



RAPPORT 2018

JAGTEN PÅ DEN EXCELLENTE
SAMARBEJDS- OG
KOMMUNIKATIONSKULTUR

BØRN OG UNGE, AARHUS KOMMUNE

BØRN OG UNGE
Aarhus Kommune



INDHOLDSFORTEGNELSE

Formålet med undersøgelsen.....	4
Undersøgelsens fokus	5
Definition af vidensdeling.....	5
Metodeafsnit.....	6
Undersøgelsens datagrundlag	6
Udvælgelseskriterier	7
Rekruttering af deltagere	9
Gennemførelse af interviews	10
Bearbejdning af data.....	10
Metodiske implikationer	10
Læsevejledning.....	12
Del 1 - øjebliksbilleder	12
Del 2 - Byggesten til den excellente samarbejds- og kommunikationskultur.....	12
1. Øjebliksbillede- ledere.....	13
1.1. At mestre kerneopgaven.....	13
1.2. At se mening.....	16
1.2.1 Et mindset indstillet på vidensdeling.....	16
1.2.2 Vidensdeling skal tjene et formål	16
1.3. At samarbejde og at høre til	17
1.4. Anerkendelse og mulige potentialer	19
1.5. Øjebliksbillede	20
2. Øjebliksbillede - pædagoger.....	21
2.1. At mestre kerneopgaven.....	21
2.2. At se mening.....	24
3. At samarbejde og at høre til	25
4. Anerkendelse og mulige potentialer	27
5. Øjebliksbillede.....	28
3. Øjebliksbillede - Lærere.....	29
3.1. At mestre kerneopgaven.....	29

3.2. At se mening.....	31
3.3. At samarbejde og at høre til	32
3.4. Anerkendelse og mulige potentialer	34
3.5. Øjebliksbillede	36
4. Øjebliksbillede - forældre med børn i skole.....	37
4.1. At mestre kerneopgaven	37
4.2. At se mening.....	39
4.3. At samarbejde og at høre til	42
4.4. Anerkendelse og mulige potentialer	44
4.5. Øjebliksbillede	45
5. Øjebliksbillede - forældre med børn i dagtilbud.....	46
5.1. At mestre kerneopgaven	46
5.2. At se mening.....	49
5.3. At samarbejde og høre til.....	51
5.4. Anerkendelse og mulige potentialer	52
5.5. Øjebliksbillede	53
6. Øjebliksbillede børn i børnehave og skole	54
6.1 At mestre vidensdeling.....	54
6.2. at give mening.....	56
6.3. At høre til	58
6.4. Anerkendelse og mulige potentialer	59
6.5. Øjebliksbillede	60
Byggesten til den excellente samarbejds- og kommunikationskultur.....	61
Byggesten#1 - Hvilken sammenhæng er der mellem oplevelsen af at høre til (tilhørsforhold), og måden man deler viden på?	61
Byggesten#2 – Hvad gør vidensdeling svært?	62
Byggesten#3 – Hvad stimulerer til vidensdeling?	64
Byggesten#4 – Hvornår giver det mening at dele viden med andre?	65
Byggesten#5 – Hvordan oplever ledere, medarbejdere, forældre og børn, at deres viden bliver modtaget?	66
Byggesten#6 – Hvordan kan vi blive bedre til at vidensdele og kommunikere med hinanden? ...	67

Fra byggesten til kultur.....	71
Kildeliste.....	73

Bilag

Bilag 1: Interview med ledere

Bilag 1A: Fokusgruppe med ledere

Bilag 1B: Enkeltinterview med skoleleder

Bilag 2: Interview med pædagoger

Bilag 2A: Fokusgruppe med pædagoger

Bilag 2B: Enkeltinterview med SFO pædagog 1

Bilag 2C: Enkeltinterview med SFO pædagog 2

Bilag 3: Interview med lærere

Bilag 3A: Fokusgruppe med lærere

Bilag 3B: Enkeltinterview med lærer fra
udskoling

Bilag 4: Interview med børn

Bilag 4A: Børneinterview 1

Bilag 4B: Børneinterview 2

Bilag 4C: Børneinterview 3

Bilag 4D: Børneinterview 4

Bilag 4E: Børneinterview 5

Bilag 4F: Børneinterview 6

Bilag 5: Interview med forældre, dagtilbud

Bilag 5A: Fokusgruppe med forældre i
dagtilbud

Bilag 6: Interview med forældre, skole

Bilag 6A: Fokusgruppe med forældre i skole

Bilag 6B: Enkeltinterview med mor fra
Bydelsmødrene

Bilag 6C: Dobbeltinterview med mødre fra
Bydelsmødrene

Bilag 7: Interviewguides

Bilag 7A: Interviewguide, ledere

Bilag 7B: Interviewguide, lærere og pædagoger

Bilag 7C: Interviewguide, forældre

Bilag 7D: Interviewguide, Bydelsmødre

Bilag 7E: Interviewguide, børn

FORMÅLET MED UNDERSØGELSEN

Undersøgelsen er bestilt af kommunikationschef Henrik Vinther Olesen, der er formand for netværksgruppen - Kommunikation og Strategi under LOKE Fællesfunktioner. Siden efteråret 2017 har netværksgruppen arbejdet med et selvvalgt innovationsspørgsmål, der lyder: *Hvordan skaber man excellent vidensdeling i Børn og Unge?* For at kunne belyse det spørgsmål har netværksgruppen valgt en undersøgende og datainformeret tilgang.

Netværksgruppen har indledningsvis undersøgt eksisterende data¹ for at blive klogere på deres problemstilling. En af disse undersøgelser er bl.a. en kommunikationsmåling fra 2010, hvor formålet var at afdække den formelle og uformelle vidensdeling i Børn og Unge. Resultaterne viste dengang, at:

- en manglende følelse af at hænge sammen med Børn og Unge udgør en barriere for vidensdeling
- mange tvivler på, at andre kan have glæde af deres viden
- tidspres er en barriere for vidensdeling
- det er let at kommunikere med egen enhed og enheder, der ligner ens egen

Derefter har netværksgruppen søgt viden udefra, hvilket er blevet til to studiebesøg hos henholdsvis Dansk Super Marked og SEGES. Fælles for disse to virksomheder er, at de er optagede af, hvordan man styrker den formelle og uformelle vidensdeling i en stor organisation med mange forskellige enheder. Studiebesøgene har givet anledning til nye vinkler og perspektiver på gruppens innovationsspørgsmål.

Med dette afsæt ønsker netværksgruppen nu en ny og tidssvarende temperaturmåling, som på den ene side bygger videre på tidligere resultater, og på den anden side dykker dybere ned i de årsager og sammenhænge, der ligger bag. Derfor er formålet med denne undersøgelse at gøre netværksgruppen klogere på *udvalgte nedslag* i vidensdelingsprocessen, at give dem et indblik i udvalgte leder- og medarbejdergruppers holdninger, normer og praksisser for vidensdeling samt at facilitere idegenerering i de enkelte grupper.

UNDERSØGELSENS FOKUS

Undersøgelsens fokus består af netværksgruppens innovationsspørgsmål, hvortil der er udformet udvalgte underspørgsmål for at ramme de ønskede nedslag i vidensdelingsprocessen. Derudover har vi forud for undersøgelsen valgt at udarbejde en definition på vidensdeling med det formål at præcisere og afgrænse, hvilken type viden vi ønsker at undersøge.

Hovedspørgsmål: *Hvordan skaber man excellent vidensdeling i Børn og Unge?*

Underspørgsmål:

- Hvordan deler man viden i Børn og Unge i dag? Og hvordan understøtter vidensdeling kerneopgaven?
- Hvilken sammenhæng er der mellem oplevelsen af at høre til (tilhørsforhold), og måden man deler viden på?
- Hvornår giver det mening at dele viden med andre?
- Hvad stimulerer til vidensdeling, og hvad gør vidensdeling svært?
- Hvordan oplever ledere, medarbejdere, forældre og børn, at deres viden bliver modtaget?
- Hvordan kan vi blive bedre til at dele viden med hinanden?

DEFINITION AF VIDENDELING

Vi ønsker at undersøge den viden, der:

1. har betydning for den professionelle relation
2. understøtter eller bidrager til kerneopgaven i Børn og Unge, Aarhus Kommune, som det står beskrevet i Børn og unge-politikken
3. opstår både formelt og uformelt¹

VIDENDELINGENS STADIER

Undersøgelsen er rettet mod at belyse *selve vidensdelingsakten*, om end vi er opmærksomme på, at det at *opsøge viden* og at *udvikle viden* også indgår som stadier i en vidensdelingsproces.



Opsøge viden

Dele viden

Udvikle viden

¹ Eksempelvis måling af social kapital, forældretilfredshed, intern brugertilfredshed med kommunikation og kanaler med videre.

Når vi har valgt denne fordeling, skyldes det først og fremmest, at der allerede findes detaljerede data på, hvordan og af hvilke kanaler ansatte i Børn og Unge søger viden. Derudover har netværksgruppen vurderet, at det først er meningsfyldt at tale om udvikling af viden, når man har tilegnet sig en grundlæggende forståelse af, hvordan viden deles i organisationen.

METODEAFSNIT

I dette afsnit gives en kort gennemgang af, hvordan selve undersøgelsen er gennemført, og hvordan data er efterbehandlet.

De anvendte data er indsamlet ved hjælp af kvalitative indsamlingsmetoder, der er kendetegnet ved en åben og undersøgende tilgang med afsæt i deltagernes egne beskrivelser. Formålet med undersøgelsen er som tidligere nævnt at opnå en bedre forståelse for de sammenhænge og dynamikker, der er styrende for videndelingens kulturer i Børn og Unge. Derfor har undersøgelsen fokus på at besvare spørgsmål som hvad, hvorfor og hvordan fremfor hvor mange og hvor meget, hvilket bedre kan indfanges med kvantitative metoder.

UNDERSØGELSENS DATAGRUNDLAG

Undersøgelsen består af en kombination af fokusgruppeinterviews, parinterviews og enkeltinterviews, der tilsammen dækker ledere, lærere, pædagoger, forældre og børn fordelt på tværs af fritids- og ungdomsklubber, skoler, SFO og dagtilbud.

Det har været nødvendigt at supplere fokusgruppeinterviewene med enkeltinterviews på grund af afbud og sygdom og for at sikre en dækkende repræsentation i de enkelte grupper. Da fokusgruppeinterviews og enkeltinterview er ligestillede dataindsamlingsmetoder, der endda kan komplementere hinanden, betyder det udelukkende, at man har mulighed for at få et større og dybere indblik i den enkelte gruppes virkelighed og praksis (Halkier 2014, s.19-20). Derudover valgte vi at gennemføre børneinterviewene i par, da det ville, give børnene den største tryghed og dermed øge chancen for, at de vil fortælle frit.

UDVÆLGELSESKRITERIER

FOKUSGRUPPER- UDVÆLGELSESKRITERIER

Fokusgrupperne er sammensat, så de repræsenterer et bredt udvalg af ledere, medarbejdere og forældre. Det muliggør blandt andet, at man kan udlede empiriske mønstre i den efterfølgende analyse. Derudover er grupperne sammensat, så de så vidt muligt er homogene, og de er yderligere segmenteret baseret på roller, hvilket anbefales, når man vil skabe en god og tryk interaktion i gruppen. Da vidensdeling som emne lægger op til, at deltagerne deler situationer og episoder af mere følsom karakter, faldt valget på denne sammensætning.

Udvælgelseskriterierne er:

- Leder- og medarbejderroller
- Fagområder - Dagtilbud, skole, SFO og klub
- Demografi - Geografisk område, køn

ENKELTINTERVIEWS - UDVÆLGELSESKRITERIER

I udvælgelsen af forældre er der lagt vægt på følgende udvælgelseskriterier:

- Køn
- Alder
- Bopæl
- Aktiv i bestyrelsesarbejde
- Alderen på deres børn

Køn indgår som et udvælgelsesparameter, da det hovedsageligt er mødre, der bruger ForældreIntra (Gallup, 2015). Derudover har vi sorteret forældrene ud fra deres bopæl for at sikre en ligelig fordeling af forældre fra henholdsvis land og by, og endeligt er der taget hensyn til, om de er aktive i bestyrelsesarbejde for at sikre et bredt forældreperspektiv.

Da mange forældre var interesserede i at deltage, valgte vi at foretage en indledende screening ud fra ovennævnte udvælgelseskriterier. Screeningen er foretaget via mail og telefon.

Blandt de interesserede forældre var der ikke nogle forældre med anden etnicitet end dansk, hvorfor vi efterfølgende har kontaktet Bydelsmødrene i Aarhus for at finde deltagere, som kunne bidrage til et mere mangfoldigt forældreperspektiv. Derfor indgår etnicitet og sprog også som parametre i udvælgelsen af forældre.

- Etnicitet
- Sprog - Grundlæggende danskkundskaber

BØRNEINTERVIEWS – UDVÆLGELSESKRITERIER

I udvælgelsen af børnene er der lagt vægt på at sikre en bred repræsentation af børn i alle aldre. Derudover er børnene udvalgt, så de repræsenterer både dagtilbud og skole. Børn i vuggestuealderen er blevet fravalgt, da det blev vurderet, at de ikke havde det fornødne sprog til at kunne udtrykke sig om emnet. Børnene er derfor udvalgt ud fra disse udvælgelseskriterier:

- Alder (fra 5 år og op til 16 år)
- Køn
- Institution – Børnehave og skole

Alle børneinterviews er foretaget på en udvalgt skole og i en institution se bilag 4. Det har ikke været muligt at arrangere interviews med børn i alderen 7-8 år (1. klasse) og 10-11 år (5. klasse) de to steder.

Nedenfor ses en oversigt over de samlede interviews.

	Deltagere	Antal deltagere
	Fokusgruppe for ledere	8+1
	1 Administrativ leder	
	1 Teknisk serviceleder	
	1 Viceskoleleder	
	1 Pædagogisk leder	
	2 Dagtilbudsledere	
	1 Fritidsleder	
	1 Vice-FU- leder	
	1 Ungdomskoordinator	
	Interview: 1 skoleleder	
	Fokusgruppe for lærere	4 + 1
	2 Indskolingslærere	
	2 Melletrinlærere	
	Interview: 1 udskolingslærer	
	Fokusgruppe for pædagoger	5+2
	1 Pædagog fra fritidsklub	
	4 Pædagoger fra dagtilbud	

	Interviews: 2 pædagoger fra SFO	
	Forældre til børn i skole	7
	Forældre til børn i dagtilbud	6
	Bydelsmødre Interview – 1 bydelsmor Interview- 2 bydelsmødre	3
	Børneinterviews Dagtilbud: 2 børn (5- 6 år) 2 børn (5- 6 år) Skole: 2 elever fra en 4. klasse (9-10 år) 2 elever fra en 6. klasse (11-12 år) 2 elever fra en 7. klasse (13-14 år) 2 elever fra en 8. klasse (15-16 år)	12

REKRUTTERING AF DELTAGERE

Fokusgruppeditagere er rekrutteret via netværk, hvilket betyder, at en gruppe udvalgte skoleledere og dagtilbudsledere er blevet kontaktet med henblik på at udpege et antal deltagere til de forskellige fokusgrupper. Deltagerne har efterfølgende selv bekræftet, at de ønsker at deltage. Vi valgte denne rekrutteringsform, da vi ønskede at gå igennem Børn og Unges ledelseslinje og samtidig havde tid som modarbejdende faktor.

Forældre er blevet rekrutteret via Børn og Unges Ugepakke, mens Bydelsmødrene er blevet kontaktet via den tilknyttede projektleder. Tre af Bydelsmødrene takkede ja til at deltage på den betingelse, at samtalen blev gennemført som enkelt- eller parinterview, da det ville give dem den fornødne tryghed og mulighed for at spørge ind til de forskellige spørgsmål.

GENNEMFØRELSE AF INTERVIEWS

Alle fokusgruppeinterviews blev afholdt i DGI-Huset i Aarhus, mens børnene blev interviewet på deres pågældende skole eller institution. Interviewene med Bydelsmødrene foregik på biblioteket i Gellerup efter deres ønske.

Fokusgrupperne bestod af mellem fire og otte deltagere, hvilket anses for at være en passende gruppestørrelse, når man ønsker at undersøge emner af mere følsom karakter.

Hvert fokusgruppeinterview var styret af en moderator, der fik hjælp af en observatør. Hverken moderator eller observatør kendte deltagerne på forhånd, hvilket reducerer risikoen for, at udvalgte deltagere bevidst eller ubevidst får en særstatus i gruppen.

Alle interviews er blevet gennemført som semistrukturerede interviews ud fra en udarbejdet interviewguide. De anvendte interviewguides er vedlagt som bilag 7.

I børneinterviewene har interviewpersonerne benyttet sig af en interviewteknik, hvor man bekræfter børnenes udsagn. Det har de gjort for at sikre, at de har forstået børnenes svar korrekt og for at skabe en glidende overgang mellem spørgsmålene.

I afrapporteringen har vi lavet sproglige omskrivninger i citaterne fra henholdsvis Bydelsmødrene og børnene. Det har vi gjort af rent forståelsesmæssige hensyn. Vi har også udeladt ord som 'wallah', 'øhh' og rettet omvendt ordstilling, der ikke ændrer på meningen af det sagte.

BEARBEJDNING AF DATA

Alle interviews er optaget med lyd, transskriberet og kodet med henblik på at kunne identificere gennemgående tematikker og tendenser. Deltagernes navne er anonymiseret efter ønske.

METODISKE IMPLIKATIONER

I løbet af dataindsamlingen og -bearbejdningen er vi blevet opmærksomme på nogle metodiske implikationer, som her vil blive gennemgået.

UDVÆLGELSESKRITERIER

I udvælgelsen af ledere, pædagoger og lærere er der ikke blevet lagt vægt på alder. Det betyder, at gennemsnitsalderen på fokusgruppedeltagerne er mellem 30- 50 år. For at sikre at der ikke er tegnet et for positivt billede af de forskellige deltagergrupper, kunne det have været hensigtsmæssigt at inkludere de ældre aldersgrupper.

DELTAGERSAMMENSÆTNING

I fokusgruppen for lærere og pædagoger har deltagerne været fra samme skole eller institution. Det kan på den ene side give deltagerne den tryghed, som skal til for, at man har lyst til at udtrykke sig, men på den anden side indebærer det også en risiko for, at disse interviewpersoner kan have forsøgt at gøre deres svar mere ens eller ” rigtige”.

INTERVIEWGUIDE

Under gennemførelsen af de forskellige interviews stod det klart, at nogle af spørgsmålene i interviewguiden var formuleret for bredt. Det gjorde, at flere af deltagerne ikke kunne svare og havde behov for at få præciseret konteksten. Et eksempel på dette er: *Hvilken viden deler du?* Da dette spørgsmål er situationsbestemt i forhold til vidensdeling med hvem, hvornår og med hvilket formål, har moderatoren været nødt til at uddybe eller præcisere. Dermed er der en lille risiko for, at udvalgte spørgsmål har været ledende.

TRANSSKRIFTION

Transskriptionen af samtalen fra fokusgruppen for lærere indeholder i slutningen et resume, da der var tekniske problemer med optagelsesudstyret

LÆSEVEJLEDNING.

DEL 1 - ØJEBLIKSBILLEDER

I første del af rapporten præsenteres fremtrædende tematikker fra hver enkelt deltagergruppe. Præsentationen er inddelt i fire områder inspireret af KvasVital, der udgør det fællespædagogiske grundlag i Børn og Unge. Det er vores håb, at vi med denne struktur skaber en genkendelig referenceramme for læserne af denne rapport og samtidig opnår en ensartethed i afrapporteringen.

- **At mestre kerneopgaven:** at mestre mine opgaver/at mestre vidensdeling
- **At se mening:** Hvornår oplever jeg, at vidensdeling giver mening?
- **At samarbejde og at høre til:** Hvordan samarbejder jeg med andre, og hvilken betydning har min oplevelse af at høre til for måden, hvorpå jeg deler viden?
- **Anerkendelse og mulige potentialer:** Hvordan bliver jeg mødt, når jeg deler/modtager viden? Og hvordan kan man styrke vidensdeling i Børn og Unge?

DEL 2 - BYGGESTEN TIL DEN EXCELLENTE SAMARBEJDS- OG KOMMUNIKATIONSKULTUR

I anden del af rapporten sammenfatter vi de brud og ligheder, der kan identificeres på tværs af deltagergrupperne. Vi kalder dem for byggesten, da de hver og en beskriver en dimension eller et aspekt ved den excellente samarbejds- og kommunikationskultur i Børn og Unge. Byggestenene svarer til de underspørgsmål, der indgår i undersøgelsens fokus. Til sidst bruger vi byggestenene som afsæt for at indkredse de værdier, der gennemsyrrer den excellente samarbejds- og kommunikationskultur i Børn og Unge.

Citater uden bilagsnummer referer til det fokusgruppeinterview, der tilhører den enkelte deltagergruppe. Citater med bilagsnummer refererer til de øvrige interviews.

Bilag kan rekvireres.

DEL 1- ØJEBLIKSBILLEDER

I. ØJEBLIKSBILLEDE- LEDERE

I. I. AT MESTRE KERNEOPGAVEN

OVERFLOD AF INFORMATION

Lederne er meget optagede af den store informationsmængde, som de oplever at modtage dagligt. De fortæller, at de modtager meget information, som enten er uvæsentlig, ligegyldig eller uden blik for modtageren i den anden ende. Det gælder både den information, som de modtager fra forvaltningen og eksterne samarbejdspartnere, men også fra lokale foreninger og forældre. Det uddyber en af lederne i følgende citat:

IP4: ”Man bruger faktisk lang tid på at læse mails hver dag – hvis man får 60 mails, og det kun er de ti af dem, der er væsentlige, så skal man jo stadig læse de 50 for at finde ud af, at de ikke er væsentlige. Det synes jeg, er en udfordring for mig personligt” (spm. 7).

Flere af de øvrige ledere bakker op om dette synspunkt, og en anden kan i forlængelse heraf også fortælle om en gruppe af krævende forældre, der forventer, at lederne er servicemindede og står til rådighed. En af lederne fortæller eksempelvis:

IP2: ”Vi har også en stor sports- og idrætsforening, hvor alle forældre mener, de kan ligge og ringe og skrive ud til os og jage rundt med os. Der er vi nødt til at tage et møde med dem og sige: ’Hør lige her venner – den går altså ikke den der, vi er jo ikke ansat af jer’, så al den der unødvendig information, der også kommer samtidig med, at lille Jens har glemt sine badebukser, om jeg ikke godt vil gå over og lede efter dem. Det er meget, rigtig meget, og meget af det er simpelthen unødvendigt” (spm. 12).

USUND MAILKULTUR

Den store informationsmængde skyldes til dels en usund mailkultur, hvor man ukritisk udsender fra maillister og vælger at sætte lederen CC, hvis man har behov for rygdækning. Det understøttes af disse citater:

IP4: ” [...] Jeg har en medarbejder, der kaldte det en stikker-kultur, og det er måske også en diskussion værdig, jeg har i hvert fald gjort det derhjemme; hvad er det egentlig, der skal cc på? Jeg synes ikke, jeg skal cc på alt, og hvis jeg har en lille strid med en kollega i den anden ende af byen, så behøver jeg altså ikke at opleve, at bom så bliver den cc’et til en leder et sted” (spm. 22).

IP4: ” [...] Nu er jeg lidt grov – men det er nærmest uhøfligt at sende det ud på den her facon, fordi det er så nemt at tage de her maillister og så sende noget ud i stedet for som afsender at målrette det noget tydeligere. Det synes jeg næsten ikke, man som afsender kan tillade sig at sende ud til 200 personer, der skal bruge syv minutter på at læse det. Det rammer måske kun de 50” (spm. 7).

IP5: ”Må jeg give dig et forslag? Skolerne arbejder 40 måneder om året. Jeg arbejder de 12 andre, for der er så dejligt fred. Forvaltningen er lukket” (griner) (spm. 21).

IP2: ”Jeg har en, der er meget bedre, du skal altid arbejde, når der er skoleferie, for så kan du ikke få fat i nogen af dem ” (spm. 21).

Den usunde mailkultur kommer også til udtryk i form af en uhøflig tone, hvor ord som ’HASTER’, ’VIGTIGT’, ’vi har behov for dit svar’, udråbstegn, store bogstaver med mere bliver brugt uden at tænke på modtagerens reaktion. En leder forklarer:

IP4: ”Jeg hader det, der ’haster’. Jeg har da en chef, hun skal da nok fortælle mig, hvad der haster. Ellers synes jeg faktisk, det er uhøfligt at skrive haster ind med store bogstaver. Jeg synes faktisk, der er ret meget uhøflighed i mails, og jeg er ikke engang en af dem, der skriver kære, men femogtyve udråbstegn og store bogstaver det er sådan en dårlig kultur” (spm. 22).

I mellemtiden har en anden leder fundet en mail frem, som vedkommende har fået tilsendt, da han skulle finde personer til en arbejdsgruppe for PPR- sager i eDoc. Den har følgende ordlyd:

IP8: ”Du har henvendt dig til superbrugere i eDoc i [...] dagtilbud, hvis henvendelsen drejer sig om deltagelse i arbejdsgruppe, bør du henvende dig til bimbambusse, du er nummer 86384 i køen, du er velkommen til at ringe tilbage. Træffetid er d. 30. februar mellem 26-26.30.” (spm. 23).

LEDEREN SOM GATEKEEPER

I gruppen er der bred enighed om, at det er tidskrævende at navigere i den kontinuerlige strøm af information, men samtidig mener de også, at det er nødvendigt for at skærme deres medarbejdere mod overinformation. Lederne opfatter sig selv som gatekeepers, der sorterer og udvælger den information, som de mener er relevant for deres medarbejdere. To ledere beskriver gatekeeperfunktionen på denne måde:

IP1: ”Som jeg ser det, så er det at få sorteret det, der skal komme ud til medarbejderne. Hos os gør vi det, at vi sender ud en gang om ugen. Der sammenskriver vi det, vi kalder et ledelsesbrev med forskellige informationer, som ryger ud til medarbejdere, der samles [...] Så når du spørger om det med gatekeeper, så helt sikkert, der er meget, der ikke når ud til medarbejderne, fordi det ikke er relevant” (spm. 7).

IP4: ” [...] Vi får voldsom meget information fra alle steder. Jeg skal tage mig selv i ikke bare at sende det hele videre en gang imellem, men i stedet koge det hele ned på tre linjer” (spm. 6).

Ledernes rolle som gatekeeper tjener flere formål. For det første har flere af lederne en oprigtig bekymring for, at deres medarbejdere vil blive syge, pressede eller stressede, hvis de ikke bliver skærmet mod informationsstrømmen. En anden leder beskriver det som et medarbejderdilemma, hvor man på den ene side kan opleve at føle sig presset til at skulle svare hurtigt, mens man på den anden side har en kerneopgave, som man skal passe:

IP3: ”[...] Der er en stor gruppe af medarbejdere, der ikke får tilstrækkelig hjælp til at kunne navigere i det her, fordi de føler et pres og en pligt til at skulle svare momentant på de ting, de får. Samtidig føler de et pres for og en pligt til at agere ind i kerneydelsen med alt, hvad de ejer og har. De to ting kan ikke eksistere side om side [...]” (spm. 14).

For det andet ser det ud til, at gatekeeperrollen også giver lederne selv en fornemmelse af at have en vis kontrol over informationsstrømmen. Det bliver især tydeligt, da snakken falder på udrulning af az- identer til alle. En leder påpeger, at de nye az- identer gør det muligt at skrive udenom ham, hvilket han oplever som et kontroltab:

IP4: ” Når man nu har al den her nye teknologi, så kan man i systemet rundt omkring skyde mails af, der egentlig kommer til at undergrave en hverdag. Jeg føler nogle gange, at mit ledelsesansvar bliver kompromitteret, min plan, mit måneds- eller årshjul bliver kompromitteret” (spm. 18).

Behovet for at skærme sig selv fra de mange henvendelser varierer fra leder til leder og fra funktion til funktion (s. 13-15). En forskellighed, som også lederne er bevidste om. En leder siger blandt andet:

IP7: ”[...] Det, jeg hører dig sige (IP3), det kommer af, at du har et behov for at være gatekeeper for dig selv – det har jeg stor respekt for, for det tror jeg, vi alle sammen har, men jeg tænker også, det er noget af det, der kan være svært i forhold til kommunikation udad til og nedad til i en organisation, at man ikke får forvekslet de to” (spm. 14).

Hvorvidt konstruktionen af gatekeeperrollen er gavnlig, stiller et par af lederne spørgsmålstejn ved. Deres overvejelser består i, om de i virkeligheden gør deres medarbejdere en bjørnetjeneste, og om deres medarbejdere i det lange løb ikke er bedre tjent med selv at kunne navigere og håndtere den store mængde information. Uanset hvad italesætter størstedelen af lederne det som en kompleks og stor opgave at skulle agere gatekeeper, og risikoen for at blive flaskehals ligger lige for:

IP8: ”Men det indeholder et kæmpe ansvar at være gatekeeper i forhold til den samlede kerneopgave – helt vildt meget, og vi kan godt risikere, at der er noget viden, der burde nå ud til udførende leder, men som så aldrig kommer der” (spm. 7).

IP3: ”[...] Men det er så snublende nært at blive en flaskehals, og det, tror jeg, er farligt. Verden er, uanset om vi vil det eller ej, sådan at vi bliver tæppebombet med informationer alle steder fra, og nu har vi sågar også fået az-identer alle sammen, så nu kan forvaltningen skrive direkte til vores personale uden om os, så jeg tror, vi er bedre tjent med at lære vores medarbejdere at håndtere denne her strøm, end vi er med at holde det tilbage” (spm. 7).

På trods af den store informationsmængde giver ingen af lederne udtryk for, at kritisk eller vigtig viden går tabt. Snarere er der tale om forglemmelser, forsinkelser og mindre fejl, hvilket kunne tyde på, at den organisering og de systemer, som lederne selv har etableret, fungerer i hverdagen.

I.2. AT SE MENING

Lederne er også enige om, at det er lederens ansvar at organisere og strukturere, at vidensdeling kan finde sted, mens alle har en forpligtigelse til at tilegne sig den nødvendige viden for at løse deres opgaver (s. 15). En leder bruger begrebet 'fælleshed' om denne forpligtigelse:

IP7: "Man har også en forpligtigelse på nogle ting, når man indgår i et fællesskab og på en eller anden måde at give hinanden et indblik i, at det er vigtigt, at man orienterer sig, at det er en forpligtigelse, man har" (spm. 9).

Det bakkes op af en anden leder, som fortæller:

IP8: "Jeg føler sådan en form for opdragelse, et fællesskab, et commitment til organisationens opdragelse også" (spm. 12).

Når de skal vurdere, hvad der gør vidensdeling meningsfyldt, lægger de både vægt på både hårde og bløde parametre.

I.2.1 ET MINDSET INDSTILLET PÅ VIDENSDELING

For en af lederne handler det om at udvikle et vidensdelings-mindset, hvor man er indstillet på vidensdeling:

IP: "Det skulle være at arbejde med det her mindset, fordi det kan godt være, det ikke er alle, der lidt ser det som en mulighed og er opmærksom på det. Man er måske så begravet i alt muligt drift, at man ikke får stukket næsen op og lige tænkt: 'Er der egentlig nogen her, som kunne gøre noget for mig og hjælpe mig?'" (Bilag 1B, spm. 17).

I den forbindelse nævner lederen også, at vidensdeling for hende giver mest mening, når fokus er på at motivere folk til selv at opsøge og koble sig på viden, fremfor at man får viden og information serveret, som man ikke er i stand til at tage ind.

I.2.2 VIDENSDELING SKAL TJENE ET FORMÅL

Langt størstedelen af lederne giver desuden udtryk for, at vidensdelingen skal tjene et bestemt formål eller bidrage direkte til kerneopgaven for at skabe mening. En enkelt efterspørger endda at kunne se en målbar og synlig effekt. Det kommer blandt andet til udtryk i udtalelser som disse:

IP3: "Jeg tænker, hvad er nødvendigt for at komme igennem med en bestemt ting eller i mål med en kerneopgave. Det er en nøgtern analyse af, hvem der skal vide hvad" (spm. 3).

IP3: ”Det kan godt være, de smiler lidt, men de får trods alt deres løn for at lave opgaven, så vil jeg hellere, det kommer børnene til gode. Det er sådan meget [...] effektorienteret [...] Så det der med, at folk siger, de hører meget, at de bliver så velinformeret, men hvis det ikke kan måles – undskyld jeg siger det – så er det bare ord” (spm. 12).

Ledernes samtale bevæger sig videre ind på de mulige konsekvenser, der kan være, når vidensdelingen mister sin mening. Udover tidsspilde giver en leder udtryk for, at miskommunikation skaber mere uro end gavn, mens en anden ser, at det i sidste instans kan føre til mistriivsel blandt medarbejderne (spm. 7).

I.3. AT SAMARBEJDE OG AT HØRE TIL

SPARRING OG VIDENSDELING INDENFOR OG PÅ TVÆRS AF OMRÅDER

Lederne er også blevet spurgt ind til, hvordan de oplever samarbejdskulturen i Børn og Unge. Her er det overvejende deres samarbejde med AMR og TR, de er mest optagede af, mens samarbejdet med hinanden og på tværs af områder kun berøres overfladisk (s. 5). Dette bliver dog nærmere udfoldet i et individuelt interview med en skoleleder. Hun kan berette om gode samarbejdsrelationer og faglig sparring med lederkolleger indenfor hendes område:

IP: ”Jamen jeg oplever faktisk en del, at andre skoleledere ringer og spørger, om jeg kan give noget sparring. Det er tit på telefonen, for vi behøver ikke nødvendigvis at mødes, hvis vi kender hinanden. Hvordan håndterede du lige det og det, og hvordan gjorde du dengang, du lavede nyt ledelsesstruktur, hvordan greb du det an?” (Bilag IB, spm. 15).

og

IP: ”Når vi så mødes i områderne, der har vi sådan nogen monofaglige møder, jamen så har jeg måske siden [...] noteret nogle ting, som jeg godt lige kunne tænke mig at drøfte med de andre. Vi kunne også kalde det sparring eller... vi bruger alle mulige metoder” (Bilag IB, spm. 15).

Dette billede bekræftes af en leder fra fokusgruppen, og han kan yderligere berette om tværfagligt samarbejde helt ned på medarbejderniveau, så længe det tjener sagen (spm. 8).

Dermed ser det ud til, at der på lederniveau sparreres og vidensdeles hyppigt med andre indenfor eget område, mens det er lidt mere uklart, hvor ofte lederne deler på tværs af områderne. Selvsamme skoleleder kan dog fortælle at:

”Jeg kan også godt have det med andre, altså udenfor mit område, fordi vi kender hinanden, eller jeg holdte måske et oplæg på et eller andet, og så er der nogen, der ringer og siger: ’Det der, du fortalte om der’, sådan på den måde. Så der synes jeg egentlig, det flyder ret frit” (Bilag IB, spm. 15).

AMR OG TR SKAL STYRKES I DERES FORMIDLINGSROLLE

Lederne er også meget optagede af at drøfte arbejdsmiljørepræsentantens (AMR) og tillidsrepræsentantens (TR) formidlingsrolle og mandat. De oplever, at det ofte er svært for disse repræsentanter at udfylde den formidlingsrolle, som følger med (tillids)hvervet. Det fremgår blandt andet af disse udtalelser:

IP3: ”Jeg oplever faktisk ofte, når vi sidder i for eksempel et MED-udvalg eller PFU, at de medarbejderrepræsentanter, der sidder i de her forskellige organer, de har ikke fået et mandat med sig, så når de sidder og udtaler sig om nogle ting i de her organer, så er det faktisk ofte som enkeltpersoner i stedet for [...] Det er igen den kommunikationsopgave, der svigtes, når man færdes de steder, jeg færdes. Den her forpligtigelse til ikke kun at mele sin egen kage – undskyld jeg bruger det udtryk – men det er, at man skal altså nogle gange tage noget med til bordet, som man ikke er enig i” (spm. 17).

IP8: ”Jeg tror bare, de der repræsentanter, de har i MED og alt muligt andet, de har rigeligt at gøre, og jeg tror på, at de misser deres opgave engang imellem i forhold til at have den der repræsentationsforpligtigelse” (spm. 8).

Netop af denne grund mener lederne også, at der her er en god mulighed for at styrke vidensdelingen:

IP7: ”Vi skal træne dem op til også at være loyale overfor det, der er besluttet og stå på mål for det. Det giver også – nu bruger jeg et ord, jeg hader – et større medarbejderskab ude i det udførende led, fordi de får det fra en af deres egne” (spm. 8).

IP3: ” [...] Det er jo ikke holdbart at have en til at være AMR eller TR, der ikke kan kommunikere, for så er du jo nødt til at give dem krykker på og så stå ved siden af dem, for at de kan komme igennem det” (spm. 9).

IP3: ”Som hele Børn og Unge bryster vi os af, at vi er meget flade i strukturen, at vi har en meget demokratisk kultur og stor medarbejderinddragelse, men når vi kommunikerer, er det stærkt hierarkisk, fordi så skal det komme fra en leder, og jeg er sådan en modstander af det der. Det med at udstyre folk med de her roller og pligter i forhold til at kommunikere, så det ikke er en leder, der altid står på ølkassen, men det også er en TR og AMR, der taler den samlede kerneydelses sag, fordi det står de også på mål for” (spm. 9).

Som citaterne viser, vil en styrkelse af AMR og TR's formidlingsroller både kunne lette og supplere lederen i vedkommendes kommunikationsopgave; Man vil være flere til at tale kerneopgaven op – og det vil kunne styrke ejerskabet og samhørigheden lokalt.

I.4. ANERKENDELSE OG MULIGE POTENTIALER

I dette afsnit præsenteres lederne egne forslag til, hvordan vidensdelingen i Børn og Unge kan styrkes.

TILFÆLDIGHEDSPRINCIPPET MÅ IKKE RÅDE

Et af de forslag, som lederne kommer med, er, at der skal etableres nogle tydeligere strukturer og aftaler omkring, hvordan man ønsker at kommunikere både fra centralt og lokalt hold. De oplever, at kommunikationen i dag er for forskellig, for tilfældig og for personafhængig. Med klare aftaler ser de, at kommunikationen kan blive mere målrettet samtidig med, at informationsmængden kan mindskes:

IP1: *”Et godt eksempel er de af jer, der har børn og modtager måske en besked fra sit barns klasselærer, det kan være fjerde eller anden klasse, og så hører man aldrig fra syvende klasse, hvor man måske også har et barn, og det er jo fordi, det er baseret på en individuel tilgang – eller man tillader, at der er en individuel tilgang på en skole for eksempel til, hvornår vedkommende måtte have lyst til at sende en mail tilbage om, hvordan det egentlig går. Der tror jeg mere på, at der vil ryge en information ud [...] Man har lagt en systemtilgang på, hvordan en tilbagemelding på, hvordan det går i skolen [...] Om det så er en strukturskabelon, eller noget andet man har brugt, det er sådan set lige meget, men at man tydeliggør, hvordan kommunikationen skal være” (spm. 14).*

IP5: *”Vi skal have et ansvar for, at vi gør det ens, sådan at det ikke bliver forskelligt, for når IP8 har ni huse, så vælger man et hus, fordi det får informationer hver gang, og det er skide godt, så på en eller anden måde skal vi gøre noget jævnt - ikke laveste fællesnævner - men vi har et fælles ansvar for at få sat nogle skibe i søen” (spm. 18).*

KLARE BESTILLINGER PÅ MAIL OG MERE EMMA GAD

Flere af lederne efterspørger også klare bestillinger, da de mener, at det vil kunne begrænse de mange mails og give mere tryghed i hverdagen. Det forklarer IP6 i dette citat:

”En af de ting, vi har arbejdet meget med, det er klare bestillinger, så hvis man kigger på en mail, er der så en klar bestilling? Eller er det bare fluffy? Det er super vigtigt, for det giver tryghed og retning i ens hverdag, for det er sgu rart, når chefen han i en dagsorden har givet nogle klare bestillinger på, hvad er det vi skal, hvor er det, vi skal hen?” (spm. 21).

Derudover efterspørger nogle af lederne Emma Gad- inspireret information omkring, hvordan man kan forbedre tonen i den skriftlige kommunikation:

IP4: *”Men det vigtigste er, at man laver helt klare regler for, hvad vi kommunikerer på mail. Det kan ikke nytte noget, hvis man modtager 50 mails om dagen, og de ikke skriver i emnefeltet, hvad det handler om [...]” (spm. 12).*

VIDENSAGENTER

Endeligt foreslår en af lederne, at man skal gøre det let at koble sig på viden, uden at det nødvendigvis foregår formelt i netværk eller fora. Vidensdelingsagenter nævnes som en metode til at få viden til at cirkulere rundt i organisationen:

IP: ” Så kunne det være, at man skulle sige, at nu havde vi nogle vidensdelingsagenter, og de havde til opgave i den næste måned at bryde isen” (Bilag 1B, spm. 17).

1.5. ØJEBLIKSILLEDE

Fokusgruppen tegner et billede af en gruppe af ledere, der finder det tidskrævende at navigere i de mange henvendelser, som de oplever at modtage via forskellige platforme hver dag. Flere af disse henvendelser oplever de som uvæsentlige og forstyrrende for deres opgaveløsning – det kan endda tolkes i den retning, at de næsten oplever at stå for meget til rådighed.

En væsentlig del af det at være leder er også at agere gatekeeper og sikre, at ens medarbejdere ikke bliver forstyrrede i deres arbejde. Rollen som gatekeeper giver dem på den ene side en fornemmelse af kontrol, men samtidig er de opmærksomme på, at det måske ikke gavner deres medarbejdere i det lange løb.

For lederne giver vidensdeling mening, når den bidrager til kerneopgaven. Det skal være muligt at koble sig på den viden, man har behov for, og så skal man kunne spore en synlig effekt af vidensdelingen. De foreslår, at kommunikationen kan styrkes lokalt ved at hjælpe AMR og TR til at løfte deres formidlingsrolle.

2. ØJEBLIKSBILLEDE - PÆDAGOGER

2.1. AT MESTRE KERNEOPGAVEN

SPARRING OG VIDENSDELING I HVERDAGEN

Pædagogerne beretter om hyppig vidensdeling og sparring i det daglige. For dem er vidensdeling en naturlig del af deres opgaveløsning. På dagtilbudsområdet fortæller pædagogerne eksempelvis, at de sparrer med stuemakkeren, på tværs af stuerne og husene, hvilket understøttes af udsagn som dette: IP2: *”Den makker man går op og ned af. Der sparrer man jo hele tiden om de forældre, man har snakket med, eller om det børnene har – ja en med ondt i en fod, eller hvad det nu er”* (spm. 3). Børnehavepædagogerne fortæller endvidere, at de nogle gange hjælper deres kolleger i vuggestuen, hvis det kniber med bemanningen.

IP5: *”Altså også sådan så os fra børnehaven, vi har også været inde i vuggestuen, for vi kan ligesom ikke – det er alt for sårbart at have en vuggestue, der er en gruppe for sig”* (spm. 4).

Pædagogerne fra fritidsklubberne kan ligeledes bekræfte, at de ofte deler viden med kolleger i deres område. Det sker på fælles personalemøder, til arrangementer og lignende, men også når de har at gøre med unge, der bevæger sig mellem to klubber. Det uddyber IP6:

” [...] Og så har vi jo nogle af de unge, som bevæger sig i begge klubber. Så det gør jo også, at der er nogle informationer, der kan være rare nok at videregive til hinanden. Men ellers er det ikke sådan at dem fra Solbjerg, at vi ringes med dem dagligt eller en gang om ugen. Altså der passer man som regel sin egen butik, fordi der som regel er rigeligt at holde øje med” (s. 16).

På SFO-området foregår vidensdelingen lidt mere uformelt, da de ikke gør brug af nogle bestemte platforme eller kanaler: IP6: *”Vi er ikke på nogen platform i forhold til andre institutioner og sådan noget. Det er mest indbyrdes fra erfaringer, som vi kan have fra forskellige steder”* (spm. 14). De kommunikerer med forældrene, når de henter og bringer deres børn.

DET HANDLER OM TILLID

Pædagogerne giver tydeligt udtryk for, at der skal være et fundament af tillid, for at vidensdeling kan finde sted. Det gælder både, når det kommer til vidensdeling med kolleger, forældre og andre fagpersoner. Flere af pædagogerne forklarer, at denne tillid er til stede i Børn og Unge på en usynlig og udtalt måde. Her er det eksempelvis IP2, der fortæller, hvad tillid betyder for ham:

”Jeg har tillid til alle mine kolleger. Så alle de fagpersoner, jeg er omkring. Jeg har tillid til, at forældrene vil deres børn det bedste og går ud fra, at de har tillid til, at vi vil deres børn det bedste. Så det er egentlig sådan en utalt ting, synes jeg” (spm. 8).

Det bekræftes af endnu en SFO pædagog, som siger:

”Det spiller en kæmpe rolle, synes jeg, fordi jeg vil, og de fleste vil, nok søge nogen, man har tillid til. Både tillid til, men også respekterer fagligt og trække på deres viden. Så jeg tror, det er rigtig vigtigt, at man stoler på den, man deler viden med” (Bilag 2B, spm. 6).

Fælles er, at alle oplever, at tillid skaber tryghed i relationen. Tillid gør, at de ikke holder viden tilbage – og tilliden, siger de, er helt afgørende for, at man som pædagog kan fungere i en hverdag, hvor der kan opstå situationer, hvor man må handle på instinktet og vente med at reflektere over egen praksis til bagefter. Det kommer til udtryk i et citat som dette fra en SFO pædagog:

”Vi kommer jo nogen gange ud i nogle situationer, som kan være ubehagelige, hvor vi er nødt til at handle på instinktet, og så er vi jo nødt til bagefter at redegøre for, hvad vi har gjort. Og så... så nogen gange kan man jo godt have gjort noget, som set i bagklogskabens lys ikke var det bedste, men fordi man står i det og er nødt til at handle, så kan man jo nogen gange komme ud i noget, hvor det bagefter ikke ser så godt ud” (Bilag 2C, spm. 5).

Tillid må derfor anses for at være en vigtig forudsætning for, at man som pædagog kan mestre sine opgaver – og i det tilfælde, at tilliden svinder, må man trække på sin professionalisme og tænke på, hvad der gavner barnet mest. Det påpeger en af SFO pædagog i dette citat:

”Men det er jo til syvende og sidst et spørgsmål om professionalisme. Så hvis jeg skulle sidde med en, som jeg ikke havde et godt personligt forhold til, så skulle jeg stadig være i stand til at levere de ting, der skal leveres i forhold til vidensdeling for at sikre, at vores barn, eller det barn vi snakker om, har en god hverdag og har det godt” (Bilag 2C, spm 6).

TRAVLHED GIVER MISFORSTÅELSER

Selvom pædagogerne beretter om en hverdag, hvor information og viden deles i det daglige, oplever de også, at travlhed er med til at skabe misforståelser i mødet med forældrene. Disse misforståelser skyldes ofte, at de ikke er tydelige nok i deres kommunikation – Det kan være uklarheder såsom: Hvorfor de laver en bestemt aktivitet? Hvorfor de gør tingene på en bestemt måde? Hvorfor de vælger, at børnene skal med på turer og så videre. Nogle gange kommer de endda til at tage for givet, at forældrene har samme viden eller forståelse som dem selv, og det kan skabe nogle uheldige situationer:

IP4: ” [...] Vi stirrer os mange gange lidt blinde på det, vi ved, og så tager vi for givet, at forældrene ved det. Jeg oplevede engang en far, der kom og hentede sit barn 17.20 og institutionen lukkede klokken 17 [...] og han havde overhovedet ikke travlt [...] Og jeg kunne slet ikke begribe, at han ikke var sådan: ’Det må du virkelig undskylde.’ Så det var bare sådan: ’Jeg bliver nødt til at skynde på dig, for jeg skal faktisk også hjem og sådan noget’ – ’nå’ – ’og jeg ved ikke, om du er klar over det, men vi lukker altså klokken 17’ – ’nå, gør I?’ siger han så. Altså han vidste det ikke. Han siger: ’Jamen flekser I ikke?’ (spm. 17).

IP1: ” [...] Ikke for længe siden med en far, der spørger: ’Nu har I eller vi fået alle de her støttetimer, hvornår ser jeg dem?’. Dem skulle du gerne se i det lange løb på dit barns udvikling, men det er ikke

sådan, altså støttetimerne betyder ikke, at der kommer en udefra eller en af os og går ved siden af dit barn hele dagen” (spm. 17).

Travlhed er også en af grundene til, at informationer kan gå tabt, når pædagogerne skal overlevere til hinanden. Langt de fleste af pædagogerne mener dog ikke, at der er tale om kritiske videnstab. Tværtimod omtaler de det som værende i småtingsafdelingen – og de er godt klar over, at det ikke må ske for ofte, hvis de vil bevare den tillid og den gode relation, som de værdsætter så højt (s. 5, 9, 24). To pædagoger uddyber:

”Selvfølgelig kan man glemme at tjekke, og man kan glemme at skrive præcis hvornår – hvis at vi er på en tur, og så står der en forælder og venter, når vi så kommer tilbage og er sur over, at vi ikke har informeret” (Bilag 2B, spm. 15)

IPI: ”Det er ikke verdens ende, men det er alligevel bare sådan noget, hvor man tænker, at det er sådan noget, der påvirker, når man snakker relationer og tillid. Når man som forælder kommer ind, og den, man snakker med, ikke ved, hvad dølen der skal ske. Hvis den ligesom smutter et led, så har det en effekt længere ude” (spm. 21).

Cirka halvdelen af pædagogerne nævner også, at den indbyrdes snak mellem forældre kan skabe misforståelser. De oplever, at episoder eller handlinger hurtigt kan vokse sig større, end de egentligt er, fordi forældrene taler sammen. Derfor ser de gerne, at forældrene i stedet henvender sig direkte til dem, hvis de oplever misforståelser:

IPI:” [...] det er da ikke så længe siden, at vi har måttet have nogle forældre til side for at gøre opmærksom på, at nogen af de ting, de står og snakker om i garderoben med hinanden, skal de måske gå til en af pædagogerne eller en leder med – fordi de kan meget hurtigt stå og blive enige om, at det hele er galt nu. Så det her med, når man har en forælder, der har oplevet noget uheldigt eller måske har misforstået noget omkring en leg eller en episode med deres barn, jamen så skal man ikke ringe til de andre børns forældre og tage snakken der. Den skal gå igennem os, fagpersonerne. Så på den måde har vi oplevet, at nogen informationer er blevet misforståede eller i hvert fald fejlbehandlede lidt” (spm. 20).

IP5: ”Jamen det er jo i Føtex: ’Og synes du ikke også, og synes du ikke også’ og så er der en anden og en tredje. Og det er forfærdeligt at få at vide som den sidste, hvis det egentlig er os, det handler om – at høre den af omvejen ” (spm. 20).

2.2. AT SE MENING

Ligesom lederne mener pædagogerne også, at vidensdeling er en fælles forpligtelse, som skal løftes af ledere, medarbejdere og forældre i fællesskab (Bilag 2A, spm. 18). IP5 begrundet det ved:

”- Selvfølgelig er det først og fremmest lederens ansvar, men det er jo vores allesammen ansvar at bringe det videre, når der er noget” (spm. 9). Det bakkes op af en anden pædagog, der påpeger, at: IP: ”Men der tror jeg, at man skal være god som pædagoger i SFO’en til at få kommunikeret det ud. Så det også forældrenes ansvar, så at gå ind og tjekke den her forældremail en gang om ugen i hvert fald” (Bilag 2B, spm. 15).

Når pædagogerne skal beskrive, hvad der giver mening for dem at dele med andre, lægger de vægt på, at man først skal lave en egenvurdering af, om den viden man vil formidle er relevant for andre. Derudover vil de gerne dele projekter, forløb eller kommunikation, som de er stolte af eller har oplevet fungerede særlig godt. Nedenstående eksempler illustrerer dette:

IP2: ” [...] Men når man har gjort noget eller prøvet noget, som bare fungerer skide godt, jamen så har man da lyst til at dele det” (spm. 3).

IP1: ”Og det er, fordi vi har haft erfaring med tidligere, at det er måske en skide god aktivitet, så den vil vi gerne have flere med i” (spm. 14).

IP1: ”Jeg har i hvert fald fået meget positiv feedback på det fra forældrene side af – at i stedet for at skrive, at: ’i dag har vi kigget på bænkebidere’ eller: ’i dag har vi ristet bænkebidere’, så det her med også at give forældrene den viden, som jeg har arbejdet med børnene med. Så bare det at skrive, at: ’i dag har vi lært, at der er tre forskellige i vores terrarietkasse. Der er gråbænkebidere, gulbænkebidere og murbænkebidere’. Og bare den lille, altså det er tre linjer, det gør også, at forældrene lige pludselig stiller spørgsmål til det” (spm. 6).

SYNLIGGØRELSE AF PROFILER OG KOMPETENCER

Et andet emne, der optager pædagogerne, er, hvordan vidensdeling kan bidrage til at synliggøre de kompetencer og profiler, som allerede findes indenfor det enkelte dagtilbud eller område. Dette har flere af pædagogerne gode erfaringer med:

IP4: ”Vi har også en ressourceliste i vores dagtilbud, hvor alle som har en efteruddannelse eller sådan ligesom har skrevet på, at jeg har en uddannelse som pædagog og så en efteruddannelse som det og det. Altså så vi kan bruge hinanden til oplæg på P-møder, eller hvis der er nogen, der har brug for noget særlig sparring i forhold til noget, så kan vi bruge hinanden på tværs af institutionerne også ” (spm. 5).

IP2: ” [...] vores profiler, de er offentliggjort i en matrix som alle kan se, og hvor det er man har sine stærke side. Og vi kan også blive sendt på kursus i det. Så har vi, på hele dagtilbuddet, der er vi inddelt

i fagteams. Så der er nogen, der er i et team for tidlig forebyggende indsats, der er nogen, der er i et naturteam, der er nogen, der er i et sprogteam” (spm. 5).

IP3: ”Altså selvom det er flad struktur og selvkørende, så har han (lederen) en fornemmelse. Hvad er vores styrker hver især, og hvor vores kompetencer ligger, og hvad vi er optagede af” (spm. 5).

Som det fremgår af citaterne, mener pædagogerne, at en oversigt over lokale kompetencer kan bidrage til en bedre udnyttelse af de eksisterende ressourcer, og samtidig gør det det nemmere at finde frem til, hvem man kan sparre med, og hvor man kan hente inspiration.

3. AT SAMARBEJDE OG AT HØRE TIL

STÆRK SAMMENHÆNGSKRAFT LOKALT – SVAGERE SOM ET STORT FÆLLESSKAB

Pædagogerne er også blevet spurgt ind til, i hvor høj grad de oplever at være en del af Børn og Unge, og her kommer de med et meget entydigt svar. De oplever alle, at de hører til på deres lokale arbejdsplads det vil sige i deres eget dagtilbud, på skolen eller i klubben. Langt sværere er det for pædagogerne at identificere sig med være en del af Børn og Unge som et stort fællesskab. Det er der flere grunde til. Pædagogerne fra dagtilbudsområdet forklarer, at dagtilbuddene er blevet så store, at det er svært at have øje fra andre end sig selv, og det gør afstanden til resten af Børn og Unge større:

IP5: ”Altså vi er simpelthen blevet presset mere sammen i kerneopgaven i vores eget. Så bare dagtilbuddet vil jeg sige, det er da rigeligt” (spm. 15).

IP2: ”Man kan også sige, at eftersom dagtilbuddene er blevet slået sammen, eller at de er blevet større, det er jo mega stort, der er lige pludselig dobbelt så mange at forholde sig til, så kommer Børn og Unge også længere væk” (spm. 15).

IP4: ”Der er også et tidspunkt, hvor jeg var ude i Brabrand, og jeg ved ingenting om det område eller institutionerne, fordi den viden man får, det er indenfor dagtilbudsregi” (spm. 15).

De mange forskelligheder på kryds og tværs af afdelinger fremhæves også som en grund til, at interessen for de andre ikke er særlig stor. En pædagog siger eksempelvis:

IP1: ”Fordi jeg ved godt, at vi alle sammen arbejder indenfor Børn og Unge, men man ved jo, hvor forskellige bare to børnehaver kan være, så det er slet ikke sikkert, at jeg identificerer mig lige så meget med det, I gør – selvom vores kerneopgave, og, hvad skal man sige, fælles mål stadigvæk er det samme” (spm. 15).

Der er således ikke nogen tvivl om, at pædagogerne mærker, at de er en del af en stor organisation – og det at skulle forholde sig til at være en del af et større fællesskab hurtigt kan blive stort og abstrakt:

IP0: *”Føler jeg, at jeg er en del af Børn og Unge? Nej, det må jeg ærligt indrømme, at jeg tænker det ikke så stort (Bilag 2C, spm 18).*

IP: *”[...] Bare Viby Skole, som der en lille kilometer væk, dem har vi ikke noget samarbejde med overhovedet, fordi der er den her afstand i mellem og det... så derfor har vi ikke gjort det ” (Bilag 2B, spm. 12).*

Tilsammen peger pædagogernes udtalelser i retning af et stærk lokalt tilhørsforhold, mens sammenhængskraften på tværs af Børn og Unge ser ud til at være væsentligt svagere. Sammenholdes det med pædagogernes udtalelser om, hvordan de deler viden i hverdagen, vil man kunne se et sammenligneligt mønster. Derfor kan man argumentere for, at tilhørsforhold har en betydning for, hvem og hvor langt ude i organisationen man deler viden. Eller sagt på en anden måde: Jo stærkere tilhørsforhold, des stærkere vidensdeling og vice versa.

BU-NYT DRUKNER I PRAKTISKE GØREMÅL

En af de måder man som medarbejder i Børn og Unge kan holde sig orienterede omkring, hvad der rører sig i områderne, er via det interne medarbejderblad BU- Nyt. Pædagogerne kan dog fortælle, at de ikke har tid til at læse medarbejderbladet. Når bladet ryger i skraldespanden eller bliver nedprioriteret, skyldes det ikke kvaliteten af bladet, men i stedet en benhård prioritering mellem praktiske gøremål og mails fra forældre (Bilag 2A, spm. 15). Derfor efterspørger de også en nytænkning af medarbejderbladet, som passer bedre ind i deres hverdag:

IP6: *” [...] Men det er simpelthen lige tiden, fordi vi har heller ikke særlig meget forberedelsestid og sådan noget” (spm. 15).*

IP2: *”Nogen gange så er der også så mange ting, man som personale bare skal følge op på i ens eget dagtilbud, så når der kommer BU Nyt, så er det nogen gange: ’Årh, skal jeg nu også forholde mig til det?’ Det bliver mere, fordi vi er så store, som vi er nu, at jeg tænker, at hvis man skal igennem som Børn og Unge, tænker jeg, at man måske skal [...] udvikle på noget andet end et nyhedsbrev” (spm. 15).*

SAMARBEJDE MED FORÆLDRE

Når pædagogerne skal beskrive samarbejdet med forældrene, lægger de vægt på vigtigheden af, at begge parter er lydhøre. Det udtaler IP4: *”Men at de føler sig set og hørt og kan komme til os, hvis der er et eller andet. For ja, vi har travlt, men vi har ikke for travlt til at snakke, måske ikke lige i sekundet, men vi skal nok finde tiden” (spm. 23).*

Der, hvor samarbejdet og lydhørheden dog kan blive udfordret, er, når pædagogerne skal overlevere negative eller svære informationer om barnet til forældrene. Flere af pædagogerne mærker, at de bliver lidt tilbageholdende og tillukkede, fordi de på forhånd ved, at den slags information ikke vil blive vel modtaget; og er der tale om flere beskeder, bliver det endnu sværere:

IP1: ”Hvis der er nogen, der får dem sådan rigtig hyppigt, så på et eller andet tidspunkt lukker man måske lidt ned og tænker sådan: ’Jaja det kunne også være, og har I tænkt på...’. Så det er nok der, vi i hvert fald nogen gange tænker – okay, nu har vi taget snakken her i klubben, skal vi så ringe hjem også? Fordi man sådan måske godt ved lidt, hvordan den bliver modtaget” (spm. 7).

IP: ”Det er måske mest, hvis det nu ikke har fungeret så godt, så kan man godt være lidt tilbageholdende i forhold til at dele det” (Bilag 2B, spm. 5).

4. ANERKENDELSE OG MULIGE POTENTIALER

I dette afsnit opsummeres de mulige potentialer, som pædagogerne selv har foreslået med henblik på at styrke vidensdelingen i Børn og Unge.

FORVENTNINGSAFSTEMNING SKABER RO BLANDT MEDARBEJDERE OG FORÆLDRE

Et af de forslag, som pædagogerne kommer med, er, at man lokalt og i samarbejde med forældrene arbejder med en tydeligere forventningsafstemning. Det kan være en forventningsafstemning omkring rutiner og adfærd, men også i forhold til, hvilken kommunikation man som forældre kan forvente at få fra dagtilbuddet, skolen eller klubben og omvendt. Det vil ikke blot skabe mere ro for alle parter, men også reducere de misforståelser, der tidligere er blevet omtalt. To pædagoger udtaler:

IP5: ”Det der med forventningsafstemning, både til hinanden men også forældre... fordi der er nemlig en masse behov, både når de kommer, men også når de henter. Vi har også nogen forventninger, der er vi – der har vi været nødt til at være meget klar i at beskrive, hvordan vi gerne vil have det. Og så også være ret strukturerede i de der situationer om morgenen” (spm. 23).

IP6: ”Altså vi har nogle forældre, der synes, at de bliver spammet med mails hele tiden, og så er der andre, der synes, de næsten ikke får noget at vide, selvom de får det samme antal mails. Så jeg tror, det man som udgangspunkt må gøre, det er at sende det ud, som man tænker har relevans for forældrene” (spm. 10).

FOR MANGE KANALER

Flere af pædagogerne udtrykker også en frustration over, at der er for mange kanaler og platforme at forholde sig til. Derfor efterspørger de fra centralt hold en bedre vejledning i, hvordan man anvender dem:

IP2: ”Jeg tænker også, at Børn og Unge, at de måske også kan optimere lidt på nogle ting, fordi så kører man dialoghjul, men man skal også bruge intra, hvor alle børnenes ting også ligger inde, så at man får lavet en lidt mere fælles vej i, hvad er det, vi bruger [...] Fordi der er for mange ting, man skal ind og forholde sig til” (spm. 25).

IP4: ”Jeg har en del kolleger i hvert fald, der stejler rigtig meget på, at så kan de ikke... de kan ikke både forholde sig til, at så skal de på intra, og så skal de på hjernen og hjertet. Og nu skal vi også installere vores az-ident og sådan noget, og jeg har også en mail fra Aarhus Kommune og sådan noget – jeg kan ikke” (spm. 25).

IP6: ”Det er jo syv forskellige steder, man skal ind og kigge. Ja, men det skal du altså huske. Ja, det ved jeg godt, men det ligger altså bare ikke lige integreret, vel?” (spm. 25).

5. ØJEBLIKSILLEDE

Pædagogerne oplever generelt, at de mestrer deres opgaver trods travlhed. Vidensdeling indgår som en naturlig del af deres arbejde, og de har en grundlæggende tillid til hinanden; De vil hinanden det godt, og de stoler på den enkeltes faglighed. Travlheden gør, at der opstår misforståelser i hverdagen. Informationer glemmes i overleveringerne, og kommunikationen er ikke altid forventningsafstemt. Tilhørsforholdet og vidensdelingen syner stærkt lokalt, men svinder, jo længere man bevæger sig væk, hvilket hovedsageligt begrundes i forskellighed og i et manglende overskud til at orientere sig mod andre på grund af dagtilbuddenes størrelse. De efterspørger en mere forventningsafstemt kommunikation og bedre vejledning i, hvordan man bruger de forskellige kommunikationskanaler.

3. ØJEBLIKSBILLEDE - LÆRERE

3.1. AT MESTRE KERNEOPGAVEN

SPARRING OG VIDENSDELING I HVERDAGEN

Ligesom pædagogerne kan lærerne fortælle, at de ofte sparrer og deler viden med hinanden i hverdagen. De udveksler viden i årgangsteams, i fagteams, når der skal laves årsplan, og når der skal planlægges undervisningsforløb:

IP4: ” [...] Jeg synes, vi laver meget sådan faglig vidensdeling også. Og planlægger forløb sammen, laver projektorienteret undervisning, hvor vi planlægger det sammen, tænker jeg også, er en form for vidensdeling, hvor vi sådan byder ind med forskellige ting. Eller altså jeg kan også finde på at spørge nogen andre dansklærere, hvad de har lavet på den årgang, eller hvad kan man lave i 5. klasse... hvor vi også deler forløb og sådan” (spm. 4).

IP: ”Vi har haft et forløb herude med pædagogiske læringsfællesskaber, det der med at lave cases og dele dem med kollegaer og så videre. Og så er der jo MinUddannelse-systemet, hvor vi går i gang med at bruge det ved at lave undervisningsforløb og dele dem med kolleger, forældre og elever” (Bilag 3B, spm.1).

Derudover er hverdagen præget af en del uformel og spontan vidensudveksling mellem timerne og i frikvartererne. Det kan eksempelvis være, at man hiver fat i en kollega på gangen for at overlevere en kort besked, fortæller en af lærerne: ”Altså I ved, så kan det blive sådan lidt ’åh’. Det der med at man hurtigt lige skal have fat i nogen, og så er de der ikke. Altså hvis der er et eller andet” (Bilag 3A, spm. 14).

Selvom de hurtige beskeder på overfladen syner effektive, har det ifølge flere af lærerne ofte den modsatte effekt. En lærer giver udtryk for, at de hurtige overleveringer stresser hende:

IP4: ”Altså jo det kan godt virke lidt stressende i hvert fald, hvis man lige huh og lige på gangen og sådan noget [får viden fra kolleger] ” (spm. 20)

To andre lærere fortæller, at de bliver trætte, når de hele tiden får at vide, at der har været uro i klassen. Faktisk indrømmer den ene lærer, at han nogle gange tager en omvej for at undgå at møde andre, mens den anden lærer oplever at føle sig tynget: ” [...] Og hvis man har en lidt vanskelig klasse, så orker man ikke hver eneste dag at få at vide af en, der har været dernede, at: ’Han sagde sådan og gjorde sådan’. Man kan blive helt tynget af det” (spm. 21).

Et andet karakteristisk træk for lærerne som gruppe er, at de foretrækker at dele viden indenfor deres egen matrikel (spm. 10). I de tilfælde, hvor de skal dele forløb med andre lærere eller skoler indenfor eller udenfor området, bliver de nogle gange ramt af usikkerhed. Det kommer IP3 med et eksempel på:

”Og der kan jeg godt med ’ah er det godt nok?’. Altså der kommer sådan lidt det der med, som du siger tilliden. Men jeg tror på skolen, så bruger vi hinanden og kigger på hinandens forløb, og der er sådan meget åbenhed omkring det” (spm. 6).

TILLID SOM FUNDAMENT FOR VIDENSDELING

Lærerens samarbejde med forældrene bygger på en grundlæggende tillid til hinanden. Forældrene skal vide, at læreren ønsker barnet det bedste, siger IP2 eksempelvis: ” [...] Jeg synes den fornemmeste opgave i forhold til videndeling om barnet, det er også, at forældrene aldrig må være i tvivl om, at vi har et fælles tredje bedste. Altså deres barn” (spm 24).

Tilliden er med til at skabe en trykthed hos forældrene, og når først den er skabt, oplever lærerne, at det er meget nemmere at tale sammen om de svære oplevelser:

IP2: ”Kan man først få det etableret, for det er jo et tillidsforhold, så vil videndelingen også komme. Mere den fra forældrene, når de er sikre på vores hensigter og motiver. Og omvendt, så er det meget nemmere at få noget ud af dem, så man ikke er så... som kan være svært at komme ud med, og det gør det også nemmere for os at få sagt nogle ting, som kan gøre ondt, hvis man stoler på de forældre. At de også vil os det godt ” (spm. 24).

KOMMUNIKATION MED FORÆLDRE TIL TOSPROGEDE BØRN ER EN UDFORDRING

For lærerne opstår den største udfordring i at få skabt en god dialog med forældrene til de tosprogede børn. De oplever, at der er en stor sprogbarriere, der gør det svært for dem at afkode, om forældrene nu også har forstået dem:

IP3: ”Nu har vi ude ved os næsten 98 procent tosprogede, og der kan altså være sprogbarrierer [...] Der kan også være forældre, der siger, de godt kan forstå, hvad vi siger, men så når vi sidder overfor dem, så synes vi ikke, vi kan komme helt igennem med budskaber og sådan noget” (spm. 8).

IP2: ” [...] Men det er svært, fordi man ikke kan sikre sig, at beskeden bliver læst, og hvis det bliver læst, kan man ikke sikre sig, at de også har forstået det” (spm. 8).

Den ene af lærerne foreslår derfor, at man i højere grad fokuserer på at forklare de tosprogede forældre, hvor stor en betydning de spiller i deres børns skoleliv fremfor at have fokus på sprogbarrieren:

IP2: ”Det er ikke noget, der foregår uden for deres liv. Det bør være en stor del af deres liv. Vi skal starte et sted, og vigtigheden af det, det synes jeg, er værd at gøre opmærksom på” (spm. 23).

3.2. AT SE MENING

Fokusgruppens lærere er også blevet spurgt ind til, hvornår vidensdeling giver mening for dem. Et af de emner, som fylder i samtalen, handler om, hvordan man deler undervisningsforløb. Flere af lærerne nævner, at der skal følge en mundtlig overlevering med, når man overtager et undervisningsforløb fra en anden. Derudover mener lærerne også, at man kan blive bedre til at vidensdele på tværs af klassetrin og årgange, ja faktisk igennem et helt skoleforløb. Begge emner uddybes i de følgende afsnit.

MUNDTLIG OVERLEVERING AF UNDERVISNINGSFORLØB

Lidt over halvdelen af fokusgruppens lærere giver udtryk for, at man ikke "bare" kan overtage et undervisningsforløb fra andre via for eksempel MinUddannelse. For at et forløb skal kunne overleveres, skal de didaktiske overvejelser følge med. Selve overleveringen ønsker flere af lærerne sker mundtligt, da det er nemmere at afkode, hvilke øvelser der er relevante for sin egen klasse. Det bliver tydeligt i udsagn som disse:

IP1: ” [...] Og det jeg hører nu, at vi alle sammen siger, det er jo, at der, hvor det giver mening for os, det er primært, når man mødes om tingene. Ikke? Så man kan sige de her tider, hvor vi har alt det der MinUddannelse, altså der kan man sige, at det er jo også tænkt som vidensdeling, det er bare ikke så let lige at overføre på den måde, fordi at man... når man har med mennesker at gøre [...]. Det er ikke bare at tage ud af et program og overføre på den måde” (spm. 2).

IP2: ”Men det kan også være utrolig svært at tage et forløb for eksempel og bare overtage det fra nogle andre og sige: 'Her er forløbet med middelalderen'. Sådan fungerer det ikke altid” (spm. 2).

IP4: ”Ja, og snakke om, hvad fungerede godt, og hvad fungerede ikke, eller hvad kunne man lave anderledes og sådan noget ” (spm. 2).

RØD TRÅD AF VIDENSDILING IGennem HELE ELEVENS SKOLEFORLØB

Størstedelen af lærerne efterspørger en stærkere vidensdeling i forbindelse med overgange - ikke blot i de sammenhænge, hvor barnet skifter fra dagtilbud til skole, men også når barnet går fra et klassetrin til et andet eller skifter fra indskoling til mellemtrin og videre til udskoling. Ifølge lærerne skal der være en rød tråd igennem hele barnets skoleforløb:

IP2: ”Fordi en ting er indenfor en årgang eller indenfor et mellemtrin eller indskoling, men hvordan kan man lave en rød tråd af vidensdeling mellem hele skoleforløbet? Altså, hvad er det man regner med, at børnene skal kunne, det kan man selvfølgelig læse i fælles mål og så videre, men hvad er det, man skal kunne, når man kommer fra det ene fase til den anden fase. Og den vidensdeling, der er derimellem, fra 3. til 4. og 6. til 7., hvis man har den opdeling [...] Altså hvad er det egentligt, at vi forventer af hinanden, at børnene kan, og hvad er det så egentlig reelt, de har været igennem. Og ofte

så har jeg oplevet, at så bliver børnene bare afleveret til ny lærer og ny virkelighed, nu går du på mellemtrinet, og så starter du bare på noget helt nyt, og så er der ikke kommet noget med” (spm. 2).

IP3: ”Ja, det er sådan en forventningsafklaring, som I har lavet på forhånd” (spm. 2).

IP4: ”Jamen, det har vi snakket om også. Det var der en udskolings dansklærer, der også efterlyste. For eksempel kommaregler, for hun vidste ikke, hvad vi havde for nogle konkrete ting der. Det er jo rimelig relevant at vide, hvad har jeg lært dem i 6. klasse, inden de kommer i 7.” (spm. 2).

Som citaterne understreger, er lærerne optagede af at få forventningsafstemt, hvad man lærer til lærer kan forvente af hinanden i forbindelse med disse overgange, da det ser ud til, at væsentlig viden går tabt i forbindelse med disse skift.

Sidst, men ikke mindst giver lærerne udtryk for, at alle har et ansvar for at dele viden. En enkelt lærer mener dog, at ledelsen har et ekstra ansvar for at sikre de rigtige rammer og værktøjer (spm. 29).

3.3. AT SAMARBEJDE OG AT HØRE TIL

I dette afsnit præsenteres lærernes tilhørsforhold, og der gives efterfølgende en beskrivelse af en spirende vidensdelingskultur, som er på vej frem på flere af skolerne.

STÆRKT LOKALT TILHØRSFORHOLD

Alle lærerne i fokusgruppen oplever, at de hører til på deres skole. Det bliver tydeligt i udtalelser som eksempelvis denne: ”Jeg synes, at jeg tilhører min skole - 90 procent. Jeg føler mig ikke ansat hos Aarhus Kommune, jeg føler mig ansat hos A [skolenavn fjernet] skole” (Bilag 3B, spm. 20). En anden lærer (IP2) har hørt, at man kan flytte rundt på ressourcer, således at en lærer kan overflyttes til en anden skole eller til forvaltningen. I den forbindelse giver han stærkt udtryk for, at det er af stor betydning for den enkelte medarbejder, hvor de har arbejdsplads, og at sådan en flytning derfor vil betyde meget for den enkelte lærer (Bilag 3A).

Sammenligner man lærernes tilhørsforhold med måden, de deler viden på, kan man se en sammenhæng, som bedst beskrives som: *jo stærkere tilhørsforhold, jo mere vidensdeling - og jo svagere tilhørsforhold, jo mindre vidensdeling*. Et mønster, der også er karakteristisk for den måde, hvorpå pædagogerne deler viden.

NY VIDENDELINGSKULTUR PIBLER FREM PÅ SKOLERNE

Lærerne beskriver også en ny vidensdelingskultur, der er godt på vej. Fremkomsten af den nye kultur skyldes både internettets mange muligheder, men også at der er kommet en ny generation af lærere, der finder det mere naturligt at dele med andre. Den sårbarhed, man kan have over et forløb, man selv har udviklet, er blevet mindre:

IP2: ”Jamen det er blevet nemmere. Og også der er så meget, der er tilgængeligt. Som før, der havde alle folk deres egne forløb, og hvor man brugte mange timer på at sidde og skrive det ned i hånden eller på computer, og så der var også en vis sårbarhed ved at aflevere noget, man selv har lavet helt fra bunden i forhold til, hvis jeg har fundet noget rigtigt godt på nettet. Det kan godt være, nogen andre har lavet det, men jeg har skruet det sammen, så det passer lige til mine elever her. Det er en anden sårbarhed, man går ind i med det, end hvis man har siddet og brugt de sidste fire lørdage på at lave det” (spm. 5).

IP3: ”[...] Hvis man har siddet og lamineret og klippet og lavet konkrete materialer, kan jeg huske, at man skulle spørge sine kolleger: ’Ahh du må godt låne den, men husk at aflevere tilbage’. Så man passede også meget på sine ting. I dag er det en anden tilgang til det, tænker jeg, at man kan låne af hinanden og kopiere og lave nyt” (spm. 5).

IP3: ”Den yngre generation, der kommer, der kan man helt sikkert mærke forskel. Fra de kommer, så er de meget mere åbne. Og som du siger Facebook, fordi de er vokset op.. nu peger jeg på dig [ser på IP4] det der med, at man bare deler og sådan noget. Så jeg tror, at de påvirker så måske os, der er lidt ældre, at man sådan tænker: ’Når ja, det er okay’” (spm. 7).

Som gruppe oplever lærerne, at det er blevet mere accepteret at dele viden og bruge hinandens ideer uden, at det nødvendigvis er ensbetydende med, at man er en dårlig lærer, hvilket eksempelvis udtrykkes af IP3:

”Det betyder ikke, at jeg en dårlig lærer, at jeg ikke kan finde ud af det selv eller... at det er tilladt at tale om det og sige, det er okay, vi giver hinanden og hjælper hinanden ” (spm. 3).

I den forbindelse har en lærer fra udskolingen dog lidt en anden oplevelse. Han oplever ikke, at pædagoger og lærere er særlige nysgerrige og omstillingsparate, når der kommer nyt:

IP: ”Men hvis jeg skal komme med et kategorisk svar, så synes jeg faktisk ikke, at der er en kultur, hverken hos lærer eller pædagoger i at være særlig nysgerrig på andres viden, og det synes jeg egentlig er lidt overraskende, fordi det ligger jo ligesom i undervisningsbegrebet, men jeg synes sgu ikke altid, at jeg oplever at folk gør det. Og det kan jo være fordi, man ikke er så glade for eller omstillingsparate for nye ting, at der er mange, der beskytter sig selv og bare lukker ned” (Bilag 3B, spm. 14).

Endeligt skyldes den føromtalt åbenhed også, at det fysiske undervisningsmiljø er åbnet mere op, og at lærerne i højere grad praktiserer åben undervisning på skolerne.

SÅRBART AT VÆRE NYUDDANNET LÆRER

Selvom der er sket et skifte henimod en større åbenhed blandt lærerne, kan det stadig være sårbart, når man som nyuddannet skal opsøge viden eller hjælp (s. 28). En af lærerne sammenligner det at være nyuddannet med lige at have fået sit kørekort. I den forbindelse understreger vedkommende også vigtigheden ved, at man som lærergruppe hjælper de nye lærere i den første tid:

IPI: ”man skal måske tænke, altså hvis vi skal tænke hele lærergruppen, så er det måske i forhold til helt nyuddannede, som ikke skal dele viden, men opsøge det. Altså komme hen og være lidt sårbar og sige: ’Jeg ved ikke det her, hvordan gør jeg det?’ Der tænker jeg, at man i hvert fald skal være opmærksom på, at det er en kultur, der er ok at have på arbejdspladsen. At man kan ikke det hele. Altså når man er nyuddannet lærer, så kan man jo ikke altså... det er jo ligesom, når man lige har fået et kørekort ” (spm. 4).

Det bakkes op af en anden lærer, som kan huske usikkerheden fra hendes egen tid som nyuddannet: *”Jeg har også prøvet, at der har været et eller andet med en elev, og jeg skal snakke med forældrene, og min leder siger: ’Jamen ringer du ikke lige hjem til den mor der’, ’øh jo, hvad skal jeg sige?’ Altså fordi jeg har jo ikke [prøvet det før]... måske hørt andre kolleger, så bliver man pludselig usikker, hvordan skal jeg tage en svær samtale lige nu her?” (spm. 26).*

3.4. ANERKENDELSE OG MULIGE POTENTIALER

I dette afsnit opridses de muligheder og potentialer, som lærerne mener kan styrke vidensdelingen i Børn og Unge.

FORVENTNINGSADFÆSTNING AF KOMMUNIKATIONEN LOKALT

Flere af lærerne efterspørger, at man som skole eller institution bliver bedre til at skabe nogle fælles aftaler eller principper for, hvordan man ønsker at kommunikere med forældre. IP2 udtaler eksempelvis: *” [...] Og så også det med at have et fælles udgangspunkt som institution. At her der gør vi sådan, og det er vi blevet enige om” (spm. 27), hvilket også anbefales af IPI:*

”Jeg tænker også, at vi som skoler har en eller anden opgave i at sikre os, hvad vi informerer om, og hvor meget vi informerer om. Og der er nogle forældre, der vil tænke: I kommer sgu med noget hele tiden [...] Så man er nødt til at finde ud af, hvad er det for en kanal, man vil informere igennem, og hvor ofte. Sådan så alle har en mulighed for at være med” (spm. 9).

Ved at etablere fælles aftaler lokalt for den enkelte skole mener lærerne, at kommunikationen kan blive mere målrettet og dermed reducere den mængde af tid, som de oplever at bruge på unødvendig information: IP:

”Ja vi har snakket om virkelig at være skarpe på, at vi kun sender beskederne ud til de relevante personer, så vi ikke bare skyder med spreddehagl. For bare det der med, at man skal sidde og forholde sig til, om man skal slette en besked, bruger man krudt på, og det er der kolossalt meget af” (Bilag 3B, spm. 18)

MISFORSTÅELSER I DEN SKRIFTLIGE KOMMUNIKATION

Misforståelser i den skriftlige kommunikation er et andet område, som langt størstedelen af lærerne mener, at man skal kigge nærmere på. De forventer, at kommunikationen på skolerne kan løftes, hvis man får arbejdet med fagjargon, tone og skriftlighed, og det vil kunne begrænse misforståelser på skrift:

IP3: ”Der kan også være noget om det om sproget bare i forhold til det der med at kommunikere. Altså en hel masse begreber inden for skoleverdenen som, hvis forældrene ikke kender til det, så er det næsten som: ’Hvad mener de med det?’” (spm. 9).

IP1: ” [...] Og i det hele taget, hvis man har et eller andet, man skal kommunikere omkring, som også er sådan lidt. Så skriftlig kommunikation kan bare meget let misforstås” (spm. 9).

IP4: ”Altså det kan være dårligt formuleret sådan, at det lyder nedladende eller sådan, at man taler ned til folk ” (spm. 28).

VIDENDELING MED PPR

Til sidst efterspørger lærerne også mere vidensdeling med PPR. De ser gerne, at man i højere grad kan få sparring af en psykolog på skolen, da man på denne måde vil kunne gribe ind, inden det udvikler sig til en sag eller indstilling. Nogle af lærerne oplever, at sagsgangen hos PPR er langsom og bureaukratisk, og det, de egentligt har behov for, er løbende tilbagemeldinger, når sagen er i proces (spm. 13 og 14):

IP3: ”Jeg tror faktisk på en skole, jeg har arbejdet på før, der havde vi en psykolog tilknyttet i flere timer til at være på skolen, og der var et helt andet samarbejde, som du siger [ser på IP4]. Det ønske, det der med at man kunne gå hen til en og bare lige stille nogle små spørgsmål, og måske ændre på det man selv havde gang i sin egen klasse uden, at det var nødvendigt at lave det der kæmpe arbejde med at lave indstilling på et barn [...] Det bliver så besværligt, at man næsten opgiver inden [griner lidt]” (spm. 13).

IP2: ” [...] Og jeg synes, at PPR psykologerne er for lidt på skolen til at kunne være tæt på praksis, fordi de har så mange forskellige skoler, de skal ud på og så mange forskellige børn, de skal have rede på. Og der kommer børnene i klemme i den tid, og det gør det rigtig bureaukratisk, og jeg oplever rigtig stor ventetid på de der bunker der ligger rundt omkring hos PPR psykologerne” (spm. 13).

En lærer kommer med et forslag om, at man styrker vidensdelingen på tværs af forvaltninger (s. 15), da mange af de blanketter, der skal udfyldes, ligner hinanden. IP2 siger: ”Det har jeg i hvert fald oplevet selv af flere omgange, at der er rigtig meget dobbeltarbejde i det, når man indstiller til PPR og så videre. Man skal lave mange beskrivelser, der minder om hinanden” (spm. 11).

3.5. ØJEBLIKSILLEDE

Lærerne i fokusgruppen giver udtryk for, at de langt størstedelen af tiden mestrer deres faglige opgaver. De vidensdeler, samskaber og sparrer med hinanden både enkeltvis og på tværs af fag og årgange. Uanset om der er tale om kolleger eller forældre, oplever de, at der hersker en grundlæggende tillid til hinanden. Hverdagen er kendetegnet ved mange hurtige overleveringer, når lærerne skifter mellem klasserne, hvilket kan virke stressende for nogle. I det daglige kan der opstå misforståelser særligt i den skriftlige kommunikation. De efterspørger derfor mere forventningsafstemning og tydeligere aftaler omkring, hvordan man bedst kommunikerer lokalt. De føler, de hører til på skolen, og det er også hovedsageligt indenfor disse rammer, at de deler viden. Skal de vidensdele med andre, kan de være bekymrede for, om deres materiale er godt nok. Det ser ud til, at der er en ny og mere åben vidensdelingskultur på vej på frem på flere af skolerne.

4. ØJEBLIKSBILLEDE - FORÆLDRE MED BØRN I SKOLE

4.1. AT MESTRE KERNEOPGAVEN

UGEPLANER ER ET GODT REDSKAB TIL VIDENSDELING, HVIS DE BLIVER BRUGT HENSIGTSMÆSSIGT

Hos forældrene hersker der ingen tvivl om, at ugeplanen er det værktøj, der fungerer bedst i praksis. Det er vel og mærke kun, hvis lærerne formår at gøre ugeplanerne håndgribelige og konkrete. Forældrene nævner, at det fungerer godt, når læreren indsætter ugens kommende lektier og afleveringer i ugeplanen, fordi det giver dem mulighed for i samarbejde med børnene at danne sig et overblik over skoleugen. To forældre siger eksempelvis:

IP4: ”Det er simpelthen, oppe i mit hoved, så rart, og jeg ved godt det her med ansvar for egen læring, som vi fik at vide på [navn] skole, at børnene ved godt selv, hvad de skal lave. Men min datter, hun ved det måske godt, men kan hun krybe udenom de der lektier, så er der faktisk andre ting hun... men vi har ikke nogen mulighed for at holde øje med det, vi har denne her ugeplan, hvor der står, de har arbejdet med det” (Bilag 6A, spm. 2).

IP6: ”Jeg plejer at printe dem ud, og så har man dem hængende, hvis det er, de skal have lektier for eller et eller andet – jeg synes, det har været rigtigt fint. Jeg savnede det det år, hvor der var nogle lærere, der ikke havde tid til det, for de har ikke pligt til det” (spm. 4).

At ugeplanen er et godt værktøj bekræftes også af Bydelsmødrene, der kan fortælle, at de på samme måde bruger ugeplanen til at holde styr på børnenes afleveringer.

Forældrene nævner også, at timingen af ugeplanen er afgørende for, at de får glæde af den. Derfor foreslår de, at lærerne sender den ud fredag eller søndag op til den kommende skoleuge, og ikke to uger før, da den ellers risikerer at ryge i glemmebogen (spm. 2).

DEN NEGATIVE KOMMUNIKATION FYLDER FOR MEGET

Flere forældre gør opmærksom på, at den negative kommunikation fylder mere end den positive i hverdagen. De forklarer, at gentagende kommunikation omkring problemer eller udfordringer med et barn eller klassen gør dem bekymret for, om lærerne overhovedet gider at være i klassen og undervise børnene. En forælder udtaler:

IP2: ”Det kan sgu godt være lidt hårdt at få at vide alle de der ’nu larmer jeres børn, eller en eller anden er hoppet ud ad vinduet’ – hvad ved jeg. Det er lidt vigtigt at mærke, at læreren også har lyst til at have ens barn, så det var jeg faktisk lidt chokeret over, at jeg var nødt til at gå ind og sige, at det er vigtigt, at der er en kommunikation, der også er positiv” (spm. 4).

Det bakkes op af en anden forælder, som har en lignende oplevelse: IP3: ” [...] jeg har også prøvet de negative, hvor man tænker, det må være forfærdeligt” (spm. 5).

Af den grund appellerer forældrene til, at skolerne får udarbejdet en kommunikationsstrategi, der retter sig mod at fortælle de gode historier om barnet, klassen eller skolen, fordi de både spreder god stemning og skaber stolthed hos både børn, forældre og ansatte:

IP4: ”Men det er bare så vigtigt at fortælle den gode historie til forældrene, for hvis forældrene går og mugges, så hører børnene det jo, og det skaber en dårlig stemning” (spm. 23).

IP2: ”Det er da også vigtigt, at man som forælder er lidt stolt af det der sted, at man som forælder kan sige: ’Jeg er da egentlig glad for, at mit barn går på den og den skole’. Det synes jeg, at man skal have lidt blik for som leder også” (spm. 23).

UENS KOMMUNIKATIONSPRAKSIS PÅ SKOLERNE

Fokusgruppens forældre er optagede af, at der er en meget uens kommunikationspraksis på tværs af skolerne i Aarhus, ja sågar på den enkelte skole. Forældre med børn i forskellige klasser på den samme skole kan berette om, at informationsniveauet og de anvendte kommunikationsværktøjer varierer fra lærer til lærer. Når kommunikationen bliver for personbåret og tilfældig, gør det, at forældrene bliver døde over for nye initiativer, og det skaber desuden en utryghed hos dem, fordi de stiller spørgsmålstejn ved, om de nu også får tilstrækkelig viden:

IP5: ”Det er utrolig forskelligt, hvilket informationsniveau de har, og det kan man jo så sige, det må også godt være individuelt, men der er ting, der ikke skal være individuelle, og det er de systemer, man fortæller forældrene, der er, og hvis de så ikke bliver anvendt, så bliver man en lille smule døv for, at nu kommer der et nyt system, og man tænker: ’Ja ja, det er jo kun nogle af jer, der gør det, og det er fint nok’” (spm. 2).

IP1: ”Men jeg bliver stadig bare nødt til at sige, at det jeg stener mest over, det er jo, at nu sidder vi fra 4-5 skoler sådan godt og vel, altså hvor forskelligt det er, og det er da pudsigt, at der ikke er flere retningslinjer et eller andet sted – det synes jeg er mystisk både på lærerplan, men måske også på ledelsesplan” (spm. 20).

Forældrene foreslår derfor, at man på den enkelte skole får udarbejdet en lokal kommunikationsstrategi eller samler en strategi for alle folkeskoler i Aarhus. Det kommer frem i citater som disse:

IP3: ”Jeg tror, at der kommer et kæmpe behov fra forældre til at ville vide alt, og der ligger der en stor opgave for både lærere, skoler og ledere og så videre og så videre [...] i at finde ud af, hvad niveauet skal være og få gjort opmærksom på det her, det er niveauet, og at der så måske er noget ensretning” (spm. 20).

IP2: ”Hvis I nu skulle arbejde videre med det her, kunne man så ikke samle nogle af skolelederne eller nogle af lærerne og så ligesom få dem til at sige – lidt alla hvad vi gør her – nå sådan gør vi på vores skole, så de får de gode eksempler og derfra kan lægge en strategi” (spm. 20).

IP5: ”Nogle gange kunne man godt tænke sig, at bordet lige blev ryddet, og så satte man sig ned på tværs af kommunen – eller måske på skolen, altså der er egentlig ikke nogen grund til, bare det dog på den samme skole er ens, og så sagde vi: ’Nu tager vi simpelthen lige alle vores små ideer og platforme op og overvejer, hvilke der holder, og hvilke vi skal skrotte, og fremadrettet er det dette her, vi gør’” (spm. 8).

4.2. AT SE MENING

Forældrene vil gerne, at læreren deler viden med dem, som kan give dem en bedre forståelse af deres barns læring og trivsel i skolen, eller som gør, at de kan hjælpe deres børn med skoleopgaverne. Denne viden skal dog formidles på en måde, så det hverken er langhåret, kedeligt eller u håndgribeligt. De nævner særligt tre områder, hvor de ser, at kommunikationen kan løftes.

SKOLE-HJEMSAMTALER KAN BLIVE SKARPERE

Flere af forældrene peger på, at skolehjem samtalerne oftest bliver en overfladisk og upersonlig snak, hvis man vel og mærke er en af de forældre, der har et barn, der trives og er velfungerende. Deres oplevelse er, at lærerens tilbagemelding omkring deres barns trivsel og udvikling ikke er personlig nok, og det kan gøre dem usikre. En forælder uddyber:

IP4: ”Jeg har et barn, der trives rigtig godt i skolen. Det faglige er vi sådan lidt usikre på [...], men hun trives, og hun elsker at komme i skole, så derfor hører vi ingenting. Vi hører hverken, at nu går det rigtig godt med hende, nu har hun udviklet sig [...]” (spm. 1).

En anden forælder forslår, at man fra skolens ledelse eller sammen med forvaltningen finder ud af, hvordan den gode forældresamtale kunne se ud:

IP1: ”[...] Jeg synes egentlig også, at det nogle gange er problematisk, hvis nu man har nogle børn, der sådan er gennemsnitligt velfungerende, så får man at vide: ’Nå jamen det går fint,’ ’Nå jamen det var da dejligt, ’Ja, det går fint’. Der ved jeg, at der er forskel på lærere også – man kunne jo godt ligesom forlange noget fra ledelse eller fra Børn og Unge, at de faktisk tager stilling til nogle ting og kommer længere ned end bare ’det går fint’, vi arbejder faktisk med de her spørgsmål – og det ved jeg, der er nogle, der gør – hvor man får dem med hjem, taler med barnet om dem, udfylder dem og kommer tilbage, og så er det det, der er udgangspunktet for den samtale, for ellers så synes jeg, det bliver sådan nogle klicheer engang imellem” (spm. 15).

IP4: ”Vi sad også og måtte spørge, hvilket fag hun underviste i, for vi havde ikke mødt hende før, så er ti minutter ikke lang tid” (spm. 14).

KLUB-RELEVANT INFORMATION DRUKNER I OVERFLOD AF KOMMUNIKATION

Fire af forældrene tilkendegiver, at kommunikationen fra fritidsklubben ikke rammer plet forstået på den måde, at de ikke kan finde de informationer, de leder efter; det relevante drukner så at sige i informationsmængden. Det bekymrer desuden disse forældre, at Facebook bruges som kommunikationskanal, da det er et ulovligt forum for børn under 13 år. Det kommer frem i citater som disse:

IP7: ”Jeg opdagede lige i går, at kommunikationen fra klubben foregår på Facebook, det vidste jeg da ikke, så der var nogen, der skulle i biografen i går, det anede jeg da ikke. Altså jeg synes, det er lidt underligt at bruge Facebook til det” (spm. 6).

IP3: ”Jeg har ikke en, der går i klub – men jeg ved, at den klub, som tilhører skolen, også bruger Facebook, og det er simpelthen problematisk, når man nu får børn i 4. klasse. Det er virkelig problematisk, fordi de må jo ikke være der” (spm. 6).

IP4: Altså vi skulle starte i klub – eller min datter skulle starte i klub nu her – og vi måtte simpelthen tage ned og snakke med ham om, hvad vi skulle betale, og hvordan vi skulle betale. Der kom så meget information, vi blev simpelthen bombarderet med lange breve og informationsmøder og sådan noget, og jeg synes da ellers, vi er sådan forholdsvist almindelige til at forstå en besked, men vi kunne simpelthen ikke [...] vi gik simpelthen ned og spurgte: ’Hvad er det, vi skal betale, og hvor er det, vi skal betale til?’” (spm. 7).

Som et alternativ foreslår en forælder, at klubben placerer kommunikationen samme sted som skolens kommunikation, nemlig på ForældreIntra. På den måde skal forældrene kun søge information ét sted:

IP2: ”Så oplever jeg også, at der er noget information, der går på deres hjemmeside. Den holder jeg jo ikke øje med, så det vil faktisk være rigtigt fint, hvis klubinformation foregik via intra eller det der nye [MinUddannelse]” (spm. 6).

NYTTIGE INFORMATIONER BLIVER VÆK I ROD PÅ FORÆLDREINTRA

Forældrene er generelt tilfredse med ForældreIntra som kommunikationsplatform; dog nævner flere af dem til stor ærgrelse, at platformen kunne trænge til en oprydning, da de har svært at finde de informationer, som de har brug for. Følgende udtalelser understøtter denne betragtning:

IP4: ”Ja, jeg tænker det her Forældreintra, der er simpelthen så mange steder, hvor man sidder og klikker sig hen, og hvor der ikke er noget. [...] Vi skulle finde et skema her i starten af året, og vi kunne simpelthen ikke finde det skema der. Vi prøvede på alle mulige måder [...] vi fandt faktisk ikke det skema, så vi var så inde i kalenderen og se fra dag til dag, hvad det var, de skulle” (spm. 8).

IP7: ”Jeg har også været udsat for at bruge urimeligt lang tid på at finde nogle ting. Jeg synes til gengæld også, det er rigtigt godt med Forældreintra som sådan, fordi man altid kan gå tilbage og finde, hvad var det nu, de skrev og sådan noget? Så det er ikke, fordi jeg vil kritisere det sønder og sammen, men det er virkelig svært at finde tingene” (spm. 8).

Bydelsmødrene er også bekymrede for skolens brug af Forældreintra, da en stor del af forældrene til tosprogede børn ikke bruger platformen. Ifølge Bydelsmødrene er det skolens ansvar at sørge for at kommunikere til alle forældre – også dem, der ikke umiddelbart viser interesse:

IP1 (bydelsmor): ”Jeg synes, at det er skolens skyld, for læreren ved jo godt, hvilke forældre der læser deres beskeder på intra, og hvem der aldrig kigger på intra” (Bilag 6C, spm. 3).

IP2 (bydelsmor): ”Skolen og kommunen bør fortælle forældrene mange gange, at de skal øve sig på at bruge børne- og Forældreintra” (Bilag 6C, spm. 17).

En tredje bydelsmor gør dog opmærksom på, at de som forældre også har et stort ansvar i at tilegne sig informationen:

IP3 (bydelsmor): ”Jeg tror ikke, at det er på grund af sprogbarrierer, men måske fordi de har for travlt. De har ikke brug for tolk. Det er unge mennesker, som er opvokset i Danmark, de kan sproget. Forældrene skal tage ansvar for sig selv og for at finde information” (Bilag 6B, spm. 4).

GRADUÉR KOMMUNIKATIONEN UD FRA VÆSENTLIGHED

Flere forældre peger på, at lærerne kommunikerer for meget, om noget forældrene synes er uinteressant. For eksempel nævner de detaljerede årsplaner, lange nyhedsbreve og nationale test – det ønsker forældrene ikke at bruge den sparsomme tid med læreren på. Derfor foreslår de, at man arbejder med en graduering af, hvad der er vigtig information, og hvad der er for de særligt interesserede, så forældrene ikke bliver oversvømmet af information:

IP6: ”Altså der er nogle krav, de skal gøre sådan og årsplaner, nationale tests og sådan noget... det er også fint, men det er bare ikke det, der er interessant” (spm. 20).

IP7: ”Jeg er glad for, jeg ikke har så mange børn, for jeg ville simpelthen ikke kunne holde styr på det, for vi bliver fuldstændigt bombarderede. Jeg synes, det må handle om at vælge noget fra. [...] Altså det må da være sådan et eller andet med, at man ligesom skærer ind til benet og siger, hvad er vigtigt at kommunikere? Altså så man graderer det, så man kan abonnere på det, der er mere detaljeret, hvis man vil det” (spm. 20).

IP5: ” [...] At man måske laver en eller anden form for graduering af vigtigheden af de her ting, der udgår fra skolen, fordi nogle gange som forælder kan man tænke, jeg er simpelthen nødt til at vide det hele, men andre gange er det også vigtigt at få at vide: ’Jamen det der behøver I strengt talt ikke læse, hvis ikke I har behov for det’ (spm. 4).

4.3. AT SAMARBEJDE OG AT HØRE TIL

LÆREREN MÅ GERNE TAGE INITIATIVET OG INVITERE TIL SAMARBEJDE FRA BEGYNDELSEN

Et par af forældrene deler deres oplevelser omkring forældresamarbejdet. De forklarer, at det er vigtigt, at læreren fra start rækker hånden ud og inviterer til samarbejde, da det afføder et større forældreengagement i skolen. En af forældrene siger blandt andet:

IP1: ”Så det er mere det der med, at man også nogle gange skal række hånden ud, eller det ville jeg ønske, at læreren også gjorde og sagde: ’Ved du hvad [...] jeg har faktisk brug for nogle ekstra hænder, var der nogen, der kunne tænke sig at hjælpe eller et eller andet? For så skal I vide, at I er velkomne’ - eller hvad det nu er” (spm. 9).

IP1: ” [...] Der er meget stor forskel på, om lærerne gør eller ikke gør det, og det kan være, fordi forældrene ikke bakker op, men generelt så oplever jeg, at forældrene gerne vil bakke op og deltage. [...] Det behøver ikke at være alle, men det kan være, der var to eller tre, der havde lyst” (spm. 21).

Derudover lægger de vægt på, at lærerne bakker op og anerkender forældrerådet for dets arbejde. De bliver glade, når læreren bemærker de initiativer, som de tager, fordi det også er et signal til læreren om, at de bakker op om ham eller hende. Det giver tre forældre eksempler på nedenfor.

IP2: ”Jeg gør det jo, fordi jeg ved det er vigtigt, at der er et forældreråd – både til at bakke op om mit barn, men faktisk også til at bakke op om læreren, og når der så er de der arrangementer, man så får lavet – både for forældrene og også for barnet, er det måske lidt vigtigt, at læreren forstår, at det faktisk er en opbakning til dem. Så når man kommer med en seddel, der skal deles ud til et arrangement, så har man altså ikke glemt det, og afleverer den fjorten dage efter, altså så bliver man sgu også sådan lidt skuffet som forælder” (spm. 16).

IP4: ” [...] Til det første forældrerådsmøde var min søns klasselærer med i 0. klasse og satte de her ting i gang og hjalp til – hun var med den første gang. Og det signalerede jo også på en eller anden måde, at det var noget, hun bakkede op om” (spm. 16).

IP5: ”I skal være klar over, at når I har holdt fødselsdag for alle piger og drenge – eller været på shelturtur – så kan jeg mærke det fjorten dage efter i klassen, man bliver pisse glad, for så er det jo ikke nogen sag, hvis han siger, han kan mærke, at frikvartererne går uden konflikt og det hele, fordi de lige har været, og det er jo en enormt god kommunikation, ikke også?” (spm. 16).

Bydelsmødrene kan ligeledes bekræfte, at forældresamarbejdet er vigtigt, og i den forbindelse peger de på, at de kan fungere som vidensformidlere eller bindeled, hvis sprogbarrieren er for stor:

IP1 (bydelsmor): ”Som Bydelsmødre snakker vi rigtig godt dansk, og vi kan godt bruges af skolerne til at hjælpe dem, der ikke snakker så godt dansk. De forskellige skoler i området burde gå sammen om

at etablere et samarbejde med os, hvor vi hver især som bydelsmødre kan bruges som kontaktperson, når skolen har problemer med et par somaliske forældre. Vi har som bydelsmødre tavshedspligt, så skolen kan sagtens ringe til os, og vi kan sagtens tage snakken med forældrene for dem” (Bilag 6C, spm. 18)).

IP3 (bydelsmor): ”Os bydelsmødre vil altid gerne hjælpe dem, som er dårligere til dansk. Og det siger vi også ofte. Vi vil også gerne videreformidle informationen” (Bilag 6B, spm. 18).

RESPEKT FOR LÆRERNES ARBEJDSSTID

Alle forældre udviser stor respekt for lærernes arbejdsindsats, og de ønsker ikke at være lærerne til ulejlighed. Flere oplever også, at lærerne tager deres henvendelser alvorligt og er fleksible med deres tid, hvis der er et særligt behov:

IP6: ” [...] Jeg har oplevet nogle lærere hos os, hvis jeg har en bekymring, så har de sagt: ’Her er mit mobilnummer [...]’, og jeg synes bare det er så rart, og jeg kender også min besøgstid, jeg sender ikke sms’er hver dag, men de får et eller andet, hvis jeg tænker: ’Det her skal I lige være opmærksomme på’, fordi jeg nu ved, at de ikke læser de der beskeder på intra” (spm. 15).

IP2: ”Selvfølgelig kan jeg også godt selv være opsøgende, men det kan også være lidt svært, det der med, at man ikke vil være til ulejlighed, og hvor tit skal man lige komme og banke på. Man kan jo godt se, at der er andre børn, som har det sværere end ens eget barn” (spm. 17).

Hos Bydelsmødrene respekterer de også lærernes arbejdstid, men det er dog individuelt, hvor meget de enkelte mødre vælger at forstyrre lærerne i deres hverdag. En vil helst ikke forstyrre, mens to andre er af modsatte opfattelse.

IP3 (bydelsmor): ”Hvis der er noget vigtigt, så tager jeg derhen og fanger dem i frikvarteret. Hvis det er noget, som vi skal snakke om lige nu” (Bilag 6B, spm. 8).

IP1 (bydelsmor): ”Jeg tror på en måde, at det er godt at forstyrre lærerne, for de børn, der går i skole, skal jo bruge deres uddannelse for resten af livet, så det er vigtigt, at de får den hjælp, de skal have for at få en god uddannelse” (Bilag 6C, spm. 10).

4.4. ANERKENDELSE OG MULIGE POTENTIALER

FORVENTNINGSAFSTEMNING AF FORÆLDREKOMMUNIKATIONEN

Alle forældrene i fokusgruppen kommer i løbet af samtalen med eksempler på, hvordan de enkelte skoler kan blive bedre til at forventningsafstemme forældrekommunikationen. Et par af disse eksempler er svartider på henvendelser på ForældreIntra, informationsniveau og mængde, brug af kommunikationskanaler med videre. To af forældrene peger på, at der er forskellige behov for information og kommunikation alt efter, om man er førstegangsførelde eller forældre for tredje gang. Derudover er der enighed om, at der i en forventningsafstemning skal være en lydhørhed fra begge sider, da lærerne skal fortælle forældrene, hvad de kan forvente at få af kommunikation og omvendt.

Hos Bydelsmødrene spores desuden en vis uklarhed omkring, hvad der er lærerens rolle:

IP2 (bydelsmor): "Hvis jeg går tilbage og kigger på lærerne, så er det jo ikke deres opgave at opdrage børnene, det er forældrenes opgave, og der er mange udenlandske, der prøver at give lærerne den rolle, men det er ikke deres opgave (Bilag 6C, spm. 11).

IP2 (bydelsmor): "Det er en kæmpe omvæltning for somaliske forældre at komme til Danmark og opleve, at der kræves meget mere af dem i forhold til at tage del i deres børns skolegang" (Bilag 6C, spm. 18).

I løbet af samtalen kommer forældrene også ind på, at det ikke er en selvfølgelighed, at deres børns lærere er knivskarpe i kommunikationen, og at man derfor kunne overveje, om lærerne og lederne skulle have et grundkursus i kommunikation. IP2 siger for eksempel:

"Men jeg tror, at man som forælder kan have en opfattelse af, at fordi det nu er lærere og lærere er dem, der lærer vores børn noget, så kan de også det der med at kommunikere, det ligger ligesom i det, at man er uddannet lærer [...] men sådan er det ikke. Det, tror jeg faktisk, er rigtigt vigtigt, at man har et blik for" (spm. 2).

DET PERSONLIGE MØDE MED LÆRERNE

Forældregruppen siger enstemmigt, at det personlige møde med lærerne sker for sjældent. Det smitter af på den øvrige kommunikation, fordi de ikke oplever at kende læreren godt nok eller har svært ved at sætte ansigt på den lærer, der skriver. De ser gerne, at den personlige relation bliver plejet mere for eksempel ved, at man afholder flere cafemøder eller forældremøder, hvor lærere og vikarer inviteres med:

IP4: " [...] Det er interessant, at det foregår så perfekt på den ene skole (privatskolen), hvor på den anden skole der er jeg bare sådan helt [...] det er mere nærværende på den anden skole, hvor de andre jeg har mødt dem ti minutter, eller også har jeg ikke mødt dem før, og det er også noget med

det, for når de så skriver, så er det bare noget andet, når man kommunikerer med nogen, man aldrig har mødt” (spm. 20).

IP2: ” [...] Man skal selv være meget opsøgende for at komme hen og få den der information. Jeg tænker da også, at der er noget ledelse i at sige: ’Prøv lige at fang’ forældrene bare engang imellem lige og sige hey hov’ – eller et eller andet” (spm. 20).

IP2 (bydelsmor): ”Jeg synes, at der skal bruges mere krudt på mennesker til mennesker kommunikation. Man kunne invitere på eftermiddagskaffe eller noget andet hyggeligt” (Bilag 6C, spm. 27).

IP1 (bydelsmor) s. 9: ”Jeg synes, at de bør lave sådan nogle forældreinformationsmøder to gange om året, så forældrene ved, hvad deres børn laver og siger. Man bør også lave et forældretrivselsmøde, hvor forældrene kan dele deres børns oplevelser i skolen med de andre forældre” (Bilag 6C, spm 25).

4.5. ØJEBLIKSILLEDE

Forældrene er generelt tilfredse med deres børns skole og lærere, men den travlhed, som lærerne beretter om i deres fokusgruppeinterview, ser ud til at smitte af på forældrekommunikationen og -samarbejdet. Forældrene oplever eksempelvis, at skole-hjemsamtalerne kan være for overfladiske; de efterspørger flere personlige møder, og deres samlede indtryk af forældrekommunikationen er, at den er uens, tilfældig og personbåret. Derfor anbefaler forældregruppen, at man bliver mere samstemte på den enkelte skole ved at lægge en kommunikationsstrategi lokalt eller med hjælp fra forvaltningen. De negative historier vægter mere end de positive, og det gør, at forældrene sætter spørgsmålstegn ved, om lærerne egentlig vil deres børn. Flere positive historier, siger de, vil gøre dem stolte af skolen. Alle forældrene understreger, at de har stor respekt for lærernes arbejdstid, og de fleste hjælper gerne. Når forældrene giver en hånd med, er det blot vigtigt, at skolen anerkender og støtter op om forældreinitiativer; Forældrene engagerer sig nemlig ikke kun for deres børns skyld, de gør det også for lærernes skyld.

5. ØJEBLIKSBILLEDE - FORÆLDRE MED BØRN I DAGTILBUD

5.1. AT MESTRE KERNEOPGAVEN

FORÆLDRENE MÆRKER, AT PÆDAGOGERNE HAR TRAVLT

Generelt er forældrene tilfredse med den videndeling, der foregår i institutionerne, men forældrene mærker, at pædagogerne har travlt, og derfor ønsker de ikke at forstyrre dem. Det kommer frem i et citat som dette fra IP7: *”Nogle gange siger de til mig, at jeg bare skulle have ringet - men jeg vil jo heller ikke forstyrre jer, jeg vil bare gerne have, at I vidste det [...]”* (spm. 8). Det samme siger Bydelismødrene, som peger på, at pædagogernes travlhed går ud over deres imødekommenhed: *”Men når jeg bliver mødt af stresset personale, der ikke smiler, så prøver jeg at finde noget andet personale at aflevere mit barn til”* (Bilag 6B, spm. 7)

Travlheden betyder ifølge flere af forældrene, at de ikke er helt sikre på, at deres beskeder bliver modtaget og videreformidlet til de rette personer, og en forælder giver kraftigt udtryk for, at vigtig viden går tabt, fordi pædagogerne ikke får informeret hinanden godt nok. En forælder fortæller også om en episode, hvor hun gentagende gange har måttet fortælle pædagogerne i afdelingen, at hendes barn ikke tåler laktose. Der er derfor forskellige oplevelser omkring videndeling, hvilket ses i citaterne her:

IP7: *”Fordi jeg skal jo ikke stå og tage tiden fra de andre børn heller, selvom jeg har noget vigtigt at fortælle, så det er lidt et paradoks – hvordan får jeg lige overleveret noget, der er vigtigt samtidig med, at der er rigtigt meget andet, der er vigtigt for nogen, som ikke er mig”* (spm. 9).

IP6: *”[...] Der var ikke noget af det, der virkede, de blev ved med at give ham alt muligt, han ikke kunne tåle, og jeg kunne se det på billederne inde på internettet, der kunne jeg se, at han fik ting, han ikke kunne tåle. Og det dur bare ikke! [...] Hvor jeg så finder ud af, ugen efter, at på en uge der har de fire gange givet ham noget, han ikke kunne tåle, hvor jeg til sidst bliver nødt til at skrive til lederen dernede, og det synes jeg faktisk er rigtig træls, fordi jeg rigtig godt kan lide de pædagoger, der er dernede, og jeg stoler på, at de gør deres arbejde, og jeg har super meget tillid til dem. Men jeg blev nødt til at skrive en mail til hende og sige, det her er simpelthen for dårligt. Det er dårlig stil, også fordi han har været laktoseintolerant i halvandet år, hvor han har vidst det, altså det står i hans papirer, hvorfor er der ikke nogen, der gør noget?”* (spm. 8)

IP7: *”Jeg synes egentlig, at jeg oplever en meget stor velvillighed i forhold til at tage beskeder med videre eller en meget stor lydhørhed, når jeg fortæller et eller andet, men jeg kan godt se, det skal igennem mange led, hver eneste gang jeg har fortalt noget til en pædagog, for der er rigtig mange andre pædagoger også om mit barn, så faktisk fortæller jeg ofte noget til flere, hvis jeg tænker, det er faktisk vigtigt for mig, at de hører det”* (spm. 8).

IP7: *”Måden man får overleveret informationen til hinanden, den kunne være bedre, for den lægger fuldstændig op til, at man ikke husker det, så nogle gange kan jeg godt finde på at skrive en sms i*

stedet for, men der er jo stor sandsynlighed for, at de ikke ser den, fordi de laver noget andet, der er ligeså vigtigt” (spm. 8).

På trods af travlhed og misforståelser i overleveringer oplever størstedelen af forældrene dog, at de bliver taget alvorlig, hvis der er noget, de gerne vil drøfte, hvilket nedenstående eksempel fra IP3 viser:

IP3: ”Jeg oplever ofte, at bare jeg har den der 1:1 dialog med pædagogerne, så bliver jeg dæleme også taget seriøst, selv når de har travlt, og de skal styre fem unger og så videre og så videre, og også selvom på vores – forældreperspektivet - kan det være nogle store ting omkring ens barn, der bliver vi stadig taget meget seriøst [...]” (spm. 10).

PRAKTIK FREM FOR LÆRERPLANER

Forældrene er blevet spurgt ind til, hvilken viden og information de har behov for fra deres dagtilbud. De fortæller, at informationsniveauet er forskelligt fra forælder til forælder, og om man har et barn i vuggestue eller børnehave. Forældrene med børn i vuggestue vil gerne høre, hvor meget deres barn har sovet, spist eller drukket, mens forældrene med børn i børnehave også er optagede af, hvordan deres barn trives socialt:

IP6: ”Altså som vuggestueforælder, der vil man gerne vide, hvordan har mit barn sovet, hvor lang tid har det sovet, hvornår er det kommet op? Det er de mest basale ting: hvorfor har han en rød røv, hvorfor har han ikke en rød røv? Altså hvornår har han sidst fået noget at drikke?” (spm. 2).

Derudover har forældrene en forventning om, at pædagogerne fortæller, hvis der er noget, der afviger fra normalen. Hører de intet, går de ud fra at intet nyt er godt nyt:

IP6: ”Jeg forventer, de fortæller mig, hvis der er noget, der fraviger normalen – er han kommet til skade, eller har han bare været super ked af det i dag?” (spm. 3).

I løbet af samtalen kommer forældrene også ind på formidling af lærerplanstemaer. Langt størstedelen af forældrene giver udtryk for, at lærerplanenerne er uinteressante, kedelige og ligegyldige:

IP5: ”[...] i vores vuggestue der gør lederen rigtigt meget ud af at fortælle om de her læringsplaner, og som skolelærer så ved jeg også godt, at der skal man have de her læringsplaner, og det er det samme for alle institutioner på Frederiksbjerg – men hold op hvor er jeg ligeglad!” (spm. 3).

IP1: ”Langt henad vejen er jeg også enig i det der med læringsplaner i hvert fald for min yngste, der har jeg det sådan lidt, han er halvandet år, det er ikke rocket science – I er uddannet pædagoger, jeg er sikker på, I sagtens kan finde ud af det” (spm. 3).

IP5: ”Jeg meldte mig egentlig, fordi jeg havde gået og irriteret mig lidt over beskrivelsen af de her latterlige læringsplaner, fordi for mig er det ligegyldig viden. Fordi for mig er vigtig viden: Har mit barn det godt? Har mit barn haft en god dag? Har mit barn nogen venner, nogen han helst vil lege med?

Men at Aarhus Kommune har valgt at fokus i denne måned er den kropslige dimension – nej tak!” (spm. 17).

Det ser dog ud til, at forældrenes manglende interesse primært skyldes måden, hvorpå dagtilbuddet formidler lærerplanstemaerne. Senere kommer det frem, at forældrene gerne vil bakke op om det pædagogiske arbejde og gerne vil høre om det, hvis det er kort, overskueligt og giver dem mulighed for at øve eller tale med deres barn derhjemme:

IP6: *”Der er ingen sådan vildt lange remser om det pædagogiske-bla-bla-bla-alt-muligt, det er meget sådan kort og kontant og til at forholde sig til” (spm. 6).*

IP3: *”Der vil jeg da gerne vide, at når hun nynner en eller anden melodi, der er så pivfalsk, så er det, fordi de har haft et eller andet tema dernede, så når hun sidder og kigger forventningsfuldt op på mig: ’Kom nu mor, den kender du da godt’ [...] så vil jeg gerne vide, hvad det er, de arbejder med” (spm. 5).*

IP7: *”Nede i mit barns vuggestue kan de for eksempel have nogle timer med nogle ord, de prøver at sige meget for eksempel ’sommer’, ’sol’ eller ’solhat’ – whatever. Fordi så tænker jeg, det kunne være fint at vide, for så at kunne forsætte med ham, eller hvis min søn forsøger at sige noget, og jeg ikke helt ved, hvad det er, så har jeg måske fået et hint. Så for mig er det sådan en invitation til et samarbejde omkring nogle af de samme udviklingsområder” (spm. 5).*

IP3: *” [...] Jeg vil også gerne vide, hvorfor de gør det – egentlig. Men altså nøjagtig ligesom IP7, ikke fordi jeg behøver kende læreplanerne, men fordi jeg synes, det er rart at have noget at gribe i, når vi kommer hjem og kan snakke om det” (spm. 5).*

BILLEDER ER GODE TIL VIDENSDELING

Billeder fungerer ifølge forældrene som et godt værktøj til at dele viden. Forældrene bruger billederne til at følge med i barnets dagligdag, og det mindsker deres behov for garderobesnak og for at lægge beslag på pædagogernes tid. En forælder forklarer, hvorfor billeder fungerer så godt på ForældreIntra:

IP1: *” [...] Det gør, at jeg kan se de interaktioner begge mine drenge har været i, og de aktiviteter de har lavet, og det gør også, at jeg ikke har brug for, at de (red. pædagogerne) skal bruge tid på at fortælle mig det, når jeg henter dem, for det kan jeg se der” (spm. 3).*

Nogle af forældrene fremhæver desuden, at de bliver stolte, når de ser billeder af deres barn:

IP2: *”Det er jo højdepunktet på ens dag, når man får den der notifikation om, at nu er der billeder” (spm. 3).*

Bydelsmor: *”Nogle gange, hvis der kommer et billede af min datter, så er det bare rart. Så kan jeg se, hvad de laver – dét dér, det er min datter!” (Bilag 6B, spm. 3)*

Samtidig forklarer en af forældrene, at det for hende også er vigtigt at fralægge sig kontrollen og have tillid til, at hendes barn har det godt i vuggestuen:

IP7: ”Jeg øver mig i at skrue ned for behovet for at have brug for institutionen, fordi jeg tænker, at jeg har jo egentlig valgt at putte mit barn i en vuggestue, han har en hverdag der, så hvis jeg vil have kontrol med alt, hvad han lavede, så skulle jeg ikke have puttet ham i vuggestue, så det øver jeg mig i at sige: ’Jamen jeg er helt sikker på, at du har en god dag her, og der er styr på det [...]’ (spm. 3).

5.2. AT SE MENING

DET ER ET FÆLLES ANSVAR AT DELE VIDEN

Ifølge forældrene er det et fælles ansvar, at viden bliver delt. Pædagogerne skal fortælle om hverdagen, mens det er lederens ansvar at informere om langsigtede tiltag og initiativer. En forælder forklarer det således:

IP2: ”Altså dagligdagen, det er jo den enkelte pædagog og de lidt mere overordnede, langsigtede ting, der tænker jeg, det måske er lederen, der sidder på kontoret og måske lægger noget samlet ud for alle stuerne” (spm. 12).

Forældrene er dog opmærksomme på, at de også har et ansvar for at dele viden for eksempel, hvis deres barn er syg, holder ferie, eller hvis der er noget, de er utilfredse med:

IP2: ”Jeg tænker helt sikkert også, at man som forælder har et ansvar selv, at hvis man opdager, at der er noget information, der går tabt på gulvet, eller der er en kommunikationsform, der fungerer bedst, så en model, hvor man kan bruge dem, der sidder i forældrerådet, så synes jeg da også, at man ikke bare skal blive ved med stædigt at gå til lederen, men ligesom går til den, der fungerer bedst” (spm. 5).

IP6: ”Jeg tænker også sådan noget som ferier, altså der bliver i hvert fald i vores instruktion meldt ud mange gange og også i god tid, så tænker jeg, at så er det ikke lederens ansvar, at der lige pludselig står ti pædagoger til fem børn, så er det ligesom os forældres ansvar, at vi ligesom sørger for at få meldt ind kommer der nogen eller kommer der ikke nogen, så vi ikke tager ressourcerne, for dem kan man jo ikke putte over på dem, ja hun skal lægge en vagtplan, det er hendes ansvar, men hvis vi ikke gør det ordentligt hjemmefra, så er det vores skyld – eller dem, der ikke gør dets skyld, altså så på den måde er det os” (spm. 16).

IP1: ”Så når jeg står derhjemme om morgenen, så er det mit ansvar at vurdere, om mit barn er friskt nok til at komme i institution eller ej, hvis jeg vurderer, han er frisk nok, så sender jeg ham i institution, og så skal jeg også acceptere, at de har ansvaret, det er dem, der vurderer, at han ikke er frisk nok” (spm. 15).

Når det kommer til ForældreIntra, mener en af Bydelsmødrene dog, at det er institutionens ansvar at hjælpe nye forældre i gang: ”Men alligevel, så tænker jeg, at de har et ansvar for at hjælpe dem, som er nye (red. forældre) og hjælpe dem med at få den nødvendige information” (Bilag 6B, spm. 5)

Endeligt giver flere af forældrene udtryk for, at det betyder noget, at lederen er synlig i hverdagen, hvilket dog varierer fra institution til institution: Nogle ser lederen hver dag, som IP8: ”Det med lederen [...] der er han der hver dag, og han er synlig hver dag [...] Det er også ham, jeg går til med det overordnede og pædagogerne med det daglige” (spm. 13), mens andre savner lederens tilstedeværelse.

FÆLLES LØSNINGER STYRKER VIDENDELING

Forældrene er meget optagede af, hvad dagtilbuddene gør for at inkludere alle forældre, når det kommer til videndeling. Flere forældre påpeger, at det er samarbejdet mellem pædagoger og forældre, der får videndelingen til at lykkes. En forælder nævner, at man i hendes barns institution med succes har lavet fællespasning og brugt en tolk til at oversætte institutionens nyhedsbreve for at sikre, at forældre til tosprogede børn får den nødvendige information:

IP6: ”Ude i vores institution, der har vi, de gange der har skullet være forældremøde, der har vi spurgt en forælder eller en kontakt, vi har haft, der har været nede i kvindehuset for muslimske kvinder, hvor hun har oversat det, vi har snakket om, og det nyhedsbrev er også blevet oversat” (spm. 3).

En anden forælder forklarer, at de i institutionen bruger klistermærker. På den måde kan pædagogerne hurtigt og nemt dele viden med forældrene, hvilket sparer tid i hverdagen:

IP8: ”I garderoben er der blevet hængt et lille stykke tøj eller en lille blomst – og et stykke tøj, det er, fordi de mangler tøj og en blomst, så er det, fordi der er en besked til det barn, og så ved de pædagoger, der er der den besked, hvis der er et eller andet ekstraordinært” (spm. 3).

Videndelingen ser ud til at lykkes, når institutionen og forældrene i fællesskab finder metoder til at dele viden hurtigt, så det frigiver mere tid til børnene.

LYDHØRHEDEN STOPPER, NÅR FORÆLDRE BYDER IND MED ANDERLEDES FORSLAG

Det er dog ikke altid, at forældrene bliver mødt af lydhørhed, når de foreslår nye og anderledes tiltag. Det gælder særligt, hvis det påvirker pædagogernes daglige rutiner og praksis. En forælder, IPI, har for eksempel foreslået et anderledes årshjul for at lære børnene om kulturelle højtider og traditioner, hvilket ikke blev modtaget med jubel fra pædagogernes side: ”[...] man kunne bare se, hvordan de her pædagoger allerede blev meget, meget trætte, for: ’Så skal vi jo til at ændre vores praksis og de her vaner, og det kører jo bare så godt’” (spm. 7).

En anden forælder har foreslået, at madplanen printes, hvilket har fungeret godt i en anden institution, men her fik hun aldrig svar fra lederen:

IP5: ”Jeg prøvede – Institution A [institutionsnavn fjernet] laver en madplan, som de hænger op hver fredag, så om mandagen kan forældrene så følge med i, hvad de får at spise mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, fredag [...] Det synes jeg jo er meget rart, så det prøvede jeg at pitche til lederen i min institution, og hun har faktisk ikke svaret på min besked” (spm. 8).

Og endeligt taler en tredje forælder om en tryghed og modstand hos nogle af de lidt ældre pædagoger, når det kommer til at lære nyt:

IP6: ”Så synes jeg også, man et eller andet sted skal være sådan lidt hård og kontant overfor de pædagoger, der er i institutionerne, fordi i vores vuggestue, der er det helt klart nogle lidt ældre damer, og de har sat sig på røven, de vil bare ikke bruge det her intranet – de vil ikke bruge det, og sådan er det bare, og vores leder har prøvet det ene, det andet og det tredje og det fjerde og er også der, hvor hun siger, det skal I, men der bliver ikke skrevet sovetider, og det bliver ikke tjekket op, som jeg kan høre mange af de andre steder her både morgen, middag og eftermiddag på, hvad sker der lige, så vores intranet bliver kun brugt til komme - og gåtider, og det er klart, hvis man som institution ikke bliver gjort klar over det, så kan man heller ikke forvente, at der kommer viden ud til os, for så har vi ikke nogen interesse i det ” (spm. 17).

5.3. AT SAMARBEJDE OG HØRE TIL

Som samlet gruppe er forældrene tilfredse med deres børns institutioner. De oplever, at pædagogerne har den faglighed og de kompetencer, der skal til, og de er trygge ved at overlade deres børn i pædagogernes hænder, hvilket nedenstående eksempel med pædagogen E [navn fjernet] illustrerer:

IP2: ”E [navn fjernet], en fantastisk pædagog, havde også sagt til min mand, at nogle gange kan de godt virke friske om morgenen, lige når de vågner, men så får de det faktisk lidt skidt i løbet af dagen [...] Der var også, da min søn fik sin første skoldkop en fredag eftermiddag, siger hun så: ’Jeg tror, det er en skoldkop, han har fået nu, så det skal I lige planlægge næste uge efter’. Det synes jeg bare var mega dejligt, fordi havde jeg selv set den plet, så havde jeg nok tænkt, det er nok en hormonknop, ikke?” (spm. 15).

TYDELIGERE FORVENTNINGSAFSTEMNING AF FORÆLDRESAMARBEJDET

Forældrene ser dog, at man ved fælles hjælp kan blive bedre til at tale med hinanden. Som forælder kan man for eksempel blive bedre til at udtrykke egne behov:

IP5: ”Og så tror jeg, at man godt som forælder må fortælle, hvad det er, man har behov for, så man både overfor lederen og kontaktpersonen eller, hvem det er, er meget tydelig omkring, at mit barn er her, så har jeg behov for det her fra jer” (spm. 17).

Men det er også op til institutionen at sige, hvad det er, de forventer af forældrene, og hvad der kan lade sig gøre med den pågældende bemanning.

En anden forælder nævner også, at de i institutionen rigtig gerne vil tale med forældrene om netop deres behov, fordi der kan være noget, forældrene mener, er interessant, som pædagogerne ikke nødvendigvis har tænkt over.

Det bekræftes også af en af Bydelsmødrene, som efterspørger, at man bruger mere krudt på den mundtlige kommunikation: IP2: ”Men jeg synes, at der skal bruges mere krudt på mennesker til mennesker kommunikation” (Bilag 6C, spm. 27). Bydelsmødrene fortæller i den sammenhæng, at det nogle gange kan være svært at høre, at deres børn er blevet udsat for en grim tone eller grimme ord:

IP2: ”Og så tænker jeg, okay men det er altså også vigtigt, at pædagogerne i vuggestuen og børnehaven griber ind overfor børnene, når de siger grimme ord, for hvis de ikke gør det, fortsætter børnene jo med sige bandeord, når de kommer i skole” (Bilag 6C, spm. 12).

IP: ”Børnene kan blive meget påvirkede, når de får at vide, at de har en forkert hudfarve, så det er vigtigt, at pædagogerne griber ind, og det oplever jeg desværre ikke, at de gør” (Bilag 6C, spm. 14).

5.4. ANERKENDELSE OG MULIGE POTENTIALER

I dette afsnit præsenteres forældrenes forslag til, hvordan man kan styrke vidensdelingen mellem forældre og institution. Forslagene kredser om, hvordan man fra institutionens side kan blive bedre til at invitere de tosprogede familier ind i forældresamarbejdet.

BRUG FLERE TOLKE FOR AT MINDSKE DEN SPROGLIGE BARRIERE

Et af de forslag, som forældrene kommer med, er, at man flytter fokus fra sprogbarriererne og i stedet ser på, hvilken betydning de kulturelle forskelle har. Det forklarer en forælder nedenfor:

IP3: ” [...] Jeg synes ikke, der er så meget fokus på at få taget de andre kulturer frem i lyset og få det i fokus. Man tager sprog som sådan et problemområde, og så behandler man det rundt omkring på stuerne, men man behandler ikke de kulturelle forskelle” (spm. 2).

En anden forælder har bidt mærke i, at fremmødet blandt forældre med tosprogede børn stiger, når der er tolk med på forældremøder:

IP6: ”Jeg oplever det også rigtig meget i hverdagen, der er mange af de udenlandske børn, der rigtig gerne vil med hjem og lege, og jeg siger. ’Det må I også rigtig gerne, I skal bare ringe til jeres mor og bede hende om at skrive eller ringe til mig’. [...] Men der er bare den der kommunikationsbarriere og sprogbarriere, der bare gør, at det aldrig bliver til mere, men hvor vi oplevede, da vi havde tolk på på vores forældremøde, der kom der pludselig fem eller seks” (spm. 3).

Det er disse erfaringer, som gør, at de foreslår, at man fra institutionens side eller fra centralt hold skal blive bedre til at få oversat materiale til flere sprog, bruge tolkeservice noget hyppigere eller få hjælp fra en bydelsmor:

IP2: ”Der var for eksempel en somalisk mor, der tog fat i mig for et par uger siden, fordi hun var så ked af, at hendes datter var kommet hjem to gange med røde kradsmærker i ansigtet. Hun kunne ikke forklare det for personalet i vuggestuen, så hun gik til mig, og så gik vi sammen ned og snakkede med pædagogerne, så de vidste, hvad der foregik” (Bilag 6C, spm. 18).

IP5: ”Der håber jeg da, at der er nogle strategier for, hvad det er, man gør de forskellige steder og giver mulighed for, at man centralt fra får oversat nogle gængse foldere, så man har dem liggende, og lederne har nogle steder, hvorfra de kan trække folderen frem omkring ferie eller sygdom eller et eller andet” (spm. 17).

5.5. ØJEBLIKSILLEDE

Forældrene er som samlet gruppe meget tilfredse med deres institutioner, men de mærker, at pædagogerne har travlt. Når de forsøger at overlevere vigtig viden eller information om deres barn, kan de nogle gange blive usikre på, om den viden nu også er blevet delt med resten af personalet. I dagligdagen ligger institutionerne billeder på ForældreIntra af børnenes hverdag. Det skaber stolthed hos forældrene og mindsker samtidig deres behov for garderobesnak. De oplever, at institutionernes formidling af lærerplanstemaer er trættende, kedelig og ligegyldig. De vil gerne bakke op om det pædagogiske arbejde, men foretrækker, at det bliver formidlet på en måde, så de kan bruge det i praksis.

For forældrene er vidensdeling et fælles ansvar, og de vil gerne byde ind i forhold til at finde nye og praktiske løsninger. Den lydhørhed de møder, når de er bekymret for deres barn, er dog sjældnere til stede, når de foreslår initiativer og aktiviteter, der påvirker pædagogernes gængse praksis.

De efterspørger en bedre forventningsafstemning af, hvad man kan forvente af hinanden, både når det kommer til den personlige dialog og skriftlige kommunikation.

6. ØJEBLIKSBILLEDE BØRN I BØRNEHAVE OG SKOLE

Dette øjebliksbillede præsenterer børnenes syn på, hvordan voksne og børn kan blive bedre til at dele viden og tale sammen.

6.1 AT MESTRE VIDENSDELING

DE VOKSNES KROPSSPROG AFSLØRER, OM DE LYTTET

Børnene kan fortælle, at de aflæser de voksnes kropssprog, når de skal vurdere, om de voksne² lytter efter. Hvis de voksne nikker, tier stille eller siger 'ja, ja, ja' eller kigger dem i øjnene, er det et tegn på, at de har de voksnes opmærksomhed. En dreng fortæller også, at han mærker, at de voksne er fraværende, når de kigger ned i deres telefon eller laver flere ting på en gang under en samtale. Her gives et par eksempler:

Pige 3: *"De kigger en i øjnene, øh, de tager tid til en du ved sådan, måske siger vi kan sætte os uden for her"* (Bilag 4C, spm. 16).

Dreng 5: *"Hvis de kigger på en og sådan ikke kigger på sin telefon eller et eller andet imens eller sådan noget"* (Bilag 4E, spm. 10)

"VI FORSTÅR IKKE ALTID, HVAD I SIGER"

Fælles for børnene uanset alder er, at de ikke altid forstår, hvad de voksne i skolen og derhjemme siger. Det kan både være dagligdagsting eller for de lidt ældre interviewpersoner konkrete opgaver, de skal løse i skolen.

Det er mest derhjemme, at pige 5 og dreng 5 oplever, at de voksne ikke forstår, hvad de siger. Dreng 5 siger eksempelvis: *"Hvis det ikke virker, så er det lige meget. Så må jeg bare fortælle det til nogen, som jeg håber vil forstå det"* (Bilag 4E, spm. 9).

For dreng 6 og pige 6 er det ofte, når de skal løse opgaver i skolen, at de oplever, at der opstår kommunikationsproblemer. De fortæller, at hvis de har svært ved at forstå en opgave i timen, har deres lærere svært ved at forstå, hvorfor de ikke forstår opgaven:

Interviewer 2: Har I nogensinde problemer med, at I ikke forstår, hvad de voksne siger?

Dreng 6: *Nogen gange i timerne (griner)*

²Voksne dækker over ansatte og forældre.

Pige 6: *Ja. Nogen gange så bliver de nærmest sure over, at man ikke forstår opgaven, det er mærkeligt (griner). Det er sådan det eneste, tror jeg.*

Interviewer 2: *Okay. Hvad gør I, hvis I ikke forstår, hvad de siger?*

Pige 6: *Så spørger vi. Og hvis de så alligevel ikke kan forklare det, så er det meget svært at lave noget. (Bilag 4F, spm. 12+13).*

De yngste børn forklarer, at de ikke forstår, hvad de voksne siger, når de siger tingene på en anderledes måde for eksempel staver ord eller taler på engelsk:

Dreng 1: *"Nogen gange så siger de det bare med bogstaver" og "Nogen gange når de siger et navn, så i stedet for at sige navnet, siger de det bare med bogstaver. Altså de staver det" (Bilag 4A, spm. 7).*

Dreng 2: *"Øh, jeg forstår ikke, når de taler engelsk til mig (griner)" (Bilag 4B, spm. 4).*

Når børnene ikke forstår, hvad de voksne siger, er de ikke bange for at sige det til de voksne, og de spørger ofte de voksne, om de vil sige det på en anden måde (Bilag 4A, spm. 7):

Interviewer 2: *Hvad gør I så, hvis der er noget, de siger, som ikke forstår?*

Pige 1: *Så siger vi til dem, om de ikke kan sige det på en anden måde.*

HVAD DELER BØRNE MED FORÆLDRENE?

Det er forskelligt, hvilken og hvor meget information børnene deler med deres forældre. Som oftest er det lektier, eller hvis der sker noget ekstraordinært, alvorligt eller *mega sindssygt*, som et af børnene formulerer det: *"Øhm, hvis nu der er sket et eller andet mega sindssygt"* (Bilag 4E, spm. 3). I forlængelse heraf udtaler pige 4 og dreng 4, at de som oftest deler, hvad de har lavet i skolen og ikke så meget om, hvordan de har haft det.

De yngste børn forklarer, at deres forældre kan se, hvad de har lavet på telefonen. De fortæller meget kort eller slet ingenting til deres forældre, fordi de ikke altid kan huske, hvad de har lavet:

Dreng 1: *"Det er smart, at de kan se det hele på telefonen. Så behøver jeg nemlig ikke at fortælle dem det" (Bilag 4A, spm. 10).*

Alle børnene synes, at det er vigtigt, at forældrene ved, hvis der er sket noget dårligt, uanset om det er tale om noget socialt eller fagligt. En af de yngre drenge udtaler: *"Og om der sådan er nogen, der har slået os, eller om der er noget, der har gjort sådan rigtig ondt"* (Bilag 4A, spm. 3).

6.2. AT GIVE MENING

I dette afsnit giver børnene deres bud på, hvem der er ansvarlig for, at viden bliver delt.

VIDENSDELING ER ET FÆLLES ANSVAR

I løbet af de seks børneinterviews bliver børnene spurgt om, hvis ansvar det er, at deres forældre hører noget om skolen. Børnene svarer, at det både er deres og lærernes ansvar, men de nævner ikke forældrene. Hvis det handler om smådrillerier, eller hvordan børnene har det, mener børnene selv, at det er deres ansvar, hvorimod det er lærerens ansvar at fortælle om større ting, og hvis børnene klarer sig godt:

Dreng 3: ”Jeg tror, at hvis det er sådan større ting, så er det nok mere lærerens ansvar, men hvis det er sådan nogle små drillerier, nogen der driller sådan lidt, så er det nok mere ens eget ansvar” (Bilag 4C, spm. 6).

Pige 4: ”Jeg vil sige, det er både mit ansvar for at fortælle, hvordan jeg har det, og skolens ansvar for at fortælle, hvor god jeg er” (Bilag 4D, spm. 6).

Dreng 5: ”Altså der har også været engang, hvor jeg ikke rigtig sagde noget til lærerne, fordi jeg også var ny på skolen, og så øh, og så hvis der var sket et eller andet, så sagde jeg ikke noget, hvis de spurgte om noget, og så skrev de til min mor, og så når jeg kom hjem, så ville jeg hellere fortælle det til hende” (Bilag 4E, spm. 14).

MUNDTLIG KOMMUNIKATION EGNER SIG BEDST TIL SVÆRE EMNER

Børnene er også blevet spurgt ind til, hvilke emner og budskaber de mener egner sig bedst til at blive formidlet på skrift eller mundtligt. Størstedelen af børnene giver udtryk for, at de synes, den mundtlige kommunikation egner sig bedst til 'alvorlige' emner så som slåskampe, dårlig social trivsel i klassen med videre, mens den skriftlige kommunikation egner sig bedre til løbende information. Den skriftlige kommunikation har den fordel, at man altid kan vende tilbage til beskeden, hvis man har glemt noget, fortæller en pige i nedenstående citat:

Pige 4: ”[...] Altså jeg tror faktisk, det er vigtigere at skrive nogen ting, altså hvis der nu har været en eller anden situation med en slåskamp eller sådan noget. Og læreren ringer til min mor, og så det kan godt være, at min mor lige får halvt fat i det eller glemmer noget, så kan hun jo ikke læse det igen eller noget. Men hvis det står, så kan hun jo læse det og sådan noget” (Bilag 4D, spm. 7).

Pige 3 fortæller, at hun synes, at det er bedst, hvis læreren ringer eller snakker direkte med hendes forældre, fordi man på den måde undgår misforståelser. Hun siger:

”Altså det er nok bedst at snakke om tingene, fordi man kan jo altid misforstå tingene over besked, så du ved, hvis nu læreren skal fortælle noget til personen, kan læreren jo ringe, måske, og fortælle det” (Bilag 3C, spm. 8).

Det suppleres af en anden pige, som kan fortælle, at:

Pige 6: ”Hvis det er sådan meget alvorligt, så er det måske meget godt, at de ringer, for så er de sikre på, at de får det, fordi nogle forældre det kan godt være, at de ikke tjekker, hvis de skriver til dem. Det ved jeg ikke” (Bilag 4F, spm. 10).

Når flertallet af børnene foretrækker at svære beskeder overleveres mundtligt, er det fordi, at de oplever, at tonen er anderledes, når de voksne taler sammen. Det forklarer en dreng på denne måde:

Dreng 6: ”Der kan også være en anden tone, når man ringer, end når man skriver, at man ligesom forstår det bedre, når de ringer” (Bilag 4F, spm. 10).

En af drengene gør i den sammenhæng opmærksom på, at han synes, at det er lidt pinlig, hvis hans lærer ringede til hans forældre. Så ville han hellere selv fortælle det, men omvendt synes han også, at det er svært at fortælle forældrene, at han har fået en dårlig karakter (Bilag 4D, spm. 7). Han siger: *”Altså, hvad jeg selv synes, det er, at det er lidt pinligt, hvis de skal ringe til mine forældre, end hvis jeg selv siger det”* og:

Dreng 4: ”Jeg ville nok ikke dele mit tysk.”

Pige 4: (griner)

Interviewer 1: ”Nej”

Dreng 4: ”Det ved de så også godt. Det er ikke lige noget, jeg vil tale om.”

Interviewer 2: ”Hvorfor?”

Dreng 4: ”Fordi jeg er ikke særlig godt til det.”

(Bilag 4D, spm. 4).

6.3. AT HØRE TIL

VI BETROR OS TIL JER, NÅR VI KENDER OG HAR TILLID TIL JER

Som gruppe siger børnene, at de kan godt kan snakke med de voksne, men at det er lidt forskelligt, i hvilken grad de bruger de ansatte, deres forældre eller veninder/venner.

De to yngste børn, dreng 1 og pige 1 svarer klart ”ja”, da de bliver spurgt, om de kan snakke med de voksne i deres børnehave. Det samme gælder dreng 3, der også bruger de voksne i skolen, når han har det svært:

”Jeg synes det er godt, men når det er sådan nogle problemer derhjemme, nu skal jeg jo også flytte efter sommer, så sådan har jeg taget fat i [xx] og vores klasselærer [xx] nogle gange, fordi at jeg har det sådan rimelig svært ved at flytte” (Bilag 4C, spm. 13).

Flere af børnene lægger også vægt på en personlig og tryk relation, når de skal dele noget, der er svært:

Pige 3: ”Det kommer selvfølgelig an på, hvilken lærer, det er jo ikke alle, man er lige tæt med, men nogen lærere er man jo sådan en slags venner med, så dem kan man godt nogen gange tale med ting om” (Bilag 3C, spm. 16).

Dreng 5: ”Øhm, jeg synes, at det kommer an på, hvem det er, fordi hvis det er en eller anden, man ikke kender, så er det sådan lidt underligt, fordi at, ja, man kender hende ikke så godt, så man ved ikke, om man siger til en eller anden, man måske ikke gider, at hun siger det til. Hvis man nu kender en eller anden lærer, men ved, at han eller hun ikke vil sige det, så er det måske lidt mere trykt og sige det til” (Bilag 4E, spm. 6).

Kigger man på de ældre børn som gruppe, ser det ud til, at de i højere grad bruger deres forældre og venner. Dreng 6 siger: *”Jeg føler ikke, at det er så nemt at snakke med læreren om det end forældrene. Jeg vil hellere snakke med mine forældre om det” (Bilag 4F, spm. 14), mens pige 5 forklarer, at hun har nemmere ved at snakke om drillerier med nogen, der ikke er hendes familie, for eksempel hendes veninder, fordi hun i samtalen med hendes familie bliver for følelsesladet: *”Fordi det kan være, at man bliver ret følelsesladet. Og sådan så kan man ikke helt snakke om det” (Bilag 4E, spm. 8).* På samme måde kan pige 4 bekræfte, at hun ikke har lyst til at betro sig til sin lærer, hvis hun har det svært: *”Det er ikke, fordi jeg tror, de ikke vil, men det gider jeg bare ikke” (Bilag 4D, spm. 11).**

Det tyder dermed på, at de yngre børn har en tættere relation til det pædagogiske personale, og også gerne opsøger dem, hvis de har behov for at tale om noget, der er svært, hvorimod de ældre børn i højere grad finder fortrolighed blandt venner og familie. Hvis de ældre børn vælger at tale med det pædagogiske personale om svære emner, skal der være en fortrolig og tillidsfuld relation til en voksen, som man kender godt (Bilag 4E).

6.4. ANERKENDELSE OG MULIGE POTENTIALER

FORTÆL DE POSITIVE HISTORIER

Flertallet af børnene mener, at det vil være en god idé, hvis børnehaven eller skolen bliver bedre til at fortælle forældrene om de gode og positive historier og oplevelser. De forklarer, at det skal være *rigtigt godt*, før de voksne fortæller forældrene det, og ofte oplever de, at de selv må være formidlere af de gode historier:

Pige 3: "Altså bare at læreren sådan, hvis der nu sker noget eller sådan, hvis nu vi siger, en elev har været rigtig god, så er det jo også vigtigt at fortælle det i stedet for, at det kun er de negative ting, der bliver fortalt. Så kunne man bare lige fortælle til dem sådan, den her person har faktisk været rigtig god her for tiden, og det er sådan rigtig godt" (Bilag 4C, spm. 11).

Interviewer 2: Hvad nu hvis der er noget, som der har været godt?

Dreng 1: Så fortæller de det ikke.

Interviewer 2: Det fortæller de ikke...

Dreng 1: Nej. Kun hvis det er noget, som har været rigtig godt.

(Bilag 4A, spm. 4)

I MÅ GERNE SPØRGE IND TIL, HVORDAN VI HAR DET

Blandt børnene er der bred enighed om, at både forældre og ansatte gerne må blive bedre til at spørge ind til, hvordan de har det - også selvom de ikke nødvendigvis ser sure eller kede af det ud (Bilag 4C). De voksne må gerne spørge: Er der noget galt? Hvordan har du det? Når børnene gerne vil, at de voksne spørger mere ind, skyldes det, at de synes, at det er svært at være den, der skal starte samtalen. Pige 3 uddyber:

"Øh, altså, sådan nogen gange er det lidt svært at starte samtalen, så kunne man sådan, kunne forælderen spørge, hvordan din dag har været. Så det gør min mor og det, så kommer den samtale op og køre" (Bilag 4C, spm. 7).

Nogle af de lidt yngre børn nævner en fremgangsmåde, hvor læreren spørger dem, hvordan de har det på en skala fra 1-5. Siger man 5, er man meget glad, og siger man 1, har man måske ikke en så god dag. Fordelen ved at gøre det på denne måde er, at alle kan se, hvordan deres klassekammerater har det den pågældende dag, men omvendt er der nogle af børnene, som fortæller, at de nogle gange siger et forkert tal, hvis de ikke har lyst til at dele, eller noget er for personligt.

Pige 3 siger: ”Men det er en god ide at få det til andre klasse, for så kan man også sådan se, hvordan ens klassekammerater har det, og jeg plejer også at spørge mine lærere, hvilket tal de er” (Bilag 4C, spm. 17).

Dreng 3: ”Ja, hvis de sådan godt kan se, at man har sådan en lidt dårlig dag, så kunne man spørge, hvad der er galt.” (Bilag 4C, spm. 17)

Pige 3: ”Ja, og de kunne måske, altså det gør de allerede lidt, de prøver at lægge mærke til en, hvordan man har det, også med den der 1-5'er vi har. Så spørger vores klasselærer altid, hver gang vi gør det, så hvis nu man siger, man er en 2'er, det er jo ikke så godt, så kan læreren spørge: 'er der noget, eller vil du gerne snakke om det?' Og så kan læreren også sige højt, hvis nu man er 1'er, at folk kan sådan, de skal lige passe på en, fordi man ikke er i så godt humør, måske er ked af det (Bilag 4C, spm. 17).

Pige 6: ”Vores forældre skal måske også bare spørge: 'Hvordan var det så i dag?'” (Bilag 4F, spm. 7)

Dreng 6: ”De kunne skrive beskeder til forældrene om, at de lige skal snakke med deres børn” (Bilag 4F, spm. 7.).

Børnenes udtalelser peger tydeligt i retning af, at både voksne og børn kan blive bedre til at tale sammen, og bag ved dette gemmer der sig et endnu større ønske om, at man skal lære hinanden bedre at kende. Pige 5 siger det kort og præcist: ”Kende den voksne noget mere, altså sådan begynde at snakke med personen” (Bilag 4E, spm. 12).

6.5. ØJEBLIKSBILLEDE

Børnene aflæser de voksne ved at kigge på deres kropssprog. Hvis de voksne nikker, siger ja, holder øjenkontakt eller lader være med at kigge ned i deres telefoner, er det et tegn på, at de lytter. Det er ikke altid, at børnene forstår, hvad de voksne siger, men så beder de blot den voksne om at forklare det på en anden måde.

Alle børnene giver udtryk for, at deres forældre skal vide, hvis der sker noget stort eller alvorligt i skolen eller i børnehaven. Flere af børnene mener, at det er et fælles ansvar, der hviler både på dem selv og de voksne i skolen, mens de ikke er optagede af forældrenes ansvar i denne sammenhæng. Børnenes opgave er at fortælle, hvordan de har det, mens læreren eller pædagogen skal overlevere de svære beskeder til forældrene. De efterspørger, at de voksne tager initiativ til at starte en samtale med dem, fordi de selv synes, det er svært at tage det første skridt. De voksne må gerne spørge ind til, hvordan de har det, og de har et ønske om, at voksne og børn får en mere personlig relation, og lærer hinanden bedre at kende. Dette blandt andet fordi tillid til den voksne er afgørende for, at de tør betro sig til dem i svære situationer. Endeligt fortæller børnene, at der er behov for flere positive historier i hverdagen. De oplever, at det er problemerne og de negative beskeder, der fylder mest - og derfor må de ofte selv være bærere af de gode historier. Skolen og dagtilbuddet, siger de, fortæller kun forældrene, hvis der er sket noget ekstraordinært godt.

DEL 2

BYGGESTEN TIL DEN EXCELLENTE SAMARBEJDS- OG KOMMUNIKATIONSKULTUR

I dette kapitel præsenterer vi de tendenser og ligheder, som kan identificeres på tværs af deltagergrupperne. Vi kalder det for byggesten til den excellente samarbejds- og kommunikationskultur, da hver byggesten svarer til et af de spørgsmål, der indgår i undersøgelsens fokus.

BYGGESTEN#1 - HVILKEN SAMMENHÆNG ER DER MELLEMS OPLEVELSEN AF AT HØRE TIL (TILHØRSFORHOLD), OG MÅDEN MAN DELER VIDEN PÅ?

Ledere	Lærere	Pædagoger	Børn
<ul style="list-style-type: none"> - Deler viden med lederkolleger i området - Uklart, hvor ofte ledere deler på tværs af områder - Tilhørsforhold bliver ikke berørt tilstrækkeligt 	<ul style="list-style-type: none"> - Deler viden med kolleger på skolen - Deler sjældent viden med andre skoler - Ny vidensdelingskultur på vej - Oplever at høre hjemme på skolen 	<ul style="list-style-type: none"> - Deler viden i afdelingen og indenfor eget dagtilbud - Deler ikke viden med dagtilbud udenfor eget område - Hører hjemme i afdelingen 	

Kigger man på tværs af deltagergrupperne, ser man tydeligt, at den nære og personlige relation har en afgørende betydning for, hvem man deler viden med. Både ledere, lærere og pædagoger beretter om hyppig vidensdeling med deres kolleger på deres arbejdsplads og i deres område, men kigger man udover de geografiske optegnelser, kan man konstatere, at vidensdeling er en sjældenhed.

Nærhedsprincippet ser ligeledes ud til at dominere, når det kommer til lærerens og pædagogernes tilhørsforhold. Både lærere og pædagoger giver entydigt udtryk for at høre til på deres skole eller i deres afdeling, mens Børn og Unge som et stort fællesskab opfattes som en abstrakt og perifer konstruktion, der er uhåndgribelig og svær at forholde sig til.

Disse to mønstre giver tilsammen en tydelig indikation af, at man deler, med dem man kender, og indenfor de rammer man oplever at høre til, hvorfor vi udleder følgende sammenhæng: Jo tættere tilhørsforhold, jo stærkere vidensdeling og jo svagere tilhørsforhold, jo mindre vidensdeling.

BYGGESTEN#2 – HVAD GØR VIDENSDDELING SVÆRT?

Der findes ikke ét men flere svar på, hvad der gør vidensdeling svær. Derfor har vi samlet de mest fremtrædende barrierer nedenfor.

	Ledere	Lærere	Pædagoger	Forældre	Børn
Kerneopgaven	Pres på kerneopgave - Travlhed/tid	Pres på kerneopgave - Travlhed/tid	Pres på kerneopgave - Travlhed/tid	Mærker, at personale har travlt - Upersonlig feedback fra lærerne - Vil ikke forstyrre personale	- Mærker, at forældrene har travlt - De kender ikke de voksne godt nok og omvendt - De voksne spørger ikke nok ind
Praksis	Uens praksis Kommunikation - Svag struktur - Personbåret - Tilfældig	Uens praksis Kommunikation - Personbåret - Tilfældig - Lystbetonet - Information ligger forskellige steder	Uens praksis Kommunikation - Personbåret - Lystbetonet - Tilfældig - Information er ligger forskellige steder	Uens praksis Kommunikation - Svag struktur - Information ligger forskellige steder	
Informationsmængde	Maillkultur Gatekeeperrolle	Informationsmængde	Svært at finde rundt i kanaler og platforme	Informationsmængde Oprydning på ForældreIntra Fritidsklub: ikke finde relevant information- læg information et sted	

				Bruger platforme de unge ikke har adgang til (FB)	
Videndeling internt		Nyuddannet: Sårbart at opsøge viden og bede om hjælp			
Videndeling eksternt		Er det godt nok til at blive delt? Didaktiske refleksioner skal følge med	Super gode forløb Faglige fortællinger med god respons		

RAMMEVILKÅR- KERNEOPGAVEN UNDER PRES

Som oversigten viser, udgør manglende tid og pres på kerneopgaven en central barriere for, at vidensdeling kan finde sted. Når lederne er pressede på kerneopgaven, skyldes det blandt andet, at de udfører en såkaldt gatekeeperfunktion, der hjælper dem med at skærme deres medarbejdere mod den overflod af information, som de oplever at modtage dagligt. For lærerne og pædagogerne handler det i stedet om, at hverdagen er blevet så hektisk og travl, at de har svært ved at opretholde den daglige drift. Både ledere og medarbejdere tilkendegiver, at de lige netop formår at holde skruen i vandet, men den opfattelse deler forældrene ikke. De giver udtryk for, at personalets travlhed får dem til at tvivle på, om deres beskeder nu også bliver modtaget og delt med de rigtige medarbejdere, og samtidig oplever de, at den daglige dialog med personalet ofte bliver upersonlig og forhastet. Børnene kan ligeledes mærke, når personalet og deres forældre har for travlt. Derfor efterlyser de, at børn og voksne bruger mere tid på at spørge ind til hinanden og lære hinanden bedre at kende. Presset på kerneopgaven ser således ud til at skabe trange kår for den personlige og tætte relation.

UENS KOMMUNIKATIONSPRAKSIS

Deltagergrupperne fremhæver endvidere, at den lokale kommunikation ofte bliver for tilfældig, for personbåret, for forskellig og i visse tilfælde også for lystbetonet, fordi der ikke er nogle fælles principper eller aftaler, der samler skolens eller dagtilbuddets kommunikation. I praksis betyder den meget uens kommunikationspraksis, at forældrene stiller spørgsmålstejn ved, om de nu også får tilstrækkelig viden, og de vender det døve øre til, når de bliver præsenteret for nye værktøjer, da de ikke bliver anvendt ens. Den meget uens kommunikationspraksis ser ud til at skyldes svage strukturer og uklar organisering af kommunikationen lokalt.

KAN ANDRE HAVE GLÆDE AF MIN VIDEN?

Endeligt vil vi fremhæve, at der blandt lærere og pædagoger hersker en bekymring for, om det, man vil dele, også er godt nok til, at andre kan have glæde af det. Hverken lærere eller pædagogerne ønsker at spilde andres tid, hvorfor de som oftest kun deler, når de er helt sikre på, at deres forløb/projekt/fortælling er mere end god nok.

BYGGESTEN#3 – HVAD STIMULERER TIL VIDENSDELING?

Alle deltagergrupperne deler den holdning, at vidensdeling er et *fælles ansvar*, og at lederen har et særligt ansvar for at agere rollemodel. Deltagergrupperne er også meget enige i, hvad der stimulerer til vidensdeling. Nøgleordet er *tillid*. En tillid til, at man vil hinanden og barnet det bedste. Tillid gør, at man som fagperson eller forælder ikke holder viden tilbage og lettere kan tale sammen om emner, der er svære eller gør ondt. Det samme gør sig gældende for børnene, der betror sig til de voksne, som de har tillid til. Tillid kan også oversættes til *faglighed* og *professionalisme*, og blandt ledere og medarbejdere i Børn og Unge eksisterer der en udpræget tillid til hinanden som fagpersoner og kolleger.

Lydhørhed er en anden byggesten, der bidrager til, at vidensdelingen blomstrer. Lærere og pædagoger giver udtryk for, at forældre skal føle sig hørt og set, hvis de er bekymrede for deres barns trivsel og udvikling. Forældre fra både skole og dagtilbud oplever også, at denne lydhørhed er til stede langt størstedelen af tiden, om end nogle forældre med børn i dagtilbud fortæller, at lydhørheden forsvinder, når de byder ind med forslag eller tiltag, der påvirker pædagogernes praksis og rutiner. Når børnene skal aflæse, om de voksne lytter, kigger de på de voksnes kropssprog. De har ikke nogle problemer med at spørge de voksne en ekstra gang, hvis der er noget, de ikke forstår, men de voksne i skolen kan nogle gange have problemer med at forstå dem.

	Ledere	Lærere	Pædagoger	Forældre	Børn
Ansvar for vidensdeling	Vidensdeling er et fælles ansvar. Lederen som rollemodel	Vidensdeling er et fælles ansvar. Lederen som rollemodel	Vidensdeling er et fælles ansvar. Lederen som rollemodel	Vidensdeling er et fælles ansvar. Forældre er dårlige til at melde tilbage - f.eks. ferie og sygdom	Vidensdeling er et fælles ansvar, men der er forskel på, hvad der er de voksnes ansvar og børnenes ansvar.
Tillid		Tillid	Tillid	Tillid - Imødekommenhed - Kropssprog (stress)	Tillid - Den personlige relation - At kende hinanden

					- Kropssprog
Lydhørhed		Lydhørhed	Lydhørhed	Lydhør på nær når vi kommer med forslag, der påvirker jeres praksis	Vi forstår ikke altid, hvad I siger
Faglighed		Høj faglighed	Høj faglighed	Høj faglighed	
Materialer		UV - materialer kan findes online- Åbent undervisningsmiljø			

BYGGESTEN#4 – HVORNÅR GIVER DET MENING AT DELE VIDEN MED ANDRE?

Der er store forskelle på, hvad de enkelte deltagergrupper vurderer, er meningsfyldt viden. Lederne lægger vægt på, at man skal kunne måle en direkte effekt af vidensdelingen gerne helt ned i kroner og øre. Lærerne er optagede af, hvordan de selv kan blive bedre til at dele faglig viden med deres lærerkolleger, både når det kommer til forløb og i forbindelse med overgange. Og endeligt har pædagogerne fokus på en bedre ressourceudnyttelse ved at synliggøre kompetencer og profiler.

Forældrene tilkendegiver, at viden bliver meningsfyldt for dem, når den hjælper dem til at øve og tale med deres barn derhjemme om, hvad der er foregået i løbet af dagen. Børnene vil modsat gerne, at forældrene spørger mere ind til, *hvordan* de har haft det, i stedet for at spørge til *hvad* de har lavet i skolen, og så er både forældre og børn meget bevidste om, at de positive fortællinger om skolen og dagtilbuddet fylder alt for lidt i forhold til de negative. Det får den konsekvens, at forældrene tvivler på, om lærerne i skolen egentligt har lyst til at undervise deres børn, og børnene oplever, at de oftest selv skal formidle, når det går godt, da personalet, som nævnt under Byggesten#2, kun fortæller, når der er sket noget ekstraordinært godt. Derfor ligger der et stort potentiale i at blive bedre til at tale skolen og dagtilbuddet op, så forældre og børn kan mærke den stolthed og positive stemning, som de oplever at savne.

	Ledere	Lærere	Pædagoger	Forældre	Børn
Synlig effekt	Formålsbetinget				
Synlig effekt	Udbytte skal kunne måles				
Overgange		Smidigere overgange			
Forløb		Når forløb deles, skal didaktiske refleksioner følge med	Når man har lavet et rigtig godt forløb		
Ressourcer			Profiler og kompetencer		
Støtte hjemmefra				Giver mulighed for at støtte op og øve derhjemme	
				Fælles løsninger	
Tal skolen og dagtilbuddet op				Flere positive fortællinger fremfor fokus på de negative. Tal skolen og dagtilbuddet op -> god stemning og stolthed. Gider I undervise vores børn?	Flere positive fortællinger. De voksne deler kun, hvis det er mere end godt. Vi er bærere af de positive historier.

BYGGESTEN#5 – HVORDAN OPLEVER LEDERE, MEDARBEJDERE, FORÆLDRE OG BØRN, AT DERES VIDEN BLIVER MODTAGET?

Undersøgelsen peger i retning af, at den omtalte travlhed og de mange hurtige overleveringer fører til et mindre videnstab i hverdagen; i hvert fald hvis man spørger lederne, lærerne og pædagogerne, der italesætter det som småting, forsinkelser og "nice-to-know"-information. Forældrene i dagtilbud har dog en anden opfattelse, idet de mener, at der er tale om større videnstab. Disse videnstab skyldes ifølge forældrene, at personalet ikke informerer hinanden godt nok, og dermed går oplysninger tabt, som forældrene finder vigtige (f.eks. allergier). Nogle af forældrene i dagtilbud vælger derfor at dele den samme viden med flere af pædagogerne for at sikre sig, at den viden, de ønsker at overlevere, også bliver modtaget. Børnene mener, at forældrene kan kigge på deres

telefon, hvis de vil vide, hvad de har lavet i løbet af dagen, og derfor fortæller de kun deres forældre, hvis der er sket noget udover det sædvanlige.

Derudover peger pædagogerne og børnene på, at det er svært at overlevere en negativ nyhed eller besked til en anden. For pædagogerne handler det om, at de kan have en forventning om, at forældrene vil reagere negativt, og det gør, at de bliver tilbageholdende og tillukkede, mens børnene oplever, at det i det hele taget kan være svært at få samtalen startet. Derfor vil de gerne, at det er den voksne, der tager initiativet til at tale om det svære. Undersøgelsen siger ikke noget om, hvordan ledere og lærere forholder sig til den svære samtale.

	Ledere	Lærere	Pædagoger	Forældre	Børn
Videnstab	Småting, forsinkelser	Småting, forsinkelser. Hurtige overleveringer er stressende Misforståelser på skrift.	Småting, forsinkelser. Misforståelser pga. hurtige overleveringer.	Dagtilbud: Vigtige detaljer om mit barn skal nævnes flere gange. Viden går tabt pga. dårlige overleveringer	Deler med forældrene, når der er sket noget ekstraordinært. Forældre kan kigge på telefonen.
Den svære samtale			Tilbageholdende og tillukkede, når de skal overlevere svære beskeder, da de har forventning om en bestemt reaktion.		At skulle fortælle noget negativt er svært. De voksne må gerne tage initiativ.

BYGGESTEN#6 – HVORDAN KAN VI BLIVE BEDRE TIL AT VIDENSDELE OG KOMMUNIKERE MED HINANDEN?

Alle deltagergrupperne har budt ind med mange gode ideer til, hvordan alle i Børn og Unge kan blive bedre til at vidensdele og kommunikere med hinanden.

Flere af deltagergrupperne har været optagede af den formidlingsrolle, som følger med visse hverv for eksempel som tillidsrepræsentant, arbejdsmiljørepræsentant og sågar som nyuddannet lærer. De gør opmærksom på, at man ikke kan tage for givet, at man mestrer denne formidlingsrolle, og de foreslår derfor en form for mesterlære eller kompetenceudvikling.

Deltagergrupperne efterspørger desuden meget klart, at man som skole eller dagtilbud arbejder med at få *forventningsafstemt*, hvordan kommunikationen skal se ud lokalt. Nogle af de spørgsmål, som man på baggrund af deltagernes input kunne stille, er: Hvilke kommunikationsprincipper- og

aftaler ønsker vi på vores skole/ i vores dagtilbud? Hvordan vil vi rent praktisk organisere vores kommunikation? Hvad er et passende informationsniveau? Hvordan skriver vi til de målgrupper, som vi vil i kontakt med, og hvilke kanaler bruger vi til det? En del forældre foreslår også, at man fra forvaltningens side udarbejder en strategi eller lignende, som er gældende for alle afdelinger og skoler. Gør man det, mener pædagogerne, at man kan skabe større ro og mindske misforståelser i det daglige, mens lærerne har en forventning om, at de ligeledes kan reducere skriftlige misforståelser og tiden brugt på information, som de finder irrelevant.

I forlængelse heraf ytrer deltagerne et ønske om at løfte *kvaliteten i den skriftlige formidling*, som kritiseres for at være præget af fagjargon, til tider uhøflig og på afsenderens præmisser. Et kvalitetsløft af formidlingen skal ifølge deltagerne også handle om, hvordan skoler og dagtilbud kan blive bedre til at formidle det pædagogiske arbejde (årsplaner, lærerplanstemaer, ugeplaner), så de i højere grad matcher forældrenes behov.

Et andet fællestræk, som går igen på tværs af deltagergrupperne, er, at der er opstået en vis distance i relationen til hinanden. Derfor efterspørger de flere personlige møder, hvor man kan komme tættere på hinanden og lære hinanden bedre at kende. I den forbindelse mener forældrene med børn i skole, at man fra skolen eller forvaltningens side også bør kigge nærmere på, hvordan man afholder den gode skole- hjemsamtale, det gode forældremøde, og hvordan man giver den gode respons og feedback til forældre, da de oplever, at blandt andet skole-hjem samtaler ofte ender med at blive en overfladisk og upersonlig snak.

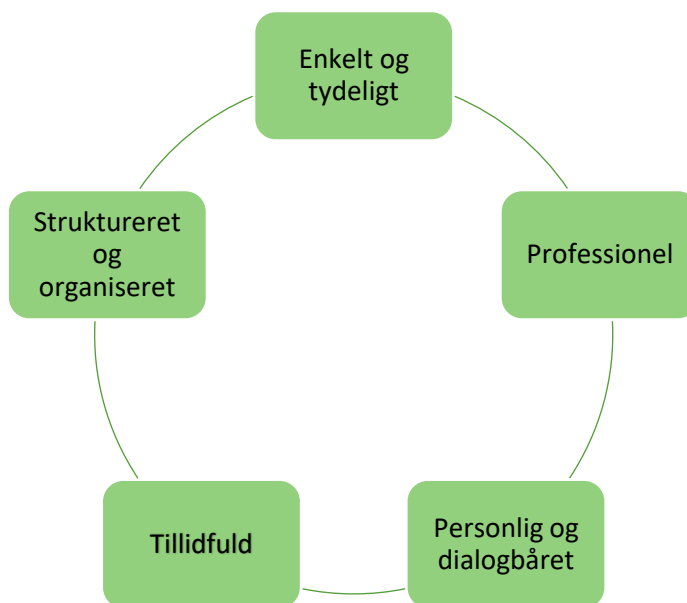
Og endeligt har vi identificeret et tema, der handler om, hvordan man i højere grad kan styrke forældresamarbejdet med de tosprogede familier. Løsningen ligger de ikke inde med, men de foreslår alligevel et perspektivskifte, hvor man i stedet for at fokusere på forældrenes sprogbarriere, retter blikket mod at få fortalt forældrene, hvor stor en betydning de har i deres børns skoleliv. Rent praktisk foreslår de også hyppigere brug af tolk, at flere materialer bliver oversat, og at man fra forvaltningens side gør en vedholdende indsats for, at disse forældre kommer på ForældreIntra, uanset om det kræver gentagne opfordringer.

	Ledere	Lærere	Pædagoger	Forældre	Børn
Lokal kommunikation	TR og AMR skal løftes i deres formidlingsrolle. Vidensdelings-agenter.	Støtte nyuddannede f.eks. mesterlære i at håndtere den svære samtale.		Fordi man er lærer, er man ikke nødvendigvis god til at kommunikere.	
Lokal kommunikation	Forventnings-afstemt. Fælles aftaler Bedre struktur Brug af platforme. Informations-niveau. Målgrupper	Forventning-afstemt. Fælles aftaler Bedre struktur. Brug af platforme. Informations-niveau. Målgrupper.	Forventnings-afstemt. Fælles aftaler og strukturer. Bedre vejledning til, hvordan man bruger de forskellige kanaler. Informations-niveau. Målgrupper.	Forventnings-afstemt. Fælles aftaler og strukturer. Behov for strategi. Informations-niveau. Målgrupper.	Mundtlig kommunikation er bedst til svære emner. Skriftlig kommunikation er bedst til løbende information.
Det personlige møde		Mere tid til sparring sammen med kolleger.	Mere tid til personlig dialog med forældrene.	Mere personlig kontakt med personalet, så der kan skabes en tættere relation. Vi respekterer jeres arbejdstid (lærere).	Lære hinanden bedre at kende. Spørge ind til, hvordan vi har det - også når vi ikke er sure eller kede af det.
Formidling		Kvalitet i formidling - Ugeplaner - Minimer fagjargon - Tone - Tydelighed/målrettet	Kvalitet i formidling - Pædagogiske lærerplanstemaer - Minimer fagjargon - Tone - Tydelighed/målrettet	Kvalitet i formidling - Kort og enkelt - Fokus på mit barn - Billeder/video - > en krog til at komme på ForældreIntra - Minimer fagjargon	

<p>Bedre møder og god respons</p>				<p>Bedre Skole/hjemsamtaler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fremstå som et team - Overfladisk snak <p>Til lærerne: "Den gode respons"</p> <p>Børn, der trives, skal også have god feedback</p>	
<p>Samarbejde</p>		<p>Styrk samarbejdet med forældre til tosprogede elever.</p> <p>Har de forstået, hvad vi siger?</p> <p>Forældre til tosprogede er sjældent på ForældreIntra.</p> <p>Lav et perspektivskifte og fokuser på forældrenes betydning ind i et skoleliv.</p>	<p>Styrk samarbejdet med forældre til tosprogede børn</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprogbarrierer - Ikke på ForældreIntra 	<p>Styrk samarbejdet med forældre til tosprogede børn.</p> <p>Kommunen har et ansvar for at hjælpe forældre på ForældreIntra.</p> <p>Brug bydelsmødre som bindeled.</p> <p>Brug tolke oftere.</p> <p>Oversæt materialer.</p> <p>Få forventningsafstemt med forældrene, hvad der er personalets rolle (ikke opdrager).</p>	

FRA BYGGESTEN TIL KULTUR

De seks byggesten tilbyder en række konkrete handleanvisninger og anbefalinger, som man efter ønske kan forkaste eller sætte i værk, men graver man et lag dybere, viser undersøgelsen også, at den excellente samarbejds- og kommunikationskultur set med deltagerens øjne bygger på nogle bestemte værdier, der går på tværs af geografi, funktion og fag. Vi afslutter dermed denne rapport med et kort oprids af disse værdier samt den betydning, som deltagerne tillægger dem.



Figur 1 Værdier

- **Enkelt og tydeligt** - Vi kommunikerer så enkelt og tydeligt, at det ikke efterlader tvivl om, hvordan modtageren skal handle eller forholde sig. Vi foretrækker det enkelte fremfor det komplekse.
- **Professionel** - Vi er faglige, troværdige og konstruktive i vores samarbejde og dialog med andre.
- **Personlig og dialogbåret** - Vi insisterer på at lære hinanden bedre at kende, fordi vi ved, at den personlige relation går forud for en tryk dialog, hvor også sårbare emner kan bringes på banen.
- **Tillidsfuld** – Vi har en grundlæggende tillid til, at vi altid vil hinanden og barnet det bedste. Tillid giver os råderum til, at vi kan handle instinktivt i de situationer, som kræver det.
- **Struktureret og organiseret** – Vi indretter og organiserer os, så det er tydeligt og klart, hvem, hvad, hvor, og hvordan vi som skole eller dagtilbud kommunikerer.

Værdierne tilbyder en måde at anskue den excellente samarbejds- og kommunikationskultur ud fra og kan derfor ikke betragtes som et endegyldigt svar. Derfor vil undersøgelsens resultater blive overdraget til LOKE- Netværksgruppen for Strategi og Kommunikation, som vil tage stilling til den videre proces.

EN STOR TAK

En stor tak til de deltagende skoler og dagtilbud samt forældre og børn, der har taget tid ud af kalenderen til at dele deres viden, erfaringer og forslag med os.

RAPPORTEN ER UDARBEJDET AF: JOSEPHINE BRESCHER RASMUSSEN (LÆRING OG UDVIKLING), EMILIE SCHOU NIELSEN (SUNDHED OG TRIVSEL) MARIA MØLLESKOV BLÆSBJERG (PÆDAGOGISK AFDELING), PETRA DE PLACE BAK, ANNA SOFIA IRONS, BARBARA CARSTENS ASBO NIELSEN, RIKKE ILKJÆR OG CAMILLA ANDERSEN (HR OG KOMMUNIKATION)

KILDELISTE

Gallup. (2015). *Gallup om ForældreIntra*. Hentet fra Gallup: http://tns-gallup.dk/sites/default/files/2017-11/Gallup_om_foraeldreintra.pdf

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. udgave udg.). Samfundslitteratur.
