

NÅR LÆRING SLÅR ROD - TREVLERØDDERS SPREDNINGSKRAFT

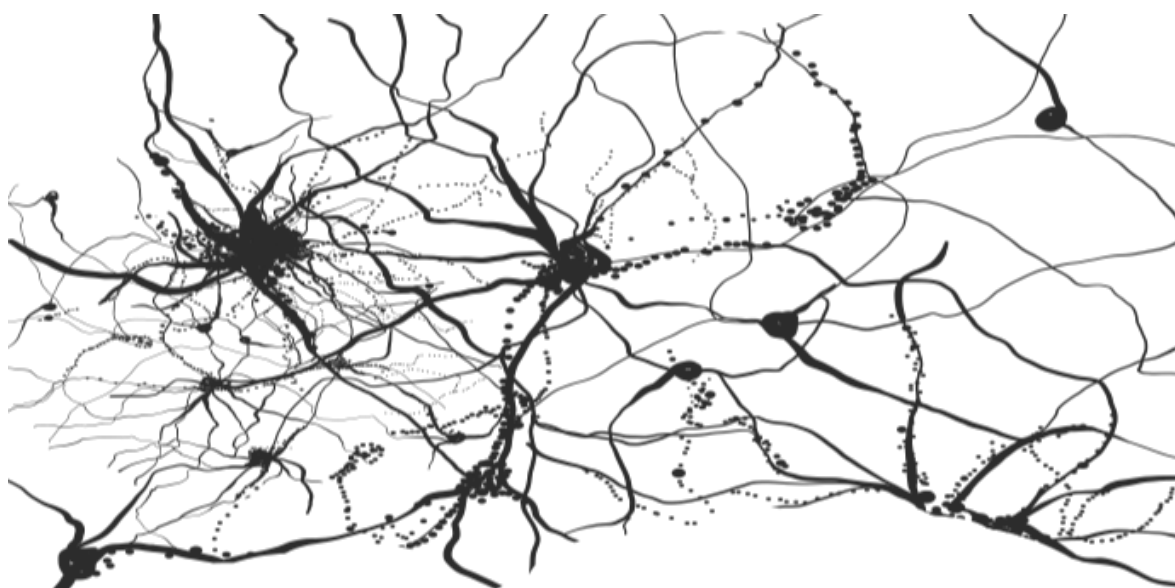
- "BEDRE BØRNELIV" ET FORSKNINGS- OG UDVIKLINGSPROJEKT MED GROKRAFT

Publiceret: 12. december 2017

Forfatter: Ulla Senger

ABSTRACT

Artiklen beskriver aspekter af et større forsknings- og udviklingsprojekt mellem Glostrup Kommune og Professionshøjskolen Metropol med fokus på pædagogisk ledelse og organisatoriske læreprocesser. Artiklen fokuserer på samtalepraksis i et dagtilbud, hvor den pædagogiske leder gennem narrativ organisationsudvikling i hverdagens samtaler forsøger at skabe praksisændringer. De small data, der indgår i artiklen, er brudstykker fra læringsamtaler fra frokostpauserne i dagtilbuddet, hvor den pædagogiske leder systematisk forsøger at samskabe læreprocesser, der skal føre til kvalitetsændringer i den pædagogiske praksis. Artiklen reflekterer over læringsbetingelserne i den organisatoriske kontekst. Herunder over vanskelige spørgsmål som: Hvor stabil er læring? Læring, der opstår i parallelle strukturer som mødesituationer: Hvilken forskel gør den i praksis – hvis nogen? Hvordan fastholdes læringsprocessers resultater? Har de strategiske læringsamtaler en effekt på hverdagslivets forholdemåder? En væsentlig pointe er, hvordan man som faglig og pædagogisk leder levendegør den læring, der opstår i samtalerne parallelle strukturer – hvordan man skaber praksisændringer på baggrund af den kritiske refleksion i samtalerummet.



PROLOG

"It takes a village" sagde USA's præsidentfrue Hillary Rodham Clinton en gang om opdragelse og dannelse af børn. Her i Danmark har vi dagtilbuddet – dagplejen, vuggestuen og børnehaven – som rammen om vores børns hverdagsliv – et liv, der er altafgørende for børnene og for samfundet. Den pædagogiske praksis i dagtilbuddet bør have vores alles opmærksomhed, vi bør kræve det ypperste for vore børn, men institutionerne kæmper paradoksalt nok med nedskæringer og for få varme hænder. Desto vigtigere bliver den pædagogiske praksis, mødet mellem de voksne og børnene i dagtilbuddet. Relationen bliver alt afgørende. Og derfor bliver pædagogiske ledere vigtige – de skal udvikle og sikre, at dagtilbuddet skaber et bedre børneliv, at der bliver tale om livgivende møder.

I august 2015 indleder Institut for ledelse og forvaltning, Professionshøjskolen Metropol et længerevarende samarbejde med Center for Dagtilbud og skole, Glostrup Kommune, et forsknings- og udviklingsprojekt med fokus netop på "Bedre børneliv". "Forskningsprojektets formål er at identificere og analysere faglige ledelsesudfordringer i dagtilbud og undersøge om og hvordan løbende faglig og børnenær evaluering kan adressere disse faglige ledelsesudfordringer. Målet er at styrke faglig ledelse af den pædagogiske kerneopgave og øge børnenes deltagelsesmuligheder med henblik på at fremme deres trivsel, udvikling og læring"[1].

Her vil jeg udforske hvorledes dagtilbuddets pædagogiske praksis og børnelivets mulighedsbetingelser udvikler sig i det komplicerede samspil mellem forskning og praksisudvikling i et komplekst netværk af relationer – især med fokus på lederes og medarbejderes læring.

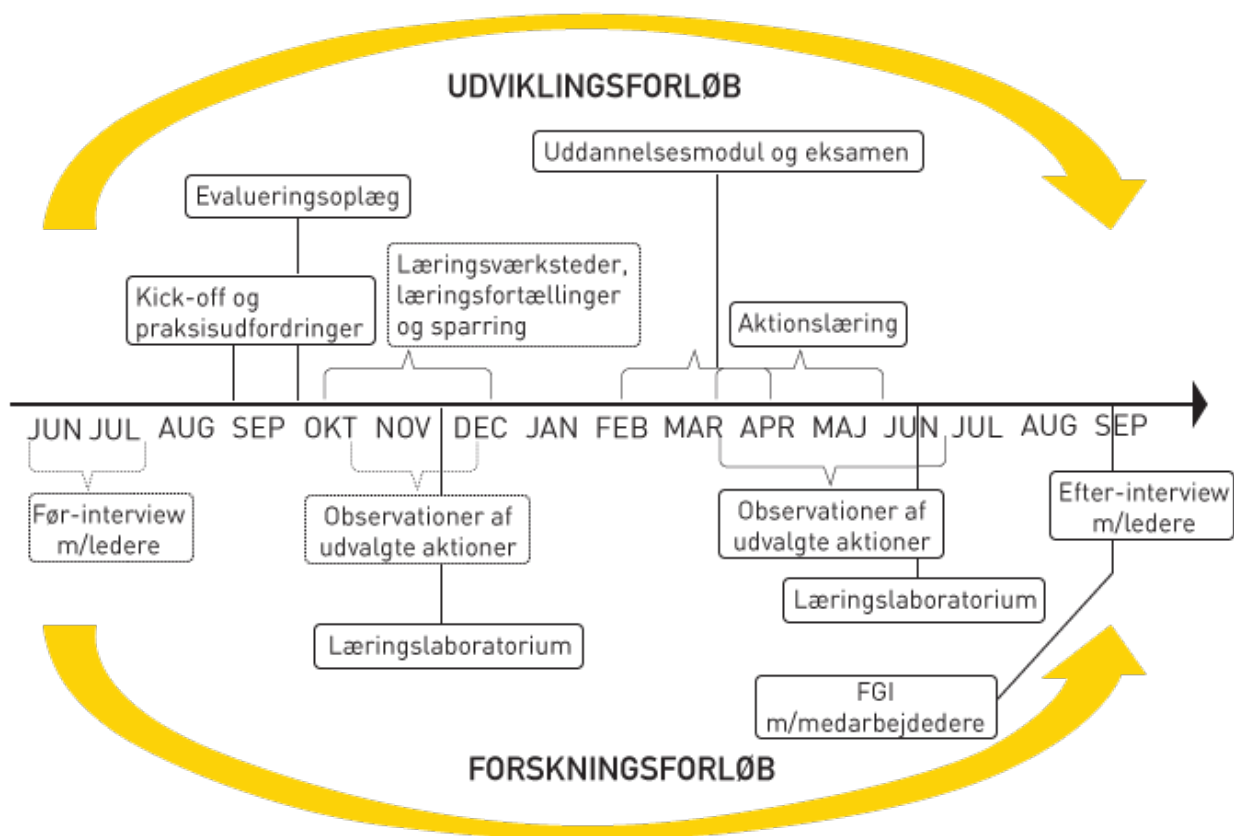
Jeg indleder med kort at redegøre for samspillet mellem forsknings- og udviklingsprojektet, herunder for de metodologiske overvejelser og for de lærings- og forandringsteoretiske perspektiver, der inspirerer mit blik. Derefter følger nedslag i de empiriske small datas righoldighed, hvor jeg fokuserer på læring i den organisatoriske samtalepraksis.

BEDRE BØRNELIV – ET UDVIKLINGS- OG FORSKNINGSPROJEKT

Allerede i foråret 2015 spirer "Bedre børneliv" frem og en projektaftale mellem Metropol og Glostrup Kommune indgås, heraf fremgår, at projektet har to strenge, dels et praksisnært innovations- og udviklingsforløb fra juni 2015 til december 2016, hvor ca. tyve pædagogiske ledere fra dagtilbudsområdet indgår, dels et forskningsforløb.

Det samlede projekt både som udviklings- og forskningsprojekt er i høj grad præget af en eksplorativ og emergent tilgang med afsæt i et kompleksitets- og konstruktionsperspektiv. Projektets design består af to forløbsstrenge, der kontinuerligt spindes sammen. Den ene tråd udgøres af et udviklingsprojekt med særligt fokus på udvikling af de pædagogiske organisationer gennem faglig ledelse og evalueringspraksis. Udviklingsprojektet består af en række læringsarenaer af forskellig art, dog primært læringslaboratorier og aktioner i praksis iscenesat af de pædagogiske ledere i kommunen. Desuden systemisk ledelsescoaching i institutionen, ofte i umiddelbar forlængelse af aktionerne initieret af de pædagogiske ledere. Den anden tråd udgøres af forskningsprojektet. Efter disse to processer fulgte et Diplom modul i ledelse fokuseret på evalueringspraksis.

Forløbet er fremstillet i grafisk form i figur 1.



Figur 1: FoU-projektets design

Forskningsprojektet består både af indsamling af de empiriske praksiserfaringer, der opstår i udviklingsprojektets rammer, og af interview af de faglige ledere samt feltobservationer af aktioner.

Forfatteren til artiklen her støder til projektet i august 2015, hvilket betyder, at jeg i et vist omfang bevarede den udenforståendes blik i den indledende fase, da der allerede forelå nogle forskningsdesign forståelser. Allerede ved de første møder i forsknings- og udviklingsgruppen var der derfor også tydelige forskelle i forskergruppens fokus på, hvad der var forskningsgenstanden. For nogle var der en klar adskillelse mellem udviklings- og forskningsprojektet, mens andre – herunder jeg selv – havde en opfattelse af, at projekterne var gensidigt konstituerende og så processuelle, at de ikke kunne tænkes adskilte. Disse konkurrerende forskningsperspektiver levede side om side over en længere periode, mens forskergruppens egne læreprocesser skød nye rødder og langsomt bevægede sig over i en opfattelse af projekternes gensidighed, hvorfor gruppen også begyndte at indsamle data fra alle udviklingsprocesserne. Ikke så meget for at jage kausaliteter, men snarere for kunne undersøge de sociale mønstre, der udviklede sig.

Forskningsprojektets design, sådan som det emergerede over tid, består derfor af et multi casestudie af de involverede dagtilbud med fokus på det indlejrede fænomen faglig og pædagogisk praksisudvikling. I forbindelse med det indlejrede fænomen er der forskellige fokuser, men især evaluering,

kompetenceudvikling og læring er fremtrædende – og det er især ledere og medarbejdere, der kommer i centrum for undersøgelse, mens børnenes praksisser er mindre i centrum eller ofte kun implicit til stede i de voksnes refleksioner og praksisformer.

I den efterfølgende analyse af konkrete nedslag i vore undersøgelser inddrages forskellige former for empiri. Her indgår observationsstudier af et forløb fokuseret på at skabe en reflektiv og kritisk samtalekultur gennem narrativ organisationsudvikling i en vuggestue. Desuden indgår taleepisoder fra ledelsescoaching i tilknytning hertil samt enkelte episoder fra udviklingsprojektet.

Men inden da vil jeg redegøre for de teoretiske perspektiver, der kvalificerer mit analysestrategiske blik på empirien.

LÆRINGS- OG FORANDRINGSTEORETISKE PERSPEKTIVER

Hvad er læring? Bateson skriver i sit værk *Steps to an Ecology of Mind* (Bateson 1972) i afsnittet *The Logical Categories of Learning*, at læring er et "communicational phenomenon" og et stokastisk fænomen, der indeholder elementer af test og fejl: Han siger overordnet om fænomenet:

"THE WORD "LEARNING" UNDOUBTEDLY DENOTES CHANGE OF SOME KIND. TO SAY WHAT KIND OF CHANGE IS A DELICATE MATTER" (BATESON 1972)

Denne definition, som Bateson udfolder i sin refleksionsstige, indeholder i mit perspektiv den rette ydmyghed i forhold til en flydende betegnelse som læring, men indikerer også læringens subtile individuelle og sociale karakter. Hos Illeris i 49 tekster om læring finder vi en lignende definition:

"LÆRING ...SOM ENHVER PROCES DER MEDFØRER PSYKISKE ÆNDRINGER AF FORHOLDSVIS VARIG KARAKTER..... LÆRING ER EN HELHEDSPROCES, DER OMFATTER EN DIREKTE ELLER INDIREKTE SOCIAL SAMSPILSPROCES OG EN INDRE PSYKISK TILEGNELSESPROCES SOM TO INTEGRERENDE FUNKTIONER" (ILLERIS 1999 P.24)

Denne dobbelthed som individuel og social læring på en gang fører mig over til kompleksitetsperspektivets syn på, hvordan læring vokser frem i komplekse responderende relateringsprocesser (Stacey 2008), sådan som det formuleres hos Stacey i *Hvordan kunnskap vokser frem*. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling – uden at jeg dog udfolder teoriens komplekse argumentation. Og definitionen åbner op for en overvejelse over læringens karakter og stabilitet i lighed med Bateson, Illeris og senere Engeström. Herunder vanskelige spørgsmål som: hvor stabil er læring? Læring, der opstår i parallelle strukturer som mødesituationer: Hvilken forskel gør den i praksis – hvis nogen? Hvordan fastholdes læringsprocessers resultater? Har de strategiske læringssamtaler en effekt på hverdagslivets forholdemåder?

KOMPLEKSE RESPONSIVE RELATERINGSPROCESSER OG LÆRINGSPOTENTIALITET

I sit anslag formulerer Stacey, at kompleksitetsperspektivet konstruerer:

”FREMTIDEN KONTINUERLIGT GJENNOM UAVBRUTTE INTERAKSJONSPROCESSER SOM NATURLIG OG SPONTANT KAN DANNE SAMMENHENGENDE MØNSTRE. SLIKE MØNSTRE FREMVISER PARADOKSALT NOK BÅDE KONTINUITET OG POTENTIELL TRANSFORMERING PÅ SAMME TID” (IBID. P.83)

Denne transformeringskraft udfolder sig i det levende nu i kommunikative mønstre nemlig de organisatoriske samtaler, som kontinuerligt skaber små forskydninger, idet relateringsprocesser i nutid altid indeholder spontant potentiale for transformation. Stacey formulerer en transformativ teleologi(formålsrettehed), hvis bevægelse synkront udtrykker både kontinuitet og ændring af såvel individuel som kollektiv identitet og forskelle. I samtaleens bevægelse opretholdes kontinuitet, men de repeterende processer reproducerer sig ikke på nøjagtig samme måde hver gang. Der sker mikroforskydninger. Variationer opstår i mylderet af lokal mangfoldighed i interaktionen.

”DENNE FORM FOR SELVORGANISERING ER MANGFOLDIGE PARADOKSALE MIKROINTERAKSJONER SOM OPRETHOLDER IDENTITET OG POTENTIELT TRANSFORMERER DEN. IDENTITETSENDRINGER AVHENGER AV SPONTANITET OG MANGFOLD I VARIASJONENE I MIKROINTERAKSJONER. BÅDE FRIHET OG BEGRENSNINGER OPPSTÅR I MANGFOLDEN AV MIKROINTERAKSJONER I FORM AF KONFLIKTFYLTE BEGRENSNINGER” (IBID. P. 75)

Organisationsændringer bliver derfor ændringer i samtalemønstrene og i magtrelationerne, idet det nye emergerer i samtalen.

Stacey er primært inspireret af socialpsykologen Meads symbolske interaktionisme, hvor meningskabelse, viden og kundskab er en egenskab ved interaktioner og relationer og opstår i den kontinuerlige interaktion mellem aktører. Mening skabes i et komplekst socialt samspil mellem symboler, gestus og respons.

I samtalen skaber kompleksiteten i interaktionen den mangfoldighed, som er afgørende for fremvæksten af noget nyt. Mangfoldigheden er afgørende for læringen, idet potentialiteten ligger i de små misforståelser, forskydninger og fornyelser, der kontinuerligt opstår i samtalemønstre.

Dette fører frem til en særlig opmærksomhed på de kommunikative mønsterdannelser, der foregår i relateringsprocesserne. Stacey klassificerer fire forhold nemlig:

1. gensidige forventninger om associativ respons
2. tur- og ordensbaserede sekvenser
3. sekvensering, segmentering og kategoriserende handlinger
4. retoriske værktøjer

Associativ respondering er grundlaget for kommunikative handlinger. Vi forventer noget af andre i vores kommunikation – vi forventer rimelighed, føjelighed, provokation, kompetence (ibid. p. 150). Disse forventninger farver kommunikationen. Mennesker skaber sammen mening om handlinger, de gør rede for hinandens følelser, de opretholder og reparerer kommunikation gennem tale handlinger - ikke-

planlagte såvel som ikke-intenderede. I talehandlingerne finder vi den tur- og ordens baserede sekvensering, som skaber de dagligdags rytmer i samtalen. Turtagning og turskabelse er på en gang både stabile og ustabile, forudsigelige og uforudsigelige og prægede af magtrelationer. Samtaler er en rekursive processer gennem turtagning og turskabelse i sekvenseringer, segmenteringer og kategoriseringer i in- og eksklusionsprocesser. Hertil kommer de retoriske værktøjer, som mennesker bruger til at forhandle og respondere på hinandens ytringer, hvor de henviser til indholdsforståelser og til kontekst, hvor enighed og uenighed kan opstå.

Samlet skabes disse kommunikationsformer sociale mønstre og narrativer, der både kan skabe det fælles og stabilitet, men også potentialitet til forandring.

"DENNE MULIGHED EKSISTERER FORDI BEGYNNELSEN PÅ FORSTÅELSE OPPSTÅR I DE ØJEBLIKKENE HVOR NOE "SLÅR" EN, OG DETTE ER OFTE SMÅ DETALJER SOM KAN SYNES TRIVIELLE TIL Å BEGYNNE MED, MEN SOM KAN FORSTERKES TIL NYE RELATERINGSMØNSTRE (SHOTTER)" (IBID. P. 153)

Således kan ny viden opstå i det levende nu som små forskydninger i relateringsmønstre.

Dette giver mig anledning til at anvende en flugtlinje til Deleuze og Guattaris metafor: rhizomet. Uagtet at de to teoretiske perspektivers videnskabsteoretiske afsæt er væsensforskellige, så er en sammentænkning baseret på deres familiaritet i form af kontinuerlige transformationer i kommunikation meningsfuld for at kaste lys på læringsprocesserne i forløbet.

RHIZOMET – DE UREGERLIGE TREVLERØDDER

De poststrukturalistiske teoretikere, filosofen Deleuze og psykoanalytikeren Guattari, er ophavsmænd til rhizometmetaforen, som de udfolder i Tusind Plateauer. Den botaniske definition på et rhizom er rod-stængel, der er i botanikken er et underjordisk eller fladt krybende skudsystem. Plantestængler gror ud i mange forskellige retninger – horisontalt – og består af myriader af linjer, der kan krydse hinanden og kan være forbundne og sammenfiltrede – de har en mangfoldighed af muligheder for at forgrene sig i lighed med Staceys uforudsigelige kommunikative transformationer, der så at sige også kan knopskyde uregerligt.

Deleuze og Guattari skriver om rhizomet – her forstået som kommunikation - at det har en mangfoldighed af indgange, udgange og flugtlinjer" (Deleuze & Guattari 2005 p. 29).

Kendetegn ved rhizomet, der er relevante i denne sammenhæng, er sammenhængs- [connexion, o.a.] og heterogenitetsprincipperne. Hvis vi iagttager kommunikation i et rhizomatisk perspektiv, vil den være sammenhængende og i uophørlig bevægelse, en dybest set heterogen realitet. Videnskabelse foregår i partikulære og heterogene sprogspil og relationer – hvormed det bliver forståeligt, at vi hele tiden befinder os i tilblivelsesprocesser. Hvert nu er så at sige en potentiel bevægelse ud af en linje. I alle de kommunikative og relationelle processer er der et utal af linjer, som vi kan bevæge os ud og ind ad, fordi sproget aldrig står stille.



Mangfoldighedsprincippet er endnu en egenskab. Her er det centralt, at organisationer og subjekter hele tiden ændres gennem antallet af de sammenhænge, de indgår i.

Slutteligt er der egenskaben, som bestemmes som ikke-betydende brud:

"ETHVERT RHIZOM BESTÅR AF SEGMENTARITETSLINJER SOM STRATIFICERER DET, ORGANISERER DET, BETEGNER DET, TILSKRIVER DET NOGET OSV.; MEN OGSÅ AF DETERRITORIALISERINGSLINJER SOM DET UOPHØRLIGT FLYGTER LANGS MED. DER ER BRUD I RHIZOMET HVER GANG SEGMENTLINJER EKSPLODERER I EN FLUGTLINJE, MEN FLUGTLINJEN ER EN DEL AF RHIZOMET..[.].MAN LAVET ET BRUD, MAN TEGNER EN FLUGTLINJE, MEN DER ER ALTID EN RISIKO FOR AT MAN I BRUDET ELLER FLUGTLINJEN GENFINDER ORGANISERINGER SOM RESTRATIFICERER DET HELE" (IBID. P.13-14)

Omsat til hverdagsprog, så forestil dig skvalderkålens rodnet – hver gang du bryder rodnettet eksploderer det i nye flugtlinjer, nye trevlerødder.

Med afsæt i de to metaforer - Staceys transformative teleologi om det levende nu's transformative karakter og Deleuze og Guattaris metafor om rhizomet - vil jeg nu bevæge mig ind i en læsning af empirien.

Læsningen vil dog også indebære flugtlinjer til konversationsanalyse og forskellige læringsteorier _ herunder virksomhedsteoriens tredje bølge.

NEDSLAG I TREVLERØDDERS SPREDNING -EN ANALYSE AF LÆRING I ET UDVIKLINGS- OG FORSKNINGSPROJEKT

I det følgende vil jeg gennem et forskningsmæssigt narrativ^[2] fortælle min analyse af en række empiriske begivenheder frem. Da jeg arbejder med levende nuer, vil fremstillingsformen være præget af impressionisme for at fastholde læringens momentane – og dermed ofte også fragile og ufuldendte karakter. Man kan sige, at fortællingen ligner et trevlerodnet, der bryder nye trevler frem kontinuerligt. Alle situationerne handler om møder som kontekst for samtaler. Disse møder kan ikke forstås uden deres forbindelse til andre begivenhedsforløb og organiseringsprocesser, men vil her blive behandlet som impressionistiske nedslag. Deres forbindelseslinjer, trevlerødder bliver medtænkt, men rodnettet er langt større og mere komplekst, end det er muligt at optegne her. Således træder privilegerede læringsnuer frem og deres forbundethed med andre nuer.

BEGYNDELSEN

Som skrevet tidligere referat til Shotter i Stacey

".... BEGYNNELSEN PÅ FORSTÅELSE OPPSTÅR I DE ØJEBLIKKENE HVOR NOE "SLÅR" EN, OG DETTE ER OFTE SMÅ DETALJER SOM KAN SYNES TRIVIELLE TIL Å BEGYNNE MED, MEN SOM KAN FORSTERKES TIL NYE RELATERINGSMØNSTRE"

SCENE 1/AUGUST

Vi er kommet til Glostrup Rådhus for første gang. Mine kollegaer og jeg og har fundet frem til de lokaliteter, hvor første møde med de involverede faglige og pædagogiske ledere, der deltager i udviklings- og forskningsprojektet finder sted.

Ansigter flimrer foran mine øjne. Navne driver rundt i rummet. Løsrevne samtalebrudstykker. Men i løbet af dagen skaber samtalerne identiteter og særlige opmærksomheder, og min opmærksomhed rettes mod en kvinde bagerst i lokalet, fordi hun introducerer det betydningsfulde symbol "det upåagtedes pædagogik" i gruppen med en for mig særlig klangfylde i sin stemme. Som forsker har jeg i mit eget livsmanuskript en bagage med, hvor hverdagslivsteori og læring udgør særlige hjørneste, og begrebet om "det upåagtede" slår mig og skaber responser hos mig. Min interesse og relatering er vakt. Rodnet begynder at pible frem. Nye relateringsmønstre skabes. Og da vi ved en senere lejlighed i konsulent- og forskergruppen skal fordele lederne mellem os dels til coaching, dels til videre forskningsundersøgelser, så vælger jeg – lad os kalde hende Anne – som forskningsgenstand og ledersubjekt[3]. Men også de øvrige deltagere i udviklingsprojektet responderer på "det upåagtede" som begreb, som sammen med andre mangfoldigheder og heterogeniteter, som fx vores konsulents Eva Pallesens oplæg om innovativt narrativ evaluering, bliver en øjenåbner ind i praksisfeltet og for aktioner med afsæt i hverdagspraksisser. Bliver til aktioner om selvhjulpethed i måltidssituationer, om morgenleg og aflevering som opleves som en kaotisk banegård, puslesituationer, toiletbesøg. Situationer hvor der foregår så meget mere. Nemlig pædagogiske praksisformer og læring.

SCENE 2/SEPTEMBER

Bussen spytter mig ud på en lang snoet vej i Glostrup på vej mod vuggestuen til første coaching med Anne. Der er vores første egentlige personlige møde. Jeg skal først coache en af hendes kollegaer i den integrerede institution, derefter hende. Samtalen foregår i en barak, hvor vi får plads og fred og ro til samtalen. Teen bliver kold, mens vi snakker.

Også her er der et øjeblik, der skiller sig ud for mig – og for Anne. Annes opmærksomhed er i høj grad rettet mod børnenes læring og udvikling. I min bevidsthed begynder kritiske tanketråde at forme sig, bliver til et muligt færdiggørelsespunkt[4] og skabelse af en ny taletur. Til sidst får det mig til med let tilbageholdt åndedrag at spørge: "men hvad med voksenlæring"?

Der bliver stille. I vores samtale mærker jeg Annes resonans på mit tilbageholdte åndedræt. Mærker hende duve et øjeblik, hendes ansigts fine træk, bevægelser ved øjnene, pupillers udvidelse.

"Voksenlæring?" "Ja", siger jeg, "forudsætningen for børnenes læring må jo også være voksenlæring, at de voksne tænker kritisk over deres praksis". Der bliver atter stille. Lige her i denne samtale skyder nye flugtlinjer og trevlerødder frem.

Senere vil Anne referere til denne tilsyneladende ubetydelige samtale, da hun på et midtvejs stormøde bliver bedt om at evaluere udviklingsforløbet. Hun vil tillægge denne replik en centrifugal, åbnende kraft (Bakhtin 1981), der retter hendes opmærksomhed på de voksne på nye måder. Ikke at hun ikke allerede har en opmærksomhed på de voksne og samspillet, men her i det levende nu er der noget, der tyknes, en livskraftig trevlerod slår ud og bidrager til, at Anne senere formulerer et projekt om voksen- og børnelæring i pusle- skiftesituationen med særligt fokus på børns sprogudvikling og de voksnes pædagogiske praksis, når de følger barnets spor og medskaber barnets mestring.

Projektet formuleres som et narrativt projekt, hvor de voksne på stuemøder skal fortælle den gode historie om en puslesituation, der gjorde en forskel, der gjorde en forskel. Samlet vil Hanne på et senere tidspunkt også italesætte sit projekt som "en reflektiv pædagogisk kultur", når hun taler med udviklingskonsulenterne/forskerne, men også med sine medledere og de øvrige involverede i udviklings- og forskningsprojektet.

SCENE 3: NÅR MAN KUN HAR 20 MINUTTER I FROKOSTTIDEN SOM LÆRINGSRUM: EKSEMPLER FRA STUEMØDER/OKTOBER

De små børn tuller rundt i deres dyneposer og ligner svampe. De er ved at blive puttet. Jeg sætter mig ind et hjørne af Girafstuen med observationsprotokollen. Det er første gang, jeg skal observere i vuggestuen. Det er gruppe 3, der samlet sidder ved et bord med te og diskuterer, om tevand er varmt nok, hvorefter Anne for bordenden indleder mødet mere formelt. Hun gør pædagoger og medhjælpere opmærksomme på, at jeg primært er der for at observere hende, og så følger den indledende samtalesekvens. Allerede her positionerer Anne sig som leder med en særlig hensigt – den kritiske undersøgelse af hverdagspraksis, selvom afsættet konsekvent er den såkaldt gode historie.

Anne: Det handler om pusleskifte situationen og om at fremlægge en læringshistorie. Det vigtige er at reflektere over hvad den voksne gør i samspillet og dynamikken med barnet. At blive i voksenperspektivet og se på praksis.

Lone synes, de skal tage hende, da hun ikke var med sidste gang. Gruppen diskuterer hvilken historie, de skal fokusere på. De småpiser og lytter samtidig. Historien vælges. Det bliver As. A: Vi er i garderoben. Børnene har sovet. Ditte kommer og beder om at få hjemmesko på. "Du vil have hjemmesko på. Sæt dig på gulvet. Tag dem selv på". Jeg siger til Ditte, at hun skal holde på skoene. Jeg holder hendes hænder og hjælper. Hun er meget stolt bagefter.

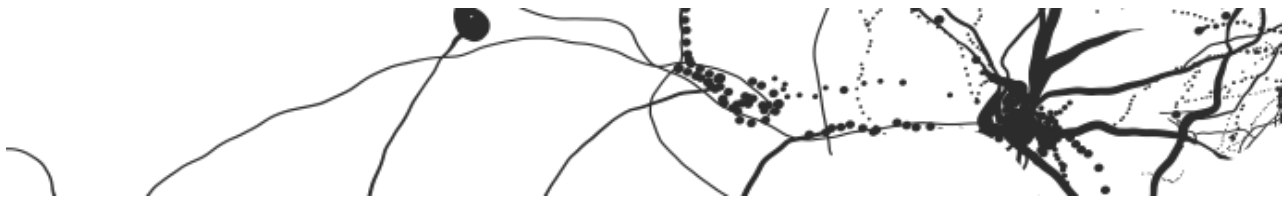
Anne: Nu skal vi være nysgerrige og spørge til intentionen, hvad der ligger bagved.. A: Jeg får hende ned på gulvet, for at få hende til selv at hjælpe. Anne: Hvad vil hun lære hende? X: at blive selvhjulpent...Anne. Hvor ser du det? X. ved at hun tager hende ned på gulvet. Anne: hvad giver det hende mulighed for? L: at se hende i øjnene. A. Trin for trin at lære hende at få sko på. Anne: det starter et sted og så udvikler det sig. L: det ville alle ikke kunne, de ville ikke have kræfter... A. Hun ville gerne samarbejde. Anne: Hvordan var kontakten? A. God, hun blev mødt, hun skal selv lære det, så hun får en succes. Anne. Havde i øjenkontakt? A. ja så meget som muligt i situationen. Anne: Hvor ser I, at A laver læring? L. ved at hun guider versus hjælper. Anne:.. det du siger L, det er, at A gør Ditte aktiv i læringen? L.

ja det er det de gør. Anne:.. er der andre ting? X. succesen er at hun kan, det er grobund for læring. A. og at sætte ord på forløbet i situationen var vigtigt. Mestring.. Ordene er med, så lærer man bedre. Anne: du sagde trin for trin for trin? (her bliver samtalen langsommere, hvor den hidtil har været meget hurtigtløbende med abrupte turtagning). A. I denne sammenhæng mente jeg.....jeg hopper ikke hen til, at sutskoene er på, men går ned på gulvet..

Inden vi går til en undersøgelse af selve samtalen, så vil jeg foregribe, hvad Anne og jeg umiddelbart efter mødet samtaler om, nemlig Annes oplevelse af situationen. I protokollen står der: "Samtalen handler om, at lederen selv opfatter sig selv som både for hurtig og "over"forberedt. Anne kredser her om, at hun også skal reflektere, ligesom hun skal have dem til at reflektere, så det bliver en fælles refleksion. Anne mener, at pædagogerne er superskarpe til at se børnenes læring, men ikke voksentlæringen. Anne problematiserer dermed de voksnes læringsituation.

Vi samtaler om samtalen som udfordring. Anne reflekterer over hvem der får mest plads i samtalen, hvem der ikke bliver præget. Og vi reflekterer over hvordan hun kan sætte scenen, så samtalspræmissen bliver tydeligere i en kontraktering. Herunder at opsummere sidste session, fordi de som Anne siger: "har brug for mig til at skærpe fagligheden" "jeg skal spille dem bedre". Hun er her desuden opmærksom på, at både hun selv og pædagogerne pga. observatøren er under præstationspres".

Hvad får jeg i et læringsteoretisk og kommunikativt perspektiv øje på i samtalen mellem pædagogerne. Ja, Anne er meget styrende på godt og ondt. Hun tydeliggør intentionen i samtalen uden at indbyde de deltagende til spørgsmål og meningscheck, hendes intention er at fokusere på voksenperspektivet og praksis. Hun tager styring. Efter fremlæggelsen af historien er det således også Anne, der åbner op for den kritisk reflekterende samtale med spørgsmålet: hvad vil *hun* lære hende? Den fortællendes praksisfortælling bliver gjort til genstand for undersøgelse, faktisk bliver den fortællende nu italesat i 3. person og bliver genstand for undersøgelsen, og de øvrige inddrages og positioneres som observatører og analytikere. Alle kan nu give deres besyv med – også A selv. X tager tur og melder sin iagttagelse ind. Samtalen er staccato, går over stok og sten og består af såkaldte phrase turenheder – på enkelte ord, men ikke hele ledsætninger. Det er Anne, der fører samtalen videre og holder tematikken fast. Turtagningen er lynhurtig. Sætningerne er korte og minder en om en klar-parat-svar samtale. Ikke at forstå som eksamination, men som en særlig rettet og vilje til følgeskab i forhold til Annes projekt. Anne styrer gennem målrettede og fokuserede relativt lukkede spørgsmål. Men en pointe udvikler sig i samtalen, nemlig formuleret af L, der peger på, at A. guider barnet til selvhjulpethed fremfor at hjælpe hende til hjælpeløshed ved at give hende skoene på. A. formulerer en central pædagogisk tanke om opdragelse og læring, der fører til frihed, til barnets selvhjulpethed. Dette sker gennem modstillingen af indholdsbegreberne guiding versus hjælp. Det er denne centrale pædagogiske modsætning, som samtalen peger ind i, og hvor en konkret praksis demonstrerer, hvordan mikroprocesserne med barnet – herunder protosymbolske interaktioner ved at se hinanden i øjnene og være i fysisk tæt kontakt ved at tage sko på bliver afgørende. Den pædagogiske grundtanke i kommunen om at give barnet følgeskab viser her sin læringspotentialitet, når den forstås som guiding.



Dette markeres også ved, at sekvensen otte gange indeholder ordene: læring eller lære. Fire gange initieret af Anne, fire gange responderet af deltagerne. Læring bliver således en central tematik i dialogen. Anne reformulerer pointen ved at sige, at A gør Ditte aktiv i læringen. Det er i høj grad Anne, der orkestrerer samtalen og fokuserer på læring og dermed åbner for en kritisk iagttagelse af forskellen i de to praksisformer. Et væsentligt rodkud i rhizomet er læringstanken for børn og voksne. Et rodkud, der forbinder sig til kommunens pædagogiske visioner om at følge barnets spor og styrke dets selvhjulpethed. I samtaleens turtagning og i Anne strategiske intervention skabes trevlerødder.

Grundtanken i den narrative organisationsudvikling, sådan som den udspiller sig i denne scene, baserer sig hos Anne på et anerkendende lederskab funderet i en heliotropisk tilgang, at lyse på det, der virker, for at få mere af det. Alligevel ligger der bagved denne anerkendelse en problematisering af den pædagogiske praksis, idet der er en implicit antagelse om, at puslesituationen og sprogudviklingen kan forbedres.

Man kan rejse forskellige problematiserende læringssspørgsmål i forlængelse af mødet. Refleksionerne udspiller sig i en refleksiv arena i en parallel mødestruktur, altså udenfor selve opgaveløsningen, som refleksioner *over* praksis (Schön), så hvordan forankres og omsættes erkendelser og fortællinger *i* praksis? Bliver medarbejderne mere refleksive over egen praksis og hinandens, fordi de selv skal fremstille/fortælle en historie om at lykkes? fordi de skal reflektere kritisk over hinandens praksis? Udvikles der en evalueringspraksis og kvalitetsbevidsthed omkring den pædagogiske praksis, om hvad der er det gode at gøre? Bliver denne samtale en anledning til forandrede praksisformer? Er det bevidstheden om panopticon (Foucault), at man nu hele tiden iagttager hinandens praksis uden at vide sig iagttaget, der skaber refleksion i praksis og dermed ændringer? Hvordan understøttes oversættelsen af disse samtaler til praksisformer? Er det kun i samtaleens rivende strøm af nu'er, at der findes læringsspor, eller forgrener samtalerne sig ud i praksis? Slår det rod, der hvor det betyder noget også for børnene?

For at svare på dette rykker vi til scene fire.



SCENE 4/OKTOBER: DET GROR...

Ifølge protokollen mødes jeg med Anne til sparring forud for stuemødet, jeg skal observere. I protokollen står der:

”Anne peger på, at det er vigtigt ”at standse op” og redegøre for forløbet. At hun ” lige vil samle op på gangene, at hun vil høre en historie, og så skal medarbejderne reflektere og have en fælles dialog”.

Anne har tænkt videre og skrevet nogle refleksioner ned i forlængelse af første mødegang. Hun er optaget af at have en plan for det kommende møde, hvor de dels skal fokusere på læringshistorien, dels på følgeskabsbegrebet og anerkendelse jf. både kommunens og institutionens værdier og visioner.

Hun peger på dilemmaer både i pædagogernes og i ledelsens arbejde – balancen mellem omsorgs- og læringsledelse. På en udfordring mellem at være omsorgsfuld ift. medarbejderne og være deres læringsleder. Hun formulerer, at de skal "ned at se i praksis, se deres udviklingspotentiale, få blik for læring" "jeg skal være ledende", "omdrejningspunktet for vores dialog skal være læring". "Den gamle måde: fokus på børnene – de er superkompetente til at vurdere børn" er utilstrækkelig, hun skal have "tavs viden frem". Vi runder af med at snakke om bevidningsmuligheder ift. læring. Jeg instruerer hende i bevidningens sidste fase jf. White. Anne skriver ned.

Det er værd at bemærke, at Anne systematisk planlægger sin indsats og reflekterer kritisk over sine handlinger og deres effekter tydeligt inspireret af den teori, hun løbende præsenteres for i udviklingsprojektets læringslaboratorier, således kredser hun nu om klassiske udfordringer i den pædagogiske praksisudvikling som at gå fra tavs professionel viden til eksplicit professionel teoriinformeret viden (Nonaka, Ikujiro, Takeuchi, Hirotaka, 1995), og at få læringen gjort "forholdsvis varig", som det hed hos Illeris. Og hun holder fast på det tema, som slog en rødlinje sidst – konflikten i den pædagogiske og ledelsesmæssige praksis mellem omsorg og frisættelse/læring.

Vi går direkte fra den korte sparring til mødet på stuen. I den afsluttende del af forløbet udspiller følgende samtale sig. Vi springer in medias res.

Anne: jeg tabte lige tråden....jeg skal øve mig på at stille spørgsmål...det er jeg nysgerrig på: hvad gør det ved jer at vende blikket på egen praksis? P: det er sundt (ler lidt skævt), man tænker jo ikke over det. Nu tænker jeg over, hvordan jeg gør det. S: jeg tænker ellers ikke over det. K: vi er ved at synliggøre det – være bevidste om det. Anne: når du siger sundt, vi forstår det godt, men hvad ligger der i det?

K: sundt.....at kigge på barnet.. P: man kan (rødmer) en masse godt, bliver glad og mere bevidst om det

Anne: nu siger du mere bevidst, det synes jeg er interessant. Kan du uddybe det? P: vi gør det jo, men når vi får fokus på det, så tænker man over, om det burde være anderledes – er det stadig godt?

Anne: kvaliteten i vores faglighed? P (spiser gulerødder – det er jo en pause) ja!

Anne: er det her vores potentiale ligger – og gør vi det, vi skal gøre? P: ja nogle tror de gør det, men gør det måske ikke. K: DET sætter ord på. Det er det vi gør. Vi gør det pr. automatik. Men nu bliver man mere opmærksom på sig selv og børnene. Vi har ikke sat ord på.

Anne: rutinen bliver ikke rutine, men en faglig indsats. K: nemlig.. Anne: jeg tolkede (lidt beklemmt)

P og K: ja, man husker at benævne...man ser andre ting ved børnene – end før. Anne: nu er vi ved at lære det. Tak.

Her er et vendepunkt i samtalen, hvor Anne skifter fra den udforskende samtale af en konkret læringshistorie til en metarefleksion over hvilke læringseffekter, udviklingsprojektet har for de pædagogiske medarbejdere. Hun indbyder åbent til, at alle kan tage tur og markerer sin egen læringsposition i samtalen, sin egen fejlbarlighed og sårbarhed. Forskellen til den første samtales staccato med korte prahseture er tydelig, nu anvendes flere ledsættelsesture.

Samtalen har en mere refleksiv karakter, en hvilende puls, men et dybt engagement, der også viser sig i de responser som skæve smil og rødmen. Det er stadig Anne, der tydeliggør læringspointer, men som også viser sin egen vilje til at kommunikere mere åbent ved at markere, at hun ikke finder det positivt, at det er hende, der tolker, dermed skaber hun mulighed for en anden tur, som gribes af både P og K. Samtalen strømmer ind i en fælles forståelse markeret gennem anvendelse af "man", hvor de i deres turtagninger bekræfter hinanden. I et kontinuum af bekræftelser tydeliggøres, at praksis nu ikke længere forstås som tavs viden, men som reflekteret praksis. De voksnes praksis er blevet mere eksplicit, mere refleksiv, og dermed understøtter de og guider børns læring og udvikling mere konsekvent end tidligere, hvor omsorgen – og uden tvivl også tidspresset i den pædagogiske praksis, hvor man er i handletvang og må arbejde som blæksprutte med mange små børns behov på en gang – har været mere present. P. spidsformulerer de nye kompetencer som kritisk selviagttagelse og problematiseringskompetence: "P: vi gør det jo, men når vi får fokus på det, så tænker man over, om det burde være anderledes – er det stadig godt?".

Anne konkluderer, at "vi" nu er i læring.

I den efterfølgende sekvens fra et andet stuemøde ses lignende effekter af indsatsen:

Anne: tak for jeres indsats. Nu kan vi følge det over i det anerkendende følgeskab. I følger op omkring det der skal ske. Jeg har været glad. Godt og småt begyndt er godt. Hvordan synes I, at I arbejder med opgaven?

L: selvhjulpenhed er vigtigt. Nu er jeg opmærksom på at guide. Mange gange gjorde jeg det bare.

Anne: hvad er forskellen? L: nu hjælper jeg dem ikke bare, det er.....de kan..

LU: ja, det er jeg også blevet bedre til . Anne: så hvad kan man sige, vi har gjort? Har I ord for det?

L: ja vi er blevet bedre til.... Anne: Ja I er blevet bedre til at skabe hverdagssituationer til læringsituationer – læringsrum. Man kan kalde det vi gør for læringsrum..

G: Fagligt løfter det vores faglighed. Vi passer ikke bare børn. Vi får en gevinst og stolthed, for vi skaber læringsrum

Anne: gør vi det, fordi vi gør det her?

G: det smitter af, det tager længere tid, vi er ikke så tidspressede. Man kan se det nytter. De vokser.

L: ja, det kræver et arbejde

Igen er det Anne, der udpeger effekterne af udviklingsprojektets indsatser og arbejder med menigsskabelsen, men hun bekræftes dels gennem en gentagelse af sit begreb 'læringsrum', dels gennem pædagogen Gs fremstilling af effekterne, der dels handler om børnenes læring gennem metaforen: "De vokser" og "det smitter", dels om oplevelsen af som pædagoger at skabe mere tid til alle ved at styrke selvhjulpenheden.

Også i et senere opsamlende interview fra maj 2016 siger Anne: "Det jeg ville fremme var læring. Det skete kun i kraft af, at jeg tog ledelse på det. Gennem at spørge skabte jeg refleksion, så de fik tænkt sig om. Og så opdagede de paralleller til andre situationer, hvor de kunne handle anderledes".

Man kunne sige, at der er skabt en positiv læringspiral. Rodnettet har spredt sig, rødderne er livskraftige – også i foråret, hvor Anne og vuggestuen nu arbejder med kvalitetsudvikling af den pædagogiske praksis på legepladsen.

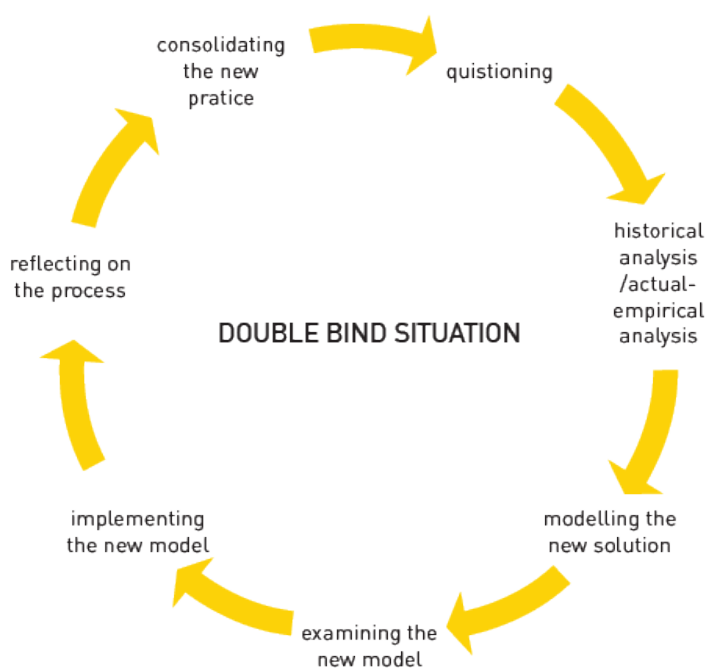
WHERE DID ALL THE FLOWERS GO?

Hvad bliver vi klogere på, når vi følger small data, de levende nuer i samtalerne? Vi ser hele tiden små forskydninger og transformationer.

Hvis vi tager fat i to klassiske organisatoriske læringstilgange, så kan vi dels med Nonaka og Takeuchi få øje på bevægelsen fra tavs, implicit viden til eksplicit, og at der i denne eksplicitering ligger en kritisk refleksion, der skaber ændringer i praksis som en kritisk selvrefleksion i praksis, der muliggør et brud med omsorgsparadigmet til fordel for et selvhjulpensparadigme, en opdragelse til frisættelse.

Dels kan vi med Engeströms virksomhedsteoretiske læringscirkel i baghovedet pege på, at analyser af hverdagsituationer skaber potentialitet for transformationer. "In an expansive learning cycle, the initial simple idea is transformed into a complex object, a new form of practice. At the same time, the cycle produces new theoretical concepts – theoretically grasped practice – concrete in system richness and multiplicity of manifestations" (Engeström, 1999, p.382). Selve den ekspansive læringscyklus tager sin begyndelse, når et individ problematiserer den eksisterende praksis, hvorpå den gradvist udvikler sig til en kollektiv eller institutionel læringscyklus. Innovationen foregår i denne læringscyklus som en gradvis konstruktion af kollektiv praksis. Bevægelsen fra det simple og abstrakte udgangspunkt til det konkrete opnås gennem specifikke videns- eller læringsprocesser. Samlet udgør disse processer en ekspansiv cyklus eller spiral.

Den idealtypiske læringspiral beskrives hos Engeström grafisk således:



Figur efter Engeström, Yrjö (1999) p. 384

Den ekspansive læringscyklus kan anskueliggøres både som en internaliserings- og en eksternaliseringsfase:

“OBVIOUSLY AN EXPANSIVE CYCLE IS A DEVELOPMENTAL PROCESS THAT CONTAINS BOTH INTERNALIZATION AND EXTERNALIZATION. THE NEW ACTIVITY STRUCTURE DOES NOT EMERGE OUT OF THE BLUE. IT REQUIRES REFLECTIVE ANALYSIS OF THE EXISTING ACTIVITY STRUCTURE – ONE MUST LEARN TO KNOW AND WHAT ONE WANTS TO TRANSCEND”. (IBID.)

Traditionelt har denne læringscyklus været relateret til langvarige organisatoriske processer, men Yrjö Engeström har forsøgt at applicere teorien også på kortere faser og læringscykler, der tidsmæssigt realiseres inden for minutter eller timer – altså typisk møder som her. Resultatet af denne undersøgelse er, at enhver større organisatorisk forandring sker på basis af en lang række cykler af innovativ læring. Tilstedeværelsen af disse mindre læringscykler er dog ikke nogen garanti for, at en egentlig organisatorisk forandring og læringscyklus finder sted. Mindre læringscykler kan forblive potentielle, men ikke realiserede bidrag til en organisatorisk læringsproces, idet de kan udgrænses, isoleres, forblive italesættelser, der ikke omsættes i praksisformer etc.

Kigger vi på samtalerne i dette lys udvikler mønstre sig, der peger på, at der er tale om mindre ekspansive læringscirkler. Hvor varig denne læring er fremgår ikke.

Stacey definerer ny viden som flygtig og ukontrollabel størrelse, der opstår i kommunikation mellem mennesker i det levende og skabende nu.

Ledelse bliver derfor en strategisk intervention i samtalerne uendelige strøm. Her har vi fulgt en leder, der forsøger på at udvikle sin fornemmelse for nybrud og linjer, for trevlerøddernes spredning, for at spørge, sådan at nyt spirer frem. Pædagogisk ledelse bliver at medskabe strømme af læreprocesser gennem involvering i de organisatoriske samtaler. Og kontinuerligt at holde læreprocesserne og rodnettet i live gennem livgivende samtaler.



I en analytisk generalisering af casen kunne læringspointer for faglige og pædagogiske ledere være: hav fokus på kerneopgaven, vær tæt på og udnyt potentialiteten i faglig hverdagslæring og innovation. Vær nærværende, deltag i samtalerne, vær med i praksisrummet. Erkend læringens ubestandige karakter – hold den i live ved kontinuerligt at deltage i hverdagsamtalerne. Tilrettelæg og involver dig i kollektive læringsprocesser og udvikling på arbejdspladsen, når organisationsmedlemmerne bearbejder og udvikler fælles teorier for hvad der er rigtige og effektive handlinger. Bidrag til at udvikle en kritisk kultur, hvor kritik fungerer som ”en strategisk intervention i de måder, vi frembringer sandhed på (...) hvad vi tager for givet, hvad der er evident eller selvfølgelig for os” (Stormhøj 2006, p.20), som det sker i de mikroforskydninger i samtalerne, vi har fulgt her.

Formålet med kritikken er, at den sigter mod at vise selvfølgeligheder som kontingente konstruktioner og hermed gøre opmærksom på, at de kun udgør en mulig forståelse. Ønsket er at øge problematiseringen og gøre det anderledes muligt. At forstå kritik som en dyd, som et aspekt af en etisk professionel og faglig praksis, der hele tiden udfordrer de eksisterende praksisformer i hverdagsrutinerne – og som Anne og P. at spørge: ”nu siger du mere bevidst, det synes jeg er interessant. Kan du uddybe det? P: vi gør det jo, men når vi får fokus på det, så tænker man over, om det burde være anderledes – er det stadig godt?”

LITTERATUR

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays* by M.M. Bakhtin, University of Texas Press, Austin

Bateson, Gregory (1990): *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.) (2010): *Kvalitative metoder. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag

Deleuze, Guattari (2005): *Tusind Plateauer. Kapitalisme og skizofreni*, Det Kongelige Danske Akademis Billedkunstsskole

Engeström, Yrjo, Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena (Edited) (1999): *Perspectives on activity theory*, Cambridge, University Press

Gergen (1997): *Virkelighed og relationer. Tanker om sociale konstruktioner*, Dansk psykologisk forlag, Denmark

Illeris, Knud (red.) (2012): *49 tekster om læring*, Samfundslitteratur

Luhmann (1981) *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mowles, Chris, Stacey, Ralph & Griffin, Douglas (2008): *What Contribution Can Insights from the Complexity Sciences Make to the Theory and Practice of Development Management?* *Journal of International Development J. Int. Dev.* 20, 804–820 (2008) Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/jid.1497

Nielsen, Mie Femø og Nielsen, Søren Beck (2005) *Samtaleanalyse*, Forlaget Samfundslitteratur

Nonaka, Ikujiro, Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press

Schön, D.D. (1983): *The reflective practitioner, how professionals think in action*, Basic Books, U.S.A.

Senger, Ulla (2003): *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet*, E-books Systeme

Stacey, Ralph (2008): *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*, Gyldendal Akademisk

[1] Bedre børneliv i Glostrup – gennem faglig ledelse, evaluering og medarbejderudvikling. Projektaftale mellem Metropol og Glostrup Kommune

[2] Det er en væsentlig pointe, at teksten her i sin scensiske og impressionistiske stilistik er inspireret både af Barbara Czarniwas refleksioner over narratologien som skrivning af historier om felten, hvor man maler med ord og bruger teori som pludselige middel i Brinkmann & Tanggaard (2010), og af Luhmanns tanker om at skrive videnskab: "Ich denke manchmal, es fehlt uns nicht an gelehrter Prosa, sondern an gelehrter Poesie. Wissenschaftliche Theorien haben einen eigentümlichen Weltstimmungsgehalt, den sie selbst [...] nicht formulieren, vielleicht nicht einmal wahrnehmen können. [...] Vielleicht sollte es statt dessen für anspruchsvolle Theorieleistungen eine Art Parallelpoesie geben, die alles noch einmal anders sagt und damit die Wissenschaftssprache in die Grenzen ihres Funktionssystems zurückweist. Luhmann (1981) s. 194f.

[3] Samtlige deltagere bortset fra forskerne er anonymiserede

[4] En række analytiske begreber hentes her fra CA, conversations analysis, primært fra Nielsen, Mie Femø og Nielsen, Søren Beck (2005)