

At udvikle normkritisk evalueringskultur i dagtilbud

En interventionsetnografisk analyse af
muligheder og udfordringer
Delrapport 3

Marta Padovan-Özdemir
& Stine Del Pin Hamilton

April 2022

Støttet af BUPL's Forskningspulje 2019



AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Kolofon

Foto:
Colourbox
Forskningsteamet

Udgiver:
VIA University College
Forskningscenter for ledelse,
organisation og samfund

Udgivelsestidspunkt:
April 2022

Oplag:
1. oplag

ISBN:
978-87-994359-8-2

Støttet af:
BUPL's Forskningspulje 2019

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Indhold

Forord	4
Resumé	5
KAPITEL 1 Hvorfor udvikle normkritisk evalueringskultur?	7
Krav om forskellige muligheder for erfarings- og identitetsdannelse.....	7
Krav om evalueringskultur.....	8
Normkritisk evalueringskultur – hvordan hænger det sammen?8	
Ærindet	9
Hvordan?.....	9
KAPITEL 2 Metodiske refleksioner over interventionsetnografien	10
Hvad er interventionsetnografi?	10
Ethiske forholdsregler	17
Roller og relationer i interventionsetnografien: Forskere og medforskere	17
Spændinger mellem kritik, myndiggørelse og anvendelse	23
Deltagelsesepistemologiske perspektiver.....	24
KAPITEL 3 Tre udviklingshistorier	25
Æbletoften: Hver fugl synger med sit næb.....	26
Østhuset: Spørge-Jørgen, norm-Norma, fremtids-Find og vurderings-Verner.....	28
Trætoft-Kvist: Yes! – også til det svære	30
KAPITEL 4 Hvad bliver den normkritiske evalueringskultur til i dagtilbud?	32
Analysestrategi	32
Normer og normkritik – hvad træder frem?	33
Normkritiske perspektiver og evalueringskultur	39
Spændingsfelter i udviklingen af en normkritisk evalueringskultur	43
KAPITEL 5 Konklusion	45
Interventionsetnografi som fremkaldervæske	45
Normkritisk evalueringskultur i praksis	46
Spændingsfelter	46
Referencer	48

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Forord

Ideen bag forsknings- og udviklingsprojektet *Normkritisk og normkreativ evalueringskultur i dagtilbud* blev født i en skøn forening af to forskellige forskningsinteresser. Stine Del Pin Hamilton havde i et tidligere forsknings- og udviklingsprojekt forsket i meningsfuld evaluering i dagtilbud, og Marta Padovan-Özdemir havde i en længere årrække været optaget af mangfoldighed og diskrimination i velfærdsprofessionelt arbejde.

På baggrund af gode erfaringer med at undervise i normkritik på VIAs Pædagoguddannelse og med en fælles interesse i at undersøge muligheder for at skabe mere socialt retfærdige dagtilbud gennem systematisk og faglig udvikling af pædagogers praksis syntes det at give god mening at forene de to forskningsinteresser i udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud.

Der skal derfor lyde en stor tak til BUPL's hovedbestyrelse for at vælge at støtte projektet med en bevilling fra BUPL's Forskningspulje 2019.

Projektet havde ikke været muligt uden det velvillige og intense samarbejde med tre østjyske daginstitutioner, som åbnede deres døre for forskerteamet og stillede medarbejdere til rådighed for fælles udforskning af muligheder og udfordringer i udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud – selv i en svær corona-tid.

Endvidere har forsknings- og udviklingsprojektet nydt stor gavn af at have haft tidligere talentstuderende Emma Clarup fra VIAs Pædagoguddannelse i Viborg til at observere alle workshopforløb, transskribere fokusgruppeinterviews og pseudonymisere det samlede empiriske materiale.

Nærværende forskningsrapport fremlægger forskerteamets overvejelser med at tilrettelægge og gennemføre et forsknings- og udviklingssamarbejde med pædagoger og institutionsledere, som har deltaget i projektet som medforskere. Endvidere præsenteres en tematisk analyse af, hvad normkritisk evalueringskultur i dagtilbud bliver til, når den møder den pædagogiske virkelighed.

Således retter forskningsrapporten sig til dagtilbudsledere, pædagogiske udviklingskonsulenter, pædagoger, pædagogstuderende, og studerende på videregående pædagogiske uddannelser med interesse for normkritik, evalueringskultur og forskning og udvikling med praksis.

God læselyst!

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Resumé

Denne forskningsrapport formidler resultater og perspektiver fra forsknings- og udviklingsprojektet *Normkritisk og normkreativ evalueringskultur i dagtilbud*. Projektet har haft til formål at undersøge mulighederne for at fremme ligestilling og mangfoldighed i danske dagtilbud gennem udvikling af en normkritisk evalueringskultur.

Projektet er formidlet i fem delrapporter, hvoraf denne delrapport 3 behandler projektets metodiske aspekter, innovationer og erfaringer samt giver en tematisk analyse af, hvordan normkritik og normkritisk evalueringskultur træder frem i dagtilbuds praktiske hverdagsliv – og hvilke muligheder og udfordringer, der opstår i udviklingsarbejdet.

I kapitel 1 redegøres der for, hvilke lovgivningsmæssige krav, der ligger til grund for udvikling af normkritisk evalueringskultur: Kravet om at give børn i dagtilbud mulighed for alsidig erfarings- og identitetsdannelse, samt kravet om udvikling af lokale evalueringskultur i dagtilbud. Endvidere gives der en kort indføring i de teoretiske koblinger mellem normkritik og postmoderne evaluering. Formålet med at udvikle en normkritisk evalueringskultur er at gøre det muligt på systematisk vis at synliggøre, udforske og udfordre de selvfølgeliggjorte normer og værdier, der eksisterer i dagtilbuddets hverdagspraksis som en måde at arbejde kvalificeret med betingelserne for børns erfarings- og identitetsdannelse samt læring.

Undersøgelsen har været designet som en interventionsetnografi, hvor der har været fokus på udvikling af viden såvel som praksis – i og sammen med praksis. En interventionsetnografi kan således forstås som en art fremkaldervæske for viden om pædagogisk praksis i udvikling og som fremkaldervæske for nye perspektiver og udvikling i pædagogisk praksis. Pædagoger og ledere fra tre daginstitutioner har indgået i forskningssamarbejdet som medforskere.

I kapitel 2 gøres rede for det interventionsetnografiske undersøgelsesdesign, som har været bygget op omkring fire

design-baserede workshops i hver daginstitution, hvor forskere og medforskere i fællesskab har gennemført normkritiske analyser af pædagogisk praksis, formuleret lokale udfordringer i arbejdet med mangfoldighed og ligestilling samt udviklet konkrete normkritiske evalueringstiltag til fremme af en normkritisk evalueringskultur. Endvidere har forskerteamet gennemført observationer under workshops samt mellem workshops i daginstitutionerne. Den samlede interventionsetnografi blev afsluttet med et fokusgruppinterview med gruppen af medforskere i hver institution. Således bygger forskningsrapportens analyse på observationsnoter, transskriberede fokusgruppinterviews samt materiale produceret gennem workshopforløbet.

Idet projektets interventionsetnografiske undersøgelsesdesign indskriver sig i den aktionsbaserede og partcipatoriske forskningstradition, tilbyder kapitel 2 ligeledes en metodologisk analyse af, hvordan forsknings- og udviklingsarbejdet har udfoldet sig i et spændingsfelt mellem myndiggørelse, kritik og anvendelse. Analysen viser, hvordan medforskernes lokale formåls- og meningsskabelse støder sig på forskerteamets udstukne ramme og teoretiske forforståelser. Endvidere udpeger analysen forskellige videnspositioneringer og krydspres, som løbende må kalibreres gennem de kollaborative processer, men som samtidig også udgør udfordringer for udvikling af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud – og dermed udfordringer for myndiggørelse af pædagogerne og lederne.

Forskere og medforskernes meningsskabelse samt medforskernes interne meningsskabelse har på denne baggrund ind imellem været langt fra hinanden, men denne erkendelse har været brugt som afsæt for forskerteamets refleksioner og analyser, hvorigennem der er skabt eksemplarisk viden om muligheder og udfordringer i udvikling af normkritisk evalueringskultur i dagtilbudspraksis.

I et deltagelsesepistemologisk perspektiv bidrager den metodologiske analyse med empiriske visninger af, hvordan interventionen betinger erkendelserne og vice versa. Ved at

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

facilitere workshops som (til tider konfrontatoriske) møder mellem forskerteamets teoretiske for forståelser og visioner og medforskernes menings-skabelse og omsætning i praksis har det været muligt – og nødvendigt(!) – at lade udviklingsarbejdet gå i uventede retninger.

I kapitel 3 præsenteres hver medvirkende daginstitutions udviklingshistorie i narrativ form, hvilket danner afsæt for de tematiske analyser af muligheder og udfordringer for udvikling af normkritisk evalueringskultur.

I kapitel 4 præsenteres den analytiske læsning af det empiriske materiale, som centrerer sig om at vise, hvad den normkritiske evalueringskultur bliver til i daginstitutionerne, og hvilke muligheder og udfordringer der er i udviklingsarbejdet formidlet som spændingsfelter. Det viser sig, at forskellige forståelser af ligestilling, mangfoldighed og normkritik får betydning i processen. Dette medfører, at der til tider udvikler sig en overvejende individbaseret forståelse af formålet i normkritikken, som er i modstrid med normkritikkens teoretiske mål om social retfærdighed.

Ligeledes synes der at opstå et spændingsfelt mellem normkritikkens destabiliserende effekter med henblik på at skabe mere inkluderende normer og den pædagogiske omsorg for og opmærksomhed på at skabe stabile relationer til og miljøer for børnene. Hvor minoritetsbørn kan have stor gavn af førstnævnte, er det majoritetsbørnene, der privilegeres af sidstnævnte.

Slutteligt viser der sig en stærk motivation blandt pædagogerne til at udvikle en mere uformel normkritisk evalueringskultur, hvilket udmønter sig i ad hoc normkritiske refleksioner-i-handling, spontane normkritiske kollegiale dørkarmssamtaler eller normkreativt fjollerier med børnene. Samtidig er særligt daginstitutionslederne optagede af at arbejde mere systematisk og fællesskabende med normkritikkens forståelser, men det ser ud til, at institutionerne har svære vilkår for dette. I stedet bliver der efterspurgt meget simple evalueringsredskaber, som sidenhen opleves som stærkt reduktionistiske.

I kapitel 5 konkluderes der på interventionsetnografiens metodologiske såvel som analytiske erkendelser. Sammenfattende peger den interventionsetnografiske analyse på en grundlæggende ambivalens i udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud.

Dels må de komplicerede forhandlinger, positioner og interesseforskydninger forstås som den konkrete udmøntning

af forskningsdesignets tredobbelte ambition om at skabe kritik, myndiggørelse og anvendelse. Dels må de ses som projektets erkendelsesmæssige grundlag for at kunne svare på forskningsspørgsmålet om, hvilke muligheder og udfordringer der opstår i udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud.

Der synes at være umiddelbar motivation for at arbejde eksperimenterende med normkritiske praktikker i de nære relationer med børnene, hvilket kan ses som en mulighed for overhovedet at starte udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud. Samtidig synes det at være en stor udfordring at bygge de normkreative eksperimenter på et systematisk evalueringsgrundlag, hvilket skaber en reel hindring for skabelsen af en fælles normkritisk evalueringskultur, der kan fremme den reelle ligestilling og sociale retfærdighed i dagtilbud.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

KAPITEL 1

Hvorfor udvikle normkritisk evalueringskultur?

FN's Børnekonvention og Handicapkonvention danner grundlag for, at dagtilbud i Danmark indeholder et pædagogisk fokus på mangfoldighed og ligestilling.

I Børnekonventionen understreges det, at deltagerstaterne skal sikre barnets rettigheder "uden forskelsbehandling af nogen art og uden hensyn til barnets eller dets forældres eller værges race, hudfarve, køn, sprog, religion, politiske eller anden anskuelse, national, etnisk eller social oprindelse, formueforhold, handicap, fødsel eller anden stilling" (Artikel 2, stk. 1).

I Børnekonventionen (Artikel 28, stk. d) såvel som i Handicapkonventionen (Artikel 3, stk. d og e) fremhæves principperne om respekten for forskellighed, lige muligheder samt forpligtelsen på at stille forskellige pædagogiske organiseringer til rådighed, så alle børn har lige muligheder for at udvikle sig.

Endvidere påmindes Danmarks ligestillingslove, at dagtilbudsledere og pædagoger har et skærpet ansvar for at overholde ligebehandlingsloven¹, ligestillingsloven² og forskelsbehandlingsloven³. Ifølge forskelsbehandlingsloven må der hverken finde direkte eller indirekte forskelsbehandling sted på baggrund af køn, race, hudfarve, seksuel orientering, alder, handicap, religion, politisk anskuelse eller national, social eller etnisk oprindelse.

Ifølge ligebehandlings- og ligestillingslovene skal offentlige institutioner arbejde for ligestilling og ligebehandling i al planlægning og udførelse af arbejdet. Det vil sige at dagtilbudsledere og pædagoger er særligt forpligtede på proaktivt at fremme ligestilling og ligebehandling af alle børn uanset baggrund.

KRAV OM FORSKELLIGE MULIGHEDER FOR ERFARINGS- OG IDENTITETSDANNELSE

I dagtilbudsloven (2018), som danner det mere specifikke fundament for det pædagogiske arbejde i dagtilbud, har der imidlertid i mange år eksisteret upræcise og vage formuleringer for arbejdet med mangfoldighed og ligestilling (Larsen m.fl., 2020). Med lovgrundlaget for dagtilbud fra 2018 og indførelsen af *Den styrkede pædagogiske læreplan* står formuleringerne mere klart. Her beskrives det, at dagtilbuddets pædagogiske miljø skal planlægges efter en række læringsmål, herunder to mål med fokus på mangfoldighed og ligestilling:

Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn udfolder, udforsker og erfarer sig selv og hinanden på både kendte og nye måder og får tillid til egne potentialer. Dette skal ske på tværs af blandt andet alder, køn, social og kulturel baggrund (BEK nr. 968 af 28/06/2018, § 3).

Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte fællesskaber, hvor forskellighed ses som en ressource (BEK nr. 968 af 28/06/2018, § 5).

De to mål lægger op til, at institutionen skaber forskellige muligheder for børns erfarings- og identitetsdannelse. Læringsmålene skal indarbejdes i det samlede pædagogiske grundlag i institutionerne, som bl.a. handler om, at "[b]ørn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring" (LBK nr. 2 af 06/01/2020 § 7 stk. 3).

Ovenstående fokus inviterer til pædagogisk refleksion over, hvilke muligheder og begrænsninger der findes i hverdagen i forhold til børns erfaringsdannelse, identitetsdannelse og handlerum. Dette indebærer også et fokus på værdier og normer, som kan være svære at få øje på, fordi de indgår som det mest selvfølgelige og normale i institutionens hverdag.

En bevidsthed om normer er grundlæggende for at forstå og udvikle det pædagogiske arbejde med mangfoldighed og ligestilling, idet normer er retningsgivende for, hvad pædagoger

¹ <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2011/645>

² <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2021/751>

³ <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2017/1001>

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

forstår som normalt, og hvordan de vurderer forskellige børns nærhed eller afstand til det normale – fx i måden at gøre sit køn på, måden at udtrykke følelser eller måden at være familie på (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 22–23).

Sagt med andre ord, kan et systematisk blik på normer i dagtilbuddet sige noget om, hvordan mangfoldigheden forstås og håndteres, og i hvilken udstrækning det stiller alle børn lige.

KRAV OM EVALUERINGSKULTUR

Samtidig med det øgede fokus på ligestilling og mangfoldighed er der i dagtilbudsloven (2018) indført krav om udvikling af lokale evalueringskulturer, der skal være med til at sikre lokal forankring af lovgrundlagets intentioner, og ”som skal udvikle og kvalificere det pædagogiske læringsmiljø” (Dagtilbudsloven, 2018, §9, stk. 2).

Dog viser Stine Del Pin Hamilton og Marta Padovan-Özdemir (2020) spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbudsledere, at kun 29 % af lederne angiver, at mangfoldighed og ligestilling indgår som fokus i arbejdet med at udvikle en systematisk evalueringskultur. Samtidig angiver 91 % af dagtilbudslederne, at de i større eller høj grad forholder sig til normer og værdier i institutionens evalueringskultur (Hamilton & Padovan-Özdemir, 2020, s. 14).

Der er således et stort uudnyttet potentiale i at styrke arbejdet med mangfoldighed og ligestilling gennem udviklingen af en normkritisk evalueringskultur i dagtilbud.

NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR – HVORDAN HÆNGER DET SAMMEN?

Normkritikken og normkreativiteten indebærer kritik og udfordring af normer som en nødvendighed, hvis der skal opnås social retfærdighed og ligestilling for alle mennesker i vores samfund.

Kritikken i normkritik handler om at få øje på normerne ud fra en kritisk stillingtagen til, hvilke konsekvenser normerne har for de mennesker, som lever med og i dem. Dette afsæt ses som rammen for at drøfte reelle muligheder for ligestilling og mangfoldighed i samfundets institutioner.

Det normkritiske arbejde med mangfoldighed og ligestilling i dagtilbud kan altså ikke realiseres udelukkende på baggrund af individuelle pædagogers normkritiske analyser og normkreative eksperimenter. I stedet må det normkritiske ligestillingsarbejde ses som et fælles anliggende for hele dagtilbuddet, hvilket

indebærer et systematisk arbejde med at indrette socialt retfærdige læringsmiljøer i dagtilbuddet (Kumashiro, 2009).

I den postmoderne tilgang til evaluering er der fokus på, at evalueringens dataanalyse indebærer en kritik og dekonstruktion af det, der er indlysende for praksis og anses for at være ”rigtig viden” (Krogstrup, 2005, s. 102), dvs. at evaluering kan være med til at udfordre eksisterende praksis – herunder normer og etablerede forståelsesmatricer. Idet værdisætninger er styrende for pædagogisk evaluering (Dahler-Larsen, 2006, s. 28–29) og regulerende for praksis i dagtilbuddet (Broström et al., 2017, s. 26), synes det yderst vigtigt at udvikle en normkritisk evalueringskultur, der på systematisk vis kan undersøge og kvalificere de retningsgivende normer og værdier i dagtilbuddet.

Således deler den demokratiske postmoderne evaluering ærinde med normkritikken: Det handler om at udfordre eksisterende praksis og de normer og værdisætninger, den baserer sig på, med henblik på at skabe øget ligestilling og social retfærdighed for de børn og forældre, som dagtilbuddet arbejder med og for. Det vil i denne sammenhæng sige, at værdierne i en normkritisk evaluering funderes i pædagogiske værdier knyttet til ligestilling og social retfærdighed.

Postmoderne evaluering fremhæver altså evalueringens værdimæssige forankring og perspektiv. Således er det evalueringens værdisætninger, der lægges til grund for evalueringens vurderinger af den pædagogiske del-praksis, der gøres til genstand for evaluering. På denne måde adskiller den postmoderne værdiorienterede evaluering sig fra målbaseret evaluering, idet det anerkendes, at evalueringens resultater altid er betinget af det perspektiv, der vælges anlagt på den praksis, der undersøges (Krogstrup, 2005). Det samme gælder for normkritisk evaluering.

Hertil peger evalueringsforskningen på, at evalueringsarbejdet i sig selv er med til at forme den pædagogiske opmærksomhed og praksis i dagtilbuddet (Dahler-Larsen, 2018, s. 45–80). På den måde bliver evalueringer i sig selv medskabere af den virkelighed, der evalueres. Bliver der fx anlagt et fælles evalueringsfokus på pædagogers sprogbrug i forhold til køn i en børnehave, kommer der øget fokus på, hvordan sproget bruges kønnet, og dette fokus kan i sig selv skabe forandringer i pædagogernes kønnede sprogbrug.

En normkritisk evalueringssystematik kan netop hjælpe med at synliggøre de usynlige normer og måden, hvorpå de virker i den pædagogiske praksis.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Det systematiske er også afgørende for, at der kan organiseres et fællesskab og en kultur omkring evalueringsarbejdet i dagtilbuddet. En sådan fælles kultur er særligt betydningsfuld for at kunne forandre normer, der virker uligestillende, marginaliserende eller ekskluderende, idet normer bæres, brydes og bygges kollektivt.

Normkritiske og normkreative evalueringsspektiver må således forstås og udvikles som en integreret del af lokale og processuelle evalueringsformer i en evalueringsskultur.

ÆRINDET

Formålet med at udvikle en normkritisk evalueringsskultur er at gøre det muligt på systematisk vis at synliggøre, udforske og udfordre de selvfølgeliggjorte normer og værdier, der eksisterer i dagtilbuddets hverdagspraksis som en måde at arbejde kvalificeret med betingelserne for børns erfarings- og identitetsdannelse samt læring og udvikling.

En normkritisk evalueringsskultur er på denne måde både en udfordring til og medskabende af den virkelighed og de normer, der er relateret til arbejdet med mangfoldighed og ligestilling i dagtilbuddet.

Udviklingen af lokale evalueringsskulturer med normkritiske og normkreative perspektiver i dagtilbud er en bæredygtig tilgang til arbejdet med ligestilling og mangfoldighed i et fællesskab, fordi evalueringssarbejde kalder på en systematik, der tager udgangspunkt i det lokale dagtilbuds mangfoldighed og værdigrundlag. En normkritisk evalueringsskultur kan således være bærende for normkreativ forandring og øget ligestilling blandt dagtilbuddets børn.

HVORDAN?

Forskningsambitionen om at identificere pædagogiske trædesten og snublesten til udvikling af lokale normkritiske evalueringsskulturer i dagtilbud er blevet rammesat som en interventionsetnografisk undersøgelse, der har skabt muligheder for kritisk og meningsfuldt med- og modspil (Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 175) i samarbejde med tre daginstitutioner, hvor pædagoger og ledere deltog som medforskere. De tre østjyske samarbejdsinstitutioner var Æbletoften, Østhuset og Trætoft-Kvist.

I kapitel 2 beskrives det interventionsetnografiske undersøgelsesdesign, hvorefter der reflekteres over de sociale dynamikker i forsknings- og udviklingssamarbejdet mellem forskerteamet og medforskerne (pædagogerne og lederne).

Kapitlet afsluttes med et par bemærkninger om interventionsetnografiens erkendelsesteoretiske implikationer og komplikationer. I kapitel 3 præsenteres de tre samarbejdsinstitutioners distinkte udviklingshistorier i narrativ form. Disse udviklingshistorier danner baggrundstæppe for den tematiske analyse af muligheder og udfordringer i udviklingen af normkritisk evalueringsskultur, hvilken udfoldes i kapitel 4. Afslutningsvis konkluderes der på interventionsetnografiens metodologiske såvel som analytiske erkendelser i kapitel 5.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

KAPITEL 2 Metodiske refleksioner over interventionsetnografien

Det metodiske design for undersøgelsen af udviklingen af lokale normkritiske evalueringskulturer i dagtilbud har taget afsæt i en trefoldig ambition: 1) Ønsket om at udvikle konkrete normkritiske evalueringsredskaber og -tilgange, der tager højde for hverdagens betingelser i aktuel dagtilbudspraksis, 2) ønsket om at skabe viden om muligheder og udfordringer i et sådant udviklings- og implementeringsarbejde og 3) ønsket om at gøre en meningsfuld forskel for de tre deltagende samarbejdsinstitutioner.

De konkrete normkritiske evalueringsredskaber og -tilgange, som er blevet udviklet sammen med de tre samarbejdsinstitutioner er præsenteret i *Normkritisk evalueringskultur i dagtilbud – en forskningsbaseret håndbog til praksis* (Padovan-Özdemir & Hamilton, 2022) og vil således ikke blive behandlet her. I dette kapitel fokuserer vi i stedet på processen for dette forsknings- og udviklingssamarbejde og de metodologiske overvejelser bag det interventionsetnografiske forskningsdesign.

Således kan læseren i dette kapitel blive klogere på, hvad der forstås ved interventionsetnografi, og hvordan interventionsetnografien har udmøntet sig i praksis med de tre samarbejdsinstitutioner. Heraf følger metodologiske refleksioner over interventionens afledte dynamikker i samspillet mellem forskerteamet og pædagogerne samt daginstitutionslederne i rollen som medforskere. Endvidere diskuteres de erkendelsesteoretiske perspektiver af et sådan forskningssamspil.

HVAD ER INTERVENTIONSETNOGRAFI?

Projektets forsknings- og udviklingsdesign har været en kombination af dels traditionelle etnografiske metoder (Bak, 2017; Szulevicz, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2015; Østergaard, 2017), dels af interventionsbaseret forskning (Krøjer & Dupret, 2018; Krøjer & Hagedorn-Rasmussen, 2019) og design-baseret innovation (Collective, 2003; IDEO, 2015a;

Joseph, 2004). Projektets metodologi forstås således som interventionsetnografi (Padovan-Özdemir & Day, 2020, s. 143–145).

Med andre ord er der tale om et kvalitativt etnografisk studie i form af deltagende observationer, uformelle samtaler og fokusgruppintervjuer, som har været forankret i, muliggjort af og legitimeret ved en intervention i form af et forsker-faciliteret workshopforløb med deltagelse af tre-fem udvalgte pædagoger og deres leder i hver af de respektive samarbejdsinstitutioner.

En interventionsetnografi kan forstås som en art fremkaldervæske for viden om pædagogisk praksis i udvikling og som fremkaldervæske for nye perspektiver og udvikling i pædagogisk praksis.

Følgelig indskriver projektets forskningsdesign sig i den pædagogiske aktionsforsknings stående diskussion om forholdet mellem kritik, myndiggørelse og anvendelse (Bladt et al., 2018; Muschinsky, 2018). Projektet forsøger at skabe et integreret forhold mellem kritik, myndiggørelse og anvendelse – med en bevidsthed om de diskussioner der eksisterer – dog uden at udfolde refleksioner over dette forhold nærmere.

Projektets normkritiske og normkreative ærinde har indebåret et dobbelt kritik-perspektiv i interventionsetnografien. På denne ene side har normkritikken belyst daginstitutionen og pædagogernes praksis som reproducerende af samfundets dominerende normer. På den anden side har det normkreative perspektiv tegnet en eksperimenterende forandringshorisont, hvor daginstitutionen og pædagogerne kunne se sig selv bryde med dominerende normer for derigennem at øge den reelle ligestilling blandt alle børn. Pædagogerne og lederne deltog i projektet som medforskere og udviklingsprocessens tilpasning til de tre lokale daginstitutionskontekster har haft et myndiggørende sigte, idet pædagogerne og lederne både kunne se en umiddelbar meningsfuld mulighed for forandring i egen praksis, men også

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

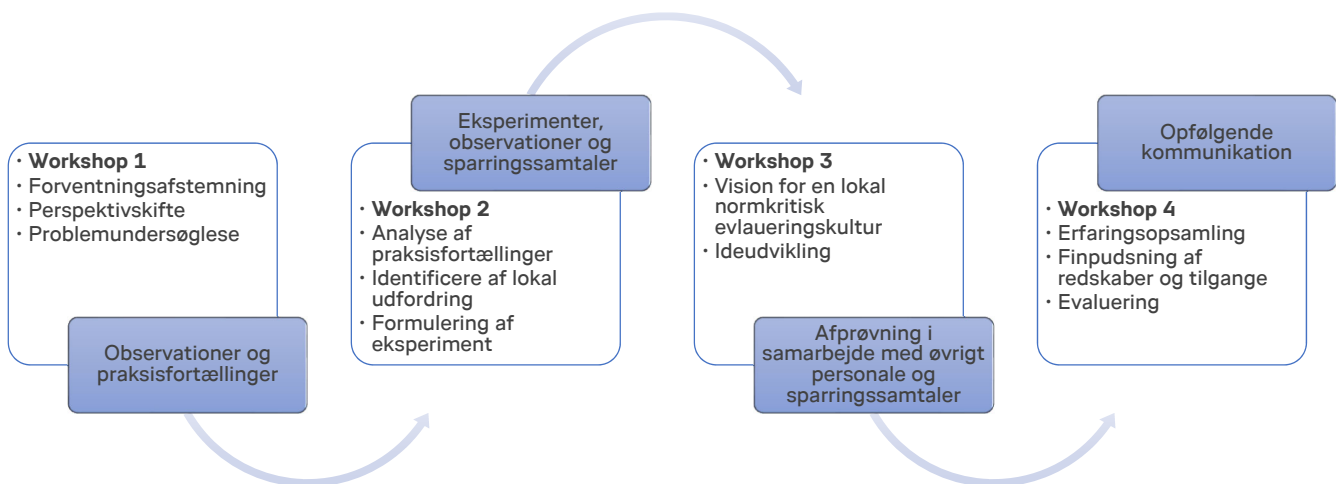
kunne se sig selv bidrage til en mere almengjort udvikling af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud. Heraf følger et konkret anvendelsessigte i projektet, idet de tre samarbejdsinstitutioner har udarbejdet tiltag til fremme af deres lokale normkritiske evalueringskulturer og bidraget med ideer til mere almengjorte evalueringstiltag til udvikling af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud.

Interventionen

Selve interventionen har bestået af et workshopforløb bestående af fire workshops á fem timers varighed og faciliteret af forskerteamet. Workshopforløbet blev designet med inspiration fra innovationsmetoden *designtænkning*, som i sit udgangspunkt fremmer en empatisk og kontekstsensitiv tilgang til genstandsfeltet, udviklingsarbejdets udfordringer og mulige løsninger (IDEO, 2015a). Ligeledes er der hentet inspiration fra aktionsforskningens værkstedstradition (Nielsen & Wulf-Andersen, 2018). I begge tilgange arbejdes der med et iterativt forløbsdesign, som består af fire grundlæggende faser: 1) Problemundersøgelse og identificering af udfordring, 2) ideudvikling og prototyping, 3) test og prøvehandling og 4) analyse og læring.

Kombinationen af designtænkning og aktionsforskningens værkstedsmetode er et forsøg på at integrere projektets tredobbelte værdisætning om kritik, myndiggørelse og anvendelse. Hvor designtænkning som menneskeorienteret innovationsmetode har overvejende fokus på resultatet, så balanceres denne resultatorientering med værkstedstraditionens ambition om samfundskritik og myndiggørelse af forskningsdeltagerne.

Hver workshop forstås som en intervention i praksis, der skaber et rum (Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 167), hvor forskere, ledere og pædagoger undersøger udfordringer i det pædagogiske arbejde med mangfoldighed og ligestilling og udvikler normkritiske løsninger, der kan implementeres i daginstitutionens lokale evalueringskultur.



Figur 1: Interventionsetnografisk workshopforløb.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Workshop 1: Forventningsafstemning og perspektivskifte

Formålet med den første workshop var at skabe forståelse for projektets ærinde, forløbet og pædagogernes/ledernes rolle som medforskere. Endvidere skulle de respektive øvelser fremme de deltagende pædagogers og lederes motivation for projektet. Således indledtes workshoppen med en fælles præsentationsrunde, hvor forskere såvel som pæagoger og ledere fik mulighed for at præsentere sig og fortælle om deres erfaringer med mangfoldigheds- og ligestillingsarbejde samt hvad der var på spil for dem i dette projekt. Blandt andet blev pæagogerne og lederne bedt om individuelt at beskrive deres daginstitution. Det gjorde de først skriftligt ved at skrive/tegne i hvert deres "område" af et stort fælles papir. Herefter delte de hver især deres beskrivelse af institutionen. På samme måde beskrev forskerteamet deres forsknings- og uddannelsesinstitution.

Herefter introducerede forskerteamet til det interventions-etnografiske workshopforløb, hvilket indbefattede en klargøring af pædagogernes og ledernes rolle som *medforskere*. Dette muliggjorde en tentativ forventningsafstemning, som dog viste sig at skulle genbesøges kontinuerligt gennem hele forløbet og samarbejdet.

Anden del af den første workshop havde til formål at etablere et fælles sprog for mangfoldighed, ligestilling og normkritik. Dette blev gjort med oplæg fra forskerne og aktiveret gennem to øvelser. Den ene øvelse gav pæagogerne og lederne mulighed for at identificere elementer af mangfoldighed og ligestilling samt muligheder for normkritik i udvalgte paragraffer fra dagtilbudsloven og bekendtgørelsen for de pædagogiske læreplaner. I den anden øvelse *norm-mapping* (Padovan-Özdemir & Hamilton, 2022) kortlagde deltagerne forskellige børns afstand til en given samfundsnorm, hvilket affødte vigtige diskussioner blandt pæagogerne og lederen i forhold til deres respektive forståelser af herskende normer og afvigelse blandt børn og forældre. Fagsproget skulle danne grundlag for et såkaldt perspektivskifte; *fra* afvigeren/minoriteten i institutionens mangfoldighed til majoriteten/normen i institutionen (jf. kapitel 1).

Med disse faglige perspektiver in mente afsluttedes første workshop med en introduktion til "normkritiske praksisfortællinger". Det vil sige praksisfortællinger, der bygger på pædagogernes og forskernes iagttagelser i egen praksis af normbrud, normforstærkning, norm-eksperimenter, sanktioner og privilegier med rod i herskende normer. Afslutningsvist aftaltes datoer for forskerteamets observationsbesøg frem mod næste workshop.

Workshop 2: Normkritisk analyse, aktuel evalueringskultur, udfordring og formulering af prøvehandlinger

Den anden workshop havde til formål at gennemføre normkritiske analyser af de indsamlede praksisfortællinger og kortlægge daginstitutionens aktuelle evalueringskultur med henblik på at identificere en aktuel og relevant mangfoldigheds-/ligestillingsudfordring, som kunne bearbejdes og kvalificeres med normkritisk evaluering.

Således indledtes workshoppen med normkritiske analyser af praksisfortællinger i mindre grupper med efterfølgende fælles diskussion af iagttagede udfordringer, som pæagogerne og lederne gerne ville arbejde videre med. På denne måde blev pæagogerne inviteret ind i en overskuelig og pæagogisk genkendelig analyse af den indsamlede data i form af praksisfortællinger (Ackermann & Schubotz, 2020, s. 11), hvor de normkritiske perspektiver udgjorde det nye.

Herefter fulgte forskerteamets introduktion til de bærende elementer i en evalueringskultur med integrerede normkritiske og normkreative perspektiver. Det blev understreget, at normkritisk evaluering altid er organiseret omkring en værdisætning, samt at normkritisk evalueringskultur grundlæggende handler om at stille spørgsmålstejn ved det selvfølgelige – som en selvfølge. Endvidere blev det understreget, at normkritisk evaluering altid må indebære en *normkreativ* opfølgingsproces.

På denne baggrund blev pæagogerne og lederne bedt om at skabe et overblik over deres egen aktuelle evalueringskultur i daginstitutionen. Dette overblik udgjordes primært af et arsenal af forskellige evalueringsredskaber, -koncepter og -tilgange, som enten var blevet udviklet lokalt eller var blevet pålagt af kommunen. Med dette overblik kunne pæagogerne og lederne nu vurdere, hvad der karakteriserede deres respektive evalueringskultur. For alle tre daginstitutioner gjaldt det, at deres evalueringspraksis pegede i mange forskellige retninger og ikke som sådan var defineret ved en fælles kultur. Derfor var det noget af en udfordring, da forskerteamet bad pæagogerne og lederne om at identificere muligheder for udvikling af normkritiske og normkreative perspektiver og tilgange i deres eksisterende evalueringspraksis.

Ved i første omgang at fokusere på, hvad pæagogerne og lederne ønskede at blive klogere på i egen praksis og invitere til normkritisk at eksperimentere i egen praksis, syntes opgaven at blive lidt mere overkommelig.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Således afsluttedes den anden workshop med pædagogernes og ledernes planlægning af egne eksperimenter og prøvehandling. Her blev de bedt om at udfylde en prøvehandlingsskabelon med angivelse af prøvehandlingens formål, fokus, hypoteser og tilgang (Duvald et al., 2015). På denne måde forsøgte forskerteamet at styrke pædagogerne og ledernes ejerskab til projektet ved at give dem indflydelse på forskningsdesignet (Ackermann & Schubotz, 2020, s. 12) og tilgodese deres interesser (Ackermann & Schubotz, 2020, s. 9). Udfordringen kunne til tider være at fastholde medforskerne på det normkritiske evalueringskulturelle ærinde. Som afrunding blev det aftalt, hvornår forskerteamet kunne komme på observationsbesøg samt aftalt tidspunkter for eventuelle sparringsmøder.

Workshop 3: Kvalificering af ideer

Den tredje workshop blev igangsat med øvelsen *Den varme stol*, hvor pædagogerne og lederne skulle interviewe hinanden to-og-to foran de andre. Det kollegiale interview handlede om at spørge ind til hinandens erfaringer og erkendelser fra prøvehandlingerne og eksperimenterne i egen praksis. Det satte fokus på at undersøge kollegaernes overvejelser om at udvikle en normkritisk evalueringskultur, samt hvad der motiverede dem for at fortsætte dette udviklingsarbejde.

Denne øvelse virkede som et anerkendende energi-boost, da størstedelen af pædagogerne og lederne ikke følte, at de havde "leveret", dvs. gennemført prøvehandlingerne på tilfredsstillende vis. Øvelsen skabte altså et kollegialt rum for refleksion relativt frit for forskerteamets indblanding. Efterfølgende viste det sig at være af stor betydning, at forskerteamet forsikrede pædagogerne og lederne om, at dette ikke var en eksamen i rigtigt og forkert, og at der også var vigtig læring at finde i forståelsen af de strukturelle betingelser, under hvilke pædagoger og ledere arbejder til daglig, og som kan spænde ben for at eksperimentere i egen praksis – og dermed også for udvikling af en normkritisk evalueringskultur.

På baggrund af denne erfaringsudveksling fortsatte workshoppen med kvalificering af de eksisterende ideer til redskaber og tilgange i en normkritisk evalueringskultur.

Pædagogerne og lederne blev bedt om at "trykteste" deres ideer ved hjælp af seks dogmer:

1. Evalueringen har et normkritisk/normkreativt organiseringsprincip
2. Evalueringen er styret af værdisætninger om mangfoldighed og ligestilling
3. Evalueringen gør det velkendte fremmed og undersøger herskende normer
4. Metoderne dokumenterer forskelle, normbærende praksis og normbrud
5. Der laves normkritisk analyse af den indsamlede data
6. Der følges op med normkreative tiltag i praksis med henblik på at bygge (nye og) mere inkluderende normer.

Derudover blev pædagogerne og lederne tilbudt en række idemodningsredskaber (Idea House, n.d.; IDEO, 2015a, s. 75–128; Mindlab, u.å.), som dog viste sig at skabe mere forvirring end afklaring. Indenfor workshoppens tidsramme og medforskerens overskud viste det sig at være alt rigeligt og langt mere fokuseret og meningsfuldt at kvalificere ideerne med de seks dogmer.

Idekvalificeringen blev efterfulgt af en visionsproces, hvor medforskerne fik lov til at tænke mere i det store billede, som de konkrete ideer skulle føde ind i. De blev således bedt om at udarbejde en visuel drømmetavle under overskriften *Hvordan ser vores normkritiske evalueringskultur ud, og hvad kan den bidrage til?* Herefter pitchedede medforskerne deres vision for en lokal normkritisk evalueringskultur og forklarede, hvordan deres mere konkrete normkritiske evalueringstiltag passede ind i denne vision.

Workshoppen blev afsluttet med aftaler om forskerteamets observationsbesøg og sparringsamtaler. Endvidere blev det afklaret, hvordan medforskerne kunne afprøve deres normkritiske evalueringsideer i samarbejde med deres øvrige kolleger i daginstitutionen.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Workshop 4: Konceptualisering, læring og evaluering

Den sidste og fjerde workshop havde til formål at samle op på den forgangne testperiode som grundlag for at finpudse de afprøvede ideer. Således samarbejdede forskerteamet og medforskerne om at konceptualisere ideerne. Konceptualiseringen skulle udformes på en sådan måde, at andre dagtilbud på sigt ville finde det meningsfuldt at implementere de normkritiske evalueringstiltag som led i udviklingen af deres egen lokale normkritiske evalueringskultur.

Hvert normkritiske evalueringstiltag blev beskrevet med dets formål, fremgangsmåde, ressourceforbrug samt opmærksomhedspunkter. Endvidere blev der udarbejdet gode argumenter for, hvad den pædagogiske praksis og børnene ville få ud af det.

Workshoppen blev afsluttet med en løs samtale om, hvad der havde gjort størst indtryk på medforskerne og forskerteamet i forløbet, og hvad de ville tage med sig videre. Herefter fulgte et fokusgruppeinterview, hvor medforskerne blev præsenteret for fem udsagn om normkritisk evalueringskultur, som var kommet frem i forløbet, og som de skulle diskutere mellem sig. Til sidst blev medforskerne bedt om individuelt at evaluere selve forløbet:

- På de orange Post-its skriver du, hvad du har oplevet som særligt udfordrende
- På de pink Post-its skriver du, hvad du har oplevet som særligt positivt
- På de gule Post-its skriver du, hvad der med fordel kunne ændres i forløbet
- På de blå Post-its skriver du, hvad du har oplevet som mest spændende.

Forskereteamet takkede for medforskernes deltagelse og engagement og lovede at følge op med en mail 6-12 måneder senere.

Ovenstående beskrivelse af workshopforløbet er en generaliseret sammenfatning af, hvordan workshopperne forløb på tværs af de tre samarbejdsinstitutioner. Det er dog vigtigt at nævne, at i og med at forløbene fandt sted tidsmæssigt forskudt af hinanden, kunne forskerteamet løbende justere interventionen på baggrund af tidligere erfaringer.

Det viste sig, at jo færre innovationsredskaber og teoretiske begreber medforskerne blev præsenteret for og bedt om at anvende, jo mere fokuseret og kreativt kunne de arbejde med at udvikle normkritiske perspektiver i deres evalueringspraksis. Derfor blev workshopindholdet slanket betydeligt undervejs,

idet for mange redskaber og begreber bragte interventionen for langt væk fra pædagogernes og ledernes daglige praksis, skabte fremmedgørelse og virkede overvældende.

Endvidere blev workshopforløbene kontinuerligt tilpasset den enkelte samarbejdsinstitution (Ackermann & Schubotz, 2020, s. 9), så interventionen fremstod mest mulig meningsfuld for de deltagende pædagoger og ledere. Denne tilpasning handlede fx om, hvor og hvornår workshopperne skulle finde sted, og hvilken konkret lokal evalueringspraksis de normkritiske perspektiver skulle tænkes ind i. Ligeledes handlede det i høj grad om at tilpasse normkritikken til den konkrete mangfoldighed af børn og forældre, der var i den pågældende daginstitution.

Tiden mellem workshops

Som angivet i figur 1 foregik der også vigtige aktiviteter mellem workshop-interventionerne. I den første workshop havde forskerteamet opstartsmøde med ledelsen i de tre samarbejdsinstitutioner, hvor projektforløbet blev gennemgået og ledelsen oplyste forskerteamet om særlige forhold omkring deres institution. Det kunne fx være andre igangværende projekter eller indsatsområder, som de gerne så, at udviklingen af en normkritisk evalueringskultur tog udgangspunkt i eller blev tænkt ind i. Det kunne også handle om sammensætningen af børn og forældre eller personalesituationen.

Efter første workshop fulgte en periode på et par uger, hvor forskerteamet sammen med medforskerne observerede dagligdagens praksis med henblik på at skrive normkritiske praksisfortællinger. Perioden efter anden workshop brugte medforskerne til at eksperimentere normkritisk og normkreativt i egen praksis. Forskereteamet bidrog med observationsbesøg og uformelle samtaler med børn og pædagoger i institutionen. Dette styrkede den fælles referenceramme på workshop 3.

Efter tredje workshop fulgte en intensiv testperiode, hvor medforskerne præsenterede deres normkritiske evalueringstiltag for resten af deres kollegaer med henblik på i fællesskab at teste tiltaget i praksis. Forskereteamet bidrog med deltagende observationer, men primært med sparringssamtaler, der "kærligt skubbede" til fremdriften i testningen. 6-12 måneder efter den sidste workshop blev de tre samarbejdsinstitutioner kontaktet af forskerteamet med henblik på at få indsigt i, hvor institutionen havde bragt de normkritiske evalueringstiltag hen.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Etnografien

Den etnografiske tilgang kom i spil på to måder i det interventionsetnografiske forskningsdesign. Dels som et observerende og reflektivt metablik på workshop-interventionen og herunder samarbejdsdynamikkerne mellem forskerteamet og medforskerne. Dels som en form for "going native", hvor forskerteamet lavede deltagende observationer i samarbejdsinstitutionernes dagligdag og gennemførte ad-hoc sparringssamtaler med medforskerne i perioderne mellem workshopperne.

Følgende undersøgelsesspørgsmål guidede forskerteamets observationer, refleksioner-i-praksis og samtaler med medforskerne:

- Hvad sker der, når pædagogerne og lederne anvender et normkritisk og normkreativt perspektiv i deres evalueringspraksis? Hvilke muligheder opstår der? Hvilke modstandsformer etablerer sig?
- Hvordan oplever pædagogerne at arbejde normkritisk og normkreativt? Hvordan påvirker det deres forståelse af egen praksis, værdier og normer?
- Hvad lærer prøvehandlingerne os om udvikling af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud?

Med disse undersøgelsesspørgsmål in mente forsøgte forskerteamet at indfange, hvad interventionen i praksis fremkaldte.

Tidligere talent-pædagogstuderende, Emma Clarup forestod observationer under workshopperne. Hertil skrev forskerteamet egne observationer som refleksioner-i-praksis på baggrund af deres iagttagelser og erfaringer i workshopperne. Ligeledes blev viden fra workshopøvelserne fastholdt i medforskernes skriftlige og visuelle materiale.

Endvidere skrev forskerteamet feltnoter fra observationsbesøg og uformelle samtaler med medforskerne. Omfanget af observationsbesøg udgjordes af ca. seks dages tilstedeværelse i hver af de tre samarbejdsinstitutioner. Online sparringssamtaler med medforskerne blev i videst muligt omfang optaget og transskriberet – og ellers fastholdt i forskerteamets feltnoter.

Etnografien afsluttedes med fokusgruppeinterviews, hvor medforskerne blev bedt om at forholde sig til følgende udsagn og diskutere dem mellem sig:

Normkritik og normkreativitet kan være alle steder – og ingen steder. Det er svært at tænke med.

Der er en modstand mod at arbejde med ligestilling og mangfoldighed, der handler om holdninger.

Udviklingen af en evalueringskultur vil i bund og grund ikke styrke det pædagogiske arbejde særligt og vil ikke have nogen reel betydning for børnene.

Vi vil gerne udvikle en normkritisk og normkreativ evalueringskultur, men der er så meget andet.

Forskereteamet præsenterede hvert udsagn, men blandede sig i mindst muligt omfang i samtalen mellem medforskerne. Fokusgruppeinterviewene blev optaget og siden transskriberet.

I figur 2 præsenteres en oversigt af det samlede empiriske materiale.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

OVERSIGT OVER EMPIRISK MATERIALE			
Samarbejdsinstitutioner	Workshopmaterialer	Feltmaterialer	Transskriptioner
Æbletoften	<p>WS1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem er vi? - Norm-mapping - Prøvehandlingsbeskrivelse <p>WS2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9 normkritiske praksisfortællinger - Mønstre i praksisfortællinger - Muligheder og udfordringer ift. normkritisk evalueringskultur - Evalueringskortlægning - Drømmetavle - 5 prøvehandling <p>WS3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negativ brainstorm - Positiv brainstorm <p>WS4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 prototyper - Evalueringspost-it 	<p>Observationer af WS1-2-3-4.</p> <p>Feltnoter fra observationsbesøg.</p> <p>Diverse indsamlede/overleverede institutionsdokumenter.</p>	<p>Drømmetavle-pitch.</p> <p>Fokusgruppe-interview.</p>
Østhuset	<p>WS1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem er vi? - Norm-mapping - 1 prøvehandlingsbeskrivelse <p>WS2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6 normkritiske praksisfortællinger - Mønstre i praksisfortællinger - Drømmetavle - 1 prøvehandlingsbeskrivelse <p>WS3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normkarakterer <p>WS4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 prototyper - Evalueringspost-its 	<p>Observationer af WS1-2-3-4.</p> <p>Feltnoter fra observationsbesøg.</p> <p>Diverse indsamlede/overleverede institutionsdokumenter.</p>	<p>Fokusgruppe-interview.</p>
Trætoft-Kvist	<p>WS1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medforskernes persongalleri <p>WS2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 13 normkritiske praksisfortællinger - Kortlægning af evalueringskultur, Krabberne - Normkritisk analyse af Læringscirklen - Kortlægning af evalueringskultur, Haletudserne - Brainstorm vedr. evalueringsformer, Haletudserne - Ideer til prøvehandling <p>WS3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drømmetavle <p>WS4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorm vedr. navn til prototype - 1 prototype - Evalueringspost-its 	<p>Observationer af WS1-2-3-4.</p> <p>Feltnoter fra observationsbesøg.</p> <p>Observationsnoter fra online personalemøde.</p> <p>Diverse indsamlede/overleverede institutionsdokumenter.</p> <p>Skriftlig normkritisk feedback på pædagogisk læreplan.</p> <p>Noter fra to sparringsmøder.</p> <p>Noter fra telefonsamtale med Gerda og fra uformel samtale med Pernille.</p>	<p>Drømmetavle-pitch.</p> <p>Samtale med Eskild.</p> <p>Fokusgruppe-interview.</p>

Figur 2. Oversigt over empirisk materiale.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

ETISKE FORHOLDSREGLER

Forud for opstart af interventionsetnografien blev daginstitutionens forældre og øvrige medarbejdere orienteret om projektet. Infobrevet orienterede om projektets formål, at observationer ville have fokus på det pædagogiske personales praksis, samt at alt materiale ville blive opbevaret på VIA University Colleges forskningssikrede drev, blive fuldt anonymiseret ved udgangen af projektførelsen og udelukkende brugt i forskningsøjemed. Ligeledes blev forældre og øvrige medarbejdere oplyst om kontaktoplysninger på de dataansvarlige parter. Endvidere fik forældre (på vegne af deres børn) og øvrige medarbejdere mulighed for at tilkendegive overfor daginstitutionens leder, hvis de ikke ønskede at fremgå af forskerteamets feltnoter (Ackermann & Schubotz, 2020, s. 4).

Derudover var forskerteamet opmærksomme på, hvis børn gav udtryk for, at de ikke ønskede at blive observeret. Dette var der dog ikke nogen eksempler på. I stedet var der talrige eksempler på, at børn stimlede sammen om forskeren og spurgte, hvorfor hun var der, og hvad hun lavede. Hertil svarede forskerne, at de var på besøg for at se, hvad pædagogerne og børnene lavede i daginstitutionen, og at det var det, de skrev om i deres notesbog. Flere gange var børn interesserede i at bidrage til noterne og fortalte forskeren, hvad de så, når de kiggede sig omkring. Nogle børn ville gerne selv tegne i notesbogen, hvilket de fik lov til. Eller de bad forskeren om at tegne for dem. Andre gange var børnene nysgerrige på forskerens køn, hårlængde eller personlige baggrund. Disse spontane samtaler med børnene blev ligeledes noteret i notesbogen efterfølgende og gav flere gange anledning til normkritiske overvejelser. Sagt med andre ord blev forskerens køn og udseende også en art fremkaldervæske for herskende normer blandt børnene. Anderledes var der kun få øvrige medarbejdere, der opsøgte forskerteamet under observationsbesøgene.

Selve workshop-interventionen var guidet af tre grundlæggende etiske værdier *respekt, ansvarlighed og ærlighed* (IDEO, 2015b).

Respekten kom særligt til udtryk ved forskerteamets hensyntagen til og forståelse for medforskerens øvrige arbejdsopgaver og hverdagsliv. Respekten blev således kommunikeret ved tilpasning af mødetidspunkter og særligt i situationer, hvor medforskerne ikke følte, at de havde nået at gennemføre prøvehandlingerne i egen praksis på tilfredsstillende vis – ofte fulgt af forklaringer om underbemanding, sygdom eller andre presserende dagsordener. Forskerteamets respektfulde – men også ærlige – tilgang var nysgerrigt at spørge ind til disse strukturelle og praktiske betingelser for at udvikle pædagogisk praksis.

Den etiske ansvarlighed knyttede an til denne hensyntagen til den konkrete pædagogiske dagligdag, idet forskerteamet gennem hele forløbet gjorde sig umage med at understøtte udviklingen af normkritiske perspektiver i den allerede eksisterende evalueringspraksis. Velvidende at der med udviklingen og implementeringen af en lokal normkritisk evalueringskultur ikke nødvendigvis ville følge flere ressourcer med. En af daginstitutionslederne formulerede en sådan ansvarlighed meget konkret, idet hun foreslog, at de "normkritiske briller" var nogen, man kunne tage på som et integreret evalueringsspektiv, når pædagogerne alligevel skulle planlægge og evaluere årets læreplanstemaer. På denne måde handlede projektets etiske ansvarlighed også om at varetage samarbejdsinstitutionernes interesser. Det viste sig dog, at der kunne være modstridende interesser internt blandt medforskerne, hvorfor forskerteamet også til tider måtte fungere som mediatorer og udpege mulige og ansvarlige kompromisser. Fx blev det nødvendigt at minde en leder om at bruge frikøbsmidler fra projektet til vikardækning, så de deltagende pædagoger ikke følte, at de lod deres kollegaer i stikken i en travl hverdag.

Den etiske værdi om ærlighed kom til udtryk ved forskerteamets gennemsigtighed i forhold til projektets formål, forløb og forskernes interesser. Det viste sig dog, at ærligheden også indebar at sætte sig selv på spil som forsker, hvilket blev særligt tydeligt i det indledende arbejde med normkritiske praksisfortællinger: At forskerne valgte at dele praksisfortællinger på baggrund af deres observationsbesøg med medforskerne, viste sig at være afgørende for at skabe gensidig tillid (Hartley & Benington, 2000). Her blev det nemlig muligt for forskerne at fremstå sårbare og lade medforskerne gøre forskernes praksisfortællinger til genstand for normkritisk analyse.

ROLLER OG RELATIONER I INTERVENTIONSETNOGRAFIEN: FORSKERE OG MEDFORSKERE

Idet nærværende interventionsetnografiske projekt indskrives sig i traditionen for partcipatorisk forskning, handler interventionen ikke kun om at forstå og skabe viden om verdenen, men også om kollektiv handling for social retfærdig forandring (Ackermann & Schubotz, 2020, s. 1). En sådan forskningstilgang udfordrer traditionelle magthierarkier mellem forskere og forskningsdeltagere, idet sidstnævnte inviteres ind i et rum for *fælles* undersøgelse og udvikling af *deres* lokale praksis, som kan almengøres til gavn for den *øvrige* pædagogiske praksis.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

I det følgende gives der eksempler på forhandlinger, positioneringer samt meningsgørelse, der opstod i samspillet mellem forskerteamet og medforskerne samt medforskerne imellem. Disse eksempler fremhæves, da de på afgørende vis synes at betinge vidensproduktionen og den partcipatoriske forskningsambition om kritik, myndiggørelse og anvendelse.

Forhandlinger om mål og mening

En af de helt store udfordringer for myndiggørelsesaspektet af den partcipatoriske forskningstradition er, at det som regel er forskerne, der tager initiativet til forsknings- og udviklingsprocessen. Således tog også forskerteamet i dette projekt initiativet og udstak rammerne.

På denne måde positioneredes forskerne i rollen som initiativtagere og dem, der formulerede det overordnede formål og forskningsdesign. Men ved samtidig at positionere de deltagende pædagoger og ledere i rollen som medforskere åbnedes der op for, at pædagogerne og lederne kunne sætte deres præg på målformulering, forløbets karakter og resultater i form af lokale tiltag (Sørensen & Boysen, 2021, s. 96).

I løbet af workshopforløbene stod det tydeligt, at der pågik forskellige forhandlinger om formål og mening med projektet mellem forskerteamet og medforskerne, såvel som medforskerne imellem – særligt mellem lederen og pædagogerne.

Disse forhandlinger trådte tydeligt frem under en prototyping-proces i samarbejdsinstitutionen Trætoft-Kvist. Medforskerne havde udviklet et skema til registrering af pædagogernes sproglige samspil med henholdsvis drenge og piger. Lederen var optaget af at gøre registreringskemaet meningsfuldt i forhold til den pædagogiske læreplan:

Det er i hvert fald vigtigt, at der bliver dykket ned i den styrkede læreplan, så personalet kan forbinde sig til ideen, og så personalet forstår meningen med det, nemlig at arbejdet med normer hænger sammen med noget af det, vi allerede gør. At det her, vi kommer med, ikke er endnu en ny ting, de skal arbejde med, men at det bare er en lille del af det, som vi allerede gør, og som vi så dykker dybere ned i (Obs, WS3, Trætoft-Kvist).

Lederens formåls- og meningsgørelse kom til at hænge i luften, idet pædagogerne var mere optagede at diskutere, hvorfor man siger "fin" til piger og "sej" til drenge. Som forskere undrede vi os over, hvor pædagogerne ville hen med disse overvejelser: Pædagogerne syntes gang på gang at konstatere den kønnede sprogbrug som et problem, med hvad var deres pædagogiske formål med at registrere dette? – Som mange gange før, tøvede vi som forskere med at blande os i diskussionen.

Forskerteamets ikke-indblanding gav umiddelbart plads til, at pædagogerne fik mulighed for at forfølge det, der syntes at give mest mening for dem, nemlig normkreativiteten:

Pernille undrer sig: Hvordan får vi så normkreativiteten ind i den her idé (registreringskemaet)?
Eskild: Det er også det, jeg synes, der bliver lidt lumske, fordi ideen handler jo mest om dataindsamling. Når vi så har fået kortlagt vores normer gennem den dataindsamling, så kommer det normkreative jo ind, hvis vi så finder ud af, at vi siger sej til det ene køn og fin til det andet, og at vi så vælger at bytte det om i en periode. (Obs, WS3, Trætoft-Kvist).

Da forskerteamet valgte at blande sig, blev nedenstående spørgsmål stillet:

Hvilken systematik og analyse skal der så følge efter? Skal man en gang om ugen bearbejde registreringerne i uformelle snakke, eller skal der udvælges nogle registreringer, som analyseres til hvert stuemøde? Trine siger: "Altså det vi elsker i den pædagogiske praksis er jo at fortælle eksempler fra praksis, og det kan vi jo gøre i timevis, hvis vi får lov" Marta [forsker] taler ind i dette: "Ja, og vi skal jo finde en balance i, hvordan metaniveauet kommer ind i billedet, hvor det bliver bæredygtigt og ikke kun gøres for Stines og min skyld" – alle nikker (Obs, WS3, Trætoft-Kvist).

Et forskningsdesign, hvor forskningsdeltagerne er positioneret som medforskere, foregår således ikke gnidningsfrit. Ovenstående eksempel viser, hvordan forskerne balancerer mellem på den ene side sensitivitet overfor medforskernes meningsgørelse i deres lokale hverdagspraksis og på den anden side deres egen ambition om almengørelse. En balancegang som synes afgørende for at indfri ambitionen om myndiggørelse af medforskerne.

Hertil understreger Jean Hartley og John Benington vigtigheden af, at medforskerne har en oprigtig faglig interesse i forskningsprojektet og besidder et overblik over egen praksis (2000, s. 469). Det blev dog tydeligt, at medforskernes faglige interesse i projektet varierede fra person til person. Og når de enkelte medforskere faktisk koblede sig på daginstitutionens større formål, syntes det svært at fastholde dem på den normkritiske evalueringssystematik.

Et godt eksempel på sådanne forhandlinger om formål og mening findes i samarbejdet med Æbletoften. Her gav ledelsen på opstartsmødet udtryk for, at de gerne ville have det normkritiske evalueringssystematik koblet på deres legepladsrenoveringsprojekt. Da workshopforløbet gik i gang, blev det dog ikke en ambition, de forfulgte systematisk. Pædagogen Dorte var måske den, der fandt det mest meningsfuldt at undersøge uderummet fra et normkritisk perspektiv.

Dorte satte sig for at udvikle og afprøve normkritiske videooptagelser med det ærinde at følge den, ifølge hende, udsatte og socialt isolerede dreng Valdemar. En af forskerne fulgte hende i optagelserne på legepladsen en eftermiddag:

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Jeg [forsker] forsøger at observere, hvordan Dorte videofilmer. Da Dorte tænder kameraet, er den første, vi møder Valdemar, men til min overraskelse følger Dorte ikke efter ham. I stedet går hun hen til en anden børnegruppe lidt længere væk. Denne børnegruppe filmer hun i ca. 4-5 minutter. Under optagelsen indgår Dorte i små dialoger med børnene om, hvad de laver. Ellers leger børnene relativt ugeneret videre. Børnene stiller ikke på noget tidspunkt spørgsmål til det, at Dorte holder en mobiltelefon i hånden og tydeligvis optager dem.

Da vi går væk fra børnegruppen, støder vi ind i pigen Josefine, som giver udtryk for, at hun ikke ved, hvad hun skal lave. Dorte tænder kameraet og optager Josefine, mens hun opfordrer Josefine til at tage kontakt til forskellige grupper af børn på legepladsen. Josefine afviser flere af mulighederne. Til sidst går de sammen over mod nogle drenge – og Josefine hægter sig på Valdemar og Liam.

Dorte fortæller mig, at når de har fri leg på legepladsen, så sørger de voksne for, at alle børn er inddelt i legegrupper á tre børn. Det betyder, at når børn ikke ved, hvem de skal lege med eller står lidt alene på legepladsen, så kan de voksne som det første foreslå barnet at finde sin legegruppe. Og det virker ifølge Dorte.

Dorte bemærker også, at de har en stor legeplads med mange gemmesteder; men det er også nemt at komme til at føle sig ensom.

Dorte cirkulerer to eller tre gange rundt på hele legepladsen i den tid, hun filmer. Hun bemærker, at hun kigger efter "noget spændende...". Det er lidt uklart for mig, hvad hun mener med spændende, og jeg får ikke spurgt mere ind til det (...)

Afslutningsvis spørger jeg Dorte, hvordan hun vil analysere optagelsen. Hun siger, at hun vil sætte sig tirsdag eftermiddag og kigge det igennem og på den baggrund skrive en praksisfortælling. Jeg spørger, hvilke spørgsmål – også normkritiske spørgsmål – hun vil stille til optagelserne. Det har hun ikke overvejet endnu. Vi aftaler, at Dorte skriver de (normkritiske) spørgsmål ned, som hun finder ud af at stille til optagelserne. Jeg overvejer, hvad det betyder for evalueringspraksissen, at der videofilmes uden en stringent systematik...? (Obs., Æbletoften).

Observationsuddraget viser, hvordan forskeren forsøger at fastholde eller fremkalde en sammenhæng mellem valg af dokumentationsform og det normkritiske perspektiv. Det er dog tydeligt, at medforskeren glider af på denne form for formåls- og menings-skabelse; hun synes at finde nok formål og mening i 'blot' af videofilme, fordi hun kan få øje på "noget spændende". Forskeren, der er på jagt efter, hvad normkritisk evaluering bliver i praksis, kommer således i tvivl, men opfordrer alligevel medforskeren til som minimum at formulere nogle normkritiske spørgsmål til videoanalysen.

I dette projekts design-baserede undersøgelsesformat støder medforskernes lokale formåls- og menings-skabelse sig altså løbende på forskerteamets udstukne ramme og teoretiske forforståelser.

Videnspositioneringer: Nogen ved mere eller andet end andre

Som medforskere har lederne og pædagogerne bidraget med viden og erfaringer fra egen praksis (IDEO, 2015a; Krogstrup, 2020), hvor forskerne har bidraget med teoretiske perspektiver på normkritik og evalueringskultur. I fællesskab har de forsøgt at udvikle normkritiske og –kreative perspektiver i pædagogisk evalueringspraksis.

Forud for workshopforløbet havde forskerteamet stillet en række artikler om normkritik til rådighed for medforskerne, og på de to første workshopper præsenterede forskerteamet teoretiske grundforståelser af ligestilling, mangfoldighed, normer, normkritik og postmoderne evalueringskultur.

Nogle medforskere havde nemt sat sig ind i stoffet, særligt dem der var bekendte med normkritik og kønsbevidst pædagogik fra deres studietid som på pædagoguddannelsen. Denne gruppe af pædagoger var fagligt nysgerrige på normkritiske perspektiver, men de blev også til tider provokerede af forskerteamets (måske) lidt mere utraditionelle perspektiver på ligestilling og mangfoldighed. Dette kom fx til udtryk i forskerteamets kritik af tolerance, som en måde at overordne dem, der gives privilegiet at tolerere "de andre" – eller i invitationen til at dekonstruere alle normer:

Trine: Der er noget habituel i mig, som stritter – jeg tror også, som Brinkmann siger: "alle hylde er ikke åbne".

Eskild: Kajsa Wahlströms bog om drenge, piger og pædagoger siger jo også, at vi kan sgu ikke gøre noget ved det hele, men vi kan prøve at give børnene muligheden for at gå ud og gøre det modsatte – mit anerkendelsessyn er dybt funderet i Honneth, så derfor stritter det på mig ikke at anerkende, fordi i det perspektiv er det modsatte af anerkendelse jo at krænke (Obs. WS2, Trætoft-Kvist).

For andre medforskere var det teoretiske afsæt svært at forstå, og emnet var svært at gøre til deres eget:

Da vi startede, tænkte jeg i hvert fald ikke som nu. Der var jeg mere sådan: "Hvad sker der?!"

Ja, det var fagfagligt meget højt niveau. Begreber vi overhovedet ikke kendte i forvejen, og det var fuldstændig tåget og meget u håndgribeligt. Efterhånden fik vi sporet os ind på det, og nu er det sådan næsten mere dagligdagssnak (Fokusgr. Østhuset).

Forskningssamarbejdet var altså fra begyndelsen behæftet med et grundlæggende ulige forhold mellem forskerne og medforskernes, som bl.a. kom til udtryk i flere af medforskernes mere eller mindre udtalte forventninger om at være kommet på "kursus" og senere i forløbet at "være til eksamen".

En af de ældre pædagoger i Østhuset formulerede det på denne måde:

Skolebænken er langt væk. Det er længe siden, jeg har haft den her tankegang (Obs. WS1, Østhuset).

Hendes yngre kollega følte sig på gyngende grund i forhold til at afkode "diskursen" i projektet:

Freja sætter endelig ord på, hvorfor hun har været tilbageholden: Jeg er udfordret af, hvad man egentlig må sige? Vi er jo i et skifte fra noget gammeldags og simpelt til noget meget nuanceret, hvor der er mange betegnelser ... Det kan være svært at sætte sig ind i emnet, når man ikke

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

kender nogen, som er på den måde ... I udfordrer meget mine tænkemåder lige nu (Obs., WS1, Østhuset).

Udfordringen i medforskerens "kursus"-forventninger og forskerteamets forventninger om et forskningssamarbejde er en stående komplikation i partcipatorisk forskning (Sørensen & Boysen, 2021, s. 101-102).

Samspillet og samarbejdet mellem forskerteamet og medforskerne peger på, at disse modsatrettede forventninger ikke kan forebygges forud for projektstart, men snarere må kalibreres i forskningsprojektets tilrettelagte kollaborative processer.

Således viser proces-analysen, at de fleste medforskere oplevede, at normkritikken blev nemmere at forstå, jo mere de arbejdede aktivt med den i forløbet:

Det gode er, at vi ikke bare skal læse nogle tekster (Obs., WS1, Æbletoften).

Jeg tænker, at der kan være meget langt fra at få det startet, og så til at få det etableret. Jeg tænker, det er vigtigt, at det bliver praksisnært, for ellers får det ikke liv (Obs., WS1, Østhuset).

Det refleksionsrum, som workshopperne konstituerede, gjorde det muligt for forskerteamet at stille spørgsmål *til* praksis, og medforskerne fik mulighed for at stille spørgsmål *fra* praksis. Det blev på denne måde muligt at udforske normkritikkens og kreativitetens virkning i pædagogisk praksis. På den afsluttende workshop i Trætoft-Kvist delte lederen fx erfaringen med at begive sig ud i et normkreativt eksperiment:

Gerda har erfaret, at det ikke er nok at vælge nogle andre ord, hvis man ikke har sit kropssprog med, fordi det aflæser børnene. "Jeg prøvede at sige "Hej smukke" til et drengebarn i forventningen om, at barnet ville blive glad. Men i stedet stoppede barnet op og kiggede mærkeligt på mig og svarede: "Hvorfor siger du det?" (Obs., WS4, Trætoft-Kvist).

I refleksionen over denne erfaring blev det tydeligt, at det normkreative arbejde kræver udholdenhed og et større formål, som lederen stadig stod lidt famlende overfor, og som forskerteamet måtte re-artikulere, men også revurdere i forhold til, hvad man som pædagog kan tillade sig at udsætte børnene for af normbrud.

Hvor medforskerne i høj grad bidrog med kritiske spørgsmål fra en praksis, hvor det normkritiske evalueringsperspektiv syntes svært omsætteligt, blev det i høj grad forskerteamets rolle at påtage sig et intellektuelt lederskab med henblik på at sikre en konstruktiv refleksion over teori-praksis-forholdet (Hartley & Benington, 2000, s. 474).

Det viste sig nemlig, at medforskerne ofte var lige så nysgerrige på forskernes perspektiver og kreative ideer, som forskerne var nysgerrige på medforskerens praksiserfaringer. I mange

tilfælde nåede de normkritiske analyser faktisk et højere refleksionsniveau, når forskerteamet engagerede sig på lige fod med medforskerne i diverse analyse- og ideudviklingsprocesser.

Torben udtrykker: "Jeg har i hvert fald brug for jeres hjælp næste gang ift. at analysere mine observationer, for jeg tror ikke umiddelbart jeg kan få øje på det rigtige i forhold til, hvor meget I kan få øje på" (Obs., WS1, Æbletoften).

Fordelen ved at være involveret som faglige eksperter var, at forskerteamet kunne bruge sin ekspertise til at differentiere og kvalificere de fortløbende refleksioner, erkendelser og lokale udviklingstiltag, som medforskerne fremkom med undervejs (Sørensen & Boysen, 2021, s. 93).

Men lige så meget som forskernes "ekspert-rolle" kunne bruges til at kvalificere forsknings- og udviklingsarbejdet, virkede forskernes ekspertise også som et åg på medforskerne:

Jeg (forsker) går ind på kontoret for at hente mine sko, da jeg møder Ruth (leder). Hun synes, at det er noget af en opgave, vi har sat dem på. Særligt synes hun, at det er svært at skelne mellem NORMER og REGLER. Jeg svarer, at regler er eksplicitte og normer er implicitte (Obs., Østhuset).

Det viste sig at være en balancegang for forskerne at vurdere, hvornår det syntes passende at "blande sig" i medforskerens arbejde. Hvis forskerne blot kiggede på eller helt trak sig fra processerne gav det på den ene side ro til medforskerne selv at definere perspektiv og retning, men samtidig kunne denne afstand også virke uengageret og gøre medforskerne usikre.

Krydspres

Det partcipatoriske forskningsdesign egnede sig godt til at undersøge omsætningen af teoretiske perspektiver i en konkret pædagogisk praksis (Hartley & Benington, 2000, s. 473), idet medforskerne fik mulighed for at reflektere over disse processer – og teorier – indefra, hvortil forskerne kunne bidrage med et udefra-blik og en faciliteret refleksion.

Denne dialektiske proces kom tydeligt frem under workshop 3 i Østhuset, hvor medforskerne mødte op med frustration og dårlig samvittighed. Forskerteamet faciliterede en kollegial interview-session, hvor medforskerne interviewede hinanden om deres erfaringer med at stille normkritiske spørgsmål i hverdagen.

Pædagogen Irma fortalte, at det var gået ad h... til:

Jeg har været fyldt op af indkøring. Jeg har lavet undrende spørgsmål til mig selv over, hvorfor jeg fx giver bilen til drengen og noget andet til pigen? Jeg har kunnet mærke en frustration, når man blev stillet spørgsmål i pressede situationer (Obs., WS3, Østhuset).

Lederen istemte pædagogernes frustrationer:

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Svært. Ny måde at arbejde på. Vi er slet ikke så modtagelige overfor nye måder at arbejde på. Mit billede af vores måde at arbejde på er blevet rystet! Det har ikke ligget naturligt at spørge hinanden om hinandens praksis. Jeg har skullet tænke meget over, hvilke spørgsmål jeg skulle stille. Der er gået for lang tid med ingenting, fordi det var en alt for svær, opgave vi stillede os selv. Der gik meget tid med at have dårlig samvittighed. Jeg blev glad, da Stine [forsker] sagde, at vi skal have en fælles plan, fordi jeg er ked af, at vi ikke har rykket noget (Obs., WS3, Østhuset).

Pædagogen Line havde lignende frustrationer, men var mere optimistisk:

Det har ikke været ligegyldigt, at vi har gjort det her, fordi vi har fået øjnene op for, at vi mangler en legal dialogisk praksis. Det har ikke været nok med kun et spørgsmål. Jeg måtte uddybe det og komme igen, før hun [kollega] gav mig noget igen (Obs., WS3, Østhuset).

Dette observationsuddrag vidner om et krydspres, hvor medforskerne føler, at de skal leve op til forskerteamets forventninger om gennemførelse af de aftalte prøvehandlinger, samtidig med at deres kollegaer i første omgang afviser deres eksperimenter, og hverdagens trummerum distraherer dem fra at gennemføre prøvehandlingen.

Medforskerne rammes af dårlig samvittighed, fordi de på den ene side synes at være ydre styret af forskerteamets forventninger og tilrettelæggelse af forløbet (Hartley & Benington, 2000, s. 474). På den anden side vidner observationsudraget om en indre styring, der kommer til udtryk ved skamfyldte følelser over deres smuldrende selv billede som en udviklingsparat daginstitution.

Således kan det iagttages, hvordan der opstod et dialektisk samspil mellem forskerteamet og medforskerne, hvor igennem forskerne og medforskerne gensidigt påvirkede og kvalificerede hinandens forståelser og handlinger i relation til udvikling af normkritisk evalueringskultur. Refleksioner over frustrationer "rummer potentialet til at udvikle nye praksisser og ny viden" (Sørensen & Boysen, 2021, s. 91). Dette krævede dog, at forskerne benyttede deres ekspertise på en måde, der netop gav plads til medforskernes erfaringer – gode som dårlige. Endvidere syntes det afgørende for medforskernes fortsatte motivation, at forskerteamet involverede sig håndholdt i medforskernes udviklingsarbejde.

Forskernes direkte involvering i medforskernes formgivning af normkritiske evalueringstiltag var dog ikke omkostningsfri. I det følgende uddrag fra fokusgruppeinterviewet med Østhusets medforskere kommer det frem, hvordan en af medforskerne oplevede ovennævnte krydspres forstærket qua forskernes indblanding:

Jeg synes, at det, der lige var allersværest her, det var, at der var rigtig mange modsatte forventninger. Jeg skrev det på én måde og var faktisk hundrede procent enig med dig [forsker] i, at det skulle skæres ned og gøres sådan her. Og så kommer jeg og siger, at nu fylder det lidt mere. Lidt flere ord. Så siger

du, at det ikke gør noget, da der ikke er noget galt med ord. Så spørger Irma [pædagog], om der ikke er lidt for mange ord. Så er vi med modsatte holdninger, og hvem skal vi så tilfredsstille. Så aftaler vi, at vi undgår ordet norm. Så kommer jeg hen og får at vide, at jeg skal bruge ordet norm, så det svære er, hvordan man lige imødekommer alle her. Det bliver svært. Jeg tror, at det skal afprøves, skrives feedback, redigeres og afprøves. Det er simpelthen en proces, der kommer til at køre hele tiden. Jeg ved godt, hvad jeg synes formålet er, men der er så mange holdninger til det (Fokusgr., Østhuset).

At intervenere forskningsmæssigt i praksis fremkalder altså en række forhandlinger mellem den etablerede doxa i den pågældende daginstitution og forskerteamets ærinde om at udvikle, afprøve og implementere nye normkritiske perspektiver i og på den pædagogiske praksis. I dette krydspres befinder medforskerne sig og må således være indstillede på at udholde en fagligt-eksistentiel limbotilstand, hvor de kommer i tvivl om egne hidtidige praksisser, samtidig med at de forsøger at overbevise deres øvrige kollegaer om hensigtsmæssigheden i de nye perspektiver.

Selvom pædagogerne var grundlæggende motiverede for projektet, var der ind imellem en tendens til, at det blev en opgave, de skulle eller burde forholde sig til på en bestemt måde for forskernes skyld og ikke noget, de egentlig selv ville. Medforskernes ejerskab til ærindet om at udvikle normkritisk evalueringskultur blev således løbende udfordret og kompromitteret i workshopforløbet.

Kompromitteringen af medforskernes ejerskab til forsknings- og udviklingsprojektet synes at have rod i et yderligere krydspres mellem projektlogik og driftslogik (Lind, 2018, s. 28–29; Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 184–185). Denne vaklen mellem interesse for projektet og alt det øvrige vigtige pædagogiske arbejde kommer til udtryk i fokusgruppeinterviewet i Trætoft-Kvist, hvor lederen udtalte følgende:

Jeg oplever, at jeg som leder er mere optaget af at nå til evalueringskulturen, fordi jeg i det hele taget er meget optaget af, hvordan vi kan få det indarbejdet noget mere. Så det med også at bruge det eksisterende og få de modeller, som vi allerede har, brugt. Men jeg kan godt mærke, at det nogle gange clasher med det mere spændende og mere lige for hånden arbejde. Jeg kan også godt mærke, at det også er det, der er tidskrævende. Når vi sidder her og siger "Vi har ikke andet tid til det". Det kræver de her møder. Det er sværere at få det til at foregå ude i felten (Fokusgr., Trætoft-Kvist).

Lederens ambivalente forhold til udvikling af (normkritisk) evalueringskultur vidner dels om, at der er mange konkurrerende pædagogiske dagsordner ude at gå i daginstitutionsverdenen. Dels om at udvikling af normkritisk evalueringskultur konkurrerer om tiden med de øvrige dagsordner. Lederen gør altså forskerteamet opmærksomt på, at workshopforløbet skaber eksklusiv tid og rum for udviklingsarbejdet – tid og rum som er langt sværere at skabe i dagligdagen, hvor der hersker en stærk driftslogik.

Derfor er det også værd at hæfte sig ved, at lederen er optaget af at flette projektlogikkens udviklingsstrang sammen med

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

driftslogikken ved at finde måder, hvorved normkritisk evaluering kan indarbejdes i "det eksisterende" evalueringsapparat.

Kortlægningen af samarbejdsinstitutionernes eksisterende evalueringspraksis på workshop 2 havde netop til hensigt at imødegå dette krydspres, idet projektets ambition om anvendelse er betinget af, at forskningsinterventionens erkendelser og eksperimenter bliver til bæredygtige og konkrete forandringer forankret i praksis (Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 186).

Baglandet

I et bæredygtigt forankringsperspektiv viste det sig endvidere i projektforløbet, at det var mindst lige så vigtigt, at ledelsen havde sikret opbakning fra resten af daginstitutionens medarbejdere, således at der var blevet skabt legitimitet om medforskernes prøvehandlinger og eksperimenter i egen praksis og om deres midlertidige fravær i den travle hverdag (Ackermann & Schubotz, 2020, s. 5).

En pædagog fra Trætoft-Kvist gav i fokusgruppeinterviewet udtryk for, at implementering af normkritiske evalueringstiltag kræver, at man løfter i samlet flok:

Altså at ændre normer det er et lidt sejere træk. Der skal man have involveret andre på en helt anden måde. Som vi også snakkede om før - nogle kan godt glemme ... Vi hører ikke rigtig så meget fra dem [kollegaerne]. Er det, fordi de ikke tænker i det? Eller hvad sker der egentligt der? Og der tror jeg, at der er nogle, som gemmer sig lidt i flokken. Men for at det skal rykke, så skal alle jo være med. Altså for at det virkelig rykker. Også fordi at alle stemmer er vigtige i det her, synes jeg. Og jeg blev så glad, da jeg fik snakket med min kollega og hun sagde, at de var kommet til at snakke om det her med X og X, at "Ej, jeg gør det ikke", "Jo, det gør du". Det at vi har fået involveret dem, det blev jeg superglad for. Altså at vi fik engageret dem, det blev jeg rigtig glad for. Så var jeg sådan: Nu kan vi begynde at følge nogle hjul. Men det var også tilfældigt, at vi lige kom til at snakke om det. Og hvordan kan vi opfange de der tilfældigheder, så de ikke bare forsvinder? (Fokusgr., Trætoft-Kvist).

I Østhuset blev medforskerne også optagede at fastholde systematikken i de faglige normkritiske dialoger på en måde, der forpligtede alle medarbejdere til at tænke normkritisk om egen praksis. En pædagog i Østhuset brugte en bold-metafor til at beskrive dynamikken:

... der opstår en større faglig motivation for dem, som har mange bolde i lommen. Hvis man altid er den, som kaster bolde op og ingen griber dem, så forsvinder motivationen. Når ens kollegaer lærer at gribe og kaste bolde, høynes fagligheden (Obs., WS4, Østhuset).

Medforskerne var altså på mange måder bekymrede for at stå alene med udviklingen af en normkritisk evaluingskultur. Særligt var de bange for at træde deres kollegaer over tærerne, når de stillede de normkritiske spørgsmål. En pædagog fra Trætoft-Kvist foreslog at metakommunikere om de normkritiske evalueringstiltag:

Jeg tænker også, at vi skal være gode til at sige til vores kollegaer, at vores indspark ikke har til hensigt at slå dem oven i hovedet med ting, de ikke må sige, eller ting, de nu skal gøre anderledes (Obs., WS3, Trætoft-Kvist).

Samtidig formulerede hendes kollega følgende forbehold:

Jeg synes det kan være rigtig svært, hvis man registrerer nogle normer hos en kollega, hvor man tænker "Her er et eller andet, som ikke fungerer. Der skal ske et eller andet". Det kan være rigtig svært at italesætte, om den her norm den egentligt er i orden ift. det pædagogiske arbejde, der foregår overfor barnet. Det, synes jeg, kan være svært at italesætte. Jeg har prøvet at agere den skarpe sten i skoen, og det er ikke særligt smart i det pædagogiske arbejde, fordi så kommer det måske ikke lige frem på den pæne måde. Jeg tænker, at man bliver nødt til at vælge sine kampe her, fordi der er så meget at arbejde med... (Fokusgr., Trætoft-Kvist).

Der var også en mindre gruppe af medforskerne, som så udviklingen af normkritiske evalueringstiltag som en kærkommen mulighed for at udfordre kollegaers stereotype adfærd:

Der er nogle der altid vil se det anderledes, fx på personalemøder. Vi er nødt til at skære det ud i pap, hvad vi mener ... det er jo ikke for at hænge nogen ud. Men hvis vi allerede har sagt, hvad vi observerer på, vil folk jo prøve at ændre deres adfærd (og så har vi ikke noget at observere på) ... Jeg er jo ikke i tvivl om, hvor jeg kommer til at kigge hen. Jeg kan godt lide sådan noget her, hvor man bare kan gå og stikke lidt til nogen (Obs., WS1, Æbletoften).

Selvom lederne og pædagogerne alle havde beskrevet deres institutioner som udpræget udviklingsparate og nysgerrige på nye perspektiver, viste projektets forskningsintervention alligevel en udviklingsmodstand og træghed i deres respektive arbejdspladskulturer.

I vid udstrækning gav det indtryk af, at det var samarbejdsinstitutionernes frontløbere, der var blevet udpegede som medforskere, hvilket på denne ene side var et aktiv for forsknings- og udviklingsprojektet, men muligvis et benspænd i forhold til at få implementeret og forankret de nyvundne normkritiske perspektiver i den lokale evaluingskultur.

I hvert fald syntes medforskerne at etablere nogle klare positioneringer i relation til deres kollegiale bagland. Den ene akse for positionering var "dimittend-generation"; dvs. hvor lang tid siden kollegaerne havde dimitteret fra pædagoguddannelsen. Særligt de yngre dimittend-generationer, som havde nået at følge modul 2: Køn, seksualitet og mangfoldighed, pointerede vigtigheden af at få de ældre dimittend-generationer af kollegaer med på den normkritiske vogn:

Vi skal have nogle redskaber til det. De gamle rotter skal også med (Obs., WS1, Æbletoften).

I det hele taget var medforskerne af den opfattelse, at yngre kollegaer havde lettere ved at tage de normkritiske perspektiver til sig:

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Jeg er ny pædagog, så jeg er stadig ved at udvikle mig. Jeg har skrevet min bachelor om køn - en krydsanalyse af vores sprog. Vi fandt ud af, at man nogle gange putter børn i kasser. Jeg prøver at tage den her viden med mig, fx på legepladsen. Jeg prøver at dreje kasserne i de aktiviteter, jeg laver. Jeg prøver at være en rollemodel og vise børnene, at mænd også godt kan være omsorgsfulde. Det bliver tit tavs viden, så det skal lidt mere frem (Obs., WS1, Æbletoften).

Derudover positionerer de uddannede pædagoger sig i forhold til de ikke-uddannede medhjælpere:

Jeg tænker, at det skal starte i det små og pakkes lidt ind, så medhjælperne ikke stejler over alt for meget teori (Obs., WS2, Østhuset).

I det afsluttende fokusgruppeinterview i Østhuset blev medforskerne enige om, at de helt ville undgå at bruge teoretiske begreber som fx norm, når de skulle forklare de normkritiske tilgange til resten af huset. De mente ikke, at de øvrige kollegaer ville kunne forstå det. Derudover ville de udelukkende præsentere de redskaber, de selv havde udviklet, til deres kollegaer i huset.

Omsætningen og forankringen af interventionsprojektets lokale resultater synes altså samlet set i høj grad at være betinget af medforskernes forståelser af og forhold til deres øvrige kollegaer, samt ledelsens indsats for at skabe legitimitet om projektet. I den sammenhæng var forskerteamet helt afkoblet muligheden for at støtte og engagere sig i den lokale forandrings- og implementeringsproces, som ellers var en del af forskningsambitionen om anvendelse.

SPÆNDINGER MELLEM KRITIK, MYNDIGGØRELSE OG ANVENDELSE

I dette kapitel er der blevet redegjort for interventionsetnografien og de metodologiske overvejelser bag forskningsdesignet. Det er blevet beskrevet, hvordan det interventionsbaserede og partcipatoriske forskningsdesign har udmøntet sig i praksis med tre samarbejdsinstitutioner samt reflekteret over de afledte dynamikker i spillet mellem forskerteam og pædagoger og ledere som medforskere.

Derudover er det fremstillet, hvordan projektets forskningsdesign har indebåret spændinger mellem kritik, myndiggørelse og anvendelse. Disse spændinger har udmøntet sig i forhandlinger om formål og meningsskabelse mellem medforskere og forskerteam, hvilket ikke altid har resulteret i en fælles forståelse. Derimod har det affødt en kompliceret lære- og erkendelsesproces, hvor normkritikkens omsætning i pædagogisk evalueringsspraksis har været omdrejningspunkt.

Undersøgelsesdesignet har på mange måder udstillet de forskellige interessefelter, som henholdsvis forskerteamet og

medforskerne har været indlejrede i. Hvor forskerteamet er indgået i udviklingen af normkritisk evalueringsspraksis fra postmoderne teoretiske forståelser af normkritik og evalueringsspraksis, har medforskerne talt fra en position forankret i daginstitutionens praktiske hverdagsliv. Disse forskellige udgangspunkter er kommet til udtryk gennem forskellige positioneringer mellem forskerteamet og medforskerne, medforskerne imellem og mellem medforskerne og deres øvrige kollegaer. Positioneringerne har baseret sig på forskellige erfaringer og uddannelsesbaggrund og været betinget af knaphed på tid og organisatoriske rammer, hvilket sidenhen har resulteret i forhandlinger om forskellige forståelser af mangfoldigheden af børn og pædagogens opgave samt forskellige tilgange til og forståelse af normkritik og postmoderne evalueringsteori.

Således viser ovenstående metodologiske analyse, at et interventionsbaseret partcipatorisk forskningsdesign ikke nødvendigvis skaber muligheder for kritik, myndiggørelse og anvendelse ved at forskerteamet og medforskerne nødvendigvis finder konsensus om udvikling af normkritisk evalueringsspraksis. Tværtimod viser analysen, at forskernes aktive involvering i praksisfeltet via diskussioner med medforskerne bidrog til en nuancering af kritikken. Når forskerne også involverede sig mere aktivt i selve udviklingsprocessen virkede det overraskende også mere myndiggørende på medforskerne, idet de kunne fralægge sig følelsen af at være til eksamen og i stedet have noget på spil sammen med forskerteamet. Forhandlingerne og samarbejdet om udvikling af normkritisk evalueringsspraksis har endvidere bevirket en kritisk udforskning af forskernes teoretiske forforståelser af normkritisk evalueringsspraksis, hvilket blev efterfulgt af tilpasninger til den konkrete pædagogiske praksis.

Forskere og medforskernes meningsskabelse samt medforskernes interne meningsskabelse har på denne baggrund ind imellem været langt fra hinanden, men denne erkendelse har været brugt som afsæt for forskerteamets refleksioner og analyser, hvorigennem der er skabt eksemplarisk viden om muligheder og udfordringer i udvikling af normkritisk evalueringsspraksis i dagtilbudspraksis. Det partcipatoriske forskningsdesign har dermed udgjort et komplekst og praksisnært afsæt for at undersøge omsætning af teoretiske perspektiver på normkritik og postmoderne evalueringsteori i en konkret pædagogisk praksis.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

DELTAGELSESEPISTEMOLOGISKE PERSPEKTIVER

På baggrund af ovenstående metodologiske analyse af forsknings- og udviklingsprocessen samt dens affødte dynamikker mellem forskerteamet og medforskerne bliver det tydeligt, at det interventionsbaserede forskningsdesign har sine erkendelsesteoretiske fordele og ulemper.

Som forskere i en interventionsbaseret undersøgelse er forskerteamet per definition implicerede og involverede (Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 172) i de lokale udviklingsprocesser såvel som i selve vidensproduktionen. Forskerteamet har altså ikke blot været facilitatorer af forandring, men medskabere af udviklingen af lokale normkritiske evalueringskulturer (Sørensen & Boysen, 2021, s. 88) med en særlig teoretisk viden om forskningsobjektet – normkritisk evalueringskultur. Således har forskerteamet på autoritativ og engageret vis kunne oplyse om normkritik og postmoderne evalueringskultur, udfordre medforskerne på deres blinde vinkler samt stimulere til nytænkning af daginstitutionernes normsæt og evalueringspraksis.

Slagsiden ved en sådan forskningsinvolvering har været, at medforskernes mulighed for myndiggørelse har været indskrænket, idet de i høj grad har skulle leve op til forskernes visioner for en normkritisk evalueringskultur. Endvidere kan det diskuteres, om forskerteamets insisteren på en særlig sociologisk udgave af normkritikken har været frigørende eller snarere begrænsende for medforskernes syn på egen pædagogiske praksis (Sørensen & Boysen, 2021, s. 92). I hvert fald har forskerteamets stærke teoretiske engagement udgjort en risiko for ikke at opretholde den nødvendige distance for at kunne opdage det, forskerteamet ikke ønskede at opdage (Sørensen & Boysen, 2021, s. 103).

Forskerteamets involvering og manglende distance kan dog også betragtes som en praktisk udmøntning af en perspektivisk deltagelsesepistemologi (Hartley & Benington, 2000, s. 4; Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 171). En perspektivisk deltagelsesepistemologi indebærer lige dele partcipatorisk facilitering af udviklingsarbejdet med inddragelse af forskellige perspektiver som forskernes deltagende intervention, hvilket bliver "en måde at forandre virkeligheden for at undersøge den" (Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 171).

Med andre ord fordrer en deltagelsesepistemologisk vidensproduktion en vedholdende opmærksomhed på, hvordan interventionen betinger erkendelserne og vice versa. Ved at facilitere workshops som (til tider konfrontatoriske) møder

mellem forskerteamets teoretiske forforståelser og visioner og medforskernes meningsskabelse og omsætning i praksis har det været muligt – og nødvendigt(!) – at lade udviklingsarbejdet gå i uventede retninger (Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 177).

På denne måde bliver forskningsinterventionen i praksis til en art fremkaldervæske, der forstørre og accelerer de muligheder og udfordringer for udvikling af normkritisk evalueringskultur, som den pædagogiske praksis allerede er disponeret med. Således har projektets forskningsintervention og deltagelsesepistemologiske forskningsspørgsmål vedrørende muligheder og udfordringer i udvikling af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud på forhånd taget højde for at undersøge konteksten og de strukturelle betingelser i medspil og modspil med de teoretiske forforståelser og visioner (Lind, 2018, s. 30).

Dette betyder dog ikke, at et deltagelsesepistemologisk afsæt for kvalitativ vidensproduktion nødvendigvis indebærer at stå side om side med medforskerne (Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 179). Faktisk viser ovenstående metodologiske analyse og den følgende tematiske indholdsanalyse i kapitel 4, at forskerteamets deltagelsesepistemologiske afsæt netop kan række ud over den eksisterende praksis ved at fremkalde interessemodsætninger, strukturelle vilkår, upåagtet viden, selvfølgeligheder og usynlige normer i interventionens pædagogiske kontekst (Nielsen & Wulf-Andersen, 2018, s. 177–178).

Projektets udsagnskraft om muligheder og udfordringer i udvikling af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud beror således på en transparent objektivisering af det dialektiske forhold mellem intervention, udvikling og erkendelse.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

KAPITEL 3 Tre udviklingshistorier

I det følgende præsenteres hver samarbejdsinstitutions udvikling henimod en lokal normkritisk evalueringskultur.

De tre udviklingshistorier indeholder hver en indledende beskrivelse af institutionen ved forskningsprojektets begyndelse. Herefter følger en gengivelse af medforskernes arbejde med at identificere en mere specifik udfordring i arbejdet med mangfoldighed og ligestilling, som kunne tåle et normkritisk evalueringseftersyn i netop deres daginstitution.

Dette efterfølges af en beskrivelse af, hvordan medforskerne arbejdede med udfordringen, og hvad de blev optagede af. Endeligt afsluttes udviklingshistorierne med gengivelse af medforskernes tilbageblik på processen og deres planer for en fremtidig normkritisk evalueringskultur.

Selvom udviklingshistorierne gengives fra forskerteamets perspektiv, er det i videst muligt omfang forsøgt gengivet via medforskernes egne udsagn/eget sprog, som det er fastholdt på workshop-plancher, arbejds papirer eller i forskerteamets observationsnoter.

Udviklingshistorierne præsenteres i den rækkefølge som workshopforløbene kom i.

Disse udviklingshistorier kan bruges til at sige noget om, hvordan udvikling af evalueringskultur med normkritiske perspektiver kan tage sig ud i konkrete lokale daginstitutioner. På denne måde udgør udviklingshistorierne specifikke narrative fremstillinger af udviklingen af en normkritisk evalueringskultur, hvilket danner baggrundstæppe for den efterfølgende analyse af muligheder og udfordringer i udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud, som udfoldes i kapitel 4.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

ÆBLETOFTEN: HVER FUGL SYNGER MED SIT NÆB

Æbletoften er en stor aldersintegreret daginstitution med 250+ børn. Den fordeler sig på to matrikler og er omgivet af nærliggende natur. De har særligt fokus på læring, leg, natur og vækst. Sidstnævnte fordi de ligger i et område med stor tilflytning og stigende børnetal. Derfor er de også en daginstitution under ombygning og i udvikling med mange nye projekter. Det betyder, at de tænker fremad og altid gerne vil lære noget nyt samtidig med at have fokus på kerneopgaven – børnene.

Gruppen af medforskere består af en kvindelig assisterende leder, tre kvindelige pædagoger og en mandlig pædagog, som også er den yngste i gruppen. En af de kvindelige pædagoger har en østeuropæisk baggrund. Den assisterende leder er optaget af, at forskningsprojektet kan understøtte daginstitutionens øvrige udviklingsarbejde og evalueringsindsatser. Den mandlige pædagog er personligt optaget af at udfordre kønsnormer, hvilket han allerede har skrevet bacheloropgave om på pædagoguddannelsen og eksperimenterer med i hverdagen. Men han bliver skeptisk, hvis det er noget, han SKAL gøre. Den kvindelige pædagog med østeuropæisk baggrund synes, at der skal være plads til, at drenge er drenge og piger er piger. Således markeres stærke konstruktivistiske såvel som biologiske positioner i medforskergruppen. De to øvrige kvindelige pædagoger er på udkig efter, hvordan forskningsprojektets normkritiske ærinde kan gøres meningsfuldt og konkret i deres pædagogiske hverdag. Men de er også bekymrede for, om der er tid nok til projektet, hvordan de får forbundet dette forskningsprojekt til alle de øvrige nye tiltag i daginstitutionen, og om deres kollegaer er med på at undersøge egen praksis og egne normer.

På baggrund af normkritiske analyser af praksisfortællinger oplever medforskerne, at der tegner sig et mønster i forhold til, hvordan normer for (u)selvstændighed og passende adfærd skaber risiko for marginalisering af visse børn, hvordan normer oppebæres forskelligt af personalet, og hvordan der hersker en stærk værdisætning om at tage hensyn til det enkelte barns behov. Således iagttager medforskerne visse udfordringer i arbejdet med mangfoldighed og ligestilling, som særligt drejer sig om, hvad man må sige og ikke sige (fx i forbindelse med humor), samt risikoen for at personaler "strander" i deres roller/funktioner. I forlængelse heraf ser medforskerne også en udfordring i form af kønnede normbærere af den gode adfærd; fx når piger gøres ansvarlige for roen i rundkredsen ved at pædagogerne placerer urolige drenge mellem to piger. Slutteligt ser medforskerne en udfordring i balancegangen mellem kulturbevarelse og normudvidelse.

I kortlægningen af daginstitutionens nuværende evalueringspraksis bliver det ligeledes tydeligt for medforskerne, at daginstitutionen har overordentlig mange evalueringstiltag. Udfordringen bliver derfor at rydde op, binde sløjfer og finde steder i den eksisterende evalueringspraksis, hvor det normkritiske og normkreative perspektiv kan kobles på.

Ligeledes finder medforskerne et behov for at igangsætte en diskussion af, hvad de bruger mangfoldigheden til, hvordan de kan være mere undersøgende på normer og personalets roller, og hvordan de dermed kan udfordre hinanden kollegialt.

Medforskerne formulerer nemlig en vision for udviklingen af deres normkritiske og -kreative evalueringskultur, hvor de gerne vil bevare deres eksisterende kultur med at byde forskelligheder velkommen og give forskellige børn mulighed for at bidrage til fællesskabet. Samtidig indeholder visionen en ambition om at anerkende usikkerheden ved, at hver fugl synger med sit næb i det pædagogiske arbejde, hvilket dog skal bygge på et fælles demokratisk fundament.

Den assisterende leder og en pædagog vælger at lave en yderligere kortlægning af daginstitutionens evalueringspraksis med henblik på at identificere "steder" i de eksisterende evalueringstiltag og -redskaber, hvor det normkritiske og normkreative perspektiv kan kobles på. Det ender dog med, at det normkritiske perspektiv ryger i baggrunden. I stedet bliver mangfoldighedsbegrebet brugt til at sikre, at ikke kun de "udsatte børn" gøres til genstand for evaluering. Men alt i alt bliver den assisterende leder og pædagog mere optagede at skabe en rød tråd mellem alle de forskellige evalueringsredskaber i form af et evaluerings-årshjul, således at daginstitutionens evalueringspraksis bliver tydelig for hele personalet.

To af pædagogerne har en ambition om at fremme den normkritiske refleksion blandt kollegaerne ved at sætte normstød på de daglige stuemøders dagsorden med udgangspunkt i korte praksisfortællinger. De oplever, at kollegaerne er motiverede. Men de oplever også, at det er svært at skabe ro om og tid til den normkritiske refleksion. Den mandlige pædagog oplever, at kollegiale refleksioner over normstød kan give anledning til at bryde ud af vante roller; men det kræver, at man stiller sig undrende overfor hverdagens rutiner.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

ØSTHUSET: SPØRGE-JØRGEN, NORM-NORMA, FREMTIDS-FIND OG VURDERINGS-VERNER

Østhuset er en privat daginstitution, som ligger på landet med tilgrænsende gårde og marker. Østhuset ligger i forlængelse af lederens og ejerens eget private hjem.

Østhuset definerer først og fremmest sig selv ved en hjemlig og familær atmosfære og værdisæt. Her er hjertevarme, nærvær, fællesskabet, kærligheden, omsorgen og trygheden i højsædet, og forældrene er altid velkomne til at tage plads ved bordet i køkkenet. Hertil fremhæver medforskerne daginstitutionens udeliv, som de anser for at være et relativt normfrit rum, der i højere grad giver plads til forskelligheden, som de værdsætter. De er overbeviste om, at mangfoldigheden i personalegruppen skaber plads til alle slags børn.

Medforskerne beskriver også sig selv om udviklingsparate og ser forsknings- og udviklingsprojektet som en mulighed for at få øje på det upåagtede, så de kan (for)blive det åbne sted, de gerne vil være. De er dog bekymrede for, hvordan de får de øvrige kollegaer med på at udvikle en normkritisk evalueringskultur.

Gruppen af medforskere består af daginstitutionens kvindelige ejer og leder samt tre kvindelige, etnisk danske pædagoger, hvoraf to er unge og nyuddannede. Lederen og den ene af de nyuddannede pædagoger fører an i den faglige dialog, hvor de to øvrige pædagoger deltager mere usikkert og tilbageholdende. Selvom de interagerer meget konsensusøgende, bliver det tydeligt i deres diskussion om familienormen, at de forstår den relativt forskelligt qua deres forskellige sociale erfaringspositioner. De synes også at være uenige om gavnigheden af at udfordre den kønnede arbejdsdeling; lederen er bekymret for, at den mandlige pædagogs særegenhed vil gå fløjten, hvis han pludselig skal bage boller og lave perleplader.

Efter at have gjort sig erfaringer med at indsamle normkritiske praksisfortællinger står det klart for medforskerne, at det ikke er nogen nem opgave. De oplever, at det hurtigt bliver diffust, hvad de rent faktisk forsøger at iagttage. Alligevel bliver det tydeligt i den normkritiske analyse af praksisfortællingerne, at de særligt er blevet optagede af følelsesnormer og den tilsyneladende herskende arbejdskulturnorm om, at kollegaer ikke stiller kritisk-undrende spørgsmål til hinandens pædagogiske praksis.

De beslutter sig for at stille flere (normkritiske) spørgsmål i hverdagen og undersøge, hvad der sker. De udvikler fire spørgetyper: "spørge-Jørgen", "norm-Norma", "fremtids-Find" og "vurderings-Verner".

Spørge-Jørgen stiller almindelige spørgsmål som opvarmning, norm-Norma stiller normkritiske spørgsmål, fremtids-Find stiller normkreative spørgsmål og vurderings-Verner spørger til oplevelsen med at få stillet (normkritiske) spørgsmål til ens pædagogiske praksis.

Efterfølgende er medforskerne ganske slukørede. Lederen er nedslået over at måtte erkende, at der langt fra hersker den åbenhed og udviklingsparathed blandt medarbejderne, som hun ellers havde troet definerede daginstitutionen.

Pædagogerne oplevede det akavet at stille normkritiske spørgsmål til kollegaerne, og hvis de gjorde, fik de sparsom respons. Samtidig holdt de sig tilbage med alt for kritiske spørgsmål, da de frygtede, at kollegaerne ville opfatte det som et angreb eller som en forstyrrelse i situationen. De oplevede dog også, at normkreative spørgsmål var mere befordrende for faglig dialog i hverdagen.

Således erkender medforskerne, at der er brug for en tydeliggørelse af formålet med den nye normkritiske spørgekultur og en opmærksomhed på tid og rum for spørgsmål, refleksion og evaluering. Samtidig er de blevet overbeviste om, at normkritiske spørgsmål som en integreret del af den pædagogiske praksis er kulturskabende; spørgsmålene skal "bare" finde deres rette forankring i den eksisterende praksis. Særligt lederen ser et behov for at sikre en systematisk indarbejdning af det normkritiske perspektiv i eksisterende evalueringsformer.

De arbejder således videre med en vision om at udvikle en normkritisk og normkreativ evalueringskultur, der har det normkritiske perspektivskifte som omdrejningspunkt: De hælder alle tingene ud af tasken, betragter dem og finder ud af, hvilke ting de vil have tilbage i tasken, og hvilke de eventuelt mangler i tasken. Udviklingen af en normkritisk og normkreativ evalueringskultur skal skabe en ramme, hvor medarbejderne kan hjælpe hinanden med at blive bedre pædagoger og pædagogmedhjælpere.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD



Østhusets drømmetavle.

Det står klart for Østhuset, at de må finde en form på deres lokale udgave af en normkritisk evalueringskultur, der fremstår meningsfuld og respektfuld overfor de øvrige kollegaer, så de ikke føler sig tromlet af "fancy sprog" eller kritiseret for deres pædagogiske praksis, men oplever at den normkritiske evaluering respektfuldt hjælper dem med at udvikle deres praksis.

Østhusets evalueringskultur tager således sin form af to konkrete evalueringstiltag. Først og fremmest udvikler medforskerne et "spørgeskema" som dagsorden til stuemøderne. Medforskerne oplever nemlig, at når de normkritiske og normkreative spørgsmål står i et skema, så bliver de fri for at være den trælse kollega, der stiller kritiske spørgsmål. "Spørgeskemaet" gør det legitimt at anlægge et normkritisk evalueringsperspektiv på egen praksis.

I forlængelse af skemaets kraft finder særligt lederen af Østhuset det relevant at give eksisterende evalueringskemaer et normkritisk eftersyn. I løbet af dette arbejde bliver det tydeligt for medforskerne, at de implicit opererer med nogle grundlæggende "normkarakterer" i deres evalueringer.

Derfor vælger de at beskrive henholdsvis det eksisterende norm-barn, norm-mor, norm-far, norm-medarbejdere og norm-hjem for på den måde at kunne tydeliggøre de herskende normer, og hvordan de styrer deres evalueringspraksis. Disse norm-karakterbeskrivelser gør det muligt for medforskerne at formulere og integrere normkritiske og normkreative spørgsmål i eksisterende evalueringskemaer.

Medforskerne i Østhuset er overbeviste om, at de kun kan lykkes med at udvikle en normkritisk evalueringskultur, hvis normkritikken gøres konkret og uomgængelig i Østhusets øvrige hverdagsrutiner. Hertil er det vigtigt for Østhuset at arbejde med normkritik – og særligt normkreativitet – som en formativ evalueringspraksis, hvilket forudsætter en accept af det normkritiske evalueringsarbejde som et uafsluttet og vedvarende arbejde. Medforskerne er dog stadig bekymrede for, hvordan de skal få de øvrige kollegaer engagerede i det normkritiske og normkreative arbejde.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

TRÆTOFT-KVIST: YES! – OGSÅ TIL DET SVÆRE

Trætoft-Kvist består af en klynge af fire selvstændige huse spredt ud i et større geografisk område. Medforskerne kommer alle fra det samme hus, der tæller lidt over 100 børn i vuggestuen og cirka 130 børn i børnehaven. Lederen beskriver deres hus som et dagtilbud med plads til forskellige optagetheder inden for den pædagogiske ramme, som ledelsen udstikker. Således repræsenterer de tre medforskende pædagoger også forskellige interesser: udeliv/natur, motorik og sprog. Fælles for dem alle er, at de ser sig selv som nysgerrige på nye perspektiver og altid med på at efter- og videreudanne sig.

Gruppen af medforskere består af daginstitutionens kvindelige leder, to kvindelige pædagoger og en mandlig pædagog. Lederen er den ældste af medforskerne og er optaget af at få projektet forankret i deres øvrige arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan samt udbredt til alle medarbejdere. Hun fornemmer, at hun nok vil blive mere udfordret af normkritikken, end hun havde regnet med. En af de kvindelige medforskere arbejder i vuggestuen, hvor hun synes, at det er svært at se noget som helst kønnet blandt børnene. Det er den anden kvindelige pædagog lidt skeptisk overfor; hun mener, at man kan se kønnet adfærd alle vegne. Selv er hun tidligere lingvist og nu nyligt uddannet pædagog. Hun er optaget af det kønnede sprog, og hvordan man kan lave sjov og god ballade med sproget. Den mandlige pædagog arbejder også i børnehaven, har en kandidatgrad i generel pædagogik og har haft fokus på køn de sidste ti år.

Alle fire medforskere er enige om, at der er nogle tendenser i samfundet som fx #MeToo-bevægelsen, nye barselsregler, større accept af ikke-heteroseksualitet og generelt øget bevidsthed om krænkende sprogbrug, der kalder på øget pædagogisk opmærksomhed på mangfoldighed og ligestilling i dagtilbud.

Således er medforskerne stærkt motiverede for at undersøge de herskende normer i institutionen gennem praksisfortællinger. I den senere normkritiske analyse af praksisfortællinger er det tydeligt, at det primært er køn og kønnede normer, som medforskerne har fået øje på – og særligt i forhold til, hvordan pædagogerne forholder sig sprogligt til børnenes påklædning. En af dem bemærker også, at:

Køn føles ikke så farligt som de andre normer (...), men hvis det handler om hvorvidt Muhammed skal synge kristne julesange, så er der straks flere perspektiver i det (Obs. WS2, Trætoft-Kvist).

Ikke desto mindre vælger medforskerne i Trætoft-Kvist at fortsætte med at have fokus på køn, og særligt hvordan sprog og køn spiller sammen i deres pædagogiske praksis.

Det sproglige fokus på køn hænger sammen med institutionens hidtidige arbejde med pædagogernes sproghandlinger overfor børnene.

Endvidere bliver det tydeligt for medforskerne i kortlægningen af deres eksisterende evalueringspraksis, at der er nok metoder at tage af, men svært at insistere på brugen af dem. De diskuterer i særlig grad, hvordan en normkritisk evaluering kan blive meningsfuld for pædagogerne, som i forvejen ikke oplever at have tid til evalueringsarbejdet, selvom de godt ved, at det kan være med til at kvalificere deres pædagogiske arbejde.

Medforskerne bliver optagede af at udvikle et normkritisk evalueringsredskab, der passer ind i institutionens kultur, forstyrrer nærværet til børnene mindst muligt og stadig skaber grundlag for at kunne se deres egen pædagogiske praksis i et nyt normkritisk lys.

Deres vision for en lokal normkritisk evaluingskultur er således defineret ved en ambition om, at normkritiske evalueringer kan skabe øget bevidsthed om egne fordomme og selvfølgeligjorte forforståelser samt gøre det muligt at se egen praksis fra nye perspektiver. Dette skal tilsammen give anledning til at gøre tingene anderledes. Formålet er i sidste ende at understøtte en kultur, hvor der siges Yes! til alles udtryk og identiteter.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD



Trætoft-Kvists drømmetavle.

Medforskerne i Trætoft-Kvist drømmer også om en normkritisk evalueringskultur, hvor dokumentationen faktisk har et formål og bliver systematisk behandlet. Den mandlige pædagog foreslår, at de laver et registreringsskema, hvor hver pædagog registrerer, hvor mange gange han/hun/de henholdsvis benævner, komplimenterer eller vurderer i et sprogligt samspil med henholdsvis drenge og piger. Det er de alle med på at afprøve.

Efter den første afprøvning er alle medforskerne blevet ret så begejstrede for registreringsskemaet, og de vil gerne udbrede det til hele kollegagruppen. Lederen sætter tid af på et personalemøde, hvor medforskerne får mulighed for at introducere kollegaerne til registreringsskemaet. Der viser sig dog at være en del modstand eller skepsis overfor registreringsskemaet og fokuset på køn blandt kollegaerne. Særligt pædagogen i vuggestuen oplever denne modstand, men hun får også en oplevelse af, at modstanden kan overkommes. Registreringsskemaet skaber nemlig legitim anledning til faglige samtaler i dørkammen i en ellers fortravlet hverdag. Det er disse kollegiale samtaler, der vækker

motivationen og skaber ejerskabet til den normkritiske evaluering blandt medforskeres øvrige kollegaer.

Trods ihærdighed har medforskerne svært ved at få indsamlet udfyldte registreringsskemaer, og de bliver derfor forsinkede med analysen af dem. Desuden viser det sig, at der ikke er plads på dagsordenen til næste personalemøde, hvorfor opsamlingen og den fælles normkritiske analyse af registreringsskemaernes dokumentation bliver udskudt.

Lederen arbejder dog videre i et parallelspor: Hun er nemlig blevet inspireret til at introducere såkaldte "mangfoldighedsbriller" i det generelle arbejde med den pædagogiske læreplan. Hun har en ambition om, at pædagogerne tager mangfoldighedsbrillerne på hver gang, de skal planlægge og evaluere projekter eller indsatser. Hun skal bare lige finde ud af, hvilke spørgsmål man stiller med mangfoldighedsbrillerne på.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

KAPITEL 4

Hvad bliver den normkritiske evalueringskultur til i dagtilbud?

I dette kapitel præsenteres analyser af, hvad der har været i spil i forsøget på at udvikle normkritisk evalueringskultur i projektets tre daginstitutioner. Analysens omdrejningspunkt er de rationaler, der er på spil i medforskernes faglige orientering og praksis i forhold til at *ville*, *burde*, *skulle* og *kunne* arbejde med normkritikken som evalueringskultur (Schmidt, 2017).

Herunder analyseres, hvilke normer der gøres til genstand for kritik, og hvordan normkritik (Butler, 2007; Kumashiro, 2009) og evalueringskultur (Krogstrup, 2016; Dahler-Larsen, 2009, 2018) søges omsat i pædagogisk praksis.

Således udgør analysen en teoretisk informeret tematisering af medforskernes forståelser og praksisser, som blev udviklet undervejs i forsknings- og udviklingsprocessen, hvilket danner afsæt for en identificering og diskussion af muligheder og udfordringer i udvikling af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud.

ANALYSESTRATEGI

Den analytiske bearbejdning af det i figur 2 (kapitel 2) præsenterede empiriske materiale bestående af observationsnoter, workshop-plancher samt fokusgruppeinterviews har været styret af tre overordnede analyse spørgsmål:

- Hvordan forstår og omsætter medforskerne normkritik?
- Hvordan forstår, omsætter og forholder medforskerne sig til evalueringskultur?
- Hvilke rationaler lægger medforskerne til grund for deres arbejde med at udvikle normkritisk evalueringskultur?

Med udgangspunkt i disse analyse spørgsmål er materialet blevet induktivt kodet og siden tematiseret ved hjælp af teoretiske begreber om normkritik og evalueringskultur.

Endvidere er kodningsarbejdet inspireret og informeret af Christina Haandbæk Schmidts (2017) begrebsliggørelse af pædagogisk faglighed som udspændt mellem pædagogens egne faglige idealer, etiske og pædagogiske ståsteder og en uddannelsespolitisk læringsdagsorden. Denne begrebsliggørelse omsættes analytisk i kategorierne *ville*, *kunne*, *skulle* og *burde*. Disse fire kategorier bruges til at identificere medforskernes rationaler for at udvikle normkritisk evalueringskultur. Hvor *skulle*, *burde* og *kunne* kobles til den institutionelle dagtilbudspraksis, kobles *ville* til medforskernes egen meningskabelse og faglighedsdannelse – der hvor normkritikken ikke bare kopieres eller gentages, men varieres og indoptages – gøres til deres egen.

Analysen indledes med at fremdrage, hvilke intentioner og tilgange der viser sig i udviklingsarbejdet med det normkritiske perspektiv, herunder hvilke normer der får betydning og træder frem som omdrejningspunkter for arbejdet. Dernæst beskrives det, hvordan evalueringsaspektet omsættes og gøres meningsfuldt, og hvordan det påvirker udviklingen af den normkritiske evalueringskultur. Afslutningsvist diskuteres det, hvilke spændingsfelter der viser sig som muligheder og udfordringer for at udvikle en normkritisk evalueringskultur i dagtilbud.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

NORMER OG NORMKRITIK – HVAD TRÆDER FREM?

Normkritikken stammer fra en svensk kontekst, hvor det teoretiske grundlag primært er udviklet i en pædagogisk skolesammenhæng ud fra feministisk og poststrukturel teori samt kritisk pædagogik (Björkman et al., 2021, s. 180). Dette teoretiske grundlag indebærer et fokus på normer som et socialt fænomen, der opstår, eksisterer og skal erkendes i sociale sammenhænge. Normer refererer til "det normale", der materialiserer sig i sprog og adfærd, der betragtes som mest almindeligt forekommende, opfattes som mest rigtigt eller som der er mest enighed om repræsenterer "det gode" i en given social gruppe.

I og med at noget betragtes som normalt, findes der også noget, der står på grænsen til eller er udenfor normalen.

Genom att en norm alltid pekar mot vad som anses "normalt" bär den alltid på föreställningen om sin motsats, om det "icke-normala": sådant som hela tiden skills ut som annorlunda, märkligt eller inte lika bra (Martinsson & Reimers, 2014, s. 10).

Normer i et intersektionelt perspektiv

Normer kan betragtes som samfundsmæssigt, kontekstuel og historisk foranderlige. Normer kan derfor være forskellige afhængig af, hvor og hvornår man kigger på dem. Således er normer også betydningsfulde for, hvordan mennesker ser på hinanden og giver hinanden mulighedsrum i forskellige kontekster. Eva Gulløv og Laura Gilliam har fx undersøgt, hvordan sociale kategorier og normer er vævet sammen og får betydning for, hvordan børn i danske dagtilbud fremstår med forskellig status, hvilket spiller ind på forståelsen mellem børn og børns opfattelse af hinanden i hverdagen.

I de undersøgte institutioner ser vi, at børn i alle aldre registrerer disse mønstre og på baggrund af disse laver generaliserede konklusioner om forskellige kategorier af børn, som de tilskriver forskellig status. De taler om "indvandrere" som "ballademagere", "pigerne" som nogle der "opfører sig bedre", og om "os fra lovlige omgivelser", som "aldrig finder på at stå og slå på hinanden", mens "dansk opførsel" beskrives som "pæn opførsel" (Gilliam & Gulløv, 2017, s. 13)

Normkritikken beskæftigede sig oprindeligt med kønsnormer og ligestilling i skolen, men er siden bliver videreudviklet i andre praksisfelter og med et integreret intersektionelt perspektiv. Således tager normkritikken alle sociale kategoriseringer til indtægt med henblik på at undersøge, hvordan normer virker forskelligt i relation til forskellige sociale kategorier (Björkman et al., 2021, s. 181–182).

En forudsætning for normkritik er dermed en intersektionel epistemologi, som betyder, at individer må erkendes og forstås gennem flere sammenvævede sociale kategorier som fx køn, alder, klasse, etnicitet og seksualitet, som giver hinanden

betydning i konkrete liv og sammenhænge (Jensen & Christensen, 2011; Mørck, 2005; Salmson & Ivarsson, 2015).

Køn som dominerende kategori

I kodningen af det empiriske materiale bliver det tydeligt, at køn og kønsnormer fylder både kvantitativt og kvalitativt mest. Når køn træder frem, sker det især, hvor medforskerne får øje på normer omkring piger og drenge i deres egen praksis og erfaringer med børn. Det sker fx, når medforskerne lægger mærke til, at de selv reagerer stereotypt kønnet på vurderinger af børns adfærd, udseende og valg af genstande, lege og farver på tøj og forventer reaktioner som "sejt" til drenge og "smukt" til piger. En pædagog i Trætoft-Kvist udtrykker det på denne måde:

Også med køn ift. tøj, at man hele tiden siger "sej" til drengene. Så kan man da godt tænke, hvorfor filan gør du det? (Fokusgr., Trætoft-Kvist).

I observationer og praksisfortællinger træder det frem, hvordan kønsnormer oppebæres af medforskerne i deres pædagogiske praksis:

Jeg lægger mærke til, at de kvindelige pædagoger i høj grad står for opdækning og afrydning, da måltidet er overstået. Mens leger Martin med børnene (Obs., Æbletoften).

Således træder medforskernes fokus på egen adfærd og rolle hurtigt frem ved, at de får øje på og drøfter stereotyp adfærd for kvindelige og mandlige pædagoger, som stammer fra normen om, at kvinder og piger udfører mere praktisk og husligt arbejde end mænd og drenge.

I selve processen med at implementere normkritikken tillægges køn også betydning i medforskernes egen måde at indarbejde normkritisk evalueringskultur. En mandlig medforsker forklarer fx hans tilbagetrukne rolle i en af workshopperne i Æbletoften ud fra hans køn:

Han er bare ikke så vild med al den snak. Han har brug for handling. Torben forklarer endvidere, at han jo til daglig arbejder sammen med rigtig mange kvinder, og de kan godt lide at snakke og reflektere. Og det har han ikke tålmodighed til. Han er meget resultatorienteret (Obs., Æbletoften).

Her trækkes på normen om, at de kvindelige pædagoger snakker mere, og de mandlige pædagoger handler. Dette kommer til udtryk flere steder i forsknings- og udviklingsprocessen.

I fokusgruppeinterviews med medforskerne bliver det klart, at de gerne vil arbejde med andet end kønsnormer, men de mener, at det er nemmest at få øje på og gribe fat i normer omkring køn, fordi det er nemmest at se i hverdagen.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Men det med køn det er bare noget alle lige kan forholde sig til, så det er et godt sted at starte. ... den ligger lige til højrebænet. Nogle af de andre normer er nogle, hvor man skal grave lidt mere for at få øje på dem. Kradse lidt mere i overfladen (Fokusgr., Trætoft-Kvist).

Forskerne oplever også i høj grad, at køn er nemt at få øje på, selvom de prøver at udfordre sig selv under feltarbejdet, hvor en note i feltarbejdet fx lyder:

Jeg skal huske at se andet end køn! (Obs., Æbletoften).

I en af institutionerne mener de tillige, at kønsnormer fylder mere i udviklingsarbejdet, fordi de er mere "ufarlige" end fx normer for sundhed, etnicitet og religion.

Pernille benævner andre normer som sundhed (fedme), religiøse normer, men siger "Køn føles ikke så farligt som de andre normer" - "Den med (farven på) blusen ved man, hvad man kan gøre i stedet for, men hvis det handler om, hvorvidt Muhammed skal synge kristne julesange, så er der straks flere perspektiver i det" (Obs., WS2, Trætoft-Kvist).

At det er nemt at få øje på adfærd forbundet til køn, og at det kan være "farligt" at dykke ned i andre normer, kan måske være årsagen til at intersektionelle forståelser i meget ringe grad kommer til syne i udviklingsarbejdet. Selvom mange normer sporadisk er på spil, bl.a. i forhold til børn der falder udenfor normerne, betyder det store fokus på køn, at forståelsen for normers betydning i pædagogisk praksis bliver noget ensidig.

En mulighed for en mere intersektionel forståelse synes at findes i det normkritiske eftersyn af de evalueringsskemaer, der allerede eksisterer som en del af daginstitutionernes evalueringspraksis. De eksisterende evalueringsskemaer, som bruges til at udvikle læringsmiljøer samt støtte individuelle børn, er nemlig fyldt med normer for fx alderssvarende adfærd, godt forældreskab og sprog. På baggrund af det normkritiske eftersyn af de børne vurderingsskemaer, institutionerne arbejder med, bliver det tydeligt, at børnene i overvejende grad vurderes ud fra de normer, der fx knytter sig til deres alder. På denne måde fremkalder normkritikken behovet for en mere intersektionel forståelse af børnene.

Alder som oplagt og ufarlig social kategori

Ligesom kønsnormerne træder aldersnormerne også frem som oplagte, synlige og ufarlige normer, dog med mindre interesse, i mindre omfang og med mindre inddragelse i refleksioner og evalueringsarbejde.

I en af institutionerne opstår der opmærksomhed på, hvordan børnenes gråd vurderes som legitim eller illegitim ud fra alder (Obs., WS2, Østhuset). I en anden institution eksperimenterer en medforsker med at give børnehavebørn babytøj for at se, hvad der sker i deres lege, og hvad de siger til det. I den tredje institution har de en diskussion om normer for

vuggestuebørns kontra børnehavebørns behov i forhold til indretning af deres nye legeplads (Obs., Æbletoften). De er optagede af spørgsmålet, om vuggestuebørnene har brug for mere afgrænsede områder med mulighed for mere omsorg og tryk ude på legepladsen end børnehavebørnene.

Alder får også betydning i et enkelt forhold til køn, hvilket ender med at få stor indflydelse i udviklingsarbejdet, idet medforskerne i de to vuggestuegrupper ytrer, at køn og normer ikke er så relevante i vuggestue som i børnehave:

De er meget små - de stiller ikke spørgsmål endnu i den alder (Obs., WS1, Trætoft-Kvist).

I vuggestuegrupperne slår det normkritiske ikke i så høj grad igennem og i to af institutionerne ender vuggestuegrupperne med at blive koblet helt af i forhold til praksisfortællinger og analyser i de forskellige workshops, selvom de får gode råd fra børnehavepædagogerne. Faktisk giver vuggestuepædagogerne ofte udtryk for, at de finder det svært at bidrage til udviklingsarbejdet:

Hold da kæft, I har da skrevet en halv roman. Det har jeg godt nok ikke. Men mine børn siger jo heller ikke så meget (Obs., WS2, Trætoft-Kvist).

Dette forhold kan ses i lyset af, at de normkritiske evalueringstiltag, der bliver udviklet i institutionerne, primært har fokus på verbalt sprog både i dokumentation, analyse og opfølgning. At medforskere i vuggestuegrupperne ikke får det nonverbale sprog på banen i udviklingsarbejdet skyldes dels organisatoriske forhold omkring sygdom og lederskrift, som ikke har noget med normkritikken at gøre, dels kan det skyldes forhold omkring fokus på dokumentationsnormer med afsæt i verbal sproglighed, som vi senere vil vende tilbage til.

Normkritik, social retfærdighed og ligestilling - Kritik af common sense

Normkritikken handler grundlæggende om at få øje på og stille sig kritisk overfor de normer, der eksisterer og har betydning for menneskers muligheder i sociale sammenhænge. Med andre ord indebærer normkritik en undersøgelse af den sociale betydning, som tilskrives menneskers individuelle forskelle i fx udseende, krop og erfaring. Det er nemlig gennem kritisk undersøgelse af denne sociale betydningsdannelse, at man kan få øje på normernes virksomhed, idet normerne er anvisende for, om forskellene ses som mere eller mindre legitime, værdsatte eller normale.

Normkritikkens ærinde er dog ikke udelukkende bevidstgørelse om og beskrivelse af normer, og hvilken betydning de får i sociale sammenhænge. Normkritikken trækker på et ideal om social retfærdighed og har derfor også som ærinde at ændre

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

undertrykkende normer med målet om ligestilling af alle individer (Kumashiro, 2009).

Den normkritiske uddannelsesforsker Kevin Kumashiro beskriver, hvordan de magtpositioner, der eksisterer i relation til forestillingen om "den/de andre" og "vi" i samfundet, afspejler sig i uddannelsessystemet (her bredt forstået også dagtilbud), hvor nogle børn og unge privilegeres samtidig med at andre marginaliseres:

The norms of schooling, like the norms of society, privilege and benefit some groups and identities while marginalizing and subordinating others on the basis of race, class, gender, sexual orientation, religion, disabilities, language, age, and other social markers (Kumashiro, 2009, xxv).

Denne magtkonstellation bliver selvfølgegjort, hvor de herskende normer og praksis omkring dem bliver betragtet som neutralt etablerede "common sense", og således ikke bliver synliggjort eller udfordret (Kumashiro, 2009).

Undertrykkelse i pædagogisk praksis kan altså finde sted, fx når normer får lov til at herske ubemærket i eventyrfortællinger, taletidsfordeling ved morgensamlingen, opgavefordeling ved frokosten eller i andre uformelle arrangementer, der bygger på en forestilling om, at alle behandles lige. Undertrykkelse kan også finde sted, når der gennemføres pædagogisk praksis *for* eller *om* individer eller grupper, uden en pædagogisk bevidsthed om hvorfor og hvordan disse kategorier er etableret og har fået betydning (Kumashiro, 2009).

Når der fx tilrettelægges særlige forløb for individer eller grupper med afsæt i deres køn, handicap, nationale baggrund, religion etc., eller når individer eller grupper helt selvfølgeagt trækkes frem som en særlig ressource eller behandles som et særligt problem i hverdagen, så forstærkes magtforholdet mellem "os" og "de andre" og det markeres, hvilke forskelle der ses eller ikke ses som betydningsfulde.

Selvom sigtet ofte er at skabe lige muligheder og støtte alle børn, der vurderes at have brug for noget "andet", indebærer det i sidste ende en etablering af og fastholdelse af en social uretfærdighed, som umiddelbart virker som den eneste naturlige mulighed.

Derfor indebærer normkritikken ligeledes en kritik af tolerancebegrebet, idet tolerance i praksis betyder, at de, der tilhører majoriteten – og dermed normen – stiller sig selv i den magtfulde position at være i stand til at tolerere "de andre" – minoriteten som falder uden for normen. Kritikken bunder i, at tolerance på denne måde forstærker ulige magtforhold og dermed fastholder eller øger uligestillingen mellem den

normbærende majoritet og de "norm-afvigende" minoriteter (Björkman & Bromseth, 2019, s. 24).

Dette betyder, at arbejdet med ligestilling i et normkritisk perspektiv må forankres i en sociologisk forståelse af pædagogens samfundsmæssige rolle i forhold til at udfordre normer og understøtte anti-undertrykkende pædagogiske rammer.

Medforskerne giver bredt set udtryk for, at de *skal*, *bør* og *vil* have fokus på og udfordre deres egen rolle i daginstitutionens læringsmiljøer med målet om at styrke de enkelte børns muligheder og trivsel.

Nogle medforskere forstår også deres pædagogiske rolle i et samfundsmæssigt og historisk perspektiv, hvilket bl.a. handler om, at man som pædagog ikke bare kan stille sig udenfor det pædagogiske arbejdes samfundsmæssighed, men *bør* og *vil* følge med i samfundets aktuelle krav om reel ligestilling og anerkendelse af mangfoldighed.

Medforskernes motivation for at arbejde med normkritik ses som en selvfølgeagt konsekvens af samfundets udvikling:

Der er sket meget med ligestillingen de senere år (Fokusgr., Æbletoften).

og

Det er ændret siden jeg startede. De små drenge begynder også at spejle sig i, at faderen har en omsorgsrolle (Obs., WS1, Trætoft-Kvist).

For denne mindre gruppe blandt medforskerne står det samfundsmæssige perspektiv på pædagogisk arbejde med ligestilling centralt, idet de ikke udelukkende forstår børns forskelligheder og udviklingsmuligheder i et individuelt perspektiv.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Individualisering af mangfoldighed i en dagtilbudskontekst

I en dansk dagtilbudssammenhæng har ligestillingsarbejdet en tendens til at blive omsat i en pædagogisk praksis, der målrettes individuelle børns behov. En pædagog fra Æbletoften formulerer det på denne måde:

Når man kigger og går i dybden med, hvad mangfoldighed er. Alle er forskellige (...) så altså det er meget vigtigt, at man kigger på, hvordan man fremlægger det. Hvad betyder det, sådan at man ikke misforstår det fra første minut. Fordi, hvis man kigger sådan generelt og arbejder sådan ud fra, hvad er børnenes behov, og hvad er forældrenes. Altså, jeg tror ikke, at der er nogen, der kigger. Altså, man tager barnet som opgaven og det, barnet bedst får ud af den situation (Fokusgr., Æbletoften).

Herved er der risiko for at overse, hvordan bestemte grupper (sociale kategorier) af børn rammes forskelligt – og i visse tilfælde ulige – af de herskende normer (Hamilton & Padovan-Özdemir, 2020).

Denne iagttagelse må forstås i lyset af, at der i dansk dagtilbudspædagogik er en stærk reformpædagogisk tradition for at tage udgangspunkt i barnets individuelle erfaringer og behov (Rasmussen, 2003, s. 15). Dion Sommer beskriver tillige, hvordan der eksisterer en *individualiseringsdogmatik og -retorik* som et træk ved senmoderniteten, der har betydning i pædagogiske praksisfelter. Det indebærer et børnesyn med et stærkt fokus på individet som den afgørende og determinerende enhed, hvor sociologiske kategorier såsom social klasse, etnicitet eller køn ryger ud af pædagogiske analyser og dermed mister sin betydning i forståelsen og vurderingen af børnene (Klitmøller og Sommer, 2015, s. 219-222).

I en normkritisk optik lader denne individualiseringsretorik normernes betydning endnu nemmere passere som noget neutralt og uproblematisk i den pædagogiske praksis. Fx viser Stine Del Pin Hamilton og Marta Padovan-Özdemir (2020) på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt danske dagtilbudsledere, hvordan den lovsikrede formelle lighed i dagtilbud spænder ben for kritisk at undersøge den reelle ligestilling i dagtilbuddet. Koblet med det stærke individfokus danner der sig et dominerende pædagogisk narrativ om, at fordi børn anses som lige, er dette også lig med, at de bliver behandlet lige i institutionen.

Dette pædagogiske narrativ indskriver sig ligeledes i inklusionsdagsordenen, der har eksisteret i Danmark siden 1990'erne. Narrativet hæfter sig altså på forståelsen af, at der eksisterer et retsgrundlag for den pædagogiske praksis, der betyder, at alle børn er berettigede til at være til stede i hverdagens rutiner, aktiviteter osv. i dagtilbuddet, inklusiv de

børn der i det enkelte dagtilbud vurderes til at falde udenfor normen.

Således angier også nogle af medforskere en mulighed for, at normkritikken kan kobles til arbejdet med inklusion og derved skabe øget opmærksomhed på, at forskellige børn med særlige behov har brug for forskellige indsatser.

Hvis et barn falder udenfor fællesskabet, prøver jeg at få barnet ind i fællesskabet på den måde, hvor der bliver sat fokus på, hvad barnet ikke kan. Så barnet ikke føler, at han er helt anderledes ift. andre børn. Det prøver jeg hele tiden at tage individuelt. Altså, hvis barnet ikke indgår, så ser jeg på, hvad barnet ikke kan, hvad der begrænser barnet, og hvad barnets ressourcer er for at komme ind i fællesskabet (...) Det er ligegyldigt, at barnet ikke spiser svinekød, eller nu vi har ikke haft piger med tørklæde eller som skulle dække arme, ben eller noget, men jeg har arbejdet i en institution, hvor børnene blev lidt udsatte for det. Altså, så kunne det godt være, at hun havde tørklæde på og var lidt dækket til, men så kunne hun andre ting, der kunne bidrage i fællesskabet. Det der er svært for barnet, eller ser anderledes for barnet, eller barnet ikke kan sige noget, altså barnet lægger faktisk ikke mærke til det. Jeg arbejder først og fremmest med, hvad barnet kan, og hvad de kan blive endnu bedre til. Jeg synes det er ligegyldigt, om de ikke kan se noget, har høreapparat, har tørklæde på, sorte eller hvide, men det handler om at få fællesskabet til at køre på lige fod. (...) Man kigger ikke på køn, men på barnets behov og hvor man kan støtte, og hvilke børn der har brug for noget (Fokusgr., Æbletoften).

Således peger denne analyse på, at den individorienterede omsætning af inklusion rammer ind i en selvmodsigelse, fordi begrebet i pædagogisk praksis har bevæget sig væk fra sociologiske forståelser og næsten udelukkende trækker på psykologiske mangfoldighedsopfattelser, om at der skal være plads til alle børns individuelle forskelligheder. Dette medfører, at de normsæt, der bliver skabt for at stabilisere fællesskaber forbliver usynlige, fordi "pædagogik, der skal kunne skabe rum til forskellighed, forudsætter et fælles normsæt, som virker disciplinerende tilbage på det forskellige" (Bjerre, 2015, s. 159).

En anden interessant, men mindre dominant individualiserende, tilgang til det normkritiske arbejde viser sig som en direkte modstand mod at forholde sig til de samfundsmæssige strømninger og normer. En medforsker nævner fx, at arbejdet med normer ikke skal have noget med eksempelvis ligeløn eller #MeToo-debatten at gøre. Hun er bekymret for, om normkritikken fører til, at mennesker blander sig unødigt i hinandens liv, og at hun som pædagog følgelig skal bestemme, hvordan børn og forældre skal forholde sig til fx kønsnormer. Forhold omkring samfundsmæssige kønsroller og ligestilling er ikke et problem hun vil, bør eller skal blande ind i pædagogrollen (Fokusgr., Æbletoften; Obs., WS1, Æbletoften).

Her tolkes og udfoldes normkritikken som en sag, der udelukkende vedrører udvidelse af muligheder for det enkelte barn. Udvidelsen af muligheder og indlemmelsen af det enkelte barn i fællesskabet beror dog på fællesskabets (majoritetens) præmisser og normer. Der er således fokus på at kompensere

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

for det enkelte barns afvigelse fra normen – ikke en ændring af normen i sig selv.

Selvfølgelig, der skal være plads til alle og forståelse for alle, det er jeg helt med på, men hvis man kigger på naturverden, altså dyrene, er der altid en eller anden leder, der fører frem. Jeg tror ikke, at det kan lade sig gøre at gøre alle ligestillet, altså så bliver vi ligesom ens alle sammen. Det kan ikke lade sig gøre (Fokugsgr., Æbletoften).

I den biologiske forståelse af forskelle bliver forskelle forstået som noget, der ikke kan eller bør laves om på, men som pædagoger kan prøve at forstå og understøtte. Den biologiske forståelse kommer særligt til udtryk i visse af medforskerens overvejelser over kønnet betydning i pædagogisk praksis:

Jeg bliver provokeret. Vor fader eller hvem der nu har skabt os, har jo skabt os som drenge og piger. Det synes jeg ikke vi skal være blinde overfor. Det går jeg ikke ind for (Obs., WS1, Æbletoften).

Drenge og piger ER forskellige. Drengene bliver hægtet af, hvis forklaringerne bliver for lange, mens pigerne skal have en længere forklaring – fx "Prøv nu og se hvad der sker. Den anden bliver ked af det". Drengene skal bare have at vide: "DET DER det vil jeg bare ikke have" (Obs., WS1, Æbletoften).

Forståelsen af den individbaserede og biologiske tilgang til kønsforskelle ses dog ikke som en hindring for at arbejde normkritisk af de medforskere, som fremfører den. Normkritikken ses i stedet som supplement til de forskelle, der eksisterer biologisk, forstået på den måde, at selvom der er biologiske forskelle på mennesker, så eksisterer der et vist råderum til at arbejde med, at alle børn får flest mulige udviklingsmuligheder. Denne tilgang beror på et menneskesyn, hvor pædagogerne respekterer, at alle mennesker er forskellige og derfor giver plads til disse forskelle. Medforskerne i Trætoft-Kvist formulerer det på denne måde:

Der er sko på planchen, fordi vi drømmer om en erkendelse af, at alle går i forskellige sko, og at det så handler om at anerkende, at alle har forskellige sko på, fordi det er lige præcis de sko, der passer til dem. Trine: "Der er fugle på planchen for at signalere, at alle må synge med hver sin stemme" (Transkr., Drømmetavle, WS3, Trætoft-Kvist).

De gode rummelighedsintentioner til trods står den individualiserede fortolkning af normkritikken i direkte uoverensstemmelse med normkritikkens fokus på normer frem for individer og ærinde om at skabe reel ligestilling og ikke blot forpligte sig på formel ligestilling.

Normkritik som subversive praktikker i hverdagen

Judith Butlers (2007) begrebsliggørelse af køn som et performativt fænomen har dannet skole for mange af normkritikkens perspektiver på ligestilling og mangfoldighed. Ifølge Butler gøres køn indenfor bestemte socialt etablerede og fungerende forståelsesmatricer, som udgør de muligheder, vi

umiddelbart har for at forstå os selv og hinanden. Således må tilsyneladende neutraliseret viden om køn forstås som historisk og socialt fremkommet og dermed normerende for forståelser af den kønnede krop som (u)normal, (u)forståelig, (u)virkelig eller (u)naturlig.

Butler mener ikke, at vi fuldt ud kan gennemskue eller tænke udenfor disse forståelsesmatricer, men mennesket kan gennem bevidstgørelse og kritisk forholden sig til normer udfordre de etablerede forståelser ved at stille spørgsmål til og undersøge de kategorier og normer, vi lever med. Dette kan gøres ved at udfordre forståelsens matrice (Butler, 2007, s. 61, 173) gennem *subversive praktikker*, som etableres gennem gentagelse af normer med afsøgning af mulighed for små *variationer* eller etablering af nye *talepositioner*, hvor der bevidst sættes ind for at afsøge normens beskaffenhed og grænser. Dette kan fx ske gennem ballade, eksperimenter eller parodier, hvor matricerne overskrides gradvist.

Således indebærer normkritikken et kreativt handlende aspekt, hvor synliggørelsen af normer hænger tæt sammen med udfordringen af dem. Medforskerens refleksioner over stereotype kønsroller fører således til eksperimenter med kønsroller i hverdagen mellem de afholdte workshops.

Eskild (medforsker) sidder og snitter med en del piger, hvoraf næsten alle er klædt i lilla. Andre piger sidder og tegner ved et lille bord. En 'lilla pige' stiller sig foran Eskild og vil vise ham sin frisure under elefanthuen: Tada! Fire fletninger i det blonde hår. Eskild spørger, om hendes far har flettet dem. Nej, siger hun grinende, det kan han da ikke finde ud af! Det er selvfølgelig hendes mor, der har flettet håret. En anden pige siger, at hendes far godt kan finde ud af at flette Elsa-fletninger. Eskild synes, det er svært at få dem stramme nok (Obs., Trætoft-Kvist).

Eskild udfordrer Pernille igen: "Hvad nu hvis du tog det lyserøde krus væk? Eller hvad hvis du kun kom med én farve?" Pernille: "Det tror jeg faktisk, jeg vil prøve." (Obs., WS2, Trætoft-Kvist).

Nogle af handlingerne består af enkelte medforskeres egen lyst til at eksperimentere i mødet med børnene, hvor andre fremkommer af den kollegiale dialog med den enkelte medforsker eksperimenter til følge. Medforskerne blev meget optagede af potentialerne i disse løbende, uformelle normkritiske spørgsmål og dialoger, som udfordrer praksis, og som knytter sig til den enkelte pædagog. Medforskerne blev særligt begejstrede, når normkritikken blev omsat i en kreativ, legende, let og humoristisk praksis.

En sådan praksis kom fx til udtryk en dag på Æbletoftens legeplads, hvor en mandlig pædagog stod og huggede brænde, mens en kvindelig pædagog tog sig af andre ting. Forskeren spurgte, om opgavefordelingen altid tog sig sådan ud. De grinede lidt sammen og snakkede frem og tilbage om, at det faktisk altid er sådan, men at den kvindelige pædagog hugger

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

brænde derhjemme, og at hun godt kunne hugge brænde, selvom hun havde neglelak på. Foranlediget af samtalen endte de to pædagoger med at bytte opgaver (Obs., Æbletoften). Forskeren skrev i sine feltnoter:

Jeg tænker over, hvor lidt der skal til for at udfordre stereotyp adfærd og udvide normrummet. Her var det forskerens spørgsmål, om manden altid huggede brænde, der satte det i gang (Obs., Æbletoften).

For alle medforskerne bliver de normkritiske spørgsmål og refleksioner i og over handling i hverdagen det, som de primært tager med sig fra udviklingsarbejdet:

Nu skal du tage det som et kompliment, men hver gang jeg er ude på legepladsen, hvor jeg tænker, hov gad vide hvad X (forsker), hun ville sige? Det er nok noget af det, jeg mest har sagt til min kollegaer. Hvis X (forsker) havde været her, hvad tror I så, hun ville have sagt til det her. Men klart det der med, at man er meget mere bevidst omkring tingene. Altså, omkring den måde jeg agerer på i min hverdag. Jeg har meget fokus på rollen som pædagog; hvordan børnene ser på mig i de her forskellige arenaer og situationer. Det er klart noget, jeg tager med mig, fordi det er noget, jeg selv kan ændre, og noget jeg har kontrol over. Rigtig mange ting kan jeg ikke selv kontrollere, men det her kan jeg. Og her kan jeg stille spørgsmålstegn til tingene, altså eksempelvis, hvordan det egentlig kan være, at vi ikke siger "alle børn". Eller hvordan kan det være, at vi ikke gør sådan i stedet for? (Fokusgr., Æbletoften).

Således er medforskerne generelt optagede af og motiverede for at stille spørgsmål til sig selv og deres egen praksis, men de føler sig udfordrede på at stille spørgsmål til hinanden og lave fælles normkreative eksperimenter. Det er fx en udfordring at stille spørgsmål til hinanden som ansat i institutionerne uden at det opfattes som en kritik.

Det kræver, at man er åben for, at der er nogen, der stiller spørgsmålstegn ved den handling, man har lavet. Det kan være svært for mange, fordi det ofte kan blive set som et angreb, og et angreb udløser som oftest et forsvar. Det er jo slet ikke det, vi er ude i. Vi er nysgerrige på, hvordan vi kan gøre (Fokusgr., Æbletoften).

Medforskerne blev optagede af, hvordan man stiller spørgsmål, som ikke kritiserer, men udfordrer. En af daginstitutionerne eksperimenterede fx med at udvikle nogle alternative og humoristiske talepositioner, som ikke virkede som angreb, men stadig kunne udfordre og eksperimentere med normen:

Alle skal stille alle et spørgsmål hver dag:

1. fase: Pjat / Spørge-Jørgen, som en art opvarmning
2. fase: Norm-Norma – Som vil udvikle forskellige normkritiske spørgsmål
3. fase: Vurderings-Verner – Spørge kollegaerne, hvordan de oplevede det. Vurdere hvilke normer, der træder frem i noterne (Mat, WS2, Østhuset).

Medforskerne i Trætoft-Kvist mente i det hele taget, at humor, fjolteri og normkreative eksperimenter gav anledning til at opleve sig selv og hinanden på nye måder, og at dette var en motiverende måde at koble sig til normkritikken:

Trine ser en kobling mellem vurderinger, komplimenter og fjollede benævnelser og æstetik-punktet i læreplanen: "Der opstår en kreativitet, når man tør lave en fjollet kommentar" (Obs., WS4, Trætoft-Kvist).

Anerkendelse og normkritiske krænkelser - grænser for normkritik?

Idet den subversive tilgang udfordrer forståelsesmatricen, opstår der også forvirring. Normkritikkens medfølgende forvirring bekymrer medforskerne, fordi de ser, at børnene søger anerkendelse og stabilitet i de normer, de kender i institutionskulturen. Medforskerne er derfor optagede af, at man ikke bare kan ændre normer og kultur fundamentalt, uden at det bliver problematisk i et børneperspektiv.

Medforskerne fremfører, at børnene forventer anerkendende reaktioner, når de fx fremviser en trøje med pailletter eller Spiderman:

Det er så neutralt bare at sige "Ja, du har en kjole på". Det bliver enormt fladt for de børn, der søger en anerkendelse/reaktion (...) At kommentere på børns tøj kan være en afledningsmanøvre ved en svær aflevering og kan være en måde at skabe en relation til et barn (Obs., WS3, Trætoft-Kvist).

Det opfattes altså som direkte truende for relationen til børnene at lade være med at følge de herskende kønsnormer, når det forventes:

Jeg vil helst ikke være alene om at trykke på den her normkritiske knap – Fordi hvis Gerda fx går og roser børnene rigtig meget, og jeg bare siger "Du har en trøje på." Hvem tror I så, børnene har lyst til at gå til? (Obs., WS3, Trætoft-Kvist).

Således bliver det tydeligt, at den pædagogiske relationsdannelse til børnene i sig selv oppebærer og reproducerer bestemte normer. Følgelig synes pædagogernes "gode" relation til børnene at trumfe det normkritiske projekt om øget ligestilling. At udfordre relationen til børnene normkritisk kan ifølge nogle af medforskerne ligefrem medføre dårlig pædagogisk kvalitet og direkte krænkelser af børnene. Det blev altså vigtigt for alle medforskerne, at den normkritiske tilgang blev implementeret som ét perspektiv blandt andre pædagogiske perspektiver og fokusområder som fx relationsdannelse og udvikling af børnenes selvværd.

Under workshop 3 i Trætoft-Kvist diskuterede medforskerne, hvordan de normkritiske og normkreative eksperimenter syntes at kollidere med andre evalueringsredskabers værdisætninger:

Der står i skemaet (KVALID-skemaet): "Pædagogen forholder sig neutralt og viser ingen følelser, pædagogen negligerer barnets følelser". Det er ifølge skemaet betegnet som dårlig pædagogisk kvalitet. Eskild følger op: Så hvad vil tilsynet mon sige, hvis vi næste gang, de kommer på besøg, bare siger "Ja, du har en trøje på," når et barn kommer begejstret hen til os og lyner sin flyverdragt op med hensigten om at blive mødt i sin glæde for sin trøje (...) mit anerkendelsessyn er dybt funderet i Honneth, så derfor stritter det på mig ikke at anerkende, fordi i det perspektiv er det modsatte af anerkendelse jo at krænke (Obs., WS2, Trætoft-Kvist).

Diskussionen om anerkendelse tematiserer også forskellen i forståelsen af normkritik som enten retten til individuel frihed eller som ændring af normer for at fremme den sociale

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

retfærdighed. I dette lys synes der at være risiko for, at pædagoger overser, at de børn, som ingen pailletter eller Spiderman har på, i mindre grad får samme muligheder for relationsdannelse, sammenlignet med de børn, som passer ind i de herskende normer:

At kommentere på børns tøj kan være en afledningsmanøvre ved en svær aflevering og kan være en måde at skabe en relation til et barn – men hvad gør det så ved de andre børn som hverken har Elsa eller pailletter på? (Obs., WS3, Trætoft-Kvist).

I ovenstående observationsnote udfordres forståelsen af normkritikken som noget udelukkende individuelt og kalder i stedet på en kritisk opmærksomhed på fordeling af privilegier.

NORMKRITISKE PERSPEKTIVER OG EVALUERINGSKULTUR

Den følgende analyse af den normkritiske evalueringskulturs tilblivelse beror på en teoretisk kobling af normkritik og postmoderne evaluering som angivet i kapitel 1. Med dette teoretiske udgangspunkt forstås normkritisk evalueringskultur, som en samling af lokale og processuelle evalueringsformer, der kan skabe bevidsthed om praksis og være medskabende af en pædagogisk virkelighed og normer, der fremmer ligestilling og social retfærdighed.

Evalueringskultur handler i denne forståelse bredt set om en adfærd, der knytter sig til vaner med tilhørende sprog, praksisser, rutiner, symboler osv. En normkritisk evalueringskultur kommer i den forstand til at indebære *udvikling af vaner, der udfordrer vaner* (Dahler-Larsen, 2006, s. 20–27).

Dette indebærer et paradoks, hvor den normkritiske evalueringskultur, der egentlig skulle være normkritisk og normkreativt udviklende, har en indbygget risiko for at stagnere og selv blive normbevarende. På den måde kan en normkritisk evalueringskultur egentlig bare medføre et nyt sæt vaner og normer, som legitimeres under normkritikkens vinger. Det bliver derfor vigtigt, at den normkritiske evalueringskultur som udgangspunkt er dynamisk, selvkritisk og løbende udvikler sig ved aktiv brug af forskellige perspektiver på den pædagogiske praksis (Langmann & Månsson, 2016, s. 81). Hvis den normkritiske evaluering derimod bliver brugt mekanisk, ophører normkritikken med at eksistere, og evalueringskulturen bliver i sig selv udelukkende normbevarende.

Den følgende analyse belyser, hvad der rent faktisk sker, når normkritik og evaluering søges integreret i lokale daginstitutionskulturer.

Normkritik og evalueringssystematik

Som tidligere vist har medforskerne været særligt motiverede af at *ville* arbejde med subversive praktikker i form af normkritiske kollegiale spørgsmål og dialoger samt normkreative eksperimenter. Dette kan i en evalueringsoptik ses som starten på en dynamisk og løbende normkritisk evalueringskultur, men synes samtidig at udgøre en mangel på systematik, der kan legitimere ændring af uligestillende normer i dagtilbuddets praksis.

Således bliver det i løbet af forsknings- og udviklings-samarbejdet også sværere og sværere kun at arbejde med uformelle normkritiske spørgsmål og ad hoc individuelle sjove normkreative eksperimenter i hverdagen. Det uformelle og individuelle synes nemlig at amputere det normkritiske evalueringsarbejde, der alt andet lige må foregå på et kollektivt niveau. Det er med andre ord svært at holde fokus på socialt normbærende forståelsesmatricer og praktikker uden en vis vedholdenhed og samarbejde i det faglige fællesskab.

Medforskerne overvejer flere gange i forløbet, hvad der egentlig er normkritik, og hvad der ikke er:

Vi sad i vores gruppe og snakkede om, at hvis man skulle snakke om normkreativitet et kvarter om dagen, jamen hvad ville man så skulle snakke om? Det er jo et godt spørgsmål, fordi det hurtigt kunne blive sådan et kvarter, hvor man snakkede om løst og fast. Altså hvad skal man præcist snakke om for, at man kan sige, at det er normkritisk? (Fokusgr. Æbletoften)

En medforsker giver et eksempel på, at de ud fra spørgsmål til hinanden har turdet drømme og gøre andet end forventet ved fx at tilknytte en naturbus til børnehaven. At igangsætte noget, der forbindes med noget positivt og drømme, der rækker udover hverdagen, opfattes altså som målet for normkritikken. Men indebærer etableringen af en naturbus nødvendigvis en normkreativ forandring? Hvilken faglighed og systematik skal der til, for at noget bliver normkritisk? Følgende er et uddrag fra feltnoter, hvor en forsker er blevet optaget af disse spørgsmål ved at følge en medforsker, der har sat sig for at videofilme børnene på legepladsen:

Afslutningsvis bemærker Dorte, at hun glæder sig til at komme mere i gang med at videofilme, fordi man får øje på så meget. Jeg bemærker, at man dog kun kan få øje på konkrete relationsdynamikker i øjeblikket, hvor der bliver filmet, og at der skal andre dokumentationsmetoder til, hvis man skal iagttage mønstre i ft, køn, hudfarve, sprog, alder – eller individuelle børn. Dorte svarer, at hun stadig synes, at videoptagelser kan noget særligt. Jeg tænker, at jeg må på jagt efter, hvad det kan (...) Måske handler evaluering i mindre grad om formål, metode og systematik – men mest af alt om forstyrrelse af det selvfølgeligelige. Spørgsmålet er bare, om den manglende systematik blot skaber nye skæve fortællinger om børnene og egen praksis? (Obs., Æbletoften).

På baggrund af sådanne overvejelser flytter udviklingsarbejdet sig i retning af, at de normkritiske evalueringsformer *bør*

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

organiseres mere systematisk i institutionen for at skærpe de normkritiske perspektiver. Endvidere er særligt lederne blandt medforskerne optagede af, at en sådan systematik kan indfri den styrkede pædagogiske læreplans krav om udvikling af en lokal evalueringskultur.

I en postmoderne evalueringsoptik er det afgørende for udviklingen af evalueringskultur i dagtilbud, at der arbejdes systematisk med dokumentation (Krogstrup, 2016), således at solid og relevant data kan gøres til genstand for normkritisk analyse og opfølgning. I den forbindelse er det vigtigt at klargøre værdigrundlaget for analysen (Dahler-Larsen, 2018).

Medforskerne giver hertil udtryk for, at systematikken ligeledes er nødvendig for at kunne forankre de normkritiske evalueringstiltag bredt i hele daginstitutionen:

Jeg tror, at hvis ikke vi sætter det på som et punkt i en eller anden form, så glider det, fordi vi er kun fire. Så glider det lige så stille af, ligesom med alle mulige andre ting, vi har prøvet (Fokusgr., Æbletoften)

I forsknings- og udviklingsprojektets teoretiske forståelse af normkritisk evalueringskultur ser medforskerne en mulighed for at stille sig kritisk og undersøgende overfor den eksisterende praksis i daginstitutionen, herunder de herskende normer:

Det er vores opgave at skabe udvikling, trivsel og læring, og hvis man aldrig evaluerer på, om det er det, man ser, sker eller gør, så vil der jo aldrig være nogen udvikling. Så vil man bare gøre det, man plejer (Fokusgr., Æbletoften).

Der viser sig dog forskellige former for udfordringer, når de systematiske elementer i den normkritiske evalueringskultur skal omsættes i praksis: Hvad *kan* lade sig gøre i praksis? En leder siger: "Der er godt nok meget modstand i forhold til at evaluere. Folk er bange for det, og en medforsker supplerer om evalueringsarbejdet i institutionen:

Ambitioner, viden, forståelse og praksis hænger nogle gange ikke sammen. At de kan være i konflikt med hinanden (Fokusgr., Æbletoften).

Institutionerne har rigtig mange redskaber og procedurer som en del af deres eksisterende evalueringspraksis, men pædagogerne har svært ved at nævne, hvornår de har gennemført en evaluering, der gav mening i sammenhængen mellem værdier, dokumentation, analyse og opfølgning:

Evalueringsskemaet på p-møderne er en bestræbelse, men drukner tit i de andre punkter, hvilket gør, at det springes over (Obs., WS2, Trætoft-Kvist).

Når medforskerne skal beskrive deres evalueringspraksis, henvises som oftest til enten uformelle refleksioner i hverdagen, eller der henvises til, at:

Evaluering foregår jo også sammen med børnene – Den feedback vi får fra børnene, når vi fx holder samling (...) Ja, evaluering kan jo også være uformelt (Obs., WS2, Trætoft-Kvist).

Ellers henviser medforskerne til løsrevne evalueringsredskaber, som ser ud til at blive brugt uden pædagogernes forståelse for eller overblik over, hvad det indebærer og er en del af. Derfor bliver det også svært for medforskerne at beskrive deres evalueringskultur:

Åh, hvad hedder den nu den der model – det er også en form for dialogmodel (Obs., WS2, Trætoft-Kvist).

I det hele taget fremstår medforskerne forvirrede over ikke bare deres lokale brug af diverse evalueringsredskaber, men står også tvivlende overfor hvad der egentlig kan forstås som evaluering. I en af institutionerne nævner de fx dokumentation på deres elektroniske samarbejdsplatform med forældrene som evaluering:

Hvad med al vores dokumentation på Aula?" og de fremhæver didaktiske modeller: "Vi laver jo også SMTTE'er" (Obs., WS2, Trætoft-Kvist).

I et metaperspektiv på daginstitutionens samlede evalueringspraksis bliver det tydeligt for medforskerne i Trætoft-Kvist, at der har deres evalueringer følgende karakteristika:

Enten er der høj grad af systematik men ingen dokumentation (fx p-møder med evaluering som fast punkt, men hvor evalueringen ikke nedfældes). Ellers er der meget dokumentation, men intet mål (fx billeder på Aula om dagens aktiviteter) Ellers er der et mål, men lav grad af systematik (fx børneinterviews, hvor kun de børn, som kan sige noget, vi kan bruge til noget, interviewes) (Obs., WS2, Trætoft-Kvist).

Den manglende erfaring med systematik og fastholdelse samt det manglende overblik over evalueringskulturen skaber en generel usikkerhed i forhold til evalueringer og dermed også forståelse af fokus i arbejdet med at udvikle den normkritiske evalueringskultur:

Altså, jeg bliver af og til i tvivl om, hvad vi evaluerer, fordi det er så meget. Altså, hvad har vi i fokus? (...) Vi har så meget, der skal evalueres, så det kan blive sådan lidt overfladisk. Når vi har evalueret et antal gange, kommer vi videre, men jeg synes bare, at vi har rigtig mange ting, vi skal forholde os til (...) Jeg synes hele tiden, at der bliver pålagt noget udefra, og hvis vi ikke bliver færdige med de gamle ting, så bliver det hele tiden noget nyt, hvor vi ikke når at forstå det (Fokusgr., Æbletoften).

⁴ SMTTE står for Sammenhæng, Mål, Tiltag, Tegn og Evaluering og er en didaktisk model til brug for systematisk planlægning af pædagogiske aktiviteter.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Hertil er nogle af medforskerne usikre på den skriftlige dokumentation:

Det er en udfordring for mig at skrive ting ned. Altså, hvor mange detaljer skal jeg have med for, at det bliver præcist nok? (Obs., WS2, Østhuset).

Endvidere ses dokumentationsarbejdet som noget sekundært til at være sammen med og arbejde pædagogisk med børnene:

Det er svært at være en nærværende voksen, hvis man hele tiden er opmærksom på, hvad man siger til barnet, og tænker på at skrive det ned (Obs., WS3, Trætoft-Kvist).

Der synes således at være en umiddelbar lyst til at dokumentere systematisk, men når det skal udføres i praksis, er det svært at nå det, svært at nedskrive og tilsyneladende også svært at dokumentere det, der virkelig betragtes som interessant:

Kan vi måske udvide registreringen til ikke kun at handle om, hvad man siger, men også hvad man tænkte og var tæt på at sige? For så får man jo det ægte svar på, hvilke normer vi egentlig bærer (Obs., WS3, Trætoft-Kvist).

Rammer for en normkritisk evalueringskultur – tid, rum og organisering

Udviklingen af den normkritiske evalueringskultur er på mange måder i konkurrence med mange andre opgaver og praktiske forhold (Lind, 2018). Udviklingsarbejdet bliver bl.a. præget af sygdommeldinger, aflysninger, lederskift, ombygninger, omorganiseringer og en hverdag, der ind imellem udelukkende handler om at få tingene til at fungere uden konflikter. Således er medforskerne bekymrede for, om normkritikken kan få plads i forhold til alle de praktiske udfordringer med at få hverdagen til at hænge sammen og alle de andre eksisterende opgaver:

Der er gang i mange ting. Dem jeg kender, kan ikke rumme mere. Og hvad får vi tilbage igen? (Obs., WS1, Æbletoften).

Disse udfordringer kommer særligt op til overfladen, når forskerteamet og medforskerne skal samle op på observationer og prøvehandling på workshopperne i løbet af udviklingsarbejdet, og medforskerne ikke har nået opgaverne.

Ruth er på kontoret. Hun giver udtryk for, at det har været svært at få tid til at stille de sjove normkritiske spørgsmål i en travl hverdag – og særligt svært at finde tid og ro til at få det skrevet ned, inden det bliver glemt igen (Obs., Østhuset).

Medforskernes følelse af manglende forståelse og fokus, manglende tid og manglende viden kommer til at flette sig ind i hinanden:

Hvis der er for mange bolde i luften, med lidt her og lidt der. Man er nødt til at gøre ting færdige, før man kan gå videre. Hvis tingene ikke køres i system, så stresser man sig selv. En forsvarsmekanisme, at man siger, at man ikke har tid (...) hvis man ikke har forstået, hvad det går ud på, så er det svært. Hvis man får at vide, at man skal arbejde med normer, så kan der sidde nogen i

personalegruppen, der tænker, at de ved ikke, hvad det lige går ud på, så siger de, at det lyder for krævende og omfattende. Jeg tror, at det nogle gange handler om den manglende forståelse af, hvad man skal, og hvad det kræver, så er det nemmere at sige, at der ikke er tid (Fokusgr., Æbletoften).

En af medforskerne (pædagog) udmærker sig ved at være yderst vedholdende i forhold til at få skabt en mere systematisk håndtering af normkritikken i hverdagen på den stue, hun er tilknyttet. Hun er generelt optaget af at få mere fælles faglighed ind i hverdagen sammen med både uddannet og ikke-uddannet personale og ser normkritikken som en anledning til dette. I institutionen bruger de nogle af midlerne fra forsknings- og udviklingsprojektet til at ansætte en vikar i et bestemt timetal om ugen, så personalet kan få bedre tid og rum til at arbejde med normkritikken. De har besluttet, at de vil mødes to gange om dagen og nedskrive spørgsmål i en bog, som de så vil samle op på ved stuemøderne. Alligevel synes der at være udfordringer med rammerne for disse småmøder:

... klokken er 15.45 og Jutta og Lotte forsøger at samles. De går over til bogen og siger: "Hvordan er eftermiddagen gået? Peter blev ked af det på legepladsen... Maria har tullet mest rundt og ikke leget... Iris har haft det godt i forhold til det, han plejer" Så smutter en pige pludselig ud med strømpefødder og Jutta må hente hende ind og hjælpe hende med sko. Så græder en anden, fordi hun falder. Et barn bliver hentet og faren kommenterer, at hun har lavet i bleen. Jutta siger, at det havde hun ikke lige før. Et andet barn bliver hentet og Lotte skal tale med faren. Et barn græder, fordi et andet barn har bidt. Så går refleksionen i opløsning og Jutta og Lotte vender ikke tilbage til bogen. Bagefter fortæller Lotte, at det er meget svært at få tid, og det er svært at få kvalitet i snakken. Det bliver hurtigt bare, "Hvordan er det gået?" (...) "Nu er der en kultur, hvor det er svært at kommunikere, siger Lotte. Når vi både skal være på børnene og dokumentere og evaluere er der ikke tid til det hele. Men vi prøver med den her måde (Obs., Æbletoften).

Trods forsøget på at skabe systematik lader det til, at det er svært at holde fokus på grund af hverdagen, der trænger sig på. Det bliver ligeledes svært at holde fokus på, hvad spørgsmålene skal handle om, selvom de har en skabelon med forslag til normkritiske spørgsmål i bogen. Følgelig viser det sig også, at der ikke rigtigt kommer noget analysegrundlag ud af de ting, der bliver skrevet ned i bogen.

I Trætoft-Kvist er de optagede af at dokumentere meget enkelt og nemt med en "lomme-log", som netop skal sikre, at de har et datagrundlag for senere normkritisk analyse. Her bliver det dog den manglende tid i organiseringen, der bliver udfordringen for analyserne:

Gerda vil gerne have det ud at leve praktisk i institutionens hverdag, kan jeg mærke. Vi bruger derfor noget tid på at planlægge analysen af de indsamlede lomme-logger og erfaringerne med dem blandt de øvrige medarbejdere. Gerda siger, at der højst kan afsættes 30 min til dette på et kommende personalemøde. Gerda er mest optaget af at forberede erfaringsopsamlingen med medarbejderne. Jeg synes, at det er svært at fastholde fokus på analysen af den indsamlede data (Obs., WS4, Trætoft-Kvist).

På baggrund af de ovenstående udfordringer og erfaringer, er der bred enighed om, at systematikken omkring normkritikken skal knyttes til noget allerede eksisterende og udgøres af

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

meget konkrete evalueringsredskaber eller -tiltag:

Det er i hvert fald vigtigt, at der bliver dykket ned i den styrkede læreplan, så personalet kan forbinde sig til ideen, og så personalet forstår meningen med det, nemlig at arbejdet med normer hænger sammen med noget af det, vi allerede gør. At det her, vi kommer med, ikke er endnu en ny ting, de skal arbejde med, men at det bare er en lille del af det, som vi allerede gør, og som vi så dykker dybere ned i (Fokusgr., Trætoft-Kvist).

Er der nogle spørgsmål fra jeres PLF-skema, som I kunne bruge? (prøver at skabe systematik, prøver at gøre tingene konkret/håndgribeligt). Jeg tænker bare; er der noget vi allerede har, som vi kan bruge? (Obs., WS1, Æbletoften).

De strukturelle betingelser for udviklingen af en normkritisk evalueringskultur betyder på mange måder, at medforskerne "tvinges" ud i en noget reduktionistisk tilgang til formgivningen af normkritiske evalueringsformer. Medmindre de tillader sig selv at fortolke normkritisk evalueringskultur som en organisk uformel hverdagspraksis, men derved giver køb på evalueringssystematikken.

Det er også derfor, at det er vigtigt at få udviklet en evalueringskultur. Ja, altså en kultur, der er forståelig for os alle (Fokusgr., Æbletoften).

Konkret udmønter det sig i en række normkritiske evalueringstiltag, som alle i et eller andet omfang knytter sig til de organiseringer af møder som i forvejen eksisterer i medforskernes daginstitutioner (Padovan-Özdemir & Hamilton, 2022).

I forsøget på at udvikle den normkritiske evalueringskultur tæt på eksisterende organiseringer skabes der mere overskuelighed:

Det er blevet mere konkret efter forløbet, før var det flyvsk (Fokusgr., Æbletoften).

Denne reduktionistiske enkelthed efterstræbes til trods for, at medforskerne er bevidste om, at nuancerne ved de mere organiske refleksioner over herskende normer kan gå tabt i systematikken – og at deres oprindelige motivation for at arbejde med normkritik ligeledes bliver svækket.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

SPÆNDINGSFELTER I UDVIKLINGEN AF EN NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR

Analysen er centreret om, hvornår og hvordan rationaler omkring medforskernes oplevelse af at *ville, kunne, skulle* og *burde* træder frem. Der synes at eksistere muligheder for at udvikle normkritisk evalueringskultur, der hvor rationalerne mødes. Der, hvor rationalerne konflikter set i relation til forståelser af normkritik og evalueringskultur, synes der at være udfordringer i udviklingen af normkritisk evalueringskultur.

Uformelle subversive perspektiver vs. systematisk og fællesskabende kultur

Pædagogerne *vil* gerne arbejde med et uformelt afsæt, der udspiller sig som løbende og undersøgende spørgsmål til dem selv, børnene og kollegaer i hverdagen i daginstitutionen. Spørgsmål der sætter gang i overvejelser om roller og rammesætning og igangsætter refleksion over de enkelte børns muligheder for at handle og udvikle sig. Her er normer omkring køn særligt aktuelle og opfattes som forholdsvist nemme og ufarlig at arbejde med. Denne løst strukturerede og uformelle evalueringskultur understøttes af pædagogernes ad hoc subversive praktikker, hvor de eksperimenterer med normbrud i samspil med børnene.

Der eksisterer dog en tendens til, at det uformelle fokus ser ud til at blive noget diffust. Det kan være svært at skabe fælles samarbejdsflader i institutionen, når tilgange og forståelser er meget forskellige. Udviklingen af normkritisk evalueringskultur i en dansk dagtilbudskontekst indebærer nogle udfordringer, fordi der eksisterer en reproducerende individualisering af forskelle, som ligger på grænsen af normkritikkens primære fokus på fælles arbejde med lighedsskabende normer. Samtidig ser det ud til, at det kan være svært at arbejde intersektionelt, hvilket bevirker et ofte ensidigt fokus på de "ufarlige" køns- og aldersnormer.

Det synes derfor at være en oplagt mulighed at indarbejde en vis dynamisk evalueringssystematik i normkritikken, som kan sikre et fælles normkritisk fokus samt højne evalueringens kvalitet ved at skabe sammenhæng mellem formål, dokumentation, værdisætning, analyse og opfølgning. Det mener medforskerne, at de *bør* gøre, og til en vis grad *vil* de også gerne. Her spores dog en udfordring hos pædagogerne, fordi der er en oplevelse af, at de ikke *kan* på grund af manglende viden, tid og organisering, samt at evalueringssystematikken opleves at stå i modsætning til medforskernes umiddelbare motivation for at arbejde mere uformelt og organisk med normkritikken i deres nære hverdagspraksis med børnene.

Simple evalueringsredskaber vs. dybdegående og fagligt forankrede analyseprocesser

Analysen viser, at medforskerne står i et fagligt dilemma i udviklingen af en normkritisk evalueringskultur, der både er fagligt inspirerende, meningsfuld og realiserbar. Grundet medforskernes oplevelse af strukturelle barrierer i form af mange konkurrerende arbejdsopgaver samt mangel på tid til samarbejde og kollegial kommunikation, argumenterer de for, at den systematiske del af den normkritiske evalueringskultur *skal* og *bør* organiseres meget enkelt og tæt på de redskaber og samarbejdsstrukturer, der er i institutionen i forvejen.

Denne reduktionisme forenkler dog muligheden for at arbejde i dybden med normkritiske processer, hvilket tydeligvis også slukker medforskernes begejstring for de normkritiske perspektiver. Forenklingen synes nemlig at overse detaljerne, det usagte og det kropslige i den pædagogiske praksis, som for medforskerne fremstår som essentielt for at kunne arbejde normkritisk og normkreativt. Derfor synes medforskerne at prioritere den uformelle og organiske normkritik – og kreativitet i de sjove og umiddelbart givende relationer med børnene.

Rationelt og fagligt ved medforskerne, at de *burde* kunne bruge en systematisk normkritisk evalueringspraksis til at kvalificere deres arbejde med ligestilling af alle børn:

Jeg er godt klar over, at tid med børnene er vigtig, men det er tid om børnene også, fordi det netop er her, at vi kan få lov at dykke ned i det her. Altså hvad er det, at børnene har brug for lige nu, eller på sigt, eller har haft brug for, og man kan ikke gå ind og evaluere, analysere og konkludere i tiden med børnene. Det kan jeg ikke i hvert fald. Jeg kan kun gøre det om børnene. Jeg vil ikke sige, at tiden er 50/50, men jeg vil heller ikke sige 90/10. Begge dele er så vigtige. (...) Vi har brug for den her tid til at evaluere, og vi har brug for en kultur, hvor det rent faktisk giver mening (Fokusgr., Æbletoften).

Dette citat sammenfatter, at medforskerne oplever, at der mangler tid, men at det ikke kun handler om tid, men også handler om etableringen af en evalueringskultur, der indebærer en forankret viden og erfaring med meningsfulde evalueringsformer samt organisering af evaluerings-elementerne som en del af kulturen. Der er noget, der tyder på, at medforskerne indskriver sig i en mere generel oplevelse af, at det er en udfordring at gå fra en uformel evalueringskultur, som findes i mange danske dagtilbud i dag til etableringen af en mere systematisk evalueringskultur (Schmidt 2022, Krogstrup, 2016).

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Stabiliserende vs. destabiliserende fællesskaber og relationer

Medforskerne *vil* gerne eksperimentere med normer ved at stille spørgsmål til deres egen praksis i hverdagen. De normkritiske eksperimenter indebærer subversive praktikker, som folder sig ud i udforskning af nye talepositioner og variationer over velkendte normer. Det betyder, at eksperimenterne har et destabiliserende præg i forhold til de normer, der er etableret som fælles referenceramme i relationer og fællesskaber. Det ser således ud til, at medforskerne til en vis grad er klar til at eksperimentere med normerne i forhold til deres egne roller og praksis, men de bliver bekymrede for, om destabiliseringen får indflydelse på relationerne til børnene samt børnenes oplevelse af verden. I analysen viser det sig, at bekymringerne dels knytter sig til medforskernes oplevelse af, at normkritikken indebærer en manglende mulighed for anerkendelse og i stedet medfører direkte krænkelser af børnenes til tider stereotypt kønnede ytringer og påklædning. Dels knytter bekymringerne sig til ønsket om at opretholde en stabilt normeret kultur for børnene i daginstitutionen.

Normkritikkens destabiliserende grundlag kan således opfattes som en trussel mod stabilitet, men også som en nødvendighed for at opnå reel ligestilling og social retfærdighed. Enkelte gange bliver spændingsfeltet tematiseret og drøftet bl.a. i en nuancering af, hvem der egentlig definerer og forventer, at normerne fungerer stabiliserende:

Jeg har oplevet et barn, der kom hen til mig og sagde: "Se mig!", og jeg var slet ikke i tvivl om, at det var hendes trøje, hun ville have mig til at komplimentere, men jeg valgte alligevel at spørge: "Hvad er det jeg skal se?", hvor det så slet ikke var trøjen, hun ville vise mig, men noget helt andet – dette rejser et fokus på pædagogens definitionsmagt og eventuelle misforståelser af børns hensigter (Obs, WS3, Trætoft-kvist)

Eksemplet viser den pædagogiske bekymrings ambivalente forhold til destabiliseringen af de herskende normer, hvilket kalder på yderligere udforskning af normkritikkens destabilisering. En medforsker i udviklingsarbejdet oplevede nogle stereotype forventninger til brugen af begrebet "skrappedulle" og lavede sammen med børnene en undersøgelse af, hvordan de opfattede begrebet. Svaret på dette var meget mere nuanceret, end hun havde forventet. En sådan systematisk og undersøgende tilgang til normer sammen med børnene peger på et uudnyttet potentiale i udviklingsarbejdet – og et muligt spor i udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud, som måske kan forløse spændingen mellem omsorg for børnenes stabile hverdagsliv og behovet for skabelse af inkluderende normer.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

KAPITEL 5 Konklusion

Denne forskningsrapport har præsenteret metodologiske og analytiske refleksioner, der er foretaget i arbejdet med forskningsspørgsmålet:

Hvordan kan ligestilling og mangfoldighed indarbejdes i etableringen af lokale evalueringskulturer ved hjælp af normkritiske og normkreative perspektiver?

INTERVENTIONSETNOGRAFI SOM FREMKALDERVÆSKE

Rapportens første del blev indledt med en redegørelse for projektets ærinde og teoretiske afsæt i kapitel 1.

Herefter fulgte i kapitel 2 en reflekterende beskrivelse af projektets interventionsetnografiske undersøgelsesdesign, som er en kombination af etnografiske metoder, interventionsbaseret forskning og design-baseret innovation. Projektet har således metodisk balanceret mellem intervention i form af igangsættelse af og medvirken i udvikling af normkritisk evalueringskultur i praksis sammen med pædagoger og ledere i tre daginstitutioner og på samme tid gennemført en etnografisk undersøgelse af udviklingsarbejdet. I kapitel 2 blev det desuden udfoldet, hvordan den interventionsetnografiske metode har medført en række forhandlinger om formål og meningstilskrivning mellem forskerteamet og medforskerne (pædagoger og ledere). Disse forhandlinger er udgået fra positioneringer, der har haft indflydelse på forskningsprocessen og udviklingsarbejdet. Hvor forskerteamet har været positioneret som initiativtager, retningssætter, garant for fremdrift samt vogter af de forskningsmæssige og almengørende erkendelsesinteresser, har medforskerne ageret i positioneringen som "kursusdeltagere", der ikke altid fik lavet deres "lektier", men som var garant for den lokale meningsskabelse og det institutionelle praksistjek. Heraf fulgte positioneringer i relation til viden om ligestilling, mangfoldighed, normkritik og evalueringsteori, hvor forskerne fungerede som dem, der havde den teoretiske viden og

medforskerne bidrog med forskellige grader af forståelse for og holdninger til forskernes teoretiske perspektiver. Endvidere er det interessant at bemærke, at der også opstod positioneringer medforskerne imellem, som særligt havde dimittend-generation som forskelsmarkør, idet ældre dimittend-generationer af pædagoger blev anset for at have sværere ved at tage det normkritiske perspektiv til sig. Medforskerne positionerede sig også som en slags uddannet frontløber-elite i relation til det øvrige personale og særligt det ikke-pædagoguddannede personale, som formodedes at ville have svært ved at forstå og indgå i en normkritisk evalueringskultur. Endelig ses der i processen også en interesseforskydning mellem pædagoger og ledere, der handlede om, at lederne i højere grad end pædagogerne var optagede af forpligtelsen til udvikling af en systematisk evalueringskultur.

Disse positioneringer og interesseforskydninger kan betragtes som metodiske komplikationer fremkaldt af projektets perspektivistiske deltagelsesepistemologi. Således må de komplicerede forhandlinger, positioner og interesseforskydninger dels forstås som den konkrete udmøntning af forskningsdesignets tredobbelte ambition om at skabe kritik, myndiggørelse og anvendelse. Dels må de ses som projektets erkendelsesmæssige grundlag for at kunne svare på forskningsspørgsmålet om, hvilke muligheder og udfordringer der opstår i udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud.

Interventionsetnografien er altså blevet brugt som en slags fremkaldervæske for viden om pædagogisk praksis i udvikling og som fremkaldervæske for nye perspektiver og udvikling i pædagogisk praksis.

Udviklingshistorier

Som et intermezzo mellem forskningsrapportens første og anden del præsenteredes i kapitel 3 samarbejdsinstitutionernes respektive udviklingshistorier i narrativ form. Disse udviklingshistorier er genskabt i respekt for de tre

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

samarbejdsinstitutioners særlige kontekster og fortolkninger af, hvordan en normkritisk evalueringskultur kan udvikles i dagtilbud. Således samler og nuancerer udviklingshistorierne analytiske pointer fra den metodologiske form-analyse i kapitel 2 og den teoretisk informerede indholdsanalyse i kapitel 4. På den måde viser udviklingshistorierne, hvordan form og indhold har indgået i en dialektisk vekselvirkning i dette interventionsetnografiske studie af udvikling af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud. Det er altså af formidlingsmæssige hensyn, at form- og indholdsanalysen er holdt adskilt forskningsrapporten.

NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I PRAKSIS

Rapportens anden del har forholdt sig indholdsmæssigt til, hvordan den normkritiske evalueringskultur er trådt frem i udviklingsarbejdet, og hvad den er blevet til. Analysen i kapitel 4 er således blevet bygget op omkring grundlæggende pædagogiske rationaler i forhold til at *ville, kunne, skulle* og *burde* udvikle en normkritisk evalueringskultur. Hertil har analysens tematiseringer været informeret af teoretiske forståelser af ligestilling, mangfoldighed og normkritik samt en postmoderne tilgang til evalueringskultur, som er blevet afspejlet og afvejet i relation til de positioneringer og interesseforskydninger, der blev præsenteret i forskningsrapportens første del.

Her træder det frem, hvordan køn og alder bliver de dominerende sociale kategorier, som medforskerne vælger at undersøge for deres normative konnotationer, fordi disse kategorier og tilhørende normer betragtes som ufarlige i modsætning til fx religiøse eller etnicitetsbårne normer. Endvidere viser analysen, hvordan der er en stærk tendens til at individualisere mangfoldighed og dermed også ligestillingsarbejdet i dansk dagtilbudspraksis, hvilket udgør et bispænd for den sociologiske omsætning af normkritik, som har som sit ærinde at ændre uligestillende normer frem for at kompensere for de "norm-afvigende" børn.

I det hele taget viser analysen, at medforskerne i vid udstrækning foretrækker at omsætte de normkritiske perspektiver i ad hoc konkrete situationer med børnene, hvor pædagogerne kan "fjolle" sig til normkreative eksperimenter. Således vægrer pædagogerne sig ved at skulle ændre grundlæggende ved de herskende normer, fordi de bliver bekymret for de børn, der netop søger anerkendelse ved at leve op til normerne.

Særligt de lystfyldte normkreative praktikker, som virker motiverende på langt størstedelen af medforskerne, viser sig at stå i et modsætningsforhold til evalueringens påkrævede systematik, som anderledes kvæler medforskernes gejst for at udvikle normkritisk evalueringskultur. Når gejsten kvæles bliver det af medforskerne forklaret ved manglen på tid og organisatoriske betingelser, der gør det næste umuligt at gennemføre systematisk normkritisk evaluering i en dagtilbudspraksis.

SPÆNDINGSFELTER

Således har den indholdsmæssige analyse identificeret en række spændingsfelter, der udpeger afgørende muligheder og udfordringer i udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud.

Et spændingsfelt handler om, at der på den ene side udviklede sig en bred motivation og mulighed for, at den normkritiske evalueringskultur kom til at folde sig ud som en uformel, lystdrevet og eksperimenterende subversiv tilgang med fokus på undersøgelse og udvikling af spørgsmål og nye talepositioner i pædagogens eget arbejde i praksis. På den anden side viste det sig, at denne mere uformelle kultur indimellem faldt udenfor grænserne af forskerteamets teoretiske forforståelser af normkritisk evalueringskultur og herunder begrebsliggørelser af ligestilling og mangfoldighed. Ligeledes viste det sig, at den uformelle normkritiske praksis vanskeliggjorde et fællesskabende samarbejde om en systematisk normkritisk evalueringspraksis i hele institutionen. Et andet spændingsfelt viste sig i form af medforskernes trang til at opnå *nemhed*. Trangen til nemhed trådte først og fremmest frem i medforskernes valg af "ufarlige" køns- og aldersnormer, fordi de blev betragtet som nemmest at gå i gang med. Nemhed blev også fremsat som ønsket om, at de nye normkritiske evalueringstiltag blev integreret så meget som muligt i daginstitutionens eksisterende evalueringsredskaber. Trangen til nemhed beroede ligeledes på et ønske om, at normkritisk evaluering skulle tage mindst mulig tid fra hverdagen med børnene. Trods trangen til nemhed viste analysen også, at medforskerne var drevet af at lave dybdegående analyser, at diskutere kropslighed og det usagtes betydning for normer i den pædagogiske praksis. Ligeledes stillede medforskerne løbende kritiske spørgsmål, der udfordrede forsimplede dataindsamlingsredskabers snævre fokus. Alt sammen noget der stod i et modsætningsfuldt spændingsforhold til logikken om nemhed i systematikken.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Et tredje spændingsfelt syntes at opstå mellem medforskernes interesse for at udfordre eksisterende pædagogisk praksis, der oppebar uligestillende normer på den ene side og en samtidig stærk omsorg for børnenes antagede behov for en stabil kultur, hvor de kunne blive anerkendt for deres udtryk, tøj og henvendelser, der abonnerede på de herskende normer. Med andre ord udtrykte medforskerne bekymring for, at normkreative eksperimenter og ændring af herskende normer ville være ødelæggende for de gode relationer til majoriteten af børnegruppen.

Ambivalent udvikling

Sammenfattende peger den interventionsetnografiske analyse på en grundlæggende ambivalens i udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud. Der synes at være umiddelbar motivation for at arbejde eksperimenterende med normkritiske praktikker i de nære relationer med børnene, hvilket kan ses som en mulighed for overhovedet at starte udviklingen af normkritisk evalueringskultur i dagtilbud. Samtidig synes det at være en stor udfordring at bygge de normkreative eksperimenter på et systematisk evalueringsgrundlag, hvilket skaber en reel hindring for skabelsen af en fælles normkritisk evalueringskultur, der kan fremme den reelle ligestilling og sociale retfærdighed i dagtilbud.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

Referencer

- Ackermann, T., & Schubotz, D. (2020). Co-production Approaches in Social Research with Children and Young People as Service Users- Challenges and Strategies. *Social Work and Society*, 18(3), 1-17.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). Hans Reitzel.
- Björkman, L., & Bromseth, J. (Red.). (2019). *Normkritisk pedagogik: Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur AB.
- Björkman, L., Bromseth, J., & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 179-195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Bladt, M., Husted, M., & Tofteng, D. (2018). Aktionsforskning som anvendt forskning? - Mellem anvendelse, nytte og kritik. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1, 16-24.
- Bjerre, Jørn (2015). *Inklusion: Fra sociologisk begreb til performativ selvmodsigelse*. *Cursiv nr. 17*, DPU Aarhus Universitet
- Butler, J. (2007). *Kønsballade: Feminisme og subversionen af identitet*. THP.
- Collective, T. D.-B. R. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 5-8.
- Dahler-Larsen, P. (2009). *Evalueringskultur: et begreb bliver til* (2. udg.). Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter. (2018). *Evaluering af projekter - og andre ting, som ikke er ting*. (2. udg) Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Duvald, I., Jensen, K. E., & Wiborg Astrup, P. (2015). *Prøvehandlinger: En let innovationsmetode*. Gyldendal.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2017). *Civilisering og distinktioner - Med Norbert Elias i skole og børnehave*. *Tidsskrift for Professionsstudier*, Årg. 13 Nr. 24, 6-14.
- Hamilton, S. D. P., & Padovan-Özdemir, M. (2020). *Mangfoldighed og ligestilling i dagtilbud. Omfang—Forståelser—Holdninger—Tilgange [Forskningsrapport]*. VIA University College; Forskningscenter for ledelse, organisation og samfund. https://bupl.dk/wp-content/uploads/2020/06/filer-mangfoldighed-og-ligestilling-i-dagtilbud_delrapport1_maj2020v2-19.pdf
- Hartley, J., & Benington, J. (2000). Co-research: A new methodology for new times. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(4), 463-476. <https://doi.org/10.1080/13594320050203085>
- Idea House. (n.d.). *Tool Training Tools*. Idea House. www.idea-house.dk
- IDEO (Red.). (2015a). *The field guide to human-centered design: Design kit* (1st. ed). IDEO. <http://www.designkit.org/resources/1>
- IDEO. (2015b). *The little book of design research ethics*. IDEO.
- Jensen, S. Q., & Christensen, A.-D. (2011). Intersektionalitet som sociologisk begreb. *Dansk Sociologi*, 22(4), 71-88.

AT UDVIKLE NORMKRITISK EVALUERINGSKULTUR I DAGTILBUD

- Joseph, D. (2004). The Practice of Design-Based Research: Uncovering the Interplay Between Design, Research, and the Real-World Context. *Educational Psychologist*, 39(4), 235–242. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_5
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2015). Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtidens daginstitution og skole. København. Hans Reitzels Forlag.
- Krogstrup, H. K. (2005). Målbaseret, målfri og postmoderne evaluering. I P. Dahler-Larsen & H. K. Krogstrup (Red.), *Tendenser i evaluering* (s. 96–106). Odense Universitetsforlag.
- Krogstrup, H.K. (2016). *Evalueringsmodeller*. Hans Reitzels Forlag
- Krogstrup, H. K. (2020). *Brugerinvolvering i evaluering og forskning: Metoder og form*. Hans Reitzel.
- Krøjer, J., & Dupret, K. (Red.). (2018). *Social intervention: Meningsfuld indgriben i menneskers liv*. Frydenlund Academic.
- Krøjer, J., & Hagedorn-Rasmussen, P. (2019). *Meningsfuldt?: Kritiske perspektiver på social intervention*. Frydenlund Academic.
- Kumashiro, K. (2009). *Against Common Sense: Teaching and Learning Toward Social Justice*. (2. udg.) Routledge.
- Langmann, E., & Månsson, N. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(1–1), 79–100.
- Lind, U. (2018). Et aktionsforskningsprojekt i en presset daginstitutionskontekst—Kritisk eftertanke. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1, 25–34.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2014). *Skola i normer*. Gleerups.
- Mindlab. (u.å.). *Mindset & Metoder*. Mindlab. www.mind-lab.dk
- Muschinsky, L. J. (2018). Om aktionsforskning som koncept. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1, 45–53.
- Mørck, Y. (2005). Intersektionalitet og diversitet: Fadimesagen. I A. Scott Sørensen & H. Bech (Red.), *Kultur på kryds og tværs* (1. udg., s. 65–87). Klim.
- Nielsen, S. B., & Wulf-Andersen, T. (2018). Involvering og kritisk facilitering gennem værksteder. I J. Krøjer & K. Dupret (Red.), *Social intervention: Meningsfuld indgriben i menneskers liv* (s. 167–189). Frydenlund Academic.
- Padovan-Özdemir, M., & Day, B. (2020). Migrant parents enacting citizenship in school-home collaboration. I J. Hiitola, K. Turtiainen, S. Gruber, & M. Tiilikainen (Red.), *Family life in transition: Borders, transnational mobility, and welfare society in Nordic countries* (s. 142–153). Routledge.
- Padovan-Özdemir, M., & Hamilton, S. D. P. (2022). *Normkritisk evalueringskultur i dagtilbud—En forskningsbaseret håndbog til praksis*. Forskningscenter for ledelse, organisation og samfund, VIA University College.
- Rasmussen, J. (2003). Reformpædagogikkens endeligt? *Asterisk*, 9, 14–15.
- Salmson, K., & Ivarsson, J. (2015). *Normkreativitet i förskolan: Om normkritik och vägar till likabehandling* (1. udg.). Olika.
- Schmidt, C.H. (2022). *Evalueringskulturens betydning for pædagogers selvrefleksioner, læringsmiljøets kvalitet og det gode børneliv*, Forskningsrapport UCL.
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 81–96). Hans Reitzel.
- Sørensen, M. C., & Boysen, M. S. W. (2021). Forskerrollen mellem facilitator og faglig ekspert i aktionsforskning. *Forskning og Forandring*, 4(2), 86–105. <https://doi.org/10.23865/fof.v4.3310>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 29–54). Hans Reitzel.
- Østergaard, C. (2017). *Observation i pædagogiske kontekster*. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser*