op i, fordi vi allerede var godt i gang”.*

Samtidigt viser det sig også som en styrke at inddrage mange i netop et projekt, der handler om inklusion og rummelighed. Som en medarbejder siger:

*“For mig er det ikke svært, men ved at vi ser barnet fra flere vinkler i personalegruppen og gennem refleksioner og åbenhed over for andre perspektiver, har vi lært at vi ved og ser noget forskelligt hver især. Det får vi udbredt”.*

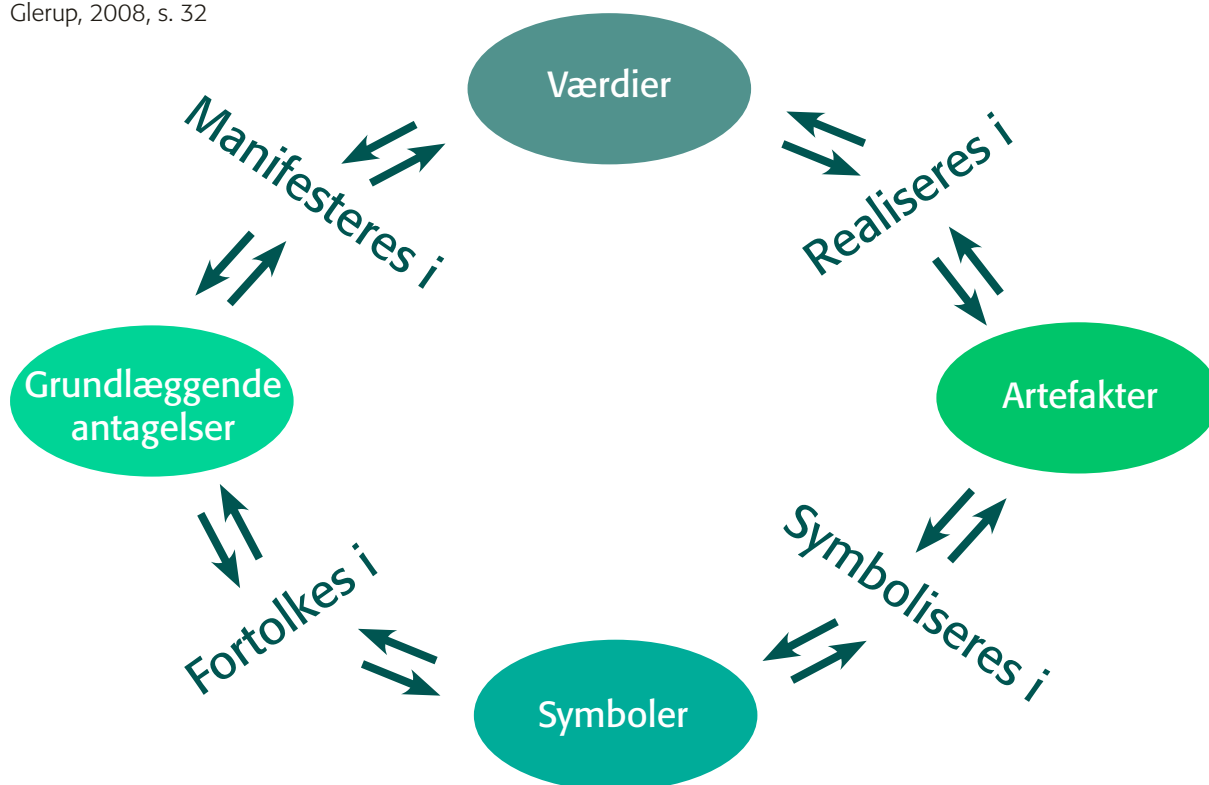
En yderligere dimension opstår, når deltagerne reflekterer over, hvad der har flyttet læreprocessen i institutionen: En leder udtaler følgende:

*“Vi satte os ned og fandt ud af Analysemodellen og så satte vi det på et p-møde. Så kørte det. Og satte overskrifter på, på et p-møde. Den diffused, hvad er det, det handler om? Det forsvandt lidt og så Nåeh .. er det det, vi skal – AHA – den kom, det kørte på skinner, det udviklede sig temmelig hurtigt ...Analysemodellen gjorde, at vi kunne se det som bolde, vi kunne også prøve det, vi kunne også gøre sådan, vi – det var ligesom det accelererede, inden vi fik set os om, havde vi ændret på det fysiske, vi kunne ikke vente, til det skete i praksis, det var måske lige for hurtigt, dagen efter p-møde var bordene flyttet, og det virkede heldigvis, vi arbejdede derfra .. og vi kunne hurtigt se det på børnene – vi havde flyttet os fra den iagttagende gang, hvor vi kunne overskue det hele – “Hvor er i henne?” – spurgte forældrene, så måtte vi forklare, og det var dem, der havde været på uddannelse, der forklarede”.*

Dette citat synes at illustrere dels fokus på fælleshed, på at gøre noget praktisk – ændre på bordopstillingen, og at gøre det synligt, så forældrene lægger mærke til forskel-

## EN DYNAMISK KULTURS SKABELSE

Glerup, 2008, s. 32



len, som giver en anledning for igen at fortælle om projektet, dels nødvendigheden af gode brugbare modeller.

Fælleshed, ejerskab, fælles "fodslaw", brugbare modeller og praktiske synlige ændringer inden for den enkelte institution er af afgørende betydning for projektets forløb.

### FORHOLDET MELLEM PROFESSIONSUDVIKLING OG UDVIKLING AF ORGANISATIONSKULTUREN

Som beskrevet i afsnit 2 er der gennem projektet sket en udvikling i tanker om egen faglighed og den konkrete pædagogiske praksis samt de værdier, der knytter sig hertil. Fra ovenstående afsnit kunne det tyde på, at denne praksis samt ledernes nye lederpraksis muliggør en ændring af organisationernes kultur. Mary Jo Hatch forsøger (her gengivet fra Glerup, 2008 s. 32) at sammentænke to teoretiske perspektiver for kultur i organisationer: det symbolske og det funktionalistiske.

Uden at ville uddybe disse to perspektiver her, så opsummerer følgende model tanken om, hvordan ændringer af kulturen sker gennem læring og erfaringsdannelse og forandringer. Hvor både meningsdannelse og funktionel tilpasning til ydre og indre spændinger bliver faktorer, der kan påvirke og ændre organisationskulturen.

I dette projekt er organisationens mening blevet udfordret og ændret gennem medarbejdere og leders lærings- og

udviklingsprocesser. Overført til modellen ville analysen være som følger: Værdier – her værdier om inklusion, rummelighed og anerkendelse - realiseres og ekspliciteres i arbejdet med konkrete artefakter – her Analysemodellen, SMTTE-modellen, praksisfortællinger o.a. Arbejdet med disse artefakter giver sig på sigt udtryk i, at disse artefakter bliver symboler på mere, end de er – her vil det sige, at analysemodellerne kommer til at stå som symboler for at arbejde med inklusion og rummelighed, de bliver på denne måde ikke bare værdier, men kommer til at styre dagligdagens arbejde med børnene. På denne måde bliver disse symboler til grundlæggende antagelser – antagelser, som man ikke umiddelbart stiller spørgsmål ved, og som virker handlingsanvisende. Hvilket igen forstærker de værdier, der ligger omkring inklusion, rummelighed og anerkendelse. Idet det ud fra ovenstående viser sig, at flere organisationer har specifikt fokuseret på at drage nytte af at fællesgøre projektet og inddrage mange, kan dette måske igen have haft en effekt ift. at dette bliver fælles, at medarbejdere og ledelse ændrer kulturen. Ikke ved at kun lederen ændrer adfærd og skaber ny kultur, men ved at alle arbejder med værdier og nye artefakter, der bliver fortolket som meningsfulde og rigtige i denne pædagogiske sammenhæng, hvilket langsomt ændrer organisationens kultur. Det ville derfor være interessant at spørge til, hvorvidt medarbejdere og ledelse finder deres kultur forandret.



# PROJEKTETS OPBYGNING OG ORGANISERING

## OPSUMMERING AF PROJEKTETS AKTIVITETER, INDHOLD OG ORGANISERING

### PROJEKTAKTIVITETER

Projektets blev tænkt som to parallelle udviklingsforløb:

- Et forløb for lederne: den ene del er et undervisningsforløb; ledelsesdiplom samt kurser i kommunikation og inklusionsstrategier; den anden del er et coaching og sparringsforløb, hvor lederne selv modtager sparring - alene og i grupper med andre ledere - selv sparrer ansatte i egen daginstitution og laver ledersparring dvs. sparring af andre ledere. Lederne organiseres i ledernetværk, som dannes inden for deres område.
- Et forløb for medhjælpere og pædagoger – dels et undervisningsforløb, dels et praksisudviklingsforløb. Pædagogernes praksisudviklingsforløb sparreres af egen leder – under løbende supervision af konsulenter. Praksisudviklingsprojekterne beskrives og evalueres med udgangspunkt i SMTTE-modellen.

### KONKRET BLEV DETTE TIL 10 DELAKTIVITETER:

#### 1. OPSTARTSMØDE

For alle medarbejdere og ledere af daginstitutionerne Oplæg med Lektor, ph.d. Charlotte Palludan, DPU: "Bønehaven gør en forskel", med introduktion til arbejdet vedr. inklusion og hvordan børnehavens medarbejders praksis er afgørende.

#### 2. KURSER FOR LEDERE

- Ledelse af og deltagelse i netværk (tre dages kursus) – med fokus på opstart af netværk, kommunikation og sparring.
- Ledelse af forandringsprojekter (to dages kursus).
- Inklusion og risikobørn (fem dages kursus).

#### 3. LEDELSESDIPLOMUDDANNELSE

blev tilbudt til alle ledere – ca. 90 % deltog:

- Ledelse, organisation og kommunikation.

#### 4. UNDERVISNING FOR MEDARBEJDERE.

- Både pædagoger og medhjælpere min. 2 og maks. 5 fra hver institution.
- AMU-kurset: Inklusion og risikobørn.

### 5. PRAKSISPROJEKTER

Hver institution skulle gennemføre et forsøgs- og udviklingsprojekt inden for projektets temaer og målsætning, analyser på baggrund af pædagogisk analysemodel, styring vha. SMTTE-modellen og praksisfortællinger som dokumentationsredskaber.

### 6. DIALOGMØDER

Dialogmøder for alle, også medarbejdere, der ikke deltog i undervisning og projekt:

To aftener i løbet af foråret 2008, hvor alle institutioner mødes og drøfter deres praksisudviklingsprojekt.

### 7. NETVÆRK OG SPARRING

Der etableredes 15 ledernetværk á seks ledere – hvert netværk havde en konsulent tilknyttet.

Disse netværk mødtes min. fire gange i løbet af foråret:

- To gange til sparring af lederen selv, hendes kommunikation og ledelse.
- To gange mødtes netværket med pædagoger fra hver institution. Pædagogerne fik på disse to mødegange sparring af deres egen eller en anden leder, samt af hele ledernetværket. Og efterfølgende fik den enkelte leder respons på egen sparring.

### 8. RESSOURCEKORPS OG DAGPLEJEPÆDAGOGER

- To dages kursus om inklusion, rummelighed og anerkendelse.
- Diplomuddannelse i Supervision og vejledning i pædagogisk praksis, således at disse kan fungere som konsulenter ift. institutionernes arbejde med inklusion.

### 9. FOR DAGPLEJERNE

Tre temalørdage med indføring i projektets grundlæggende begreber.

### 10. FOR SPECIALINSTITUTIONER OG SPECIALGRUPPER

Fire dages kursus med indføring i de grundlæggende begreber, samt udvikling af forsøgs- og udviklingsprojekter indenfor projektets målsætninger og temaer.



I sommeren 2008 vedtog Viborg kommune en ny organisationsstruktur på området for 0-6 årige børn. Denne organisatoriske ændring gav i efteråret anledning til at erfaringer for projektet blev tilbagegivet (i form af mundtlige oplæg) til ledere og medarbejdere i hele området, således at erfaringerne fra KID 3 projektet kunne anvendes fremadrettet i den nye organisatoriske proces. På disse aftener blev de nye ledere præsenteret, deres visioner for de nye områder og tanker og teorier om forandringsprocesser blev diskuteret og tematiseret.

### PROJEKTPROCESSEN

Aktiviteterne har bestået af både kurser, sparring i netværk, uddannelse og dialogseminarer. Flere peger på, at det var vanskeligt at få greb om og forståelse for projektet i starten. Flere ledere savnede informationer om, hvad formål og indhold var, hvornår kurserne blev afviklet, hvilke mål der var for praksisprojekterne og så videre. Pædagogerne var forvirrede over deres opgave, hvad praksisprojektet indebar. Konsulenterne peger på, at de ligeledes var en smule usikre på deres rolle i de første sparringsseancer, og de peger fremadrettet på betydningen af at være klar på og

give tid til den første konstituerende fase i projektet, hvor centrale personer skal kende deres rolle. Denne rolle blev udviklet undervejs - også ud fra helt personlige overbevisninger. Og dette kunne have været mere styret eller gennemtænkt. På den anden side har dette givet mulighed for at finde kultur og former i det enkelte netværk - at dette også kunne udvikles undervejs. Men samstemmende mener konsulenterne, at en bedre formuleret konsulentstrategi ville have været at foretrække. Inden for nogle projektforståelser arbejder man med at bruge første del af projektperioden til en slags afklarings- og erkendelsesproces - inden selve arbejdsprojektet starter. Dette kaldes et Præjekt. At være meget informerende om at den første del af et udviklingsprojekt indeholder søge- og læreprocesser, hvor det vanskeligt kan gives helt klare svar på, hvad der skal ske. Dette kunne måske være den fremtidige erfaring, at informere om at første fase er frustrerende og vanskelig at informere sig ud af. Og dernæst bruge tid til at kvalificere alle deltagere (ledere og konsulenter), der skal varetage styrende positioner i projektet gennem flere kortere møder og mere skriftligt materiale, som kan give de nødvendige informationer, så frustrationerne mindskes.

I denne projektopstart blev der givet skriftligt materiale, ligesom ledere blev informeret på områdeledermøder, men informationen vurderes som for lidt ift. at gå i gang med selve projektarbejdsdelen.

Dette kan måske særligt være gældende, når man arbejder med projektformer, der er søge- og læreprocesser, hvor det vigtige er ikke at lukke projektet for tidligt.

### PROJEKTETS DESIGN OG ORGANISATION

Fra projektbeskrivelsen:

Projektet tog afsæt i Viborg kommunes målsætning for børne- og ungeområdet: "Lys i øjnene" og

"Truede børn – en sammenhængende børnepolitik".

Disse formål blev sammentænkt med mål og kriterier for Forbruger- og familieministeriets 3. pulje kvalitet i dagtilbud (KID 3). Konkret er projektet blevet til på baggrund af samarbejde mellem repræsentanter for Viborg kommune og CVU Midt-Vest (1. jan. 2008 VIAUC).

Finansieringen af projektet er fra Familieministeriets 3. pulje, Kvalitet i dagtilbud (KID 3).

Udviklergruppen bestod af en bredt sammensat gruppe med deltagelse af flere daginstitutionsledere, således at projektet kunne tænkes ind ift. historik og forventninger i institutionerne.

Projektet har været organiseret med en styregruppe og to projektledere for hhv. projektets daglige drift og for kontakt og samarbejde med kommunens forvaltning.

### STYREGRUPPE

Styregruppens opgave var at sikre drift, udvikling og træffe beslutninger ift. projektet.

#### Gruppen bestod af

- Dagtilbudschefen
- Vicedagtilbudschefen
- Projektleder fra Viborg kommune – HR-afdelingen
- En daginstitution/områdeleder
- Projektleder fra VIA

Der har været afholdt møder ca. hver anden måned. På disse møder er alle beslutninger vedr. projektets aktiviteter, økonomi og evaluering blevet drøftet og besluttet. Yderligere er Viborg Kommunes organisatoriske udvikling inden for daginstitutionsområdet løbende blevet tematiseret og indtænkt ift. aktiviteterne i projektet.

### PROJEKTLEDER VIA

Har haft ansvaret for planlægning og drift af projektet, sikring af undervisere, forplejning, lokaler, materialer og sikring af informationer til undervisere og konsulenter under hele forløbet. Sikret opsamling af viden fra de forskellige grupper til drøftelse i styregruppen.

### PROJEKTLEDER HR-AFDELINGEN

Har været projektets kontaktperson ind i kommunen og dermed sikring af, at projektet blev sammentænkt med organisationen – særligt i de perioder hvor der skete udskiftninger og organisationsændringer. Og omvendt har vedkommende, som også fungerede som konsulent i projektet, fungeret som sikrer af information fra organisation til projekt, så der kunne foregå opsamling og kontinuitet i hele projektprocessen.

Børne- og ungeforvaltningen,  
Vestervangsvej 4a  
8800 Viborg

Dagtilbudsafdelingen 87871077  
Mail: [buforvaltning@viborg.dk](mailto:buforvaltning@viborg.dk)





Børne- og ungeforvaltningen,  
Vestervangsvej 4a  
8800 Viborg

Dagtilbudsafdelingen 87871077  
Mail: [buforvaltning@viborg.dk](mailto:buforvaltning@viborg.dk)