

“At blive forvirret på et højere niveau”

En undersøgelse af, at skabe kritisk
refleksion over køn som perspektiv i
pædagogisk praksis

Af
**Luna Holst Pedersen &
Ann-Sofie Brønnum Lund
Gregersen**

Speciale i Læring og Forandringsprocesser
Aalborg Universitet, København

Vejleder: Maria Bruselius Jensen

September 2019

Anslag: 309.487 / 129 ns



Forord

Vores ide til dette speciale, baserer sig på en interesse i køn, dagtilbud og deltagelsesprocesser i forskningsprojekter. Vi er begge mødre og har derfor en indsigt i hverdagen i danske dagtilbud, med afsæt i et forældreperspektiv. Derudover har Luna været pædagogmedhjælper i flere år og Ann-Sofie har længe haft en interesse i kønsforskning og det pædagogiske felt. Vi har begge oplevet vanskeligheder med, at opnå accept omkring emnets relevans og vi har begge flere gange oplevet, at der blevet stillet spørgsmålstegn ved vores interesse for køn, som integreret perspektiv i pædagogisk praksis, både fra et forældre-, studerende- og pædagogmedhjælper perspektiv. Vi undrer os over dette, da vi mener køn i høj grad må have betydning for børns læring, trivsel og deres fremtid. Det er på baggrund af disse interesser, at følgende speciale er blevet til.

Vi har arbejdet på specialet i syv måneder og der er en række mennesker, vi skylder stor tak for, at vi har kunne lykkedes med vores processer. Vi vil først og fremmest takke vores støtte og vejleder Maria Bruselius Jensen, som altid har formået, at samle vores, til tider ukonkrete tråde, for at stille de kritiske spørgsmål, der kun gør specialet bedre og for at bakke os op i alle specialets faser. Derudover vil vi gerne takke Jacob Graack-Larsen, som både har hjulpet med løbende faglig sparring, samt ved at indgå som ekspert i vores forløb med Institution Sommerfuglen.

Dette bringer os videre til at takke Institution Sommerfuglen. Specialet havde ikke kunne lykkedes uden både lederen Søren og de fem medarbejdere. Så en stor tak skal lyde til lederen Søren for at være interesseret og indgå et samarbejde med os, og en stor tak til de fem medarbejderne fra institutionen, som har udfordret og lært os utrolig meget gennem hele processen.

Et sidste tak skylder vi vores familier, for at være tålmodige og bakke op om vores projekt, selv når arbejdet trak ud og når overskuddet var lavt. Dertil skal der også lyde en tak til vores sønner Otto og Saxo, for altid at være klar med kys og kram.

English summary

(Anslag: 4.730)

This thesis examines, how to create critical reflection on gender as a perspective in pedagogical practice, and the challenges and opportunities in such work. Our attempt to create critical reflection, was through a post-structuralist action research inspired research circle, that we established in collaboration with the daycare center Institution Sommerfuglen at Vesterbro, Copenhagen. The circle meetings took place with five staff members with various educational background and experience. We met three times with the pedagogical staff, over a course of four weeks.

We established the platform, for the purpose of questioning and at the same time providing new answers. What was special about the platform, were the deconstructive approaches, that was used to challenge the common sense understandings of gender in general and in pedagogical practice. In this way, the deconstructing approaches was our tool for creating critical reflection.

In our meeting with the educational staff, the platform itself produced a number of challenges. These challenges were all based on the interpersonal dynamics and the negotiation of possible power positions. We were constantly trying to deal with how the positions played out in our research circle, to overcome the unequal hierarchies of power. The methodological considerations in the thesis, was part of deconstructing our own constructions, and the chapter was about being seduced and what interests we should serve in the research circle. The chapter also dealt with the interpersonal challenges of the separation of development project and research project. At the same time, it was about the challenges of what the reflections contained, and how the content also produced, what positions were available in the room, and how there was a difference between what you could talk about, depending on the participants educational background. In addition, the challenges dealt with how we through design and facilitation created a framework for participation, and how this was challenged by a relatively limited timescale.

In our analysis, we sought to identify opportunities and challenges in the research circle by making use of Judith Butler's understanding of performativity, as well as Donald Schön's understanding of the reflective practitioner. Our biggest finding in this thesis is that creating critical reflection on gender as a perspective in educational practice is difficult, because the subject is challenging in itself. The challenging part is first and foremost, related to the common sense nature of sex and gender, which makes critical reflection on gender negotiated as incomprehensible, as it is difficult to get a glimpse of something you cannot see. It was furthermore challenging, that the common sense understanding of gender were challenged, as it forces the participants to reconsider, who they are both as private individuals and in their pedagogical practice. The uncertain platform meant, that especially the experienced in the field, tried to defend the way they have done pedagogical practice so far, and therein biology proved to be a powerful position to negotiate from.

In the analysis two perspective on children came into play: the children as being and as becoming. The child as being was used to defend previous practices and make critical gender perspective irrelevant, as one must meet the child as it is, and don't challenge it. The child as becoming positioned the pedagogical staff as the creator of the children, which made them negotiate the work with the critical reflection as incomprehensible, as their actions have immense consequences for the children which makes it difficult if you now do it 'wrong'.

The analysis further showed, that wanting to be challenged was negotiated as an comprehensive part of the work of making critical reflection on gender as a perspective. It speaks to a societal tendency, where the development and constant negotiation of one's practice, is well accepted. However, the comprehensibility of being challenged was renegotiated by several factors, including the position of the pedagogical staff as creators of the children, as written above. Further, it was challenged by the demand for truths and facts, they could transform for immediate use.

Despite all these challenges, we analyzed, based on Schön, how the establishment of a space for critical reflection, based on post-structuralist action research, nevertheless possesses the potential for change. In this analysis we showed how the time between the meetings in the research circle, the discussions with colleagues and the deconstructive approaches that, with Schön's gaze, contributed to the development of reflection and thereby potential change.

Indholdsfortegnelse

Del 1: Introduktion til specialets afsæt	4
1. Indledning	5
1.1. Begrebsafklaring	5
1.2. Specialets unikke kontekst	6
1.2.1. Dagtilbudsområdet	7
1.2.2. Kvalitet i dagtilbud	8
1.2.2.1 Pædagogisk faglighed	9
1.2.3. Køn i dagtilbud	12
1.2.3.1. Litteratur som siger noget om køn ud fra et biologisk perspektiv	13
1.2.3.2. Litteratur som siger noget om køn ud fra et kulturelt perspektiv	14
1.2.4. Specialets placering i den gældende kontekst	16
2. Konstruktion af forskningsspørgsmål	17
2.1. Forskningsspørgsmål	17
2.2. Læsevejledning med specialets analysestrategi	17
2.3. Afgrænsning	18
3. Poststrukturalistisk aktionsforskning: nogle videnskabsteoretiske overvejelser	19
3.1. Aktionsforskning og poststrukturalisme: Historiske og teoretiske rødder	20
3.3. Specialets videnskabsteori	22
3.3.1. Det kritiske projekt og forståelse af magt i vores speciale	22
3.3.2. Relationen mellem forsker og udforsket	24
3.3.3. Hvad er forandring og hvad skal den kunne?	25
Del 2: Empiriproduktion	28
4. Det indledende metodiske arbejde	29
4.1. Rekrutteringsforløb	29
4.2. Præsentation af Institution Sommerfuglen og deltagere	32
5. Konstruktion af forskningscirkel - et rum til refleksion og forandring	34
5.1. Rum for refleksion: Forskningscirkler	34
5.2. Vores design af forskningscirklen	35
5.2.1. De praktiske dimensioner i vores forskningscirkel	36
5.2.2. Mødernes struktur for igangsættelse af kritisk refleksion	37
5.2.3. Opbygning af det trygge rum som forudsætning for igangsættelse af refleksion	39

6. Forskningscirklen i Institution Sommerfuglen	40
6.1. Første cirkelmøde: Skabe et meningsfuldt rum for alle	42
6.1.1. Vores refleksioner: Vi kan ikke bestemme, hvad der er i spil	46
6.2. Andet cirkelmøde: Analyse og perspektiver på praksis	47
6.2.1. Vores refleksioner: Ændring af forskningsfokus	51
6.3. Tredje cirkelmøde: Analysere og afrunde processen	52
6.3.1. Vores refleksioner: Rystelser som formede forskningsprojektet	55
7. Metodologiske overvejelser	56
7.1. At blive forført - hvis interesser tjener vi?	57
7.2. Udviklingsprojekt versus forskningsprojekt	59
7.3. Udfordringerne ved refleksionernes indhold	60
7.4. Aktiv deltagelse og engagement i forskningscirklen	62
7.5. Vores konstruktion af rammerne for deltagelse	63
7.6. Tidsperspektivet	64
7.7. Afrunding af metodologiske overvejelser	65
8. Specialets empiri	66
 Del 3: Analyse - teoretiske og empiriske perspektiver	 68
9. Teoretisk begrebsapparat	69
9.1. Butler og performativitet	69
9.2. Schön og den reflekterende praktiker	71
9.3. At kigge efter det forståelige og uforståelige i refleksionsprocesser	73
10. Analyse af muligheder og udfordringer i refleksionerne	74
10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?	76
10.1.1. "Hvad er det lige jeg skal se her?"	78
10.1.2. "Vi skal passe på vi ikke hjernevasker børnene"	80
10.2. At ville udfordres	84
10.2.1. "Det er jo heller ikke en kappe jeg tager af, når jeg går ud af døren"	85
10.2.2. "Så kan man tage og føle på det"	88
10.3. Analyse af forskningscirkelns forandringspotentialer	92
10.4. Afrunding af analysen	101
 Del 4: Afrunding af speciale	 103
11. Diskussion af de videnskabsteoretiske paradokser i forskningscirklen	104
12. Hvad kan specialet fortælle os?	107

13. Hvad giver specialets os anledning til at reflektere videre over?	109
--	------------

Specialets litteratur	111
------------------------------	------------

Litteraturliste til specialets unikke kontekst	112
---	------------

Litteraturliste til specialet	116
--------------------------------------	------------

Bøger	116
-------	-----

Artikler	119
----------	-----

Andet	119
-------	-----

**Artikel: At etablere et fælles rum for kritisk refleksion over køn
som perspektiv på dagtilbudsområdet - udfordringer og potentialer**

Bilag (vedlagt som separat dokument)

Del 1

Introduktion til specialets afsæt



1. Indledning

‘Åh gud, det har jeg egentlig aldrig rigtig tænkt over det her’. Så begyndte jeg at gå - altså hvordan jeg er sammen - om det er dreng eller piger, børnene du ved - jeg har bare været sammen med børnene - jeg har faktisk ikke. Så begyndte - ja. ‘Gud det har jeg egentlig aldrig rigtig tænkt over - det er da egentlig meget spændende’ (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 3).

Ligestillingsloven, dagtilbudsloven og pædagoguddannelsens fag *Køn, seksualitet og mangfoldighed*, der blev indskrevet i 2014, fordrer at der i dagtilbud bliver arbejdet med køn som perspektiv i pædagogisk praksis. Dog fandt vi i vores indledende arbejde ud af, og som citatet indikerer, at dette ikke tilfældet, hvilket undrede os. Dette ønsker vi at forandre. I dette speciale etablerer vi på denne baggrund en poststrukturalistisk aktionsforskning inspireret forskningscirkel. I forskningscirklen deltager vi sammen med fem medarbejdere i Institution Sommerfuglen gennem tre møder, og ved at gøre brug af dekonstruerende greb, forsøger vi at skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis og derigennem forandre feltet

Det speciale du skal til at læse, handler derfor om dagtilbudsområdet, køn som perspektiv, et videnskabsteoretisk afsæt i poststrukturalistisk aktionsforskning, designet af en forskningscirkel og en analyse af refleksionerne som fandt sted i forskningscirklen med brug af Judith Butlers performativitets forståelse, samt en analyse af forandringspotentialerne i forskningscirklen ved brug af Donald Schöns begreber om den reflekterende praktiker.

1.1. Begrebsafklaring

Kritisk refleksion: Vi søger at finde ud af hvordan kan skabe kritisk refleksion, og det er derfor væsentligt at redegøre for hvad vi hermed mener. Vi bruger vores videnskabsteoretiske afsæt i poststrukturalismen og teoretikeren Donald Schön, som vi bruger i analysen, til at udfolde dette. Ifølge Schön sker der refleksion, når man bliver overrasket og ikke længere kan trække på den viden og automat reaktion man plejer at benytte sig af (Schön 2013). Derved bliver man nødt til at overveje, hvad man før har gjort og hvorfor, og tænke i nye baner og reflektere over hvordan man på andre måder kan løse eller belyse en given problematik. Det er dermed gennem refleksionen, at der sker en forandring af ens viden i praksis (ibid.). Det kritiske element i vores tilgang til refleksion kommer fra poststrukturalismen, hvori det er centralt at dekonstruere og altså udfordre og forstyrre de konstruktioner der opbygges (Højgaard & Søndergaard 2010; Søndergaard 2007; Neidel 2011). Det vil altså sige, at der i dette speciale er tale om kritisk refleksion som en overraskelse og forstyrrelse af ens viden og logikker, og at de nye refleksioner der sker i den

forbindelse, igen gøres til genstand for forstyrrelse. Det handler dermed ikke nødvendigvis om at handlingsrette refleksioner til praksis, men at have et vedblivende fokus på at udfolde en kompleksitet i praksis, for derigennem at opbygge en mere kompleks viden i praksis.

Praksis: Ligeledes er det påliggende at afklare hvad der menes med praksis, da specialet ikke er baseret på et praksisteoretisk grundlag eller med en forskningsambition om at afsøge hvad praksis er. Vi vil igen bruge Donald Schön til at udfolde hvad der i specialet menes med praksis. Schön beskriver at praksis skal forstås som et fællesskab af praktikere, der arbejder sammen inden for en institutionel ramme, hvor der er en række fælles “(...) *konventioner, begrænsninger, sprog, og værdisystemer, deres repertoire af eksempler, systematisk viden og mønstre for viden-i-handling.*” (Schön 2013: 36). Vi vælger at lade os inspirere af denne forståelse af pædagogisk praksis gennem specialet.

Køn som perspektiv: I specialet vil læseren jævnligt finde vendingen køn som perspektiv. Perspektivet kan dog have forskellige betydninger, alt efter om man ser på køn som determineret af biologi eller kultur (jf. 1.2.3. Køn i dagtilbud), hvorfor vi her gerne vil afklare hvad vi hermed mener. Specialet indtager en normkritisk tilgang til køn som perspektiv, da vi ønsker at udfordre det selvfølgelige og umiddelbare (jf. 1.1. Begrebsafklaring: Kritisk refleksion), og i arbejdet med perspektivet forsøger vi derfor at udfordre de stereotype og normative forståelser af køn.

1.2. Specialets unikke kontekst

Følgende kapitel er vores forsøg på, at forstå det felt vi bevæger os i, før vi intervenserer i det (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Kapitlet indeholder både aktuel og relevant forskning i feltet, lovgivning, anden litteratur der omhandler dagtilbud, som eksempelvis bøger og handlingsbøger henvendt til praktikere, samt avisartikler og dokumentarer. Vi vælger at strukturere kapitlet på denne måde, da litteraturen og det der præsenteres i medierne hænger uløseligt sammen og dermed er denne kobling central, for at forstå hvad der rører sig i feltet. Kapitlet indeholder ikke en komplet gennemgang af litteratur på området, men derimod litteratur som kan hjælpe os med, at forstå de rammer som feltets aktører forholder sig til og handler ud fra i deres hverdag (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; jf. 5.2. Vores design af forskningscirklen). Det er værd at være opmærksom på, at den præsenterede litteratur ikke skal forstås som værende én sandhed om feltet. Derfra hvor vi bedriver forskning, er viden ikke neutral, men vil altid være produceret et sted, i en specifik tid samt have en afsender med bestemte interesser, som alt sammen afspejles i litteraturen. Derfor er det vores blik på feltet og det kunne være anderledes. Eksempelvis findes der kun én tekst, som tager udgangspunkt i kvantitativ forskning. Dette er valgt, da litteraturen i feltet primært udgøres af kvalitative studier og fordi vi indtager en position hvor alt viden ses som værdiladet og dermed er der ikke én form for viden, der kan

betegnes som værende objektiv og dermed mere sand end andre (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

Helt konkret skal du som læser nu til, at læse en blanding af state of the art og problemfelt. Du vil ikke finde lange redegørelser af den litteratur vi præsenterer, men derimod oprids af de relevante positioner vi kan identificere i feltet. Vi har i vores litteratursøgning generelt begrænset os til at inkludere litteratur der er udarbejdet indenfor de sidste 15 år og vores spøringspunkt har derfor været 2005. Dog vil der alligevel blive præsenteret litteratur som er ældre, hvis dette er relevant for at forstå feltet. Vi inddrager primært nordisk litteratur fra Sverige og Norge, da begge lande har køn indskrevet som et relevant anliggende for dagtilbud at beskæftige sig med i lovgivningen (Svaleryd 2003; Wahlström 2005; Askland & Rossholt 2011). Dermed har både Norge og Sverige særlige traditioner for, at arbejde med køn som perspektiv i pædagogisk praksis. På samme tid inddrager vi primært dansk litteratur, når vi beskriver det der rører sig i feltet omhandlende dagtilbud. Dette gør vi, da specialet handler om danske dagtilbud og ikke er en komparativ undersøgelse, af hvordan man kan reflektere over køn som perspektiv i henholdsvis Danmark og andre lande. På denne baggrund er det derfor de rammer der gør sig gældende nationalt, som er relevante for os at kigge på.

Det felt vi berører i dette speciale er dagtilbud og særligt køn i dagtilbud. Af denne grund, starter vi i med at beskrive den forskning og litteratur, som i disse år præger dagtilbudsområdet, og dykker ned i de krav og love det pædagogiske personale i dagtilbud skal efterleve og handle under, samt hvad pædagogisk faglighed kan siges at være i dag på baggrund af dette. Dette er for, at læseren får indblik i den kontekst og de rammer arbejdet med køn som perspektiv i dagtilbud indskrives sig i. Dernæst dykker vi ned i forskning og litteratur om køn og deri to modsætningsfulde forståelser af hvad køn som perspektiv skal forstås. Afslutningsvis runder vi af med, at rammesætte hvor dette speciale placerer sig i den gældende kontekst.

1.2.1. Dagtilbudsområdet

På dagtilbudsområdet er der en bred vifte af emner og perspektiver som i disse år vinder frem både inden for litteraturen. En af de nyere tendenser vi kan identificere i vores søgninger, er et øget forskningsmæssigt fokus på de yngste børn i daginstitutionerne. Det har førhen været et underbelyst emne, men der er begyndt at blive skrevet bøger som omhandler børnenes trivsel, tilknytning, leg og udvikling i vuggestue og dagpleje (Stanek et al. 2018; Gitz-Johansen 2019; Broström 2012). Apropos leg, så er det i den grad også et emne, som tager meget hyldeplads og spaltepads disse år. Det handler meget om legens betydning for børns udvikling (Kragh-Müller 2016; Svendsen 2015), og deri om vigtigheden af børns risikofyldte vilde leg og pædagogers håndtering af dette (Toft 2018; Sederberg & Bahrenscheer 2018a, 2018b; Forældreintra 2018). Derudover er der også meget litteratur,

som omhandler inklusion og deri hvordan daginstitutioner skal og kan rumme en bred vifte af etniciteter samt et fokus på håndteringen af social udsathed (Villumsen 2015; Bregnbæk et al. 2017; Jensen et al. 2012; Marquardsen 2017).

Hvis vi ser på de senere års artikler om dagtilbud, så er der et tema, der går igen på tværs af dagbladene: debatten om personale normeringerne i dagtilbud (Dam 2019; Gram 2018; Kyed 2019). Debatten tog for alvor fat efter DR2 viste dokumentaren *Hvem passer vores børn?* (DR2 2019). Dokumentaren viser blandt andet stunder hvor pædagogerne forsøger, at yde deres fagligt bedste og løbe så hurtigt de kan, men også hvordan dette særligt er en udfordring i dagens ydertimer. Analyserapporten *Udviklingen på dagtilbudsområdet de sidste ti år* udført af Bureau 2000, på bestilling af FOA, giver et billede lignende dokumentaren. Et af hovedresultaterne er, at der er set en "*Reduktion i bemanningen med ca. 10 pct. – heraf 4-5 pct. alene det sidste år*" (Glavind & Pade 2011). Det er altså emner som leg, udsathed og inklusion, vuggestueforskning og debat om minimumsnormeringer, der præger dagtilbudsområdet og tager plads i medierne.

1.2.2. Kvalitet i dagtilbud

Der er inden for lovgivning på dagtilbudsområdet sket en del de sidste årtier, og det skal blandt andet ses i henhold til diskussioner om hvordan man kan kvalitetssikre det pædagogiske arbejde i dagtilbuddene (Kragh-Müller & Ringsmose 2015; Wendt & Jørgensen 2015; Nordahl et al. 2012; Christoffersen et al. 2014). Fokus på kvalitetssikring udspringer både af interesser, i at effektivisere det pædagogiske arbejde, men kommer også ud af et hensyn til, at sikre at daginstitutionerne har et højt fagligt pædagogisk niveau, så alle landets børn har lige muligheder for at lære og udvikle sig (ibid.). Kvalitetssikringen af det pædagogiske arbejde har også påvirket udviklingen i dagtilbudsloven (Børne- og Socialministeriet 2018a; Plum 2014; Andersen 2014; Kjær et al. 2007). Måden hvorpå dagtilbudsloven rammesætter, at daginstitutionerne arbejder med kvalitetssikring af det pædagogiske arbejde, skal ses i lyset af indføringen af lov om pædagogiske læreplaner i 2004 (Plum 2014; Andersen 2014; Kjær et al. 2007). I 2018 blev loven udfoldet yderligere ved indførelsen af de nye styrkede pædagogiske læreplaner (Børne- og Socialministeriet 2018b). Grundtanken bag er fortsat den samme, hvor man ved at arbejde med seks læreplanstemaer forsøger at støtte og udvikle det hele barn. Temaerne er: "*1) Alsidig personlig udvikling. 2) Social udvikling. 3) Kommunikation og sprog. 4) Krop, sanser og bevægelse. 5) Natur, udeliv og science. 6) Kultur, æstetik og fællesskab.*" (Børne- og Socialministeriet 2018a: §8, stk 4). Børne- og Socialministeriet skriver at det der er centralt i de nye regler i den styrkede pædagogiske læreplan, er som følger:

- Et fælles pædagogisk grundlag med en række centrale elementer (blandt andet leg, børnefællesskaber og et bredt læringsbegreb), som skal udgøre den forståelse og tilgang, hvorpå der skal arbejdes med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse i dagtilbud.
- Arbejdet med etablering af et pædagogisk læringsmiljø hele dagen, herunder i rutinesituationer, planlagte aktiviteter og børneinitieret leg. Beskrivelser af de seks læreplanstemaer samt nye, brede pædagogiske mål for sammenhængen mellem læringsmiljøet og børns læring for hvert tema.
- At den pædagogiske læreplan skal forholde sig til børn i udsatte positioner, forældresamarbejde om børns læring, sammenhæng til børnehaveklassen samt samarbejde med det omkringliggende samfund.
- Etablering af en evalueringskultur i dagtilbud.

(Børne- og Socialministeriet 2018b: 4)

Heri ses igen fokuset på udsathed og legen i dagtilbud, men ord som læring, udvikling og dannelse er også ord der vinder frem inden for pædagogikken, og er også blevet nævnt i det ovenstående. Det anses for at være god pædagogisk praksis, når der er fokus på at fremme og støtte børnenes læring og udvikling (Kjær et al. 2012): *“Læring er som sådan sat på dagsordenen, og læring er dagsordensættende.”* (Plum 2014: 15). Derudover er det med den nye styrkede pædagogiske læreplan også blevet lovpligtigt at dagtilbuddene skriver og udgiver institutionens evalueringer af læreplansarbejdet (Børne- og Socialministeriet 2018a: §9, stk 2). Dermed er det ikke kun krav, at læreplanen skal skrives mere udførligt, men der er også et dokumentations- og evalueringskrav, hvor der netop forsøges at kvalitetssikre det pædagogiske arbejde. I Sverige og Norge arbejdes der også med nationale læreplaner og reformer, som ligeledes vægter kombinationen af læring og dokumentation højt (Plum 2014). Reformerne og kravene med fokus på udvikling, læring og dokumentation er altså sammen med til, at forme den pædagogiske praksis og dermed hvad der tilskrives at være god pædagogisk faglighed i dag.

1.2.2.1 Pædagogisk faglighed

Til at udfolde den del af litteraturen der omhandler pædagogisk faglighed, vil vi primært gøre brug af Maja Plums phd-afhandling *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet* (2014). Plums afhandling handler om de ‘styringsperspektiver’, som former hvad pædagogerne gør og bør gøre i deres praksis og hvorfor det bør gøres (Plum 2014). Vi vil dog ydermere inddrage andre bidrag i feltet når dette er relevant.

Pædagogens praksis beskriver Plum som værende en pærevælling, da pædagogens arbejde er mere og meget andet end en-til-en relation mellem pædagog og barn. Der er i det pædagogiske arbejde hele tiden andre børn, andre opgaver, andre praktiske gøremål, som

pædagogen må håndtere, og det er netop i denne pærevælling at pædagogen kommer frem (Plum 2014). Plum beskriver hvilke styrings- og ordensmetoder pædagogen anvender for at gøre pædagogik i pærevællingen. Disse er alle farvet af et barnesyn, som er inspireret af Howard Gardner, hvor barnet anses for værende et *læringssubjekt* med en række indre kompetencer og intelligenser, som pædagogen har til formål at fremme og styrke (Plum 2014, 2012). Det er Gardners teori om netop dette, der er fundamentet som de seks læringstemaer er bygget op omkring. Teorien er let forståelig og anvendelig, hvorfor den er blevet brugt som en teoretisk ballast for, at kvalitetssikre arbejdet med det lærende og kompetente barn (Plum 2012).

Pædagogen bruger styringsteknikkerne og ikke mindst de forskellige måder at ordne på, til at regulere i pærevællingen, og dokumenterer løbende hvordan der ordnes og dermed hvordan der gøres pædagog. *“Jeg har peget på, at dokumentation som sådan ikke blot (be)viser eller synliggør en allerede eksisterende praksis, men kalder pædagogen til handling på særlig vis. Dokumentation er altså ikke kun beskrivelse af det, der sker. Gennem dokumentation sker der noget.”* (Plum 2014: 139). Dokumentationen viser dermed ikke kun hvordan der gøres pædagog, men former også hvad der gøres til pædagogisk praksis. Dertil skriver Plum, at kravet om at dokumentere og (be)vide i sig selv indeholder forestillinger om hvad der skal vises, og *“Når man i forbindelse med læreplanerne taler om at synliggøre den pædagogiske faglighed, så er man allerede i gang med at sige noget om, hvad denne faglighed er eller burde være.”* (Plum 2014: 140). Læreplanerne former altså både hvad der gøres i den pædagogiske dagligdag, men også hvad og hvad der ikke anses for at være pædagogisk faglighed i denne dagligdag.

Plum beskriver, at læreplanerne er med til at forme, at det faglige i det pædagogiske arbejde knyttes til tilblivelse og udvikling af viden, med afsæt i *“(...) begreber såsom ‘dokumentation’, ‘evaluering’, ‘refleksion’, ‘undersøgende’ og ‘bevidsthed’.”* (Plum 2014: 143). At det er det dokumenterede arbejde, der i henhold til læreplanens struktur og temaer udgør det faglige i det pædagogiske arbejde har dog følger. Det betyder, at elementer i arbejdet som tidligere har været en del af det faglige ikke længere er det. Plum taler her særligt om pædagogens fornemmelser og synsninger i arbejdet, som nu er blevet mangelfuldt og ikke fagligt, da det går mod styring og progression og derfor ikke kan dokumenteres og argumenteres inden for læreplanens ramme (Plum 2014; Andersen 2014; Ahrenkiel et al. 2012).

Derudover beskriver Plum hvordan det ‘at sikre’ er gennemgående for de interviews hun har lavet med en lang række pædagoger. Det taler ind i en tanke om det hele barn, og at man ved at arbejde struktureret med seks læreplanstemaer, kan nå rundt om alt hvad barnet indeholder af kompetencer og intelligenser: *“Der er altså tale om, at det hele barn tænkes på en særlig måde, nemlig som en helhed udgjort af dele. Helheden kommer som sådan til at dække over eller referere til barnet som en enhed, der kan nedbrydes i dele.”* (Plum 2014: 147). Læreplanerne anses som et værktøj til at sikre, at man kommer rundt om det hele barn

ved at nedbryde barnet i dele, som man kan arbejde struktureret med at styrke, for at kunne styrke barnet som en helhed. Plum beskriver hvordan forestillingen om det hele barn indebærer et barnesyn, hvor barnet er noget af natur, som man som stærk faglig pædagog skal møde og tilrettelægge handlinger på baggrund af. Dog skal man stadig sikre den fulde udvikling. Derfor skal man følge barnets natur, så længe dets natur ikke går mod det der er defineret som 'barnets naturlige udvikling' (Plum 2014). Barnesynet kan også beskrives således: "*For den faglige pædagog udgør barnet altså et videns- og interventionsobjekt med et indre, der skal forløses.*" (Plum 2014: 152). Det barnesyn som Plum beskriver kan også forstås med baggrund i begreberne 'beings' og 'becomings'. I artiklen *Er barndommen for børn? - Børnenes hverdag er fortsat et middel til noget, der ligger et sted ude i fremtiden – et afkast, som senere kan indkasseres* beskriver, blandt andet, phd. Anja Marschall, som beskæftiger sig med børns liv og trivsel, hvordan børn i dag bliver behandlet som var de investeringsobjekter der giver et afkast i fremtiden. Dette syn tager udgangspunkt i at børn forstås som 'becomings', altså som nogle der skal blive til noget, modsat 'beings' hvor barnet forstås som værende noget i sig selv (Grumløse & Marschall 2017). Ovenstående citat fra Plums phd. skriver sig ind i forståelser. Et af de greb man ifølge Plum bruger til at vurdere barnet og dets udvikling, og deri potentielle udviklingsbehov, er ved at drage nytte af udviklingspsykologien. Pædagogen målretter aktiviteter på baggrund af hvor barnet burde være i sin udvikling, samt måler barnet på baggrund af disse parametre (Plum 2014).

For at vende tilbage til indføringen af de pædagogiske læreplaner, så kom det i 2004 ud af statsministeriets statistiske sammenligninger med andre landes uddannelse- og dannelsesinstitutioner, hvor Danmark skulle forbedre sig og sikre højere kvalitet. Læreplanerne er det politiske bud på hvordan man på dagtilbudsområdet kan gøre dette (Plum 2014; Ahrenkiel et al. 2012). Og fordi de er kommet ud af en politisk tankegang om, at det pædagogiske arbejde ikke var godt nok, så har det skabt en kultur, hvor det er ved at leve op til læreplanens mål og rammer og ved at bruge læreplanens ord og temaer på hverdagspraksissen, at pædagogen kan opnå samfundets anerkendelse (Plum 2014; Andersen 2014; Ahrenkiel et al. 2012). Den rette dokumentation af arbejdet med læringssubjekterne (børnene) leder derfor til anerkendelse som faglig pædagog. Dermed er opfyldning af alle læreplanens kriterier og rammer lige med god pædagogisk faglighed.

Læring og udvikling samt dokumentation af disse er gennemgående for hvad der kendetegner dagtilbudsområdet i disse år, og tilblivelsen af den nye styrkede pædagogiske læreplan understreger dette på ny. Dagtilbudsloven indeholder alle de perspektiver og tendenser, der for tiden rører sig i det pædagogiske arbejde, men at det er de perspektiver som er på spil i feltet, er højst sandsynligt også affødt af, at det er en del af lovkravet (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Det der i rammerne og reformerne for det pædagogiske arbejde tilskrives at være tilsigtet pædagogisk praksis, er netop også hvad der bliver anset for at være god pædagogisk faglighed.

1.2.3. Køn i dagtilbud

I ovenstående har vi skitseret hvad der rører sig omkring feltet omhandlende dagtilbud og vi vil derfor i følgende dykke ned i den anden del af vores felt, som vedrører litteratur omhandlende køn i dagtilbud. Ser vi overordnet på køn i dagtilbud fortæller vores søgninger, at der kan identificeres forskellige temaer i litteraturen. En del af litteraturen handler om manglende mænd på pædagoguddannelsen og hvordan dette kan forklares. Litteraturen viser, at dette blandt andet kan forklares med baggrund i pædagogers lave status i samfundet (jf. 1.2.2.1 Pædagogisk faglighed), at faget ofte konnoteres som et omsorgsarbejde og betragtes derfor som en kvindefag samt, at mandlige pædagoger ofte har særregler i dagtilbud grundet en forestilling om, at de oftere end kvinder begår seksuelle overgreb. Udover dette omhandler en del af litteraturen, hvordan en mangfoldig personalegruppe i sig selv kan være en fordel i ligestillingsarbejdet grundet repræsentation (Hviid & Wohlgemuth 2016; Leander 2015; Pringle 2005; Undervisningsministeriet 2017; Pruitt 2014). Ser vi derimod på litteraturen omhandlende køn og etnicitet er denne relativt ny og handler primært om, hvordan køn konstrueres forskelligt alt efter kultur. På samme tid omhandler en del af litteraturen, hvordan familien og kulturen i denne er centralt, at være bevidst om i forældresamarbejdet for at sikre arbejdet med ligestilling (Avenstrup & Hudecek 2016; Hjerrild 2015; Nielsen & Hansen 2016). Afslutningsvist omhandler en del af litteraturen i dagtilbud, som skrevet, køn og dennes betydning for børns udvikling. Denne del af litteraturen præsenterer både et børne- samt pædagog perspektiv. Helt konkret betyder dette, at litteraturen både handler om, hvordan børn imellem konstruerer køn, samt hvordan pædagogernes forståelse af køn og håndtering af denne, påvirker børnenes trivsel og udvikling (Ottosen et al. 2018; Undervisningsministeriet 2017; Svaleryd 2003; Walsström 2005; Eidevald 2009; Askland & Rossholt 2011; Edström 2014; Emilson et al. 2016, Nielsen & Hansen 2016; Avenstrup & Hudecek 2016; Hjerrild 2015; Kampmann 2000, 2003; Knudsen 2005, 2007; Gerlach 2008; Dansk Evalueringsinstitut 2009; Olesen et al. 2008). Da vi undersøger kritisk refleksion over køn som perspektiv i praksis, er det særligt litteratur som omhandler perspektiver på pædagogernes rolle, som vi fokuserer på i følgende.

I den danske lov om ligestilling står der om køn at; *“Ingen må udsætte en anden person for direkte eller indirekte forskelsbehandling på grund af køn.”* (Udenrigsministeriet 2019: §2). Loven omfatter enhver offentlig myndighed eller organisation og omfatter dermed også danske dagtilbud. På samme tid er køn indskrevet i flere af de seks læreplanstemaer i den nye lov om styrkede pædagogiske læreplaner. På denne måde indskrives køn, allerede i lovgivningen, som en central del af det pædagogiske arbejde. I litteraturen på feltet er det heller ikke et nyt fænomen, at køn som perspektiv er relevant for det pædagogiske arbejde. Dog viser litteraturen hvordan tilgangen og håndteringen af perspektivet, afhænger af de forskningsparadigmer som tilgangen trækker på. Uanset, er det relevant at være opmærksom på, at perspektivet generelt skrives frem som en del af ligestillingsarbejdet og handler derfor

om pædagogernes arbejde med at give alle børn lige muligheder (Avenstrup & Hudecek 2016; Askland & Rossholt 2011; Wahlström 2005; Hjerrild 2015; Svaleryd 2003; Dansk Evalueringsinstitut 2009; Olesen et al. 2008; Eidevald 2009; Edström 2014; Emilson et al. 2016).

Ifølge et notat fra Dansk Evalueringsinstitut *Blik for køn i pædagogisk praksis* (2009) skrives der, at der blandt praktikere er bred enighed om, at køn både er determineret af biologi og kultur. Dog er der på trods af denne enighed forskel på, hvordan man forklarer og begrundes forskellenes betydning. I tidligere forskning er der særligt identificeret to positioner. Den ene befinder sig i naturvidenskaben og omhandler hvordan biologien påvirker børns trivsel og udvikling (Dansk Evalueringsinstitut 2009; Olesen et al. 2008; Gerlach 2008; Hjerrild 2015; Avenstrup & Hudecek 2016; Lorentzen & Mühleisen 2006; Knudsen 2005, 2007). Den anden kan findes i socialkonstruktionismen og omhandler hvordan køn konstrueres og hvordan dette påvirker børns trivsel og udvikling (Eidevald 2009; Edström 2014; Svaleryd 2003; Walström 2005; Nielsen & Hansen 2016; Hjerrild 2015; Avenstrup & Hudecek 2016; Emilson et al. 2016; Kampmann 2000, 2003). I følgende dykker vi kort ned i de to tilgange og beskriver først hvad der rør sig i litteraturen, for derefter kort at se på, hvad konkret forskning i feltet siger om positionerne.

1.2.3.1. Litteratur som siger noget om køn ud fra et biologisk perspektiv

Ser vi på litteraturen omhandler de biologiske kønsforskelle, er det særligt forestillingen om, at drenge og pigehjerner er forskellige, som præger litteraturen. Internationalt er det særligt børnepsykiateren Gideon Zlotnik, der med sin bog *De stakkels drenge* fra 1984 har præget debatten (Zlotnik 1984 i Avenstrup & Hudecek 2016; Hjerrild 2015). I bogen beskriver han hvordan piger og drenges udvikling fysisk og psykisk er forskellig og dermed hvordan man skal tage udgangspunkt i dette i pædagogisk praksis (Dansk Evalueringsinstitut 2009, Avenstrup & Hudecek 2014; Hjerrild 2015). I litteraturen nationalt, er det særligt forskeren Ann-Elisabeth Knudsen der har vist interesse for, hvordan biologien har betydning for drenge og pigers trivsel og udvikling. Knudsen har i flere debatbøger skrevet om, hvordan pigers og drenges hjerner modnes forskelligt, og at netop denne forskel har stor betydning for pigers og drenges adfærd og handlemuligheder (Knudsen 2005, 2007). Både Knudsen og Zlotnik hævder som udgangspunkt, at de biologiske forskelle mellem piger og drenge er de væsentligste forskelle mellem børn. Piger og drenge har forskellig adfærd, forskellige præferencer og grundlæggende forskellige vilkår for at udvikle sig. Den biologiserende tilgang er primært repræsenteret gennem strategier for kønsopdeling i pædagogiske praksisser, hvor argumentet for at kønsopdele henvises til biologien, som en universel sandhed (Olesen et al. 2008; Knudsen 2005 & 2007; Dansk Evalueringsinstitut 2009).

Vender vi derimod snuden mod forskning omhandlende piger og drenges hjerner, kan man ikke påvise, at forskellen mellem hjernerne skulle betyde at de udvikler sig forskelligt (Schilhab 2012; Mehlsen 2012; Gerlach 2008; Dansk Evalueringsinstitut 2009; Olesen et al. 2008). I artiklen *Kønnet i pædagogikken* i Dansk Pædagogisk Tidsskrift skriver Christian Gerlach (2008), som forsker i kognitiv neurovidenskab, at selvom der kan identificeres meningsforskelle i piger og drenges hjerner, skal disse forstås som gennemsnitlige. Det betyder ifølge Gerlach, at forskellen på kønnene i hjernens udvikling er væsentlig mindre end forskellene inden for de enkelte køn (Gerlach 2008). Dermed findes der ifølge Gerlach ikke et belæg for at tilrettelægge pædagogiske praksisser med baggrund i biologi. Ydermere påpeger neurobiolog Theresa Schilhab (2012), at neurovidenskab, ligesom alle andre videnskaber, er forbundet med usikkerheder og at man derfor skal passe på med at omsætte forskningen til netop universelle sandheder og forklaringer for praksis. Hjernen og kulturen arbejder sammen i et komplekst samspil og det er derfor svært at vide med sikkerhed om forskelle i piger og drenges hjerner er biologisk bestemt (Mehlsen 2012).

1.2.3.2. Litteratur som siger noget om køn ud fra et kulturelt perspektiv

Kritikken af biologen som værende universel og determinerende for børns trivsel og udvikling, er netop det som tilgange der arbejder med en kulturel forståelse af kønnene kritiserer. Af særlig relevante debattører kan nævnes kønssociolog og formidler af forskning Cecilie Nørgaard, som vi interviewede i vores indledende arbejde i feltet. Det er i særlig grad i debatter om hvordan stereotype forventninger til køn påvirker og potentielt begrænser børns udvikling og trivsel at Nørgaard deltager (Udkantsradio 2019; Nørgaard 2018; Bilag 23 - Lydfil 1). Positionen tager afsæt i, at kulturen i høj grad former barnets trivsel og udvikling og dermed stiller tilgangen store krav til pædagogens rolle i praksis (Svaleryd 2003; Wahlström 2005; Emilson et al. 2016; Eidevald 2009). Af internationale relevante studier kan nævnes Dr.phil i pædagogik Christian Eidevalds phd. afhandling (2009), hvor han undersøger hvordan konstruktionen af køn i svenske børnehaver, med baggrund i poststrukturalistiske teorier, påvirker drenge og pigers trivsel og udvikling, samt hvordan pædagogers forståelse af køn fastholder eller regulerer dette. Ifølge Eidevald kan man, på trods af Sveriges fokus på netop aktivt at sikre ligestilling i relation til køn, fortsat se en tendens til at drenge og piger behandles forskelligt i svenske børnehaver og at dette skaber bestemte muligheder og begrænsninger for deres udvikling. Eidevalds phd. er et eksempel på en type undersøgelse, som i vores søgninger ofte fremtræder i den internationale litteratur (Emilson et al. 2016; Edström 2014; Pardhan 2011; Giraldo 2012; Wahlström 2005; Svaleryd 2003; Askland & Rossholt 2011; Nielsen & Hansen 2016). Kigger vi på den nationale forskning, ses eksempelvis Jan Kampmanns undersøgelser om, hvordan voksnes forståelser af piger og drenge potentielt bidrager til at fastholde de traditionelle stereotype forståelser af køn (2000 og 2003). Ydermere ses Jesper Olesen, Kenneth Aggerholm og Jette Kofoeds analyser af, hvordan pædagogers italesættelser af det kvindelige og mandlige producerer

bestemte rammer, som er med til at definere hvad der udgør en dreng og en pige (2008). Begge undersøgelser påpeger, at sådanne forståelser, potentielt er begrænsende for drenge og pigers udvikling. En måde at forstå disse undersøgelses konklusioner, kan findes i et norsk studie af Leif Askland og Nina Rossholt (2011). Her konkluderes gennem et kvalitativ studie, at ligestillingsarbejdet i norske børnehaver ofte er begrundet i erfaringer og opvækstvilkår, og dermed er det grundlag man arbejder ud fra ikke fagligt. Nørgaard fortæller også i vores interview, at det netop er det, at køn er så grundlæggende for hvem vi er som personer, der gør ligestillingsarbejdet svært i praksis:

Det kræver ret meget, det der med at ændre vaner. (...) At arbejde med de her ting, er fuldstændig umuligt uden at stille sig selv de her spørgsmål. Så derfor så kræver det at du selv tør at kigge på: hvem er jeg, hvordan gør jeg mit køn, hvordan er mine relationer kønnede - hvis de er kønnede, hvordan opdrager jeg mine egne børn, hvordan er min relation til min partner, venskaber, hvordan oplever jeg mig som en del af samfundet - betyder mit køn noget, altså det er på alle mulige planer at du skal turde lave det identitetsarbejde som det jo rent faktisk er. Det er for rigtig mange mennesker ekstremt svært. (Bilag 23 - Lydfil 1: 59:20-59:58).

Litteraturen omhandlende strategier for tilrettelæggelsen af det pædagogiske ligestillingsarbejde indenfor denne position omhandler særligt, hvordan man gennem mangfoldig repræsentation og selvrefleksion, kan arbejde med at udfordre de kønsstereotyper der eksisterer. I Sverige har særligt Kajsa Svaleryd og Kajsa Wahlström præget litteraturen (Wahlström 2005; Svaleryd 2003). Svaleryd har med bogen *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och ung*, udstukket en vej for genuspedagogikken, som også er indskrevet i den svenske lovgivning på området (Svaleryd 2003; Arvidson 2014). I litteraturen på nationalt plan, er det særligt efter indførslen af forløbet *Køn, seksualitet og mangfoldighed* på pædagoguddannelsen i 2014, at strategier for tilrettelæggelse af pædagogisk arbejde, med baggrund i den kulturelle tilgang, særligt har vundet status som noget man kan arbejde med. Fokus i litteraturen er primært den normkritiske pædagogik der handler om, at børn ikke skal begrænses af de kønsstereotyper som voksne møder dem med og dermed skal man aktivt arbejde med, at modarbejde snævre normalitetsforståelser af børn på baggrund af køn (Nielsen & Hansen 2016; Hjerrild 2015; Avenstrup & Hudecek 2016; Graack-Larsen 2016).

Hvis vi kort skal kigge ind i forskningen på området, er det særlige ved denne tilgang at den tager afsæt i en række poststrukturalistiske teoretiske traditioner (Søndergaard 2006, 2007; Butler 2010 [1990]; Foucault 2011, 1980). Dette er modsat den biologiserende tilgang, som ofte tager afsæt i fagprofessionelle debatter (Dansk Evalueringsinstitut 2009). På trods af tilgangens stærke analytiske og teoretiske fokus, samt at den har været repræsenteret i

litteraturen siden kvindeforskningens indtog i 1970'erne (Dahlerup 1998; Walter 2004; Lundberg & Werner 2013), er det fortsat ofte den biologiserende tilgang, som vinder indpas i den måde der tænkes om køn som perspektiv i danske daginstitutioner. Gennemslagskraften skyldes måske, at de der taler for positionen formidler præcist og klart, og at deres pointer er baseret på en række empirisk iagttagede fænomener, som er umiddelbart genkendelige for alle, der er omkring børn. Alle ved hvad der definerer en "vild dreng" og "stille pige" (Dansk Evalueringsinstitut 2009). På samme tid taler positionen ind i et videnskabeligt felt, som alt andet lige anses for værende mere magtfuldt, da det bidrager med konkrete konklusioner og fakta gennem positivistiske statistiske målinger, som de fleste kan forholde sig til og handle ud fra. Dermed taler den biologiserende tilgang ind i de rammer og betingelser, som vi har beskrevet i ovenstående afsnit om 1.2.2. *Kvalitet i dagtilbud* samt 1.2.2.1. *Pædagogisk faglighed*. Det er dog væsentligt at pointere at både den biologiserende tilgang og den sociokulturelle tilgang mener, at det er centralt at man i sin pædagogiske praksis er bevidst om kønnene og dermed bliver køn som perspektiv relevant at beskæftige sig med uanset position.

1.2.4. Specialets placering i den gældende kontekst

Specialet berører altså et felt, som i disse år er påvirket af de nye lovkrav og er præget af en masse nye opgaver, perspektiver og rammer, som den pædagogiske praksis skal indordne sig under. Dette presser det pædagogiske personale og former ligeledes hvad der anses for god pædagogisk faglighed. Endvidere kan vi læse at arbejde med køn som perspektiv i pædagogisk praksis er komplekst, og der er modstridende forskning, holdninger, traditioner og dermed kønsforståelser, hvorfor der ikke er lette løsninger til at tilgå feltet. Vi kan også se, at køn ikke er et nyt fænomen og litteraturen viser, at der er bred enighed om at køn er relevant at beskæftige sig med som praktikker i pædagogiske praksisser.

Der er de senere år, og særligt i forbindelse med introduktionen af faget *Køn, seksualitet og mangfoldighed* som en del af pædagogseminariets undervisning, udgivet en lang række handlingsbøger til at gå til arbejdet med køn som perspektiv (Minister for ligestilling et. al 2008; Avenstrup & Hudecek 2016; Nielsen & Hansen 2012; Hjerrild 2015). På samme tid kan vi dog også se i nyere nordisk litteratur, at arbejdet med køn som perspektiv ofte baseres på opvæksterfaringer frem for faglige værktøjer. Dette er på trods af de mange undersøgelser som viser, at den måde man behandler piger og drenge forskelligt på baggrund af kønsstereotyper, påvirker børns trivsel og udvikling. Hvis dette er tilfældet i Norge, hvor det i en rum tid har været en del af lovgivningen, hvordan står det så til i Danmark, hvor det først i 2018 er blevet skrevet ind i de nye styrkede pædagogiske læreplaner?

Vi kan altså se et problem i, at det er velkendt at danske daginstitutioner bør arbejde med køn som perspektiv, men at det ikke er tilfældet (Prismecertifikatet 2019; Dansk Evalueringsinstitut 2009, 2011; Askland & Rossholt 2011). Dette er på trods af meget viden

og litteratur om, hvordan man skal gøre og hvad det kan betyde for børnene, hvis man ikke arbejder med perspektivet. I specialet indtager vi dermed en plads mellem den etablerede forskning om køn og de handlingsbøger der er på området, og derfor vil vi gerne undersøge, hvordan man arbejder med køn som perspektiv og hvordan dette kan forandres.

2. Konstruktion af forskningsspørgsmål

I vores arbejde med at forstå det felt vi ønsker at intervenere i, er vi blevet opmærksomme på, at køn er en helt særlig kategori, som er selvfølgelig og grundlæggende for os (jf. 4.1. Rekrutteringsforløb; jf. 1.2. Specialets unikke kontekst), og dermed er det ikke noget man nødvendigvis er bevidst om i sit pædagogiske arbejde. Det er svært at igangsætte en forandring, hvis de der begår sig i det pædagogiske felt ikke er bevidste om, at der er en udfordring i arbejdet med køn som perspektiv. Derfor vælger vi i stedet at træde et skridt tilbage og i fællesskab med de som begår sig i feltet til hverdag undersøge, hvordan man overhovedet kan reflektere over køn som perspektiv i praksis. Derfor arbejder vi ud fra følgende forskningsspørgsmål:

2.1. Forskningsspørgsmål

Hvordan kan man skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis, og hvor i kan man identificere udfordringerne og mulighederne for et sådant arbejde?

2.2. Læsevejledning med specialets analysestrategi

Specialet indeholder to sideløbende projekter: et *udviklingsprojekt*, som er forskningscirklen med pædagogisk personale, hvor vi sammen med dem har undret os og udforsket køn som perspektiv gennem kritisk refleksion, og et *forskningsprojekt*, som er det du læser nu, der har til formål at analysere og perspektivere processen og refleksionerne i, under og efter forskningscirklen. Vi arbejder i specialet ud fra en poststrukturalistisk aktionsforsknings inspireret tilgang til feltet, hvilket var tilstedeværende gennem tilgang og design af forskningscirkel, men som også er tilstedeværende gennem alle dele og kapitler i forskningsprojektet.

Denne læsevejledning har til formål, at give et overblik over specialets strukturelle opbygning og hvad de forskellige dele af specialet betyder, for at kunne besvare forskningsspørgsmålet.

Del 1, som er den del du læser nu, er lavet for at give læseren en introduktion til det felt vi arbejder i, samt det videnskabsteoretiske afsæt der har formet vores tilgang til feltet.

Del 2 handler indledningsvis om, hvordan vi metodisk og rent praktisk gik ind i feltet.

Derefter handler resten af delen om den platform vi etablerede, som vores bud på hvordan

man kan skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis. Dermed bliver metoden forskningscirkler udfoldet, hvordan vi har designet en poststrukturalistisk aktionsforsknings forskningscirkel, samt de metodiske overvejelser der blev formet af designets møde med det pædagogiske personale.

Del 3 går i dybden med en analyse af de refleksioner der fandt sted i cirklen ved hjælp af Judith Butlers performativitetsbegreb (Butler 2010) og Donald Schöns processuelle begreber om den reflekterende praktiker (Schön 2013). Del 3's fokus, er på de muligheder og udfordringer vi har analyseret som tilstedeværende i vores forskningscirkel. Delen afsluttes af en analyse af forandringspotentialet i forskningscirklen.

Del 4 afrunder specialet med en diskussion af de videnskabsteoretiske paradokser, en perspektivering, samt en opsamling på specialets pointer.

2.3. Afgrænsning

Der er mange ting på spil i det felt vi arbejder i, og det har også betydet at vores empiri stikker i mange retninger.

Specialet du skal til at læse omhandler, hvordan man kan arbejde med at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis, og altså ikke hvordan *køn gøres*. Vores empiri siger en masse om dette, men det er ikke det primære fokus for forskningsprojektet. Der findes mange udgivelser der handler om hvordan køn gøres (jf. 1.2.3. Køn i dagtilbud; Søndergaard 2006, 2007), men det er baggrundstæppet for at kunne forstå, hvordan man på trods af de kulturelle rammer der er, kan skabe kritisk refleksion. Dermed afgrænser vi os fra at have fokus på det, som det primære i analyserne af empirien.

Derudover er der en anden gennemgående ramme og præmis, som er interessant at have for øje, men som heller ikke er primær genstand for analyse. Det handler om *pædagogisk faglighed* og *professionalisme*. Vi ser på hvordan det pædagogiske personale gør kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis, uanfægtet de forskelle der er mellem medhjælper og pædagog, og uanfægtet de forskelle der er mellem vuggestue og børnehave praksis i forhold til den pædagogiske faglighed. Pædagogisk faglighed er, ligesom hvordan køn gøres, en del af de logikker og traditioner som former refleksionerne, og skrives frem når de er til stede. Ligeledes skriver vi det frem når forskellene mellem uddannede og ikke-uddannedes refleksioner er til stede i materialet, og hvis der er tydelig forskelle mellem matriklernes refleksioner. Men vi afgrænser os fra at have professionalisme og pædagogisk faglighed som i det primære fokus i specialet.

3. Poststrukturalistisk aktionsforskning: nogle videnskabsteoretiske overvejelser

Vi arbejder i dette projekt med poststrukturalistisk aktionsforskning og i udgangspunktet kan de videnskabsteoretiske forståelser disse forskningstraditioner baserer sig på virke som et umage par. Gennem følgende kapitel vil vi vise, både hvordan perspektiverne er uenige, men også hvordan de måske har mere til fælles end man umiddelbart tror (Neidel 2011; Lather 1991; Brown & Jones 2001). Særligt vil vi vise, hvordan det netop er gennem deres centrale afvigelser, at de udfordrer og rejser centrale spørgsmål til hinanden, som bidrager til at supplere de ontologiske og epistemologiske diskussioner andre ofte har pointeret som mangelfulde ved forskningstraditionerne.

I dette kapitel vil læseren ikke finde komplette redegørelser af hverken aktionsforskningen eller poststrukturalismen, men derimod vil vi fokusere på hvordan retningerne forholder sig til begreberne om virkelighed, deltagelse, videnskabelse og forandring. Vi læner os på skuldrene af en række andre forskningsprojekter som har banet vejen forud for vores rejse (Neidel 2011; Krøjer 2003; Brown & Jones 2001; Lather 1991). Vi lader os i dette kapitel særligt inspirere af Agnete Neidel og det stykke arbejde hun har lavet i sin phd., der omhandler kritiske analyser af recovery orienteringen i det socialpsykiatriske arbejde, og som tager udgangspunkt i poststrukturalistisk aktionsforskning (Neidel 2011). Af nyere relevant arbejde i feltet kan nævnes Ditte Høggaards phd. afhandling fra Roskilde Universitet, hvor hun undersøger hvordan det tværsektorielle samarbejde og kommunikationspraksisser mellem sundhedsprofessionelle på ældreområdet med baggrund i poststrukturalistisk aktionsforskning (Høgsgaard 2016). Derudover er det særligt de teoretiske diskussioner af traditionernes forskelle og fællesheder vi lader os inspirere af, som eksempelvis Tony Brown & Liz Jones har arbejdet med gennem etablering af begrebet *refleksiv skrivning* i deres forskning (2001). Samt Patty Lather og hendes bidrag til diskussionerne med udgangspunkt i bogen *Getting Smart: Feminist Research and pedagogy with/in the postmodernism* (1991).

Selvom etableringen af platformen ikke er et nyt fænomen, er det stadig relevant at bruge lidt plads på, at beskrive det afsæt vi hviler på i specialet. Når vi skriver “det afsæt vi hviler på”, taler vi om hvordan vi ser på den virkelighed vi undersøger. Når man bedriver forskning som vi, er det centralt at man overvejer dette, da det vil have betydning for alle de valg og dermed fravalg der træffes i processerne undervejs. Det er grundlæggende for vores afsæt, at vi i specialet bevæger os i krydsfeltet mellem realisme og relativisme samt mellem væren og tilblivelse og at vi arbejder med forskningsfelter der er kritiske overfor betingelser i det samfund vi lever i og som ønsker at forandre disse.

3.1. Aktionsforskning og poststrukturalisme: Historiske og teoretiske rødder

Historisk kan man spore aktionsforskningens rødder til efterkrigstidens USA og med afsæt i kritiske teoretiske rødder (Nielsen & Nielsen 2010; Nielsen 2004; Alvesson & Sköldbberg 2008; Carr & Kemmis 2009). Kurt Lewin, som betegnes for traditionens fader, kritiserede den daværende forsknings evne til at producere relevant viden, der kunne bidrage til at løse de sociale problematikker samfundet stod overfor. På denne baggrund udviklede han en socialteknologi til løsning af disse. Med sociale problematikker mente Lewin social ulighed, som særligt var relateret til race modsætninger (Nielsen & Nielsen 2010; Alvesson & Sköldbberg 2008; Nielsen 2004). Som modpol til det eksisterende akademisk udviklende han "action research", der først og fremmest tog udgangspunkt i, at al relevant vidensproduktion kræver involvering af praksis. Siden har aktionsforskningen udviklet sig i mange grene for - og metodologiske tilgange til, at producere viden i fællesskab, for på denne måde at skabe positiv forandring i praksis og kan derfor betegnes som værende et bredt forskningsfelt. Aktionsforskning sigter generelt mod at skabe bedre liv, menneskelig frigørelse og mere deltagelsesorienteret viden. Man tager generelt udgangspunkt i demokratiske og inkluderende værdier, men betydningen af hvad bedre liv og menneskelig frigørelse betyder, varierer fra gren til gren.

I 1970'erne udviklede de danske arbejdslivs- og samfundsforskere Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsen den kritisk utopiske aktionsforskning, som bygger på inkluderende og demokratiske metoder, til positiv forandring gennem brug af social fantasi (Nielsen & Nielsen 2010; Nielsen 2004; Andersen & Bilfeldt 2014; Bilfeldt et al. 2018). I disse grene arbejder man ofte med strategier for empowerment og man arbejder derfor med en eksplicit ambition om at skabe kompetencer til at tage ejerskab over eget liv (ibid.). I feltet arbejder man med videreudviklinger af fremtidsværkstedet som er udviklet af Robert Jungk & Norbert Müllert. I denne metode er det særligt, at man arbejder med kritik af nuværende samfundsforhold, samt evnen til at forestille sig en utopisk fremtid. Det er i spændingsfeltet mellem deltagernes erfaringer og kritiker samt de utopiske fremtids udkast, at man bliver bevidst og skaber forandring (Jungk & Müllert 1998; Nielsen & Nielsen 2010; Nielsen 2004, Bilfeldt et al. 2018; Andersen & Bilfeldt 2014).

Med inspiration fra Neidel trækker vi i specialet på denne version af aktionsforskningen, da det ifølge hende er det bud på en kritisk forskning der er mest udfoldet og reflekteret videnskabsteoretisk (Neidel 2011). I kritisk utopisk aktionsforskning forpligter man sig i særlig grad på, at udvikle en kritisk videnskab der rækker udover den lokale kontekst som aktionsforskningen udgør, da det er der frigørelsen delvist placeres. Dette betegnes også spredningsarbejdet og omhandler hvordan forandringen vedholder over tid eller eksempelvis ved tiltag på makro niveau (Nielsen & Nielsen 2010; Nielsen 2004; Clausen et al. 2018). Det kritiske projekt i denne forskningstradition går med udgangspunkt i ovenstående på to ben. Dels det ene ben der retter sig mod en kritik af selve videnskaben og dels det andet ben der

retter sig mod at frigøre fra samfundsmæssige magtforhold der undertrykker og begrænser menneskers handlemuligheder (Neidel 2011; Nielsen & Nielsen 2010; Nielsen 2004; Carr & Kemmis 2009).

Det poststrukturalistiske forskningsfelt er ligesom aktionsforskningens bredt. Man kan dog i de fleste traditioner spore en fælles ambition om, overordnet at forstå hvordan vores virkelighed bliver til og om at forstå den tilblivelsesproces som kompleks og foranderlig. Overordnet rettes det kritiske projekt i poststrukturalismen, mod de sandheder som i en given tid og kontekst produceres som værende universelle og sande. Derfor fokuserer man i disse traditioner ofte på, at forstå hvordan forskellige genstande selvfølgeliggøres vs. afselvfølgeliggøres samt rutiniseres og praktiseres og hvordan dette sker i et sammenspil mellem magt og modmagt (Højgaard og Søndergaard 2010).

Hos Michel Foucault, som aldrig selv formulerede sit arbejde som poststrukturalistisk eller som værende en teori eller metodologi - men som alligevel med tiden er blevet udnævnt en af feltets fædre, rettes det kritiske blik mod selve oplysningstiden og det humanistiske projekt (Foucault 1980, 1994, 2011). Med afsæt i, og som opgør med strukturalismen har Foucault og andre poststrukturalister fra 60'erne sat spørgsmålstegn ved ideen om videnskaben og det humanistiske oplysningsprojekt, som en fremadskridende vej mod sandheden, det gode liv og det frie subjekt¹. Ligesom i aktionsforskningen, er der ikke tale om én sammenhængende poststrukturalistisk forskningstradition men snarere om en række inspirationer og videreudviklinger af arven fra eksempelvis Foucault og Jacques Derrida (Foucault 1980, 1994, 2011; Søndergaard 2006, 2007; Butler 2010; Lather 1991; Neidel 2011; Brown & Jones 2001).

Da vi i vores speciale arbejder med, hvordan man kan skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv, kan de feministiske videreudviklinger af poststrukturalismen nævnes som særlig relevante. I disse grene arbejder man generelt med, at udfordre og dekonstruere herskende logikker om køn og seksualitet, som gennem vores *gøren* konstruerer norm vs. afvigelse og dermed også producerer bestemte muligheder og udfordringer i subjekters tilblivelsesprocesser. Det kritiske blik rettes her, mod de måder konstruktioner af køn og seksualitet objektiveres og bliver universelle og dermed potentielt begrænsende. Helt konkret er det Judith Butlers og Dorte Marie Søndergaards forståelser af hvordan køn bliver til, som vi arbejder med (Butler 2010; Søndergaard 2006, 2007). I specialet lader vi os særligt inspirere af forståelsen af køn, som en flydende og foranderlig kategori der i høj grad konstrueres i kulturen, men som ofte i vores sprog og handlinger referer til en tale og *gøren* om køn som determineres af biologi (ibid.). Det er særligt de forståelser som Foucault,

¹ I specialet anvendes forskellige betegnelser om subjektet. Vi nævner subjekt, individ, menneske og person. Vi anvender disse, da vores teori og empiri indeholder gør brug af betegnelserne. Vores speciale er dog ikke en analyse af, hvordan subjekter bliver til og dermed vil vi ikke gå mere ind i hvilke forståelser, der ligger i betegnelserne, på trods af deres forskelligheder.

Butler, Søndergaard samt den kritisk utopiske aktionsforskning beskriver, vi i kapitlet lader os inspirere af i vores etablering af en poststrukturalistisk aktionsforsknings inspireret platform. I vores analyse som følger senere i specialet, benytter vi os af Butlers forståelser, men dette vil vi beskrive nærmere i afsnit 9. *Teoretisk begrebsapparat*.

3.3. Specialets videnskabsteori

I ovenstående har vi introduceret til de teoretiske og historiske rødder vores speciale tager afsæt i. De to forskningsfelter bevæger sig begge i krydsfeltet mellem konstruktion og dekonstruktion og er begge interesserede i at forandre, men deres forståelse af forandring og deres tilgange og metodiske greb til at forandre er forskellige. Neidel skriver i hendes phd. hvordan, at platformen særligt mødte kritik fra forskere i feltet, i relation til de fundamentale forskelle i traditionernes *kritiske projekt og forståelse af magt* og på den baggrund deres forskelligheder i forhold til begreberne *forandring* samt *relationen mellem forsker versus udforsket* og vi vælger derfor at inddele kapitlet i disse afsnit.

3.3.1. Det kritiske projekt og forståelse af magt i vores speciale

Som skrevet i kapitlet indledningsvist bedriver begge forskningsfelter kritisk samfundsforskning og det er i den kritiske ambition, at man finder aktionsforskningens og poststrukturalismens fælles udgangspunkter, men det er ydermere også i denne ambition at deres afvigelser bliver tydelige (Neidel 2011). Vi vil derfor i følgende afsnit dvæle ved vores kritiske ambition i projektet og hvordan den skriver sig ind i begge retningers ambitioner og forståelser. Dette gør vi, for at vise læseren hvorfra vi bedriver kritisk forskning og hvilke ambitioner vi har med denne.

Det kritiske projekt i vores speciale ligger i vores forandringsambition. Vi ønsker, at igangsætte kritisk refleksion over køn som perspektiv og derigennem få blik for de tavse og selvfølgelige forståelser, samt de rammer som refleksionerne eksisterer inden for og derigennem bidrage til udvikling af nye refleksioner. Dermed beror vores forandringsambition på en implicit forståelse af, at der er noget i hvordan køn gøres i den pædagogiske praksis der kunne være bedre og at dette kan forandres ved at igangsætte kritisk refleksion. Den kritiske forandringsambition og måden hvorpå den etableres, kan begrundes i både aktionsforskningens og poststrukturalismens rødder. Det er centralt for vores speciale, at omdrejningspunktet er, at vi ønsker at udfordre og forstyrre det selvfølgelige og tavse i det pædagogiske arbejde. Dette beror på en ambition om, at udfordre det der etablerer sig som herskende 'sandheder' i arbejdet. Ser man på poststrukturalismens og aktionsforskningens kritiske afsæt, kan man identificere en generel fælleshed i, at de retter opmærksomhed mod en kritik af videnskaben og dens søgen mod universelle sandheder. I forlængelse af dette retter de begge en kritik af videnskabens rolle som: "(...) *the*

master of Truth and Justice” (Foucault 1977 i Neidel 2011: 34) og forsøger - dog med meget forskellige tilgange - at udfordre denne privilegerede position i samfundet (Neidel 2011; Bilfeldt et al. 2018; Nielsen & Nielsen 2010; Andersen & Bilfeldt 2014; Nielsen 2004; Alvesson & Sköldberg 2008; Foucault 1980, 1994, 2011; Butler 2010). Ifølge den kritiske aktionsforsker Kurt Aagaard Nielsen er det aktionsforskningens opgave, at gøre op med reificeringen af verden. Med dette mener Nielsen, at ethvert forsøg på at ordne og kategorisere verden skaber reifikation, som fastfryser tingenes tilstand i en ‘forkert form’ og som derfor begrænser menneskets handlemuligheder (Nielsen 2004). Ifølge Nielsen, bliver det derfor formålet med aktionsforskningen, at skabe en modpol til fastfrysningen. På denne måde bliver det kritiske projekt i aktionsforskningen meget lig poststrukturalismens kritiske ambition om, at udfordre og forstyrre enhver tids herskende sandhedsregimer (Butler 2010; Foucault 1980, 1994, 2011; Søndergaard 2006, 2007; Neidel 2011; Lather 1991).

Men hvordan dette konkret gøres, der afviger de to forskningsfelter fra hinanden. For hvor det grundlæggende i poststrukturalistisk forskning er, at man arbejder med at *stille spørgsmålstegn*, arbejder man i aktionsforskningen, med *at åbne op for nye svar*. I aktionsforskning sker udfordringen af det der fastfryses gennem utopiske frirum, der faciliteres og rammesættes af forskere. De utopiske fremtidsforslag er forestillinger om, hvordan det ideelle samfund bør se ud og indeholder derfor en immanent kritik af samfundets herskende logikker. Man arbejder altså med at sprænge magten indefra (Nielsen & Nielsen 2010; Nielsen 2004; Bilfeldt et al. 2018; Bilfeldt et al. 2012; Andersen & Bilfeldt 2014; Neidel 2011). På denne måde etableres magten i meget aktionsforskning, som noget der kommer ude fra og frigørelsen for deltagerne ligger i bevidstgørelsen om de undertrykkende strukturer de begår sig i (ibid.).

Forståelsen af magt er på den anden side væsentlig anderledes i poststrukturalismen. Med inspiration fra Foucault må magten forstås som produktiv: “*It seems to me that power is ‘always already there’, that one is never ‘outside’ it*” (Foucault 1980: 142), Ifølge Foucault er magt allestedsværende og om magtens funktion skriver han: “*(...) that relations of power are interwoven with other kinds of relations (...) for which they play at once a conditioning and conditioned role*” (ibid.) På denne måde forstås magt og frihed ikke som hinandens modsætninger, men derimod som hinandens forudsætninger (Foucault 1980, 1994, 2011). Dermed forstås magt som producerende i sig selv og formålet bliver dermed at forstyrre samt udfordre magten. Det er altså ikke et fastfrosset samfund der skal udfordres, med det formål at frigøre fra undertrykkende strukturer, men derimod er det der udfordres i poststrukturalismen selve den præmis, at man gennem sin væren i verden producerer logikker som opleves som selvfølgelige og det er disse der skal udfordres (Neidel 2011; Foucault 2011, 1980; Butler 2010; Søndergaard 2007). Det er dog relevant, at aktionsforskere ikke vil argumentere for, at det der kritiseres kan stå udenfor for de betingelser og rammer kritikken eksisterer inden for, men blikket i aktionsforskningen er

ikke på hvordan magt produceres, men derimod på at skabe positiv forandring (Nielsen & Nielsen 2010; Nielsen 2004).

I en poststrukturalistisk virkelighedsforståelse findes muligheden for frigørelse i utopiske frirum altså ikke og man må i stedet forstå rummet som et forhandlingsrum af hvad virkeligheden er og kan være. På denne måde bliver den poststrukturalistiske ambition at skabe dekonstruerende rum. Det er gennem dekonstruerende blikke, at man kan åbne op for nye og andre måder at indrette samfundet på, men det er centralt at disse nye måder ikke forstås som bedre, men derimod som nye logikker der indeholder konstante forhandlinger af, hvad der etableres som værende sandt i en given tid og kontekst (Neidel 2011; Foucault 2011, 1980; Butler 2010; Søndergaard 2007; Lather 1991; Højgaard & Søndergaard 2010).

I specialet er det særligt poststrukturalismens forståelse af magt vi lader os inspirere af. Vi forsøger ikke, at frigøre det pædagogiske personale fra undertrykkende strukturer, men derimod forsøger vi ved, at igangsætte kritisk refleksion over køn som perspektiv, at udfordre de tavse og selvfølgelige forståelser, som det pædagogiske personale i deres hverdag handler inden for, med det formål at opnå nye blikke på netop deres hverdag. Vi har i afsnittet beskrevet hvordan det kritiske projekt og deraf forståelsen af magt i aktionsforskningen og poststrukturalismen både har fællesheder og afviger fra hinanden. I begge forskningsfelter kan man ydermere identificere en interesse for relationen mellem viden om verden og deltagelse i verden. Dermed forpligtes begge forskningsfelter på en diskussion af hvad deltagelse i verden egentlig referer til (Neidel 2011). Denne fælles interesse leder os videre til, at beskrive hvordan vi i specialet forstår relationen mellem forsker og udforskede.

3.3.2 Relationen mellem forsker og udforsket

Det der adskiller aktionsforskning fra meget anden traditionel forskning, er den participatoriske epistemologi der karakteriseres ved; *“(...) at deltagerne er medforskere og deltagere i at definere, hvilke problemstillinger der er relevante og hvordan metodologi og forskningsdesign skal udformes”* (Bilfeldt et al. 2018: 9). Det er netop den participatoriske epistemologi, der ligger til grund for at aktionsforskningen i flere andre forskningstraditioner er blevet kritiseret for ikke at være “rigtig forskning”, da man opløser skellet mellem subjekt og objekt, som ofte betegnes som forudsætning for god kvalitet i forskningsprojekter (Bilfeldt et al. 2018; Nielsen & Nielsen 2010; Nielsen 2004; Andersen & Bilfeldt 2014). Det centrale i aktionsforskningen er netop, at forskere og udforskede indgår på lige fod i produktionen af viden. Dette betyder, at det bliver centralt i aktionsforskningsprojekter, at man arbejder med at etablere et trygt rum hvor alle kan komme til orde, for at sikre den fælles produktion af viden. Det er dog uanset hvilke tiltag man som aktionsforsker gør sig for at etablere et trygt rum, et grundvilkår at der altid vil være magthierarkier og asymmetri på spil undervejs i processerne, da man ikke mener at hverken deltagere eller forskere træder forudsætningsløse ind i projekterne (ibid.). Det er derfor også en generel udfordring i

aktionsforskningsprojekter, at være opmærksom på de interne magthierarkier undervejs, da man som forsker ofte må opgive at være iagttager og indgå som deltager (Nielsen 2004; Clausen et al. 2018).

Ser vi på poststrukturalismens syn på forsker versus udforsket, kan der spores en fælleshed i forståelsen af, at man som subjekt ikke kan gå forudsætningsløst ind i et forskningsprojekt. I poststrukturalismen er det generelt, at man forstår subjektets tilblivelse som kompleks og at man både formes og former den virkelighed man indgår i (Foucault 1980, 1994, 2011; Butler 2010; Søndergaard 2006, 2007; Lather 1991). I seksualitetens historie bind 1, skriver Foucault: "*Vestens mennesker lærer lidt efter lidt, hvad det vil sige at være et levende væsen i en levende verden (...) Være underlagt visse livsbetingelser og kunne stille visse forventninger til livet (...)*" (Foucault 2011: 147). Vi bliver altså til, som subjekter i en given tid, historie og kontekst, hvor der stilles bestemte krav og hvor man på denne baggrund kan stille bestemte forventninger til livet. Med denne forståelse af subjektet og virkelighedens tilblivelse bliver det væsentlig for os, at være opmærksomme på hvordan vi som forskere (red. studerende) selv former den virkelighed, vi indgår i og på samme tid hvordan de der deltager i vores forløb, også former virkeligheden og deraf den viden vi producerer. Dermed kan vi med det poststrukturalistiske bidrag netop få blik for de interne forhandlinger af, hvem der kan sige hvad, fra hvilken position i de processer vi igangsætter og dermed komme omkring en generel udfordring i aktionsforskningen (Højgaard & Søndergaard 2010; Søndergaard 2006, 2007; Neidel 2011). Ifølge Neidel bliver det med denne forståelse af virkelighedens tilblivelse og ambitionen om at producere viden i fællesskab, hvor vi er en del af virkeligheden og vores deltagelse i den er med til at forme den, at man etablerer en moralsk og etisk forskningspraksis. Når vi både former og formes af den virkelighed vi indgår i, har vi et ansvar for handle på en etisk og moralsk ansvarlig måde, da vi handler i en verden hvor vi aldrig kan handle uden for rammerne og dermed bærer vi et ansvar for de måder vi søger at skabe forandring på (Neidel 2011). Med disse forståelser er specialet et videnskabeligt projekt der involverer sig i virkelighedens tilblivelse, gennem deltagelse i udviklingen af selve det felt der undersøges. Dog forsøger vi ikke i samme grad som i traditionelle aktionsforskningsprojekter, at udviske skellet mellem forsker og udforsket, da vi i specialet arbejder med at adskille aktion og forskning (jf. 11. Diskussion af de videnskabsteoretiske paradokser). Til trods for dette, arbejder vi, som skrevet, fortsat med en eksplicit forandringsambition og derfor vil i følgende dvæle ved vores forståelse af forandring.

3.3.3 Hvad er forandring og hvad skal den kunne?

Som skrevet arbejder man i poststrukturalismen med *at stille spørgsmål* og i aktionsforskningen arbejder man med *at åbne op for nye svar*. Dette betyder også, at man i

de to traditioner arbejder med forskellige forståelser af, hvad forandring er og hvad formålet med den er.

I aktionsforskningen arbejder man, som skrevet, med en eksplicit forandringsagenda, og der ligger en forståelse af, at det er i forandringsprocessen, at man opnår viden om det der er begrænsende for de konkrete handlemuligheder individ eksisterer i (Nielsen & Nielsen 2010; Nielsen 2004; Clausen et al. 2018; jf. 3.2.1. Det kritiske projekt i specialet). Den eksplicitte forandringsagenda gør, at aktionsforskning betegnes som normativ og er ofte blevet kritiseret for dette. Dog vil man i poststrukturalistisk forskning altid argumentere for, at al videnskab er normativ og dermed er dette en grundpræmis i alle forskningsprojekter og på denne måde kan vi med poststrukturalismens bidrag overkomme kritikken (jf. 3.2.1. Det kritiske projekt i specialet; Foucault 1994, 2011). Arbejdet med at igangsætte forandringsprocesser er dermed helt centralt i aktionsforskningen og er både en iboende styrke og udfordring. Det er på den ene side det der gør aktionsforskningen konkret, og giver mulighed for at igangsætte kreative læreprocesser fra neden, men det er på samme tid også det der potentielt skaber et manglende blik over for institutionel magt, og er dermed en udfordring i forhold til at sikre, den forandring man har en eksplicit ambition om. Dette er en udfordring, da forandring kræver ændringer på flere niveauer, end det lokale mikro niveau hvor processen finder sted (Clausen et al. 2018).

Med denne udfordring vender vi igen tilbage mod poststrukturalismen og feltets forståelse af forandring. I poststrukturalismen finder man ikke på samme måde en eksplicit forandringsagenda. Alligevel er forandring central, da formålet med forskningen er at gøre op med alt hvad der for en tid etablerer sig selv som værende objektivt, universelt og sandt. Dog skal forandring i poststrukturalistisk forskning hverken betegnes som positiv eller negativ, da al forandring blot bidrager til konstitueringen af nye sandheder, og dermed vil den altid tilbyde nye, men ikke nødvendigvis bedre, betingelser for handling (Søndergaard 2006, 2007; Butler 2010; Lather 1991; Foucault 1994, 2011).

Begge felter arbejder altså med at forandre, men det er særligt intentionaliteten i aktionsforskningen der adskiller traditionerne. I etableringen af vores platform, bidrager poststrukturalismen med et særligt blik, der grundet feltets fokus på at stille spørgsmålstegn, giver os mulighed for at være opmærksomme på magthierarkier, på både makro- og mikroniveau. Implementeringen af de to forskningsfelter i én platform, giver os mulighed for både at arbejde med intentionaliteten, det konkrete og processen samt på samme tid, at arbejde med de forhandlinger som processen skriver sig ind i lokalt og globalt.

I dette afsnit har vi forsøgt at etablere en platform, hvorfra vi bedriver forskning med udgangspunkt i implementeringen af to forskningsfelter i én platform, nemlig poststrukturalistisk aktionsforskning. I vores speciale etablerer vi en platform, hvorfra vi bevæger os mellem de to felters forståelser og afsæt. Vores virkelighedsforståelse læner sig

mere ad den poststrukturalistiske tankegang end aktionsforskningens og vi arbejder med at etablere en platform, hvorfra vi kan konstruere et rum for kritisk refleksion med afsæt i dekonstruktion og derigennem producere viden i fællesskab, ved delvist at udviske skellet mellem forsker og udforsket. Vi forstår magt som produktiv og vi mener ikke, at man kan frigøre individet fra undertrykkende strukturer, men at vi i vores deltagelse i verden både formes af og former den virkelighed vi indgår i. Dog arbejder vi med normativitet og en forståelse af, at noget kunne være bedre når det drejer sig om at gøre køn i pædagogiske praksisser i dagtilbud. Vi har dermed en eksplicit forandringsambition, og arbejder med at den forandringsproces vi igangsætter også producerer nye forståelser, som det pædagogiske personale kan handle indenfor og, at disse ikke kan adskilles fra de rammer der eksisterer i samfundet. Dermed er det også centralt i vores speciale, at vi i tråd med det poststrukturalistiske bidrag må sætte vores egne konstruktioner under lup. På samme tid er det netop ved at igangsætte en forandringsproces, at vi sammen med det pædagogiske personale kan få blik for de tavse og selvfølgelige forståelser og rammer som vi handler indenfor og som vi i dette speciale sætter spot på.

Del 2

Empiriproduktioner



4. Det indledende metodiske arbejde

Vi har i specialets første del introduceret til det felt vi intervenserer i, samt præsenteret etableringen af en poststrukturalistisk aktionsforskningsinspireret platform, som er vores videnskabsteoretiske afsæt. I følgende kapitel vil vi kort skitsere vores indledende metodiske arbejde, som vi har udarbejdet med det formål at rekruttere, samt forstå det felt vi i ovenstående har præsenteret med udgangspunkt i den relevante litteratur der eksisterer i feltet.

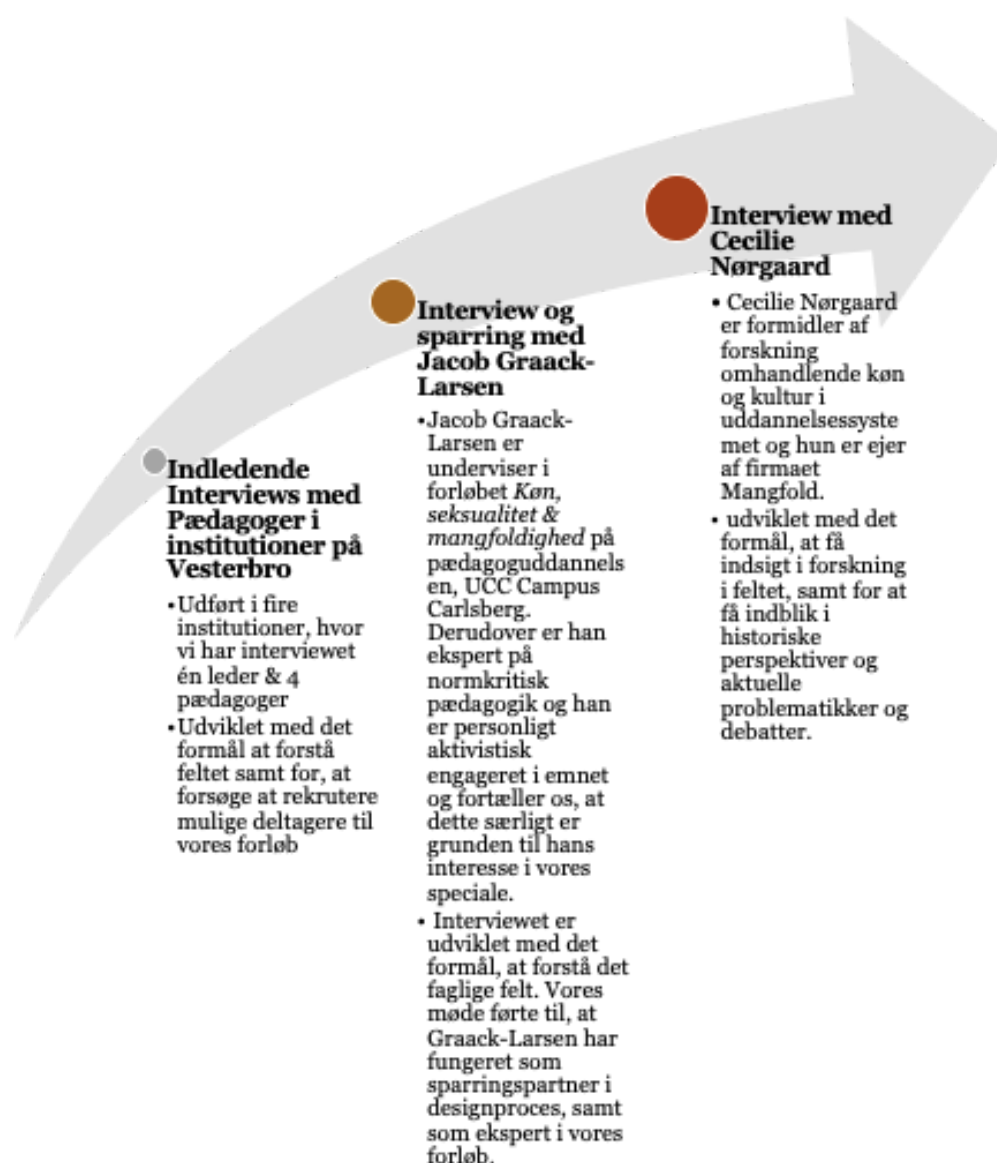
Det er vigtigt at understrege, at vi gennem hele specialet og i empirien har valgt at give deltagere, institutionen, lederen, børn, gårdmænd og så videre andre navne. Derfor er de navne som fremgår alle sammen pseudonymer. Dette sker af hensyn til at beskytte deltagerne og institutionen, eftersom vi bruger udviklingsprojektet og deres udtalelser som primær empiri for vores teoretiske analyse. Derudover handler anonymisering i forskningsprojektet også særligt om en moralsk etisk forpligtigelse over for institutionens børn og forældre, der ikke har givet samtykket til projektet, og uundgåeligt vil være en del af de observationer deltagerne medbringer. Dog vil de, som udgangspunkt, ikke være anonyme i det udviklingsprojekt vi laver med dem, da udviklingsprojektet er et fællesseje mellem os og dem, og de er derfor medbestemmende i forhold til hvad forløbet efter cirklen skal være, og hvordan det skal formidles og til hvem. Deltagerne har givet samtykke til denne opdeling, som er lavet med inspiration fra Neidel (Neidel 2011; Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde; Bilag 20 - Referat af sparringsmøde med Ida og Jens).

4.1. Rekrutteringsforløb

Udover at få et indblik i litteraturen samt mediernes repræsentation i feltet, fandt vi det relevant at snakke med flere af de aktører som begår sig i feltet til hverdag, for at forstå hvordan de betingelser og vilkår vi kan identificere i litteraturen og mediernes repræsentation udmønter sig i praksis (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). Vi valgte i udgangspunktet, at specialets empiri skulle indsamles i en institution i Københavns Kommune, da man i 2016 arbejdede aktivt med køn som perspektiv i pædagogisk praksis, med baggrund i en indsats; *Ligestilling i børnehøjde* og da man på samme tid arbejder aktivt med at give alle borgere lige muligheder (Københavns Kommune 2019). På denne baggrund havde vi en antagelse om, at køn som perspektiv måtte være et fokus i kommunen, og dermed også i de dagtilbud der eksisterer. Efter at have situeret undersøgelsen til at omhandle dagtilbud i Københavns kommune, fandt vi det først og fremmest relevant at komme i kontakt med nogle københavnske institutioner (Bilag 7 - Rekrutteringstekster og tilbagemeldinger). Som udgangspunkt med det formål, at besøge dem og snakke med pædagogerne om, hvorvidt og hvordan de arbejder med at skabe lige muligheder for alle børn, samt for at høre om de kendte til indsatsen *Ligestilling i børnehøjde*. Derudover havde vi en forhåbning om, at kontakten til pædagogerne i

institutionerne, måske kunne lede til et samarbejde senere i processen. Denne forhåbning havde betydning for, hvordan vi rent praktisk valgte de institutioner vi kontaktede i første omgang. Vi valgte, at de skulle være placeret tæt på hinanden, da det vil gøre det nemmere at mødes, og eventuelt tage timer ud af dagligdagen. Da vores specialekontor er placeret centralt på Vesterbro og vi her har faciliteter til at kunne afholde møder, valgte vi at kontakte de institutioner som befinder sig i dette område af København. Udover at kontakte institutioner, har vi yderligere i vores indledende arbejde snakket med en projektmedarbejder der var tovholder på indsatsen *Ligestilling i børnehøjde* i Københavns Kommune, Cecilie Nørgaard som er formidler af forskning omhandlende køn i kultur og uddannelse samt Jacob Graack-Larsen som er underviser i forløbet *Køn, seksualitet og mangfoldighed* på pædagoguddannelsen UCC Campus Carlsberg.

Her er en figur over forløbet med indledende interviews og ekspertinterviews:



(Figur 1)

Vi valgte, at lade os inspirere af semistrukturerede interviews til både samtalerne med pædagoger og eksperter, hvilket betød at vi havde lidt emner vi gerne ville omkring og et par spørgsmål, men interviewguiden blev en rettesnor og ikke en tjekliste (Brinkmann & Tanggaard 2010). Det betyder, at formen både var stram og fleksibel - vi havde nogle emner og spørgsmål vi gerne så besvaret gennem interviewet, men lod os ikke slavisk styre af dem og fulgte den retning dialogen i interviewet tog (ibid.). Vi valgte denne type interviewform, da tilgangen bidrager med en åbenhed overfor den interviewedes interesser og inputs. Dette er relevant i forhold til vores videnskabsteoretiske tilgang, hvor vi også skal være åbne for at blive udfordret og netop ændre fokus hvis det viser sig relevant (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Vi valgte ydermere aktivt, at inddrage vores egne aktier i projektet, da det ud fra en aktionsforskninginspireret optik er vigtigt med gennemsigtighed over for den interviewede. Det vil dermed også sige, en gennemsigtighed over for vores interesser, bevæggrunde og tanker (Nielsen & Nielsen 2010). Man kan dog argumentere for, at vores rekrutterings agenda i interviewene ikke er tråd med ovenstående ambitioner. Det kan være etisk problematisk, at vi indledningsvist siger, at vi bare gerne vil tale med dem om hvordan de arbejder med at give børn lige muligheder, hvorefter vi afslutningsvist spørger dem direkte om de vil tage del i et forløb. Vi har dermed ikke været gennemsigtige med vores agenda og derfor kan det have betydet, at flere af de interviewede pædagoger ikke oplevede de kunne sige nej. Det kan blandt andet også være en forklaring på, hvorfor vi oplevede stor interesse, men efterfølgende et stort frafald i interesserede. Vi forsøgte dog, at spørge på en måde, hvor vi ikke forventede et prompte svar, men understregede at de kunne vende tilbage til os, hvis det havde interesse, og derudover italesatte vi en forståelse for, hvis de ikke ønskede at være med.

Vi har arbejdet med flere strategier undervejs i vores rekrutteringsproces. Indledningsvist forsøgte vi, at rekruttere på institutionsniveau, blandt andet via de indledende interviews med pædagoger, men både her og i de mails vi sendte ud, var det svært at etablere et samarbejde. Dette var på trods af positiv feedback og interesse i emnet køn som perspektiv i pædagogisk praksis. Derfor ændrede vi undervejs strategi og forsøgte at rekruttere på individniveau. Dette betød, at vi skrev opslag i diverse grupper for pædagoger på Facebook (Bilag 7 - Rekrutteringstekster og tilbagemeldinger). Trods mange opslag og flere positive tilbagemeldinger, fik vi ikke et samarbejde. Det viste sig uanset strategi, at være svært for os at rekruttere deltagere til vores projekt. Selvom de fleste tilbagemeldinger på mails var positive, omhandlede afslagene ofte mangel på tid og ressourcer (ibid.). På vores facebook opslag fik vi særligt to negative tilbagemeldinger, som begge tog udgangspunkt i, at nu skulle vi stoppe med det pjat, for børn er forskellige videnskabeligt og biologisk set, og samtidig passe på vi ikke begynder på alt det *hen*, som de arbejder med på den anden side af Øresund (ibid.). Disse tilbagemeldinger viser os, at feltet vi ønsker at intervenere i er komplekst. Som skrevet i *Specialets unikke kontekst* har pædagoger i danske dagtilbud travlt og der er mange

statslige krav de skal leve op til. På samme tid er køn som perspektiv i en faglig praksis særligt, da køn i høj grad også forklares som en del af vores biologi og hvem vi er som individer. Det er særligt erfaringen om feltets komplekse karakter vi tager os med videre fra vores lange, frustrerende og til giver helt opgivende rekrutteringsproces. Efter vores forsøg på at rekruttere på individniveau, vendte vi tilbage til strategien om at rekruttere på institutionsniveau. Dette gjorde vi, da Trine, som vi snakkede med i et indledende interview, fortsat var meget interesseret. Vi tilbød hende derfor at kontakte Søren, som er leder i Institution Sommerfuglen og dermed blev vores indledende interviews vejen til et institutionelt samarbejde for os. Institution Sommerfuglen, lederen Søren og deltagerne i vores forskningscirkel vil vi kort præsentere i følgende afsnit.

4.2. Præsentation af Institution Sommerfuglen og deltagere

I ovenstående afsnit har vi skitseret vores vej til et samarbejde med Institution Sommerfuglen. I følgende afsnit vil vi kort præsentere institutionen, lederen Søren og hans motivation for at indgå et samarbejde samt det pædagogiske personale der deltager i vores forskningscirkel. Dette gør vi, for at give læseren indblik i konteksten for udviklingsprojektet der udgør specialets empiri, da denne også har betydning for det rum vi etablerede og deraf den viden vi producerede (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

Institution Sommerfuglen er en integreret institution, som har en vuggestueafdeling og en udflytterbørnehave. Institutionen har tidligere eksisteret som to separate institutioner, men er nyligt fusioneret i én integreret institution. Dette betyder, at børnehave og vuggestue ikke har ret meget med hinanden at gøre i deres hverdag og dermed er deres kommunikation minimal. Demografisk beskriver både Trine og Søren forældre- og børnegruppen, som værende privilegerede og ressourcestærke og de har ikke mange børn med udfordringer (Bilag 1 - Referat fra interview med Trine).

Søren er leder i Institution Sommerfuglen og han virker fra første møde interesseret i vores projekt og ambitioner. Søren fortæller os, i et uformelt møde om muligheden et samarbejde, at hans motivation for at indgå i et forløb særligt relaterer sig til vores tilgang og metode, nemlig den kritiske refleksion. Søren var meget nysgerrig på, hvorvidt igangsættelse af kritisk refleksion kunne bruges til faglig refleksion over andre emner, og deri også en interesse i, hvad medarbejderstaben egentlig reflekterede over i forhold til dette perspektiv i praksis. Udover dette var samarbejdet for Søren en mulighed for, at det pædagogiske personale kunne sparre på tværs af matrikler. På samme tid havde Søren i forvejen tænkt, at institutionen skulle have et forløb om normkritik og dermed var det oplagt at tilrettelægge et sådan forløb i kølvandet på vores forløb. Til mødet lavede vi en samarbejdsaftale (Bilag 6 - Samarbejdsaftale med Institution Sommerfuglen). Her blev vi enige om de formelle rammer for forløbet, som blandt andet indebar at vi stillede efter to deltagere fra hver matrikel, da vi fandt det relevant, fordi flere af de pædagoger vi snakkede med i vores indledende og

afsøgende arbejde, påpegede vigtigheden af, at man ikke er alene om at implementere køn som perspektiv i praksis, da det er et emne som er så personligt og svært at tale om (Bilag 1-4 - Referater af indledende interviews). Cecilie Nørgaard pointerede også dette i vores interview (Bilag 23 - Lydfil 1). Argumentet er, at deltagerne efterfølgende ikke står alene med spredningsarbejdet (Clausen et al. 2018; jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Derudover aftalte vi at al personale var velkommen til at deltage uanset faglig baggrund. Det eneste kriterium var, at deltagerne skulle have en fast tilknytning til institutionen. De praktiske aftaler var, at møderne skulle afholdes i et ekstra lokale på vuggestuens matrikel på Vesterbro, at vi planlagde to dage med fire timers observation i henholdsvis vuggestue og børnehave, at vi deltog i et personalemøde inden forløbets start, at vi fastsatte de umiddelbare datoer for tre møder, og at vi forpligtede os på et afrundende personalemøde efter sommeren (ibid.). På trods af vores aftale fortalte Søren os, at han helst ikke ville tvinge personalet til at deltage og derfor aftalte vi, at vores deltagelse på personalemødet potentielt kunne bidrage til rekruttering af deltagerne, forudsat at der manglende tilmeldinger.

Aftalen med Søren indebar altså, at vi mødte personalet to gange forud for vores forløb. Første gang vi mødte personalet var, da vi gennemførte deltagende observationer på begge matrikler, som en del af vores arbejde med at forstå den kontekst vores forløb skulle udarbejdes i (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; Justesen & Mik-Meyer 2010). Vi tilbragte cirka fire timer på hver matrikel og det gav os et meget flygtigt billede af hvordan hverdagen ser ud i Institution Sommerfuglen. Da vi efterfølgende mødte personalet til p-mødet var der kun to tilmeldinger til forløbet og dermed fik vores tilstedeværelse en rekrutteringskarakter. Det gjorde, at vi fokuserede meget på hvad personalet kunne få ud af at deltage, frem for at fokusere på hvad køn som perspektiv handler om. Da vi forlod p-mødet havde seks fra det pædagogiske personale vist interesse og efter en række mails frem og tilbage var deltagerne på plads:

- *Trine*: blev uddannet pædagog for to år siden, og har arbejdet i vuggestue afdelingen sammen med Gitte i lidt over ét år.
- *Gitte*: er ligeledes uddannet pædagog, og har været det i ca. 20 år. Hun arbejder som sagt i vuggestuen, og har gjort det i 10 år.
- *Rasmus*: er pædagogmedhjælper og har i to år arbejdet i udflytterbørnehaven. Han har en uddannelse som børneyoga instruktør, som han bruger aktivt i arbejdet.
- *Ida*: har været vikar for hele Institution Sommerfuglen i et års tid, men blev for nyligt fastansat som flyver i udflytterbørnehaven.
- *Jens*: er uddannet pædagog og har været det i 13 år. Han har i en del år arbejdet i udflytterbørnehaven.

5. Konstruktion af forskningscirkel - et rum til refleksion og forandring

I det forgangne kapitel har vi beskrevet hvordan vi etablerede et samarbejde om at forløb omhandlende kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis med Institution Sommerfuglen. Vores bud på at skabe kritisk refleksion over emnet med afsæt i vores videnskabsteoretiske platform samt den unikke kontekst, er forskningscirkler. Derfor vil vi i det følgende kapitel gennemgå metoden, samt hvordan vi har valgt at designe vores forskningscirkel.

5.1. Rum for refleksion: Forskningscirkler

Som skrevet i *Specialets unikke kontekst* skal daginstitutioner opfylde mange statslige krav, som gør det pædagogiske personales hverdag travl. På samme tid handlede de afslag vi fik ofte mangel på tid og ressourcer, fordi mange af de institutioner vi kontaktede allerede var forpligtet i mange projekter (jf. 4.1. Rekrutteringsforløb; jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). På baggrund af dette valgte vi, at vores forløb med det pædagogiske personale skulle tage udgangspunkt i, at skabe ro og tid til at stoppe op og reflektere i fællesskab. Vi valgte derfor at benytte os af metoden forskningscirkler (Persson 2009), som er en metode til netop at skabe refleksion i fællesskab gennem fordybelse med udgangspunkt i en forskningsproces. Metoden giver adgang til fælles vidensproduktion, hvor forskere og praktikere i fællesskab er lige bidragsydere og derigennem potentielt udvikler hinandens praksis (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Inden vi begynder at skrive frem, hvordan vi valgte at designe vores forskningscirkel, vil vi først give læseren et kort indblik i hvad forskningscirkler er for en størrelse, samt hvilken kontekst metoden er udviklet i.

Forskningscirkler er udviklet i Sverige i 1970'erne. Metoden er baseret på praksis-inddragende og praksis-forandrende ambitioner og udspringer af en aktionsforsknings inspireret tankegang. Pædagogik professor ved Malmø Universitet Sven Persson lavede i 2000'erne en række eksperimenter og videreudviklede på ideerne bag de originale metoder i Malmös uddannelsessektor, hvilket ledte til udgivelsen af en metodevejledningsrapport om forskningscirkler i 2009 (Persson 2009). Perssons udgangspunkt for at bruge og udvikle på metoden, var at producere ny viden og forandre og udvikle skole- og uddannelsessystemet i Malmö. Rapporten er vores primære litteratur, til at klarlægge metoden, men vi inddrager andre kilder når det er relevant.

Forskningscirkler “(...) were established with the aim of facilitating a meeting between research-based and experienced-based knowledge.” (Persson 2009: 7). Det vil sige, at der i tråd med vores videnskabsteoretiske afsæt, ikke forsøges at udviske skellene mellem forskere og praktikere, men derimod at gøre forskellene til en styrke, da parterne besidder hver deres unikke viden, fra det felt de kommer fra og dermed kan bidrage med forskellige inputs.

Fokus er på dialogen mellem de to, hvilket kan bidrage til en udvikling af begges praksis. *“Det væsentlige ved metoden er, at forskningscirkler skaber et rum til fælles refleksion over praksis, og de udfordringer, som cirkelns deltagere oplever i deres hverdag.”* (Hecksher et al. 2014: 4). Derudover giver forskningscirkler mulighed for at analysere og gå i dybden med det komplekse i arbejdet, som oftest bliver simplificeret og reduceret i traditionel forskning (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

Som forskning, der bevæger sig i et deltagende forskningsfelt, møder metoden ofte kritik af andre forskere, for ikke at leve op til standarderne for god forskning. Argumenterne er, at praktikkerne ikke har de nødvendige kompetencer til at forske, og der er bias udfordringer ved at de skal forske i egen praksis (Skovhus & Buhl 2014). For os er det ikke en relevant diskussion, da vi ikke arbejder med, at man kan gå forudsætningsløst til værks i et forskningsarbejde eller i en konkret praksis. Vi eksisterer i en given tid, historie og kontekst og derfor, vil det vi gør altid påvirke og påvirkes af de processer vi indgår i (jf. 3.2.2. Relationen mellem forsker versus udforsket). Det relevante for os er dog, at være opmærksomme og gennemsigtige omkring hvad deltagerne og vi bringer i spil i forskningscirklen og hvordan vi konstant påvirker og påvirkes i møderne. Ønsker læseren mere viden om vores arbejde med dette henviser vi til specialets metodisk videnskabsteoretiske analyse af vores platform og proces (jf. 7. Metodologiske overvejelser).

Til diskussionen om hvorvidt forskningscirkler kan betegnes som forskning er det relevant for os, at vi i dette speciale, som tidligere beskrevet, arbejder med to projekter: et udviklingsprojekt og et forskningsprojekt. Forskningscirklen er udviklingsprojektet, hvor vi sammen med deltagerne stiller tid, rum, ressourcer og viden til rådighed, for at kunne reflektere over en faglig kompleksitet, hvilket potentielt kan give et nyt blik på praksis. Hvad der udspiller sig i cirklerne og udviklingsprojektet, er den primære empiri for forskningsprojektet. Det vil altså sige, at udviklingsprojektet og dermed forskningscirklen ikke er der, hvor forskningen i specialet finder sted. Forskningen er i det du netop nu sidder og læser: i forskningsprojektet, hvor vi teoretiserer, analyserer og diskuterer forskningscirklen. Derfor er det altså ikke relevant for projektet at diskutere, hvorvidt forskningscirkler er forskning, for cirklen bruges ikke som forskning, men som empiri for at forske. Denne adskillelse af aktion og forskning er et eksempel på et af de videnskabsteoretiske paradokser, som er det primære fokus i specialets diskussion, som læseren kan finde i *Del 4: Afrunding af specialet*.

5.2. Vores design af forskningscirklen

Følgende afsnit omhandler udviklingen af forskningscirkelns design. Designet er udviklet med inspiration fra anden forskning, der beskæftiger sig med enten forskningscirkler, aktionsforskning eller dekonstruerende metoder, samt fagbøger som arbejder med køn som empirisk felt i pædagogiske praksisser (Bilag 13, 14 og 15 - Drejebøger for cirkelmøderne). Da

vi gerne vil designe et rum for igangsættelse af kritisk refleksion, har det været en central og gennemgående overvejelse at tilpasse designet til den kontekst og de vilkår som deltagerne begår sig i. En pointe er, at mange aktionsforskningsprojekter ikke opnår den ønskede forandring, fordi konteksten begrænser eller modarbejder ambitionerne (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst; Clausen et al. 2018; jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

Da vi grundet vores videnskabsteoretiske afsæt både ønsker at stille nye spørgsmål og på samme tid åbne op for nye svar, er vores design konstrueret med både et dekonstruerende og et handlingsrettet blik. Vi har gennemlæst designet af flere omgange med fokus på, hvordan vi sikrer dette. Dernæst er designet gennemlæst og kommenteret af vores vejleder og aktionsforsker Maria Bruselius Jensen, som har bidraget med væsentlige metodologiske bemærkninger, der er medtænkt i designet. Afslutningsvist er designet gennemlæst af vores faglige sparringspartner i det empiriske fagfelt, Jacob Graack-Larsen, for at sikre relevansen i designets indhold.

Kapitlet tager udgangspunkt i de mere generelle teoretiske overvejelser der ligger i vores konstruktion af designet. Ønsker læseren mere information om hvad der konkret skete undervejs i processen, henviser vi til kapitel 6. *Forskningscirklen i Institution Sommerfuglen*.

5.2.1. De praktiske dimensioner i vores forskningscirkel

Der findes fire forskellige varianter af forskningscirkler, hvor af vores kan betegnes på følgende måde; “(...) *Forskningscirkler med et givent tema, som er relaterbart for lærerne* (red. eller pædagogisk personale)” (Persson 2009: 12). Deltagerne i vores forskningscirkel har ikke selv valgt temaet, men har tilmeldt sig frivilligt og dermed kan man argumentere for, at temaet er relaterbart for dem. Helt konkret arbejder vi med overskriften; “køn som perspektiv i pædagogisk praksis”. Det er dermed os som forskere, der har konstrueret forskningscirkelns tema og udgangspunktet for fordybelse og refleksion. Dette adskiller sig fra den traditionelle aktionsforsknings tankegang, hvor problemstillingen kommer fra praktikerne selv (jf. 3.2.2. Relationen mellem forsker versus udforsket).

Praktisk anbefaler Persson, at der er 5-6 deltagere og i relation til tidsperspektiver foreslår Persson, at arbejdet med forskningscirkler løber over 1,5 år, hvor man mødes to timer hver 3 uge (Persson 2009). Vores projekt har en væsentlig kortere tidshorisont, hvor vi i forskningscirklen mødes af tre omgange á to timer. Helt konkret betyder det, at vi i vores forskningscirkel ikke har samme tidshorisont og dermed mulighed for at gå i dybden og man kan argumentere for, at det har betydning for deltagerne og vores mulighed for at reflektere. Vi vil diskutere tidsperspektivets udfordringer og muligheder i vores metodologiske overvejelser i afsnit 7.6. *Tidsperspektivet*. I vores forskningscirkel deltager der fem medarbejdere fra det pædagogiske personale. Det er i udgangspunktet flere end vi havde planlagt, da vi tænkte at grundet vores korte tidshorisont ville færre deltagere være en fordel

hvis alle skulle kunne komme til orde. Derfor er det interessant hvilken vidensproduktion færre deltagere havde givet os.

Den strukturelle opbygning i forskningscirkler minder om en typisk forskningsproces (Persson 2009; Poulsen et. al 2016; Skovhus & Buhl 2014). Som skrevet mødtes vi med de deltagende deltagerne af tre omgange, som konkret tog udgangspunkt i følgende overskrifter:

1. Finde problemstilling at arbejde ud fra
2. Analyse af problemstilling
3. Afrunding af processen

Vores forskningscirkel afviger særligt fra den traditionelle forskningscirkel ved tredje møde, som i sin oprindelse handler om at konkludere på resultater. Afvigelsen består i, at vi ønskede at etablere et rum, hvor der var tid og ro til refleksion og undren og hvor vi nødvendigvis ikke skulle fokusere på et resultat, men bare fokusere på at reflektere.

Vi ville i vores udviklingsprojekt gerne sikre et deltagende og inddragende fokus og valgte eksempelvis blandt andet på denne baggrund, at designet skulle udvikles processuelt. Det betød, at vi til hvert møde evaluerede dagen med deltagerne, samt at vi sparrede med deltagerne mellem møderne om de udfordringer de oplevede og brugte deres kommentarer aktivt i de kommende designs. Vi valgte ligeledes, at indføre en stor grad af frivillighed i forskningscirklen for at sikre deltageres engagement og aktive deltagelse, da vi gerne ville tilpasse rammerne for forskningscirklen til den kontekst deltagerne arbejder i (Clausen et al. 2018). På samme måde valgte vi, at delagtiggøre deltagerne i vores refleksioner over processen undervejs i forløbet, gennem deling af referater af cirkelmøderne, samt ved at dele vores umiddelbare analytiske pointer til sidste cirkelmøde. Vi valgte at fokusere på delagtiggørelsen for at lade deltagerne forme vores empiri og vidensproduktion i både udviklings- og forskningsprojekt (Neidel 2011; jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Vores design bygger altså i udgangspunktet på en forskningscirkel med fokus på ro og tid samt inddragelse og aktiv deltagelse. Helt konkret hvordan dette design udspillede sig i vores forskningscirkel, vil vi dykke nærmere ned i, i kapitel 6. *Forskningscirklen i Institution Sommerfuglen*, men før dette vil vi i følgende afsnit skrive frem hvordan vi på et overordnet plan arbejdede med igangsættelse af refleksion til møderne.

5.2.2. Mødernes struktur for igangsættelse af kritisk refleksion

Den overordnende struktur for at igangsætte refleksion, tager afsæt i vores forståelse af kritisk refleksion (jf. 1.1. Begrebsafklaring: Kritisk refleksion). Cirkelmøderne er struktureret med to ugers mellemrum. Denne struktur giver deltagerne mulighed for, at være i praksis og dermed bringe nye praksis oplevelser med ind til næste cirkelmøde. Derudover giver tiden deltagerne mulighed for, at reflektere videre over de overraskelser vi har konstrueret, som

dermed potentielt giver anledning til nye refleksioner. Det er blandt andet i denne proces, at refleksionen sker.

De overraskelser vi konstruerer, for at igangsætte kritisk refleksion, tager udgangspunkt i dekonstruerende greb. Med begrebet dekonstruktion mener vi ikke, at man nødvendigvis skal bryde med de forståelser man begår sig i, men at man med et dekonstruerende greb kan arbejde med at forstyrre disse. Vi lader os i vores forståelse af begrebet inspirere af forfatterne Tony Brown og Liz Jones, som de beskriver det i bogen *Action research and postmodernism - congruence and critique* (2001), med udgangspunkt i Jacques Derrida. Om dekonstruktion skriver forfatterne: “(...) *deconstruction obliges me to position myself so that i can question those boundaries that are established around me and which i have erected around myself. Enactments of deconstruction work at troubling these boundaries (...)*” (Brown & Jones 2001: 135). Det er altså ved at etablere et rum, hvor vi gennem dekonstruerende greb giver deltagerne, og os selv, mulighed for at stille spørgsmålstegn ved egne forståelser, at vi konstruerer en overraskelse og derigennem potentielt igangsætter refleksion. Måden vi konkret arbejder med at sætte deltagerne og vores egne konstruktioner under lup er gennem nogle gennemgående punkter i mødernes design. I forhold til deltagerne har vi løbende forsøgt at forstyrre og udfordre deres forståelser ved at præsentere dem for viden der potentielt overrasker dem. Vi har blandt andet præsenteret dem for artikler, forskning, podcasts, ekspertviden som alle præsenterer forskellige blikke på hvordan køn kan forstås og håndteres i praksis (Bilag 22 - Materialer uddelt til deltagerne under cirkelmøderne). I forhold til, at arbejde med at forstyrre vores egne konstruktioner har vi brugt et gennemgående greb vi kalder *Djævlens advokat*, som afslutning til hvert møde. Grebet indebærer at deltagerne får lov til at stille spørgsmålstegn ved dagen program, indhold samt facilitering. Derudover har vi helt grundlæggende arbejdet med et gennemgående dekonstruerende greb, der er inspireret af Brown & Jones (2001) kaldet *Refleksiv skrivning*. Det indebærer, at man dokumenterer refleksioner i logbøger. Man fikserer refleksionerne i tid og rum som gør, at man senere kan vende tilbage og reflektere og stille spørgsmålstegn, ved den tekst man på en givent tidspunkt skrev, for at udfordre de logikker som teksten skriver sig ind i. Det er disse greb, der tilfører det dekonstruerende element og giver mulighed for at se praksis med friske øjne (Brown & Jones 2001).

Den refleksive skrivning blev brugt i de observationer vi bad deltagerne producere mellem møderne. Vi valgte at deltagerne ikke skulle holde logbøger, da vi vurderede at det ville være svært for dem at gennemføre i praksis grundet den kontekst og de vilkår de begår sig i (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). Derfor valgte vi, at deltagerne skulle arbejde med den *refleksive skrivning* gennem *mikroprojekter*, som henter inspiration fra en metode i bogen *Køn i børnehøjde* (2011). Mikroprojekter er en metode, der er udviklet til brug i en travl hverdag og som tager udgangspunkt i et kortlægningsskema, hvor man på baggrund af observationer, af et konkret fokus i praksis, forsøger at forstå de logikker som observationerne skriver sig ind i. Forfatterne nævner i denne forbindelse vigtigheden af, at man som bruger af metoden

modtager sparring, da det kan være svært at distancere sig fra egen praksis og analysere på den (Askland & Rossholdt 2011). Helt konkret valgte vi, at det pædagogiske personale skulle observere egen praksis med udgangspunkt i et fokus og vi bad dem reflektere over dette ud fra en række spørgsmål. De spørgsmål vi udviklede havde til formål, at få deltagerne til at stille spørgsmålstejn ved det de observerede og derigennem opnå et nyt blik på deres praksis (Bilag 22.4 - Konfronterende blikke øvelse). Vi tilbød sparring mellem møderne, som gav deltagerne mulighed for at stille spørgsmål til deres arbejde med mikroprojekterne.

Grebet refleksiv skrivning giver mulighed for stille spørgsmålstejn ved de forståelser som den skrevne tekst skriver sig ind i. Dette kan ifølge Brown & Jones også være en sårbar position, fordi teksten gøres til genstand for kritik fra flere sider (Brown & Jones 2001). På denne baggrund bliver det blandt andet derfor relevant, at skrive frem hvordan vi arbejdede med at sikre et trygt og inkluderende rum, som også er en central pointe i aktionsforskningen (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

5.2.3. Opbygning af det trygge rum som forudsætning for igangsættelse af refleksion

Som skrevet ovenstående og i projektets videnskabsteoretiske kapitel er det en central pointe i aktionsforskningens inkluderende værdier, at alle har mulighed for at komme til orde og dette kræver, at man etablere et trygt rum. I forlængelse af dette kan det som skrevet i ovenstående afsnit være sårbart at arbejde med dekonstruktion, fordi man underlægges kritik. På samme tid har køn vist sig at være et sårbart emne at tale om i fællesskab og dermed bliver etableringen af et trygt rum i vores forskningscirkel i høj grad central (Nielsen & Nielsen 2010; Clausen et al. 2018; Bilfeldt et al. 2018; Jungk & Müllert 1989; jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). I forlængelse af dette, er det ydermere relevant for vores forskningscirkel at være opmærksomme på, hvordan vi etablerer et trygt rum, da produktionen af magt og asymmetri altid vil være på spil (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

Ifølge Neidel er fællesgørelse, tilgængelighed og gennemsigtighed vigtige elementer i at skabe et trygt rum (Neidel 2011). Vi har arbejdet med dette på flere måder. Forud for processen mødte vi, som skrevet, det pædagogiske personale på et personalemøde og da vi observerede. Dermed havde deltagerne mødt os og var bekendte med projektet forud for cirkelmøderne. Derudover brugte vi os selv, egne oplevelser, udfordringer og positioner som aktive og tilstedeværende perspektiver ved møderne. Vi har ligeledes løbende overvejet præmisserne for deltagelse i forskningscirklen og brugte eksempelvis derfor første cirkelmøde på, at synliggøre præmisserne for deltagelse i forhold til roller, proces og formål (Nielsen & Nielsen 2010). Vi har ved hvert cirkelmøde, som skrevet, præsenteret en række refleksioner for deltagerne og vi har delt vores analytiske pointer. Vi har ligeledes været tilgængelige, ved at stille os til rådighed for sparring mellem møderne. I et forsøg på at skabe fælleshed i

processen valgte vi efter hvert møde, at dele et referat som deltagerne kunne kommentere på, hvis de ikke var enige i vores tolkninger (Bilag 16-18 - Referater af cirkelmøderne; jf. 6. Forskningscirklen i Institution Sommerfuglen; Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne). Vi etablerede ydermere også en stor grad af frivillighed i processen, for at give deltagerne mulighed for at følge deres interesser, og give dem mulighed for at påvirke indholdet undervejs, i et forsøg på at etablere et trygt rum (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst; Nielsen & Nielsen 2018). At skabe et trygt rum handler ikke kun om det vi gør og siger, men også om de rammer vi tilbyder deltagerne. Vi valgte eksempelvis at lade tid til at spise og drikke fylde til hvert møde da tidligere aktionsforskning viser, at det kan være en fordel i etableringen af det trygge rum, at man bruger tid på at snakke og lære hinanden lidt at kende. Derudover valgte vi også, at placere os på forskellige måder i rummet for at formen ikke skulle være for formel og ikke få en 'undervisningskarakter' (Nielsen & Nielsen 2010; Bilfeldt et al. 2018; Jungk & Müllert 1989). For at se hvordan vi konkret brugte og placerede os i rummet, henviser vi til Bilag 8 - *Figur og billeder af cirkelmøde-rummet*. Rammerne er centrale, da de bidrager til, at deltagerne oplever at kunne tale frit. Med at "tale frit" mener vi at magthierarkier internt i forskningscirklen, samt blandt deltagerne og ledelsen kan begrænse deres muligheder for dette. Dog er det igen relevant kort at nævne, at vi ikke mener at man nogensinde vil kunne tale frit, da man altid vil være påvirket og på samme tid påvirke den kontekst man indgår i. Ved at være opmærksom på de rammer man tilbyder, kan vi forsøge overkomme udfordringerne med at "tale frit", der nu måtte eksisterer i rummet (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

Etableringen af det trygge rum fyldte meget for os undervejs i processen. Da det som skrevet, er et grundvilkår for vores arbejde, at magt og dermed asymmetri altid vil være på spil i rummet, var det ikke overraskende for os, at vi oplevede flere udfordringer i vores arbejde med at etablere samt opretholde et trygt rum til cirkelmøderne. Dette vil vi udfolde i 7. *Metodologiske overvejelser*.

6. Forskningscirklen i Institution Sommerfuglen

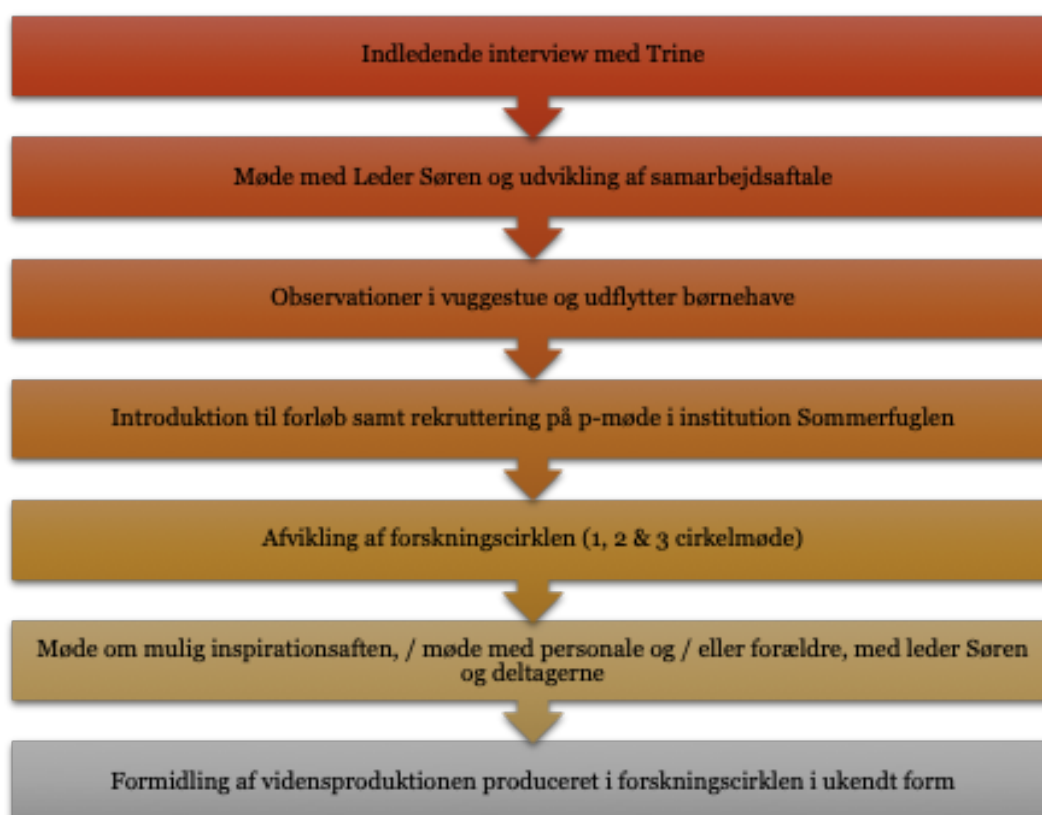
Følgende kapitel er en konstruktion af processens forløb, som på flere måder for os fremstod som kompleks, åben og ufærdig. Når man konstruerer en beskrivelse af et forløb, er det ofte en udfordring, at bibeholde den kompleksitet, som findes i det levede liv man beskriver og derfor vil det som skete altid være mere komplekst end det teksten har mulighed for at vise (Brown & Jones 2001; Nielsen & Nielsen 2010). Ligeledes er det os, der har konstrueret en beskrivelse om processen ud fra vores oplevelser og dermed er vores oplevelser den primære stemme. Det er dog heller ikke vores pointe, at gengive en komplet beskrivelse af forløbet, men derimod at give læseren et indblik i en, til tider broget proces fyldt med brud og uforudsete drejninger og på samme tid give et overblik over det forløb, som danner rammen om specialets empiri. Deltagernes stemmer er repræsenteret gennem plancher, der blev lavet

i fællesskab, og gennem referaterne kapitlet er skrevet på baggrund af (jf. 5.2.3. Opbygning af det trygge rum), men deres oplevelse af forløbet er sikkert en anden end den vi som facilitatorer af forløbet konstruerer. Det er som læser værd at bide mærke i dette, da det blik vi anlægger højst sandsynligt er anderledes end det pædagogiske personales, da vores interesser i udviklingsprojektet tjener forskellige formål (jf. 7.1. At blive forført - hvilke interesser tjener vi?).

Kapitels struktur følger i kronologisk rækkefølge, hvor vi gennemgår møderne med de metodiske greb vi valgte at bruge, og hvordan de greb udfoldede sig i praksis. Vi vil forsøge, at vise den ufærdighed og de brud vi stødte ind i undervejs ved, at skrive de refleksioner vi gjorde os løbende og mellem møderne, som i høj grad formede og banede en bestemt vej for vores forskningscirkel.

Gennemgangen af forløbet til møderne er skrevet på baggrund af referaterne (bilag 16, 17 og 18), drejebøgerne (bilag 13, 14 og 15) og transskriptionerne (bilag 10, 11 og 12) samt plancherne (bilag 19). Vi laver ikke direkte henvisninger til referater, drejebøger og transskriptionerne i dette afsnit, da det vil forstyrre teksten, eftersom alt det skrevne er på baggrund af dem. Ønsker læseren mere dybdegående gennemgange, henviser vi derfor til at læseren finder det i bilagene.

Her er en figur over møder med Institution Sommerfuglen:



(Figur 2)

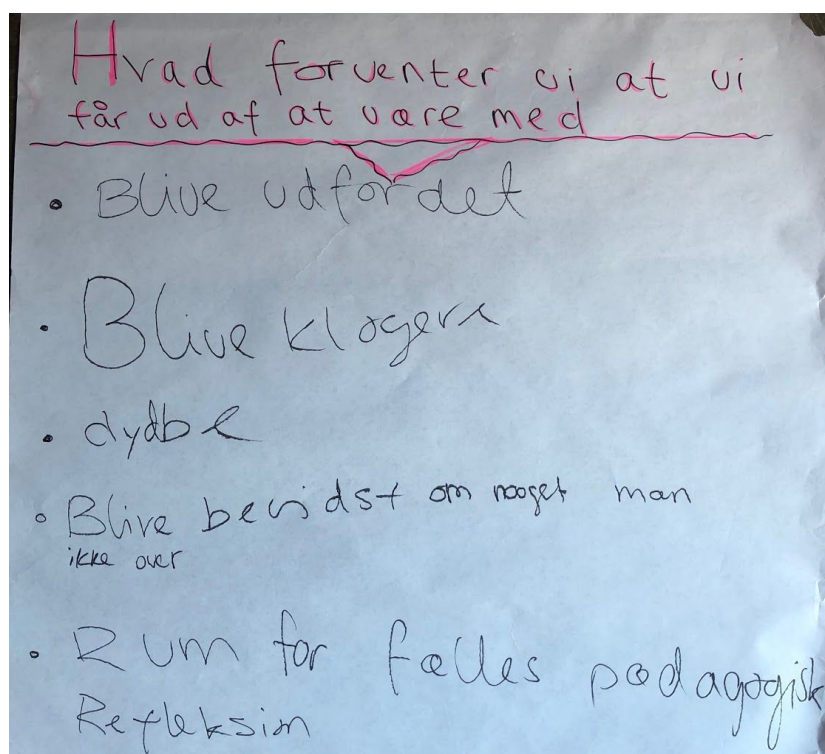
6.1. Første cirkelmøde: Skabe et meningsfuldt rum for alle

Det overordnede formål for det første cirkel møde var, at vi fælles fik rammesat hvad rummet skulle kunne, og italesat hvordan rummet kunne være meningsfuldt for alle. Derudover havde mødet også som primært formål, at få skabt et rum, hvor alle følte sig trygge til at ytre sig og bidrage (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; jf. 5.2.3. Opbygning af det trygge rum). Det var dog ikke alle deltagere var til stede til første møde. Jens var blevet syg og Ida havde overset mailen med de endelige datoer, hvorfor det kun var Trine, Gitte og Rasmus som var til stede.

Grundet formålet med dagen, fandt vi det væsentligt at vi indledningsvis brugte tid på at fortælle om metoden, de praktiske rammer for deltagelse, lave samværsaftaler og anonymitetsaftaler, snakke om positionsfordeling mellem os og deltagere, og ikke mindst snakke om forventninger til forskningscirklen (Bilag 19 - Planche 1 og 2).

At få italesat forventningerne til rummet var vigtigt af to primære årsager: så vi kunne be- eller afkræfte deres forventninger med vores viden om metodens ramme, samt at vi kunne blive forstyrret og inspireret af deres italesættelser. Derudover så vi det som en god introduktion til rummets positioner, at vi fra starten inviterede dem til at tale og gav dem mulighed for at bidrage med deres inputs, da det ville indikere de ønskede rammer for rummet: at vi er fælles om at skabe rummet og at vi tager deres bidrag alvorligt (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

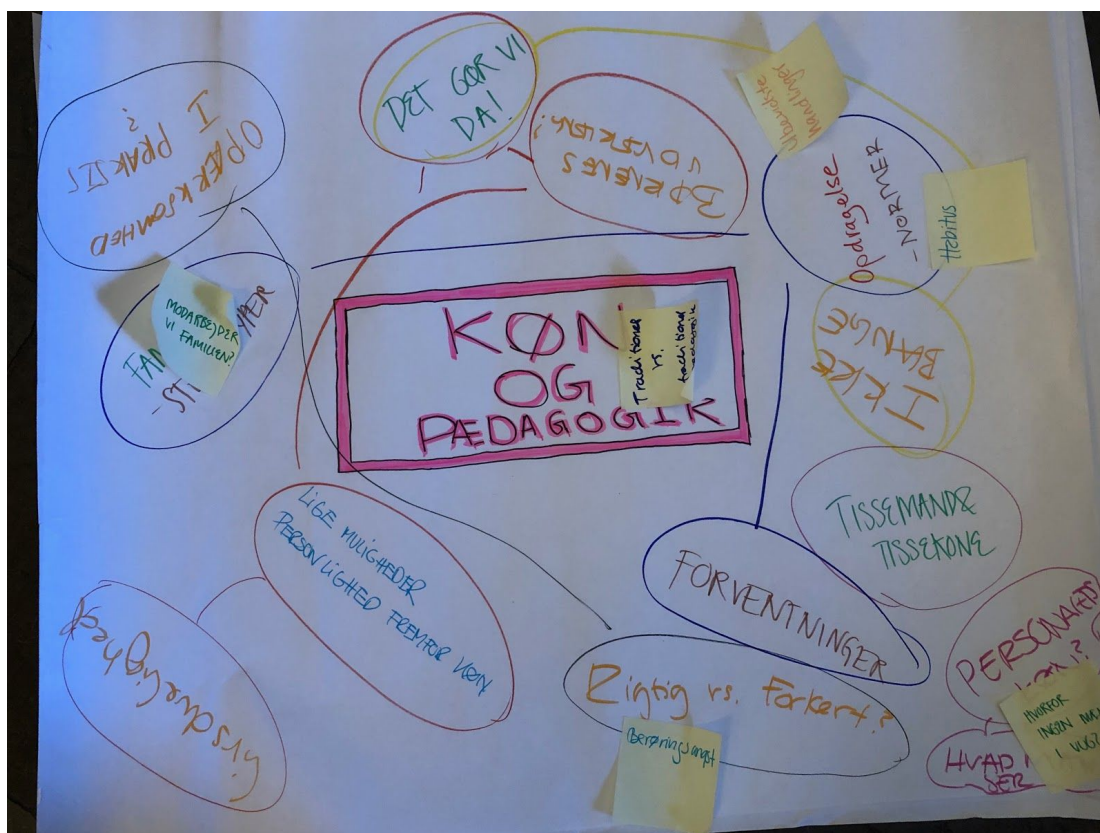
På planchen med forventninger står der:



(Bilag 19 - Planche 1)

Vi formåede at indhente lidt tid i de indledende snakke, hvorfor vi gik i gang med mindmap før den planlagte pause. Mindmappet var tænkt som en øvelse i, at få talt os varme på emnet 'køn og pædagogik', samt få indsigt i hvilke tanker og hvilket udgangspunkt vi hver og især taler ud fra. Der var godt engagement til øvelsen, dog havde deltagerne besvær med at afgrænse sig til stikord, som vi med inspiration fra tidligere aktionsforskningsprojekter har erfaring med, kan være en fordel for at sikre alles aktive deltagelse og dermed også at alle kommer til orde (Jungk & Müllert 1989; Bilfeldt et al. 2018).

Efter pausen delte vi debatindlægget *Vi er alle djævelsk biased*, der er skrevet af Cecilie Nørgaard (Nørgaard 2018, ses i bilag 22.1). Indlægget er en opfordring til at læseren stiller opmærksomheden mod de kønsopfattelser vi er opvokset med: "*Vi er vokset op med en traditionel kønsopfattelse som den dominerende kønsopfattelse, og det samme er generationer før os, så vi tænker ikke over det, når vi handler stereotyp. Det kulturelle er blevet det naturlige, og vi bruger automatreaktionen.*" (Nørgaard 2018). Vi valgte at dele denne artikel med deltagerne, for potentielt at kunne forstyrre de forståelser og udsagn deltagerne kom med under mindmappet (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Grunden til at vi havde valgt netop denne artikel som forstyrrende element, da vi fra rekrutteringsprocessen havde erfaringer med, at man ofte blev mødt med en afstandstagen eller en negligering af relevansen i at snakke om køn som perspektiv (Bilag 7 - Rekrutteringstekster og tilbagemeldinger). Artiklen eksemplificerer hvad kønsstereotyper handler om, hvor subtilt stereotyperne kommer til udtryk, og at vi alle gør det - selv Nørgaard der i hele sit voksenliv har arbejdet med emnet. Artiklen blev modtaget med interesse og en konstatering af at den provokerede, men måske provokerede den ikke så meget som vi havde forventet, for de tilstedeværende deltagere var faktisk åbne overfor at det her perspektiv har sin relevans. Den bidrog dog stadig med nye refleksioner over stikordene på mindmappet.



(Bilag 19 - Planche 3)

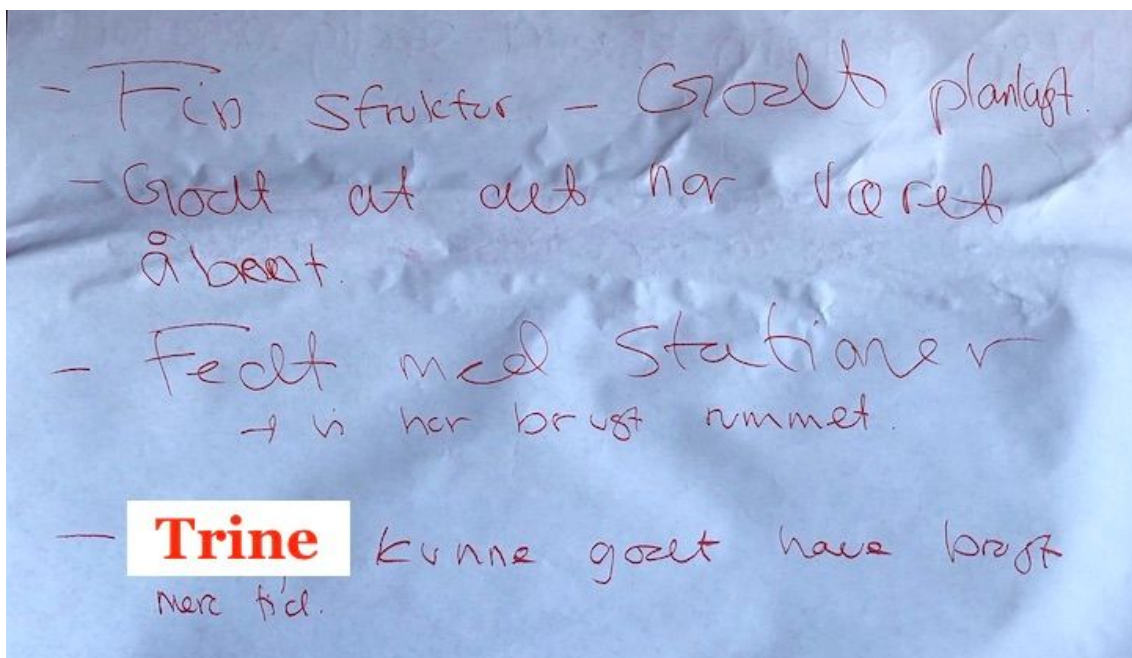
Efter mindmap øvelsen gik vi videre til, at skulle udvælge en konkret situation i praksis, som deltagerne kunne fokusere på i deres observationer mellem møderne. De situationer vi foreslog, var kommet til på baggrund af de observationer vi havde foretaget os i Institution Sommerfuglen, sammenlagt med forskning på området (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). Vi havde valgt tre primære situationer: *Når et barn kræver særlig voksenkontakt*, *Hjælp og selvhjulpenhed* og *At opdele børnene i grupper og tilbyde aktiviteter til dem*. Vi præsenterede også et mere tidsmæssigt flydende fokus: *Jer som rollemodeller*, da både Nørgaard, Svaleryd og Wahlström italesætter, at al ligestillingsarbejde begynder med én selv (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). Dertil havde vi en blank planche, hvor vi lagde op til at vi kunne tilføje andre, hvis der var andet deltagerne så som relevant. På planchen tilføjede vi: *Sproget* og *Forældre-samarbejdet om køn*, da begge havde fyldt meget i forbindelse med mindmappet. Der blev tilføjet noter til plancherne, hvorefter der skulle stemmes om det endelige fokus (Bilag 19 - Planche 4-8). Trine havde den afgørende stemme og endte efter megen tvivl med at sætte sin stemme på 'at gruppeopdele og tilbyde aktiviteter'. Det undrede os, at de endte med at vælge netop den situation, for under brainstorm til de forskellige emner, var der ikke meget energi på at gruppeopdele og tilbyde aktiviteter, og det var ikke et emne som var kommet op under mindmappet. Til gengæld havde familien og forældresamarbejdet fyldt meget, hvorfor det altså undrede os, at den ikke blev valgt.

Vi lagde op til en problemformulering, ud fra en Persson inspireret tankegang, hvor de første møder handler om at finde frem til og udforme en problemstilling, som man derefter arbejder ud fra i cirklen (jf. 5.2. Vores design af forskningscirklen). Grundet tidspress havde vi lavet en skitse til problemformuleringen, som vi præsenterede for deltagerne. Deltagerne godtog problemformuleringen, men var lidt forvirret over ordvalgene: *“Hvordan kan vi i vores pædagogiske arbejde med at opdele børnene i grupper og udbyde aktiviteter, arbejde med at udfordre de kønnede selvfølgeligheder vi handler ud fra?”*.

Efter valget af situationen og udformningen af problemformuleringen gav vi dem en øvelse, der som sagt var tiltænkt som et redskab til refleksiv skrivning, som de skulle arbejde med i tiden inden næste møde, når de i deres praksis havde at gøre med den valgte situation (jf. 6.2.2. Mødernes struktur for igangsættelse af kritisk refleksion; Bilag 22.2 -

Observationsøvelsen). Derudover gav vi dem endnu en artikel, som de fik med hjem, hvis de havde interesse i at læse mere om forskning på køn og hjerner: *Mænd er fra Jorden, og det er kvinder også. Der findes ikke en mandehjerne og en kvindehjerne* (2019), som Torben Sangild har udgivet hos Zetland (Bilag 22.3).

Afslutningsvis evaluerede vi på dagen og på de rammer og bidrag vi som facilitatorer havde sat. Trods adskillige forsøg på, at få deltagerne til at sige noget kritisk, så kom de ikke med meget kritik af vores facilitering, som vi havde håbet, da vi også vil udfordres (jf. 5.2.2 Mødernes struktur for igangsættelse af kritisk refleksion). På planchen skrev vi følgende:



(Bilag 19 - Planche 9)

6.1.1. Vores refleksioner: Vi kan ikke bestemme, hvad der er i spil

Overordnet var det et godt første møde med aktiv deltagelse, masser af grin og god stemning, og vi blev efterladt med en positiv mavefornemmelse da vi forlod institutionen. Vi fornemmede, at vi på sin vis havde formået at skabe et trygt og rart rum at være i, for dem der nu var til stede, og at der var energi på at være en del af processen. Vi blev dog opmærksomme på nogle generelle problematikker i designet, såsom tidsperspektivet, de videnskabsteoretiske paradokser og interne magtpositioner i rummet, som vi vil udfolde yderligere i de kommende kapitler.

Efter første cirkelmøde havde vi sparringsmøde med Jens og Ida, som ikke var til stede til mødet, hvilket havde til formål at sætte dem ind i det der var sket og introducere dem for hvad forskningscirklen handlede om (Bilag 20 - Referat af sparringsmøde med Ida og Jens). Vi havde også et sparringsmøde med Trine og Gitte, som gerne ville snakke med os grundet forvirring over problemformuleringen og observationsøvelsen (Bilag 21 - Referat af sparringsmøde med Trine og Gitte). Sparringsmøderne og vores transskription og gennemlæsning af empirien fra første møde, udfordrede vores umiddelbare tanker om hvad forskningscirklen skulle kunne, og dermed hvordan de efterfølgende møder skulle designes. Så selvom deltagerne ikke havde givet direkte kritik til mødet, formåede de alligevel at udfordre vores konstruktioner.

Der er særligt to refleksioner, som har formet vores videre arbejde med forskningscirklen. Den ene er todelt og omhandler vores facilitering og konstruktion af design, og den anden omhandler de diskurser det pædagogiske personale bragte i spil.

I relation til vores design havde vi rammesat projektet ud fra, at møderne ville være et rum for pædagogisk faglig refleksion, hvor vi ikke havde travlt. Alligevel var vores design tæt pakket og vi måtte skynde os gennem programmet til mødet, hvilket i sig selv er et paradoks. Det var dog uundgåeligt med et stramt program i forhold til vores videnskabsteoretiske afsæt, hvor gennemsigtighed og klare rammer for deltagelse er centralt, men det må siges at være en iboende konflikt mellem videnskabsteorien og vores design og planlægning af forskningscirklen. Trine italesatte også ved evalueringen, at hun gerne ville have mere tid, fordi hun synes det var spændende, men derudover var der ikke de store reaktioner fra det pædagogiske personalet på tidspresset, hvilket potentielt kan skyldes at de er vant til at arbejde med projekter i korte og pakkede forløb (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst).

Refleksionerne over dette har dog alligevel gjort, at vi valgte at skære ned på programmerne til de fremtidige møder for at give plads til den ro, som vi havde rammesat skulle være i fokus, for hvis rummet er et rum for refleksion, så skal der selvsagt være tid til at reflektere.

En anden central refleksion over vores design relaterer sig til vores problemformulering. Vi vil gerne udfordre resultatorienterede logikker, men valgte alligevel at have en problemformulering som arbejdsredskab. Problemformuleringer fordrer, at de besvares med konklusioner og dette stemmer ikke overens med vores ambitioner. På samme tid skabte

problemformuleringen en logik, som udfordrede vores ambition om at skabe ufærdighed og kompleksitet. Vi valgte derfor at foreslå deltagerne til næste møde, at smide den væk og arbejde ud fra det overordnede tema 'køn som perspektiv i pædagogisk praksis', som også var udgangspunktet til at begynde med, dog med individuelle fokus. Refleksionen over problemformuleringens udfordringer ledte os videre til udfordringen ved øvelsen vi havde givet dem, for at kunne arbejde refleksivt med emnet inden andet møde. At deltagerne skulle observere sig selv i en konkret situation, hvor køn var på spil, taler imod det vi ved om feltet (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). De kan ikke arbejde med at se noget bevidst, hvis pointen er, at kønsstereotyper oftest kommer til udtryk ubevidst og subtilt. Derfor måtte øvelsen til næste gang være mere struktureret i forhold til at observere, og så måtte vi finde spørgsmål til møderne, der kunne få dem til at reflektere over, hvorvidt køn overhovedet var på spil, i de medbragte observationer.

En anden central refleksion omhandler deltagernes tale og derigennem konstruktion af kønnene. Vi rammesatte indledningsvist, at vi forstod køn som socialt og at det var det vi gerne ville tale ud fra med dem, men for flere af deltagerne var talen om det biologiske i høj grad i spil. Når vi læser transskriptionerne blev det klart for os, at vi i høj grad anerkender, når deltagerne taler om køn som socialt konstrueret og i højere grad er kritiske når de taler om køn som biologisk. Det skaber et rum hvor der faktisk er rigtige og forkerte svar og det har ikke været vores intention. Vi ønskede, at designe et forløb som fordrer diversitet og kompleksitet, men kom i stedet til at konstruere en herskende logik om, at kønnet er socialt konstrueret. Dette har vi diskuteret meget og det har rystet vores syn på, hvordan vi må inddrage mere end blot det sociokulturelle køn, når vi taler om 'køn som perspektiv i pædagogisk praksis'. For flere af deltagerne er der mere på spil end det kulturelle og hvis vi vil leve op til vores ambitioner om, at skabe kompleksitet må vi medtænke dette i vores forløb. Også selvom dette er i modstrid med den måde vi forstår konstruktionen af køn, og at vi har vores begrænsninger i forhold til hvad vi kan bidrage med af viden om det biologiske køn, grundet vores forståelse af emnet. Denne refleksion er central for resten af processens forløb, da den forsøger at rammesætte et mere inkluderende rum, hvor flere kan komme til orde og hvor flere forskellige perspektiver kan bringes i spil.

6.2. Andet cirkelmøde: Analyse og perspektiver på praksis

Til andet cirkelmøde var det formålet, at vi gennem analyse skulle udvikle refleksioner over hvordan deltagerne arbejder med køn som perspektiv i deres praksis. Fokus i dette møde skulle dermed være på analyse af de observationer af egen praksis som de skulle medbringe til mødet (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; jf. 5. Konstruktion af forskningscirklen). Til mødet deltog alle deltagerne bortset fra Trine, som var blevet syg. Vi valgte at invitere en oplægsholder til mødet, navnligt Jacob Graack-Larsen, for at give

deltagerne en teoretisk viden som udgangspunkt for analyserne, som potentiel bidrager med et nyt blik på praksis.

Helt konkret startede vi mødet ud med at præsentere de refleksioner vi havde gjort os mellem første og andet cirkelmøde, og foreslog at vi fremadrettet ikke arbejdede med problemformuleringen, men derimod med individuelle mikroprojekter, hvilket deltagerne var bakkede op om. Vi præsenterede yderligere vores refleksion over, at vi havde rammesat et rum hvor man ikke kunne sige alt, på trods af vores ambitioner om det modsatte. I evalueringen af dagen fortalte deltagerne, at det var rart at vi satte ord på, at vi ikke er fejlfrie. På baggrund af dette bidrog denne refleksion potentielt også til konstruktionen af et trygt og inkluderende rum (jf. 5.2.3. Opbygning af det trygge rum).

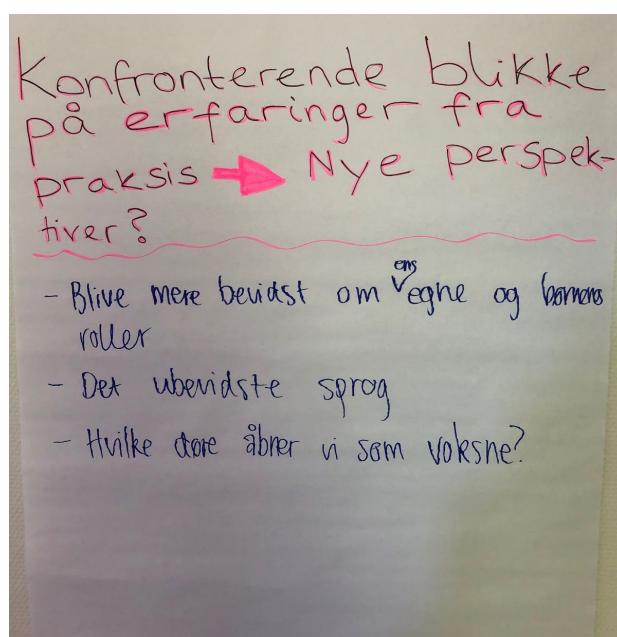
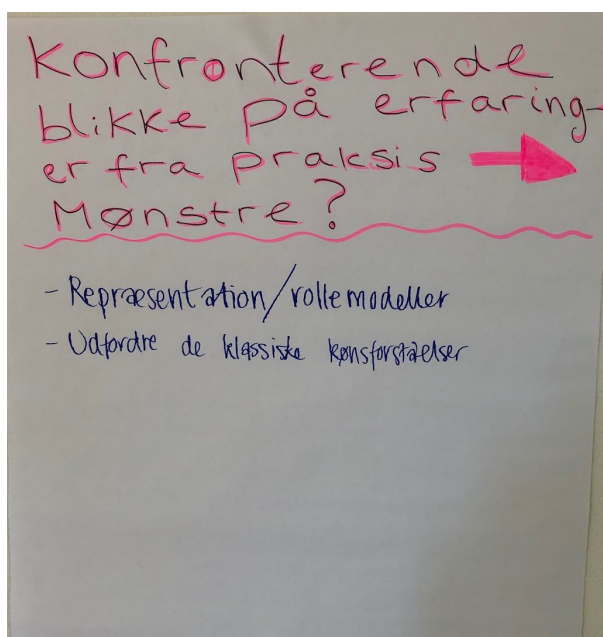
Efter vores indledende præsentationer afholdte Graack-Larsen sit oplæg. Vi valgte at invitere Graack-Larsen som oplægsholder, der underviser på pædagoguddannelsen på Campus Carlsberg, i forløbet *Køn, seksualitet og mangfoldighed*, da han i høj grad har en stor viden om køn som perspektiv i pædagogisk praksis, men ydermere fordi han er ekspert på netop praksis og hvordan man som pædagog kan arbejde kønsnuanceret. I designet var det Graack-Larsens rolle at holde oplæg og fungere som djævlens advokat under gruppearbejdet. Vi valgte denne positionering af Graack-Larsen i et forsøg på at konstruere et dekonstruerende blik fra en erfaren praktiker undervejs til mødet (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; Neidel 2011). I korte træk introducerede han deltagerne til en normkritisk pædagogisk tankegang og kom med konkrete eksempler på, hvad deltagerne kunne gøre i deres hverdag for at arbejde med dette. Deltagerne fortalte til evalueringen af dagen, at det konkrete element som Graack-Larsen bidrog med i sit oplæg gjorde emnet mere tilgængeligt for dem at forstå og arbejde med.

Da Graack-Larsen var færdig med at holde oplæg skulle deltagerne arbejde i grupper. Vi valgte at inddele grupperne på tværs af matrikler, så vidt dette var muligt. Dog var Trine fra vuggestuen syg, og dermed bestod den ene gruppe af Gitte og Rasmus og den anden gruppe af Ida og Jens. I designet havde vi ladet os inspirere af Askland og Rossholts bog *Køn i børnehøjde*, hvor de præsenterer det metodiske greb 'konfronterende historier' (Askland & Rossholt 2011: 171). Grebet er baseret på viden om, at vi som mennesker ofte handler ud fra kønnede selvfølgeligheder. De selvfølgeligheder trækker man også på som pædagogisk fagperson, og ved at bruge dette greb, kan man arbejde med at blive bevidste om og reflektere over, hvad selvfølgelighederne er, hvordan de kommer til udtryk, samt hvad de betyder for børnene (Askland & Rossholt 2011: 171). Ved brug af dette greb havde vi i designet planlagt, at deltagerne skulle konfronteres på skift på baggrund af de cases de havde medbragt og nedskrevet, med hjælp fra konfronterende historie spørgsmål (Bilag 22.4 - Konfronterende blikke øvelse). Dog havde alle syntes det var svært at arbejde med problemformuleringen og observationerne, og derfor var der ingen af deltagerne som havde skrevet deres observationer ned. Dette betød at flere af samtalerne i gruppearbejdet, omhandlede generelle refleksioner over køn som perspektiv i pædagogisk praksis. Arbejdet

med den konkrete øvelse, og spørgsmålene fra konfronterende historier, var udfordrende at gennemføre dybdegående og struktureret, da observationerne ikke var medbragt struktureret.

Graack-Larsen deltog i hele mødet, men gik inden evalueringen af dagen. Vi valgte, at Jakob skulle gå inden evalueringen af dagen, da det kan være svært at være kritisk overfor hans oplæg, hvis han var til stede og vi vurderede at hans tilstedeværelse ville udfordre vores arbejde med at etablere et trygt rum (jf. 5.2.4. Opbygning af det trygge rum).

Efter gruppearbejdet samlede vi op i fællesskab ved at dokumentere hovedpointer fra gruppearbejdet på plancher, med det formål at visualisere gruppernes refleksioner, ud fra temaerne: mønstre, afvigelser og nye perspektiver. Det viste sig at være en udfordring for os alle, at sige noget om afvigelser og vi valgte på den baggrund, at springe den planche over. Generelt var opsamlingen potentielt udfordret af, at vi ikke kunne gennemføre øvelsen på grund af manglende case-fortællinger, at tiden var presset og det dermed skulle gå hurtigt og at deltagerne muligvis ikke kunne se formålet med opsamlingen. På de to plancher står der:

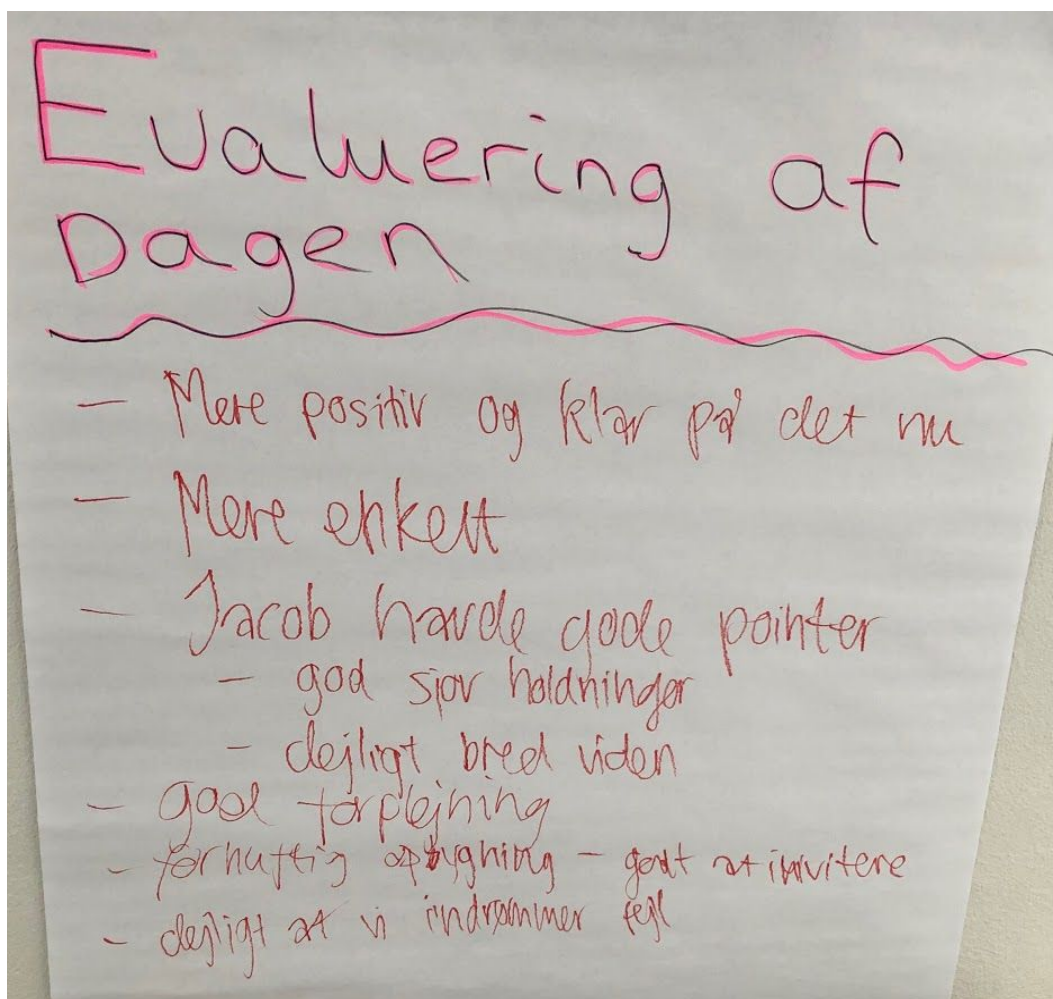


(Bilag 19 - Planche 10 og 11)

Afslutningsvist samlede vi op på, at problemformuleringen nu var væk og vi lagde vægt på, at deltagerne i de følgende uger skulle glemme kønnet for en stund, når de observerede. Alle deltagerne fik derfor et skema med overskriften *Mikroprojekt* og vi opfordrede til, at de valgte et fokus som de kunne arbejde videre med inden mødets afslutning (Bilag 22.5 - Mikroprojekt skema; Bilag 22.6 - Mit mikroprojekt). Mikroprojekt øvelsen omhandlede i mindre grad om at undre sig, og i højere grad om at lave spontane nedslag og observationer af sit valgte fokus. Opfordringen til at vælge et fokus var ikke et krav, og vi vidste dermed

ikke hvilket fokus deltagerne havde valgt at arbejde med forud for tredje cirkelmøde. Pointen med dette var, at det ikke var os som facilitatorer der skulle styre deres valg, men dermed deres interesse, i håb om at det ville motivere deltagerne i deres arbejde med observationerne.

Efter informationen omkring mikro projekterne havde vi planlagt at evaluere dagen, men da tidsplanen var skredet gik denne meget stærkt. Deltagerne fortalte dog at:



(Bilag 19 - Planche 12)

Trine var syg og hørte derfor ikke oplægget, som de andre deltagere ellers havde været meget begejstrede for. Vi tilsendte efter mødet transskriptionen af Graacks oplæg til alle deltagere, da der var interesse for det, men også så Trine fik mulighed for at læse det, hvis hun havde lyst, så de til tredje møde havde oplægget som fælles referenceramme.

Det er relevant for både konstruktionen af vores empiriske materiale og rummets konstruktion til mødet, at sidste del af mødet var præget af tidspres og dermed havde vi ikke den tid og ro, som vi planlagde der skulle være. Denne udfordring var som sagt også til stede i første møde, og da vi var bekendt med problematikken snakkede vi afrundingsvis med

deltagerne om, hvorvidt de kunne se relevansen i, at vi til sidste møde forlængede med én time, så der var tid til flere refleksioner og til at afrunde processen på en god måde. Det var de meget interesseret i at vi gjorde, og derfor snakkede vi efterfølgende med Søren om afspadsering for den ekstra time, som han accepterede.

Tidsperspektivet er et emne vi igen tager op i metodologiske overvejelser, der det er en central problematik i vores forskningscirkel. Nedenfor har vi beskrevet den primære refleksion, der fik betydning for det videre forløb.

6.2.1. Vores refleksioner: Ændring af forskningsfokus

Refleksionerne mellem andet og tredje møde var ikke ligeså design fokuseret, som refleksionerne efter første cirkelmøde og har derfor en anden karakter. Dog blev vi stadig efterladt med forstyrrelser af vores ambitioner for forskningscirkelens rum, som blandt andet handlede om det nævnte tidsperspektiv, men også særligt at der var nogle metodiske udfordringer i forhold til de magtpositioner der var internt i gruppen. Dernæst var det som fyldte og havde udfordret os mest, refleksioner ang. analytiske perspektiver, hvilket gjorde at vi mellem andet og tredje møde ændrede problemformulering i forskningsprojektet.

Vi kunne efter første og andet møde se, at medhjælperne ikke deltog lige så aktivt i refleksionerne og i diskussionerne af emnet, hvilket også var noget vi havde set efter første møde. Derudover var der også en problematik i, at vi i nogle tilfælde ikke spurgte lige så meget ind til deres refleksioner, som med pædagogerne. Vi diskuterede af flere omgange hvad årsagerne var, altså hvorvidt det handlede om, hvem medhjælperne er som personer og deres lyst for at dele refleksioner i forum, eller om det handlede om den position de har i medarbejderstaben som uuddannet personale. Det var højst sandsynligt begge dele (og mere), som var i spil, men da vi gerne vil skabe et rum, hvor alle var lige bidragsydere i refleksionen og alle havde plads til at komme til orde, så vi det som problematisk, hvis de holdte sig tilbage, fordi de ikke følte de havde samme taleret i rummet. Vi snakkede om, hvordan man kunne forsøge at dæmme op for magtpositionerne mellem medhjælper og pædagoger i rummet, men med en stærk ambitionen om at gøre det på en måde, hvor det hverken ville sætte medhjælper under spot og gøre dem ubehageligt til mode, og heller ikke afgrænse pædagogerne i deres muligheder for at bidrage. Det betød blandt andet at vi snakkede om, at vi ville forsøge at gå mere ind i medhjælpernes refleksioner, når de valgte at dele dem. i forhold til designet af tredje møde gjorde det, at vi i gruppearbejdet satte dem sammen med Jens, som arbejder på samme matrikel, og som de muligvis er mere trygge ved at udfordre og dele refleksioner med, end Gitte og Trine, som de ikke har en daglig kontakt med.

Det der helt grundlæggende lå som årsag til en præcisering af problemformulering, handlede om at vi kunne se at det særligt var refleksioner om strukturelle og faglige benspænd for arbejdet med køn og med rum for refleksion, der fyldte meget. Mere konkret handler det om,

at vi var blevet mere bevidste om kompleksiteten og paradokserne i pædagogisk faglighed og hvad der deri kunne ligge af hindringer for, at kunne arbejde med et rum for refleksion over køn som perspektiv. For os har dette været en vigtig ny refleksion, fordi vores ambitioner før vores møde med det pædagogiske personale var, at undersøge hvordan de arbejder med køn som perspektiv og hvad det betyder for de forventninger som de har til børnene og at disse ville være stereotype. I mødet med det pædagogiske personale er vi dog blevet bevidste om, at vi har været en smule arrogante i vores tilgang til dette projekt. Vi har måske på grund af vores egne interesser i teori der omhandler konstruktionen af køn, ladet os forføre og vi har haft svært ved at give slip på interessen, men vi måtte indse, at der er meget mere på spil. Det har vi måtte tygge længe på, før vi efter dette møde valgte at ændre forskningsfokus. Det var altså ikke en analyse af hvordan de gjorde køn der længere var relevant, men nærmere hvad betingelserne og mulighederne var for, at man overhovedet kan arbejde med det her perspektiv i sin praksis, som var relevant. Disse refleksioner, samt en række andre, var medvirkende til at vi problemformuleringen i forskningsprojektet i højere grad havde fokus på mulighederne og udfordringerne, der ligger til grund for at kunne indgå i refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis.

6.3. Tredje cirkelmøde: Analysere og afrunde processen

Det der var hensigten med tredje møde var, at vi skulle gå længere ind i at analysere og reflektere over observationerne, samt få afrundet forskningscirkelns refleksioner og processen, og få placeret udviklingsprojektet et sted, der var meningsfuldt for deltagerne (jf. 5. Konstruktion af forskningscirklen). Til mødet var alle deltagere til stede, hvilket betød at alle var med til at få afrundet processen. Mødet var, som skrevet, en time længere end de forgangne møder.

Overordnet havde vi metodisk valgt, at bruge flere indslag og øvelser, som vi før havde arbejdet med. Både for at skabe genkendelighed, hvilket kunne gøre, at man havde nemmere ved at gå ind i arbejdet med refleksionerne, men også for at afprøve, hvorvidt gentagelsen ville gøre, at vi alle kunne spore en form for udvikling i refleksionerne, siden vi første gang lavede øvelsen. Derfor er der flere af øvelserne vi ikke giver en længere gennemgang af, da vi allerede har gjort det i første eller andet cirkelmøde.

Vi startede igen med at tjekke ind, og spørge ind til hvad der var sket siden sidst og om de havde nogle overordnede refleksioner de ville dele. De konstaterede at det ikke var alle, som havde arbejdet med at skrive observationer med, men alle havde tænkt over min. én observation, som de havde interesse i at arbejde med i dagens cirkelmøde.

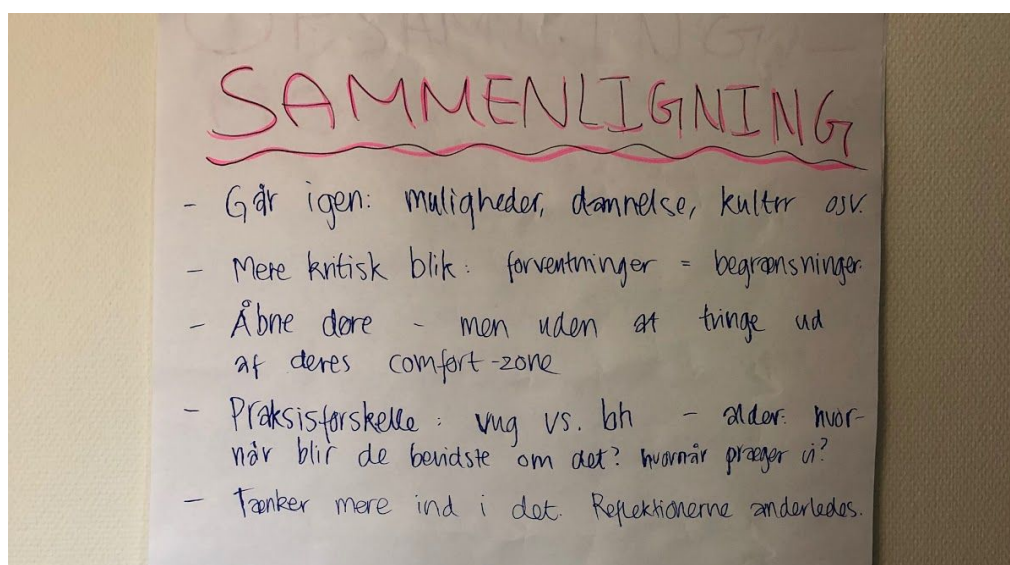
Derefter var der gruppearbejde med udgangspunkt i de medbragte observationer, ligesom til sidste møde. Dog havde vi tilføjet en afrundende øvelse i gruppearbejdet, som Svaleryd præsenterer i *Genuspædagogik*, kaldet *Sende videre* (Svaleryd 2003: 82). Den handler i sin enkelthed om, at man siger noget godt om hinanden, for at finde styrke og mod til at prøve

noget nyt, og at den kan bruges som en måde at snakke om hinandens genuskompetencer. Vi så den dermed som relevant i forhold til at afrunde forskningscirklen, da øvelsen potentielt kunne medvirke til, at deltagerne fik sat refleksioner i gang i forhold til hvilken udvikling de har gennemgået i processen.

Indledningsvis i gruppearbejdet med udflytterbørnehavens personale gik bølgerne højt, særligt mellem Jens og Luna. Jens talte om en undren og refleksion, som omhandlede en diskussion mellem grænsen om, hvornår man udfordrer børn til at afprøve andet end deres umiddelbare interesser, over for hvornår man manipulerer og tvinger børn til noget der går over deres personlige grænse. På trods af dette, fik alle delt deres observationer. Karakteren af alle observationerne var, at de havde eksperimenteret med en idé eller en tankegang de var blevet præsenteret for til sidste møde, og afprøvet og observeret i praksis hvad forskellige tilgange til børnene havde af effekt.

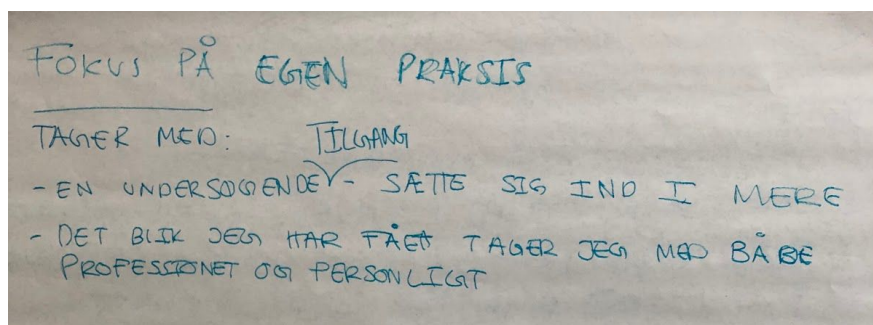
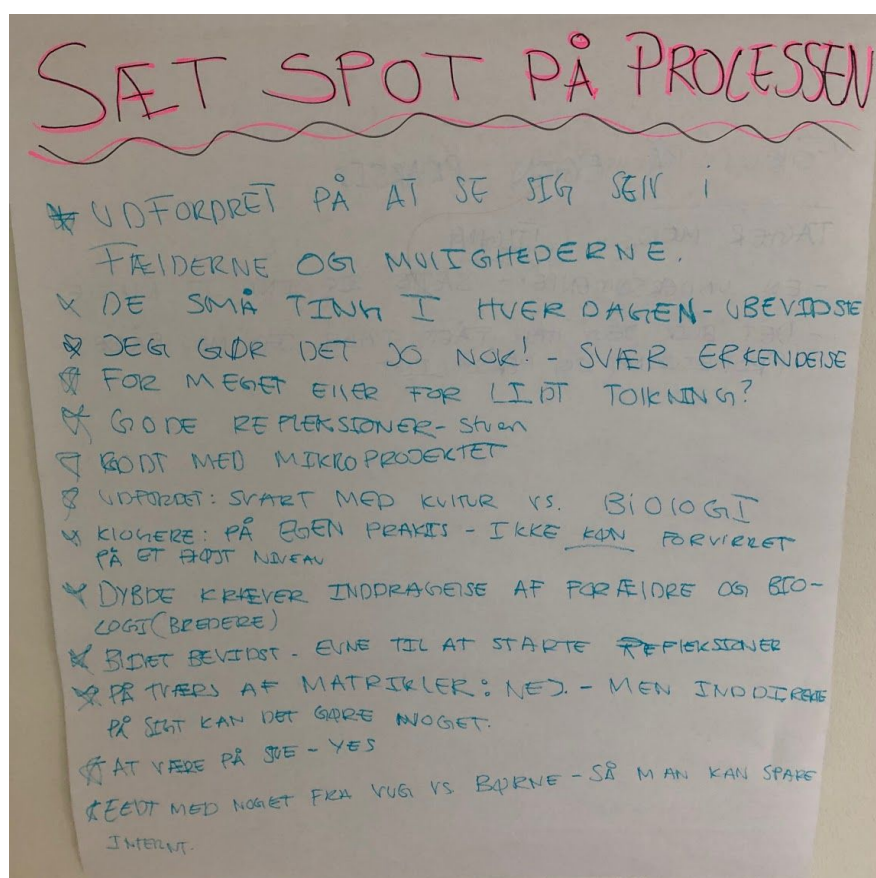
I gruppen med vuggestuens pædagoger og Ann-Sofie havde observationerne og refleksionerne lidt andet fokus end køn, og handlede for Gitte om selvhjulpenhed og for Trine om hvordan man kan håndtere at have en dårlig kemi med et barn. Gitte var den eneste af deltagerne, som aktivt havde brugt mikroskema spørgsmålene, og havde fået en masse ud af bruge grebet, og italesatte også motivation for at bruge det fremadrettet til refleksion over faglig praksis generelt.

Efter en pause lavede vi samme mindmap øvelse, som til første møde. Vi ville gerne gentage denne, for at få stikord på hvad deltagerne nu tænkte om emnet, hvilket kunne gøre at vi alle potentielt kunne spore hvad processen har gjort ved refleksionerne. Bagefter snakkede vi om de sammenhænge eller overordnede tendenser vi kunne se på mindmappet, og afslutningsvis sammenlignede vi med mindmappet fra første møde, og snakkede om hvorvidt vi kunne se forskelle i hvad der stod og tendenserne, og om man nu havde fået en anden forståelse af stikordene. Der blev skrevet følgende på en planche om sammenligningen:



(Bilag 19 - Planche 14)

Efter mindmaps refleksionerne gik vi videre til at afrunde cirklen og startede med at sætte spot på processen. Vi tog udgangspunkt i planchen med forventninger, som vi skrev til første møde, for at snakke om hvorvidt forventningerne var blevet indfriet. Det var tænkt som en måde at runde det godt af på, men også en overskueligt måde for deltagerne at kunne bidrage med deres perspektiver på processen. Grunden til at vi valgte dette afrundende indslag, handler både om at give plads til en dekonstruktion af processen, og om vores ambition med at ende ud med et handlingsrettet blik (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Deltagerne (hovedsageligt Jens, Gitte og Trine) kom med en lang række refleksioner over, hvad rummet havde formået at kunne og hvordan de på forskellig vis var blevet udfordret:



(Bilag 19 - Planche 15)

Snakken om processen ledte os efter en pause videre til, at reflektere over hvorvidt og hvordan vi skulle placere cirkelns arbejde og viden. Det vil sige, at vi blandt andet skulle snakke om, hvorvidt der var et behov for at rummets arbejde skulle deles med andre og hvordan, og hvorvidt der mere var mod på at fortsætte de fælles refleksioner og hvordan. Det var ikke intentionen, at vi skulle koge alt det vi har reflekteret over ned til en brugbart redskab i praksis, og altså simplificere rummets kompleksitet. Punktet skal ses i lyset af vores videnskabsteoretiske afsæt, hvor det er centralt i aktionsforskningen at arbejdet bliver placeret et sted og omhandler dermed spredningsarbejdet (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

Det blev hurtigt klart, at der var stor interesse i, at få Graack-Larsen ud igen, og som der står øverst på planchen handlede det om at *“dele viden, blive bevidste, fælles grundlag at snakke ud fra”* (Bilag 19 - Planche 16). Der blev altså snakket om, at det kunne være godt, at den viden deltagerne havde fået fra Graack-Larsen også blev præsenteret for de andre kollegaer, for hvis kollegaerne blev bevidste om perspektivet, så ville deltagerne have nemmere ved at inddrage perspektivet i f.eks. stuemøder. Derudover var der også en interesse i at både klyngens øvrige medarbejdere og institutionens forældregruppe fik indsigt i perspektivet. Vidensdelingen af forskningscirklen var det fokus, som der var mest energi på, og i forhold til at kunne realisere det, blev der foreslået at deltagerne tog det videre til de udvalgte der sidder i, men aftalen endte med at vi laver et møde med Søren efter sommeren, og snakker med ham om mulighederne i forhold til to arrangementer: et personalemøde og en inspirationsaften.

Afslutningvis delte vi nogle umiddelbare analytiske pointer med dem, så de som sagt fik muligheden for at kommentere og protestere over vores brug af empirien (Bilag 19 - Planche 17). De modtog forholdsvis stille vores analytiske pointer, men havde nogle små kommentarer til det, hvor den overordnede bekymring var: hvordan kan arbejdet fortsætte efter cirkelns afslutning, og hvordan kan man sikre, at det her ikke bare blive endnu et projekt, som efter lidt tid igen forsvinder under radaren (ibid.).

Vi takkede for deres deltagelse og aftalte at vi ville ringes ved efter sommeren, for at høre mere om deres oplevelse med processen og den efterfølgende tid. Siden mødet har vi været i kontakt med Graack-Larsen, Søren og deltagerne omkring møder i efteråret, og har aftalt at institutionens personale, Søren og vi mødes i september, for at planlægge hvad der skal ske, og at Graack-Larsen meget gerne vil deltage til p-møde og/eller inspirationsaften.

6.3.1. Vores refleksioner: Rystelser som formede forskningsprojektet

Dette afsnit har fokus på de tanker afslutningen af forskningscirklen efterlod os med og som har haft betydning for udformningen af forskningsprojektet og analysepunkterne. Vi har mellem møderne nedfældet en lang række refleksioner, over hvad der skete i processen, samt de udfordringer og paradokser som blev synlige undervejs. Det vi umiddelbart bed mærke i var, at det har været svært i praksis at lave en forskningscirkel med afsæt i en

poststrukturalistisk aktionsforsknings ambition. Vi er blevet udfordret på vores forståelse af hvor grundlæggende vores køn er for os selv og at det er vigtigt for hvem vi er og hvad vi står for. På samme tid er vi i mødet med det pædagogiske personale blevet udfordret på vores forståelser af hvem de er, hvad de ved samt hvor reflekterede de er, når det drejer sig om køn som perspektiv i pædagogisk praksis og at de faktisk er væsentlig mere reflekteret og nuanceret end vi i udgangspunktet troede - på trods af forskelle mellem medhjælpere og pædagoger (jf. 6.3.1. Vores refleksioner: Rystelser som formede forskningsprojektet). Vi er ydermere blevet udfordret på, at have etableret én platform hvor vi både vil stille spørgsmålstejn og give nye svar på én og samme tid. Der har været en masse iboende udfordringer mellem det videnskabsteoretiske afsæt og den valgte metode, som har udfoldet sig og er blevet tydelige gennem vores specifikke brug af, håndtering af og facilitering af metoden.

Derfor ser vi det som væsentligt at de metodologiske overvejelser får en central plads i specialet, da de er en vigtig del i at muliggøre en besvare specialets forskningsspørgsmål. For at kunne forstå mulighederne og udfordringerne for, et arbejde med køn i pædagogisk praksis, bliver både vi og læseren nødt til at have en forståelse for, hvad der konkret har været på spil i rummet, da det har betydning for hvad vi kan læse ud af i empirien (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Det vil altså sige, at de metodiske overvejelser vil være en analyse af forskningscirklen med afsæt i vores videnskabsteoretiske afsæt, hvor vi kan sætte egne konstruktioner under lup, for at udfolde kompleksiteten i produktionen af det empiriske materiale.

7. Metodologiske overvejelser

Dette kapitel er en kritisk analyse af vores konstruktioner, altså hvordan vores bud på, at skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis, var producerende i mødet mellem det pædagogiske personale og os. Det er en analyse af hvad der skete, da vores design mødte det pædagogiske personale, og de dynamikker, positioner og paradokser, vi fik blik for gennem cirkelmøderne. Vi forsøger i specialet, at etablere en platform, hvor vi til dels udvisker skellet mellem forsker og udforskede og hvor vi, på lige fod med deltagerne, bidrager til empiriproduktionen. Vi er derfor etisk forpligtede til at handle på en ansvarsfuld og moralsk måde, da vi som mennesker er en del af den virkelighed vi indgår i og dermed er vores deltagelse med til at forme den og har konsekvenser for både det rum vi konstruerer og for de der indgår i det. Derfor skal du nu til at læse en metodisk analyse, hvor vi sætter vores egne konstruktioner af designet under lup (jf. 3. Poststrukturalistiske aktionsforskning).

Vi vil i den følgende analyse have fokus på at analysere ud fra en række tematikker, som er udsprunget af vores videnskabsteoretiske afsæt og de grundlæggende tankegange og paradokser, som de hver især og tilsammen fordrer at man har fokus på. Da vi arbejder med en platform hvor vidensproduktion sker i fællesskab vil det relationelle fylde meget i

følgende kapitel. Analysen af platformen gør det muligt for os, at forstå hvordan design og tilgang til processen i udgangspunktet også giver bestemte muligheder og udfordringer for at arbejde med kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis. Kapitlet er dog ikke ment som en bedømmelse af, hvorvidt vi konstruerede en god eller dårlig proces, men derimod at stille skarpt på hvordan produktionen af magt. Magt og asymmetri er, som skrevet, et grundvilkår i specialer som vores, på flere måder udspillede sig i rummet, hvad det betød og hvad vi gjorde for at overkomme de udfordringer vi mødte på vores vej.

7.1. At blive forført - hvis interesser tjener vi?

I vores forskningscirkel var der mange interesser på spil. Som aktionsforskere, og i dette tilfælde, som poststrukturalistiske aktionsforskere er vi underlagt mange ubekendte forhold. Vi er procesafhængige og ifølge tidligere aktionsforskningsprojekter, kan dette være sårbart, fordi man på samme tid oftest også er underlagt en resultatorientering i form af krav og rammer fra eksterne aktører på andre niveauer, end det lokale mikroniveau hvor processen udspiller sig (Clausen et al. 2018; Andersen & Bilfeldt 2014; Bilfeldt et al. 2018). I dette tilfælde skal vi eksempelvis både stå til ansvar over for institutionens ledelse samt Aalborg Universitet. Ovenstående betegnes sårbarhedsproblematikken og er særlig for aktionsforskning grundet opgøret med forsker/udforskede (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; Clausen et al. 2018). Om denne skrives, at man som forsker i feltet både skal:

(...) håndtere pludseligt opståede situationer, administrere tid, skabe tillid og opbygge troværdighed, samt begå sig blandt mange forskellige aktører hvor med deres særlige udtryk, interesser og holdninger. Alt dette møder aktionsforskeren samtidig med en lurende frygt for, at processen ikke kan gennemføres tilfredsstillende for forskeren eller for de øvrige deltagere. (Estacio 2012 i Clausen et al. 2018: 125).

Dette indebærer en risiko for, at man undervejs i processerne bliver forført af de forskellige interesser der eksisterer og at man havner i en dobbelthed, hvor man både agerer forsker og konsulent og hvor man derfor udfordres i sin moralsk etiske forskningspraksis (Clausen et al. 2018).

Som skrevet var det i vores udviklingsprojekt udgangspunktet at vi ønskede at etablere et rum for fælles kritisk refleksion, hvor det pædagogiske personale havde muligheden for tid og ro til at gå i dybden med et emne, som de ellers ikke har mulighed for i hverdagen. Men af flere årsager blev denne ambition udfordret undervejs. På den ene side ønsker vi at varetage det pædagogiske personales interesser, men på samme tid har vi en samarbejdsaftale med ledelsen og skal rapportere tilbage til Søren, hvis interesse i projektet gik på, hvad et sådan rum kunne give og deraf, hvordan den viden vi producerede kunne gavne institutionen (Bilag

6 - Samarbejdsaftale med Institution Sommerfuglen). Ydermere har deltagerne forskellige interesser for at deltage, som også påvirker rummets konstruktion. Eksempelvis positionerede Jens sig ofte i opposition til det vi som facilitatorer præsenterede, da der for ham i høj grad også var biologi på spil når vi talte om køn som perspektiv i pædagogisk praksis (jf. 1.2.3. Køn i dagtilbud). På samme tid skulle vi skrive det speciale, du som læser netop er i færd med at læse, og det der skete til møderne skulle udgøre specialets empiri. Derfor var det vigtigt for os som studerende, at vi i rummet rent faktisk reflekterede og at dette skulle være kritisk (jf. 1.1. Begrebsafklaring). Alt dette betød, at vi til tider undlod at afvige fra designet og ikke altid fulgte deltagernes interesser, og dermed gik vi som studerende på kompromis med vores ambition om, at etablere et rum der skulle følge deltagernes interesser (jf. 7.5. Vores konstruktion af rammerne for deltagelse). På den anden side forsøgte vi løbende, at tilpasse design og interesse efter deltagernes ønsker. Vi valgte eksempelvis, som skrevet, at droppe problemformuleringen og arbejde med mikroprojekter efter første møde, da alle deltagerne oplevede den ikke gav mening for dem (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde). På samme tid var der til hvert møde, et element af inddragelse i designet, da vi brugte tid på at evaluere indholdet til hvert cirkelmøde og sparrede mellem møderne, for at tilpasse indhold og struktur til deltagernes interesser (jf. 5.2. Vores design af forskningscirklen; Bilag 13, 14 og 15 - Drejebøger for cirkelmøderne).

Det er dog ikke kun universitetets eller ledelsen interesserer vi til tider har ladet os forføre af. Som skrevet i 6.1.1. *Vores Refleksioner: Vi kan ikke bestemme, hvad der er på spil* fik vi skabt et rum, hvor det 'rigtige' blev at tale om køn som socialt konstrueret. Vi har en faglig ballast som tager udgangspunkt i tidligere projekter, men som i høj grad også formet af vores sparring med eksperter i feltet. Både Nørgaard og Graack-Larsen har tilbudt gratis sparring og Graack-Larsen har også været en del af forskningscirklen af ren interesse. For os var dette smigrende, at nogle højt placerede positioner i feltet ville hjælpe os, og vi har i vores indledende arbejde, designproces og til dels i møderne lade os forføre af deres agenda, der omhandler at brede et normkritisk blik ud til så mange som mulige (Bilag 23 - Lydfil 1; Nørgaard 2018; Graack-Larsen 2016). Graack-Larsen er personligt investeret og aktivistisk engageret når det kommer til normkritisk pædagogik og køn, og er derfor klar på, hvad der i hans optik er 'god' og 'dårlig' pædagogisk praksis i forhold til køn. Når han deltager som ekspert og indtager en form for underviser position, så rammesætter det igen, at der er noget som er rigtigt og forkert i forhold til at arbejde med køn, og altså også at der potentielt er rigtige og forkerte refleksioner i forhold til køn (jf. Figur 1 i 4.1 Rekrutteringsforløb). Alle fageksperter taler fra et position og har dermed et formål med deres vidensdeling (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Udfordringen for vores ambitioner er, at han var den eneste ekspert som tog del i forskningscirklen og dermed præsenterede vi kun deltagerne for dette ene perspektiv. På samme italesatte vi ikke klart og tydeligt for deltagerne, hvad hans perspektiv og agenda var, og hvad det betød for den viden de blev præsenteret for. Dog kan man sige, at det pædagogiske personale flere gange italesætter at der et biologisk køn, som går forud for det sociokulturelle og derfor er det at få Graack-Larsen med som ekspert, både

at følge deres initiativ (jf. 3. Aktionsforskningen) og at forstyrre deres konstruktioner af køn (jf. 3. Poststrukturalismen). Ved at invitere Graack-Larsen som ekspert blev vores position i forskningscirklen synlig. Graack-Larsen bidrog med viden om køn som perspektiv i pædagogisk praksis, som vi forud for hans deltagelse delvist havde formidlet (Bilag 10 og 11 - Transskription af cirkelmøder). Han snakkede, modsat os, fra en faglig position, og dermed havde hans viden om køn som perspektiv, større gennemslagskraft end vores. På denne måde bidrog Graack-Larsens deltagelse som ekspert til et rum hvor vi og deltagerne var lige bidragsydere, som ellers ikke altid var tilfældet i de andre cirkelmøder (jf. 8.4. Aktiv deltagelse og engagement; jf. 8.5. Vores konstruktion af rammerne for deltagelse).

7.2. Udviklingsprojekt versus forskningsprojekt

Vi har i specialet beskrevet for læseren, at specialet består af to projekter, hvoraf forskningscirklen var et udviklingsprojektet sammen med det pædagogiske personale, hvilket udgør vores primære empiri for vores forskningsprojekt. Dog er adskillelsen etisk og videnskabsteoretisk udfordrende, både i relation til arbejdet i udviklingsprojektet og i forskningsprojektet.

Det var vigtigt for os i forbindelse med vores videnskabsteoretiske afsæt, at vi så vidt muligt skabte gennemsigtighed og tilgængelighed, og derfor delagtiggjorde deltagerne i, hvad vi ville bruge udviklingsprojektet til i forhold til vores forskningsprojekt (jf 5.2.3. Opbygningen af det trygge rum). Men der er forskel på delagtiggørelse og indflydelse, og grundet de tidsmæssige begrænsninger blev fællesheden i udviklingsprojektet til tider afgrænset til, at vi delagtiggjorde dem i hvad vi havde tænkt os at gøre, frem for at de havde reel indflydelse på at ændre det (Kristensen & Bloch-Poulsen 2012). En udfordring i udviklingsprojektet var at vi ved at være gennemsigtige og delagtiggøre dem i vores ideer til et forskningsprojekt, til tider skabte et rum, hvor deltagerne italesatte at de følte de skulle leve op til vores ønsker (Bilag 21 - Referat af sparringsmøde med Trine og Gitte: 1-2). Dette kan muligvis relateres til, at det pædagogiske personale er vant til at arbejde med korte og strukturerede projekter, som har et klart sigte om at de skal tilegne sig specifikke kompetencer (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). Det projekt vi inviterer dem ind i, taler i vores ambitioner ikke ind i samme klare målsætning, men når vi med kritisk blik gennemlæser vores stramme og faste program, så kan det stramme program indikere at vi har en fastlagt agenda og formål med rummet.

Et andet eksempel på udfordringen ved opdelingen af udviklings- og forskningsprojekt er vores to-delning af anonymiseringen. Deltagerne er ikke anonyme i udviklingsprojektet, for det er deres rum sammen med os, men til gengæld er de anonyme i forskningsprojektet (jf. 4.2. Præsentation af Institution Sommerfuglen og deltagere). Dette besluttede vi for, at beskytte både deltagere, institutionens børn og institutionen, og for at deltagerne kunne føle sig 'frie' til at bidrage med alt hvad de ville, uden de ville blive anklaget for det efterfølgende (jf 5.2.3. Opbygningen af det trygge rum). Dermed er der potentielt en udfordring i, at

deltagerne med visheden om, at vi ville bruge deres udsagn, som primær empiri i en analyse, at de har holdt tilbage på dem selv, og ikke har fået sagt det de gerne ville. Det er her den etiske udfordring i adskillelsen mellem udviklingsprojekt og forskningsprojekt er størst. Dette skal ikke forstås som en sandhed, men som en overvejelse over de yderste konsekvenser opdelingen af udvikling og forskningsprojekt kan have haft. Adskillelsen af udvikling- og forskningsprojekt tydeliggør en udfordring i vores design i forhold til aktionsforskningen, fordi vi laver en distinktion mellem aktionen og forskningen. Dog muliggør adskillelsen at vores poststrukturalistiske blik får plads, da vi i forskningsprojektet kan sætte yderligere spot på at dekonstruere udviklingsprojektets konstruktioner. Paradokset i adskillelsen er altså et godt eksempel på den grundlæggende konflikt i poststrukturalistisk aktionsforskning, og vil derfor tage en plads i specialets diskussion (jf. del 4).

7.3. Udfordringerne ved refleksionernes indhold

I vores forskningscirkel var havde indholdet i refleksionerne betydning for, hvilke positioner der var mulige at indtage, og deraf også regulerende for hvem der kunne komme til orde. Helt overordnet fyldte spørgsmålet om det biologiske køn og deraf diskussionen om hvorvidt køn kan determineres af kultur eller biologi meget i forskningscirklen. Det var særligt Jens som bragte diskussionerne i spil og som stod tydeligt i opposition til det, vi som facilitatorer præsenterede deltagerne for. Det er i udgangspunktet ikke problematisk i, da vi gerne ville etablere et rum, hvor deltagerne kunne bringe det der var på spil for dem i relation til køn som perspektiv i pædagogisk praksis med ind i cirkelmøderne. Udfordringen for os som facilitatorer var, at Jens udsagn provokerende og rystede vores opfattelser af køn i en sådan grad at det ofte påvirkede vores facilitering af processen på flere måder og dermed også konstruktionen af rummet og hvem der kunne sige hvad fra forskellige positioner (jf. 5.2.3. Opbygning af det trygge rum; jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

Et eksempel er under gruppearbejdet til tredje cirkelmøde hvor en diskussion mellem Luna og Jens tager fokus fra det der egentlig skulle ske (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde). Dette eksemplet kan, med vores forståelse af magt som allestedsværende, ses som en forhandling af de positioner der bliver mulige at indtage i forskningscirklen. Vi etablerer et rum hvor normen i udgangspunktet er, at køn er socialt konstrueret, men Jens træder ind i rummet med en interesse i gener og biologi, som er en magtfuld position at forhandle ud fra (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst; Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne). Derfor kan man forstå Jens udsagn som en modstand mod det vi etablerer og er altså medproducerende til hvad der kan tales om i forskningscirklen (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; jf. 1.2.3. Køn i dagtilbud). Det at vi i vores facilitering lod os påvirke af Jens udsagn var til tider en udfordring for etableringen af kritisk refleksion, fordi diskussionen forblev på hvad vi personligt tror, fremfor hvordan man fagligt kan gå til

køn som perspektiv i praksis. Vi forsøgte dog at overkomme denne udfordring på flere måder, blandt andet ved at invitere en ekspert ind i rummet og at dele materialer, såsom artikler, podcast, bøger og så videre, som tager emnet og diskussionen op (Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne).

Selvom forhandlingen af det biologiske versus det sociale køn primært foregik mellem Jens og os, formede det både de positioner Jens og vi kunne indtage, men også de positioner som de andre deltagerne havde mulighed for at indtage. Eksempelvis betød diskussionen mellem Jens og Luna, at Ida og Rasmus mulighed for at reflektere potentielt ikke var tilgængelig og at de dermed blev fastholdt i mindre privilegerede positioner i rummet (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde). Dette eksempel er generelt for det der skete i forskningscirklen. Vores rystelse over Jens udsagn gør, at vi i vores facilitering i højere grad er kritiske overfor ham og at han dermed potentielt bliver mere udfordret end nogle af de andre deltagere, og dermed opstår der ulige muligheder for deltagelse og refleksion i processerne. Dog kan en diskussion mellem Gitte, Trine og Jens i plenum til tredje cirkelmøde, ses som en genforhandling af rummets positioner. I ovenstående eksempel foregår diskussionen mellem Jens og Luna i gruppearbejdet, hvor grupperne er opdelt ud fra matrikler. Det gør, at Ida og Rasmus potentielt ikke har samme muligheder for forhandle Jens udsagn, grundet deres positioner som medhjælperne og pædagog. I diskussionen i plenum opstår der andre muligheder for Ida og Rasmus. Gitte og Trine er ligesom Jens pædagoger og denne position giver Ida og Rasmus mulighed for at indtage en position, hvor de kan udfordre og genforhandle Jens udsagn. Denne position valgte Ida eksempelvis at indtage og eksemplet viser hvordan positionerne i rummet og dermed det der kunne tales om, var til konstant forhandling (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde).

Der er flere eksempler fra cirkelmøderne, hvor positionerne pædagog versus medhjælper havde betydning for hvem der kunne tale. Positionerne blev særligt synlige, når refleksionerne handlede om det faglige pædagogiske arbejde. Medhjælperne ikke kunne indtage samme position som pædagogerne, fordi de ikke har samme faglige uddannelsesbaggrund, og forholdt sig forholdsvis stille i den type refleksioner. Derfor var der en del af refleksionerne medhjælperne ikke havde adgang til, grundet deres baggrund som uuddannet (Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne). Vi forsøgte at overkomme disse udfordringer ved eksempelvis, at overveje opdelingen i gruppearbejdet til møderne (jf. 6.2.1. Vores refleksioner: Ændring af forskningsfokus). Derudover forsøgte vi, at overkomme disse ved at bruge metoden mindmaps, som med sin form gør, at alle i en eller anden grad kommer til orde, samt ved aktivt at kontakte deltagerne mellem møderne for, at høre om de oplevede at der var noget de ikke fik sagt (jf. 5.2.2. Mødernes struktur for igangsættelse af kritisk refleksion). Medhjælpernes udeblivende bidrag i de faglige refleksioner, kan altså potentiel skyldes, at de positioner deltagerne bragte med sig ind i rummet, betød at medhjælperne blev fastholdt i en position, hvor de ikke i samme grad som pædagogerne kunne ytre sig. Uanset hvad der ligger til grund for medhjælpernes manglende stemme i

empirien, er det en udfordring for ambitionerne om et rum for kritisk refleksion hvor alle er lige bidragsydere, når særligt én gruppe undlader at bidrage ved specifikke emner (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

Dette afsnit viser hvordan det deltagerne og det vi bragte med os ind i rummet gjorde, at produktionen af magt skabte forskellige positioner, hvorfra deltagerne og vi kunne tale. Det betød, at rummet på den ene side ikke var et rum hvor alle var lige bidragsyderne, men dog alligevel på den anden side et rum hvor forhandlingen af positioner og taletid altid var på spil.

7.4. Aktiv deltagelse og engagement i forskningscirklen

Det er en central pointe i aktionsforskningen, at det blandt andet er den aktive deltagelse, der rækker ud over de planlagte aktiviteter, som muliggør læring. Dette kaldes spredningsproblematikken og refererer til, at den erfaring og viden man opbygger skal spredes og erfaringen skal dermed forbindes med handling (Clausen et al. 2018: 120-123). For os ligger handlingen mellem møderne og i de refleksioner deltagerne gør sig i deres hverdag og i deres arbejde med øvelserne vi giver dem (jf. 5.2.2. Mødernes struktur for igangsættelse af kritisk refleksion). Det viste sig dog, at være en udfordring i vores forskningscirkel.

Et eksempel på dette omhandler vores etablering af en stor grad af frivillighed i forskningscirklen. Vi etablerede denne et forsøg på at skabe et trygt rum og for at tilpasse projektet til deltagernes travle hverdag. Vi oplevede, at frivilligheden både bidrog til konstruktionen af et trygt rum og hjalp med at sikre det inddragende og deltagende element, da deltagerne fik muligheden for at følge deres interesse og da de kunne bidrage i det omfang der passede dem (5.2.1. De praktiske dimensioner i vores forskningscirkel). Vi oplevede dog også, at graden af frivillighed udfordrede vores arbejde med at designe møderne, samt muligheden for den kritiske refleksion til cirkelmøderne. Vi italesatte ved både andet og tredje møde, at vi gerne så de dokumenterede deres observationer på skrift og at de som minimum skulle medbringe én case, men at de meget gerne måtte dokumentere flere. Vi italesatte ligeledes ved alle møderne, at vi stod til rådighed for sparring fysisk eller telefonisk mellem møderne, hvis de oplevede udfordringer eller andet, og vi kontaktede deltagerne mellem hvert møde for at høre hvordan det gik med deres arbejde med at observere (jf. 6. Forskningscirklen i Institution Sommerfuglen; Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne).

Dog betød etableringen af frivillighed, at flere af deltagerne ikke dokumenterede cases på skrift, at de svarede sjældent på vores henvendelser. På den ene side er dette ikke en udfordring, da vi har italesat at det er deres rum, det skal nødvendigvis ikke kunne noget bestemt, vi skal bare have ro og tid til at reflektere. På den anden side var det en udfordring for arbejde med, at designe forløbet efter deltagernes betingelser og interesser. Denne

udfordring kan også relateres til en diskussion af, hvordan vi på en og samme tid gerne vil sikre inddragelse og deltagelse, samt at igangsætte kritisk refleksion og det kan kun lade sig gøre hvis deltagerne medbringer nogle cases vi kan arbejde ud fra. Helt overordnet bidrog vores refleksioner over denne udfordring, til en diskussion af vores ambitioner om både, at ville stille spørgsmålstegn samt åbne for nye svar i én platform og hvordan de til tider udfordrer hinanden. Denne diskussion kan læseren finde mere om i vores analyseafsnit 10.2. *At ville udfordres.*

Det er som skrevet en central pointe, ifølge Persson, at projektet har ledelsens opbakning og ressourcerne er klare, da det er med til at sikre deltagerens engagement for deltagelse. Dette skyldes, at man ikke kan forvente den aktive deltagelse både til møderne og mellem møderne, alene ved deltagerens interesse for temaet (jf. 5.1. Rum for refleksion: forskningscirkler). Vi sikrede ressourcer, i form af afspadsering, ved at indgå en aftale med Søren, men rammen for deltagelsen og hvor meget afspadsering det pædagogiske personale ville få, var ikke tydelige. Det ses f.eks. til tredje møde, hvor vi snakkede om hvad der skulle ske fremadrettet med udviklingsprojektet, hvor Ida sagde: *“Jeg sagde at jeg brugte femten timer, og der sagde han: ‘ej ved du hvad Ida - det har du ikke!’”* (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 62). Hverken vi eller deltagerne vidste altså, hvor mange timer de havde til rådighed til øvelserne mellem møderne samt sparring med os, og endvidere hvornår deres deltagelse i projektet var afspadserings-berettiget eller interesselimer. Dermed kan det potentielt have udfordret deltagerens engagement for aktiv deltagelse på trods af deres italesættelser af interesse for emnet (Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne). Som skrevet ovenstående var det en udfordring for os, at få deltagerne til at deltage aktivt og bruge øvelserne. Dette kan blandt andet være grundet de uklare rammer om ressourcer eller etablering af graden af frivillighed, som beskrevet ovenfor.

7.5. Vores konstruktion af rammerne for deltagelse

Da vi, som skrevet, altid vil påvirke den virkelighed vi indgår i, vil de rammer vi etablerer i forskningscirklen dermed også forme forudsætningerne for deltagelse (jf. 3.2.2. Relationen mellem forsker versus udforsket).

Et eksempel på dette kan findes i vores design. Designet var relativt struktureret og fastlagt fra start. Dette betød, at vi ikke gav plads til at afvige fra planen og at vi dermed ikke altid fulgte de interesser som deltagerne bragte i spil. Eksempelvis fyldte diskussionen omhandlende biologi versus kultur enormt meget for Jens og selvom det, som skrevet, også fyldte til møderne, blev det aldrig et tema vi gav plads til, at arbejde videre med (jf. 7.3. Udfordringen ved refleksionernes indhold; Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne). Et andet eksempel er Gitte der til første møde siger: *“Må jeg spørge om noget? (Luna og AS samtykker). Hvad mener vi egentlig med at udfordre de kønnede selvfølgeligheder?”* (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 38). Hun bragte det i spil igen ved andet

cirkelmøde, men ligesom ovenstående eksempel, blev en udforskning af 'kønnede selvfølgeligheder' ikke et tema vi valgte at følge op på (Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne), hvilket også var tilfældet for Rasmus der ville blive klogere på Steiner pædagogikken (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 26). På denne måde var det ikke altid deltagernes interesser vi tog udgangspunkt i og derfor deltog de måske ikke på den måde vi gerne ville have, fordi de i grove træk ikke fik muligheden for at influere på rummets indhold.

Et andet eksempel på dette kan ses i vores håndtering af sygefravær. Vi havde forud for forløbet ikke overvejet muligheden for, at der kunne være møder hvor nogle måtte melde fra på grund af sygdom, men det måtte vi håndtere da der var sygdom ved både første og andet cirkelmøde. Vi valgte at se det som et vilkår for vores arbejde og at det ikke måtte fylde for meget til møderne. Derfor brugte vi ikke meget tid på at samle op til møderne, men prioriterede derimod at tage kontakt til dem der var syge mellem møderne, for at sætte dem ind i hvad der var sket (Bilag 20 og 21 - Referater af sparringsmøder; Bilag 10 og 11 - Transskriptioner af cirkelmøder). Dog betød dette, at ikke alle havde samme forudsætninger for at deltage. Et eksempel er fra første cirkelmøde hvor både Ida og Jens var syge. Til første cirkelmøde brugte vi, som skrevet, tiden på at skabe et trygt rum og et fælles udgangspunkt for forløbet, men da vi opdaterede Ida og Jens til et fælles sparringsmøde mellem møderne, fik det mere karakter af en overlevering af viden frem for et fokus på, hvordan vi kunne skabe et meningsfuldt rum for dem (Bilag 20 - Referat af sparringsmøde med Ida og Jens). Det kan umiddelbart være svært for os at vide, hvad det har betydet for deltagerne, men for rummet betød det at deltagerne ikke havde lige forudsætninger for at være med og at det derfor udfordrede vores ambition om at alle var lige bidragsydere. På samme tid kan Idas manglende stemme i materialet potentielt relateres til denne udfordring.

7.6. Tidsperspektivet

Følgende afsnit omhandler udviklingsprojektets udfordringer i relation til vores tidsperspektiv, som er væsentlig kortere end hvad Persson og andre aktionsforskere generelt anbefaler (jf. 5. Konstruktion af forskningscirklen; Clausen et al. 2018: 122-123). Meget metodeteori i aktionsforskningen pointerer, at forandring kræver tid, da processerne altid foregår i komplekse kontekster. Det pointeres yderligere, at udstrækningen af processen over tid i sig selv kan være en fordel for muligheden for forandring. Tidsrammen kan på denne måde både muliggøre samt udfordre, at den forandring man eksplicit ønsker rent faktisk sker (Nielsen & Nielsen 2010; Clausen et al. 2018).

For vores projekt er der flere udfordringer forbundet med tidsrammen i forhold til at etablere et rum for kritisk refleksion. Både i relation til vores konkrete tidsbegrænsning til møderne og tidsbegrænsningens betydning for det pædagogiske personales aktive deltagelse. I relation til udfordringen forbundet med tidsbegrænsningen til selve møderne siger vi, at vi

gerne vil skabe et rum hvor deltagerne har tid og ro til at stoppe op i en ellers travl hverdag, men alligevel har vi kun fire uger, tre møder og et tætpakket program. Det var generelt for vores møder, at der ikke var tid nok og at vi oplevede at være nødt til at styre diskussionerne i rummet for at nå tidsplanen (jf. 7.5. Vores konstruktion af rammerne for deltagelse). Vi har ofte afbrudt deltagerens tale for at komme videre i programmet og dermed betød den knappe tid for det første, at vi til møderne skabte et rum hvor ikke alle kunne komme til orde i det omfang de ønskede og dermed bidrog tidsrammen til konstruktionen af asymmetriske magtpositioner i rummet (Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne). Dette skete på trods af, at vi løbende justerede i programmerne så der var mindre fastlagte indslag, at vi havde sparringsmøder mellem møderne og blev enige om at forlænge sidste møde med en time. Det er dog ikke en enestående udfordring, men er en udfordring for de fleste aktionsforskningsprojekter (Nielsen & Nielsen 2010; Clausen et. al. 2018).

En anden udfordring vi oplevede undervejs i processerne er, hvordan tidsrammen potentielt har påvirket deltagerens aktive deltagelse mellem møderne (jf. 7.4. Aktiv deltagelse og engagement). Det er som skrevet tidligere i vores kapitel 5. *Konstruktion af forskningscirklen* relevant, at man som poststrukturalistisk aktionsforsker overvejer betingelserne for, hvorvidt projektet kan få ben at gå på i praksis. Man bør altså overveje rammerne og tænke deltagelsesmulighederne ind i den lokale hverdag (Clausen et al. 2018). På trods af, at vi i vores indledende arbejde med at læse, interviewe og observere forsøgte at tilpasse vores design til deltagerens hverdag f.eks. ved at indføre en stor grad af frivillighed, viste det sig, som skrevet, at det var svært at sikre deltagerens aktive deltagelse mellem møderne. Både i relation til deres arbejde med observationerne samt i relation til muligheden for sparring (jf. 7.4. Aktiv deltagelse og engagement). Dette kan ifølge erfaringer fra tidligere aktionsforskningsprojekter være fordi, man som deltager ikke oplever at kunne få reel indflydelse, fordi man grundet tidsrammen ikke har mulighed for at holde projektet ved lige over tid (Clausen et al. 2018). I vores projekt tilbringer vi tre møder i løbet af fire uger med det pædagogiske personale og så er vi væk igen. På trods af, at vi sammen med deltagerne, vil formidle den viden vi har produceret til resten af Institution Sommerfuglen, vil spredningsarbejdet i deres daglige praksis alligevel efterlades til dem selv, fordi vi ikke har tid eller mulighed for at holde udviklingsprojektet ved lige. På denne måde kan en reel indflydelse og mulig forandring i praksis være svær at opnå og det kan potentielt betyde at deltagerens engagement for spredningsarbejdet mindskes.

7.7. Afrunding af metodologiske overvejelser

Vi har gennem den metodiske analyse belyst nogle af de udfordringer og paradokser, der opstod i mødet med det pædagogiske personale. Grundet vores videnskabsteori som fordrer et fokus på deltagelse og udviser skellet mellem forsker og udforskede, så er det særligt det relationelle, der har været i hovedsæde gennem kapitlet. Vi var forinden mødet med det

pædagogiske personale været bevidste om potentielle udfordringer og forsøgt at indtænke VI det i designet. Derudover forsøgte vi løbende at tilpasse og justere designet for at overkomme problematikkerne. På trods af dette, var der nogle magtpositioner og ikke mindst praktiske udfordringer på spil, som har haft indflydelse på rummet og deri potentielt også for produktionen af refleksion.

Som poststrukturalistisk aktionsforsker, er det relevant at gøre sig overvejelser i forhold til tidsperspektivet, fordi vi i vores møde med det pædagogiske personale, vil påvirke de selvsamme rammer vi beskriver. Dermed er det centralt at vi er bevidste om, hvad det betyder for det pædagogiske personales hverdag, både undervejs i forløbet og når vi forlader dem igen. Men man kan argumentere for, at et rum for refleksion ikke kræver et tætpakket program (jf. 5.1. Rum for refleksion: forskningscirkler). Dog har vi grundet vores poststrukturalistiske afsæt (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning) og vores viden om køn som et særligt emne (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst) set det som nødvendigt at bruge dekonstruerende elementer i programmerne fra gang til gang, som middel til at starte, udfordre og forhandle det der blev reflekteret over. Derudover har vi nogle forpligtelser både på grund af vores samarbejde med lederen Søren, fordi vi skal indsamle empiri til vores forskningsprojekt, samt vores forpligtelse til at tage deltagerne alvorligt, i forhold til at sikre at vi opnår at igangsætte refleksion og det kræver planlægning (jf. 7.1. At blive forført - hvis interesser tjener vi?). Særligt da vi ikke havde længere tid med det pædagogiske personale. Uanset er det interessant hvad mere tid havde givet for refleksionerne samt muligheden for at forandre, men hvorvidt vi trods tidsperspektivet har formået at forandre vil være fokus i 10.3. *Analyse af forskningscirkelns forandringspotentialer*.

Vi har efter forskningscirkelns afslutning spurgt os selv: Hvorfor fulgte vi programmet så slavisk? Var det nødvendigt? Den knappe tid til møderne betød i et eller andet omfang, at vi endte med at reproducere den travlhed som deltagerne oplever i deres hverdag og som vi i virkeligheden ønskede at udfordre, og dermed var der sjældent tid til at reflektere over det udfordrede (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst; jf. 5. Konstruktion af forskningscirklen).

8. Specialets empiri

Som en afrunding på *Del 2: Empiriproduktioner* vil vi i dette kapitel samle op på den empiri vi har produceret, hvilken vægtning empirien har i specialet, hvad empirien udgøres af og hvordan empirien vil blive refereret til. Både del 1 og 2 er et vidnesbyrd om, at vi specialet har indsamlet utrolig meget empiri, og dette kan skyldes, at vi har brugt tid på at forstå det felt vi bevæger os i (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Ønsker læseren et hurtigt overblik over det empiriske materiale i specialet henviser til Bilag 24 - Overblik over specialets empiri.

Den primære empiri i specialet er produceret i vores forskningscirkel og udgøres af forskellige elementer. Først og fremmest udgøres den af transskriptioner af cirkelmøderne.

Vi har optaget møderne og har efterfølgende transskriberet alle filer. Dernæst udgøres den primære empiri af referater som er udviklet med det formål, at delagtiggøre det pædagogiske personale i vores tolkning af det der skete til møderne, så det ikke udelukkende er vores stemme der eksisterer i empirien. Empirien udgøres ydermere, af en række referater af vores sparsomme sparringsmøder med det pædagogiske personale. Vi har ikke afholdt systematiske sparringsmøder og derfor er det ikke alle deltagernes stemmer som er repræsenteret i disse. Afslutningsvist udgøres den primære empiri i specialet af plancher som alle er produceret til møderne og i fællesskab med det pædagogiske personale. Der er dog nogle nuancer i plancherne produktion. På de fleste af plancherne har vi skrevet ned hvad deltagerne har sagt og på et par stykker har deltagerne selv dokumenteret på plancherne. Dermed udgør de fleste af plancherne vores tolkning af deltagernes udsagn. Dog forsøgte vi, at spørge om det vi skrev ned gav mening for dem undervejs (Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne). Uanset form eller hvordan de forskellige elementer er blevet til, er det relevant at empirien udgøres af vores tolkninger af det der skete og blev sagt (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; Nielsen & Nielsen 2010). Den primære empiri bruger vi som udgangspunkt i specialets analyser. Derudover vil vi bruge en række sekundære empiri kilder, som vi vil præsentere i følgende.

Den sekundære empiri i specialet udgøres ligesom den primære empiri af forskellige elementer. Fælles for den sekundære empiri er, at vi har valgt ikke at transskribere kilderne. Vi har derimod valgt, at udarbejde referater og dermed udgøres den sekundære empiri, i tråd med den primære empiri, af vores tolkning af det der er blevet sagt. Helt konkret indeholder empirien indledende interviews med pædagogisk personale i institutioner på Vesterbro i København, som er udviklet med det formål at forstå det felt vi ønsker at intervenere i. Den udgøres i forlængelse af dette også af, et ekspertinterview med Cecilie Nørgaard samt med løbende sparringsmøder med ekspert Jacob Graack-Larsen. Interviewet med Nørgaard er udviklet i tråd med ovenstående formål om, at forstå det felt vi ønsker at intervenere i og sparringsmøderne med Graack-Larsen er udviklet både med det formål, at forstå feltet, samt med det formål at kvalificere vores design og løbende proces i forskningscirklen. Udover disse kilder indgår i vores sekundære empiri noter fra mails og telefonsamtaler med forskellige interessenter i feltet, der indgår dele af vores rekrutteringsproces i form af udklip fra facebook korrespondancer, samt en samarbejdsaftale udviklet på baggrund af et møde med lederen Søren i Institution Sommerfuglen. Den sekundære empiri bruges primært i specialets del 1 og er udarbejdet som en del af vores indledende arbejde med at forstå feltet, samt finde et konkret problem. Dog vil vi i vores analyser også bruge den sekundære empiri for, at koble den lokale proces i forskningscirklen til forhold på makro niveau. Dette afsnit afrunder specialets del 2 og i følgende venter læseren specialets del 3 og 4 som indeholder vores analyser, diskussioner samt afrundende notater.

Analyse - teoretiske og empiriske perspektiver



9. Teoretisk begrebsapparat

Da vi i vores speciale både ønsker at stille spørgsmålstegn og på samme tid give nye svar (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning), finder vi det relevant at etablere et analytisk blik der har et ben i hver lejr. Med det mener vi, at den teori vi inddrager både skal kunne hjælpe os med at bevare et blik, der har øje for det der konstrueres og på denne baggrund er producerende for en række muligheder og udfordringer, og på samme tid et blik der giver os muligheden for, at sige noget om, hvordan og på hvilke måder refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis rent faktisk sker i vores forskningscirkel. Derfor har vi valgt at hente inspiration fra Donald Schöns begreber om den reflekterende praktiker og Judith Butlers begrebsliggørelse af performativitet.

9.1. Butler og performativitet

Til at hjælpe os med at have blik for det konstruerede og konstruerende har vi valgt at hente inspiration fra Judith Butler (2010 [1990]; Søndergaard 2006). Butler er professor ved institut for retorik og komparativ litteratur ved universitetet Berkeley i Californien. Hun har gennem årene fået tildelt mange titler, men fælles for dem alle er, at de tager udgangspunkt i hendes poststrukturalistiske² feministiske forskning, særligt inden for områderne køns- og queerteori. Siden udgivelsen af *Gender trouble*³ i 1990 har Butler arbejdet med, at undersøge hvordan social identitet og sociale kategorier, særligt med fokus på køn og seksualitet, konstitueres og hvordan denne konstituering skaber bestemte muligheder og begrænser for individet gennem produktion af norm og afvigelse (Butler 2010). Butler har på samme tid indtaget en aktivistisk position i sit arbejde, da hendes forskning ofte centrerer omkring, hvordan man på flere niveauer kan arbejde med at forstyrre og udfordre konstitueringen af det mulige og deraf umulige (Butler 2010; Søndergaard 2006; Youtube 2016; Big Think 2011; Højgaard & Søndergaard 2010; Søndergaard 2007). Butler er særlig kendt for værkerne *Kønsballade* (2010 [1990]), *Bodies that matter* (1993) samt *Undoing gender* (2004), som alle i en eller anden form handler om hvordan køn, seksualitet og materialitet konstant konstrueres. Vi vil i vores analyse primært lade os inspirere af Butlers forståelse af performativitet og derfor er det særligt værket *Kønsballade* (2010) som vi læner os op ad. Vi vil løbende ydermere inddrage andre feministiske tænkere i afsnittet, som har arbejdet med Butlers forståelser (Højgaard & Søndergaard 2010; Søndergaard 2006, 2007).

Før vi dykker ned i Butlers forståelse af performativitet, er det relevant kort at skitsere hendes grundlæggende kritik af kønnenes konstruktion, da denne ligger forud for

² Det er vores forståelse af den type forskning Butler bedriver.

³ Oversat til dansk: *Kønsballade*. Vi vil fremadrettet bruge betegnelsen *Kønsballade*, da det er den danske oversættelse vi arbejder med (Butler 2010).

udviklingen af performativitetsbegrebet. I bogen *Kønsballade* problematiserer Butler den model som kønnene bygges op omkring. Denne model kaldes sex / gender modellen og betegnelserne oversætter vi på dansk til biologisk (sex) versus socialt (gender) køn. Butler problematiserer modellen, da den forudsætter et biologisk køn, der som et naturlig fakticitet kommer før det sociale køn. Ifølge Butler er det selve adskillelsen mellem sex og gender der er en konstruktion (Butler 2010; Søndergaard 2006). Det sociale køn skal ikke bare forstås som en overbygning på det biologiske køn, men som selve det produktionsapparat hvor igennem biologisk køn konstrueres. Modellen skal altså forstås, som et produktivt apparat der i sig selv er betingende for, hvordan vi forstår kønnene og deres væsensforskellighed. Pointen her er ikke om køn eksisterer eller ej, men derimod om hvordan vi bliver til som forståelige - eller som uforståelige køn i en specifik tid, et samfund og en kultur (Butler 2010; Søndergaard 2006).

I forlængelse af denne problematisering af modellen og den produktive funktion skriver Butler at køn skal forstås som: *“...Den gentagne stilisering af kroppen, et sæt af gentagne handlinger inden for en meget rigid ramme, der over tid størkner og producerer en tilsynelukkende substans, en slags naturlig væren”* (Butler 2010: 82). Citatet viser hvordan køn for Butler er noget man *gør* og dermed ikke noget man *er*. Det er netop det at køn *gøres* og at det *gøres* inden for en ramme, der for Butler betegner den performative karakter i konstruktionen af køn og deraf kønsidentitet (Butler 2010; Søndergaard 2006). Det er væsentligt at konstitueringen af køn ifølge Butler konstant forhandles og genforhandles og at konstruktionen af køn og deraf kønsidentitet, ikke er determineret af den ramme der handles inden for. Rammen skal ifølge Butler forstås, som den kultur man *gør* køn inden for. Med kultur menes der, at man som subjekt eksisterer i en tid, et samfund og en kontekst som indeholder bestemte normer for hvordan man gør sig kulturel genkendelig og dermed forståelig. I et klip fra portalen Big Think fortæller Butler om, hvad det egentlig vil sige at kønnet er performativt (2011):

To say that gender is performative ... means that it produces a series of effects ... we act as if that being of a man or that being of a woman is actually an internal reality or something that is simply true about us, a fact about us. But actually it is a phenomenon that is being produced all the time, and reproduced all the time (...) (Big Think 2011: 00:00-00:45 & 1:10-1:40)

(...) there are institutional powers like psychiatric normalisation and there are informal kind of practices like bullying, which try to keep us in our gendered place (Big Think 2011: 2:30-2:40)

På ovenstående baggrund er det vores læsning, at performativitet handler om hvordan man bliver til som forståelige liv med forståelige køn i en specifik ramme, der konstant er til

forhandling og hvor forskellige former for magt på både makro, meso og mikro niveauer fungerer regulerende og producerende på én og samme tid.

Butlers tekster kan være svære at arbejde med i praksis, da de ofte bevæger sig på et abstrakt filosofisk metaplan, frem for på et konkret og handlingsrettet plan. Vi vælger derfor at supplere vores læsning af Butler med professor i social psykologi på DPU Dorte Marie Søndergaards bud på, hvordan man kan omsætte poststrukturalistiske tanke redskaber til konkrete analytiske greb (Søndergaard 2007). Søndergaard beskriver i teksten hvordan man kan arbejde med konstitueringsanalyser, som i tråd med Butlers forståelse handler om, hvordan sociale kategorier og fænomener konstitueres gennem in- versus eks-kluderingsprocesser. Om dette skriver Søndergaard: *“Hver kategori har sin diskursive afgrænsning og sin kerne, og det er konstitueringen af grænse og kerne, samt de aktuelle processer omkring opretholdelsen eller udfordringen af disse grænser og kerner som vil udgøre analysens fokus.”* (Søndergaard 2007: 69-70). For os betyder dette, at vi når vi i analyserne kigger efter hvordan kritisk refleksion over køn som perspektiv *gøres*, vil vi også kigge på hvordan denne *gøren* udfordres samt muliggøres af andre kategoriers konstituering.

Vi vælger at inddrage Butler, og vores læsning af hendes forståelse af performativitet, for at få blik for hvordan konstitueringen af, at *gøre* refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis producerer bestemte muligheder og udfordringer for at igangsætte et arbejde med refleksion over netop dette. Vi arbejder altså ikke med, hvordan det pædagogiske personale *gør* deres køn og hvordan dette og deres identitet deraf konstitueres, som Butler gør. Vi lader os derimod inspirere af hendes forståelse af hvordan sociale fænomener, som eksempelvis det at *gøre* kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis konstant produceres og reproduceres (Butler 2010; Søndergaard 2006).

9.2. Schön og den reflekterende praktiker

Judith Butler giver os altså analytiske greb til at se på hvad der er i spil, når der *gøres* kritisk refleksion over køn. I det følgende afsnit vil vi dykke ned i Donald Schöns teori om den reflekterende praktiker, og drage nytte af hans begreber der beskriver refleksiv proces, for at have analytiske redskaber til at se på selve udviklingen i refleksionen i rummet.

Donald Schön har en phd. i filosofi og er inden for forskningens verden bedst kendt for hans udgivelser sammen med Chris Argyris om organisatorisk læring og sine to bøger om refleksiv professionel praksis: *Den reflekterende praktiker* (2001 [1983]) og opfølgeren *Uddannelse af den reflekterende praktiker* (2013 [1987]). Det er de to sidstnævnte bøger vi vil tage udgangspunkt i, i den følgende teoretiske opsummering af relevante begreber derfra.

Den første bog har fokus på at gøre op med teknisk rationalitet og tanken om, at fordi man har en uddannelse som praktiserende fra et institut eller institution, så har man alle greb til at kunne være en god praktiserende i praksis. Han argumenterer for, at refleksion-i-handling er en væsentlig del af at kunne være en god praktiker, da man i praksis kan stå overfor

komplekse og mangfoldige opgaver, som ens uddannelse ikke har givet konkrete og let anvendelige løsninger på (Schön 2001). Vi fokuserer ikke på opgøret med teknisk rationalitet, men bevarer fokus på de begreber han bruger til at beskrive processerne i at være en reflekterende praktiker. Schöns opfølgings udgivelse har ligeledes et klart formål med at forstyrre den etablerede uddannelsesvidenskab, og fokuserer på at argumentere for en uddannelsesform, kaldet *praktikum*, som Schön anbefaler som ramme for at kunne uddanne reflekterende praktiker (Schön 2013). Det er igen ikke denne argumentation vi vil drage nytte af, men i stedet læne os op af hans gennemgang af begreberne, som han introducerede i første bog.

For at starte fra en ende af, så bruger Schön begrebet *viden-i-handling* til at beskrive menneskers tavse viden eller know-how, som gør at man per automatik ved, hvordan man skal løse en forestående opgave (Schön 2013). Viden-i-handling gør sig også gældende, når man som professionel praktiserende løser opgaver i praksis:

En professions viden-i-handling ligger indlejret i den socialt og institutionelt strukturerede sammenhæng, som fællesskabet af praktiserende deler. Viden-i-praksis udføres inden for en professions særlige institutionelle rammer, som er organiseret ud fra professionens karakteristiske handlingsenheder og kendte typer af praksissituationer, og den afgrænses eller faciliteres af det fælles korpus af professionel viden og af dens appreciative systemer⁴. (Schön 2013: 33)

Det vil altså sige, at man som professionel i praksis ikke kun handler ud fra en hverdagsviden om hvordan opgaven kan løses, men også handler ud fra de strukturelle normer og værdier, der er inden for den praktiserendes praksis. Heri menes der for en pædagog, at man udover personlige erfaringer, perspektiver og holdninger for eksempel også automatisk baserer løsninger i praksis på hvad man har lært fra pædagogseminariet, hvad institutionen normer og værdier er, og ud fra hvad kommunens og statens retningslinjer er.

Det næste begreb Schön introducerer er *refleksion-i-handling*, og dette opstår når man i hverdagen eller i praksis oplever en overraskelse i forhold til en handling, hvor man ikke længere kan trække på ens automatiske reaktion og handlingsmønstre, men må reflektere over nye løsninger. Man kan besidde en stor grad af improvisatorisk kunnen og dermed kan denne refleksion-i-handling forekomme nogenlunde lige så tavst og ubevidst som viden-i-handling, hvilket for eksempel er tilfældet med jazzmusikere der improviserer. Det kan også kræve lidt mere bevidst tankevirke, men uanset beskriver Schön det som et handlings-øjeblik, hvor vi laver noget om på det vi gør, imens vi gør det (Schön 2013).

⁴ Med appreciative systemer trækker Schön på Geoffrey Vickers, der bruger ordvalget til at henvise til: "(...) sæt af værdier, præferencer og normer, som de [red. praktiserende professionelle] anlægger for at forstå praksissituationer, formulere mål og retning for deres handling og til at afgøre, hvad der konstituerer en acceptabel professionel opførsel." (Schön 2013: 33).

Grundet at refleksion-i-handling kan forekomme ubevidst, så skriver Schön: “*Det er tydeligvis én ting at være i stand til at reflektere-i-handling og en ganske anden at være i stand til at reflektere over vores refleksion-i-handling (...)*” (Schön 2013: 31). Det er her forandringsperspektivet er at finde i Schöns teori om refleksive professionelle: at *reflektere over refleksion-i-handling* kan potentielt påvirke vores fremtidige handlingsmønstre og tilføje nye løsninger til vores viden-i-handling. Det er i det ekstra lag af refleksion, hvor man som praktiker stiller sig spørgsmål som: havde løsningen den ønskede effekt, hvad kunne jeg gøre anderledes en anden gang, og så videre, at praktikerne har mulighed for at blive en kunstner i sit felt (ibid.).

Det er altså gennem refleksion over *refleksion-i-handling*, at vi kan se en forandring, hvilket både spiller sammen med vores forskningscirkel design (jf. 5.2.2. Mødernes struktur for igangsættelse af kritisk refleksion), men også giver os mulighed for at have et analytisk blik for, hvorvidt rummet for refleksion har skabt en forandring. Forandringen må ifølge Schön kunne anes der hvor det pædagogiske personales viden-i-praksis har ændret eller udviklet sig.

I vores forskningscirkler deltog både pædagoger og medhjælpere, og det er derfor ikke dem alle, der handler og reflekterer på baggrund af deres professionelle uddannelsesbaggrund og de traditioner for handling, som en sådan baggrund fordrer. Men medhjælperne besidder fortsat en viden-i-handling, da det er noget vi alle gør. Deres er ikke baseret på en uddannelsesmæssig viden og baggrund, men på den tavse viden de besidder når de er sammen med børn: hvad har de gennem erfaringer lært er rigtig og forkert, hvad har de hørt virker, hvad har de set kollegaer gøre, og så videre. Derudover handler det pædagogiske personale i forskningscirklen, uanset uddannelsesmæssig baggrund i feltet eller ej, ud fra de normer og værdier Institution Sommerfuglen har og de rammer og retningslinjer kommunen har sat for arbejdet. Derfor mener vi, at begreberne kan bruges til både at beskrive pædagogerne og medhjælpernes refleksionsprocesser.

9.3. At kigge efter det forståelige og uforståelige i refleksionsprocesser

Vi har i ovenstående beskrevet vores læsning af Butlers begreb om performativitet samt vores læsning af Schöns begreb om den reflekterende praktiker. I følgende afsnit vil vi kort skitsere, hvordan vi kombinerer læsningerne i vores analytiske blik, som vi ser på vores empiriske materiale med. Det er, som læser, værd at være opmærksom på at Butler og Schön bevæger sig i to forskellige forskningsfelter og at de på denne baggrund har forskellige afsæt i deres arbejde (Butler 2010; Søndergaard 2006, 2007; Schön 2011, 2013). Butler er grundlæggende optaget af “(...) *hvad der konstituerer og hvad konstituerer ikke forståelige liv? (...)*” (Butler 2010: XXIII), samt hvordan man kan arbejde med, at forstyrre det ikke forståelige og derigennem forandre. Schön derimod er i højere grad optaget af, hvordan

praktikere handler og tænker, og hvordan man gennem igangsættelse af refleksion over *refleksion-i-handling* kan skabe forandring i praksis (Schön 2013). Det er med Butlers fokus på tilblivelse og det der konstrueres og produceres, som taler ind i vores poststrukturalistiske afsæt, at vi kan få øje for “det forståelige”, og “det uforståelige” i arbejdet med kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis i vores forskningscirkel. Derimod kan vi med Schöns pragmatiske tilgang til forandring af praktikerens refleksionsprocesser, få blik for refleksionsprocesserne og forandringen i disse i vores forskningscirkel. Det er altså med Schön, at vi henter vores forandrings blik, som taler ind i vores aktionsforsknings inspirerede afsæt (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

I dette speciale undersøger vi, som tidligere skrevet, *hvordan man kan skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv i praksis og hvori man kan identificere udfordringerne og mulighederne for et sådant arbejde*. Fokus ligger altså på hvordan man kan skabe et rum for refleksion over køn, hvor køn forstås som en særlig form for social kategori og deraf case (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). Helt konkret giver Butler os mulighed for, at forstå hvordan vi i forskningscirklen *gør* kritisk refleksion over køn som perspektiv, og hvordan denne gøre sker i en konstant en forhandlingsprocess, mellem det pædagogiske personale og os selv, som konstituerer det forståelige og uforståelige i det selvsamme fænomen, som det siges at repræsentere. På samme tid kigger vi med inspiration efter hvordan denne gøre udfordres samt muliggøres af andre kategoriers konstituering.

Schön giver os derimod mulighed for at få blik for refleksionernes processer i vores forskningscirkel. Derfor bruger vi i specialet Schön til at analysere på hvad deres viden-i-praksis er, hvordan de italesætter deres refleksion-i-handling, som de har haft mellem møderne og hvordan de reflekterer over refleksion-i-handling til møderne, for at vende tilbage til deres refleksioner over viden-i-praksis og se om der er sket en ændring. Derudover kigger vi på, hvorvidt og hvornår rummet har formået at skabe en overraskelse der har ledt til denne potentielle forandring af deres viden-i-praksis.

10. Analyse af muligheder og udfordringer i refleksionerne

I specialets kapitel 7. *Metodologiske overvejelser* undersøgte vi, hvordan vores design, og deraf konstruktion af et rum for igangsættelse af kritisk refleksion, også var producerende i sig selv. Mere konkret undersøgte vi, gennem en videnskabsteoretisk metodisk analyse, hvordan vores platform i mødet mellem det pædagogiske personale, os og de greb vi bragte i spil, producerede bestemte muligheder og udfordringer for et sådan rum i sig selv.

Analysen, som følger efter dette afsnit undersøger, hvordan forhandlingsprocesserne mellem det pædagogiske personale og os, i konstitueringen af at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis, producerer det forståelige og det uforståelige i arbejdet. Vi

ønsker, at blive klogere på, hvordan man kan skabe et arbejde med kritiske refleksionsrum over køn som perspektiv. Analysen er dermed ikke en normkritisk analyse i sig selv, på trods af vores Butlerske blik, men en analyse af hvordan kritisk refleksion over køn som perspektiv gøres.

Den empiriske analyse af det der skete i vores forskningscirkel, er blevet til gennem en vekselvirkning mellem teori og empiri, hvilket vil sige at analysens tilblivelse både har en induktiv og deduktiv karakter. Vi har gennemlæst vores materiale ad flere omgange. Da vi i vores speciale ønsker, at blive klogere på det der skete i forskningscirklen, valgte vi som udgangspunkt at arbejde med en åben kodning, hvor fokus var på at kigge på gentagelser i de enkelte materialer. Det gjorde vi for, at lade det vores empiri fortæller os fylde i opbygningen af analytiske temaer frem for vores teoretiske blikke. Dog mener vi med vores videnskabsteoretiske platform ikke, at vi kan gå forudsætningsløst til værks og derfor vil vores analyse altid skulle ses i lyset af dette (jf. 3. Poststrukturalistisk Aktionsforskning). Eksempelvis havde vi forud for kodningsprocessen både diskuteret mulige temaer i fællesskab løbende, samt med vores vejleder, og vi havde ydermere læst og skrevet de afsnit der omhandler vores teoretiske blikke. Dette har derfor også haft betydning for, hvad vi har fået øje på og deraf også hvad vi ikke fik øje på i vores kodningsproces. Vi forsøgte, at fastholde den kompleksitet vores materialer og det at arbejde med kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis indebærer, ved at arbejde med individuelle kodninger, for derefter at krydse koderne i fællesskab. I analysen arbejder vi både på mikro (det pædagogiske personales gøre) og makro (det strukturelle plan: lovgivning, medier, etc.). Dette gør vi for, at forstå kompleksiteten i de muligheder og udfordringer vi kan identificere i arbejdet med, at reflektere kritisk over køn som perspektiv i pædagogisk praksis. Vi forsøger, at forbinde de lokale processer der udspiller sig i vores forskningscirkel, med globale forhold såsom strukturelle betingelser. Hvis læseren ønsker en mere dybdegående gennemgang af vores kodningsproces henviser vi til Bilag 26 -*Kodningstrategi og proces*.

De tematikker som udsprang af vores kodningsproces, handlede særligt om, hvordan der i refleksionerne gøres konstruktionen af køn, og det at ville udfordres også ofte er på spil i materialet. Derfor er disse to tematikker analysens første, da de er med til at forme rammerne, og deri udfordringerne og mulighederne, i arbejdet med at skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis. Afslutningsvis analyserer vi på baggrund af de identificerede udfordringer og muligheder forandringspotentialer for vores platform.

10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?

Selvom vores speciale i udgangspunktet ikke undersøger hvordan køn gøres eller konstrueres er det alligevel relevant, at dvæle ved hvordan det pædagogiske personale gør kritisk

refleksion over køn indenfor en ramme, der omhandler netop konstruktionen af køn og hvordan denne på én og samme tid, skaber muligheder og udfordringer i et sådant arbejde.

Til hvert cirkelmøde var det gennemgående, at vi diskuterede kønnets karakter og om hvorvidt denne kan udgøres af kultur eller biologi. På vores mindmap fra første cirkelmøde står der: *“tissemand & tissekone”* samt *“personlighed fremfor køn”* (Bilag 19 - Planche 3). På vores mindmap fra tredje cirkelmøde står der: *“Gener/biologi”* og *“kultur”* (ibid.) og da vi til tredje cirkelmøde skulle sætte spot på processen blev temaet igen bragt i spil og på planchen står der: *“udfordret: svært med kultur vs. biologi”* (Bilag 19 - planche 15). På en eller anden måde var diskussionen altid på spil og det fyldte i det pædagogiske personales refleksioner. I opsamlingen til tredje cirkelmøde fortæller Jens eksempelvis: *“Ja og så tænker jeg også, at for at få sådan en bredere dybde som må man altså også have en eller anden form for biologisk historisk viden omkring det her...”* (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 53). Jens fortæller, at han oplever at mangle en dybde i den viden han har erhvervet sig undervejs i processen og for ham er denne del af diskussionen central, i et arbejde med at gøre kritisk refleksion over køn (jf. 7.3. Udfordringerne ved refleksionernes indhold). For Jens er det ikke nok at inddrage kulturen, hvis arbejdet skal forhandles som forståeligt må biologiens og dennes betydning også være en del af diskussionen. Som skrevet er det ifølge Butler selve adskillelsen mellem biologi og kultur (sex/gender) som producerer vores forståelse af køn, som værende noget der er prædefineret af biologien. At det pædagogiske personale ser køn som prædefineret biologi, vil ifølge Schön kunne forklare, at de aldrig før har stødt på en udfordring eller en overraskelse i den måde de møder børnene på i forhold til køn, og derfor ikke tidligere har reflekteret over perspektivet. Flere af det pædagogiske personale har handlet ud fra deres viden-i-praksis, som baseres på en forståelse af at piger og drenge er biologisk determineret til at være forskellige, hvorfor det ikke har været relevant, at reflektere over hvorvidt det pædagogiske personales handlinger overfor børnene i praksis har været stereotype eller begrænsende for børnene. De har så at sige, haft en ‘viden’ om, hvad der er naturligt for henholdsvis piger og drenge og har behandlet dem derefter (jf. 9.2. Schön og den reflekterende praktiker). Eksempelvis fortæller Trine ved afslutningen af første cirkelmøde, efter vi har uddelt en artikel, som omhandler diskussionen om kultur versus biologi, at:

Jeg ved for eksempel min ekskæreste var ludoman og en ud af hver tiende ludoman er en kvinde og det er fordi, fra da vi var samlere og jægere den hjerne der, mænd de skulle ud og jage dyr og tage chancer så de har et andet form for adrenalin sus eller behov for det end kvinder har, derfor er der mange flere mænd der udvikler ludomani end kvinder gør og det er fra altså fra da vi var nogle helt andre slags mennesker. (Bilag 10: Transskription af første cirkelmøde: 41)

Citatet viser, hvordan Trine i sin forhandling af hvad der udgør konstruktionen af køn giver biologien status, som det der gør ens køn forud kulturen, som netop er Butlers pointe med hendes kritik af adskillelsen mellem biologisk og socialt køn som beskrevet ovenfor (jf. 9.1. Butler og performativitet). Hvem vi er som mennesker, kan ifølge Trine blandt andet forklares med udgangspunkt i vores hjerner, som er forskellige, alt efter om man er en kvinde eller en mand. Ifølge Butler betyder denne konstruktion, at køn gøres som om det er noget vi er, som om det er en del af vores person og dermed bliver kønnet grundlæggende og selvfølgelig for os (jf. 9.1. Butler og performativitet; Bilag 23 - Lydfil 1). En anden måde hvorpå man kan forklare biologiens plads i rummet, er med afsæt i at biologi placerer sig i et naturvidenskabeligt paradigme der, som skrevet, har større gennemslagskraft, fordi det ofte tolkes som værende universelt og objektiv (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst, jf. 7.3. Udfordringerne ved refleksionernes indhold). Dermed er det en magtfuld position at forhandle ud fra, som generelt fyldte i den kritiske refleksion til cirkelmøderne.

Ved at køn konstrueres som værende prædefineret af biologi, gør ifølge Butler, at pige og dreng forstås som noget vi er og det skaber nogle meget rigide rammer for, hvad der konnoteres til at være en pige eller en dreng. Dette er også på spil i vores forskningscirkel. Eksempelvis fortæller Rasmus under gruppearbejdet i andet cirkelmøde at:

Men så i dag var jeg ved at bore en ny havelåge op - du ved, vi har sådan en blomsterhave deroppe - jeg elsker at bore der - boremaskiner - der var både drenge og piger med ... og så tænkte jeg lidt over det, 'Nå der er Sigrid og Liva, det skal de også - nu må jeg ikke bare lade drengene overtage det hele', vel. 'De vil også bore'. Sådan tænkte jeg lidt over det, ik. Ja. En drenge-aktivitet, hvor pigerne var interesseret, ik ... (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde s. 26)

Og på samme måde fortæller Jens under gruppearbejde til andet cirkelmøde at:

(...) Det var blomsterkrans på deres (red. pigerne) forespørgsel og det var at hive ukrudt op som hurtigt udviklede sig til at vi skulle bygge videre på denne her hule, som var sådan en lille fæstning, hvor det blev sådan, ja der er noget fængsel værk herovre hvor man kan fange nogen ... det blev bare meget dreng og meget pige... (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 25)

Citaterne viser hvordan både Jens og Rasmus konnoterer bestemte aktiviteter til bestemte køn. Det "at bore" og at lege "fængsel" hvor nogen bliver fanget konnoteres til drenge-kønnet, hvorimod det "at lave blomsterkrans" konnoteres til pige-kønnet (Søndergaard 2006; Butler 2010). Det er altså denne forståelse af køn som det pædagogiske personale taler ind i og forhandler konstiteringen af, at gøre kritisk refleksion over køn, ud

fra i vores forskningscirkel og som både skaber muligheder og udfordringer i arbejdet med at etablere et kritisk rum for refleksion.

10.1.1. *“Hvad er det lige jeg skal se her?”*

Det er gennemgående i vores forskningscirkel, at det pædagogiske personale syntes det var svært at se på deres pædagogiske praksis med et kønnet blik. Til første cirkelmøde valgte vi, at arbejde ud fra følgende problemformulering; *“Hvordan kan vi i vores arbejde med at uddybe aktiviteter og opdele børnene i grupper, arbejde med at udfordre de kønnede selvfølgheder vi handler ud fra?”* (jf. 6.1. Første cirkelmøde). På baggrund af problemformuleringen bad vi altså det pædagogiske personale om, at kigge efter de kønnede selvfølgheder de handlede ud fra i deres hverdag med børnene. I vores referat af sparringsmøde med Trine og Gitte fortæller de om denne opgave at:

Trine fortæller at hun har svært ved at se køn i det arbejde de laver med at opdele børnene i grupper og uddybe aktiviteter. Gitte siger hun er enig og siger, at det gør de ikke. Der er ikke køn i den måde de gør det på... (Bilag 21 - Referat af sparringsmøde med Trine og Gitte: 1)

Og i vores tjek ind til andet cirkel fortæller Jens om opgaven, at:

Jeg synes det faktisk har været overraskende svært (de andre deltagere samtykker)...Altså fordi det jeg tænker slet ikke synes jeg selv kønsopdelt på nogen som helst måder, så det er sådan lidt ...Hvad er det lige at jeg skal se her? (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 1).

Citaterne fortæller os, at Trine, Gitte og Jens har svært ved at se om de i deres hverdag med børnene arbejder kønnet. Køn er slet ikke i deres tanker, når de gør deres pædagogiske arbejde - “de gør det ikke”. Dette kan forklares på flere måder, men med Butlers blik kan vi forstå citaterne på følgende måde. Kønnets grundlæggende og selvfølghede karakter gør, at det pædagogiske personale har svært ved at få blik for de “kønnede selvfølgheder” som de handler ud fra i deres hverdag og konstitueres dermed, som uforståeligt i arbejdet med at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv. På denne måde bliver de producerende effekter ved, at diskutere biologi og kultur i sig selv en udfordring, for arbejdet med at reflektere kritisk. For hvis vi ikke kan se det, hvordan skal vi så kunne arbejde med det og reflektere over det? På den anden side kan man også argumentere for, at de faktisk arbejder med køn, da det historisk har været et fokus på dagtilbudsområdet, men bare ikke på den

måde vi ønsker de skal gøre det(jf. 1.2.3. Køn i dagtilbud; jf. 1.1. Begrebsafklaring: Køn som perspektiv).

På samme tid er det dog gennemgående i, vores forskningscirkel, at det pædagogiske personale løbende i diskussionen mellem kultur og biologi genforhandler, hvad der udgør hvad i konstruktionen af køn. Eksempelvis fortæller Jens til tjek ind ved tredje cirkelmøde, efter at have hørt en podcast fra forældreinfra at:

Men der var det jo også sindssygt spændende det der med, at altså at inden for bare den enkelte gruppe er spændingsvidden ligeså vild. Altså ligeså meget forskel der er på drenge og piger, lige så meget forskel er der indenfor drenge alene og inden for piger alene - så det er jo egentlig ret sjovt også at når man så siger det kan forklare nogle ting, jo måske men måske IKKE. (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 2)

I forlængelse af Jens fortsætter Gitte og fortæller:

Og hvad gør det så ved dem som ikke ryger ind i kassen? (flere samtykker).... Altså der var, hvis man som dreng ikke havde lyst til at være nede og spille fodbold så får man et andet prædikat, så på den måde tænker jeg under alle omstændigheder, at det gør noget godt for os at vi bløder de der grænser op. altså der kommer ikke så mange stempler på hinanden (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 2)

Jens fortæller her, at hvis spændingsvidden indenfor de enkelte køn er lige så bred, som den er mellem de to køn, giver det ham anledning til at tænke over, hvor meget biologien kan forklare og hvor meget kulturen kan forklare. På samme tid fortæller Gitte, at uanset hvad der kan forklare hvad, er en diskussion af dette relevant, så vi ikke sætter for mange stempler på hinanden. Citaterne er eksempler på, hvordan diskussionen af kultur og biologi, på baggrund af de materialer vi præsenterer det pædagogiske personale for, giver dem anledning til at genforhandle, hvad der udgør hvad i konstruktionen af køn og dermed også muligheden for at genforhandle det kønnede blik forståelighed i konstitueringen af, at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv. Som skrevet i metodologiske overvejelser blev Jacob Graack-Larsen positioneret som formidler af 'sandheden', og præsenterede det pædagogiske personale for en normkritisk kønsforståelse, og dette kan også være et blik på, hvorfor kultur og biologi i konstruktionen af kønnene genforhandles. Ved at invitere Graack-Larsen som dekonstruerende greb, sker der altså noget med, hvad der kan tales om i forskningscirklen (jf. 7.1. At blive forført - hvis interesser tjener vi?). De dekonstruerende greb giver det pædagogiske personale en overraskelse, som de forinden cirkelmøderne ikke har stødt på, hvilket gør at de må reflektere over deres viden-i-praksis og refleksion-i-praksis.

At køn forstås som grundlæggende og selvfølgelig for os, gør at i konstitueringen af at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv bliver det uforståeligt og udfordrer det pædagogiske personales arbejde med refleksionen. Det vil altså sige, at kritisk refleksion over køn bliver anset som et perspektiv der er personligt og dermed ikke fagligt. På den anden side muliggør diskussionen i sig selv den kritiske refleksion, da den giver anledning til en genforhandling af det forståelige versus uforståelige i konstruktionen af køn, gennem diskussionen af biologi og kultur, og giver dermed det pædagogiske personale mulighed for genforhandle det kønnede blik's plads i deres arbejde med børnene.

10.1.2. *“Vi skal passe på vi ikke hjernevasker børnene”*

Konstruktionen af kønnenes grundlæggende og selvfølgelig karakter og hvordan denne var producerende for både udfordringer og muligheder i arbejdet med den kritiske refleksion, var også på spil andre steder i vores forskningscirkel. Undervejs i forløbet talte det pædagogiske personale eksempelvis ind i en række pædagogiske traditioner, som de arbejder ud fra i deres pædagogiske praksis. I begge mindmaps øvelser spurgte vi: *“Når vi siger køn og pædagogik - hvad tænker i så?”*. På vores mindmap fra første cirkelmøde står der: *“livsduelighed”* samt *“lige muligheder”* (Bilag 19 - Planche 3) og på mindmappet fra tredje cirkelmøde står der: *“anerkendelse”* (Bilag 19 - Planche 13). Ligeledes fortæller Gitte under mindmap øvelsen i første cirkelmøde at:

Noget andet jeg tænker på, det er noget med lige muligheder og personlighed frem for køn. Hvordan kan vi sikre at vi rent faktisk ser (Trine, Ann-Sofie, Luna samtykker), altså hvert enkelt barn og person (griner) ...Fordi jeg tænker lige muligheder er jo ikke det samme med at vi alle sammen skal det samme, for vi har ikke den samme intelligens hverken fagligt eller (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 26).

Gitte fortæller her, hvordan lige muligheder ikke handler om, at alle skal det samme, men at det handler om, at se det enkelte barn og deres person. Det handler altså om i det pædagogiske arbejde, at give alle børn lige muligheder og at dette indebærer at man ser på det enkelte barn og dennes person (jf. 1.2.2.1. Pædagogisk faglighed). Da køn forstås som grundlæggende for, hvordan vi bliver til, bliver det dermed også en del af arbejdet med at se det enkelte barn og dennes person, for kønnet forstås som en del af personen.

Det er gennemgående, at det pædagogiske personale undervejs til cirkelmøderne taler ind i denne ramme, hvor ideen om et unikt barn med unikke interesser er udgangspunktet for deres pædagogiske arbejde og dermed også for forhandlingen af, at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv i dette arbejde. Det taler også ind i en forståelse af barnet, som værende noget i sig selv, som det pædagogiske personale har et ansvar for at værne om (jf. 1.2.2.1. Pædagogisk faglighed). Da vi til sparringsmødet snakker med Gitte og Trine om

udfordringerne ved, at lede efter kønnede selvfølgeligheder fortæller hun at: "(...) *Gitte fortæller at hun kan synes der er en udfordring i at fokusere så meget på kønnet, da man så måske ser problemer der ikke er der, eller man stirrer sig blind så det er det eneste man ser.*" (Bilag 21 - Referat af sparringsmøde med Trine og Gitte: 1). Ligeledes fortæller hun, da vi til tredje cirkelmøde sætter spot på processen, at:

Ja. Så nogle gange tænker jeg også tolker vi for mange ting ind i noget, eller tolker vi for lidt ind i noget? Altså for vores børn her de er VIDT forskellige ... Det er helt fra A til Å ikke? ... Altså jeg er da også bange for at man simpelthen tolker alt for meget ind i noget der simpelthen ikke skal tolkes, altså" (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 52).

Jens fortæller i forlængelse af dette, om at udfordre børnenes interesser, at:

Men så er spørgsmålet om det er - og det er der man virkelig skal passe på hvad man siger, ik også, altså - for så er spørgsmålet om det er naturligt at skulle udvikle dem? Eller om det er en eller anden form for, en anden form for manipulation, fordi ... Og det jeg mener er bare, at man kan tage et hvilket som helst menneske og gøre til et hvilket som helst menneske - hvad man ønsker, hvad man tilbyder og det er også hjernevaskelse... (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 23)

Gitte fortæller her, hvordan hun kan være bange for, at et fokus på køn betyder, at man bliver blind for alt andet og at man nogle gange ikke skal tolke alt for meget, på noget der ikke bør tolkes på, fordi børnene er vildt forskellige. På samme tid fortæller Jens, at man skal passe på med at udfordre børnenes interesser i en sådan grad, at det bliver manipulation. Køn som perspektiv, som taler ind i en normkritisk pædagogisk tradition, stemmer altså ikke overens med de forestillinger og traditioner det pædagogiske personale taler ind i og forhandler deres pædagogiske faglighed ud fra (jf. 1.2.2.1. Pædagogisk faglighed). Med Butlers blik viser citaterne hvordan det, at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv udfordres, fordi at arbejdet med køn i sig selv, forhandles som uforståeligt i det pædagogiske arbejde med at se det enkelte barn. Synet på barnet som værende et being, kan forklare hvorfor arbejdet med den kritiske refleksion udfordres, da grundtanken i det pædagogiske personales arbejde, handler om at understøtte og værne om barnets interesser, frem for at udfordre dem (jf. 1.2.2.1. Pædagogisk faglighed; jf. 1.2.3. Køn i dagtilbud).

På den anden side kan vi argumentere for, at selve forestillingen og ønsket om, at se det enkelte barn i sig selv muliggør arbejdet med at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv, fordi vi med vores platform netop tilbyder det pædagogiske personale, at reflektere over deres arbejde med dette. Hvis kønnet er en del af barnets person, bliver det også en del af arbejdet med at se hele barnet. Eksempelvis fortæller Gitte til første

cirkelmøde i forlængelse af mindmap øvelsen, at; *“Hvordan kan vi sikre at vi rent faktisk ser, altså hvert enkelt barn og person (griner). Det vil vi jo gerne bryste os af at vi gør, men gør vi det rent faktisk?”* (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 26). På samme måde fortæller Jens efter Graack-Larsens oplæg til andet cirkelmøde, at:

Det var ret spændende at høre. Jeg synes det var ret sjovt, meget rammende med ham der manden der, som hurtigt sagde at det lå ham meget på sinde at skulle være så inkluderende og åben, og så laver sådan en helt klar tydelig fejl, eller altså...Det kunne jeg godt lidt forestille mig at jeg selv tænker også. Altså at sådan arbejder jeg slet ikke - eller så alligevel er der nok et eller andet. (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 31)

Gitte italesætter her en undren over, hvorvidt hun nu i sit pædagogiske arbejde også rent faktisk ser det hele barn. Ligeledes sætter Jens i citatet spørgsmålstegn ved sit pædagogiske arbejde, da han måske alligevel også kommer til at ekskludere, på trods af gode intentioner om at være inkluderende og åben, ligesom pædagogen i Graack-Larsens eksempel. Citaterne kan ses som eksempler på, hvordan traditionerne i sig selv giver Jens og Gitte mulighed for, at genforhandle forståeligheden i, at gøre køn som perspektiv i konstitueringen af deres pædagogiske arbejde og dermed også muligheden for kritisk refleksion over denne.

Ovenstående citater tager primært udgangspunkt i Jens og Gittes citater, da det er generelt for vores cirkelmøder, at det særligt er dem der i deres gøren forhandler køn som perspektiv som uforståeligt i konstitueringen af, hvad der udgør pædagogisk arbejde. Det kan der være flere forklaringer på. Gitte og Jens er begge uddannet pædagoger og de har begge været mange år i praksis, modsat både Rasmus, Trine og Ida som alle er forholdsvis uerfarne, uanset uddannelsesmæssig baggrund. Gitte fortæller eksempelvis under tredje cirkelmøde:

Jeg kom bare til at tænke på at praksis er så forskellig fra vuggestue til børnehave. Altså når man kommer der som helt lille, altså også som vi har snakket om, altså man tænker slet ikke køn, men man skal bare lære så meget helt grundlæggende. Beherske sin krop (griner), altså du ved skabe tillid altså til os eller til de andre børn og altså der er nogle helt andre ting på spil i en vuggestue end der er i børnehaven. De kan jo noget helt andet når de kommer op hos jer, det kan de slet ikke. Så de aktiviteter vi sådan tilbyder jamen de er jo slet ikke kønnet på nogen måder, altså kravle op og ned af en stol altså det skal de alle sammen, for de kommer til at sidde på den trip trap stol forstår i altså? (alle samtykker). (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 48)

Gitte fortæller her, hvordan hun oplever, at praksis er forskellig fra vuggestue til børnehave og at hendes konstituering af hvad der udgør pædagogisk faglighed i vuggestue er anderledes fra hvad der konstituerer pædagogisk faglighed i børnehaven.

De skal kunne noget forskelligt. Det særlige i vuggestuen er, at Gitte i sin konstituering af pædagogisk faglighed forhandler blikket for køn som uforståeligt, for det er ikke en del af arbejdet i vuggestuen. Det handler jo bare om børnenes udvikling og ikke om børnenes køn. Dette kan måske også forstås med baggrund i Gittes mange års erfaring i feltet og dermed har hun potentielt en forståelse af, at hun allerede har blik for og allerede arbejder med tiltag der er 'kønsneutrale' (jf. 1.2.3. Køn i dagtilbud).

På samme måde fortæller Jens om sit pædagogiske arbejde under andet cirkelmøde:

... For mig så kommer jeg jo til at stille mig selv et spørgsmål og det er det der med når du snakker om hvad skete der da pigerne ligepludselig blev væk fra denne her sværdekamp... Altså det er jo nogle af de der ting, som man ikke kan måle? eller ikke kan vide? ... Altså synes de bare ikke længere det er sjovt, fordi det bliver for vildt? eller var de faktisk igang med noget andet og så lige pludselig bliver det en sværdekamp og det var ikke det de legede før ... Hvor det bliver sådan lidt misforstået. Hvor faktisk det behøves ikke nødvendigvis at være at man ikke længere er inkluderende, eller at - men at på et eller andet tidspunkt så siver der nogen fra fordi de ikke længere har lyst til det? (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 27)

Jens fortæller her hvordan det, at pigerne forsvandt fra en sværd-leg ikke behøver at betyde, at man som pædagog ikke er inkluderende. Der kan være mange årsager til at de falder fra og måske de bare ikke har lyst længere. Jens forhandler her, ligesom Gitte, blikket for køn som uforståeligt i konstitueringen af at gøre pædagogisk arbejde. Jens forhandler dog det uforståelige på en anden måde. Jens position der tager afsæt i biologien gør, at den kritiske refleksion forhandles som uforståelig, fordi han ikke vil udfordre biologiens natur. Det at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv forhandles altså både af Gitte og Jens som uforståeligt, fordi det er irrelevant for deres arbejde, omend på forskellige måder. At de ser perspektivet som irrelevant i deres arbejde, kan også forstås som en måde hvorpå de forsvarer, hvordan de hidtil har arbejdet med baggrund i en erfaren faglig position (jf. 7.3 Udfordringerne ved refleksionernes indhold).

Det er altså i sig selv selve forestillingen om, at se hele barnets person, og dermed også dets køn, som på en og samme tid både muliggør og udfordrer arbejdet med at reflektere kritisk over køn som perspektiv. På den ene side udfordrer grundtanken i de pædagogiske traditioner arbejdet, fordi at de bygger på ideer om, at understøtte frem for at udfordre barnets interesser. Traditionerne taler altså ind i en forestilling om, at barnet er sin person og dermed også sit køn og på baggrund af dette forhandles det, at skulle udfordre barnets væren som uforståeligt i det pædagogiske arbejde, da det taler ind i en anden forståelse af barnet. Nemlig en forståelse hvor barnet bliver til en person frem for at være det fra start (jf. 9.1. Butler og performativitet; jf. 1.2.2.1. Pædagogisk faglighed). Dermed bliver det også en måde hvorpå Gitte og Jens, som erfarne pædagoger, kan forsvare deres arbejde ved, at

forhandle køn som perspektiv som en uforståelig del af, at gøre det gode pædagogiske arbejde, fordi det er grundlæggende for hvem vi er som personer og derfor ikke noget vi skal udfordre.

10.2. At ville udfordres

Vi designer som skrevet i vores afsnit 5.2. *Vores design af forskningscirkel* et rum for kritisk refleksion gennem brug af dekonstruerende greb, hvor udgangspunktet for igangsættelse af refleksion bliver, at man bliver udfordret, for derigennem at udvikle nye refleksioner over køn som perspektiv i pædagogisk praksis (jf. 1.1. Begrebsafklaring: Kritisk refleksion; jf. 5. Konstruktion af forskningscirklen). Da vi til første cirkelmøde forventningsafstemmer hvad forløbet skal kunne med det pædagogiske personale fortæller Gitte i tråd med dette af hun forventer, at:

(...) så tænker jeg også sådan noget med at udfordre én selv, for det er jo ... Altså - det kan godt være at man har nogle tanker, og så kan det godt være vi handler anderledes i virkeligheden, når vi så er ude i praksis (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 3).

Og på vores planche omhandlende forventninger står der: *“Blive udfordret (...) blive klogere”* (Bilag 19 - Planche 1). Det pædagogiske personale vil gerne udfordres og blive klogere på deres praksis, og de taler allerede fra starten af forløbet ind i rummets grundlæggende præmis. Dette kan der være flere forklaringer på. Vi præsenterer eksempelvis ideen om rummet for kritisk refleksion til p-mødet, og vi deler vores forventninger for det pædagogiske personale (jf 7.5. Vores konstruktion af rammerne for deltagelse; jf. 6. Forskningscirklen i Institution Sommerfuglen). På denne måde kan det være, at vores gøren har produceret et rum med bestemte muligheder inden forløbet er begyndt, og som det pædagogiske personale deraf har talt ind i (jf. 7. Metodologiske overvejelser). På den anden side kan man forstå deres ønske om, at blive udfordret og blive klogere, med baggrund i en politisk og samfundsmæssig interesse i at skabe konkurrencedygtige borgere i en globalt samfund. Denne interesse taler ind i en forestilling om, at det ‘gode’ bliver at lære og udvikle sig hele livet, og det er denne ramme som både vores design, og det der udspiller sig i forskningscirklen, gøres indenfor (Andersen 2012). Det er også en interesse som har været med til at forme dagtilbudsloven, og dermed hvad der udgør god pædagogisk faglighed (jf. 1.2.2.1. Pædagogisk faglighed). Eksempelvis fortæller Trine under forventningsafstemningen til første cirkelmøde at; *“Jeg synes altid det er spændende at blive klogere på ting. Og blive dygtigere til ting”* (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 3-4). Trine fortæller her, at hun altid synes det er spændende at blive klogere og dygtigere. Det pædagogiske personale er altså fra starten helt med på, hvad rummet handler om, og det er tilmed noget de genkender i deres arbejde og dermed forhandles det at ville udfordres, med Butlers blik, som en forståelig del af at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv. På denne måde er ideen om at ville udfordres, i sig selv en mulighed for

arbejdet. På den anden side genforhandles forståeligheden undervejs i forskningscirklen, da der er forskel på at forhandle det, at ville udfordres som en forståelig del af, at gøre refleksion over køn som perspektiv og på den anden side gøre det i praksis. Følgende analyseafsnit indeholder dermed eksempler på, hvordan konstitueringen af at blive udfordret, fungerer regulerende for, at gøre kritisk refleksion over køn og hvordan denne dermed er producerende for en række muligheder og udfordringer med arbejdet.

10.2.1. *“Det er jo heller ikke en kappe jeg tager af, når jeg går ud af døren”*

Til første cirkelmøde forhandlede vi indledningsvist i forbindelse med samværsaftalerne, hvordan vi skulle være sammen i rummet og på planchen står der eksempelvis, at: *“Professionelt rum - kritikken er ikke møntet på mig”* (Bilag 19 - Planche 2). I rummet skulle vi altid huske hinanden på, at det var professionelt og at kritikken dermed udelukkende handlede om praksis, og hvordan vi kunne udfordre det pædagogiske arbejde og ikke personerne bag. Med Butler kan man sige, at det at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv forhandles, som forståeligt når refleksionen gøres i et professionelt rum. Det viste sig dog, at være en udfordring for det pædagogiske personale at gøre den kritiske refleksion inden for denne ramme. I gruppearbejdet til tredje cirkelmøde fortæller Gitte at: *“Jeg sidder ikke bare på et kontor og skriver et eller andet og så kan jeg bare skrive det hele om imorgen, vel? og det er jo også mennesker vi arbejder med”* (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 18). På samme måde fortæller Trine i forlængelse af Gitte, at: *“Det er jo heller ikke en kappe jeg tager af, når jeg går ud af døren, altså jeg tager det sgu med hjem”* (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 18). Gitte og Trine fortæller her hvordan det er svært at få blik for, at man i sin praksis ikke handler som man troede. De fortæller, at det er svært fordi de jo arbejder med mennesker og de kan ikke bare slette og gøre deres arbejde om og på samme tid er det også et arbejde de tager med sig hjem når arbejdsdagen er slut. Med Butlers blik kan man forstå, hvordan Gitte og Trine her forhandler hvordan konstitueringen af, at ville udfordres som en forståelig del af at gøre kritisk refleksion over køn udfordres af konstitueringen af professionalitet. En anden måde at forstå citaterne på, er igen med afsæt i det pædagogiske personales syn på barnet. I ovenstående analyseafsnit 10.1.2. *“Vi skal passe på vi ikke hjernevasker børnene”*, skrev vi frem hvordan synet på barnet som værende et ‘being’, altså som noget unikt i sig selv udfordrer den kritisk refleksion over køn. I ovenstående citater bringes et andet barnsyn i spil, nemlig et hvor barnet ses som et der skabes, en ‘becoming’ (jf. 1.2.2.1. Pædagogisk faglighed). Med dette barnesyn bliver det dermed det pædagogiske personales rolle, at skabe børnene og dermed hviler der med denne forståelse et stort ansvar på deres skuldre, da det kan have konsekvenser for børnenes fremtid og udvikling, hvis de gør noget ‘forkert’. Da vi afslutningsvist til mødet sætter spot på processen, fortæller Gitte igen om det svære ved at blive udfordret:

Men det er jo også fordi at man altså, i vores fag vi bruger jo rigtig meget os selv og selvom vi har vores faglighed og vi har vores uddannelse og det er sådan lidt, så er det også en selv oveni det, så man bruger rigtig meget (...) og den der oplevelse man har af sig selv som rimelig rummelig og man kan det ene og det andet, altså den får pludselig nogle huller ikk? altså ligesom jeg tænkte der i forhold til min praksis, altså pludselig får det hele nogle huller så man skal altså lige gentænke nogle ting ... det gør jo noget ved en” (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 51).

Gitte fortæller her hvordan hun som professionel ikke kun gør sin uddannelse og faglighed, men at hun også gør sin person og at det gør noget ved hende, når hendes praksis pludselig får nogle huller og hun skal gentænke nogle ting. Man kan med Butler argumentere for, at når arbejdet med at gøre kritisk refleksion over køn forhandles som forståeligt i et professionelt rum, udfordres dette i sig selv af, at konstitueringen af professionalitet ikke kun udgøres af den uddannelse man har, men også af den person man er. På samme tid kan man med ovenstående analyseafsnit om *kønnets selvfølgelige karakter* argumentere for, at når køn er en selvfølgelig del af hvem vi er, tvinges man også til at gentænke kønnets grundlæggende karakter for, hvem vi er som mennesker i arbejdet med at gøre kritisk refleksion over køn og dermed udfordres arbejdet yderligere (jf 10.1.2. “*Vi skal passe på vi ikke hjernevasker børnene*”).

I forlængelse af dette kan man i vores forskningscirkel, identificere en forskel i mulighederne for, at gøre det at ville udfordres, som en forståelig del i konstitueringen af, at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv, alt efter om man er erfaren eller uerfaren. Rasmus fortæller indledningsvist til første cirkelmøde at:

‘Åh gud, det har jeg egentlig aldrig rigtig tænkt over det her’. Så begyndte jeg at gå - altså hvordan jeg er sammen - om det er dreng eller piger, børnene du ved - jeg har bare været sammen med børnene - jeg har faktisk ikke. Så begyndte - ja. ‘Gud det har jeg egentlig aldrig rigtig tænkt over - det er da egentlig meget spændende’ (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 3).

Rasmus fortæller her, hvordan han aldrig har tænkt over om han kanner børnene, han er jo bare sammen med dem. Han fortæller dog også, at netop ved at blive udfordret bliver han bevidst om nogle ting. Trine fortæller indledningsvist i første cirkelmøde også om at blive udfordret. Hun fortæller at;

Jeg synes det her er enormt spændende, fordi jeg tror der ligger enormt meget bare sådan i vores samfundskultur - blandt kønsroller - som vi er meget ubevidste om at vi giver videre til børn. Og derfor synes jeg det er virkelig spændende, hvordan man kan blive mere bevidst om nogle ting (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 4) .

Trine fortæller her, hvordan hun synes det er spændende, at være en del af forskningscirklen, fordi hun tror hun kan blive bevidst om nogle ting, som ellers er ubevidste for hende. Både Trine og Rasmus fortæller, altså om hvordan det at blive udfordret giver anledning til at blive bevidst om nogle ting som de helt sikker gør, men som de ikke ser i deres hverdag. Som skrevet er Trine er forholdsvis nyuddannet pædagog og Rasmus er medhjælper i Institution Sommerfuglen og har været det i nogle år. De er dermed begge uerfarne i faget. Vender vi kort tilbage til analysens afsnit 10.1.2. "*Vi skal også passe på vi ikke hjernevasker børnene*" argumenterede vi for, at det at være erfaren udfordrer muligheden for arbejdet med at gøre kritisk refleksion over køn, da perspektivet forhandles, som irrelevant på baggrund af hvordan de hidtil har arbejdet. Eksemplerne med Trine og Rasmus viser derimod, hvordan det at være uerfaren muliggør arbejdet med at gøre kritisk refleksion over køn, da de ikke har ligeså mange års erfaring i feltet og dermed ikke lige så meget at forsvare og stå til ansvar for (jf. 10.1.2. "*Vi skal også passe på vi ikke hjernevasker børnene*").

Uanset om man er erfaren eller uerfaren i faget, er det generelt, at det pædagogiske personale italesætter hvordan det, at de gør den kritiske refleksion i fællesskab med kollegaer, som en mulighed for arbejdet. Eksempelvis fortæller Ida, da vi sætter spot på processen til tredje cirkelmøde at:

Men det har været fedt for eksempel at vi har været nogle fra børnehaven og nogle fra vuggestuen, altså for eksempel hvis nu det havde været kun Jens og mig for eksempel Nej men bare sådan en fra vuggestuen og en fra børnehaven. Det der med det er kun de to der kan snakke sammen om det her, for eksempel jeg kunne gå til Jens og sige; "årh fuck hvad skal jeg gøre her" og Trine kunne komme til Gitte og; "se her, hvad kan du se i denne her situation (...)" (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 54-55)

Og under gruppearbejde til tredje cirkelmøde fortæller Trine i forbindelse med ikke at rumme det hele barn at:

Jamen jo ikke noget særlig godt, men jo også at der er plads, altså nu har jeg fokus på det og så er der virkelig plads til forbedring, altså og det er da fantastisk og jeg er virkelig glad for at jeg er med nogle kollegaer hvor vi kan snakke om det på den måde og hvor det er OKAY at det er svært (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 12-13)

Ida fortæller her hvordan det er rart at have nogle at gå til i hverdagen, når man er i tvivl om hvordan hvad man skal gøre og Trine fortæller, at det er vigtigt med gode kollegaer at sparre med og især når det er svært (jf. 10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?). Det at være i det udfordrende sammen med kollegaer, kan heri siges at gøre det mere udholdeligt og

overkommeligt, fordi man har støtten og sparringen med andre, der er i samme båd. Der er her tale om at de bruger hinanden til at reflektere over deres viden-i-praksis og refleksion-i-handling, hvilket ifølge Schön ville siges at kunne være spirende for en udvikling og forandring af praksis (jf. 9.2. Schön og den reflekterende praktiker).

Konstitueringen af at ville udfordres som en forståelig del af, at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv, muliggøres på den ene side i sig selv af samfundets interesse i at producere konkurrence dygtige borgere. På den anden side udfordres arbejdet med at gøre kritisk refleksion over køn grundet konstitueringen af professionalitet. På samme tid udfordres mulighederne ydermere hvis man er erfaren, da man grundet netop mange års erfaring har mere at forsvare og tage ansvar for.

10.2.2. “Så kan man tage og føle på det”

I konstitueringen af at ville udfordres, som en forståelig del af, at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv i praksis, udfordrer de strukturelle betingelser som det pædagogiske personale handler inden for selve præmissen i det at blive udfordret. Nemlig den præmis som kræver, at man stilles på en usikker platform i længere tid ad gangen. I vores forskningscirkel taler det pædagogiske personale løbende om de strukturelle betingelser de forholder sig til og handler ud fra (jf. 1.2.2. Kvalitet i dagtilbud). Eksempelvis fortæller Jens, da vi til tredje cirkelmøde i fællesskab skal finde ud af, om vi skal arbejde videre med temaet køn som perspektiv, at:

Jeg tænker bare at hvis det skal præsenteres som et eller andet udviklingsprojekt vi er i gang med at gøre, så er det også bare vigtigt ikke at slå et større brød op end det er, og vi kan håndtere. Sådan så det ikke får den her fornemmelse af: “nu skal vi begynde på noget nyt” og som så falder til jorden, som vi ikke snakker mere om (...) Som sagt er der også de styrkede læreplaner, som vi skal igang med - mange ting, vi skal have fokus på.” (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 74)

Da vi derudover deler vores umiddelbare analytiske pointer, bliver der skrevet på en planche, at: “*Udfordring - hvem og hvordan tager vi det videre? (...) Endnu et projekt og fokus*” (Bilag 19 - Plancher 17). I tråd med citaterne fra planchen fortæller Jens, hvordan vi skal passe på med ikke at slå et større brød op, end de som institution kan håndtere og at de i forvejen har en masse ting, som de skal have fokus på, såsom arbejdet med den nye styrket læreplan. Citatet viser her, hvordan Jens taler ind i de strukturelle vilkår, som vi tidligere har beskrevet i 1.2. *Specialets unikke kontekst*. Det pædagogiske personale forhandler og gør deres pædagogiske arbejde i en travl hverdag, hvor de er underlagt mange statslige krav, såsom eksempelvis dokumentationskravet. På samme tid indgår de ofte i mange udviklingsprojekter hvor fokus er på hurtigt, at udvikle nye kompetencer som de kan omsætte til umiddelbar anvendelse i deres hverdag (jf. 1.2. *Specialets unikke kontekst*).

Eksempelvis står der på planchen, fra da vi satte spot på processen til tredje cirkelmøde, at: *“Godt med mikro projektet”* (Bilag 19 - Planche 15) og om det gode ved redskabet fortæller Gitte;

Ja. (T samtykker) Men det der med at fordi så når du både, for det første hvad er det for en situation det her sker ligesom i, hvad tænker jeg jeg vil gøre og gør jeg så rent faktisk som det jeg tænker jeg gør (...) Men hvad skete der så rent faktisk og imens man så sidder og skriver alt det her, så kommer der faktisk enormt mange refleksioner omkring det netop med hvad mener jeg egentlig om det der skete (...) Så den synes jeg er sindsygt god som den sidste (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 19).

Gitte fortæller her, at skemaet fungerer virkelig godt, fordi der i arbejdet med at udfylde skemaet opstår en masse refleksioner, som hun kan dokumentere undervejs. Skemaet til mikroprojekterne er konkret og har specifikke spørgsmål og man kan argumentere for, skemaet gør det muligt for Gitte at konkretisere hendes refleksioner i en meget specifik form og på denne måde omsætte dem til umiddelbar anvendelse i deres pædagogiske arbejde. Dog kan citatet også med Schön, ses som et eksempel på hvordan skemaets spørgsmåls gør, at Gitte bliver overrasket og dermed kan skemaet kan forstås som en mulighed for, at igangsætte refleksion over refleksion-i-handling (jf. 9.2. Schön og den reflekterende praktiker). På samme måde forsøger Ida i en generel diskussion omhandlende legens kønnede karakter at konkretisere det der tales om:

L: Men tror du man bliver gen-mæssigt forudbestemt til hvad man godt kan lide at lege med? Eller hvordan tænker du det?

J: Nej! Men interessen omkring leg, når man siger det bliver mere aggressivt, mere kamp-agtige ...

L: Ja okay, sådan jagt-agtig?

J: Ja sådan nogle ting. Det tænker jeg. Og så tænker jeg at det er irrelevant hvad de leger med, men det er den karakter som legen ville få, som kan være gen forudbestemt (L samtykker).

I: Ellers skulle man tage nogle drenge og piger, så pigerne sådan kan vise dem, hvordan de plejede at lege med dukker? (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 22-23)

Diskussionen mellem Luna, Jens og Ida handler, her om hvordan gener bestemmer karakteren af børns lege på en generelt plan, altså om legen bliver vild eller rolig på baggrund af gener. Med Butlers blik viser citatet hvordan Ida gør kritisk refleksion over køn som perspektiv, ved at konkretisere diskussionen og omsætte den til umiddelbar anvendelse. Ligesom med mikroprojekt eksemplet, forhandles det at gøre umiddelbar anvendelse som en

forståelig del af arbejdet med at gøre kritisk refleksion, og dermed udfordrer det præmissen i arbejdet med at ville udfordres, som en forståelig del af at gøre kritisk refleksion. Behovet for at omsætte til umiddelbar anvendelse, og at gøre abstrakte diskussioner konkrete, kan dog også ses i lyset af at de forsøger at gøre det uforståelige forståeligt, da de vil have konkrete værktøjer til at gå ind i et felt, der er nyt, svært og komplekst. Derfor kan det, at tale om køn i et rum, hvor biologien som determinerende faktor udfordres, også ses som et udtryk for, at platformen i sig selv frembringer en overraskelse (jf. 10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?).

En anden måde hvordan konstitueringen af, at ville udfordres som en forståelig del af arbejdet med at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv, udfordres af konstitueringen af at gøre umiddelbar anvendelse, kan ses i det pædagogiske personales søgen efter fakta i den viden vi præsenterer dem for. Eksempelvis fortæller Trine da vi sætter spot på processen til tredje cirkelmøde:

Jeg synes den der, at altså at kultur biologi altså det synes jeg også har været svært og også at der ikke var et facit og sige jamen så meget er biologi og så meget er kultur (I griner), når men altså fordi så kan man tage og føle på det (flere samtykker) (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 53)

Trine fortæller her, hvordan hun oplever at diskussionen mellem hvad der udgør biologi og hvad der udgør kultur, i konstruktionen af køn, er svær at forholde sig til, fordi der ikke findes et facit. Trine vil gerne have noget man kan "tage og føle på" og med ovenstående argumenterer vi for, at det at søge efter fakta, eller "sandhed", i den viden Trine og det pædagogiske personale præsenteres for, opleves som nødvendig for at gøre umiddelbar anvendelse. Dette kan eksempelvis ses, i den måde det pædagogiske personale forhandler og omsætter den viden vi præsenterer dem for undervejs i vores forskningscirkel. Eksempelvis inviterede vi Graack-Larsen som oplægsholder, fordi han er ekspert i normkritiske pædagogiske perspektiver. Det normkritiske perspektiv indebærer i sig selv, at man udfordrer og stiller spørgsmålstejn ved det etablerede i sin pædagogiske praksis. Pædagogikken præsenterer altså et perspektiv, som ikke arbejder med endegyldige sandheder, men derimod med at gøre op med disse. Det pædagogiske personale var, som skrevet, i vores metodologiske analyse positive overfor den viden Graack-Larsen præsenterede (jf. 7.1. At blive forført - hvis interesser tjener vi?). Jens fortæller om Graack-Larsens oplæg, at: *"Også det med at vi lige fik det lovmæssige på. Altså helt fra starten. Det der med 'hey der er faktisk de her rammer og regler', altså, det må vi forpligte os på."* (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 57). I forlængelse af dette fortæller Gitte: *"(...) men også i hans holdninger. Han snakkede ikke om sin lille boble - altså jeg synes det var sådan meget bredt - det synes jeg var rigtig rigtig godt"* (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 57), og Ida fortæller, at: *"Jeg synes også det kunne være*

en, altså, han kunne gavne mange, hvis man tog ham med ud - det tror jeg virkelig at det ville, altså” (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 57). Jens fortæller her, hvordan det lovmæssige er godt at få på plads, fordi så er de forpligtet til at arbejde med køn som perspektiv. Jens position bliver her, at det lovmæssige som udgør en form for fakta og ikke mindst krav, gør at køn som perspektiv genforhandles som en forståelig del af det pædagogiske arbejde (jf. 7.3. Udfordringerne ved refleksionernes indhold; jf. 10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?). På samme tid fortæller Gitte hvordan hun oplevede, at Graack-Larsen ikke kun talte om sin egen lille bobble, med derimod præsenterede en bred viden og dermed en viden som hun kunne forholde sig til at anvende og Ida fortæller hvordan hun oplever, at mange ville få gavn af Graack-Larsens perspektiver. Både Gitte og Ida genforhandler, ligesom Jens, køn som perspektiv som en forståelig del af det pædagogiske arbejde på baggrund af den viden som Graack-Larsen præsenterer. Dette kan forklares på flere måder. På den ene side skrev vi i den metodologiske analyse, hvordan vi positionerede Graack-Larsen som ekspert og dermed kan dette have betydning for den gennemslagskraft han fik modsat vores. Vi skrev ydermere, hvordan rummet fik en karakter af undervisning ved Graack-Larsens tilstedeværelse, hvor det pædagogiske personale i høj grad søgte svar på, hvordan de kunne bruge det han præsenterede dem for (jf. 7.1. At blive forført - hvis interesser tjener vi?). På baggrund af dette og med ovenstående citater kan man med Butler argumentere for, at Graack-Larsens “brede viden” (der tager udgangspunkt i lovgivning) på en eller anden måde forhandles, som den endegyldige sandhed på trods af en ambition om, at vi i rummet ville formidle det modsatte. Dermed udfordrer konstitueringen af, at gøre umiddelbar anvendelse, som blandt udgøres af søgen efter fakta som en forståelig del af at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv, i sig selv det forståelige i at ville udfordres i dette arbejde.

På den anden side vidner inddragelsen af Graack-Larsen også om noget andet, end behovet for umiddelbar anvendelse. Graack-Larsen kan som beskrevet godt ses som formidler af en sandhed og som formidler af konkrete handlingsredskaber, men i og med at Graack-Larsen præsenterer ‘sandheder’ og ‘fakta’, der gør op med forståelsen af at køn er determineret af biologien, så repræsenterer Graack-Larsens oplæg også en udfordring af det pædagogiske personales viden og standpunkt. Jens siger om oplægget ved andet mødes afrunding, hvor Graack-Larsen ikke er der mere: *“Det sætter jo helt klart nogle tanker igang på den ene eller anden måde, jeg ved ikke om man kan bruge noget af end til dels nok bare at blive mere forvirret.”* (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 28). Oplægget har altså udfordret Jens og skabt en overraskelse for hans viden om praksis. Jens har søgt svar og fakta, men har potentielt ikke fundet det han har søgt i oplægget, da Graack-Larsen udfordrer biologien som determinerende for køn (jf. 10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?).

Der er dog intern forskel på, hvad det pædagogiske personale bruger Graack-Larsens oplæg til. Det er gennemgående, at de alle vender tilbage til konkrete handlingsmuligheder, som Graack-Larsen har præsenteret dem for, men det er mest de uddannede pædagoger der

vender tilbage til oplægget som katalysator for nye spørgsmål. Med det menes, at vi i materialet kan se, at Rasmus og Ida primært bruger Graack-Larsens oplæg meget konkret til at komme med nye handlingsrettede forslag til praksis, hvor de uddannede pædagoger i højere grad vender tilbage til pointerne ved, at bruge dem som inspiration til at stille nye spørgsmål til praksis (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde). Der er altså en forskel på den refleksion, som Graack-Larsens deltagelse afføder. Ved at bruge Schön kan man sige, at oplægget skaber en overraskelse for det pædagogiske personale på tværs af uddannelsesmæssig baggrund, men for Jens, Gitte og Trine giver det blandt andet anledning til at stille nye spørgsmål og dermed til kritisk refleksion, men for Ida og Rasmus skaber det hovedsageligt refleksioner over konkrete handlingsmuligheder.

På samme tid forhandler det pædagogiske personale i vores forskningscirkel det at blive stillet på en usikker platform i længere tid ad gangen som uforståeligt, fordi de i deres hverdag forhandler deres pædagogiske arbejde indenfor en ramme hvor umiddelbar anvendelse er et krav. Dermed opstår der et ønske om at handlingsrette det der udfordres og dermed udfordres selve præmissen i det forståelige ved at blive udfordret. Dette er dog på den anden side ikke nødvendigvis en problematik i forhold til at gøre refleksion, da Schön vil mene at refleksion i sig selv er handlingsrettet. Når praktikerne reflekterer over deres handlinger, hvad end det er over viden-i-praksis eller refleksion-i-handling, vil det potentielt udvide handlingsmulighederne i fremtiden, hvilket betyder at ifølge Schön så er refleksion handlingsrettet (jf. 9.2. Schön og den refleksive praktiker). Dog er det en anden form for refleksion, end den vi havde i sinde at skabe ved rummet, nemlig en kritisk refleksion, hvor der skulle åbnes op for nye spørgsmål for at udfolde kompleksiteten, i stedet for nødvendigvis at finde letanvendelige svar.

10.3. Analyse af forskningscirkelns forandringspotentialer

For at vende tilbage til vores forskningsspørgsmål, så var forskningscirklen vi designede som et dekonstruerende og handlingsrettet rum, vores bud på, hvordan man kan skabe kritisk refleksion over køn i pædagogisk praksis. Vi har i de forgangne kapitler analyseret de videnskabsteoretiske udfordringer og muligheder der viste sig i rummet, samt de strukturelle normer og pædagogiske traditioner, der havde indvirkning på refleksionerne og dermed også har betydning for udfordringerne og mulighederne for at arbejde med kritisk refleksion over køn i pædagogisk praksis. Det som vi forsøger med denne afsluttende analyse er, at samle op på pointerne, ved at se på hvorvidt det rum vi etablerede i forskningscirklen, har skabt spire til forandring og i så fald hvilken forandring.

Det er vigtigt at noteres sig, at det fortsat er os der har udvalgt hvilke citater vi har taget med og hvad vi vil uddrage af dem, og derfor kan vi fortsat ikke undsige os at forme konstruktionen af forandringen. Det skal understreges at denne afsluttende analyse ikke kan stå alene - den opsamler pointer og analyser vi løbende har gjort os gennem specialet, men opsamler dem med fokus på vores forskningscirkels forandringspotentialer i forhold til at

være et rum hvori der kan skabes kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis (jf. 7. Metodologiske overvejelser; jf. 10.1: Talen om køn: Biologi eller kultur?; jf. 10.2. At ville udfordres). Det vil konkret betyde, at afsnittet vil handle om det, vi har kunnet analysere os frem til, som værende forskningscirkelns forandringspotentialer.

Ved det første mindmap om køn og pædagogik stod der "Det gør vi da!" (Bilag 19 - Planche 3), hvor Trine sagde: "*Jamen det var nok at jeg blev lidt provokeret at det der med at troede at vi ikke have fokus på det (L samtykker og G og L griner). Altså at ehm ... fordi det har vi jo selvfølgelig*" (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 15). Indledningsvis italesatte Trine, at de selvfølgelig arbejdede med køn som et perspektiv i praksis, men ved tredje møde har dette ændret sig:

Jeg tror altså det er lidt ala det samme og jeg tror det der med at jeg meget havde tænkt at jeg behandler alle ens - eller alle forskelligt - eller altså sådan, at jeg ikke på den måde handler ud fra hvad køn de har og ligesom en erkendelse af, at det gør jeg jo nok. Altså og det er sådan og det er egentlig en ret svær erkendelse og så egentlig finde ud af gør jeg det? (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 51).

Trine har gjort sig den svære erkendelse, at det måske alligevel ikke er noget hun har arbejdet med som et fokus i sin praksis (jf. 10.2. At ville udfordres). Det er også et blik Jens italesætter ved andet møde, hvor han giver feedback på Graack-Larsen oplæg:

Det var ret spændende at høre. Jeg synes det var ret sjovt, meget rammende med ham der manden der, som hurtigt sagde at det lå ham meget på sinde at skulle være så inkluderende og åben, og så laver sådan en helt klar tydelig fejl, eller altså (JA samtykker løbende). Det tror jeg sådan. Det kunne jeg godt lidt forestille mig at jeg selv tænker også (flere ved bordet samtykker). Altså at sådan arbejder jeg slet ikke - eller så alligevel er der nok et eller andet. Altså. (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 18).

Jens tager også denne refleksion med til tredje møde, hvilket ender med følgende punkt på planchen: "*Udfordret på at se sig selv i fælderne og mulighederne*" (Bilag 19 - Planche 15). At det pædagogiske personale ubevidst kan komme til at handle stereotyp har forstyrret og overrasket dem. Som skrevet skrevet kan dette forklares med baggrund i kønnets selvfølgelig og grundlæggende karakter (jf. 10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?). Det pædagogiske personale har indledningsvist tænkt, at køn er en integreret del af det pædagogiske arbejde og dermed en integreret del af deres viden-i-praksis, eftersom de arbejder med at se og møde det enkelte barn (jf. 10.1.2. "Vi skal passe på vi ikke hjernevasker børnene"). Som skrevet kan der også argumenteres for, at det er en del af arbejdet, da perspektivet ikke er nyt (jf. 1.2. Specialets unikke kontekst; jf. 10.1.2. "Vi skal passe på vi ikke hjernevasker børnene"). Rummet for kritisk refleksion har dog uanset tilvejebragt en

nuancering af dette, da de gennem refleksionen er blevet opmærksomme på, at køn som perspektiv ikke altid har været en del af deres viden-i-praksis. At de har oparbejdet en mere kompleks forståelse af køn som perspektiv, er en pointe vi kan analysere på tværs af det pædagogiske personale. Det betyder dog ikke, at de har konkrete løsninger på alle de udfordringer de møder i forhold til køn i deres praksis, men ved at de har fået øjne op for, at køn er et perspektiv. Derudover da de har fået viden og øvelse i at kunne reflektere kritisk over perspektivet, vil det potentielt bidrage med mere kompleksitet i deres viden-i-praksis, refleksion-i-handling og refleksion over refleksion-i-handling.

Ved tredje mødes opsamling på processen, blev der snakket om et punkt fra forventnings-planchen:

L: Hvad hvis vi lige går videre: "Blive klogere". Er i blevet klogere enten på køn eller på jeres egen praksis?

G: På vores egen praksis tænker jeg (griner) (J, T samtykker)

T: Ja meget

J: / ja jeg er ikke blevet klogere på kønnene (I griner)

(...)

J: Jamen så (flere giner). Ja, ja præcis (snakkes i munden og grines så man kan ikke høre hele sætningen)... blevet forvirret på et højere niveau (flere griner) (...) De rigtige svar kommer sjældent hvis ikke man stiller de rigtige spørgsmål.

(Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 53).

Denne samtale vidner ligeledes om, at der er sket en forandring i viden-i-praksis, og at denne forandring ikke er konkrete redskaber til, at løse udfordringer i praksis, men nærmere at det pædagogiske personale har fået en øget kompleksitet i forståelsen af praksis udfordringer. Det betyder altså at de ikke nødvendigvis har flere svar, men har fået øvelse i at stille flere spørgsmål. Hvilket Gitte også noterer til sidste møde i 'sæt spot på processen': *"Så synes jeg også bare der er kommet meget mere fokus for en selv på ens egen praksis (alle samtykker)."* (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 52). Det pædagogiske personale har fået indsigt i, hvordan kritisk refleksion kan bruges som værktøj til udvikling af deres praksis, hvilket ifølge Schön netop er styrken ved, at reflektere over sine handlinger i praksis, da det kan styrke ens professionelle virke. Dette er altså en anden pointe i forhold til forandring, der ses i refleksioner på tværs af det pædagogiske personale: at de ikke bare har fået en mere kompleks forståelse af køn som perspektiv, men at de også har fået øvelse i at begå kritisk refleksion og stille nye spørgsmål til deres praksis generelt.

Men hvilke potentialer kan vi identificere i forskningscirklen, som bevirker at de har fået indsigt i kompleksiteten ved køn som perspektiv og fået evner til kritisk refleksion i deres praksis? Vi har analyseret os frem til tre centrale potentialer for, at der sker en udvikling og

deraf forandring i refleksionerne hos det pædagogiske personale i forskningscirklen. Vi skriver dem her, som tre separate potentialer for forståelighedens skyld, men når man dykker ned i empirien er de sammenvævet. Potentialerne er, altså som oftest til stede på en og samme tid og kommer til deres ret i samspil med hinanden, og derfor er der også overlapninger af potentialerne for forandring i den empiri vi drager nytte af i det følgende.

En gennemgående tendens i empirien er, at der efter et dekonstruerende indslag opstår nye perspektiver og ny kompleksitet i det pædagogiske personales refleksioner (Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne; Bilag 19 - Plancher). Lad os tage udgangspunkt i det første dekonstruerende indslag til cirkelmøderne, som konkret eksempel på dette. Vi brugte Cecilie Nørgaards artikel *Vi er alle så djævelsk biased* (2018), hvor Trine italesætter hvor provokeret hun bliver af den, men efterfølgende kommer med mere nuanceret refleksioner over mindmappet, som for eksempel "*Hvordan ved man at man gør det? (Alle samtykker). Det er jo det man gerne vil, men gør man det?*" (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 26). For Gitte har artiklen også givet anledning til en kritisk refleksion over mindmappet: "*Hvordan kan vi sikre at vi rent faktisk ser (Trine, Ann-Sofie, Luna samtykker), altså hvert enkelt barn og person (griner). Det vil vi jo gerne bryde os af at vi gør, men gør vi det rent faktisk? (Ann-Sofie samtykker).*" (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 26). Ligeledes ser Rasmus mindmappet med nye øjne: "*Nej, nej det var ift ... teksten her, altså vi gør bare tingene per refleks og "op igen, op igen" eller "nåårh", altså hvordan vi pylrer. "op igen vær stærk", bom eller "nåårh". Vi gør det jo egentlig bare (...)*" (Bilag 10 - Transskription af første cirkelmøde: 25).

Det vil altså sige, at bare ved at kigge på det første eksempel, hvor designet gør brug af et dekonstruerende greb, kan vi se at der sker en udvikling i alle de tilstedeværendes refleksioner. Citaterne er eksempler på, hvordan der gennem at forstyrre og overraske det pædagogiske personale opstod nye refleksioner med øget kompleksitet og nuancering af perspektiver (Bilag 10-12 - Transskriptioner af cirkelmøderne). Hvis vi vender tilbage til vores poststrukturalistiske afsæt, er det også gennem forvirring og usikkerhed at der sker en forandring (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning), hvilket var begrundelse for de dekonstruerende greb i designet til at starte med (jf. 5.2.2. Mødernes struktur for igangsættelse af kritisk refleksion). Schön ville ligeledes sige, at det er gennem overraskelse i viden-i-praksis, at vi bliver nødt til at reflektere over andre handlinger i praksis, hvilket er det vi ser i eksemplet med artiklens betydning for refleksionerne over mindmappet. Det er gennemgående når vi læser transskriptionerne, at vi kan se en udvikling i refleksionerne, når et dekonstruerende greb bliver brugt, hvilket også ses ved sidste mødes mindmap øvelse. Mindmappet var ikke et dekonstruerende greb, men sammenligningen af det første og det nye kan siges at være det:

T: Jeg tror jeg har fået sådan et lidt mere kritisk blik på det, altså også de begrænsninger der hører med eller der måske hører med. Nej men så langt er jeg bare heller ikke i processen til at finde ud af sådan

J: Nej men sådan tænker vi i pædagogisk praksis? (T samtykker)

T: Altså om de forventninger der også ligger i det på samme tid jo også har en masse begrænsninger

J: Ja, ja men jeg er helt med, at det man gør, hvad vil det udlede og hvor er vi så henne og forfra med et nyt problem eller?

(Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 47)

At sammenligne de to forskellige mindmaps, får det pædagogiske personale til at reflektere over den proces og den potentielle udvikling de har gennemgået i projektet. Derudover kommer der også nye nuancer i refleksionerne over de skrevne ord på plancherne, hvilket punktet fra sammenligningsplanchen også er et udtryk for: *“Tænker mere ind i det. Refleksionerne anderledes”* (Bilag 19 - Planche 14). Det er altså gennem de dekonstruerende greb at nye refleksioner og mere flerfacetteret perspektiver på køn som perspektiv kommer frem. Dog er samtalen foroven også et eksempel på de to andre årsager vi har kunnet analysere os frem til, at være betydende for, at de har en mere kompleks forståelse af køn som perspektiv og at de har oparbejdet øvelse i kritisk refleksion over deres praksis generelt: nemlig styrken ved at der har været tid mellem møderne, hvor det pædagogiske personale har været tilbage i praksis og styrken ved den fælles faglige refleksion og sparring.

For at starte ved tiden mellem møderne, kan vi for eksempel dykke ned i de observationer Ida medbringer til andet og tredje møde. De handler nemlig begge om, at spille fodbold med børnene i børnehaven, men der er undertiden sket en forandring i refleksionerne over aktiviteten. Ida præsenterede ved andet møde et fodbold eksempel fra praksis således:

(...) der var nogle børn der havde spurgt en pædagog om hun ville spille bold, hvor hun var sådan; Ej men det skal vi bare ikke. eller; det gør jeg ikke. Og jeg spillede bold i dag, altså hvor de, altså drenge opsøgte mig og så kom pigerne også og så var der jo forskellige børn og vi bare spillede, altså fodbold. (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 27-28)

Til tredje møde præsenterer Ida sin observation på følgende måde:

Min? Ja. Sidste gang der havde jo om fodbold, og der snakkede I jo om, hvordan jeg sådan fremlagde aktiviteten, så jeg har faktisk fokuseret på og gå ned i dybden med fodbold, agtigt. Altså sådan - den aktivitet. Og der så jeg faktisk en mandlig kollega - han spillede fodbold, og der lagde jeg mærke til at det kun var drenge der var med, og at det var mange

flere end da jeg gjorde det. (...) Så sætter jeg fodbold i gang, for at se hvem kommer så?”
(...) Men der kunne jeg også se niveauet - fordi det var mindre drenge og så det var ikke så voldeligt, det var stille og roligt og der var ikke så mange børn, der blev tiltrukket af den.
Og det var bare også sådan: var det fordi de var mindre og deres niveau var sådan mindre? Eller var det fordi det var mig, som kvinde, der lagde den her aktivitet i stedet for en mand (L samtykker løbende). Men øhm, jeg bliver stadig spurgt om jeg vil spille fodbold! (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 27-28)

Ida snakker til andet møde om aktiviteten i forhold til hvem børnene går til for at spille fodbold, men reflekterer ved tredje møde over, hvad det betyder at det er hende der spiller versus en mandlig kollega, hvordan legen er anderledes og reflekterer over om årsagen bag er hendes køn eller børnenes alder og så videre. Møderne har givet Ida noget at reflektere over, men for hende er der særligt sket en udvikling i hendes refleksioner, når hun er vendt tilbage til praksis mellem møderne, da møderne har åbnet op for at stille nye spørgsmål og afprøve nye løsninger i praksis. Der er altså kommet nye refleksioner på observationerne, hvilket også er tilfældet med for eksempel Jens.

Til andet møde snakker Jens om blomsterkrans eksemplet, hvor børnene er kommet til ham og han har fulgt deres interesser (Bilag 11 - Transskription af andet cirkelmøde: 21-22). Til tredje møde kommer han med en række eksempler, hvor han har forsøgt sig med en normkritisk tilgang og udfordret hvad han umiddelbart tror børnene interesserer sig for og tilbudt andre lege end han normalt ville gøre. Følgende eksempel kommer, efter Rasmus har fortalt om at forsøge at 'gå svensk i den' og møde børnene neutralt og udfordre sin forståelse af hvem der for eksempel kunne have interesse i at børe (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 20). Jens begynder derefter at beskrive hvordan Ida og ham bevidst prøvede at udfordre nogle af de store drenge i børnehaven:

(...) Hvor jeg sådan spurgte om de ikke kunne tænke sig, at komme med, at være inde ved Harerne og lege med Barbie dukker (der bliver grint) ovre i krogen. Og så bare sådan helt neutralt og sådan noget. (...) Ja bare sådan: "for det er de små børn der sad og legede med Barbie dukker, men det var egentlig meget sjovt, det kunne man godt gøre. Hvad - Ejgil, kunne du tænke dig at komme over og lege med nogle Barbie dukker?" Hvor han sagde: "Hvad er det?" "Du ved Barbie dukker - Kent! Dukker - sådan nogle piger man giver tøj på, leger med - dukker! Så har vi et hus derovre, det er alletiders - hvad er det du ikke får fat i?". "Jamen det vil jeg da gerne!" (J griner) (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 21).

Både Jens, Rasmus og Ida har altså i tiden mellem andet og tredje møde reflekteret over handlinger i praksis, for at finde ud af om det er dem der ubevidst kønner børnene og dermed lukker visse døre, eller om det er børnene der af natur, ikke har interesse for at visse

døre skal åbnes, hvilket er en udvikling af de refleksioner de gjorde sig over observationerne ved andet møde (jf. 10.1.2. "Vi skal også passe på at vi ikke hjernevasker børnene"). Tiden mellem møderne har dermed bidraget til en forandring i refleksionerne. Ved brug af Schön kan man sige, at de får tid til at handle med de nye udvidelser i deres viden-i-praksis, og bruge de nyhvervede perspektiver fra møderne i deres refleksion-i-handling, hvilket bidrager med nye nuancer i refleksionerne til møderne (jf. 9.2. Schön og den reflekterende praktiker).

Gitte kommer med følgende citat ved tredje cirkelmøde under punktet 'sæt spot på processen':

Og så tænker jeg bare og det kan jeg ikke sige om det kun er det her eller fordi vi har et super godt samarbejde inde på vores stue eller sådan noget, men jeg synes - altså det kan måske også det her rum være med til, at jeg synes vi har haft nogle rigtig gode refleksioner på vores stuemøder og ikke kun omkring køn, altså omkring pædagogik generelt og vores praksis. (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 52)

Citatet er ligeledes et udtryk for, hvordan tiden mellem møderne har været gavnlig for refleksionerne, fordi man har været tilbage i sin praksis, men det er derudover også et udtryk for det vi har analyseret os frem til at være det tredje potentiale for udviklingen af refleksionerne i forskningscirklen: at man er flere sammen om det, som man kan sparre med.

Trine tilskriver sig Gittes refleksion og siger: "(...) *det har skabt noget HELT andet, for os. Udover det her rum. Når vi også bare snakker stuemøder når vi snakker bare sådan helt normalt til hverdag at vi har det her fælles grundlag også at snakke ud fra.*" (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 55). Trine og Gitte har fået rigtig meget ud af, at de har været sammen om deltagelsen i møderne, da de har kunnet reflektere og sparre med hinanden over køn som perspektiv i deres hverdag i vuggestuen. Børnehavens medarbejdere udtrykker også, at de har haft gavn af at have deltaget sammen og dermed kunne reflektere sammen i det daglige, og ses blandt andet i følgende citat fra Ida:

Men det har været fedt for eksempel at vi har været nogle fra børnehaven og nogle fra vuggestuen, altså for eksempel hvis nu det havde været kun Jens og mig for eksempel Nej men bare sådan en fra vuggestuen og en fra børnehaven. Det der med det er kun de to der kan snakke sammen om det her, for eksempel jeg kunne gå til Jens og sige; "årh fuck hvad skal jeg gøre her" og Trine kunne komme til Gitte og; "se her, hvad kan du se i denne her situation". Fordi at, så meget ser Jens og mig jo heller ikke hinanden til hverdag. (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 55)

Det pædagogiske personale har altså kunne bruge deres nærmeste kollegaer i det daglige til at reflektere, men da vi under 'sæt spot på processen' spurgte ind til, hvorvidt det havde været gavnligt at der var deltagere på tværs af matriklerne, var svaret meget klart: "*På tværs af matrikler: Nej!*" (Bilag 19 - Planche 15). Ida kommer dog med et eksempel, hvor hende og Gitte har brugt hinanden i forbindelse med at reflektere over hvilke ansigt-malings mulighederne børnene blev givet ved en børnefestival (Bilag 11 - Transskription af andet møde: 4-5). At vuggestue og børnehave-medarbejderne ikke ser større værdi i at have deltaget sammen, kan potentielt ses i lyset af, at de umiddelbart ikke har haft muligheden for at sparre og reflektere sammen i praksis mellem møderne, udover til børnefestivalen. På trods af dette har deltagelse på tværs af matriklerne haft betydning for refleksionerne til møderne, hvilket Trine i opsamling af processen også tilskriver sig: "*Altså jeg tror ikke vi har brugt det til noget altså udover når vi har været her.*" (Bilag 12 - Transskription af tredje møde: 54). Det er særligt ved det andet og tredje møde, at det pædagogiske personale bruger hinanden til at reflektere. Det ses blandt andet, da Rasmus snakker om at bære som en drenge-aktivitet i gruppearbejdet (jf. 10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?) og Gitte med det samme begynder at reflektere over, hvorfor en aktivitet konnoteres drenget og hvad det er et udtryk for.

Et andet eksempel på, at det pædagogiske personale drager nytte af at være fælles i rummet for kritisk refleksion, ses blandt andet i tredje møde, hvor Rasmus reflekterer over Jens tilgang til aktiviteten med blomsterkransen, og bliver inspireret til at være modig og udfordre sig selv: "*Men måske jeg skulle udfordre mig selv, ligesom du har været så modig at gøre (red. henvendt til J)*" (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 48). Ida bliver også meget inspireret af Jens tilgang og vender tilbage til det af flere omgange. Både Rasmus og Ida bruger altså de andres refleksioner til møderne (her særligt Jens) til, at tilgå deres egen praksis på en anden måde og udvikle nye nuancer i egne refleksioner.

Et andet eksempel på, hvordan det pædagogiske personale fælles tilstedeværelse i rummet, er med til at udvikle deres refleksioner, er da Jens, Gitte og Trine begynder at diskutere køn (jf. 7.3. Udfordringerne ved refleksionernes indhold). Diskussionen udspringer af, at der bliver snakket om det nye mindmap, hvor Jens har tilføjet et stikord der hedder 'kvindefag', og snakker om de historiske forudsætninger, hvor kvinder var omsorgsydere og gik hjemme, hvorefter han går videre til at snakke om hvorfor børnehaven specifikt har søgt kvinder "*fordi det repræsenterer noget andet. Man har nogle andre ting, grundlæggende så er det jo min erfaring at mænd er meget handlekraftige. Vi laver en masse ting, vi gør en masse ting. Hvor kvinder kan...*", hvorefter Gitte afbryder med "*PROTEST!*" (Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 42). Herefter udspiller der sig en længere diskussion, som følgende er et kort uddrag af:

T: / Men det synes jeg også bare er en eller anden sandhed hvor at det bliver legitimt at overse de børn i stedet for at sige; "okay, hvis jeg skal være en god pædagog" - og så er det

sådan set ligemeget om jeg er mand eller kvinde - så skal jeg også se på de her børn. Så skal jeg finde mig nogle vaner hvor at jeg kommer rundt om alle børn. Altså forstår du hvad jeg mener?

(...)

J: Jamen det er jeg da fuldstændig enig i, men det er så også nogle roller som der ligesom er, at der ikke lægger. Det er jo ikke fordi at der ligesom er. Det er jo ikke fordi at vi vælger at sige, når men så kan vi tillade os ikke og se det her. Det er jo fordi at man tænker; "hov, der er faktisk nogle der får øje på noget andet", mænd ser noget andet end kvinder og kvinder ser tit noget andet end mænd og derfor så er det super vigtigt at have noget samspil.

(Bilag 12 - Transskription af tredje cirkelmøde: 42-43)

Diskussionen handler om hvorvidt man kan skære et køn over én karm, og endvidere om ens pædagogisk faglighed ikke burde have rustet en til at være en dygtig pædagog, uanset køn, og dermed være i stand til at se det enkelte barn. Det der er interessant er hvordan de udfordrer hinanden på køn som perspektiv i forhold til pædagogisk faglighed. Der sker noget i deres refleksioner, hvor for eksempel Trine ved mødernes start, snakkede om at flere mænd end kvinder var ludomaner på grund af at mænd i sin tid var jægere (jf. 10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?), hvor hun ved denne diskussion giver udtryk for at blandt andet uddannelse og fagligt ansvar skal og bør vægte højere end jæger-hjernen. Trines (og Gittes) protester mod Jens udtalelser betyder også, at Jens får afprøvet sin argumentation over hans viden-i-praksis og bliver nødt til at uddybe og reflektere over argumenternes gang på jord.

Det er altså gennem kollegial sparring, både internt og på tværs af matrikler, at det sidste potentiale for forandring kan identificeres. Både i første afsnit i analyse kapitlet og i specialets indledende dele, er læseren blevet bekendt med køn som et særligt emne (jf. 10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?; jf. 1.2. Specialets unikke kontekst). Som vi erfarede fra starten af, er køn som perspektiv svært at stå alene med i praksis, hvorfor vi også forsøgte at etablere et institutionelt samarbejde for at sikre, at det pædagogiske personale kunne dele refleksionerne med kollegaer. Det har altså vist sig at være gavnligt, da det pædagogiske personale både under cirkelmøder og i deres hverdag har brugt hinanden til, at reflektere over deres viden og refleksion-i-handling, hvilket har været medvirkende til at udvikle og forandre disse.

Vi har i dette afsnit af analysen, analyseret på forandringspotentialerne for den platform vi etablerede sammen med det pædagogiske personale i Institution Sommerfuglen. Det handler om to forandringer vi har kunnet analysere os frem til, samt tre potentialer i platformen, som vi har analyseret til at være potentielle anledninger for forandring.

Det er vigtigt at bemærke, at vi har analyseret os frem til forandringspotentialer. Med det menes, at vi ikke kan sige noget om, hvorvidt den forandring vi har kunnet analysere os frem

til gennem forskningscirkelns empiri, er en forandring som er vedvarende og en forandring som det pædagogiske personale reelt kommer til at tage med sig ud i deres praksis efterfølgende. Vi har analyseret os frem til de spirer for forandring vi har kunnet se, og tiden vil derefter vise, hvorvidt forandringen har fundet sted. Derfor vil vi efter specialets aflevering vende tilbage til det pædagogiske personale, for at snakke med dem om hvad der er sket siden vi afsluttede vores forskningscirkel.

10.4. Afrunding af analysen

Analysen har bragt en masse perspektiver på platformen frem i lyset, hvorfor vi vil opsamle hovedpointerne i dette afsnit, inden vi drager videre til specialets afrunding i del 4.

Første del af analysen satte spot på den forståelse og konstruktion af køn, som refleksionerne i platformen tog afsæt i. Her analyserede vi, at forståelsen af køn, som selvfølgelig og grundlæggende har formet det pædagogiske personales viden-i-praksis, og dermed de logikker de hidtil har handlet ud fra i praksis. Dette skabte både udfordringer og muligheder for at etablere et kritisk rum for refleksion. Konstruktionen af køn som selvfølgelig for os, kan både forklares ved brug af Butler, på baggrund af adskillelsen af biologi og kultur, som producerende i sig selv. Det kan også forklares i lyset af, at biologien er en magtfuld position at indtage og forhandle ud fra. At køn forstås som grundlæggende og selvfølgelig gør, at i konstitueringen af at gøre kritisk refleksion, blev det uforståeligt og udfordrede det pædagogiske personales arbejde med den kritiske refleksion, fordi det var svært at se et køn som ikke er synligt. På den anden side muliggjorde diskussionen i sig selv den kritiske refleksion, da den gav anledning til en genforhandling af det forståelige versus uforståelige i konstruktionen af køn, gennem diskussionen af biologi og kultur, og gav dermed det pædagogiske personale mulighed for genforhandle det kønnede blik's plads, i deres arbejde med børnene. Der var derudover nogle pædagogiske traditioner, heriblandt at arbejde med at se det hele barn og barnet som being, som var en del af forhandlingen i arbejdet med kritisk refleksion over køn som perspektiv. Traditionerne taler ind i en forestilling om, at barnet er sin person og dermed også sit køn og på baggrund af dette, forhandlede det, at skulle udfordre barnets væren som uforståeligt. På den anden side, var det på samme tid forestillingen om, at se det hele barn der i sig selv, som muliggjorde genforhandlingen af, hvad der konstitueres som forståeligt og uforståeligt i det pædagogiske arbejde, fordi hvis kønnets er en del af barnets person er det også en del af, at rumme det hele barn.

Analysens anden del omhandlede hvordan konstruktionen af, at ville udfordres både muliggøre og udfordrede arbejdet med at skabe kritisk refleksion. At ville udfordres, konstitueres som en forståelig del af, at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv. Dette blev blandt andet muliggjort af konstitueringen af pædagogisk faglighed, som udgøres af en samfundsmæssig tendens og statslig lovkrav, hvor det at ville udfordres og udvikles, anses for 'god' pædagogisk faglighed. Konstitueringen af pædagogisk faglighed udfordrer dog også muligheden for at blive udfordret, da

det er svært at få blik for, hvordan man nødvendigvis ikke handler i overensstemmelse med de ambitioner man har i sin pædagogiske praksis. Dette kan blandt andet forklares med baggrund i, en forståelse af pædagogens rolle som skaber af barnet, og dermed ses også et andet barnesyn i vores empiri, nemlig barnet som becoming. At man ser barnet som værende en der bliver formet af det pædagogiske personales gøren, blev det ydermere udfordrende, for de med størst erfaring i feltet, at blive udfordret, da de i højere grad forsvarede den position de hidtil har indtaget. Analysen viste ydermere, at det pædagogiske personale forhandlede umiddelbar anvendelse, som en forståelig del af at ville udfordres. Dette kan forklares på baggrund af, at de ville gøre det uforståelige forståeligt ved at forsøge at gøre det konkret og praksisnært. Forhandlingen af dette kan både forklares ved, at kønnets grundlæggende og selvfølgelige karakter gør, at platformen i sig selv overrasker og udfordrer det pædagogiske personale og dermed er det at gøre umiddelbar anvendelse en måde hvorpå de kan være i rummet. Derudover udgøres pædagogisk faglighed i dag i høj grad af en anvendelsesorientering, og dermed forhandler de det, at ville udfordres, inden for en sådan ramme. Omsættelsen til umiddelbar anvendelse, udfordrer det kritiske i refleksionerne, da en vedblivende genforhandling af refleksionerne udebliver. På en eller anden måde er det dermed både det pædagogiske personales betingelser som både muliggør og udfordrer arbejdet med at gøres kritik refleksion, når grundpræmissen i et sådan arbejde indebærer at man stilles på en usikker platform, som kræver at man udfordres.

De to første analysedele viste, at arbejdet med at skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv, er komplekst og dermed svært. Derfor forsøgte vi i analysens sidste del, at undersøge hvordan vi ved at etablere en poststrukturalistisk aktionsforskning inspireret platform, alligevel kunne identificere en række forandringspotentialer samt umiddelbar forandring. Ved brug af vores øvrige analyser, analyserede vi os frem til at forandringerne umiddelbart er, at det pædagogiske personale har opnået en mere kompleks og nuanceret forståelse af køn som perspektiv, og at de har oparbejdet kompetencer til at gøre kritisk refleksion. I afsnittet analyserede vi derudover på, hvad de primære potentialer for forandring var for at disse umiddelbare forandringer fandt sted. De tre potentialer vi identificerede i analysen er: brug af dekonstruerende greb, tid mellem møderne, samt deltagelse i cirklen sammen med kollegaer, man kan sparre og reflektere sammen med. Som skrevet kræver egentlig forandring i sig selv tid, og dermed er det svært for os at sige, hvorvidt vores platform har bidraget til en forandring der vedbliver, efter vi afslutter forskningscirklen og forlader det pædagogiske personale.

Del 4

Afrunding af specialet

SÆT SPOT PÅ PROCESSEN

UDFORDRET PÅ AT SE SIG SELV I
FÆLDERNE OG MULIGHEDERNE.
DE SMÅ TING I HVER DAGEN - UBEVIDST
DEG GØR DET JO NOG! - SVÆR ERKEND
FOR MEGET ELLER FOR LIDT TOLKNING?
GODE REFLERSONER - SVEN
ODT MED MIKROPROJEKTET
UDFORDRET: SVÆRT MED KULTUR VS. BIOLOGI
HVER: PÅ EGEN PRAKIS - IKKE KAN FORVIERE
ET HØJT NIVEAU
DE KRÆVER INDDRAGELSE AF FORÆLDRE OG
(BESØDER)
ET BEVIDST - EVNE TIL AT STARTE REFLERSONER
HVER AF MATRIKLER: NEJ - MEN INDE
ET KAN DET GØRE NOGET.
ERE PÅ JOE - YES
MED NOGET FRA VUGG VS BØRNE - SÅ MAN K

11. Diskussion af de videnskabsteoretiske paradokser i forskningscirklen

En central diskussion, som har været til stede gennem hele vores proces, handler om hvordan vi med vores etablering af et rum for kritisk refleksion, der tager udgangspunkt i poststrukturalistisk aktionsforskning, kan sikre kvalitet i vores forskning. Etableringen af en sådan platform rummer i sig selv en række udfordringer, da vi både ønsker at udfordre og stille spørgsmålstegn, samt ønsker at handlingsrette det udfordrede og give nye svar. Ved at etablere en platform med et ben i begge forskningsfelter, udfordrer det grundpræmissen i begge, og hvordan kan man så leve op til forskningsstandarder for kvalitet?

Vi har med inspiration fra aktionsforskningen arbejdet med udgangspunkt i inkluderende og forandringsskabende værdier, med det formål at producere relationel viden. Med dette menes, at praktikere og forskere (red. studerende) indgår i rummet, som lige bidragsydere og dermed producerer viden i fællesskab. For at gøre det mere konkret, har vi blandt andet været opmærksomme på, at efterleve de inkluderende værdier i vores tilgang til design og i udviklingsprojektet (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning; jf. 5. Konstruktion af forskningscirkel). Vi forsøgte, at etablere fælleshed og reel medbestemmelse, men det har ikke været uden udfordringer. For at tage den helt tilbage til starten, så er det grundlæggende udspring for at lave aktionsforskning, at det skal komme af praktikernes/borgernes ufravigelige behov for at skulle arbejde med at løse en given problematik, hvorfor engagementet bæres frem af motivationen for at løse et 'burning issue' (Bilfeldt et al. 2018, Andersen & Bilfeldt 2012). Dette er ikke tilfældet i vores projekt. Vi har konstrueret et problem, med baggrund i et behov vi ser i praksis, og vi har indgået et samarbejde med ledelsen og ikke som udgangspunkt det pædagogiske personale. Alligevel har vi også udviklet design og indhold processuelt i udviklingsprojektet, samt ladet det pædagogiske personale vælge det fokus, de ville arbejde med, og ladet tilmeldelse være frivillig. Dermed har vi indarbejdet en grad af medbestemmelse i udviklingsprojektet. Det har dog været en generel udfordring i vores arbejde, at etablere et medbestemmende element, da, der som skrevet, eksempelvis er flere interesser på spil (jf. 7.1. At blive forført - hvis interesser tjener vi?; jf. 7.5. Vores konstruktion af rammerne for deltagelse). Man kan dog diskutere, om muligheden for etablere et rum hvor alle er lige bidragsydere, overhovedet er en realitet i aktionsforskning, eller forskning generelt. Med poststrukturalismens syn på hvordan viden produceres, og hvordan denne aldrig er neutral, men altid vil være produceret med udgangspunkt i bestemte og potentielt ulige interesser, bliver et sådan rum aldrig en mulighed (jf. 3.2.1. Det kritiske projekt i specialet). På den anden side er denne kritik en grundpræmis i alt forskning, og dermed aktionsforskning generelt, og derfor er det noget man som aktionsforsker må være opmærksom på undervejs i forskningsprocessen. Vores afsnit 7. *Metodologiske overvejelser* er et forsøg på, at vise hvordan vi arbejdede med netop dette, og skriver sig både ind i poststrukturalismen og aktionsforskningen.

En central del af at skabe et rum, hvor alle er lige bidragsydere, indebærer, som tidligere beskrevet, at man arbejder med at etablere et trygt rum hvor alle kan komme til orde (jf. 5.2.3. Opbygning af det trygge rum). På den ene side, var dette noget vi arbejdede med i både designproces, i afviklingen af forskningscirklen samt i vores efterfølgende arbejde i forskningsprojektet. Vi har eksempelvis løbende været opmærksomme på, hvem der kunne sige hvad til cirkelmøderne og udviklet designet processuelt, for at skabe mulighed for at alle kunne komme til orde. Vi har ydermere delt vores analytiske pointer med det pædagogiske personale, ligesom de får adgang til vores færdige forskningsprojekt (jf. 7.3. Udfordringerne ved refleksionernes indhold; jf. 5.2.3. Opbygning af det trygge rum; jf. 7.4 Aktiv deltagelse og engagement). På den anden side udfordres arbejdet med at etablere et trygt rum, og deraf arbejdet med den fælles vidensproduktion, af den poststrukturalistiske grundpræmis i vores platform. Netop det at blive stillet på en usikker platform, hvor udgangspunktet bliver at stille spørgsmålstegn og dekonstruere, i længere tid ad gangen. At blive stillet på en usikker platform, hvor man ikke ved hvad der er op og ned, og hvor formålet er at udfordre alt det der tales om, er en udfordring i arbejdet med at etablere et trygt rum på flere måder. Det, at vi med det poststrukturalismen stiller det pædagogiske personale på en usikker platform gør, at vi i udgangspunktet ikke følger deres interesserer, da vi konstant skal udfordre og stille spørgsmålstegn ved det de præsenterer. Da køn, som skrevet i vores analyse, er grundlæggende og selvfølgelig for os, kan det være svært at blive udfordret på netop køn, fordi vi forstår køn som en meget rigid del af, hvem vi er som personer og dermed bliver det svært at skulle tale i et rum, hvor en del af hvem man er som person, i sig selv udfordres (jf. 10.1. Talen om køn: Biologi eller kultur?). På denne måde arbejder vi med et sårbart emne, og dermed udfordrer præmissen i sig selv det trygge rum, da det kan være svært at tale om køn, som værende noget der altid kunne forhandles anderledes, hvis kønnets opfattes som noget, der er en del af den man er som person. Dog har vi forsøgt at arbejde med at stille spørgsmålstegn løbende i processen, da det er en del af vores arbejde med at sikre forskningskvalitet i vores projekt. Vi har eksempelvis sat vores egen konstruktioner under lup i specialets kapitel 7. *Metodologiske overvejelser*, og vi vil efter specialets aflevering, dele vores speciale med det pædagogiske personale, for at blive udfordret på vores egne konstruktioner.

Arbejdet med at sikre kvalitet med baggrund i poststrukturalismen, udfordres dog af vores etiske forpligtelser over for det pædagogiske personale. Kvaliteten udfordres på den ene side, fordi vi ikke bare kan blive ved at stille spørgsmålstegn og efterlade det pædagogiske personale mere forvirrende, end de var ved processens begyndelse, da vi efter forskningscirkelns afrunding forlader deres hverdag. På samme tid, skal vi også sikre kvalitet med baggrund i aktionsforskningen, hvor det er centralt, at man placerer den viden man producerer, og tilpasser forløbet og vidensproduktionen til det pædagogiske personales vilkår og betingelser (jf. 7.4 Aktiv deltagelse og engagement). Dermed er vi forpligtet på, at handlingsrette det udfordrede på et tidspunkt. Vi viste yderligere i analysen hvordan, det at blive stillet på en usikker platform i længere tid ad gangen, er en udfordring for det

pædagogiske personale, fordi de i deres hverdag skal leve op til et krav om umiddelbar anvendelse (jf. 10.2.2. "Så kan man tage og føle på det"). På denne måde kræver det, at tilpasse processen til det pædagogiske personales betingelser en grad af handlingsrettethed. Vi arbejdede særligt med dette, ved i fællesskab med det pædagogiske personale, at arbejde med, hvor den viden vi producerede skal placeres. Dette resulterede i, at vi efter specialets aflevering skal til møde med det pædagogiske personale og lederen Søren, for at aftale hvad der fremadrettet skal ske. På den anden side, er det også en pointe i poststrukturalismen, at man som forsker (red. studerende) skal være opmærksom på, hvordan deltagelse i verden former virkeligheden, og dermed er man også etisk forpligtet til at arbejde med dette. Eksempelvis er et dekonstruerende greb ingenting i sig selv. Det er os, som giver grebet en form og indhold og dermed er det vores ansvar, at handle med respekt. På denne måde bliver vores arbejde med, at handle moralsk etisk forsvarligt både skrevet ind i poststrukturalismen og aktionsforskningen (jf. 3.2.2. Relationen mellem forsker versus udforsket; Brown & Jones 2001).

Vi har hidtil i diskussionen, og i specialet generelt, anvendt 'udviklingsprojekt' og 'forskningsprojekt' som betegnelse for forskningscirklen med det pædagogiske personale, kontra teoretiseringen i specialet. Denne adskillelse leder os videre, til en anden central udfordring ved etableringen af vores platform. Som vi skriver i kapitel 7. *Metodologiske overvejelser*, så kan adskillelsen ses som en distancering mellem aktion og forskning, hvilket kan siges, at være i modstrid med alt, hvad aktionsforskningen står for, da den netop forsøger at gøre op med adskillelsen (jf. 7. Metodologiske overvejelser; jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning). Adskillelsen af aktion og forskning kan dog ses med afsæt i poststrukturalismen. Adskillelsen giver mulighed for, at sætte cirkelmødernes konstruktioner under lup efter udviklingsprojektet er afsluttet. Det giver plads til en kritisk forskningspraksis, over den producerede empiri, hvilket bidrager til at producere øget kompleksitet. Det er dog en svær balancegang, at forsøge at handle i overensstemmelse med det pædagogiske personales interesser og udviklingsprojektet, samtidig med at man forsøger at dekonstruere udviklingsprojektet i et forskningsprojekt. For hvornår skal dekonstruktionen ophører, så man fortsat følger det pædagogiske personales interesser og sikrer medbestemmelse og dermed den fælles vidensproduktion som vi i udgangspunktet ønsker?

Ved at etablere en poststrukturalistisk aktionsforskning inspireret platform, så udfordrer det grundpræmissen i dem begge, og producerer en række udfordringer, som ikke kan undgås, men som skal overvejes, for at sikre kvalitet i forskningen. Det har dermed ikke været uden bump på vejen, at vi har etableret et forskningsdesign med udgangspunkt i poststrukturalistisk aktionsforskning, men vi har arbejdet med at være bevidste om, hvad sådanne afsæt producerer i mødet med praksis. Afslutningsvis vil vi argumentere for, at det er poststrukturalismens præmis om, at stille spørgsmålstejn til alt hvad der etableres, som i sig selv var en udfordring i vores arbejde med, at sikre kvalitet i vores speciale. Dog er det på

samme tid også præmissen, der gør at vi kan være bevidste om de udfordringer platformen producerede, hvilket bidrog til vores arbejde med at overkomme de udfordringer vi stødte på undervejs og deraf forsøge at sikre forskningskvaliteten (jf. 3. Poststrukturalistisk aktionsforskning).

12. Hvad kan specialet fortælle os?

Vi har i specialet undersøgt, hvordan man kan skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis, og hvilke udfordringer og muligheder der er i et sådant arbejde. Vores bud på hvordan man kan skabe kritisk refleksion, var gennem en poststrukturalistisk aktionsforsknings inspireret forskningscirkel, vi etablerede i samarbejde med Institution Sommerfuglen på Vesterbro. Cirkelmøderne fandt sted med fem medarbejdere, som var fordelt på vuggestue og børnehave matrikel, og havde forskellig uddannelsesmæssige baggrunde, samt erfaring med det pædagogiske arbejde. Vi mødtes 3 gange med det pædagogiske personale, i et forløb der strakte sig over fire uger. Platformen etablerede vi med det formål, at stille spørgsmålstegn og på samme tid give nye svar. Det særlige ved platformen var de dekonstruerende greb, som vi brugte til at udfordre selvfølgelige forståelser omhandlende køn, samt køn som perspektiv i pædagogisk praksis. På denne måde var de dekonstruerende greb, vores redskab til at skabe kritisk refleksion.

I vores møde med det pædagogiske personale var platformen i sig selv producerende for en række udfordringer. Disse udfordringer tog alle udgangspunkt i det relationelle, og hvordan rummet ikke kunne undsige sig forskellige interesser og dermed hvordan forhandlingen af mulige positioner og magt, konstant var på spil i vores forløb med det pædagogiske personale. Vi forsøgte løbende, at forholde os til hvordan magten udspillede sig i rummet, for at overkomme de ulige magthierarkier som var begrænsende for, hvem der kunne tale og fra hvilken position. Disse kaldes i specialet metodologiske overvejelser. Analysen af disse var en del af, at sætte vores egne konstruktioner under lup. Det handlede om, at blive forført og hvilke interesser vi tilgodeså i rummet. Det handlede ligeledes om de relationelle udfordringer ved adskillelsen af udviklingsprojekt og forskningsprojekt. På samme tid handlede det om udfordringerne, ved det som refleksionerne indeholdte og hvordan indholdet også var producerende for hvilke positioner, der var tilgængelige i rummet og hvordan der særligt var forskel på hvad man kunne tale om, alt efter om man var pædagog eller medhjælper. Derudover omhandlede udfordringerne, hvordan vi gennem design og facilitering, skabte rammer og engagement for deltagelse, og hvordan dette blev udfordret af en relativt kort tidshorisont.

I vores analyse forsøgte vi, at identificere muligheder og udfordringer ved, at etablere et rum for kritisk refleksion over køn som perspektiv ved, at drage nytte af Judith Butlers forståelse af performativitet, samt Donald Schöns forståelse af den reflekterende praktiker. Vores største fund i dette speciale må være, at det at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv

i pædagogisk praksis på dagtilbudsområdet, er svært. Det udfordrende kan først og fremmest relateres til kønnenes grundlæggende og selvfølgelige karakter, der gør at i forhandlingen af hvad der konstituerer kritisk refleksion over køn, forhandles blikket som uforståeligt, da det er svært at få blik for noget man ikke kan se. Det var ydermere udfordrende for det pædagogiske personale, da den usikre platform betød at det selvfølgelige og grundlæggende ved kønnet blev udfordret, og dermed skulle de både skal se anderledes på, hvem de er som privatpersoner og hvem de er i deres pædagogiske praksis. Den usikre platform betød, at særligt de erfarne i feltet, forsøgte at forsvare den måde de hidtil har udført pædagogisk arbejde og deri viste biologien, at være en magtfuld position at forhandle ud fra. Til at forsvare blev der også gjort brug af et barnesyn, hvor barnet anses for at være noget i sig selv, hvilket dermed gør den kritiske refleksion over køn som perspektiv irrelevant og med Butlers blik uforståelig, da man skal møde barnet som det er, og ikke udfordre det. På samme tid analyserede vi, at et andet barnesyn kom i spil, hvor barnet ses som værende et der bliver til og dette udfordrede arbejdet med den kritiske refleksion. Barnesynet positionerede det pædagogiske personale, som skaber af børnene og dermed forhandlede de arbejdet med den kritiske refleksion som uforståeligt, da deres handlinger har konsekvenser for børnene og dermed bliver det svært, hvis man nu har gjort det 'forkert'. Analysen viste yderligere, at det at ville udfordres, forhandles som en forståelig del af arbejdet med, at gøre kritisk refleksion over køn som perspektiv. Det taler ind i en samfundsmæssig tendens, hvor udvikling af ens virke og deri at ville udfordres er velanset. Dette er afspejlet i det statslige lovkrav om dokumentation, som påvirker hvad pædagogisk faglighed udgøres af. Dog blev forståeligheden af at ville udfordres genforhandlet af flere forhold, heri blandt andet det pædagogiske personales position som skabere af børnene, som skrevet ovenstående. Yderligere blev forståeligheden udfordret grundet kravet om umiddelbar anvendelse, som konstitueres af søgen efter sandheder, som hurtigt kan konkretiseres og omsættes til anvendelse i pædagogisk arbejde.

På trods af alle disse udfordringer analyserede vi, med afsæt i Schön, hvordan etableringen af et rum for kritisk refleksion, der tager afsæt i poststrukturalistisk aktionsforskning, alligevel besidder potentialer for forandring. Vi viste i denne analysedel, hvordan det særligt i vores forskningscirkel var tiden mellem møderne, sparringen med kollegaer samt de dekonstruerende greb, der med Schöns blik bidrog til udviklingen af refleksion og dermed potentiel forandring.

Alle disse udfordringer og muligheder vi har analyseret og identificeret gør, at vi står tilbage med en bevidsthed om, at vores bud på at skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis, med afsæt i en poststrukturalistisk aktionsforsknings inspireret forskningscirkel ikke er et færdigt bud, man som læser uden videre kan benytte sig af. Vores proces er derimod en proces med mange bump og drejninger på vejen, som har åbnet vores øjne for hvor mange udfordringer der eksisterer, når man etablerer et rum for kritisk refleksion over køn som perspektiv. Både når det drejer sig om det pædagogiske personales

vilkår generelt, men i høj grad også hvad metodevalg, designproces samt facilitering og kontekst betyder for mulighederne for dette.

13. Hvad giver specialets os anledning til at reflektere videre over?

Som skrevet i specialets afrunding er vores største fund, at det at reflektere kritisk over køn som perspektiv er svært. Vi har i vores forskningscirkel dekonstrueret og aflært en masse forståelser, omhandlende køn som perspektiv i pædagogisk praksis, men som Jens fortæller i tredje cirkelmøde har det ikke gjort ham, eller os, klogere, men derimod blot mere forvirrende på, hvad det her køn som perspektiv er for en størrelse, samt hvilken plads det egentlig har i praksis. Det var som sagt denne overraskelse og deri forvirring vi havde intentioner om at skabe i rummet, da vi mente at kritisk refleksion måtte være første skridt hen imod at kunne arbejde med køn som perspektiv. Men da det pædagogiske personales udtryk for ønsker om at handlingsrette, og anvende værktøjer til at bruge perspektivet i praksis, foreslår vi, at næste skridt må have fokus på at handlingsrette de refleksioner vi har udviklet i specialet. Vi har aflært og nu skal vi fremadrettet fokusere på, at tillære nogle konkrete redskaber. Det kunne gøres med udgangspunkt i et aktionsforskningsprojekt, hvor man med baggrund i dette speciales analyser designer et forløb, som har til formål at udvikle konkrete redskaber til, hvordan man kan arbejde med køn som perspektiv i fællesskab, med de som begår sig i feltet i hverdagen.

Det er en væsentligt pointe i vores speciale, at en af forklaringerne på, hvordan det kan være, at køn som perspektiv er så komplekst et perspektiv at arbejde med, kan findes i, at kønnet er så grundlæggende og selvfølgeligt for os, og derfor ser vi ikke hvordan vi faktisk gør vores køn hele tiden. Dermed må et fremtidigt forskningsprojekt starte med, at tage udgangspunkt i hvor grundlæggende køn er, for hvem man selv er som person, og dette gælder både forskere og praktikere. Dermed kunne aktionsforskningsprojektet med fordel indledningsvist hente inspiration i selv-etnografiske eller auto-etnografiske metoder, som afsæt for det videre arbejde.

Det selvetnografiske arbejde kan ses som endnu en aflæring eller bevidstgørelse om de kønnede selvfølgeligheder. Så for at handlingsrette skulle tillæringen af nye kompetencer, til at kunne arbejde med køn som perspektiv, finde sted efterfølgende. Dette kunne med fordel gøres ved, at etablere en platform ligesom vores, hvor der er tid mellem møderne og sparring med kollegaer (jf. specialets artikel: At etablere et fælles rum for kritisk refleksion i pædagogisk praksis - udfordringer og potentialer). Fokus i platformen skulle være på observationer fra praksis, hvor man har afprøvet redskaber, og dermed reflektere og bygger videre på dem i platformen. For at finde værktøjer til at anvende og afprøve i feltet, kunne man drage nytte af eksperter, som Jacob Graack-Larsen og Cecilie Nørgaard, samt gøre brug

af handlingsbøgerne der allerede er i litteraturen på feltet (Minister for ligestilling et. al 2008; Avenstrup & Hudecek 2016; Askland & Rossholt 2011; Svaleryd 2003; Wahlström 2005; Nielsen & Hansen 2012; Hjerrild 2015).

Det er dog værd at bemærke, at et sådant projekt taler direkte ind i det, vi i specialet har forsøgt at udfordre. Vi har forsøgt, at skabe kritisk refleksion og udfordre etablerede logikker, men her er der tale om et projekt, hvor det ikke er det kritiske, som er i højsæde, men derimod umiddelbar anvendelse. Umiddelbar anvendelse samt fokus på tilblivelse af konkrete kompetencer og redskaber taler lige ind i det, som vi har beskrevet som værende den pædagogiske faglighed i dag, der er formet af samfundets efterspørgsel af kvalitetssikring og udvikling. Dog kan vi, som skrevet i vores videnskabsteoretiske afsæt, aldrig undsige os de vilkår vi begår os i, hvilket både er afspejlet i specialet, men i særlig grad også i denne perspektivering. Det er en del af vores aktionsforsknings tilgang at vi følger det pædagogiske personales interesser, men disse interesser er ligeledes formet af den virkelighed og de krav, normer, logikker og traditioner, der er vilkårene for deres arbejde. Derfor vil et projekt, som handlingsretter og tillærer det pædagogiske personale konkrete kompetencer, uundgåeligt tale direkte ind i samfundets og dagtilbudsområdets logikker, men dette er dog et vilkår, som dette speciale også skriver sig ind i.

Specialets litteratur



Litteraturliste til specialets unikke kontekst

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. M. & Warring, N. (2012): *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Andersen, P. Ø. (2014): *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Arvidson, C. (2014): *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll*. Mid Sweden University, Faculty of Human Sciences, Department of Education.
- Askland, L., & Rossholt, N. (2011): *Køn i børnehøjde*. 1. udgave. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Avenstrup, K. & Hudecek, S. (2016): *Køn i pædagogisk praksis - inspiration og handlemuligheder*. Dafolo Forlag.
- Bregnbæk, S., Arent, A., Martiny-Bruun, A., & Jordt Jørgensen, N. (2017): "Staten eller familiens børn?" I *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 1(2): 54–67.
- Broström, S. (2012). *0-3 års pædagogikken - status og tendenser i Danmark*. Udgivet af Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via:
https://pure.au.dk/portal/files/51930411/Artikel_tendenser_o_3_aar_1_.pdf
- Børne- og Socialministeriet (2018a): *Dagtilbudsloven*. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/RO710.aspx?id=202833#id2748a48c-8d08-4491-853c-2cc3dce053bo>
- Børne- og Socialministeriet (2018b): *Den styrkede pædagogiske læreplan - Rammer og indhold*. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via:
https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_w eb_1.pdf
- Christoffersen, M., Højen-Sørensen, A.-K. & Laugesen, L. (2014): *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Dahlerup, D. (1998): "Konklusion". I *Rødstrømperne*, bind 2. Gyldendal.
- Dam, Philip Sune (22/3-2019): *Berlingske nuancerer: Hvor mange voksne passer vores børn?* Udgivet af Berlingske. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via:
<https://www.berlingske.dk/nyheder/berlingske-nuancerer-hvor-mange-voksne-passervores-boern>
- Dansk Evalueringsinstitut (2009): *Blik for køn i pædagogisk praksis*. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/blik-koen-paedagogisk-praksis>
- DR2 (9/4-2019): *Hvem passer vores børn?* Dokumentar udgivet af Danmarks Radio. Tilgået d. 24/4-2019. Tilgængelig via:
<https://www.dr.dk/tv/se/de-manglende-varme-haender-dr2-dok-2018/de-manglende-varme-haender-dr2-dok-2018-2/hvem-passervores-boern>

- Edström, C. (2014). "Pedagogues' constructions of gender equality in selected swedish preschools: A qualitative study". I *Education Inquiry*, 5(4): 535-559. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: <http://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.3402/edui.v5.24618>
- Eidevald, Christian (2009): *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. School of Education and Communication Jönköping University Dissertation No 4.
- Emilson, A., Folkesson, A., & Lindberg, I. M. (2016): "Gender beliefs and embedded gendered values in preschool". I *International Journal of Early Childhood*, 48(2): 225-240. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: <http://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/s13158-016-0162-4>
- Forældreintra (23. juni 2018): *Vild leg*. Podcast udgivet af Radio24syv. Tilgået d. 11/9-2019.
- Gerlach, C. (2008): "Kønsforskelle, hjerne og kognition". I *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2.
- Giraldo, E., & Colyar, J. (2012): "Dealing with gender in the classroom: A portrayed case study of four teachers". I *International Journal of Inclusive Education*, 16(1): 25-38. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: <http://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1080/13603110903518216>
- Gitz-Johansen, T. (2019): *Vuggestueliv : omsorg, følelser og relationer*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Glavind, N. & Pade, S. (2011): *Udviklingen på dagtilbudsområdet de sidste ti år*. Analyserapport udført af Bureau 2000, på bestilling af FOA.
- Graack-Larsen, J. (2016): "Fra hverdagsforståelser til en faglig forståelse af køn". I *Vera* (tidsskrift for pædagoger), (76): 24-29.
- Gram, K. D. (28/9-2018): *Fra flest til færrest: Så mange pædagoger er der per børnehavebarn i din kommune*. Udgivet af DR Nyheder. Tilgået d. 24/4-2019. Tilgængelig via: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/fra-flest-til-faerrest-saa-mange-paedagoger-er-d-er-boernehavebarn-i-din-kommune>
- Grumløse, S. P., & Marschall, A. (2017). "Er barndommen for børn? Børnenes hverdag er fortsat et middel til noget, der ligger et sted ude i fremtiden – et afkast, som senere kan indkasseres". I *UCC Magasin. Tidsskrift for fagprofessionelle*. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: <https://ucc.dk/magasin/nr-20-juni-2017/er-barndommen-born>
- Hjerrild, M. (red.) (2015): *Lige muligheder - om pædagogens arbejde med køn, seksualitet og mangfoldighed*. Akademisk forlag.
- Hviid, M. K., & Wohlgemuth, U. G. (2016): *Mangfoldighed og mænd: inspiration til arbejdet med mangfoldighed og ligestilling i dagtilbud*. Esbjerg: UC SYD.
- Jensen, N. R., Petersen, K. E., & Wind, A. (2012): *Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Kampmann, J. (2000): "Børnekultur, køn og læreprocesser i børnehaven og indskoling". I *Kvinder, køn og forskning* (1): 55-69.

- Kampmann, J. (2003): "Køn er bare noget vi leger! Om "de stakkels drenge" og nye forståelser af køn i børneforskningen". I S. Baagøe Nielsen & K. Hjort (red.): *Mænd og omsorg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjær, B., Mathiessen, P. O, Olesen, J. (red.), Palludan, C. & Lohmann, G. (2007): *Når loven møder børns institutioner*. 1. udgave. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kjær, B., Ringmose, C. (red.), Danielsen, D., Winther-Lindqvist, D., Kragh-Müller, G., Kampmann, J., Svinth, L. (red.), Allerup, P. & Fisker, T. B. (2012): *Læring og udvikling i daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Knudsen, A.-E. (2005): *Pæne piger og dumme drenge*. Schønbergs Forlag.
- Knudsen, A.-E. (2007): *Seje drenge og superseje piger*. Schønbergs Forlag.
- Kragh-Müller, G. (2016): "Legens Betydning for Børns Udvikling". I *Pædagogik I Dagtilbud*: 24–40. Redaktør: David Thore Gravesen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015): *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Kyed, Mette (6/4-2019): *Udviklingen i normeringer tyder på, at forældrene har en pointe, når de går på gaden*. Udgivet af Information. Tilgået d. 24/4-2019. Tilgængelig via: <https://www.information.dk/indland/2019/04/udviklingen-normeringer-tyder-paa-fo-raeldrene-pointe-naar-gaar-paa-gaden>
- Leander, E.-M. B. (2015): "Pædofilifrygtens følgevirkninger". I *Vera* (tidsskrift for pædagoger), 70: 54–56.
- Lorentzen, J. & Mühleisen W. (red.) (2006): *Kjønnsforskning. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundberg, E. A. & Werner, A. (2013): *A series on gender studies: Gender Studies*. Education and Pedagogy.
- Marquardsen, A. M. (2017): *Inklusion i daginstitutionen : om at udvikle inkluderende læringsmiljøer*. 1. udgave. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Mehlsen, C. (2012): "Hvorfor æder askepot min datter?". I *Asterisk* (pædagogisk tidsskrift), nr. 61. S: 6-11.
- Minister for ligestilling et. al (2008): *Børnehaver med plads til Pippiprinser og Piratprinsesser*. Redaktion: Jesper Olesen & Kenneth Aggerholm. Udgivet af Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Aarhus Universitet.
- Nielsen, S.B. & Hansen G.R. (red) (2016): *Køn, seksualitet og mangfoldighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet - set med børneøjne*. Dafolo Forlag A/S.
- Nørgaard, Cecilie (4/11-2018): *Vi er alle djævelsk biased*. Debatindlæg udgivet af Politiken. Tilgået d. 22/5-2019. Tilgængelig via: <https://www.cecilienorgaard.com/wp-content/uploads/2018/11/CNPol.pdf>

- Olesen, J, Aggerholm, K. & Kofoed, J. (2008): *Flere end to slags børn - en rapport om køn og ligestilling i børnehaven*. Learning Lab Denmark. Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Hestbæk, A.-D., Lausten, M. & Rayce, S. B. (2018): *Børn og unge i Danmark - Velfærd og trivsel 2018*. Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: https://pure.vive.dk/ws/files/2240314/B_U_2018_WEB.pdf
- Pardhan, A. (2011): "Influence of teacher-student interactions on kindergarten children's developing gender identity within the pakistani urban classroom culture". I *Early Child Development and Care*, 181(7): 929-948. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: <http://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1080/03004430.2010.504371>
- Plum, M. (2012): "Mellem kindergarten og Howard Garden. En historie om viden der vinder an i den danske daginstitution". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3:12 September: 22-33.
- Plum, M. (2014): *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder : læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet*. Dafolo Forlag.
- Pringle, K. (2005): "Hvorfor har vi brug for flere mandlige pædagoger? - internationale synspunkter". I *Køn, Arbejde Og Pædagogik*: 30-41.
- Prismecertifikatet (tilgået 2019): *Hvad?* Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: <https://prismecertifikatet.dk/hvad/>
- Pruitt, J. (2014): "Preschool Teachers and the Discourse of Suspicion". I *Journal of Conptemporary Ethnography*, 44: 510-534.
- Schilhab, T. (2012): "Legepladsen er langt fra neurovidenskabens laboratorium". I *Vera* (Tidsskrift for pædagoger), nr. 61, S: 8-13.
- Sederberg, M., & Bahrenscheer, A. (2018a): "Børn i risikofyldt leg". I *Mov:e*, (6): 31-41.
- Sederberg, M., & Bahrenscheer, A. (2018b): "Pædagogers mod og kropslighed i risikofyldt leg". I *Mov:e*, (6): 41-49.
- Stanek, A. H., Larsen, M. R., Mikladal, S. S. (2018): *Små børns hverdagsliv : situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje*. 1. udgave. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Svaleryd, K. (2003): *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. 1. udgave, 1. oplag. Stockholm: Liber AB.
- Svendsen, C. (2015): "Den usynlige leg - om cirkulerende leg og nomadeleg i daginstitutionen". I tidsskriftet *0-14*, (2): 22-25.
- Toft, H. (2018): "Leg som ustyrlig deltagelseskultur". I *Buks - Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*, 35(62): 25-46.
- Udenrigsministeriet (2019): *Ligestillingsloven*. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: <https://www.retsinformation.dk/forms/ro710.aspx?id=160578>

- Udkantsradio (tilgået 2019): *Børn, køn og normkritisk pædagogik*. Udgivet af Mads Ananda Lodahl via almindelig.com. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via:
<https://www.cecilienorgaard.com/udkantsradio/>
- Undervisningsministeriet (2017): *Rapport fra udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse*. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via:
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf17/juni/170626-rapport-fra-udvalget-om-ligestilling-i-dagtilbud-og-uddannelse.pdf?la=da>
- Villumsen, A. M. A. (2015): *Fra flertydighed til fokus. Aktionsvidenskabelig organisationsudvikling mod styrket tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn*.
- Wahlström, K. (2005): *Piger - drenge og pædagoger. Ligestillingspædagogik i praksis*. Oversat af Annette Wiborg fra svensk "Flickor - pojkar och pedagoger - jämställdhetspedagogik i Praktiken". 1. udgave, 1. oplag. Forlaget Børn & Unge/Pædagogisk Centrum.
- Walter, L. (2004): "Rødstrømpebevægelsen. Sex, Kærlighed og politik i 1968". I *Dengang og nu 1968*. Museum Tusculanums forlag.
- Wendt, R. E. & Jørgensen, A.-M. K. (2015): *Forskningskortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinavisk dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2013*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Litteraturliste til specialet

Bøger

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008): "Kritisk teori". I: Alvesson, M. & Sköldberg, K.: *Tolkning och Reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ Metod*. Studentlitteratur. Lund.
- Andersen, P. Ø. (2012). "Om at anvende beskrivelser og beskrive anvendelser". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3:12 September: 4-13.
- Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2014): "Social innovation og aktionsforskning - eksempler fra plejehjemsområdet og biblioteker som medborgercentre". I: Bilfeldt, A. et.al (red.): *Rettigheder, Empowerment og læring*: 15-42. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bilfeldt, A., Andersen, J., Jørgensen & Søgaard M. (2012): "Empowerment og aktionsforskning". I: Bilfeldt, A., Bloch-Poulsen, J., Børsen, T., Gammelby, M. L., Højbjerg, K., & Juel Jacobsen, A. (red.): *Refleksiv praksis: Forskning i forandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bilfeldt, A., Jørgensen, M. S., Andersen, J., & Perry, K. A. (red.) (2018): *Den ufærdige fremtid - Aktionsforskningens potentialer og udfordringer*: s. 7-21. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): "1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode". I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder - En grundbog*: 29-55. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brown, T. & Jones, L. (2001): *Action Research and Postmodernism- Congruence and Critique*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Butler, J. (2010): *Kønsballade - feminisme og subversionen af identitet*. Udgivet på engelsk [1990] ved titlen *Gendertrouble*. 2. udgave. Forlaget THP.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2009): *Educational action research: a critical approach*. I: S. E. Noffke & B. Somekh: *The SAGE handbook of educational action research*: 74-84. London: SAGE Publications.
- Clausen, L.T., Hansen, H.P. & Nielsen, H.N. (2018): "Forandring i et aktionsforskningsperspektiv". I: Bilfeldt, A., Jørgensen, M. S., Andersen, J., & Perry, K. A. (red.): *Den ufærdige fremtid - Aktionsforskningens potentialer og udfordringer*: 102-132. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Foucault, M. (1980): *Power / Knowlegde*. USA: The Harvester Press.
- Foucault, M. (2011): *Viljen til viden - Seksualitetens historie 1*. Det lille forlag.
- Foucault, M. (1994): "The Subject And Power". I, Foucault, M.: *Essential Works of Foucault 1954-1984*. Penguin Books.
- Hecksher, K., Thomsen, R. & Nordentoft, H. M. (2014): *Forskningscirkler. En introduktion til metoden og gode råd*. Udgivet i forbindelse med projektet Preventing Dropout af Aarhus Universitet.
- Høgsgaard, D. (2016): *Tværsektorielsamarbejde og kommunikation imellem sundhedsprofessionelle, når ældre patienter udskrives. Aktionsforskning om forandringslyst, kompleksitet og styring i et sundhedsvæsen under pres*. Phd. afhandling. Roskilde Universitet, Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, Center for Dialogisk Kommunikation.
- Højgaard, L. & Søndergaard, D.M. (2010): *14. Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005): "Observationer i en interaktionistisk begrebsramme". I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N.: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv - Interview, Observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010): "Deltagerobservation". I: Justesen, L. & Mik-meyer, N.: *Kvalitative metoder - I organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jungk, R., & Müllert, N. R. (1989): *Håndbog i Fremtidsværksteder*. Politisk Revy.
- Kristensen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2012): "Participation i aktionsforskning - mellem metode og verdenssyn, deltagelse og medbestemmelse". I: Bilfeldt, A., Bloch-Poulsen, J., Børsen, T., Gammelby, M. L., Højbjerg, K., & Juel Jacobsen, A. (red.): *Refleksiv praksis: Forskning i forandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Krøjer, J. (2003): *Det mærkede sted: Køn, krop og arbejdspladsrelationer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lather, Patti (1991): *Getting smart. Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*. USA: Routledge.
- Minister for ligestilling et. al (2008): *Børnehaver med plads til Pippiprinser og Piratprinsesser*. Jesper Olesen & Kenneth Aggerholm (red.). Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Århus Universitet.
- Neidel, Agnete (2011): *På vej? Kritiske analyser af recovery orienteringen af det socialpsykiatriske arbejde*. 1. udgave. Roskilde Universitet, Forskerskolen i Livslang Læring.
- Nielsen, K.A. (2004): "Aktionsforskningens videnskabsteori - forskning som forandring". I: Fuglsang, L. & Olsen, P.P. (red.). (2004): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, S.B. & Nielsen, K.A. (2010): 4. Aktionsforskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder - En grundbog*: 97-121. København: Hans Reitzels Forlag.
- Persson, S. (2009): *Research circles - a guide*. Methodology book. Malmö: Centre for Diversity in Education, R&D.
- Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R. & Hagmayer, I. A. (2016): *Udsyn i udskolingen*. 1. udgave, 1. oplag. KL og Danmarks Lærerforening.
- Schön, Donald (2001): *Den reflekterende praktiker - Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Oversat fra engelsk [1983] af Steen Fiil. 1. udgave. Århus N: Forlaget Klim.
- Schön, Donald (2013): *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Oversat fra engelsk [1987] af Steen Fiil. 1. oplag. Århus N: Forlaget Klim.
- Skovhus, R. B. & Buhl, R. (februar 2014): *Hvad er forskningscirkler, og hvordan arbejder vi med dem?* Danske Professionshøjskoler.
- Svaleryd, Kajsa (2003): *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. 1. udgave, 1. oplag. Stockholm: Liber AB.
- Søndergaard, Dorte Marie (2006): *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. Københavns Universitet, Museum Tusculanums Forlag.
- Søndergaard, Dorte Marie. (2007): *Destabiliserende diskursanalyse - veje ind i poststrukturalistisk inspireret analyse*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wahlström, Kajsa (2005): *Piger - drenge og pædagoger. Ligestillingspædagogik i praksis*. Oversat af Annette Wiborg fra svensk "Flickor - pojkar och pedagoger - jämställdhetspedagogik i Praktiken". 1. udgave, 1. oplag. Forlaget Børn & Unge/Pædagogisk Centrum.

Artikler

Københavns Kommune (tilgået 2019): *Lige muligheder*. Tilgået 11/9-2019. Tilgængelig via:
<https://www.kk.dk/artikel/lige-muligheder-i-koebenhavn>

Nørgaard, Cecilie (4/11-2018): *Vi er alle djævelsk biased*. Debatindlæg udgivet af Politiken.
Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig vis:
<https://www.cecilienorgaard.com/wp-content/uploads/2018/11/CNPol.pdf>

Sangild, Torben (2019): *Mænd er fra Jorden, og det er kvinder også. Der findes ikke en mandehjerne og en kvindehjerne*. Udgivet af Zetland. Tilgået d. 11/9-2019. Tilgængelig via: <https://www.zetland.dk/historie/s8DP4gJw-ae2KvJdE-99f23>

Andet

Youtube (1/10-2016): *Judith Butler: "Why Bodies Matter" – Gender Trouble | Full Conference*. Fra konference i Lissabon. Tilgået d. 6/8-2019.
<https://www.youtube.com/watch?v=IzWWwQDUPPM>

Big Think (11/6-2011): *Judith Butler: What does it mean that gender is performative?*
Tilgået d. 6/8-2019. <https://bigthink.com/videos/your-behavior-creates-your-gender>

At etablere et fælles rum for kritisk refleksion i pædagogisk praksis på dagtilbudsområdet - udfordringer og potentialer

Af Ann-Sofie Gregersen & Luna Holst Pedersen

Med baggrund i et aktuelt speciale, formidler artiklen en række udfordringer i arbejdet med, at etablere et fælles rum for kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis på dagtilbudsområdet (0-6 år). Vi kan allerede nu afsløre, at etableringen af et sådant rum, er svært at gennemføre i praksis. Det er særligt en række udfordringer, som relaterer sig til, hvordan det at reflektere i fællesskab, i et rum hvor alle er lige bidragsydere, som vi adresserer i artiklen. I specialet er køn som perspektiv casen, men i denne artikel forsøger vi dog, at bevæge os væk fra den konkrete case, for at formidle udfordringerne og hvordan der på trods af disse alligevel også, var en række potentialer i vores arbejde med, at etablere et fælles rum for kritisk refleksion i pædagogisk praksis generelt.

Denne artikel videreformidler relevante erfaringer fra vores arbejde med, at etablere et rum for kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis på dagtilbudsområdet (0-6 år), som vi har undersøgt i vores speciale, der blev afsluttet i september 2019. I specialet tager vi teoretisk afsæt i en kulturel forståelse af køn, hvor køn er noget man bliver til og ikke noget man er. Vi valgte, at køn som perspektiv skulle være casen i vores speciale, da køn i praksis oftest ses som værende en grundlæggende del af, hvem vi er som mennesker og dermed bliver kønnets funktion og producerende effekter ofte implicitte og selvfølgelige. Tidligere undersøgelser, omhandlende køn og dagtilbud, viser i tråd med kønnets selvfølgelige karakter, at den måde man behandler piger og drenge forskelligt, i dagtilbud, har betydning for deres trivsel og udvikling senere i livet. På denne baggrund valgte vi i vores speciale, at undersøge, hvordan man gennem kritisk refleksion kan opnå et nyt blik på netop køn som perspektiv, med et ønske om at de nye refleksioner bidrager til forandring af selvsamme praksis man reflekterer over.

Køn er ikke noget vil vi diskutere nærmere i artiklen, men kønnets karakter er relevant, fordi etableringen af rummet for kritisk refleksion er designet til at udvikle nye refleksioner omhandlende særlige og selvfølgelige forhold i praksis, som eksempelvis køn. Dette er den ene del af de rammer vores speciale er blevet til i. Den anden del handler om de betingelser, som dagtilbudsområdet befinder sig i. Med dette mener vi, at danske dagtilbud de seneste år har været særlig omdiskuteret og den politiske samfundsmæssige interesse for området er stødt stigende. Med et fokus på at sikre kvalitet i danske dagtilbud, indføres nye krav om dokumentation og med det nyeste skud på stammen, lov om nye styrkede pædagogiske læreplaner, formes den pædagogisk faglighed i høj grad af det, der kan dokumenteres og skrives ned. Dermed afgrænses den pædagogiske faglighed, hvilket betyder at andre 'upåagtede' pædagogiske opgaver, der ikke kan skrives om, træder i baggrunden. På denne

baggrund, ville vi i vores speciale gerne udfordre kravene, ved at skabe tid og ro til, at fælles kritisk refleksion over køn som perspektiv gennem etablering af en forskningscirkel.

Vores etablering af et rum for kritisk refleksion

Forskningscirkler er en metode til at skabe refleksion i fællesskab, hvor processerne tager udgangspunkt i en forskningsproces. Forskningscirkler er, i sin oprindelse fra Sven Persson, en metode, der giver praktikere mulighed for at reflektere over og studere deres egen praksis sammen med forskere. Metoden bidrager til at udfolde kompleksiteten i udfordringer og problematikker i praksis, hvilket giver mulighed for, at analysere en række løsninger på de komplekse udfordringer i fællesskab.

Vi valgte, at forløbet skulle struktureres omkring tre møder, hvor første møde omhandlede valg af arbejdsfokus, andet møde omhandlede analyse og tredje møde handlede om, hvor vi skulle placere det vi havde lært. Vi designede vores forskningscirkel med det udgangspunkt, at vi både ville stille nye spørgsmål, samt åbne op for nye svar. Dette gjorde vi ved, at bruge metodiske greb, der udfordrer, samt ved at samle op på det, der blev udfordret og dermed arbejde med hvordan deltagerne kunne arbejde med refleksionerne mellem vores møder. I vores design, drog vi nytte af Donald Schöns begreb om den reflekterende praktiker, hvor det er ved at blive overrasket at refleksion igangsættes. Donald Schön var filosof og professor i byplanlægning Massachusetts Institute of Technology, og har særligt bidraget med teorier om, hvordan praktikere tænker og handler i deres arbejde. Dermed brugte vi greb, der havde til formål at udfordre det pædagogiske personales forståelser omhandlede køn og pædagogik, for at overraske dem og dermed igangsætte den kritiske refleksion. Det kritiske lå i, at vi brugte redskaber der stillede spørgsmålstegn ved det, som det pædagogiske personale præsenterede. I vores design var det særligt vigtigt for os, at etablere et rum, hvor alle var lige bidragsydere, da vi gerne ville undersøge køn som perspektiv i fællesskab. Dette betød, at vi designede forløbet processuelt, for at give plads til det pædagogiske personales ideer til hvad rummet skulle kunne. Vi arbejdede også undervejs i forløbet med forskellige gruppesammensætninger, samt plads til småsnak og pauser og kaffe/te og snacks.

Hvad har vi lært af vores forskningscirkel med det pædagogiske personale?

Vores forløb med det pædagogiske personale lærte os, at der eksisterer en række udfordringer i arbejdet med at etablere et fælles rum for kritisk refleksion. Først og fremmest er det en udfordring, at skabe et rum, hvor alle er lige bidragsydere, fordi alle træder ind i forskningscirklen med forskellige erfaringer og dermed er det ikke alle som kan bidrage på lige fod. For det første viser vores erfaringer os, at det er væsentligt at man som facilitator er opmærksom på, hvilke interesser man tjener. Med det mener vi, at der altid vil være mange interesser på spil, når man etablerer et fælles rum for kritisk refleksion. I vores projekt var det eksempelvis lederen vi indgik et samarbejde med og han havde en interesse i, hvad rummet for kritisk refleksion gav medarbejderne i deres daglige arbejde. Derudover havde de fem medarbejdere også forskellige interesser, og dermed var det svært for os som facilitator at tilgode alles interesser på én og samme tid. Endvidere har man, som facilitator, også egne bevæggrunde og formål med etableringen af rummet.

Dette leder os videre til en anden udfordring, vi mødte i vores arbejde med at skabe et rum for kritisk refleksion, hvor alle er lige bidragsydere og det relaterer sig til hvordan refleksionernes indhold også er regulerende for, hvem der får taletid. Heri så vi netop, hvordan biologien fyldte meget i rummet og hvordan vi som facilitatorer ikke altid gav den plads. Udover dette, var det særligt når refleksionerne var faglige, at vi kunne se udfordringer i arbejdet. For det viste sig særligt, at være skellet mellem pædagog versus medhjælper som havde betydning for, hvem der fik taletid. Pædagogerne kunne tale med større gennemslagskraft, fordi de har en uddannelsesmæssig baggrund, som medhjælperne ikke har. Derudover så vi også hvordan, at erfaring, uanset uddannelsesmæssig baggrund, i sig selv muliggjorde taletid og dermed gennemslagskraft, men at erfaring også udfordrede villigheden til at udfordre egen praksis.

Derudover var det særligt udfordrende, at sikre aktiv deltagelse mellem møderne og dermed også deltagelse til møderne, Dette viste sig at være fordi, design og struktur ikke altid var tilpasset deltagernes vilkår i hverdagen. Vi designede møderne således, at deltagerne skulle observere deres egen praksis mellem møderne, og at vi til møderne skulle bruge de medbragte observationer, som udgangspunkt for vores arbejde. Det var dog sjældent, at alle medbragte konkrete observationer og dermed udfordrede det et fælles rum for kritisk refleksion. Denne udfordring er særlig og relaterer sig også til tidsperspektivet i arbejdet med, at etablere fælles rum for kritisk refleksion. For design skal tilpasses de rammer deltagerne begår sig i hverdagen og derfor også tage hensyn til en eventuel travl hverdag. Dog er den altoverskyggende udfordring i vores arbejde, den tid vi havde rådighed, for det kræver om noget tid, at kunne etablere et fælles rum for kritisk refleksion. Dermed er det centralt, at man prioriterer tiden, selvom hverdagen er travl. For uanset de udfordringer vi her har beskrevet, kan det, at etablere et fælles rum for kritisk refleksion, bidrage til nye refleksioner og dermed nye blikke på praksis - det er både vi og deltagerne, vi etablerede rummet med, enige om.

Så hvad skal man være opmærksom på, når man etablerer et rum for refleksion i praksis?

Denne artikel har videreformidlet erfaringer med nogle af de udfordringer, vi mødte i vores arbejde med, at etablere et fælles rum for kritisk refleksion sammen med fem medarbejdere i institution Sommerfuglen på Vesterbro. Vores erfaringer fortæller os, at det særligt er tiden mellem møderne, de metodiske greb der udfordrede de selvfølgelige forståelser omhandlende køn som perspektiv, samt sparring med kollegaer, der i vores arbejde udgør de største potentialer for, at igangsætte kritisk refleksion og derigennem opnå et nyt blik på den pædagogiske praksis, man undersøger. Vores erfaringer fortæller dog også, at der er en række udfordringer i arbejdet med at etablere et fælles rum for kritisk refleksion og dermed ser vi en række opmærksomhedspunkter, man bør være opmærksom på, hvis man ønsker at igangsætte et sådant rum hvor alle har lige muligheder for at få taletid:

- Vær opmærksom på, hvem der deltager, da det har betydning for hvem der får taletid i rummet; Er det medhjælperne eller pædagogerne? Er deltagerne erfarne eller uerfarne?

- Vær opmærksom på, hvad man som facilitator giver plads til, at der kan tales om, og følg så vidt muligt deltagernes interesser.
- Vær opmærksom på, hvordan man sikrer aktiv deltagelse og engagement gennem design og tilpasning af dette, til deltagernes vilkår og hverdag.
- Vær opmærksom på, at udvikling af refleksion kræver tid, tid og atter tid, og at det er centralt at tiden prioriteres, selvom hverdagen er travl.

Skulle du som læser have lyst til at give dig i kast med at etablere et fælles rum for kritisk refleksion, med afsæt i en forskningscirkel, anbefaler vi følgende litteratur:

- Holst Pedersen, L. & Gregersen, A. (2019) : *At blive forvirret på et højere niveau - En undersøgelse af at skabe kritisk refleksion over køn som perspektiv i pædagogisk praksis*. Speciale. Aalborg Universitet.
- Persson, S. (2009): *Research circles - a guide*. Methodology book. Malmö: Centre for Diversity in Education, R&D.
- Schön, Donald (2013): *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Oversat fra engelsk [1987] af Steen Fiil. 1. oplag. Århus N: Forlaget Klim.

Hvis forskningscirklen tager afsæt i et emne, der er selvfølgelig og svært at gå til, anbefaler vi ydermere bøgerne:

- Svaleryd, K. (2003): *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. 1. udgave, 1. oplag. Stockholm: Liber AB.
- Wahlström, K. (2005): *Piger - drenge og pædagoger. Ligestillingspædagogik i praksis*. Oversat af Annette Wiborg fra svensk "Flickor - pojkar och pedagoger - jämställdhetspedagogik i Praktiken". 1. udgave, 1. oplag. Forlaget Børn & Unge/Pædagogisk Centrum.
- Askland, L., & Rossholt, N. (2011): *Køn i børnehøjde*. 1. udgave. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.