

”Det har jeg lært...i børnehaven, og min mor har også lært det!”



Masterspeciale.

Afleveringsdato: 18.12.14

Betina Byriell Larsen.....

Aalborg universitet, Institut for læring og filosofi.

Master i Læreprocesser, årgang 2013./ 4. Semester.

Studienummer: 20130282

Tegn med mellemrum: 104.818 /normalsider: 43

Vejleder: Tatiana Chemi.

## **Abstract**

This is a research project on daycare centers (0-6 years) in Gladsaxe municipality. The focus area is: Involvement of parents in the daycare in relation to children's learning, based on that educators perceive a challenge, involving parents in their understanding of the learning in their daycare, and understanding parents experience not to be involved in their children's learning in the day care. The research method for changes in the organization is "Future-workshop" Where actors from the organization, democratically and in a critical - utopian context contributes, to a change-oriented view at the phenomenon, "Future-Workshop" data will form the empirical basis for the research and theory, and relevant research.

The theoretical basis of the project is Knud Illeris (2012), basic learning theory and Etienne Wenger (2004) Communities of Practice. The project's empirical data points to the importance of mutual understanding between parents and professionals, which James Nottingham 2014 & Jerome Bruner (1996) "Scaffolding" is used as perspectives. Analysis categories indicate conditions for parent involvement in the daycare: Authority concept, the academic profession, understanding as a bridge between the two communities of practice respectively the professionals and parents, as well as insight and use of home learning environment importance in relation to children's learning.

This research project is an intermediate, in a research project from September 2014 - June 2015, on 5 daycare centers in Gladsaxe. The research concludes that there are several ways to involve parents in children's learning in the daycare, Parent workshops, parenting courses, a Parents lounge and elements from the projects in the daycare centers, which are brought home. This requires that the educators professional awareness is more comprehensible to parents, a common understanding of learning in the daycare, that the professionals are trained in communication skills, and that the child's learning environment is seen in a context and not as an individual part of the daycare and the home.

The perspective is a view seen from the parent, which contributes to common understanding in the two communities in practice, as well as empowering parents' position in the daycare. It will contribute to the two communities of practice common understanding - and enforce children's learning in a global context.

Forside:

En *fokusbarns-tegning*<sup>1</sup>, tegnet af Liva i Børnehuset Stjernen, 2014.

## Indholdsfortegnelse

Abstract .....	2
Indholdsfortegnelse .....	3
1.0 Indledning .....	5
2.0 Problemformulering .....	8
2.1 Afgrænsning .....	9
2.2 Begrebsafklaring af ”inddragelse” .....	9
2.3 Læringsmiljø i børnehuset .....	10
2.4 Professionelles Professionsforståelse .....	12
2.5 Forældres position .....	14
3.0 Forskning på området .....	15
4.0 Undersøgelsesmetode .....	17
4.1 Fremtidsværksted .....	18
5.0 Teori .....	21
5.1 Læring .....	22
5.2 Praksisfællesskaber .....	23
5.3 ”Det støttende stillads” .....	24
5.4 James Nottingham, ”Man skal lære hvordan man lære” .....	25
6.0 Det videnskabssteoretiske ståsted .....	26
6.1 Aktionsforskning .....	26
7.0 Empiri .....	30
7.1 Kodning: Krtitikfasen .....	30
7.2 Kodning: Kategorier og begreber i Fantasifasen .....	32
7.3 kodning: Resultater fra Fantasifasen .....	33
7.4 Kodning: Aksekodning .....	34
7.5 Analyse af empiri .....	39

---

<sup>1</sup> Gladsaxe (2012)

# Masteropgave, Master i læreprocesser

"Det har jeg lært...i børnehaven, og min mor har også lært det!"

Betina B. Larsen

8.0 Analyse .....	40
9.0 Metodekritik .....	51
10.0 Konklusion .....	53
11.0 Perspektivering.....	55
12.0 Aktionsforskningsprojektet september 2014 – juni 2015 .....	56
11.0 Litteraturliste.....	58
12.0 Bilag .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
12.1 Bilag 1: Annonceringen .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
12.2 Program for Fremtidsværksted .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
12.3” Præsentation af fantasifasens resultater” .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
12.4 Fremlæggelse af fantasifasens resultater 2 .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
12.5 Fremlæggelsen af virkeliggørelsesfasen. ....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
12.6 Præsentation af virkeliggørelsesfasen 2.....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>

*Tak til forældre, medarbejdere og børnehusholdere, som deltog i Fremtidsværkstedet, og bidrog til aktionsforskningens afsæt for udvikling af inddragelsen i forhold til forældregruppen og børnenes læring. Tak til børnehusholderne, konsulenten og medarbejderne i Vadgård for stor tålmodighed i skriveprocessen, omsorg og hjælpsomhed med tegninger og detaljer til projektet.*

*Tak til Niels, Karin og Lone for at give feedback i processen at stille spørgsmål og være interesserede.*

*Tak for god og konstruktiv vejledning til Tatiana, min vejleder fra Aalborg universitet.*

*Tak for godt kollegaskab, og sparring til Tina og Sanne, samt en STOR tak til Sanne og Mia for alt jeres praktiske hjælp i opgaveløsningen i dagligdagen samt i dette projekt.*

*En varm og stor tak til min familie for at være forstående, hjælpsomme og støttende.*



**Venlig hilsen Betina Larsen**

## **Præsentation af forfatter og forsker i aktionsforskningsprojektet**

Mit navn er Betina Byriell Larsen. Jeg er 47 år og områdeleder i Gladsaxe kommune på dagtilbudsområdet. Jeg har en diplomuddannelse i ledelse, 12 års ledelseserfaring på dagtilbudsområdet og praksiserfaring som socialpædagog og souschef.

## **1.0 Indledning**

Dette projekt har til formål at undersøge og udvikle forældreinddragelse i forhold til børns læring på 0–6 års området i områdeinstitutionen Vadgård, Gladsaxe Kommune. Det har sit afsæt i et aktionsforskningsprojekt, som eksplicit har defineret sig selv indenfor den hermeneutiske videnskabsteori (Søren Juul & Kirsten Bransholm Pedersen, 2012). Det handler om at opnå forståelse for det fænomen, som er genstand for aktionsforskningen.

Der er sket et paradigmeskift i Danmark med et større fokus på kvalitet og læring og et behov for at fortælle, at det pædagogiske fag udøver andet end pasning. De seneste 50 år er institutionalisering og dobbeltsocialisering blevet vilkår i det moderne samfund. Børn deler deres vågne tid imellem to verdner: den derhjemme og den i dagtilbuddet. Familien var før i tiden barnets primære udviklingskontekst, og det giver parterne nye roller, og de voksne må forbinde de to verdner sammen (Task Force om dagtilbud, 2012). Forældrene og de professionelle i dagtilbuddet har forskellig forståelse af, hvad dagtilbuddets opgave er. De professionelle oplever, at der er udfordringer forbundet med at involvere forældrene, og forældrene oplever ikke, at være inddraget, samt have en forståelse for børnenes læring i børnehuset. Barnets forskellige læringsmiljøer ses som enkeltdele og ikke i en sammenhæng. I foråret 2002 igangsatte ministeriet for børn og undervisning et reformprojekt ”ny nordisk skole”, hvor dagtilbuddet ses i en helhed med skole og ungdomsuddannelser, og at læring begynder ved fødslen. Samme helhedstænkning er fokus i: ”*Gladsaxe kommunestrategi 2014*

–2018” som lægger vægt på i fremtiden at: *”De 0–6 årige trives og har lyst til at lære.”* (Gladsaxe 2014). Dagtilbuddene i Gladsaxe skal understøtte børnenes læring og på længere sigt sikre, at de 6–15 årige har øget deres faglige kompetencer.

Læring er kommet i en helt ny samfundsmæssig situation ved gennemslaget af videns – og informationssamfundet inden for de sidste årtier. Tidligere var den pædagogiske læringsforståelse præget af: At bare børn var aktive uanset indhold med fokus på form og fordybelse, så lærte barnet - og udviklede sig. Der var ikke fokus på læreprocessen, hvilket der i høj grad er i dag (Gladsaxe 2012). Dagtilbud og skolen skal sammen med forældrene stimulere og tilskynde børns læring i hverdagslivet. Læring er blevet et centralt parameter i forhold til økonomisk vækst og global konkurrence, et centralt element i samfundets eksistensgrundlag, og begrebet *”Livslang læring,”* (Knud Illeris, 2011, s. 33) er blevet etableret som et internationalt krav til landene og deres befolkning, som påvirker læringen fra det individuelle niveau til også at være forankret på et socialt og samfundsmæssigt niveau.

I Gladsaxe kommune arbejder dagtilbudsområdet med afsæt i en faglig kvalitetsmodel: DAP (Didaktisk Anvendt Pædagogik) som dokumentation af pædagogiske læreplaner. Den faglige kvalitetsmodel i Gladsaxes Dagtilbud blev evalueret i 2012, og evalueringen peger på, at informationerne om pædagogikkens holdninger og læringsforståelsen kun når de forældre, som i forvejen er engagerede i dagtilbuddets arbejde, ikke hele forældregruppen. Det er en udfordring for pædagogerne at inddrage og oversætte børnenes læring i dialogen med forældrene. Den sociokulturelle læringsforståelse, *”læring finder sted i en kulturel og social sammenhæng med fokus på at barnet hele tiden lærer sig noget.”* (Gladsaxe 2012, s. 28). Børnehusets professionelle har kerneopgaven, børnenes trivsel, læring og udvikling tilfælles med forældrene Den ansues fra to forskellige perspektiver: den pædagogiske profession og forælderrollen.

Forskningsprojektet *”Udvikling af viden om samarbejde mellem daginstitution og forældre – ud fra et børneperspektiv”* (Højholt 2005) peger på, at børn længe har levet deres liv på tværs af mange forskellige steder, men at det nye er, at disse steder er samfundsmæssigt organiseret. Børnehaver og familier har ikke udviklet sig uafhængigt af hinanden, *”de er historisk arrangeret i relation til hinanden og forholder sig til hinanden i deres udvikling,”* (ibid) med

udgangspunkt i et dialektisk strukturbegreb, hvor mennesker handler og skaber noget sammen i sociale strukturer. Samarbejdet med de professionelle i børnehuset har en betydning for forældrenes måde at anskue og tage del i dagtilbuddets liv på.

Forskningsstudiet *"barns tidliga lärande"* (Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson & Eva Johansson 2010) har afsæet i, at der er grundlæggende værdier for barnets læring og udvikling. Forskningen viser at relationen imellem dagtilbud og forældre er vigtig for barnets læring (ibid) at den viden forældre og pædagoger har om hinanden bygger på en høj grad af antagelser. Forældrene har behov for en grundlæggende viden om dagtilbuddets virke, mål, og relationen til deres barns læring.

Det engelske forskningsprojekt EPPSE (Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project 2014) har fulgt over 3000 børn i deres opvækst og op gennem uddannelsessystemet og resultaterne peger på, at et godt hjemmelæringsmiljø før folkeskolen har en signifikant stor betydning for barnets sociale og kognitive udvikling. Forskningen støttes af (E. Melhuish/"The effektive provision of Pre-school Education (EPPE)) Charles Desforges, Exeter University (2002), som også peger på hjemmelæringsmiljøets betydning for børnenes læring.

De empiriske data i dette aktionsforskningsprojekt er resultater af et Fremtidsværksted, som er videofilmet og dokumenteret ved protokoller. Præsentationerne af faserne er transskriberet og vedlagt som bilag. Empiriens data er systematiseret og kategoriseret med kodningsteknik fra Grounded Theory (Svend Brinkmann og Lene Tanggaard 2010). Det empiriske materiale er repræsentativt for fænomenet i aktionsforskningens ændringsorienterede forskning. Børns læring foregår i alle hverdagslivets kontekster og begrundes, hvorfor det er vigtigt at rette opmærksomheden på børnenes samlede liv og hverdag, Det leder frem til følgende problemformulering:

## 2.0 Problemformulering

Formålet med aktionsforskningen er en ændring i organisationen i relationen mellem forældrene og de professionelle rettet mod betydningen for børns læring. I dette projekt indeholder forældrene hele forældregruppen i de fem børnehuse i Vadgård, og de professionelle hele medarbejder- og ledergruppen i den fem børnehuse.

### **Hvordan kan forældregruppen i områdeinstitutionen Vadgård inddrages i børnenes læring i børnehuset?**

Problemformuleringens fænomen er inddragelse af forældre i børnehuset og i børnenes læring. Det leder hen til hypoteser for, hvad der kan have betydning for inddragelsen i praksis:

- **De professionelles professionsforståelse kan have en betydning for, på hvilken måde de inddrager forældrene i forhold til børnenes læring.**
- **Mangel på gensidig forståelse forældrene og de professionelle imellem kan forhindre inddragelse og samarbejde omkring børnenes læring og udvikling.**
- **Børnenes læring i og udenfor dagtilbuddet er i forskellige fællesskaber og ikke set i et helhedsperspektiv fra de professionelles – og forældrenes side.**



## 2.1 Afgrænsning

Jeg afgrænser aktionsforskningsprojektet til at omhandle områdeinstitutionen Vadgårds forældre, børn, medarbejdere og ledere. Alle aktører er interessenter i områdeinstitutionen. Aktionsforskningsperioden blev igangsat i september 2014, og dette projekt er en midtvejsstatus i en aktionsforskning i praksis som fortsættes til juni 2015. Jeg afgrænser opgaven ved ikke at forholde mig til forskellige grupper af forældre, men til forældregruppen som en helhed, samt ikke at forholde mig til børnehuslederne som gruppe, men til medarbejdere og ledere samlet. Jeg afgrænser mit valg af teori i det enkelte teori afsnit med afsæt i relevans for fænomenet i projektet. Mine empiriske data er et *Fremtidsværksted*, afholdt over 5 timer d. 22. oktober 2014 med deltagelse af 4 børnehusledere, 4 medarbejdere og 3 forældre fra områdeinstitutionen Vadgård. Det er en afgrænsning af aktionsforskningsprocessen, at ikke alle forældre og medarbejdere i Vadgård deltog i Fremtidsværkstedet, hvilket har været et bevidst valg i forhold til opgavens omfang. Aktionsforskningens virke kan betragtes som en form for organisatorisk læring, hvilket jeg afgrænser i min opgave og ikke går ind i.

## 2.2 Begrebsafklaring af "inddragelse"

Aktionsforskningens fænomen og problemformuleringens fokus er: Inddragelse. Det er relevant for aktionsforskningsprojektet, at begrebsliggøre inddragelse for at kunne anvende begrebet i analysen i relation til de empiriske data samt at kunne anvende begrebet i en fælles forståelse i projektet.

Inddragelse defineres ved hjælp af begrebet *participation*, inspireret af Marianne Kristiansen & Jørgen Bloch Poulsen (2014), kap 1, samt Etienne Wenger's (2014) deltagelsesbegreb.

*Participation* i organisationer referer til de spændinger, der er mellem forskellige interessenter i organisationer, hvem der har medbestemmelse i forhold til mål og værdier i organisationen. Begrebet indeholder "forbedret teoretisk viden", (Kristiansen og Bloch 2014, s. 5) og indeholder også involvering som signalerer en form for tilknytning til organisationen, begrundet i handling. Wenger's (2014) deltagelsesbegreb indeholder et medlemskab af

sociale fællesskaber. Deltagelse er ikke lig med samarbejde men et underbegreb af dette, og en konstituerende meningsfaktor, som former vores oplevelse.

Dette leder frem til min og projektets forståelse af inddragelse:

**Inddragelse** er aktiv deltagelse i organisationen, et socialt fællesskab

med indsigt, og forståelse af praksis.

### 2.3 Læringsmiljø i børnehuset

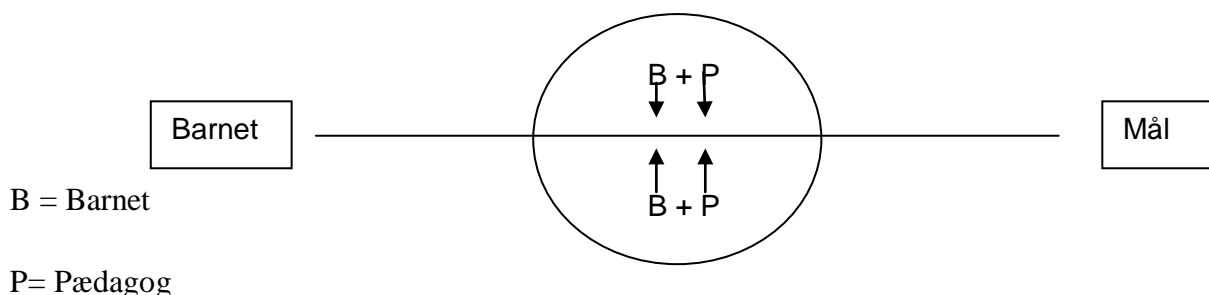
Den sociokulturelle læringsforståelse er styrende for børnenes læring i børnehusene i Vadgård. Viden betragtes som noget, der ikke kun er i det enkelte individ men også som noget, der skabes imellem pædagogen og barnet i en interaktion (Gladsaxe 2012). Barnet er medkonstruktør af viden og kultur, samt at relationerne børnene og pædagogerne imellem får en praksisbetydning for børns læring. Det er en grundantagelse, at børn lærer i sociale sammenhænge og udspringer blandt andet af teorien om Zonen for nærmeste udvikling:

#### ***Zonen for nærmeste udvikling (ZNU), Lev Vigotsky (1896 – 1934)***

ZNU er afstanden mellem det, barnet kan og ved på egen hånd, og det barnet er i stand til at lære ved hjælp af en voksen som vejleder. ZNU skabes i et aktivt vekselspil mellem barn og pædagog, og begge parter har en fælles opfattelse af hvad der er i gang (ibid). Et verbalt sprogligt samspil mellem parterne er en forudsætning for, at den fælles opgave forstås og opfattes af begge parter. De får i fællesskab fastlagt en fælles situation, en fælles opmærksomhed og opfattelse af opgaven og løsningen af denne (ibid). Viden betragtes som noget, der eksisterer i det enkelte individ, og gennem fantasi opdager det enkelte menneske alene og sammen med andre ”nye kombinationer, gør sig erfaringer og erkendelser”(ibid, s. 28). Viden findes i interaktionen mellem den voksne og barnet og i børnefællesskaberne, og børn er medkonstruktører af viden og kultur. Læringsmiljøet i børnehuset afspejler et barnesyn med fokus på barnets styrker, som kreativt lærende og som med aktiv deltagelse erhverver sig ny viden og gør sig nye erfaringer. Læringsmiljøet er indrettet, så barnet kan få mulighed for at undre sig og arbejde med egen læring. Børnehusenes læringsforståelse er afsat for planlægningen af det pædagogiske arbejde og i valget af metoder. Pædagogerne

arbejder målorienteret med udgangspunkt i hvad barnet ved og har med af erfaringer med hen imod målet.

*"Læringens spændingsfelt"* (ibid, s. 19)



*"Modellen læses fra venstre mod højre, så der altid arbejdes fra det barnet kan henimod målet. Spændingsfeltet er, hvor barn og pædagog sammen tilfører processerne noget vigtigt, der fører henimod målet."* (Ibid, s.19).

Med et bevidst valg af metoder tilrettelægges det pædagogiske arbejde med afsæt i en pædagogisk læreplan. Alle medarbejderne i børnehuset arbejder didaktisk i deres pædagogiske arbejde. De overvejer, hvilket indhold børnene skal arbejde med og kan begrunde valg af metoder for børnenes læringsprocesser i projektarbejdet.

Fokusbarnmetoden: *"en vurdering af det enkelte barns læring og udvikling"* (ibid, s.49) en systematisk kontinuerlig proces, som knytter an til mål, som pædagogen har sat sig for i forbindelse med den pædagogiske planlægning, er i praksis et skema som udfyldes af pædagogen: Noget barnet kan, noget pædagogen ser barnet gøre for første gang.

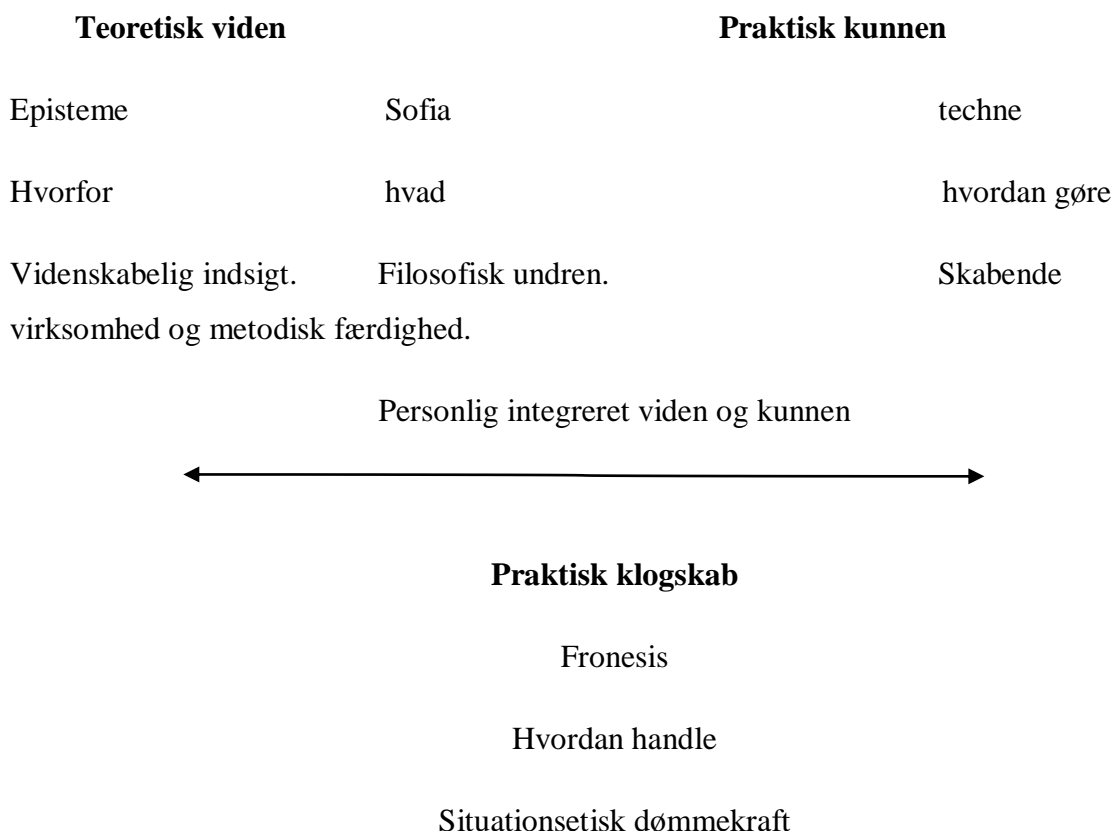
Fokusbarnmetoden suppleres af en *"portfolio"*, (ibid, s.50) og udgør metoder i Didaktisk Anvendt Pædagogik som gør det muligt at vurdere barnets aktuelle læring.

Rutiner har en grundlæggende betydning, for børns læring af grundlæggende færdigheder, hvilket i børnehuset støttes af en hverdag med en høj grad af rutiner i praksis. En tydelig organisering øger børnenes muligheder for at træffe kvalificerede valg: At barnet kan vurdere, hvad det er, de gerne vil? Hvad de skal bruge? Og hvordan det kan lade sig gøre? (Ibid) Det understøtter en flerdimensionel forståelse af læring.

At arbejde målorienteret, didaktisk og i et fagligt læringsmiljø stiller krav til en faglig bevidsthed.

## 2.4 Professionelles Professionsforståelse

Ved indførslen af bacheloruddannelsen (1993) for pædagoger samt de pædagogiske læreplaner (2004) har den pædagogiske profession bevæget sig fra at være en semi-profession til en profession med en ny social placering (Inge Weicher og Per Fibæk Laursen 2003) ”Professionen er præget af at have beholdt sit personlige medansvar, og at udøverne identificerer sig privat med deres job” (ibid, s. 51). Der er sket et paradigmeskift med større fokus på kvalitet og læring i dagtilbuddet samt et behov for, at pædagoger fortæller, hvad deres faglighed består i og anvender deres faglighed som begrundelse for deres arbejde. Pædagogerne skal være ambassadører for deres egen profession (BUPL, AJOUR 2012/1) Aristoteles (1996) i Elisabeth Lyhr (2005) opstiller fire vidensformer som jeg anvender som beskrivelse af professionskundskaben: *Episteme* er videnskabelig tænkning, og *Sofia* er filosofisk tænkning. Det giver pædagogerne viden om menneskelig adfærd samt anledning til at tænke over, hvad menneskelig adfærd er. *Techne* er praktisk kunnen, og *Fronesis* er praktisk kundskab, hvilket gør pædagogen i stand til at arbejde metodisk og anvende situationsetisk dømmekraft. Se figur nedenfor (Lyhr 2005, s 23)



Den pædagogiske professionsidentitet er sammensat af faglighed: Faglig konceptuel teori, hvordan man opfatter andre mennesker og deres verden med et begrebsapparat. Den professionelle skal agere professionelt og udvise ægte følelser og personlighed som et individuelt og fælles anliggende. *"den personlige kompetence må (...) opfattes som en central og integreret del af den samlede professionelle kompetence"* (Weicher & Laursen 2003, s. 29).

Weicher & Laursen (2003) har nogle perspektiver på kompetencebegrebet i professionsidentiteten, som jeg anvender som perspektiv på fænomenet. (Ibid, s. 34).

- *Solide professionelle kompetencer* at udføre sit arbejde i en tillidsfuld relation med forældrene med engagement.
- *At afklare en professionel intention*, at den professionelle vil noget. Lære barnet noget. At man er sig bevidst om hvad man vil med sin profession, at det ikke kun er et arbejde.
- *At finde sin egen form*, det man gør i sit arbejde skal være i overensstemmelse med egen personlighed.
- *At engagerer sig i sit arbejde*.
- *At tage vare på sin eksistens i almindelighed*, autencitet i den professionelle kompetence: trække på personlige ressourcer.

Lone Grundtvig Buss (2003) har i Weicher & Laursen (2003) har et andet perspektiv på fænomenet: *"autonomi, legitimering & myndighed,"* (ibid, s. 112), som rettes mod den enkelte udøver af professionen eller i forhold til professionen som helhed. Myndighed er forbindelsesleddet mellem autonomi og selvstændighed samt en legitimering og begrundelse for handling. Myndighedskompetencen hos Lone Grundtvig Buss (2003) i Weicher & Laursen indeholder: At udøve faglig autoritet og personlig myndighed. Det personlige er til stede ved den enkelte pædagogs erfaringer og derved måden at udmønte opgaven på, at udføre arbejdet som en helhed. At arbejde med børns deltagelse stiller krav til, at man orienterer sig i forskellige situationer, relationer og positioner, samt hvordan situationerne kan opleves fra børnenes perspektiver. *"Det indebærer, at man orienterer sig i en social praksis, som man samtidig er en del af"* (Højholt 2005, s. 59). De professionelles inddragelse af forældrene forudsætter en viden om forældrenes position.

## 2.5 Forældres position

Bjørk Kjær's (2010) syn på forældrenes position i dagtilbuddet tager afsæt i familier med børn, som har en specialplads i institutionen, hvilket er en begrænset gruppe af forældre. Jeg vurderer med min forståelse af fænomenet og min erfaring ind i praksisfeltet i projektet, at Kjær (2010) er relevant for beskrivelsen af forældrene i børnehusenes position som et perspektiv på fænomenet.

Benny Lihme (1996) peger på i Kjær (2010) på at: Forældrene er henvist til at være forældre, der hvor børnene er på baggrund af de ændrede livsvilkår. Forældrene støtter ikke kun barnet i dets udvikling i familiesammenhænge men også i det samspil, der skabes af de professionelle (Kjær 2010).

Der er nogle bestemte måder at forstå forældrenes involvering på, som ofte gør sig gældende (Kjær 2010, s. 152).

1. *Som forbrugerens forhold til kvaliteten af de professionelles levering af en offentlig serviceydelse (forældre som forbrugere).*
2. *Som den ansvarsforflygtende problemårsags fejlagtige kravstillen (forældre som problemårsag og klienter).*
3. *Som medborgerens bidrag til og inddragelse i ansvaret for en fælles opgaveløsning (forældre som deltagere).*

*(Efter Schmidt 1999, Kjær 2003, Røn Larsen 2005, i Kjær 2010).*

Ofte glider tolkningsmåderne ind over hinanden og skaber forvirring i en rollefordeling der ikke skaber sammenhæng mellem forældrene og de professionelle. Afgrænsningen mellem hjemmet og institutionerne er i konflikt med et kulturelt ideal om samarbejde. Samarbejdet kommer i højere grad til at handle om serviceydelser frem for fokus på udvikling af børnenes udvikling og læring. Forældresamarbejdet i *"de gode eksemplers institutioner"* (Kjær 2010) har følgende fællestræk, hvilket jeg i projektet anvender som definition på samarbejde. (Kjær 2010, s. 157)

1. *Pædagogerne etablerer en deltagelsesrelation og samarbejdsrelation med forældrene.*
2. *Pædagogerne balancerer på utraditionelle, men meget bevidst strategiske måder i forhold til den ulige magtbalance mellem forældre og personale.*
3. *Samarbejdet tager udgangspunkt i barnet i institutionen i den konkrete pædagogik.*
4. *Samarbejde giver forældrene god indsigt i institutionens arbejde.*

Der må skabes myndighed om begge parter i samarbejdet, forældre og medarbejdere og forældrene skal tillægges en seriøsitet. Kjær (2010) anvender jeg som perspektiv på inddragelsens betingelser i relationen mellem professionelle og forældrene.

Myndighedsbegrebet omhandler en tillidsskabende platform med symbolske og konkrete handlinger, som kan tilbagegive en vis myndighed til forældrene. Det forudsætter at personalet har et afklaret forhold til *"hvad, der karakteriserer og adskiller en pædagogisk relation som den, de har til barnet, fra det der karakteriserer en samarbejdsrelation, som den de har til forældrene."* (Kjær 2010, s. 160) Magtrelationen omhandler de professionelles bevidsthed om deres magtposition til børn og forældre. De professionelle udgør nærmeste led i familiens kontakt med det forvaltningsmæssige system, og relationen mellem forældrene og medarbejderne, har et formål, der ligger ud over relationen, nemlig barnet (Kjær 2010). Der er forskning på området, som indeholder forskellige perspektiver på professionelles relation til forældrene samt kvalitet i dagtilbud med betydning for børns læring, relevant for dette projekts fænomen. Det er forskning, jeg bringer ind i aktionsforskningen med det formål, at skabe ændringer i organisationen i forhold til projektets fænomen.

### **3.0 Forskning på området**

Forskningen er fra Sverige, England og Danmark. Jeg vurderer, at det er relevant for opgaven, i en dansk kontekst i Gladsaxe kommune, da forskningsmaterialet har fokus på den faglige kvalitet i dagtilbuddet, børns udviklingsmuligheder og relationen mellem forældre og de professionelle og er sammenlignelig med aktionsforskningen forskningsfelt.

### **En samlet forskning om: "Udvikling af viden om samarbejde mellem daginstitution og forældre, ud fra et børneperspektiv." Charlotte Højholt 2005 (red.)**

Et forsknings- og udviklingsprojekt om samarbejde mellem forældre og daginstitutioner med fokus på betydningen for børnene. *"Hvordan man kan udvikle viden om det, vi gør som voksne?"* (Højholt 2005). Forskningsprojektet har fokus på relationerne mellem børnenes voksne. Forskningsprojektet peger på tendenser til at betragte børns livssammenhænge hver for sig frem for at se dem som en helhed. Forskningen er ikke rettet mod inddragelse af forældre som dette projekts fænomen, men har perspektiver på at se børns livssammenhænge i en helhed, hvilket, en af problemformuleringens hypoteser peger på, har betydning for inddragelse af forældrene i forhold til børns læring.

### **Samlet forskning om: "Barns Tidliga lärande" Sheridan Sonja , Ingrid Pramling Samuelsson, Eva Johansson 2010**

Det er et projekt, som er finansieret af Vetenskabsrådet i Sverige<sup>2</sup> og omhandler dagtilbud som arena for børns læring. Det omhandler specifikt børn mellem 1–3 år. Studierne i forskningsprojektet karakteriserer dagtilbud som et læringsmiljø og har gennem tre år undersøgt forskellige dagtilbuds pædagogiske kvalitet, forældres og pædagogers holdninger til dagtilbud og børns læring (Sheridan m.fl. 2005). Reel forældreinddragelse bygger på en høj grad af viden om henholdsvis hjemmemiljøet og børnehuset, hvilket forskningen peger på mangler og savnes. Forskningen er baseret på praksisstudier i dagtilbud, hvilket er relevant for opgavens fænomen.

### **EPPSE**

Power of Pre-school – forskning fra Storbritannien Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project - EPPSE 1997 – 2014.

Et forskningsprojekt støttet af Storbritanniens Department of Education.

6 kommuner, 141 dagtilbud og 3.000 børn

EPPSE udforsker, hvordan karakteristika ved børn, familier og hjem relaterer sig til børns faglige og sociale/adfærdsmæssige udvikling.

---

<sup>2</sup> <http://www.esv.se/Verktyg--stod/Statsliggaren/Regleringsbrev/?RBID=15986>



EPPSE fokuserer også på dagtilbuds betydning på lang sigt samt på vigtigheden af erfaringer og oplevelser fra skolen.

EPPSE beskæftiger sig både med læringsrum i skolen og uden for skolen.

Forskningen peger på et begreb med betydning for børns læring: hjemmelæringsmiljø. Det hjemlige miljø og graden af, hvad forældrene foretager sig med børnene, fx læser eller synger med børnene, hvilket bringer ny viden ind i organisationen og i aktionsforskningen.

## 4.0 Undersøgelsesmetode

Metodisk har jeg igangsat et aktionsforskningsprojekt i områdeinstitutionen Vadgård. Min tilgang er filosofisk hermeneutisk. Jeg anvender en kvalitativ forskningstilgang i mit valg af metoder og interesserer mig for de professionelle professionsforståelse, som jeg anvender som perspektiv på inddragelsen af forældrene i analysen. Jeg beskæftiger mig med forældrenes position i børnehuset, relationen til de professionelle, som anvendes som et andet perspektiv på fænomenet. Inddragelse er projektets- og forskningens fænomen, hvilket jeg definerer som begreb.

Fremtidsværkstedet anvendes som en kvalitativ metode med fleksibelt design til at myndiggøre deltagerne med en fælles praksishorisont ind i organisationen. Som metode for indsamling af empiriske data anvender jeg videoobservation med en iPad. Det er en ekstern deltager, som videofilmer uden relation til deltagerne og organisationen. Den, der filmer, vælger både med en teknisk og en bevidst tilgang til det, der filmes, hvilket jeg på forhånd har forventningsafstemt med den, der filmer. De empiriske data systematiserer jeg med kodningsteknikker i Grounded Theory (Brinkmann og Tangaard 2010) på baggrund af at gøre empirien anvendelig i analysen, ved at kategorisere udsagn og protokoller, samt præsentationer. Jeg har transskriberet præsentationerne af henholdsvis fantasifasen og virkeliggørelsesfasen og vedlægger alle videooptagelser på en CD. Formålet med projektets empiriske data er at opdage og verificere teori. Dataanalysen er gensidigt afhængig med dataindsamlingen ”*dataindsamlingen bestemmer teorien, og teorien bestemmer dataindsamlingen*” (ibid, s. 207). Jeg verificerer min teori med afsæt i projektets empiri med

en induktiv tilgang til forskningen med fokus på projektets fænomen. Teoriernes nøglebegreber danner grundlag for en ny forståelseshorisont i aktionsforskningsprojektet og analysen. Jeg har kategoriseret min analyse, efter at have analyseret på projektopgavens dele, i forhold til helheden. Jeg har først analyseret med afsæt i læringsteori, forskning på området, og empiriens data, og efterfølgende vurderede jeg at der i min analyse var synligt tegn på kategorier, som jeg har anvendt som nøglebegreber og opdeling af den endelige Analyse. Analysens kategorier anvender jeg som afsæt for konklusionen og metodekritik samt perspektivering.

## 4.1 Fremtidsværksted

I fremtidsværkstedet arbejdes der med at *"skabe og konstituere et frirum igennem anvendelsen af Fremtidsværkstedet,"* (Gitte Duus 2012, s. 151), der skabes en opfordringskultur til at udtrykke kritik, og hvordan man ønsker at leve. Frirummet skal sikre en subjektiv kontekst hos deltagerne i associative udvekslinger med andre, der deler deres hverdagsliv. Frirummet knytter an til den konkrete kontekst, indtager en dynamisk og foranderlig struktur som metodologi i aktionsforskningsforløbet. Det er processen blandt deltagerne i samspil med de anvendte metoder, som skaber frirummet. (Ibid)

Fremtidsværkstedet anvendes som en metode for at inddrage interesserede i processen omkring problemformuleringens fænomen. Ligeledes anvendes den til udvikling af konkrete fremtidsbilleder og er en metode med potentiale for handlemuligheder i aktionsforskningen samt muligheden for at skabe fremtidsvisioner sammen med andre: de professionelle og forældrene. Fremtidsværkstedet er et forsøg på at demokratisere arbejdet i et forsøgslaboratorium. *"Fremtidsværkstedets metode bygger på åbenhed, inklusion og anerkendelse af menneskets forskellige erfaringer og viden,"* (Juul og Pedersen. 2012, s. 388).

Det er en social læreproces, en legende arbejdsform, som bryder med traditionelle læringssituationer. Arbejdsmåden involverer menneskelig tænkning to poler: logik/fornuft og emotionalitet/intuitet (Robert Jungk 1998). I fremtidsværkstedet skelnes mellem en forberedelsesfase og tre værkstedfaser. Det er vigtigt, at man sætter sig godt ind i den systematiske fremgangsmåde, fra fase til fase, og med en mødeleder, som kan føre processen igennem faserne, virke opmuntrende og holder styr på tiden. Det forgår i en vekslen mellem

plenum og gruppearbejde. Rummets indretning skal tillægges opmærksomhed på ikke at bremse værkstedsarbejdet.

## Forberedelsesfasen

- En fastlæggelse af temaet, samt annoncering af dette. Se bilag.
- Valg af sted.
- Tilvejebringelse af arbejdsmaterialer.(Den organisatoriske ramme: store ark papir, speedmarkere, tape m.m.). Hertil hører forplejning til deltagerne samt omgivelser som imødekommer metodens indhold.
- Program for fremtidsværkstedet. Se bilag.

## Kritikfasen

Her skal der gives udtryk for negative erfaringer i forhold til værkstedstemaet. Deltagerne kan komme frem med deres bekymring, problemer og dilemmaer. Samtidigt kan alle andre erfarer hinandens betænkeligheder (ibid). Den artikulerede utilfredshed kan føre til ”*præcise løsningsforslag*” (Jean Klépal 1998 i Jungk 1998, s. 66).

Faseresultatet tematiseres ved rubiseringsmetoden, som omfatter alle kritikudsagnene, som grupperes. Alle udsagn gennemgås, så alle deltagere kender indholdet af udsagnet. Dette samles og ordnes i kategorier ved hjælp af streger. Hver deltager tildeles 4, som den enkelte deltager placerer ved udsagn(et), som anses som vigtigst. Jeg har valgt, at prioriteringsrunden er offentlig med mulighed for et *medløberfænomen* (ibid, s. 68), hvor deltagerne fristes til at sætte sine streger der, hvor der i forvejen er sat flere streger frem for det udsagn, der er vigtigst. Udsagnene opdeles i kategorier i plenum.

## Fantasifasen:

Her ”*besvares den formulerede kritik med drømme, forestillinger, alternative ideer, og de mest interessante af disse indfald, bliver valgt ud og i små arbejdsgrupper udarbejdet til løsningsforslag (utopiske forslag)* (ibid, s. 16). Det udføres som en brainstorm, hvor man skal lade tankerne flyve og komme med så mange udsagn som muligt. Udsagnene skrives og illustreres på store ark papir med mulighed for at anvende: Billeder, tuscher, farver, lim og

saks. Målet med fantasifasen er at forandre på bedst mulig måde den tilstand, vi har kritiseret og formulere ønsker.

Empiriens data fra Fantasifasen indeholder flere udsagn end de to grupper kunne nå at arbejde med i virkliggørelsesfasen indenfor tidsrammen. De gemmes, og tages med i den videre forskning, med henblik på ændringsorienterede projekter i organisationen.

### Virkeliggørelsesfasen:

*"I virkliggørelsesfasen erfarer værkstedsdeltagerne kløften mellem det de vil og de virkelige betingelser."* (Ibid, s. 87). Her vender man tilbage til den aktuelle nutid med gældende love og forordninger. Der ses på, hvilke hindringer der er og med fantasi arbejdes med, hvordan disse hindringer kan overvindes, *"og planlægge en aktion eller et projekt"* (Ibid, s. 169) Det utopiske forslag skal underkastes en vurdering med henblik på realiseringsmuligheder *"under nuværende betingelser, eller under betingelser, som måske først skal skabes"* (Ibid 1998, s. 87).

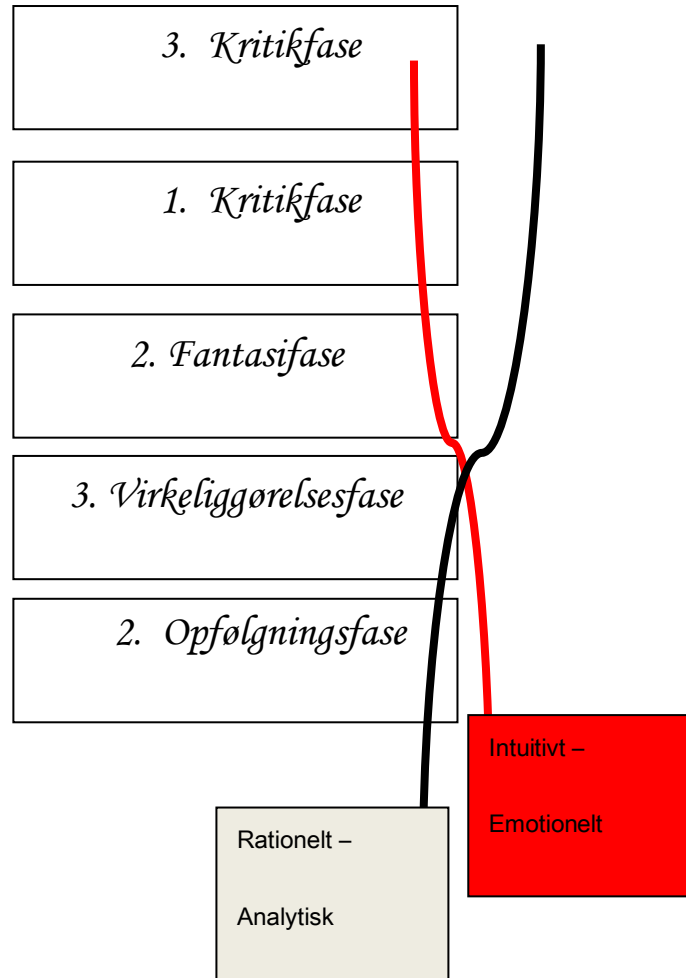
Der arbejdes i grupperne med afsæt i en spørgeramme inspireret af (Jungk 1998, s. 87).

- Hvilke forslag kan man allerede nu gå i gang med? Evt. forslag til hvornår og af hvem?
- Hvilke forhindringer støder forslagene imod?
- Hvilke former for modstand må man overvinde?
- Hvordan bedømmes forlagenes muligheder?

Fremtidsværkstedet centrale del (ibid, s. 142-143).

*"Når vi betragter arbejdsmåden i fremtidsværkstederne nærmere, kan vi konstatere, at begge de to poler i menneskelig tænkning og handling, nemlig: Logik & fornuft og Emotionalitet & intuition er involveret."*

*"Den ene spiral repræsenterer menneskets helhedsorienterede – intuitive og emotionelle evner og den anden den >kølige> rationalitet og analytiske intelligens."*



## 5.0 Teori

Min begrundelse for valg af teori er med afsæt i de empiriske data med en induktiv tilgang til forskningen i dette projekt. Jeg anvender teorien til at kategorisere mit fænomen, hvilket er omdrejningspunkt for aktionsforskningsprojektet. Teorien anvendes som analytisk værktøj åbner nye former for erkendelse for mig som forsker og ind i organisationen. Teoriafsnittet er opdelt med en begrundelse for valg af teori, og en kort beskrivelse af teoriens udvalgte fokus:

Knud Illeris (2011) teoretiserer den grundlæggende forudsætning for, at der er tale om læring, hvilket er den grundlæggende læringsforståelse af læringsbegrebet i problemformuleringen.

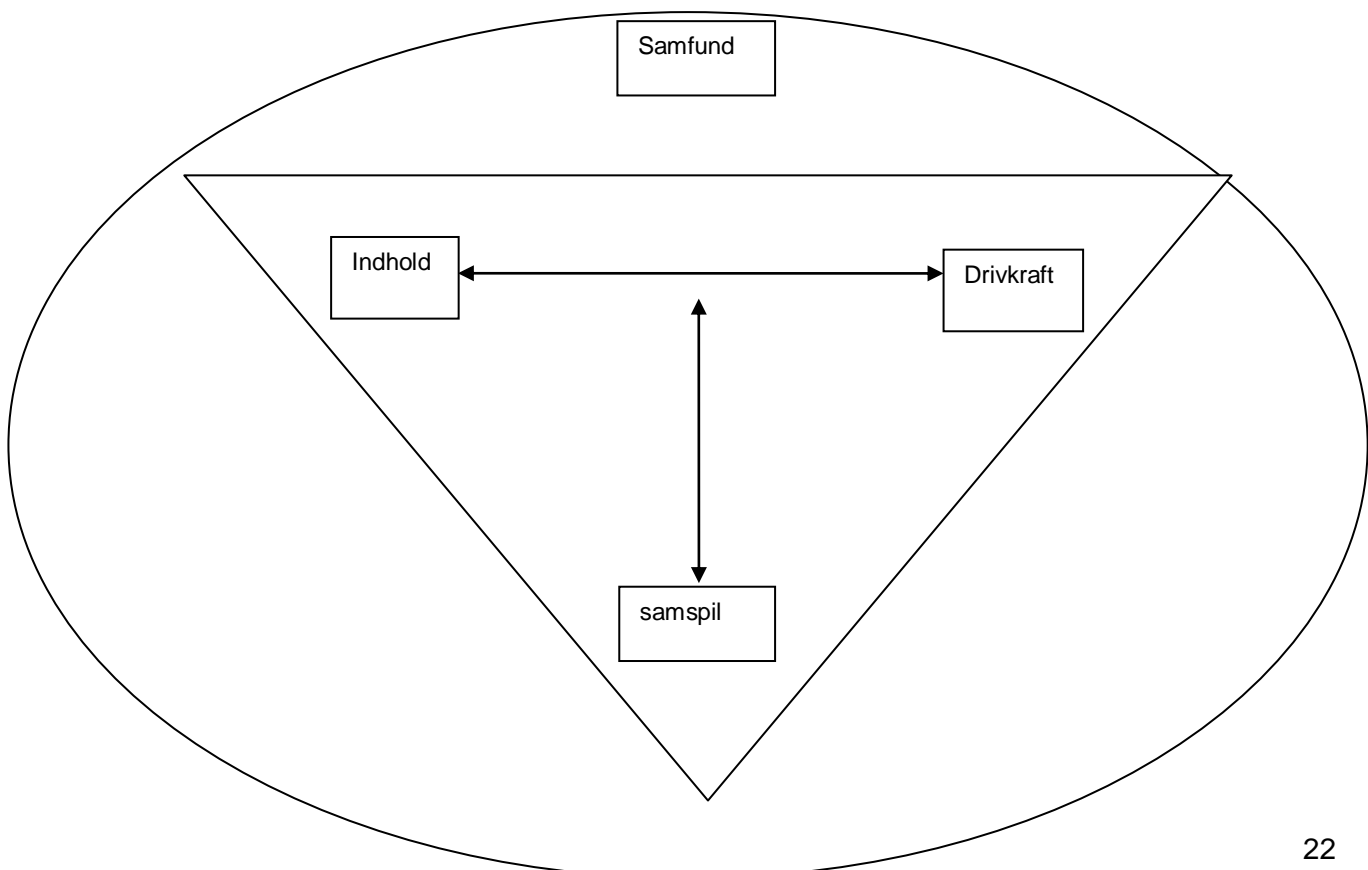
## 5.1 Læring.

(Knud Illeris 2011, s. 15)

- Resultater af de læreprocesser der finder sted hos den enkelte, *"det der er lært, eller den ændring der har fundet sted"*.
- De psykiske processer, som kan føre frem til ændringer, betegnet som læreprocesser.
- *"Samspilsprocesser mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser der direkte eller indirekte er forudsætninger for læreprocesserne"*.
- *Sammenfaldende med ordet undervisning.*

*Det afgørende er at læring indebærer en ændring.* Læringen omfatter to forskellige processer, den ene er *samspil* mellem individet og omgivelserne, den anden er *tilegnelse* den individuelle bearbejdelse, der sker i samspillet (Ibid 2011).

*Læringens tre dimensioner:* (Ibid 2011, s. 39)



Læringen finder sted indenfor en ydre samfundsmæssig sammenhæng, med afgørende betydning for læringsmulighederne. Al læring indeholder de tre dimensioner: samspil, indhold og drivkraft og må altid tages i betragtning hvis en forståelse af læringssituation skal være fyldestgørende (Illeris 2011).

Indhold – dimension: Det som skal læres (*viden, forståelse og færdigheder*)

Drivkraft – dimension: (*motivation, følelser og vilje*)

Samspil – dimension: (*handling, kommunikation og samarbejde*)

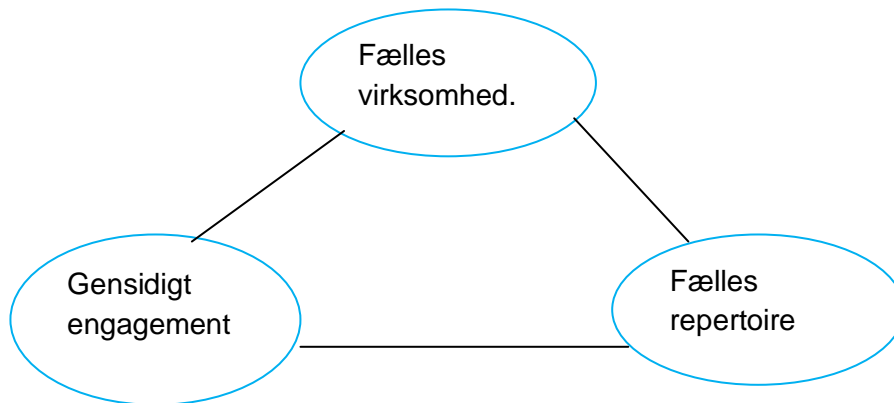
"Indhold – og drivkraft dimensionen aktiveres samtidigt". (Illeris 2011, s. 41)

## 5.2 Praksisfællesskaber

Jeg anvender Etienne Wenger's (2004) læringsteori om praksisfællesskaber på baggrund af empiriens data, som peger i retning af, at forældrene oplever ikke at have en forståelse af og viden om den pædagogik og læringsteoretiske tilgang børnehushets professionelle har. Jeg finder det relevant i sammenhæng med projektets fænomen at skabe sammenhæng mellem forældrenes og de professionelles praksisfællesskab: at bygge en bro af fælles forståelse.

Praksisfællesskaber er ikke en uafhængig enhed men formes af betingelser udenfor medlemmernes kontrol. Den daglige virkelighed og praksis skabes indenfor rammerne af deres situationsbetingelser og virksomhed. Teorien om praksisfællesskaber peger på læring som social deltagelse i fællesskabers praksisser samt at være en integrerende uformel del af vores dagligliv og læring. Praksisfællesskaber udvikler sig i større kontekster og er ikke uafhængige enheder. Der skal i praksisfællesskabet være et *gensidigt engagement*, et *fælles repertoire* og en *fælles virksomhed* (Wenger 2004, s. 90). Vi har alle et tilhørsforhold til praksisfællesskaber: hjemme, i skolen, på arbejde, i forbindelse med hobby m.m. De praksisfællesskaber, vi tilhører, forandrer sig hen over tid. Praksisfællesskabet er der, hvor vi kan udvikle Commonsense, via et gensidigt engagement. Vi forstår verden på hver vores måde, og praksisfællesskabet er der, hvor vi udvikler, forhandler og deler dem (Ibid).

Wenger (2004) har tre praksisdimensioner, som forbinder praksis – og fællesskabsbegrebet: (Ibid, s. 94)



Det er forskellighed, der gør engagement muligt frem for homogenitet. Den enkelte deltager i praksisfællesskabet finder en unik plads med en unik identitet, som defineres yderligere i løbet af engagement i praksis. Det fælles repertoire i praksisfællesskabet omhandler rutiner, normer, historier, gestus mm. Fælles virksomhed er et resultat af en kollektiv forhandlingsproces. Fælles repertoire i et fællesskab er fælles ressourcer. Fælles engagementshistorier kan blive en form for social energi som kombination af de tre dimensioner af fælles praksis. De kan også gøre det modsatte, forhindre os i at reagere.

### 5.3 "Det støttende stillads"

Jerome Bruner's (1985) i Nora Linden (1997) teori om "det støttende stillads" beskriver den professionelle mulighed for støtte til barnets udviklingszone i et didaktisk perspektiv, hvilken jeg anvender som: Et perspektiv på læring i praksis, hvilket de empiriske data peger på kunne være relevant i den gensidige forståelse af læring, forældre og professionelle imellem.

Ifølge Bruner (1985) i Nora Linden (1997) kan den voksne trinvis tilbyde hjælp og støtte barnet med stillads, og bringe barnet fra afhængighed af hjælp til uafhængighed (ibid). Stilladstækningen kan hjælpe pædagogerne til at gribe fat i den læring, de observerer, og udvikle den yderligere sammen med børnene. Støtten udformes således at barnet kan gøre den overflødig. Den objektive funktion ved stilladser er, når den voksne tilbyder stilladset, og det



gøres tilgængeligt, den subjektive funktion er: Når barnet gør brug af stilladseringen, aktiviserer det og gør det overflødig (ibid). Den voksne kan ikke anvende stilladset for barnet. Læringen og barnets udviklingsmuligheder afhænger af, på hvilken måde barnet tager stilladseringen i anvendelse. Det er motivationen hos barnet, i interaktionen med den voksne, som er afgørende for om internaliseringen er mulig. Bruner (1985) i Nora Linden (1997) arbejder med to typer af stilladser. Det ene, der er knyttet til læring er iværksat af barnet selv, og den anden i forbindelse med læring, som er tilrettelagt af voksne. Den voksne viser barnet, hvordan man kan gøre og gør et subjektiv af barnet. Via interaktionen med den voksne skal barnet gøre operationen til sin egen.

### **5.4 James Nottingham, "Man skal lære hvordan man lære"**

James Nottingham (2014) har sin erfaring, viden og teoridannelse med afsæt i en praksis med børn fra 5 år og opefter, hvilket kritisk set udfordrer læringsforståelsen i børnehuset om, at børn lærer fra fødslen. Jeg anvender hans teori til et teoretisk afsæt for den fælles opgave, som forældre og professionelle har i relation til børns læring, og som er en forståelse af læring. I processen af kodning af de empiriske data blev jeg introduceret til James Nottingham i Danmark, og fandt det relevant at dykke ned i hans teori på baggrund af min faglige viden og forforståelse i det pædagogiske arbejde i børnehusene.

James Nottingham 2014 peger på indstillingen til læring som afgørende for læring, og at børn skal lære at lære. Børn skal udvikle en indlæringssevne, evnen til at lære noget bestemt, for i fremtiden at have en vilje til at være undersøgende, innoverende og træffe beslutninger. De skal udvikle deres læringsstrategi og heri ligger *indstilling, kompetencer og viden* (Nottingham 2014, s. 12) med relevans for inddragelse af forældre i børns læring samt helhedstænkningen omkring barnets liv.

**Indstilling** – *positiv indstilling til læring, herunder nysgerrighed og vedholdenhed.*

**Kompetencer** – *evnerne til at udføre de handlinger, der skal til for at tilegne sig viden og opnå viden i en given sammenhæng.*

**Viden** – *kendskab til fakta, mønstre, teorier og praksisser på et givet område.*

James Nottingham mener, at formålet med at lære er, at børn lærer at lære. Når børn skal lære, skal de udfordres, og læring skal ses igennem "elevens" øjne, *"elever er nødt til at blive deres egne lærere"* (ibid, s. 9)

## 6.0 Det videnskabsteoretiske ståsted

Jeg har valgt at placere Aktionsforskningens definition i det videnskabsteoretiske afsnit, som et videnskabsteoretisk ståsted i projektet: måden at se - og forske i verden på, i - og med det levede liv (Juul & Pedersen 2012). Aktionsforskningen kunne være placeret i metodeafsnittet, hvilket jeg ikke har valgt. Aktionsforskningens særlige videnskabsteoretiske forståelse af hvordan forskning kan få adgang til viden om verden er min tilgang til projektet med en filosofisk hermeneutisk tilgang.

### 6.1 Aktionsforskning

Aktionsforskning er forskning i det levede liv, og som kan producere viden og forandre, relateret til problemformuleringens undersøgelsesfelt på baggrund af at *"skabe viden gennem forandring af verden, i et aktivt demokratisk samspil mellem forsker og de mennesker, som denne forandring inddrager."* (Gitte Duus m.fl. 2012, s. 13). Aktionsforskningen er fundamentet for praksisorienteret projektarbejde (Søren Vøxted 2008). *"Det er handlinger i praksis, som giver os feedback på den måde, hvorpå vi konstruerer og generaliserer, danne begreber og udformer teorier"* (ibid, s. 36). I aktionsforskningen sigtes mod, at deltagerne er medbestemmende og medskabende i forhold til organisationens indretning (Juul og Pedersen 2012.)

Peter Reason og Hilary Bradbury (2008) i Juul og Pedersen (2012) beskriver de deltagende i aktionsforskning som medforskere, hvilket de betragter som svar på udfordringer, som ligger i samfundsvidenskaben (ibid, s. 367).

- ✓ *Når mennesker inviteres til at blive aktive deltagere i udvikling af deres sociale forhold, hvor de kan bidrage med egne erfaringer, viden og indsigelser, er der samtidig sandsynlighed for, at de kan anerkende den viden, som kommer ud af forskningsprocessen.*

- ✓ *Når mennesker ikke behandles som passive modtagere af løsninger på problemer i det sociale felt, men aktivt tager del i at udvikle og afprøve løsninger, er der en sandsynlighed for, at sådanne løsninger faktisk finder anvendelse.*

Aktionsforskning retter sig mod det felt, der undersøges og er derfor præget af sit studiefelt (ibid) og kan kombinere læring, praksis, handling og teori. *"Feltet, som aktionsforskeren beskæftiger sig med, er (...) ikke uberørt af forskeren, men udvikles gennem forskerens tilstedeværelse og aktive deltagelse"* (Juul og Pedersen 2012, s. 360). I aktionsforskningens ontologi, indgår en forestilling om at verden er ufærdig, der er plads til forbedringer, hvilket man skaber gennem mennesker som deltager i et socialt univers, og indgår i aktionsforskningens projekt (Duus m.fl. 2010, s. 102). I aktionsforskningens forståelse foregår udvikling ved deltagernes lærings – og erfaringsdannelse. Aktionsforskningen skal skabe udvikling og antager, at der altid findes konfliktende interesser i et socialt felt (ibid). Aktionsforskningens epistemologi er praksisorienteret med fokus på eksperimenter. *"Menneskers mulighed for at lære og erkende, er afhængig af deres muligheder for at handle."* (ibid, s. 103) ny viden skabes ved fx eksperimenter af utopisk karakter, fantasien udgør afsættet for eksperimentet (ibid). Aktionsforskningen har en eksplicit politisk, socialt engageret og demokratisk praksis tilgang til videnskabelse frem for en objektiv værdifri tilgang (Juul & Pedersen, 2012) med fokus på potentialer i den ufærdige verden samt de forskelligrettede utopier for en ønskværdig fremtid.

Forskningen i projektopgaven antager, at forskergruppen har forskelligt rettede utopier, forskellige opfattelser af muligheder og potentialer. Det har været formålet i Fremtidsværkstedet at deltagerne var både professionelle og forældre, for at forskellige opfattelser kunne indgå i processen. Arbejdsdelingen mellem forsker og øvrige deltagere udgør en afgørende faktor for skabelse af viden. *"Forskeren er ikke deltager i praksis, men agerer som forsker."* (Ibid, s. 105). Som forsker i projektet har jeg en faglig indsigt, en forforståelse ind i aktionsforskningens kontekst, som undersøges, men jeg er ikke aktør i den praksis, som skal udvikles. Arbejdsdelingen mellem forsker og deltager i aktionsforskningen er en spejling af den verden, den agerer indenfor (Duus m.fl. 2012). Aktionsforskeren er den som formidler forskelle, interesser og måder at opleve praksis på til de andre i processen (ibid). Jeg indledte Fremtidsværkstedet med at begrunde hvorfor det fra mit perspektiv er

vigtigt at forældrene inddrages, når jeg som områdeleder kigger ind i organisationen, set fra de professionelle – børnenes og forældrenes synspunkt. Jeg ser på processen med et metaperspektiv, *"forskeren præsenterer forskellige udkast til ny praksis*, (Duus m. fl. 2012, s. 107) og er garant for at empiriens udsagn og projektets forskning indgår ind i aktionsforskningen, samt at deltagerne og øvrige interessenter er medbestemmende i, hvad der skal eksperimenteres med. Det skal være noget som ikke på et tidligere tidspunkt har været realiseret i denne kontekst, og er på baggrund af mine beskrivelser samt dialog i praksis. En vigtig del af aktionsforskningens udvikling af viden er eksperimentet, som er baseret på hypoteser, antagelser om praksis. Idegrundlaget for aktionsforskningen er at praktikerne er med til at vurdere eksperimentets udfald, men ikke udelukkende til deltagerens selv vurdering af eksperimentet. Yrjö Engeström (2001) beskriver i Duus (2012) som en af fire forskellige måder, hvorpå organisationen kan udvikle deres praksis på: *"Eksperimentel udvikling/udforskning, hvor organisationen anvender ny viden til løsning af velkendte opgaver"* (ibid, s. 93). Det er afgørende, at resultatet i deltagerens øjne udgør en kvalitativ forbedring af praksis, som kreative oversættelser, tilpasninger eller innovative eksperimenter. Aktionsforskningen skaber viden om praksis i et pragmatisk perspektiv *"udvikler man viden om verden gennem den praksis, man retter mod verden"* (Duus 2012, s. 110) den viden om, hvad der er den rigtige måde at håndtere arbejdsopgaver på, vil oftest være lokal, forholder sig til lokale betingelser for egen praksis, aktionsforskningen skaber ny lokal viden, som mere eller mindre kan oversættes til at afprøves og videreudvikles i andre sociale sammenhænge (Duus m. fl. 2012). Projekttopgavens aktionsforskning har til formål at udvikle områdeinstitutionen som organisation, tilføre ny viden til fænomenet frem mod en ændring i praksis. Formuleringen af forskningens problemer, og resultaterne diskuteres af flere interessenter med forskellige perspektiver og tilgange. Den sociale læring udgør en almen dimension. De forskellige løsningsforslag, der arbejdes med, peger mod bredere virkningssammenhænge, som kvalificerer den sociale læring som ikke blot lokal men en bevægelse mod en kollektiv ansvarlighed, med en erkendelse af, at en absolut og sikker viden ikke kan opnås (ibid). Aktionsforskningens ontologi er på linje med hermeneutikkens menneskesyn men med et stærkere handlingsbegreb, hvori myndiggørelse af mennesker og sammenhænge er en mulighed (Kurt Aagaard Nielsen 2004).

Den filosofiske hermeneutik handler grundlæggende om at være menneske. Forskeren er en del af den verden, som fortolkes, og verdenen er bestemmende for de muligheder, der byder sig (Ibid). Den hermeneutiske cirkel: Princippet om, at man må forstå delene ud fra helheden og helheden ud fra delene, er ifølge Hans-Georg Gadamer 1960 (1900-2002) i Nielsen (2004) et grundtræk ved menneskets måde at eksistere på. Forståelsen er cirkulær, og man arbejder komparativt, *"holder del og helhed op mod hinanden"* (Andreas Beck Holm 2012, s.87) og bevæger sig rundt i den hermeneutiske cirkel. Forskeren er en del af den verden, han studerer og med en fornuftsevne, som gør mennesket i stand til at *"orientere sig frit i verden,"* (Juul og Pedersen 2012, s. 122). Forskeren medbringer fordomme i forståelsesprocessen, de er produktive i erkendelsen, og gør forskeren i stand til at stille relevante spørgsmål *"til at erfare noget om noget"* (ibid, s. 122).

Gadamer (1960) i Nielsen (2004) anser fordomme som en forståelseshorisont, som indeholder alt det, som er muligt at se fra et bestemt sted. Nogle fordomme er deskriptive og omhandler den forståelse, vi har i bagagen, og andre er normative anskuelser. Som mennesker vil vi altid have en historisk betinget forforståelse, som er bestemmende for, hvad det er, vi erfarer. I Martin Heidegger's (1889-1976) i Juul og Pedersen (2012) forståelse af filosofisk hermeneutik, er at den som tolker verden er en del af den, hvilken i dette projekt er mig. Den verden jeg er en del af er bestemmende for mine muligheder, og ifølge Heidegger (1999) i Juul og Pedersen 2010, *"et sikkert fundament for erkendelsen"* (Juul og Pedersen s. 121.) Min historik giver mig mulighed for, i aktionsforskningen, at undersøge organisationens praksis, og få nye perspektiver, erfaringer og erkendelser. Mine fordomme er min forståelseshorisont, som præger min forskning. Jeg undersøger fænomenet i egen organisation med et ændringsorienteret fokus og projektopgavens hypoteser og problemformulering er min forforståelse og antagelser om fænomenets praksis, som peger på hvad jeg ser når jeg kigger ind i organisationen, min forståelse.

## 7.0 Empiri

### 7.1 Kodning: Kritikfasen

Denne kodning viser kritikfasens udsagn, uden sortering.

Hvilke emner bringes på bane i kritikfasen?

- Travlhed i hverdagen
- Hvis forældrene ikke har muligheden.
- Hvis forældrene ikke har mulighed for at være med.
- Hvis forældrene synes det er fint som det er.
- Fordom: forældre tænker kun på ture og i produkter.
- Det kan forstyrre.
- ”Det er jo bare et pasningstilbud, mens jeg gør mit”.
- Fastholdelse af fagligheden.
- Projektet forsvinder ud af pædagogernes hænder.
- Nogle forældre engagerer sig mere end andre, A & B hold.
- Manglende forståelse for hinandens verdner.
- Råpasnings-optik: ” De drikker bare kaffe”
- Manglende interesse for institutionsverdenen/liv.
- Tid.
- Kommunikation.
- Forventningsafklaring.
- Der er regler for, hvad ikke- ansatte må.
- Større interesse for egen karriere.
- Fokus på det enkelte barn kontra forældreskabet.
- Mig og mit, bliver styrende faktor.
- Det kan skabe uro i forhold til børnene.
- Der handles uden forberedelse, planlægning eller introduktion.
- Mangler indsigt i den didaktiske arbejdsdag.
- Kan vi indfri alle forældres forventninger?
- Forældre tænker, de har købt et tilbud.

- Forældre har primært fokus på egne børn.
- Jeg køber en vare og vil ikke deltage yderligere – ønsker kvalitet ikke involvering.
- Der er så meget at skulle forene i en småbørnsfamilie...vil blot aflevere og hente et glad barn.
- Børn fra resourcesvage familier vil i højere grad opleve aldrig at blive eller være repræsenteret.
- Vi skal som professionelle være mere tydelige i hvilken slags inddragelse vi efterspørger.
- Forældre har ikke baggrundsviden for arbejdet.
- Det skal give mening for forældre at deltage.
- Kan være en stor opgave for pædagogerne at få forældrene inddraget.
- At forældre ikke bliver ordentligt klædt på til rollen som aktive forældre i en daginstitution.
- Forældrene kan godt overtage for meget, hvis ikke forventningerne er tydelige.
- Fokus på mit barn ikke på fællesskabet.
- Vi passer bare børn.
- Vi kan ikke stille krav til forældre om at gøre det på den rigtige måde.
- Forståelsesproblematikker.(Kommunikation).
- ”Jeg har nok venner at drikke kaffe med”.
- Mange forældre ser ikke de skemaer der hænges op.
- Risiko for at forældre kommer til at tænke, det er uheldig indblanding.
- Vi kan stort set ikke få valgt et forældreråd, gider ikke!
- Forældre har ikke tid.
- Forældre engagerer sig ikke i DAP skemaer.
- Nogle forældre vælger ikke at være bidragende, det gør arbejdet med forældreinddragelsen svær.
- Udstiller dem som ikke har ressourcerne.
- Forældre har ikke samme ressourcer, så nogle vil ikke deltage.
- Manglende overskud fra forældrene. Ikke alle kan/vil bidrage.
- Involvering/prioritet.
- Familiens forskellige forudsætninger.

### 7.2 Kodning: Kategorier og begreber i Fantasiafasen

Dilemma: Der er så meget at forene som småbørnsfamilie.

- "Jeg har nok venner at drikke kaffe med."
- Involvering/prioritet.
- Familiens forskellige forudsætninger.
- Større interesse for egen karriere.
- Mange forældre ser ikke skemaerne, der hænges op.
- Forældre har ikke tid.
- Vi kan stort set ikke få valgt et forældreråd. De gider ikke.
- Nogle forældre vælger ikke at være bidragende, det gør arbejdet med forældreinddragelse svær.
- Manglende overskud fra forældrene.
- Udstille dem der ikke har ressourcerne.
- Forældre har ikke samme ressourcer, så nogle vil ikke deltage.

Fordom: Er forældre en ressource eller en forstyrrelse?

- Risiko for at forældre kan tænke, at det er uheldig indblanding.
- Forældre tænker kun på ture/produkter.
- At forældre ikke bliver klædt ordentligt på til rollen som aktive forældre i daginstitutionen.
- Det skal give mening for forældrene at deltage.
- Kan være en stor opgave for pædagogerne at få forældrene inddraget.
- Forældrene har ikke baggrundsviden for arbejdet.
- Vi skal som professionelle være tydelige i hvilken slags inddragelse, vi ønsker.
- Mangler indsigt i den didaktiske hverdag.
- Vi kan ikke stille krav til forældrene om at gøre det på den rigtige måde.
- Vi passer bare børn.
- Fokus på mit barn ikke på fællesskabet.
- Forældrene kan godt overtage for meget, hvis ikke forventningerne er tydelige.
- Forståelsesproblemer.(Kommunikation).



## 7.3 kodning: Resultater fra Fantasifasen

### Åben kodning – begreber og kategorier. Resultater fra Fantasifasen

#### Dilemma: Der er så meget at forene som småbørnsfamilie

- Låne projekting med hjem fx legetøj & projektposer, videooptagelser. Der er masser af det!
- Til et forældre- stue møde skal forældrene prøve nogle af metoderne på "egen krop" fx fokusbarn.
- Vi har en "barselsstue" i et rum i huset, hvor forældre kommer med deres børn, inden vuggestuestart. Her er der to pædagoger fra modtagerteamet tilknyttet.
- Forældre er med på skift i projekter (og er med i planlægningsmøder), og de får selvfølgelig tabt arbejdsfortjeneste af kommunen.
- Bygningsændringer i forbindelse med fx projektrum for andre....
- Vi har de personaleresurser vi skal have.
- Hver eftermiddag er der et forældreværksted, hvor forældre og børn sammen med pædagoger kan arbejde videre med projektet.
- Forældrelegetagegrupper hjemme m. pædagog.
- Forældre inviteres med på studieture og kurser.
- Fællesspisning efter fælles aktivitet. En kok laver mad, der afspejler de forskellige kulturer der er i huset.
- Pædagog besøger familie i hjemmet inden start og ved hvert gruppeskift, med kage.
- Alle ansatte ved børnene er uddannede pædagoger – alle med kurser i formidling.
- Forældrevejledning i institutionen fx socialrådgiver, psykolog og familierådgiveren.

#### Fordom; Er forældre en ressource eller en forstyrrelse?

- Venskabs-forældregrupper, helt fra modtagelsen.
- TV skærm – synliggørelse af, hvad der skal ske i dag.
- Forudsigelighed – ved ændringer fx sygdom i børnehuset.

- Den røde tråd, synliggørelse af hvad der bliver lavet i løbet af dagen.
- Rullende forældregrupper, en fra hver årgang.
  - Sammen i projektgrupper.
  - Erfarne tager imod nye.
- Forældre Lounge:
  - Inddrage forældrene i de 6 kompetencer.
  - Madlavning
  - Løb, løbetur for forældre.
  - Frirum for forældre.
  - Aftensmad for forældrene.
- Udbygning af førstesalene i børnehuse.
- En gruppe af børn mindre i alle huse.
- ”Jeg har lært at bede om hjælp” – åbenhed skaber forståelse.
- Foredrag af en forsker.
- Forældrekurser fx hvordan får jeg barnet til at slippe sutten?
- Videste du det om? – Vidensdeling.

## 7.4 Kodning: Aksekodning

Video nr.154 MOV,155MOV,156 MOV,IMG 1354 & IMG 1355

<b>Problemformulering.</b>	
a) Hvordan beskrives inddragelse i praksis?	a) <i>(...)Dokumentationen for det arbejde man laver men også en synliggørelse af hvad der skal ske, så det er jo også</i>
b) Hvilke udsagn siger noget om børns læring?	<i>forældreinddragelse at man både er inddraget i de fysiske rammer og projekter men også at man ser det børnene laver i</i>
c) Er der udsagn, som relaterer sig til:	<i>løbet af dagen, hvor forældrene ikke er til</i>

<p>familien i forhold til barnets læring?</p>	<p><i>stede. Så man har noget med udgangspunkt i at tale med sit barn om.</i></p> <p><i>Der sker både nogle pædagogiske elementer hvir vi inddrager forældrene i dagligdagen og de kompetenceudviklingspunkter vi nu engang har for børnene.</i></p> <p><i>”(...) så har vi den der hedder forældreinvolvering, det er her vi taler om involvering i de pædagogiske projekter, hvor vi taler om at finde nogle milepæle, hvor der kunne være forældre stop op dage, vi er igen ude i at se det i det ene halvårsprojekt, vi var så ude i at tale om at det ikke skulle være lige i opstarten, vi taler sådan om når der var gået et stykke tid, vi kunne kombinere det lidt med de miniforældremøder det er det der bliver et sådan milepæl stop op forældremøde, det kunne være kombineret, med noget spisning.</i></p> <p><i>” Dersker både nogle pædagogiske elementer hvor vi inddrager forældrene i dagligdagen og de kompetenceudviklingspunkter vi nu engang har for børnene. Der er noget madlavning der er noget løb, der er noget musik og sang.”</i></p>
---	---

*"Ja så talte vi om den der tydelighed og forudsigelighed, der er så vigtig for børnenes hverdag der kan man klæde forældrene på i forhold til."*

*"Jeg tror da ikke der er noget værre end at skulle overtale en forældre til at komme til møde, kommer træt hjem fra arbejde og skal aflevere ungerne igen til den anden halvdel af familien for så igen at stikke af, og så lige præcis finde ud af at der måske ikke andre jeg kender, jeg ved heller ikke rigtig hvad det går ud på, årh, 1½ times fodboldkamp var måske ...total på sofaen så skulle jeg måske overveje at blive hjemme. Så tænker jeg at hvis man, hvis de andre allerede står der og siger at de vil komme og det er vildt spændende og vi skal og så er det måske meget nemmere at komme i sving."*

*"Der er udviklet sådan en app, hvor man kan følge sit barns liv i skolen, altså det er jo bindegalt, hvad skal man så lave på sit arbejde hvis man hele tiden holder øje "*

*b)*

*"(...)men der sker også de samme ting i et frirum, hvor forældrene kan komme og få noget aftensmad og få en løbetur sammen, og vi har nogle temaer der hedder "jeg har lært*

# Masteropgave, Master i læreprocesser

*"Det har jeg lært...i børnehaven, og min mor har også lært det!"*

Betina B. Larsen

	<p><i>at bede om hjælp", "åbenhed skaber forståelse", for jo mere man fortæller om sin situation jo større forståelse får de andre jo ,jo mere kan man måske bidrage med. Så har vi noget der hedder: Vidste du det om..vi har noget videndeling, vi har forældrekurser, det kunne være et kursus der hedder: hvordan får jeg børnene til at slippe sutten?"</i></p>
<p><b>Problem.</b> Hvilke kritiske udsagn er der: i inddragelse af forældre?</p>	<p><i>"vi skal ikke stille de store krav, nogle vil gøre det godt og nogle vil så måske ikke gøre det så godt"</i></p> <p><i>"faktisk var vi inde på den der med resurser igen, måske er det åndssvagt at være for fanget af den, hvorfor tror vi, at nogen ikke kan det og sådan..de kan jo gøre det så godt de kan altså."</i></p> <p><i>Alle udsagn fra kritikfasen antages at være problemer i forhold til inddragelse af forældrene, som kan være relevant for denne kategori.</i></p>
<p><b>Årsager.</b> Her identificeres udsagn, som kan fortælle om hvordan informanterne eller andre forsøger at inddrage forældrene i børns læring i praksis.</p>	<p><i>"Kunne det også være at man fx ville lave et eksperiment, at de skal finde ud af noget, øh det behøver 20 børn ikke at finde ud af, men det kunne være at det barn og dets familie fandt ud af noget og så skulle fremlægge det for de andre."</i></p>

# Masteropgave, Master i læreprocesser

*"Det har jeg lært...i børnehaven, og min mor har også lært det!"*

Betina B. Larsen

	<p><i>"så var der den med forældreprojektværksted"</i></p> <p><i>"vi har også lavet nogle forældregrupper, som er rullende forældregrupper, hvor der er forældre, fra hver årgang, som er sammen, i en gruppe og så er man lig som modtager for nye elever.</i></p> <p><i>"man havde sådan nogle projektposer, der kunne nogle elementer, det kunne være en bog, i forbindelse med et projekt man havde, som man som forældre gerne måtte låne med hjem"</i></p> <p><i>"forældreværksted, et af tilbuddene var om eftermiddagen at slå sig ned, muligheden for at lege videre med noget man havde arbejdet med i projektet"</i></p>
<p><b>Strategier.</b></p> <p>Hvilke strategier indeholder dataresultaterne?</p>	<p><i>" måske sige at vi har ansat nogen der skal sidde i den forældre lounge ...pædagoger der har fået den opgave, lounge pædagoger"</i></p> <p><i>" barnet i centrum hele tiden, udgangspunktet og med barnets perspektiv, hvorfor er det vi gør det her? Så har vi lavet den røde tråd,"</i></p> <p><i>"vi er inde i den drøm om at,(...) åbne huse fra halv fire til fem og der var forskellige</i></p>

	<i>værksteder man kunne gå ind i,"</i>
--	--

## 7.5 Analyse af empiri

De Empiriske data er repræsentative for en gruppe i organisationen. Jeg antager, at dataene kunne se anderledes ud, hvis fremtidsværkstedet gennemføres med andre deltagere i et fremtidsværksted, der kunne ligeledes være udsagn, som er ens. For at kunne få et bredere perspektiv på de empiriske data, sendes virkeliggørelsesfasens data ud i høring og kommentarer hos de fem forældrekontaktudvalg i foråret 2015, samt i områdebestyrelsen i områdeinstitutionen Vadgård. Alle data er i dette projekt er produceret i fremtidsværkstedet af deltagerne, samt videooptagelser af processen. Deltagerne i Fremtidsværkstedet er repræsentativt i forskellige køn, alder og hvor længe de har været aktører i organisationen. Der var repræsentanter fra ledergruppen, medarbejdergruppen og forældregruppen. Der var forældre og medarbejdere, som ikke i forvejen sidder i kontaktudvalg og bestyrelsen, samt netværk, hvilket giver mulighed for nye perspektiver ind i forskningen og i organisationen. Det empiriske materiale som er fremkommet af Fremtidsværkstedet har relevans for aktionsforskningen, og problemformuleringens fænomen, samt muligheden for at eksperimentere med konkrete projekter i børnehuse i fremtiden. De empiriske data er troværdige for den gruppe af deltagers perspektiv. Det er et mindre eksperiment som jeg antager for at være repræsentativt og pålideligt. Jeg har prioriteret at skrive alle protokoller nøjagtigt af, i opsamlingen. Jeg har valgt at transskribere plenumopsamlingen efter utopifasen samt virkeliggørelsesfasen, for at kunne arbejde med dataene, som de blev præsenteret af deltagerne. I de kvalitative empiriske data kan der være noget i dialogen i fremtidsværkstedet, som jeg kan have overset betydningen af i projektet, da fokus er lagt på præsentationerne i plenum efter hver fase. Der er en mulighed for, at ikke alle deltagerne har sagt det de mente i de tre faser, eller har tilbageholdt viden. Det vælger jeg ikke at antage der har været, da jeg i

processen lagde stor vægt på at fortælle, at det var vigtigt for processen at der kom mest muligt med, og at der ikke var noget, som var mere sandhed end andet.

## 8.0 Analyse

Denne analyse har til formål at analysere de enkelte dele i projektet: teori, forskning på området og de empiriske data, sætte teorien ind i nye sammenhænge, frem mod en ny forståelse af fænomenets helhed.

Analysens resultater er kategoriseret med overskrifter som er nøglebegreb for analysens dele, som tilsammen udgør en helhed i analysen.

### Praksisfællesskaber

Familien er et praksisfællesskab og de professionelle er et andet, hvilket i mit perspektiv er relevant for projektet, i forhold til, hvordan man kan bygge en bro mellem de to praksisfællesskaber med fokus på børnenes udvikling og læring? De to praksisfællesskaber repræsenterer forskellige meninger og repertoire, med en fælles kerneydelse: Børnenes læring. Formålet med inddragelse er ikke, at de to praksisfællesskaber skal være ens i deres engagement og virksomhed, men at de to praksisfællesskaber får en gensidig og fælles forståelse. Det stiller krav til viljen og motivationen hos forældrene til at lade sig inddrage, og til de professionelle om at inddrage forældrene. Empiriens data peger på at begge grupper gerne vil inddrages og lade sig inddrage: ” *Hver eftermiddag er der et forældreværksted, hvor forældre og børn sammen med pædagoger kan arbejde videre med projektet.* ” (Åben kodning – kategorier) Forældrenes indsigt og forståelse af praksis kan understøtte deres børns læring, der peges på konkrete tiltag som ” *en forældrelounge* ” (kodning af præsentation af virkeliggørelsesfasen), hvor DAP pædagogikkens seks kompetencer eksempelvis kunne være et tema der kunne arbejdes med. De peger også på forældrekurser, som ikke kun peger på børnenes læring i børnehuset men også udenfor.

I Praksisfællesskabet er forskelligheden det, der gør at engagementet er muligt, og forskellighedens måde at forstå verden på, udvikles og deles i praksisfællesskabet. De projekter som empiriens virkeliggørelsesfase peger på kan bidrage til en fælles forståelse af



børnenes læring i børnehuset. Det er projekter som både forældre og professionelle peger på kunne give mening, er realistiske i praksis og som de gerne vil deltage i. Det er ikke en del af forskningen om alle forældre ønsker at være inddraget? Det peger kritikfasens udsagn på at der er. Det vil være relevant at overveje metoder til at engagere alle forældre i deres børns læring, og stille spørgsmålet, om man skal inddrages i børnenes læring i børnehuset, er det ikke muligt at få sine børn passet i et børnehus uden at skulle inddrages? Det kunne være et krav til forældrene, når barnet startede i børnehuset, som min erfaring siger det er i fx privatskoler. Forældrenes forudsætninger er forskellige for inddragelse, hvilket ikke indgår i forskningen, men er relevant for inddragelsen i praksis, og for et medlemskab som forældre i et praksisfællesskab. Det peger på at indsigt skal være gensidig, så de professionelle kender familiens forudsætninger for at være inddraget i børnenes læring, og forældrene forstå de professionelles læringstilgang. Fantasifasens to grupper arbejdede med hver sine udsagn, som var kategoriseret. Den ene kategori omhandlede det dilemma: At der i familien er mange ting der skal koordineres, at de kunne forhindre fokus på – eller vilje og overskud til inddragelse. Det skal i mit perspektiv være en vigtig faktor i forskningen, som skal bidrage til at vurdere de konkrete projekter og forældrenes muligheder, som en forståelse professionelle har, og som stemmer overens med virkeligheden. Problemformuleringens inddragelsesbegreb indeholder et socialt fællesskab, og empirien peger på projekter med en høj grad af socialt fællesskab, forældrene imellem. De professionelles sociale fællesskab med forældrene har ikke samme indhold som forældre-til-forældre, det ville overtræde den professionelle grænse der ligger i den professionelle relation. Empiriens forældreværksted og forældrelounge er to forskellige sociale fællesskaber i mit perspektiv: Forældreværkstedet er et fagligt socialt værksted og forældreloungen har elementer af det samme, men peger også i retning af at være et socialt fællesskab af en mere privat karakter. Der er en faglig og etisk grænse for det sociale fællesskab mellem de professionelle og forældrene, børnehuset er de professionelles arbejdsplads og deres profession.

### **Professioner og kundskab**

Den pædagogiske professionskundskab giver den professionelle en teoretisk viden, som i praksissituationen skaber mulighed for at arbejde metodisk og omsætte teori til praksis. De

professionelles faglighed og professionskundskab er i udviklingen af DAP som faglig kvalitetsramme, blevet mere bevidst hos den enkelte professionelle i børnehuset. Det peger evalueringen af DAP fra 2012 på, både fra et professionelt og forældreperspektiv. I projektet skelner jeg ikke mellem de uddannede pædagoger og medhjælperne, men på en generel stigning af faglighed i det pædagogiske arbejde. Hvis man i projektet skelnede mellem de uddannede pædagoger og medhjælperne, kunne man undersøge hvilken professionalitet medhjælperne har, og hvad den kunne bidrage til i inddragelsen og forståelsen af forældrene. Den enkelte professionelle skal hver dag begrunde sin praksis i den pædagogiske planlægning, forholde sig valg af metoder, relevante for børnenes læring og udvikling. Den professionelle skal beskrive børnene som fokusbørn, og fagligt begrunde barnets udvikling, samt relatere det til det pædagogiske arbejde og projektarbejdet sammen med børnene, så det tilrettelægges i et eksperimenterende, udviklende og udfordrende læringsmiljø, med en høj grad af bevidsthed de professionelle imellem. Et praksisfællesskab som bygger på forskellighed men én fælles læringforståelse og med afsæt i at arbejde didaktisk. Den faglige bevidsthed bliver inde i børnehuset, og kommer ikke ud til forældrene, eller øvrige interessenter.

Den faglige professionsidentitet, er udfordret af den enkeltes personlighed, eller sammensat af faglighed og personlighed. Der er en høj grad af relationsarbejde i den pædagogiske professions arbejde, i dette projekt med forældrene og børnene, hvilket Weicher og Laursen (2003) har et perspektiv på i kompetencebegrebet for professionsidentiteten: Den professionelle skal afklare sin professionelle intention, hvilket i organisationen kan sammenlignes med videns – og lønarbejderbegrebet som jeg ikke teoretisk definerer i denne opgave, men som i organisationen drøftes af de professionelle. Den professionelle skal agere professionelt, men der skal ligge faglige og begrundede overvejelser bag. Jeg har fået en opmærksomhed på at den faglige bevidsthed og praksis, kan forhindre at den professionelles personlighed kan blive overset, og ikke anvendt som kompetence. Den faglige identitet i organisationen overskygger personligheden hos den enkelte professionelle, og får ikke den betydning som ressource som den kan have. Weicher og Laursen (2003) anvender i deres kompetencebegreb, den personlige ressource, som der i den professionelle identitet også skal trækkes på. Jeg er enig med Højholt (2005) i at den professionelle langt hen ad vejen er professionel i sit arbejde men at det personlige træder ind i situationen, hvor man må orientere

sig, sætte sig ind i barnets eller forældrenes perspektiv, og handle, og det kan være et dilemma. I praksis er der fokus på at "agere professionelt," men det personlige er til stede i en eller anden form, i måden at udmønte opgaven på. De professionelle samarbejds- og deltagelsesrelation med forældrene er forskellig alt efter hvilken grad den enkelte er sig bevidst om deres professionskundskab, samt hvilke personlige elementer der bringes ind i relationen. Aristoteles' (1996) vidensformer bringer et relevant perspektiv ind på professionskundskaben og forståelsen af denne. Den teoretiske viden indeholder begrundelsen for hvorfor: Valg af metoder, samt en indsigt og metodisk færdighed. Aristoteles (1996) vidensformer har den personlige og integrerede viden og kunnen som en del af de professionelle kundskab, hvilket i min forståelse kan relateres til organisationens virkelighed. Det er fra mit perspektiv vigtigt, at den professionelle altid tager afsæt i barnet som en del af familien, og den helhedssammenhæng kan være vigtig for inddragelsesbegrebets muligheder i praksis. Buus (2003) i Weicher og Laursen (2003) har autonomi, legitimering og myndighed i kompetencebegrebet og det er i min forståelse endnu en forudsætning for fænomenet i praksis, at de professionelle legitimerer egen faglighed og professionalisme, at de fortæller hvad de kan, og på hvilken måde de udøver det i praksis. Myndighedsbegrebet bidrager til et forbindelsesled imellem legitimering og autonomi, og kan i den forståelse være en del af den fælles forståelse de to praksisfællesskaber imellem, og et element af inddragelsen. Det relaterer sig til en af problemformuleringens hypoteser om de professionelle professionsforståelse. De empiriske data peger på et konkret tiltag i praksis, som lærer de professionelle, formidling af det pædagogiske grundlag, læringsforståelsen samt læring i praksis. Det giver mig anledning til at overveje om vi inviterer forældre ind i børnehuset til informationer, og ikke inddragelse? Den opmærksomhed skal de professionelle arbejde med at udvikle, så når de professionelle inviterer forældrene ind i børnehuset, skal inddragelse være omdrejningspunkt for projekterne. Inddragelsens indhold skal pege i retning af indsigt, med betydning for barnets læring og udvikling. Empirisk peger kritikfasens udsagn på at de professionelle indtager en position overfor forældrene med fordomme, hvilket ikke støtter mulighed for at der inddrages i praksis, men at de professionelle lader være med at inddrage forældrene.

## Fordomme

Arne Roets og Alan Van Hiel (2011) har i deres nyeste forskning perspektiver på fordomme: At mennesker som har fordomme, har gjort op med hvad de mener, og ignorerer hvis andre har en mening i strid med deres. Fordomme er en måde at kategorisere på, Roets og Hiel (2011), beskriver det med "*Social Categories*" som kan være en god måde at reducere kompleksiteten af menneskers forskelligheder på, men vi forbinder egenskaber til kategorierne, hvilket kan blive til fordomme. Forskningen peger på, at fordomme er en måde at få hurtige konklusioner og svar på. Roets & Hiel (2011) anlægger et nyt perspektiv på fordomme ind i projektets forskning: Fordomme er noget vi ikke ved, men en måde at få sat noget i system. I det perspektiv kan fordomme være en hindring for inddragelse af forældrene. De empiriske data peger på fordomme på forældrenes og familiens vegne og i den kritiske fase i Fremtidsværkstedet fremsættes udsagn om, at forældre har travlt, ikke ønsker at være inddraget, samt at de ser på dagtilbuddet som at tilkøbe sig en ydelse og ikke andet. Flere udsagn peger i retning af fordomme, professionelle og forældre imellem, manglende forståelse og anledning til at overveje om der er nogle vilkår, som forhindrer inddragelsen af forældrene, hvilken indsigt har den professionelle brug for og omvendt? Hvordan kan man ændre fordommene? Wenger's (2004) teori om praksisfællesskaber, indeholder meningsforhandlingen som en aktiv proces, hvori vores engagement opleves som meningsfuldt, med inddragelse af mange forskellige perspektiver. Når forældrene ikke oplever at finde mening i den læringsforståelse de professionelle i børnehuset arbejder ud fra, er inddragelsen et ideal, som ikke kan opnås, set i forhold til børnenes læring. Det er overraskende for mig at fordomme er fremtrædende i de empiriske data, at de peger på gensidige fordomme forældre og professionelle imellem. En af problemformuleringens hypoteser peger i retning af, at mangel på gensidig forståelse kan have betydning for inddragelse, hvilket fordomme er et perspektiv på, at det forhindrer inddragelsen. Det vil kræve en førstehåndsviden at få fordommene lagt ned, som kun kan skabes ved en bevidst indsigt i de to praksisfællesskaber: Forældrene skal inddrages i børnehuset, og de professionelle skal fokusere på viden om barnets – og familiens hjemmelæringsmiljø.

## Hjemmelæringsmiljø

Hjemmelæringsmiljøet, som EPPSE's forskning & Charles Desforges, Exeter University (2002), peger på, er afgørende for børns læring, ikke kun i børnehuset men igennem deres

opvækst. I min forståelse af projektets fænomen, handler inddragelse om at have indsigt, hvori der ligger forståelse, og det kunne et fokus på hjemmelæringsmiljøet bidrage til. Det har ændret min forståelse af fænomenet at inddragelsen ikke er et en-vejs begreb, gensidighed er en forudsætning for inddragelse. Når de professionelle skal inddrage forældrene, skal de have indsigt i hjemmelæringsmiljøet, med afsæt i at kunne være aktive ind i det sociale fællesskab de har med børnene i børnehuset. Det er relevant for den videre forskning, at de professionelle får en viden om barnets hjemmelæringsmiljø, så inddragelsen er gensidig. En helhedstænkning, hvor familien og børnehuset, som en del af barnets udviklings – og læringsmiljø, opnår en gensidig forståelse, med det formål at barnet bliver forstået i begge praksisfællesskaber og læringsmiljøer, i den forskellighed der er. Det er dokumenteret i den engelske forskning: EPPSE(1997 – 2014), at dagtilbud med en høj kvalitet har en væsentlig betydning for, hvordan børn klarer sig gennem hele livet, og et af parametrene er hjemmelæringsmiljøet. I børnehusene i områdeinstitutionen Vadgård er de professionelle indblik i børnenes hjemmemiljø, viden fra udviklingssamtaler med forældrene, samt dialog med forældrene i børnehuset, til planlagte samtaler eller i hverdagens spontane samtaler. Det er ikke en hverdagspraksis, i de fem børnehuse, at de professionelle har været i børnenes hjem, at barnets hjemmemiljø indgår i den daglige almene pædagogiske praksis. I foråret 2014 besøgte jeg Pen Green Childrens Centre and Research Base<sup>3</sup> & Grazebrook Primary School<sup>4</sup>, i England, med fokus på forældreinddragelse og hjemmelæring. To praksiseksempler på hvordan de professionelle skaber indblik i barnets hjemmelæringsmiljø, på hver deres måde. Pen Green er et dagtilbud, skabt af nærmiljøets borgere, og drevet af fonde, forskning og forældre. Grazebrook er en skole med en høj grad af forældreinddragelse, tydelige forventninger fra de professionelle til forældrene, præsenteret fra barnets første dag. Forældrene er inddraget i børnenes læring ved eksempelvis digitale ”bøger” med en gensidighed forældre og professionelle imellem, samt til arrangementer på skolen. De professionelle besøger barnet og familien hjemme i deres hjem inden de starter på skolen. Empirien peger på, at forventningsafklaring er en vigtig faktor for inddragelsens vilkår ” *vi skal som professionelle være tydelige i hvilken slags inddragelse vi efterspørger*” (kodning af kritikfasen). Jeg er enig i, at inddragelsens praksis forudsætter en forventningsafstemning

---

<sup>3</sup> <http://www.pengreen.org/>

<sup>4</sup> <http://grazebrook.hackney.sch.uk/>

mellem forældrene og de professionelle, for at opnå en fælles forståelse. Det indblik som inddragelsesbegrebet indeholder, kan det skabes ved et besøg i hjemmet? Hvad består indblik af? Hvis det er en forståelse af barnets hjemmelæringsmiljø, vil det blive den professionelle vurdering, eller hvordan skabes en gensidighed i vurderingen af hjemmelæringsmiljøet? EPPSE's forskning (1997 – 2014) peger sammen med Charles DeForges's forskning (2002) på at hjemmelæringsmiljøet som afgørende betydning for børnenes læring og udvikling gennem deres opvækst. Forskningens resultater har påvirket politikerne i England til at indføre obligatoriske kurser og andre tilbud for forældre, så deres viden om læring øges. Hjemmelæringsmiljøet er en ny faktor ind i aktionsforskningsprojektet, som der skal forskes yderligere i. Det er en faktor, som kan bidrage til at øge børnenes læring gennem livet, og som i min forståelse ville bidrage til et tværfagligt samarbejde med fx sundhedsplejersker som møder familien tidligt i barnets liv. De har en anden faglig tilgang til barnets udvikling og familien, hvilket kunne kvalificere den forståelse og indsigt som inddragelsen indeholder. Et tværfagligt samarbejde, som allerede startede ved fødslen af barnet, kunne være interessant at inddrage i forskningen, som en ændring af det eksisterende i organisationen.

### **Læring**

Læringens nye samfundsmæssige situation, inden for de sidste årtier, har udviklet en fokus på læreprocessen, og læringsforståelsen er flyttet fra det individuelle niveau til det sociale- og samfundsmæssige niveau. Man kan herudfra se betydningen af barnets omgivelser i forhold til dets mulighed for læring, i modsætning til, at man kun ser på barnet i en situation og ikke helheden omkring barnet. James Nottingham (2014) bidrager til aktionsforskningsprojektet med et perspektiv om at børns skal lære at lære. I min forståelse begrundet i barnets mulighed for det kvalificerede valg gennem deres liv og i deres forskellige livssammenhænge. De professionelle læringsforståelse af at barnet fødes med evnen til at lære, er i modsætning til James Nottingham (2014), som i en forståelse teoretisk begrundet betydningen af, at børn skal lære at lære. Man kan vælge et andet perspektiv om at James Nottingham (2014) teoretisk danner grundlag for metoder til børns læring, hvilket sætter dem i stand til at lære mere. Han peger på at indstillingen til læring som central for hvordan barnet i fremtiden kan være undersøgende, og kunne lære gennem livet. I mit perspektiv er det relevant i forhold til at se barnets udvikling i et helhedsperspektiv, et perspektiv ind i en af problemformuleringens hypoteser omkring, at barnets læring ses i dele og ikke i helheder, hvilket har betydning for

inddragelsen. Man kan herudfra se på den kultursociologiske læringsforståelse, som en ramme for at lære, og at James Nottingham's (2014) udvikling af kompetencer til at lære, er metoder til læring i praksis. Jeg har som forsker fået et andet perspektiv på læringen, hvad den skal kunne? Læringen skaber en ændring, for at der er tale om læring (Illeris, 2011), hvilket jeg er enig i, at den ændring kan støtte til at lære mere, er et nyt perspektiv ind i forskningen, og min forståelse af læring. James Nottingham (2014) peger på betydningen af forældrenes indstilling til læring, at børnene skal have mulighed for at lære af deres erfaringer, de gode og de mindre gode, ikke at være forældre som eliminerer problemerne i børnenes liv. Jeg tager ikke stilling til hvor mange forældre der, i deres intention om at redde børnene fra verden, eliminerer problemerne i børnenes liv, men at det i min erfaring har en betydning for børns læring at de får mulighed for lære af deres erfaringer. Det giver anledning til at hvordan børn får mulighed for erfaringsdannelse, nye erfaringer og finde nye kombinationer i deres livssammenhænge? Det støttende stillads, Bruner (1985) er en støtte til barnets mulighed for læring, når barnet kommer hjem med forældrene, og forældrene ved hvad barnet er i gang med at lære i børnehuset, så har de mulighed for at skabe stillads i børnenes læring. Det kan danne rammen om barnets læring i de to læringsmiljøer som børnehuset og familien udgør. De professionelles fagsprog og forståelse af læring, skal ikke overtages af forældrene, eller udføres på samme måde af forældrene, men forstås af forældrene. I mit perspektiv ville læringens tre dimensioner være et sted at starte, som en fællesnævner for de to forskellige perspektiver fra henholdsvis forældre og professionelle, med metoder som kan lære børnene at lære og en støtte til læring i stilladstænkningen. Det er afgørende for formidling af læringen, at de professionelle er sig bevidst om forældrenes position i børnehuset, relationen mellem de professionelle og forældrene.

### **Myndighedsbegrebet**

Myndighedsbegrebet er et nyt begreb for mig, at de professionelles bevidsthed om deres egen profession, relaterer sig til forældrenes forståelse af dem som at varetage en myndighed. Den professionelle myndighedskompetence giver mig anledning til at overveje om de professionelle er servicemedarbejder eller myndighedsudøver? (Weicher & Laursen 2003) Jeg forstår den professionelle som at udøve både service og myndighed, men det er nyt ind i organisationen at stille de to begreber overfor hinanden. Organisationer har betydning for den enkeltes myndighed i helheden, og i formidlingen af fagligheden, hvordan børnehuset ser sig

selv, som myndighedssystem eller servicesystem? DAP pædagogikkens faglige ramme har defineret børnehuset som et fagligt myndighedssystem, med professionelle som kan begrunde deres handlinger i en teoretisk læringsforståelse. Den myndighed skal de professionelle i inddragelsen levere tilbage til forældrene, ved at skabe mulighed for indsigt i deres professionelle viden. Gennem de sidste ni år, i udviklingen af Didaktisk Anvendt pædagogik, er de professionelle kompetenceudviklet, og en ny organisatorisk struktur indført i alle børnehuse, som nu udgør den faglige kvalitetsramme i praksis. Man kan med det udgangspunkt se at forældrene er lukket udenfor børnehuset, de er informeret, men ikke inddraget. Forældrene har ikke en oplevelse af at være inddraget i den faglige bevidsthed, hvilket empirien peger i retning af. De oplever, at der er en høj grad af faglig kvalitet, i evalueringen af DAP (2012), men i praksis er de ikke en del af den. De professionelle har haft deres opmærksomhed på egen læring af DAP, metoder og læringsforståelse, opmærksomhed på at udvikle praksis og at øve sig sammen med kolleger og børn. Begrebet: Myndighed tillægger forældrene en seriøsitet, som er relevant for inddragelse af forældrene i børnehuset. Det omhandler tillid og stiller krav til den professionelle om at være bevidst omkring forskelligheden i den pædagogiske relation til barnet og samarbejdsrelationen til forældrene. Myndighedsbegrebet kan forklare og begrunde et forældresyn, som i organisationen ikke er defineret men i praksis er et forældresamarbejde. Et forældresyn, forældrenes gensidige position og relation til de professionelle, ville myndiggøre forældrene, og kvalificere relationen mellem forældrene og de professionelle. Relationen er betydningsfuld for børnenes læring, og projektets data og forskningen bidrager med perspektiver til et defineret og grundlæggende forældresyn, hvilket ville være en ændring i organisationen, en forventningsafstemning og med betydning for fænomenet i projektet. Når de professionelle afholder forældresamtaler med forældrene omkring deres børns udvikling og læring, drøftes en gensidig viden om barnet i familien og i børnehuset, det skal også ske i praksis, i højere grad, og er måske en afgørende faktor for inddragelsesbegrebets udmøntning? At de professionelle samarbejder med forældrene, som peger væk fra at levere myndighed tilbage til forældrene, det vurderer jeg, at inddragelsen kan.

### **Formidling**

Empirien peger på nye måder at inddrage forældrene på i børnehuset, som ikke er afprøvet før i børnehuse i Vadgård: Konkrete projekter som kan udføres i praksis. Projekterne:



*Forældrelounge, forældreværksteder og forældrekurser*, relaterer sig til at forældrene skal lære, de skal inddrages og have indsigt, men hvordan formidler de professionelle det? Præsentationen af fantasifasen, viser helt tydeligt et eksempel på, at de professionelle skal klædes på til at formidle læringsforståelsen, pædagogikken og metodevalg til forældrene. Jeg antager at mangel på, eller dårlig formidling er en forhindring for inddragelse at de professionelle i højere grad skal rette deres formidling mod at inddrage forældrene. De professionelle er i min forståelse bevidst om deres faglighed, og begrundet ofte deres valg og fravalg i deres pædagogiske planlægning og fokusbarnsbeskrivelserne, men det er intern formidling. Fokusbarnsskemaerne er et pædagogisk redskab, men tilgængeligt for forældrene, og et eksempel på, at de professionelle ikke anvender dem til inddragelse men til information om børnenes læring. Der skal lægges en opmærksomhed på, at vi ikke formidler ved at informere, frem for at inddrage, hvilket stiller krav til en formidlingskompetence hos de professionelle. Den position de professionelle indtager i inddragelsen, har betydning for formålet fx indsigt. Højholt (2005) peger overraskende på, at man i forskningen kan finde tegn på konkurrencemæssige positioner i forældresamarbejdet. Indtager vi en konkurrenceposition i forhold til forældrene? Og hvad består den af? En af projektets hypoteser om er rettet mod at pædagogernes professionsforståelse kan være en forhindring for forældreinddragelse, og kan en konkurrenceposition fra de professionelle, eller fra forældrene være et perspektiv på det? Empirien har udsagn som kan pege i samme retning; ”forældrene har ikke baggrundsviden om arbejdet” og ”forældrene kan godt over tage for meget(...)” og ”projektet forsvinder ud af pædagogens hænder”(Kodning af Kritikfasen), det giver anledning til at diskutere hvem der har hvilken opgave? Det er relevant i den videre forskning at undersøge konkurrencepositionens indhold og betydning, da den kan være en hindring for fænomenet i praksis. Den samme forskning, Højholt (2005) peger på forældrene som ressourcer som fra de professionelles perspektiv er vanskelig at få øje på. Det bindes sammen med inddragelse, som anses som meget omkostningsfuldt. Det er åbenlyst at når de professionelle anser inddragelse som omkostningsfuldt, er det en hindring for inddragelse i praksis. Empirien peger også i den retning: ”Kan være en stor opgave for pædagogerne at få forældrene inddraget.”(Kodning: Kritikfasen) Det er relevant for fænomenets udmøntning, at analysere hvad der ligger i omkostningsfuldt? Der er en grad af modsætningsforhold i *ressourcer og omkostningsfuldt*, som jeg vurderer begreberne. De to begreber kan ikke

kombineres men skal adskilles, det omkostningsfulde skal ændres til en ressourceforståelse af fænomenet, det kan skabe mulighed for inddragelse af forældrene hos de professionelle. Jeg vurderer med min erfaring ind i organisationens praksis at ressourcebegrebet kan bidrage på flere måder i områdeinstitutionen, i forhold til børnenes læring. Fx at de professionelle kan, som empirien har eksempler på, give børnene en projektpose med hjem, med en konkret beskrivelse af hvad det er forældrene og børnene skal undersøge eller fremstille. Et fokus på at anvende denne ide, til også at formidle hvad det er barnet er i gang med at lære, og hvordan posen og opgaven indgår i det, kunne kvalificere projekt – idéen yderligere. En anden måde forældrene kan inddrages som ressource, er som supplement ind i praksis: bidrage med viden fra andre professioner, i det projekt børnene er optagede af, bidrage med konkrete materialer og praktisk hjælp i forskellige situationer. Ressourcer er i denne analyse et begreb som har umiddelbar betydning for fænomenet som er relevant for det fortsatte aktionsforskningsprojekt.

### **Aktionsforskning**

En analyse af aktionsforskning som videnskabsteoretisk tilgang i dette projekt, skaber mulighed for at bringe ny viden ind i projektet, hvilket jeg finder relevant, med fokus på en eller flere ændringer i organisationens praksis: *forældre lounge, forældregrupper, forældreværksteder, projektgrupper og forældrekurser.* (Kodning: Virkeliggørelsesfasen)

Aktionsforskningen bidrager til inddragelse af forældre og professionelle i processen, og giver anledning til for mig at overveje hvordan aktionsforskning i højere grad kan anvendes som forskningsmetode i organisationen, på baggrund af at kunne inddrage interessenter og anvende viden, erfaring, meninger, fantasi og kreativitet til udvikling og læring i organisationen. Professionens betydning indgår i aktionsforskningen som vidensgrundlag og perspektiv på inddragelse og metoden: Aktionsforskning, kvalificerer professionen ved at kombinere praksis med videnskab. Den bidrager til at se kritisk ind i organisationen, og min vurdering er, at det er en forudsætning for grundlæggende ændringer.

## 9.0 Metodekritik

Dette afsnit har til formål at se på metodernes validitet, eventuelle fejlkilder samt metodens resultater i forhold til problemformuleringen, empirien og konteksten. (Peter Stray Jørgensen, Lotte Riecker & Signe Skov 2011)

Aktionsforskningens validitet relaterer sig til de konkrete ændringer i praksis, som er forskningens formål. (Ibid) Jeg er som forsker meddeltager i forskningen med min forforståelse ind i den konkrete kontekst og projektet, hvilket påvirker forskningen Jeg er enig i at jeg kan påvirke forskningen, men set med en filosofisk hermeneutisk tilgang til projektet, er min forforståelse min forståelseshorisont, hvorfra jeg ser ud i verden på, og erfarer med nye erkendelser, i en uendelig proces. De projekter som fremtidsværkstedet har resulteret i, er en midtvejsstatus i aktionsforskningen, som den videre forskning og nye erfaringer skal videreudvikle og eksperimentere med i praksis. Min kvalitative undersøgelse og data, er ikke generaliserbare, men et billede ind i en bestemt kontekst, genkendelige ind i praksis. Det er en udfordring i aktionsforskningen at tale om generalisering af viden hvilket James Greenwood (2003) i Duus m.fl. 2012 definerer ved *"reflekterende generalisering:"* (Duus m. fl. s. 123) At se og forstå de betingelser, som den aktuelle viden er skabt under, og forstå hvordan den nye kontekst afviger fra den gamle, samt konsekvenserne for anvendelsen. Aktionsforskningens empiriske data er valide, de afspejler aktionsforskningens formål, at undersøge hvordan forældrene kan inddrages i børnehuset i forhold til børnenes læring. Aktionsforskningens empiriske data er: hvad de 12 deltagere udviklede den dag, i netop det fremtidsværksted. Dataresultaterne er genkendelige for mig, som forsker med min forforståelse, ind i det felt der undersøges, og for deltagerne, som har gennemlæst kodningerne af data, og er derfor en genspejling af virkeligheden i områdeinstitutionen Vadgård, samt bidrager til at udviklings – og ændringsprocessen fortsætter i organisationen. Fremtidsværkstedets og aktionsforskningens reliabilitet, forudsætter en nøjagtig gentagelse, med samme gruppe deltagere, samme præsentation og indhold, samt artefakter, og alligevel vil det ikke kunne garanteres at vise samme resultat, hvilket den filosofisk hermeneutiske tilgang ikke forudsætter, men at argumentationen og dokumentationen er vurderingen om validitet og reliabiliteten, hvilket jeg vurderer at man kan finde i analysen, konklusionen, empirien og forskningen på området. Fremtidsværkstedets fejlkilder er: Antallet af deltagere, 12 frem for

de planlagte 15, hvilket antages at have påvirket empiriens omfang. Der kunne være endnu flere eller færre deltagere. Den forforståelse de enkelte deltagere har bragt med sig ind i fremtidsværkstedet har bidraget til resultaterne, og kan have givet anledning til bestemte kategorier i udsagn eller projekter, som ellers ikke ville være kommet med. Der skulle i fremtidsværkstedet været fastholdt fokus på inddragelse i børns læring i højere grad, hvilket antages at kunne have fremkommet flere tiltag som peger direkte på inddragelse i forhold til børns læring. De videoclip der er empirisk data for Fremtidsværkstedet, er ikke taget sammenhængende, men i clips, derfor kan der være noget i processen som er væk. Når deltagerne taler, har der nogle få steder været anledning til at være i tvivl om hvad der bliver sagt, men jeg vurderer at det ikke har afgørende betydning for sammenhængen.

Fremtidsværkstedet har bidraget til aktionsforskningen som eksperimenterende metode, til at udvikle og andre praksis i organisationen. Der er resultater som peger i retning af problemformuleringens formål samt perspektiver på hypoteserne i projektet.

Fremtidsværkstedsmetoden er anvendelig som ide´ udviklingsmetode, når flere interessenter ind i samme organisation i fællesskab skal ændre egen praksis, og som metode i aktionsforskning med et kritisk – utopisk perspektiv bidrage til social forandring. De empiriske data peger også på samarbejde med forældrene og forældrene imellem, som med et kritisk blik, viser at de empiriske resultater ikke kun er målrettet problemformuleringens fænomen men også andre fænomener, som dette projekt ikke har til formål at udvikle.. Man kan indtage det perspektiv, at de tiltag som ikke direkte peger i retning af inddragelse af forældrene i forhold til børns læring, lægges væk, eller man kan tage tiltagene med i den videre forskning i organisationen, udvikle videre på dem ind i en relevant kontekst for aktionsforskningen. Som forsker i aktionsforskningen valgte jeg Fremtidsværkstedet som metode for at kunne skabe en demokratisk platform, gøre deltagerne til medforskere og finde frem til nye tiltag i organisationen. Det er en demokratisk platform, men den enkeltes engagement i fremtidsværkstedet vil påvirke resultatet, nogen taler mere end andre, nogen ved mere om emnet end andre, nogen kan arbejde utopisk, andre skal øve sig på det først. Min induktive tilgang til projektet og forskningen i aktionsforskningsprojektet, har vist sig at være betydningsfuld for mig som forsker, på den måde: at den læringsteori, de empiriske data relaterer til, bidrager til problemformuleringen i praksis. Aktionsforskningsmetoden er en metode, som har fokus på handlingen i praksis, med et ændringsorienteret perspektiv, og kan

anvendes til at forske i fænomenet, rettet mod problemformuleringen i opgaven.

Fremtidsværkstedet er som metode anvendelig til konkrete ændringsorienterede projekter ind i organisationen, med formål om ny og anderledes praksis. Metoden inddrager deltagerne i processen i en kritisk – utopisk tilgang, med praksis og deltagelse for øje.

Aktionsforskningens aktører er medforskende i projektet, har mulighed for at deltage i en demokratisk proces, i udvikling af konkrete projekter som skal udvikles og bidrage til ændringer i organisationen. Metoden gav ikke anledning til at mange forældre og professionelle tilmeldte sig til fremtidsværkstedet, hvilket kan have noget at gøre med invitationen, at det var lagt på hjemmesiden, at det lige var en dag alle var forhindret, eller det ikke havde deres interesse? Metodisk er der anledning til at overveje hvordan der kunne have været flere deltagere i Fremtidsværkstedet? Og hvad det ville have haft af konsekvenser for projektets resultater?

## 10.0 Konklusion

Denne konklusions formål er at konkludere på problemformuleringsspørgsmål samt relevans til formålet med aktionsforskningsprojektet. At konkluderer på problemformuleringens tre hypotesers betydning for inddragelse som begreb og fænomen. Dokumentationen for denne konklusion bygger på analysens kategorier, forskning på området og aktionsforskningens empiri. Konklusionen vurderer projektet med afsæt i metodekritikken, og brugbarheden af resultaterne.

Problemformuleringens spørgsmål om, hvordan forældrene kan inddrages i børnehuset i forhold til børnenes læring. De empiriske data viser følgende konkrete projekter, som kan skabe en ændring i organisationen og inddrage forældrene: (Video: 154MOV, 155MOV,156MOV)

- ✓ Loungeområde i børnehuset:
  - Kompetenceudvikling.
  - Videndeling.
  - Forældrekurser.
  - Forældregrupper.
- ✓ Projektposer: Børnene får en pose med hjem med elementer fra projektet, som skal bearbejdes/udvikles af børn og forældre.
- ✓ Forældre med på studietur til Firenze.
- ✓ Forældreværksted: drop in om eftermiddagen. Fx elementer fra projektarbejdet, det som børnene er ved at lære.
- ✓ Projektstart; ”giv den gas”: en milepæl, hvor forældrene inviteres til introduktion til projektet, og den læring og metoder det tager afsæt i. Undervejs: en fortælling til forældrene, hvor er vi nu, hvad er børnene optagede af. Efter: En udstilling eller fernisering af projektets elementer samt en vurdering af børnenes læring.

Resultaterne af fantasifasen peger på flere projekter, som jeg tager med videre ind i forskningsprojektet.

Aktionsforskning som metode havde til formål at forske i – samt ændre organisationens inddragelse af forældre i forhold til børns læring, hvilket den har bidraget til.

Problemformuleringen leder frem til tre hypoteser ind i aktionsforskningen, ud fra hvilke jeg konkluderer følgende:

Pædagogernes professionsforståelse kan have en betydning for, på hvilken måde de inddrager forældrene i forhold til børnenes læring. Professionskundskaben bringer de personlige og professionelle elementer ind i relationen til forældrene, hvilket påvirker måden at inddrage forældrene på. Den enkeltes bevidsthed om egen professionsforståelse, kommer til udtryk på forskellig måde, og har betydning for, om der er tale om inddragelse eller information af forældrene, hvilket der i organisationen skal udvikles en ændret praksis omkring.

Mangel på gensidig forståelse forældrene og pædagogerne imellem kan forhindre inddragelse og samarbejde omkring børnenes læring og udvikling.

De professionelle har fordomme i forhold til forældrenes vilje og mulighed for at lade sig inddrage i børnehusets læringsforståelse, som kan forhindre, at de professionelle inddrager forældrene. Forældrenes manglende forståelse for børnehusets - de professionelle læringsforståelse - forhindrer ikke inddragelsen som et projekt, den forhindrer, at forældrene oplever sig inddraget.

Børnenes læring i og udenfor dagtilbuddet er i forskellige fællesskaber, og ikke set i et helhedsperspektiv fra de professionelle – og forældrenes side. Empirisk, videnskabeligt og i min analyse, er det helt klart, at barnets livssammenhænge ses om dele og ikke en helhed.

Forskning på området og analysen bidrager til aktionsforskningens formål, med konkrete projekter, som kan videreudvikles og eksperimenteres med i organisationen i foråret 2015, skabe ændringer i praksis. Empirien er udsagn fra en gruppe på tolv ud af de fem børnehus professionelle og forældre, men repræsentativt og genkendeligt for mig som forsker og projektets øvrige læsere på feltet i processen. Der kan være andre udsagn, hvis man spørger andre forældre og professionelle, men aktionsforskningen og fremtidsværkstedet har resulteret i projekter og sammen med forskningen på området, bidrager til ny viden, samt ændringer i organisationen.

### 11.0 Perspektivering

Aktionsforskningens forståelse af fænomenet, analysen og konklusionen bidrager til, at jeg som forsker, med min forforståelse ind i organisationen, perspektiverer til følgende:

Analysen, empirien og konklusionen kan perspektivere ind i et forældresyn, som er teoretisk begrundet. Det kunne anvendes i relation til Kjær's (2010) myndigheds – og magtbegreb. De professionelle relation til forældrene er håndtering af magtrelationen, som indeholder redegørelser og observationer samt faglig viden, som adskiller mødet mellem forældrene og de professionelle, fra en privat relation. (Ibid)

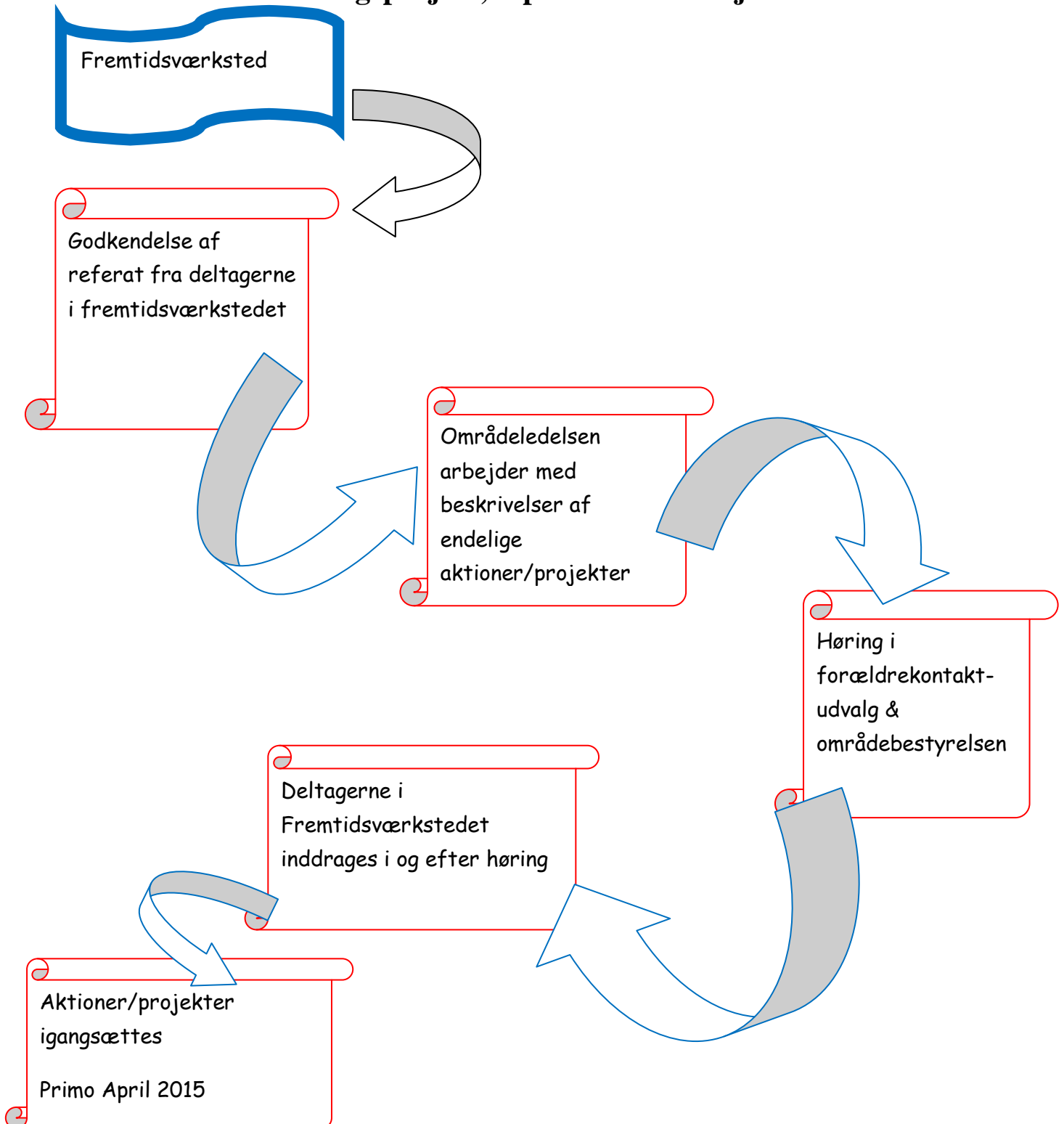
Michael Foucault (1926 – 1984) beskriver magt : ”*som en usynlig force*” (Jasmin Richter 2011 s. 418) et fænomen der er at finde alle steder og som individet ikke kan være sig fuld bevidst om eller i fuldstændig besiddelse af. Der er altid en usikkerhedsfaktor forbundet med magt, som påvirker udfaldet til ikke nødvendigvis lever op til intentionen. (Foucault 1994 i Richter 2011) Foucault peger på muligheden for at forandre på eksisterende magtforhold, hvilken rolle individet spiller i det magtforhold det er en del af, hvilket begrunder at definere et forældresyn. De empiriske data og analysen peger på, forventningsafstemning og fordomme, som en hindring for inddragelse af forældrene, hvilket i mit perspektiv kunne vendes til noget positivt for inddragelse af forældrene, med et defineret forældresyn.

Myndiggørelse af forældrene i relationen til de professionelle (Kjær 2010) et afklaret forhold, og samarbejde som bygger på tillid i manglen af ligeværdighed. Kjær 2010 tillægger sproget, de professionelle anvender, betydning for myndiggørelsen i praksis, en bevidstgørelse af at skabe relationer som bygger bro over forskelle. (Ibid 2010) Relationen mellem de professionelle og forældrene kan ses på, som at forældrene skal betragtes som nytilkomne i de professionelles sociokulturelle fællesskab og praksis, ”*Legitim perifer deltagelse*” Jean Lave & Etienne Wenger (1991) i Illeris 2012 s. 127.)

Lave og Wenger (1991) i Illeris 2012 anvender perifer deltagelse som repræsentativt for mangfoldigheden af relationer, i hvilke der kan være forskellige former for medlemskab af et fællesskab. Det kunne bidrage til et forældresyn som i mit perspektiv gøres aktivt og legitimerer forældrenes deltagelse som forældre i børnehuset. At barnets læring ses i dele og ikke i en sammenhæng, ville være et element i anvendelsen af et forældresyn. Det signalerer en legitimering af børns mulighed for læring og udvikling i børnehuset i en fælles forståelse af læringen mellem professionelle og forældre, samt tager forældrenes position i børnehuset alvorligt.



## 12.0 Aktionsforskningsprojekt, september 2014 – juni 2015



## 11.0 Litteraturliste

- Brinkman Svend & Lene Tanggaard 2010 *"Kvalitative metoder en grundbog"* Hans Reitzels forlag
- BUPL, Nordsjælland, 2012/1 *"Ajour"*  
([www.bupl.dk/iwfile/BALG-8YGF6U/\\$file/Ajour04.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8YGF6U/$file/Ajour04.pdf))
- Duus Gitte, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen & Ditte Tofteng, 2012 (red.) *"Aktionsforskning en grundbog"* Samfundslitteratur.
- *EPPSE: Power of Pre-school – forskning fra Storbritannien Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project - EPPSE 1997 – 2014*  
([http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_66167/cf\\_202/Plenum\\_-\\_Brenda\\_Taggart\\_-](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_66167/cf_202/Plenum_-_Brenda_Taggart_-))
- Gladsaxe 2011, *"DAP pædagogikkens landskaber"*
- Gladsaxe Kommune 2014, *"Kommunestrategi 2014 – 18"*
- Holm Andreas Beck 2012, *"Videnskab i virkeligheden"* En grundbog i videnskabsteori. Samfundslitteratur.
- Højholt Charlotte (red) 2005 *"Forældresamarbejde forskning i fællesskab"* Dansk psykologisk fællesskab.
- Illeris Knud, 2011 *"Læring"* Roskilde universitetsforlag.
- Illeris Knud 2012 (red) *"49 tekster om læring"* Samfundslitteratur.
- Junk Robert & Norbert R. Müllert 1998 *"Håndbog i fremtidsværksteder"* Politisk revy.
- Juul Søren og Kirsten Bransholm Pedersen (red) 2012 *"Samfundsvidenskabernes videnskabsteori, en indføring"* Hans Reitzels forlag.
- Jørgensen Peter Stray, Riecker Lotte & Skov Signe 2011 *"Specielt om specialer. En aktivitetsbog."* Samfundslitteratur.
- Kjær Bjørg, 2010 *"Inkluderende pædagogik, god praksis og gode praktikere"* Gyldendals bogklubber.
- Kristiansen Marianne & Jørgen Bloch-Poulsen, 2014 *"Participation and power"* Kap. 1, s. 12 – 36. Aalborg Universitet.
- Linden Nora 1997 *"Stilladser om børns læring"* Pædagogik til tiden, Forlaget Klim.

- Lyhr Elisabeth 2005 *"På sporet af pædagogers professionsforståelse"* i Mørch, Susanne Idun 2009 *"Pædagog i en mangfoldig verden – profession, udvikling og forskning"* Academica
- Nielsen Kurt Aagaard 2004 *"aktionsforskningens videnskabsteori 1"* : Poul Bitsch Olsen og Lars Fuglsang (red) *"Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne"* Roskilde universitetsforlag. *"kompendium til moderne læringsteori, videnskabsteori og metode 1"* 1. semester. 2013 Masteruddannelse i læreprocesser.
- Nottingham James 2014, *"Nøglen til læring – hvordan opmuntrer og inspirerer du til optimal læring?"* Dafolo.
- Poulsen Marianne & Jørgen Bloch-Poulsen, 2014 *"Participation and power"*, Aalborg Universitet.
- Richter Jasmin, 2011 *"Magt og afmagt i individets liv"* i *"Psyke og logos"* 2011 s. 418 – 431. Dansk Psykologisk forlag.
- Roets & Alain Van Hiel. 2011/12 *"Prejudice comes from a basic human need and way of thinking, new research suggests"* Science Daily.  
(<http://www.sciencedaily.com/releases/2011/12/111221140627.htm>)
- Sheridan Sonja , Ingrid Pramling Samuelsson, Eva Johansson, 2010 *"Förskolan – arena för barns lärande."* Liber.
- Task Force 2012, *"Fremtidens dagtilbud – pejlemærker fra Task force om fremtidens dagtilbud."*
- Vøxted Søren 2006 *"Valg der skaber viden – om samfundsvidenskabelige metoder."* Academica.
- Weicher Inge & Per Fibæk Laursen 2003 *"Person og Profession en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger"* Billesø og Baltzer
- Wenger Etienne 2004, *"Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet"* Hans Reitzels forlag, København. Kompendium til modulet *"organisatorisk læring"* 1. semester 2013. Masteruddannelse i Læreprocesser.