



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Pædagogisk rettethed og situerede evaluerende praksisser i pædagogisk arbejde

Pia Rauff Krøyer og Hanne Laursen

Lektorer ved VIA UC
pirk@via.dk og hala@via.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

I den nye dagtilbudslov specificeres det, at læringsmiljøet i dagtilbuddet skal kvalificeres og evalueres kontinuerligt af pædagogerne gennem inddragelse af børns perspektiver (Dagtilbudsloven 2018 § 9). Det kalder på ny viden om, hvordan vi involverer børns perspektiver i evaluering og udvikling af den pædagogiske praksis. Denne artikel bestræber at vise, hvordan pædagoger, med afsæt i børns perspektiver, dagligt møder og udvikler læringsmiljøet i dagtilbuddet. Med det empiriske udtryk *situerede evaluerende praksisser* viser artiklen, at den pædagogiske praksis har en evaluerende karakter i sig selv, fordi den har en *pædagogisk rettethed* indlejret i sig, der retter sig mod barnet og *det pædagogiske projekt* (Togsverd & Rothuizen, 2016). Med inspiration fra Max van Manens fænomenologi og forståelser af *pædagogisk takt* (Manen, 1991) og *det pædagogiske øjeblik* (Manen, 2012) er hensigten med artiklen først at vise, hvordan den pædagogiske rettethed på forskellige måder kommer til udtryk i pædagogisk arbejde. Dernæst at diskutere, hvordan pædagogers rettethed er et udtryk for pædagogisk kvalitet, og hvorfor den bør anerkendes som en vigtig del af pædagogers daglige evalueringspraksis med småbørn. På den måde tilstræber artiklen at bidrage med nye opmærksomheder omkring den evalueringskultur, dagtilbuddene lige nu står over for at skulle udvikle.

Abstract

Situated evaluative practices in pedagogical work

The new Danish Day Care Act specifies that the learning environment in daycare settings must be qualified and evaluated continuously by the pedagogues and with the involvement of children's perspectives (Day Care Act 2018, Section 9). This implies the need for new knowledge about how we involve children's perspectives in the evaluation and development of pedagogical practice. This article seeks to show how the pedagogues with the involvement of children's perspectives develop the learning environment in a daycare setting. With the empirical term, *situated evaluative practices* the article proposes that pedagogical practice is evaluative in itself due to its inherent pedagogical intentionality. Inspired by Max van Manen's "Phenomenology of Practice" (2007) and his concepts of *pedagogical moment* (2012) and *pedagogical tact* (1991), the purpose of the article is to, 1) describe and discuss pedagogical intentionality as a pedagogical situated and evaluative phenomenon, 2) to discuss why pedagogue's intentionality should be recognized as an important part of pedagogue's daily evaluation practice. The article thus seeks to contribute with new perspectives regarding the development of the new culture of evaluation, which Danish daycares currently are developing.

Nøgleord

Pædagogisk rettethed, det pædagogiske projekt, situerede evaluerende praksisser, evalueringskultur, pædagogisk takt, pædagogiske øjeblikke, dagtilbudsloven

Keywords

Pedagogical intentionality, the pedagogical project, situated evaluative practices, evaluation culture, pedagogical tact, the pedagogical moment, Day Care Act

Indledning

De seneste 30 års etiske, politiske og forskningsmæssige fordringer om ”barnet i sin egen ret” og ”barnet som aktiv medskaber i sit eget liv” (Gulløv, 1999; Anderson, 2004; Sommer, Samuelsson & Hundeide 2010) har medført, at der inden for den moderne barndomsforskning er blevet arbejdet kontinuerligt med, hvordan vi kan få viden om børns levede verden og hverdagsliv. En forskning som på forskellige måder viser, hvordan sociale og materielle forhold opleves af børn og virker ind på deres handlinger, muligheder og udvikling. I relation til det står arbejdet med børneperspektiver og barnets perspektiv særligt centralt (Sommer et al 2010), og i samarbejde med pædagogisk praksis har forskere udviklet en lang række metoder, metodologier, etikker og teorier, som hjælper os til at forstå og arbejde med børneperspektiver (Gulløv, 1999; 2004; Højlund, 2002; Højlund & Gulløv, 2003; Kampmann, 2017; Palludan, 2005; Somme et al 2010; Johansson 2008; Warming 2011).

Arbejdet med børneperspektiver har ligeledes fået fornyet politisk medvind gennem vedtagelsen af den nye dagtilbudslov (2018), som blandt andet har til formål at styrke kvaliteten i dagtilbud gennem den styrkede pædagogiske læreplan. Her slås det blandt andet fast:

”Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det enkelte dagtilbud hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes. Det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger.”
(Dagtilbudsloven § 8. stk. 3.)

Dernæst er det også vedtaget, at ”Lederen af dagtilbuddet er ansvarlig for at etablere en evalueringskultur i dagtilbuddet, som skal udvikle og kvalificere det pædagogiske læringsmiljø.” (Dagtilbudsloven § 9. stk. 2.). Sammenlæser vi de to paragraffer, ser vi, at det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges med inddragelse af børnenes perspektiver, og at der skal etableres en evalueringskultur, der kvalificerer dette pædagogiske læringsmiljø.

At arbejde med børns perspektiver er på den måde hverken nyt i den danske dagtilbudslov eller i den danske pædagogiske tradition eller tænkning. Det nye er kravet om etableringen af en dokumentations- og evalueringskultur med inddragelse af børns perspektiver, som skal udvikle og kvalificere det pædagogiske læringsmiljø.

I udviklingen af dokumentations- og evalueringskultur viser forskningen, at der er en risiko for, at børns perspektiver udgrænses eller marginaliseres i dokumentations- og evalueringsarbejdet. (Andersen & Lund, 2018). Det gælder især målstyrede evalueringsformer, som er karakteriseret ved, at evalueringen orienterer sig mod på forhånd definerede mål. Forskningen peger her på, at disse former for evaluering kan lede til, at vigtige kvaliteter i det pædagogiske arbejde er i fare for at blive usynliggjort eller ikke tilskrevet betydning og tillige lede til en objektgørelse af barnet (Togsverd, 2018, s. 23-24). På samme måde peger anden forskning på, at de styrings- og forvaltningsmæssige tiltag, som gøres i forhold til at sikre kvaliteten i dagtilbud, ofte er optagede af forestillinger om ”best practice”, der let kan føre til standardiserede praksisformer, som sjældent tager hensyn til individuelle eller lokale behov eller specifikke omstændigheder (Kjær, 2010, s. 45-46). I forlængelse heraf argumenterer Line Togsverd for, i sin artikel ”Læreplaner på et pædagogisk grundlag” (Togsverd, 2018), at en meningsfuld evalueringskultur i en pædagogisk kontekst bør rette sig mod pædagogisk refleksive dialoger og samtaler om, hvordan den pædagogiske praksis retter sig mod institutionens pædagogiske grundlag; et pædagogisk grundlag som ifølge Togsverd rammesættes igennem den pædagogiske tradition og tænkning, og hvor dannelsesbegrebet, børneperspektivet og legen står centralt (Togsverd, 2018).

Nyere dansk pædagogisk forskning har altså efterhånden etableret en fælles tradition for at diskutere, hvordan målstyrede dokumentations- og evalueringsformer inden for dagtilbudsområdet leder til, at væsentlige kvaliteter i det pædagogiske hverdagsliv overses og usynliggøres. Dernæst at argumentere for hvad disse pædagogiske kvaliteter består af, og hvordan de bliver til i pædagogers samspil med børn (fx Kjær, 2010; Ahrenkiel, Warring, Nielsen, Schmidt & Sommer, 2013; Rømer, Brinkmann & Tanggaard 2011; Togsverd & Rothuizen, 2016; Togsverd, 2015; Rothuizen, 2015).

Med afsæt i dette felt af nyere dansk forskning omkring pædagogisk kvalitet og forståelser af evaluerings- og dokumentationsformer, er hensigten med artiklen at vise, hvordan pædagoger kontinuerligt skaber pædagogisk kvalitet, i form af det vi i artiklen kalder *situerede evaluerende praksisser*. Til at undersøge det bruger vi Max van Manens fænomenologiske begrebsapparat om *pædagogisk takt* (Manen, 1991) og *det pædagogiske øjeblik* (2012) til at synliggøre, hvordan pædagogers faglighed kan karakteriseres ved en *pædagogisk rettethed* mod *det pædagogiske projekt* (Togsverd & Rothuizen, 2016), hvilket leder til børnesensitive praksisser, der har evaluerende karakter i sig selv. Herfra argumenterer vi for, hvordan pædagogers rettethed bør anses som en vigtig del af pædagogernes evalueringspraksis, der både tager hensyn til den pædagogiske praksis’ kompleksitet og uforudsigelighed og til den styrkede pædagogiske læreplans intentioner om, at det er det samlede pædagogiske læringsmiljø, der skal evalueres; hvordan pædagogerne dagligt og med afsæt i børns perspektiver understøtter børnegruppens muligheder for trivsel, læring, udvikling og dannelse. På den måde skal artiklen

også ses som et bidrag til nye perspektiver på den evalueringskultur, som dagtilbuddene lige nu står over for at skulle udvikle.

Pædagogisk retfæthed, pædagogisk takt og pædagogiske øjeblikke

"Pedagogy is not just an objective social science construct. It is a phenomenon that issues a complex imperative in the manner that we see, feel, sense, reflect, and respond to the call of the child before us." (Max van Manen, 2012, s.10)

Pædagogisk retfæthed forstås vi som et situeret og relationelt fænomen, der opstår i pædagogers daglige omgang og sensitive møder med børnene, og som leder til pædagogiske handlinger, der er karakteriseret ved en samtidighed, omtænk-somhed og ansvarlighed over for barnet. Flere forskere har på forskellige måder beskrevet dette fænomen. Blandt andre Annegrethe Ahrenkiel m.fl. som pædago-gernes upåagtede faglighed og gestiske viden (2012), Anette Boye Koch som det kropslige øje (2013) og Hanne Hede Jørgensen og Karsten Tuft som pædagogers dobbelte handlerum (2018). Jan Jaap Rothuizen behandler fænomenet med afsæt i Johann Friedrich Herbart's (1776-1841) *pædagogisk takt* (Rothuizen, 2015, s. 117 ff; Jørgensen, Rothuizen & Togsverd, 2019, s. 105). Pædagogisk takt beskrives i denne forbindelse som

"[...] pædagogers øvede situationsfølelse, der godt kan relateres til såvel teori som praksis, men som i sidste ende er pædagogens valg af retning, som mobiliseres umiddelbart." (Jørgensen, Rothuizen og Togsverd, 2019, s.109-110)

Denne forståelse af pædagogisk takt aktualiserer Max van Manen på lignende måde i sit værk *The Tact of Teaching – The meaning of pedagogical thoughtfulness* (1991). Manen beskriver "Takt" som et fænomen, der er til stede i alle mellem menneskelige forhold, og det handler om, hvordan man er orienteret mod andre i øjeblikket. Når man handler taktfuldt, berører man andre på sådan en måde, at de føler sig forståede og behandlet omsorgsfuldt (Manen, 1991, s.123 ff.).

Pædagogisk takt tager endvidere afsæt i barnets perspektiv, og viser sig blandt andet som tilbageholdenhed, som åbenhed over for barnets oplevelse af situationen, som indlevelse i barnets levede verden og som tryghed i situationen (Manen, 1991, s. 135-137). Når pædagogen handler ud fra pædagogisk takt, så værner pædagogen blandt andet om barnets personlige rum og støtter barnet i dets personlige udvikling. Det kan pædagogen gøre verbalt, gennem tavshed, med et blik, med en bevægelse, gennem sig selv som eksempel og gennem det miljø, pædagogen er med til at skabe omkring barnet (Manen 1991, s. 135 ff.). I forlængelse heraf forklarer Manen andetsteds, at pædagogisk takt kommer til udtryk i *det pædagogiske øjeblik* (Manen, 2012). Han skriver:

“First of all (...) the pedagogical moment is embedded in a situation where something pedagogical is expected of us, and in which we subsequently are oriented to that which is in the best interest or “good” of this child or these children. We must act. Second, we see that usually the pedagogical moment does not permit us to step back from the situation. In the interactive moment of teaching, or dealing with children, there is no time to deliberate rationally and morally, considering one point of view and another, weighing what are the various possibilities and consequences that this situation offers us.”
(Manen, 2012, s. 12)

Manens beskrivelse af pædagogisk takt og det pædagogiske øjeblik er vores afsæt til at begrebsliggøre og beskrive den pædagogiske rettethed og pædagogers situerede evaluerende praksisser i den forståelsesramme, *at pædagogisk rettethed kommer til udtryk i pædagogiske øjeblikke og igennem pædagogisk takt, og leder til situerede justeringer og evalueringer af barnets rum*, så barnet føler sig trygt og sikkert.

Når vi anvender Manens begrebsapparat til at synliggøre pædagogers rettethed, fremskrives også en semantik om det pædagogiske sagsforholds hermeneutiske-fænomenologiske karakter, hvor vi er optaget af det, vi med Togsverd & Rothuizen (2016) vil kalde *det pædagogiske projekt*. Togsverd & Rothuizen forklarer det pædagogiske projekt med afsæt i Immanuel Kants formulering af det pædagogiske paradoks; “Hvordan kultiverer jeg frihed, hvor der er tvang” (Kant 2012, 35 I Togsverd & Rothuizen, 2016, s. 14). De skriver herom:

“Det pædagogiske projekt går som en rød tråd gennem den moderne tid og baserer sig grundlæggende på forestillinger om, at et menneske skal kunne hvile i sig selv, blive respekteret og anerkendt som den person, hun er, være myndigt, selvstændigt væsen og træffe valg. [...] Når målet med pædagogikken er at gøre den anden selvstændig, må pædagogen give muligheder for, at denne selvstændighed kan udfoldes.” (Togsverd & Rothuizen 2016, s.14-15)

Det pædagogiske projekt handler ifølge Togsverd og Rothuizen derfor om, at pædagogen på én og samme tid indfører den anden, i denne sammenhæng barnet, i det, der er, og samtidig giver plads til, at barnet f.eks. igennem legen kan overskride sig selv og blive en del af en større verden. Herigennem udfolder barnet sig til selvstændighed og til at blive sig selv (Togsverd & Rothuizen, 2016, s. 14). For at skrive dette sagsforhold frem, har vi endvidere ladet os inspirere af Max van Manens metodologi og fænomenologi samt klassisk etnografisk metode.

Vores metodologiske og metodiske ramme

Baggrunden for vores undersøgelse udspringer af et forskningsprojekt knyttet til ”Program for Barndomspædagogik” på VIA University College, som handler om *Hvordan børn kan medvirke til kvalificering af pædagogers arbejde med læringsmiljø og evaluering*. Her undersøgte vores projekt 1) hvordan pæagoger i praksis udvikler læringsmiljøet i dagtilbuddet gennem inddragelse af børns perspektiver,

og 2) hvordan sensitive møder mellem børn og voksne kan bidrage til udviklingen af en professionsunderstøttende evalueringskultur.¹

Vores forskningsprojekt baserer sig blandt andet på to etnografiske feltarbejder (Hammersley & Atkinson, 2007; Hastrup, 2003) i form af deltagerobservation (Spradley, 1980) i to institutioner i Aarhus og igennem formelle og uformelle interviews (Hammersley & Atkinson, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009) med pædagoger samt ved et aktionsforskningsinspireret samarbejde (Nielsen & Nielsen, 2010) med institutionerne, som var organiseret i en række workshops, hvor pædagoger og forskere mødtes og delte fortællinger om praksis med henblik på at udvikle nye forståelser og tiltag omkring evaluering, som pædagogerne kan bruge i deres dagligdag (Jørgensen, 2020 in review). Analyserne i denne artikel baserer sig primært på vores empiri fra de to feltarbejder, hvor vi metodologisk og metodisk kobler Manens fænomenologiske forskning med klassiske etnografiske forståelser om feltarbejde og deltagerobservation.

Fænomenologisk forskning og etnografisk metode

Manen beskriver i sin artikel “Phenomenology of Practice” (2007), hvad fænomenologisk forskning blandt andet handler om:

“In doing phenomenological research (...) the aim is not to create technical intellectual tools or prescriptive models for telling us what to do or how to do something. Rather, a phenomenology of practice aims to open up possibilities for creating formative relations between being and acting, between who we are and how we act, between thoughtfulness and tact.” (Manen, 2007, s. 13)

Inspireret af Manen sigtede vores feltarbejder og deltagerobservationer ikke på at udvikle viden eller værktøjer, som skulle inspirere til nye tekniske eller formaliserede evalueringsformer til brug for pædagoger i og om deres praksis. I stedet tilstræbte vi igennem vores deltagerobservation i felten at synliggøre pædagogers situerede praksisser og forholdet mellem det, vi med Manen vil karakterisere som *den pædagogiske væren* og *den pædagogiske handling*, for herigennem vise hvordan pædagogisk rettethed in situ bliver til igennem pædagogisk takt. For at gøre det tilstræbte vi at lave så ”tætte beskrivelser” (Geertz, 1973; Ehn og Löfgren, 2006) som muligt både i vores feltnoter og i den efterfølgende bearbejdning. Formålet var at indfange stemninger, situationer, øjeblikke, som kunne forstørre den pædagogiske hverdags kompleksitet. I de følgende empiriuddrag og analyser prøver vi derfor, så “tæt” som muligt, at vise, hvordan pædagoger sanser og observerer både verbale og nonverbale signaler fra børnene, og hvordan pædagogerne på denne baggrund responderer, reagerer og justerer deres handlinger med barnet eller børnegruppen.

1 Forskningsgruppen består af Ph.d. og Docent Anette Boye Koch, Lektor og Ph.d. studerende Hanne Hede Jørgensen, Lektor Dina Dot Dalgaard Andersen, Lektor Hanne Laursen og Lektor Pia Rauff Krøyer, Program for Barndomspædagogik, VIA UC.

Gennem vores deltagelse i felten har vi som forskere desuden arbejdet med en opmærksomhed på vores egen subjektivitet, sanselighed og sensitivitet i mødet med felten, hvor vi igennem vores kropslige og mentale deltagelse søgte at undersøge hvilke betydninger, rationaler og stemninger, der karakteriserede hverdagslivet (Hastrup, 1992; 2003). Vi havde derfor heller ikke på forhånd nogle definerede steder eller situationer i felten, vi ville observere på, men snarere lod vi os føre af vores fornemmelser og sensitivitet over for situationer, der kaldte på vores opmærksomhed, fordi ”det ville os noget”. Omvendt var vi som forskere også optaget af ”noget”, nemlig den pædagogiske rettethed. Derfor var det heller ikke alt, vi spurgte ind til, eller for den sags skyld havde øje for i vores feltarbejde. På den måde var vores blik også begrænset af vores egen subjektivitet, forforståelse og den forskningsmæssige afgrænsning, som vores forskningsprojekt i sig selv lagde (Hastrup, 1992; 2003; 2010). Feltarbejdet og skabelsen af empirien var altså karakteriseret ved en samtidighed mellem en åbenhed for det, felten ville os, og det Kirsten Hastrup betegner som en nødvendig beskæring af det empiriske objekt gennem den rammesætning og afgrænsning, som vores analytiske objekt udgjorde (Hastrup, 2003, s. 15).

I det næste præsenterer vi tre empiriuddrag, som vi har udvalgt, fordi vi finder, at de på forskellige måder viser, hvordan pædagogisk rettethed udfolder sig in situ i pædagogisk praksis, og hvordan dette leder til situerede justeringer og evalueringer af barnets rum. Hvert empiriuddrag analyseres efterfølgende med Manens begreber om pædagogisk takt og det pædagogiske øjeblik som beskrevet tidligere.

Et pædagogisk øjeblik ved kanten af sandkassen

“Da jeg går ind på legepladsen, bliver mit blik fanget af en pædagog, der sidder med et barn på sit skød, så barnets ansigt vender ind mod pædagogens bryst. De sidder på kanten af sandkassen. Barnet har været meget ked af det. Hun har stadig tårer på sine kinder, og hun hikster, så hendes krop ryster, når hun trækker vejret ind. Pædagogens krop er helt i ro. Hun taler meget stille, og fokuserer med sit blik på barnet, der lytter intenst.

Det ser ud som om, at der kun er de to i verden lige nu, og at dette øjeblik lukker sig om dem. Jeg er fascineret af intensiteten i situationen, og hvordan pædagogen med sin krop og vokalisering langsomt og roligt får barnet mere og mere i ro, mens hun genfortæller barnets oplevelse med barnets ord,

”Og så gik du hen til...” (barnet nikker). ”Og så blev han sur...” (barnet nikker). ”Og så blev du meget ked af det” (barnet nikker fokuseret igen).

Dialogen fortsætter, indtil barnets krop og vejrtrækning bliver mere og mere rolig, og pædagogens og barnets vejrtrækning til sidst næsten følger hinanden. Pædagogen kigger på barnet: ”Er du klar til at lege videre nu?” Barnet nikker, hopper ned fra pædagogens skød og løber hen mod gyngerne.”

Empiriuddraget illustrerer, hvordan pædagogisk takt (Manen, 1991) kommer til udtryk igennem et pædagogisk øjeblik (Manen, 2012) på legepladsen. Det ser vi idet pædagogen i mødet med barnet, afstemmer og anerkender barnets kropssprog, tonefald, stemning og intentioner: Pædagogen taler roligt til barnet, gen-

nemgår oplevelsen med barnet og holder barnet tæt ind til sig, indtil barnets og hendes vejrtrækning næsten bliver synkront. Når vi karakteriserer pædagogens handling som et udtryk for pædagogisk takt, er det fordi, pædagogen med sit kropssprog, tonefald og opmærksomhed viser en umiddelbar åbenhed og indlevelse i barnets levede verden. En indlevelse, hvor pædagogen – in situ – værner om barnets rum (Manen, 1991, s. 135 ff.). Dernæst spørger hun, da barnet er faldet til ro, om barnet er klar til at lege igen. Barnet nikker, og pædagogen leder barnet videre ind i en ny legeaktivitet. På den måde mener vi også, at øjeblikket har evaluerende karakter i selv, fordi pædagogen tager afsæt i barnets oplevelse ved at undersøge, hvad der har gjort barnet oprørt – en tilbageskuen. Dernæst, da barnet er faldet til ro, leder hun barnet ud i nye legeaktiviteter – en fremadskuen. Heri ligger en rettetthed – en pædagogisk rettetthed - som retter sig mod det, vi forstår som det pædagogiske projekt (Togsverd & Rothuizen, 2016, s. 13), hvor pædagogen gennem sine handlinger og sprog i øjeblikket understøtter barnets oplevelse af, at det er et betydningsfuldt og selvstændigt menneske, der bliver taget alvorligt, og hvor hun leder barnet til igen at kunne orientere sig mod verden. Med andre ord støtter pædagogen barnet i at blive sig selv (Togsverd & Rothuizen, 2019).

Det næste empiriuddrag viser et pædagogisk øjeblik mellem en pædagog og en gruppe børn fra vuggestuen, og hvordan den pædagogiske rettetthed “balanceres”.

Balancering og rettetthed i vuggestuen

“Pædagogen Maja har fundet motorikplader frem. Hubert og Valdemar sidder på lege-tæppet og kigger nysgerrigt over på Maja, mens hun fordeler dem ud på gulvet.

Hubert og Valdemar stavrer over til Maja. Hun kigger på dem begge: “Skal I have en tur over pladerne?”. Hun tager hjemmesko og strømper af Hubert og Valdemar. Hubert sætter forsigtigt foden på den første plade med riller, mens han ser koncentreret ned på den. Valdemar starter først med hænderne på en plade og kravler op på den. Maja sidder på knæ og strækker sig ud, så hun kan nå dem begge med en hånd. Valdemar og Hubert bevæger sig forsigtigt fremad, mens det gibber i deres fødder og resten af kroppen. De har store øjne.

Imens er Levi kravlet over til pladerne og tager fat i Majas trøje for at hive sig op. Maja svajer lidt til siden, imens hun stadig har Hubert og Valdemar i hånden. Maja ser på ham: “Vil du også prøve, Levi?”. Hun slipper Valdemar, som tilter ned fra en plade og ruller om på ryggen. Hun tager Levi i hånden, og Levi prøver at sætte sine bare fødder på én af pladerne med en masse knopper. Det giver et gib i ham, og han smiler over hele hovedet. “Ja, den føles sjovt på fødderne,” siger Maja og smiler til ham. Maja kigger smilende tilbage på Hubert, som hun stadig har i hånden, og som er ved at kæmpe sig over en plade med dybe riller. Valdemar har rejst sig op og stavrer over mod legekøkkenet med en motorikplade i hånden.

Et ordentligt bump kommer fra køkkenet, og noget vælter ned. Maja ser over mod køkkenet: “Hov, Valdemar, det væltede ned fra bordet”. Hun slipper Levis og Huberts hænder og går hen i køkkenet til Valdemar. Levi og Hubert synker sammen til hver sin side af pladerne. Levi rejser sig op og følger efter Maja og ud i køkkenet. Han begynder at lege med maden i køkkenet sammen med Valdemar. Maja sidder med ryggen til væggen og

ser på dem. "Uhm, det smager godt Valdemar!" mumler Maja, mens Valdemar prøver at proppe en udstoppet stof-agurk i munden på hende. Hubert kommer til fra motorik-pladerne og har fundet en dukke på vejen. "Hej Hubert, har du en dukke med? Skal vi putte den i barnevognen?". Maja kravler over til Hubert. Levi og Valdemar leger videre i køkkenet."

Empiriuddraget viser ligesom tidligere uddrag, hvordan pædagogen gør pædagogisk takt (Manen, 1991) og i denne sammenhæng sammen med en gruppe af børn. Selvom pædagogen i øjeblikket bogstaveligt talt skal "balancere" tre børn rundt på gulvet, følger hun med sin krop, sit blik og sin tone børnene rundt i rummet, og hun imødekomme dem hver især med ro og afstemthed. Samtidig tjener empiriuddraget også til at vise, hvordan den pædagogiske rettethed kommer til udtryk i forholdet mellem det, vi med Manen (2007) vil kalde den pædagogiske væren og den pædagogiske handling. Dette i den forstand at pædagogen på én og samme tid både møder børnene med en sensitivitet og opmærksomhed, som understøtter børnene i deres handlinger – den pædagogiske væren, og leder kontinuerligt børnene videre i deres færden - *den pædagogiske handling*. Den pædagogiske rettethed kan i uddraget også forstås som en "balancering" af børnenes intentioner, hvor pædagogen fysisk og mentalt afstemmer flere af børnenes intentioner på én gang, og herigennem også balancerer forskellige måder at lede dem videre på.

Det sidste empiriuddrag er fra børnehaven, og viser, hvordan pædagogerne i fællesskab fastholder opmærksomheden om noget fælles og pædagogisk væsentligt blandt en større gruppe af børn.

Smil, blikke og rettethed mellem børn og pædagoger

Pædagogen Lotte har været alene med de 14 yngste børn på stuen hele formiddagen, mens den anden pædagog, Peter, har været afsted på tur med børnehavegruppens største børn. De største børn skulle alle på besøg på den lokale skole.

Lotte er i gang med de sidste oprydninger efter formiddagens aktiviteter med de mindste børn. Imens hun rydder op sammen med et par børn, leger de mindste på stuen. Pludselig kigger hun op, retter sin opmærksomhed mod gangen og råber: "Hej med jer!". Det er de seks største børn, der kommer hjem fra deres skolebesøg, og nu er de på vej ned mod garderoben for at tage deres tøj af.

Kort efter tumler de glade og smilende ind ad døren til rød stue. "Hej!" siger Lotte igen og smiler stort tilbage til dem, mens hun sætter sig på en stol, som hun placerer foran den lille gruppe af børn. Hun breder armene ud, klapper herefter lidt i hænderne, og hun spørger smilende og forventningsfuldt:

"Nå, hva' så?! Var det hyggeligt?!". Børnene smiler og nikker.

Hun kigger nu direkte og spørgende på Emil. "Ku' du li' det?". "Ja, det var sjovt," siger Emil. "Så du så Phillip deroppe [én af de tidligere børn i børnehaven]?". "Ja, det gjorde jeg! Men vi nåede ikke at snakke sammen," siger Emil med et træk på skulderen. "Men tror du, han kunne kende dig?!" spørger Lotte forventningsfuldt og med store øjne. "Ja, det tror jeg godt, han ku', for han smilede til mig!" svarer Emil smilende.

"Hvad lavede I egentlig deroppe?" Spørger Lotte videre og kigger nu på Ida. Ida går engageret i gang med at fortælle, og samtalen fortsætter nogen tid mellem Lotte og de kommende skolebørn. Alle de seks kommende skolebørn bliver stående omkring Lotte, imens de fører dialoger om børnenes oplevelser på skolen. Undervejs kommer nogle af

de mindste børnehavebørn til. Nogle bevæger sig roligt hen mod gruppen og lytter med og observerer, men andre kommer løbende med fuld fart mod pædagogen Peter, der hele tiden har stået i periferien af Lotte og den lille gruppe af børn. Nogle løber lige ind i Peter, giver ham et klask på låret og siger: "Hej Peter, hvor har du været?!" eller: "Ved du, hvad vi har lavet!?". Nogle kommer også blot til og tager ham i hånden. Hver gang reagerer Peter med et kort lille smil, et klem i hånden eller en kort kommentar og retter herefter både sin krop og blik tilbage til gruppen af kommende skolebørn, der er i gang med at tale med Lotte om deres oplevelser og tanker fra formiddagen. En gang imellem søger ét af de kommende skolebørn hans blik, alt imens de fortæller, og han nikker bekræftende og roligt smilende. Også Peter og Lottes blik mødes jævnligt, som ville de bekræfte hinanden i, at der er noget godt på spil her...

Uddraget viser, hvordan pædagogerne i samarbejde understøtter hinanden i at fastholde et pædagogisk øjeblik (Manen, 2012) om noget, som de begge finder væsentligt. I dette tilfælde er sagen storebørnsgruppens oplevelser af besøget fra skolen. Lotte praktiserer, for os at se, pædagogisk takt (Manen, 1991), når hun bringer børnene sammen med sin krop, sit toneleje og sin energi, ligesom at hun lytter opmærksomt på børnenes tilbagemelding. Tilbagemeldingen fra børnene handler måske ikke for Lotte om, at få viden om hvordan de kan gøre næste skolebesøg bedre. Snarere handler det om, sammen med børnene, at gå på opdagelse i deres oplevelser af skolebesøget, og at lade denne oplevelse stå frem som værende vigtig i sig selv lige nu. Ligesom Lotte praktiserer Peter også pædagogisk takt (Manen, 1991), når han fastholder dette øjeblik sammen med Lotte, ved at han nikker bekræftende og roligt til børnenes respons til Lotte og gennem sin øjenkontakt og små smil til Lotte og børnene. Usagt understøtter de begge med deres krop, blik og engagement øjeblikket, som, de ved, rummer nogle væsentlige pædagogiske kvaliteter. Disse kvaliteter handler om at tage børnenes oplevelser alvorligt og gennem samtalen fundere børnenes oplevelse i børnene selv. I lighed med sidste uddrag er det ligeledes et eksempel på, hvordan den pædagogiske rettedhed kommer til udtryk i mødet med en børnegruppe, hvor pædagogerne balancerer imellem mange børns intentioner og perspektiver på oplevelsen, men hvor pædagogerne i fællesskab og med en fælles pædagogisk rettedhed skaber et rum, hvor børnene, individuelt og som gruppe, bliver set, hørt og taget alvorligt.

Afslutning – Udvikling af evalueringskultur i dagtilbud

Vi har med vores empiriuddrag og analyser vist, hvordan pædagogisk rettedhed udfolder sig i den pædagogiske hverdagspraksis, og hvordan den har evaluerende karakter i sig selv. Gennem pædagogisk takt og pædagogiske øjeblikke møder pædagoger børn og børnegruppe med en sensitivitet, opmærksomhed og rettedhed, som kontinuerligt understøtter barnets oplevelse af at blive taget alvorligt, føle sig tryk og i at blive sig selv. I vores bud på en forståelse af pædagogisk evalueringspraksis er det således den pædagogiske rettedhed, der er målet i sig selv, fordi den retter sig mod det pædagogisk projekt. Dette henviser til, at pædagogen gennem den pædagogiske rettedhed på én og samme tid indfører barnet, i det,

der er, og samtidig giver plads til, at barnet kan overskride sig selv og blive en del af en større verden. Det kan måske udfordre klassiske evalueringsforståelser og praksisser, fordi den ikke umiddelbart har bestemte prædefinerede mål som genstand for evalueringsprocessen. Følger vi artiklens argumentation kan man endda fristes til at sige, at pædagoger allerede arbejder evaluerende. Så hvorfor udvikle en evalueringskultur, hvis der allerede eksisterer situerede evaluerende praksisser i vores dagtilbud?

En fortolkning af de styringsmæssige rationaler, der ligger bag kravet om udviklingen af en systematisk evalueringskultur i dagtilbudsloven, kunne pege på, at der ikke findes en evalueringskultur i vores dagtilbud. Eller at der ikke findes en evalueringskultur i tilstrækkeligt omfang eller på den rigtige måde. Følger vi denne fortolkning, åbner det op for en kritisk opmærksomhed på, at dagtilbudsområdet er et stærkt politiseret og omdiskuteret felt, hvor politiske og forvaltningsmæssige mål- og metodestylinger har været under udvikling og indflydelse siden indførelsen af de første pædagogiske læreplaner i 2004 (Togsverd, 2018). Dagtilbudsloven, den styrkede læreplan og kravet om etablering af en evalueringskultur kan således betragtes som en del af et samlet felt, hvor mange interesser er på spil og har fået indflydelse. Ligesom det, både nu og i de kommende år, kan ses som et felt, der skal skabes, og hvor netop kulturer skal udvikles på baggrund af den nye lovgivning.

Det er netop denne kulturskabelse i praksis og debatten herom, vores forskning og artikel ønsker at bidrage til. Når vi vælger at skrive de situerede evaluerende praksisser frem, er det både for at bidrage med en opmærksomhed på, at pædagoger allerede arbejder pædagogisk rettet, opmærksomt og sensitivt, og at dette pædagogiske arbejde er funderet i historiske, samfundsmæssige samt videns- og værdibaserede måder at forholde sig til børn, pædagogik og pædagogisk hverdagspraksis på. Det ser vi ikke kun i de tre eksempler fra vores empiri i denne artikel, men på forskellige måder i vores samlede empiri fra forskningsprojektet (Andersen, 2020; Koch, 2021; Koch & Jørgensen, 2020).

Mange etablerede evalueringsforståelser bygger på en logisk, rationel, instrumental og målorienteret tilgang (se fx Vedung, 2009; Næsby, 2018; Frøkjær, 2015; Qvortrup, Laustsen & Tjalve, 2018; Andersen, 2013 som på forskellige måder redegør for dette). Hvis vi i stedet tillader at lade evalueringsforståelser have en mere fænomenologisk karakter, kan det for det første hjælpe os med at fastholde blikket på de kvaliteter, der allerede er i praksis. For det andet hjælpe os til at udvikle en evalueringskultur, som netop fastholder et børnesensitivt perspektiv. Dette spænd imellem en målrational og den fænomenologisk orienterede tilgang til evalueringer er også det Kim Rasmussen, Jan Kampmann og Dina Danielsen begrebsætter som forskellen mellem formelle og uformelle evalueringsformer (Rasmussen, Kampmann & Danielsen, 2010). Både i førnævnte forsknings- og udviklingsarbejde og i vores eget tyder det på, at det især er de mere uformelle evalueringsformer, der opleves som meningsfulde af pædagoger, når de skal reflektere over og udvikle den pædagogiske kvalitet i deres hverdagspraksis. Det skyl-

des blandt andet, at de uformelle evalueringsformer er optaget af at undersøge, hvordan den pædagogiske praksis understøtter børns udvikling, trivsel, læring og dannelse, og hvordan praksis kan udvikles gennem en skærpelse af det pædagogiske blik og opmærksomhed – den pædagogiske rettethed – der ikke nødvendigvis skal (eller kan) målsættes eller planlægges.

Den pædagogiske rettethed afspejler altså for os vigtige kvaliteter ved pædagogisk arbejde, fordi det handler om, hvordan pædagoger møder barnet og børnene i nuet, og hvordan det bliver til pædagogiske situationer; situationer, som ikke er planlagte, ikke kan planlægges, ikke har prædefinerede mål og ikke kan didaktiseres. De opstår. Pædagogerne må derfor i situationerne rette sig, afstemme, prioritere og tage valg med al den omtænksomhed, interesse og omsorg de kan etablere. Og det hviler, som vi har set, på en kompleks aflæsning af konkrete børn og situationer, et kendskab til dem og en viden om det, børnene kommer fra og bevæger sig mod. Dette både helt konkret og i en større dannelsesmæssig og samfundsmæssig sammenhæng. Den rettethed, vi skriver frem, rummer på den måde pædagogiske kvaliteter, værdier og det pædagogisk projekt. Netop heri ligger argumentet om situerede evaluerende praksisser.

Litteratur

- Ahrenkiel, A., Warring, N., Nielsen, B.S., Schmidt, C., & Sommer, F.M. (2013). *Daginstitutionen til hverdag - den upågtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen, D.D.D. (2020). Børns perspektiver i evaluering i dagtilbud. CEPRASriben, (26) (under udgivelse)
- Andersen, D.D.D., & Lund, J. H. (2018). Børneperspektiver i evaluering af den pædagogiske læreplan i daginstitutioner. *Tidsskrift for socialpædagogik*, s. 15-27.
- Andersen, P.Ø. (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, S. (2004). Kategorisering – Fællesmængder og særpræg hos børn. I: K. Hastrup, *Viden om Verden – En grundbog i antropologisk analyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede Læreplan - rammer og indhold*. Hentet 22/06/2020: <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan-rammer-og-indhold>
- Dagtilbudsloven (2018). Lov.nr. 2 af 06/01 2020. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/2>
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. Aarhus: Klim.
- Frøkjær, T. (2015). Pædagogisk dokumentation og evaluering. I T. Ankerstjerne, & S. Brostöm (red.), *Håndbog til pædagoguddannelsen - Ti perspektiver på pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Geertz, C. (1973). *The interpretations of cultures*. New York: Basic Books.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekter. I U.A. Madsen (red.), *Pædagogiske Antropologi* (s. 53-75). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography - Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt - Om forbløffelse*. København: Gyldendal.

- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden - En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I S. Brinkmann, & L. Tangaard (red.), *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Højlund, S. (2002). *Barndomskonstruktioner - På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. København: Gyldendal
- Højlund, S. & Gulløv, E. (2003). *Feltarbejde blandt børn - metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Carpe.
- Johansson, E. (2008). Atmosfære og pædagogik. I S.D. Liberg (red.), *Atmosfære i pædagogiske arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Jørgensen, H.H. (2020). Workshop som metode i pædagogiske forskning - Med afsæt i et forskningsprojekt om meningsfulde børnesensitive evalueringer. (In review)
- Jørgensen, H.H., & Tuft, K. (2018). Pædagogers sprog - professionsviden, fagsprog og forskning. I H.H. Jørgensen, & K. Tuft (red.), *Pædagogers sprog*. København: Akademisk Forlag.
- Jørgensen, H.H., Rothuizen, J.J., & Togsverd, L. (2019). *Pædagogik og fortælling - At fortolke, forstå og forny pædagogisk praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kjær, B. (2010). *Inkluderende pædagogik - God praksis og gode praktikerer*. København: Akademisk Forlag.
- Koch, A.B. (2013). Når børn trives i børnehaven. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (01) s. 72-81.
- Koch, A.B. (2021). Pædagogers arbejde med børn som deltagere i udvikling og evaluering: "Hvor skal sofaen stå?". I I. Kornerup, & M. Petersen (red.), *Perspektiver på børns deltagelsesmuligheder i socialt og pædagogiske arbejde - praksis, forskning og udvikling - Et nordisk tværviden-skabeligt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag. (under udgivelse)
- Koch, A.B., & Jørgensen, H.H. (2020). *Pædagogiske hverdagsevaluering - med inddragelse af børns perspektiver*. Hentet fra bupl.dk: <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2020/03/filer-hverdagsevaluering-til-nettet-rettet-15.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til en håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Manen, M.v. (1991). *The Tacht of teaching - The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University for New York Press.
- Manen, M.v. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology of Practice*, Volume 1, No. 1, s. 11-30.
- Manen, M.v. (2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact, *Phenomenology & Practice*, Volume 6, No. 2, s. 8-34.
- Nielsen, B.S., & Nielsen, K.A. (2010). Aktionsforskning. I S. Brinkmann, & L. Tangaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 97-120). Hans Reitzels Forlag
- Næsby, T. (2018). Datainformerede praksisudvikling og udvikling af evalueringskultur. I T.H. Mortensen & T. Næsby (red.), *Den Styrkede pædagogiske læreplan - Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Palludan, C. (2005). *Børnehave gør en forskel*. København: Dansk Pædagogisk Universitetsforlag.
- Qvortrup, A., Laustsen, S.M., & Tjalve, L.T. (2018). *Professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, K., Kampmann, J., & Danielsen, D. (2010). At opbygge evaluering i pædagogisk praksis: en flerstemmig beretning om oplevelser og erfaringer med at etablere social bæredygtig evalueringspraksis i børneinstitutioner og SFO. Roskilde Universitet.
- Rothuizen, J.J. (2015). *På sporet af pædagogers faglighed - Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Rømer, T., Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2011). *Uren Pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. New York: Springer.
- Spradley, J.P. (1980). Participant Observation. London: Holt, Reinhart and Winston.

- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne: beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Togsverd, L. (2018). Lærerplaner på et pædagogisk grundlag. I T.H. Mortensen, & T. Næsby (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan - Grundbog til dagtilbudspædagogik* (s. 19-34). Frederikshavn: Dafolo.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2016). Indledning. Pædagogik og opdragelse som ballade - Om pædagogik som en menneskelig udfordring. I L. Togsverd, & J. J. Rothuizen (red.), *Pædagogiske ballader - Perspektiver på pædagogers faglighed* (s. 11-30). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2016). *Pædagogiske Ballader - Perspektiver på pædagogens faglighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Vedung, E. (2009). Evaluering som udvikling. CEPRA-Striben, (04), s. 8-13.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver - børn som ligeværdige medspiller i socialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.