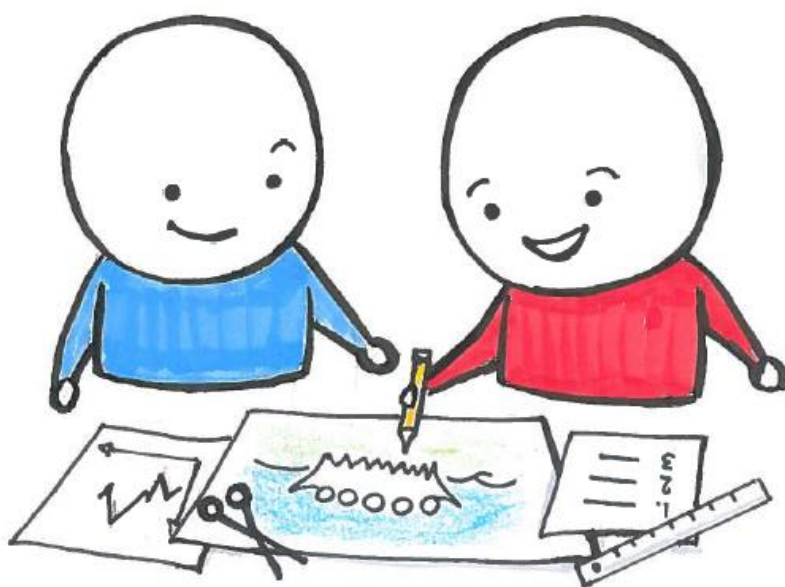


DIALOGER OM KVALITET

**Hvordan viden om kvalitet udveksles,
forstås og styres i to kommuners
organisering af daginstitutionsområdet**



Forskningsrapport af
*No Emil Kampmann,
Anja Svejgaard Pors,
Lotte Trangbæk &
Jan Kampmann*

KØBENHAVNS
PROFESSIONS
HØJSKOLE

XP

Center for
Daginstitutionsforskning

Dialoger om Kvalitet

Hvordan viden om kvalitet udveksles, forstås og styres i to kommuners organisering af daginstitutionsområdet

© No Emil Kampmann, Anja Svejgaard
Pors, Lotte Trangbæk & Jan Kampmann.

2019, Københavns Professionshøjskole.
Udgivet som elektronisk publikation.

Forsideillustration: Lotte Trangbæk.

ISBN: 978-87-7548-248-1

FORORD

Forskningsprojektet *Dialoger om kvalitet* har gennem 2018 og i løbet af foråret 2019 undersøgt, hvordan pædagoger, institutionsledere, områdeledere, pædagogiske konsulenter, forvaltningsledere og dagtilbudsschefer i to kommuner beskriver, hvad de forstår ved 'pædagogisk kvalitet', hvordan de udveksler viden om kvalitet, samt hvordan arbejdet med kvalitet bliver styret.

Tak til alle de professionelle som har givet sig tid til at bidrage ved at deltage i interviews.

Projektet er støttet af BUPL's forskningspulje og er tilrettelagt i sammenhæng med det BUPL-finansierede udviklingsprojekt *Sammen om kvalitet i daginstitutioner*. Erfaringerne fra udviklingsprojektet er udgivet i publikationen *Sammen om evalueringskultur og læringsmiljø*.

Dialoger om kvalitet er udarbejdet af lektor, ph.d. No Emil Kampmann, lektor, ph.d. Anja Svejgaard Pors og chefkonsulent Lotte Trangbæk, Ledelse, Organisation og Forvaltning på Københavns Professionshøjskole samt professor Jan Kampmann, Center for Daginstitutionsforskning ved Roskilde Universitet.

Undervejs i processen har mange gode kollegaer brugt tid og kræfter på at diskutere projektet med os. Tak for det! Der skal imidlertid lyde en særlig tak til studentermedhjælp Freja Amalie Hvidtfeldt Stanek for tålmodigt, grundigt og minutiøst arbejde med at transskribere vores interviews. Ligeledes en særlig tak til forskningsassistent Jon Sparre Bach Conrad, for hjælp til studier af nationale politiske dokumenter.

God læselyst!

For mere viden om projektet og dets resultater er du velkommen til at kontakte forskningsprojektleder No Emil Kampmann (noka@kp.dk)

INDHOLD

FORORD	1
RESUMÉ	4
KAPITEL 1 INDLEDNING.....	7
Forskningsspørgsmål	9
Læsevejledning	10
KAPITEL 2 METODE & ANALYSESTRATEGI	12
Processuel forskningspraksis.....	12
Interview som samtale.....	15
Forskning som interaktion med praksis.....	18
Empiribehandling.....	19
KAPITEL 3 ORGANISERING AF DIALOG- OG UDVEKSLINGSPROCESSER	21
Anledninger for dialoger	22
Mundtlige udvekslinger og koordinering i institutionerne	24
Dialoger organiseret efter hierarkiets principper	26
Organiseringens udfordringer – mangel på sammenhæng og blindgyder.....	29
Opsamling – organisering som hierarki eller labyrint?	33
KAPITEL 4 FORBINDELSERNE MELLEM STYRINGSKÆDENS NIVEAUER.....	34
Repræsentation af kvalitet	34
Oversættelse, mediering og sortering	39
Forbindelsesarbejdets udfordringer – fiktion & feedback.....	43
Opsamling – repræsentation som gengivelse eller transformation?	46
KAPITEL 5 FORSTÅELSER AF KVALITET.....	48
Fælles forståelse af tre kvalitetsdimensioner	48
Forskellige orienteringer i forhold til begrebet kvalitet.....	51
Kvalitetsforståelsernes udfordringer – fra én til flere orienteringer	55
Opsamling – kvalitetsforståelsernes mange akser	57
KAPITEL 6 SYNLIGGØRELSE AF KVALITET	59
Indirekte beskrivelser af kvalitet	59
Synliggørende rationaler for styring på afstand	62
Synliggørelsens udfordringer – de modsatrettede krav	69
Opsamling – kvaliteten af kvalitet.....	70

KAPITEL 7 DET UNDERLIGGENDE NATIONALE STYRINGSIDEAL.....	72
Fra professionsstandard til strategisk-organisatorisk standard	72
Samfundsøkonomisk investering og læringsoptimering	74
Potentialisering via evalueringer	78
Fra synsning til systematik og tydelig pædagogik.....	80
Opsamling – den (måske) ubemærkede transformation.....	82
 KAPITEL 8 PÆDAGOGISK KVALITET I EN DATAORIENTERET	
STYRINGSDAGSORDEN.....	84
Hvad kendetegner dialogprocesserne om kvalitet?	84
Hvordan beskrives pædagogisk kvalitet?.....	87
Hvilke styringsambitioner former kvalitetsarbejdet?	89
Styringsønsker om dokumentation, data og evaluering	91
Kritisk-konstruktive kommentarer til de kommunale aktører	92
 LITTERATUR.....	98

RESUMÉ

Denne rapport formidler resultaterne fra forskningsprojektet *Dialoger om kvalitet*, der har undersøgt, hvordan viden om kvalitet udveksles, forstås og styres i den kommunale organisering af daginstitutioner. Undersøgelsen er primært baseret på interviews med pædagoger, institutionsledere, områdeledere, pædagogiske konsulenter, forvaltningsledere og dagtilbudsschefer¹ i to kommuner om deres oplevelser med og opfattelser af samarbejdet om kvalitet i kommunen. I tillæg hertil er en række kommunale og nationale policy-dokumenter også blevet undersøgt.

Forskningsrapporten bidrager med ny viden om de processer og rationaler, der er på spil i samarbejdet om kvalitetsudvikling på tværs af den kommunale organisering af daginstitutionsområdet. Projektets intention er at skabe indsigt i de komplekse og mangfoldige samspil mellem forskellige professionelle logikker, styringsrationaler og former for viden, som præger institutioner og forvaltningers udvekslinger af viden om kvalitet. Formålet med projektet er dels at skabe blik for strukturelle præmisser, der udfordrer, besværliggør eller komplicerer samarbejdet, dels at komme med bud på opmærksomheder, som kan bidrage til håndteringen af disse udfordringer.

I udforskningen af udfordringer og muligheder i samarbejdet mellem institutioner og forvaltning søger vi at nuancere forståelsen af forholdet mellem forvaltning og daginstitutioner som noget, der ofte beskrives via dikotomiske kategoriseringer af 'os' overfor 'dem'. Rapportens analyser viser, hvor opdelingen i to positioner mellem 'forvaltning' og 'institution' giver mening, og hvor det omvendt er vigtigt at have øje for flere væsentlige nuancer for at indfange de organisatoriske koordinations- og meningsskabelsesprocesser, som er i spil.

Rapporten viser, hvordan der i daginstitutionerne er et stærkt fokus på at have udvekslinger om kvalitet med kollegaer. Disse udvekslinger er typisk bundet til et fysisk nærvær, via mundtlig og kropslig koordinering. På det politiske og forvaltningsledelsesmæssige niveau finder vi derimod et udbredt ønske om at kunne forholde sig til, og styre på, den pædagogiske udvikling af kvalitet – men på afstand af de pædagogiske interaktioner mellem professionelle og børn. Ambitionen om at kunne styre kvalitet på afstand af den konkrete praksis skaber en efterspørgsel på beskrivelser af kvalitet, som kan dekontekstualiseres tid og rum, og 'rejse' mellem de mange professionelle

¹ I denne rapport anvendes betegnelsen 'institutionsleder', om de daglige pædagogiske ledere, der har et ledelsesmæssigt ansvar for det daglige pædagogiske arbejde på en eller flere matrikler. Endvidere bruges betegnelsen 'konsulent' om de forvaltningsansatte pædagogiske konsulenter.

aktører på tværs af den kommunale organisering, der kan karakteriseres som en styringskæde. Det politiske ønske om beskrivelser af kvalitet afføder krav om, at der produceres dokumentation, data og evalueringer, som på forskellig vis kan gøre det professionelle arbejde synligt på afstand af den kontekst, hvori det foregår.

Rapporten viser, at dokumentation, data og evalueringer er fleksible betegnelser, der refererer til en række forskelligartede vidensformer, som i praksis tilskrives forskellige funktioner. I denne organisatoriske kompleksitet viser rapporten, hvordan der *på tværs* af styringskædens niveauer kontinuerligt arbejdes med at oversætte, mediere og sortere i informationer, så de både kan blive til beslutningsgrundlag og omsættes til pædagogisk praksis.

Rapporten kategoriserer og beskriver disse forskellige former og formål ud fra en intention om at åbne for mere nuancerede diskussioner af dokumentation, data og evaluering. I denne nuanceringsbestræbelse identificerer rapporten fem forståelser af kvalitet, der orienterer sig i forskellige retninger. Rapportens analyser viser, hvordan disse kvalitetsorienteringer knytter sig til forskellige formål for kvalitetsarbejdet og forskellige måder hvorpå kvalitet gøres synlig. Nedenstående tabel sammenfatter de fem forståelser af kvalitet, som beskrives mere udfoldet i rapportens afsluttende kapitel.

Kvalitets-orientering	Kvalitetens synliggørelse	Kvalitetsbeskrivelsernes formål
Politisk Værktøj	Politikker, strategier, kvalitets-rapporter	At beskrive og repræsentere helhedens (fx kommunens) praksis for at legitimere forskellige politiske mål
Transformation af det professionelle	Pædagogiske koncepter, procedurer eller evalueringsformer, som tydeliggør en struktureret og systematisk tilgang til praksis	At skabe et skifte fra tavs viden og 'synsning' til systematisk og eksplicit begrundet praksis, som er 'synlig' på afstand.
Data-drømmen	Tal og kvantificerbare data	At skabe rationalisering og rationering, fokuserede indsatser og omkostningseffektiv praksis
Performance-strategi	Tegn på succes i form af 'det tællende, fortællende eller oplevede'	At skabe grundlag for markedsføring og positionering af daginstitutionsområdet i konkurrence med andre velfærdsområder eller kommuner.
Pædagogisk udvikling	Samtale og interaktion (sekundært skriftliggørelse)	At udvikle professionel dømmekraft (personlig og organisatorisk kompetence) for at arbejde med pædagogik på 'forbedrede' måder.

Tabellen er tænkt som et koncentrat af rapportens analyser, der søger at udskille forskellige orienteringer, som vi mener skaber fem forskellige kvalitetskonstruktioner og -formål. Det skematiske koncentrat fremstilles vel vidende, at perspektiverne i praksis bliver udtrykt som krav, der er 'sammenviklede og ikke-entydige' som i tabellen. Men intentionen er, på trods heraf, at lave en opsamling, som på skarp vis adskiller fem forskellige orienteringer, som netop via den sammenviklethed, de fremkommer i i den kommunale praksis, skaber en høj grad af kompleksitet i dialogerne om kvalitet. Dette, fordi der kontinuerligt er en flerhed af formål, orienteringer og styringsintentioner koblet til arbejdet med dokumentation, data og evaluering. Og fordi det politiske niveau har en iboende omskiftelighed, der gør, at kravene til, hvad der er relevant dokumentation, data og evaluering, kontinuerligt kan skifte. De forskellige styringsorienteringer eller begrundelser, er derfor nogle gange i modstrid med hinanden, andre gange kobles de sammen i strategisk forening, og endeligt kan de også dukke op som parallelle krav til arbejdet med dokumentation, data og evaluering.

På baggrund af projektets analyser, afsluttes rapporten med en række kritisk-konstruktive opmærksomheder og kommentarer til de forskellige positioner indenfor organiseringen af daginstitutionssområdet.

KAPITEL 1

INDLEDNING

I Dagtilbudsloven, som blev vedtaget i juni 2018, står der, at børn skal trives, lære, udvikle sig og dannes *gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende* (Dagtilbudsloven § 7).

Dagtilbudsloven skriver sig samtidig ind i en nationalpolitisk dagsorden med krav om at udvikle og styre kvalitet gennem forskellige dokumentations- og evalueringsformer. Policy-dokumenter udgivet af politiske aktører som Børne- og Socialministeriet, KL (kommunernes landsforening) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) understøtter ambitionerne om, at daginstitutionerne skal arbejde med dokumentation, evalueringskultur og data som én central måde at styrke institutionernes læringsmiljø på.

Fokus på dokumentation og evaluering som en vej til bedre kvalitet indgår i en mere overordnet udvikling i organiseringen af den offentlige sektor, hvor forskellige kvalitetsstyringsteknologier over en længere årrække har fået fodfæste. Teknologierne griber metodisk og indholdsmæssigt ind i fagprofessionelt arbejde (Pors 2012; 2015; 2016; Kampmann 2015; Trangbæk & Hansen 2015). Nye digitale og tekniske muligheder har intensiveret den bevægelse, så der i stigende grad tales om databaseret styring som element i arbejdet med kvalitetsudvikling inden for den offentlige sektor.

Kvalitetsstyring med fokus på nye teknologier supplerer (og udfordrer) det pædagogiske område, der har en faglig tradition for at arbejde med kvalitetsudvikling og -synliggørelse ud fra mere kontekstnære og kvalitative perspektiver (Andersen m.fl. 2008; Hjort 2012; Danielsen m.fl. 2016; Nørregård-Nielsen 2005). Afsættet for dette projekt har derfor været en nysgerrig udforskning af, hvordan disse styringstendenser kommer til udtryk på daginstitutionsområdet i casestudier af to kommuner.

Det har vist sig at være et gennemgående træk i projektets to cases, at der eksisterer en høj grad af uklarhed om, hvilke kvalitetskriterier det pædagogiske arbejde kan styres og evalueres i forhold til. Eksempelvis fortæller en sekretariatsleder fra en forvaltning om arbejdet med kvalitet:

[Det] er en kompleks opgave, der har nogle iboende paradokser. Forstået på den måde, at dagtilbuddets opgave var jo på et tidspunkt at levere noget pasning, og nu bliver det mere og mere at levere nogle børn, der er klar til at komme i skole ... hvad

det så betyder? Samtidig er der også et bredere perspektiv, som jo handler om dannelse og om at levere nogle hele mennesker. (Sekretariatsleder)

Dansk professionsforskning beskriver en modstilling mellem rationaler, hvor professionsfaglighed og forvaltningsfaglighed opererer med hvert sit udgangspunkt (Hjort 2002; 2005; 2012; Harrits m.fl. 2014; Krejsler 2013; Krejsler m.fl. 2013; Kristensen 2014). Og i studier af samarbejdet mellem pædagoger og forvaltning har fx Togsverd (2015) vist, hvordan der indføres kvalitetsrapporter på daginstitutionsområdet ud fra et argument om, at man herved kan sikre en bedre kvalitet i det professionelle arbejde. Men ifølge Togsverd skaber det langtfra en neutral sikring af kvalitet. Derimod medfører kravet, at pædagoger må orientere sig mod et nyt bureaukratisk sprog, som kan passe ind i rapporterne (Se også Togsverd m.fl. 2018; Schmindt 2017).

Ambitionen med projektet har i det lys været at udfordre og nuancere modstillingen mellem forvaltning og daginstitution ved at undersøge det som et komplekst forhold, der ikke nødvendigvis kan indfanges inden for rammerne af en dikotomi (Olesen & Pors 2016). Som et eksempel på, hvordan forskellige forståelser af kvalitet sameksisterer på kommunalt plan, og hvordan perspektiverne ikke knytter an til forskellige aktørgrupper i en simpel dikotomi mellem forvaltning og profession, beskriver en pædagogisk konsulent:

Politikerne flytter sig hele tiden. Når de får nogle praksisfortællinger, der er fulde af substans, så bliver de glade og optagede af det. Når de så har været på møde i KL og hørt et eller andet, hvor nabokommunen har snakket om gruppestørrelser, hvor mange timer der er pr barn, eller hvornår der er tre voksne på en gruppe, så spørger de: *'kan vi få et tal på, hvad er normeringen hos os?'* (Konsulent)

Udtalelsen illustrerer, at forvaltningen er underlagt en politisk præmis om omskiftelige forståelser af kvalitet, og at kvalitet skal anskueliggøres i forskellige 'kvalitetssprog'. Omvendt nuancerer en institutionsleders fortælling, hvordan pædagogfaglige kvalitetsopfattelser ikke nødvendigvis kolliderer med kvalitetsstyringsteknologier og -krav sat af forvaltningen:

I forbindelse med et udviklingsprojekt, vi har haft, havde jeg jo kontakt med [kommunens konsulent] - hun var jo en del af arbejdet. Det er virkelig også kvalitetsudvikling på højt niveau, fordi vi lavede KIDS-målinger. Supergodt værktøj, hvor man går ind og ser på alle aspekter af en dagligdag - både det fysiske og det psykiske, sprog, legemiljøer og læringsmiljøer og alt muligt andet. Det har givet meget til huset. (Institutionsleder)

Citatet peger på, at samarbejdet med kommunens konsulent ikke forstås som noget, der anfægter den faglige fornuft eller formindsker institutionens autonomi på problematisk vis. Derimod er netop samarbejdet med forvaltningen med til at skabe noget, som opfattes som relevant og konstruktiv kvalitetsudvikling.

Projektet søger at efterspore både kritiske og konstruktive nuanceringer ved at undersøge, hvordan der i den kommunale organisering sameksisterer forskellige forståelser af kvalitet, og hvordan de forskellige aktører samarbejder om kvalitet på mere eller mindre meningsfulde måder. Projektet har hentet inspiration fra Hjort (2012), som konstaterer, at pædagogisk kvalitet er et flydende begreb, som (endnu) ikke er blevet autoritativt politisk defineret. Projektet her har ikke en prædefineret normativ forståelse af pædagogisk kvalitet og gør det i stedet til undersøgelsens fokus at beskrive forskellige vinkler på sameksisterende – men forskellige – forestillinger om, hvordan de professionelle 'bør' evaluere, dokumentere og anskueliggøre kvaliteten, samt hvordan denne viden anvendes i organisationen. Projektet søger ikke at indfange én fælles autoritativ forståelse af kvalitet, men derimod at beskrive den flertydighed, uklarhed og klarhed om uklarheden, som er på spil i projektets cases. Følgende fortælling er ét eksempel på, at flertydighed og uklarhed er et væsentligt vilkår i dialogerne om kvalitet:

Når vi snakker kvalitet, så synes jeg bare, at der er så mange veje, og der er så meget forskelligt, der er kvalitet. Jeg synes, det er noget med, at i alle de dialoger, vi har, i alle de skriftlige dokumenter, vi har, altså alle de steder, vi møder hinanden, vi snakker forvaltning, pædagoger og ledere og så videre, så er det, at vi skal have [kvalitet] ind... så vi hele tiden taler ud fra det. Men det er ikke sikkert, at den, vi taler med, vil sige det samme [om kvalitet, som mig]. (Konsulent)

Projektet har hentet sit perspektiv i den kritisk-konstruktive forskningstradition (Hjort 2002; 2005; 2008; 2012; Kampmann 2015; Ratner & Kampmann 2018; Andersen & Pors 2014). Det er derfor ikke en ambition at komme med bud på, 'hvordan man skaber høj kvalitet', men derimod at søge at tage kompleksiteten alvorligt og derfra formulere opmærksomheder og spørgsmål, som kan skabe frugtbare refleksioner i den kommunale praksis. Med det afsæt har vi formuleret nedenstående forskningsspørgsmål.

Forskningsspørgsmål

Forskningsprojektet *Dialoger om kvalitet* har undersøgt:

Hvilke dialog- og udvekslingsprocesser, forståelser og styringsrationaler gør sig gældende i samarbejdet om kvalitet i de to kommunale organiseringer af daginstitutionsområdet?

I relation til forskningsspørgsmålet har projektet formuleret fire arbejdsspørgsmål:

1. Hvordan udveksles viden om kvalitet på tværs af daginstitutioner og forvaltninger?
2. Hvad forstår aktørerne ved kvalitet i daginstitutioner?
3. Hvilke styringsambitioner danner rammen for arbejdet med kvalitet?
4. Hvilke kritisk-konstruktive indspil og opmærksomheder i forhold til samarbejdet om kvalitet i daginstitutioner kan rejses med afsæt i analysen?

Forskningsspørgsmålet (og arbejds­spørgsmålene) udspringer af et ønske om at få viden om, hvordan de forskellige aktører inden for den kommunale organisering af dagtilbudsområdet beskriver deres arbejde med og samarbejde om kvalitet, og hvordan de tilskriver mening til organisationens anvendelse af deres viden om og dokumentation af kvalitet.

Ambitionen har været at få kritisk-konstruktiv viden om, hvordan aktørerne samarbejder om at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse - og hvilke tilsigtede og utilsigtede effekter det bringer med sig. En institutionsleder indrammer daginstitutionsområdets væsentlighed, når hun siger:

... det er et samfund, vi skaber her! På et tidspunkt er det i hvert fald, når de engang bliver voksne. (Institutionsleder)

Med projektet vil vi derfor gerne bidrage med viden til debatten om de organisatoriske og styringsmæssige præmisser, der skaber rammer for arbejdet med den væsentlige samfundsopgave 'at tage professionel del i børns opvækst'.

Læsevejledning

Efter dette indledende kapitel følger syv kapitler.

Kapitel 2 – Metode og analysestrategi beskriver, hvordan vi har tilrettelagt vores undersøgelsesdesign. De centrale valg i forskningsprocessen ekspliciteres, og de metodiske greb, som projektets analyser har baseret sig på, fremhæves. Kapitlet præsenterer *situational analysis*, som projektets analysestrategiske ramme for kortlægninger af diskursive rationaler, der figurerer i det empiriske materiale.

Herefter følger fem analytiske kapitler, som undersøger henholdsvis dialogprocesser, forståelser af kvalitet og styringsrationaler i samarbejdet om kvalitet, og som derved skal bidrage til besvarelsen af arbejds­spørgsmål et, to og tre.

Kapitel 3 – Organisering af dialog- og udvekslingsprocesser fokuserer på, hvad der kendetegner de processer, hvori der udveksles information. Kapitlet indledes med et analytisk landkort over de mange former og fora for udvekslinger, der findes i den kommunale organisering. Herefter vises, hvordan udvekslingerne om kvalitet overvejende er organiseret efter hierarkiets princip i den organisatoriske styringskæde. Denne organiseringsstruktur skaber et grundlæggende behov for, at viden om kvalitet kan 'rejse' i den organisatoriske kommunikation uden at være bundet til mundtlige dialoger alene.

Kapitel 4 – Forbindelserne mellem styringskædens niveauer beskriver det arbejde, der knyttes til dialogprocesserne. Dette ved først at beskrive tre former for viden, der bruges til at repræsentere det pædagogiske arbejde i den kommunale styringskæde. Disse formater er det tællende, det fortællende og det oplevede. Dernæst beskriver kapitlet, hvordan niveauerne i styringskæden forbindes via et kontinuerligt arbejde med at oversætte, mediere og sortere i budskaber om beslutninger og viden om pædagogisk praksis.

Herefter sætter rapporten fokus på de mangfoldige kvalitetsbeskrivelser, der florerer og konkurrerer med hinanden i de kommunale dialoger. Dette gøres i *Kapitel 5 – Forståelser af kvalitet*, der beskriver, hvordan pædagogisk kvalitet konstrueres fra forskellige positioner i den kommunale struktur. Kapitlet peger på en dobbelthed, som består i, at der på ét niveau er enighed blandt alle respondenter om, at det pædagogiske arbejde handler om *'at gøre det godt for børnene'*. Men samtidig viser kapitlet, at der på et andet niveau er stor diversitet i beskrivelserne af, hvad der forstås som formål(et) med det pædagogiske arbejde.

Kapitel 6 – Synliggørelse af kvalitet fokuserer på, hvordan der arbejdes med at synliggøre kvalitet via kvalitative 'tegn på kvalitet' og kvantitativt orienterede 'indikatorer på kvalitet'. Endvidere viser kapitlet, hvordan der knytter sig to modsatrettede styringsrationaler til arbejdet med at ville gøre det pædagogiske arbejde synligt – og styrbart – på afstand af den pædagogisk praksis. Disse to rationaler betegnes som en *data-drøm* om stringens, systematik og objektive tal på kvalitet, og en *performance-strategi*, som søger selektive og strategiske 'tegn på succes' og bygger på en forståelse af, at tegn er en åben kategori, der kan udfyldes af såvel tal som fortællinger og oplevelser.

Kapitel 7 – Det nationale styringsideal har fokus på de styringsambitioner og -rationaler, som påvirker og 'trækker i' udviklingen af, hvordan der kan og bør arbejdes med kvalitet. Herved skal kapitlet vise en sammenhæng mellem de to casekommuner, som projektet har undersøgt, og en række af de udviklingstræk, som kan identificeres i den nationalpolitiske forståelse af, hvordan man gerne vil udvikle daginstitutionsområdet. Kapitlet argumenterer for, at daginstitutionsområdet oplever en stigende styringsambition, som både vil styre mere i detaljen – og mere effektivt.

Rapporten afsluttes med *Kapitel 8 – Pædagogisk kvalitet i en data-orienteret styringsdagsorden*, som samler op på de fem analytiske kapitler og præsenterer pointerne i et samlende hele. Derudover fremhæver kapitlet en række kritisk-konstruktive opmærksomheder, som er tiltænkt relevans for det praktiske samarbejde om kvalitet i den kommunale organisering. Herved skal kapitlet besvare arbejdsspørgsmål fire.

KAPITEL 2

METODE & ANALYSESTRATEGI

Projektets interesse retter sig mod at få indblik i, hvor og hvordan dialoger mellem daginstitutionen og forvaltning foregår, samt mod at undersøge, hvilke styringsrationaler og forståelser af kvalitet, der dukker op og støder sammen i disse dialoger. I centrum af undersøgelsen står to kommuners praksisser. Analysen bygger primært på interviewsamtaler med aktører i den kommunale organisering af daginstitutionsområdet, fra pædagoger over forskellige ledelseslag til dagtilbudschefen. Vi har spurgt til deres oplevelser og erfaringer med håndtering af kvalitetsdagsordenen på daginstitutionsområdet.

Forskningsprojektet er tilrettelagt, så det er muligt at gøre det til et åbent empirisk spørgsmål, hvilke perspektiver på kvalitet, der fremkommer blandt de professionelle, vi har talt med. Projektet har af den grund ikke taget afsæt i en prædefineret eller 'teoretisk' definition af kvalitet, som vi normativt kan bedømme praksis i forhold til. Med henvisning til bl.a. Dahler-Larsen tilgår vi 'kvalitet' som et værdiladet begreb, hvor *"den praksis det henviser til er mangedimensionel og kompleks, og det er socialt relativt åbent, hvordan begrebet omsættes til noget konkret i konkrete situationer"* (Dahler-Larsen 2018, 33). Kvalitet er i projektet en 'åben kategori', der betegner det, som vores respondenter tilskriver begrebet.

I relation til disse analysestrategiske ambitioner indeholder dette kapitel beskrivelser af, hvordan vi har grebet arbejdet an, de valg, vi har truffet undervejs, og de metoder, vi har anvendt til at håndtere, generere og analysere materialet. Vi starter med et afsnit, som beskriver projektets processuelle forskningspraksis for derefter i andet afsnit at eksplicite, hvad der er projektets empiriske materiale, og hvordan materialet er produceret. I tredje afsnit forholder vi os til forskningsarbejdet som en interaktion med praksis for afslutningsvist at reflektere over, hvordan empirien er analyseret.

Processuel forskningspraksis

I projektgruppen har vores arbejde med undersøgelsen været tilrettelagt som en fælles proces med månedlige møder og workshops, hvor vi har diskuteret vinkler og ideer, med afsæt i en pro-

gression af empirisk og teoretisk viden om feltet. Processuelt lagde vi ud med en struktureret læsning og kodning af nationale policy-dokumenter på daginstitutionsområdet med fokus på kvalitet og læreplaner fra centrale aktører som Undervisningsministeriet, KL og EVA. For at kvalificere vores analytiske blik og informere vores undersøgelse arbejdede vi sideløbende med at få et fælles begrebsapparat ved at læse os ind i nyere dansk forskning, der grænser op til projektets forskningsinteresse. Disse læsninger af både policies og forskning på området er fortsat sideløbende med genereringen af empiri og afprøvning af foreløbige analyser. Projektgruppen har arbejdet i en dialogisk bevægelig proces, hvor vi, som allerede nævnt, er gået til begreberne 'kvalitet' og 'dialog' som åbne diskursive kategorier eller 'tomme betegnere' (Andersen 1999; Hjort 2012), som projektets empiriske viden bidrager til at indholdsudfylde.

Udvælgelse og design af cases

I vores undersøgelsesdesign har vi valgt at lave kvalitative casestudier (Flyvbjerg 2006) af to kommuner. Udvælgelseskriterierne for kommunerne har været at:

- begge kommuner – set fra et forvaltningsperspektiv – arbejder med kvalitet som dagsorden i organisationen
- kommunen har områdeledelse som organiseringsmodel. (Kriteriet skyldes, at en stor del af landets kommuner de seneste 5-10 år har omstruktureret ledelsen af dagtilbudsområdet til områdeledelse for at styrke kvaliteten af den pædagogiske ledelse jf. EVA 2012).

Ambitionen med at have to casekommuner har ikke været at lave et komparativt studie, men snarere at skabe en volumen i vores empiriske materiale, der inden for projektets kvalitative tilgang kan give indblik i flere måder at håndtere og organisere kvalitetsarbejdet på (Flyvbjerg 2006).

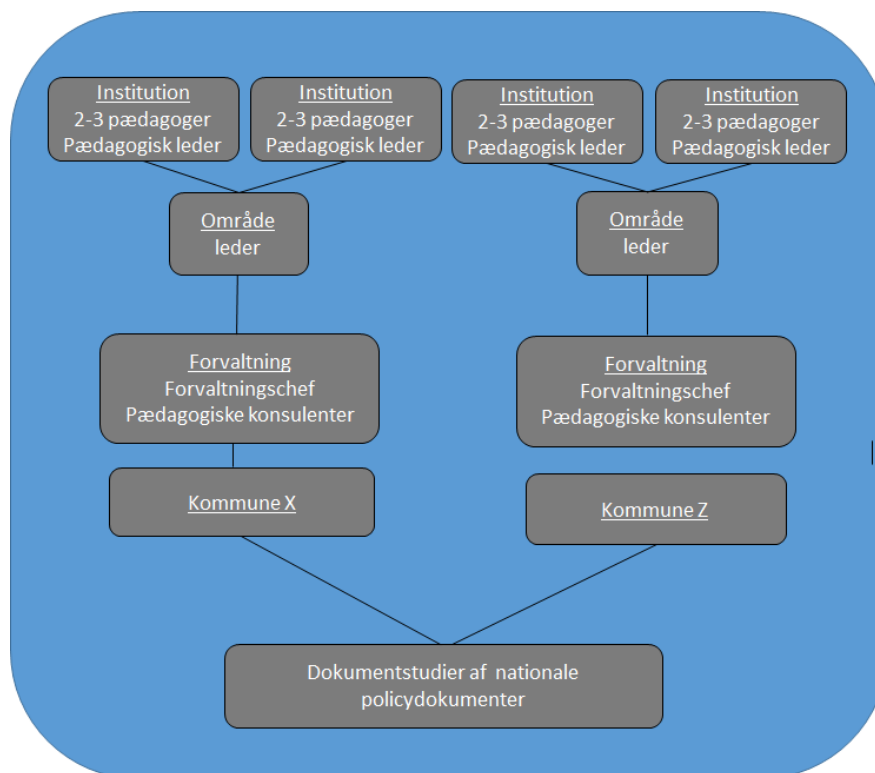
Kommunerne har trods forskellig størrelse² og detaljer i organisering vist sig at være præget af en række fællestræk i måderne, hvorpå de forskellige aktørpositioner (pædagog, institutionsleder, områdeleder, konsulent, forvaltningsleder, dagtilbudschef³) forholder sig til dialog om kvalitet. Den kvalitative empiri mange fortællinger viste sig tilsammen at danne strukturelle mønstre, som peger på både fælles perspektiver i den kommunalpolitiske orkestrering af kvalitet og fælles perspektiver på tværs af aktørpositioner i de to kommuner. Rapporten orienterer sig derfor mod

² Den ene kommune er en større kommune med flere end 60.000 indbyggere, mere end 40 institutioner, flere end 6 områdeledere og en normering tæt på landsgennemsnittet. Den anden kommune er en mellemstor kommune med færre end 60.000 indbyggere, færre end 40 institutioner, færre end 7 områdeledere og en normering tæt på landsgennemsnittet.

³ I denne rapport anvendes betegnelsen 'institutionsleder', om de daglige pædagogiske ledere, der har et ledelsesmæssigt ansvar for det daglige pædagogiske arbejde på en eller flere matrikler. Endvidere bruges betegnelsen 'konsulent', og de forvaltningsansatte pædagogiske konsulenter.

aktørpositioner og mønstre, der tegner sig på tværs af de to kommuner, fremfor at udpege forskelle og modsatrettede håndteringsmåder mellem vores cases.

Oversigten illustrerer projektets empiriske nedslag:



Kernen i undersøgelsens empiriske materiale er interviewsamtaler med de udvalgte professionelle inden for den kommunale organisering af daginstitutionsområdet: dagtilbudsschefer, pædagogiske konsulenter, områdeledere, institutionsledere og pædagoger, sekretariatsleder samt økonomiansvarlig i dagtilbudsforvaltningen⁴. Som supplement hertil er der lavet observationer i mindre omfang samt indsamlet styrings- og policy-dokumenter fra de to forvaltninger. Dette design af vores cases er tilrettelagt ud fra ambitionen om at nuancere dikotomien forvaltning versus institution, som vi møder dels i forskningslitteraturen, dels i vores arbejde med kapacitets- og kompetenceudvikling på daginstitutionsområdet. Undersøgelsen er derfor designet med henblik på, åbnende og udfordrende at undersøge de forskellige aktørpositioners divergerende perspektiver på dialog om kvalitet.

⁴ Casestudiernes deltagerne er således 'de professionelle' i den kommunale organisering. Det betyder, at politikere, forældre og børn indgår sådan som de italesættes i de professionelle fortællinger og perspektiver, men er ikke interviewet i vores studier.

Med afsæt i vores casedesign har vi haft indledende 'uformelle' dialoger med dagtilbudsscheferne, som i begge kommuner har fungeret som gatekeepere. Det er derfor dem, som har udpeget de områdeledere, vi kunne kontakte med henblik på at træffe aftaler om interviewsamtaler og få udpeget ledere og institutioner, hvor vi kunne lave empirisk arbejde.

Et par gange undervejs i processen foreslog interviewpersonerne selv andre aktører, som vi 'burde' interviewe. I den ene kommune blev det foreslået, at vi supplerede vores materiale med samtaler med en sekretariatsleder og den økonomiansvarlige souschef i forvaltningen, og i den anden kommune ansatte de undervejs i processen en pædagogisk konsulent med særligt ansvar for at udvikle brugen af 'data', som ligeledes var oplagt at få interviewet.

Empirigenereringen i de to kommuner blev tilrettelagt i to overordnede faser. Vi lagde ud med at interviewe de forskellige aktører, som var blevet udvalgt, og samtidig spurgte vi løbende til muligheden for adgang til relevante dokumenter (fx kommunale kvalitetsrapporter eller lokalt tilpassede 'light-udgaver' af evalueringskoncepter) og muligheder for at observere aktørernes daglige arbejde. Efter at have gennemført interviews i begge kommuner (i alt 15 interviews af ca. 1 times varighed hver) og løbende arbejdet med analytiske idéer, kortlægninger af vores foreløbige materialer og tilretninger af vores undersøgelsesspørgsmål, vendte vi i anden fase tilbage til kommunerne og foretog geninterview (i alt 8 interviews af ca. 1 times varighed). Arbejdet med to faser har handlet mere om at gøre plads til 'at vi kunne blive klogere undervejs', end på at følge en empirisk udvikling (selvom der naturligvis var meget, der udviklede sig undervejs i begge kommuner).

Interview som samtale

An interview is not a window on social reality, but it is a part, a sample of that reality (Czarniawska 2004, 49)

Vores interesse retter sig mod organisatoriske forståelser af kvalitet samt mod dialog om, og meningstilskrivelser til, de værktøjer, der knytter sig til arbejdet med kvalitet. Videnskabsteoretisk orienterer vi os mod at forstå praksis som performativ og konstrueret – snarere end fyldt med stabile, rensede og enkle fænomener, der kan konstateres og afdækkes. Derfor har det ligget i vores tilgang, at stramme, strukturerede og prædefinerede metoder ville komme til kort i mødet med den praktiske udlægning af hverdagen (Law 2004). Det metodemæssige ideal for interviewene var, at de skulle være dialogiske. Frem for at interviewpersonerne var respondenter, der skulle levere eksakte, informative svar, lagde vi op til, at vi var samtalepartnere.

Målet med interviewsamtalerne var flersidigt. Vi brugte i projektets opstart samtalerne til at få faktuelle informationer om strukturer og ansvar i organisationen, til at åbne feltet og få konkret adgang til dokumenter og informanter. Vi var endvidere på jagt efter 'narrative arbejdsfortællinger' om, hvad det empiriske felt forstår ved 'kvalitet'. Narrativerne viste sig at være "*cultural storerooms of organizational information*" (Brown 1985), som hjalp os til at få både faktuelle og strukturelle informationer på plads, samtidig med at personer fik mulighed for at fortælle 'frit' om udfordringer, interesser, relationer, beslutningsprocesser og konflikter. Interviewsamtalerne producerede derved viden om og refleksioner over, hvad kvalitet og dialog er.

Metodisk har vi forberedt projektets første interviews med en opdeling i tre temaer, som vi gerne ville berøre i samtalen: 1. Hvad er kvalitet (for dig)? 2. Hvornår og hvordan har du dialoger/samarbejde om kvalitet? 3. Hvordan arbejder I med læreplaner?. Intervieweren var støttet af forslag til spørgsmål defineret på forhånd (fx "Hvis du skal sætte nogle ord på, hvad ordet 'pædagogisk kvalitet' giver dig associationer til, hvad kunne de så være?" Eller "Har I særlige værktøjer/koncepter/modeller/redskaber som I bruger til at arbejde med kvalitet/ kvalitetsudvikling?"). Dette for at give plads til, at interviewpersonerne kunne bringe relevante perspektiver og overvejelser i spil, som forskningsgruppen ikke havde øje for forud for interviewene. Interviewrammen har sikret en fælles hukommelse i gruppen omkring tematikker, vi gerne skulle have viden om, og den har guidet vores spørgen.

Ambitionen med interviewsamtalerne har således været at kombinere en eksplorativ tilgang med interviewpersonernes perspektiver på en række på forhånd definerede temaer omkring kvalitets-samarbejdet (Justesen & Mik-Meyer 2010).

Undervejs i forskningsprocessen udviklede og reviderede vi vores interviewguides på baggrund af de fund, som kodning, mapping og analyse af de forudgående interviews bragte med sig. Eksempelvis erfarede vi, at det at spørge direkte til forståelser af kvalitet hos nogle interviewpersoner lagde et uhensigtsmæssigt 'eksaminerende' pres på den interviewede. Derfor ændrede vi vores måde at åbne samtalerne ved at spørge: "Kan du komme med et eksempel på en situation, hvor du oplevede, at I lykkedes i jeres pædagogiske indsats?" Herved gik vi bort fra at spørge direkte med begrebet 'kvalitet', og var mere eksplorativt afsøgende i forhold til at få fortællinger om 'oplevet kvalitet'.

De fleste interviews er foretaget af to forskere fra projektgruppen, hvor den ene har været ledende i samtalen, mens den anden har haft til opgave at tage noter og bidrage med supplerende spørgsmål og efterfølgende debriefing og opsamling på samtalen.

Alle interviewsamtaler var planlagte og foregik face to face, primært på interviewpersonernes daglige arbejdspladser, hvilket også gav muligheder for rundvisninger – særligt i daginstitutionerne. Vi minimerede brug af noter undervejs i interviewet, da vi oplevede, at det forstyrrede kontakten mellem os og interviewpersonerne. Alle interviews figurerer som lydoptagelser og er efterfølgende blevet transskriberet til brug for analysen. Af hensyn til læsbarhed har vi tilrettet talesprogets uklarheder til læsevenligt skriftsprog i de citater, vi anvender i rapporten.

Gruppesamtaler

I forhold til at få pædagogernes stemme i spil i projektet besluttede vi at lave gruppeinterviews med udvalgte pædagoger i de fire institutioner. Valget af gruppesamtalerne skyldes dels lavpraktiske forhold som planlægning og logistik i forhold til at få flere pædagoger i tale, dels at de gav mulighed for at spørge til, hvordan pædagogerne undervejs i samtalerne fik øje på fællestræk i deres forskellige historier. Samtaleformen fungerede særlig godt i gruppeinterviewene, fordi samtalepartnerne ofte supplerede hinanden, og diskussionen af emnerne foregik dynamisk på kryds og tværs af bordet.

Gruppeinterviews med pædagogerne lå som afslutning på vores første runde af interviews. Den viden, vi havde fra det politisk-strategiske og forvaltningsfaglige niveau i kommunerne, lå således som bagtæppe for gruppeinterviewene med pædagogerne. Vi anvendte den samme grundstruktur i interviewene med en opdeling i tre temaer (kvalitet, dialoger/samarbejde, læreplaner) men havde på baggrund af forudgående interview og dokumenter udarbejdet en foreløbig kortlægning af 'anledninger' til dialog om kvalitet (se s. 23), som vi, inspireret af Aabro m.fl. (2017) satte i spil i gruppeinterviewets sidste del. Kortlægningen var medbragt i A3-format og farvekodet ud fra vores foreløbige forståelse og blev i løbet af interviewets sidste del lagt på bordet for at få pædagogernes perspektiver på forbindelser og grupperinger af anledninger til dialog om kvalitet i deres kommune. Kortlægningen blev herved fortykket, udfordret og tilspurgt, hvilket gav et skærpet fælles og konkret fokus, mens deltagerne betydningsdannelser blev foldet ud.

Supplerende materiale – dokumenter og observation

Vi har som supplement til vores interviewmateriale arbejdet med policy-dokumenter – på såvel nationalt som kommunalt niveau. I starten af forskningsprocessen samlede vi aktuelle publikationer fra Børne- og Socialministeriet, KL og Danmarks Evalueringsinstitut ud fra den antagelse, at dette materiale kunne give os en indsigt i – og producere nysgerrighed omkring – hvordan man fra centrale policy-aktører konstruerer blikket på kvalitet i daginstitutioner. I alt blev 27 dokumenter udvalgt.

Endvidere har vi arbejdet med dokumenter som en del af vores casemateriale fra de to kommuner. Her brugte vi, som vi allerede har beskrevet kort, vores interviewpersoner til at identificere og distribuere de dokumenter, som de fandt relevante for undersøgelsen. Kombinationen af interviews og dokumenter udgør projektets arkiv.

Desuden har vi observeret dagligdagen i to af institutionerne over fire dage samlet set. Intentionen med observationerne var at få en fornemmelse af de daglige udvekslinger om og koordinering af det pædagogiske arbejde. Disse observationer har i projektet været brugt som et element i vores forståelse af feltet, og som en måde at få konkrete billeder på, hvordan de praktiske vilkår kan tage sig ud i institutionshverdagens rytmer, hvor pædagogisk kvalitet skal finde form i den direkte relation til børnene. Observationerne har ikke indgået direkte i analyserne, men har udgjort et baggrundstæppe for vores forståelse af feltet.

Forskning som interaktion med praksis

The interview per se can function as a disruption that stimulates the production of accounts (Svensson 2009, 174)

Interviewsamtalerne supplerede dokumentlæsningerne med fortættede beskrivelser af processer, som dokumenterne i højere grad forholdt sig konstatende til. Inspireret af performativ metode-litteratur (fx Svensson 2009) forsøgte vi også at åbne felten og lære af interviewpersonerne samt at udfordre dem og os selv – fx ved at diskutere iagttagelser og foreløbige overvejelser, som vi gjorde os i det analytiske arbejde, at afprøve idéer om interessante analysetemaer osv.

Interviewsamtalerne anses derfor i rapporten ikke som repræsentative 'data', der etablerer en oversættelse af organisatoriske handlinger eller begivenheder, der er 'ude' i organisationen uden for selve interviewsituationen. Interviewsamtalerne forstås i vores analyser snarere som et rum, der refererer til og genskaber situationer og praksisser uden for interviewet. Interviewene er performativt sammenvævet med den institutionelle hverdag i organisationen og foregår ikke i et vakuum afskåret fra andre situationer og sociale strukturer. Interview medskaber og forstyrrer organisering, klassifikationer, roller og arbejdsstrategier på mikroniveau. Eksempelvis gav vores direkte spørgen til begrebet kvalitet ikke blot anledning til forskningsfaglige overvejelser, men inter文nerede også i den organisatoriske selvforståelse. Det kan eksemplificeres med vores indledende dialog med en daginstitutionsleder:

Interviewer: Kan du sige noget om, hvordan I arbejder med kvalitet?

Daginstitutionsleder: Altså jeg synes det er meget spændende, da jeg hørte det, så tænkte jeg: hmm kvalitet, hvordan snakker vi egentlig om det? Så I fik jo sat nogle tanker i gang. Det er jo klart, at vi taler jo, selvom vi ikke kalder det kvalitet, så taler vi jo om kvalitet på personalemøderne for eksempel. Hvad er det, vi gerne vil tilføre

huset her, og hvad er det, vi gerne vil have, vi skal udvikle børnene med. Så vi taler jo om det, vi tænker bare ikke så meget over, at det er det, vi taler om.

Interviewsamtalerne må således ses som forbundne med andre organisatoriske interaktioner. Forbindelsen mellem organisationens virkelighed og forskningsinterviewet er således ikke repræsentativ, men genskabende og performativ.

Empiribehandling

The analysis of interview data from talk or transcripts of talk is organized not to locate interior beliefs or knowledge or to seek actual descriptions of social settings. Rather it is organized to identify the speakers' methods of using categories and activities in accounts. (Baker 1997, 131)

I det analytiske arbejde er vi inspireret af Adele Clarkes (2005) 'situationel analyse', idet vi har genlæst og kategoriseret det tekstlige materiale ad flere omgange i forhold til fx de konflikttemaer, positionelle forskelle eller uafklaretheder, vi har hæftet os ved, og brugt disse som produktive kontraster i analysearbejdet. Analysearbejdet har udkrystalliseret sig i kategoriseringer gennem en iterativ proces, hvor vi via forskellige teoretiske og analytiske perspektiver har bevæget os frem og tilbage mellem empiri, teori og analytiske begreber og interesser.

I empiribehandlingen har vi arbejdet med at lave situationelle og diskursive kortlægninger baseret på læsninger af mønstre. Disse mønstre er opstået med input fra primært fem forskellige kilder, som er sat i spil i analysearbejdet: 1) idéer opstået under empirigenereringen, fx i dialog med felten, 2) idéer, der er dukket op ved læsning af transskriptioner eller organisatoriske dokumenter, 3) opmærksomheder, der er informeret af teori, 4) feedback fra fagfæller i forbindelse med præsentationer af vores præliminære analyser på konferencerne 'Kvalitet og styring i daginstitutioner' (afholdt af CEDIF, maj 2018), 'Professioner, styreformer og teknologier' (afholdt af Nordisk Netværk for Professionsforskning, november 2018), samt interne forskningsgruppeseminarer (Forskningsenheden for Ledelse, Organisation og Forvaltning, KP, januar & maj 2019) og 5) præsentationer af projektets foreløbige analyser og pointer på en række temadage/aftener i regi af BUPL, hvor vi har fået feedback på analysernes 'genkendelses- og inspirationsværdi' for praksis.

Analysestrategisk greb

Med afsæt i *situationel analyse* anvender vi en metode, der videreudvikler og specificerer klassisk *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1967; Clarke 2003; 2005; Corbin & Strauss 2008).

Arven fra *Grounded Theory* består i en markant empirisk forankring med anvendelse af metodiske redskaber som kodning og kategorisering. Clarke & Star (2008:117) betegner situationel analyse som en 'theory/methods package', hvor *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990) udgør den metodiske del. Metode er her ikke i teoriens tjeneste, men "method actually grounds theory" (Jenks 1995, 12). Ontologi og epistemologi, grundforestillingerne om verden og erkendelsen af den, er gensidigt konstituerende og manifesterer sig i aktuelle diskursive praksisser. Med analyserne undersøges et udsnit af diskursive praksisser i en særlig arena. I dette forskningsprojekt er de specifikke case-kommuners praksisser en del af et overordnet nationalt velfærdsområde, hvor kvalitet er til debat og genstand for politiske og strategiske kampe. Denne situering af analysefelt og -objekt går godt i spænd med projektets kortlægning af fx tilgange til kvalitet på tværs af aktører, tid og rum.

Analysegenstande er i denne forståelse diskurs på skrift, i tale og i mødet med tingene. I *situationel analyse* bruger Clarke sociale verdener som teoretisk skelet i kombination med Haraways fokus på 'situerethed' (fx Haraway 2004) og Foucaults diskursbegreb. I modsætning til klassisk *Grounded Theory* har *situationel analyse* ikke som mål at skabe én forklarende teori, men snarere at rumme det empiriske materiales kompleksitet (Clarke 2005) i et forsøg på at besvare spørgsmålet: "How might complexities be handled in knowledge practices nonreductively, but without at the same time generating ever more complexities until we submerge in chaos?" (Law & Mol 2002, 1). I det analytiske arbejde har vi anvendt kortlægninger som pragmatisk baserede metoder til at forholde os ordnende til det, der er på færde i en kompleks situeret virkelighed (Clarke 2003, 2005).

I *situationel analyse* er der en særlig interesse for diskurser forstået socialt som 'doing things together' (Becker 1986). Organisatorisk dokumentmateriale er sociale diskursive arrangementer; aftryk af diskursive samhandlinger, der kan supplere individuelle informanter i det metodiske arbejde. Organisatoriske dokumenter får herved en central plads som både empirisk materiale og organisatorisk håndteringsmåde i analysen. Konkret har vi i dataanalysen mødt det empiriske materiale med spørgsmålet: Hvad er kvalitet? Og søgt at kortlægge, hvilke medier og formater (tal, statistik, koncepter, refleksioner, gode fortællinger m.fl.), aktører (herunder dokumenter) trækker på for at fastholde og udveksle information om kvalitet – og hvilken rettetthed og mål der kendetegner forskellige tilgange til kvalitet. Det betyder, at kvalitet i rapporten forstås som det, som aktørerne – forvaltning, dokumenter, ledere og pædagoger – definerer som kvalitet. Erkendelsesinteressen er at undersøge de meningstilskrivninger og perspektiver, der eksisterer på tværs af daginstitutionsområdet, når arbejdet søges forstået ind i en kvalitetsdagsorden (Dahler-Larsen 2018; Togsverd 2015; Schmidt 2017).

KAPITEL 3

ORGANISERING AF DIALOG- OG UDVEKSLINGSPROCESSER

I dette analysekapitel fokuserer vi på, hvordan aktørerne i den kommunale organisering af dagtilbudsområdet beskriver *dialogprocesserne* om kvalitet. Analysen forfølger organiseringen og de processer, som strukturerer udvekslingerne om kvalitet med afsæt i de perspektiver, opmærksomheder og beskrivelser, som de forskellige professionelle aktører taler frem i interviewene. Kapitlet er struktureret i tre afsnit.

Kapitlet starter med et afsnit, der optegner et overblik over de udvekslingsprocesser, som vi har fundet i den kommunale organisering. Kortlægningen beskriver de formaliserede og styrede anledninger til at arbejde med kvalitet såvel som de uformelle. Herved skal afsnittet skabe et grundlæggende overblik over 'feltet af udvekslinger'.

Derefter følger et afsnit, som viser, hvordan pædagoger og daginstitutionsledere forstår de daglige udvekslinger i hverdagen – internt i daginstitutionen – som det, der skaber kvalitet. Tæt på den pædagogiske hverdagspraksis står den mundtlige samtale og praktiske koordinering i centrum for, at de professionelle oplever kvalitet i det arbejde, de udfører tæt på og i samspil med børnene.

Analysens tredje afsnit viser afslutningsvis, hvordan kommunikation på tværs af de professionelle grupper er organiseret efter hierarkiets principper om 'oppe' og 'nede'. Denne organiseringsform, som kan betegnes som en kommunal styringskæde, medfører, at de forskellige aktører i hierarkiet hver især skaber repræsentationer af, hvordan hvert underliggende niveau arbejder med kvalitet – for på den måde at etablere et grundlag for at kunne styre på afstand af den pædagogiske interaktion med børn.

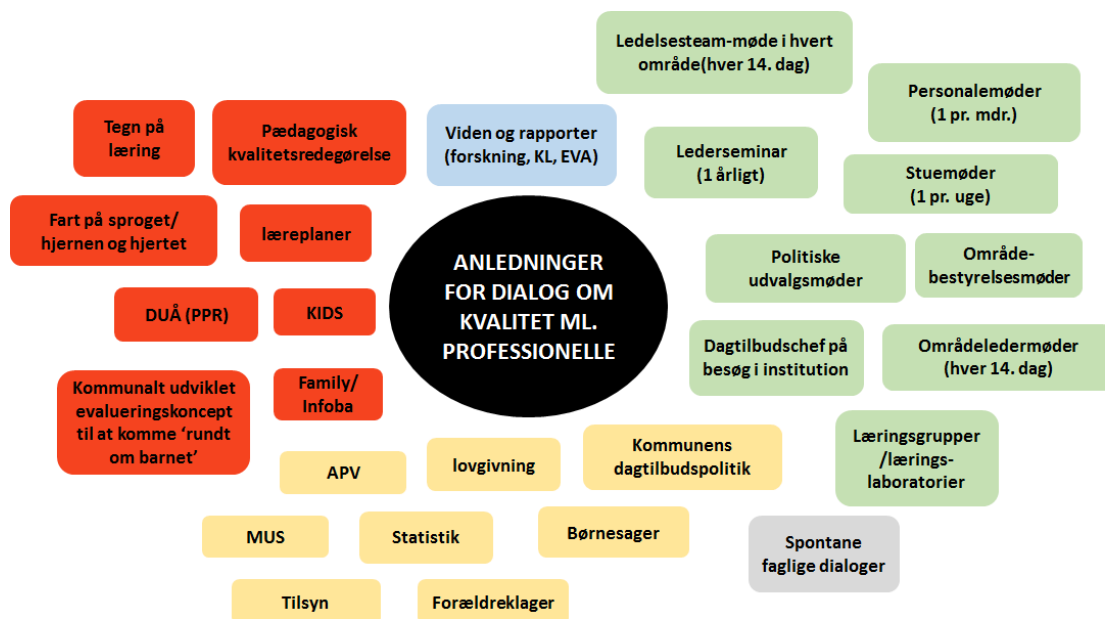
Anledninger for dialoger

På baggrund af interviewene og dokumentanalyserne fra de to kommuner har vi udarbejdet et 'landkort' over de anledninger, organiseringen stiller til rådighed for dialoger om kvalitet. Landkortet, som beskrives i dette afsnit, skal danne overblik over feltets udvekslinger og dialoger, som vi behandler i den videre analyse.

Undersøgelsen af udvekslinger og dialoger om kvalitet, er *ikke* en let afgrænselig opgave. I den kommunale organisering finder et væld af udvekslinger sted – og dette via en vifte af 'medier', her forstået som mundtlige dialoger, skriftlige dokumenter, databaserede registreringer etc. Som greb til at ordne denne kompleksitet har vi kortlagt landskabet for anledningerne for dialog om kvalitet i samarbejdet mellem de professionelle. Intentionen hermed har været at få et overblik samt at skabe et grundlag for yderligere at kunne undersøge udvalgte 'dele af landkortet'.

Landkortet er til en vis grad kontingent, forstået på den måde, at man kunne have lavet andre vægtninger, kategoriseringer og opdelinger. Det er altså ikke et 'neutralt billede' af den kommunale virkelighed, men et overblik, som via de valg, vi har truffet, har fået form. Centrale valg i kortlægningen har været definitionen af *anledninger* som udveksling og koordinering af viden, erfaringer og overvejelser. Det være sig mellem pædagoger, mellem pædagoger og ledere, institution og forældre, institution og forvaltning, forvaltning og politikere såvel som på tværs af den kommunale organisering. Derudover har vi valgt, at *dialogbegrebet* – som kortlægningen illustrerer – dækker over både de talte samtaler mellem to eller flere såvel som den kommunikation og koordinering, der foregår gennem skrevne dokumenter og digitale platforme som fx evalueringskoncepter og sprogtests.

Det, aktørerne i de to kommuner, anser som anledninger for dialog om kvalitet, lægger sig tæt op ad hinanden og er derfor samlet i én fælles kortlægning. Kortlægningen optegner fem overordnede kategorier for anledninger til dialog. Kortlægningen er illustreret i nedenstående.



Koncepter og kvalitetssikringssystemer, hvor skriftlighed er den dominerende kommunikationsform, og hvor kommunikationen ofte 'rejser' via digitale platforme. En del af koncepterne lægger også op til strukturerede samtaler imellem pædagoger eller mellem pædagoger og forældre.

Organiserede og formaliserede mødestrukturer, hvor det talte ord er den dominerende kommunikationsform sammen med eventuelle dagsordner, bilag og referater.

Forskning og viden involverer rapporter og viden, der ofte udarbejdes i relation til den centrale styring af dagtilbudsområdet fra fx Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE), og som er dagsordensættende for dialogen om kvalitet på tværs af styringskæden.

Den lovgivningsmæssige ramme giver i denne sammenhæng anledning til dialog om, hvad der ifølge juraen er det rigtige valg at træffe. Lovgivningen opstiller samtidig en række formelle anledninger for dialog såsom tilsyn, medarbejderudviklingssamtaler (MUS) og arbejdspladsvurdering (APV). Derudover vedrører denne kategori også de anledninger for dialog om kvalitet, hvor fx forældreklager eller underretninger gør det nødvendigt for organisationen at forholde sig til sin praksis og anskueliggøre den, legitimere den og/eller ændre den.

Spontane faglige dialoger vedrører de dialoger, som ikke er formelt organiseret og planlagt, men som opstår, når mennesker interagerer. Kategorien dækker således over dialoger, der

opstår mellem pædagog og forældre i dagligdagen, de dialoger, som pædagogerne har i den daglige interaktion med børnene, de dialoger, som opstår hen over puslebordet mellem kollegaer, eller de dialoger, som opstår uformelt mellem ledere, eller mellem leder og politiker, når de tilfældigt støder på hinanden.

Landkortet illustrerer noget af kompleksiteten i udvekslingerne om kvalitet i en kommunal kontekst. I forhold til den videre analyse betyder denne pointe, at når der eksisterer uklarhed, uenighed eller frustration omkring organisatoriske udvekslinger om kvalitet, så må disse forstås med afsæt i et yderst komplekst baggrundstæppe, hvor et konglomerat af 'dialogiske rum' og 'dialogformer' skaber risiko for misforståelser, mistede overblik og styringsteknologier, der lever 'deres egne liv'. Dette anser vi som et grundvilkår, som *på den ene side* skaber en kolossal fleksibilitet og (potentiel) vidensopbygning, og *på den anden side* skaber et system, der er så komplekst, at der er risiko for meningsløshed, miskommunikation og dekoblinger.

Mundtlige udvekslinger og koordinering i institutionerne

I dette andet afsnit beskriver vi, hvad der fortælles om koordination og udveksling af viden, som foregår i institutionernes praksis.

Når man spørger pædagoger og institutionsledere om, hvordan de udveksler viden om pædagogisk kvalitet, svarer de relativt entydigt, at det foregår med *kollegaer i institutionen*. Institutionslederne har derfor fokus på at skabe rum, tid og plads til dialoger og kommunikation. En af lederne beskriver det rammende:

Jeg tænker, at kommunikation er det aller, aller vigtigste når man snakker kvalitet – at kommunikere med hinanden. Man kan sige, at vi [i institutionen] har forsøgt at få skabt nogle rum til kommunikation. Det kan være stuemøder, det kan være afdelingsmøder, det kan være vores personalemøder. I dagligdagen kan det tit blive meget flyvsk kommunikation, når vi har en travl dag, som vi har i dag med fire syge i børnehaven. Jeg tænker, at kommunikation på møderne er rigtig vigtig for mig, og også at jeg deltager i de møder, hvilket jeg gør så vidt muligt. Også at man kommer væk fra vasketøj, og at man kommer til at snakke børn. (Institutionsleder)

Behovet for koordination fylder meget i en hverdagspraksis, hvor der er ustyrlige præmisser, der konkret indvirker på den pædagogiske interaktion (fx sygdom blandt personale, skift i vejr og vind eller 'dagsform' hos de forskellige børn). Lederne peger i forlængelse heraf på et stort behov for at skabe informationskanaler, hvor der kan udveksles væsentlige beskeder. En leder fortæller om at skabe kvalitet i hverdagen ved at udveksle informationer:

Det gør vi jo stort set hele tiden. Når man sådan prøver at tænke over det. Vi gør det jo på personalemøderne, og når vi møder ind om morgenen og lige får en melding om, hvordan dagen ser ud. Et eksempel: Vi er ramt af influenza lige nu, så i morgen

har de en turdag i skoven, og så siger man: 'åh det er ikke så godt, og vi har 28 børn, og vi kan ikke alle tre tage med, fordi der ikke er nok tilbage' og så videre. Så siger jeg, at i stedet for at aflyse – for hvor er kvaliteten lige i det? – så går vi ind og spørger: 'Hvad kan vi så gøre i stedet for? Kan vi gøre noget andet? Kan vi mindske det lidt? Kan vi gøre noget anderledes?' (Institutionsleder)

Hos institutionsledere og pædagoger er tid og rum til at dele sådanne informationer en forudsætning for at kunne navigere professionelt, herunder at kunne tilpasse den pædagogiske praksis løbende – også i forhold til de lavpraktiske kontekstuelle vilkår, der er tilstede i institutionen eller på de enkelte stuer. Basale analoge 'informationsdelingsteknologier' som fx en fælles meddelelsesbog eller informationstavler bliver anvendt til at udveksle praktisk daglig viden om dagens vilkår og betingelser i institutionerne. Ledere (eller medarbejdere) skriver her vigtige informationer, og der er en tydelig praksis for, at medarbejdere orienterer sig i disse som noget af det første, når de møder ind (observationer i daginstitutioner, december 2018).

Brugen af informationsdelingsteknologier (fx meddelelsesbog eller informationstavle) er blandt andet en løsning på den strukturelle udfordring, at det er svært at finde tid til 'dialog om kvalitet' i en dagligdag, hvor der ikke er allokeret tid til forberedelse, og hvor møder skal afholdes samtidig med, at aktiviteter og daglige rutiner med børnene finder sted. Derfor bliver særligt de ikke-organiserede samtaler i løbet af arbejdsdagen en central del af udvekslingerne mellem pædagogerne, hvor man koordinerer, informerer og inspirerer hinanden. En pædagog formulerer det således:

Hvis vi to så har kørt en eller anden aktivitet, så snakker vi to jo sammen. Hvordan gik det? Var det noget andet, vi så, og var der noget, vi skal have fokus på næste gang? Sådan snakker vi jo stort set efter alle de aktiviteter, vi laver, for at kunne gøre det bedre næste gang. Man skriftliggør det jo ikke, fordi det er jo tit lige fem minutter, vi tager imens. (Pædagog)

På trods af den organisatoriske udfordring med at skabe tid til de grundige refleksive dialoger i den daglige praksis, arbejdes der med at skabe forskellige møderum, hvor der er tid til at diskutere den pædagogiske praksis fra forskellige perspektiver. Fra pædagogernes og institutionsledernes perspektiv er det netop denne tid til refleksiv fordybelse og forundring over egen praksis, der skaber grundlag for at styrke kvaliteten i arbejdet:

Det er vigtigt, at vi kommer hele vejen rundt om barnet, og man tager ikke skade af at høre, om et vuggestuebarn eller et børnehavebarn [som ikke er på ens egen stue], for nogle gange kan man faktisk byde ind, fordi man ser det helt anderledes, fordi man ikke er fedtet ind i en eller anden frustration. Det kan også være, at man fra vuggestuen kan sige: 'jamen, da han var lille der...' Eller børnehaven kan sige: 'Jamen, har I prøvet at...' Altså man kan hele tiden se nogle andre sider af det her barn. Og på den måde tror jeg i hvert fald også på, at man giver barnet nogle bedre forudsætninger for at kunne udvikle sig. (Institutionsleder)

I forhold til, hvordan der skabes dialoger, står de mundtlige dialoger således centralt i institutionernes praksis – både i de formelle møderum og de ikke-organiserede samtaler og faglige spørgs-

mål. Casene tegner et mønster, som peger på, at pædagoger anvender såvel 'tavs viden' som 'talende viden', når de samarbejder med hinanden og børnene – hvilket flugter med store dele af forskningen i pædagogers arbejde (Ahrenkiel m.fl. 2012a; 2012b; Togsverd m.fl. 2018;).

Via ovenstående beskrivelser har dette afsnit understreget, hvordan de udvekslinger af viden om arbejdet med at skabe pædagogisk kvalitet på institutionsniveauet har et relativt entydigt fokus på at understøtte det konkrete arbejde med børnene. Dialogerne er orienteret mod at understøtte den pædagogiske kerneopgave med praktisk gennemførelse og udvikling af pædagogisk arbejde i nærværet med børnene.

Den måde, som institutionernes dialoger beskrives på, er – ikke overraskende – formet af mundtlighed, der kræver fysisk nærvær. Det betyder, at udvekslingerne, ideerne og opmærksomhederne bliver bundet til den givne interaktion, og ikke umiddelbart 'rejser videre' i organisationen. Derfor undersøger vi i det følgende den bredere kommunale praksis på tværs af institutioner og forvaltning – og undersøger udvekslinger af viden og informationer *om* samt dokumentation og evaluering *af* kvalitet.

Dialoger organiseret efter hierarkiets principper

I dette tredje afsnit flyttes blikket fra institutionen til den kommunale organisering, hvor vi beskriver, hvordan der udveksles viden mellem institutions- og forvaltningsniveauet.

Fra alle aktørpositioner i den kommunale styringskæde formuleres en forståelse af, at udvekslingerne og dialogerne på tværs af institutioner og forvaltning foregår efter et hierarkisk organisationsprincip. Eksempelvis fortæller en pædagog:

Det er jo den der gang med, at det skal gå fra vores leder til vores områdeleder, som så har noget kontakt til forvaltningen. De har jo nogle møder med forvaltningen, hvor de pædagogiske konsulenter også er der. (Pædagog)

Tilsvarende beskriver en leder:

Før i tiden mødtes vi med børnechefen en gang om måneden, og der sad vi jo og talte om, hvad der skulle ske – blandt andet om de forskellige værktøjer, eller hvad der skulle ske ude i vores huse, og vi kunne komme med vores meninger, og vi kunne debattere det. I dag er områdelederen jo budbringer. Tingene bliver besluttet oppe på forvaltningen, og så bringer områdelederen det videre, og så skal vi sætte det i spil. Altså jeg kan ikke gå ind og påvirke, hvis der er noget, jeg synes, der ikke er som det burde være. De beslutninger, der bliver truffet, kan jeg ikke gå ind og påvirke. Det følte jeg, at jeg kunne før, hvor man sad i direkte dialog med børnechefen. (Institutionsleder)

Også områdelederne beskriver den formelle mødestruktur som organiseret efter hierarkiets principper:

Vi har et månedligt områdeledermøde, hvor forskellige konsulenter så kan blive inviteret alt efter tema. Så er vi også i nogle ledernetværk fra mit niveau og op. Og så et par gange om året bliver vi indkaldt til møder med kommunaldirektøren til nogle mere overordnede møder. Det er sådan lidt mødestrukturen i det. (Områdeleder)

Parallelt hertil siger en forvaltningsleder:

Vi har jo drøftet alt det, vi ved, med områdelederne, men jeg ved faktisk ikke, hvad de har brugt det til, når de er kommet videre i systemet, altså ud i deres områder. Hele strukturen har jo været, at de daglige ledere skulle koncentrere sig om afdelingen og være nærværende og den pædagogiske og daglige personaleledelse, og så tog områdelederne sig af det mere tunge stof. (Forvaltningsleder)

Ligeledes beskriver en dagtilbudschef:

Som pædagogisk konsulent har man til opgave at gå ud og se på den pædagogiske kvalitet, og der kan det jo være, at man bliver opmærksom på, at der er nogle ting, som ikke fungerer. Så vil konsulenten gå i dialog med områdelederen og have en snak med områdelederen og den pædagogiske leder selvfølgelig og nogle gange også med personalet om, hvad der skal ske. Og hvis det er meget alvorligt, så vil hun komme til mig og sige: 'Prøv og hør her: Ude på institutionen foregår der noget, som er rigtig alvorligt, og som ikke er i orden, og det skal du vide og være med til at handle på'. (Dagtilbudschef)

Tilsammen illustrerer citaterne, hvordan de forskellige aktørpositioner kobler sig til en forståelse af en hierarkisk organiseret styringskæde. Kommunikationen (i de formelle møder) er organiseret i henhold til følgende kæde af relationer og udvekslinger: pædagoger – institutionsledere – områdeledere – (konsulenter) – forvaltningsledere og dagtilbudschef.

Konsulenterne er markeret med en parentes, da de oplever at være i en dobbelt position. De er på én gang en del af hierarkiet, og samtidig står de udenfor 'ledelsesstrengen':

Dagtilbudschefen har – hver tredje uge er det lige nu – områdeledermøder. Der er jeg altid med, fordi jeg har fået fornøjelsen af at skrive referat. Og det tror jeg er den eneste grund til, at jeg har en adgangsbillet – der er ingen andre, der gider at skrive referat. Så derfor får jeg lov til at komme ind og være med. Jeg tror, de havde overvejet at undgå at have konsulenter med, da det kun skulle være på ledelsesniveau. (Konsulent)

Den hierarkiske struktur, hvor der skal overleveres viden om den pædagogiske praksis op gennem styringskæden, for at der kan træffes beslutninger (som derpå formidles tilbage nedad), leder til et spørgsmål om, hvordan information kan og skal 'rejse rundt' i styringskæden.

Kvalitetsbeskrivelser på rejse i styringskæden

Den hierarkiske organisering – i form af styringskæden – kalder på, at viden om praksis gøres 'eksplicit'. Her byder begreber om data, dokumentation og evaluering sig til som grundlag for disse dialoger. For eksempel beskriver en af områdelederne:

Vi bruger jo Rambølls dialogværktøj, og det går jo også ind i den del af pædagogisk kvalitet med forældresamarbejdet, og det kommer også endnu mere nu med den styrkede dagtilbudslov. Her kan det gå med videre, og det kan også gå med videre til skolen – de fokuspunkter, man har haft, og hvordan det har udviklet sig. Det bruger vi i hvert fald. (Områdeleder)

Dokumentationsværktøjet fra Rambøll har en form, som gør, at viden kan 'rejse' rundt i organisationen og kobles til mange forskellige aktørers perspektiver og de forskellige tidspunkter, rum og sociale relationer, aktørerne befinder sig i.

På vejen op gennem styringskædens hierarkiske kommunikationsveje overleveres viden om, hvad der sker 'ude i den pædagogiske praksis'. I overleveringen af viden fra et niveau til et andet er det et grundvilkår, at der konstant skal reduceres kompleksitet. Det enkelte led i styringskæden har til opgave at skabe 'repræsentation' af den pædagogiske praksis, så kompleksiteten i institutionernes arbejde kan beskrives på måder, der kan blive til afsæt for dialoger *om* praksis *på afstand* af praksis. Disse repræsentationer af den pædagogiske praksis gør det *dels* muligt at have forskellige former for styringsdialoger om, 'hvordan det går med kvaliteten', *dels* gør de det muligt at lave opsamlende, summative beskrivelser af kommunens samlede kvalitet på daginstitutionsområdet.

Sådanne summative beskrivelser findes i kommunale politikker og styringsdokumenter, der konstruerer kvalitet som noget, der er styrbart fra en central enhed som fx direktionen, forvaltningen, B&U-udvalget eller kommunalbestyrelsen. De kommunale styringsdokumenter er kendetegnet ved, at kvalitet tales frem som (politisk vedtagelse af) det fælles. Forvaltningen søger at håndtere og sikre de overordnede mål ved at gøre det muligt at vurdere, hvordan institutionerne arbejder med det fælles. I en af de to kommuner er øvelsen mundet ud i, at man har arbejdet med en kvalitetsrapport:

Noget af det, vi har gjort for at finde ud af, hvordan kunne vi få et sprog om kvalitet, eller et fælles billede, det var at sige: 'hvad for nogle værktøjer kan vi anvende til at snakke om det?' Og i vores kommune har vi lavet en faglig kvalitetsrapport, fordi det var det, vi kendte fra skoleverdenen. Der blev lavet sådan en kanon for, hvad børn skal have haft erfaringer med i deres dagsinstitutionstid. Og det er helt banale målepunkter, som at have slået sig og blevet trøstet igen. Og det var meningen – den idéelle tanke – at man skulle have de her drøftelser: 'hvordan lever vi op til det her i vores institution?' (Konsulent)

Arbejdet med kvalitetsrapporten skal både skabe dialoger på institutionsniveauet og samtidig give et dokumentationsgrundlag for at beskrive kommunens samlede kvalitet på dagtilbudsområdet. På den måde gøres pædagogisk kvalitet til noget, der meningsfuldt lader sig udfolde og repræsentere via kvalitetsrapporten som metode og medium. Rapporten bliver indledt med følgende konklusion:

På baggrund af datamaterialet i denne rapport vurderer Center for Dagtilbud og Skole, at dagtilbudsområdet i kommunen er særdeles velfungerende – både på områdeniveau og i de enkelte afdelinger. (Kvalitetsrapport for kommune X, 2016-17)

Kvalitet bliver her til en genstand, der kan vurderes på tværs af institutioner, og som kan indfanges i generelle vurderinger. På baggrund af rapporten bliver det også meningsfuldt at foreslå nye indsatsområder såsom:

... det vil styrke den pædagogiske indsats i dagtilbud, hvis der i de kommende år sættes fokus på børns sproglige udvikling og børns opmærksomhed på, at de lærer sig noget. (Ibid.)

Information aggregeres således i en samlet beskrivelse *enten* i en tilstræbt objektiviseret form – tal om fx normeringer eller andre strukturelle parametre – *eller* som kvalitativ viden fra fx tilsyn, som samles i et komprimeret helhedsbillede. I denne aggregeringsproces sker en kompleksitetsreduktion, som blandt andet består i at transformere informationer fra deres binding i specifikke institutionskontekster til en repræsentation, der kan sige noget mere generelt. Kvalitetsrapporter og policy-dokumenter er netop forankret i en forståelse af kvalitet, som gør det muligt at vurdere og måle kvalitet på afstand. Organiseringen bygger på en antagelse om, at *informationer løber opad – beslutninger løber nedad*, hvilket udgør en hierarkisk dynamik, som særligt institutionslederne problematiserer.

Det er en væsentlig pointe i dette afsnit, at udveksling af viden om kvalitet får et flertydigt formål, når institutionsinterne dialoger bliver relevante dialoger i den kommunale styringskæde. Mens de institutionsinterne dialoger er fokuseret på gennemførsel og udvikling af den konkrete pædagogiske kerneopgave, så får dialogerne i den kommunale styringskæde *derudover også* til formål at skabe beslutningsgrundlag (som forvaltning og politikere kan styre på) og dokumentation (som skaber legitimitet over for politikere og forældre). Der sker altså en kompleksitetsforøgelse af, hvad dialogerne skal bidrage til, når de løftes fra institutionerne og ind i den kommunale organisering på tværs af niveauer.

Organiseringens udfordringer – mangel på sammenhæng og blindgyder

Den organisatoriske struktur, hvor styringskæden virker efter hierarkiets principper, skaber behov for dialoger på tværs af niveauerne. Men dialog er også en mangelvare – og i det følgende identificerer vi to forskellige typer af problemer, som aktørerne knytter til oplevelsen af manglende dialogisk udveksling i samarbejdet om kvalitet.

De usammenhængende dialoger

Et gennemgående træk i vores materiale er aktørernes oplevelse af manglende viden om, hvad der sker i dialoger, som man ikke selv er en del af. Følgende citater peger på samme pointe fra forskellige aktørpositioner:

Altså, det der er meningen, tror jeg, det er, at vores pædagogiske leder skal tage det med videre til områdelederen, som så tager det med videre op. Tænker jeg. Men vi ved ikke om det sker, fordi vi mærker det jo ikke. (Pædagog).

Jeg tænker, at når vi har de der læringsgruppemøder, der må lederne sidde og få noget viden, men hvad de gør med den viden, det har jeg faktisk ikke nogen idé om. (Pædagog)

Ligeledes ser vi samme mønster på institutionslederniveau:

Jeg kan jo ikke andet end at forestille mig [hvad der sker]. Jeg ved jo ikke, hvad der foregår mellem børnecheferne og områdelederne. Det ved vi jo ikke noget om – hvad der foregår, andet end hvis de kommer tilbage med et eller andet, vi skal sætte i søen, så ved vi det. Jeg kan da forestille mig, at der sidder nogle områdeledere, som siger til, hvis de synes, at nu presser I citronen. Det forestiller jeg mig, at de må gøre. Men det er jo ikke os. Det er ikke os, det bliver hørt: 'Hvad tænker I, og hvad synes I?'. Det er det ikke. (Institutionsleder)

Det er jo områdelederen, der får den information, og jeg tænker, at hun giver mig sparring på, hvad jeg kunne gøre anderledes, men det kommer ikke på forvaltningsniveau. Det, der kommer på forvaltningsniveau, det er, at vi jo hvert andet år har en trivselsundersøgelse, og den kommer jo på forvaltningsniveau, men jeg ved faktisk ikke, hvor meget de bruger den, det kan jeg jo ikke vide. ... Jeg har ikke nogen kontakt til hverken børnechefen eller børnedirektøren. De har været ude og se mit hus i forbindelse med, at de blev ansat, men ellers har jeg overhovedet ingen kontakt med dem. (Institutionsleder)

Og blandt forvaltningschefer og -ledere udtrykkes en manglende viden om, hvordan drøftelser går videre, fx:

Vi har jo drøftet alt det, vi ved med områdelederne, men jeg ved faktisk ikke, hvad de har brugt det til, når de er kommet videre i systemet, altså ud i deres områder. ... Hele strukturen har jo været, at de daglige ledere skulle koncentrere sig om afdelingen og være nærværende i den pædagogiske og daglige personaleledelse, og så tog områdelederne sig af det mere tunge stof. Men det har betydet, at vi ikke kender de her folk særlig godt. (Forvaltningsleder)

Fælles for rækken af citater er, at de illustrerer, hvordan positioner i styringskæden udtrykker manglende indsigt i andres dialoger. Styringskæden som organiserende struktur skaber altså ikke kun orden, gennemsigtighed og klarhed, men også oplevelser af uorden, utydelighed og uklarhed. Når det sammenholdes med pointen fra det første afsnit om, at der findes myriader af anledninger for dialoger, så synes der altså at være tale om en organisering med indbyggede risici for, at dialogprocesserne bliver dekoblede hinanden og mangler sammenhæng.

Dialogiske blindgyder

Pædagoger og institutionsledere udtrykker en høj grad af uvished om, hvad der sker med den pædagogiske dokumentation, de data og de evalueringer, som de laver og sender til forvaltningen, fordi de oplever en udbredt mangel på feedback. De efterspørger feedback på konkret pædagogfagligt indhold samt anerkendelse for den tid, som de lægger i dokumentationsarbejdet. Desuden efterspørger de muligheder for at korrigere og evaluere dokumentationsværktøjerne ud fra en pædagogisk faglighed. Illustrativt fortæller en leder følgende:

Altså de [forvaltningen] giver ikke noget feedback. Sprogtestene bliver indrapporteret til Rambøll, så det er gennem dem. Vi har snakket om, at det kunne være fint med en evaluering på dialogværktøjet, jeg ved ikke, om det kommer, det er i hvert fald ikke kommet i spil endnu. Jeg tænker jo, at det er den eneste måde, vi kan sige til forvaltningen, hvad der er godt, og hvad der er skidt. ... Det er et godt værktøj, så det er ikke det, men derfor kunne det være smart at evaluere på nogle af tingene alligevel. (Institutionsleder)

Citatet beskriver en dobbelt mangel på feedback: dels en manglende feedback fra forvaltning til daginstitution (fx viden om, hvordan resultater af sprogtesten bruges videre i forvaltningens arbejde), dels fraværet af mulighed for feedback fra institution til forvaltning (fx i form af viden og evaluering af, hvordan fx dialogværktøjet fungerer og bidrager i pædagogisk praksis).

Manglen på feedback skaber potentielt et meningstab frem for en oplevelse af, at den konkrete indsats, som institutionen yder, bidrager meningsfuldt til noget større. Pædagogerne udtrykker, at de mangler feedback på, hvordan den pædagogiske dokumentation bruges. En pædagog fortæller:

Jeg har en forestilling om, at der er nogle af de her ting, som skal se pænt ud på papiret, fordi så arbejder vi i kommunen med fx sprog. Det har alle institutioner fået besked på at arbejde med sådan her, så det er rigtig godt. Jeg siger ikke, at de [forvaltningen] ikke synes, det er vigtigt, hvordan det fungerer, men jeg synes ikke, vi får tilbagemelding på nogle af tingene. (Pædagog)

Lederne udtrykker tilsvarende, at de obligatoriske indrapporteringer kun afføder feedback og reaktioner fra forvaltningens side, såfremt noget ikke er registreret (korrekt). For eksempel fortæller en leder:

Hvis det ikke er derinde, så kommer der lige en lille notits om, at du har glemt, eller vil du lige være sød... Det har jeg prøvet engang, der var jeg ikke lige klar over, at det var sådan det hang sammen. Det er en af konsulenterne, der skriver... 'Institutionen har ikke lagt det ind – er det en forglemmelse?' (Institutionsleder)

Den manglende feedback gør, at medarbejdere og ledere i institutionerne mangler en oplevelse af, at lokal praksisviden har værdi og bliver anvendt til fx at forbedre koncepter og værktøjer.

En del af den manglende feedback på den producerede dokumentation skyldes, at den pædagogiske dokumentation har mange funktioner. Dokumentation kan have en 'selvstyringsfunktion',

som handler om at forholde sig evaluerende og refleksivt til egen praksis – for derved *selv* at udvikle den. Men dokumentation kan også have en 'fremmedstyringsfunktion', forstået som at skabe beslutningsgrundlag for den styring, som finder sted på afstand af institutionens daglige praksis. I forhold til fremmedstyringen er der på forvaltningsniveau også en *omvendt kvalitetsdagsorden* i spil (sameksisterende med udviklingsorienteret kvalitetsdagsorden). Med en omvendt kvalitetsdagsorden mener vi, at det særligt er ved *fraværet af kvalitet*, at chefen inddrages i dialogerne. En chef beskriver det således:

Jeg sidder ikke og læser alle tilsynsrapporter igennem, men hvis der er nogen, der kommer og fortæller mig, at herude er der noget, som ikke er, som det skal være, så læser jeg dem. Så der differentierer jeg og gør det ud fra, hvor der er behov. Min tilgang er, at der, hvor det fungerer rigtig fint og godt, der skal jeg ikke blande mig, men der, hvor det ikke gør det, der skal jeg i høj grad blande mig. Og det samme gælder sådan set i forhold til mine pædagogiske konsulenter. (Dagtilbudschef)

Denne omvendte kvalitetslogik, som orienterer sig efter fraværet af kvalitet, bunder i en intention om at uddelegere mest mulig beslutnings- og vurderingskompetence til konsulenter og områdeledere, samtidig med at den politiske logik i forvaltningen gør det til dagtilbudschefens ansvar at stå på mål for (fraværet af) den samlede kvalitet. Dagtilbudschefen forklarer:

...sådan som dialogerne er i dag, så lander det kun på mit bord, hvis der er noget, der ikke er i orden. Det er jo også fordi, at garantien for kvaliteten er jo ude hos områdelederne, altså områdelederne har jo ansvaret for de her 5, 6, 7 eller 8 afdelinger, så det at have en dialog om kvalitet vil i høj grad ske mellem den pædagogiske leder og områdelederen. Og hvis kvaliteten er i orden, og områdelederen oplever, at det er et godt pædagogisk tilbud, så er det jo ikke noget, som jeg sidder og skal beskæftige mig med. (Dagtilbudschef)

Så længe der ikke er indikationer på problemer, bliver en stor del af den kvalitetsdokumentation, der produceres i og omkring dagligdagen i institutionen (fx tilsynsrapporter og koncepter) ikke brugt aktivt, fx som anledning for beslutninger. Logikken oppefra er, at 'intet nyt er godt nyt'. Hvilket for eksempel formuleres således:

Jeg plejer at sige til vores medarbejdere, som har mest borgerkontakt: 'fraværet af klager, det er jeres succes'. Fordi en borger som får anvist en plads, når der er pladsgaranti, tænker ikke over: Gud, det var da egentlig god behandling, man tager det som en selvfølge. (Dagtilbudschef)

Problemet er imidlertid, at der på institutionsniveauet ikke er indsigt i – og derfor heller ikke forståelse for – denne logik. I stedet opleves det som manglende feedback, hvilket fortolkes som manglende interesse.

Opsamling – organisering som hierarki eller labyrint?

Vi har med dette kapitel vist, hvordan dialogprocesserne indrammes af forskellige organisatoriske strukturer.

I det første afsnit viste vi, hvordan der hverken er entydige, klare eller simple 'kanaler' for udvekslingerne. Derimod er den kommunale praksis vævet sammen i et konglomerat af 'dialogiske rum' (organiserede og uformelle), og 'dialogformer' (fra dokumentationskoncepter via fysiske møder til observation og lovgivning).

Derefter viste vi, hvordan pædagogerne og institutionslederne selv anser kommunikationen internt i institutionen som det vigtigste. Disse dialoger sigter mod at koordinere og inspirere til udvikling og gennemførelse af pædagogisk arbejde med børnene.

Dette perspektiv møder imidlertid en struktur for 'det samlede kommunale dagtilbudsområde', som er organiseret efter hierarkiets princip. Logikken bag den hierarkiske organisering er at muliggøre dialoger om både praksisudvikling og gennemførelse (som i de institutionsinterne dialoger) og at skabe beslutningsgrundlag for, at forvaltning og politikere kan styre på afstand af praksis, samt at skabe dokumentation, som skaber politisk legitimitet omkring daginstitutionsområdet. Forvaltningens bestræbelser på at have dialoger om den pædagogiske kvalitet – væk fra den pædagogiske praksis – kobles generelt til en struktur, hvor hvert led i styringskæden er ansvarlig for at reducere den kompleksitet, der finder sted på niveauet under i reducerede former, der aggregeres og formidles videre til niveauet over.

Samlet viser kapitlet, at de institutionsinterne dialoger om kvalitet problematiseres af forvaltningsperspektivet for at være bundet til et fysisk nærvær, der gør det umuligt at styre på afstand. Omvendt bliver den kommunale styringskæde problematiseret for ikke at skabe feedback på de informationer der leveres 'opad i systemet'. Dette skyldes blandt andet, at flere informationsstrømme ender blindt. Informationer om kvalitet og viden baseret på evaluering bruges ikke altid aktivt, fordi forvaltningsarbejdet bl.a. er bundet til en omvendt kvalitetslogik, hvor man skal have dokumentationsmateriale, hvis noget går galt. Men så længe indikatorer, information og viden peger på, at kvaliteten er god, så fungerer materialet kun konstaterende og bruges ikke aktivt og udviklende.

KAPITEL 4

FORBINDELSERNE MELLEM STYRINGSKÆDENS NIVEAUER

I dette kapitel forfølger vi hierarkiet som det væsentligste organiseringsprincip ved at undersøge og beskrive, hvordan aktørerne arbejder med at forbinde de forskellige niveauer i styringskæden.

Første afsnit ser nærmere på uklarheden om, hvad der er det rette, valgte eller passende vidensformat eller medie til at repræsentere kvalitet, så informationerne om kvalitet kan rejse i hierarkiet. Mens vores landkort over anledninger (s. 23) viste, hvordan en mængde af konkrete koncepter og dialogformer byder sig til som redskaber til at formidle viden mellem aktørerne, så træder vi her et skridt tilbage og beskriver, hvordan der i mere generaliseret form skabes en flersidighed af vidensformater, der kan formidle viden om kvalitet. Disse er det tællende, det fortællende og det oplevede.

Det andet afsnit forklarer, hvordan det bliver en central opgave for hvert niveau i hierarkiet at *oversætte, mediere og sortere* i informationer om kvalitet. Hvert led i styringskæden anser det som en væsentlig opgave at videreformidle informationer på måder, som bliver meningsfulde for det niveau, der skal modtage kommunikationen.

Repræsentation af kvalitet

En væsentlig del af arbejdet med at koordinere og udveksle relevant viden om det pædagogiske arbejde handler om, hvilke former for viden der kan repræsentere den pædagogiske praksis på måder, der kan indgå i forskellige organisatoriske dialoger (Ball 2003). Til dette formål byder begreber som 'evaluerings', 'pædagogisk dokumentation' og 'brug af data' sig til. Fælles for disse er imidlertid, at de er brede og uspecifikke. En områdeleder forklarer:

Pædagogisk dokumentation er jo et begreb, som har eksisteret i mange år, og er tit diffust, men alligevel tror jeg, at man i det pædagogiske felt evaluerer en del. Man har bare ikke en række metoder til det. Man har ligesom mange andre områder noget tavs viden – det er ikke så skriftliggjort. Jeg har svært ved at sætte ord på det, og vi har jo heller ikke ligesom lærerne forberedelsestid, refleksionerne sker bare i udvekslingen, og vi får ikke skrevet det ned, så der er stort udviklingspotentiale der. ... Vi

demonstrerer nok også igennem eksemplets magt – altså i praksis – mere, end vi formidler eller laver en rapport om et eller andet. (Områdeleder)

Der er en stor åbenhed – og uafklarethed – omkring, hvilken form overleveringerne kan og skal have. I dette afsnit vil vi diagnosticere tre forskellige former for viden, som bruges til at repræsentere den pædagogiske praksis i styringskæden, nemlig: det tællende, det fortællende og det oplevede.

Det tællende og fortællende

En af måderne at forholde sig til, hvilke vidensformater der er relevante for at overlevere viden om pædagogisk kvalitet, er ved at skabe en opdeling mellem det tællende og det fortællende. En af konsulenterne beskriver det således:

Altså, jeg tænker, der er stor forskel i, hvad [politikerne] på den ene side siger, de gerne vil have, og på den anden side beder om, når vi leverer noget. På den ene side vil de [gerne have], det er mere målbart – at vi kan komme med nogle resultater – nogle sprogvurderinger. [Samtidig vil] de gerne have noget af det fortællende. Så, ja, de er sgu lidt skizofrene kan man så godt kalde det, ikke? Altså, de vil på den ene side helst have det malende, det beskrivende, det fortællende, men på den anden side vil de altså også gerne have noget andet. Og direktionen flytter sig hele tiden. Når de så får nogle fortællinger, der er fulde af substans, så bliver de glade og optagede af det. Når de så har været på møde i KL og hørt et eller andet, hvor nabokommunen har snakket om gruppestørrelser, eller hvor mange timer er der på et barn, eller hvornår er der tre voksne på en gruppe, så spørger de: 'Kan vi få et tal på, hvad er normeringen hos os?'. Så det er sådan i bevægelse hele tiden. Og jeg tror ikke, at virkelig fyldige fortællinger kan tilfredsstille dem nok hele vejen igennem. (Konsulent)

Udfordringen genkendes blandt cheferne, som også er uklare på, hvilke vidensformater der er gode at bruge til at skabe viden om pædagogernes arbejde. En dagtilbudschef forklarer:

Det, der bare er vanskeligt, er, når dokumentationsgrundlaget kan være meget sporadisk eller spinkelt, og det er det i dagtilbud, og det er en af udfordringerne. Altså for eksempel har vi de der trivselsmålinger, når børnene er 4-5 år, og hvor meget husker et barn tilbage til, hvad det har gjort det sidste år? Husker de: 'Hvad jeg er blevet bedre til, eller hvordan har jeg det?', eller husker de, at de skændtes med Sofie i morges. Og der må man sige, at der er vores måde at skulle dokumentere på stærkt begrænset, og kvaliteten i vores dokumentation er derfor også stærkt begrænset. Så vi skal passe på, selvom der sidder nogle – jeg plejer at kalde dem øfere. I stedet for at kalde dem djøfere, plejer jeg at kalde dem økonomiske fantaster [griner]. Selvom der sidder nogle og tror, at alt kan gøres op, så skal vi passe på, at vi ikke laver vores måleredskaber for at tilfredsstille dem. (Dagtilbudschef)

Chefen ønsker på den ene side et stærkere 'dokumentationsgrundlag'. På den anden side, er der en skepsis mod et tælleregime, hvor alt skal kunne kvantificeres for at få betydning. Forholdet mellem det tællende og fortællende bliver aldrig afgjort. De to former for viden tegnes op som krav, der på forskellige tidspunkter, stiller hver deres forventning til, hvad der kan være relevante input til de organisatoriske dialoger om kvalitet. Samtidig er der en uafklarethed om, hvornår der

tales om tal, og hvornår der efterspørges beskrivelser og fortællinger. En anden dagtilbudschef fortæller om sammenblandingen:

Altså data kan jo forstås som et vidt begreb, tænker jeg. Det kan forstås som noget med nogle tal, men det kan også forstås som at have nogle beskrivelser af tilsyn. (Dagtilbudschef)

Uklarheden om begrebet data gør sig også gældende, når der skal leveres viden, som kan udgøre beslutningsgrundlag for de politiske prioriteringer. For også politikerne ønsker at arbejde med såvel det tællende som det fortællende. På den ene side beskrives det fortællende som det, der giver billeder og indsigt i, hvordan virkeligheden er, men samtidig er udfordringen, at det kræver mere tid til at læse, hvilket giver udfordringer fordi politikerne:

...bliver ramt af, at deres døgn også kun består af 24 timer, så de når ikke at få læst. De når ikke ud på de besøg, de gerne vil ud på, og så er det så let at bede om en statistik eller bede om en opgørelse, bede om tabel eller et diagram, hvor de kan læse noget ud af. Vi prøver at udvikle vores måde at kommunikere med vores byråd på. Vores byråd, tror jeg, er selv opmærksomme på det. De vil gerne komme i tættere dialog. (Forvaltningsleder)

Spændet mellem det tællende og fortællende, eller mellem de kvantificerbare 'objektive data' og den kvalitative dokumentation, går således igen i beskrivelserne af, hvad der anses som legitime input til dialog om kvalitet. Forholdet mellem formerne er dog konsekvent uklart og sammenblandet. Dette synes særligt bundet til den politiske logik, hvor der er en høj omskiftelighed i ønskerne til relevant information, og koblet til politiske dialoger i fora, som bl.a. ligger uden for den kommunale organisering (fx dialoger i KL-netværk).

Det oplevede

Data og dokumentation (eller det tællende og det fortællende) tales imidlertid frem som vidensformer, der må suppleres og nuanceres med *dialoger i og oplevelser af praksis*.

Cheferne i begge kommuner har således et ønske om at komme ud i de pædagogiske institutioner for at få indtryk af, hvad der foregår. Den ene chef fortæller fx om, at han tager ud og deltager i morgenåbning i en institution en gang i kvartalet for at vise interesse og selv få indtryk:

Så jeg kommer ud i daginstitutionerne, og så laver jeg det, jeg bliver sat til. Hvis der er nogle, der vil snakke, så snakker jeg med dem, og hvis der er børn der vil lege, så leger jeg med dem. Er der forældre, der vil fortælle mig et eller andet politisk budskab eller spørge, så gør vi det.... Men ellers så er mit budskab ... bare at have et indtryk, og så faktisk også give pædagogerne et indtryk af, at fra forvaltningen er vi interesseret i, hvad de laver. (Dagtilbudschef)

Parallelt hertil fortæller den anden dagtilbudschef, at hun som nytiltrådt chef har:

besøgt samtlige 60 daginstitutioner og fået rundvisninger og haft en halv time med lederen og mødt det personale, der nu var der. Så det har jeg brugt mit første år på. For mig var det vigtigt at være ude og se samtlige institutioner, så jeg ved, hvordan

de fysisk ser ud, og hilse på medarbejderne. Har jeg haft en dialog én til én med lederen, så jeg har en fornemmelse af, hvem er han, og hvem er hun, og hvad står de for, og hvad er vigtigt for dem. Og nu er jeg så ved at finde ud af, hvordan jeg fortsat kan holde kontakten med praksisfeltet. Jeg har i hvert fald tænkt, at når der kommer nye ledere, for vi har en udskiftning af de pædagogiske ledere, så når de har været der i 3-5 måneder, så vil jeg gerne ud og besøge dem, og så har jeg også en plan om, at jeg skal i praktik i nogle institutioner. (Dagtilbudschef)

Citaterne illustrerer chefernes orientering mod at 'være tæt på praksisfeltet', som den ene formulerer det. Denne nærhed består i 'snapshots', hvor dagtilbudschefen kan få oplevelsen af at være meget 'ude i praksis' – hvilket dog fra den enkelte institutions (eller pædagogs) perspektiv opleves som ét enkeltstående kort besøg.

Tilsvarende kan man iagttage, hvordan der på konsulent- og områdelederniveau arbejdes meget med at være så tæt på den pædagogiske praksis, at de får en indsigt, der kan formidles videre i systemet. Denne indsigt kommer dels af de formelle organiserede møder som fx:

Selve organiseringen, vi har nu, og det har vi i hvert fald fastholdt i vores område, det er, at vi har læringsgrupper på tværs, hvor de pædagogiske ledere og jeg faciliterer en gruppe. Så jeg har for eksempel nogle vuggestuestuer, altså fra fire forskellige afdelinger, og der arbejder de med at udvikle den pædagogiske praksis. Vi arbejder også med at tage noget teori med ind. Vi arbejder med at tage nogle vanskelige børn ind og analysere på det. (Områdeleder)

Og via mere uformelle samtaler, besøg, telefonsamtaler og ledelsessparring m.m.:

Jeg har månedlige sparringer med de enkelte pædagogiske ledere i 1½-2 timer, og det foregår ude i afdelingerne. Jeg kommer relativt meget ud i afdelingerne, og jeg deltager også nogle gange i personalemøder, men det er ikke så meget. I de dialoger, vi har, er der jo også forberedelse til personalemøder, hvor er det udfordringerne er, og hvordan får vi løftet den vuggestue kvalitetsmæssigt. Simpelthen fagligt. (Områdeleder)

Ligeledes gør det samme sig gældende blandt konsulenterne, som også er afhængige af at have viden om, hvad der sker ude i institutionernes praksis. Den viden kan de ikke få via dokumenter (alene), for de har brug for et kommunikationsmedium, som kan rumme en større kompleksitet. Derfor er mundtlige overleveringer af viden – uanset om de kommer fra de formelt organiserede eller uformelle møder – helt central for konsulenterne:

Konsulent 1: I forhold til, hvad har vi behov for, når vi fx skal arbejde med den nye pædagogiske læreplan – så har vi behov for, hvad skal vi sige, viden. Hvor de er henne derude. Hvad de bokser med.

Konsulent 2: Ja altså, jeg vil sige, jeg har virkelig også brug for informationer om, hvordan det går derude for at kunne rapportere videre om, hvordan det går, fordi man kan sige, de der tal, vi får, så er det slet ikke nok – der skal nogle fortællinger, eller forklaringer, eller uddybninger med. Og det bliver jeg nødt til at få noget information om fra dagtilbudsområdet. Og det kan være fortællinger. Det kan også være, at jeg er ude og se, hvordan det foregår. Men i særlig grad det der med – det bliver også efterlyst – den gode historie bliver efterlyst. Også oppefra. Så den vil jeg jo gerne have. ... jeg har et netværk af pædagoger fra dagtilbuddene i kommunen. Fire gange

om året – det er meget lidt, men det er det, der er. Men ud over det, så er min telefon åben.

Fordi viden om og fornemmelse for praksis er så væsentlig en del af konsulentrollen, er de optagede af at 'have fingeren på pulsen'. Det kan man få på mange forskellige måder, men direkte dialoger, og ofte også besøg i institutionerne, er fælles for konsulenternes arbejde. To eksempler:

Det kan være sådan, at man hører et eller andet, og så tilbyder man noget. Det kan også være, at nu har man hørt det rigtig mange steder fra, og så siger man, at det her skal man have op på en temadag med lederne, og så får vi deres input. Vi siger: 'Prøv lige at snakke med jeres medarbejdere, og læg mærke til det og det', eller hvad det nu kan være. Så snakker vi om det på den måde. (Konsulent)

Ligeledes siger en anden:

Jeg synes egentlig, der ofte er kontakt. Det kan være, der er én, der har et spørgsmål om et eller andet og ringer ind til os med noget, så får man en snak. Eller vi har nogle forskellige forskningsprojekter, hvor man skal ud og give sparring over en kadence, hvor man jævnligt kommer og holder sparringsmøder sammen med lederen og personalet, så man kommer ind i huset, og man kender hinanden. Det kan jo være mere nogle steder end andre steder. (Konsulent)

Samlet set er der en kontinuerlig søgning efter klarhed, men det tællende, det fortællende og det oplevede vedbliver at stå i et uklart og omskifteligt forhold til hinanden. Som en pædagogisk konsulent forklarer, skaber det en kontinuerlig spænding når:

... vi skal beskrive kvaliteten. Både i form af det, vi kalder det tællende: Hvor mange procent af pædagoger har vi? Hvor mange timer er der per barn? Eller hvor mange vi nu ønsker af de der ting. Men også det fortællende, som så bliver sådan mere på en eller anden måde en fremvisning af praksis. I gamle dage – altså som er faktisk stadigvæk, fordi der er ikke blevet vedtaget noget andet, der ville det være via det, vi har kaldt hverdagslivsfortællinger. (Konsulent)

Tilsvarende fortæller en chef:

Nogle gange er det ikke det målelige, men det fornemmelige, så vi skal bevæge os mellem den kvantitative data og den gode fortælling. (Dagtilbudschef)

Denne struktur – hvor *det tællende*, *det fortællende* og *det oplevede* byder sig til som formater til overlevering af viden om kvalitet – er, måske, en del af forklaringen på, at dialogerne på tværs kan opleves som svære. For der skabes grundlag for, at man på den ene side søger at tale i samme sprog og på den anden side kan komme til at tale forskellige sprog. For på den ene side søges der mod meningsfulde formater for viden, og på den anden side, så er denne afsøgningsproces dømt til at mislykkes, fordi den er bundet til et strukturelt vilkår i det politiske system om, at efterspørgslen på vidensformater (potentielt) altid kan skifte til andre former.

Oversættelse, mediering og sortering

I dette andet afsnit, fokuserer vi på, hvordan de forskellige niveauer i styringskæden forbindes i arbejdet med at oversætte, mediere og sortere.

Samarbejdet i den kommunale styringskæde bærer præg af en række uklarheder. Valget af vidensformater er som vist et mudret felt i koordineringen. Koordinering mellem forskellige aktører fra pædagog over leder og områdeleder til konsulent og dagtilbudschef er præget af 'oversættelser', der opererer enten som styringsintentioner ('nedad') eller som praksisbeskrivelser ('opad'). Bevægelserne op og ned gør sig gældende på alle niveauer i styringskæden.

Et eksempel på at skulle 'oversætte' det, som kommer 'oppefra' udtrykkes af en institutionsleder:

Vi er meget, meget forskellige institutioner, og vi står i nogle meget forskellige ting. Derfor kan man sige, at i det, der også kommer oppefra, er der også et ret vigtigt oversættelsesarbejde til den enkelte. Det snakkede jeg faktisk også med dagtilbudschefen om, da han var her i fredags. ... Han er også meget til, at vi samtidig også forandrer det i den kontekst, vi nu engang er i, så det er tilpasset. Det er også lidt det, vi står i, i området. Der tror jeg egentlig godt, vi er klar over; at vi er meget forskellige institutioner, og vi står nogle forskellige steder, så hvad vi gør her, vil andre nødvendigvis ikke gøre, og det giver måske heller ikke mening, at vi gør det samme. (Institutionsleder)

Tilsvarende fortæller en områdeleder:

Man kan sige den der styringskæde, jeg tænker Klaus Majgaard [forsker]: 'hvem oversætter, og hvilke bevægelser er der i gang på det område? Så det der med at oversætte – jo jeg oversætter eller holder tilbage nogle gange, men der er ikke noget, der skal overraske mine daglige ledere – det skal der ikke være. Så min opgave er jo mere politisk end for de daglige ledere, deres opgave er også politisk, men jeg er jo tættere på. Så jeg har adgang til mange flere informationer, end de har, men jeg deler dem selvfølgelig gerne med dem. (Områdeleder)

Citaterne er draget frem, fordi de eksplicit adresserer mellemledernes selvforståelse i opgaven med 'oversættelse' – forstået som det at sende informationer videre i en medieret form, hvor de reformulerer beskeden, men søger at fastholde budskabet. Områdelederen udpeger en anden central dynamik i arbejdet med at koordinere udveksling af information i det organisatoriske hierarki: at der er behov for filtrering, sortering og tilbageholdelse af informationer med det formål at fritage de underliggende organisatoriske niveauer for kompleksitet. Tidligere beskrev vi, hvordan særligt aktørerne på institutionsniveau problematiserer dokumentationens lange vej opad gennem styringskæden og manglen på feedback til institutionerne. Her fremkommer det modsatte perspektiv, at styringskædens hierarki skaber et 'skærmende lag', der kan sortere i informationer og opgaver:

Områdeledelse er jeg super glad for. Det er fantastisk dejligt. Områdelederen sorterer i det, som er relevant, synes jeg i hvert fald. Og jeg kan koncentrere mig om det, jeg synes er allervigtigst, også fordi jeg synes, at som daglig leder af en daginstitution, der er det allervigtigste at have fokus på, at vi får skabt nogle miljøer, hvor børnene

bliver superglade for at øve sig, og lære, og synes, det er spændende, for det er jo det, de skal bruge resten af livet. Så jeg synes, det er meget passende. (Institutionsleder)

Styringskædens struktur betyder, at områdelederen oplever sin egen rolle som væsentlig i forhold til at få to systemer til at 'tale sammen', selvom det til tider kan være svært. Det medfører (at særligt) områdeledelsesrollen og konsulentopgaven bliver udspændt i en dobbelt solidaritet. *På den ene side* har de en klar orientering mod den pædagogiske praksis, og en selvforståelse af, at opgaven handler om at understøtte denne – men *på den anden side* har de også en indsigt i og forståelse for, hvilke informationer der efterspørges i forvaltningen. Et eksempel på denne dobbelte orientering udtrykkes således:

... når jeg skal lave noget til et politisk oplæg eller sådan noget, så synes jeg faktisk, jeg er langt fra praksis, i hvert fald min måde at tale på og min måde at skrive på... Det er mere måden at skrive tingene på. Det er noget med også at få tingene til at fylde måske mere, end de fylder i virkeligheden, fordi der i virkeligheden er noget andet, der fylder. Altså den virkelighed, som pædagogerne er i. Så det er ligesom noget med at sige: 'Okay, nu er det på denne her måde, fordi det er der meget [politisk] opmærksomhed på', men det er ikke sikkert, at det er dét, der er det væsentligste for dem, der skal arbejde med det. Hvad skal man sige, nogle gange synes jeg, at jeg kan være en fløjddør, som er ind til praksis og ind til forvaltningen, og skal ligesom kunne oversætte det og tænke over: 'hvordan kan vi give det mening tilbage?'. ... Det er måske ikke lige det, der giver allermest bonus i forhold til praksis, men det giver mening et andet sted. Det er det, jeg mener. (Konsulent)

Når der arbejdes med oversættelse, mediering, filtrering og sortering af budskaber og informationer, så er der et mål om at skabe meningsfuldhed for niveauerne 'nedad' i styringskæden. Dette sker ofte via mundtlige dialoger fremfor via dokumentationsarbejdets formater og standarder præget af skriftlighed og kvantificerbar kvalitet. En områdeleder fortæller fx om læreplanen:

Vi vil gerne gøre den til en dialog og ikke til tekstning af virksomhedsplanen eller en rapport, der ligger i en skuffe. Det skal simpelthen blive mere levende, og det som det digitale redskab også kan, er, at der bliver en platform, hvor vi kan dele med hinanden på tværs af afdelinger og institutioner. Vi har lavet et udviklingsforløb om sociale kompetencer hos vuggestuebørn eller et eller andet, og det lægger vi ud, så andre kan se det og lade sig inspirere af det. Så det, at vi deler på den måde, er en kultur, vi gerne vil fremme. Selvfølgelig kræver det også, at man gør sig lidt umage, når man skal lægge det ud. ... Så det ikke blot bliver lavet for at tilfredsstille mig, men for at gøre det mere levende. (Områdeleder)

Områdelederen ved, at læreplaner på institutionsniveau flere steder opfattes som relativt meningsløse og uden betydning for praksis. Ved at indgå i dialoger med institutionerne og opfordre dem til at skabe et materiale, som kan deles mellem institutionerne, søger områdelederen at transformere dokumentationsarbejdet (som stadig går til forvaltningen) til en opgave, der *også* får en praksisbetydning på institutionsniveau.

Ikke kun i forhold til det, som formidles 'nedad', skal der oversættes. Også i den modsatte retning anser områdelederen sin rolle som et centralt medium for, at kommunikationen lykkes:

Før skulle der hvert andet år på hver afdelings hjemmeside være en beskrivelse af, hvordan de arbejder med et konkret tema inden for alle seks læreplanstemaer. Det skulle sendes til mig eller afleveres til mig. De første par år rettede jeg da også i det, og sagde, at det er ikke godt nok, og til sidst tænkte jeg: Ej, det er jo ikke det, dét skal være. Det skulle jo gerne være noget, der lever derude. Folk var også trætte af det, fordi det blev til sådan noget afrapportering, og det levede ikke derude. Skabelonen blev længere og længere, det har sådan noget det med at blive, og så ender det med, at folk ikke udfylder det alligevel. Og jeg har hele tiden haft den pointe, at når man går ud i praksis i hver eneste af mine afdelinger, så kan jeg jo se, at de arbejder med alle temaerne hele tiden og konstant. (Områdeleder)

For at kunne oversætte 'op og ned' i organisationen gør områdelederne brug af en form for elasticitet i forhold til, hvordan der bliver arbejdet med de forskellige koncepter og dokumentationssystemer. Elasticiteten giver mulighed for tilpasning til de konkrete institutionelle kontekster, hvori der skal arbejdes med dem:

Jeg har nok været meget large med at sige: 'Jamen, hvis det er det, der giver mening, og I har forstået meningen med, at vi skal rundt om alle vinker, så behøver jeg ikke kontrollere, om I sidder i halvanden time og har en tovholder her og der'. Jeg kan godt se ind i en hverdagspraksis, at de når det ikke, men det er tænkningen, og hvis den går videre.... Det er også, fordi der bliver fulgt op på det intensivt med kurserne. Så det er nok det, det kræver, hvis tiltag skal leve, så skal de være enkle, og så skal de følges op, og så synes jeg, at det giver kvalitetsudvikling. (Områdeleder)

På den ene side kræver dokumentationsarbejdet 'oversættelse og tilpasning', og på den anden side bruges dokumentation som 'objektive beskrivelser af praksis'. Områdelederen håndterer denne dobbelthed ved fagligt at bedømme, hvordan og hvornår institutionerne kan afvige fra skabelonen – på en passende måde. Helt parallelt hertil beskriver en institutionsleder, hvordan arbejdet med koncepter, der er tilrettelagt fra forvaltningen, skal tilpasses institutionens kontekst:

Jeg tænker også, at det er vigtigt, at man ligesom selv får talt sig til rette i det. Når jeg siger at vi bruger [konceptet], så kan det godt være, at man måske ikke bruger alle seks elementer i den, men vi tager måske en af dem ud, og så bruger man resten. Men som hovedsagens er det den, vi går efter. Jeg synes også det er vigtigt, at når man som medarbejder skal ind og lave evalueringer, så bruger vi en fælles evalueringsmodel. (Institutionsleder)

Den 'forskydning' i dokumentationsarbejdet, som udtrykkes af de forskellige aktører, bygger på individuelle faglige skøn af, hvad der kan være meningsfuldt for andre niveauer. Uanset at disse skøn sikkert er rigtige, gode og 'nødvendige' i forhold til at få dialogerne om kvalitet til at 'virke', så skabes der samtidig en struktur, hvor der sker en løbende forskydning og sortering i den viden, som udveksles og overleveres. Hvert led i styringskæden skaber 'sin egen tilpasning af viden', som derefter danner grundlag for dialogen herom på næste niveau, hvor en tilsvarende 'oversættelse og forskydning' finder sted. De forskellige niveauer i den organisatoriske styringskæde skaber således en oversættelse, som er meningsfuld for det daglige arbejde, og fagligt virker meningsfuldt

netop i den pågældende relation. Men det betyder samtidig, at beskrivelserne af praksis kan være transformeret ved hvert led på rejsen gennem styringskæden – dvs. måske 2, 3 eller 4 gange i bevægelsen fra pædagogisk praksis til beslutningsgrundlag for politikerne – uden at disse oversættelser og transformationer tydeliggøres eller fastholdes.

Relationer er en forudsætning

Bevidstheden om, at information om den pædagogiske praksis ikke (kun) kan hentes i dokumentationsmateriale, medfører et kontinuerligt fokus på at skabe gode relationer til andre niveauer, for at have en adgang til deres refleksioner og erfaringer, når der skal leveres information rundt i systemet. For eksempel fortæller en konsulent om, hvordan hun forbereder politiske dokumenter fx om status på en indsats:

... så skriver jeg jo ud til lederne: fortæl mig lige, hvad arbejder I med, og hvilke samarbejder har I? På den måde får jeg jo data, kan man sige, så får jeg jo alle de her ting, og så skriver jeg jo ikke det hele, men så omformulerer jeg det. 'Vi har en bred palet af alt det her'. Men det skriv, jeg laver, tror jeg ikke, at institutionerne ville kunne genkende sig selv i. Det er jo på nøjagtig samme måde, som lederne skal gøre det i forhold til deres medarbejdere, så sidder vi jo og skal gøre det i forhold til det politiske niveau. De skal gøre det i forhold til det, som vi kommer med, og som er tygget igennem en gang, og så skal områdelederne og de pædagogiske ledere tygge det igennem. (Konsulent)

Konsulenten arbejder aktivt med ambitionen om at oversætte og tilpasse. Samtidig viser citatet, hvordan forudsætningen for, at der kan laves meningsfulde oversættelser, er, at der er en social relation mellem konsulenten og de institutionsledere, hun skriver til – for ellers får hun simpelt hen ikke de informationer, hun skal bruge.

Blikket for relationernes vigtighed er indarbejdet i de organiserede strukturer:

... vi har [som konsulenter] to områder hver. Der er det jo meget interessant, fordi man får et tæt samarbejde med de områdeledere. Jeg arbejder jo klart tættere sammen med de områder, som jeg har ansvaret for, end jeg gør med de andre. Det er nødvendigt og relevant at gøre det på den måde, fordi vi holder jo også engang imellem nogle møder og sparringsmøder sammen, og de bruger mig også. Jo mere jeg begynder at komme derud, jo bedre kender jeg dem også og kan sige: Den her retning ville nok være god at gå i. Man er ligesom fælles. Et fælles ansvar for, hvordan kan vi være med til at højne kvaliteten i det område i forhold til de typer institutioner og de ledere, der er der. (Konsulent)

Men der er også dimensioner af relationsopbygningen, der handler om den måde, man inviterer til – og er i – samarbejde med andre. Det illustreres med en institutionsleders fortælling:

Jeg føler, jeg er meget tæt på områdelederen. Hun ringer altid tilbage, hun har jo også travlt med mange institutioner. Hun har været der i rigtig mange år, så hun er også den, der ved: 'Hvor finder jeg ud af det her?'. 'Du skal bare ringe til ham'. Sådan kan jeg også nogle gange ringe til hende, fordi hun kender bare kommunen som sin egen bukselomme, og det gør jeg ikke. Jeg føler egentlig, at jeg har en meget tryk... sådan, og kan gå til hende, men jeg kan egentlig også godt lide at have den her selvstændighed med, at jeg også selv kan få lov. (Institutionsleder)

Relationer anses som en væsentlig del af grundlaget for at kunne lave relevant koordinering af den tværgående kommunikation. Derfor er særligt konsulenterne afhængige af at have fingeren på pulsen i forhold til, hvad der sker 'ude i praksis'. Og derfor bliver det til et problem, hvis de ikke oplever, at der er en tillidsfuld udveksling af informationer:

Jeg synes, vi oplever en skærmning fra områdelederne og ud i deres institutioner. Altså de skærmer sig mod os. Hele forvaltningslaget. Formelt så har dagtilbudschefen statusamtaler med sine områdeledere, hvor de så fortæller, hvad de ser. Og nogle gange tænker jeg lidt sådan, at noget af det, de siger, handler også om: 'Hvis jeg bare fortæller, det går godt, så bliver du der, og så har jeg større råderum selv'. (Konsulent)

Konsulenternes position udfordres af, at de på den ene side er helt afhængige af at have en god relation til institutionerne, for derigennem at få viden om praksis. På den anden side skal de være solidariske med et forvaltningssprog, som kan opleves som dekoblet det, som sker i 'praksis'.

Forbindelsesarbejdets udfordringer – fiktion & feedback

Bestræbelserne på at skabe meningsfuldhed via oversættelser og filtrering er ikke uproblematisk. I det følgende viser vi, dels hvordan der opstår risiko for fiktion frem for information, dels at der er stor efterspørgsel på nysgerrig feedback.

Fiktion eller information

Den afstand, som opleves mellem styringskædens forskellige positioner, og som det kontinuerlige oversættelsesarbejde søger at råde bod på, viser sig at kunne være så stor, at man mister indblik i hinandens praksis. Kapitel 3 viste, hvordan organiseringen af styringskæden har en indbygget risiko for, at de professionelle oplever en mangel på indsigt i andres dialoger. I dette kapitel har vi så beskrevet, hvordan de professionelle anser det som en væsentlig del af deres arbejde at råde bod på denne præmis ved kontinuerligt at oversætte, mediere og sortere i informationer, ud fra en bestræbelse på at gøre den organisatoriske kommunikation meningsfuld. Udfordringen her er imidlertid, at der opstår en risiko for, at informationen bliver forvrænget, så den ikke afspejler praksis eller den beslutning, den udsprang fra. Det ser vi to årsager til.

For det første er det en præmis for 'repræsentationer', at de kontinuerligt skal reducere kompleksitet, fordi den praksis, som de skal repræsentere og beskrive pr. definition er mere kompleks end beskrivelsen selv. Når man følger rækken af kompleksitetsreducerende processer op gennem styringskæden, bliver det imidlertid tydeligt, at forholdet mellem den pædagogiske praksis, som var udgangspunkt, og den endelige repræsentationsbeskrivelse kan komme til at stå i et så 'løst forhold til hinanden', at man kan overveje, om der stadig er tale om repræsentation – eller om en 'kompleksitetsreduceret konstruktion'.

For det andet ser vi, at de kontinuerlige bestræbelser på at lave oversættelser også implicerer en risiko i form af en løbende transformation af det oprindelige budskab, således at der til sidst er tale om et nyt eller anderledes budskab end afsættet. Vi vil illustrere denne pointe med en metafor. Som børn har de fleste prøvet at lege 'hviskeleg', hvor man står på en lang række. I den ene ende starter én med at hviske en sætning, som herefter hviskes fra øre til øre, indtil det kommer til den sidste i rækken, som højt fortæller, hvad vedkommende har hørt. Herefter sammenstilles den sidste sætning med den oprindelige, og det sjove er så at høre, hvordan rejsen har transformeret udsagnet, så man ender med to vidt forskellige sætninger. Hviskelegen er en rammende metafor for, hvordan kommunikation potentielt udvikler sig på tværs af de mange velmenende bestræbelser på at skabe oversættelse, sortering og mediering.

Bestræbelsen på at gøre dokumentations- og evalueringsarbejdet meningsfuldt for pædagogerne lykkes ikke altid. Når dokumentationsarbejdet opleves som noget, der er helt 'kunstigt' i forhold til den pædagogiske praksis, opstår risikoen for, at det også bliver dekoblet den reelle praksis:

[I min gamle institution] så lavede man et håndaftryk af børnene og satte en masse op [i dokumenterne], og det så jo rigtig fint ud udadtil, men det var jo ikke det, der skete. Det var flot side op og side ned med beskrivelser i de her læreplaner, men når man så lige pludselig kom ud her i institutionen, jeg har aldrig set noget ligne [beskrivelserne]. (Pædagog)

Og i en anden daginstitution stilles der ligeledes spørgsmål ved, om dokumentation giver den indsigt i institutionspraksis, som er intentionen:

Pædagog 1: Får de det indblik, de skal have? Får de et sandt billede? For der jo ikke nogen, der sætter sig og skriver, at vi laver ingenting på det her læreplansområde (griner).

Pædagog 2: Ja, og man ved jo godt, hvad man skal skrive, for at den bliver sådan, som den skal være.

Det problematiseres også, at dokumentationssystemerne ikke giver et fyldestgørende indblik i den pædagogiske praksis. Derfor er der et meget eksplicit ønske om mere direkte dialog med forvaltningen:

Jeg tænker, at de [forvaltningen] kan komme ud og se, hvad vi laver. I stedet for at vi skal sidde og skrive en hel masse fine, fine ord, og hvem læser det og for hvad, for hvis skyld er det? Det kunne være, at de bare en gang skulle prøve at deltage på et fælles personalemøde, dem [fra forvaltningen] som står for dagtilbudsområdet og skal være med til at sikre kvaliteten. Jeg har aldrig set det. Det er jo også en måde for dem at sige, at de gerne vil den her dialog her, for lige nu er min opfattelse, at der er helt lukket. (Pædagog)

Pointen er dels at vise, at på trods af forvaltningens bestræbelser på (også) at arbejde med 'oplevet viden om praksis', som vi diskuterede indledningsvist i dette kapitel, så er der flere pædagoger, som netop *ikke* oplever den interesse fra forvaltningen. Og det medfører en skepsis omkring,

hvorvidt de informationer som udveksles – af den ene eller anden grund – bliver til fiktion frem for dokumentation.

Nysgerrig eller irettesættende feedback

En interessant dynamik i relation til arbejdet med at skabe relationer, som åbner adgang til den pædagogiske praksis, handler om, hvad der beskrives som understøttende eller modvirkende for udviklingen af relationer. En af de mekanismer, der er i spil, handler om, hvorvidt afsættet for dialog opleves som reel nysgerrighed, eller som en 'kold systemorienteret dialog'. De pædagogfortællinger, som beskriver en manglende relation, handler om oplevelser af at være udsat for overvågning og mangle feedback fx i forbindelse med tilsyn:

Ja, og det var bare i forhold til det der med feedbacken. Konsulenten havde været inde hos os en del af en oppestund, og det synes jeg var rigtig spændende, at hun kom ud og kiggede, men jeg manglede lidt den der, efter at hun var gået hjem, men hvad så, og hvad tænkte du? (griner). Altså det ville have været rigtig rart at få at vide, hvis hun havde en eller anden, hvor hun tænkte, at det ikke var godt, eller der kunne I godt noget mere i børnehøjde i forhold til ting, I skulle kunne nå. Altså et eller andet om, hvad kan jeg så handle på. Det er lidt frustrerende. (Pædagog)

Og tilsvarende siger pædagogerne i en anden institution:

Det kommer meget an på, hvordan konsulenterne kommer. De er jo også ude nu, som jeg siger, en time om året eller... men hun er her ikke rigtigt, og det er kun til observation. Hun får observeret, hvad hun kan udpege af, at det ikke bliver gjort godt nok. ... det ville være et godt skridt, hvis de kom ud og var her, men med lidt mere åbent sind. Kom ud med åben front, for virkelig at høre, hvad er jeres opfattelse af tingene. Og når du bliver spurgt til de forskellige ting, så bliver der jo spurgt på en måde ... så du ikke kan sige: 'det fungerer ikke ordentligt'. (Pædagog)

Og i en tredje institution siger pædagogerne:

Hvis man skal over og snakke om nogle ting altså, hvis der er noget med barnet, og vi indkalder PPR. Deres første spørgsmål er jo, har I lavet en sprogvurdering, så de der skemaer, hvor man tænker nej, men vi har været pædagoger i 20 år. Sådan lidt hårdt sat op. Så det kan godt være, at sprogvurderingen ser fin ud, men nu fortæller jeg dig, hvordan det ser ud i hverdagen. Så det er jo det der med at få det givet videre den vej op, og det kan godt være, at den ikke har fanget det, men der er de her udfordringer. (Pædagog)

Fælles for pædagogernes erfaringer er oplevelsen af at blive mødt af en manglende nysgerrighed og åbenhed. Og når 'skemaerne' overtrumfer indholdet i de mundtlige samtaler, opleves det som en nedvurdering af den professionelle dømmekraft.

Det er interessant, at oplevelserne nærmest en til en fremstår som en spejling af pædagogernes beskrivelser af de dialoger, som de opfatter som positive, spændende og udviklende:

Det er jo de pædagogiske ledere, der ligesom er facilitatorer ... Jeg savner altid, at når jeg sidder i en gruppe, hvor en pædagogisk leder ikke er med, at vi lige bliver løftet det der stykke op. Jeg synes, når jeg er med områdelederen, at det altid lige bliver løftet et stykke op – altså, det er det, vi har brug for nogle gange. (Pædagog)

I en anden institution siger de:

Vi har en dreng nede ved os, hvor vi har valgt at trække PPR ind over. Jeg synes, det er rigtig rart, fordi det giver. Jeg havde som pædagog brug for nogle redskaber til, hvordan jeg kunne tackle ham her, fordi det havde jeg ikke selv kompetencerne til, så det er rigtig rart, at vi kan få noget PPR ind over. Vi kan få fokus på hans sprog, og vi kan få snakket om, at hans sprog halter, og det er med til at få bremset noget af hans anden udvikling, og hvor er det, vi kan tage fat. Det er så rart, at vi nu har fået dem ind over. (Pædagog)

Og i en tredje institution:

Det, som jeg synes, at teamet var rigtig gode til, det er det her med, når man kommer med noget, at man så lige bliver rystet lidt. At der kommer nogle andre perspektiver på og måske får undret lidt eller noget, for man kan godt komme med en selvforståelse og være groet fast, og så er det meget rart at have nogle helt andre perspektiver på. (Pædagog)

Fælles for beskrivelserne af de positive oplevelser er, at de tager afsæt i en oplevelse af, at der kommer et fagligt blik på pædagogernes praksis, som kan være med til at inspirere deres perspektiv på børnene. Dialogerne skal tage afsæt i en evne til at give respektfuld feedback, der opleves som positivt forstyrrende (forstået som en hjælp til at få et nyt perspektiv/ at blive 'rystet').

Opsamling – repræsentation som gengivelse eller transformation?

I dette kapitel har vi diskuteret, hvordan organiseringen af dialogprocesserne i en organisatorisk styringskæde medfører et kontinuerligt arbejde med at formidle viden om pædagogisk praksis i denne struktur. Vi lagde i analysen vægt på to forskellige dynamikker.

Den ene dynamik er, at det er uklart, hvilke vidensformer der er relevante og ønskværdige i forhold til at skabe repræsentationer af det pædagogiske arbejde, som kan 'rejse' i styringskæden. Der er en kontinuerlig spænding mellem 'det tællende, det fortællende og det oplevede' som tre grundformer, der på hver deres måde formidler viden om kvalitetsarbejdet. Det blev i relation hertil vist, hvordan disse tre former ikke bare supplerer hinanden, men samtidig står i et konkurrerende forhold til hinanden, forstået på den måde, at det ikke er klart, hvilket vidensformat der er det bedste til at formidle i en given sammenhæng. Derimod er det en præmis, som er indbygget i den politiske logik, at man først på bagkant kan finde ud af, om man har valgt en rigtig form. Det skyldes, at den politiske logik er baseret på en potentiel omskiftelighed, som ikke kan forudbestemmes.

Den anden dynamik er, at der konstant skal arbejdes med oversættelse, mediering og sortering af – og i – budskaber for at skabe mening for andre niveauer i den kommunale organisering. I dette

arbejde er den faglige dømmekraft helt central. For der findes ikke opskrifter på, hvordan man arbejder med at skabe mening, men faglig tæft og evne til at være opmærksom på andres reaktioner ser ud til at virke. Derfor bliver det også helt afgørende, at man skaber strukturer, som understøtter, at konkrete personlige relationer kan udvikles og vedligeholdes. For de gode relationer er et helt centralt grundlag for, dels at man får indsigt i, hvad der sker på andre niveauer end ens eget, dels at man har mulighed for at kunne lave den oversættelse, mediering og sortering, der er relevant og produktiv.

Kapitlet blev afsluttet med forskellige problematiseringer, som skaber udfordringer i arbejdet med de to dynamikker. Problematiseringerne handler om, at der er en udtalt mangel på indsigt i, hvad der sker i de dialoger, man ikke selv er en del af. Selv om der er en udbredt orientering mod, at 'dokumentations-, evaluerings- og dataarbejde' skal være meningsfuldt, så er det en strukturel udfordring, at der er stor uklarhed omkring, hvad dokumentationen bruges til. Kapitlet viser også, hvordan formen på den feedback er enormt afgørende. Hvis feedbacken opleves som irettesættende eller kontrollerende, er risikoen for, at får et uproduktivt efterliv (modstand, dekobling etc.) markant større, end hvis feedbacken opleves som reel nysgerrig, udfordrende og faglig.

KAPITEL 5

FORSTÅELSER AF KVALITET

De to foregående kapitler var orienteret mod processerne for, *hvordan* der udveksles – og arbejdes med – viden om kvalitet. I dette kapitel vil vi vende fokus mod indholdsdimensionen ved at stille skarpt på, *hvad* der beskrives som 'pædagogisk kvalitet' i vores materiale. Kapitlet er struktureret i to afsnit.

Det første afsnit viser, hvordan 'pædagogisk kvalitet' er et begreb, som beskrives på forskelligartede måder. Denne forskellighed synes at være et gennemgående træk på tværs af aktørgrupperne i institutioner og forvaltning, og afsnittet vil pege på tre forskellige dimensioner af 'pædagogisk kvalitet', som artikuleres på tværs af aktørpositionerne.

Det andet afsnit viser, hvordan de forskellige positioner i den organisatoriske styringskæde samtidig har forskellige måder at betone og forstå kvalitet på.

Fælles forståelse af tre kvalitetsdimensioner

I dette første afsnit, beskriver vi de fælles træk i forståelsen af pædagogisk kvalitet, vi finder på tværs af de forskellige aktørpositioner.

Når vi har spurgt til, hvad aktørerne opfatter som pædagogisk kvalitet, så er der en entydig og umiddelbar respons der – via forskellige formuleringer – tager afsæt i, at det pædagogiske arbejde 'handler om børnene'. Det er for børnenes skyld, at de professionelle arbejder – og det gælder for alle positioner i styringskæden. Som en af vores respondenter siger, 'det hele starter og slutter med børnene'. Alle, vi har talt med, udtrykker, at 'det bedste for børnene' er det højeste formål – og at ingen andre organisatoriske dagsordener er vigtigere. Man kunne derfor i første omgang få indtryk af en bred enighed om, hvad det er, der skal være det styrende formål for pædagogisk arbejde.

Når vi går tættere på forståelserne af kvalitet, er der på tværs af det samlede interviewmateriale imidlertid en (fælles) mangfoldighed af betydningstilskrivninger til, hvad kvalitet er og bør være. Vi vil derfor, i dette første afsnit, fremhæve tre dimensioner af pædagogisk kvalitet, som tales frem på tværs af aktørpositionerne.

For det første har nogle udsagn fokus på, hvad vi vil kalde en dimension omhandlende *barnets kvalitet*. Dette kan være i forhold til barnets ressourcer, som i følgende citat:

Når man kommer om morgenen, og de kommer løbende, og man får et kram, det giver et signal om, at så er barnet faldet til og det begynder at deltage, når vi har samlinger og byder ind og er trygge på stuen. (Pædagog)

Dette citat er rammende for en række formuleringer, der relaterer sig til bestræbelserne på at 'aflæse' barnet, for derigennem at kunne vurdere, hvordan de enkelte børn har det. Betoningen af den dimension, vi kalder barnets kvalitet, kan imidlertid også være relateret til et fokus på barnets manglende kvalitet, fx i form af 'sprogfattigdom':

Vi er blevet mere opmærksomme på at fange børnene tidligt, fordi der netop er det der store gab mellem de sprogsvage og de sprogstærke. Derfor skal vi tidligt observere noget, når vi ser noget, vi tror måske kan blive en udfordring for børnene. (Områdeleder)

Herved bliver 'kvalitet' fokuseret på den 'effekt', som det pædagogiske arbejde har for børnene. Med effekt menes i denne sammenhæng både kvalitative fortolkninger og afkodninger af, hvordan enkelte børn har det, og de mere generaliserede vurderinger af, hvordan en børnegruppe ('en stue', 'en institution' eller 'hele kommunens børn') udvikler sig.

For det andet er der et fokus på selve *det pædagogiske arbejdes kvalitet*, hvilket blandt andet indfanges i ganske forskelligartede termer som fx 'nærvær' eller 'forskningsbaseret'. Følgende udsagn kan ses som eksempler på orienteringen mod nærvær:

Jeg tænker det der nærvær, hvor du har den der kommunikation, og du ikke bliver afbrudt og du bare er i det. (Pædagog)

Det er jo at tale med børnene og være tilstede med dem. (Pædagog)

Heroverfor står en anden betoning af, hvordan man forstår kvaliteten af det pædagogiske arbejde som noget, hvor kriterierne kan defineres uden for den lokale praksis, fx via forskning om, hvilke pædagogiske indsatser og aktiviteter der skaber kvalitet. Det formuleres eksempelvis således:

Hvis vi skal vende tilbage til det der med kvalitetsbegreb, så handler det jo også om at følge med i ny forskning. (Områdeleder)

Det pædagogiske arbejde kan enten begrundes i oplevelsen af, hvordan fx nærvær har betydning for relationen til konkrete børn, eller fokusere på generaliseret forskningsviden om, 'hvad der skaber kvalitet'.

For det tredje kan der også være tale om, at kvalitet i højere grad handler om tilstedeværelsen af *ressourcemæssige betingelser for at skabe kvalitet*. Ressourcer, der antages at fremme kvalitet, kan have mange former såsom tid, rum, uddannelse, organisering og/eller god ledelse. En dagtilbudschef formulerer det på følgende måde:

En af de ting [forskningen] lægger vægt på, det er de medarbejdere, som har med børnene at gøre, hvorvidt de er uddannede pædagoger og deres anciennitet. Deres efteruddannelse og sammensætningen af uddannede kontra ikke-uddannede. Samt det, man kan kalde voksen/barn-ratioen, andre kalder den normeringen. (Dagtilbudschef)

Et fokus på betingelser kan også udtrykkes som årsag til fravær af kvalitet:

Jeg synes, vi laver meget kvalitet, men vi laver, det synes jeg altså også, en del ikke-kvalitet. Altså 12 børn og 2 voksne, det kan man ikke lave kvalitet på, ligegyldigt hvor meget man tryller. (Pædagog)

Det er tit det, jeg synes mangler for at skabe kvalitet – hvis vi dog for pokker bare havde nogle flere rum. Det er jo ikke kvadratmeter, der koster, det er jo lønningerne, så byg dog for pokker nogle større institutioner. Ikke med flere børn i, men med flere rum. (Pædagog)

I dette perspektiv gøres kvalitet altså til et spørgsmål om strukturelle ressourcemæssige betingelser med forskellige betoning. Og også i det perspektiv kan man vise en spænding mellem at forholde sig til de ressourcemæssige betingelser på et overordnet – og generaliseret – kommunalt niveau, eller om man forholder sig til de ressourcemæssige betingelser, der findes (eller ikke findes) inden for en konkret institutions kontekst.

De empiriske kvalitetsdimensioner, vi kategoriserer, kan spejles i opdelingen mellem *proceskvalitet*, *strukturel kvalitet* og *resultatkvalitet* fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Kvalitetsbetegnelserne fra EVA anvendes også aktivt af både institutionsledere, områdeledere og pædagogiske konsulenter. For eksempel:

Og så kunne vi sige, jamen vi har noget, vi kunne kalde – og det kunne jeg sige sammen med evalueringsinstituttet – strukturel kvalitet. Altså, er der uddannede folk? Hvor mange er der? Hvor store er børnegrupperne? Et eller andet. Så ville der også være meget politisk fokus på resultatkvaliteten. Hvad kommer der ud af det? Hvad kan børnene? Hvad er effekterne? Og vigtigst af alt tænker jeg ... proceskvaliteten. (Konsulent)

Vi har valgt at bruge kategorier baseret på empirisk analyse til at indfange dimensioner af kvalitetsbegrebet i aktørernes beskrivelser. Både fordi der er særlige betoning på spil (i fx barnets kvalitet), og fordi det samtidig primært er forvaltningens aktører, der bruger de eksplicite referencer til EVA's begreber. Pædagogerne har et andet sprog for det, de gør, selvom deres perspektiver synes at flugte godt med EVA's beskrivelse af proceskvalitet:

Proceskvalitet er udtryk for den kvalitet, der findes i det pædagogiske arbejde, og som opstår bl.a. i relationer mellem børn og voksne og gennem læringsmiljøets stimulering af børns sprog. Proceskvalitet omfatter også kvaliteten af de pædagogiske kompetencer med hensyn til interaktion med børn i forbindelse med leg og læring. (EVA 2017, 4)

Uanset om man trækker på EVA's kategorier, eller laver andre kategoriseringer, så kan de tre forskellige dimensioner siges at gå igen på tværs af de forskellige aktørpositioner. Overordnet synes der derfor at være tale om, at kvalitet vurderes ud fra en mangfoldighed af tilgange, når vi spørger videre fra den umiddelbare beskrivelse af, at 'det handler om børnene'. Men samtidig har vi via de udvalgte citater indikeret, at der synes at være en forskellig orientering imod 'kvalitetsdimensionerne' afhængig af, hvilken aktørposition man befinder sig i.

Forskellige orienteringer i forhold til begrebet kvalitet

I dette andet afsnit skifter vi fokus fra, hvilke forståelser de forskellige aktørpositioner har tilfælles til i stedet at skabe blik for 'det forskellige' i aktørpositionernes beskrivelser af kvalitet. Formålet hermed er at vise, hvordan der samtidig med ligheder også er nogle væsentlige forskelle i måden, kvalitetsbegrebet tilskrives mening på af de forskellige aktørpositioner.

Kvalitet som orienteringspunkt for den pædagogiske indsats formuleres nemlig på ganske forskellige måder. Det betyder, at dialogerne om kvalitet potentielt står i fare for, at aktørerne taler forbi hinanden.

Chefer

Blandt cheferne finder vi meget mangfoldige beskrivelser af, hvad pædagogisk kvalitet er. For på det niveau er kvalitet ikke noget, der kan fastlægges simpelt, men derimod noget, som skal holdes fleksibelt, fordi det politiske system har mange og omskiftelige dagsordener. Man kan lidt polemisk sige at 'kvalitetens kvalitet' her er, at den *ikke* prædefineres og specificeres, men derimod er konstrueret elastisk nok til at kunne rumme forskellige aspekter.

Hvis vi tager et borgerperspektiv på pædagogisk kvalitet for dagtilbud, så [er det at] få tilbudt et dagtilbud til tiden god kvalitet. Altså, hvad er den borgeroplevede kvalitet? For dem er det, når de får en institution, som de ønsker sig, til tiden. Vi har jo pasningsgaranti inden for cirka en måned. (Dagtilbudschef)

Her gøres kvalitet til noget, der ikke har med det pædagogiske arbejde at gøre, men som handler om borgernes oplevelse af dagtilbudssystemet i kommunen. I forlængelse heraf fortæller chefen også om, hvordan kvalitet af dagtilbudsområdet kobles til kommunens bosætningsstrategi, som søger at gøre kommunen attraktiv for (arbejdende) børnefamilier. Pointen hermed er, hvordan det på chefniveauet er væsentligt, at kvalitetsdiskussionerne *også* forholder sig til dagsordner, der ikke er direkte koblede til den pædagogiske praksis, men som har relevans i en politisk logik.

Men cheferne forholder sig naturligvis også til pædagogisk kvalitet som noget, der handler om børnene. I forhold til det fokus er de optagede af at fremhæve daginstitutionens brede kvalitetsopgave: at sikre børnenes udvikling af faglige, sociale og personlige kompetencer – altså en form for diskussion af daginstitutionens 'dannelsesopgave'.

Vi har simpelthen formuleret et fælles læringssyn, som gælder hele vores forvaltning, vores dagtilbud, vores skoler og vores fritidstilbud. Der har vi stillet tre kriterier op. De [professionelle] skal tænke i faglige, personlige og sociale relationer. (Dagtilbudschef)

Dette suppleres med formuleringer af daginstitutionens demokratiske dannelsesopgave:

Det er jo det, man rent pædagogisk skal ind og lære børnene, når de er sammen. Det er det, jeg kalder 'opdragelse til demokrati'. Børneperspektivet, det er noget, vi har stor fokus på i kommunen, det er det, vi kalder demokrati i børnehøjde. Er vi dygtige nok til, at børnene også er dagsordenssættende i forhold til, hvad der nu skal foregå, hvilket jeg også tænker er en væsentlig del af den pædagogiske kvalitet. (Dagtilbudschef)

Samtidig med at dagtilbudscheferne understreger vigtigheden af, at daginstitutionerne bidrager til at udvikle 'kreative og glade børn', fremstilles også mere 'målbare' forståelser af kvalitet som forældretilfredshed eller børnenes kompetenceudvikling:

Pædagogisk kvalitet er, når vi får skabt de resultater med børnene, som vi gerne vil. Så det handler jo om de resultater, vi får skabt: Kan vi få rykket de børn, så de faktisk kan komme ind i et alment skolemiljø fra starten. (Dagtilbudschef)

Dagtilbudscheferne formulerer også et nødvendigt hensyn til det politiske niveau, som tilsyneladende er mest interesseret i indsigt og information, der er enkelt, entydigt og målbart:

Så det, vores politikere selv har spurgt ind til, er dybest set bare at vide: Overholder vi vores pasningsgaranti, følger forvaltningen op på, hvis der kommer klager, hvordan ser det ud med lovgivningen på området, har vi en stor variation af tilbud som matcher de forskellige forventninger til, hvad et dagtilbud skal være, har vi tilfredse forældre, og hvad sker der, når børnene kommer i skole. (Dagtilbudschef)

Således udtrykker cheferne kontinuerligt en form for ambivalens i forhold til, hvordan kvalitet forsøges forstået og begrebet. I en vis udstrækning er cheferne åbne for, at denne ambivalens er udtryk for, at de er én part i et (eller flere) on-going oversættelses- og mæglingsforsøg. For de skal kunne navigere efter politikernes ønske om målbare tal og samtidig være imødekommende overfor og respektere pædagogernes forsøg på at skabe (dannelses-)kvalitet i daginstitutionens daglige og mere komplekse processer.

Pædagoger

I den anden ende af styringskæden står pædagogerne i deres kvalitetsbetragtninger tæt på det enkelte barn og den konkrete børnegruppe, de har ansvar for. Kvalitet forsøges sikret gennem aflæsninger af det enkelte barn, hvilket udtrykkes på mange forskellige måder på tværs af pædagoggruppen. Her tre korte eksempler:

Man aflæser hele tiden kropssprog og der, hvor de kigger hen. (Pædagog)

Du kan se det i deres ansigter. (Pædagog)

Alt det der er jo hele tiden noget, vi har øje på. (Pædagog)

Kvalitet tales frem som opgaven at tolke på det, pædagogen ser:

Det her med simpelthen at få kigget på, hvor det enkelte barn er, og så forsøge at skabe en balance mellem barnets kompetencer og de udfordringer, vi stiller dem. (Pædagog)

At gøre børnene trygge, blandt andet ved at skabe nærvær og fordybelse, fylder meget i pædagogernes udsagn, ligesom det at se børnene som aktører og bidrage til børnenes aktive ageren i hverdagen:

Der, hvor jeg lykkes rigtig godt, det er præcis, når vi har nogle børn, hvor det lykkes at få dem til at være trygge nok til at have lyst til at udfordre verden. (Pædagog)

I forlængelse af dette formuleres formålet og kvaliteten i udbredt grad som knyttet til konteksten – den aktuelle børnegruppe, hvad der giver mening for børnene, osv. Dermed bliver kvalitet også af flere pædagoger talt frem som noget, der er i proces, som de konstant forsøger at konkretisere:

Vi skal hele tiden vende tilbage til vores hovedprincipper, og en af dem er den anerkendende pædagogik, og så sige, hvad er så det? For det er virkelig noget, der kan fortolkes på alle mulige måder, men det er selvfølgelig noget, vi arbejder med hele tiden. (Pædagog)

En anden pædagog formulerer det på denne måde:

Jeg tænker, at kvalitet er mange ting. Det er også alle de små ting: Det kan være i garderoben, der lige er lidt kvalitet, eller at man lige gør en forskel for et barn, som har det svært. Det behøves ikke nødvendigvis være koblet op på projekter. For mig er det lige så meget lige i hverdagen at få gjort en forskel for et barn i farten, når man går forbi. (Pædagog)

Kvalitet bliver dermed forstået både som fortløbende, uafsluttede og bevægelige refleksioner og vurderinger, og med fokus på kvaliteten i relationerne.

I modsætning til chefniveauet er det påfaldende, hvor fraværende pædagogernes eksplicite refleksion om dannelsesopgaven er. Det, som derimod hyppigt formuleres, er at sikre børnenes 'trivsel' og gøre dem 'trygge' og derigennem sørge for gode betingelser for deres 'udvikling':

Altså det her med pædagogisk kvalitet, det er for mig, at jeg ser en udvikling. Bare det, at der sker en positiv udvikling, så er jeg allerede i mål. (Pædagog)

Udtrykket 'udvikling' bruges ofte af pædagogerne, men det er i de fleste tilfælde ikke beskrevet nærmere, hvad denne udvikling skal sigte imod. Men det er relativt entydigt, at kvalitetsorienteringen tager afsæt i vurderinger, afkodninger og fortolkninger af de konkrete børn, man interagerer med, og at denne afkodningsbestræbelse er 'individualiseret', idet hvert enkelt barn ses som en unik person.

Mellempositionerne: institutionsledere, områdeledere og konsulenter

'Mellempositionerne' institutionsledere, områdelederne og de pædagogiske konsulenter har generelt en helt tredje forståelse af kvalitet – som på næsten logisk vis placerer sig midt imellem de to andre.

'Mellemliderniveauerne' (institutionsledere og områdeledere) formulerer sig for eksempel tæt op ad pædagogernes udsagn om kontekstnærhed som forudsætning for at forholde sig til kvalitet. Men samtidig synes de også at være optagede af politiske pejlemærker, som dagtilbudsscheferne også taler om. For eksempel orienterer de sig efter kommunens forventninger og krav til kvalitet i daginstitutionen, nemlig læring, sprogudvikling og skoleforberedelse. Herunder tre eksempler:

Men større pædagogisk indsats, der kan jeg for eksempel nævne vores sprogindsats. Der er meget fokus på sprog. Børns sprog har jo betydning fra de kan gøre sig forståelige. Forskellen mellem de sprogfattige børn og dem, der har et stort ordforråd, den er noget i stil med 2000 ord, jeg kan ikke huske det præcise tal, men den er kolossal i nogle af de første leveår. (Områdeleder)

Kvalitet handler om, at vi har nogle børn, som vi skal sikre er i trivsel og i udvikling, og har nogle børn, der kan lære noget, som de skal være klar til, når vi slipper dem, og de skal i skole. (Institutionsleder)

Så jeg vil sige, at trivsel, udvikling og læring er faktisk blevet mine pejlepunkter. (Institutionsleder)

I den sammenhæng formuleres også vigtigheden af at skabe 'læringsmiljø':

Så handler det også rigtig meget om voksenledelse. Vi kan også sige ledelse af læring – altså at skabe gode læringsmiljøer. (Institutionsleder)

Fokuseringen på læringsmiljøer fylder mest på mellemliderniveauerne. Til gengæld går de udfoldede formuleringer af, hvad kvalitet er, her ikke direkte på, hvordan det enkelte barn eller den enkelte børnegruppe trives, men mere (nok mest tydeligt udtrykt af områdeledere) orienteret mod, hvordan kvaliteten kan styrkes gennem 'udvikling' af pædagoggruppen/personalegruppen.

Såvel mellemliderniveauerne som de pædagogiske konsulenter er optagede af 'oversættelsesbestræbelsen', som vi beskrev i forrige kapitel. I relation til at indholdsudfylde meningen med kvalitet har denne bestræbelse to sider. *For det første* en refleksiv stillingtagen til, hvordan de kan forstå og oversætte det, der kommer fra andre, og *for det andet* overvejelser over, hvordan de kan oversætte det, som de selv mener er kvalitet, til andre. Særlig tydelig er denne oversættelsesbestræbelse hos de pædagogiske konsulenter.

Jeg tænker sådan på, hvor vigtigt det er at udvikle nogle redskaber, som tager afsæt der, hvor pædagogerne er, og det, som er vigtigt for dem. Det tror jeg virkelig, også her i forbindelse med implementeringen af de nye læreplaner og andre ting her i forbindelse med dagtilbudslovene, at det er simpelthen den store udfordring, vi har som kommune og også forskningsinstitutioner for den sags skyld. Jeg mener, at det

er vores rigtig store udfordring, så det er jeg optaget af. Hvordan får vi skabt noget, som giver mening, og som praktikerne selv kan se giver nytte. (Konsulent)

Det er ganske udbredt hos konsulenterne, at de tilsyneladende er optagede af at orientere deres oversættelsesbestræbelse mod pædagogerne. Forstået således, at de opfatter visse af kommunens politiske kvalitetsorienteringer som nogle, der umiddelbart kan fremstå svært anvendelige eller endda mere eller mindre meningsløse for pædagogerne. Dette samtidig med, at de loyalt forsøger at arbejde ud fra disse kvalitetsforståelser. I den sammenhæng definerer konsulenterne deres rolle som oversættere i forhold til praksisfeltet.

Så er det jo lige det, hvordan får vi gjort det på en bedre måde, selvom alle de redskaber, vi har, er lavet med inddragelsesprocesser og alt muligt op og ned. Men alligevel bliver det fremmedgørende, og jeg kan ikke gennemskue, hvor meget af det, der er det skriftlige, som er det fremmedgørende, eller hvad det er. Det er det, vi skal gå på opdagelse i, og jeg tænker, at vi skal have fat i børneperspektivet. Som jeg ser, når jeg er ude og give sparring, hvad er det, pædagogerne næres af, hvad er det, der giver dem rigtig meget lyst til at arbejde og blive dygtigere, så tolker jeg, at det er den forandring, de selv kan være med til at skabe for børnene. (Konsulent)

Samlet set er der for mellempositionerne en kvalitetsorientering i spil, som er fokuseret mod 'de andres kvalitetsorienteringer'. De bevæger sig fleksibelt mellem henholdsvis pædagogernes ret entydige orientering mod kvalitet, forstået som noget, der udtrykkes i konkrete børn og pædagogisk praksis, og chefernes multiple kvalitetsorientering, der både handler om at arbejde med kvalitet som bundet til det specifikke – barn eller gruppe – og til det generelle – institution eller kommune – og som samtidig betoner, at kvalitet også handler om ting udenfor den pædagogiske praksis – fx pladsanvisning eller kommunale strategier.

Kvalitetsforståelsernes udfordringer – fra én til flere orienteringer

På tværs af de to snit i dette kapitel rejser sig en diskussion af, hvordan man kan forstå relationen mellem de forskellige positioner.

Som vi beskrev i det første afsnit, tager flere udsagn om kvalitet afsæt i barnet som kvalitet eller måske rettere *barnets kvalitet*. *Pædagogerne* taler ganske meget om, hvordan det er en del af kvaliteten, at pædagogen kan få øje på det enkelte barns kvalitet i form af dets ressourcer, dets interesser, rettethed, optagethed, osv. Omvendt tematiserer *områdelederne og dagtilbudsscheferne* i højere grad børns kvalitet i negative termer, i form af fokus på de fejl og mangler, der måtte være tilstede blandt børnene eller institutionerne i generaliseret form, og som ikke er bundet til iagttagelse af konkrete børn, men til iagttagelser af 'afvigelser fra normen/det forventelige'. Manglende kvalitet er fx sprogproblemer, sprogfattige børn, ressourcetsvage børn etc. Begge tilgange er

på hver deres præmisser relevante, og det er ikke sådan, at det kun er det ene perspektiv, der er tilstede i de pågældende gruppers udsagn.

Den forskellige vægtning betyder, at der er en tendens til, at *pædagogerne* i deres fokus på konkrete, specifikke og unikke børn og deres kvaliteter anlægger et perspektiv, hvor det er indlevelse og indsigt i det enkelte barns bestræbelser, der dominerer. Hos *områdelederne og dagtilbudscheferne* er der derimod tendens til, at børns mangler typisk formuleres i et aggregeret perspektiv, forstået på den måde, at det må indkredses, hvor mange børn der er tale om, hvilke initiativer der skal iværksættes over for dem, og med hvilke resultater til følge – typisk opgjort i forskellige former for kvantificerede måleenheder.

Et andet skæringspunkt er, at der på tværs af alle interviews bliver talt en del om det, der kan betegnes som *ressourcemæssige betingelser for at skabe kvalitet*. Dette passer tilsyneladende ind i EVA's kategori *strukturel kvalitet*. Her er der en kvalitetsorientering, som går på tværs af grupperne, fx normering, fysiske rammer, fordeling mellem uddannede og ikke-uddannede, tidsmæssige ressourcer. Umiddelbart er der angående strukturel kvalitet overensstemmelse i begrebsliggørelsen de forskellige grupper imellem.

Men flere *pædagoger og især de pædagogiske konsulenter* formulerer sig om andre typer af betingelser, som ikke kan kvantificeres og indkredses af entydige kategoriseringer. Pædagogernes evne, mod og åbenhed over for at udveksle erfaringer med hinanden, reflektere i fællesskab, rumme forskellighed, håndtere og udnytte faglige uenigheder formuleres som væsentlig forudsætning for at skabe, fastholde og udvikle kvalitet. I samme boldgade formuleres det påfaldende udbredt blandt de pædagogiske konsulenter, hvor vigtigt det er at styrke institutionskulturen, at atmosfæren i institutionen har betydning for trivsel og kvalitet både blandt pædagoger og børn, at man kan vurdere kvaliteten ud fra den stemning, man kan fornemme, når man træder ind i institutionen. Her har vi nogle kvalitetsdimensioner, som udgør betingelser/strukturel kvalitet, men som alle bindes til konkrete institutionelt specifikke betingelser.

Heroverfor står særligt dagtilbudscheferne, som også taler om strukturelle vilkår for kvalitet. Men her gøres det til noget, som beskrives som ressourcer, der skal forvaltes effektivt, så man opnår ønskede resultater. For eksempel:

Jeg synes, vi har et ansvar for at sikre, at børnene har de bedste forudsætninger, når de kommer i skole. Jeg har et ansvar for at holde øje med, at kvaliteten er, som den skal være, og hvis der er børnehaver, der over længere tid ikke formår at støtte børnene på trods af, at de får ekstra ressourcer til det, så skal jeg da selvfølgelig være nysgerrig på, hvad der er baggrunden for det, og hvad der skal til. Og så er det jo, vi kommer tilbage til pædagogisk kvalitet – er kompetencerne til stede, er normeringen der, er der en stor personaleomsætning, er der alt for meget støj, hvad er baggrunden for det her? (Dagtilbudschef)

Parametre for strukturel kvalitet som ressourcer, kompetencer, normering etc. bruges, men står i tjeneste af et mere resultatorienteret blik på kvalitet.

Altså dét, der jo i virkeligheden er i min interesse, det er at kanalisere ressourcerne derhen, altså fordelt på en måde, sådan så det giver mening i forhold til de udfordringer, der er. Der synes jeg, at socioøkonomiske indikatorer er fantastisk hjælpssomme, fordi uanset hvordan vi måler på det, så viser det sig, at det giver et rigtig godt billede. Altså når vi senere går hen og måler på, hvilke børn er i risikozonen, eller hvilke børn er helt konkret visiteret til et specialtilbud, og måler på deres profiler, så er der en snorlige sammenhæng. (Forvaltningsleder)

Således er udgangspunktet, at ressourcer, og dermed strukturelle vilkår, anses som en vigtig del af (eller forudsætning for) kvalitet, men disse skal stå i tjeneste af, hvordan man som kommune 'får mest muligt for pengene'.

Opsamling – kvalitetsforståelsernes mange akser

Dette kapitel har i sin helhed vist, hvordan der både er sammenfald og forskelligheder i den måde som de forskellige positioner konstruerer deres forståelse af, hvad kvalitet er.

Fælles for aktørpositionerne er, at de fortæller om, at deres arbejde er 'for børnenes skyld'. Går man imidlertid et spadestik dybere, fremkommer en differentiering i forhold til forskellige dimensioner af kvalitetsbegrebet. For der er en fælles forståelse af, at kvalitet både relaterer sig til *barnets kvalitet*, til *det pædagogiske arbejdes kvalitet* samt til *ressourcemæssige betingelser for kvalitet*.

Samtidig kan man beskrive forskellige orienteringer og betydningstilskrivninger til kvalitetsbegrebet, afhængigt af positionerne i styringskæden. *Dagtilbudsscheferne* har et bredt perspektiv på kvalitet, som dels handler om at skabe 'demokratisk funderet udvikling' hos børnene – som de forstår i både 'konkret og generaliseret form' – men som også handler om parametre udenfor den pædagogiske praksis. Det kan være at have institutionspladser til rette tid, at skabe et dagtilbudsområde, som kan have effekt for (andre) kommunale politikker og strategier, om fx tilflytning af børnefamilier, og endelig også organisatoriske dimensioner såsom budgetoverholdelse, fravær af 'sager', positiv udvikling i sprogtest, og gode (og produktive) overgange til skolerne. Heroverfor står *pædagogernes* beskrivelser, som mere udelukkende – på godt og ondt – er fokuseret på børnene i institutionen, og som de relaterer sig til som konkrete unikke individer. Endelig finder vi *mellempositionerne* som nogle, der ikke i så høj grad konstruerer deres egen position, men snarere anser kvalitetsarbejdet som det at bygge bro mellem chefernes brede og pædagogernes snævre orienteringer.

Kapitlet har søgt at skabe grundlag for en forståelse af, hvordan 'pædagogisk kvalitet' som tematik er udspændt mellem mange akser, som på den ene side skaber mulighed for anknytning og fællesskab (fx om 'at vi gør det for børnene'), men samtidig synes at tilbyde et utal muligheder for, at man taler forbi hinanden, oplever misforståelser og/eller havner i interessekonflikter – særligt knyttet til forholdet mellem kvalitet som noget, der er bundet til det konkrete, specifikke og unikke eller til det abstrakte, aggregerede og generelle.

KAPITEL 6

SYNLIGGØRELSE AF KVALITET

Dette kapitel beskriver, hvordan der i den kommunale styringskæde arbejdes med at skabe synlighed omkring den pædagogiske kvalitet. Herved gribes stafetten fra foregående kapitel som vi-
ste, hvordan der er forskellige interesser i – og perspektiver på – hvad der bør vægtes som kvalitet. De forskellige vinkler på kvalitet skaber en usikkerhed om både, hvad kvalitet er, og ikke mindst, hvordan vi kan få øje på den – hvilket er fokus i dette kapitel, som er struktureret i to afsnit.

I kapitlets første afsnit søger vi at indkredse, hvordan kvalitet beskrives indirekte med henvisning til tegn og indikatorer på kvalitet fremfor som en substantiel genstand, der i sig selv kan beskrives og 'genkendes' i praksis.

I det andet afsnit fokuserer vi på at forstå de styringsintentioner og -rationaler, som former antagelserne om, hvordan kvalitet kan og bør synliggøres i den organisatoriske kommunikation. I dette afsnit er der et særligt fokus på beskrivelser fra forvaltningsansatte og styringsdokumenter, fordi det særligt er her, vi kan opspore begrundelser for styringens intentioner.

Indirekte beskrivelser af kvalitet

Identifikationen af kvalitet bygger ofte på positivt konnoterede 'tomme betegnere' (Hjort 2012; Dahler-Larsen 2018), såsom *"udvikling"*, *"god barndom"*, *"godt hverdagsliv"* eller *"læringsmiljø"*. Betegnelserne og begreberne bruges flittigt, men bliver kun sjældent – hvis overhovedet – indholdsudfyldt i interviews og dokumenter i det empiriske materiale. Her tales og skrives mere om indirekte beskrivelser af kvalitet end på, hvad kvalitet substantielt er. Med det menes, at vi ikke finder nogen, der aktivt beskriver, hvad de forstår som kvalitet, men derimod beskriver, at de genkender kvalitet via den respons eller effekt, som kommer ud af det pædagogiske arbejde. Den indirekte tilgang til kvalitet finder særligt to former for synliggørelse: fokus på tegn på kvalitet som noget, der er bundet til kvalitative formater som det fortællende eller oplevede, og fokus på indikatorer på kvalitet som noget, der er bundet i kvantitative formater som det tællende.

Tegn på kvalitet

Pædagogerne bruger eksplicit *'tegn på'*-formuleringen, når de forsøger at vurdere, om deres arbejde og indsats skaber kvalitet:

Altså, jeg kan for eksempel her i indkøringsforløbet mærke på det ene barn, at hun sådan stille og roligt, som jeg også siger, begynder at række ud efter legetøjet. Det tager jeg som et tegn på, at nu begynder jeg at være stille og roligt interesseret, nu er det ikke kun, at du er tryghed for mig, og det er det eneste, jeg er i, fordi jeg savner min mor, men jeg begynder faktisk at være nysgerrig på mine omgivelser. Det kunne jo være sådan nogle tegn, men det er jo enormt svært at sætte – altså, det er en følelse. Man aflæser hele tiden kropssprog og der, hvor de kigger hen. (Pædagog)

Og som en anden pædagog formulerer det (om end mere indirekte):

Det er alle mulige små parametre, som gør, at vi siger, at nu er de faktisk på vej i det her, men den første ting med et barn er, at du kan se det i deres ansigter. (Pædagog)

Der er ganske mange udsagn af denne type, hvor pædagogerne giver udtryk for, at de vurderer kvaliteten ud fra deres individuelle aflæsninger af børnene, og i hvilken udstrækning de trives, er trygge, har mod på at udfordre sig selv osv. Gennem en bevidst rettet opmærksomhed på børnene og deres udtryk, signaler eller tegn, kan pædagogen vurdere kvaliteten ved, at *"jeg kan se det, når de stråler"*, *"kan mærke stemningen"* etc. Tegn, der er konkrete, kropslige, sansede, individuelt og kontekstuel forankrede og derfor identificeres, eller tydes, gennem pædagogens tolkning, aflæsning, blik – eller mere generelt den pædagogiske dømmekraft.

Institutionslederne formulerer ikke i samme omfang konkrete aflæsninger af de enkelte børn, men udtrykker sig i mere overordnede vendinger om, hvordan kvaliteten kan beskrives og vurderes.

Kvalitet handler om, at vi har nogle børn, som vi skal sikre os er i trivsel og i udvikling, og har nogle børn, der kan lære noget, som de skal være klar til, når vi slipper dem, og de skal i skole. Det er sådan det primære. (Institutionsleder)

Tilsvarende beskriver en anden, hvordan et kommunalt udviklingsprojekt, som havde fokus på at styrke børnenes trivsel, udvikling og læring – 'slår rødder', og bliver til en væsentlig del af måden man genkender kvalitet:

Jeg vil sige, at trivsel, udvikling og læring er faktisk blevet mine pejlepunkter. (Institutionsleder)

I forlængelse heraf lægges der generelt vægt på organisatoriske og 'kulturelle' elementer som væsentlige for kvalitet. For eksempel tales det blandt lederne frem, at etablering af *"gode rutiner"*, *"gode læringsmiljøer"* og *"relationer og nærvær"*, alle er væsentlige dele af at skabe kvalitet. Institutionsledernes markering af, hvordan kvalitet kan genkendes (og blive synlig), tager et mere abstrakt afsæt end pædagogernes. Lederne tager dog hovedsagelig også afsæt i en kvalitativ bedømmelse, fortolkning og aflæsning af, hvad der kan være *tegn på kvalitet* indenfor rammen af den konkrete institution.

Indikatorer på kvalitet

De forskellige aktører i forvaltningen orienterer sig i høj grad mod indikatorer, som kan gøres kvantitativt identificerbare. Det kan fx være i form af resultaterne fra sprogtest, som beskrives som (relativt) standardiserede og 'objektive':

Sprog har jo enormt fokus, så det har vi jo også satset på, fordi det er vigtigt. Jeg vil sige, at det, vi så har gjort, er, at vi har uddannet i samme metoder og i samme 2-3 arbejdsmetoder. Altså, der er kommet mange pædagoger på kursus, men ikke alle, og så har der været noget sidemandsoplæring og noget udveksling af erfaring, så det tager lang tid at implementere. Implementering er noget af det sværeste. Men vi laver indsatsen og samtidigt tester vi de sidste mange år, og vi kan se, at der er børn, der rykker sig. Vi tester dem, når de er tre, og så når de er kommende skolebørn. (Områdeleder)

I relation hertil fortæller en dagtilbudschef:

Der bliver lavet sprogvurderinger af alle børn, når de bliver tre år, og hvis de så har brug for særlig støtte, så gør man det igen, når de er fem år. ... Jeg synes, det er en meget god indikator i forhold til at se på, om der er nogle institutioner, der formår at løfte børnene bedre end andre og så være nysgerrig på, hvad det er, de institutioner kan. (Dagtilbudschef)

Sprogscreeningerne er en standardiseret informationskilde til at vurdere kvalitet på afstand af den konkrete pædagogiske praksis. Standardiseringen betyder, at resultaterne opfattes som en synliggørelse af kvaliteten, som ikke er bundet til lokale, institutionelle fortolkninger, men som nøgternt og dekontekstualiseret er indikatorer på kvalitet. Sådanne indikatorer, som kan aggregeres, skaber mulighed for dannelse af 'skalerbare enheder' (fx institutionen, området, kommunen), der kan sammenlignes på tværs med tilsvarende enheder. Efterspørgslen efter sådanne indikatorer synes i fremvækst blandt politikere og direktion:

Der er ingen tvivl om, at jo mere der kommer med, at kommuner skal sammenlignes på det ene og det andet og det tredje, så bliver man også mere optaget af de her ting, alle de her performance-indikatorer, osv., osv. (...) Vi kan godt være med til at påvirke det, men det er det andet, de efterspørger – kvalitetsdata eller resultatdata. (Konsulent)

Der er en efterspørgsel efter indikatorer på individuel og organisatorisk præstation, som kan fungere som politisk målestok til at bedømme kvaliteten, og som samtidig kan gøre forskellige enheders kvalitet synlig på en måde, som gør den sammenlignelig – og derved politisk anvendelig – på tværs af organisatoriske grænser.

De efterspurgte måder at synliggøre kvalitet på omhandler målelige aspekter af institutionernes forhold som fx kvadratmeter, normeringer, uddannelsesratio, skoleudsættere, forældreklager.

En forvaltningsleder eksemplificerer, hvilke kvalitetsindikatorer politikerne efterspørger i form af opgørelser over og tal for:

...normering pr. barn og vægtningen mellem uddannet og ikke-uddannet personale.
Åbningstid kan det også være og antal lukkedage. (Forvaltningsleder)

Igen er her ikke tale om en 'substantiel kvalitetsforståelse', hvor kvalitet beskrives som noget, der kan iagttages eller måles direkte. Derimod gøres kvalitet til spørgsmål om, hvordan det går med forskellige indikatorer med tiltro til, at indikatorerne *indirekte* peger på, hvordan det går med kvaliteten. Men den måde, som kvalitet bliver synlig på i disse indirekte beskrivelser, er via udviklingen af dekontekstualiserede og prædefinerede indikatorer på kvalitet, som gør det muligt at sammenligne udvikling over tid eller på tværs af organisatoriske enheder.

Synliggørende rationaler for styring på afstand

I dette andet afsnit vil vi diskutere to rationaler, der baseret på hvert sit styringsideal er orienteret mod at kunne skabe synlighed omkring den pædagogiske praksis – på afstand af praksis. De to forskellige og modsatrettede rationaler handler begge om synliggørelse af kvalitet – men på to forskellige måder. Det ene rationale betegner vi 'data-drømmen', fordi det er en vision og et ideal om at kunne dataficere det pædagogiske arbejde, for derved at blive i stand til at styre mere på det, som data kan gøre synligt. Det andet rationale identificerer vi som en 'performance-strategi', og med den betegnelse peger vi på, hvordan kvalitet bliver synliggjort strategisk: udvælgelse og fremvisning af tegn på succes er her en legitimerende måde at præstere på.

Data-drømmen

Forvaltningerne er, som vi har vist i starten af kapitlet orienteret mod at udvikle indikatorer på kvalitet. Brugen af indikatorerne skaber data-grundlag, der kan kvantificere, aggregere og sammenligne – og skubber til idéen om, at det i stigende grad bliver vigtigt – og muligt – at kunne styre mere via data.

Flere aktører peger på, at dataficeringen endnu er umoden, fx:

Lige nu bruger vi slet ikke noget data omkring pædagogisk kvalitet i forhold til tal og systematik. Men vi har masser, eller vi har ikke masser, men vi har noget, og vi har også et ønske om, at vi kommer til at bruge det. (Konsulent)

Ønsket om at bruge data til at kunne målrette indsatser og ressourcefordeling er en stærk del af rationaliteten, fx:

Jeg har et ansvar for at holde øje med, at kvaliteten er, som den skal være, og hvis der er børnehaver, der over længere tid ikke formår at støtte børnene på trods af, at de får ekstra ressourcer til det, så skal jeg da selvfølgelig være nysgerrig på, hvad der er baggrunden for det, og hvad der skal til. Det handler ikke for mig om, at man skal bruge tal til at slå nogen i hovedet, men man skal bruge tal til, om der er noget, man skal gøre. (Dagtilbudschef)

Citatet rummer to væsentlige pointer. Dels pointen om, at kvantitative data kan bruges som grundlag for at målrette ekstra indsatser til institutioner, der har særligt behov for det. Dels at forestillingen er baseret på en konstruktion af pædagogisk kvalitet som noget, der kan (eller burde kunne) måles kvantitativt. Og selvom det understreges, at tal ikke skal bruges til at slå nogen i hovedet, men til at målrette en undersøgende attitude, så kommer diskussionen alligevel ind på graden af resultatopfyldelse:

God pædagogisk kvalitet er, når vi får skabt de resultater med børnene, som vi gerne vil. (Dagtilbudschef)

Det er dog ikke bare sammenlignelige resultater, der er interessante. Data-drømmen udfolder sig også som et styringsønske om at kunne følge (børnenes) udvikling over tid, så forvaltningen i højere grad kan begynde at arbejde med sammenhænge mellem indsatser og effekter af det pædagogiske arbejde:

Vi vil jo rigtig gerne have det der kædeperspektiv, som vores dagtilbudschef sikkert også har talt om. Altså det her med, hvordan børnene klarer sig. De har gået et sted og fået noget med i rygsækken, der har givet dem mod på nogle udfordringer og også givet dem nogle basale redskaber, og hvad sker der så, når de rammer skolen, hvordan klarer de sig så der? (Konsulent)

Kædeperspektivet er et eksempel på den styringsoptimisme, der er koblet til data-drømmen. For den har en indbygget ambition om mere specifikt og præcist at kunne udtrykke, hvad børnene får ud af deres tid i institutionen. For at kunne dette, bliver drømmen om 'data' en måde at få overblik over alle de komplekse udviklingsprocesser, som børnene går igennem i deres institutionstid. En konsulent forklarer:

Men altså, mit drømmescenarie er jo, at vi har en viden omkring dagtilbudsområdet. At vi på en eller anden måde har en ... jeg kunne godt tænke mig, at vi havde en database, ikke (griner), omkring dagtilbud, hvor man løbende kunne slå nogle ting op og løbende være nysgerrig på noget, samtidig med at der kører denne her helt systematik omkring, at institutionerne interesserer sig omkring det, de får ud. Men jeg kunne også godt tænke mig – lige nu er vi jo meget bredt orienteret forstået på den måde, at vi tager lidt af det hele, af det vi har. Og jeg kunne godt forestille mig, og jeg kunne også godt tænke mig, at vi bliver endnu mere målrettede, sådan så vi ikke kommer til at have for mange datapunkter, men at vi har enkelte centrale datapunkter at følge, som egentlig også er blevet så indgroede i personalet og ledernes hverdag. At de er nysgerrige, og at de selv, kan man sige, er supplerende data. Den er de egentlig selv skabere af. Både om det er noget, der ligger i – altså er reel kvantitativ data, eller en kvalitativ data, de selv følger, som de selv skaber, og holder op imod og siger: Hvis det her siger sådan, så må der være et eller andet her, som vi kan justere for, at det her skal blive anderledes. At det på en eller anden måde blev deres. Giver det mening? Det kunne jeg godt tænke mig, så der ikke vælter tal frem og tilbage i systemet, men at vi samtidig har en database, hvor vi relativt hurtigt, hvis der kommer et eller andet politisk spørgsmål eller en borgerhenvendelse, kan sige: Nå, men det ser sådan her ud. Det kan vi lige slå op her. Og det udvikler sig sådan og sådan. Vi har sådan en føling med det, og et systematisk overblik over det, men også at vi ikke sprøjter det rundt sådan, at det ikke også bliver en dagsorden, som de selv tager til sig. (Konsulent)

For det første er det interessant, at 'data' tales frem som noget, institutionerne (ideelt set) oplever som meningsfuldt ved, at de både bidrager aktivt til at skabe data og samtidig aktivt bruger disse data til at informere og udvikle deres praksis. For det andet er der en dobbelthed på spil. Man vil gerne have mere data, fordi det giver et billede af, hvordan det går med kvaliteten, men der er samtidig en stor skepsis omkring data – og det understreges, at data ikke er hele sandheden. Derfor kræver brug af data, at der fastholdes en nysgerrighed på 'hvordan virkeligheden bagved data ser ud'. For det tredje vil man på den ene side gerne have data, der er 'målrettede', så 'man ikke sprøjter data ud', og på den anden side vil man gerne have en 'database', som nærmest skal kunne give svar på alt.

Set fra chefens perspektiv drømmes der videre om mere brug af data, som en måde at få overblik over sammenhænge i det pædagogiske arbejde på.

Så kan du jo begynde at sammenkøre data. Er der sammenhæng mellem sygefravær og børnenes sproglige udvikling? Eller er der sammenhæng mellem personaleomsætning og alle sådan nogle ting og sager. Man kunne også være mere systematisk i forhold til kompetenceudvikling – jeg har ikke et overblik over, hvordan kompetenceudviklingen er i institutioner. (Dagtilbudschef)

Jagten på at identificere sammenhænge mellem årsag og virkning kobles endvidere til intentioner om at skabe sikkerhed for, at det enkelte barns udvikling er i centrum. Således fortæller dagtilbudschefen om data fra Rambøll-systemet 'Hjernen og hjertet':

Der går man jo ind og ser på barnets udvikling og ser på nogle forskellige parametre, og jeg tror faktisk, at de hænger sammen med læreplanstemaerne. Så der har du jo en rigtig god indikator på, hvordan det ser ud med barnet år efter år. Og noget af det, som jeg så kunne være nysgerrig på i et forløb, det er jo: Får vi så udviklet på børnene? Når de nu ser noget, når barnet er et år, sker der så en udvikling med det barn, eller er det bare status quo i de fem år, han er i dagtilbuddet. Hvis det er det, så er det bare ikke i orden. Det kan vi da ikke være bekendt, eller så kan man jo i hvert fald starte med at spørge om, hvad årsagen kan være til det, men jeg har meget svært ved at forestille mig, at man ikke kunne have gjort noget i forhold til det her barn. Så der er i hvert fald relevant data, som vi har fra år til år, og som vi jo sådan set også er i dialog omkring, om vi kan aflevere de data til skolen, så de også har en indsigt i, hvor barnet er henne i sin udvikling. (Dagtilbudschef)

Intentionen om, at barnets udvikling – fra år til år – skal understøttes i daginstitutionerne, er i sig selv ret ukontroversiel. Men det interessante er, at ønsket om 'data' trækker på en forestilling om, at man kan isolere det pædagogiske arbejde til at være en 'årsag' (uden andre variable) og målingen af barnet til at være 'virkning' og altså udtryk for 'effekten af dette pædagogiske arbejde'. Data-drømmen kobles til forestillingen om, at pædagogisk arbejde kan optimeres, hvis man bare kan finde de rigtige sammenhænge på såvel individniveau som organisatorisk niveau:

Det er progressionen for de enkelte børn – formår man at skabe nogle forandringer for det enkelte barn. Og så er det, hvordan det ser ud samlet set for børnene, når de forlader dagtilbuddet. Hvis vi nu kan se, for eksempel, på sociale kompetencer i et

område eller generelt i kommunen, at her der ligger børnene lavt, også når de forlader dagtilbuddet, så skal vi jo være opmærksomme på, om der er noget, vi kunne gøre anderledes der. (Dagtilbudschef)

De overordnede ønsker om at kunne finde virkningssammenhænge bliver uklare, når samtalen orienteres mod, hvad der anses som gode 'mål' for børnenes progression. En konsulent, som har særligt fokus på at skabe mere brug af data, svarer for eksempel således på, hvad der er gode mål for resultatet eller outputtet af daginstitutionerne:

Det ved jeg sgu ikke. Jeg tror ikke, at jeg tror på sådan nogle – det er rigtigt på skoleområdet, man kan sige, at der er nogle faste [mål], og der er noget med at så og så mange må ikke få under 02 og det ene og det andet, når det kommer til afgangsprøven, men det bliver jo også bare minimumsbetragtninger, ikke. Og det er jeg ikke sikker på, at man kan lægge ned over dagtilbudsområdet. Jeg kan egentlig rigtig godt lide det fokus, der er på børnenes leg og på det pædagogiske læringsmiljø og på alt det, der egentlig handler rigtig meget om proceskvaliteten. Så jeg tror ikke man skal... jeg tror bare man skal være nysgerrig på at følge, når vi så har det her, når det er det, vi kigger på – og jeg tror heller ikke, man kan sige... fordi hvis du så skulle gå derud, hvor du skulle følge, så ville det jo kræve, at man fra nationalt hold af skulle sige, at nu skal i alle sammen lave KIDS-vurderinger, ellers kan vi sådan set ikke score jer. (Konsulent)

I vores interviews er der en lang række af begrundelser for og problematiseringer af, hvad man kan måle på. Fx spørgsmål om, hvorvidt man må følge data bundet til børnenes CPR-nummer, når de skifter fra daginstitution til skole, eller hvordan man håndterer EU's datasikkerhedskrav (GDPR). Begrundelserne for brugen af data er derfor i høj grad 'tekniske' og orienterede mod spørgsmålet 'hvad kan vi måle?', fremfor at være det pædagogiske og etiske spørgsmål, 'hvad bør vi måle?'

Samtidig er der en skepsis omkring, hvad man egentlig kan bruge 'data' til. Derfor gøres der meget ud af at beskrive, hvordan data ikke kan 'stå alene', men altid må kobles til konkrete nysgerrige dialoger:

Så tanken er sådan set, at tilsyn kan være på afdelingsniveau hos den enkelte, og på områdeniveau kan du se data, og så kan jeg have dialog med områdelederen om, hvordan det samlet ser ud for dit område, og hvor er der nogle udfordringer, og hvad tænker du om det, er der noget brug for support her. (Dagtilbudschef)

Tilsvarende fortæller en konsulent:

Det er sådan, at data fylder rigtig meget lige nu. [Men spørgsmålet er] hvordan vi kan bruge data i tilsynene, samtidig med at data kan jo ikke sige alt, så hvordan supplerer vi med noget? (Konsulent)

Drømmen om at arbejde mere med data og samtidig have nysgerrige dialoger, der kan verificere, om 'data' giver et retfærdigt og virkeligt billede, kobles i den ene kommune til konceptet for dialogerne mellem forvaltningschef og institutionsledere. 'Data' skal her fungere som det afsæt for dialogen, der kan sikre, at man kommer omkring de udfordringer, der er i den institutionelle praksis. Dette sker ved, at forvaltningen:

... har nogle forskellige data, de kan trække, om: 'hvor langt er [institutionerne] med sprogvurderinger, og hvor langt er de med tidlig opsporing?' Det er jo også digitalt, og derfor kan man se, hvor mange børn der ender i bekymrings- og opmærksomhedskategorierne. Så man får dialogen også på baggrund af noget konkret data. Så man kan som daglig leder ikke bare bruge ord, da der også vil være noget data, man skal forholde sig til. Det synes jeg egentlig er fint, for man kan ikke sidde og gemme sig og lade være med at lave tingene. Men i virkeligheden er det jo lavet for at finde ud af, hvordan gavner det børnene. Det var det, jeg startede med at sige. Det er altid det spørgsmål, vi skal have. Vi sidder og bruger alle de timer, men hvordan kommer det børnene til gode? Det er jo derfor, vi er her. (Områdeleder)

Orienteringen mod data begrundes således blandt andet med et ønske om at kunne styre ud fra et mere struktureret og systematisk beslutningsgrundlag.

Performance-strategien

Et andet rationale, der træder markant frem i materialet, gør kvalitet til et spørgsmål om at kunne 'performe' – og at gøre omverdenen opmærksom på, hvornår og hvordan man gør det. Illustrativt for logikken beskriver dagtilbudschefen, hvordan han – måske provokerende for nogen – gjorde meget ud af at få daginstitutionerne til at forstå, at en del af deres opgave er:

Fortæl, hvad I er gode til, i stedet for at synes, det er synd for jer med dårlige normeringer og nedskæringer eller noget andet. Kom og fortæl os, hvad I er gode til fagligt, så vi ved, hvorfor vi skal prioritere at have pædagoger frem for pædagogmedhjælpere. Jeg fik selvfølgelig stødt nogle, men det var faktisk meget kærligt ment. (Dagtilbudschef)

En central del af denne rationalitet er imidlertid, at det holdes åbent, hvad det vil sige at performe. Det er ikke som i data-drømmen fastlåst til et spørgsmål om at kunne vise statistiske sammenhænge mellem indsats og effekt. Derimod er der tale om en rationalitet, der efterspørger 'tegn på succes' (Hjort 2013; 2013), hvor 'tegn' i denne sammenhæng skal forstås som en meget bred kategori, der kan have mange udtryksformer. Man kan derfor drage en kobling til kapitel 4's beskrivelser af, hvordan både 'det tællende, det fortællende og det oplevede' kan bruges til at repræsentere kvalitet. Performance-strategien trækker netop på en flerhed af repræsentationer, så længe de tæller eller fortæller om en succes.

Det betyder, at det bliver en opgave for afsenderen af kommunikationen at finde ud af, hvad der (muligvis) kan være tegn på succes. Det skaber både et strategisk (åbent) handlerum, men det er uklart, hvornår man egentlig har gjort noget, der i denne logik er godt, som kan spille ind i performance-strategien, og hvordan man kan formidle det. For eksempel fortæller en pædagog, at han har lavet et særligt tiltag i form af en cd med børnehavebørn og børn fra en af kommunens skoler:

Altså, vi har lige lavet en cd, og den ligger oppe på kommunalbestyrelsens gang. Hvad er det? Har jeg promoveret mig i den? Har jeg promoveret stedet i den? Jeg har lavet et samarbejde med skolen, som en naturlig del af det, så nej, vi har ikke nogen marketingchef. Vi vil gerne ansætte en marketingschef. (Pædagog)

Kravet om at skulle fremvise tegn på kvalitet gør det til et åbent spørgsmål, hvordan denne fremvisning kan ske. Det at skulle reflektere over, hvilke vidensformater der er relevante for at kunne fremvise effekt af det pædagogiske arbejde, medfører også et ønske om, at institutionerne skal arbejde mere selektivt i deres dokumentation. Institutionerne skal ikke dokumentere alt det arbejde, de laver, men derimod blive bedre til at forstå, at:

Dokumentation er at vælge de rigtige situationer. "Hvad lærte Peter af det [vi lige har lavet]?" Der skete en udvikling dér, og det er de situationer, man skal udvælge. Så vi skal ikke bare rende rundt med et kamera på hjernen og filme det hele, vi skal vælge nogle udvalgte situationer, som kan give forældrene et billede af, at Sofie har det godt, og hun har lært noget ved at være her. (Dagtilbudschef)

Citatet illustrerer, hvordan denne rationalitet installerer en strategisk dimension, idet daginstitutionen skal udvælge de 'rigtige situationer' – underforstået situationer, hvor ting lykkes, og hvor der opstår tydelige effekter for børnene. Endvidere skal disse 'tegn på succes' formidles på måder, som gør dem orienteret mod en mangfoldig målgruppe, som kan være såvel forvaltning som forældre, lokalpresse, kollegaer m.fl. Rationaliteten gør således såvel 'tegn på succes' som 'målgruppen' for dialogen om kvalitet til åbne kategorier, hvorved det strategiske arbejde synes at blive mere komplekst end i data-drømmen.

Det er imidlertid ikke kun institutionerne, der skal forholde sig strategisk til, hvordan de viser tegn på kvalitet. Også blandt de forvaltningsansatte, er denne rationalitet fremtrædende:

Vi har faktisk arbejdet meget systematisk med kvalitetsrapporten på dagtilbudsområdet. Der har været et langt udviklingsarbejde med at prøve på at identificere nogle elementer og parametre, som kunne gå ind og vurdere dagtilbudskvalitet. Så vi arbejder med et begreb, der hed hverdagslivsfortællinger og prøvede at få dem ind i vores kvalitetsrapport, netop for at eksemplificere præcis, hvad det er, dagtilbud tilbyder af pædagogisk kvalitet og pædagogiske aktiviteter til børn. Så vi har prøvet at arbejde med det i den systematiske form, hvor vores pædagogiske konsulent har været ude og lave en skabelon for, hvordan det kunne se ud, og så har der siddet pædagoger ude i afdelingerne og beskrevet nogle situationer. Så der er selvfølgelig også et element i, at vi går ind og sorterer lidt i dem og sikrer, at det, vi lægger frem, har en kvalitet og nogle perspektiver, som netop kan sige noget om eller dokumentere det, der foregår i dagtilbuddet. (Forvaltningsleder)

Det centrale er, at selvom de har arbejdet systematisk og stringent, så ender processen alligevel med, at de forvaltningsansatte strategisk udvælger, hvilke historier de vil sende videre i systemet. Dette skyldes, at performance-strategien kobler sig tæt til en politisk logik. I den politiske kommunikation er det ikke bare data, som efterspørges. Derimod er det argumenter til, at man kan fremstå som en god politiker, der er vigtig. Også når det ikke tager afsæt i 'faglige argumenter'. Som en forvaltningsleder fortæller, så er politikerne optagede af at få viden om kvaliteten af dagtilbudsområdet via fx kvalitetsrapporten. Men samtidig får politikerne jo også input alle mulige andre steder fra, som former deres opfattelse af, hvordan det går med kvaliteten i daginstitutionerne. Således er det jo ikke kun inden for den kommunale organisering, at der sker udvekslinger

om kvalitet. For politikerne møder jo også 'tilfældige' forældre – som samtidig er vælgere i hverdagen, og derfor må man endelig:

... ikke tage fejl af køledisken nede i Kvikly, altså, den er for politikernes vedkommende også vanvittig vigtig. Altså, jo mindre kommunen er, jo mere væsentlig er Kvikly og Irma og sådan nogen lignende. (Forvaltningsleder)

Daginstitutionernes 'performance', bliver således ikke kun bedømt på de informationer, som institutionerne selv skaber – strategisk eller ej. Mange ting kan potentielt blive til tegn på succes (eller det modsatte), også 'ustyrige elementer' som (tilfældige) udvekslinger mellem politikere og forældre.

Vi har områdebestyrelser, så jeg har været ude på samtlige bestyrelsesmøder i områderne og møde de forældre og de medarbejdere, der sidder i bestyrelserne og egentlig haft en helt åben dialog omkring, hvad er vigtigt for dem, hvad betyder noget for dem, hvad fylder noget i deres hverdag. Jeg har været ude og været nysgerrig på, hvad rør på sig. Det er, fordi jeg synes, det er sindssygt vigtigt at have en fornemmelse for, hvor er forældrene henne, og hvad er vigtigt for dem? (Dagtilbudschef)

Det er ikke nok 'bare' at have viden om praksis, men mindst lige så vigtigt er det at have 'fornemmelser' for, hvad der sker – hvilket vi også beskrev i kapitel 4 om det tællende, det fortællende og det oplevede. Når vi anser det oplevede og fornemmede for at være bundet til en grundlæggende performancerationalitet, skyldes det, at dagtilbudschefen videre i interviewet fortæller om, hvordan hun har fået fornemmelse for en lang række ting, som rører sig i daginstitutioner, hun har besøgt. Men disse indtryk af, hvad der foregår i praksis, er medieret af samtaler på (korte) møder om praksis. Derfor er der tale om en voldsom reduktion af den pædagogiske kompleksitet, som bliver til 'tegn på kvalitet' eller fortolkes som 'mangel på kvalitet'.

Chefernes ønsker om at have fornemmelse af kvaliteten via direkte oplevelser, giver samtidig institutionerne en særlig strategisk bane at spille på. Særlige projekter og indsatser er steder, hvor pædagoger og ledere aktivt arbejder med performancestrategien. En institutionsleder fortæller om et sangprojekt, hun er stolt af, at de har lavet i hendes institution:

Jeg starter ud med at skrive til [min områdeleder]: Skal vi profilere os med det her projekt, eller hvad skal vi gøre? Og [min områdeleder] skriver så positivt tilbage, og så skriver jeg til [en kollega] oppe på mediecenteret, og jeg skriver: "Vi har det her arrangement og har du lyst til at komme ud og filme?" Så kommer han herud, og så skriver jeg selvfølgelig op til [dagtilbudschefen]. Hun tænker nok: "hold da op, det er faktisk rigtig vigtigt, og lad os få flere folk med – kan vi få en borgmester med eller noget?" Det vil hun altid gå ind i og gøre et eller andet ved, hvis det er. (Institutionsleder)

Pointen er, at den hierarkisk organiserede kommunikationsstruktur (styringskæden), som vi beskrev i kapitel 3, forstyrres af 'projekter', fordi disse kan tale ind i en performanceorientering. Når

institutioner deltager i projekter, er der herved mulighed for brud med den hierarkiske organisering, idet de organisatoriske dialoger formes ud fra andre principper. En eksemplificering af dette er følgende historie fra en leder:

Jeg tror måske, jeg er en af dem, som er lidt mere heldig og har kontakt til børnechefen, fordi jeg har været med i det her projekt. ... For mig har det været vigtigt, fordi vores institution har været synlig, og da jeg startede, havde jeg en opgave om at løfte institutionen. Det var vigtigt for mig ligesom at sige: 'hallo – det gør jeg altså også! Det er faktisk mit job hver eneste dag'. Så når der sker noget i projektet, så skriver jeg det op til dagtilbudschefen, og så svarer hun mig tilbage. Så den dialog har jeg, og den tror jeg ikke, at der er ret mange, der har. Og jeg skriver altid til områdelederen: 'Jeg har det og det sat i søen, og nu kommer de ud og filmer og gør noget'. (Institutionsleder)

Eksemplet viser, at performancestrategien kan skabe kommunikation, som løber uden om hierarkiets niveaudeling. Når det sker, tales det, som i eksemplet, ofte frem som en særlig anledning: et projekt som i eksemplet eller en problematisk 'sag', som gør, at der skabes en mere direkte kontakt mellem institutionen og chefen. Herved er der mulighed for at skabe synlighed om den enkelte institution på en måde, hvor institutionen får identitet, som skiller den ud fra mængden.

Synliggørelsens udfordringer – de modsatrettede krav

I nedenstående tabel, har vi opsummeret tre centrale dimensioner i hvert af de to rationaler.

Data-drømmen	Performance-strategien
Tal om kvalitet (objektivitet)	Tegn på kvalitet ('politisk'/subjektivitet)
Stringens	Selektivitet
Systematik	Strategi

Pointen ved at modstille de to strategier er at vise, hvor de to sameksisterende rationaler skaber modsatrettede krav til, hvordan kvalitet kan synliggøres.

Data-drømmen søger relativt entydigt at udbrede brugen af kvantitative data ved i stigende grad at producere disse og løbende udbrede anvendelsen af disse. I den rationalitet er der således et fortsat arbejde med at finde ud af, hvordan det pædagogiske arbejde kan omsættes til måling og dokumentation af relativt objektive og standardiserede parametre som fx sprogscreeninger, tilsynsbedømmelser eller registerdata. Disse bestræbelser handler om at kunne rationalisere, hvor

ressourcer kan anvendes mest effektivt. Og samtidig om, hvordan man kan rationere på måder, så man optimerer 'effekten' af sine investeringer.

Heroverfor står *performance-strategien*, som søger efter tegn på succes. I denne rationalitet kan 'tegn' have mange udtryksformer – alt fra fyldige fortællinger, tal og statistikker til oplevelser af praksis – så længe 'tegnene' fremviser noget positivt eller succesfuldt. Fokus i strategien er at skabe legitimitet, uanset om det er for en enkelt institution, for det samlede daginstitutionsområde eller kommunen som helhed (som fx ambitionen om at tiltrække børnefamilier til kommunen).

Herved opstår en kompleks situation. For de professionelle (i både institutions- som forvaltningspositioner) bliver bedt om på den ene side at arbejde med systematik og stringens, så de kan producere 'valide data', og samtidig bliver de på den anden bedt om selektivt og strategisk at finde og formidle succeshistorierne. Denne situation anser vi som et strukturelt vilkår i arbejdet med kvalitet, som skaber dilemmaer, når de professionelle bliver bedt om at leve op til to modsatrettede rationalers 'styringslogikker'!

Opsamling – kvaliteten af kvalitet

Kapitlet har vist, hvordan pædagogisk kvalitet ikke figurerer som noget substantielt. Derimod er det fælles for alle aktørpositionerne, at de beskriver kvalitet indirekte ved at afkode tegn på kvalitet eller iagttagne indikatorer, der henviser til kvalitet. Disse tegn og indikatorer forstår vi i sammenhæng med forrige kapitels beskrivelser af, hvordan kvalitetsbegrebet ikke kan indfanges enkelt, entydigt eller klart. Derimod peger de to kapitler samlet set på, at '*kvaliteten af kvalitet*' er, at den skal være mangetydig og til tider utydelig. Kun herigennem bliver kvalitet til et begreb (eller en orientering), som på den ene side kan stå uimodsagt hen – for hvem kan være modstander af mere kvalitet? Samtidig bliver begrebet så fleksibelt, at kvalitet kan gøres til et svar på mange forskellige opgaver i den kommunale (og særligt forvaltningsmæssige) organisering. For kvalitet er ikke bare bundet til at handle om de professionelle arbejder med – og for – børnene. Det bliver også svar på politiske strategier om for eksempel branding af kommunen eller svar på, hvordan man håndterer, at forældre også er vælgere.

I forhold til denne flertydighed af selve kvalitetsbegrebet har kapitlet endvidere vist, hvordan det at skabe synlighed omkring kvalitet kobles til to modsatrettede rationaler. Den ene, data-drømmen, ønsker at skabe entydige, objektive data, der kan bruges til at lave beregning og skabe organisatoriske dialoger, der tager afsæt i 'den reelle praksis'. Den anden, performance-strategien, er modsat orienteret efter en politisk dynamik, hvor det gælder om at skabe tegn på succes.

Derfor bliver det ikke stringens, der efterspørges, men derimod strategi. Og det strategiske består blandt andet i at have blik for, at kvalitet ikke bare kan (eller skal) fremvises i én bestemt form. Derimod skal der trækkes på en vifte af tællende, fortællende og oplevede former for viden for at vise, hvordan man skaber kvalitet (på såvel institutionsniveau som i kommunen som helhed).

KAPITEL 7

DET UNDERLIGGENDE NATIONALE STYRINGSIDEAL

Dette afsluttende analysekapitel vender blikket mod den nationale politiske styringskontekst for kvalitetsarbejdet i kommunalt regi. Vi beskriver nationalpolitiske visioner for daginstitutionsfeltet på nationalt niveau og identificerer argumenter og rationaler i de aktuelle styringsambitioner på området. Kapitlet er rapportens perspektiverende greb, som placerer casestudiets analyse af strukturer, processer og logikker i kvalitetsarbejdet i en bredere politisk udvikling. Kapitlet er struktureret i fire afsnit.

Første afsnit beskriver en overordnet styringshistorie, som danner grundlag for at forstå ambitionen om, at man vil styre den pædagogiske praksis – på afstand af praksis.

Derefter følger et afsnit, som viser, hvordan daginstitutionsområdet kobles til en samfundsøkonomisk forestilling om investeringslogik og optimering.

Tredje afsnit viser, hvordan den politiske logik er orienteret mod at få daginstitutionerne til dels at se på egne potentialer, og – via evaluerende metoder – dels at arbejde med kontinuerlig refleksion over, hvad institutionen kan og bør gøre anderledes i dens praksis.

Kapitlet afsluttes med et afsnit, som beskriver, hvordan styringen pejler mod at installere et skifte fra 'synsning' til systematik, som kan skabe en pædagogik, der er tydelig – selv på afstand.

Fra professionsstandard til strategisk-organisatorisk standard

I den nationale kontekst for vores caseanalyser er der en række overordnede udviklingstendenser, som har betydning for daginstitutionsområdet. Vi lægger ud med at beskrive den styringshistoriske udvikling på daginstitutionsfeltet, da den kan forklare ønsket om at kunne synliggøre og styre kvaliteten af det pædagogiske arbejde – på afstand af praksis.

Centrale elementer i denne udvikling findes beskrevet hos Kampmann (2003; 2006; 2009), som kategoriserer den politiske opmærksomhed på daginstitutionsområdet i en første og anden institutionaliseringsbølge. I den første institutionaliseringsbølge i 1970erne og 1980erne var den politiske orientering rettet mod en kvantitativ udbygning af antallet af institutionspladser. Så længe basale hensyn til sikkerhed, omsorg og sundhed blev imødekommet, var det politiske system tilfredsstillende. Det betød, at der i institutionerne var udbredt autonomi til at planlægge og forvalte arbejdet. Fra slutningen af 1990erne og frem udfoldede den anden institutionaliseringsbølge sig ved, at der fra politisk side kom et stigende kvalitativt fokus på institutionsområdet. Det kom til udtryk gennem indførelsen af krav om årsplaner, virksomhedsplaner, nationale pædagogiske læreplaner samt tværinstitutionelt samarbejde.

I forlængelse af den anden institutionaliseringsbølge har der været en politisk styringskritik af den pædagogiske profession⁵, som kan opsamles i to centrale argumenter: *For det første* problematiseres professioner for at være orienterede mod deres egne interne standarder, og derved resistente over for politisk styring. *For det andet* (og som en del heraf) anses professioners vidensfundament udgjort af 'tavs viden', hvilket gør det umuligt at 'styre på afstand', da viden om processer, kvalitet eller effekt forbliver internt i professionen (eller institutionen). (Dean 2006; Kampmann 2015).

Vender vi blikket mod vores cases, træder disse professionskritiske forhold frem i de forvaltningsfaglige ambitioner om, at den professionelle praksis fortløbende skal transformeres, så de professionelle kommer til at arbejde mere struktureret. Det var en af intentionerne med at indføre flere New Public Management-inspirerede styringstiltag (Hood 1991; Ejersbo m.fl. 2008; Thygesen & Kampmann 2013) på daginstitutionsområdet, at det skulle blive nemmere for forvaltningerne (og de centrale nationale aktører) at få indsigt i, hvordan der arbejdes med kvalitet i de decentrale institutioner. Som dagtilbudschefen konstaterer:

New Public Management fik sat en ny dagsorden. I stedet for at opleve eller betragte eller synes, så er man begyndt at dokumentere, og det er fint for mig. Det, der bare er vanskeligt, er, når dokumentationsgrundlaget kan være meget sporadisk eller spinkelt, og det er det i dagtilbud, og det er en af udfordringerne. (Dagtilbudschef)

⁵ I professionslitteraturen er det et stridspunkt, om professionsbegrebet er reserveret til klassiske professioner som læger og jurister, hvorved andre faggrupper (for eksempel det pædagogiske) fremstår som semi-, relations- eller velfærdsprofessioner (Moos 2004; Hjort & Weber 2004; Harrits m.fl. 2014), eller om professionsbegrebet er så bredt, at flere faggrupper kan have professionsstatus, hvilket for eksempel Bayer og Brinkkjær knytter an til, når de: "... vælger at betegne lærere og pædagoger som professioner. Andre har talt om semiprofessioner, om fag, erhverv eller slet og ret 'pædagoger og lærere'." (Bayer, M. & Brinkkjær 2003, 10).

På grund af den manglende mulighed for at kunne styre på afstand af praksis, ser vi en lang række dokumentations- og evalueringskrav, som skal kunne danne informations- og beslutningsgrundlag. Disse processer er fyldt af kompleksitet, som vi har vist løbende i de foregående analyser. Men den grundlæggende 'politiske motor' i forhold til at skabe den komplekse situation, handler om at gøre det pædagogiske arbejde styrbart på afstand.

I forlængelse heraf kan man tilføje, at ønsket om den form for professionalisering, der ligger til grund for de politiske styringsambitioner, ikke retter sig mod en styrkelse af professionens traditionelle vidensfelt, jurisdiktion, autonomi og etos (at skabe professionalisering ved at styrke professionens egne faglige standarder). Derimod er ambitionen en *transformerende* professionalisering, der søger at fremelske et fokus på organisatoriske opgaver og standarder, hvor de professionelle arbejdsfællesskaber er indrammet af strategiske politiske bestræbelser – og den enkelte institution er passepartout i en større organisatorisk ramme. Når det professionsfaglige fællesskab erstattes af et strategisk-organisatorisk fællesskab, flytter det også forventningen fra et traditionelt fagprofessionelt etos til et organisatorisk etos⁶. Det traditionelle professionsetos er orienteret mod spørgsmål som fx, 'hvordan hjælper, udvikler og drager vi omsorg for det specifikke barn, og for børnegruppen som fællesskab?' Dette søges transformeret til et organisationsetos, som i stedet er fokuseret mod spørgsmålet: 'Hvordan prioriterer vi vores ressourcer, så vi får det optimale output ud af vores anstrengelser og investeringer?' (Hjort 2005, 99). Denne forskydning har en række konsekvenser, herunder konstruktionen af daginstitutionsområdet som en samfundsøkonomisk investering, hvilket vi nu vil udfolde.

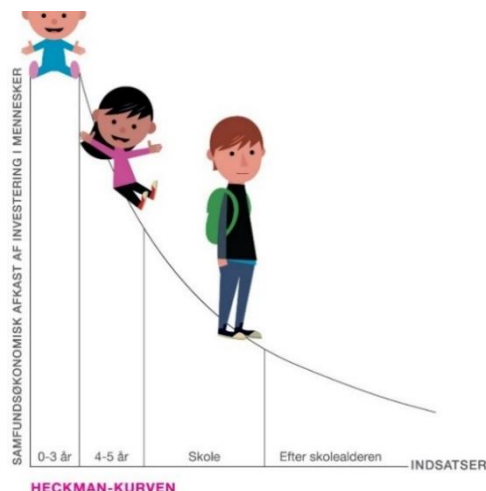
Samfundsøkonomisk investering og læringsoptimering

Vi har over en længere periode set en styringsudvikling som i stigende grad forstår den offentlige sektor i et samfundsøkonomisk perspektiv, hvor offentligt velfærdsarbejde anses som en investering, der skal give et afkast på længere sigt. Denne udvikling er blandt andet beskrevet af Pedersen (2011), der diskuterer skiftet fra en velfærdsstat centreret om social sikring til en konkurrencestat, der er orienteret mod at udvikle og fremelske individets arbejdsduelighed som en ressource for samfundet. Et eksempel på konkurrencestatslogik fremkommer i en af de publikationer, som Børne- og Socialministeriet har gjort til obligatorisk del af de kompetenceudviklingsforløb, som de finansierer i kølvandet på den nye dagtilbudslov:

⁶ Organisationsetos kan defineres således: "Inden for en organisationsteoretisk forståelse handler professionalisering hverken om en isoleret bekendelse til faglige eller klientorienterede kvalitetsstandarter, men om en overordnet bekendelse til organisationens formål" (Hjort 2005, 98).

Forskningen viser, at dagtilbud, der giver det enkelte barn mulighed for aktiv deltagelse og læring i inkluderende fællesskaber samt sproglig og social stimulering, bidrager til, at det enkelte barn har bedre forudsætninger for et godt skoleforløb og for at kunne klare sig selv senere hen i voksenlivet (Nordahl & Hansen 2016, 9)

På daginstitutionsområdet udtrykkes den samfundsøkonomiske logik ved, at det pædagogiske arbejde med børnene anses som en investering i fremtiden. På nationalt niveau har såvel KL som Børne- og Socialministeriet knyttet an til James Heckmans berømte kurve, der viser det samfundsøkonomiske afkast af investering i humane ressourcer. Hovedkonklusionen, at det største afkast kommer via investeringer i de tidlige faser af børns liv, er her gengivet af BUPL.



KL spidsformulerer den økonomiske logik i anknævn til Heckman-kurven:

Afkastet på investeringer i et menneskes udvikling og læring i de tidlige år er mere indbringende end investeringer senere i børn og unges liv. Dagtilbud af høj kvalitet er derfor mere omkostningseffektive end senere indsatser. (KL 2016, 3)

Den samfundsøkonomiske logik har været en driver i forhold til at forandre synet på formålet med daginstitutionsområdet (Kampmann 2005; 2018). Historisk har daginstitutionsområdet været spændt ud mellem en 'udviklings-&-dannelse-pol' overfor en 'færdigheds-&-skoleparathed-pol'. Flere analyser har peget på, hvordan pendulet mellem disse to har svinget fra en orientering mod udvikling og dannelse til op gennem 00'erne at have mere fokus på færdigheder og skoleparathed, som en del af den samfundsøkonomiske diskurs (Kampmann 2004; Bayer & Kristensen 2015; Krejsler & Ahrenkiel 2013, Brinkkjær 2013). Analyserne peger på et skifte i blikket på pædagogernes opgave fra at skabe leg til i stedet at skabe læring. Som eksempel herpå skriver Ahrenkiel m.fl.:

Det man traditionelt har betegnet som 'barnets alsidige personlige udvikling' [...] halveres. Dermed er vejen banet for, at den pædagogiske opgave i institutionerne kan indsnævres og omdefineres til en instrumentel målretning mod en skoleforberedende kompetenceopbygning hos børnene. (Ahrenkiel m.fl. 2012a, 35-36).

Med *Masteren for den styrkede læreplan* (2016) og *Dagtilbudsloven* (2018) skrives det eksplicit frem, at formålet med dagtilbud er børnenes 'læring, trivsel, udvikling og dannelse'. Samtidig understreges vigtigheden af barndommens værdi i sig selv, ligesom der refereres til FN's børnekonvention:

I Danmark går stort set alle børn i alderen 0-6 år i dagpleje, vuggestue eller børnehave hver dag. Det giver dagtilbuddene en unik rolle i forhold til at understøtte alle børns generelle trivsel og udvikling [...] Gode dagtilbud bidrager derfor til, at flere

børn får et liv, hvor de har mulighed for at forfølge deres mål og drømme.
(Børne- og Socialministeriet 2018, 3)

I den aktuelle politik er der ikke tale om et simpelt skifte mod mere 'færdighedsorientering' på bekostning af 'alsidig personlig udvikling'. I *Masteren for den styrkede læreplan*, og *Dagtilbudsloven* er der både fokus på færdigheder og alsidig udvikling, men hvor det traditionelle blik på den alsidige personlige udvikling reartikuleres. Der er altså tale om to bevægelser samtidig. På den ene side underordnes ønsket om alsidig personlig udvikling en kompetencedagsorden. På den anden side, og samtidig hermed, transformeres forståelsen af alsidig personlig udvikling og fortsætter som en legitim orientering i det pædagogiske arbejde (Kampmann 2015). Som illustration af, hvordan denne dobbelthed udtrykkes i policy-dokumenter, skriver KL under overskriften 'Dagtilbud skal fremme børns læring':

I dagtilbud skal der tages afsæt i et bredt læringsbegreb, hvor børns læring hænger tæt sammen med trivsel, udvikling, dannelse og omsorg. [...] Læring i dagtilbud skal introducere barnet til tal og geometriske figurer, bogstaver og ord. Børn skal også lære at slå kolbøtter og kravle op på rutsjebanen. Leg og læring i dagtilbud hænger sammen. (KL 2017, 11)

Citatet pointerer netop den ovenstående dobbelthed. På den ene side tales der om et bredt læringsbegreb, hvor børn bl.a. skal lære at slå kolbøtter. På den anden side viser overskriften kort og godt at 'læring' er den vigtigste dimension ligesom indholdssiden af læring skal handle om tal, geometri, bogstaver og ord. Denne dobbelthed har vi valgt at beskrive som en spænding mellem en position, som vi kalder '*barndommens egen værdi*', og en position, som man kan kalde '*barndommens formålstjenlighed*' (Kampmann, J. 2013; 2014). Hvor førstnævnte betoner vigtigheden af børns læring, udvikling, trivsel og dannelse, *fordi* det er værdifuldt for barnet – i barndommen – så betoner den anden position, at der skal arbejdes med at udvikle og stimulere børnenes trivsel, udvikling, læring og dannelse (i en kontinuerlig organisatorisk udvikling), *fordi* børnene skal klare sig (optimalt) i skolen og senere i konkurrencesamfundet. Forandringen i betoning i policy-dokumenter bliver ikke bare stående og samler støv på hylden, men bliver samlet op ude i institutionerne. Fx fortæller en institutionsleder:

Jeg tror ikke, at det er længere end et år eller halvandet siden, at man begyndte i stedet for at sige: 'Hvad har du lavet i børnehaven i dag?', så siger man: 'Hvad har du lært i børnehaven i dag? Så det er det her med at skabe et andet fokus på, hvad er det egentlig, vi er her for. Det synes jeg er ret vigtigt, og det synes jeg også, er ret vigtigt, når man dokumenterer ud. For mig er det ret vigtigt, at man ikke bare skriver: 'Vi har været på legepladsen i dag, og det var skide godt vejr'. Men hvad er det, vi har lavet på legepladsen i dag, hvad er det, vi har sørget for og sikret os, at børnene har udviklet sig ved at være ude på legepladsen. Så man ligesom som forældre også får et billede af, hov, der er en tanke på det her. Det var ikke bare, fordi solen skinnede. (Institutionsleder)

Det er interessant, hvordan dette fokus på 'læring' skal tilvejebringes og stimuleres i praksis. Med *Masteren for den styrkede læreplan* er der et stærkt fokus på organiseringen af dagen i daginstitutionen:

Læring i dagtilbud sker i en vekslen mellem bl.a. børneinitierede lege, voksenplanlagte aktiviteter og rutinesituationer som fx frokosten.

(Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016, 13)

Forståelsen af, at børn gennem selvinitierede lege lærer at udvikle sig og at skabe sociale relationer m.m., bliver afløst af – eller i hvert fald suppleret med – en adultocentristisk forståelse af, at de voksne må sikre, at børnene 'leger fornuftigt'; altså at læringen i legen kan identificeres og ekspliciteres. En institutionsleder fortæller rammende:

For eksempel når vi er gået ud med nogle vuggestuebørn, og de har kørt på motorcykler ude foran; hvorfor udfylder vi så ikke lige et skema i forhold til læreplanstemaerne? Hvad var formålet med det her? Hvad var det egentlig, vi fik ud af det? Og hvad fik børnene ud af det? Så kan man jo komme ind på læreplanstemaerne, det sproglige, fik de noget ud af det? De sociale kompetencer, fik de noget ud af det? (Institutionsleder)

Legens rolle i dagtilbuddene tales netop frem i en dobbelthed: Legen skal vedblive at have en selvstændig værdi – og samtidig bliver legen instrumentaliseret, idet den skal understøtte den læring, som de voksne har til opgave at rammesætte med bestemte formål for øje. Således er en central del af styringsfornuften, at dikotomien mellem leg og læring skal brydes, for at der i stedet kan ske en sammensmeltning af *lege-lærings-tid i det brede læringsbegreb* (Kampmann, N. 2014). Et eksempel på denne logik er:

Det er afgørende at fastslå, at læring i dagtilbud skal forstås bredt. Læring i dagtilbud hænger tæt sammen med dannelse, trivsel, udvikling og omsorg. At styrke børns tidlige læring betyder ikke, at børnene ikke skal lege og opleve omsorg, tryghed og stabile relationer. Tværtimod. Men det betyder, at ledelse og pædagogisk personale skal arbejde systematisk med at stimulere børnenes nysgerrighed, styrke deres sprog og motorik og give dem passende udfordringer. (KL 2016, 2)

Styringsrationalet, som kommer til udtryk på tværs af de forskellige policy-dokumenter, udtrykker et ønske om, at der konstant skal arbejdes med at optimere børnenes læring – blandt andet gennem leg. Det betyder ikke, at børn ikke længere må tage initiativ til at lege det, som de har lyst til. Men rationalet i styringen er, at legen skal være læringsorienteret – uanset om den er børne- eller vokseninitieret. Polemisk formuleret kan man sige, at børnene ikke (kun) skal lege det, de har lyst til, men de voksne skal skabe rammerne for, at børn får lyst til at lege det, som stimulerer til læring (Kampmann 2015) – eller som vi så i eksemplet med vuggestuebørnene, der kørte på motorcykel, så skal pædagogerne sørge for at evaluere aktiviteterne, for at få øje på deres læringspotentiale både i det, der er foregået, og i det, der kan ske forude.

Potentialisering via evalueringer

Optimering præger og former de aktuelle styringsambitioner på dagtilbudsområdet. Et centralt element er eksempelvis, at *hele* den pædagogiske hverdag skal udnyttes mere effektivt end tidligere:

Det skal fremgå, hvordan det enkelte dagtilbud **hele dagen** etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter samt daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes.

(Børne- og Socialministeriet 2018, 10 – vores fremhævnings)

Betoningen af, at hele dagen skal udfyldes med produktive aktiviteter, går igen flere steder i policy-dokumenterne, for eksempel:

Et stærkt pædagogisk læringsmiljø rummer alle de centrale elementer i det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan. Det handler om at arbejde bevidst med, at alle børn trives, lærer, udvikler sig og dannes. Det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges **gennem hele dagen** – så det omfatter både leg, spontane og planlagte aktiviteter og rutiner.

(Børne- og Socialministeriet & EVA 2018, 4 – vores fremhævnings)

En af de måder, hvorpå det pædagogiske personale skal vurdere, om de formår at optimere brugen af tiden på, er ved, at de skal arbejde mere systematisk med at styrke deres evalueringskultur. Evalueringsarbejdet kobles til optimeringslogikken ved, at der lægges an til processer uden fast definerede endemål. Der er ikke en grænse for, hvornår man gør det godt nok. Men man skal altid evaluere det pædagogiske læringsmiljø med ambition om at gøre det 'lidt bedre':

Det er afgørende for udviklingen af kvaliteten af den pædagogiske praksis, at det pædagogiske personale og ledelse løbende dokumenterer og evaluerer sammenhængen mellem læringsmiljø og børnenes trivsel, læring og udvikling. Behov, muligheder og udfordringer hos børnegruppe, personale, forældre og samfund ændrer sig hele tiden, og derfor er det vigtigt, at der hele tiden er et evaluerende blik på praksis, så den pædagogiske praksis ændres i samklang med det.

(Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016, s. 18)

Fordringen, at man altid kan 'gøre det lidt bedre', genfindes flere steder i vores cases. For eksempel fortæller en konsulent om et udviklingsprojekt, som netop ikke havde ét fast defineret mål:

Det handler jo ikke om [at nå ét bestemt mål]. Der var nogle institutioner, som startede et sted og rykkede sig et stykke. Men der var også nogle institutioner der startede at andet sted og rykkede sig anderledes. Og man kunne ligesom ikke sige: Alle skal rykke sig herop. Men man kunne sige: Alle skal rykke sig. Det er ligesom det, man skal have øje for og sige: Alle er noget forskelligt, og på en eller anden måde skal der også være plads til dem. Men man skal have fokus på og være åben for at sige: Her er der noget, vi skal gøre bedre. (Konsulent)

Således skabes en kobling mellem begreberne *optimering* – *udtømmende brug af tiden* – *evalueringskultur* – *omskiftelighed* – *kontinuerlig forbedring*. Forbindelserne er ikke bare en politisk ambition, men begrundes med reference til forskning i, hvad der har effekt i daginstitutionspraksis. EVA skriver i en af deres forskningskortlægningsrapporter:

Dokumentation og evaluering kan forandre og forbedre kvaliteten af læringsmiljø og praksis i et dagtilbud. Flere studier peger fx på, at arbejdet med dokumentation kan føre til kollegiale refleksioner og øge opmærksomheden på både det pædagogiske personales egen praksis og det enkelte barns udvikling. En række studier peger også på, at det pædagogiske personale oplever, at målbare resultater kan skærpe deres faglige og professionelle udvikling. (EVA 2018, 5)

Evalueringskultur forbindes til en fordring om, at det pædagogiske personale skal lære at forholde sig (mere) selvkritisk til egen praksis. Målet hermed synes at være at installere en konstant faglig refleksion over, om man burde gøre noget andet end det, man aktuelt gør. Ønsket er herved at skabe en refleksion omkring det, som potentielt kunne have en større effekt for børnenes læring og udvikling.

Forskning peger på, at personale i dagtilbud af høj kvalitet generelt er mere fagligt selvkritiske og reflekterende i deres vurdering af kvaliteten i deres eget dagtilbud. Pædagogisk personale i dagtilbud af lav kvalitet har derimod en tendens til at finde årsagsforklaringer i eksterne faktorer og ofte vurdere sig selv mere positivt, end en ekstern evaluering gør. Det tyder på, at en fagligt selvkritisk og reflekteret tilgang til tilrettelæggelse og evaluering bidrager til at få øje på sin praksis, tænke over den og kunne se mulighederne for at ændre den, hvis der er behov for dette. (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016, s. 18)

Dette betegner vi som potentialisering for at begrebssætte den bevægelse, hvor styringsambitionen søger at transformere den professionelle selvforståelse, hvilket indebærer et ønske om at fremelske evnen til at kunne forestille sig 'det potentielle' (Pors 2014). Man skal altså ikke bare kunne forholde sig refleksivt til 'det vi gør', men også til 'det, som endnu ikke er, men som kunne blive til forbedret virkelighed'.

Potentialiseringen handler ikke om en pædagogisk forestillingsevne, der søges udviklet via metoder som for eksempel 'utopiske fremtidsværksteder' eller andre forandringsprocesser, som udspringer af det pædagogiske personales egne faglige intentioner. Derimod er potentialiseringen koblet til en samfundsøkonomisk investeringslogik med fokus på at skabe konstante forbedringer – forstået som effektivisering og optimering af fx 'læringsoutput'. Et eksempel herpå er en konsulent, der fortæller om, hvordan der på det politiske niveau er en grundlæggende forventning om, at der fra år til år skabes forbedrede resultater:

Vi kan komme med nogle resultater – fx nogle sprogvurderinger. Og på den ene side vil politikerne gerne sige, at de er optagede af, at børnene har det godt, mens de er i vores institutioner. På den anden side vil vi også have, at vi har nogle sproglige resultater, der også er bedre. Altså agtigt fra år til år. Altså en udvikling xx procenter til yy procenter. Vi har en meget, meget ambitiøs børne- og ungepolitik, der ønsker, at børnene skal blive så gode, som de kan. Så det kan blive skruet uden ende. (Konsulent)

Det samlede budskab til de professionelle og institutionerne er således, at de konstant skal arbejde med at optimere effekten af det professionelle arbejde (Triantafillou 2015) og tænke i nye potentielle forbedringer.

Fra synsning til systematik og tydelig pædagogik

Fokus på strukturerede pædagogiske tilgange og systematik bliver udpeget som et centralt element i at indløse forventningerne om optimering af effekten af det pædagogiske arbejde. I de politiske styringsdokumenter knyttes en stærk evalueringskultur og kvalitet tæt sammen. Tankegangen afspejles på det kommunale niveau, fx hos en dagtilbudschef:

Hvis vi så kigger på, hvad kvalitet er inde i tilbuddet, altså hvad er det, vores medarbejdere skal møde vores børn med, så har jeg meget fokus på som chef, at vi er meget tydelige i at tilrettelægge og strukturere hverdagen omkring børnene.
(Dagtilbudschef)

Ønsket om at strukturere den pædagogiske praksis bygger på en forestilling om, at hverdagen kan inddeles og opdeles i 'tidsblokke', som har en tydelig (og ideelt set entydig) beskrivelse af aktivitet, formål, læringsudbytte m.m. En institutionsleder fortæller:

Jamen for mig betyder det meget, at når man sætter nogle aktiviteter i gang, at man har et mål for det arbejde, man sætter i gang. Hvis man går i skoven, så skal det ikke bare være hyggeligt. Man skal spørge mere ind til, hvorfor det var hyggeligt, og hvad var, det vi gerne ville have ud af den skovtur i dag. For eksempel i et efterårsprojekt, så går man ud og samler blade og alt muligt, men børnene bliver jo nødt til at vide, hvorfor vi går ud og samler, hvad er målet med at samle alle de ting ind? Er det for at gå hjem og lave en sanseting? Jeg tror, man hele tiden er nødt til at tydeliggøre målet både over for sig selv, men også over for børnene. Hvad er formålet med at gå den her tur? Når vuggestuerne går over i den lille skov herovre og ser på døde egern, og hvad de ellers ser på, hvad er så målet? Hvorfor er det, vi gerne vil gøre det her? Og der tænker jeg nemlig, at vi vil jo gerne lære børnene respekt for naturen. Vi vil gerne lære dem forskellige ting omkring naturen. Vi skal jo se tegn på hos børnene, at de har fået noget ud af det, for ellers så har vi ikke nået vores mål. Fordi hvis børnene ikke fortæller, hvad det er, der er sket og alt muligt andet, så synes jeg ikke, vi har nået det, vi skulle. Fordi vi skal kunne se på børnene, at de har fået noget ud af det, vi gør. (Institutionsleder)

Styringen af daginstitutionsområdet er i dag kendetegnet ved et blik på det professionelle arbejde som noget, der meningsfuldt kan splittes op i enkeltaktiviteter, der hver især kan beskrives, målsættes og dokumenteres, og som institutionerne kan markedsføres (benchmarks) på og effektiviseres ud fra (Ahrenkiel m.fl. 2012a; Kampmann 2009; 2018).

Kravet om en tydeligere strukturering af daginstitutionsdagen er forbundet med et opgør med en professionspraksis, som er baseret på traditioner og tavs viden. En dagtilbudschef formulerer, hvordan det handler om, at:

... få vores medarbejdere til at gøre op med, hvad vi plejer at gøre, det er ikke, fordi vi ikke skal gøre, hvad vi plejer at gøre, men det er for, at hvad vi plejer at gøre, skal være et bevidst valg, og ikke en lang kæde af 'det vi har gjort før'. (Dagtilbudschef)

De professionelles faglige selvforhold skal altså udfordres, så vaner afløses af aktive tilvalg. Rationalet er her, at praksis (og de professionelle) skal transformeres til i stigende grad at være baseret

på (og fokusere på) struktur, systematik og (måske) evidens. I denne transformation kommer arbejdet med evaluering og data på banen i den politiske diskurs, som en måde at sikre systematikken på.

Evaluering skal være en integreret del af den pædagogiske praksis, som tænkes ind i indledningsvis i sammenhæng med valg af mål, aktiviteter og metode. Det giver mulighed for systematiske overvejelser om, hvilke dokumentations- og evalueringsformer der bedst fastholder og vurderer den læring, man ønsker at belyse i evalueringen. (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016, s. 19)

Evalueringsarbejdet skal være afsat for at transformere den pædagogiske praksis, og det betones, at evalueringerne skal baseres på 'data'. I materialet 'Datainformeret forbedringsarbejde i dagtilbud' fra Børne- og Socialministeriet, der er blevet en obligatorisk del af kompetenceudviklingsforløb i forlængelse af dagtilbudsforliget fra 2018 hedder det:

En forudsætning for en databaseret dagtilbudskultur er at stole på resultater, som fremkommer af de data, der er tilgængelige for os. Hvis de måleinstrumenter, vi anvender, er velafprøvede, må vi være ærlige og acceptere, hvad de indsamlede data viser. (Nordahl & Hansen 2016, 20)

Evaluering bliver som arbejdsmetode til en 'konsekvent og dokumenteret' udvikling af arbejdet over for en gammeldags forståelse af tilfældig udvikling eller ligefrem stilstand. Denne modstilling mellem udvikling og stilstand forstærker kapitlets analyse af problematiseringen af professioner, hvor ønsker om forandring og potentialitet står over for 'traditionelle' strukturer og stilstand (se også Pors 2014; Kampmann 2015).

Fra politisk hold er der et ønske om, at institutionerne i stigende grad formår at arbejde evaluerende i deres praksis. Kravene om evalueringspraksis kan beskrives som en måde at få institutionaliseret skiftet *fra synsning til strukturering*. Som hjælp hertil kan pædagogerne støtte sig til 'værktøjer', som kan hjælpe til at fastholde 'det strukturerede perspektiv':

For mig skal vores pædagoger blive gode til at tilrettelægge bevidste pædagogiske strategier, hvor de kigger på deres børnegrupper og ikke bare på det, de har gjort før, da børnegrupper selvfølgelig er forskellige fra gang til gang. Derfor er det vigtigt, at de har nogle værktøjer med sig. (Dagtilbudschef)

Som Christian Aabro (2016) har beskrevet, så florerer der en mængde pædagogiske koncepter på daginstitutionsområdet. Koncepter, som på forskellig vis tilbyder metoder og måder at arbejde på. Nogle af de alment udbredte koncepter søger at foreskrive bestemte procedurer for praksis – ofte med et argument om, at der er evidens for, at bestemte resultater kan opnås. Andre koncepter handler mere om at strukturere den pædagogiske refleksion på en måde, så der skabes struktur og stringens i arbejdet.

Det, der kendetegner koncepterne, som anvendes i vores casekommuner, er, at de ikke er handlingsforskrivende, men i stedet virker ved at styre processen for den professionelle refleksion. Den

‘stringens’, som værktøjerne skaber, handler om, at de professionelle reflekterer over deres praksis fra forskellige vinkler. Til dette formål er der en bred vifte værktøjer, som tilbydes institutionerne og pædagogerne. I den ene kommune arbejdes der fx ud fra denne oversigt over redskaber.

Model/redskab	Planlægning	Analyse	Refleksion	Dokumentation	Evaluering
FUEL	x	x	x	x	x
4R modellen	x	x	x		
IKV	x	x	x	x	
7 punkts fortælling		x	x	x	
Læringsstjernen	x	x	x		
Innovations-diamanten	x	x	x		
SUMO		x	x		
TUL	x	x	x	x	

Det, som evalueringskoncepterne gør, er, at de transformerer dagligdagens ’usynlige interaktioner’ til synlige beskrivelser af processer. Det betyder, at evalueringsredskaberne/-værktøjerne bliver medier for udveksling af viden om kvalitetsarbejdet. Der er bundet en legitimitet til selve værktøjerne, og en del af kvalitetsarbejdet synes i praksis at rette sig mod at fortælle og beskrive, hvilke værktøjer man bruger.

Opsamling – den (måske) ubemærkede transformation

Dette kapitel har vist, hvordan der er en grundlæggende styringsambition, som ligger til grund for den kommunale organisering af kvalitets (sam)arbejdet. Herved har kapitlet haft til hensigt at fungere som en slags ’styringsperspektiverende ramme’, der skaber et yderligere lag i forståelsen af, hvad det er for dynamikker og rationaler, der er i spil i vores kommunale cases.

En central pointe i kapitlet har været at vise, hvordan det pædagogiske arbejde – i den national-politiske diskurs – ikke henter sin legitimitet via tradition eller profession (med forestilling om at professionen via deres autonomi, autenticitet og autorisation er selvskrevne til at løse bestemte pædagogiske opgaver). Derimod er den dominerende styringsidé i dag, at det professionelle pædagogiske arbejde skal legitimeres via de resultater og de effekter, som skabes for børnene.

Denne nationalpolitiske styringsdiskurs har en række implikationer. Derfor har vi i kapitlet beskrevet, hvordan der er tale om en styringsstrategi, der transformerer det pædagogiske arbejde og samarbejde ved at få de professionelle grupper til at orientere sig efter et organisationsetos (orienteret mod at få mest muligt ud af vores investering af tid og ressourcer) fremfor et professionsetos (orienteret mod arbejdet i børnegruppen). Dette skifte kobles blandt andet til en konstruktion af daginstitutionsområdet som en samfundsøkonomisk investering, som skal legitimeres ved at vise, hvordan effekten eller det pædagogiske output står i et produktivt forhold til de ressourcer, der bruges på området.

For at komme i mål med disse politiske ambitioner, installerer den politiske diskurs en fordring til de professionelle om at arbejde med et potentialiserende blik på deres egen praksis, så de konstant kan undersøge – og afsøge – om de kan optimere børnenes udbytte af det pædagogiske arbejde. Som led i dette søger den politiske diskurs at sikre, at hele dagen bruges udtømmende.

Som konkrete greb til denne transformationsproces, tilbydes (eller påbydes) de professionelle kontinuerligt at arbejde med at skabe en evalueringskultur, som kan undersøge forholdet mellem det pædagogiske læringsmiljø (og det professionelle arbejde) og udbyttet for børnene. På den måde skal det evaluerende arbejde skabe grundlag for at et skifte fra synsning til systematik i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af pædagogiske aktiviteter.

KAPITEL 8

PÆDAGOGISK KVALITET I EN DATAORIENTERET STYRINGS- DAGSORDEN

Dette afsluttende kapitel samler op på rapportens pointer og bruger disse til afslutningsvis at formulere kritisk-konstruktive opmærksomheder, som kan være relevante for det praktiske arbejde med at udvikle og understøtte kvalitet i den kommunale organisering.

Vi vil starte med tre afsnit, der samler op på hvert deres arbejds spørgsmål i relation til projektets forskningsspørgsmål: Hvilke dialog- og udvekslingsprocesser, forståelser og styringsrationaler gør sig gældende i samarbejdet om kvalitet i de kommunale organiseringer af daginstitutionsområdet?

Afsnittene handler derfor om henholdsvis, hvad der kendetegner dialogprocesserne, hvad der opfattes som pædagogisk kvalitet, og hvilke styringsambitioner der former kvalitetsarbejdet.

Herefter vil vi i fjerde afsnit fremhæve, hvordan man på tværs af disse analytiske temaer kan beskrive de komplekse organisatoriske præmisser som de professionelle skal navigere i, når de har dialoger om kvalitet.

Rapportens sidste afsnit diskuterer kritisk-konstruktive kommentarer til forskellige aktørpositioner, som vi kan rejse med afsæt i rapportens analytiske fund, og besvarer derved arbejds spørgsmål fire.

Hvad kendetegner dialogprocesserne om kvalitet?

Vi indledte rapportens analyse med et landkort over anledninger for dialog om kvalitetsarbejde. Kortlægningen illustrerer, hvordan kvalitetsarbejdet foregår i et konglomerat af udvekslinger, rum og former. Landkortet anskueliggør samtidig, at denne kompleksitet i sig selv kan bidrage til uklarhed, uenighed eller frustration omkring organisatoriske udvekslinger om kvalitet. Herved

skabes et strukturelt grundvilkår, som *på den ene side* skaber en kolossal fleksibilitet og (potentiel) vidensopbygning, og *på den anden side* skaber en så stor kompleksitet, at der er en overhængende risiko for meningsløshed, miskommunikation og dekoblinger.

Derefter analyserede vi de strukturer, som ordner den organisatoriske kompleksitet. I denne analytiske 'ordning' af dialogpraksisser startede vi med at forholde os til beskrivelserne af de daginstitutionensinterne dialoger, som relativt konsekvent er bundet til et fysisk nærvær og formidlet via mundtlige samtaler eller kropslig koordination. Endvidere fandt vi flere steder analoge teknologier som meddelelsesbogen, der muliggør, at information deles mellem de professionelle i institutionen – men som stadig kræver fysisk tilstedeværelse (for at man kan se i bogen). Fælles for disse udvekslinger er, at de helt overvejende er orienteret mod at skabe koordination og inspiration i forhold til det pædagogiske arbejdes gennemførelse og udvikling.

Herefter skiftede vi perspektivet til den samlede kommunale organisering af udvekslingerne. Her fremkom en anden gennemgående figur – nemlig hierarkiets niveaudelte organisering af 'oppe' og 'nede'. Hierarkiet skaber behov for dialoger, beskrivelser, dokumentation og evalueringer om og af det pædagogiske arbejde, så de forskellige aktørpositioner i styringskæden kan forholde sig hertil. Udvekslingerne skal derfor kunne overskride det pædagogisk arbejdes bundethed til institutionens kontekst, tid og rum. Af denne grund problematiseres de analoge udvekslingsformer, som fylder mest i de daglige institutionsinterne dialoger. Denne problematisering igangsætter et omfattende arbejde med at finde formater til repræsentation af information og viden om pædagogisk kvalitet.

Rapporten viser, hvordan overleveringen af relevant viden om det pædagogiske arbejde penduler mellem tre forskellige former for viden: det tællende, det fortællende og det oplevede. Disse tre formater skaber hver deres horisont for, hvad relevant viden er, og for hvordan viden kan 'rejse' i den kommunale organisering. Men de møder et kommunalpolitisk niveau, som har indbygget en altid potentiel omskiftelighed i kravene til relevant viden og information. Det betyder, at de professionelle – pædagoger, institutionsledere, områdeledere, konsulenter eller chefer – aldrig på forhånd kan vide sig sikre på, hvilke vidensformater der bliver anset som relevante, når informationer bevæger sig 'opad' i den kommunale styringskæde. Hermed ikke sagt, at der ikke er forventninger til, hvad der er relevant viden. Når institutionerne bliver bedt om at arbejde med sprogscreeninger, eller når de pædagogiske konsulenter har ansvaret for at gennemføre de lovpålagte tilsyn, så er der (relativt) klare forventninger til, hvordan disse skal udarbejdes og afrapporteres. Men pointen er, at det politiske niveau har en indbygget omskiftelighed på grund af sin polyfunktionalitet. Det vilkår medfører en kontinuerlig uklarhed om, hvad der er relevant information, og hvornår dagtilbudschef eller politikere vil følge talgjorte data, udfoldede pædagogiske

fortællinger eller oplevede indtryk fra et møde i en institution, når de skal igangsætte og styre kommunale indsatser.

Bestræbelsen på at gøre pædagogisk kvalitet til en genstand, som kan udveksles i det kommunale hierarki i kombination med den potentielle omskiftelighed, skaber en række udfordringer – ikke mindst i forhold til at gøre de politiske ønsker om dokumentation, data og evaluering meningsfulde og produktive i den kommunale organisering. Som svar på den udfordring ser vi, at alle 'mellempositionerne' i styringskæden (institutionslederne, områdelederne og konsulenterne) arbejder kontinuerligt med at reflektere over, hvilke former for oversættelse, mediering og sortering de skal udføre, når de udveksler informationer og beslutninger horisontalt og vertikalt i styringskæden. Opgaven med at skabe forbindelser på tværs af styringskædens niveauer tilgås dog lidt forskelligt. De *pædagogiske konsulenter* giver udtryk for, at de bestræber sig på at bidrage med en oversættelse af sprog, begreber, fortællinger og historier, som kan bringes videre til chef- og politikerlaget. Spidsformuleret kan man sige, at pædagogiske konsulenter 'lytter nedad' og 'oversætter opad'. Omvendt synes *områdelederne* i højere grad at 'lytte opefter' og 'oversætte nedad'. Med det mener vi, at det er kommunens sprogpolitik, indsatsområder, særlige initiativer, programmer og systemer, som områdelederne overvejende søger at oversætte til en terminologi, der kan give mening for pædagogerne og udgøre afsæt for udvikling af pædagogernes praksis. *Institutionslederne* står midt i dette, fordi de konstant skal mediere og forene pædagogernes krav og forventninger med områdeledernes forventninger og intentioner.

Arbejde med at oversætte og skabe mening har endvidere tre pointer.

For det første er det en pointe, at vi ser alle positionerne orientere sig mod, hvordan de kan gøre de organisatoriske dialoger meningsfulde for andre. Med den konstatering vil vi gerne pege på et af de steder, hvor analysen kan nuancere den dikotomiske forståelse af forholdet mellem forvaltning og pædagogisk praksis. Det gælder for alle mellemliderpositionerne, at de kontinuerligt arbejder med – og meget aktivt bestræber sig på – at skabe dokumentation, data og evaluering som kan virke produktivt for såvel det politiske niveau som et pædagogisk praksisniveau.

For det andet vil vi pege på vigtigheden af, at der skabes kompetence til professionel dømmekraft, for at oversættelsesarbejdet kan lykkes. Når vi peger på 'kompetence til professionel dømmekraft', tænker vi på en dobbelt betydning af kompetence. Nemlig som noget, der både knytter sig til den enkelte aktør – i form af dennes personlige evner og praktiske sans – og som noget, der knytter sig til en organisatorisk betydning – forstået som et råderum til at træffe selvstændige beslutninger. Kun gennem en sådan dobbelt kompetence bliver der rum til de fleksible og kontekstafhængige bedømmelser af, hvornår og hvordan budskaber, informationer og viden kan og skal

overleveres. Og det kræver forståelse for og indsigt i, hvad modtagerne skal bruge informationerne til. Af den grund er personlige relationer og kendskab afgørende for, at man kan løse opgaven på produktiv vis. Hvis der ikke er konkret personligt kendskab til hinanden, er det svært som institutionsleder, områdeleder og konsulent at skulle mediere beslutninger og viden i styringskæden.

For det tredje har vi rejst en opmærksomhed på, at styringskæden risikerer at knække, hvis der ikke skabes aktiv feedback som tilbagespil til den pædagogiske praksis om, hvor informationerne løber hen. Det er en opgave som udfordres af forvaltningens dobbelte kvalitetslogik. For på den ene side bruges dokumentation, data og evalueringer til at igangsætte forskellige udviklingsaktiviteter i forhold til den pædagogiske praksis. Det kalder vi for en 'ligefrem' kvalitetslogik, der flugter fint med de anskuelser, vi fandt artikuleret på institutionsniveau. Men samtidig hermed findes også en 'bagvendt' kvalitetslogik, hvor dokumentation, data og evaluering skal danne grundlag for en screening efter fravær af kvalitet. I denne forståelse er 'intet nyt godt nyt', fordi dagtilbudschefen kun forventer at blive orienteret, når kvaliteten er manglende eller problematisk. Men den 'bagvendte kvalitetslogik' medfører samtidig et fravær af feedback til institutionerne, som ikke er hensigtsmæssig.

Hvordan beskrives pædagogisk kvalitet?

Rapporten fokuserer også på at undersøge forståelser af, hvad pædagogisk kvalitet er, og hvad det skal føre til på tværs af de forskellige aktørpositioner.

På tværs af aktørerne er der overordnet en fælles forståelse af, at pædagogisk kvalitet handler om børnene, og om at få dem til at udvikle sig hensigtsmæssigt, trives, lære noget og dannes. Når man spørger dybere, kan pædagogisk kvalitet forbindes med forskellige dimensioner på tværs af aktørpositioner og skellet mellem daginstitution og forvaltning. Analytisk opdeler vi orienteringerne i 'børnekvalitet', 'kvalitet i arbejdsprocesserne' og som 'ressourcemæssige betingelser for kvalitet'.

Samtidig viser analysen, hvordan der også er forskellige opfattelser i spil. For mens der er enighed om, at alle vil børnene det bedste, er der *ikke* enighed om, hvad der er det bedste. Denne forskel har (mindst) to dimensioner.

For det første viser analysen, hvordan der er forskelle i perspektiverne på 'pædagogisk kvalitet', som handler om forholdet mellem det konkrete og det abstrakte. Pædagogerne taler overvejende fra et perspektiv på kvalitet, som er orienteret efter et kontekstualiseret, individualiseret og processuelt blik. Heroverfor står dagtilbudscheferne, som er orienteret mod kvalitet som noget, der

skal kunne iagttages uafhængigt af den konkrete kontekst, hvori det pædagogiske arbejde foregår. På institutionsniveauet samler der sig et fokus på det konkrete, unikke og enkeltstående, og overfor står dagtilbudsschefer og politikere med fokus på det generelle, relativt abstrakte og standardiserede. Mindsteenhederne på institutionsniveauet er det enkelte barn eller den konkrete stuegruppe, mens mindsteenheden i den generelle forståelse er 'institutionen'/de geografisk definerede områder. En tilsvarende pointe blev vist i analysen af, at kvalitet ikke beskrives direkte eller defineres substantielt. Derimod hersker en forståelse af, at de professionelle kun ad indirekte vej kan få viden om, hvorvidt der er kvalitet i det pædagogiske arbejde. Men en indirekte vej tager sig – i hovedtræk – forskelligt ud fra institutionernes og forvaltningens perspektiv: Blandt pædagogerne bliver der lagt vægt på at iagttage kvalitative 'tegn på kvalitet' i børnenes adfærd. Forvaltningen efterspørger derimod kvantificerbare 'indikatorer på kvalitet'.

For det andet viser rapporten en distinktion i forvaltningens og daginstitutionernes forståelser af, hvad formålet med daginstitutionerne er. På institutionsniveau skelnes ikke mellem pædagogisk kvalitet og formålet med daginstitutioner, idet begge dele begrundes med henvisning til børnenes udvikling. Forvaltningsniveauet er mere direkte bundet til en kommunalpolitisk orientering, som mangedobler bundlinjen for, hvad formålet med daginstitutionerne er. For her bliver der i tillæg til institutionsniveauets fokus på børns udvikling, læring, trivsel og dannelse, samtidig sat andre orienteringer i spil, såsom forældretilfredshed (som en vælgergruppe i det politiske blik), institutionsplads til tiden (som politisk og arbejdsmarkedsbegrundet), at have et attraktivt tilbud til børnefamilier, der overvejer at flytte til kommunen etc. Formålet med dialogerne om kvalitet bliver derfor mangedoblet, når perspektivet flyttes fra institutionerne til forvaltningen. I forvaltningen er det pædagogiske arbejdes gennemførelse og udvikling stadig et væsentligt fokus, men det står ved siden af forventninger om, at der laves beskrivelser og repræsentation af kvalitet, som kan danne beslutningsgrundlag for forvaltningens og politikernes styring på afstand. Og derudover skal repræsentationerne også være med til at skabe politisk legitimitet omkring dagtilbudsområdet, så det fx bliver prioriteret i de overordnede kommunale økonomiforhandlinger, eller så dagtilbudsområdet skaber (vælger)opbakning blandt fx forældrene, eller kan indgå som en del af kommunens strategi om at tiltrække børnefamilier.

Diskussionerne om kvalitet har som præmis, at det er uklart, hvad der tales om, og at denne uklarhed ikke bare kan afskaffes ved, at man i kommunen bliver enige om, hvordan man vil forstå og/eller definere kvalitet. For en del af 'kvalitetens kvalitet' er, at den er overfyldt med forskellige betydninger, som anvendes fleksibelt efter situationen. Kvalitetsbegrebets flertydighed betyder, at det kan fungere så plastisk og være relevant i forhold til de mange bundlinjer, som det politiske niveau efterspørger. Det er forvaltningens opgave at levere den information, hvilket afføder op-

gaver nedad i den organisatoriske styringskæde, så både områdeledere, institutionsledere og pædagoger må skabe dokumentation, data og evalueringer, som er politisk relevante. Heri ligger en del af kimen til at forstå, hvorfor der i praksis opleves så stor afstand mellem styringskædens niveauer, at de ofte havner i dikotomiske beskrivelser af hinanden (os/dem-kategorier). Der eksisterer en gensidig blindhed. På institutionsniveau er der ikke blik for, at forvaltningens krav til dokumentation, data og evalueringer skyldes, at forvaltningen er spundet ud mellem mange politiske dagsordner, som der skal navigeres i forhold til og leveres relevant viden til. Og omvendt mangler cheferne blik for, at daginstitutionerne og de professionelle primært finder mening i kvalitetsarbejde bundet til konkrete og unikke børn og har sværere ved at finde fokus på abstrakte og generelle børnegrupper meningsfuldt.

Hvilke styringsambitioner former kvalitetsarbejdet?

Tidligere havde dagtilbudspolitikken en (mere) beskeden styringsambition om at styre på vilkårene for den pædagogiske praksis (fx normering, plads, ressourcer). I den første (og største) del af velfærdsstatens historie har det været forvaltningens styringsanliggende kun at 'gribe ind', hvis fx de sikkerhedsmæssige rammer i institutionen ikke var tilstrækkelige. Dette forandres med fremvæksten af en stadig stigende styringsoptimisme og -ambition. Fra nationalpolitisk niveau gøres det til et anliggende for den kommunale styringskæde at styre den pædagogiske praksis, så pædagogisk kvalitet ikke alene hviler på pædagogernes professionelle dømmekraft. Analytisk viser rapporten, at den nationalpolitiske styringsambition hviler på en problematisering af pædagogprofessionen, fordi den anses som orienteret mod et professionsetos frem for et moderne organisatorisk effektivitetsetos, der tager afsæt i spørgsmålet: Hvordan får vi mest mulig effekt ud af vores anstrengelser og ressourcer? En af vejene til at transformere den professionelle praksis og selvopfattelse er at styre mere detaljeret på den pædagogiske praksis ved at stille krav om, at den pædagogiske praksis dokumenteres, dataficeres og evalueres. Denne styringsambition skal føre til repræsentationer, som kan fungere som beslutningsgrundlag for styring af pædagogisk praksis – på afstand af pædagogisk praksis.

Det bliver en strukturel præmis, at dokumentation, data og evaluering skal have formater, der gør det muligt at formidle arbejdet med kvalitet på tværs af tid, rum og kontekst. Samtidig med kravet om, at kvalitet skal beskrives, så det kan rejse i den kommunale organisation, er det imidlertid ikke entydigt, hvad der kan tælle som dokumentation, data og evaluering. Vores empiri peger på tre forskellige former for viden om kvalitet: det tællende, det fortællende og det fornemmede/oplevende.

Denne flerhed af former for viden skaber et komplekst arbejde med at afkode, hvad der er relevant i en given sag. Oven i denne kompleksitet har det politiske niveau en indbygget omskiftelighed, som betyder, at man ikke på forhånd kan vide, hvilken form for viden der viser sig at være relevant. Derfor er det ikke altid muligt at lave entydige forventningsafstemninger om formkrav forud for arbejdet med dokumentation, data og evalueringsarbejde, fordi det politiske niveauets efterspørgsel og brug i sin 'raison d'être' er omskiftelig.

Forskningsprojektet viser, hvordan to modsatrettede rationaler er i spil for, hvordan det pædagogiske arbejde kan gøres styrbart på afstand af praksis.

'Data-drømmen' handler om at producere data og kan fungere som styringsgrundlag. Drømmen om data er knyttet til visioner om at arbejde mere stringent og systematisk med optimeringen af ressourceforbrug. Fra et forvaltningsperspektiv vil man gerne kanalisere ressourcer derhen, hvor de gør mest nytte. Derfor efterspørges kvantificerbare målinger og beskrivelser, som gør det muligt at lave analyser af forholdet mellem pædagogiske indsatser eller strukturelle faktorer og deres effekter for børnenes udvikling, læring, trivsel og dannelse. Data-drømmen er imidlertid en fremtidsdrøm, der udfordrer det bestående og problematiserer, at daginstitutionerne aktuelt ikke har en tilstrækkelig dokumentationskultur, så datagrundlaget er for spinkelt, usikkert og usystematisk. Data-drømmen synes at forskyde det etisk orienterede spørgsmål 'hvad bør vi måle – og hvorfor?' henimod mere teknisk orienterede spørgsmål om, 'hvad kan vi måle, og hvordan kan vi bruge disse resultater?' Herved risikerer 'data-drømmen' at forskyde pædagogiske og etiske overvejelser til beslutninger baseret på teknokratiske overvejelser.

Performance-strategien er orienteret mod det politiske systems efterspørgsel efter 'tegn på succes'. I denne logik er det derfor 'strategisk selekterede informationer', der åbent efterspørges. Det kan handle om ønskværdige tal, der viser succes, 'den gode fortælling' eller den overbevisende oplevelse, der er relevant. Logikken skaber en distinktion mellem synligt og usynligt professionelt arbejde, hvor der tilskrives værdi til det, der kan ekspliciteres og/eller dokumenteres, så det kan rejse fra den pædagogisk interaktion med børn til et politisk niveau, der fungerer på afstand af praksis. Forskellen på synligt og usynligt arbejde (forstået som arbejde, der tilskrives værdi af andre, kontra arbejde, som ikke 'opdages' af andre) har formentlig altid fundet sted. Men denne form for kvalitetskonstruktion flugter med styringsanalysens beskrivelser af kravene om kontinuerlig forbedringstvang, der vinder frem i de pædagogiske kontekster, og som har en række fundamentale konsekvenser, såsom at skabe en grundlæggende usikkerhed om, hvornår man gør sit arbejde godt nok.

Styringsønsker om dokumentation, data og evaluering

På baggrund af rapportens analytiske pointer har vi i dette afsnit opstillet en oversigt, der kategoriserer de styringsorienteringer, der er på spil i de kommunale dialoger om kvalitet.

Som beskrevet i rapporten, så er der en politisk optagethed af, at pædagogisk kvalitet er relevant i forhold til flere sideløbende (og konkurrerende) dagsordener – økonomi, social mobilitet, bopæl, ensartethed i den kommunale service m.v. Indlejret i disse dagsordener eksisterer, som projektets policy-studier har vist, en politisk problematisering af, at institutionerne og det pædagogiske felt i højere grad skal orientere sig ud over egne interne pædagogiske logikker. Affødt heraf er der groet en styringslogik, der søger at gøre kvalitet til noget, der kan beskrives og repræsenteres på måder, som gør det muligt at forholde sig til kvalitet – på afstand af den konkrete praksis, hvori kvaliteten skal udmønte sig. Konsekvensen heraf er en organisatorisk kompleksitet i dialogerne om kvalitet, der følger med de stigende krav til – og ønsker om – mere dokumentation, data og evaluering af pædagogisk praksis.

Den politiske problematisering af institutionernes lukkethed omkring egen faglighed er en motor for at transformere, hvordan det er legitimt at (forstå og) beskrive kvalitet, hvordan de professionelle kan have udvekslinger herom, og hvordan politikere, forvaltning og ledere kan styre udvekslingen. Rapporten peger også på, hvordan bestræbelsen om mere dokumentation, data og evaluering ser ud til at blive yderligere kompliceret, fordi den kobles til en række forskellige styringsorienteringer eller begrundelser for, hvorfor der skal arbejdes med dokumentation, data og evaluering. Nogle af dem har vi beskrevet eksplicit i vores analyser, andre fremkommer som en opsamling på analyserne og kan i skematisk form fremstilles i følgende tabel:

Kvalitets-orientering	Kvalitetens synliggørelse	Kvalitetsbeskrivelsernes formål
Politisk værktøj	Politikker, strategier, kvalitets-rapporter	At beskrive og repræsentere helhedens (fx kommunens) praksis for at legitimere forskellige politiske mål.
Transformation af det professionelle	Pædagogiske koncepter, procedurer eller evalueringsformer, som tydeliggør en struktureret og systematisk tilgang til praksis	At skabe et skifte fra tavs viden og 'synsning' til systematisk og eksplicit begrundet praksis, som er 'synlig' på afstand.
Data-drømmen	Tal og kvantificerbare data	At skabe rationalisering og rationering, fokuserede indsatser og omkostningseffektiv praksis.
Performance-strategi	Tegn på succes i form af 'det tællende, fortællende eller oplevede'	At skabe grundlag for markedsføring og positionering af daginstitutionsområdet i konkurrence med andre velfærdsområder eller kommuner.
Pædagogisk-udvikling	Samtale og interaktion (sekundært skriftliggørelse)	At udvikle professionel dømmekraft (personlig og organisatorisk kompetence) for at arbejde med pædagogik på 'forbedrede' måder.

Disse forskellige styringsorienteringer eller begrundelser er nogle gange i modstrid med hinanden. Andre gange kobles de sammen i strategisk forening, og endelig kan de også dukke op som parallelle krav til arbejdet med dokumentation, data og evaluering. Tabellen er tænkt som en opsamling, der søger at udskille forskellige orienteringer i idealtypiske beskrivelser, der i praksis udtrykkes som sammenviklede og flertydige krav. Intentionen med tabellen er at lave en udredende opsamling, som på skarp vis adskiller fem forskellige orienteringer. I den kommunale praksis er kvalitetsorienteringerne sammenviklede og skaber en høj grad af kompleksitet i dialogerne om kvalitet, idet der kontinuerligt er en flerhed af formål, orienteringer og styringsintentioner koblet til arbejdet med dokumentation, data og evaluering. Og også fordi politik har en iboende omskiftelighed, der gør, at kravene til, hvad der er relevant dokumentation, data og evaluering, kontinuerligt kan skifte.

Kritisk-konstruktive kommentarer til de kommunale aktører

I dette sidste afsnit vil vi på baggrund af analysen pege på *kritisk-konstruktive indspil og opmærksomheder til samarbejdet om kvalitet i daginstitutioner*.

Vi vil inddrage perspektiver fra udviklingsprojektet *Sammen om kvalitet*, der var et samarbejde mellem forvaltningsansatte, institutionsledere og pædagoger om at udvikle og styrke deres evalueringskultur. Erfaringer fra udviklingsprojektet er samlet i publikationen *Sammen om evalueringskultur og læringsmiljø*⁷ (Trangbæk m.fl. 2019), som giver inspiration til, hvordan man konkret kan arbejde med pædagogiske evalueringer og dokumentation.

I denne afslutning har vi valgt en form, som er i tråd med den kritisk-konstruktive tilgang. Vi vil derfor præsentere en række opmærksomheder til de forskellige aktørpositioner, som vi anser for vigtige at reflektere over i dialogerne om kvalitet.

Forvaltningschefer

For det første vil vi fremhæve en opmærksomhed på arbejdet med at rammesætte behovet for dokumentation, data og evaluering. I styringskæden varetages denne opgave særligt af 'mellemlederpositionerne' konsulenter, områdeledere og institutionsledere. Og i forhold til dem, har analysen vist, hvordan konkrete, personlige relationer er nødvendige (men ikke tilstrækkelige) forudsætninger for at få den organisatoriske styringskæde til at virke. De sociale relationer har betydning for, hvorvidt viden om svære udfordringer formidles i styringskæden frem for beskrivelser af en finpudset facade. Derfor anser vi det som en helt central opgave for forvaltningen (og særligt forvaltningscheferne) at understøtte disse mellempositioners kompetence til dette arbejde. I den sammenhæng tænker vi på kompetence i dobbelt betydning. Nemlig både som en understøttelse af individuel kompetence (professionel dømmekraft) og som organisatorisk kompetence (forstået som det råderum, de kan navigere indenfor).

For det andet bliver det vigtigt, at ønskerne om mere brug af data, tænkes sammen med to dimensioner. Dels at 'data-bestræbelserne' ikke fjerner fokus fra de organisatoriske anledninger og den tid, der skal til for at opbygge og vedligeholde sociale relationer mellem niveauerne i styringskæden. Studiet peger på, at de sociale og personlige relationer er en nødvendig (men ikke tilstrækkelig) forudsætning for, at data-, dokumentations- og evalueringsdagsordenen kan oversættes og omsættes til såvel relevant praksis som til 'reel' information. Endvidere er det vigtigt at fastholde et fokus på det pædagogiske og etiske spørgsmål 'hvad bør måles – og hvorfor?', så data-drømmen ikke ender i rene teknokratiske spørgsmål om 'hvad kan måles – og hvordan?'.

For det tredje vil vi pege på, at ambitionerne om at skabe gode forudsætninger for, at børnene kommer til at klare sig godt i fremtiden, nødig må blive så stærke, at man glemmer, at børnene

⁷ Publikationen *Sammen om evalueringskultur og læringsmiljø*, er frit tilgængelig og kan downloades fra BUPL's hjemmeside.

skal have det godt i deres barndom. På et niveau fortælles der i interviewene om vigtigheden af, at børnene har det godt i barndommen (det, vi i analysen kaldte for barndommens egenverdi). Men vi kan samtidig se, hvordan data-drømmens perspektiv trækker i retning af at optimere børnenes læring og udvikling, så de er rustet til at klare sig i fremtiden (parallelt til det, vi i analysen kaldte barndommens formålstjenstlighed). Derfor mener vi, det er vigtigt, at denne fremtidsorientering ikke kommer til at fortrænge blikket på, at børnene skal have det godt i barndommen, men at der kontinuerligt – også politisk og styringsmæssigt – balanceres mellem de to orienteringer.

Pædagoger

For det første ser vi en udfordring i forhold til at få skabt forståelse for, at det overordnede politiske system, som daginstitutionsområdet er en del af, er sat i verden for *både* at servicere institutionerne og politikerne – ud over selvfølgelig borgerne. Hvis man anerkender den præmis, bliver det en væsentlig opgave at få skabt dialoger om, hvad det egentlig er for mange bundlinjer og kvalitetsforståelser, der er i spil i arbejdet med dokumentation, data og evaluering. Det er vigtigt med sådanne diskussioner, for at pædagogerne kan gøre sig relevante på en strategisk vigtig bane. For hvis de ikke spiller ind i forhold til de politiske præmisser, risikerer de at blive sat uden for indflydelse.

For det andet stiller kvalitetsdagsordenen og den styring, der følger heraf, krav til, at pædagoger bliver (endnu) mere proaktive i forhold til at kunne beskrive og definere, hvad der (bør) anses som pædagogisk kvalitet og hvorfor. Ikke bare via indirekte beskrivelser, men via et aktivt sprog for, hvad kvalitet er. Vi ser, at kvalitetsdiskussionerne på den ene side stadig indeholder en vis form for åbenhed omkring forståelsen af pædagogisk kvalitet, men på den anden side er der mange kræfter i spil, som vil bruge dokumentation og data som grundlag for at definere pædagogisk kvalitet i relation til kvantitative indikatorer. Hvis der ikke aktivt kommer konstruktive og 'konkrete' modspil, risikerer definitionsretten at ende hos andre aktører.

For det tredje kan den styrkede pædagogiske læreplan og diskussionen om dokumentation, data og evaluering også anses som en invitation til, at den pædagogiske profession i højere grad formulerer eksplicitte begrundelser for deres praksis. Altså øver sig på, hvordan man tydeligt kan formulere begrundelser for, 'hvad man gør og hvorfor'. Og dette uden at ende i en 'læringsdiskurs', hvor alle aktiviteter skal begrundes med henvisning til deres læringseffekt på børnene. Med den nye dagtilbudslov og idégrundlaget fra *Master for en styrket læreplan* er der netop et ekspliciteret fokus på dannelse – i tillæg til børnenes trivsel, udvikling og læring. Den opgave skal tages alvorligt, men det kræver aktive og eksplicitte begrundelser for, hvordan man arbejder med børnenes

trivsel, udvikling og dannelse, således at de pædagogiske beskrivelser ikke bliver reduceret til læringsfortællinger.

Institutionsledere, områdeledere & konsulenter

For mellemlederne – her forstået som områdeledere, daglige pædagogiske ledere og pædagogiske konsulenter – står det særligt centralt, at de på forskellig vis arbejder med at oversætte, mediere og sortere i informationer om beslutninger (oppefra), eller som kan danne beslutningsgrundlag (nedefra). Vores opmærksomhed går imidlertid på at udfordre deres ambitioner om, at de skal gøre arbejdet 'meningsfuldt' for andre. Nogle gange er det naturligvis en produktiv og vigtig tilgang, men andre gange skal man måske tilgå opgaven med en anden ambition – nemlig at skabe *forståelse* for, at informationer skal bruges af andre (til noget, der for *dem* er meningsfuldt), samtidig med, at det nødvendigvis er meningsfuldt for dem, som laver dokumentationen. For rapporten har vist, at det fra et pædagogisk fagligt synspunkt ikke altid er meningsfuldt at arbejde med dokumentation, data og evaluering – fordi dokumentationen ikke altid bruges i forhold til at skabe pædagogisk udvikling, men også skal skabe informationer, som er vigtige i forhold til en række af de politiske bundlinjer, som ikke har meget med pædagogik at gøre. Derfor handler vores opmærksomhed om, at det er vigtigt at tage kompleksiteten alvorligt og arbejde aktivt på at skabe forståelse for de mange bundlinjer, som forvaltningen skal navigere i forhold til. Herved tror vi, at det bliver nemmere at skabe accept af, at dokumentationsopgaverne (som ikke skal bruges til pædagogisk udvikling) har en legitimitet i en politisk organisation, der skal kunne håndtere mange forskellige opgaver. Pointen er endvidere, at orienteringen mod 'forståelse og accept' giver plads til, at der ikke samtidig skal medfølge et krav om, at det skal opleves som meningsfuldt.

Rapporten viser også, hvordan kompetencen til at skabe en nysgerrig og undersøgende feedback er et vigtigt element i at gøre dialogerne om kvalitet til anledninger for refleksion og udvikling. Det kræver, at der er rum til og fokus på vigtigheden af at skabe gode sociale relationer, og samtidig på evnen til at navigere i disse relationer på måder, som både kan udfordre og anerkende praksis. Ved at have den kompetence for øje, bliver det mere sandsynligt, at der i dialogerne åbnes for reelle diskussioner af faglig enighed såvel som begrundet uenighed koblet til arbejdet med dokumentation, data og evaluering.

Forskningsprojektet og udviklingsprojektet har i fællesskab vist, at arbejdet med dokumentation, data og evaluering kræver organisering af, hvornår der skal indsamles og produceres dokumentation og data, og hvornår evaluerende dialoger baseres på den dokumentation og data. Hvis de evaluerende dialoger skal være *systematiske*, så viser forsknings- og udviklingsprojektet, at det kræver prioritering, organisering og rammesætning, hvor institutionsledere, områdeledere og konsulenter har vigtige roller. Det er deres opgave at have blik for – og kæmpe for – at ressourcer,

der går til arbejdet med dokumentation, data og evaluering, ikke tages fra den pædagogiske arbejdstid med børnene. Som rapporten viser, opleves det entydigt som en *nødvendig* – men ikke i sig selv tilstrækkelig – *forudsætning for kvalitet*, at der er en passende voksen-barn-ratio (normering). Den organisatoriske værdi, der kommer ud af arbejdet med dokumentation, data og evaluering skal stå mål med den tid, som opgaven tager fra det konkrete daglige arbejde med børnene, og der skal kompenseres ressourcemæssigt for den ekstraopgave, der pålægges det pædagogiske personale.

De fælles opmærksomheder

Vi har i samtlige interviews mødt beskrivelser og betragtninger, som er orienteret mod at ville gøre en forskel for børnene og samfundet. Det anser vi for et kæmpe potentiale for daginstitutionsfeltet. Men samtidig ser vi et lige så stort konfliktpotentiale i, at det 'at ville børnene det bedste', opfattes på meget forskellige måder, fordi der blandt andet ikke er enighed om, hvorvidt 'det bedste' forstås i relation til konkrete, unikke børn eller i forhold til en generaliseret børnegruppe, ligesom 'det bedste' kan handle om børnene eller sættes i relation til andre formål såsom politisk opbakning, indfrielse af kommunale strategier og politikker etc.

Derudover er en væsentlig opmærksomhed, som udviklingsprojektet har peget på, at alle aktører i samarbejdet om kvalitet søger at skabe transparens omkring valg. Dvs. at det ikke alene er de pædagogiske praktikere, der skal kunne stå på mål for og tydeliggøre, hvorfor de gør, som de gør, og hvilken kvalitet der kommer ud af det. Samarbejdet styrkes af, at også forvaltningen – forvaltningschefer og konsulenter – kan argumentere for, hvorfor styringen bedrives som den gør, fx i valg af koncepter og udformning af tilsyn, ligesom de forvaltningsfaglige medarbejdere skal kunne argumentere for og anskueliggøre, hvilken kvalitet der kommer ud af de styringsmæssige bestræbelser.

Endvidere vil vi fremhæve, at det er afgørende for alle, at hvis det forbindende arbejde skal fungere, så kræver det gode sociale relationer. Så en opmærksomhed er at kæmpe for at fastholde (og udvikle) de organisatoriske rum, der kan opbygge og styrke relationer på tværs af pædagoger, pædagogiske ledere, områdeledere, konsulenter og forvaltningschefer og politikere.

Endelig peger undersøgelsen på, at det er væsentligt at arbejde med at skabe *forståelse* af, at der i den kommunale styringskæde er store forskelle på, om man i en institutionskontekst arbejder med konkrete børn og er interesseret i, hvordan de har det, eller om man i en politisk-forvaltningsmæssig optik interesserer sig for den aggregerede børnemasse, og hvordan den udvikler sig. Rapporten viser, hvordan der er forskellige rationaler i spil, som har hver deres legitimitet, men også at der fortsat er en fælles opgave for alle aktører om at sikre legitimiteten på tværs af det

organisatoriske landskab. Det betyder, at forvaltningens aktører skal have blik for det pædagogfaglige professionelle etos om at skabe udvikling, trivsel dannelse og læring for de konkrete børn, pædagogerne er tæt på i hverdagens praksis. Og samtidig betyder det, at de pædagogiske praktiker må gøre plads til, at der også er et forvaltningsfagligt rationale i spil, som ønsker at skabe de bedste forudsætninger for, at børnegruppen, som en abstrakt, generaliseret masse, får de optimale forudsætninger for at klare sig godt i fremtiden.

LITTERATUR

- Aabro, Christian. 2016. *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aabro, Christian; Anna Opstrup Larsen & Ann Sofie Brink Pedersen. 2017. *Programering af pædagogikken – Pædagogers virke mellem koncept og kontekst*. UCC. Elektronisk publikation.
- Ahrenkiel, Annegrethe; Birger Steen Nielsen; Camilla Schmidt; Finn Sommer & Niels Warring. 2012a. *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, Annegrethe; Birger Steen Nielsen; Camilla Schmidt; Finn Sommer & Niels Warring. 2012b. *Daginstitutionen til Hverdag: Den upåagtede Faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 1999. *Diskursive analysestrategier*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, Niels Åkerstrøm & Justine Grønbæk Pors. 2014. *Velfærdsledelse – Mellem styring og potentialitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Peter; Katrin Hjort & Lene Skytthe Kaarsberg Schmidt. 2008. *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Afdelingen for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Baker, C.. 1997. Membership categorization and interview accounts. pp. 130-143. *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*.
- Ball, Stephen. 2003. Professionalism, Managerialism and Performativity, In: Moos L. & John B Krejsler (Ed.). *Professional Development and Educational Change – what does it mean to be a professional in education?* S. 23-43. Copenhagen: Danish University of Education.
- Bayer, Martin & Ulf Brinkkjær. 2003. *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bayer, Søs & Kristensen, Jens Erik. 2015. *Pædagogprofessionens historie og aktualitet*. U Pres. (e-bog, hvor 'Bind I – Kamp og Status' & 'Bind II – Kald og kundskab', er samlet i én udgivelse).
- Becker, H. S.. 1986. *Doing Things Together*. Evanston: Northwestern University Press.
- Brinkkjær, Ulf. 2013. Daginstitution og lærerplaner – er det noget med skole? I: Krejsler, John Benedicto; Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen – den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. S. 49-71. Frederiksberg: Frydenlund.
- Brown, M. H.. 1985. That reminds me of a story: Speech action in organizational socialization. pp. 27-42. *Western Journal of Speech Communication*.

Børne- og Socialministeriet. 2018. *Den styrkede pædagogiske læreplan – Rammer og indhold*. Elektronisk publikation.

Børne- og Socialministeriet & Danmarks Evalueringsinstitut. 2018. *Redskab til selvevaluering*. Elektronisk publikation.

Clarke, A.E.. 2003. Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. pp. 553-576. *Symbolic Interaction*. Vol 26 (4)

Clarke, A.E. 2005. *Situational Analyses: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks CA: Sage.

Clarke, A. E. & Star, S. L. 2008. The Social Worlds Framework: A Theory/Methods Package. pp. 113-138. I: Hackett et al. (ed.). *The Handbook of Science and Technology Studies*. Massachusetts: The MIT Press.

Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Czarniawska, B. .2004. *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications.

Dagtilbudsloven. 2018. Børne- og socialministeriet.

Dahler-Larsen, Peter. 2018. *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Danielsen, Dina; Jan Kampmann & Kim Rasmussen. 2016. *At opbygge evaluering i pædagogisk praksis*. Roskilde: Center for Daginstitutionsforskning & Roskilde Universitet.

Dean, Mitchell. 2006. *Governmentality: Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Sociologi.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut). 2012. *Områdeledelse – Ny struktur på dagtilbudsområdet*. Elektronisk publikation.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut). 2017. *Kvalitet i Dagtilbud – Pointer fra forskning*. Elektronisk publikation.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut). 2018. *Evaluerende pædagogisk praksis i dagtilbud – Forskningskortlægning*. Elektronisk publikation.

Ejersbo, Niels & Carsten Greve. 2008. *Moderniseringen Af Den Offentlige Sektor*. København: Akademisk Forlag Business.

Flyvbjerg, Bent. 2006. Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*. 12 (2): 219-245.

Glaser, B.G. 1978. *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B.G. & Strauss, A. L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Weidenfeld & Nicolson.

Haraway, D.. 2004. *The Haraway Reader*. London: Routledge.

Harrits, Gitte Sommer; Martin Blok Johansen; Jens Erik Kristensen; Lars Thorup Larsen & Søren Gytz Olesen. 2014. Professioner under pres: status, viden og styring. I: Harrits, Gitte Sommer; Martin Blok Johansen; Jens Erik Kristensen, Lars Thorup Larsen & Søren Gytz Olesen (red.). *Professioner under pres – status, viden og styring*. S. 5-11. Århus: Via System.

Hjort, Katrin. 2002. *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. 2. udgave.

Hjort, Katrin. 2005. *Professionaliseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, Katrin. 2008. *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, Katrin. 2012. *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hjort, Katrin. 2013. Det affektive arbejde og adgange til omsorg. *Dansk Sociologi*. 24(3): 85-106.

Hjort, Katrin & Kirsten Weber. 2004. Hvad er værd at vide om professioner? – En indledning. I: Katrin Hjort (red.). *De professionelle: Forskning i professioner og professionsuddannelser*. S. 7-21. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hood, Christopher. 1991. A public management for all seasons? *Public Administration*. 69 (1): 3-19.

Jenks, C.. 1995. The Centrality of the Eye in Western Culture. An Introduction. I: Jenks, C. (ed.). *Visual Culture*. London: Routledge.

Justensen, Lise & Nanna Mik-Meyer. 2010. Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier. København: Hans Reitzels Forlag.

Kampmann, Jan. 2003. Den totale pædagogisering af børns liv. *Social kritik*. 88 (1): 88-97.

Kampmann, Jan. 2004. Synliggørelse af børnsinteresser eller interessekamp i børnehøjde?. I: Ellegård, Thomas & Anja Hvidtfeldt Starnek (red.). *Lærerplaner i børnehaven: baggrund og perspektiv*. s. 16-28. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kampmann, Jan. 2005. Understanding and Theorizing Modern Childhood in Denmark: Tendencies and Challenges. I: Tufte, B., m.fl. (ed). *Frontrunners or Copycats?* Copenhagen: Copenhagen Business School Press.

Kampmann, Jan. 2006. *Udfordringer til professionsudviklingen på institutionsområdet*. København: BUPL.

Kampmann, Jan. 2009. Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. I: Højlund, S. (red). *Barndommens organisering – i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kampmann, Jan. 2013. Moderne barndom. I: Ankerstjerne, T. & Brostrøm, S. (red). *Håndbog til pædagoguddannelsen. Ti perspektiver på læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kampmann, Jan. 2014. Young Children as Learners. I: Melton, m.fl. (ed). *The Sage Handbook of Child Research*. London: Sage Publications.

Kampmann, Jan. 2018. Barndom i forandring. Set i lyset af samfundsmæssige og uddannelsespolitiske tendenser. I: Braad, K.B. (red). *Børns liv og læring i skole og dagtilbud*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kampmann, No Emil Sjöberg. 2014. Lærer-pædagog samarbejde – en politisk konstruktion og ledelsesudfordring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*. 1: 25-38.

Kampmann, No Emil Sjöberg. 2015. *Kampen om professionelt arbejde i folkeskolen – En styringsanalyse af læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.

Law, J. & Mol, A. (ed.). 2002. *Complexities. Social studies of knowledge practices*. London: Duke University Press.

Law, J. 2004. *After Method: Mess in social Science Research*. London: Routledge.

KL. 2016. *Læring for alle – Det starter i dagtilbud*. Elektronisk publikation.

KL. 2017. *Godt på vej – Dagtilbuddets betydning*. Elektronisk publikation.

Krejsler, John Benedicto; Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.). 2013. *Kampen om daginstitutionen, den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.

Kristensen, Jens Erik. 2014. Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I: Harrits, Gitte Sommer; Martin Blok Johansen; Jens Erik Kristensen; Lars Thorup Larsen & Søren Gytz Olesen (Red.): *Professioner under pres - status, viden og styring*. S. 165-189. Århus: Via Systime.

Moos, Lejf. 2004. Relationsprofessioner – hvem er de?. I: Moos, Lejf; John Krejsler og Per Fibæk Lauersen (red.). *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejesker, sundhedsplejesker, socialrådgivere og mellemledere*. S. 7-17. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. 2016. *Master for en styrket pædagogisk læreplan – Pædagogisk grundlag og rammer for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*. Elektronisk publikation.

Norddahl, Thomas & Hansen, Line Skov. 2016. *Datainformeret forbedringsarbejde i dagtilbud*. Frederikshavn. Dafolo.

Nørregård-Nielsen, Ester. 2005. *Pædagoger i skyggen – Om børnehavspædagogernes kamp for faglig anerkendelse*. Ph.d.-afhandling. København. Københavns Universitet.

Olesen, Kristian Gylling & Pors, Anja Svejgaard (red.). 2016. *Borgernær Ledelse*. København: Akademisk Forlag.

Pedersen, Ove Kaj. 2011. *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Pors, Anja Svejgaard. 2012. *Iværksættelse af kommunikation*. Ph.d.-afhandling. København: Copenhagen Business School.

Pors, Anja Svejgaard. 2015. Becoming digital - passages to service in the digitized bureaucracy. *Journal of Organizational Ethnography*, Issue 4, No. 2, p. 177-192.

Pors, Anja Svejgaard. 2016. Constructions of the patient in healthcare communications - six patient figures. *Journal of Health Organization and Management*, Vol 30, no. 2, p. 279-298.

Pors, Justine Grønbæk. 2014. *Støjende styring: Genopfindelsen af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Ratner, Helene & No Emil Kampmann. 2018. At organisere uden en organisation i det grænseskrydsende samarbejde. I: Larsen, Jesper (red.): *Er du på tværs? Om at krydse grænser i nye pædagogiske landskaber*. Odense: Ungdomsringen.

Schmidt, Christina Haandbæk. 2017. *Originale pædagoger – Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. Ph.d.-afhandling. København: DPU - Århus Universitet.

Svensson, P.. 2009. From Re-presentation to re-creation – Contributing to a radicalisation of linguistically turned interviewing in management studies. pp. 168-185. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*. Vol. 4 (2).

Strauss, A.. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research – Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.

Togsverd, Line. 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: Roskilde Universitet.

Togsverd, Line; Hanne Hede Jørgensen; Jan Jaap Rothuizen & Stephan Weise. 2018. *Viden i spil i daginstitutioner*. VIA UC. Elektronisk publikation.

Trangbæk, Lotte & Tommy Hansen. 2015. Ikke alt, der tæller, kan tælles. *Tidsskrift for Erhvervspsykologi*. Vol. 13 (1).

Trangbæk, Lotte; Marcello Ibanez og No Emil Kampmann. 2019. *Sammen om kvalitet i daginstitutioner – et praksislaboratorie om samarbejdet om læringsmiljøer og evalueringskultur*. BUPL & Københavns Professionshøjskole. Elektronisk Publikation.

Thygesen, Niels Thyge og No Emil Pagh Kampmann. 2013. *Tillid på bundlinjen: Offentlige ledere går nye veje*. København: Gyldendal.

Triantafillou, Peter. 2012. *New Forms of Governing: A Foucauldian inspired analysis*. New York: Palgrave Macmillan.