

Pædagogisk faglighed: Udforskning af demokratiske perspektiver på forandringsarbejde i daginstitutioner

Author: Signe Hvid Thingstrup

Affiliation: University College Copenhagen/Københavns Professionshøjskole

Contact corresponding author: thin@ucc.dk

Resumé

Denne artikel præsenterer og diskuterer forskellige forandringsambitioner, som er på spil i og omkring forandringsorienteret forskning i det pædagogiske felt. På baggrund af en kritik af dominerende forandringstænkninger for at resultere i autoritære og tekniske perspektiver, som udgrænser de politiske og normative dimensioner af pædagogik, argumenterer artiklen for vigtigheden af at arbejde med demokratisering som en central forandringsambition. Artiklen viser, at dette har betydning for forståelsen af såvel pædagogisk arbejde som af forandringsprocessernes resultater. Med udgangspunkt i et forskningsprojekt, der illustrerer disse forandringsambitioner, nemlig et kritisk-utopisk aktionsforskningsprojekt, hvor medarbejdere i daginstitutioner udforskede og udviklede pædagogisk trivselsarbejde fra neden, diskuteres, hvad disse ambitioner kan betyde i praksis. Artiklen argumenterer for et særligt faglighedsbegreb som en måde at sammenfatte de forandringsprocesser på, som sådanne forskningsprojekter kan understøtte.

Søgeord

Kritisk-utopisk aktionsforskning, pædagogik, myndiggørelse, fremtidsværksteder, evidens-tænkning.

©2018 Signe Hvid Thingstrup. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Thingstrup, S. H. (2018). Pædagogisk faglighed: Udforskning af demokratiske perspektiver på forandringsarbejde i daginstitutioner. *Forskning og Forandring*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1000>

Abstract

This article presents and discusses different ambitions of change that are in play in and around change-oriented research in the field of education. Based on a critique of dominating understandings of change for resulting in authoritarian and technical perspectives, which marginalize political and normative dimensions of education, the article argues for the importance of working with democratization as a central change ambition. The article argues that this has implications for the understanding of both pedagogical work and of the results of the change processes. Taking as its starting point a research project that illustrates these change ambitions, namely a Critical-Utopian Action Research project in which employees in child care institutions explored and developed pedagogical work concerning the children's well-being from below, the article discusses the implications of these ambitions in practice. The article argues for a concept of professionalism as a way of understanding the change processes that this kind of research project can initiate.

Keywords

Critical-utopian action research, education, empowerment, future-creation workshops, evidence-based.

Indledning: Forskning og forandring mellem effektivitet og demokratisering

Pædagogisk forskning mødes (lige som anden forskning) i stigende grad af politiske krav om at bidrage til udviklingen af samfund og praksis (Laursen, 2012, s. 98-100; Svensson & Nielsen, 2006, s. 22): Forskning skal være anvendelsesorienteret eller praksisorienteret og forholde sig til praktiske udfordringer eller til samfundsmæssige problemstillinger, nogle gange endda "tjene identificerbare formål og behov" (EVA, 2012, s. 18). Det er særligt en forventning, som professionshøjskoler og sektorforskningsinstitutioner møder, men også universiteter forholder sig i stigende grad til forskningens tredje opgave, forstået som "at interagere med – samt nyttiggøre sig i forhold til – det praktiske samfundslivs problemer og opgaver" (Nielsen & Svensson 2006)" (Laursen 2012, s. 100). Disse krav afspejler en stigende politisk forventning til pædagogiske institutioner og professioner om, at praksis baseres på teoretisk eller forskningsbaseret viden (Thingstrup in press: Bayer, 2017; Danske Professionshøjskoler, 2013, s. 8), ofte formuleret som at professionel praksis på individuelt og organisatorisk niveau skal trække på den nyeste viden om, hvad der virker (KL, 2011, s. 1).

Men hvordan kan og bør relationen mellem pædagogisk forskning og pædagogisk praksis være? Det spørgsmål indebærer i første omgang nogle praktiske og metodiske spørgsmål, fx om hvordan forskning (forskere) og praksis (praktikere) kan samarbejde, hvilke arbejdsdelinger der skal drive samarbejdet, og hvem der skal definere, hvilke problemstillinger og løsningsmuligheder der arbejdes med (Nielsen, 2006). Nok så centralt er det dog at diskutere, *hvorfor* forskning og praksis skal samarbejde, med andre ord: hvad formålet med og ambitionerne for praksisorienteret og praksisforandrende forskning skal være (se fx Gunnarsson et al., 2016).

En forståelse, der er meget udbredt i disse år, er, at forskning kan levere evidens, dvs. producere sikker viden om, hvilke metoder der er mest effektive i forhold til at skabe, forandringer i praksis forstået som udvikling af kvalitet eller opnåelse af særlige effekter, fx hurtig sprogtilegnelse blandt børn i daginstitutioner (Schmidt & Thingstrup, 2017; Holm & Ahrenkiel in press). Denne forståelse kan sammenfattes som en evidensstænkning. I politiske forståelser baseret på evidensstænkning forstås forskning således som noget, der skal levere evidens for, at givne praksisser, metoder eller organiseringer virker, og praksis skal være evidensbaseret, dvs. trække på sikker viden om, hvad der virker. Ifølge uddannelsesfilosoffen Gert Biesta (2011) giver denne tænkning forrang til diskussioner om teknisk validitet, dvs. til diskussioner om, om vi nu kan være sikre på, at disse praksisser virker efter hensigten, hvorimod de udgrænser vigtige diskussioner om normativ validitet, dvs. diskussioner om, om disse praksisser (og deres virkning) er ønskelige, for hvem og i hvilke henseender. De udgrænser med andre ord de politiske og normative diskussioner om pædagogikkens samfundsmæssige formål, betydning og forankring og reducerer dem til tekniske diskussioner.

I denne forståelse bliver forskningens bidrag til kvalitet i pædagogisk praksis at udvikle metoder, der skal implementeres i praksis, og forskningen anses som garant for metodernes kvalitet (se fx Hjort, 2008). Det bygger på en særlig forståelse af pædagogisk arbejde som en mekanisk praksis (Togsverd & Rothuzien, 2016, s. 287), hvor medarbejderne implementerer en lang række af enkeltstående metoder; metoder der formuleres i almene termer, og som baseres på viden, der forstås som almen og dekontekstuel. Det betyder, at interventioner, metoder og politikker formuleres som abstrakte, afgrænsede indgreb (Togsverd & Rothuizen, 2016, s. 287; Hjort, 2005).

Det risikerer at marginalisere den viden, som de pædagogiske medarbejdere har, og gøre den til synsninger, fordi den er kendetegnet ved andre former for viden og systematik end den evidensbaserede (Buus et al., 2012), hvilket fører til, at praktikerne skal foretage et stort oversættelsesarbejde for at gøre metode- og policybegreber anvendelige i den daglige praksis og for at gøre den daglige praksis genkendelig i forhold til metode- og policylogikkerne (Togsverd, 2015). Det oversættelsesarbejde er ikke alene tidskrævende, men usynliggør i praksis store dele af det pædagogiske arbejde (Ahrenkiel et al 2011; Pettersvold & Østrem, 2016) og reducerer komplekse hverdagslige fænomener til enkle indikatorer (fx Holm & Ahrenkiel in press; Houmøller, 2017).

Det er en velkendt analyse, at pædagoger i denne forståelse reduceres til teknikere eller bureaukrater (Freire, 2005, s. 32), hvis arbejde forstås som en implementering af virksomme metoder, der formuleres og besluttet uden for den pædagogiske praksis (Ahrenkiel et al., 2011). Dette betegnes nogle gange som en deskilling (Apple, 2006), en deprofessionalisering (Thingstrup, 2012, s. 208; Hjort, 2005), eller en umyndiggørelse (Willig, 2009), fordi der ikke er fokus på den pædagogiske faglighed og det pædagogiske skøn som afgørende for pædagogernes mulighed for at håndtere de komplekse og foranderlige situationer, der konstituerer pædagogisk arbejde, og fordi det pædagogiske handlerum for de involverede aktører (pædagoger, børn, forældre osv.) bliver

meget småt, fordi de pædagogiske udfordringer og løsninger er defineret på forhånd. Evidenstænkningen risikerer således – på trods af at der ofte eksplicit udtrykkes ambitioner om det modsatte (Hjort, 2008) – at resultere i et autoritært syn på pædagogisk viden og praksis.

Der er dog også andre veletablerede traditioner, som udgør alternativer til evidensstænkningen, og som formulerer andre bud på, hvordan forskning kan bidrage til forandring af praksis, og på hvilket formål og hvilke ambitioner der bør præge forskningens bidrag til forandringsprocesser. Et af disse bud er aktionsforskning. Aktionsforskning er en betegnelse som dækker over mange, meget forskelligartede forskningstraditioner. Alle har de dog til fælles, at de tænker forskning og forandring som to tæt forbundne processer, ikke alene fordi forskning bør bidrage til samfundsmæssige forandringsprocesser, men også fordi de forandringsprocesser, som forskningen understøtter, udgør en særlig kontekst, inden for hvilken forskning kan få nye indsigter i det felt og de problemstillinger, der studeres. Desuden beskrives demokratiserings- og myndiggørelsesambitioner som centrale og samlende kendetegn ved aktionsforskning (fx Bradbury, 2015, s. 1; Greenwood & Levin, 1998; Andersen & Bilfeldt, 2016, s. 1).

I aktionsforskning tænkes demokratiseringsambitionen og forandringsambitionen som to sider af samme sag, således at demokrati ikke blot tænkes som et produkt eller en effekt af forandringsprocessen, men som en integreret del af de processer og diskussioner, som det forandringsorienterede forskningsprojekt er anledning til (Nielsen, 2005, s. 522). Det betyder, at der oftest arbejdes med at understøtte videnskabelse og forandring *nedefra* og *indefra*. *Nedefra* betyder, at de mennesker, som er tæt på den praksis, der skal udvikles, deltager i forandringsprocesserne og bidrager til formuleringen af såvel problemstilling som mulige løsninger, og *indefra* betyder, at forandringerne bygger på erfaringer og viden fra det hverdagsliv og de sammenhænge, som de involverede lever og arbejder i, og som forandringerne skal udfolde sig i.

Men hvordan kan demokratisering og forandring mere konkret kobles? Og hvad betyder denne måde at forstå den pædagogiske forandringsambition på, for synet på pædagogisk arbejde og på medarbejderne? Med udgangspunkt i inspiration fra aktionsforskning, nærmere bestemt den forskningstradition, der betegnes kritisk-utopisk aktionsforskning (Nielsen & Nielsen, 2007), udforsker denne artikel, hvad det kan betyde i praksis at arbejde med demokratisering – snarere end effektivitet – som forandringsambition. Artiklen tager udgangspunkt i et aktionsforskningsprojekt om daginstitutionsmedarbejders trivselsarbejde, dvs. deres arbejde med at skabe trivsel for børn. I dette projekt blev demokratiseringsambitionen mere konkret tænkt som myndiggørelse, nærmere bestemt myndiggørelse af medarbejderne. I projektet blev der arbejdet hen imod en styrkelse af medarbejdernes pædagogiske faglighed forstået som en udvidelse af medarbejdernes handlerum gennem en fælles udforskning af de individuelle, kollektive og samfundsmæssige dimensioner af og betingelser for arbejdet (Andersen & Bilfeldt, 2016, s. 4) og med opmærksomhed på såvel kritik af den aktuelle praksis som på de (uudnyttede) muligheder, der er inden for enhver praksis (Giroux, 1997, s. 122; Thingstrup et al., 2015, s. 8). Således arbejdede projektet med at

involvare medarbejderne såvel i formuleringen og den kritiske udforskning af normativiteten i deres pædagogiske praksis som i udformningen af konkrete forandringsprojekter, som var forankrede i det komplekse, foranderlige, modsætningsfyldte hverdagsliv, de arbejdede indenfor.

Projektet er ikke et perfekt eksempel på et tilfælde, hvor de demokratiske, myndiggørende ambitioner utvetydigt er blevet indfriet, men skal ses som en illustration af og et eksempel på et projekt, der har forsøgt at oversætte disse bestræbelser til en konkret forandringsorienteret forskningspraksis. Samtidig bliver det en anledning til at udforske andre forståelser af pædagogisk praksis og pædagogisk kvalitet, end dem vi ser i evidensstækningen. Artiklen viser, hvilke implikationer en sådan tilgang kan have, og formulerer med udgangspunkt i forskningsprojektet et bud på, hvordan vi kan forstå de former for forandring, der vokser ud af denne måde at arbejde på; et bud der stiller begrebet faglighed centralt.

Indledningsvis vil jeg kort præsentere det projekt, som artiklen tager udgangspunkt i, og placere og begrunde projektets tilgang i en metodologisk og videnskabsteoretisk kontekst. Dernæst giver jeg gennem nogle illustrative eksempler fra empirien indblik i de processer, som forskningsprojektet gav anledning til, og jeg viser, hvordan medarbejderne i projektet arbejdede med forandring af den pædagogiske praksis. Dernæst diskuterer jeg, hvilken form for indsigt i pædagogisk arbejde der vokser ud af projektet, og jeg viser, at vi kan forstå de forandringsprocesser, som projektet bliver anledning til, som udviklingen af en styrket pædagogisk faglighed.

Et projekt om pædagogers trivselsarbejde – og metodologi

Forskningsprojektet 'Professionelles arbejde med børns trivsel' beskæftigede sig med daginstitutionsmedarbejders arbejde med børns trivsel¹. Forskningsprojektet satte fokus på den viden og de erfaringer, medarbejdere i daginstitutioner har med arbejdet med trivsel samt deres perspektiver (i form af kritikker og ønsker) på trivselsarbejdet og de rammer, arbejdet udføres under. På den måde var projektet udtryk for en bestræbelse på – i samarbejde mellem forskere og medarbejdere – at udvikle bud på, hvordan godt trivselsarbejde kan se ud, når det formuleres med baggrund i medarbejdernes viden. Jeg går ikke nærmere ind i trivselsbegrebet i denne artikel, men anskuer pædagogisk trivselsarbejde som et eksemplarisk udgangspunkt for at diskutere pædagogisk arbejde og forandring i daginstitutionerne i bred forstand. I det følgende vil jeg kort beskrive projektets organisering og de videnskabsteoretiske og metodologiske inspirationer, det trækker på.

Der deltog tre daginstitutioner fra tre forskellige kommuner i forskningsprojektet. Der var tale om integrerede institutioner, dvs. at de havde børn fra ca. 6 måneder til

1 Forskningsprojektet er udført i samarbejde med Anne Leick Jepsen og Sussie Bonde og var et delprojekt i et større forskningsprojekt, *Trivsel på tværs – pædagogik, politik og børneliv i daginstitutioner*, som blev udført i samarbejde med Anja Marschall og Kathrin Houmøller.

ca. 6 år. Institutionerne var af meget forskellig størrelse (fra den lille, lokale daginstitution til den store institution, der var sammenlagt af flere mindre institutioner); de havde forskelligt socioøkonomisk rekrutteringsgrundlag, og de fordelte sig over land/by. Alle medarbejdere fra de tre institutioner deltog i projektet², dvs. såvel pædagoger som pædagogiske assistenter, pædagogmedhjælpere og eventuelt køkkenpersonale. Det er usædvanligt, fordi det ofte blot er en mindre del af personalegruppen, der deltager i udviklingsaktiviteter og forskningsprojekter, og som dernæst skal formidle de nye indsigter til resten af medarbejdergruppen. Desuden er udviklingsaktiviteter – ifølge nogle af projektdeltagerne – oftest rettet mod pædagoger, og det er sjældent at også ikke-pædagogisk personale som køkkenmedarbejdere deltager i pædagogiske aktiviteter, på trods af at de er en del af hverdagen i institutionerne. Når dette projekt prioriterede, at alle medarbejdere var med i projektet, var det for at sikre en stærk forankring i daginstitutionen og for at understøtte, at medarbejdere med meget forskellige roller i hverdagen blev tænkt med – og tænkte med – i de forandringsprojekter, der blev igangsat, fordi de alle har betydning for den pædagogiske dagligdag. Samlet deltog knapt 50 medarbejdere i projektet.

Metodologisk var projektet inspireret af kritisk-utopisk aktionsforskning, som er en aktionsforskningstradition, som teoretisk trækker på kritisk teori (se fx Nielsen, 2005; Nielsen & Nielsen, 2005; Bladt, 2012). I kritisk-utopisk aktionsforskning anskues hverdagslivet som mødested for strukturer og agens, samfund og menneskelighed. Det er i hverdagslivet, at samfundsmæssige strukturer og undertrykkelse viser sig, men det er også i hverdagslivet, potentialerne for kritik og forandring af samfundet ligger (Gardiner, 2014). Det betyder for det første en interesse for, hvordan samfundsmæssige problemstillinger og forhold viser sig i hverdagen, og for hvordan hverdagslivet kan forstås som et sted, der reflekterer samfundsmæssige problemstillinger og forhold på særlige, lokale måder. Det kan formuleres som en interesse for det almene i det særlige (Nielsen & Nielsen, 2005, s. 156). For det andet betyder det en interesse for hverdagen – og den pædagogiske praksis – som ufærdig, dvs. som præget af forhandlinger, afprøvninger og ikke-realiserede muligheder, hvorfor det er interessant at studere virkeligheden, ikke kun som den er, men også som den kunne være. Det kan formuleres som en interesse for hverdagen mellem fakticitet og potentialitet, mellem realitet og mulighed (se fx Thingstrup, 2012, s. 29). I forlængelse af disse analyser arbejder kritisk-utopisk aktionsforskning ofte med fremtidsværksteder; en metode som oprindeligt er udviklet af Jungk og Müllert (1984). Fremtidsværksteder er rum, hvor deltagerne inden for stærkt strukturerede rammer bearbejder deres hverdagsserfaringer på systematiske måder med det formål at etablere en fri(ere) distance til

2 Undtagelsen er medarbejdere med ledelsesopgaver. Disse er ikke med i denne del af projektet, men har – sammen med de kommunale konsulenter – en særlig rolle i projektet, blandt andet gennem ledernetværk, som dog ikke udfoldes her. Når jeg i det følgende refererer til 'medarbejdere' eller 'deltagere', henviser det til de ansatte, som deltog i projektet, og som ikke har ledelsesopgaver.

hverdagen, sådan at deltagerne kan betragte deres erfaringer, deres hverdag og deres egen praksis på kritisk afstand for dermed at udforske modsætninger, potentialer, kritikker eller ønsker, som der ellers sjældent er plads til at udforske. Således kan værksteder ansues som en bestræbelse på at etablere et frirum (Neidel, 2011, s. 36ff). Ikke i absolut forstand eller i betydningen 'fri fra magt', men i betydningen at forsøge at reducere betydningen af ledelses- og styringsperspektiver, således at der kan dannes rum for refleksioner, som indfanger et bredere hverdagslivsperspektiv end det der til daglig udfoldes i institutionerne. Desuden er fremtidsværkstederne præget af en bestræbelse på at sætte det handlingspres, som deltagerne (i dette tilfælde daginstitutionens medarbejdere) oplever, på pause og udvikle det, der betegnes sociologisk fantasi, dvs. kritiske perspektiver på den samfundsmæssige hverdag som baggrund for at udforske og udvikle nogle mere grundlæggende ambitioner, idealer og perspektiver for deres praksis i allerbredeste forstand. Dette skaber et rum, hvor deltagerne udvikler nye visioner (utopier) for deres liv og påbegynder et arbejde med at udvikle nye tiltag i forlængelse af disse. Kritisk-utopisk aktionsforsknings forandringsbegreb kombinerer således en kritisk ambition, der består i at udforske og udfordre samfundsmæssige forståelser og magtforhold, som de kommer til udtryk i hverdagslivet, med en forandringsambition, som består i udforskning og udvikling af tiltag, der kan ses som svar på disse kritikker (Neidel, 2011, s. 30ff).

I forlængelse af den metodologiske inspiration fra kritisk-utopisk aktionsforskning var fremtidsværksteder den bærende aktivitet i forskningsprojektet. Fremtidsværkstederne løb over to hele dage (to dage i træk á seks timer). Derudover var der opfølgingsmøder, som varede fire timer, og som lå ca. en måned efter fremtidsværkstederne. Fremtidsværkstederne blev afholdt fire gange, således at alle medarbejdere fra institutionerne fik mulighed for at deltage. Ved fremtidsværkstederne mødtes medarbejdere på tværs af de tre involverede institutioner og fik således mulighed for at udveksle erfaringer med medarbejdere, der kom fra andre institutioner og andre kommuner. Værkstederne blev holdt på skift i de tre kommuner, i lokaler væk fra institutionen, så de for alle medarbejdere repræsenterede en mulighed for at komme væk fra hverdagen i institutionen.

Ved fremtidsværkstedet arbejdede deltagerne ud fra overskriften 'Trivselsarbejde og hverdagsliv i min daginstitution'. Denne overskrift var udtryk for en bestræbelse på at sætte fokus på trivselsbegrebet, men samtidig udtryk for en bestræbelse på at give plads til, at medarbejderne kunne fortolke og kontekstualisere trivselsbegrebet og trivselsarbejdet på de måder, de selv syntes var vigtige, og etablere de forbindelser, de oplevede som relevante. Ved fremtidsværkstedet arbejdede deltagerne i forskellige faser. I den første fase, kritikfasen, arbejdede de med deres *kritikker* af trivselsarbejde og hverdagsliv. I anden fase, utopifasen, arbejdede de med *utopier*, dvs. med ønsker og drømme om, hvordan trivselsarbejde og hverdagsliv kunne udfolde sig, hvis de helt selv kunne bestemme. Deltagerne formulerede deres kritikker hhv. utopier i stikordsform, som blev skrevet op på plancher, der hang på væggene. Ved at formulere sig i stikord blev deltagerne opfordret til at udforske og rendyrke forskellige perspektiver

på eller dimensioner af deres hverdagserfaringer – en proces som Nielsen og Nielsen betegner som at arbejde med ensidigheder (Nielsen & Nielsen, 2007, s. 37). Det kan betragtes som en måde at analysere (i betydningen: adskille) komplekse og modsætningsfyldte erfaringer og holdninger på med det formål at betragte og reflektere over disse på nye måder. Den tredje fase ved værkstedet var virkeliggørelsesfasen. Her dannede deltagerne projektgrupper om nogle af de temaer, som var blevet udfoldet i utopifasen, og som de ønskede at arbejde videre med i form af konkrete forandringsprojekter i deres praksis. Deltagerne påbegyndte arbejdet med forandringsprojekterne ved værkstedet. Her lagde de planer for, hvordan utopitemaerne konkret kunne føres ud i livet, og her fik de kritiske og konstruktive tilbagemeldinger fra de øvrige deltagere til deres planer. Overgangen fra kritik- og utopifase til realiseringsfase var på den ene side en overgang fra en legende, uforpligtende, analytisk og udforskende tilgang til trivselsarbejdet, til en mere konkret, forpligtende, handlingsorienteret tilgang til trivselsarbejdet. I den forstand markerede overgangen til realiseringsfasen et skift. Men det var samtidig en vigtig bestræbelse for forskerne og medarbejderne at fastholde forbindelsen mellem analyserne fra kritik- og utopifaserne og realiseringsfasen, sådan at projekterne kunne fungere som en måde at udforske, hvordan kritikkerne og utopierne ville kunne se ud i praksis, og sådan at kritikker og utopier kunne fungere som et kritisk perspektiv for udviklingen af de praktiske tiltag. I den forstand markerede overgangen til realiseringsfasen en fortsættelse af kritik- og utopiarbejdet. Ved opfølgingsværkstedet, som blev afholdt ca. en måned efter fremtidsværkstederne, mødtes de samme deltagere igen. Her fremlagde de deres foreløbige arbejde med forandringsprojekterne for hinanden, og de gav hinanden sparring og udviklede nye handleplaner til forandringsprojekterne.

Efter afslutningen af værkstedsforløbet mødtes forskerne og projektgrupperne til vejledning, hvor projektgruppernes forandringsprojekter (deres udvikling, vanskeligheder, succeser osv.) blev diskuteret. Formålet var dels at understøtte forandringsprojekterne, dels at få indblik i de processer, der udspillede sig i institutionerne efter fremtidsværkstedernes afslutning, og dels at udveksle viden og analyser mellem forskere og daginstitutionsmedarbejdere. Vejledningerne bestod af ca. en times møde to-tre gange om året og blev afholdt gruppevis i de enkelte institutioner.

Det empiriske materiale fra projektet bestod dels af de plancher med stikord og de handleplaner, der blev udarbejdet ved værksteder og vejledningsmøder, og dels af feltnoter.

Arbejdet i forskningsprojektet: Værkstederne og et forandringsprojekt i den pædagogiske hverdag

I det følgende vil jeg lidt mere konkret beskrive det arbejde og de processer, som udspillede sig i og omkring forskningsprojektet. Formålet er dels at give et indblik i de optagetheder, som medarbejderne udfoldede i værkstedet i form af stikord som svar på overskriften 'Hverdagsliv og trivselsarbejde i min daginstitution' og dels at give et

indblik i, hvilke processer disse optagetheder blev til under. Desuden vil jeg beskrive et af de forandringsprojekter, som medarbejderne udviklede undervejs i projektet, og som er illustrativt for den måde, medarbejderne arbejdede på, og den måde deres faglighed udfoldede sig på.

Som nævnt startede værkstedsarbejdet med en kritikfase og dernæst en utopifase. Nedenstående er uddrag af stikord formuleret ved et af værkstederne:

Kritikker af hverdagsliv og trivselsarbejde i min daginstitution (uddrag)

- Manglende tid til forberedelse og planlægning
- Manglende kommunikation – ledelse – forældre – kollegaer
 - generelt
- Manglende tid til omsorg
- Manglende respekt for vores fag fra forældre og samfund generelt
- Dårlige fordybelsesmuligheder
- For store krav fra Christiansborg
- Flere forventninger og mindre tid
- Dårligt indeklima
- Vi ligger under for indkøbsaftaler
- Manglende tid til børn med særlige behov går ud over fællesskabet
- For få dage hvor man går tilfreds hjem fra arbejde
- Faglig stolthed
- Uforsvarligt at stå alene med så mange børn
- Stressende arbejdsmiljø
- Man skal selv dække ind ved fravær

Ønsker og drømme om hverdagsliv og trivselsarbejde i min daginstitution (uddrag)

- Glade børn der fortæller begejstret om institutionen
- Økonomien tilbage til institutionen
- Glade kollegaer
- Færre børn i grupper
- Tid til spontanitet
- Tid til planlagte ting

- Tid til fordybelse
- Mere tid til pædagogisk arbejde fremfor det praktiske
- Mindre sygdom
- Nærværende, observerende pædagog
- Hjælpe børnene ind i legerelationer
- Godt samarbejde mellem kollegaer

Disse stikord repræsenterer kun en lille del af de stikord, som deltagerne formulerede. Der var 66 kritikstikord og 84 utopistikord ved dette værksted. Desuden blev der formuleret tilsvarende stikord ved de øvrige værksteder. Jeg har udvalgt disse stikord, fordi de giver et godt indblik i stikordenes karakter og er illustrative for nogle af de opmærksomheder, som var i spil ved flere af værkstederne. Stikordene er repræsenteret i den rækkefølge, som de blev præsenteret ved værkstedet.

Mange af de stikord, som deltagerne formulerede, var af helt konkret og praktisk (og ofte meget lokal) karakter: Der var mange stikord, som vedrørte materialiteten i daginstitutionen (fx indeklima-anlæg, som ikke fungerede, og ønsker om møbler på hjul), organiseringen af arbejdet (fx lange processer med udredninger i børnesager og manglende tid til forberedelse) og samarbejde med aktører uden for huset (fx forældre, der ikke satte navn i børns tøj, og manglende anerkendelse af pædagogernes arbejde fra øvrige faggrupper, fx fra lærere, når børnene skal starte i skole). Desuden var der temaer, som berørte kollegialiteten i medarbejdergruppen (fx tvivl om, hvordan de skulle gribe ind, hvis kolleger udøvede dårlig pædagogik, og ønsker om at kolleger respekterede hinandens forskelligheder), børnene (fx udfordringer knyttet til at skulle tage sig af børn med specielle behov og et ønske om at børn ikke mødte op hvis de var syge), og de politiske forventninger til arbejdet (fx manglende anerkendelse af pædagoger og et ønske om mindre detailstyring). Tilsammen afspejlede stikordene medarbejdernes intime kendskab til den hverdag, som deres arbejde udspillede sig i, som meget af arbejdstiden i praksis handlede om at håndtere, og som havde betydning for hvilke praksisser, der blev lette eller vanskelige at udføre. Stikordene afspejlede, at de tre institutioner på mange måder var forskellige og unikke, og gennem arbejdet med stikordene blev medarbejderne optaget af detaljer i hinandens institutionsliv, som illustrerede, at man kunne løse problemer på andre måder, eller som satte deres egne vilkår i perspektiv. Men der var også mange af stikordene, som var genkendelige på tværs af institutionerne, særligt samarbejdet med forældrene og oplevelsen af manglen på tid. Disse temaer illustrerede dels nogle af de grundlæggende vanskeligheder og interessemod-sætninger, som er indbygget i daginstitutionsarbejde (fx relationen mellem institution og hjem) (Ahrenkiel et al., 2012), og dels nogle generelle politiske tendenser om effektivisering (lavere normeringer) og krav om dokumentation af det pædagogiske arbejde.

De konkret/praktiske stikord satte altså fokus på en lang række forhold vedrørende det almindelige hverdagsliv i daginstitutionen – forhold som reflekterede ”daglige, ofte rutineprægede fælles udvekslinger og aktiviteter” (Jacobsen & Kristiansen, 2014, s. 13) og de fysiske og organisatoriske forhold, de udspillede sig indenfor og blev formet af.

Der var dog også mange stikord, som ikke var af konkret/praktisk karakter, men som var af mere principiel eller overordnet karakter. Mange af dem handlede eksplicit om hvad medarbejderne gerne ville opnå med børnene: følge børnenes spor, give plads til at det enkelte barn kunne få lov at være sig selv, skabe mere Peter Pan-tid for børnene (dvs. færre krav og voksenstyrede aktiviteter); støtte børnenes sociale eller personlige udvikling osv. Andre af disse stikord handlede om pædagogarbejdets vilkår, fx ønsket om større anerkendelse af den pædagogiske faglighed, ønsket om at gå tilfreds hjem fra arbejde og at bruge sine kompetencer i arbejdet og en kritik af at måtte udføre et stykke arbejde inden for rammer, som nogle gange oplevedes som uforsvarlige. Disse mere principielle stikord kan læses som udtryk for en mere eksplicit adressering af arbejdets normative og politiske dimensioner i form af refleksioner over formålet med pædagogisk arbejde, og over hvad der kendetegner god pædagogik og god pædagogisk faglighed.

Skellet mellem konkret/praktiske og principielle stikord var ikke et, som deltagerne selv lavede eller overhovedet kommenterede, tværtimod. I løbet af værkstedet pendulerede medarbejderne mellem konkret/praktiske og mere principielle stikord, og de to typer stikord lod til at inspirere hinanden, sådan at et konkret/praktisk stikord kunne give anledning til et mere principielt stikord og omvendt. Ser vi nærmere på indholdet i de konkret/praktiske og de mere principielle stikord, ser det ud til, at de to slags stikord på mange måder spejlede hinanden. De konkret/praktiske kritikker, som deltagerne udpegede, kan læses som illustrationer eller konkretiseringer af forhold, som i deltagerne øjne stillede sig i vejen for, at de kunne udføre det, de forstod som godt pædagogisk arbejde mere principielt set. Eksempelvis kan medarbejdernes kritik af, at nogle forældre ikke skrev navn i deres børns tøj (og at de derfor skulle bruge megen tid på at hjælpe forældrene med at finde børnenes tøj), ses i sammenhæng med kritikker af, at der ikke var tid nok til at fordybe sig i aktiviteter med børnene (og at tiden til dette blev ædt op af praktiske opgaver, bl.a. at lede efter tøj). Tilsvarende kan de konkret/praktiske utopier, som deltagerne udpegede, læses som forsøg på konkretiseringer af, hvordan mere principielle ambitioner for det pædagogiske arbejde kunne se ud i praksis. Eksempelvis kan ønsket om at arbejde med børnene i mindre grupper ses i sammenhæng med det udbredte ønske om at få mulighed for at tage udgangspunkt i det enkelte barns behov.

Den tætte forbindelse mellem det konkret/praktiske og det mere principielle blev særligt tydelig i realiseringsfasen, dvs. i den fase, hvor deltagerne på baggrund af deres arbejde med kritikker og utopier formulerede små forandringsprojekter, som de ville arbejde med i deres daglige praksis i institutionen efter værkstedernes afslutning.

Konkret tog deltagerne arbejde udgangspunkt i nogle af de stikord, de havde arbejdet med i utopifasen, og grupperne formulerede konkrete initiativer, som de kunne sætte i værk for at påbegynde arbejdet henimod utopien, når de vendte tilbage til deres daginstitution. I løbet af dette arbejde formulerede deltagerne meget konkret, hvad der skulle gøres, hvornår og af hvem som led i deres forandringsprojekt. I den efterfølgende proces, hvor deltagerne blandt andet fremlagde deres projekter for hinanden ved værkstedet, og hvor vi som forskere gav vejledning på projekterne, efter at værkstederne var afsluttet, blev forbindelsen mellem det konkret/praktiske og det principielle udforsket. Grupperne blev spurgt om, hvordan deres forandringsprojekter relaterede sig til de kritikker og utopier, der var blevet formuleret på værkstedet, hvilket affødte refleksioner over, om forandringsprojektets indsatser nu også var gode bud på kritikkerne og utopierne, om de var i modstrid med andre vigtige kritikker og utopier, eller om de kunne ende med at få nogle andre (nogle gange modsatte) virkninger, end hvad der var intentionen. Andre gange udfordrede deltagerne hinandens projekter ved at pege på praktiske udfordringer, som projektet kunne støde på i hverdagen, udfordringer, som kunne vanskeliggøre projektet, og som risikerede at afføde nye problemer, eller kunne få utilsigtede virkninger. Nogle gange førte disse kommentarer til, at gruppen ændrede eller præciserede deres projekter, men andre gange gennemførte deltagerne deres forandringsprojekter uændret men med en skærpet faglig bevidsthed om nogle af de dilemmaer, som var indbygget i projektet, eller de nye problemer, som et projekt kunne afstedkomme.

Den stadige pendulering mellem det konkret/praktiske og det principielle bidrog således til en kvalificering af forandringsprojekterne, ikke først og fremmest ved at sikre, at projekterne blev 'realistiske', men fordi denne pendulering var en central del af medarbejdernes pædagogiske erkendelsesarbejde og deres grundige faglige gennemtænkning af projektet i dets helhed – med opmærksomhed på forbindelsen til øvrige forhold i institutionen og projektets mere principielle begrundelser, bestræbelser eller implikationer.

I det følgende vil jeg se nærmere på et af de forandringsprojekter, som blev sat i gang i forbindelse med forskningsprojektet, nemlig et projekt, der havde overskriften 'Funktionsopdelte rum/æstetik', som illustrerer nogle af disse ting.

Forandringsprojektet lå i forlængelse af utopier, som medarbejderne havde formuleret i stikordsfasen, og som handlede om at skabe en mere æstetisk daginstitution med gode sanselige oplevelser. Der skulle være dejligt at være for børn og voksne, mindre rod og larm, og der skulle passes bedre på daginstitutionens møbler og legetøj. For gruppedeltagerne var dette tema forbundet til en række andre spørgsmål om, hvordan man kunne skabe gode rammer om børns fordybelse, og hvordan man kunne lade børn selv bestemme, hvad de ville bruge deres tid på, uden at det endte i kaos eller destruktive lege. I forlængelse af dette var gruppen optaget af, hvordan de voksne kunne være til stede og tilgængelige for børnene, også selv om det var børnene, der definerede rummet. På den måde var de to elementer af overskriften, funktionsopdelte

rum hhv. æstetik, som måske umiddelbart lyder som klart adskilte temaer, tæt forbundne hos gruppedeltagerne. De kan måske sammenfattes i en optagethed af, hvordan man kan skabe kvalitet i børns leg ved at fokusere på de rammer som rum, møbler, voksne og andre børn udgør for børns leg. Det er dog vigtigt at bemærke, at 'kvalitet i børns leg' er min sammenfatning af projektet og ikke den overskrift, som gruppedeltagerne valgte. For gruppedeltagerne var det æstetik og funktionsopdelte rum, der var drivet, og som udgjorde indgangen til arbejdet.

Konkret greb deltagerne projektet an ved at planlægge en række initiativer, som overordnet bestod af tre elementer: at undersøge, hvad børnene kunne tænke sig at have mulighed for at lave i daginstitutionen, sådan at rummene kunne indrettes efter det; at undersøge, hvilke tanker og behov, kollegerne havde i forhold til funktionsopdelte rum, sådan at kollegernes erfaringer med og behov i forhold til at opholde sig forskellige steder i institutionen blev taget i betragtning; samt at flytte rundt på møblerne i den ene ende af gangarealet, hvor der typisk var megen larm og kaos. Ved at starte med at lave om på gangarealet tog gruppen udgangspunkt i et af de rum som de oplevede som mest problematiske, for at folde projektet ud derfra. Forandringsprojektet – og gruppedeltageres diskussioner – afspejlede således et nært kendskab til institutionen, dens rutiner, pædagogiske værdier og rum, og til de forskellige typer af udfordringer og muligheder, der lå i den konkrete børnegruppe og den konkrete institution. Samtidig blev projektet en anledning til at udforske, hvordan medarbejderne i praksis kunne arbejde med at udfolde og kvalificere de mange funktioner, som rum og aktiviteter har i daginstitutionen, og hvordan de kunne arbejde med de mange dagsordener og ambitioner, der ligger i det pædagogiske arbejde (børns fri leg og udforskning, voksnes understøttelse af børns sociale kompetencer, inklusion af alle børn, udvikling af ansvarlighed over for daginstitutionens ting og for fællesskabet osv.). Disse dagsordener og ambitioner var nogle gange (delvist) modsatrettede eller dilemmafyldte, men andre gange krævede de blot forskellige opmærksomheder.

Der lå mange drøftelser og overvejelser til grund for gruppens forandringsprojekt, både af de konkret/praktiske forhindringer og muligheder, som de mødte i hverdagen, og som deres projekt måtte forholde sig til, og de mange, mere principielle ambitioner, som lå i det umiddelbart enkle projekt. Grundlæggende var gruppen optaget af at skabe gode rammer om børnenes egne lege, uden at det hverken endte i, at de voksne tog over, eller i ren laissez faire. Dette kan læses som udtryk for nogle særlige normative forståelser af, hvad god pædagogik er, som (tentativt og forenklet) kan sammenfattes som at understøtte børns udvikling i retning af at blive sociale væsener, som både kan opføre sig ansvarligt over for andre mennesker og ting, og som udvikler glæde, nysgerrighed, selvstændighed og evnen til at forvalte frihed. I videre forstand peger de forståelser af pædagogik på nogle særlige forståelser af det gode (børne)liv og af daginstitutionernes sociale og samfundsmæssige rolle. Disse normative forståelser var produktive i forhold til at forme forandringsambitionerne i projektet, men de var også fyldt med dilemmaer og modsætninger. Særligt var gruppen optaget af at diskutere

dilemmaer knyttet til børns indflydelse: Bliver det nødvendigvis gode lege for børnene af, at de voksne ikke blander sig, eller er der nogle børn, som så bliver holdt ude, eller lege, som bliver for vilde, destruktive eller farlige? Er der kreative legemuligheder, der ikke bliver udnyttet, fordi børnene ikke har fantasi til at forestille sig dem, men har brug for de voksnes hjælp? Og omvendt: Hvis de voksne er styrende i forhold til børnenes aktiviteter, er det så de voksnes behov (fx for ro, for overskuelighed eller for at kunne forklare forældre, hvad børnene har lavet i løbet af dagen), der bliver styrende og ikke børnenes behov? Og går børnene dermed glip af muligheden for at udvikle deres evner til at forfølge deres egne interesser?

Gruppen udviklede ikke nogen enkle løsninger, som fik dilemmaerne til at forsvinde, men gruppen udviklede en styrket faglighed i form af en fælles opmærksomhed på, hvad de syntes var vigtigt i god pædagogik, og på de dilemmaer, der var indbygget i projektets pædagogiske ambitioner og normativitet. Forandringsprojektet kan på den måde ses som et forsøg på at eksperimentere med eller afprøve, hvordan de pædagogiske værdier konkret kunne se ud i praksis, hvordan de griber ind i en hverdag, og hvordan hverdagen omvendt former eller griber ind i dem.

Efter at værkstedet var afsluttet, arbejdede gruppen videre med projektet. Da vi forskere næste gang mødtes med gruppen til vejledning, var der dog indtruffet nogle ændringer i institutionen, som gjorde, at det gangareal, som gruppen arbejdede med, ikke længere var tilgængeligt for daginstitutionen, men skulle bruges af en anden institution. På en måde blev det konkrete fokus for projektet udfordret, og nogle af gruppens planer (dem der vedrørte ommøbleringen af gangarealet) blev umuliggjort. Gruppen havde dog stadig energi på projektet, som de stadig oplevede som meningsfuldt. Det skyldtes, at de mere principielle temaer, som gruppen arbejdede med, også kom til syne andre steder i institutionen, og de mente, at de nemt kunne overføre projektet til andre rum i institutionen. De skulle naturligvis tænke de konkrete, praktiske initiativer igennem igen, men de principielle pædagogiske diskussioner, som gruppen havde ført, betød, at de selv oplevede at have en retning og faglig begrundelse for deres forandringsprojekt, som de kunne bruge til at reflektere og kvalificere overvejelserne over, hvilke konkrete tiltag, det ville give mening at gennemføre.

Forandring som udvikling af faglighed

Når pædagogerne pendulerede mellem det konkret/praktiske og det principielle kan det dels ses som udtryk for den opfordring, som lå i værkstedsarbejdet, hvor deltagerne blev bedt om at reflektere over spørgsmålet om trivselsarbejde bredt, og hvor vi løbende mindede dem om, at alle udsagn var relevante. Men når værkstedsdeltagerne så også greb den opfordring, kan det ses som udtryk for, at der var en resonans i denne måde at reflektere på, som peger på noget centralt i pædagogisk arbejde. På den måde vil jeg argumentere for, at deltagerens svar også illustrerer noget mere alment om, hvad der overhovedet konstituerer pædagogisk arbejde – og dermed også kvalitet i pædagogisk arbejde og faglighed.

Gennem værkstedsarbejdet og medarbejdernes efterfølgende arbejde med deres forandringsprojekter trådte pædagogisk arbejde frem som en lang række praksisser, som nogle gange var systematiserede, reflekterede og planlagte, andre gange var ureflekterede, rutineprægede eller improviserede; som nogle der udførtes i en social sammenhæng (befolket af kolleger, børn, lokaler osv.), og som tilsammen skabte en sammenhæng, der ikke kunne reduceres til enkelte pædagogiske praksisser. På den måde kom pædagogisk arbejde til syne som noget, der må forstås som *et hele*, hvor der ikke er et skarpt skel mellem særlige pædagogiske aktiviteter (fx maleprojekter, temauger eller dialogisk læsning) og de praktiske og omsorgsmæssige handlinger, som får hverdagen til at fungere og binder den sammen. Og det peger på en forståelse af pædagogisk arbejde som noget, der er båret af såvel praktiske forhold som af – mere eller mindre ekspliciterede – forståelser af, hvad der kendetegner godt pædagogisk arbejde.

Denne forståelse af pædagogik som et hele har betydning for forståelsen af, hvad pædagogisk arbejde kræver af medarbejderne, og hvad det består af. Det består ikke af medarbejdernes kendskab til særlige metoder eller af deres viden om, 'hvad der virker'. Derimod består det af det, Ahrenkiel et al. betegner som en pædagogisk holdning:

Den pædagogiske holdning er et begreb, der betegner pædagogernes evne til praktisk at orientere sig i institutionsdagligdagens konkrete (pædagogiske) situationer ved at kombinere en særlig opmærksomhed mod situationen med en evne til at rekontekstualisere en faglig, teoretisk viden til netop denne unikke praksissituation. (Ahrenkiel et al., 2011, s. 38)

I forlængelse af den forståelse kan forskningsprojektets forandring ses som en forandring i medarbejdernes pædagogiske holdning, som blev udviklet gennem projektdeltagernes arbejde ved værkstederne og i deres forandringsprojekter med at forbinde konkrete og principielle dimensioner af arbejdet. Det principielle fungerede som en orientering i det praktiske arbejde, og det principielle fik omvendt først for alvor praktisk mening i det daglige, når medarbejderne kunne formulere nogle handleperspektiver, dvs. give bud på, hvad det principielle kunne betyde i det daglige, praktiske arbejde. Samtidig betød de principielle dimensioner, som medarbejderne drøftede i løbet af forskningsprojektet, at medarbejderne (videre)udviklede en fælles orientering, som spillede ind, når forandringsprojekterne efterfølgende blev udført, evalueret og justeret i den pædagogiske hverdag.

Derfor består forskningsprojektets væsentligste forandringsresultat ikke i de enkelte indsatser isoleret set, der blev igangsat i forbindelse med forskningsprojektet. Nok er det vigtigt at diskutere kvaliteten af forandringsprojekterne og de processer, de satte i gang i daginstitutionen, men projektresultaterne her var meget små og konkret/praktiske – og som vi så, var de oven i købet meget sårbare over for ændringer i daginstitutionens hverdag. Det samme gælder de andre projekter, der blev igangsat i projektet, og som overfladisk betragtet var relativt små. Forandringsprojekternes kvalitet

kan kun forstås, hvis man medtænker den pædagogiske holdning, som de er et udtryk for, og den faglige udvikling, som projektet er udtryk for og en del af. Forandringsprojekterne må således forstås i relation til det overskud af ambitioner, som indsatserne kan ses som tentative bud på at realisere, og som har potentiale til at udgøre et kritisk perspektiv for medarbejdernes videre udvikling af projekterne.

Hvis man således ser forskningsprojektets forandringsresultater som en systematisk drøftelse og udforskning af pædagogisk arbejde og en skærpet optagethed af de normative, pædagogiske orienteringer i arbejdet, fremtræder projektets resultater og kvaliteter snarere som en udvikling af det, Togsverd & Rothuizen kalder medarbejdernes pædagogiske ræsonnementer (2016, s. 297) – dvs. deres arbejde med at reflektere og diskutere deres praksis og gøre den til genstand for kollektiv diskussion, eller i det, man kan kalde udviklingen af en faglighed. Den faglige udvikling, som medarbejderne gennemgik i løbet af forskningsprojektet, blev ikke efterfølgende udfoldet alene i det enkelte projekt, men også i de praksisser og organiseringer, som omgav projektet. På den måde havde forandringsprojekterne potentiale til at præge medarbejdernes samlede praksis, herunder også det samarbejde, som til daglig udfolder sig mellem medarbejderne i institutionen, og til at kvalificere medarbejdernes kollektive drøftelser af, hvordan komplekse og modsætningsfyldte hensyn kan håndteres i konkrete og unikke situationer.

På den måde kan udviklingen i projektet ses som en udvikling i retning af en professionalisering og en myndiggørelse af medarbejderne i betydningen at forholde sig reflekteret og fagligt til det normative i deres praksis. Dette er en vigtig forudsætning for udviklingen af en skærpet evne til at vurdere, hvordan og i hvilke henseender givne praksisser er hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige, og for at give inspiration og retning til arbejdet med at udvikle nye praksisser. Denne form for faglighed er afgørende for at styrke medarbejdernes handlerum og ansvar.

Konklusion

Det bud på forandringsorienteret forskning, som jeg har diskuteret her, var som nævnt indledningsvis udtryk for en ambition om at starte forandringsbestræbelsen nedefra og indefra. Projektet forsøgte at understøtte medarbejderne i at udforske deres handlerum, i at forholde sig nysgerrigt og udforskende til deres egen praksis og dens mulige implikationer samt til pædagogik som en modsætningsfyldt, kompleks og foranderlig størrelse, der både må forholde sig til de (praktiske og politiske) kontekster, den udfolder sig inden for, og til de normative orienteringer, der er indlejret i den. I den forstand kan det betegnes som en bestræbelse på at støtte medarbejderne i at være ansvarlige og myndige som et led i udviklingen af god pædagogik.

Således adskiller dette projekt sig fra mange af de pædagogiske indsatser (koncepter), som vi ser i øjeblikket, på mindst to måder:

Som nævnt indledningsvis er mange af de politiske og faglige indsatser, vi ser i det pædagogiske felt i øjeblikket, præget af en evidenstænkning. I forlængelse heraf er de

præget af en ambition om at formulere pædagogiske tilgange, metoder og koncepter, som dels kan anvendes på tværs af kontekster, og som dels består af tidsmæssigt afgrænsede aktiviteter (fx sprogtæstning, trivselsmålinger), som medarbejderne skal udføre (Aabro, 2016). Den tilgang betyder i mange tilfælde, at hverdagens kompleksitet reduceres eller udgrænses, dvs. det er metoderne som afgrænsede aktiviteter, der er fokus på, snarere end på den samlede hverdag. Det betyder i praksis, at arbejdet med at få indsatserne til at passe ind i det konkret/praktiske hverdagsliv, som medarbejderne arbejder i, overlades til medarbejderne i daginstitutionerne selv. Det kan på den ene side anskues som noget positivt, fordi det er udtryk for, at der trods de standardiserede metoder stadig er plads til og brug for den professionelle dømmekraft og den pædagogiske faglighed. Men det kan på den anden side anskues som problematisk, fordi det er udtryk for, at de standardiserede metoder ikke har sprog for eller tilbyder støtte til det arbejde, medarbejderne laver omkring og imellem de afgrænsede aktiviteter (se også Ahrenkiel et al., 2011). Og fordi det er udtryk for en problematisk forståelse af pædagogik, som ikke har blik for de organisatoriske, materielle, diskursive og relationelle forhold (se fx Gulløv & Højlund, 2005), som får betydning for, hvilke forskellige betydninger en given handling kan få i praksis og for forskellige børn. Det forskningsprojekt, som artiklen diskuterer, forsøgte derimod at fastholde den pædagogiske kompleksitet og gøre arbejdet med det praktiske til en central del af den pædagogiske udvikling – samtidig med at opmærksomheden på det principielle blev fastholdt og udviklet. Det er udtryk for en bestræbelse på ikke at abstraktgøre begrebet om det gode pædagogiske arbejde, men derimod at forankre de store spørgsmål i de faktiske og praktiske hverdagsliv i daginstitutionerne i al deres kompleksitet og skærpe blikket for, hvordan små, daglige praksisser har stor betydning for arbejdet. Således kan nærværende forskningsprojekt ses som et argument for en særlig relation mellem pædagogisk forskning og pædagogisk praksis, der er båret af involverende, samarbejdende udforskningsprocesser, hvor forskningen forpligter sig på at forstå og belyse de komplekse hverdagslige forhold, som karakteriserer den pædagogiske praksis, og hvor den viden, som deltagerne har om den pædagogiske praksis, får central betydning for forskningsprojektets analyser.

Den anden væsentlige måde, hvorpå dette forskningsprojekts ambitioner og tilgange adskiller sig fra mange pædagogiske forandringsindsatser og koncepter, vi ser i øjeblikket, er den tilgang til det normative, som projektet bragte med ind i forandringsarbejdet. Forskningsprojektet åbnede for diskussioner om, hvad der er godt pædagogisk arbejde, ikke for at beslutte dette én gang for alle, men for at fastholde pædagogikkens kompleksitet og de modsætninger og vanskeligheder, der er indbygget i den, og for at fastholde diskussionen om det mere principielle i de konkret/praktiske dimensioner af pædagogisk arbejde. Således bestræbte forskningsprojektet sig på at inddrage flere aktører i de normative diskussioner og opfordre til en stadig kritisk refleksion over, hvorvidt og i hvilken forstand et projekt lykkes eller ikke. Dermed bestræbte forskningsprojektet sig på at tage medarbejderne i daginstitutionerne

alvorligt som politiske subjekter, som bidrager reflekteret til den politiske proces, ikke bare som embedsmænd, der udfører politisk besluttet pædagogik, men som myndige aktører, der er med til at bestemme, hvad der skal ske med dem og med de børn (og forældre), som de arbejder med, og som udforsker og udvider det handlerum, de har individuelt og kollektivt. Således er forskningsprojektet udtryk for den forståelse, at formålet med praksisorienteret og praksisforandrende forskning aldrig alene bør være at optimere praksis, men at det altid også bør være at arbejde analytisk og metodologisk hen imod at bidrage til demokrati og myndiggørelse.

Formålet med artiklen er dog ikke at vise et eksempel på et projekt, hvis myndiggørende ambition er lykkedes i absolut forstand. Eksempelvis blev dilemmaerne ikke overvundet, og man kan sagtens diskutere, om projektgrupperne – og forskningsgruppen – havde overset dilemmaer eller kritikker, som det var vigtigt at arbejde videre med³.

En væsentlig årsag til, at dette forsknings- og forandringsprojekt ikke bare kan betragtes som entydigt vellykket – som et *best case* til ukritisk kopiering – er, at det afspejler pædagogikkens – og pædagogiske forandringsprocessers – grundlæggende ufærdige karakter: Pædagogisk praksis er (ligesom forandringsorienterede forskningsprojekter) modsætningsfyldt og må ses som udtryk for tentative forsøg på at afprøve, rekontekstualisere og konkretisere principielle ambitioner om inddragelse, myndiggørelse og demokratisering. Dermed er løbende – og efterfølgende – kritiske refleksioner over processen og forandringsprojekterne vigtige, fordi de kan være med til at udforske dobbeltheder, ambivalenser, interessemodsatninger, mangler, problematiske betingelser og praksisser osv., som er knyttet til pædagogisk arbejde såvel som forandringsorienteret forskning med demokratiserende ambitioner. Dermed bliver påpegningen af forandringernes ufærdige karakter ikke et argument for at opgive den demokratiske ambition som naiv, urealistisk eller urealiserbar, men for vigtigheden af at fortsætte arbejdet med at udvikle og udforske nye måder at arbejde med dette i praksis på.

Om forfatteren

Signe Hvid Thingstrup er lektor i pædagogik ved University College Copenhagen/Københavns Professionshøjskole og ved forskningsprogrammet for Daginstitutioner-, social- og specialpædagogik, Danmark. Hun er cand.mag. i Kultur- og sprogmødestudier og Pædagogik, og ph.d. i uddannelsesforskning fra Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet med en afhandling om multikulturel pædagogik i folkeskolen. Thingstrup har bl.a. arbejdet med diversitet og differentiering i ungdomsuddannelser, folkeskole og daginstitutioner og med aktionsforskning og pædagogisk arbejde.

3 Eksempelvis var der ved alle værksteder stikord, som mere eksplicit adresserede medarbejdernes magt over for børn og forældre, men ingen forandringsprojekter tog direkte afsæt i disse stikord, hvilket dog ikke er det samme som, at de refleksioner nødvendigvis blev glemt i det videre arbejde.

Referencer

- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. København: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2011). Faglighed og interessevaretagelse i velfærdsarbejde – med daginstitutioner som eksempel. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 13(1), 31-46.
- Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2016). Aktionsforskning indenfor eller udenfor institutionerne?: om partcipatorisk aktionsforskning, Foucault og empowerment. *Paper fremlagt ved 10. konference i Dansk Aktionsforskningsnetværk, København, Danmark, 24/11/2016–25/11/2016*.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the 'Right' Way. Markets, Standards, God, and Inequality*. New York/London: Routledge.
- Bayer, M. (2017). *Person. Pædagogik, profession og forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati*. Aarhus: Klim.
- Bladt, M. (2012). Frirum og værksteder. I: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (Red.), *Aktionsforskning. En grundbog*. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to Situate and Define Action Research. I: H. Bradbury (Red.): *The SAGE Handbook of Action Research*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: SAGE.
- Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2012). *En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre kommuner. Når evidens møder den pædagogiske hverdag*. Rapport 2, maj 2012. Institut for læring og filosofi, Aalborg Universitet. Lokaliseret på: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8ZCEYH/\\$file/En%20kortl%E6gning%20af%20arbejdet%20med.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8ZCEYH/$file/En%20kortl%E6gning%20af%20arbejdet%20med.pdf)
- Danske Professionshøjskoler (2013). *Professionshøjskolernes forskningsindsats og vidensproduktion – endelig rapport fra projekt FOU Baseline 2013*.
- EVA (2012). *Strategier for viden. Første rapport fra projektet om professionshøjskoler og erhvervsakademiers videngrundlag og videnomsætning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder: Westview Press.
- Gardiner, M. E. (2014). Marxisme, modernitet og utopi – Hverdagslivets ambivalens. I: M. H. Jacobsen & S. Kristiansen (Red.), *Hverdagslivet. Sociologier om det upåagtede*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag.
- Giroux, H. (1997). Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice. I: H. Giroux (Red.), *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A critical reader*. Boulder: Westview Press.
- Greenwood, D. & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: Sage.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. I: K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gunnarsson, E., Hansen, H. P., Nielsen, B. S., & Sriskandarajah, N. (2016). Editors' Introduction: Why Action Research for Democracy? I: E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S.

- Nielsen, & N. Sriskandarajah (Red.), *Action Research for Democracy*. New York/Oxon: Routledge.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Holm, L. & Ahrenkiel, A. (in press). To år bagud. Om forståelser af sprog og sprogpædagogik i dagtilbud. I: J. Kampmann & N. Warring (Red.), *Pædagogik mellem policy og praksis*. København: Frydenlund.
- Houmøller, Kathrin (2017). *What it takes to fare well: matters of children's well-being in the context of the day-care institution*. Konference præsentation, NERA-conference, 23.-25. marts, København.
- Jacobsen, M. H. & S. Kristiansen (2014). Introduktion: Hverdagslivssociologiens variationer. I: M. H. Jacobsen & S. Kristiansen (Red.), *Hverdagslivet. Sociologier om det upåagtede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jungk, R. & Müllert N. R. (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy.
- KL (2011). *Ved vi, hvad der virker? Handleplaner som redskab til en bedre indsats over for udsatte børn og unge. Midtvejsrefleksioner fra et KL-kvalitetsprojekt med 15 kommuner*.
- Laursen, E. (2012). Aktionsforskningens produktion af viden. I: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (Red.), *Aktionsforskning. En grundbog*. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Neidel, A. (2011). *På vej?! Kritiske analyser af recovery-orienteringen*. Ph.d.-afhandling, Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitet.
- Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (2005). Kritisk-utopisk aktionsforskning. Demokratisk naturforvaltning som kollektiv dannelsesproces. I: T. B. Jensen & G. Christensen (Red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg C.: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (2007). *Demokrati og naturbeskyttelse. Dannelse af borgerfællesskaber gennem social læring – med Møn som eksempel*. København: Frydenlund.
- Nielsen, K. A. & Svensson, L. (Red.). *Action Research and Interactive Research. Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Nielsen, K. A. (2005). Aktionsforskningens videnskabsteori. Forskning som forandring. I: L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg C.: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, L. D. (2006). The Methods and Implication of Action Research. A Comparative Approach to Search Conferences, Dialogue Conferences and Future Workshops. I: K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action Research and Interactive Research. Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2013). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Schmidt, L. S. K. & Thingstrup, S. H. (2017). Videnskab, viden og pædagogisk praksis. I: D. T. Gravesen (Red.), *Pædagogik i skole og fritid*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Svensson, L. & Nielsen, K. A. (2006). A framework for the book. I: K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action Research and Interactive Research. Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.

- Thingstrup, S. H. (2012). *Multikulturel lærerfaglighed som refleksionspraksis*. Ph.d.-afhandling, Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitet.
- Thingstrup, S. H. (in press). Vidensbaseret af lærerprofessionen: Videnskab mellem sikkerhed og politik. I: O. Eikeland, I. M. Lindboe, H. Christensen & E. B. Hellne-Halvorsen (Red.), *Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Thingstrup, S. H., Vestbo, M. & Andersen, R. (2015). Indledning. Kritisk-utopisk aktionsforskning som inspiration til forskning og udvikling. I: M. Vestbo, R. Andersen & S. H. Thingstrup (Red.), *Brugerinddragelse og frivillighed. Mellem optimering og kritisk refleksion*. Sorø: UCSJ Forlag.
- Togsverd, L. & J. J. Rothuizen (2016). Pædagogik som profession? I: L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske Ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. København: Samfundslitteratur.
- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Ph.d.-afhandling, Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitet.
- Willig, R. (2009). *Umyndiggørelse. Et essay om kritikkens infrastruktur*. København: Hans Reitzels Forlag.