

Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne.

Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres.

Phd. Afhandling af Line Togsverd
Forskerskolen for livslang læring
Institut for psykologi og uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Juli 2015

Indholdsfortegnelse

DEL 1 – AT FORSKE I KVALITETSRAPPORTERING

Kapitel 1: (Ind)ledende forbindelser og manøvrer.....	5
Kvalitet, effekter og resultater skal dokumenteres	6
Afhandlingens fokus, blikke og problemstilling	9
Mellem ordninger og rod.....	12
Kort rids af afhandlingens fremgangsmåde og opbygning	14
Pædagogiske maskinerier og tilsynekomster.....	19
<i>Emma og ostebåpsen</i>	21
Kapitel 2. Hvad er kvalitetsrapporter ?	22
Kommunens kvalitetsrapporteringspraksis	23
<i>Toiletrulleballade</i>	27
Kapitel 3. Afhandlingens hensigt, forskningsbidrag og præmisser.....	28
Min pædagogiske motivation og interesse	28
<i>Ildebrand</i>	37
Kapitel 4. Afhandlingens politiske og faglige landskaber.....	38
Den politiske interesse for småbørnspædagogik	38
Kvalitetsstyring i den offentlige sektor.....	43
Afhandlingens problematik i et større forskningsfelt	46
<i>Frokost på legepladsen</i>	55
Kapitel 5. Kvalitetsrapporter og kvalitetsmaskinerier – metodologiske og teoretiske koordinater	56
Om at opbygge en forskningsmaskine	57
Governmentalityanalytikken	60
Deleuze, dispositif og vejen til en anden forskningsfortælling.....	71
Pærevællingen og en forskellens ontologi.....	73
<i>Teselskab</i>	90
Kapitel 6. Hvordan maskineriet kortlægges – analytiske snit og empirigenererende greb.....	91
Afhandlingens analytiske snit.....	91
I maskinrummet - den analytiske konstruktion af kvalitetsrapporten som styringsteknologi	94
Kvalitetsmaskineriet på arbejde – afhandlingens etnografiske snit	95
Etik og forskerpositioner.....	106
<i>Vandpjaske</i>	119

DEL 2 – KVALITETSRAPPORTINSTRUMENTET

Kapitel 7. Kvalitetsrapporten som teknologi i maskineriet	120
Analytiske åbninger af kvalitetsrapporterne	120
Overvågning, bekendelse og sammenligning	121
Kvalitet og Viden.....	123
Kunsten at synliggøre og sammenligneliggøre.....	131
Om kunsten at tælle og måle Sundhed og Trivsel.....	137
Indikatorer som pragmatiske løsninger og materialiserede kompromiser.....	138
Kvalitetsrapportens episteme – mellem evidens og pragmatik	142
Normative påføringer, ballade og aktiv uopmærksomhedsskabelse	145
Opsamling.....	152
<i>Tegnetur for de største kæmper.....</i>	156
Kapitel 8. Oliepletter, læk og manglende maskindele.....	157
Ikke-Viden som problem	158
Evalueringerne af de pædagogiske læreplaner problematiseres som fortællinger.....	159
Effekter og resultater – ikke hyggelige processer	163
Pædagog og en målstyret didaktisk model.....	164
Ikke-Viden som biopolitisk risikofaktor:	169
Maskindele savnes – og haves	172
Læringshjulet kort fortalt.....	174
En betydelig udbygning og formalisering af læreplansevalueringerne	181
Kompetenceindikatorer som biopolitisk teknologi.....	185
Kvalitetsmaskineriets (teknologiske) vækstvision.....	189
<i>Hurtigfugle.....</i>	194

DEL 3 KVALITETSMASKINERIET PÅ ARBEJDE

Kapitel 9. Kvalitetsfabrikationer	195
Om kunsten at bekende og fabrikere kvalitet	195
Læringshjulet, fabrikationer og regulerede bekendelser	201
De glade pædagoger – eller hvorfor ikke gå all in?.....	212
Opsamling.....	214
<i>Hvordan staver man til Ole?.....</i>	217
Kapitel 10. Jamen jeg holder jo af børnene! Kvalitetsmaskineriet på arbejde i Dagtilbud Vest	218
”Pædagogiske” læreplaner som udviklingspunkt	219
Den lokale udviklingsplan mellem mange hensyn og begær	222

Læreplanerne og ledelsesmæssige bestræbelser på professionalisering og kulturændring	228
Mod en fælles lærings- og inklusionsforståelse	234
Jamen jeg holder jo af børnene!	236
Kan man måle empatisk? Om at besinde sig på målstyring.....	241
Pædagogiske spørgsmål udgrænses	249
Konflikter, personlige og faglige udgrænsninger	250
Indikatorerne centraliseres og standardiseres.....	255
Egenkontrol og -underkendelse	257
Opsamling.....	260
<i>Køleskabstrolch</i>	262
Kapitel 11. Skal der for helvede stå læring? Kvalitetsmaskineriet på arbejde i Dagtilbud Øst.....	263
Videoprojektet i Øst.....	265
Kvalitetsprojektet knyttes til dagtilbudsgørelse	269
Et ledelsesinternat i spændinger	273
Videoprojektets aktualiseringer	287
Opsamling.....	293
<i>Lille hund</i>	297

DEL 4 - UDGANGE

Kapitel 12. Konklusioner og veje ud.....	298
Afhandlingens spørgsmål og greb genfortalt	298
I maskinrummet.....	301
Maskineriet på arbejde	305
Ballade, rod og småbørnspædagogiske begær	313
Alternative fremtider og den nødvendige pædagogiske kritik	317
Fremtidige forskningsperspektiver	320
Litteratur	322
Bilag	342
Bilag 1. Oversigt over selvproduceret empirisk materiale.....	342
Bilag 2: Brev til småbørnsinstitutioner	345
Resume.....	348
English summary	354

Kapitel 1: (Ind)ledende forbindelser og manøvrer

Altså nogle gange har jeg det som det er sådan en kæmpe stor maskine der er sat i gang, sådan et maskineri, som har sin egen måde ... sin egen ... sådan motor eller logik ... og som vi så må følge med, hvis vi skal have nogen som helst indflydelse på hvor maskineriet kører hen ... Men det får os også til at tænke i det med læring og lave sprogtests og dokumentere med SMTTE modeller og alt det der. Så det er jo også os selv...jeg mener, vi holder jo også selv maskineriet i gang. Uden os, så kørte det jo ikke.... (Feltdagbog Øst, jan. 2013)

Citatet ovenfor stammer fra en samtale mellem en gruppe pædagogiske ledere som i vinteren 2013 er taget på internat for at finde ud af hvordan de skal arbejde med kvalitetsudvikling i deres dagtilbud. Dagtilbuddet har tidligere på året udfyldt en såkaldt kvalitetsrapport, hvor de har dokumenteret kvalitet og på baggrund af den, har der været afholdt en kvalitetssamtale. Her har ledelsen forpligtet sig på at udarbejde en fælles pædagogisk læreplan og på at dokumentere viden om indsatser der virker. Hvordan skal de nu finde ud af. De pædagogiske ledere har mange ønsker og ambitioner om hvordan de meningsfuldt kunne arbejde med at udvikle pædagogikken i de småbørnsinstitutioner, de er ledere for. Men de bremser løbende deres egne idéer. Opgaven med at kvalitetsudvikle og dokumentere denne kan ikke løses på en hvilken som helst måde. Der er – med lederen Birgittes (lettere frustrerede) ord – et maskineri, som former, koder og handler på lederne, institutionerne og pædagogens handlinger, gør nogle prioriteringer selvfølgelig, fornuftige og rimelige. Og andre prioriteringer og valg vanskelige, ufornuftige eller ligefrem umulige.

Jeg er taget med de pædagogiske ledere på internat for at følge deres arbejde med ”kvalitet” og ”kvalitetsudvikling” som led mit etnografiske feltarbejde. Jeg er som forsker optaget af at finde ud af hvordan det går til, når småbørnspædagogikken, som så mange andre velfærdsopgaver i den offentlige sektor, skal rapporteres og udvikles i termer af ”kvalitet”. Hvad kan overhovedet tælle og genkendes som ”kvalitet”? Og hvordan får ”kvalitet”

betydning for de professionelles måder at forstå og orientere sig i relation til småbørnspædagogikken¹?

Kvalitet, effekter og resultater skal dokumenteres

Når Birgitte og de andre ledere skal lave kvalitetsrapporter, dokumentere og udvikle kvalitet, hænger det sammen med en forøget politisk og forvaltningsmæssig interesse for ”kvalitet” i hele den offentlige sektor. På det pædagogiske område viser interessen sig konkret ved at pædagogiske institutioner i de fleste kommuner skal dokumentere kvalitet i såkaldte kvalitetsrapporter. I den kommune, hvor jeg har lavet mit feltarbejde, har man arbejdet med at udvikle og kvalificere kvalitetsrapporter for alle kommunens småbørnspædagogiske institutioner på foranledning af en byrådsbeslutning allerede i 2007. Kvalitetsrapporterne fremstilles på kommunens hjemmeside som et værktøj til udvikling og dialog, med tre formål: De skal understøtte den ”vigtige lokale dialog” mellem ledelse, bestyrelse og medarbejdere. De skal muliggøre gensidig læring mellem dag-, undervisnings- og fritidstilbud og læring på tværs af hele 0-18 årsperspektivet og de er ikke mindst tænkt som hovedelementet i det lovpligtige tilsyn (Kommunen, 2014a). Kvalitetsrapporterne indgår i en styringskæde, hvor tanken er at den viden de tilvejebringer skal bruges til at målrette og vidensbasere pædagogiske indsatser og skabe mere kvalitet.

Kvalitetsrapporterne og den praksis de er bundet sammen med er eksempel på hvordan der – bl.a. som følge af kommunal og kvalitetsreformerne² er

¹ Med mindre jeg refererer til en organisatorisk enhed, anvender jeg konsekvent begrebet småbørnspædagogik og -institution om 0 – 6 årsinstitutionerne i afhandlingen for at påpege og undslippe det dominerende og naturaliserede ”dagtilbud” og ”dagtilbudspædagogik”. Begrebet dagtilbud er lige så lidt neutralt som begrebet ”kvalitet”. Jeg betragter det som en del af et politisk projekt, en særlig måde at problematisere, forstå, tænke og regulere det småbørnspædagogiske område (Ahrenkiel, 2013, p. 165), der dels indskrives 0-6 årsområdet i et samlet transnationalt uddannelses- og kompetenceudviklingssystem, dels former institutionerne til konkurrenceorienterede markedsbaserede serviceorganisationer (fra primært at være institutioner med en socialpolitisk orientering)(Ahrenkiel et al., 2012; Kornerup, 2011, p. 21).

kommet øget fokus på effekter og resultater, og kommunernes forvaltninger har fået et omfattende evaluerings og dokumentationsansvar (P. Ø. Andersen, Hjort, & Schmidt, 2008, p. 120). Som følge af en økonomiaftale med regeringen har KL forpligtet sig på at offentliggøre såkaldte faglige kvalitetsoplysninger på 0-6 årsområdet, senest ved udgangen af 2012. Dermed overføres en kvalitetsrapporteringspraksis der været gældende på folkeskoleområdet siden 2007 til nu også at gælde det småbørnspædagogiske område (V. N. Andersen, Dahler-Larsen, & Pedersen, 2009). Til formålet har KL udarbejdet en standard for kvalitetsrapporter, som er en relativt omfattende selvevaluering, hvori kommunerne kan samle og offentliggøre alt fra oplysninger om normering, antal ansatte med faglig uddannelse, antal skoleudsættelser; til egentlig dokumentation af den faglige kvalitet, de såkaldte *faglige kvalitetsoplysninger*. Om de faglige kvalitetsoplysninger hedder det, at det drejer sig om dokumentation af den *faglige* kvalitet "*med vægt på resultater og effekter – ikke metoder og processer*" (KL, 2010a).

Når pædagogikkens indhold; "kvalitet", "effekter" og "resultater" i småbørnsinstitutioner dukker op som fænomener der skal vides og styres, skal der produceres teknologier, der gør institutioner og forvaltning i stand til at frembringe en sådan viden. Kvalitetsrapporterne er således tænkt som den teknologi, som både skal muliggøre det kommunale tilsyn og tilvejebringe materiale med det helt eksplicitte formål at gøre det muligt at sammenligne ydelser, både indenfor og hen over kommunegrænser. Logikken er, at småbørnsinstitutionernes performativitet og kvaliteten af det pædagogiske arbejde skal kunne sammenlignes og styres, og den skal folgelig også kendes og vides.

Så rundt omkring i landets kommuner sidder pædagoger, pædagogiske ledere, dagtilbudsledere og konsulenter i forvaltningerne og arbejder på at finde måder at beskrive kvaliteten af småbørnspædagogikken. De beskriver mål og indsatser, laver indikatorer, laver skemaer, udsender spørgeskemaer, sætter på tal, måler, vejer og beskriver alt fra antal kvadratmeter, antal sygedage, antal skoleudsættelser til resultater af forældretilfredshedsundersøgelser og samler alle disse data i de såkaldte kvalitetsrapporter.

² Jeg bruger betegnelsen kvalitetsreform om en samlet række af initiativer og reformer, som kommer i perioden 2005-2008, men som allerede annonceres i VK-regeringens regeringsgrundlag (Regeringen, 2001).

Kedelige kvalitetsrapporter?

Man kan mene at det mest interessante ved kvalitetsrapporter er at der i kommunerne bruges relativt store ressourcer på at lave dem. I løbet af mit feltarbejde har jeg da også mødt en del dagtilbudsledere og pædagoger, som åbenhjertigt har undret sig over at en phd studerende har kastet så megen energi og analytiske anstrengelser over, hvad de for en stor dels vedkommende opfatter som et dokument, som ikke har nogen videre praktisk betydning. Kvalitetsrapporterne er rapporter man laver for forvaltningens skyld, fortæller de. Det er ikke noget pædagogerne kan bruge til noget. Her udtrykt af en pædagogisk leder under en samtale på nogle personaledage om kvalitetsudvikling: *"kvalitetsrapporterne ender som støvede dokumenter på reolen, som noget vi tager ned ved lejlighed og støver af, sammen med læreplanerne og LUP'en og alt det andet, de vil have vi skal lave"* (Feltdagbog Vest, nov. 2012). Eller som en dagtilbudsleder udtrykte under et af mine meget tidlige interviews: *"kvalitetsrapporterne?! de betyder ikke en skid!"* (Interview Lisbeth, juni 2012).

Jeg er i løbet af mit feltarbejde ofte stødt på denne fortælling om kvalitetsrapporterne, som fremmede for det pædagogiske felt, bestilt og beordret af andre, som ikke repræsenterer noget som giver mening for pædagogerne og det pædagogiske felt, og som uden reel betydning. Interessant nok er det en fortælling som også forvaltningens konsulenter kender og forholder sig til. Som vi skal se senere i afhandlingen er konsulenterne i forvaltningens pædagogiske afdeling, vældig optagede af hvordan de kan få kvalificeret rapporter, sådan at de giver data om større dele af institutionernes praksis. Man vil gerne have at kvalitetsrapporterne kommer til at være meningsfulde, så "pædagogerne kan se sig selv i dem" (Interview 1, konsulent Nina, maj 2012) og de kan bruges aktivt til at kvalificere og vidensbasere det faglige arbejde i institutionerne. Set fra dette perspektiv er interessen for kvalitet på mange måder ganske selvfølgelig. Hvem vil ikke gerne have kvalitet? Derfor må kvalitetsrapporterne udbygges, forbedres og optimeres, så de tilvejebringer mere præcis, systematisk og nuanceret data om det pædagogiske arbejde og om hvorvidt indsatserne virker i forhold til målene. Problemet er – fra dette perspektiv – at finde måder at måle kvalitet; at raffinere og forfine måleinstrumenterne. Fra et sådant perspektiv fremstilles kvalitetsrapporter som dokumenter, der gør det muligt at repræsentere verden relativt neutralt, eller mere populært sagt: tage

temperaturen på kvaliteten i praksisfeltet. Om den kvalitetsrapport forvaltningen har samlet for hele børn og unge-området i 2012 hedder det eksempelvis, at den fremlægger de resultater og analyser som gør det muligt at ”tegne et billede af den samlede kvalitet, som [kommunen] leverer” (Forvaltningen, 2012b, p. 4 min anonymisering).

Afhandlingens fokus, blikke og problemstilling

Birgittes udsagn indleder denne afhandling, fordi hun faktisk problematiserer kvalitet og kvalitetsstyring og dermed ganske præcist sætter ord på min forskningsinteresse. Hun gengiver en oplevelse af kvalitetsrapportering som en praksis, som skaber og naturliggør *noget* og sætter *noget* i gang, den former og koder³ hvad småbørnspædagogik, pædagog og barn kan være og ikke kan være. Uden at det nødvendigvis er noget hun og de andre pædagog bifalder eller har intentioner om.

Denne afhandling handler om dette *noget*. Om hvordan det går til og hvad det er for nogle kræfter, begær, ordninger og kodninger som kommer på arbejde, når småbørnsinstitutioner og –pædagogik forbindes til kvalitetsrapportering. Afhandlingen etablerer dermed et blik på kvalitetsrapportering, som i sit udgangspunkt bryder med de naturaliserede forestillinger om rapporterne som henholdsvis støvede dokumenter uden betydning for det pædagogiske felt, eller neutrale repræsentationer, der simpelt måler og afspejler ”verden derude” eller ”de dele af verden derude, vi indtil videre har fundet metoder til at måle”. Med inspiration fra den franske filosof Michel Foucault, som udgør denne afhandlings primære teoretiske inspiration, læser jeg således kvalitetsrapporter som en teknologi, der vurderer, udvælger, indhegner og

³ Jeg henter begrebet kode fra Deleuze og Guattari som er en af afhandlingens primære inspirationer. Deleuze og Guattari forstår grundlæggende verden med en immanent ontologi, hvilket betyder at de ser verden som et mylder af forskelle og intensiteter; det jeg også kalder en pærevælling (se også kapitel 5). Pærevællingens mylder bevæger sig, passerer gennem hinanden og kan i princippet forbindes, mødes og aktualiseres på et utal af måder. Koden skærer og krydser gennem mylderet og skaber dermed orden, ordninger og mening, som stabiliserer og fikserer. Men der er – og det er meget centralt for Deleuze og Guattaris tænkning, altid noget eller nogen, der undslipper koder, forbinder sig til dem på nye måder etc. (Deleuze & Guattari, 2013a, 2013b; Maclure, 2013, p. 167)

afgrænser; trækker noget frem som værdifuldt og væsentligt og lader andet ude af syne. I en sådan optik er det at vide, dokumentere og rapportere forbundet med magt, viden og styring. Jeg anlægger altså et blik på kvalitetsrapporter som et forvaltningsmæssigt styringstiltag og bruger dem som indgang til at forstå og få indblik i en aktuell styringspraksis og politik på det småbørnspædagogiske område, det jeg kalder et *kvalitetsmaskineri*.

Kvalitetsmaskineri

Begrebet *kvalitetsmaskineri* henter jeg fra lederen Birgitte, men jeg sætter det sammen med – eller ”plugger det ind i”⁴ – Gilles Deleuze og Felix Guattaris begrebsapparat, som udgør en anden væsentlig inspiration i denne afhandling. Jeg udfolder min læsning af Foucault, Deleuze og Guattari senere, men skal her ultrakort skitsere maskineribegrebet som en måde at tænke over kvalitetsrapportering, som bevægelige produktive processer. Kender man ikke i forvejen til Deleuze og Guattaris begrebsapparat, kan det være vigtigt at notere sig at de to bruger begreber i en noget ukonventionel forstand. For Deleuze og Guattaris er begreber redskaber at tænke med (eks. Foucault & Deleuze, 1977). De repræsenterer og betegner ikke noget som findes i verden, men tilbyder et sprog som får os til at tænke anderledes eller nyt om den verden vi er en del af. Det betyder også at begreber altid vil være en del af et politisk-normativt projekt, en måde at få verden til at fremtræde for vores tænkning og handling. Hos Deleuze og Guattari er det politisk-normative projekt antitotalitært. Det drejer sig om at bruge sprog og tænkning til at lirke og ryste etablerede og konventionelle sandheder, som gennemtrænger vores sprog, samfund og væren og skaber ufrihed⁵.

Hvor vi ofte i vores hverdagsprog bruger begrebet maskine om en mekanisk genstand, skal maskinen i Deleuze og Guattaris tænkning forstås som en flydende og fleksibel enhed, som består af de relationer den samler og binder sammen på et givent tidspunkt (Deleuze & Guattari, 2013b, p. 16; Krejsler,

⁴ Udtrykket ”Plugging in” stammer fra værket *Tusind Plateauer* af Deleuze og Guattari (Deleuze & Guattari, 2013a, p. 4). Jeg bruger udtrykket for at beskrive en proces nogen eller noget giver sig i kast med.

⁵ I kapitel 5 vender jeg tilbage til Deleuze og Guattaris filosofiske projekt, hvordan jeg bringer deres tænkning i arbejde i afhandlingen og ikke mindst hvordan jeg bringer dem sammen med Foucaults magt-videns optik. Frihedstænkningen hos Foucault, Deleuze og Guattari vender jeg tilbage til i kapitel 3.

2013c, p. 1155). Kvalitetsmaskineriet konstituerer sig i og af de kræfter, spændinger og intensiteter som opstår blandt og mellem de tilstedeværende subjekter (Birgitte, hendes kolleger, mig), forskellige former for ikke-menneskelig materialitet (SMTTE-modeller, kvalitetsrapporten og den lokale udviklingsplans skematik og skabelon), den tidslige ramme (diskussionen skal helst slutte inden frokost) og nogle specifikke problematiseringer af og diskurser om småbørnspædagogik (læreplaner, læring). Alle disse elementer bringes sammen, virker sammen, henter handlingskræfter⁶ fra hinanden og skaber et kvalitetsmaskineri. Ved at tænke over kvalitetsrapportering som maskinel fungerende kan jeg få blik for hvordan kvalitetsrapportering samler, mobiliserer og drives frem gennem sammensatte sammenhænge af pædagogiske ledere, tal og tabeller, kommunale retningslinjer, målemetoder og styringsteknologier, obligatoriske metoder, dokumentationskrav, problematiseringer, tid og begær⁷. Birgitte og de andre pædagogiske ledere forbinder sig til og gennemkrydses af kvalitetsmaskineriet, og der skabes et specifikt regime, det jeg med Deleuze tænker som en abstrakt maskine (Deleuze & Guattari, 2013a), som rummer, favner og sammenbinder styringsteknologier, måder at tale på og tænke om hvad barn, småbørnspædagogik og pædagog er og skal være.

Med begrebet kvalitetsmaskineri søger jeg at pege på at kvalitet sedimenteres og koder det småbørnspædagogiske handlingsrum gennem kræfter, begær og intensiteter, som ikke alene kan tilskrives rationelle subjekters intentionalitet eller modstande. Jeg ser således kvalitetsrapporterne som en performativ agent, der sætter noget i gang og handler på aktørernes handlinger i en sammensat sammenhæng af forskelligartede handlingskræfter. Maskineriet er altså først og fremmest produktivt og skabende. Det arbejder og bearbejder, i hvad jeg med Deleuze og Guattaris begreber vil kalde territorialiserende, deterritorialiserende og reterritorialiserende bevægelser (Deleuze & Guattari, 2013b, p. 16; May, 2005, p. 124). Men kvalitetsmaskineriet er ikke nødvendigvis en monolitisk og entydig størrelse. Det er resultat af og virker

⁶ Jeg bruger begrebet handlingskraft med inspiration fra Ninni Sandvik (Sandvik, 2013, p. 16), som en måde at tænke over de kræfter eller energier der skabes i møderne mellem mennesker, genstande, rum, tid, diskurser og tid og som kan tænkes at virke handlingsbefordrende med i kvalitetsmaskineriet.

⁷ Begrebet begær henter jeg fra Deleuze og Guattari, som betragter begær som den primære drivkraft i det sociale. Jeg udfolder min teoretiske forståelse af begær i kapitel 5.

ind i politiske, økonomiske, sociale og kulturelle magtkampe og begær, og det bevæger sig derfor i forbindelse med og konkurrence med andre maskinelle kræfter og begær, som også gennemkrydser Birgitte og de andre ledere. Det er derfor Birgitte oplever konflikter, spændinger, paradokser og intensiteter. Eksempelvis begær og længsler efter en anden måde at arbejde med at udvikle småbørnspædagogik.

Mellem ordninger og rod

Mit udgangspunkt for arbejdet med denne afhandling er, at det faktisk får betydning, når kvalitetsrapporter plugges ind i de småbørnspædagogiske institutioner, i ledere og pædagogers praksis. At kvalitetsrapporter ordner. Men kvalitetsrapporter får, som jeg skal vise i afhandlingen, ikke direkte og konkrete pædagogiske udtryk. Pædagoger og deres ledere gør ikke simpelt dét, kvalitetsrapporter udpeger som god praksis og kvalitetsrapportering er ikke et monolitisk og entydigt forehavende. Jeg er gået i gang med min undersøgelse med en forestilling om at dokumentation af kvalitet i termer af effekter og resultater må være en ganske besværlig, for ikke at sige næsten umulig, sag, som er interessant at udforske konkret og empirisk. Hvem og hvordan afgør man hvad der er kvalitet? Hvordan kan man afgøre og beskrive effekter og resultater af det pædagogiske arbejde? Er det noget der kan afgøres ved dagens afslutning? Eller livets afslutning? Og hvem kan afgøre det? Børnene selv? Pædagogerne? Forvaltningen? I økonomiaftalen og KLs skabelon er det angivet *at* kvaliteten af det pædagogiske arbejde skal beskrives; *at* det skal ske på måder som vægter effekter og resultater og *at* det skal foregå på sammenlignelige måder. Det sætter selvfølgelig en væsentlig præmis for kvalitetsrapporteringerne. Men standarden til trods er det ikke angivet *hvad* kvalitet i det pædagogiske arbejde er; *hvilke parametre og kriterier*, som skal ligge til grund for kvalitetsvurderingerne; og *hvordan* det mere specifikt skal dokumenteres. Kvalitetsrapportering er derfor (også) en praksis som er åben i den forstand, at det er op til kommunerne og de småbørnspædagogiske institutioner, at finde ud af hvordan de vil dokumentere kvaliteten af det pædagogiske arbejde, og dermed definere *hvad kvalitet overhovedet er*. Dermed er der åbnet for tovtrækkerier og forhandlinger rundt omkring i kommunerne – og det vil sige mellem forvaltningen, de pædagogiske institutioner og det politiske niveau, men også i institutionerne selv – om hvordan kvalitets-

rapportering skal operationaliseres og praktiseres, og også for hvad der overhovedet skal tælle som en effekt og et resultat. Som vi skal se i afhandlingen foregår kvalitetsrapporteringer ikke uden en hel del kompromiser, pragmatiske mellemlandinger og brug af forhåndenværende søm. Der er altså også en masse rod og uorden når kvalitetsmaskineriet er på arbejde.

Min forskningsinteresse er lige her, i det mylder af ordninger og rod, som konstituerer kvalitetsmaskineriet. Jeg er nysgerrig på at finde ud af *hvordan det går til*, når småbørnspædagogik skal gøres til noget, der kan dokumenteres og genkendes i termer af kvalitet og kvalitetsmaskineriet er på arbejde. Sådanne sociale processer er interessante af følge fordi de har betydning for hvad der kan gælde, komme til syne og genkendes som pædagogisk indhold. Altså hvad pædagogiske institutioner er, og skal beskæftige sig med, som kan siges at være "kvalitet". Og jeg mener det er relevant at vi, der interesserer os for (småbørns)pædagogik og styring får viden om hvordan det går til, sådan at vi kan overveje hvordan kvalitetsrapportering får betydning, hvad småbørnspædagogik kan blive til og skal være.

Afhandlingens forskningsspørgsmål er:

Hvordan går det til når "kvalitet", "effekter" og "resultater" bliver orienteringspunkt for dokumentation, udvikling og styring af småbørnspædagogikken? Og hvordan forhandles, fortolkes og forvaltes barn, pædagog og pædagogik i de sociale processer hvor institutioner og forvaltning arbejder med at rapportere og udvikle "kvalitet" og dokumentere effekter og resultater?

Jeg bruger begreberne barn, pædagog og pædagogik for at pege på, at det ikke er den enkelte pædagog, det enkelte barn eller den konkrete pædagogik, jeg interesserer mig for analytisk, men kategorien og styringsenheden barn, pædagog og pædagogik. Jeg er optaget af hvordan barn, pædagog og pædagogik kan blive til; d.v.s. forudsættes, konstrueres, kommunikeres og handles på som fænomener, der kan styres og vides. Som den pædagogiske leder peger på i maskineri-citatet, formes pædagog og det faglige fokus for pædagogikken gennem et samspil mellem forskellige handlingskræfter i maskineriet. Pointen er at skabe blik for hvordan kvalitetsmaskinerier former, gennemkrydser kategorier og aktualiserer faglighedsforståelser og subjektiviteter (uden dermed sagt at subjektivitet alene formes af maskineriet).

Den enkelte professionelle må tage kategorierne på sig, besinde sig på dem, men kan også som Birgitte i maskinericitatet afprøve hvordan de kan fortolkes og forstås, afvise dem og forbinde sig til andre maskiner.

Kort rids af afhandlingens fremgangsmåde og opbygning

Afhandlingen baserer sig på en empirisk undersøgelse af hvordan kvalitetsrapportering praktiseres i en større dansk kommune, som af anonymiseringshensyn simpelt kaldes ”kommunen” i afhandlingen. Jeg arbejder med to samtidige analytiske snit, som også afspejles i afhandlingens opbygning. Efter de indledende øvelser i del 1, som opridser og situerer afhandlingens greb og tilgange teoretisk, metodologisk, politisk og i relation til et forskningsmæssigt felt, begynder afhandlingens egentlige analyseafsnit i afhandlingens del 2, *Kvalitetsrapportinstrumentet*. Her fokuserer jeg analytisk på kvalitetsrapporterne som styringsinstrument, afhandlingens ene analytiske snit. Jeg undersøger hvordan det går til når kvalitetsrapporter lægger småbørnspædagogik tilrette som noget, der kan siges at være kvalitet, og kortlægger nidkært og detaljeret de manøvrer, teknologier og problematiseringer kvalitetsrapporterne sammensætter for at gøre det muligt at vide og styre småbørnspædagogik, pædagog og barn. I analysens del 3 *Kvalitetsmaskineriet på arbejde*, finder man afhandlingens andet analytiske snit, som baserer sig op et flerstedet etnografisk feltarbejde. Her trækker jeg på analyserne i del 2, idet jeg følger kvalitetsrapporterne, deres kategorier, indhegninger, blikke og problematiseringer i de to dagtilbuds arbejde med kvalitet og kvalitetsstyring. Jeg undersøger hvordan det går til når kvalitet, effekter og resultater bliver orienteringspunkt for hvordan pædagoger og ledere kan vide og styre pædagogik, barn og pædagog. Det etnografiske materiale giver indblik i hvordan de involverede aktører forbinder sig til kvalitetsrapporter, deres kategorier, begær og problematiseringer; hvordan de selv introducerer eller holder fast i begær, forhandler dem indbyrdes og forvalter dem på måder, der forekommer dem praktisk mulige i situationen og rimelige eller fornuftige i fremtiden. Alt i alt søger jeg at konstruere kvalitetsmaskineriet, der viser sig i den småbørnspædagogiske styring som problemer – eller hvad Foucault kalder problematiseringer – som kalder på nye løsninger. Og gradvist fører til at tale-, tanke- og handlemåder, som før

har været helt utænkelige eller i hvert fald stred mod sund fornuft, naturliggøres og selvfølgeligiggøres. Afhandlingens problematik og analyser diskuteres og konkluderes i del 4.

Afhandlingen handler om forbindelser og mobilitet, fordi jeg har set at det er sådan kvalitetsmaskineriet bevæger sig. Jeg søger at portrættere nogle sammensatte sammenhænge og relationer som vanskeligt kan opdeles analytisk og fremstilles lineært, adskilt fra hinanden i tid og rum. Grænserne mellem kapitlerne er derfor også porøse. Afhandlingens fremstilling etablerer ikke desto mindre en bevægelse *fra* kvalitetsrapporterne, deres kategorier, teknologier, problematiseringer og indhegninger *til* de sammensatte og myldrende begivenheder, kvalitetsrapportering former og udfolder sig i. Den analytiske og fremstillingsmæssige pointe med på denne måde at begynde ved kvalitetsrapporterne, er at gå gennem det konkrete, kedelige og mondæne for at forstå en aktuell styringspraksis. Jeg betragter ikke alene kvalitetsrapporter som dokumenter, sprog og diskurs, men som en praksis, der indhegner, producerer og komponerer barn, pædagogik og pædagog på særlige måder (Dean, 2006; Plum, 2010). Ved først at kortlægge kvalitetsrapporternes kategorier, problematiseringer og måder at ordne, kan jeg i det etnografiske materiale undersøge hvordan de ”rejser rundt”, handler på pædagoger og ledes handlinger og skaber specifikke normative og politiske tanke- og handlingsmuligheder. Afhandlingens opbygning afspejler således min analytiske interesse for kvalitetsrapporterne som instrumenter for videnstyring og det arbejde de gør, uden at jeg i øvrigt påstår at der er lineære, rene eller pæne forbindelser, eller at kvalitetsrapporter er eneste handlingskraft i den småbørnspædagogiske styring. Mere konkret er afhandlingen opbygget på følgende måde:

1. (Ind)ledende forbindelser

Her præsenteres afhandlingens fokus, præmisser og problemstilling og et kort rids af afhandlingens fremgangsmåde.

DEL 1– AT FORSKE I KVALITETSRAPPORTERING

2. Hvad er kvalitetsrapporter ?

Her præsenteres kvalitetsrapporterne og den styringspraksis, de er indskrevet i i kommunen. Sigtet med kapitlet er at give overblik over den styringskæde og styringstænkning, de indgår i.

3. Afhandlingens hensigt, forskningsbidrag og præmisser

Her præsenteres og diskuteres mine hensigter med at lave afhandlingen, hvad den bidrager til og hvorfor, og hvad det er for nogle præmisser, mit arbejde baserer sig på. Her udfoldes det pædagogisk-normative blik og den pædagogiske forbløffelse hvormed jeg spørger, kortlægger og undersøger. Kapitlet er skrevet i en bestræbelse på gøre afhandlingens måder at spørge og problematisere på gennemsigtige og eksplicite; og altså vise hvordan afhandlingens vidensbidrag er positioneret i en stærkt politiseret problematik.

4. Afhandlingens politiske og faglige landskaber

Denne del af afhandlingen indskriver afhandlingens problematik i historiske, politiske og faglige landskaber. Der argumenteres for at kvalitetsrapporter er interessante og relevante at forske i, fordi de kan ses som eksempel på en betydelig optimisme med hensyn til hvad styring og pædagogik kan udrette. Kvalitetsrapporterne ses som et styringsfænomen i forlængelse af de seneste 15-20 års problematisering af småbørnspædagogikken, som følges med en stigende politisk interesse for at vide og styre det småbørnspædagogiske område specifikt og velfærdsområder generelt. Jeg indskriver desuden afhandlingens problematik i relation til den eksisterende forskning på det småbørnspædagogiske og styringsmæssige område. Særligt fremhæves den sociologiske governmentalityinspirerede forskning og policyantropologien som inspirationskilder.

5. Kvalitetsrapporter og kvalitetsmaskineriet – metodologiske og teoretiske koordinater og bevægelser i et forskningsfelt

I dette kapitel jeg beskriver de teoretiske og metodologiske greb, hvormed jeg konstruerer mit forskningsobjekt. Kapitlet har karakter af en beretning, hvor jeg præsenterer min foucaultinspirerede tilgang til at forstå og kortlægge styring som praksis, som jeg diskuterer og supplerer med inspiration fra Deleuze og Guattari. Undervejs udstikker jeg de teoretiske koordinater og begreber som jeg har opstillet undervejs i arbejdet med afhandlingen og viser hvordan de influerer afhandlingen: min forskningsinteresse, dens metodologi, analyser og dens opbygning.

6. Hvordan maskineriet kortlægges – analytiske dimensioner og empirigenererende greb

Præsenterer mit forskningsdesign og de metodiske og metodologiske diskussioner af afhandlingens forskningsdesign og konstruktioner af det empiriske materiale. Jeg søger at redegøre for hvordan maskineriet er søgt konstrueret eller kortlagt gennem forskningsdesignet, gennem valg af steder og rum, dokumentanalyser, deltagende flerstedede observationer og interviews.

DEL 2 – KVALITETSRAPPORTINSTRUMENTET

7. I maskinrummet; kvalitetsrapportteknologien i forgrund

Kapitlet kortlægger analytisk de teknologier kvalitetsrapporterne samler og bringer i arbejde (techne); det vidensbegreb som udfoldes og forudsættes (episteme) og endelig de ultimative hensigter og begær (telos) kvalitetsrapporterne kanaliserer. Analyserne viser hvordan kvalitetsrapporter baserer sig på en korrespondenstænkning og gennemkrydses af begær efter at optimere, og effektivisere med udgangspunkt i mere og bedre viden om hvad der virker. Viden om hvad der virker er imidlertid både sparsom og et kontroversielt anliggende, hvorfor der benyttes forhåndenværende søm i form af data man i forvejen er i besiddelse af. Som instrument spænder kvalitetsrapporterne sig således ud mellem et ideal om evidens, universelle normer og bemestring på den ene side, og store dele pragmatik og kompromiser. Jeg problematiserer i forbindelse hermed maskineriets grænser og opmærksomhedsformer.

8.oliepletter og manglende maskindele – kvalitetsrapporten som problematiseringsinstrument

Kapitlet konstruerer analytisk kvalitetsrapporterne som politisk dokument og praksis, der virker ved at udpege problemer som må løses, og anviser midler og metoder, som kan løse problemerne. Centralt i kapitlet er de værdier og programmatisk sider rapporterne udfolder og udfolder sig i; med Deans ord maskineriets telos (Dean 2006). Analyserne problematiserer hvordan kvalitetsrapporterne og deres vidensbegreb gør et politisk arbejde, idet de kanaliserer hvadvirker-begærsmaskiner, der producerer småbørnspædagogik som en praksis der skal producere prædefinerede målbare kompetencer. Analysen viser ydermere hvordan kvalitetsrapporten problematiserer småbørnspædagogik og pædagog på en måde som sammen med udsigterne til et digitaliseret kompetencekortlægningsmateriale kanaliserer begær efter en potenseret, mere detaljeret videnstyring. Dermed sker en formalisering og

kodning af læreplansarbejdet og i særdeleshed institutionernes evaluering af disse.

DEL 3 KVALITETSMASKINERIET PÅ ARBEJDE

9. Kvalitetsfabrikationer:

Det etnografiske materiale rummer en genkommende ballade i form af et stærkt småbørnspædagogisk begær efter først og fremmest at skabe det gode børneliv for de konkrete børn og børnegrupper, som befolker de lokale institutioner. Kapitlet fokuserer på de mange møder mellem kvalitetsrapporterings teknologierne og de professionelle på det småbørnspædagogiske område. Det viser hvordan kvalitetsrapporteringer og –bekendelser foregår gennem et aktivt fabrikationsarbejde, der fabrikkerer en gennemlyst småbørnspædagogisk praksis som lever op til målene. Jeg har kaldt strategien kvalitetsfabrikationer, en form for fikcionaliteter, som laves til at tilfredsstille tilsynet og kvalitetsmaskineriets blikke og ordreord, men som samtidig gør det muligt at orientere sig efter egne lokale standarder og forståelser. Kvalitetsfabrikationer kan ses som investeringer i plasticitet, der på én og samme tid må forstås som underkastelser og små stille modstande og måder at undslippe kvalitetsmaskineriets normer og ideologiske påføring.

10. Jamen jeg holder jo af børnene!

Kapitlet fokuserer på hvordan kvalitetsmaskineriet skyder sig ind og forbindes i Dagtilbud Vest. Her knyttes kvalitetsarbejdet, og med det arbejde med og visioner for at udvikle pædagogik, til det jeg har kaldt en dagtilbudsgørelse. Kvalitet og pædagogisk udvikling knyttes til dagtilbuddet som økonomisk og pædagogisk bæredygtig enhed, der leverer en entydig samlet pædagogik, konstant forbedrer sig og kan dokumentere en klar progression i relation til børns individuelle og samlede progression. Kapitlet viser hvordan arbejdet med at udvikle en pædagogisk læreplan spænder sig ud mellem begær efter at udvikle en pædagogisk læreplan, der gør det muligt at dokumentere børnenes kompetencemæssige progression, ledelsesmæssige begær efter at skabe et stærkt og konkurrencedygtigt dagtilbud og småbørnspædagogiske begær efter at skabe det gode børneliv og arbejde med såvel barnet som helhed og børnegruppen. Kapitlet viser hvordan bestræbelser på at smyge sig forbi et kompetencekortlægningsmateriale, som pædagoger og ledere opfatter som instrumentelt, objektiverende og ikke-

pædagogisk, faktisk gennemkrydses af instrumentelle, objektiverende og tekniske diskussioner og prioriteringer.

11. Skal der for helvede stå læring?!

I Dagtilbud Øst forbinder man sig til ideen om at styre kvalitet gennem Viden der virker, og køber et konsulentfirma til at hjælpe med kvalitetsudvikling med udgangspunkt i videofilm fra hverdagen om den Viden og praksis der virker. Viden der virker kobler sig her til en systemisk/AI-forståelse – en organisationspsykologisk maskine, som umiddelbart er tættere på og mere anerkendende af pædagogernes praksis end den versionering af Viden der virker, som kvalitetsrapporterne baserer sig på. Videoprojektet inddrager pædagogerne i at undersøge og formulere sig om deres praksis, men kanaliseres paradoksalt nok ret sammenfaldende med kvalitetsmaskineriets sedimenteringer. Også her knyttes kvalitet og kultivering af pædagogik til dagtilbudsgørelse, hvilket betyder at de lokale pædagogiske ensembler udhules som udgangspunkt for pædagogisk faglighed og udvikling. Pædagog forudsættes at være knyttet til en evne og vilje til at reflektere og tilpasse sig selv og sin praksis i relation til politisk fastsatte mål og standarder indenfor den givne økonomiske ramme.

DEL 4 - UDGANGE

12. Afhandlingens konklusion og diskussion

Jeg samler op på afhandlingen som et vidensbidrag til et forskningsfelt, der forsøger at komme på højde med hvordan såkaldt nye styringsredskaber fortolkes, får betydning og bliver virksomme – her specifikt i relation til det småbørnspædagogiske område. I afslutningen argumenteres der for at vi i et demokratisk samfund vedvarende må diskutere hvordan vi aktuelt forstår og søger at styre og vide pædagogik og institutioner for de mindste børn, hvilket forudsætter en levende pædagogisk kultur og kritik.

Pædagogiske maskinerier og tilsynekomster

Jeg har i afhandlingen interesseret mig for hvordan kvalitet styres, forstås, udvikles og tematiseres i relation til småbørnspædagogikken. Det betyder at jeg analytisk har interesseret mig for og kan sige noget om de sociale sammenhænge og rum, hvor småbørnspædagogik diskuteres, og der gøres

bestræbelser på at vide og styre pædagogik og pædagogers faglighed. Som man vil se i afhandlingen er kvalitetsrapportering en praksis, som i høj grad optager ledelsesmæssige sammenhænge og personalemøder og det er derfor overvejende voksne – ledere, konsulenter og pædagoger – som optræder og formes i mine kortlægninger af kvalitetsmaskineri. Liv og mylder i institutionerne; de børn, det hele drejer sig om, og de måder pædagoger konkret ordner og forholder sig i mylderet, er (bort)abstraherede, andetgjorte og upåagtede i maskineriet (Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer, & Warring, 2012). De er derfor også langt væk i mine analyser.

I en bestræbelse på ikke at skrive børnekroppe, cykler, ostehapse, pædagoger, mylder og liv helt ud af afhandlingen, har jeg valgt at medtage observationsfortællinger fra Troldebakken mellem hvert af afhandlingens kapitler. Troldebakken er en integreret institution i det ene af de to dagtilbud, og fortællingerne stammer fra et feltarbejde, jeg lavede som led i arbejdet med afhandlingen. De er tænkt som små afbrydelser i min fremadskridende forskningsfortælling, der fungerer som påmindelse og hyldest til det småbørnspædagogiske liv i egen ret⁸. Ambitionen er at de kan skabe en kritisk spænding eller forskel til det kvalitetsmaskineri, jeg analytisk konstruerer, men også til de analyser af dets orden og ordninger, som ellers kan få styringen til at tage sig massiv og altovergribende ud. En alternativ kvalitetsrapport om man vil. Jeg forholder mig ikke analytisk til fortællingerne eftersom mine analytiske bestræbelser ikke har været at illustrere diskrepans eller sammenhænge mellem styringsbestræbelser og småbørnspædagogik⁹, ligesom afhandlingen ikke fokuserer på at undersøge eller begrebssætte småbørnspædagogisk praksis. Jeg lader derfor fortællingerne tale for sig selv. Og henviser i øvrigt til den forskning, som indenfor de seneste år har påtaget sig den væsentlige opgave det er, at bidrage med begreber og forståelser af småbørnspædagogikken, samt de måder at orientere sig, vide og styre, som pædagoger baserer deres praksis på (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; Ahrenkiel et al., 2012; Højlund, 2009; Rothuizen & Togsverd, 2015). Den første fortælling kommer på næste side.

⁸ Mine overvejelser begrundes yderligere i kap 6.

⁹ Jeg havde i begyndelsen af arbejdet med afhandlingen ambitioner om også at lave sådanne analyser, men fravalgte det efterhånden som arbejdet med afhandlingen skred frem. Dels fordi jeg blev optaget af noget andet, dels fordi jeg oplevede det som overmåde vanskeligt at konstruere sådanne sammenhænge analytisk.

Emma og ostebapsen

Vi skal spise og børnene kommer stille og roligt hen til bordet. Der er rolig og hyggelig stemning. De voksne hjælper med at dele ud. Med at åbne figenstænger og yougurtbægre – der snakkes om hvad børnene har med. Hvad de skal lave i sommerferien etc. Mange vil gerne sidde ved siden af mig, én af dem er Emma, som ender med at sidde ved siden af Karen. Undervejs i måltidet henleder Karen min opmærksomhed på Emma med et nikk med hovedet. Hun rykker hen i nærheden af mig og siger stille og smilende at en ostebaps også kan bruges som modellervoks. Emma ved ikke at vi snakker om hende, men rykker sig i det samme, så jeg kan se at hun sidder og hamrer og maser ostebapsen ned i voksdugen. Hun bemærker at vi kigger på hende, og ser op på Karen, som smiler og siger "Nej, hvad er det du har lavet?" Emma smiler: "En kage" siger hun begejstret. "Nej en ostekage Emma. Ih hvor lækkert!" siger Karen og fortæller om at en af kollegerne engang havde en ostekage hun havde bagt med og den smagte dejligt! Hun går hen mod rullebordet, mens hun siger: "Nu skal du få en ske til den! Nå, vi havde en gaffel. Værsgo Emma" smiler hun og giver gafflen til Emma, som begynder at spise. De to smiler til hinanden, mens Emma smager sin kage.

Kapitel 2. Hvad er kvalitetsrapporter ?

Dette kapitel rummer en kort præsentation af kvalitetsrapporter og den praksis de indskrives i.

KL udarbejdede som led i *Det fælleskommunale udviklingsprojekt* en fælles standard for kvalitetsrapporter, hvor kvalitetsrapporten introduceres som den teknologi, som muliggør såvel dokumentation af 0-6årsområdets indsats, intern og ekstern sammenligning af denne og endelig muliggør det lovpligtige kommunale tilsyn (KL, 2010b). Kommunerne benytter sig af kvalitetsrapportskabelonen i sin grundform – det er en forudsætning for sammenligneligheden, at der er tale om de samme data – men de gør det i forskellige fortolkninger og variationer. Den kommune, jeg har lavet feltarbejde i, er således én blandt mange, og det vil sige et eksempel på en styringsmæssig genre som er nationalt udbredt og som ikke alene er begrænset til det småbørnspædagogiske område.

Trods forskellige variationer mellem forskellige kommuners praksis, er det fælles for kvalitetsrapporten som instrument, at den består af tre hovedkomponenter, som er velkendte fra andre akkrediteringsmodeller. Bl.a. også den Danske Kvalitetsmodel, som KL eksplicit henviser til at kvalitetsrapporterne er tænkt ind i (KL, 2010b). Først formuleres en række mål i form af mere eller mindre specifikke standarder og herunder nogle måder at måle hvorvidt resultaterne er nået gennem indikatorer. Så observeres hvordan praksis afviger fra standarderne. Og endelig formidles resultaterne af disse standardmålinger på institutionernes og kommunernes hjemmeside (Knudsen, 2011a, p. 970). Det er desuden en evalueringsmodel som baserer sig på en kombination af tal genereret af forvaltningen vdr. ressourcer, børnetal, resultater af forældretilfredshedsundersøgelser etc., og en selvevaluering hvor de enkelte dagtilbud selv kommer med oplysninger og vurderer deres praksis i mere kvalitativ form.

Kommunens kvalitetsrapporteringspraksis

Den kommune, jeg har lavet mit feltarbejde i, var en af de bærende kommuner i *Det fælleskommunale kvalitetsprojekt*, og Byrådet tog beslutning om at indføre kvalitetsrapporter på det småbørnspædagogiske område allerede i sommeren 2007. Kommunen har altså længe været i gang med en praksis, som nu udbredes i en eller anden form i landets øvrige kommuner. Der er efterhånden etableret en hel organisatorisk praksis omkring kvalitetsrapporterne, som indskriver rapporterne og den viden de fremstiller, som et centralt og uomgængeligt styringsinstrument på det småbørnspædagogiske område. Arbejdet med at rapportere og dokumentere kvalitet i kvalitetsrapporter er derfor interessant at følge, netop i denne kommune. Det er for mig at se interessant at følge en kvalitetsrapporteringspraksis som er relativt udfoldet og veletableret, og hvor pædagoger, ledere og forvaltere har gjort sig en række erfaringer med det. Samtidig med at man i kommunen fortsat arbejder på at forhandle og finde veje, ganske som andre kommuner i landet. Jeg formoder altså bringe mig i nærheden af noget almindeligt og genkendeligt, igennem det enkle og særlige.

Den lokale kvalitetsrapport

I kommunen har man efterhånden udviklet en praksis hvor alle kommunens dagtilbud laver en lokal kvalitetsrapport hvert andet år¹⁰. Den lokale rapport laves i en specifik fælles skabelon, som kombinerer data forvaltningen i forvejen er i besiddelse af, med lokale såkaldte ”supplerende indberetninger”. De supplerende oplysninger handler overvejende om arbejdet med de pædagogiske læreplaner – her skal der opstilles mål og dokumenteres hvordan målene er nået. Der er desuden tale om oplysninger om sygefravær etc. Den elektroniske skabelon for kvalitetsrapporterne er tilgængelig i ledernes administrative system LIS, og gør det muligt at generere en rapport som på én gang samler forvaltningens data og de supplerende indberetninger fra

¹⁰ Et dagtilbud består i praksis af 5-7 ”afdelinger”. En afdeling er det man i ikke så gamle dage kaldte en børnehave, vuggestue eller integreret institution. Altså et fysisk sted med egen adresse, legeplads, bygninger og cykler, hvor en gruppe børn, forældre og pædagoger lever en stor del af deres levede liv. Dagtilbuddet er altså en, relativt abstrakt, superinstitution, som ledes af en dagtilbudsleder og afdelingernes pædagogiske ledere.

dagtilbuddet. Rapporten genereres elektronisk, så den formmæssigt ser ens ud for alle dagtilbud og rummer samme typer af oplysninger. Den er opdelt i temaer, og der er for hvert tema tabeller, der angiver dagtilbuddets resultat i år, flankeret af det foregående års resultat, det kommunale gennemsnit for dagtilbuddene og det kommunale mål for området:

Andel forældre, der "i høj grad" eller "meget høj grad" har...:	Dagtilbuddet 2009	Dagtilbuddet 2011	Dagtilbuddet 2013	Kommunen 2013
...en klar opfattelse af dagtilbuddets forventninger til dem	-	47,2%	67,9%	58,1%

Kilde: Kommunens forældretilfredshedsundersøgelser

Når dagtilbudslederne har udfyldt de supplerende oplysninger og genereret kvalitetsrapporten elektronisk, sendes denne til behandling i det enkelte dagtilbuds bestyrelse. Bestyrelsen udarbejder en skriftlig udtalelse, som fremgår bagerst i rapporten. Rapporten offentliggøres nu på kommunens hjemmeside, sammen med kvalitetsrapporterne fra kommunens øvrige dagtilbud.

Kvalitetssamtale og LUP

Efterfølgende afholdes der kvalitetssamtaler med deltagelse af områdeleder, dagtilbuddets ledelsesteam, en repræsentant fra medarbejderne og bestyrelsen, samt én eller to af kommunens konsulenter. Om samtalerne hedder det at:

Samtalerne fungerer som systematisk ramme om dialogen mellem niveauerne [på børn og ungeområdet] og sikrer, at der kontinuerligt er en fælles forståelse for status i dagtilbuddet samt de udviklingsinitiativer, der sættes i værk. [...] I forbindelse med kvalitetssamtalen indkredsnes et eller flere områder, hvor der skal iværksættes en ekstra indsats for at løfte kvaliteten (Forvaltningen, 2010, p. 2, min anonymisering).

Ved samtalen bliver der altså koordineret en "fælles forståelse" af status, bl.a. gennem indkredsningen af lokale udviklingspunkter, der udpeger områder hvor man det følgende år skal gøre en særlig indsats for at løfte kvaliteten. Udviklingspunkter samles og beskrives i den såkaldte LUP (den lokale udviklingsplan), som er en form for handleplan, der beskriver mål, effekter, ydelser og ressourcer for arbejdet i den kommende to-årige periode. Jeg skal senere i afhandlingen vende tilbage til hvordan kvalitetssamtalen og LUP'en

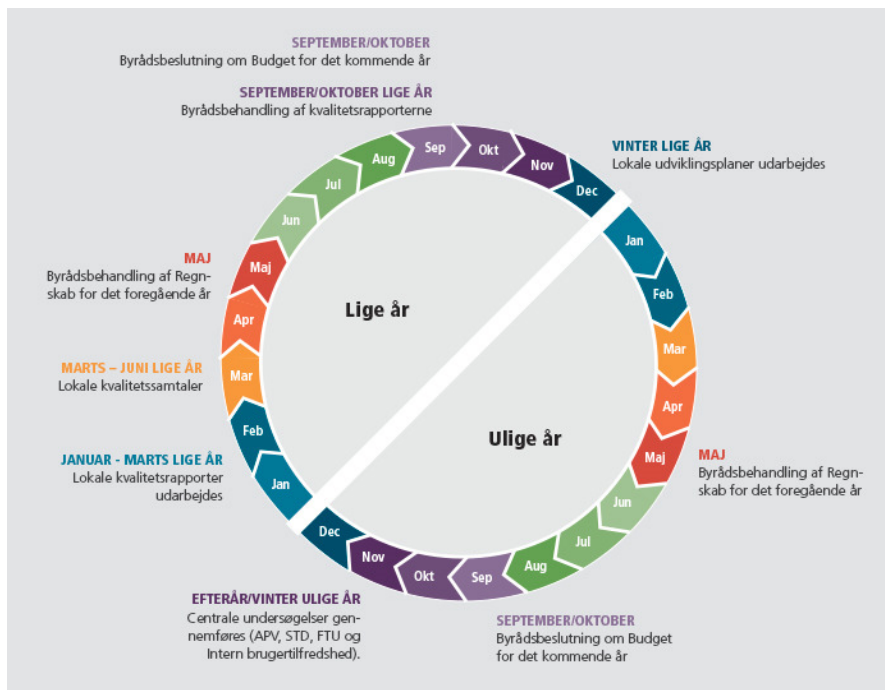
fungerer som instrumenter, der skaber ”fælles forståelser” og vise hvad det indebærer. I denne overbliksgivende introduktion skal jeg i første omgang konstatere, at såvel kvalitetssamtaler og LUPen indskrives sig som styringsteknologier, der følger op på kvalitetsrapporterne i den samlede lokale styringskæde, på den måde at man ved næste kvalitetssamtale og kvalitetsrapportering følger op på de mål man har sat sig i LUPen. Kvalitetsarbejdet tænkes altså som en fortløbende proces, hvor mål opstilles, praksis evalueres, nye mål opstilles og så fremdeles.

En væsentlig præmis for kvalitetsrapporter er at de er tænkt som en måde at forvalte det kommunale tilsyn, som er tilgået kommunalbestyrelsen ved en ændring af *Dagtilbudsloven* i 2008 (se også kap 8). Formelt skal kvalitetsrapporterne godkendes af byrådet som på baggrund af disse kan ”*vælge at iværksætte opfølgende initiativer eller sanktioner*” (Forvaltningen, 2010, p. 2). I praksis er tilsynspligten uddelegeret til områdelederne, som i forbindelse med godkendelse af kvalitetsrapporten og kvalitetssamtalen kan pålægge dagtilbuddet såkaldte tilsynspunkter. Et tilsynspunkt gives på baggrund af en særligt bekymrende udvikling eller manglende overholdelse af lovgrundlag og retningslinjer for området (Forvaltningen, 2010, p. 3, 2014, p. 8). Kvalitetsrapporter har altså helt eksplicit en kontrollerende funktion, som imidlertid følges med en udviklingsorienteret ambition og retorik. Således henter kvalitetsrapporterne en stor del af sin legitimitet i at være den teknologi, som kan tilvejebringe viden om lokale indsatser, der kan kvalificere og udvikle den pædagogiske praksis. Kontrol og udvikling praktiseres altså på en og samme tid, i samme dokumenter, i samme evalueringer, ved samme kvalitetssamtaler.

Hovedrapporten og Kvalitetshjulet

På baggrund af de lokale rapporter udarbejder forvaltningens pædagogiske afdeling en hovedrapport. Hovedrapporten sammenfatter de lokale rapporter til en beskrivelse af den samlede kvalitet for børn og unge-området. I rapporten anvises og udpeges særlige fokusområder, og der gives eksempler på velfungerende praksis. Resultatet af det kommunale tilsyn offentliggøres i form af en liste bagerst i dokumentet, hvor det fremgår hvilke udviklingspunkter og tilsynspunkter de enkelte dagtilbud i kommunen har fået. Også hovedrapporten lægges på kommunens hjemmeside, ligesom den

tilgår det politiske niveau. Samlet kan styringskæden, det såkaldte Kvalitetshjul, illustreres som følger:



(Kommunen, 2014c)

Kvalitetsrapporterne indskrives sig altså i en styringskæde eller tænkning, som – selvom den her er tegnet i en cirkel – implicerer en forståelse af politik, styring og småbørnspædagogisk praksis, som relativt lineære og entydige processer. Politik og magt forstås grundlæggende som et fænomen der udgår fra et politisk niveau og som siver ned og implementeres i praksis i mere eller mindre ren form. Kvalitetsrapporterne er i denne logik den styringsteknologi, som kan understøtte implementeringen af den vedtagne politik på området ved at 1) tilvejebringe viden om pædagogikkens tilstand (hvordan og hvor godt er politikken implementeret), 2) udpege problemer og afvigelser i forhold til de politiske målsætninger, 3) forpligte institutioner og professionelle på det politiske rationale, sådan at deres opfattelser, erfaringer og handlinger tilpasser sig tilsvarende.

Toiletrulleballade

Vigga, en af de små piger, kommer løbende, hvinende og grinende gennem fællesrummet i institutionens centrum. I sin ene hånd har hun enden af en toiletrulle, som hun trækker efter sig. Toiletrullen vikler sig ud og efterlader et flagrende hvidt bånd efter hende. Hun kigger sig tilbage og hviner begejstret, mens hun løber videre. Den jævnaldrende Anna løber med, hviner med armene i vejret. De løber ud i gangen hvor de møder Karen, som standser op. Hun smiler og slår ud med armene. "Jamen, hvad er det da du kommer med der Vigga!" siger hun med et lille grin "og Emma! Går du tur med en toiletrulle?" Hun griner og går hen imod hende. "Jamen, I sødeste, skøreste piger da! Sikke noget I finder på!" Vigga løber ind i fællesrummet igen med toiletpapiret efter sig. Hendes hvin og grin tiltrækker flere børn, som hviner, griner og løber med. Nogle store drenge kommer og siger noget til Karen. Jeg kan ikke høre, hvad de siger, men tydeligt høre Karen, der siger "Ja, det har I ret i, men ved I hvad. De er så små, så de kender ikke reglerne endnu. Det har de ikke styr på". Drengene ser ud til at tage det helt roligt, acceptere beskeden. De ryster lidt på hovedet, bliver stående og ser på, men går hurtigt videre til noget andet. Imens kommer pædagogen Mette og ser lidt på, hvad der sker. Hun smiler og får øjenkontakt med Karen. Så går hun videre.

Kapitel 3. Afhandlingens hensigt, forskningsbidrag og præmisser

Ambitionen med afhandlingen er at få indblik hvordan kvalitet konkret arbejder, bearbejder, koder og sætter ting i gang, men også i de mange paradokser, spændinger og kompromiser, som nødvendigvis må indgås, når pædagogik skal dokumenteres og udvikles i termer af kvalitet, effekter og resultater. Man kan sige at jeg med min afhandling søger at levere et bidrag til et fremvoksende forskningsfelt, der søger at komme på højde med hvad der ofte betegnes som nye styringsteknologier og sådanne styringsteknologiers betydning, når de plugges ind i et (småbørns)pædagogisk område mere specifikt (se også kap 4).

At komme på højde er i sig selv aktuelt og nødvendigt i en tid, hvor der udgår et sandt mylder af styringstiltag fra de kommunale forvaltninger i tillæg til *Dagtilbudsloven*. Men at komme på højde er i min forståelse også en forudsætning for at vi, der er interesserede i styring, i pædagogiske spørgsmål og i små børns liv, kan gøre os tanker om og diskutere hvordan det småbørnspædagogiske område aktuelt styres, tematiseres og praktiseres. Jeg håber med mine detaljerede empiriske undersøgelser at levere et vidensbidrag, der *også* inviterer til tænkning, drøftelser og diskussioner om hvordan dokumentationer og rapporteringer af ”kvalitet” får betydning for vores fortolkninger og måder at forvalte småbørnspædagogik og andre velfærdsopgaver. Er det sådan vi gerne vil have det? Eller kunne vi indrette os på en anden måde?

Min pædagogiske motivation og interesse

Som det allerede fremgår af afhandlingens første få sider, er denne afhandling skrevet med udgangspunkt i en stærk forbløffelse, motivation og interesse,

som er lige så lidt neutral som kvalitetsrapporterne. Min forskersubjektivitet og mit begær har ligesom mine teoretiske inspirationer formet min forskningsinteresse, min måde at arbejde og spørge på. Jeg har i hele mit voksne liv interesseret mig for hvad jeg med Gert Biesta vil kalde *pædagogiske* spørgsmål (Biesta, 2009a, 2009b), en interesse jeg de sidste 12 år har udlevet i relation til pædagoguddannelsen og i forsknings- og udviklingsarbejde. Pædagogiske spørgsmål er spørgsmål, som handler om hvordan man byder nyankomne ind i vores verden, som Biesta elegant formulerer det (Biesta, 2009b, p. 1). For mig er det en interesse, der altid bevæger sig i et spændingsfelt mellem, hvad man med Knud Grue-Sørensen, den første danske professor i pædagogik, kan betegne som ”beskrivende” ambitioner og ”foreskrivende” ambitioner (Grue-Sørensen, 1974). Jeg interesserer mig for at forstå og sætte ord på pædagogik og styring af pædagogik som en social praksis, hvis normativitet, vidensgrundlag, magtrelationer og præmisser kan og skal undersøges empirisk og kritisk – altså som det Grue-Sørensen med en hvis tiltro til videnskabelig renhed og objektivitet kaldte ”en foreliggende kendsgerning”¹¹. Men jeg interesserer mig også for pædagogik som den praksis og teori, som forholder sig til ”en forestående opgave”, som Grue-Sørensen formulerer det (Grue-Sørensen, 1974, p. 271). Som forestående opgave er pædagogik en social praksis som orienterer sig mod en ukendt fremtid, og mod at forberede mennesker på en fremtid vi ikke kan kende, men sammen skaber. Det eneste vi tager med ind i den er os selv, og vores kulturelle og normative forestillinger om, hvad der er ønskværdigt. Som sådan er pædagogik og spørgsmål om pædagogisk kvalitet derfor især *et filosofisk spørgsmål, som altid allerede er forbundet med værdispørgsmål*. Med vurderinger, valg og normativitet – spørgsmål om hvad der er ønskværdigt, for hvem og i hvilken sammenhæng (Biesta, 2009a, 2009b, 2013).

Set fra et pædagogisk perspektiv er kvalitetsrapporter og kvalitetsrapportering en sælsom og meget eksotisk praksis. Jeg blev således slået af kvalitetsrapporternes tekniske og fakta-baserede karakter, da jeg for første gang bladrede én igennem. Såvel KLs skabelon, kommunens samlende kvalitetsrapport og de lokale kvalitetsrapporter er inddelt i en række temaer, hvor igennem småbørnspædagogisk kvalitet fremstilles og belyses som fakta, gennem en række tal, skemaer og tabeller. Spørgsmål om ”den forestående

¹¹ En sådan kritisk undersøgelse vil i min forståelse aldrig kunne være en neutral beskrivelse, enhver analyse er behæftet med normativitet. Derfor dette kapitel.

opgave”, om det ønskværdige og det gode at gøre, er i rapporterne reduceret til spørgsmål om at dokumentere dét, der virker, giver effekter og resultater. Og pædagogik og kvalitet i pædagogik fremstilles som et ”rent”¹² og rationelt vidensspørgsmål: d.v.s. som noget der kan beskrives, udvikles og udføres med udgangspunkt i viden. I tillæg hertil synes kvalitetsrapporterne at forbinde sig til en logik, hvor kvalitet og god praksis kan defineres centralt, og kvalitetsdefinitioner kan appliceres uafhængigt af tid og sted.

Som jeg har allerede været inde på, er et vigtigt udgangspunkt for min forskning, at kvalitetsrapportering og det, der tæller som kvalitet, aldrig kan være neutralt og objektivt. Særligt Foucault har i sine mange arbejder vist, at der ikke gives et privilegeret og neutralt sted, hvorfra verden kan betragtes. Viden vil altid privilegere og favorisere noget, fremskrive noget som sandt og gyldigt og andet som ugyldigt. Det gælder, som jeg skal uddybe i afhandlingen, også viden om effekter og resultater, som det i vores tids politiske diskurs ellers kan være vanskelig at komme til at spørge til. Biesta skriver i sin (pædagogiske) kritik af vores samtids politiske fokusering på ”what works”:

The focus on ”what works” makes it difficult if not impossible to ask the questions of what it should work for and who should have a say in determining the latter (Biesta, 2007, p. 5).

Kvalitetsrapporternes gode hensigter om at dokumentere dét der virker, usynliggør at der er tale om en *politisk* og normativ teknologi og praksis. Med Foucault kan man forstå dem som en *politisk teknologi*, som netop tillader magt at operere ved at etablere problemer og temaer i videnskabelighedens og den

¹² I Danmark er der i løbet af de senere år udkommet to antologier under titlen ”U-ren pædagogik” (Rømer et al., 2011; Tanggaard et al., 2014). Bogens forfattere opponerer mod den udbredte politiske diskurs i vores samtid, der opfatter pædagogik som noget der er, og skal være, løsrevet fra kultur, fag, kontekst og historie. Altså som noget der er rent. Forfatterne benytter betegnelsen ren pædagogik om en pædagogisk diskurs, hvori pædagogik kan styres, kontrolleres og systematiseres med udgangspunkt i generaliseret og gerne evidensbaseret viden og klare mål, som er sat udenfor den pædagogiske situation. Det er en løfterig og besnærende figur, men det er også en figur, der i bund og grund ikke er pædagogisk. Den er snarere teknisk og instrumentel.

sunde fornufts neutrale sprog og dermed trække dem ud af en politisk diskurs (Dreyfus & Rabinow, 1983, p. 196; Shore & Wright, 1999, p. 559).

At der ikke gives neutral og objektiv viden om pædagogik betyder ikke, at vi skal opgive at skabe viden, men at viden altid vil være politisk-normativ (Law, 2004) og derfor må kunne diskuteres. Det gælder både for kvalitetsrapporter og denne afhandling. Jeg mener at det er væsentligt at undersøge, diskutere og spørge til præmisser, værdisætninger, selvfølgeligheder og normativitet, hvad en bestemt viden privilegerer og hvad den ser bort fra. Når det er effekter og resultater, og viden der virker, der tæller, må vi som Biesta peger på huske at spørge: effekter og resultater af hvad? Viden der virker for hvem? I forhold til hvad? Ligeledes må vi i et demokratisk samfund spørge os selv og hinanden, om det der virker, er effektivt og giver resultater faktisk også er ønskværdigt? Fremmer det, der virker, det samfund og de subjektiver, vi sammen ønsker? Afhandlingen er lavet i en bestræbelse på at sætte farten ned midt i samtidens politiske tiltro til vidensbaseret og effektmålinger, og gøre det muligt at stille netop sådanne spørgsmål. Man kan se mit projekt som en bestræbelse på at lirke ved politiske – og forskningsmæssige – begær om at skabe netop den viden og styring, der kan fortælle os hvad vi skal gøre. Og med den alle idealer om enkelthed og entydighed i pædagogik, forskning og styring.

Hvem siger kvalitet giver god pædagogik?

Mit udgangspunkt for arbejdet med afhandlingen er en vis bekymring, men også en del skepsis overfor kvalitetsrapporteringens viden-styring. Det skal forstås sådan, at jeg på den ene side er gået i gang med min afhandling med en vis bekymring for hvordan kvalitetsrapportering former og koder pædagogik og tænkning om småbørnspædagogik; mens jeg på den anden side har været ganske sikker på at kvalitetsrapportering har sine grænser i forhold til at nærme sig livet og mylderet i småbørnspædagogiske institutioner.

Med inspiration fra Maja Plum forstår jeg grundlæggende livet i småbørnsinstitutioner som en pærevælling (Plum, 2010, 2014, p. 206). Her bevæger forældre, børnekroppe, børnehumør, pædagoger, begær, stole, borde, gummistøvler, regnorme, cykler, madpakker og buske sig mellem hinanden og forbinder sig på vedvarende nye måder. Mylder, rod og multiplicitet

kendetegner pærevællingen, men også en særlig orden, der dog ikke har meget med linearitet og metoder der virker at gøre. I afhandlingen forbinder jeg begrebet pærevælling med en deleuziansk vitalitetstænkning og immanent ontologi, hvilket jeg redegør nærmere for i kapitel 5. For nuværende er pointen, at pædagogen nok ordner og lægger tilrette i pærevællingen, men også at de ordner, ved og styrer på måder, hvor de ikke nødvendigvis kan siges at være i centrum for, eller eneste handlingskræfter for begivenhederne i pærevællingen. Børnekroppe, affekter og begær forbinder sig og responderer altid på pædagogikken på alt andet end mekaniske og forudsigelige måder (Rømer, Tanggaard, & Brinkmann, 2011). Og toiletruller, ostehapser, hvin og andre børn kan tænkes at have lige så stor betydning for at ting sker. Når man som jeg forstår pædagogen som én, der agerer midt i mylder og rod, forstået som bevægelse og en principiel ikke-forudsigelighed, og som én der ikke er herre over dét hun arbejder med, ja så er det ikke simpelt sådan at viden og styring, der virker i én sammenhæng vil gøre det i en anden (Rothuizen & Togsverd, 2015). Pædagoger, børn og pærevælling forbinder sig til og gennemkrydses af alle mulige fornuft'er, viden'er, affekter, begær og styringsformer.

Det betyder imidlertid ikke at viden-styringsrelationer ikke har betydning. Min skepsis følges med en vis bekymring overfor tidens politiske ambitioner og optimisme med hensyn til hvordan vi kan sætte skik på og vidensbasere såvel politik som pædagogik. Min bekymring hænger sammen med min – også normative – tilgang til pædagogik. God pædagogik er i min forståelse pædagogik, der ser pærevællingens liv, mylder og multiplicitet som en kvalitet, der gør det muligt for situationer, for materialer, pædagoger og børn at komme til syne og blive til på måder, som kan være forskellige, overraskende og nye. Begynder vi at betragte pædagogik som et eksakt middel til at nå en bestemt kvalitet, et forudbestemt tilværelsesmål, hvor mennesket skal præstere noget prædefineret, bliver den uhyggelig og magtfuldkommen, fordi den gør mennesket til en genstand og pædagogik til et spørgsmål om tilpasning. For mig at se må pædagogik handle om at lade subjektivitet komme til syne på måder som tillader (børns) skabende, kreativ(e) og overskridende tænkning. Ikke fordi den er mere naturlig eller kreativ – jeg er ikke ude i en simpel, naturaliserende og romantiserende tilgang eller forestilling om hvad barndom eller pædagogik er. Men jeg peger på, at vi har brug for børn til at ryste, overskride og forstyrre det aktuelle. Deleuze skriver:

If little children managed to make their protest heard in nursery school, or even simply their questions, it would be enough to derail the whole educational system (Deleuze, 2004b, p. 208)

Jeg står altså på skuldrene af en interesse for pædagogiske spørgsmål, som har præget den pædagogiske teori siden Kant formulerede pædagogikken som en teori og praksis, der beskæftiger sig med spørgsmålet: *"Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang?"* (Kant, 2000, p. 39). Som jeg ser det, er det en tradition som især kan kendetegnes ved en ambition om at udholde at pærevællingen hverken kan eller skal ordnes, men at pædagogik er et både-og. Pædagogikken må *både* kvalificere og socialisere til det bestående *og* bringe noget til syne, der kan overskride normer, selvfølgeligheder og sedimenterede forståelser (Biesta, 2007, 2009a, 2009b, 2013). Det pædagogiske begær har gennem historien både rettet sig mod at civilisere, normalisere og kultivere, men også at pege på at barnet og mennesket har muligheder, at trange handlingsrum og forståelser kan rystes og noget nyt komme til syne. Det betyder at pædagogik er en måde at ordne i verden, som principielt spænder sig ud mellem et civiliserende og et civilisationskritisk begær¹³, mellem tvang og ballade. I dansk småbørnspædagogik har det civilisationskritiske begær været formuleret som en tiltro til barnets muligheder: til selvstændiggørelsen og selvopdragelsen gennem leg og barnets egenaktivitet¹⁴ (se eks. Tuft, 2014).

Når jeg i min afhandling undersøger og kortlægger kvalitetsrapporteringspraksisser og et kvalitetsmaskineri, gør jeg det altså med en civilisationskritisk interesse og med en interesse for at pædagogikken kan vedblive at udfolde sig som civilisationskritik. Jeg problematiserer og interesserer mig for hvordan og

¹³ Nogle eksempler skal nævnes: I midten af 17-tallet udgiver Rousseau romanen *Emile* som er et udkast til et utopisk opdragelsesprojekt, som har som sit eksplicitte begær at bryde med borgerskabets overcivilisering. Kant gjorde i oplysningstiden op med uvidenhed og umyndiggørelse (Kant, 1987). Ellen Key formulerede *Barnets Århundrede*. Freire formulerede sin pædagogik i en kritik af undertrykkelse og ufrihed; Adorno og Frankfurterskolen ville aldrig mere Auschwitz og formulerede en kritisk pædagogik der kunne modvirke totalitære systemers forførelse. I efterkrigstidens Italien udviklede Reggio Emilia sig som en bevægelse mod fascisme.

¹⁴ Ligeledes har den professionelle orientering ifølge Jan Kampmann været præget af en relativt stærk institutionskritisk orientering, som tematiserer den principielt vanskelige balance at være systemets repræsentant og barnets allierede på en og samme tid. Ifølge Kampmann førte begæret til mange debatter og opgør blandt pædagoger hvor diskussioner om børnenes hverdag, deres livssituation og institutionernes andel heri har stået centralt (Kampmann, 1997, p. 233).

på hvilke måder pædagogik, børn og pædagoger kommer til syne i styringstiltaget kvalitetsrapport? Og jeg spørger på hvilke måder tilblivelser og tilsynekomster er mulige? Hvis styring (og pædagogik) med Foucault kan ses som et biopolitisk projekt¹⁵, der retter sig mod at skabe subjekter der kan styre sig selv på passende måder, må vi kunne diskutere og problematisere om de subjektiviteter, institutioner og pædagogikforståelser, som aktuelle styringspraksisser skaber er ønskværdige. Jeg har skrevet min afhandling, fordi jeg mener vi som samfund trænger til at flytte vores overvejelser fra spørgsmål om hvordan vi måler og definerer kvalitet, til mere grundlæggende filosofiske og pædagogiske spørgsmål om hvad mener vi med kvalitet og hvorfor (Dahlberg, Hultqvist, & Moss, 2013, p. 99). Hvad er det for samfund og hvad er det for subjektiviteter, der muliggøres som følge af bestemte uddannelsesmæssige arrangementer og konfigurationer. Og hvilke vil vi gerne fremme?

Afhandlingens kritiske sigte

Jeg betragter afhandlingens sigte som kritisk. Jeg bruger kvalitetsrapporter og kvalitetsrapportering som en indgang til at optegne og gøre det muligt at tænke over det, jeg med Foucault vil kalde en ”samtidens ontologi” (Foucault, 1997b, p. 100). Altså at afmaskere (Shore & Wright, 1999, p. 571), hvad det er der i den politiske viden-styring opfattes som sandt, rimeligt, fornuftigt og sammenhængende; hvad vi opfatter som småbørnspædagogikken beskaffenhed, vidensgrundlag og muligheder, sådan at vi kan komme til at diskutere det. Jeg forestiller mig at analytiske kortlægninger af samtidens sociale praktikker kan udgøre et grundlag for at vi kan tænke over dét der er, og dét der kunne være. At vi på et nyt grundlag kan stille filosofiske og pædagogiske spørgsmål om, hvad vi i grunden finder ønskværdigt.

¹⁵ Foucault brugte begrebet biopolitik til at beskrive den politiske interesse og de mange tiltag – herunder pædagogikken – som iværksættes i den moderne tid for at regulere og forme staten og dens biomasse: menneskelige subjekter. Biopolitik betegner altså den politik, de operationer og manøvrer, der retter sig mod og gør befolkningens overlevelse, sundhed og livskvalitet til et samfundsmæssigt og statsligt anliggende. Den handler om at ”producere” borgere med egenskaber, kompetencer og indstillinger, som gør dem i stand til at regulere sig selv i overensstemmelse med nogle mere eller mindre eksplicitte samfundsmæssige normer (Foucault, 2009).

Dermed forbinder jeg mig til Foucaults forestilling om kritik som

[...] an attitude aimed at transforming the present by grasping it in what it is
(Foucault, 1991b, p. 84)

Jeg mener at viden og nye indsigter er forudsætning for nye tanker og handlinger og placerer mig dermed i kontinuitet af oplysningsprojektet: omend i den særligt omdefinerede Foucaultske version, hvor viden ses som forbundet med styring¹⁶ (Foucault, 1997a; Shore & Wright, 1999, p. 572). Ikke-styring og emancipation (i betydningen at blive fri af magt-viden-relationer) er ikke en mulighed her (Biesta, 2013; Dreyfus & Rabinow, 1983; Foucault & Deleuze, 1977; Foucault, 1997a); men det er mere beskedent kritikkens opgave at skabe udgangspunkter for at mennesker kan udøve hvad Foucault beskriver som: *“the art of voluntary insubordination, that of reflected intractability”* (Foucault, 1997a, p. 47). Frihed knyttes i denne forståelse til muligheden for at udøve en selvets etik og æstetik (Gilson, 2014, p. 76), en vis genstridighed. Jeg håber med afhandlingen at bidrage til at vi genstridigt kan søge:

“[...] how not to be governed *like* that, by that, in the name of those principles, with such and such an objective in mind and by means of such procedures, not like that, not for that, not by them (Foucault, 1997a, p. 44 original fremhævning)”

Hele mit forskningsdesign, mine teoretiske valg og mine metodiske strategier, er således tænkt som en måde at arbejde genstridigt. Jeg søger både at lirke kvalitetsmaskineriet fra hinanden, sætte farten ned og pege på hvordan centrale selvfølgeligheder og naturaliseringer er skrøbelige, historisk specifikke og stærkt ideologiske. Min konsekvente brug af begreber som ”småbørnsinstitution”, men også ”dagtilbudsgørelse”, ”pædagog” og

¹⁶ I ”What is critique” (Foucault, 1997a) tilbyder Foucault en læsning af oplysningstænkningen og særligt Kants ”Hvad er oplysning?”, som er meget central for min læsning af Foucault. I teksten udlægger han oplysningstænkningens problemer, men – og det er måske vigtigst – han forbinder sig samtidig med projektets civilisationskritiske perspektiver. Foucault argumenterer for at viden er en forudsætning for kritik og forandring, men bryder med oplysningstænkningen tiltro til fornuften og videnskabelige nyvindinger i en version hvor kritik er at vise viden-magtforbindelser og hvordan de konstituerer mere eller mindre systematiske måder at ordne verden og det vi oplever som fornuftigt og acceptabelt.

”kvalitetsmaskineri” kan ses som udtryk for en slags genstridig begrebsaktivisme, der søger at lirke ved præmisser for samtaler, tænkning og praksis¹⁷. Brian Massumi ligner i indledningen til *Tusind Plateauer* Deleuze og Guattaris filosofiske strategi og brug af begreber med mursten. Han skriver:

A concept is a brick. It can be used to build the courthouse of reason. Or it can be thrown through the window (Massumi, 2013, p. xi).

Jeg tænker netop mine begreber og min forskningsstrategi som en samling af små mursten, som jeg retter mod de opfattelser og konstitutioner af barn, pædagog, kvalitet og småbørnspædagogik som knytter sig til kvalitetsrapportering som praksis. Jeg bestræber mig på at beskrive kvalitetsmaskineriets sammensathed sådan at pædagoger, pædagogstuderende, ledere og forvaltere kan få nye muligheder for at tænke over, hvad det er for betingelser de har at agere i; forholde sig til dem og gøre noget andet, end det mest selvfølgelige, det kvalitetsstyringen koder og tilrettelægger som naturlige og nødvendige valg. Jeg håber at skrive så læseren kan mærke kraften og spændstigheden i hvert lille kast, men også blive inspireret af den analytiske opmærksomhed på kraft, bevægelse, intensitet, forskellighed og ustyrlighed. Læseren skulle gerne opleve at der siver en smule frisk luft ind i ”the courthouse of reason”. At den cirkulerer, bevæger sig og bevæger (Jones & Duncan, 2013, p. 204). Jeg håber forsigtigt at åbne for spørgsmålet ”how might one live”, som Todd May fremhæver som kernespørgsmålet i Gilles Deleuze’s anti-autoritære filosofi (May, 2005). Uden i øvrigt at gøre mig forhåbninger om at besvare det én gang for alle.

¹⁷ Når jeg vælger begrebet småbørnsinstitution, er det udfra en pædagogisk og etisk interesse og forståelse af hvad institutionerne er for sammensatte sammenhænge: blandt pædagoger, gummistøvler, madpakker og klatrestativer *er det små børn der færdes og lever i dem og som de retter sig imod*. Små børn, der leger og udvikler kultur og fællesskaber, der bevæger sig, græder, griner, udvikler sig, tager initiativer, mærker, oplever og skaber det levede liv i institutionen, sammen med pædagoger, klatrestativer, madpakker, dukker etc. Ved at påpege at småbørnsinstitutioner samler og retter sig mod små børn, ikke alene læringsenheder, kompetencer, vægt eller forældretilfredshed, kan jeg bryde med de naturaliseringer, molære kodninger og territorialiseringer, der hele tiden etableres i feltet. Begrebet hjælper mig til at pege på, at jeg mener vi som samfund må forholde os normativt til hvad det ønskværdige småbørnsinstitutionsliv er og skal være.

Ildebrand

Jeg er på vej hen til gyngerne da nogle børn kommer løbende, skrigende og hujende. "Uld ild, der er ildebrand! Hurtig! Hurtig!" De hviner og skriger. Lige efter dem kommer fejemanden. Han fejer en støv af sand op som ligner røg. I lang tid er en flok på 6-7 børn i forskellige aldre optaget af at løbe hen i nærheden af kosten, hvine højt og løbe væk fra ham igen, eller gemme sig for ham.

Kapitel 4. Afhandlingens

politiske og faglige landskaber

Helt tørt og banalt kan man konstatere, at når kvalitetsrapporter findes i verden, så vidner det om at barndom og småbørnspædagogik gennem de sidste 15-20 år i stigende grad er sat på dagsordenen som et offentligt anliggende, hvorom der er en egen politisk og forvaltningsmæssig interesse. Men også at området er sat på dagsordenen på en særlig måde. Dette kapitel handler om afhandlingens forskningsmæssige og politiske relevans, om afhandlingens kundskabsambition og bidrag. Jeg begynder med at placere afhandlingens problemfelt i den historisk-politiske sammenhæng og måde at problematisere småbørnspædagogik, som kvalitetsrapporterne og det stigende politiske fokus på kvalitet er udsprunget af.

Den politiske interesse for småbørnspædagogik

Det småbørnspædagogiske område har historisk set altid rummet diskussioner og spændinger mellem forskellige forestillinger om hvad den pædagogiske opgave i grunden er og skal være og hvordan den bedst varetages, men området har i de seneste 15-20 år haft stor politisk bevågenhed, såvel nationalt som transnationalt. Siden midten af 90'erne er der fra politisk hold taget en del initiativer som samlet set vidner om en ambition om at indskrive og målrette det småbørnspædagogiske område i et samlet uddannelsessystem og livslang læring (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; Ahrenkiel et al., 2012; P. Ø. Andersen et al., 2008; P. Ø. Andersen, 2013; Ellegaard & Stanek, 2004; Kornerup, 2011; Krejsler, 2013b; Plum, 2010). Initiativerne er kommet efter at forskellige interessenter op gennem 90'erne har problematiseret småbørnspædagogikken for at være "uambitiøs" og karakteriseret af "pasning" og på den baggrund introduceredes læring i stigende grad som bud på det pædagogiske indhold (Hallas & KL, 1999; KL, 1998a, 1998b; Mandag Morgen, 1996, 1998; Poulsgaard, 1998). Et begær efter en forandring af den småbørnspædagogiske orientering og tilgang tog til, fik fart og kraft da VK-regeringen efter 2 år offentliggjorde det udvidede

regeringsgrundlag *Vækst, velfærd og fornyelse 2*. I et afsnit med titlen *En god start til alle børn*, som også er titlen på et dokument fra et ministerudvalg, varslede regeringen at ”Der skal gøres op med den hidtidige pædagogik og læringsfilosofi” (Regeringen, 2003, p. 12). Midlet var bl.a. de pædagogiske læreplaner som varsles i regeringsgrundlaget og indføres i 2004, men i VKregeringens tid indførtes også skriftlige børnemiljøvurderinger i 2006, obligatorisk offentliggørelse af sammenhængende kommunale børn og ungepolitikker, indførelse af sprog vurderinger i 2007 og *Dagtilbudsloven*, som blev vedtaget i 2007. Aktuelt er den politiske diskurs om det småbørnspædagogiske område kendetegnet af bemærkelsesværdig diskursiv fremskrivning af fremtidens høj kvalitetsdagtilbud som forudsætning for at sikre den nationale konkurrenceevne og bryde den såkaldt negative sociale arv (Egelund, Hansen, & Csonka, 2012; KL, 2010a, 2012).

De mange politiske initiativer og styringstiltag følges med en tiltagende forskningsmæssig interesse for småbørnsinstitutionerne, deres pædagogik, vilkår og betingelser. Min afhandling forbinder sig især til den efterhånden velvoksne danske og skandinaviske forskning i småbørnsinstitutioner og styringen af dem. Således er de forandringer som har præget området siden de pædagogiske læreplaner blev indført velbeskrevne – i hvert fald på policyniveau. Grundlæggende synes der at være enighed om at området har bevæget sig fra en omsorgs- og opdragelsesdiskurs til en læringsdiskurs og at der især siden omkring årtusindskiftet har pågået en forandring eller ligefrem en kulturkamp på det småbørnspædagogiske område (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; Ahrenkiel et al., 2012; Dahlberg et al., 2013; Dahlberg & Moss, 2008; Ellegaard & Stanek, 2004; Ellegaard, 2001; Kampmann, 2009; Krejsler, 2012, 2013b; Plum, 2010; Seland, 2009). Forskningsmæssigt er der således ret stor enighed om, at det pædagogiske område generelt og det småbørnspædagogiske område specifikt, er undergået betydelige styringsmæssige forandringer, som har betydning for såvel pædagogernes fagudøvelse og for pædagogikken. Forandringerne kan man med Jan Kampmann beskrive som en rationalisering af barndommen, der viser sig på to samtidige måder. Dels som en stærk politisk ambition om at effektivisere og målrette det pædagogiske arbejde; dels som en stærk tillid til rationaliteten (fornuften) – også hos børn (Kampmann, 2009, p. 155).

Det er forskningsmæssigt også relativt velbeskrevet hvordan de politiske ambitioner og ønsker om at effektivisere og reformere det småbørnspædagogiske område i Danmark, i høj grad er inspireret af transnationale politikker og tiltag, som udgår fra OECD og EU. Kvalitetsrapporter kan således ses som forbundet med transnationale policyinitiativer, der bevæger sig som linjer eller figurer der gennemkrydser politiske og forvaltningsmæssige initiativer i relation til det småbørnspædagogiske område, med hvad der ligner et globalt fokus på kvalitetsstandarder og –kriterier, der vægter læring og dokumentation (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; P. Ø. Andersen, 2011, 2013; Ball, 2003, 2012; Dahlberg et al., 2013; Dahlberg & Moss, 2008; Dahler-Larsen, 2011; Krejsler, 2012, 2013b). Dahlberg og Moss fremanalyserer en særlig kvalitetsdiskurs (Dahlberg et al., 2013, pp. 1–2), hvorindenfor der tales begærligt om at finde og bruge indsatser, der virker; om at vidensbasere det pædagogiske arbejde; om at fremme udvikling; at sikre læring og skoleparathed; sikre den tidlige indsats for børn, der har brug for det (hvis de ikke skal sakke bagud); om udviklingsmæssigt passende praksis; om systematiske evalueringer og dokumentation, modeller og programmer, reguleringer og standarder (Dahlberg et al., 2013; Dahlberg & Moss, 2008). Dahlberg argumenterer i sine arbejder for hvordan mange samtidige kræfter trækker i retning af kvalitetsdiskursen: modernitet og oplysningstænkning, et stigende behov for afstandens teknologier i markedsøkonomier som opererer i en stadig ekspanderende skala, stigende global konkurrence og et stigende demokratisk og humanistisk ønske om at etablere neutrale og transparente vurderinger, som kan erstatte usikre, partiske menneskelige vurderinger og beslutninger og skøn (Dahlberg et al., 2013, p. 96). Krejsler fremanalyserer med udgangspunkt i danske policyinitiativer et kvalitetsregime med tilhørende følgeforskning og evalueringsorganer, der skal dokumentere hvordan det går med kvaliteten (Krejsler, 2013b, p. 39). Vi ved imidlertid meget lidt om hvordan det konkret går til, når kvalitet forbindes til det småbørnspædagogiske område, skal dokumenteres og evalueres på sammenlignelige måder.

Ambitionerne om at reformere og vidensbasere

Arbejdet med min afhandling har således fundet sted i en tid, hvor der er en utrolig optimisme på barndommen og småbørnsinstitutionernes vegne, som

forbinder sig til et politisk begær efter at optimere og reformere (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; P. Ø. Andersen, 2011; Dahlberg & Moss, 2008; Krejsler, 2012, 2013b). I dette begær efter at reformere synes ”kvalitet” og ønsker om at dokumentere og styre ”kvalitet”, at blive tillagt store politiske forhåbninger (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; P. Ø. Andersen, 2011; Dahlberg et al., 2013; Krejsler, 2012, 2013b), sammen med viden. At sikre kvaliteten ved at vide den: beskrive den, målfastsætte, dokumentere og evaluere synes at være løsningen på alle problemer og udfordringer for det pædagogiske felt – og en sikring og optimering af den nationale konkurrenceevne. Vi må vide hvad der virker og gøre mere af det, lyder begæret. Evidensbasering, ”what-works”-tænkninger og vidensbasering ser således i stigende grad ud til at blive idealiseret som grundlag for initiativer og beslutninger, hvad enten det er som tal og data som grundlag for politiske reformer (Biesta, 2007, 2010; Grek, 2009; Ozga, 2009, 2010; Popkewitz, 2004, 2012) eller som grundlag for det professionelle pædagogiske arbejde.

Kommunerne, med KL i spidsen, forbinder sig med kvalitetsrapporterne i høj grad til dette begær om at vide og styre kvaliteten, optimere og reformere. Men kvalitetsrapporter er ikke et isoleret initiativ, som fokuserer på kvalitet og en optimeret vidensbaseret småbørnspædagogik og - politik. Nogle eksempler på optimeringsiveren skal nævnes: I løbet af mit phd-arbejde har jeg siddet med ved adskillige konferencer i store kongrescentre, hvor jeg, sammen med dagtilbudsledere og repræsentanter for de kommunale forvaltninger, har lyttet til skiftende ministre og forskere som med begejstring taler om ”højkvalitetsdagtilbud”. En anledning var KLs udgivelse af pjecen *Det gode Børneliv* i 2012, som beskriver den nuværende institutionelle adskillelse mellem småbørnspædagogik og skole som ”silotænkning” man skal bort fra (KL, 2012, p. 16). I disse sammenhænge har jeg lyttet til effektforskere som den britiske professor Edward Melhuish (se eks. Sylva et al., 2013), der har været inviteret til at optegne kriterier og parametre, der kendetegner ”fremtidens højkvalitetsdagtilbud”. Samme Melhuish har ved disse lejligheder vist slides, der illustrerer et gab mellem menneskets neurologiske og læringsmæssige kapaciteter (som angiveligt er størst i alderen 0-5 år) og samfundets økonomiske investering i førskoleområdet (Feltnoter, maj 2012). Denne bemærkelsesværdige kobling af økonomisk og neurologisk viden som argumentation for at optimere og forandre pædagogikken og styringen af området gennemsyrrer også den rapport, som den ministerielt nedsatte Task

Force for Fremtidens dagtilbud publicerede i foråret 2012 med anbefalinger til policy på området (Egelund et al., 2012)¹⁸. Den økonomiske argumentation og forståelsesramme er ikke til at tage fejl af. Men det er ønsket om at gøre op med den pædagogiske kultur og selvforståelse på det småbørnspædagogiske område heller ikke. Efter et par introducerende sider om Task Forcens arbejde og det småbørnspædagogiske områdes vigtighed, og nogle helsidefotos af små glade børn, indledes rapporten med en figur, der følges med teksten *"Investering i børns tidlige læring er det mest effektive"* (Egelund et al., 2012, p. 6). I rapporten beskrives hvordan udviklingen i de sidste år er gået fra en pædagogik, der beskrives med det negative uambitiøse ord "pasning", til dagtilbud. "Kvalitet i dagtilbud" bindes sammen med måloppstilling, evalueringskultur, systematik og dokumentation. Og en udviklet dagtilbudsdidaktik, der baserer sig på pædagogernes systematiske vidensarbejde, ses som første og afgørende led i børns optimerede læring og udvikling (Egelund et al., 2012, p. 22). Taskforcens anbefalinger videreføres i "Udviklingsprogrammet Fremtidens dagtilbud", som er en del af Ny Nordisk Skole-initiativet, og som beskrives med begreber som vidensbaseret, læring, klarere struktur, skoleforberedelse og mere dokumentation og evaluering (Krejsler, 2013b). Der er givet 25 mio. kr. til at *"kvalificere og forandre praksis"* med udgangspunkt i *"evidensbaseret og generaliserbar viden om, hvordan det pædagogiske personale bedst muligt klædes på til at understøtte udvikling af børns trivsel og kompetencer"* ("Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud — Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold," n.d.). Og senest har statsminister Helle Thorning Schmidt i sin nytårstale proklameret at *"nu er turen kommet til de helt små"*, efter at hun har omtalt de reformer, Regeringen har gennemført i det øvrige uddannelsessystem for at sørge for *"vores fælles fremtid"* ("Statsminister Helle Thorning-Schmidts nytårstale den 1. januar 2015," n.d.).

¹⁸ Taskforcen blev nedsat under Socialministeriet i VK-regeringens tid og kan ses som led i en reel kulturkamp omkring de danske småbørnsinstitutioner, som i gang-sættes da den daværende Anders Fog Rasmussen i sin åbningstale i Folketinget nedsættende beskrev dansk pædagogisk kultur som "rundkredspædagogik". Socialminister Benedikte Kjør skrev sig i høj grad ind i dette eksplicite opgør med den danske småbørnspædagogik, da hun i 2011 taler om at småbørnspædagogikken i Danmark i al for høj grad er præget af "hippiepædagogik", som hun beskriver som en dybt forældet pædagogik som mest går ud på fri leg (Christiansen & Eskesen, 2011).

I de aktuelle ambitioner om at optimere og reformere det pædagogiske område spiller den politiske tiltro til viden og vidensbaseret en betydelig rolle. Reform, kvalitetsforbedringer og forandringer skal angiveligt ske med basis i forskningsresultater, promovering af evidensbaserede metoder og tilgange, men også i mere blødt formulerede ambitioner om at informere pædagogisk og socialt arbejde på viden om, hvad der virker (Biesta, 2007; Moos, Krejsler, Hjort, Laursen, & Braad, 2005; Rømer et al., 2011; Tanggaard, Rømer, & Brinkmann, 2014). Jeg læser kvalitetsrapporterne i konteksten af tidens videnspolitiske iver efter at styre, rationalisere, optimere og effektivisere småbørnsinstitutionernes pædagogik og i samme vending gøre op med den pædagogiske kultur, med de organiseringer og faglige forståelser som kan siges at (have) præget området (Ahrenkiel et al., 2012; Alasuutari, Markström, & Roth, 2013; Kampmann, 1997a, 2004; Kornerup, 2011). Som praksis er kvalitetsrapportering interessant i sig selv, men de kan også ses som indgang til at forstå og kortlægge de forestillinger, begær, praksisser og fornufter som aktuelt gennemkrydser småbørnspolitik og – pædagogik, og skaber brydninger om hvad det småbørnspædagogiske område er og skal være. Som et indblik i hvordan kulturkampen aktuelt udfolder sig lokalt. Men mine studier af kvalitetsrapporteringsprocesser på småbørnsområdet har også mere almen relevans.

Kvalitetsstyring i den offentlige sektor

Kvalitetsrapporter kan forbindes med nogle bredere nationale og transnationale politiske reguleringer og styringstiltag, der har gennemkrydset den offentlige sektor siden 1980'erne. Med den entydigt positivt klingende ambition om at ville modernisere og reformere den offentlige sektor, har skiftende regeringer gennemført gradvise omorganiseringer af den offentlige styring gennem indføringer af markedslignende principper, som omformer institutioner til virksomhedslignende leverandører, velfærd til ydelser og borgere til forbrugere. Flere forskere har peget på at Danmark, under indflydelse af en konkurrencestatsdiskurs, bevæger sig mod en statskonstruktion, der på den ene side fastholder nationalstaternes ansvar for velfærd og på den anden side omdefinerer velfærdsopgaverne – herunder uddannelse og omsorg – fra at være politisk prioriterede udgifter, til at være økonomiske investeringer, der skal garantere statens indtægter og nationens

konkurrencedygtighed på et internationalt marked (eks. Ahrenkiel & Krejsler, 2013). Særligt med VK-regeringens kvalitetsreformtiltag, lignes offentlige institutioner med private virksomheder, der selv skal prioritere midler og indsatser, men til gengæld dokumentere at man lever op til kommunale eller nationale mål og parametre for ”kvalitet”¹⁹. I relation til det småbørns-pædagogiske område er det i den moderniserede offentlige forvaltning ikke længere tilstrækkeligt at konstatere, om det er lykkedes at frembringe det tilstrækkelige antal ”pasningsenheder” for småbørn (Kampmann, 2004, p. 22). Kommunerne og institutionerne må vise at indsatsen betaler sig. Kravet om at dokumentere effekter og resultater kan således ses som led i en politisk ambition om at ”kvalitetssikre” indsatsen af et omkostningstungt område, og det vil sige stille skarpt på om de ressourcer, der investeres i børns institutioner nu også udnyttes effektivt og optimalt. VK-regeringens kvalitetsreform har accentueret dette begær (Ministerudvalget for social Mobilitet og Negativ Social Arv, 2003; Regeringen, 2001, 2003, 2006, 2007), men også den såkaldte Produktivitetskommission lader begæret flyde (Produktivitetsskmissionen, 2014).

Evalueringskultur, auditering, accountability, performativitet og regnskabspligt – kært barn har mange navne!

I de seneste år har vi derfor set en stadigt voksende mængde af styringsværktøjer som bruges til at monitorere offentlige organisationer – også på det pædagogiske område (P. Ø. Andersen et al., 2008; Knudsen, 2006, 2011b; Rasmussen, 2013). Kvalitetsrapporter kan - med deres fokus på effekter, resultater og sammenligninger - ses som udtryk for en særlig versionering af hvad man i kritisk international forskning ville kalde ”accountability”, performativitet eller ”audit culture” (Ball & Olmedo, 2013; Ball, 2000, 2003; Elliott, 1997, 2001; Hjort, 2006a; Kipnis, 2008; Power, 1997; Schram, Soss, Houser, & Fording, 2010; Shore & Wright, 2011, 1999). I danske policydokumenter er fænomenet blevet døbt ”evalueringskultur” (Dahler-Larsen, 2006), mens det i noget af den kritiske skandinaviske forskning betegnes regnskabspligt (Solbrekke & Østrem, 2011).

¹⁹ I regeringsgrundlaget *Vækst, velfærd og formylse* fra 2001 hedder det eksempelvis at ”Der skal være mod og evne til at forpligte sig til synlige og målbare resultater” (Regeringen, 2001).

Der er tale om forskellige betegnelser for en særlig form for styring, som i stigende grad bruges i nationale og transnationale politiske bestræbelser på at reformere og forbedre uddannelsesresultater i USA, en række asiatiske lande og i de fleste europæiske lande (Elliott, 1997; Grek, 2009; Krejsler, 2012, 2013b; Mausethagen, 2013; Moos et al., 2005; Popkewitz, 2012). Ball beskriver performativitet som en kultur og styringsform som bruger vurderinger, sammenligninger og mere eller mindre offentlige rapporteringer, til at skabe incitament, kontrol, animering og forandringer på baggrund af forventninger om (symbolsk eller materiel) belønning eller sanktionering (Ball, 2003, p. 216). Ved at etablere forskellige former for eksterne kontrolmekanismer og målinger af output, altså resultater og effekter, forpligtes institutioner og professionelle til at stå til regnskab for (be accountable for) hvorvidt den leverede ydelse lever op til de aftalte kriterier eller mål. Velfærdsinstitutionerne må selv bestemme hvordan målene skal nås, men derefter stå til ansvar for om målene er indfriet (Solbrekke, Østrem 2011). *Den danske kvalitetsmodel*, som voksede ud af *Det nationale råd for kvalitetsudvikling* i sundhedsvæsenet i 2001, og har været model for KLS skabelon for kvalitetsrapporter. baserer sig netop på kvantitative rapporteringer, sammenligninger og overvågninger af kvalitet (Knudsen, 2011b, p. 969). Men også andre former for internationale og nationale rangordninger: PISA, TIMMS, nationale tests, kontraktstyring, konkurrenceudsættelse og resultatfinansiering kan ses som elementer i en transnational accountability og auditeringspraksis.

Kvalitetsrapporter og kvalitetsrapportering er altså også interessante fordi de ikke er unikke for det småbørnspædagogiske område. Man kan se kvalitetsrapportering på småbørnsområdet som en ekstrem eller kritisk case (Ramian, 2012) der giver indblik i hvordan det går til når kvalitetsreform og regnskabspligt forbindes til såkaldt bløde velfærdsområder. Således giver mine detaljerede empiriske undersøgelser blik for problematikker, paradokser og kompromiser som opstår når kvalitet skal rapporteres, som formentlig vil kunne rejse relevante diskussioner i forhold til styring af andre velfærdsområder. Det betyder imidlertid ikke at kvalitetsrapporter nødvendigvis kan reduceres til at være (endnu) et eksempel på generelle styringstendenser eller filosofier, på internationalisering, modernisering eller neoliberalisme. Meningen er heller ikke at konstatere mere eller mindre

styring, men undersøge hvilke konkrete former for styring og viden som bringes i spil i kvalitetsmaskineriet, hvordan styringen organiseres og mobiliseres og forudsætter en specifik forståelse af småbørnspædagogik, pædagog og barn. Altså at muliggøre diskussioner om småbørnspædagogik og styring gennem et enkelt, specifikt og komplekst eksempel.

Afhandlingens problematik i et større forskningsfelt

Mine empiriske undersøgelser af hvordan kvalitetsrapporteringspraksis rationaliserer og former småbørnspædagogik, bidrager til et forskningsfelt, der bestræber sig på at komme på højde med nye måder at styre og regulere det pædagogiske område og andre velfærdsinstitutioner (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; Ahrenkiel et al., 2012; Alasuutari et al., 2013; P. Ø. Andersen et al., 2008; Bøje & Togsverd, 2014; Egert & Plum, 2011; Hjort, 2006a, 2006b, 2008b, 2012; Knudsen, 2011b, 2006; Krejsler, 2012, 2013a, 2013b; Moos et al., 2005; Pettersvold & Østrem, 2012; Plum, 2009, 2010; Qvortrup, 2012; L. Schmidt, 2014; Solbrekke & Østrem, 2011). Afhandlingens problematik relaterer sig, som jeg skal vise i det følgende, især til et fremvoksende dansk forskningsfelt som interesserer sig for hvordan evaluering, dokumentation og hvad der almindeligvis betegnes neoliberale styringsformer forbindes til småbørnsinstitutionerne, og skaber nye vilkår for pædagogerne og det pædagogiske arbejde. Derudover trækker min afhandling på en betydelig international kritisk sociologisk og antropologisk forskning i accountability og regnskabspligt. Jeg begynder imidlertid med at etablere min afhandlings problematik i forhold til professionsforskningen.

Professionsdiskussioner og professionsforskning

I afhandlingen beskæftiger jeg mig med pædagogfaglighed og jeg gør her brug af et begreb som står centralt i professionsforskningen. I dansk sammenhæng er der efterhånden en del professionssociologisk forskning, som beskæftiger sig med hvordan velfærdsstatens professioner i disse år underlægges nye styringsformer, som grundlæggende udfordrer professionernes autonomi, jurisdiktion og legitimitet (Hansen, Lorentsen, Pedersen, & Gravesen, 2010; Hjort, 2004, 2005, 2008a; Järvinen & Mik-Meyer, 2012; Kornerup, 2011;

Moos et al., 2005; Pedersen, 2011; Prieur, 2010). Fælles for denne forskning er at den beskriver moderniseringen af den offentlige sektor i Danmark som nået til en fase, hvor velfærdsstatens professionelle i stigende grad forventes at skulle bidrage til optimering af effektive og konkurrencedygtige institutioner (Hjort, 2012; Pedersen, 2011), og i den forbindelse stilles overfor krav om at synliggøre performativitet, overfor krav om evidens, evaluering, dokumentation og begreber som nytteværdi og effektivisering (Hansen et al., 2010; Hjort, 2008b; Järvinen & Mik-Meyer, 2012; Pedersen, 2011; Petersen, 2009; Prieur, 2010).

I forskning med et professionsteoretisk eller –sociologisk perspektiv er fokus i høj grad på at problematisere hvorvidt og hvordan de stigende krav til performativitet i velfærdsinstitutionerne ser ud til at føre en ny type rationalitet og vidensforståelse i professionsfagligheden, der potentielt forandrer professionsudøvelsens karakter og medfører et tab af autonomi (P. Ø. Andersen et al., 2008; Prieur, 2010; C. Schmidt, 2013; Solbrekke & Østrem, 2011). Der er også peget på at styringsteknologier og – betingelser udfordrer den traditionelle samfundskontrakt mellem stat og professioner, hvor det handlingsrum, som ligger i professionsstyring og som fordrer skønsmæssige vurderinger, faglig viden og etisk indsigt, synes at blive fortrængt til fordel for fordefinerede standarder, kontrolrutiner og nye former for ansvarlighed (Evetts, 2003, 2012; Hjort, 2005; Solbrekke & Østrem, 2011, p. 204). Der peges på hvordan stigende politiske forventninger til hvad der skal foregå i praksis tendentielt svækker de professionelles muligheder og ansvar for at udvikle og definere det faglige indhold (Hansen et al., 2010; Hjort, 2005, 2008a; Järvinen & Mik-Meyer, 2012; Kornerup, 2011; Lihme, Prieur, & Søren, 2010). Men man kan også finde mere optimistiske positioner, som argumenterer for at vidensbaseret og dokumentation kan være nye veje til professionalisering (Hansen et al., 2010; Hjort, 2005; Krejsler, 2006; Prieur, 2010).

Min afhandling er på mange måder inspireret af denne forskning, som rejser nogle væsentlige spørgsmål om de struktureringer og hierarkiseringer pædagogprofession og den faglige viden indskrives i i en ”moderne” velfærdsstat, samt de dilemmaer og vanskeligheder som er forbundet med at oversætte nogle af fagets vidensformer til anerkendte målestokke, som også

Ahrenkiel m. fl. peger på²⁰. Imidlertid ønsker jeg at sætte fokus på kompleksiteten mellem de pædagogprofessionelle og kvalitetsmaskineriet, som mere end et spørgsmål om autonomi eller ikke-autonomi, og som noget der ikke kan reduceres til et spørgsmål om at de professionelle skal oversætte og underlægge sig en udefrakommende styring. Som den pædagogiske leder meget præcist beskriver i citatet er det pædagogprofessionelle personale og deres ledere dybt involverede i maskineriet, og deres faglighed og ekspertviden helt afgørende for at maskineriet kører. Kvalitetsrapportering fungerer netop i kraft af de professionelle autonomi, af at de bruger deres viden i kvalitetsrapporteringerne og at den viden kvalitetsrapporterne genererer, forbinder sig til pædagogernes tænkning, handlinger og prioriteringer (Mausethagen, 2013, p. 426). Indenfor de teoretiske koordinater jeg arbejder med ses professionerne som helt centrale og uløseligt forbundet med staten og den statslige styring. De betragtes som en integreret del af staten idet de, gennem institutionaliseringer og legitimeringer af særlige kundskaber, metoder og vidensgrundlag, som retter sig mod kontrol, disciplinering og skabelse af befolkning bidrager til at skabe stat og befolkning. Det er derfor ikke meningsfuldt for mig at stille autonome ”gode” professioner op imod en etableret stat, som pålægger professionerne udvendig styring og begrænsning. I en foucaudiansk optik er staten selv resultat af styring – Foucault talte om en governmentalisering af staten – og staten er ikke andet end de institutioner, kalkulationer, kundskaber og teknologier, som tilsammen udgør den form, styringen har taget (Foucault, 1991a). Samtidig er professionerne selv underlagt disciplinering, styring og formning. Et centralt spørgsmål i min afhandling er derfor at spørge hvorfor og hvordan kvalitetsrapportering former og koder specifikke professionelle subjektiviteter (Evetts, 2003, p. 221). Hvad kan pædagog blive til?

²⁰ Ahrenkiel m. fl. peger på hvordan de dominerende indlæg i professionsforskningen relaterer sig til et bestemt professionsteoretisk signalement af det småbørnspædagogiske arbejde og dets vidensgrundlag, mens det holder pædagogernes bekymringer i strakt arm. Forfatterne peger meget rammende på at signalementet af professionens udfordringer har betydelige ligheder med det de beskriver som et neoliberalt signalement, som grundlæggende beskriver pædagogarbejdet i et mangelsprog fordi man benytter et beskrivelses- og vurderingsgrundlag, som sammenligner pædagogarbejdet med de klassiske og rigtige professioner (Ahrenkiel et al., 2012, pp. 208 – 210).

Dansk og skandinavisk forskning relateret til evaluering, dokumentation og styring

Accountability er i dansk pædagogisk sammenhæng ganske nyt, men der findes en efterhånden bred pædagogisk og sociologisk dansk og skandinavisk forskning, som med begreberne evaluering og dokumentation interesserer sig kritisk for en bred samling af formaliserede vurderende praktikker som anvendes i den offentlige sektor generelt (Alasuutari et al., 2013; V. N. Andersen et al., 2009; Dahler-Larsen, 2008, 2011; Hjort, 2006a, 2012; Knudsen, 2006; Rasmussen, 2013) og i den pædagogiske praksis mere specifikt (Ahrenkiel et al., 2012; Alasuutari et al., 2013; P. Ø. Andersen et al., 2008; P. Ø. Andersen, 2013, 2011; Dahlberg et al., 2013; Dahlberg & Moss, 2008; Egert & Plum, 2011; Hjort, 2006a, 2008b, 2012; Kampmann, 2009; Plum, 2009, 2010; Solbrekke & Østrem, 2011). Min afhandling forbinder sig til dette fremvoksende forskningsfelt, som med forskellige teoretiske udgangspunkter undersøger evaluering og dokumentation i relation til lige så forskellige empiriske felter.

I relation til det småbørnspædagogiske område er der de seneste år kommet nogen forskning som, ganske som denne afhandling, problematiserer og prøver at komme på højde med evaluering og dokumentation som styringsredskaber, ved at vise hvordan det *konkret* udfolder sig i det småbørnspædagogiske felt gennem tætte etnografiske og participatoriske forskningstilgange. Maja Plum har gennem nogle år leveret analyser af læreplanstiltaget og den dokumenterede/dokumenterende pædagog (Egert & Plum, 2011; Plum, 2009, 2010, 2014). Plum inspirerer gennem sine blikke på hvordan læreplanstiltaget er virksomt og konstituerer sig gennem særlige ordninger og blikke på pædagogen og barnet. Anne Grethe Ahrenkiel m.fl. har påpeget hvordan daginstitutionsarbejdet udsat for neoliberale styringstiltag får som konsekvens, at store dele af det pædagogiske arbejde bliver upåagtet (Ahrenkiel et al., 2012). John Krejsler har gennem interviews og observationsstudier givet indblik i hvordan kvalitetsreform forvaltes ganske forskelligt lokalt, om end der også er visse fællestræk (Krejsler, 2013a). Og Lene Schmidt har i sin afhandling vist hvordan standardiserede sprogtests forvaltes og får betydning for pædagogikken og pædagogernes prioriteringer i den småbørnspædagogiske praksis (L. Schmidt, 2014).

Som man kan se af ovenstående præsentationer og henvisninger er en del af den danske forskning i evaluering og dokumentation som styringsredskaber i småbørnspædagogikken publiceret i den tid, hvor jeg har arbejdet med afhandlingen – fra 2012. Den tiltagende styringsmæssige involvering kan altså siges at følges med en stigende forskningsmæssig interesse for relationerne mellem policy, styring, evaluering og dokumentation og profession, viden og praksis. Ikke at være den eneste om buddet har til tider forstyrret mine egne ambitioner om at bidrage med noget nyt; med at udforske ukendt terræn. Men det har også inspireret og bidraget med væsentlige indsigter og måder at se på i forhold til relationerne mellem regnskabspligt, dokumentation og evaluering og pædagogernes arbejde, vidensgrundlag og fremtidsudsigter. Mit arbejde trækker på indsigter og opmærksomheder fra denne forskning. Der er ingen grund til at tro at kvalitetsrapportering som praksis vil udfolde sig uden visse gennemspilninger af de spændinger, paradokser, som den hidtidige forskning har peget på i relation til regnskabspligt, evaluering og dokumentation. Men vi ved faktisk ikke så meget om hvordan det går til, når kvalitet og kvalitetsrapportering, som vægter kvantitative og sammenlignelige opgørelser, forbindes til og praktiseres i det pædagogiske felt. Jeg lægger således til forskningen i småbørnspædagogik og -institutioner, forskningen i styring, evaluering og dokumentation og forskning i kvalitetsstyring ved at undersøge en historisk ny styringspraksis som forbinder sig til eksisterende styringstiltag, til småbørnspædagogik, læreplanstiltag, dokumentation og evaluering på måder som samlet set etablerer et hidtil uset styringskompleks.

Kritisk international forskning i accountability

I mit arbejde trækker jeg i vid udstrækning på litteratur fra især de angelsaksiske lande, hvor uddannelsessystemerne langt tidligere og i langt højere grad været udlagt til markedet og søgt reguleret gennem performativitet, accountability- og auditsystemer. Der findes derfor en righoldig kritisk litteratur om accountability-systemer og hvad der almindeligvis betegnes neoliberale styringsformer, som har empirisk udgangspunkt i reformer af velfærdsorganiseringen i Storbritanien, USA, New Zealand og Australien. Der er tale om litteratur som bevæger sig på grænselandet til politologiske og statsteoretiske interesser og teoridannelser. Den trækker på indsigter og analyser af historiske forandringer i måder at forstå og forvalte ”stat”, og hvordan det at styre og forvalte ændrer form og

rationalitet som følge af forskellige former for styring. Men til forskel fra politologiske og statsvidenskabelige teoridannelser, er der tale om litteratur som deler en grundlæggende skepsis og mistro til styring, som et spørgsmål om rationelt at gennemføre forandringer og simpelt implementere politiske beslutninger eller ny viden.

Fælles for den kritiske forskning i performativitet, auditering og accountability er en interesse for hvordan sådanne styringsredskaber får betydning for hvordan velfærdsopgaver varetages, formes og fortolkes og hvordan mennesker oplever og forholder sig til dem. Eksempelvis har flere studier argumenteret for hvordan regnskabspligt medfører at fokus drejes mod de områder, som det er muligt at føre regnskab med, det som lader sig måle, registrere og kortlægge, hvilket indebærer at aktiviteterne i de regnskabspligtramte institutioner indsnævres til dette (Ball, 2000, 2003; Dahler-Larsen, 2008, 2011; Levinson, Sutton, & Winstead, 2009; Shore & Wright, 1999; Solbrekke & Østrem, 2011, p. 206). Med analyserne peger eksempelvis Ball på hvordan markedsgørelse, stærke politiske forhåbninger til ledelse og performativitet hænger sammen og skaber politiske reformer, som ikke blot får folk til at agere på andre måder, men faktisk også skaber nye former for subjektivitet (Ball & Olmedo, 2013; Ball, 2003, p. 215). Man begynder at se sig selv som dokumenterende eller som Power formulerer det: som auditees (Power, 1997, p. 1).

Malet med en meget bred pensel kan den kritiske forskning i performativitet, accountability- og auditsystemer imidlertid siges at dele sig i to traditioner: en sociologisk orienteret tradition og en antropologisk.

Styrings sociologiske governmentality tilgange

I den sociologisk orienterede tradition har jeg især hentet inspiration fra forskere som Stephen Ball, Peter Miller, Nikolas Rose og Mitchell Dean (Ball & Olmedo, 2013; Ball, 1997, 2003, 2012; Dean, 2006; Miller & Rose, 2009), som herhjemme især har inspireret Katrin Hjort (Hjort, 2005, 2006a, 2008a, 2012). Med reference til Foucault og ved hjælp af governmentality- eller praksisregimeanalyser laver de sociologiske analyser af de forandringer af de angelsaksiske velfærdssamfund, som har taget fart siden Thatchers regeringstid i 80'erne. Med deres analyser af styring og dominerende diskurser

på et makroniveau, trækker de på en læsning af governmentality som Foucaults særlige konceptualisering af de magtrelationer og styringsformer, som er karakteristiske for (neo)liberalismen og som betegner styringen af subjekter gennem selvstyring, eller "at a distance" (Rabinow, 1984; Walters, 2012, p. 11). Rose og Dean udvikler med udgangspunkt i Foucaults begreber om pastoralmagt i den moderne stats begrebet om *avanceret liberal styring* hvormed de henviser opmærksomheden på en raffineret kobling mellem på den ene side decentralisering og frivillighed, og på den anden side centralisering og politisk styring i forhold til centralt fastsatte standarder.

I min afhandling inspirerer det sociologiske og magtanalytiske perspektiv ved at pege på at auditering og accountability, dokumentation, evaluering og evidens må ses som resultat af historisk konkrete politiske beslutningsprocesser. I et sådant perspektiv er implikationerne af sådanne styringsteknologier ligeså politiske, fordi de skaber forbindelser og relationer mellem politik, viden og professionsudøvelse på nye måder. På den anden side kan særligt Dean, Rose og Miller siges at etablere et analytisk niveau, som tenderer at blive til en generel styringssociologi og samtidsdiagnostik, som får den avancerede liberale styring til at tage sig massiv og næsten determinerende ud. Disse tilgange har derfor været kritiseret for et liberalt bias (Walters, 2012, p. 50; Kipnis, 2008). Det hænger sammen med en analytisk privilegering og fokus på relationerne mellem politiske rationaliteter og styringsteknologier, og dermed vægt på diskurser og teknologier, på bekostning af det levede liv og de forhandlinger og fortolkninger, som konstant gør politik og styring til noget andet, end det oprindeligt var tænkt (Kipnis, 2008; Nielsen, 2011, p. 69; Walters, 2012). Governmentality eller avanceret liberal styring kan således problematiseres for nærmest at komme til at fungere som en grand theory om neoliberale styrings- og subjektiveringsformer. Kipnis, som har lavet etnografiske studier af audit praksisser problematiserer især Roses tilgang:

The focus on mentalities can become too far removed from actual practices of governing (Kipnis, 2008, p. 277).

Når politik og styring reduceres til en regelmentalitet eller en tænkemåde, så tenderer subjektiviteter og menneskelige handlinger også at blive implicite og endimensionelle, idet de mennesker som politikken retter sig mod

konstrueres som billedet af, et produkt af eller simpelthen rene effekter af politik og styring. Relationerne rationalitet-teknologi-subjektivitet bliver, som Gritt Nielsen påpeger det, en ren og pæn tre-trinsrakket (Nielsen, 2011, p. 69).

Jeg er, som jeg tidligere har skrevet interesseret i kvalitetsrapportering som et stort mysterium, som nødvendigvis ikke kan være hverken rent og pænt eller særlig forudsigeligt. Så jeg låner blikke, begreber og opmærksomheder fra den sociologisk orienterede governmentalityforskning, men trækker dertil i vid udstrækning på en antropologisk forskningstradition som studerer hvordan regnskabspligt, styring og policy konkret gøres.

Inspirationen fra policyantropologien

I den antropologiske tradition er udgangspunktet at styring og policy i udgangspunktet må forstås som komplekse og rodede processer, som må forstås og studeres konkret og specifikt (Wedel, 2005, pp. 32, 33). Der har efterhånden etableret sig et særligt interessefelt, den såkaldte policyantropologi, som studerer styring og politik – herunder auditering, accountability og regnskabspligt - med en interesse for hvordan sådanne styringsteknologier skaber virkeligheder og subjektiviteter, men også fortolkes og får betydninger for mennesker i deres praksis (se Wedel, 2005, pp. 31 – 33 for et review af policy-antropologien i relation til et større antropologisk forskningsfelt). Her er altså tale om en forskningstradition som i sit udgangspunkt modsætter sig enhver lineær, ren og pæn implementeringslogik og som inspirerer ved sin interesse for hvad politik og styring faktisk bliver til, når mennesker praktiserer det.

Indenfor antropologien har man tradition for at studere hvordan mennesker approprierer, d.v.s. tilpasser eller oversætter politik til deres lokale kontekster og meningssammenhænge. I appropriationstilgangen ses politik og styring som en serie oversættelser og transformationer, hvor ingen ide eller politik nogensinde kan forblive og transporteres som den samme²¹. Ved at lave detaljerede etnografiske studier, undersøger man hvordan folk tager

²¹ Dette er også den forestilling som tages op i nyinstitutionel teori, som understreger strukturelle kræfter og undgår rational choice-tilgangens problemer (Shore & Wright, 2011, p. 7).

elementer af politikken til sig, fortolker og forbinder sig til den, sådan så den svarer til deres egne situerede interesser og værdier (Levinson et al., 2009; Shore & Wright, 1997, 1999; Wright, 2011). Det er en tilgang som tilskriver mennesker agens og kreativitet og bestræber sig på at give mennesker stemmer og kroppe der forhandler, accepterer og modsætter sig politiske processer og elementer i deres hverdagsliv. Et klassisk bidrag er Shore og Wrights *The Anthropology of Policy* fra 1997, som både beskriver og legitimerer en antropologiske interesse for styring, der især kan vise hvordan og hvorfor politikker sjældent fungerer som det ellers var intenderet (Shore & Wright, 1997, p. 3). Shore og Wright beskæftiger sig, med stærk inspiration fra Foucault, med audit og regnskabspligt som en magtform som har netop den dobbelthed at den koder og udstikker subjektpositioner, tilskynder professionelle til at handle ansvarligt, selvinitierende og evaluerende i overensstemmelse med den normative ramme, men til gengæld også efterlader et vist manøvreringsrum (Shore & Wright, 1999, p. 572). På universitetsområdet viser Shore og Wright desuden hvordan der sker omorganiseringer i fag og organisation, sådan at regnskabspligten kan opfyldes (Shore & Wright, 1999, p. 566).

Policyantropologien er imidlertid ikke et entydigt felt, men gennemkrydses af teoretiske og metodologiske diskussioner af hvordan man kan forstå og konceptualisere styring, politik og menneskelig handling og subjektivitet. En helt central problematik handler om hvordan man kan udvikle en forskningsstrategi, der gør det muligt at forstå sociale forandringer i detaljen, i en særlig lokal praksis og forbinde det til bredere processer af social, økonomisk og politisk transformation (Nielsen, 2011; Shore & Wright, 2011, p. 27). En anden handler om hvordan man kan befolke politik og styring (peopleing policy), sådan at styring og politik faktisk tilskrives betydning *uden* at man kommer til at fremstille subjekter som endimensionelle papfigurer, der er rene marionetter for styring (Ball, 1997; Levinson et al., 2009; Nielsen, 2011; Shore & Wright, 1999, 2011; Wright, 2011). En central ambition og udfordring for såvel policyantropologi som for min forskning er at vise og forstå hvordan ekstra-lokale magt-viden konstruktioner og begær former og organiserer erfaringer og muligheder for mennesker, uden at reproducere uproduktive dikotomier mellem aktør og struktur, mikro og makro, policyskaber og policyimplementator. Jeg trækker derfor i vidt omfang på indsigter og diskussioner fra policyetnografien.

Frokost på legepladsen

Efter pausen går jeg med Mette i køkkenet. Jeg rydder rulleborde op og imens fylder Mette rullebordet sammen med Jens. Alle madpakkerne skal på bordet, snakker de om, "også dem der gemmer sig allernederst" siger Mette. Jens skubber rullebordet; Mette har en hånd på og så bevæger de sig udenfor, hvor markisen er slået op og alle "Kæmperne" sidder klar til spisning. Jens og Mette hjælper hinanden med at dele madpakker ud. Ved bordene i skyggen sidder nogle af børnene tæt tæt. Stemningen er hyggelig, uformel og rolig og børnene agerer hjemmevant og sikkert; der snakkes og rykkes lidt rundt, indtil alle er tilpasse med hvor de sidder. Efterbånden som børnene får deres mad, pakker de ud og går i gang med at spise. Der kommer skraldeskåle på bordene, som børnene smider deres skrald op i. Martin råber alles navne op: "Hvor er Anna? Er hun her i dag? Nå, du var jo lige der ... og Vega, nå nej, hun har fri i dag jo!" ...O.s.v. Et par piger ved et andet bord skændes lidt. Tone siger at "Ja, men vi sidder også tæt og så kommer man let til at ramme hinanden. Det er hvad der sker! Men du synes det bliver træls når det bliver for meget!" Nanna som sidder ved siden af Mette kigger på Mettes madpakke. Mette har æg og purløg med: "Hvad er det?" spørger Nanna? "Det er purløg", svarer Mette. "Jeg har plukket det i min have og det smager bare godt på æg. Vil du smage?" Spørger hun. Det vil Nanna gerne, så hun får et stykke som hun putter i munden. "Synes du det er stærkt? Jeg synes godt det kan være lidt stærkt sådan på tungen", siger Mette. Det synes Nanna ikke. Så spiser de videre.

Kapitel 5. Kvalitetsrapporter og kvalitetsmaskinerier – metodologiske og teoretiske koordinater

I forsommeren 2012 sidder jeg i en tæt pakket og varm personalestue i en integreret institution. Jeg har fået lov til at deltage i en såkaldt kvalitetssamtale og er inviteret af en konsulent fra forvaltningen, der også selv deltager i samtalen. Der er trangt omkring bordet, så jeg har fået anvist personalets massagestol i hjørnet, som jeg synker meget langt ned i med min notesbog og min pen. Udover områdelederen, som leder mødet, afslører en præsentationsrunde ved mødets begyndelse, at de tilstedeværende er dagtilbudsledelsen (dagtilbudsleder og 6 pædagogiske ledere), dagtilbuddets kommunikationskonsulent, to forældre som er repræsentanter for bestyrelsen, to pædagoger som repræsenterer personalet, den lokale skoleleder og to konsulenter fra kommunens pædagogiske forvaltning. Alle sidder med en kopi af dagtilbuddets kvalitetsrapport og de fleste tager noter, nikker og lytter, noterer så igen, så det er let for mig at gøre det samme. På et tidspunkt i samtalen udspiller følgende sig, som jeg stikordsagtigt noterer i min feltdagbog, og straks jeg kommer hjem laver til en tyk beskrivelse (Geertz, 1973):

Områdelederen tager nu ordet og siger: *"nu vil jeg til at drille jer lidt og være lidt hård ved jer.....Prøv at kigge på side 16. I skriver selv i jeres rapport at et af jeres mål er at have sunde børn, der har glæde ved at bevæge sig"*, en pædagogisk leder afbryder spontant: *"ja det har vi også!"*, områdelederen fortsætter: *"og der vil jeg så være lidt ligefrem og sige at det har i ikke. Nej, det har i ikke. Hvert 6. barn i jeres institution er for fed. Og det er altså flere end de har, hvis man tager et gennemsnit af institutionerne. Så I har altså et problem, som I må gøre noget ved. Med sådan en viden så har I altså et ansvar I må tage på jer og I har alle muligheder, for det er nu i den her aldersgruppe man kan gøre noget..."* Områdelederen taler nu om fedmeepidemi som samfundsproblem, der bare vokser i de vestlige lande. Om fedmen i USA og om Danmark som virkelig er ved at være godt med. Og om at her må man

altså gå til forældrene, for vi ved at det er i disse år af barnets liv, at vejen til en god sund livsstil bliver lagt. Hun foreslår at man laver en indsats sammen med sundhedsafdelingen i forvaltningen. Lederne begynder nu at diskutere hvorvidt problemet hører hjemme hos de etniske minoritetsfamilier, men den diskussion lukkes af områdelederen: *"Ikke ifølge tallene"*. Dagtilbudslederen Kirsten slutter diskussionen ved at sige, at hun vil drøfte mulige tiltag med forældrebestyrelsen. Hun noterer det (Feltdagbog Vest, juni 2012).

Feltnoterne ovenfor er lavet i begyndelsen af min forskningsproces, hvor jeg har fået mulighed for at deltage i denne og 3 andre kvalitetssamtaler. Jeg begynder – og begyndte - således midt i det hele. Dér hvor den viden, de resultater og effekter kvalitetsrapporterne frembringer skal fortolkes og forhandles af forskellige interessenter. Til mødet foregår tusinder af ting: et øjenbryn hæves, en hånd tages op til ansigtet, stryges gennem håret, trækkeret fra vinduet får et papir til at blafre, kaffen bliver kold, chokolade pakkes ud og spises, en leder får røde kinder, en anden falder hen. Men ikke alt finder vej til feltnoterne. Blikket der ser, og ørerne der hører, vælger ud, skærer og folder og noterer noget og ikke andet. Jeg sidder med for at prøve at finde ud af hvordan kvalitetsrapportering gøres og rationaliseres; hvad det er for en praksis og meningsfuldhed rapportererne er indskrevet i.

Om at opbygge en forskningsmaskine

Denne del af afhandlingen handler om hvordan jeg er gået til værks som forsker. Jeg har valgt at begynde med feltnoterne fra kvalitetssamtalen, fordi netop disse tidlige feltnoter fra kvalitetssamtalerne har haft stor betydning for hvordan jeg har opbygget det, jeg kalder min forskningsmaskine. Jeg bruger formuleringen at jeg har ”opbygget min forskningsmaskine” for at pege på, at jeg som forsker har konstrueret og samlet nogle forskellige elementer som, når de plugges ind i hinanden, sætter noget i gang og producerer noget. Begivenheder, jeg har taget del i og indtryk og forbløffelser herfra har virket sammen med teoretiske greb og læsninger, spørgsmål, arbejdsplaner og diskussioner med kolleger, og skabt en helt specifik forskningsmaskine, som har frembragt en ligeså specifik konstruktion af hvordan kvalitetsrapportering går til. Heri ligger at jeg ser mine valg af teorier, forskningsmetoder, interviewpersoner, dokumenter, sammenhænge og steder, som jeg har besøgt for at generere empiri, som væsentlige elementer i min

konstruktion af undersøgelsesfeltet, mine måder at få kvalitetsrapportering til at træde frem. Som jeg også kort nævnte i kapitel 1 hører det til mine videnskabsteoretiske antagelser, at virkeligheden ikke kan fremtræde i ren og prædiskursiv form. Kvalitetsrapportering venter ikke på at blive repræsenteret, afdækket eller indfanget gennem de rigtige og strategiske metode- og teorivalg (Foucault & Deleuze, 1977; Hasse, 2003, p. 72). Min analytiske strategi er allerede begyndt at tegne sig med mine valg af empirisk materiale og måder at lave snit, skære eller lave folder i pærevællingen, og mine empirigenereringer er både normativt og teoretisk informerede. Eksempelvis er det inspirationen fra Foucault, der overhovedet får mig til at interessere mig for kvalitetsrapporterne som en styringsteknologi. Det er inspirationen fra Foucault, der leder mit blik i retning af hvordan områdelederen med hjælp fra kvalitetsrapportens tal, indretter og afgrænser hvad der er sandt og falsk, rimeligt, selvfølgelig og fornuftigt på måder, som samtidig indretter og afgrænser pædagog, småbørnspædagogik og barn. Men samtidig har empirien, som eksempelvis feltnoterne ovenfor, sat tanker i gang, informeret, skærpet, udfordret og præciseret mine teoretiske læsninger. Ligesom jeg har fundet inspiration, fået blik for nye problemstillinger og analytiske vinkler ved at ”vende tilbage” til mine noter, til artikler og teorier.

I det følgende vil jeg søge at gennemskueliggøre hvordan min forskningsmaskine er opbygget og kvalitetsmaskineriet kortlagt. Jeg bestræber mig på at medtage forskningsprocessens frem og tilbagebevægelser mellem teori og empiri, mellem artikler, bøger, diskussioner og noter for at gennemskueliggøre hvordan forskningsmaskinen er opbygget, uden at jeg dog hævder at gengive den. Af fremstillingsmæssige grunde vælger jeg i dette kapitel at trække teoretiske overvejelser over hvordan kvalitetsrapportering kan forstås, og hvad det indebærer at kortlægge kvalitetsmaskineriet i forgrund. I næste kapitel fokuserer jeg på redegørelser og refleksioner over afhandlingens analytiske snit og mit arbejde med at generere empiri, der kunne bruges til at skabe nye indsigter.

Foucaults begreber har udgjort nogle væsentlige teoretiske og metodologiske koordinater for mit arbejde. Derudover har jeg fundet det produktivt at opdatere og versionere min forskningsmaskine ved at supplere med begreber og tænkemåder fra Deleuze og Guattaris immanensfilosofi og vitalitetstænkning. Det betyder at jeg har forladt teoretisk renhed til fordel for

en etos af eksperimenteren i de måder, jeg har praktiseret min forskning (Walters, 2012, p. 111).

Mine frem-og-tilbagelæsinger mellem teori og empirisk materiale, mellem Foucault og Deleuze/Guattari har været fuldt bevidste og for mig en nødvendig følge af, at jeg har arbejdet eksplorativt og søgt at forstå hvordan kvalitetsrapportering går til. Men det har også med både Foucault, Deleuze og Guattaris begreber at gøre. Jeg anskuer dem som fleksible og åbne og den efterhånden omfattende reception af governmentalitybegrebet (Dean, 2006; Walters, 2012, p. 49) og Deleuze og Guattaris filosofi i uddannelsesforskning og pædagogik (se eksempelvis Coleman & Ringrose, 2013a; Krejsler, 2013c, 2014; Sandvik, 2013; Sellers, 2013; Taguchi, 2010) vidner også om, at de kan læses og bringes i anvendelse på ret forskellig måde. Foucault selv var ikke særlig tro mod sine begreber og vægrede sig mod konsistente grand theories som kan forklare alt (Foucault, 1991a, 1991c). Og både Foucault og Deleuze beskriver deres begreber som redskaber, man kan bruge og supplere, hvor det giver mening og beforder at bringe tanken nye steder hen (se eks. Deleuze & Guattari, 1994; Foucault & Deleuze, 1977; Krejsler, 2013c).

Jeg begynder kapitlet med at opridse min reception af Foucaults governmentalitybegreb, som en interesse for relationerne mellem viden og styring, for de måder viden-styring får materielle og tekniske udtryk, og for de måder hvorpå viden-styring handler på handlinger. Jeg diskuterer og problematiserer også governmentalityblikkets kritiske og mistænksomme tilgang og argumenterer for at supplere min forskningsmaskine med en tænkning som bringer rod, mylder og begær ind i analyserne. Jeg introducerer herefter Deleuze og Guattaris vitalitetstænkning, som en tilgang, der gør det muligt at medtænke en flerhed af handlingskræfter og giver blik og sprog for bevægelser og ballade, der får kvalitetsmaskineriet til at se mindre massivt, rent og pænt ud.

Governmentalityanalytikken

Foucault selv brugte begrebet governmentality sparsomt og i flere betydninger²² (Dean, 2006, p. 14; Walters, 2012), men der har efterhånden udviklet sig en relativt stor governmentalityreception indenfor social- og humanvidenskaberne, som har en fælles interesse i at studere moderne styring og magt, uden staten som afgørende locus for magten. Jeg betragter Foucaults governmentalitytænkning som en række metodologiske guidelines eller koordinater, som jeg bruger heuristisk snarere end som en højt udviklet styringssociologisk teori om magt eller (avanceret liberal) styring²³. Dermed læner jeg mig op af de læsninger af Foucaults arbejder, som tager governmentality til sig som et analytisk begreb der er velegnet til at få blik for hvordan magt-viden forbindelser fungerer gennem indretningen af subjekters mulighedsfelter. Og det vil sige hvordan styring og magt opererer gennem *mikropolitiske processer i det sociale* (Dean, 2006; Foucault, 1991a, 1991c; Plum, 2010; Rasmussen, 2013; Walters, 2012). Jeg arbejder altså med Foucaults begreber som en måde at konceptualisere styring og tænkning som forbundet i viden-styringsforbindelser, der altid har konkrete, materielle og praktiske former (Bacchi, 2010, p. 5). Det er en tænkning, som er analytisk produktiv, når man som jeg er interesseret i hvordan magt, er spundet op på talløse små

²² Kasper Villadsen betoner at Foucault bruger governmentalitybegrebet i tre forskellige betydninger: Dels som betegnelse for en ny styringstænkning som retter sig mod befolkningen som styringsobjekt gennem institutioner, teknikker, videnskabelige discipliner og kalkulationer. Der opstår herigennem en ny forbindelse mellem viden, styring og magt. Dels som en diagnostik over en tendens i vestlige samfund hvor governmentality opnår dominans over andre magtformer (suverænitæt, disciplinering etc.). Og endelig taler Foucault om en governmentalisering af staten, idet han beskriver hvordan staten opstår i en bevægelse fra suverænens magtudøvelse over menneskeliv til taktisk at forme, stimulere, lægge tilrette og fremelske. Fælles er dog den tænkning at magtens udøvere i lige så høj grad befinder sig i samfundet som i toppen af en forvaltning (Villadsen i Dean, 2006, p. 14).

²³ Jeg trækker i min reception af begrebet på Foucault selv (Foucault, 1991a, 1991c, 1997a) og Deleuzes læsning af Foucault (Deleuze, 2004a), men også Maja Plums mikropolitiske tilgang (Plum, 2010), Mitchel Deans praksisregimeanalyse (Dean, 2006) og Walters deleuzeinformerede læsning har inspireret (Walters, 2012).

teknikker og vidensformer, som vi regulerer os selv og andre gennem (Dean, 2006; Foucault, 1991a; Walters, 2012, pp. 38–39).

Governmentality som interesse for viden-styring

Centralt for en foucaultinspireret tilgang er en teoretisk forståelse af styring og magt som produktiv i den forstand, at den ”virker” ved at handle på handlinger. Styring forstås som det Foucault kalder ”the conduct of conduct”- en aktivitet der retter sig mod at forme og handle på handlinger, og det vil sige: retter sig mod institutioners og individers selvstyring (Foucault, 1991a). Med Foucault forstår jeg magt som produktiv, overtalende og relationel. Magt og styring forstås som et fænomen, der gennem et utal af små forbindelser og teknologier tegner en infrastruktur, der skaber, former og etablerer den sociale verden og menneskets mulighedsbetingelser. Styring retter sig altså mod at gøre frie individer til – og få individer til at gøre sig til – subjekter med bestemte kapaciteter, forholdemåder og selvopfattelser (Dean, 2006; Mik-Meyer & Villadsen, 2007, p. 17). Man kan også sige det sådan at magt og styring drejer sig om at forøge chancerne for at bestemte subjekter med bestemte kapaciteter opstår (Dean, 2006, p. 15). Foucault beskriver ligefrem styring som en kunstart; en række raffinerede, spidsfindige og subtile manøvrer der retter sig mod at strukturere mulighedsfeltet for andre. Styring kræver dygtighed, fantasi, kløgtig tilpasning, anvendelse af færdigheder og praktisk knowhow etc. (Dean, 2006, p. 55) og en hel række manøvrer, som udfolder sig i små mondæne arrangementer og detaljer, vi ellers ikke bemærker i vores hverdag.

Foucault har i sine mange arbejder vist hvordan styring altid trækker på forskellige former for tænkning over hvad der kendetegner styring; den baserer sig på viden om hvem og hvad der skal styres; den anvender bestemte teknikker og taktikker; etablerer bestemte identiteter; og benytter sig af en mere eller mindre udspekuleret ledelse af de styredes adfærd. Et eksempel er hans beskrivelser af middelalderens behandling af spedalskhed, hvor det centrale spørgsmål var at identificere og udpege – og derfor også vide – spedalskhed. Problemet spedalskhed blev besvaret gennem styringsteknologien eksklusion fra resten af befolkningen gennem love og religiøse ritualer, der samtidig producerede viden om spedalske: de spedalske var dem, som var bortviste og udskilte fra samfundet. Eksklusionsteknologien

bliver til en karantæne-teknologi da pesten opstår i det 16. og 17. Århundrede. For at finde og identificere de pestramte, opstår inspektionsteknologier og regulativer, der udstikker regler for hvor folk må færdes og hvordan de skal underkaste sig inspektion. Der etableres et disciplinært system, der var orienteret mod at identificere smittede områder, identificere smittede og sætte dem i karantæne i byerne. Da mæslinger udbryder i det 18. Århundrede bliver spørgsmålet: hvor mange mennesker er inficeret, hvilke aldersgrupper, med hvilke symptomer, med hvilken dødelighed og varige men, med hvilken sandsynlighed for smitte etc. Sygdommen adresseres altså ikke i termer af eksklusion eller karantæne, men som epidemi og d.v.s. gennem medicinske kampagner der søger at bremse epidemien (Foucault, 2007, p. 10). Eksemplerne viser de historiske relationer mellem teknologi (eksklusion, karantæne, epidemi og medicinske vurderinger) og viden (hvem er de spedalske, hvor er pestsmitten, hvad er dødelighed og effekter af mæslinger) som informerer den sociale orden, altså hvordan kroppe og individer identificeres, genkendes og arrangeres i et socialt rum (Altamirano, 2014, p. 31).

I et sådant perspektiv er noget så kedeligt eller mondant som kvalitetsrapporter en interessant og analytisk produktiv indgang til at forstå hvordan kunsten at styre småbørnsinstitution aktuelt praktiseres. Når småbørnspædagogisk praksis skal sættes på tal, opgøres i resultater og effekter, måles og dokumenteres, er der i høj grad tale om en praksis, som involverer viden, en række taktiske manøvrer og konkrete teknologier. Med Dean, der med inspiration fra Deleuzes læsning af Foucault (Dean, 2006; Deleuze, 1992) har omsat Foucaults magtanalyser til en række analysespørgsmål som kan rettes mod det, han kalder praksisregimer, kan man pege på at kvalitetsrapportering: Hviler på særlige autoriteters diagnosticering af, hvad der skal betragtes som *problemer*, og hvordan disse problemer skal forklares og håndteres. Etablerer og etableres på nogle særlige *strategier* for problemløsning og på særlige visioner eller *utopier* om, hvori den problemfri tilstand består (Dean, 2006). Derudover af- eller udgrænser kvalitetsrapporter, hvad det er muligt at betragte som rimeligt, selvfølgelig eller logisk, og hvilke positioner det er muligt at indtage. Ligesom de etablerer noget som ufornuftigt, uforståeligt, urimeligt, umuligt eller meningsløst. Man kan også sige at en Foucault-inspireret optik peger på at kvalitetsrapporter virker ved at autorisere nogle særlige former for sandhed, viden, kategorier og

tænkning, og udelukke andre. Ganske som i den begivenhed, der indleder dette kapitel. Den analytiske antagelse er at man analytisk kan konstruere hvad der vides om et fænomen som småbørnspædagogik, ved at undersøge hvordan pædagogikken behandles og praktiseres. Viden er i denne forståelse noget immanent i hvad mennesker gør, ikke et transcendent fænomen, som venter på at blive opdaget og fundet. Der er altså tale om en teoretisk tilgang der peger på at sociale kategorier og måder at vide på, er arbitrære i den forstand at de er udtryk for nogle historisk specifikke magtkonfigurationer. Samtidig er de uomgængelige, når vi som mennesker: pædagoger, børn, ledere eller ansatte i en forvaltning orienterer os og forholder os til hvad der er godt, skidt, rimeligt, urimeligt, fagligt, u-fagligt. Praktisk og materielt. Jeg har givet mig selv den opgave at optegne og kortlægge hvordan kategorier og fænomener etableres og etablerer sig i relation til kvalitetsrapportering som praksis og teknologi.

Governmentality som en form for kartografi

Inspirationen fra Foucault er en interesse for at lirke selvfølgelige antagelser og forholdemåder i vores samtid fra hinanden, ved at undersøge og kortlægge *konkrete praktikker*, pege på deres historiske specifitet, på det stillads af viden, de hviler på og den styring de implicerer for os (Bacchi & Bonham, 2014; Bacchi, 2010, 2012; Dean, 2006; Plum, 2010; Walters, 2012). Det governmentale ”virkelighedsplan”²⁴ er praktikker, refleksioner, rationaliteter og teknikker i bredeste, men også mest mondæne forstand (Foucault, 1991a)²⁵. Med et fokus på viden-styringsforbindelser insisterer jeg på, at også

²⁴ Det er vigtigt at forstå at der er tale om et analytisk begreb; governmentality eksisterer i min læsning ikke som essens nogen steder. Men som analytik tilbyder et blik for viden-styring en tilgang til at destillere enhver styringspraksis som en historisk specifik hybrid, en ofte umage og modsætningsfuld kombination af forskellige teknikker, videner og rationaliteter. Jeg bruger tilgangen til at forstå nutiden som sammensat og konstitueret gennem mange, samtidige, kombinerende teknikker og vidensformer, snarere end som udtryk for en sammenhængende singular logik eller som resultat af en lineær proces (Walters, 2012, p. 41).

²⁵ Ved analytisk at betone kvalitetsmaskineriets tekniske aspekter og instrumenter, altså at trække de materielle mulighedsbetingelser for styringen frem: de midler, mekanismer, procedurer, instrumenter, taktikker, teknikker, teknologier og vokabularer som konstituerer autoriteter og etablerer magt (Walters, 2012, p. 61)

ideer og tanker er afhængige af og indskrevet i tekniske arrangementer, hvilket gør det til præcis lige så meget del af en materiel verden som alt muligt andet (Walters, 2012, p. 63). Med støtte i Walters kan man beskrive min analytiske strategi som et fokus – ikke på at studere objekter og fænomener – men på at studere og kortlægge de praktikker, der virker sammen og *producerer* fænomener (Walters, 2012, p. 18). Dean skriver:

Governmentality-analyser beskæftiger sig med tænkning, således som den forbinder sig med og indlejres i tekniske redskaber, praksisser og institutioner rettet mod at forme og omforme adfærd. At analysere styringsmentaliteter er således at analysere tænkning, som er gjort praktisk og teknisk (Dean, 2006, p. 54).

Jeg betragter blikket for viden-styring som en analytisk tilgang, som kan bruges til at få blik for den infrastruktur kvalitetsrapportering er konstitueret i og virker konstituerende for. Deleuze beskriver Foucault som en ny kartograf som kortlægger magtens mekanismer og operationer (Deleuze, 2004a) og det er en beskrivelse som har inspireret mig til at tænke den analytiske interesse for viden-styring som en form for kartografi. Jeg kan kortlægge hvordan magt-viden forbindelser på de mest raffinerede og subtile måder udfolder sig i og igennem kvalitetsrapportering; og herigennem drage magtens kapilarer frem for vores blik og tænkning²⁶.

Styring og problematiseringer

Eksemplet, der indleder dette kapitel illustrerer en væsentlig pointe i min foucault-inspirerede forskningsmaskine, nemlig at viden-styring må betragtes som en politisk og normativ praksis, en kvalitet ved handlinger, der former en normativ forståelsesramme. Her for den gode og ansvarlige småbørnspædagogik, pædagog og det sunde barn. En styringspraksis som kvalitetsrapportering rummer således et samspil mellem koder, der regulerer handlemåder, og produktionen af de diskurser og problematiseringer, som

peger mine analyser på hvordan maskineriet i høj grad forbinder sig til teknologier, institutioner og praksisser (Dean, 2006, p. 17). Mine analyser adskiller sig derved fra lingvistisk orienterede diskursanalyser.

²⁶ Deleuze bruger i øvrigt flittigt termen kortlægning i sine arbejder, hvor han sætter det sammen med sin vitalitetstænkning og immanensfilosofi. Jeg kommer ind på hvordan senere.

legitimerer bestemte praktikker (Flynn, 2005, p. 31; Foucault, 1991b, p. 75). Dean peger på at en styringspraksis forudsætter konstruktionen af et særligt *objekt*, der skal iagttages; af et særligt *observationspunkt*, hvorfra der iagttages; nogle særlige *metoder* eller redskaber til at skaffe viden om objektet; samt en konstruktion af en eller flere *teknikker* til at intervenere over for, hvad der ses som problematisk ved objektet²⁷ (Dean, 2006). Herigennem etableres nogle forestillinger og sandheder om fænomeneres beskaffenhed, med et tilhørende sæt af udpegede problemer og tilsvarende forståelser af løsninger og nødvendige tiltag, det Foucault kalder problematiseringer.²⁸

Problematiseringstermen er en helt central analytisk term i min forskningsmaskine. Hvor vi i vores hverdagsprog forstår problemer som noget der findes i verden og som politik og styring skal finde løsninger på, inspirerer Foucault ved at vende relationerne om og pege på at politik og styring virker gennem udpegninger af noget som problematisk og som noget der kræver viden-styring. Gennem politiske processer og relationer opstår og muliggøres tilblivelser af objekter, kategorier og problemer, som kræver intervention, nye løsninger og styring (må handles på)²⁹. Som Bacchi, der har

²⁷ Bacchi argumenterer for at enhver praktik har et judikativt element, fordi de etablerer og påfører specifikke former, kontroller og eksklusioner, men også et veridativt element, som bestemmer og muliggør det sande og det falske (Bacchi, 2012, p. 3).

²⁸ Foucault bruger termen problematisering på to måder. Dels til at beskrive en analytisk strategi eller metode og dels til at beskrive den historisk konkrete proces, der producerer tænkning om noget (fænomener, processer, adfærd, subjekter) på specifikke måder (Foucault 1991b). Han beskriver sin analytiske strategi som at tænke problematisk, altså at undersøge hvordan noget bliver genstand for spørgsmål, hvordan der stilles spørgsmålstejn ved noget, hvordan det udfordres, analyseres, klassificeres og reguleres på specifikke måder under specifikke omstændigheder (Bacchi 2012, p. 1).

²⁹ I et pædagogisk teoretisk perspektiv er det interessant at begrebet problematisering bruges i forskellige forskningstraditioner. Paulo Freire introducerer begrebet som en strategi eller en pædagogisk praksis, som tjener til at udvikle kritisk bevidsthed og forstyrre vores selvfølgelige antagelser og sandheder. Problematisering indebærer for Freire at adressere "*myths fed to the people by the oppressors*" (Freire 1972, s. 132, citeret i Bacchi 2012, s. 1). Foucault og den deraf inspirerede tradition deler Freires ambition om at udfordre etablerede sandheder, i en forståelse hvor problematiseringer anskues som den tænkning og måder at rationalisere verden på, som med tiden er kommet til at konstituere vores vilkår som mennesker (Bacchi 2012, s. 1).

raffineret problematiseringstermen skriver: [...] *particular representations of "problems" play a central role in how we are governed* (Bacchi 2009, xi).

Gennem problematiseringstermen kan jeg fremanalysere den moral og utopi styringen forbindes med, uden i øvrigt at antage at der er tale om rationelle processer, hvor ekspertviden nødvendigvis fører til forbedret styring (Dean, 2006, p. 76; Walters, 2012, p. 76). Problematiseringstermen er hjælpsom til at lirke kvalitetsrapporteringens iboende normativitet op og pege på at der er værdier forbundet med og indlejret i en sådan styringsteknologi, uden at det dog er ensbetydende med at kvalitetsrapporter skal betragtes som noget, der udspringer af værdier. Værdier, viden og teknikker indgår alle i sammensætningen af praksisregimer, men de giver ikke et praksisregime mening i sig selv (Dean, 2006, p. 77). Det er imidlertid en væsentlig pointe at pædagogerne og de pædagogiske ledere ikke behøver overtage kvalitetsrapporternes værdimæssige eller politiske orienteringer og utopier. Som lederen i maskineri-citatet som indleder denne afhandling peger på, aktiverer kvalitetsrapportering en specifik normativitet, nogle normative ideer og forestillinger om verden, også selvom det individ der handler, ikke nødvendigvis er opmærksom på eller enig i de forestillinger de praktiserer gennem deres handlinger (Bacchi, 2012, p. 3). Men hendes udsagn peger også på at hun drives af andre begær og handlingskræfter. Sedimenterede betydninger, begær og trægheder som allerede er sat i den småbørnspædagogiske tradition, kultur, teori og praksis bringes hiver og trækker og der er forskellige muligheder for at positionere sig som subjekt.

Virus i forskningsmaskinen?

Der er hvad Walters kalder en åbenhedens etos knyttet til kortlægningsaktiviteter. Man kan kortlægge en by eller et land på næsten uendeligt mange måder, afhængigt af hvad man gerne vil kortlægge: små og store veje, kvarterer, sygdom, velstand og fattigdom, uddannelsesniveau (Walters, 2012, pp. 141–142). Men der er intet neutralt eller uskyldigt over at kortlægge. Kort usynliggør lige så meget som de synliggør (Walters, 2012, p. 142); de fikserer og fastfryser.

Med Foucaults begreber og interessen for relationerne mellem viden, styringsteknologier og subjektivitet, indskrives jeg mig som udgangspunkt i en forskningstradition, som - kritisk og mistænksomt (Staunæs, 2007) - tematiserer styring som strategiske måder at handle på andres og egne handlinger, og søger at forstå hvordan styring og selvstyring folder sig ud og vikler sig ind i menneskers praksis. Det er en kritisk mistænksomhed, jeg tog med mig til kvalitetssamtalerne og mit øvrige feltarbejde, som et blik for hvordan viden-styring forbinder sig konkret i mikropolitiske processer. Da jeg skrev mine feltnoter, var jeg eksempelvis kritisk optaget af hvordan samtalerne etablerede en magtfuld sammenhæng og viden-styring, som så relativt ens ud i alle samtaler. Mistænksomt bed jeg mærke i hvordan der tales om småbørnspædagogik på særlige måder og ikke på andre, og hvordan der syntes at blive etableret specifikke udsagnspositioner og problematiseringer, men også specifikke underkastelser, tavsheder og tavse.

Forudsigelige kortlægninger og et ulmende begær efter supplerende blikke

I et studie, der gerne vil bidrage til at komme på højde med vilkår for og forestillinger om småbørnspædagogik, er det vigtigt at pege på det politiske, normative og magtfulde arbejde kvalitetsrapportering gør, og de skeptiske og mistænksomme kortlægninger af viden-styringens infrastruktur er da også medtaget i afhandlingen. Imidlertid oplevede jeg også tidligt i min forskningsproces, at jeg måtte genoverveje hvad det var for en forskningsmaskine, jeg var ved at opbygge, og ikke mindst hvad det var for et kort, jeg var i gang med at tegne op. Jeg oplevede at der sneg sig en virus ind i min kortlægning i form af en vis forudsigelighed i analyserne. Jeg kom til at lede efter negative og problematiske, begrænsende sider af magt og styring, og lavede et hav af analyser, som jeg på den ene side var meget optaget af, men på den anden side også var utilpas med. Det hele passede på en eller måde for godt sammen.

Uden at være helt klar over, hvad problemet var, tog jeg feltnoten fra kvalitetssamtalen med til en tolkningsworkshop på RUC, hvor vi var en gruppe phd-studerende, som mødtes med en erfaren forsker. Denne tolkningsworkshop blev på mange måder et vendepunkt, selvom vi sådan set bare gjorde som vi plejede: Fortællingen blev læst op og efterfølgende

diskuteret. Men de, der havde påtaget sig at læse op, læste sekvensen på en sådan måde, at den kvalitetssamtale, jeg få måneder forinden havde oplevet som ramme alvor, fremstod teateragtigt opstillet, performeret og komisk. Samtalen blev i mine kollegers oplæsning en kulisse hvorindenfor alle spillede deres nøje koreograferede roller. I de efterfølgende diskussioner stillede én af mine kolleger så et spørgsmål, som blev ved med at murre og lave ballade i mit baghoved. ”Hvor er pædagogerne? Hvorfor er pædagogerne så tavse?”

Lige der, i mødet mellem den empiri jeg havde produceret som ord på et stykke papir, mit begyndende begær efter at lave en anden slags analyser, mine kollegers højtlesning og forundring, mellem grin og alvor begyndte jeg at tænke anderledes.

Jeg blev for det første optaget af hvad det var for teoretiske præmisser, min forskningsmaskine og begyndende kortlægningspraksis var opbygget omkring. Jeg kunne se, at jeg, uden nødvendigvis at have intentioner om det, kunne komme til at lave en form for karikatur, hvor jeg fremstillede mine informanter som stakkels tavse ofre, trodsige helte eller udspekulerede skurke. Jeg kunne også se at analyserne kom til at lide gevaldigt af panopticitis (Walters, 2012): Jeg så overvågning og underkastelse alle vegne og kom til at optegne sammenhænge mellem rationalitet-styringsteknologi-subjektivitet som rene og pæne, men også stærkt forudsigelige tre-trinsraketter (Nielsen, 2011). Eksempelvis blev Kirstens bemærkning om at ville drøfte mulige tiltag med bestyrelsen, og Birgittes fortælling om maskineriet i første analyserunde til en bekræftelse af en teori om avanceret liberal styring. Altså af hvordan kvalitetsrapportering handler på pædagoger og lederes handlinger, og får dem til at underkaste sig en særlig normativitet. Selvom det er vigtigt at kortlægge hvordan magt virker, skaber tavse og tavsheder og meget afgrænsede subjektpositioner, så rejste sådanne læsninger etiske og teoretiske spørgsmål. Dagtilbudslederen Kirsten og de tavse pædagoger blev tendentielt reduceret til endimensionelle papfigurer (Ball, 1997), rene produkter af en overgribende governmentaltet.

Det forekom mig både forskningsetisk og metodologisk relevant at overveje hvad det var, jeg med Foucault kunne komme til at fastfryse og fikser, trække frem og lade i baggrunden. Havde jeg, med min søgen efter magt-viden faktisk også importeret virus i forskningsmaskinen? Eksempelvis i form

af en betydelig risiko for simpelt at fremstille handlinger som udtryk for enten magt eller underkastelse. Problemstillingen handlede ikke så meget om hvorvidt et kritisk og mistænksomt fokus på governmentalityoptikkens ligning: rationalitet-styringsteknologi-subjektivitet producerer sande eller rigtige analyser. Spørgsmålet var mere om det kort, jeg var ved at optegne var sensitivt nok i forhold til det empiriske materiale.

Jeg begyndte i forlængelse heraf også at overveje hvad det var for en forskningsfortælling, jeg var i gang med at skabe. Jeg blev bekymret for om jeg var ved at få kvalitetsmaskineriet til at tage sig (urimeligt) massivt og overgribende ud; at jeg ledte efter hvordan styring var virksom og dermed også fik øje på det. Jeg kunne se, at mine analyser let kunne komme til at reproducere alle forestillinger om kausalitet, linearitet, renhed og pænhed, og dermed også ureflekteret at mime grundlæggende figurer og forudsætninger for kvalitetsrapporterne og den praksis de er forbundet med. Omend i en småsur, skeptisk og mistænksom version. Jeg begyndte altså at udfordre mine egne analyser og teoretiske forforståelser.

Mod ballade og en flerhed af handlingskræfter

Jeg genlæste mine feltnoter og min oplevelse af situationerne med spørgsmålet ”hvor er pædagogerne?” i baghovedet, og begyndte at søge efter måder at forstå hvorfor de var så tavse. Områdelederen er dominerende javist, men hvad producerer den dominans, begyndte jeg at spørge? Hvad skaber pædagogernes tavsheder? Og hvad er det omvendt, tavsheden skaber?

To forhold begyndte at dukke frem i læsningen af mit materiale. For det første havde mine kollegers komiske højtlesning udpeget noget, som jeg efterhånden kom til at forstå som en stille og tavs ballade, som myldrede i mine feltnoter og interviewudskrifter. Jeg begyndte at få øje hvordan pædagoger og ledere overalt i materialet agerer i spændinger og handler på måder, som *også* kan forstås som kreativ tænkning og mikropolitisk aktivitet (Dahlberg et al., 2013; Dahlberg & Moss, 2008). Kunne dagtilbudslederen Kirstens afsluttende bemærkning om, at hun vil drøfte muligheder med bestyrelsen, entydigt forstås som en underkastelse af kvalitetsmaskineriets magtfulde indretninger af god og ansvarlig pædagog og småbørnspædagogik? Kunne de teateragtige og tilsyneladende nøje koreograferede

”kvalitetssamtaleperformances”, som jeg så i denne og andre feltnoter, simpelt forstås som et spørgsmål om underkastelse i forhold til en massiv og magtfuld ordning? Eller kan den teateragtigt koreograferede samtale og Kirstens afsluttende bemærkning *også* ses som en anden bevægelse, der ret effektivt ud-sætter kvalitetsmaskineriets normative gennempløjning af småbørnspædagogik og pædagog (her i alliance med en sundhedsdiskurs)? En bevægelse, en rettethed³⁰ eller måske ligefrem et begær hen imod noget andet? En stille måde at undslippe eller afvise kvalitetsrapportenes ordninger og orientere sig efter noget andet? Jeg blev optaget af at arbejde med en analyse og nogle begreber, der kunne gøre det muligt for mig at få øje på noget af balladen, som noget mere sammensat end magt-modmagt og løse den. Fremfor at (bidrage til) at hegne den ind og fikse den.

Jeg begyndte at overveje om pædagogerne er tavse og fraværende i mine noter fra kvalitetssamtalerne, fordi samtalerne i høj grad formes af kræfter, som rækker ud over den enkelte pædagog og leder. I mit materiale kunne jeg se at kvalitetsrapporterne, mødetiden, tal og tabeller, og nogle bestemte normative figurer og problematiseringer gentagne dukker op og synes at sætte ting i gang. En helt særlig forståelse af sunde børn f.eks.. Jeg blev optaget af hvordan kvalitetsrapporterne og deres komponenter i en eller anden forstand sidder med ved bordet og får ting til at ske. En lokal udviklingsplan skulle eksempelvis blive til på baggrund af kvalitetsrapportens tal og problematiseringer. Jeg begyndte at tænke at kvalitets-rapporterne måske kunne ses som performative agenter, der rejser ud og rundt i verden, i forskellige sammenhænge og samlinger af mennesker, hvor de tænder begær og sætter ting i gang. Min søgen i empirien efter svar på spørgsmålet: hvor er pædagogerne? tændte således en interesse for analytisk at konstruere de sammensatte sammenhænge kvalitetsrapporterne virker i og skaber. Altså det arbejde kvalitetsrapporter gør, de forbindelser og kræfter de skaber og skabes i, som rækker langt udover den enkelte pædagog. Jeg fik mod på at vægte materialitet yderligere i analyserne og i det hele taget se efter de handlingskræfter, der mødes konkret når kvalitetsrapportering praktiseres i møder mellem pædagoger, regnskabsfolk, mødetid, kaffekander, ipads, stemninger og intensiteter, børnekroppe og humør, drømme og begær efter andre måder at udvikle og rapportere kvalitet. Alt i alt fik jeg lyst til at arbejde

³⁰ Jeg bruger ikke begrebet rettethed i fænomenologisk forstand, men snarere i betydningen begær og rationalitet.

med empirien på måder, som kunne supplere blikket for ordninger, magt og regulariteter og relationer mellem rationalitet-styringsteknologi-subjektivitet med et blik for materialitet, men også rod og ballade: mønstre af uafsluttedheder, nye begyndelser, brud, opløsninger, forskydninger og sprækker.

Deleuze, dispositif og vejen til en anden forskningsfortælling

Jeg var på et phd-kursus stødt på et uddrag af *Tusind Plateauer* af Deleuze og Guattari og var på én gang afskrækket og tiltrukket af den tænkning, som åbnede sig i denne mærkværdige og legende bog. Hvor jeg læser Foucaults arbejder som en interesse for orden og ordninger, for de særlige rationaliteter, viden'er og sandheder, der binder og tvinger og fastholder mennesket i trældomssystemer (Foucault, 1991c, p. 65), kunne jeg i Deleuze og Guattari læse samme totalitarismekritik (Busk, 1999)³¹. Tilhørende efterkrigstidens generation af intellektuelle udvikler også Deleuze og Guattari deres arbejder som en kritik af modernitetens tiltro til videnskab, fremskridtet, fornuften, den vestlige metafysik og det rationelle subjekt. Men hvor Foucault arbejder afontologiserende i en bestræbelse på at udfordre og lirke ved den videnstyring, der tvinger og binder kroppen og tanken, er strategien hos Deleuze og Guattari en noget anden. De favner ontologien, om end i deres helt egen vitalistiske version. Hvor den vestlige metafysiske tænkning og videnskab har søgt ontologiske svar på fænomeners og vores egen identitet og essens, insisterer Deleuze på en immanent ontologi af forskelle og bevægelse, der hylder liv, mylder og forskelle (Deleuze, 1994, p. 57; May, 2005). Og derfor også bevægelse og midlertidighed³². Jeg vender i det følgende løbende tilbage til den immanente ontologi, til Deleuze og Guattaris tænkning og forskelle og ligheder til Foucault. For nu er det væsentlige, at jeg, med betydelig nysgerrighed overfor denne antiautoritære filosofi med hang til uorden, kastede mig over Deleuzes lille tekst "*What is a dispositif?*" (Deleuze, 1992).

³¹ Foucault beskriver Deleuze som en forfatter som introducerer til livet uden fascisme (Busk, 1999, p. 137; se også Foucaults forord i Deleuze & Guattari, 2013b).

³² Hos Deleuze forstås kritikkens positive impuls eller frigørelse som indtræden i tilværelsens absolutte bevægelse og muligheder for at udfolde livet (Busk, 1999, p. 159).

Teksten er en læsning af Foucaults arbejde (og som titlen angiver i særdeleshed dispositif-begrebet).

Jeg begyndte med dispositif-teksten og Deleuzes bog om Foucault, fordi jeg så dispositif-begrebet, som et muligt svar på en meget central udfordring i min afhandling. Nemlig at udvikle en forskningsstrategi, der gør det muligt at forstå lokale begivenheder og bevægelser i detaljen, give dem mening og betydning i sig selv og forbinde disse til større eller bredere ekstralokale processer af sociale, økonomisk og politiske rationaliteter og bevægelser. Dispositif-begrebet, der i engelsksproget litteratur oversættes til *apparatus*, er netop Foucaults begreb for de sammensatte sammenhænge, der gennemkrydser og konstituerer en given diskursiv praksis på tværs af lokaliteter.

Deleuze definerer et dispositif som: *"a tangle, a multilinear ensemble. It is composed of lines, each having a different nature [...]"* (Deleuze, 1992, p. 159). Og han skriver videre:

Foucault talks of lines of sedimentation but also of lines of "breakage" and of "fracture". Untangling these lines within a social apparatus is, in each case, like drawing up a map, doing cartography, surveying unknown landscapes, and this is what he calls "working on the ground". One has to position oneself on these lines themselves, these lines which do not just make up the social apparatus but runs through it and pull at it, from North to South, from East to West, or diagonally (Deleuze, 1992, p. 159).

Orden og ordninger javist, men også sammenfiltrethed, brud, frakturer og ustabilitet; hiven og trækken. I Deleuzes læsning er dispositif – og verden i øvrigt - dynamiske, rodede og bevægelige multipliciteter³³. Deleuze betoner at dispositif rummer flere dimensioner: sedimentære linjer, *"lines of force"* der gennemkrydser over tid og sted, og *aktualiseringslinjer*, der fører til begivenhedens forskel og tilblivelse (Deleuze, 1992, p. 165; Legg, 2011, p. 131). I et dispositif skabes subjektiviteter der undslipper og forbindes med

³³ Stephen Legg konstaterer tørt at *"Deleuze's apparatus is almost comically assemblage-like"* (Legg, 2011, p. 130) og peger dermed på hvordan Deleuze læser og bruger andre filosofers arbejde på en helt særlig selektiv måde; tager begreber og tankefigurer fra dem og gør dem til sine egne.

nye multipliciteter i vedblivende – nogle gange langsomme og træge, andre gange hurtige – bevægelser.

Med Deleuzes tørre kommentar til Foucault: *"the final word on power is that resistance comes first"* (Deleuze, 2004a, p. 89) blev jeg optaget af at bibringe mine analyser en supplerende dimension (May, 2005, p. 22). Jeg fandt inspiration og mod til at tænke mit kortlægningsarbejde som ét der nok skulle optegne og kortlægge magtens kapilærer. Men også bringe perspektiver med i analysen, som trækker i retning af at opfatte styring af småbørnspædagogik som rodet og filtret og ja, simpelthen mindre styret. Der er en analytisk pointe i at se rod og mylder som forudsætninger for kvalitetsrapportering. Vi kommer måske til at tænke nyt og anderledes om maskineriet, hvis vi kan se, hvordan og hvornår det også er sammenfiltret, ustabil og porøst (Busk, 1999; Coleman & Ringrose, 2013a). Hvordan det kun kan tage sig rationelt og selvfølgelig ud, fordi det plugges sig ind i lokale begær, baserer sig på en række pragmatiske løsninger, reduktioner, forhåndenværende søm (Law, 2004) og uopmærksomheder (Knudsen, 2011a). Man kan også sige at jeg med Deleuze fik blik for en måde at vende analyserne mod den normativitet, som kvalitetsrapportering fejrer, og gøre det til noget andet i samme moment.

Pærevællingen og en forskellens ontologi

Med Deleuze kan jeg se liv og væren, hvad enten vi taler om liv og væren i forvaltningen, på ledelsesmøder eller i småbørnsinstitutionerne, som en pærevælling af intensiteter, begær og kræfter, ting, kroppe og affekter, der vedvarende konstituerer sig og bevæger sig, samler sig, går i forbindelse med hinanden og bøjer af, flyder andre steder hen (Coleman & Ringrose, 2013a; Grinberg, 2013; Jackson, 2013; Massumi, 1992). Jeg henter som tidligere nævnt pærevælling med inspiration fra Maja Plum, som bruger det i sin phd.-afhandling til at indfange en ANT-baseret analytisk strategi til at forstå småbørnspædagogik med udgangspunkt i rod, møder og forbindelser (Plum, 2010, pp. 46–47). Plum videreudvikler siden begrebet og bruger det til at pege på den småbørnspædagogiske praksis som bestående af samtidigheder (Plum, 2014, p. 206). Plum bruger alene begrebet om mylderet i småbørninstitutioner, mens jeg bruger det som en måde at tænke over min empiri med udgangspunkt i en immanent ontologi. Jeg udstrækker altså

pårevælling til en måde at tænke over immanensplanet eller virtualiteten³⁴, den uspecificerede mangfoldighed hvori vitalitet og livsprocesser produceres.

Deleuze forlader med sin immanenstænkning den metafysiske søgen efter sammenhængende og ordnende begreber og forståelser af hvem vi er og hvad det er for en verden vi lever i, i termer af identitet og essens. For Deleuze er svaret på hvem vi er og hvad verden er: forskelle og vedvarende aktualiseringer af forskelle (May, 2005, p. 24)³⁵. Livet er for Deleuze ikke et generelt homogent fænomen, som så differentieres og bevæger sig gennem tid, men snarere et hele af singulariteter³⁶. Ud af immanensplanet eller virtualiteten opstår vedvarende forskellige aktualiseringer, som giver immanensplanet specifikke former og modus og udtrykker væren, uden nogensinde at udtømme eller fikse det (May, 2005, p. 70). Det er en tænkning som byder mig at spørge, ikke hvad der er, men hvad der bliver til og produceres (Jackson & Mazzei, 2012, p. 86). Og at medtænke at der altid er mere. Altid flere mulige aktualiseringer.

Begrebet forskel er således ikke bare et begreb som skal fange og begrebssætte essensen af væren. Det er, som May skriver, en term Deleuze bruger til at referere til dét, der principielt undslipper en sådan repræsentation og fiksering (May, 2005, p. 82). Når væren består af forskelle, overskrider og overgår den langt den dogmatik og de kategorier, vi søger at forstå den med. Deleuze er derfor ikke interesseret i en filosofi, der vil repræsentere. Repræsentation, skriver Deleuze, medierer alt, men mobiliserer og bevæger intet (Deleuze, 1994, pp. 55–56). Filosofiens – og ontologiens – rolle bliver

³⁴ Begreberne aktuel-virtuel er grundbegreber i Deleuze og Guattaris immanensfilosofi, der trækker på en ontologi, hvor det reale på en gang gives som et virtuelt uendeligt værende uden udstrækning OG som et aktuelt værende, der er forskelligt, kvalificeret og begrænset (Fuglsang & Pedersen Michael, 2005, p. 258). Det virtuelle og det aktuelle er således konstitutivt relateret – to ulige og uensartede halvdele i væren selv. Det virtuelle er sameksisterende med de singulariserede intensiteters aktualisering, men går ikke forud for dem (Fuglsang & Pedersen Michael, 2005, p. 258).

³⁵ Det er, som Todd May skriver, en problematiserende tilgang til ontologi, snarere end en dogmatisk, der antager at kunne vide hvad der er og antager stabilitet (May, 2005, p. 84)

³⁶ Det singulære i det empiriske er ikke individet men begivenheden (Grinberg, 2013, p. 202)

derfor affirmativt at hylde livet, at gå på opdagelse og søge nye måder at se og tænke. Deleuze skriver:

Philosophy is not inspired by truth, but it is not inspired by fiction either. Instead, philosophy creates a way of seeing this world in which we live that disturbs the verities we are presented with, that opens up new ways of seeing and of conceiving this world that, rather than true or false, are interesting, remarkable or important (Deleuze & Guattari, 1994, p. 82).

På et principielt, teoretisk og onto-epistemologisk niveau indebærer en deleuziansk vitalitetstænkning at alting flyder, står åbent og er muligt; et princip der forståeligt nok giver anledning til en ofte gentaget kritik mod immanenstænkning og i særdeleshed deleuziansk filosofi. Imidlertid understreger Deleuze og Foucault begge - og det er meget centralt for min læsning - at pærevællingens mange elementer ikke forbinder sig til hinanden på tilfældige eller vilkårlige måder. Centralt i forståelsen er netop at pærevællingen rummer begærsmaskiner, kodninger, sedimentære linjer og fikseringer, der skærer og folder³⁷ hvordan småbørnspædagogik, barn og pædagog kan forstås og praktiseres. De små observationsfortællinger, jeg har placeret mellem kapitlerne i afhandlingen, kan læses som beretninger om pærevællingens mylder og materialitet. Men mange af dem er også beretninger om pædagoger, der gennemgående ordner i pærevællingen på nogle helt særlige måder. Pædagogernes handlinger og ordninger synes gennemgående at være drevet af hvad jeg vil kalde småbørnspædagogiske begær efter samspilsformer, der understøtter børnenes initiativer, leg, kultur og forskelle. Med deres udsagn, handlinger og rettetheder forbinder pædagogerne sig således til begær, vidensformer, linjer og traditioner, som historisk er sat på det småbørnspædagogiske område. Uden at de i øvrigt behøver at være entydige. Værdier, normer, betydninger og begær, der historisk er sat og sedimenteret på det småbørnspædagogiske område mister ikke kraft af at nye teknologier installeres og nye begær kanaliseres (Kofoed, 2007, p. 117).

³⁷ Folden er et begreb Deleuze henter fra Leibniz. Det skal forstås konkret som en nedsættelse af hastigheden i det virtuelle strøm, der lukker nogle partikler fast i nogle specifikke og privilegerede forbindelser med hinanden. Man kan også beskrive folden som den forskelssættende operation, der iværksætter og virkeliggør forskellen (Fuglsang & Pedersen Michael, 2005, p. 258).

Pårevællingen flyder og bevæger sig altså på måder, der rummer regulariteter og fikseringer, som vi opfatter som relativt stabile (Massumi, 1992). Den rummer både orden og ordninger, bevægelse og energi der trækker i andre retninger. Jeg ser Deleuze og Guattaris immanente ontologi og vitalitetstænkning som en tænkning, der adopterer indsigterne fra Foucault i retning af det performative³⁸ (Altamirano, 2014; Grinberg, 2013; Massumi, 1992). Den største gevinst er, at jeg frem for at lede efter styring som noget der sætter sig igennem, eller oversættes og gøres modstand mod, kan se på min empiri med fokus på tilblivelser, hvad Deleuze kalder becoming, i sammensatte sammenhænge³⁹ med mange samtidige handlingskræfter. Jeg kan bringe begær og affekter ind i analyserne og dermed få en supplerende dimension i forhold til en ren Foucault-analyse, i form at et sprog for spændinger mellem forskellige kræfter, der forbinder sig og bevæger sig hen over, under og i sprækkerne (Grinberg, 2013, p. 206).

I det følgende skal jeg udfolde de dele af Deleuze og Guattaris filosofi, som jeg trækker på i afhandlingen: assemblage (som jeg oversætter sammensatte sammenhænge), begær, molær og molekylær, maskine(ri), territorialisering, deterritorialisering og reterritorialisering og flugtlinjer. Der er tale om en række sammenhængende og delvist overlappende begreber, som er velegnede til at tænke over hvordan det politiske foregår i spændingsfelter i en flad ontologi, hvor også materialitet og begær kan ses som handlekræfter⁴⁰.

³⁸ Deleuze peger i sin bog om Foucault på at hans eget arbejde og tekster ikke skal læses som en modsætning eller et opgør med Foucault, men snarere som en udbygning eller specificering af den vitalitet, de kræfter og frihedspraksisser som er impliceret i hans arbejde (Bjerg, Staunæs 2011, s. 142, Deleuze 2004).

³⁹ Jeg bruger vendingen *sammensatte sammenhænge* hvor Deleuze ville bruge assemblage og Foucault ville bruge dispositif. Vendingen peger på at begivenheder netop er specifikt og singulært sammensat af multiple handlingskræfter. Foucault bruger, som Legg påpeger (Legg, 2011, p. 130) hverken assemblage systematisk eller regelmæssigt, men han bruger det ikke alene om destabiliserende brudlinjer.

⁴⁰ Begrebet flad ontologi stammer fra Manuel deLanda, der bruger det til at betegne ontologiske forståelser i filosofien, der bryder med forestillinger om transcendent organiserende principper og entiteter for i stedet at tildele alle singulariteter samme ontologiske status (DeLanda, 2005, p. 58)

Assemblagen – de sammensatte sammenhænge

Det første centrale begreb er assemblage, som jeg i afhandlingen oversætter til sammensatte sammenhænge. Det er en oversættelse som peger på assemblaget som en konkret og midlertidig konstellation af objekter, ytringer, institutioner, kroppe og fragmenter, der relaterer sig til hinanden i en bevægelig proces hvor elementerne relaterer sig til hinanden, gøres og omgøres (Jackson & Mazzei, 2012; Maclure, 2013)⁴¹. I en sådan tænkning ses de kræfter, som opstår når forskellige elementer i verden ”passerer gennem hinanden”⁴², støder sammen og bøjer af, som medvirkende og medskabende for begivenheder og handlingsforløb. For mig er begrebet sammensatte sammenhænge en hjælpsom måde at tænke over sociale entiteter hvis dele og egenskaber emergerer gennem relationerne mellem dem (Coleman & Ringrose, 2013b, p. 132). En kvalitetsrapport, dens kategorier og tal; en stemning og nogle affekter på et møde; en særlig problematisering af småbørnspædagogik; mødetiden der er ved at løbe ud, kan således tænkes at være medvirkende til at ting sker. Det skal ikke forstås sådan at kvalitetsrapporterne i sig selv har agens, sådan som man eksempelvis vil betone indenfor ANT perspektiver. Snarere tænker jeg at kvalitetsrapporter, deres tal og problematiseringer, tilbyder visse muligheder i relation til kroppe og institutioner. De virker som konstitutive kræfter, der tænder begær hos pædagoger, ledere og konsulenter, og sætter mikropolitiske kræfter i gang.

Deleuze og Guattari nævner to overordnede elementer i assemblager: diskursive udtryksformer (tegnsystemer, sprog, ikke-materielle effekter) og ikke-diskursive former af indhold (materielle praktikker og systemer af ting, handlinger og begær) (Deleuze & Guattari, 2013a, p. 85). Derudover foregår der i den sammensatte sammenhæng vedvarende territorialiseringer,

⁴¹ Fuglsang m. fl. oversætter assemblage ”arrangementet” (Fuglsang & Pedersen Michael, 2005, p. 259), Ninni Sandvik bruger ”sammensætninger” (Sandvik, 2013, p. 49). Jeg bruger sammensatte sammenhænge for at betone hvordan der er tale om kræfter og elementer som samles uden at der er en masterplan, arrangerende eller sammensættende entitet bag.

⁴² Jeg er klar over at udtrykket ”passerer gennem hinanden” kan virke lidt fremmed, men jeg har med inspiration fra Massumi (Massumi, 2002) valgt at bruge det for at pege på hvordan Deleuze og Guattaris tænkning søger at bryde med forestillingen om at faste adskilte entiteter mødes. Jeg søger et analytisk greb der gør det muligt at se hvordan noget bliver til konkret og også kunne blive til på andre måder i en sammensat sammenhæng af forskellige handlingskræfter.

deterritorialiseringer og reterritorialiseringer⁴³, spændinger mellem stramme og åbne rum⁴⁴. Den sammensatte sammenhæng minder således meget om Foucaults dispositifbegreb, men det får; som vi så ovenfor, en flydende og bevægelig karakter når det tænkes sammen med Deleuzes vitalitetstænkning (Fuglsang & Pedersen Michael, 2005, p. 259; Legg, 2011). Hvor Foucaults dispositiv indskrifter handlingens og subjektivitetens orientering i ordenes og tingenes rumlige dispositioner og sedimentære linjer; trækker begrebet om sammensatte sammenhænge rumlighed over i en tilblivelsens, midlertidighedens, begivenhedens og aktualiseringens optik (Fuglsang & Pedersen Michael, 2005, p. 272)⁴⁵.

Det molære og molekulære, orden og ballade

Pærevællingen eller immanensplanet gennemkrydses af rigide (molære) maskiner, territorialiseringer og fortættede linjer der fikserer, koder og fryser hvad der kan tælle som pædagog og småbørnspædagogik. Kvalitetsmaskineriet kan således forstås som en molær maskine, og det vil sige som en særlig ”kemisk” formel der sammenbinder forskellige molekulære dele til større og mere stabile koagulationer. Det betyder at materielle og

⁴³ Territorialiseringstermen er en politisk term, som Deleuze bruger i sine fælles arbejder med Guattari og som henleder opmærksomheden på spatialitet. Det beskriver den situation eller tilstand, hvor energi eller fænomener fanges og stratificeres i specifikke sammensatte sammenhænge. En territorialiseret linje er således en linje der har et specifikt territorie, der fanges og fikseres i en specifik identitet – i hvert fald for en stund (Deleuze & Guattari, 2013a, p. 15). Indtil linjen deterritorialiseres igen af det mylder der lever under og ved siden af (virtualiteten, immanensplanet og flugtlinjerne) og som på én og samme tid er konstitutive for territoriet og muliggør forandring og bevægelse (se eks May, 2005, p. 138). Der er altid aktualiserede identiteter, altid territorier. Men territorier har rod i deterritorialisering, flugtlinjer er skabende. De skaber territorier og de skaber indenfor territorier.

⁴⁴ Stramme rum er min oversættelse af begrebet striated spaces. Stramme rum er hierarkiske, regelintensive, stramt styrede og inddæmmede, fuld af fikserede og fikserende reference- og orienteringspunkter, mens åbne rum (smooth spaces) er åbne, rhizomatiske og dynamiske (Deleuze & Guattari, 2013a). De to former skal ikke forstås som modsætninger og adskilte kræfter, begge former er nødvendige dimensioner i det værende.

⁴⁵ I en note i *Tusind Plateauer* henviser Deleuze og Guattari også til denne forskel. De skriver at den eneste uoverensstemmelse med Foucault er flugtlinjer er primære i sammensatte sammenhænge. Flugtlinjer er tilblivelsens og deterritorialiseringens knivsæg, skriver de, og ikke modstands- og modangrebs-fænomener i arrangementet (Deleuze & Guattari, 2013a, p. 531).

semantiske partikler sammenvæves til et sedimenteret og sedimenterende videns-styringsregime hvor kategorier, fænomener og identiteter stabiliseres.

Det molære sedimenterer og skaber stramme rum gennem rigide binariteter og hierarkier. Det molære kan i den forstand forstås som en form for bedømmelse, ”fornuft”, eller moral, som territorialiserer – og det vil sige sætter sig på - tilblivelsesprocesser (Coleman & Ringrose, 2013a, p. 15). Men der er også altid forskel og andethed eller det Deleuze kalder molekylaritet, deterritorialiseringer eller flugtlinjer (Massumi, 1992). Det er vigtigt at forstå at molære og molekulære processer foregår i samtidighed og gensidighed. Molekulære tilblivelser står i spændingsforhold til molære koder, hvor tilblivelser fikseres eller passes ind i eksisterende kategorier. Det molekulære er det, der bliver til ind i mellem, i sprækkerne i det molære, skaber spændinger og får det sociale til at dirre, sitre og bevæge sig (Coleman & Ringrose, 2013a, p. 15). Molekylaritet har intet med størrelse at gøre, men skal forstås som et kvante-flow, skriver Deleuze og Guattari (Deleuze & Guattari, 2013a, p. 217). Hermed mener de, at molekulære flugtlinjer er bevægelser, der ikke sker i faste mønstre, men opstår og aktualiseres løbende. Molekulære flugtlinjer tager afsæt i det, der endnu ikke er aktualiseret og lukker således op for forandring og bevægelse. Det indebærer også at molekulære bevægelser har politisk potentiale. Når Birgitte taler om et kvalitetsmaskineri og Ulla senere i samme samtale tager hænderne op til børnene, ryster på hovedet, er stille lidt, hvorefter hun sukker og udbryder: *Skal der for helvede stå læring!* løsnes det stramme rum, som skabes i kvalitetsmaskineriets molære kodninger. Maskineriet lækker og spilder. En flugtlinje⁴⁶ skabes som får situationen til at lække, dirre og sitre og muliggør at noget andet kan aktualiseres. Men situationen kan også reterritorialiseres og genoptages hvis nogen eller noget hæfter sig på de molære, fortættede (og sikre) linjer.

⁴⁶ Begrebet flugtlinje konnoterer umiddelbart en flugt ud og væk, en bevægelse væk fra noget. Som fangen, der undslipper fængslet. Som May påpeger er det en forståelse som ikke er helt forkert, men som alligevel overser den helt centrale pointe, nemlig at flugtlinjer faktisk er konstituerende i Deleuzes ontologi: *“Lines of flight are the pure difference that lies beneath and within the constituted identities of segmentary lines and the partially constitutes identities of molecular lines. They are not themselves constituted – or imprisons – in specific identities. But they provide the material that will be actualized into those identities.”* (May, 2005, p. 137)

Begær som drivkraft

Hos Foucault er magt den drivende produktive kraft i det sociale liv. Det er magt der driver og skaber forbindelser mellem rationalitet-styringsteknologi-subjektivitet, og magt der skaber forandringer. Deleuze derimod vægter begær (desire) som den vægtigste produktive kraft i det sociale (Biehl & Locke, 2010; Deleuze & Guattari, 2013b; Jackson & Mazzei, 2012, p. 88).

Deleuze og Guattaris brug af begrebet begær er vanskeligt at få hold på, fordi de vender begær på hovedet. Liza Mazzei påpeger at begrebet i lighed med Deleuze og Guattaris mange andre begreber ikke kan eller skal defineres, fordi det ikke repræsenterer noget der er (Mazzei, 2013, p. 101). I lighed med andre begreber, tænkes det som et redskab, der kan bruges til at ryste eller lirke til vores gængse forståelser af det sociale (Foucault & Deleuze, 1977; Massumi, 1992)⁴⁷. Deleuze siger i en videosamtale med Claire Parnet, at vi aldrig begærer en ting eller et menneske i sig selv (Boutang, 1988). Begæret er relationelt; vi begærer den sammensatte sammenhæng eller situation som tingen eller mennesket bærer med sig, altså dét vi ved, håber eller ønsker at det kunne skabe⁴⁸. Begær retter sig mod forestillinger, håb, ønsker og drømme og noget der er værd at opnå. Det betyder at begær har retning eller rettere: producerer retning. Men det er afgørende for Deleuze og Guattaris tænkning at vi ikke begærer fordi vi mangler noget.

Det vanskelige men væsentlige at fange i Deleuze og Guattaris begærstænkning er at begær drives frem og skabes mellem præ-individuelle kræfter, maskiner, intensiteter og begærsfluktuationer (Jackson & Mazzei, 2012, p. 9). Begær produceres gennem en samling af maskiner, der gennemtrækker subjektets miljø og tilblivelse og knyttes altså ikke til eller i subjektet. Begær kan, som Krejsler formulerer det *"kaldes til tjeneste af maskiner og territorialiserende regimer, som måtte være på spil i nabolaget"* (Krejsler, 2014, p. 38). Begær er altså ikke en ting eller et karakteristika ved verden, men en

⁴⁷ Jeg synes det hjælper at vide at begrebet, som John Krejsler også bemærker, er centralt i Anti-Oedipus, som er det første bind i Deleuze og Guattaris omfattende kritik af psykoanalysen og kapitalismen. Det etableres altså i en begrebskastende bevægelse mod det "courthouse of reason" psykoanalysen har etableret, for at bringe frisk luft ind: en vitalitetens etik, en affirmativ åbning for liv og kraft og bevægelse, som hylder viljen til liv og alt det en krop kan gøre og blive (Krejsler 2014, p. 1155).

⁴⁸ Formuleringen peger ikke på en utopi, men på immanensplanet og virtualitetens principielle multiplicitet af svar på spørgsmålet: how might one live?

sammenkomst af kræfter og intensiteter; et drive der producerer noget, bryder gennem tilsyneladende rigide molære felter – omend på ydmyge, marginale og små måder – og bliver motor for tilblivelse. Deleuze skriver:

If desire is repressed, it is because every position of desire, no matter how small, is capable of calling into question the established order of a society: not that desire is asocial, on the contrary (Deleuze & Guattari, 2013b, p. 121).

For Deleuze og Guattari er interessen for begær konkret en interesse i at spørge, undersøge og tænke over *hvordan begær virker* og hvad det virker for. Hvad er det for interesser og aspirationer, der producerer begær? Og hvad producerer eller beskytter begær? (Mazzei, 2013, pp. 100 – 101).

Ser jeg efter begær i mit materiale, kan jeg se det som en kraft som kanaliseres mellem de performative agenter, midt i mylderet og sammensatheden, og som får godt tag i pædagoger og ledere. Jeg kan se det som drivkraft, når områdelederen forbinder sig til sundhedspolitiske begær efter at skabe sunde børn. Men også i udsagn som Birgittes, eller når Ulla udbryder: *Skal der for helvede stå læring!* Som et begær efter noget andet, væk fra et molært læringsbegær, fra kvalitetsmaskineriet og det stramme rum, det etablerer og mod en sammenhæng, hvor det er meningsfuldt og legitimt at tale om kvalitet i småbørnspædagogik udenfor kvalitetsmaskineriets ordreord ”læring”. Ved at bringe begær ind i analysen, kan jeg forstå de konflikter, spændinger og paradokser Birgitte og Ulla oplever, som sammenhængende med, at hun på den ene side færdes i et miljø, som gennemkrydses af kvalitetsmaskineriets ordreord⁴⁹ og begær. Mens hun samtidig forbinder sig og henter energi fra andre begærsmaskiner. Som jeg tidligere har nævnt, kan jeg overalt i mit empiriske materiale se pædagoger og ledere, som drives af begær efter at skabe det gode børneliv i egen ret og som en værdi og ”effekt” i sig selv. Begærsmaskiner som historisk har gennemtrukket det småbørnspædagogiske område arbejder side om side, nedenunder og på tværs af kvalitetsrapporter og –maskinerier.

⁴⁹ Ordreordet er en immanent funktion i sproget der afkræver lydighed og underkastelse og forandrer kroppe og ting uden dog at være begrænset til kommandoer.

Maskinen og kvalitetsmaskineriet

Deleuze vægter, som vi tidligere har set, brud, læk og frakturer i sin beskrivelse af dispositif. Men han beskriver også dispositif som en maskine: "*they are machines which make one see and speak*" (Deleuze, 1992, p. 160)⁵⁰. "Maskinen", "den abstrakte maskine", "begærs-maskiner" og "molære maskiner" bruges i Deleuze og Guattaris store tekstproduktion om den sammenkomst af kræfter, intensiteter og begær der producerer noget, former tilblivelser og får ting til at ske (Deleuze & Guattari, 2013b; Mazzei, 2013, p. 99). Jeg bruger i afhandlingen maskine-begrebet, og særligt begrebet kvalitetsmaskineriet til at anlægge et analytisk perspektiv på hvordan handlingskræfter går i forbindelse, kommer på arbejde og sættes i gang, og i forhold til min forskningsinteresse: hvad der konditionerer de måder kvalitet og kvalitetsrapportering aktualiseres og praktiseres.

Sammensatte sammenhænge beskrives af Deleuze som maskiniske for at understrege, at de forskellige dele principielt sættes sammen eller forbindes på andre måder. Guattari beskriver en maskine som: "*the ensemble of interrelations and its components, independently of the components themselves.*" (Guattari, 1995, pp. 8–12). Colebrook opfordrer til at man tænker på en cykel, hvis man skal forstå Deleuze og Guattaris maskinbegreb. En cykel har helt åbenbart ikke et mål eller en intention i sig selv. Den virker kun, og bliver kun til (noget), når den forbindes til en anden maskine – eksempelvis den menneskelige krop; og de to bliver til i netop denne sammensatte sammenhæng: Menneskekroppen en cyklist, cyklen et køretøj. Stilles cyklen på et kunstmuseum, bliver den noget andet (Colebrook, 2002, p. 56) fordi den bindes sammen med andre typer af artefakter og diskurser og andre typer af begær. Maskinen er hvad den gør og den består af de forbindelser den skaber og kan opretholde på et givet tidspunkt (Deleuze & Guattari, 2013b, p. 16; Krejsler, 2013c, p. 1155). Det er med andre ord den relationelle syntese som opstår mellem komponenter, der konstituerer maskinen, ikke komponenterne selv. Det betyder at maskinen skal forstås som en funktion, snarere end en ting eller et fænomen. Eksempelvis er mund-maskinen konstitueret gennem sine synteser

⁵⁰ Maskinbegrebet står centralt i Deleuze politiske filosofi og introduceres i Anti-Oedipus som begærsmaskiner, mens Deleuze og Guattari bruger assemblagebegrebet i Tusind Plateauer. Som Krejsler også peger på understreger maskinbegrebet imidlertid de dynamiske og productive – og jeg vil tilføje materielle - aspekter af begrebet (Deleuze & Guattari, 2013b; Krejsler, 2013c, p. 1155).

med andre maskiner og den er kun en maskine såfremt den er engageret i en maskinisk produktion af flow – et flow af mælk eller et flow af lyd⁵¹. Maskiner er helt konkret syntetiserende – de forbinder og afkobler – som et spædbarns suttende mund-maskine forbinder sig til moderens brystmaskine der tilsammen indgår en syntese, der producerer en mulig strøm af mælk, eller som mundmaskinen også kan forbinde sig til en fløjtemaskine og producere lyd og så videre og så videre⁵².

At tænke kvalitetsrapportering maskinisk

Maskinbegrebet er ontologisk mobilt (May, 2005, p. 122). Det kan bruges til at tænke over synteser, der aktualiseres på alle niveauer af væren: celler, kropsdele, samfundet, politik, grupper og synteser på tværs af sådanne. Når jeg bruger det til at forstå kvalitetsrapportering, og altså forstår kvalitetsrapportering som maskinisk, får jeg en måde at tænke over styring og det politiske i en ontologi, der ikke a priori privilegerer staten, subjektet, samfundet eller andre entiteter som handlingskræfter (May, 2005, p. 121). Kvalitetsmaskinerier kanalisere begær ved at væve og forbinde materielle og semantiske elementer sammen på måder, der stabiliseres og stratificeres til et felt af selvfølgeligheder og viden (Krejsler, 2014, p. 39), hvori tekst og kontekst produceres gensidigt og relationelt⁵³.

⁵¹ Begrebet flow kan her forstås i økonomisk forstand, hvilket understreger det produktive aspekt af maskiner. Begrebet flow pointerer maskiners tidlige orientering, eftersom pengestrømme, mælkestrømme, lydstrømme ikke er substantielle entiteter eller ting, men momenter eller produkter af maskiniske processer. Sådanne maskiniske processer kan ikke forstås med henvisning til naturlove eller abstrakte generelle processer, eftersom maskiner altid er konkrete sammensætninger, konstitueret af synteser og flows (Altamirano, 2014, p. 33).

⁵² Det betyder også at maskiner ikke er substantielle entiteter; faktisk er de principielt ikke-gentagelige på grund af deres forbindende natur. Munden er ikke maskinisk i substantiel forstand – den er selv sammensat af andre maskiniske forbindelser mellem tænder, spyt, tunge og læber. Pointen er at maskinen består af inter-relationelle forbindelser og kompositioner som muliggør specifikke aktualiseringer.

⁵³ Heri ligger, at dét der samles og mødes i kvalitetsmaskineriet er ikke en række prædeterminerede dele – f.eks. et singulært objekt (en kvalitetsrapport) som entrer en præ-eksisterende, etableret eller fikseret pædagogisk institution. Ligesom begivenheder i maskineriets sammensatte sammenhænge ikke kan forstås som en transformation af enten teksten (appropriation) eller konteksten (implementering) (Nielsen, 2011, p. 80).

Begrebet hjælper mig til analytisk at forstørre de sammensatte sammenhænge og kræfter, som rækker ud over den enkelte pædagog eller leder, i en tænkning, der for mig at se undslipper et strukturdeterministisk blik. Synteser, sammensathed, bevægelighed, porøsitet og læk, og derfor også et blik for individuelle og kollektive manøvreringsrum er netop centralt for min læsning af Deleuze og Guattari. Når maskinen tænkes som abstrakt, skabes et begreb, der gør det muligt at tænke over en resonansskabende handlingskraft, der markerer, orkestrerer, kanaliserer og forbinder intensive strømninger, som Foucaults dispositif. Det bliver muligt at forestille sig den operative funktion, der relaterer forskel til forskel og får strømme til at kommunikere uden en forudgående identitet (Fuglsang & Pedersen Michael, 2005, p. 269). Når maskinen tænkes som en begærsmaskine, tænkes den som en skabelon, der kanaliserer begær, producerer og driver begivenheder. Og når den tænkes som molær bliver det muligt at se de rigide sedimentære linjer eller kemiske formler, der producerer og binder rigiditet; en bevægelse mod gøren-det-samme (Massumi, 1992, pp. 101, 106).

Jeg betragter et Deleuze og Guattari-blik for begær, molære og molekylære processer som et produktivt supplement til governmentalitytænkningen, fordi det bevæger min opmærksomhed væk fra patologiserende individualiserende kræfter af overvågning og vurderinger, mod en forstørrelse af rod og midlertidighed og en anerkendelse af de aspirationer og intensiteter, håb og begær, som også er på færde (Grinberg, 2013). Et maskineri konnoterer for mig at se noget bevægeligt og mindre forudsigeligt end begrebet kvalitetsstyring. Deleuze skriver netop, at ethvert system eller regime først og fremmest lækker:

For me society is something that is constantly escaping in every direction ... It flows monetarily, it flows ideologically. It is really made of lines of flights. So much so that the problem for a society is how to stop it from flowing. For me, the powers come later (Deleuze, 2006, p. 280).

At tænke maskinisk er at anerkende og medtænke at de antagelser og sandheder som tages for givet i vores politiske tænkning er mere flydende og bevægelige end vi ledes til at tro (May, 2005, p. 127). Det er at søge alt dét, der undslipper⁵⁴. Det er for mig at se heri, det antiautoritære, mikropolitiske

⁵⁴ Det er væsentligt at medtænke at flugtlinjer og det der undslipper, ikke skal forstås sådan at noget kan træde over i en anden virkelighed eller sfære. Der er tale om

projekt ligger hos Deleuze og Guattari. Kombinationen af Foucault og Deleuze og Guattari gør det muligt at fokusere analysen for hvordan kvalitetsrapportering opstår i og formes i en social tekstur af kodninger og fikseringer, men også rod og bevægelighed; som skaber sprækker, opløsninger og forskydninger af styringen.

At gå efter balladen

Med begreber som territorialisering, de- og reterritorisering, molære og molekylære bevægelser og flugtlinjer, henter jeg således et begrebsligt univers, der kan supplere Foucaults begreber på måder, som ikke er ulig Dorte Staunæs (Staunæs, 2007) argumenter for at arbejde med subversive analysestrategier. Staunæs argumenterer for at supplere governmentalitytilgangens kritiske og mistænksomme læsninger ved at gå efter balladen; jeg kunne tilføje: deterritorialiserende molekylære flugtlinjer. Staunæs lader sig inspirere af balladebegrebet hos Butler og bruger det for skrive sig ud af de konnotationer, som modstandsbegrebet giver. Fra traditionel organisationslitteratur (hvor modstand skal overkommes); fra empowermentlitteratur (hvor modstand er noget nogle gør mod magten, som skal fejres i en modmagtsforestilling); og associationer til psykodynamisk litteratur hvor modstand er individuel fortrængning (Staunæs, 2007). Deleuze og Guattari bruger nu gerne begrebet modstand og i Foucaultreceptionen fremhæves ofte at modstand kan bruges som kemisk katalysator, der gør det muligt at fremkalde styringsteknologier og få øje på magtrelationer (Kofoed, 2007, p. 101). Men jeg ser i lighed med Staunæs en fare for at producere binariteten underkastelse/modstand på måder, som måske ikke er produktiv. Der er i min optik ikke nødvendigvis konflikt mellem begær, normativitet og tilblivelse, ligesom det også er agens at artikulere sig selv i relation til normer. Et blik for deterritorialiserende ballade og molekylære flugtlinjer hjælper til at undgå at analysen genspiller den trope af magt og frihed, som Foucault kaldte den repressive hypotese (Foucault, 1991a). Hos Deleuze og Guattari står magt og ordninger netop ikke først, men mylder og rod. At gå efter balladen kan i min afhandling ses som en analytisk bestræbelse på at medtænke den dirrende vitalitet, der skaber spændinger og på en og samme tid skaber det molære og truer med at deterritorialisere, omvende og tilintetgøre allerede

bevægelser og produktioner som kommer fra den virtualitet, hvorfra de aktualiseres (May, 2005, p. 128).

sedimenterede ordninger. I lighed med Staunæs ser jeg ballade som subjektiveringens produkt; jeg kunne også med henvisning til Kants tilføje: et tegn på at der både er tvang og frihed i det sociale (Rothuizen & Togsverd, 2015).

Maskinerier og subjektivitet

Deleuze og Guattari leverer overordnet en tænkning, hvori der som Todd May formulerer det, ikke er grund til at privilegere subjektet over andre agenter og liv, ligesom der ikke er grund til at se bort fra det (May, 2005, p. 24). Individer tænkes som lokale nodalpunkter, der gennemkrydses af specifikke konfigurationer af maskiner, som over tid skaber en fornemmelse af identitet. Individer og kontekster plugger sig ind i eller stiller deres molekyler til rådighed for de mange molære maskiner som gennemkrydser dem på et givent tidspunkt, og styrker eller svækker på den måde maskiner og begær (Krejsler, 2013c, 2014). Kvalitetsmaskineriet afhænger eksempelvis af at pædagoger og ledere plugger sig ind i det ved at søge at få styr på pædagogikken, forældrenes besvarelser og systematikken i kvalitetsarbejdet.

At Deleuze og Guattaris ontologi ikke er centreret om menneskelige perceptioner eller orienteringer, betyder imidlertid ikke at individuelle kroppe eller tanker ikke handler eller reagerer på de forskellige maskiner, som territorialiserer dem og underkaster dem kodende bevægelser. Birgit og Ulla reagerer på læringsbegæret og forbinder sig til et småbørnspædagogisk begær efter at skabe et pædagogisk rum, hvor børn først og fremmest må være børn i egen ret, hvor legen, børnenes kultur og egenaktivitet vægtes højt. Investeringer i begær muliggør realisering af forskellige former for subjektivitet, afhængigt af de konfigurationer af maskiner som et individ forbinder sig til eller gennemkrydses af over tid (Krejsler, 2013c, pp. 1155–56). Som jeg skal vise i afhandlingens analyseafsnit er mit materiale fuld af kontinuerlige brydninger mellem kræfter og begær og vi kan, som Krejsler også påpeger (Krejsler, 2013c), tænke maskineriet som mere eller mindre grovmasket eller finmasket. Der opstår både åbne eller stramme rum for forskellige aktørers handlingskræfter, sprækker og læk som individer kan forbinde sig til eller ikke forbinde sig til. At tænke subjekter som engagerede i maskiniske processer indebærer således en tænkning hvor vi måske nok kan påvirke vores verden, men vi er også altid allerede indfiltret i temporære

bevægelser, der rækker ud over os. Det er en tilgang som udfordrer forestillingen om det menneskelige subjekt som ”the universal operator of all transformations”, helt på linje med Foucaults intellektuelle projekt (Foucault, 1991b, p. 70)⁵⁵. Pointen er imidlertid ikke at erstatte en type agens og handlekraft med en anden og eksempelvis hævde at subjektive oplevelser, intentioner og fortolkninger ikke findes⁵⁶. Pointen er analytisk: at udvide mit og læserens blik på omfanget og karakteren af handlekræfter, der får ting til at ske⁵⁷. Ved at tænke maskinisk og rhizomatisk; i forbindelser, konjunktioner, flerhed og forskel prøver jeg at ændre på, hvad vi almindeligvis betragter som forgrund og baggrund, sådan at jeg kan se andet eller mere: Begær, materialitet, flerhed, rod, bevægelighed og derfor også muligheder for at manøvrere.

Rhizomatiske kortlægninger

Ved at plugge Deleuze og Guattari ind i min forskningsmaskine, har jeg fundet en måde at tilgå det metodiske dilemma, det er at tegne op og kortlægge, samtidig med at jeg ønsker udfordre retning, flow og det politisk/etiske arbejde maskineriet gør (Coleman & Ringrose, 2013b, p. 125). En sidste deleuziansk figur, der skal supplere mit arbejde med at ”work tge

⁵⁵ Foucaults brede forståelse af *techné* deler denne kritiske kapacitet mod menneske/ikke-menneske opdelinger med Deleuze and Guattari’s maskin-begreb (Altamirano, 2014, p. 14)

⁵⁶ Jeg mener det her er væsentligt at notere sig at min interesse for hvordan subjektivitet bliver til er en analytisk interesse og privilegering af hvordan subjektivitet formes og praktiseres. Der er altså ikke tale om at jeg påstår at subjektet ikke findes eller at alting er diskursivt konstrueret (for en diskussion af denne problematik se eks. Søndergaard & Højgaard, 2010, p. 319). Pointen er at undersøge hvordan subjektivitet og kategorier er gennemkrydset af historisk specifikke viden-styringer og altså ikke kan adskilles herfra.

⁵⁷ Det er en tilgang som minder om hvad Dorte Marie Søndergaard og Lis Højgaard betegner som en analytisk interesse for multimodale konstitueringsprocesser og konstitueringseffekter (Søndergaard & Højgaard, 2010, p. 316). Med begrebet multimodal konstitueringsanalyse søger Søndergaard og Højgaard, primært med inspiration fra Karen Barad, at strække teoretiske tvister mellem poststrukturalistiske og nymaterialistiske positioner om hvorvidt diskurs eller materialitet skal have analytisk forrang, i retning af en tilgang, hvor de søger at sætte det empiriske materiale i forgrunden for afgørelser om hvilke handlingskræfter, som skal vægtes i analysen (Søndergaard & Højgaard, 2010, p. 316). Som jeg ser det, vil sådanne afgørelser dog altid være tonet af den analytiske interesse.

lines” er rhizomet. Rhizomet er i Deleuze og Guattaris tænkning et begreb som etymologisk trækker på begrebet *rhizo*, som betyder forbinde, og på den biologiske term *rhizom* som er betegnelsen for et underjordisk rodsystem, der bevæger sig horisontalt og i stadig nye retninger og skud. Et rhizom er således et relativt vildtvoksende netværk af forbindelser uden ét organiserende centrum. Deleuze og Guattari beskriver det også som bestående af konjunktioner og forbindelser: der er altid et ”og” og et ”og” og endnu et ”og” (Deleuze & Guattari, 2013a, p. 25). At tænke rhizomatisk i analysen indebærer, at jeg søger at tænke i processer og forbindelser der fungerer i samtidighed og sammenfiltrethed (Sellers, 2013, p. 11). Jeg kan begynde midt i hvordan kvalitetsrapportering gøres, og derfra følge linjer, forbindelser, forskydninger og knudepunkter. Jeg har sigtet efter at kortlægge med mange dimensioner, handlingskræfter og linjeføringer og tænke kvalitetsmaskineriet som flerdimensionelt. Som bestående af molære maskiner, der kanaliserer begær på tværs af lokale kontekster og begivenheder og dermed skaber en hvis regularitet på tværs af (mikro)politiske bevægelser, aktualiseringer og forskelle, men også af molekylære deterritorialiserende bevægelser, der arbejder på tværs, underneden, i revner og sprækker.

At tænke rhizomatisk passer fint med Foucaults seismografiske følsomhed⁵⁸ og governmentalitytænkningens antagelse om, at ikke at tage udgangspunkt i en enkelt kraft eller oprindelsessted som kan tilskrives kausalitet. Det mikropolitiske finder sted gennem en flerhed af handlinger og agenter og det er derfor heller ikke let at afgøre hvem der tilpasser og hvem der implementerer hvilke rationaliteter eller styringsteknologier, hvorfra og hvorhen (Wright, 2011, p. 20). At tænke kvalitetsrapporterings-praksisser rhizomatisk og som maskinerier rummer som jeg ser det en teoretisk forståelse af politik, subjektivitet og handling, som på en og samme tid kan udgøre et alternativ til implementeringstilgangen, modvirke at videnstyringsteknologier-subjektivitet bliver til lineære, rene og pæne tretrinsraket og give blik for sammensathed og en mangfoldighed af handlingskræfter. Jeg kan betragte styringspraktikker som hybrider eller koaguleringer af forskellige tænkninger og praksisser, der er præcis lige så myldrende, forskellige og rodede som alt andet.

⁵⁸ Begrebet seismografisk stammer fra Deleuze, der om Foucault skriver: *Great thinkers are somewhat seismic* (Deleuze, 1992, p. 159)

En sidste opsamlende pointe er vigtig. Viden-styringsrelationer, sedimentære linjer og molære maskiner er relevante og væsentlige at forholde sig til – kritisk og mistænksomt – fordi de er politisk relevante. Men pointen med at supplere Foucault med Deleuze og Guattari er også en onto-politisk (Law, 2004) bestræbelse på skabe en forskningsfortælling, der viser hvordan der også er grænser for styringen. Hvordan den bøjer af, lækker eller på alle mulige ikke-rationelle, ikke-lineære, ikke-intenderede måder filtrer sig sammen med lokale dagsordener, begær og rationaliteter. Ordninger og magt ikke er alt og skal derfor ikke have al taletid. Det der gør sedimentære linjer og molære maskiner rigide, er netop ikke at de ikke afbrydes og lækker, men at vi tænker om dem at de er rigide og de præsenterer sig sådan (May, 2005, p. 135). At kortlægge rhizomatisk er derfor en kulturkritisk manøvre. Jeg ser det som en multipliceringsstrategi, der gerne skulle bidrage til at raffinere kortet, sprede og pluralisere blikket. Og gøre det muligt at tænke over ”how might one live”.

Teselskab

Vi er til fødselsdag hos Vega og jeg sidder i stuen, hvor en del af de 2-3 årige er. De går ombord i legetøjet, Jens og Simon har fundet en pistol, der skyder bløde kugler op i luften, men Joakim er også interesseret i den og Ida og Viktor kommer til. De strides noget om kugler og skydere og de andre ting i stuen. Karen sidder i nærheden, lader meget af tovrækkeriet være, kigger på mig og siger at det tager bare lang tid at lære at dele. Hun går et øjeblik med Frederik i hånden og vi skyder videre. Efter en kort stund kommer Karen og Frederik tilbage med en kuffert og Ida er der straks. Karen rasler med kufferten: "Prøv og hør, hvad tror I der er i den?" Ida griber ud efter den. Karen siger med rolig stemme. "Se Ida, nu er det lige mig der har den. Om lidt skal vi se hvad der er i." 3-4 børn samles om kufferten, Karen holder den frem, ryster den, lytter til den og gør store store øjne. Intensiteten omkring hende stiger. Ida griber ud igen. Karen gentager sin besked. "Nu er det lige mig der holder den. Om lidt får du den". Jeg sidder og skyder kugler med Viktor og Freja, men kan høre Karen pakke kufferten ud. "Prøv og se nogle fine fine kopper, som er så skrøbelige. Se forsigtigt forsigtigt laver vi teselskab. Her er en kop til dig Frederik, og her er en kop til dig og her er min kop. Den drikker jeg af. Vil du også hælde te op i min kop? Forsigtigt forsigtigt.." Freja og Viktor går hen til hende, lader kuglerne og pistolen ligge. "Nå vil I også have lagkage?" spørger hun. "Hvor var det dejligt I kunne komme til vores teselskab.". Et barn siger noget, jeg kan ikke høre hvad. Karen siger "nej... det er rigtigt. Det er VEGAs fødselsdag. Det her er bare noget vi leger. Det er nemlig rigtigt."

Kapitel 6. Hvordan maskineriet kortlægges – analytiske snit og empirigenererende greb.

I forrige kapitel var teoretiske og metodologiske diskussioner i forgrund for min redegørelse for, hvordan jeg i afhandlingen har opbygget en forskningsmaskine, der hjælper mig til at kortlægge kvalitetsmaskineriet. I dette kapitel træder de teoretiske diskussioner i baggrund til fordel for mere metodiske overvejelser og redegørelser. Jeg redegør for hvordan jeg har etableret afhandlingens analytiske snit, for de metoder og greb jeg har plugget ind i min forskningsmaskine for at generere empirisk materiale, der kunne bruges til at skabe viden. Jeg redegør desuden for de etiske overvejelser, jeg har gjort mig gennem arbejdet med at konstruere min forskningsmaskine, fra de første bevægelser til analysearbejdet og formidlingen.

Afhandlingens analytiske snit

Mødet med kvalitetssamtaler og kvalitetsrapporter i aktion i sommeren 2012, gjorde mig optaget af at anlægge en forskningsstrategi, der gjorde det muligt kortlægge de sammensatte sammenhænge, der gør kvalitetsrapportering mulig og forstå hvad det er for et arbejde kvalitetsrapporter gør. Hvordan fungerer de? hvad sætter de i gang? og hvad forbindes de med, når kvalitetsrapportering praktiseres? Jeg besluttede mig således for at etablere to analytiske snit i afhandlingen og anlagde dermed afhandlingens overordnede metodiske strategier: En analytisk dimension kalder jeg *I maskinrummet*. Her undersøger jeg kvalitetsrapporter som instrument og teknologi og det vil sige som en teknisk anordning og arrangement, der repræsenterer, kategoriserer, indretter og problematiserer småbørnspædagogik, barn og pædagog på specifikke måder. Afhandlingens andet analytiske snit baserer sig på etnografiske undersøgelser af kvalitetsrapportering, og kan findes i afhandlingens del 3, som jeg kalder *Kvalitetsmaskineriet på arbejde*. Jeg har som

en nomade⁵⁹ på rejse søgt at følge kvalitetsrapporterne rundt i kvalitetshjulet for at finde ud af hvad de sætter i gang, hvad de forbinder sig til og hvordan pædagog, småbørnspædagogik og barn aktualiseres i relation til dem.

Begivenhedsgørelse som analytisk strategi

Afhandlingens analytiske snit er gennemgående tænkt som forskellige måder at begivenhedsgøre kvalitetsrapportering som teknologi og praksis. At begivenhedsgøre er en helt central analytisk strategi hos Foucault, der gør det muligt at udfordre naturaliseret viden og etablerede sandheder, og en for sikker tiltro til historiske konstanter og entiteter (Foucault, 1991c, 1997a). Foucault beskriver selv sin analytiske strategi som en *"procedure of causal multiplication [that] means analyzing an event according to the multiple processes which constitute it"* (Foucault, 1991b, p. 76 min tilføjelse). Han arbejder i reglen begivenhedsgørende i diakrone bevægelser gennem sine genealogiske analyser, der kortlægger brud og sedimentære linjer og derved peger på en specifik viden-styrings singularitet og historiske specifitet. Jeg har i denne afhandling afgrænset mig fra genealogiske analyser, men adapterer begivenhedsgørelse og kausal multiplicering⁶⁰ i synkrone horisontale bevægelser, stærkt inspireret af Deleuzes rhizomtænkning. Kausal multiplicering indebærer her at søge blik for de sammensatte sammenhænge hvori ting sker; for de forskellige handlingskræfter der støder sammen, bøjer af og skaber småbørnspædagogik, kvalitet, pædagog og barn mellem tvang og

⁵⁹ Jeg bruger ikke betegnelsen nomade om min forskerposition, men om min analytiske tilgang. Nomade-begrebet stammer fra Deleuze og Guattaris *Tusind Plateauer*. I bogens totalitarismekritik idealiseres nomaden, fordi nomaden bevæger sig mellem punkter, ikke slår sig ned og besinder sig på et bestemt sted, med nogle bestemte vilkår og sandheder. *Nomadisk tænkning* inspirerer til søge at arbejde midt i, kortlægge og forstørre det molekylære og deterritorialiserende, alt dét, der bevæger sig på tværs af, under, i mellemrummene og sprækkerne af sedimentære linjer i en eksplicit bestræbelse på at bryde og forstyrre grænser, opdelinger og indhegninger og skabe mere åbne rum (Cole, 2013, p. 224; Coleman & Ringrose, 2013a, p. 15; Deleuze & Guattari, 2013a, pp. 380–81). Pointen er altså ikke at jeg som forsker postulerer en privilegeret neutral position, at jeg kan vriste mig fri af tid og sted, men snarere at jeg analytisk søger at gøre kvalitetsrapportering til noget andet, ved både at gå efter dets ordninger og efter balladen.

⁶⁰ Foucault beskriver kausal multiplicitet som en *"procedure of causal multiplication [that] means analyzing an event according to the multiple processes which constitute it"* (Foucault, 1991b, p. 76).

ballade ⁶¹. Det er en tilgang som inviterer til at begynde midt i, ved begivenheden, ved det singulære og partielle, og spore de måder noget aktualiseres og kunne aktualiseres anderledes (Coleman & Ringrose, 2013a, p. 10). Jeg har således arbejdet med mit empiriske materiale som bestående af små flydende øer eller tærskler, og laver en form for horisontal kartografi, hvor jeg optegner relationer mellem det molære og molekylære, mellem viden-styringsrelationer og de begærsmaskiner, som former og producerer de sammensatte sammenhænge (Deleuze & Guattari, 2013a, p. 125). Tanken er at jeg ved at opridsse begivenheden, udlede dens singulariteter og uddrage dens hastigheder og rytmer, kan lirke ved kvalitetsmaskineriets vidensformationer, og give liv og betydning til molekylære ballader og bevægelser (Fuglsang & Pedersen Michael, 2005, p. 273).

De to analytiske snit skal ikke betragtes som niveauer, der fremstilles efter deres betydning eller mere eller mindre direkte forbindelse til pærevællingen. Der er snarere tale om folder eller analytiske greb ⁶² på forskellige aktualiseringer, som arbejder i forhold til hinanden. Kortlægning er ifølge Deleuze en aktivitet, der handler om at identificere blokader og gentagelser, men også om at skabe mange indgange, sådan at kortet kan vendes om, skilles ad og producere møder, der støder op imod eller bevæger sig igennem blokader og gør det umuligt at vende tilbage til det samme (Mazzei, 2013, p. 102). Jeg søger, gennem konstellationen af afhandlingens analytiske snit, at etablere forskellige indgange, der gør det muligt at tune ind på produktionen og flowet af praktikker, tekster og figurer, som bevæger sig og forbindes på tværs af forskellige kontekster, og som jeg analytisk konstruerer som kvalitetsmaskineriet.

Jeg bruger således de to snit i mine nomadiske bestræbelser på at gøre dét Foucault kalder ”working the grounds”. Jeg bevæger mig i analysen på tværs af og ind imellem forskellige materialer, dimensioner og lokaliteter og mine

⁶¹ ”From one map to the next,” skriver Deleuze “it is not a matter of searching for an origin, but of evaluating displacements. Every map is a redistribution of impasses and breakthroughs, of thresholds and enclosures, which necessarily go from bottom to top” (Deleuze, 1997, p. 61).

⁶² Foucault pointerer i en af sine mere metodeorienterede tekster *Question of Method* at et politisk program, en teknologi, eller en lov er lige så meget udtryk for en realitet som den institution der indlejrer den, underkaster sig den eller modsætter sig den (Foucault, 1991c, p. 81). Blot er det forskellige former.

analytiske bevægelser former efterhånden et rhizom⁶³. Pointen er at jeg, ved at bevæge mig midt i, kan spørge til de sammensatte sammenhænge, sedimentære linjer og begærsmaskiner, der i relation til kvalitetsrapportering gøres og omgøres henover lokaliteter.

I maskinrummet - den analytiske konstruktion af kvalitetsrapporten som styringsteknologi

I det følgende kommer en redegørelse for hvordan afhandlingens analytiske snit er etableret, altså for hvordan jeg konkret har arbejdet som forsker med at generere empiri og frembringe analysen.

Oplevelsen af hvordan kvalitetsrapporterne, deres tal, kategorier og problematiseringer sad med ved bordet i kvalitetssamtalerne har været afgørende for, at jeg blev optaget af analytisk at konstruere hvordan kvalitetsrapporten er skruet sammen som teknologi: Hvad det er for småbørnspædagogiske virkeligheder, kategorier og subjektiviteter de forudsætter og får til at træde frem? I relation til disse analyser har jeg udviklet et analytisk maskineri af blikke og måder at stille spørgsmål til materialet, som har været gennemgående i alle afhandlingens analyser, om end med forskellig vægtlægninger. Jeg har benyttet mig af nogle af de raffineringer og analytiske operationaliseringer af især Foucaults begreber og tænkninger om magt, viden og subjektivering som er udviklet i de dele af governmentalityreceptionen, der vægtlægger analyser af mikropolitiske processer. Jeg har arbejdet med inspiration fra Carol Bacchis raffinering af problematiserings-begrebet som analytisk udgangspunkt (Bacchi, 2009, 2010, 2012) og Michel Deans praksisregimeanalyse. Jeg fokuserer analysen på tre styringsdimensioner; styringens *techne*, dens *episteme* og dens *etos* (Dean, 2006, p. 55). Kvalitetsrapporternes *techne* forstår jeg i brede termer som “a practical

⁶³ Min forskningsstrategi minder således af den tilgang policyantropologerne Shore og Wright kalder ”studying through” (Wright, 2011). Heri ligger at antropologen, der ønsker at kortlægge eller optræfle emergensen af nye styringssystemer og magt-videninformationer og søger at begribe hvordan de får betydning i menneskers levede liv, må følge denne praksis i flere sammenhænge, i forskellige lokaliteter. Strategien er at studere styringens specifitet og partikularitet ved også at medtænke relationer med begivenheder i andre rum (Wright, 2011, p. 27).

rationality governed by a conscious goal.”⁶⁴ (Faubion & Rabinow, 2000, p. 364). Jeg konstruerer analytisk kvalitetsrapporternes *episteme* forstået som de sandheder og den viden, som udsiger hvad fænomener og ting er (Altamirano, 2014, pp. 15–16), herunder hvordan småbørnsinstitution, pædagog, barn og kvalitet problematiseres. Endelig konstruerer jeg kvalitetsrapporternes *etos* og *telos*: de ultimative hensigter, utopiske mål og begær som ser ud til at blive drevet frem gennem kvalitetsrapportering. Mere konkret er materialet i første omgang læst med fokus på: Problematiseringer – hvad udpeges som problem, som kræver viden og styring? Hvilke teknikker (techne) betjener styringen sig af? Hvilke forudsættes og nødvendiggøres? Hvilken viden (episteme)? Hvordan indhegnes og afgrænses pædagog, kvalitet, barn, småbørnspædagogik? Hvad kendetegner observationspunktet? Hvilken etos og telos kan konstrueres? Og hvilke subjektpositioner udpeges og muliggøres?

Derudover har jeg i analyserne søgt efter *brud*, *diskontinuitet* og *ustabilitet* og modsætninger. Jeg har spurgt til hvad der blokeres og andetgøres? Til hvad der forsøger at få rod og etablere sig hen over de forskellige rapporter? Og til hvilke linjer eller figurer der overlever? Analyserne af kvalitetsrapporten som instrument kan læses i kapitel 7 og 8.

Kvalitetsmaskineriet på arbejde – afhandlingens etnografiske snit

I min teoretiske forståelse ligger en grundantagelse om at magt er produktiv og ikke kan besiddes. Derfor må den studeres der hvor den findes og praktiseres – helt konkret - og d.v.s. i sin singularitet og specifitet - i handlinger og teknologier (Dean, 2006; Foucault, 1991a, 1991c; Walters, 2012). Foucault selv havde i alle sine arbejder en stor analytisk opmærksomhed på detaljer; nidkære studier af de teknikker, praktikker, vidensformer og operationer magt udfolder sig igennem, men han lavede ikke

⁶⁴ I et interview fra 1982 med Paul Rabinow om arkitektur, argumenterer Foucault for at vi kunne drage nytte af at arbejde med et bredere teknologi-begreb. Foucault siger: “government is also a function of technology: the government of individuals, the government of souls, the government of the self by the self...” (Faubion & Rabinow, 2000, p. 364).

etnografiske undersøgelser. Jeg har imidlertid fundet etnografiske undersøgelser velegnede, når man som jeg gerne vil lave mikropolitiske undersøgelser og undersøge *hvordan kvalitetsrapportering går til* - helt konkret og detaljeret. Afhandlingens andet analytiske snit baserer sig på etnografisk feltarbejde i to dagtilbud, men jeg har også genereret etnografisk materiale gennem samtaler, interviews og møder i forvaltningen, ved at interviewe og deltage i møder i BUPL, ved at deltage på konferencer og i byrådsmøder.

Etnografiske metoder er relevante, fordi jeg antager at kvalitetsrapporternes måder at overtale, rammesætte og indrette småbørnspædagogik ikke umiddelbart kan ses, men at handlinger på handlinger, mylder og ballade kan erfares og fremanalyses på baggrund af en analytisk konstruktion af, hvordan pædagoger og ledere konkret forholder sig og hvad de retter deres opmærksomhed mod, når kvalitet skal dokumenteres (Hastrup, 2003, pp. 24–25). Detaljerede etnografiske undersøgelser er velegnede til at give indblik i hvordan magt, viden og styring udfolder sig som vedvarende magtfulde mikroprocesser, der forbinder forskellige aktører, materialiteter og teknologier i en overtalende sammensat praksis (Wedel, 2005, p. 31). Men fordi etnografien som metode og forskningstilgang netop udmærker sig ved at være bevægelig i forhold til menneskers liv og verden, egner den sig også til at give indblik i det rodede, i sammenfiltrethed, i det akavede og ustabile, som aldrig finder vej til de endelige kvalitetsrapporters pænt opsatte sider. En meget væsentlig grund til, at jeg har lavet et relativt langvarigt feltarbejde, er at jeg herigennem har kunnet lave beskrivelser af konkrete relationer, begivenheder og situationer, der kan hjælpe til at producere alternative fortællinger og repræsentationer af kvalitet og kvalitetsrapportering, end de, der gives i kvalitetsrapporter og kvalitetsmaskineriet. Gennem feltarbejdet har jeg kunnet få indblik i de produktive og overraskende kvaliteter som opstår i møder mellem forskelle, bevægelser og kategorier, hvilket har kunnet bevæge analysen og tænkningen ud over teoretiske forudindtagelser (Biehl & Locke, 2010, p. 318; Renold & Mellor, 2013, p. 28)⁶⁵. Jeg betragter således mit etnografiske feltarbejde som en central ontopolitisk strategi i mit rhizomatiske

⁶⁵ Biel og Locke beskriver Deleuze som en etnografisk lanterne (Biehl & Locke, 2010, p. 317), der inviterer til etnografisk arbejde som kan hyld vitalitet, mylder og de måder hvorpå sociale felter vedvarende lækker og transformerer sig (magt og viden desuagtet) og de mellemrum, mellemsteder, plastiske og åbne ufærdige måder liv former sig (Biehl & Locke, 2010, p. 318).

kortlægningsarbejde hvor kvalitetsmaskineriet kortlægges som både orden, ordninger og sedimentære linjer (dispositifet); og mylder, rod og ballade og sammenfiltrethed i sammensatte sammenhænge. Grinberg skriver meget rammende for min både-og-tænkning:

Ethnographic fieldwork in this frame enables us to approach the apparatus in its singularity: the process of regulation, the conduct of conduct as well as the lines of fissure and fracture, taking account of the molar, the molecular and the desire (Grinberg, 2013, p. 203).

Valget af Foucault og Deleuze, men også valget af et analytisk felt som ikke foregår ét sted, gøres af ét folk eller én befolkningsgruppe, betyder imidlertid at jeg også bøjer og strækker centrale præmisser i etnografien, begyndende med feltarbejdet. Hvor det antropologiske feltarbejde historisk har været kendetegnet af en bestræbelse på – og et ideal om – at forskeren lader sig synke ind i den praksis, hun gerne vil følge, ”ind i verden”, som Kirsten Hastrup formulerer det (Hastrup, 2003), har jeg lavet flerstedet feltarbejde⁶⁶. Jeg er nogle gange blevet et sted for en tid, knyttet bånd og lært hvordan man gør her. Nogle gange er jeg vendt tilbage. Men jeg har også hele tiden bevæget mig til nye steder og sammenhænge, hvor jeg kunne lære nyt og blive i stand til at konstruere kvalitetsmaskineriet, dets bevægelser og grænser. Min analytiske interesse for at konstruere kvalitetsmaskineriet som sammensatte sammenhænge, der rækker ud over det enkelte subjekt, ud over lokale forbindelser, indebærer også at jeg strækker og bøjer min forskningsmaskine i forhold til typiske kvalitative eller antropologiske erkendelsesinteresser. Mit analytiske fokus er ikke på det enkelte subjekts oplevelser, intentioner og fortolkninger. Jeg arbejder med en analytisk interesse, hvor meningsfuldhed er noget jeg konstruerer gennem et møjsommeligt analytisk arbejde med at kortlægge dét, der foregår konkret, snarere end noget der primært er knyttet til fortolkende subjekter (Mazzei, 2013, p. 108). Pointen er ikke at hævde, at pædagoger ikke fortolker og skaber mening i deres verden, eller at denne er

⁶⁶ Termen flerstedet feltarbejde er oprindeligt introduceret af en af den moderne antropologis store fædre, George E. Marcus, der i en indflydelsesrig oversigtsartikel fra 1995 (Marcus, 1995) beskriver flerstedet feltarbejde som en ny metodologisk tendens i antropologien. Flerstedet feltarbejde er en samlebetegnelse for antropologiske studier der har det tilfælles, at de udfordrer den konventionelle etnografis intense leven sig ind i en enkelt lokalitet og kulturel logik eller entitet, for i stedet at undersøge cirkulationer af kulturelle betydninger, objekter og identiteter i bevægelige tid/rum (Marcus, 1995, p. 96).

uinteressant. Pointen er simpelthen at se noget andet. Det er en tilgang som bøjer og strækker etnografien over i en immanent, eller flad ontologi, som nogle gange betegnes som post-kvalitativ (Lather & St. Pierre, 2013; Maclure, 2013).

Hvorfor to dagtilbud?

Jeg har lavet mit feltarbejde i tilknytning til to dagtilbud (jeg kalder dem Øst og Vest) som begge er valgt, fordi de kan siges at være ganske almindelige. Begge har som alle andre dagtilbud i kommunen været igennem ganske omfattende omlægninger og besparelser og var, da jeg påbegyndte mit feltarbejde ved at finde deres ben i det, som lederne sagde. De havde ikke en samlet strategi og etableret praksis for hvordan småbørnspædagogik skulle dokumenteres i termer af effekter og resultater, og havde i forbindelse med kvalitetssamtalerne i 2012 – som størstedelen af kommunens øvrige dagtilbud – fået til opgave at arbejde med at opstille mål for pædagogikken i den pædagogiske læreplan, sådan at de kunne komme til at dokumentere hvad der virker. De to dagtilbud stod altså overfor at arbejde med at finde måder at leve op til den viden-styring kvalitetsrapporterne forudsætter: måder at styre og vide, måder at opstille mål og kategorier, ligesom de havde forpligtet sig på at udvikle kvalitet med udgangspunkt i viden om hvad der virker. Jeg kunne altså forvente at møde kvalitetsrapporter, deres tal og kategorier som performative handlingsagenter her, formentlig i brydninger og spændinger med andre begærsmaskiner og kategorier. Men jo også kompromiser, modsætninger, brydninger, rod og besvær.

Der er to sammenhængende grunde til at jeg har valgt at lave feltarbejde i relation til netop to dagtilbuds kvalitetsrapporteringsarbejde. Strategien hænger dels sammen med min teoretiske antagelse om at magt-viden-forbindelser virker ved at handle på handlinger, altså at tilrettelægge, rammesætte og strukturere individer og institutioners frihedspraksisser og mulighedsrum. Friheden til decentralt at finde veje til at indfri kommunens børn og ungepolitik er netop helt central i den kommunale styringsfilosofi. Med en sådan teoretisk forståelse er det væsentligt at vise *at* der er – men også *hvordan* der er - genkommende figurer og begær på tværs af lokaliteter. Men det er også væsentligt at pege på lokale forskelle og måder at finde veje, pragmatiske løsninger og kompromiser i de måder hvorpå

kvalitetsmaskineriet forbindes konkret til en specifik praksis og lokalitet (Levinson et al., 2009, p. 788). Derudover følger jeg to dagtilbud som led i en samlet forskningsstrategi, som skal hjælpe mig og læseren til at få blik for det strategiske kvalitetsarbejde i de to dagtilbud som eksotisk, mystisk og påfaldende (i modsætning til selvfølgeligt og naturligt). Min strategi kan tænkes som en form for kontrastering (Ehn & Löfgren, 2006, p. 165), hvor jeg bruger empirien fra den ene sammenhæng til at opdage spændingsfelter, orden og ordninger, rod og ballade. Det hjælper mig til at bevæge mig mellem nærhed og distance og til at arbejde med etnografisk og seismografisk sensibilitet, en kritisk og spørgende tilgang, som behandler det velkendte som fremmed og mystisk (Wright, 2011, p. 15).

Working the lines – om at få adgang

Min første strategi i relation til mit feltarbejde, var at holde et møde med dagtilbudslederne hvor jeg fik dem til at gennemgå deres planer for hvordan kvalitetsarbejdet skulle foregå i nærmeste fremtid. Planen var at give lederne ordentligt indblik i min forskningsinteresse og få dem til at invitere og guide mig til relevante møder og begivenheder. Det viste sig imidlertid hurtigt at være en dårlig strategi. I begyndelsen af mit feltarbejde oplevede jeg flere gange at der var fundet møder og begivenheder sted, som jeg ikke var inviteret til: Efter et møde med en af dagtilbudslederne skrev jeg i min feltdagbog:

Adgang er en svær ting! Jeg synes jeg har tænkt på, sagt, skrevet og bedt om at få lov at være med til alt hvad der har med kvalitetsrapportering, målbeskrivelser og LUP at gøre. Og så oplever jeg alligevel nu for 3. gang at informanter fortæller om møder hvorom de siger: *"nej guud, det skulle du jo have været med til!! Vi sad lige netop og talte om..."* Hvorfor inviteres jeg ikke? Er de nervøse og forbeholdne? Fordi de ikke kender mig eller fordi temaet er lidt farligt? Har de mig simpelthen ikke inde på nethinden, fordi de ikke kender mig? Forstår de mit projekt og hvad det er for en viden, jeg gerne vil have? Eller forstår de ikke helt min forskningsstrategi? (Feltdagbog Vest, oktober 2012)

Som man kan se i ovenstående overvejer jeg meget og meget her i opstarten af mit feltarbejde. Undtagen lige dén mulighed, at jeg simpelthen bare ikke er inde i bevidstheden hos pædagoger og ledere! Min tænkeskrivning i feltdagbogen fik mig imidlertid til at skifte strategi. Jeg besluttede mig for at

følge alle ledelsesmøder det næste halve år, og derfra søge hen, hvor kvalitetsmaskineriet kunne tænkes at være på arbejde. Det betød at jeg arbejdede med en bred tilgang, hvor jeg observerede mere end det, der umiddelbart var relevant og meget mere, end jeg har kunnet bruge. Til overblik har jeg lavet en oversigt over de interviews og observationer, jeg har lavet i arbejdet med afhandlingen, som er at finde i Bilag 1. Som man kan se af oversigten har jeg genereret et stort materiale, hvor jeg har måttet træffe betydelige fravalg i analyseprocessen. Jeg oplever imidlertid at fordelene ved at lave en relativt bredt indstillet forskningsmaskine har været mange. Jeg fik for det første et godt kendskab til de to ledelses- og personalegrupper, til deres historie og baggrunde – og de fik kendskab til mig, hvilket kunne mærkes ved at især lederne talte frit og tillidsfuldt, indviede mig i vanskelige situationer og spurgte mig til råd om ting, de formodede, jeg havde en særlig viden om. For det andet bragte det mig i en position, hvor jeg selv kunne prioritere og vælge ud i hvad der var relevant, og hvad der ikke var det i forhold til min vidensinteresse. Det viste sig ikke sjældent, at samtaler, begivenheder og spændinger som i grunden ikke havde med kvalitetsrapportering at gøre, alligevel skulle få betydning.

Fokus for observationerne

Konkret har jeg søgt at følge de helt specifikke begivenheder eller sammensatte sammenhænge, hvor pædagoger og ledere er i gang med det *strategiske* arbejde med at beskrive, udvikle og vidensbasere pædagogik i relation til kvalitetsrapporternes dokumentationer af effekter og resultater. Jeg understreger at fokus for mit feltarbejde er det strategiske arbejde, fordi jeg specifikt er optaget af kvalitetsstyringbestræbelser som de udfolder sig. Det er altså ikke i første omgang det levede liv blandt børn og voksne, hvor pædagoger og børn udfolder viden-styring, som interesserer mig, men de mere strategiske bestræbelser på at vide og styre småbørnspædagogik, pædagog og barn i bestemte, mere eller mindre eksplicite retninger; de taktikker, vidensformer og strategier som anvendes for at komme derhen.

Jeg har primært bragt mig i nærheden af dette strategiske arbejde ved at deltage på ledelsesmøder og på internater hvor ledelsesgrupperne har skullet beskrive den lokale udviklingsplan, beslutte sig for og igangsætte kvalitetsudviklingsinitiativer i personalegruppen. Jeg har deltaget på

personalemøder og -dage, siddet med når udvalg og arbejdsgrupper har mødtes om kvalitetsdokumentation og -udvikling. Jeg har fulgt de projekter og indsatser som sættes i gang; og jeg har fulgt arbejdet frem mod en ny kvalitetsrapport og endelig deltaget i kvalitetssamtaler igen i forsommeren 2014⁶⁷.

Konkret har jeg arbejdet med en bred observationstilgang, hvor jeg har søgt at rette opmærksomheden mod de situationer og sammensatte sammenhænge, jeg har siddet i. Jeg har været optaget af hvordan samtaler, intensiteter, grin, tavsheder og alvor, materialitet og teknologier som mødetid og samtaleformer har flettet sig sammen og i renskrivningen af mine feltnoter søgt at beskrive begivenheder scenisk og tæt. Min observationstilgang kan således minde om det Ahrenkiel m. fl. (Ahrenkiel et al., 2012, p. 58) beskriver som en scenisk iagttagelsesform, der netop fokuserer på helhed og sammenfiltrethed og ikke retter sig mod enkeltpersoner. I alle sammenhænge har jeg interesseret mig for hvad pædagoger og ledere taler om og hvordan – med hvilke intensiteter og stemninger og affekter. Jeg har søgt at nedfælde konkrete forhandlinger om hvad der kan tælle som effekter, resultater og viden. Endelig har jeg interesseret mig for hvilke instrumenter og materialer der handler med og skaber symbolske, men også særdeles materielle universer. Jeg har altså brugt alle møder og begivenheder som en adgang til at finde ud af hvordan kvalitetsmaskineriet er konstitueret og virksomt og fra møde til møde, begivenhed til begivenhed fundet ud af hvilke typer af aktiviteter, det har været meningsfuldt at følge videre frem.

Observationer blandt børn, voksne, ostehapser og støvskyer

I tillæg til mine observationer af det strategiske arbejde med at dokumentere, vide og styre kvalitet har jeg lavet i alt 5-ugers deltagende observationer blandt børn og pædagoger i to småbørnspædagogiske institutioner. Den ene uge var som led i et pilotarbejde i en institution i kommunen i sommeren

⁶⁷ Jeg tænker at min forskningsstrategi med at nomadisk følge kvalitetsrapporterne både er en metodologisk styrke og svaghed. Jeg kan på den ene side komme til at overbetone styringens linearitet og herigennem lave analyser, som nærmer sig eller ligefrem forstærker den kausalitetstænkning, jeg søger at udfordre. Styrken er at jeg kan pluralisere og vise ikke-sammenhænge og dermed komplicere og nuancere vores forestilling om hvordan kvalitetsrapportering foregår.

2012. Det andet og mere omfattende feltarbejde er lavet i en institution i dagtilbud Øst – jeg kalder den Troldebakken. Jeg valgte at lave mit feltarbejde netop her, fordi jeg her mødte et begær efter at udøve småbørnspædagogik som ledsagelse og støtte i det gode børneliv. Jeg gik altså bevidst efter at bevæge mig hen til nogle sammenhænge, hvor jeg ville kunne møde bevægelser, begær og fornuft'er, som var forskellige fra de molære sedimenteringer og ordreord, jeg havde mødt og konstrueret, når jeg besøgte kvalitets-rapporteringsprocesser. Man kan sige at det var en måde at gå efter balladen.

Jeg tog beslutningen om at rejse ud blandt pædagoger, børn og ostepåser ud fra en intuitiv fornemmelse af, at jeg måtte ud at se og mærke handlingskræfter og bevægelser dér også. Efter at have siddet med ved stribet af møder og samtaler med nogenlunde samme karakter, som jeg har gengivet i de feltnoter som indleder forrige kapitel, fik jeg brug for at rejse hen til de sammensatte sammenhænge hvor den småbørnspædagogik, som kvalitetsrapporteringerne og vidensbaseringen skal styre og sætte skik på, foregår. Jeg var sikker på at kvalitetsrapportering har betydning for pædagogernes prioriteringer og orienteringer i pædagogisk praksis, men havde på forhånd opgivet at finde rene og pæne lineære forbindelser. Imidlertid havde jeg oplevet de sammensatte sammenhænge jeg hidtil havde været i, som så gennemkrydsede af kvalitetsmaskineriets sedimenterende linjer, at jeg var kommet helt i tvivl om hvad jeg kunne møde dér, hvor pædagoger og børn mødes. Intuition, begær og mavefornemmelse, hev og trak mig, snarere end en klar, stringent og sikker metodisk strategi. Men også et stærkt begær efter at forstyrre den skeptiske og mistænksomme forskningsfortælling, jeg kunne se, jeg ellers let kunne etablere. Jeg var derfor optaget af – ikke at se efter kvalitetsmaskineriet, efter en bestemt orden eller styring, der skulle slå igennem – men simpelthen sammensatte sammenhænge og måder hvorpå småbørnspædagogik aktualiseres i pærevællingen. Jeg var optaget af at se noget af dét, der udgrænses og andetgøres i maskineriet og som derfor bliver upåagtet (Ahrenkiel et al., 2012).

Det 4 uger lange feltarbejde i Troldebakken fokuserede på hvad pædagoger gør i samspil med andre handlingskræfter, som får barn og pædagog og småbørnspædagogik til at træde frem. Igen lavede jeg relativt brede sceniske observationer, som fokuserede på sammensatte sammenhænge og på at lave

tætte mættede beskrivelser af pædagogiske situationer i pærevællingen. Jeg bestræbte mig på at være midt i på mange forskellige tidspunkter, ud fra en forestilling om at småbørnspædagogik gøres vedvarende og hele tiden, og netop ikke alene i planlagte vokseninitierede aktiviteter, der rationelt, systematisk og kalkuleret bringer viden om det, der virker i spil. Jeg koncentrerede mig specifikt om at følge den samme børnegruppe og de samme 3 pædagoger. De fleste observationer var deltagende, men jeg lavede også skyggeobservationer i 2 dage, hvor jeg fulgte én pædagog. Jeg deltog i personalemøder og stuemøder og en fest i institutionen. I tillæg hertil brugte jeg en dag på at fotografere sammensatte sammenhænge af børn-fliser-sneglehuse-buske-trillebør; børnekroppe-puder-grin-hop og andre scenerier. Jeg har ikke medtaget fotografierne i mine analyser, men de har fungeret som supplement til mine skriftlige feltdagbøger.

Interviews og feltsamtaler

Afhandlingens etnografiske materiale er primært observations- og feltnoter, men jeg har også læst dokumenter og søgt indblik ved at tale med konsulenter, dagtilbudsledere, pædagogiske ledere og pædagoger. Både gennem semistrukturerede kvalitative interviews med udgangspunkt i en interviewguide, og gennem mere uformelle feltsamtaler i pauser og mellemrum, hen over kaffebrøgning og toiletkøer. Formålet med såvel interviews som feltsamtaler har været at komme tættere på de forskellige aktørers forståelser og begær, og få indblik i hvordan pædagogisk professionsudøvelse meningsfuldt kan ordnes, gennem detaljerede og mættede beskrivelser af konkrete hændelser (eks. Baker 2004, Gubrium & Holstein 2004). Dertil kommer at jeg gennem samtaler og interviews har kunnet få indblik i pædagoger og lederes narrativer om ”før kvalitetsrapporter”, et før, som ikke kan indfanges empirisk, men ikke desto mindre er interessant som et kontrasterende narrativ. I såvel interviews og feltsamtaler har jeg søgt at følge interviewpersonens spor og bede om udfoldelser og uddybninger for at forstå hvordan den interviewede indretter og afgrænser småbørnspædagogik, barn, kvalitet og pædagog. Men jeg har også gennemgående søgt at spørge til konkrete hændelser, diskussioner og prioriteringer for herigennem få indblik i selvfølgelig og naturaliserede forståelser, indretninger og forskelskategorier (eks. Stormhøj, 2006, pp. 90–91).

Det etnografiske materiale og den analytiske tilgang i relation til det

Undervejs har jeg genereret et omfattende arkiv af etnografisk materiale bestående af dokumenter fra felten (mødeindkaldelser, referater, mails, slides, udkast til LUP, pædagogiske læreplaner, arbejdsplaner og instruktionsark), optagelser af interviews og møder, og ikke mindst 5 tætskrevne feltdagbøger som både rummer observationsnoter (noter der er skrevet mens noget er foregået) og feltnoter, der i reglen er noteret flygtigt efter at en samtale, en hændelse eller en stemning har grebet mig. De fleste observations- og feltnoter er skrevet ind på computer umiddelbart efter de er skrevet i stikordsform i hånden. Lydoptagelser er alle lyttet igennem og indhold, temaer og interessante passager optegnet, sådan at jeg har kunnet finde tilbage, lytte igen og udskrive sekvenser. Alle interviews samt 3 lydoptagelser fra mødesammenhænge er transkriberet.

Der er samlet set tale om et materiale, som består af observationer af bevægelser, kroppe, materialer, affekter og tale, som jeg selv har skriftliggjort. Der er således tale om et materiale, der adskiller sig fra kvalitetsrapporter og politiske dokumenter og andet materiale, hvor verden er kategoriseret, klassificeret og fremstillet af andre i skriftliggjort form. Det minder derfor ikke meget om det materiale, Foucault gjorde til genstand for sine analyser. Det er derfor også særligt i relation til dette materiale, jeg har bøjet og strukket Foucaults begreber og blikke og inviteret Deleuze og Guattaris tænkning ind i analyserne.

I relation til afhandlingens etnografiske materiale har jeg arbejdet med en analytisk tilgang, som søger orden og ordninger, men også at give plads til liv, ballede og mylder. Jeg har arbejdet i diakrone bevægelser, hvor jeg har søgt linjer, brud og forskydninger i de to dagtilbud hen over den 2-årsperiode, jeg har fulgt de to dagtilbud. Jeg har interesseret mig for forhandlinger og produktioner af småbørnspædagogisk kvalitet, viden, barn og pædagog i forbindelse med de forskellige led i styringskæden, konkret: hvad sker der og hvordan er der sammenhænge og ikke-sammenhænge i vejen fra kvalitetssamtale, til LUP, til LUPsamtale. Hvilke ”nødvendige” initiativer iværksættes, udfra hvilke rationaler? Jeg har derudover, og som følge af min interesse for at arbejde med materialet som konkrete singulære begivenheder af sammensatte sammenhænge, arbejdet begivenhedsgørende i horisontale

bevægelser. Her har jeg søgt at tænke handlinger, rettetheder etc. som meningsfuldheder, der ikke nødvendigvis knytter sig til en særlig menneskelig kvalitet eller til fortolkningens ophav, men netop til mange sammensatte handlingskræfter ⁶⁸.

Jeg har i første omgang lavet kodninger af materialet i en søgen efter orden og regularitet. Således er alle steder i empirien, hvor pædagoger og faglighed tematiseres, markeret med rød farve, ”kvalitet” med grøn, ”rapportering” med blå, ”småbørnspædagogik” med gul etc. Jeg har kodet materialet for at få overblik over mit empiriske materiale, se orden og ordninger. Imidlertid har jeg også oplevet at der i kodningsarbejdet sker en bevægelse væk fra mylder og sammenfiltrethed i materialet, en ordning og fiksering, som må have en modbevægelse der giver plads til dét, der ikke lige lader sig ordne (Maclure, 2013). Mine analyser har derfor taget udgangspunkt i de analysespørgsmål, jeg tidligere har nævnt, dog med et betydeligt større fokus på *brud*, *diskontinuitet* og *ustabilitet* fordi det etnografiske materiale i særlig grad myldrer og dirrer. Her har jeg arbejdet med en analytisk ambition om at søge og tage vare på det molekulære og konstant udgrænsede. Jeg har søgt forskelle i materialet, forskydninger i magtforhold og kortvarige omvendinger af styrkeforhold og søgt at se efter rod, mylder og omvendinger, efter molekulære fluktuationer og deterritorialiserende bevægelser. Ambitionen har været at søge steder, hvor maskineriet løkker, skifter retning og etablerer nye rhizomatiske linjer. I relation til denne søgen har jeg i høj grad arbejdet med min mavefornemmelse og intuition (Maclure, 2013, p. 172) og bl.a. arbejdet med udgangspunkt i nogle af de situationer, som mine ord meget vanskeligt fanger og repræsenterer, men som står stærkt og klart i min erindring fordi situationerne rummede en meget stærk intensitet. Således har der i mit materiale været en række ”glødende” situationer, som er blevet ved med at påkalde sig opmærksomhed fordi de enten har været foruroligende, morsomme, stærkt ubehagelige eller simpelthen særligt lette eller svære at forstå. Som led i mine subversive bestræbelser på at tage ballade, undersider og mindre sanerede møder alvorligt, har jeg inddraget sådanne sammensatte

⁶⁸ I en samtale med Foucault siger Deleuze: *“Who speaks and acts? It is always a multiplicity, even within the person who speaks and acts. [...] Representation no longer exists; there’s only action – theoretical action and practical action which serve as relays and form networks”* (Foucault & Deleuze, 1977, pp. 206–207).

sammenhænge i analyserne og søgt også at udholde, at de ikke altid er pæne og rene, eller at de simpelthen unddrager sig fortolkning og forståelse (Maclure, 2013).

Etik og forskerpositioner

Jeg ser kvalitativ forskning som en løbende proces, hvor etiske udfordringer og dilemmaer vedvarende ”dukker op”, må reflekteres og balanceres kontekstuel og situationelt. Det følger af immanenstænkningen at ingen situationer nogensinde er de samme og derfor kan etikken ikke afklares og diskuteres en gang for alle, men må ligge som en konstant fordring om at man som forsker tænker sig om og søger at finde de bedst mulige veje i dilemmaer og spændinger. I moderne antropologi opfattes etik i etnografisk feltarbejde som noget der må tænkes og forstås situationelt (Tjørnhøj-Thomsen, 2003, p. 108). Deleuze skriver at etik handler om ikke at agere uværdigt i forhold til det, der sker: *Either ethics make no sense at all, or this is what it means and has nothing else to say: not to be unworthy of what happens to us.* (Deleuze, 2004b, p. 149). Jeg læser det sådan at forskerens etiske kapacitet bliver en væsentlig forskningskompetence gennem hele forskningsforløbet, og det vil sige fra de første kontakter etableres, undervejs i feltarbejdet men ikke mindst når den samlede forskningsfortælling skal etableres. Dilemmaer og spændinger kan ikke ophæves og løses, men må mødes sådan at det bliver værdigt for alle implicerede parter. Til gengæld er det min erfaring, at spændinger, dilemmaer og ambivalenser kan give væsentlig information, der kan transformeres til viden om den praksis, man undersøger. Etiske dilemmaer og spændinger er udtryk for at magt og konfliktende sandheder og begærsmaskiner er på spil.

Adgang og rekruttering

De første etiske overvejelser om værdighed opstod i forbindelse med arbejdet med at få adgang til småbørnsinstitutionerne, til lederne og personalet. Den første adgang kom i stand gennem mit netværk som seminarielektor og en første kontakt til dagtilbudslederne. Efter at de havde tilkendegivet interesse for at lade mig komme indenfor dørene, mailede jeg en projektbeskrivelse og aftalte, at de skulle drøfte mit ønske med resten af ledelsesgruppen. Få dage

efter accepterede begge uden forbehold på vegne af hele dagtilbuddet. Jeg er ikke i tvivl om at rekrutteringen gik så hurtigt fordi jeg med mit kendskab til området, til personer, organisationer, faglige og styringsmæssige problematikker, kunne formulere mig i et genkendeligt sprog og tale til ledelsesgruppernes erfaringer og oplevelser af ambivalenser, paradokser og modsætninger. Jeg formulerede bevidst breve og informationer med udgangspunkt i min forbløffelse og solidaritet med de mennesker, som skulle finde veje til at rapportere kvalitet i termer af resultater og effekter (se Bilag 2) og vi havde på mange måder sammenfaldende interesser. Lederne var – og er – ganske som pædagoger og konsulenter i forvaltningen optagede af at finde ud af hvad kvalitetsrapportering sætter i gang for at finde måder at agere i et sammensat felt. Det betød imidlertid ikke at vores interesser var de samme, og det skulle, som jeg senere vil komme ind på, afstedkomme betydelige dilemmaer senere i forskningsprocessen.

Den første adgang gik altså relativt let, men jeg kunne etisk set ikke stille mig tilfreds med at have fået adgang gennem dagtilbudslederne. Det forekom mig simpelthen utilstrækkeligt og uværdigt overfor resten af ledelsen og overfor de pædagoger og børn, jeg har bragt mig i nærheden af. En genkommende problematik har derfor været at finde måder at få reel og legitim adgang i de mange sammenhænge, jeg har været i. At komme fra formel til reel adgang er altid en problematik i etnografisk feltarbejde (Tjørnhøj-Thomsen, 2003, p. 104). Problematikken vedrører informanternes principielle ret til på egne vegne og på informeret grundlag at vælge om de vil være genstande for forskerens observationer og ikke mindst gensidig tillid. Men i et flerstedet feltarbejde, hvor jeg er rejst med kvalitetsrapporteringen rundt og ud i verden, har problematikken formentlig været skærpet. Fordi mine relationer til pædagoger, ledere og børn i ekstra høj grad har været præget af midlertidighed, eksponeres det grundlæggende etiske dilemma det er, at objektivere andre menneskers liv og praksis som en forudsætning for vidensproduktionen (Tjørnhøj-Thomsen, 2003, p. 109). Skulle jeg generere den etnografiske viden, jeg var interesseret i, måtte jeg have informanternes tillid og også vise, at jeg gjorde mig fortjent til den. Første skridt var at jeg mødte op på ledelsesgruppemøder, hvor jeg kort præsenterede mig selv, min forskningsinteresse og mine ønsker om feltarbejde, og også stillede mig til rådighed for spørgsmål. Jeg understregede her, at jeg gerne ville have at de atter drøftede hvorvidt og hvordan jeg kunne tage del i deres praksis, og

aftalte med dem at dagtilbudslederen ville give mig endeligt svar efter deres næste møde, sådan at de havde god tid til at tænke sig om og drøfte projektet udenom min tilstedeværelse. Jeg søgte med denne tilgang at give de pædagogiske ledere mulighed for at sige fra, vel vidende at deres reelle muligheder kan diskuteres. Dog opnåede jeg med denne fremgangsmåde at inddrage lederne i at træffe beslutninger og sætte rammer for min deltagelse, som måske gav lidt værdighed. Med begge grupper aftalte jeg, at eventuelle lydoptagelser skulle forhandles konkret, ligesom vi aftalte, at jeg løbende skulle indvie dem i mine observationer og foreløbige tanker om, hvad jeg var vidne til. Med den ene ledelsesgruppe aftalte jeg desuden, at de til enhver tid kunne bede mig forlade møder eller bede mig lade være med at referere samtaler, hvilket de faktisk benyttede sig af ved et par lejligheder.

At etablere en værdig relation, informeret samtykke og reel adgang var, som jeg skrev ovenfor, ikke enkelt i relation til de pædagogiske ledere. Men det var endnu vanskeligere at tage vare på værdighed i relation til pædagoger, børn og forældre. Forældre og personale fik en kort præsentation og en projektbeskrivelse på skrift, hvor jeg gjorde en del ud af anonymisering og at stille mig til rådighed for spørgsmål. Begge personalegrupper fik i tillæg hertil en mundtlig præsentation af mig og mit ærinde. I dagtilbud Øst skete dette i relation til nogle personaledage, hvor pædagogerne med udgangspunkt i videosekvenser fra deres egen praksis skulle arbejde med samtaler om ”det der virker”. Dagtilbudslederen Annie som inviterede mig, mente at jeg bare kunne dukke op, så det gjorde jeg. Men der sad jeg så med etiske kvababelser over at observere nogen som ikke havde reelt mulighed for at tilkendegive hvorvidt ville observeres eller deltage. Jeg løste det i situationen, men også i resten af forskningsprocessen, ved at præsentere mit projekt og mit ærinde så klart som muligt, forsikre anonymitet og ikke mindst at give informanter (det være sig børn, pædagoger og ledere) et minimum af mulighed for at takke nej. Jeg har så vidt muligt prøvet at få informanternes tilladelse eller samtykke i specifikke situationer ved at stille spørgsmål som: ”er det ok at jeg følges lidt med dig/er?” ”må jeg sidde lidt ved dig/er?” Meget ofte oplevede jeg stor imødekommenhed og interesse for mit projekt, og jeg fik som regel fornemmelsen at min interesse talte til et kollektivt begær efter en styringspraksis, som inddrager pædagogerne og deres vurderingskriterier på en anden måde. Ikke desto mindre var beslutningen om at jeg måtte være i deres rum ikke deres og problemet ikke løst.

Problematikken og den truende uværdighed aktualiseredes gentagne gange, men aldrig tydeligere end ved et personalemøde, hvor pædagogerne i mindre grupper skulle beskrive mål for udvalgte læreplanstemaer og jeg (igen) skulle finde ud af at finde en plads som forsker. I mine feltnoter har jeg noteret følgende situation:

Jeg går hen til en gruppe og spørger om jeg må sætte mig hos dem, regner vist egentlig med at det blot er en formsag. Men så kigger en pædagog på mig og spørger: "*Kan vi sige nej?!*" Det tager nogle sekunder før jeg kan svare at ja, man kan sige nej. Og mærke at jeg faktisk mener det (Feltdagbog Vest, november 2013)

I et dirrende øjeblik udstilles situationens magtrelationer og uværdighed i en pinagtig slowmotion. Konflikten mellem forskningsmaskinens begær efter viden, den subjektposition "informant" den producerer, og pædagogens skepsis mod at agere objekt for min forskning, sætter sig på min hals og mine kinder som røde pletter. Pædagogen siger at det er ok at jeg bliver, men ubehaget og situationens uværdighed forsvinder ikke for nogen af os.

Situationen mindede mig om at selvom pædagoger og pædagogiske ledere generelt har været hjælpsomme og imødekommende, har de næppe følt sig fri for at opleve mig som en vurderende bedømmende personage. Men den spejlede og mimedede også et betydeligt hierarki i småbørnsinstitutionernes organisering og struktur. Undervejs har jeg flere gange oplevet, at pædagogerne tilhører en profession som er vant til at blive kigget over skuldrene, som er vant til at blive vurderet og til at agenter udenfor deres praksis har meninger om deres arbejde. De bliver ikke nødvendigvis spurgt i anliggender, som har betydning for hvordan de kan udøve deres praksis.

At finde en legitim forskningsposition

For mig har det derfor været vigtigt *ikke* at fremstå som endnu en vurderende, evaluerende personage. Jeg har søgt i skrift, i tale og gennem handlinger at søge at etablere min position som lærende og undersøgende, frem for vurderende og evaluerende. Konkret har jeg søgt at positionere mig som en slags praktikant og prøvet at vise pædagoger og ledere, at jeg faktisk betragter dem som eksperter, der skal lære mig noget om hvordan man gør

her og at jeg gerne ville lære. Jeg har ønsket at deltage i pædagoger og lederes praksis på måder hvor de har turdet (eller i det mindste ikke følt sig alt for utilpasse med) også at give mig indblik i paradokser, skifte spor, turde modsige sig selv eller komme med nye overvejelser. Jeg vurderer at det har været betydningsfuldt, at jeg har hængt ud i mere uformelle sammenhænge, men ikke mindst at jeg har været interesseret i at opholde mig i pædagogernes hverdag og være praktikant på deres hjemmebane. Ved at skulle læres op og vise mig villig til at blive lært op, har jeg fået ekspliciteret mange praktikker, indforståetheder og rationaliseringsformer, som jeg som betragtnende objektiviserende observatør næppe kunne få adgang til. Det lykkedes mig i vid udstrækning at komme i nærheden af de mange kompromiser, dilemmaer, frustrationer, pragmatiske løsninger og strategiske beslutninger, som er involveret i at dokumentere og udvikle kvalitet i termer af effekter og resultater. Praktikantpositionen har desuden, når den er lykkedes, gjort det muligt at arbejde eksplicit med en analytisk og forundret tilgang, hvor mange sammenhæftninger, forskelssætninger og selvfølgeligheder er blevet ekspliciteret helt uden at jeg har spurgt. Og jeg har let kunnet spørge ind til dem eller rundt om dem, for på den måde at få betydningsstrukturer, selvfølgeligheder, begær og rationaliseringsformer frem.

En meget stor del af min forskning er foregået ved forskellige mødesammenhænge, hvor den praksis jeg har observeret er foregået rundt om et bord. Her har det været relativt enkelt at finde en legitim plads som deltager, fordi jeg overvejende har kunnet gøre som de andre mødedeltagere: siddet stille, lyttet, noteret, drukket kaffe, lavet kaffe, ryddet op og ført uformelle samtaler i pauserne. Ret hurtigt fik jeg i begge ledelsesgrupper en fast siddeplads, hvor jeg fandt mig tilrette, præcis som de andre mødedeltagere. Og jeg blev hurtigt betragtet som én i flokken, i et eller andet omfang: der blev dækket op til mig, jeg var en del af pausesamtalerne om stort og småt, og jeg blev ofte spurgt til råds indenfor temaer, lederne tænkte jeg havde særlig indsigt i: opgaveskrivning, studerende i praktik, inklusionsproblematikker og forvaltningsmæssige og politiske initiativer.

I mindre bænkedede og formelle situationer, har jeg generelt været mere på arbejde i forhold til at gøre mig til deltager, få en legitim position og beskæftigelse, så jeg ikke stod og strittede med min blok. Undtaget herfra er mit feltarbejde i småbørnsinstitutionen, hvor jeg på grund af mine erfaringer

med småbørnspædagogisk liv og små børn, men også de begrænsede voksne hænder, blikke og kroppe, let kunne finde noget at tage mig til. Denne strategi gav imidlertid visse udfordringer i forhold til at få nedfældet mine observationer. Når jeg tog feltdagbogen med for at notere, følte jeg mig straks objektiverende, ligesom jeg fik en følelse af at gøre noget som markerede mig som forsker. Særligt i det småbørnspædagogiske liv og mylder, men også i mindre formaliserede mødesammenhænge kommenteredes min skriven-ned ofte af børn eller voksne.

Feltarbejdet har således været præget af løbende overvejelser om hvordan det i denne situation ville virke, hvis jeg tog blok og pen frem, om jeg kunne skrive på computer, eller måtte vente med at notere til jeg kunne få en stund for mig selv – ofte på et aflåst toilet. Ofte har jeg skønnet at artefaktet bærbar computer kom til at fungere som vedvarende og meget accentueret handlingskraft og markør af positionen observatør og forsker – dels når jeg har set at min bærbare ville være den eneste (jeg har således mange flere computerskrevne observationsnoter i Vest, hvor der efterhånden blev indkøbt Ipad's til ledelsesteamet). Dels har jeg diskret lukket låget i på computeren, eller pakket blokken sammen i de ikke så få situationer, hvor mennesker omkring mig er blevet meget kede af det, har grædt og på anden måde været særligt sårbare. Her har det simpelthen virket helt uværdigt og særligt objektiverende at vedblive med at notere bag en skærm og jeg har ofte også helt ladet være med at notere.

Om at positioneres som forsker

De overvejelser om forskerposition jeg har gengivet ovenfor, men også feltnoterne med pædagogens skepsis mod at være mit forskningsobjekt, vidner om at man ikke én gang for alle kan beslutte sig for en forskerposition (Hasse, 2003, p. 85). Den oparbejdes og ændrer sig flere gange, efterhånden som forskningsarbejdet og relationerne i og til felten bevæger sig. Konkret oplevede jeg at ting skete og situationer ændrede sig, sådan at jeg gled lidt rundt mellem positioner som mere eller mindre legitim deltager, uden at jeg selv nødvendigvis havde kontrol over hvordan. Eksempelvis oplevede jeg gentagne gange at møde personer med høj status i hierarkiet, som fortolkede det som deres opgave at instruere mig i hvad de fandt væsentligt – en pointe Hasse også har (Hasse, 2011, p. 125). Eller jeg oplevede at jeg, selvom jeg

søgte at gøre mig til deltager eller praktikant blev tilskrevet bestemte positioner, som jeg så kunne tage på mig eller søge at udvide, forandre eller afvise. Et eksempel på hvordan jeg positioneres som forsker, stammer fra et internat i den ene ledelsesgruppe, hvor to organisationspsykologer skal arbejde med ledelsesgruppen:

Vi bevæger os ned i pejsestuen hvor psykologen foreslår at vi flytter lidt rundt, så vi kan sidde i en rundkreds. *"Og bordene behøver vi ikke!"* konstaterer hun. Snart er vi alle i gang med at flytte rundt og vi får etableret en rundkreds eller rettere en hestesko med front mod psykologerne som har fået slået en flipover op. Jeg sætter mig i kredsen på en af stolene i rundkredsen, ganske som jeg tidligere har gjort det og psykologen indleder nu med at fortælle at nu skal der være en forventningsrunde for *"os der skal noget sammen"*, senere et oplæg og så skal vi i arbejdstøjet. Signe og hende vil skiftes til at tage noter og de vil sidde lidt ved siden af i deres egen boble, fortæller hun. *"Ligesom dig Line"*, siger hun, *"du kan også sidde i dit lille forskerbjørne og gøre hvad du skal imens vi andre arbejder på det her sammen"*. Hun siger at vi lige må finde ud af hvor jeg vil sidde *"sådan lidt væk fra os andre"*. Jeg mærker igen den der klare fornemmelse af at være blevet talt på plads, retter ind og finder mig et hjørne, hvor jeg sidder lidt bag de andre og lytter. *"Hm så sidder jeg her"* tænker jeg. Det var ikke lige det jeg havde planer om. Tænker at så hiver jeg computeren frem. Fordelen er klart at jeg kan skrive observationsnoter direkte i et digitalt dokument. (Feltdagbog Øst, internat, januar 2013)"

Feltnoten viser hvordan min forskerposition hele tiden er etableret og aktualiseret i forhandlinger og relationer til de mennesker, jeg har søgt at bringe mig i nærheden af. Konkret har jeg arbejdet med forskellige forskerpositioner på et kontinuum mellem at være udenforstående observatør, som sad og tog noter, lave såkaldte skyggeobservationer og mest konkret i kvalitetsprojektet og i børnehavens hverdagsliv gøre mig til deltager. Denne vekslen har nogle gange været bevidst, andre gange intuitiv og under indflydelse af min etiske fornemmelse af situationen. Atter andre gange har jeg simpelthen ikke haft et valg, men er blevet mobiliseret som deltager, ekspert eller blikket udefra af feltets aktører.

At forske er at intervenere

Undervejs i mit feltarbejde besluttede jeg at fremlægge og drøfte nogle af mine observationer med pædagoger og ledere undervejs i forløbet. Nogle gange skete det som planlagte fremlæggelser og diskussioner, andre gange blev jeg mere spontant bedt om at fortælle hvordan forskningen skred frem

og hvad jeg var optaget af. Jeg fandt sådanne opfordringer helt rimelige og har let kunnet sætte mig ind i, at pædagoger og ledere kunne blive nysgerrige efter hvad jeg i grunden skrev ned, hvad jeg tænkte om det og ville med det. Pointen var ikke at pædagoger og ledere skulle bekræfte eller afkræfte mine fund, men jeg har betragtet det som en måde at tage informanterne alvorligt samtidig med, at jeg har kunnet bruge drøftelser med pædagogerne som væsentlig empiri. Jeg har derfor lavet lydoptagelser af en del af samtalerne, taget feltnoter og anvendt dem som empirisk materiale, der ikke sjældent kunne korrigere og tilføje nuancer og give yderligere indblik.

Fremlæggelserne har været væsentlige etiske skridt, men de har også peget på hvordan jeg som forsker involverer mig i andres praksis og i dialog med dem for at lære. Det har været en væsentlig erfaring at nye indsigter og forståelser ikke kun foregår i mine observationer af praksis, i feltsamtaler og interviews, men også i høj grad i de møder og diskussioner, som har været en del af forhandlinger om adgang, konkretisering af projektet og tilrettelæggelse af det, samt møder og diskussioner i forbindelse med afslutningen af projektet. Produktionen af viden har bredt sig langt ud over de formelt etablerede og konstruerede rum for forskning. Jeg oplever at det er en vidensproduktion og læreproces, som har været gensidig. Som en af de pædagogiske ledere i mit felt sagde:

Det er som om du sætter ord på noget som jeg har mærket men ikke havde kunne beskrive selv. Som om jeg lige nu opdager, at her er noget der kan diskuteres og ikke bare skal sidde og nage. Dét er spændende! (Feltdagbog Øst, november 2014)

Efter en samtale over frokosten, hvor nogle pædagoger havde spurgt til min forskningsinteresse i begyndelsen af mit feltarbejde, gik jeg hjem og skrev i min feltdagbog:

Jeg har tænkt hele vejen i bilen på hvad jeg har fortalt. Det er vigtigt for mig rent forskningsetisk, at respektere folk, ikke bringe dem i forlegenhed og ikke føre dem bag lyset. De skal vide hvorfor jeg er der og hvad jeg laver. Alligevel nager spørgsmålet mig: fortæller jeg for meget? Hvordan påvirker mine beretninger pædagogernes handlinger, tanker og muligheder for at handle? Får de – som Foucault skriver – lyst til at blive lidt mindre styret på denne måde? Denne nagen irriterer mig – jeg ved jo godt at jeg påvirker feltet, at jeg rører i gryden og jeg vil jo faktisk gerne med mit projekt skabe rum for andre måder at tænke, som måske kan inspirere til handling på direkte eller

indirekte vis. I dag var flere optagede af hvordan de kunne bruge video til at dokumentere den store pædagogik i den lille pædagogik og det ville de gerne snakke med mig om. Hvad synes jeg om det? Er det en farbar vej til at få dokumenteret faglighed overfor forældre og forvaltning, spørger de. Og hvad med Ny Nordisk Skole, er det ikke meget godt?. Jeg mobiliseres og positioneres både som ekspert og som faglig sparringspartner. Jeg tager del i samtalen, lidt forsigtigt og tænker undervejs på hvordan det jeg laver lige nu, som deltagende observatør i grunden adskiller det sig fra aktionsforskning ? (Feltdagbog Øst, oktober 2012)

Jeg betragter det ikke som muligt at afklare betydningen af min tilstedeværelse i feltet, men med Deleuze og Guattaris immanenstænkning i baghovedet har det ikke givet mening at forsøge at være udenfor. Jeg har været handlingsagent i dem, uanset om jeg siger noget eller ej. Præcis som mødebordet, blæren der fyldes og kvalitetsrapportens tal. Begge udsagn ovenfor peger på at min tilstedeværelse, mine mere eller mindre velovervejede spørgsmål og kommentarer afføder refleksioner hos pædagoger og ledere, som har adskilt sig fra samtaler, gøren og laden, de ellers ville have haft. De er blevet forbundet til min forskningsmaskine og den antropologiske bevægelse mellem nærhed og distance, og det har inviteret til refleksioner og nye tanker. Et yderligere eksempel på problematikken er en pædagog som henover kaffen fortæller, at hun efter en af vores samtaler har tænkt meget over de ord, hun og de andre pædagoger bruger til at beskrive børn og småbørnspædagogik: ”psykisk robusthed”, ”sociale kompetencer” og ”skoleparathed”. Dem brugte de ikke for 10 år siden. Hun fortæller at hun er blevet optaget af hvor begreberne kommer fra og forbinder dem med kommunens vurderingsmaterialer, som hun ellers stiller sig kritisk overfor. *”og tænk engang at de ord så har sneget sig ind i mit sprog, helt uden at jeg har tænkt over det!”* (Feltdagbog Øst, juni 2013).

Antropologien har for længe siden bevæget sig væk fra idealer om at udforske det ”naturlige” og ”oprindelige” og i retning af det performative, hvor antropologen ”spiller med” (se eksempelvis Hasse, 2003, p. 72). Både ved at påvirke felten og gennem sine blikke, analytiske greb og begreber. At man som forsker påvirker den verden man forbinder sig til kan ikke undgås, men må reflekteres og medtænkes som væsentlige forskningsmæssige pointer. Min tilstedeværelse som forsker har muliggjort kommentarer som denne, der siger ganske meget om hvordan det almindeligvis forekommer rimeligt, meningsfuldt og fornuftigt at forholde sig til barn og pædagog. Pædagogens

egen forbløffelse og eftertanke afselvfølgeliggør kvalitetsmaskineriets fornuft, og bidrager til at jeg kan fremlæse viden-styringens arkitektur eller tekstur og de indretninger, som væver sig sammen med pædagogernes praksis. Og at de måske kan finde nye måder at agere, og i det stille genstridigt afvise at blive styret helt på denne måde. Mine møder og ”fremkaldelser” af kvalitetsstyringens rationalitet kan derfor ses som en analytisk pointe. Jeg har læst sådanne udsagn og reaktioner monumentalt, og det vil sige som måder at fremlæse kvalitetsmaskineriet, de problematiseringer, teknologier og vidensformer som kvalitetsrapportering konstituerer og konstitueres i. Men jeg har også læst dem som molekylære fluktuationer og begær, som hele tiden deterritorialiserer maskineriet, hele tiden ulmer og lever.

Spændinger i relation til pædagoger og ledere

Jeg er ikke i tvivl om at pædagoger og ledere, der mere eller mindre frivilligt er blevet plugget ind i min forskningsmaskine har set, oplevet og tænkt på måder, de ikke nødvendigvis havde gjort uden. Det betyder imidlertid ikke, at vi har haft samme interesser, eller at det alene har været en berigelse for dem, at forskningsmaskinen har plugget sig ind i deres praksis. Undervejs i mit feltarbejde blev jeg opmærksom på et genkommende spændingsforhold i relationen mellem min forskningsinteresse og pædagoger og ledere. Spændingsforholdet har at gøre med at jeg bevidst og helt systematisk har arbejdet modsat det konstante pres for at fremstille pærevællingen småbørnspædagogik i ordnede, rene og pæne ekspertkategorier. I mit arbejde fremdrager jeg det almindelige og mondæne, jeg har udforsket rod og ustabilitet, fokuseret på det tilfældige, og det der bare sker uden at nogen nødvendigvis havde intentioner om det. Mine detaljerede kortlægninger af hvordan kvalitetsrapportering praktiseres, og ovenikøbet gøres forskelligt; af hvordan pædagog og kvalitet fabrikeres, rummer kompromiser og pragmatiske løsninger, rummer således den betydelige risiko, at jeg kan komme til at kompromittere og udstille de professionelle. Gennem de etnografiske undersøgelser etablerer jeg alt i alt greb og blikke, som snarere end at definere succesfulde udkommer af professionelle eksperter viden og praksis, fokuserer på de mange paradokser og kompromiser, som det er strategisk fornuftigt at ”glemme” eller tildele uopmærksomhed, når kvalitetsrapportene skal fremstilles (Knudsen, 2011a, 2011b). Jeg arbejder således i bevægelser som udfordrer såvel kvalitetsmaskineriet og en anden

molær begærsmaskine, som mange pædagoger og ledere plugges sig ind i, nemlig professionaliseringsmaskinen. Professionaliseringsmaskinens ordreord og territorialiserende bevægelser forbinder sig på paradoksale måder til kvalitetsmaskineriet, eksempelvis ved at beskrive småbørnspædagogik som en professionaliseret praksis, der kan og skal fremstilles sammenhængende, systematisk, med en hvis entydighed og faglig konsensus. Derudover rummer mine etnografiske detaljerede undersøgelser den risiko, at jeg tilvejebringer materiale, der muliggør yderligere raffinering, potensering og ensretning af viden-styringen. Jeg kan – uden at ville det – komme til at etablere nye rigide problematiseringer og steder, hvor småbørnspædagogik, pædagoger og børn kan tøjles og styres og sættes skik på. Problematikken peger på at professionelle identiteter er skrøbelige og derfor også udsatte. Som Staunæs ganske rigtigt påpeger, så må analysens effekter tænkes med, når den tænkes som performativ (Coleman & Ringrose, 2013a, p. 7; Staunæs, 2007)⁶⁹. Der er en åbenlys risiko for at mine forskningsresultater kan blive spændt for netop de politiske begærsmaskiner og ordreord, jeg søger at problematisere. Jeg har derfor haft betydelige etiske overvejelser i afhandlingens analyse- og formidlingsarbejde. Jeg har nøje overvejet og udvalgt det materiale, som er kommet med i afhandlingen. Og jeg har, som jeg også tidligere har beskrevet, haft løbende overvejelser over hvordan jeg etablerer en samlet forskningsfortælling, der kan læses fra mange forskellige perspektiver i en stærkt politiseret kontekst. Som problematiserer en styringspraksis, men tager vare på de professionelle som er involveret i den, hvadenten de er forvaltere, ledere eller pædagoger.

Etiske overvejelser i analyse- og formidlingsprocessen

Helt overordnet har jeg gennem hele forskningsforløbet søgt at anonymisere steder og mennesker. Jeg har udskiftet navne og også søgt at sløre steder og identiteter ved bytte små elementer ud, sådan at empirieksemplerne ikke er genkendelige. Det har fungeret i forhold til den eksterne anonymisering,

⁶⁹ Heri ligger en bestræbelse på at tage metodologi alvorligt som et spørgsmål om at finde måder at relatere sig til multiple sammensatte sammenhænge, som jeg som forsker altid allerede er filtret ind i. At tænke analysen som performativ og ikke mindst over hvordan den er det, er for mig at se en nødvendig følge af at man som forsker tager ansvar for hvordan man folder, skærer og etablerer grænser i sit arbejde eller sagt på en anden måde for det ontopolitiske projekt, forskning altid vil være (Coleman & Ringrose, 2013a; Lather & St. Pierre, 2013; Law, 2004).

mens den interne anonymisering i kommunens pædagogiske afdeling har været noget mere vanskelig. Jeg har bestræbt mig på ikke at udveksle informationer på tværs af institutionerne, men har flere gange oplevet at mine informanter selv har gjort det. Konkret har det betydet at de to dagtilbudsledere, de to områdeledere og også enkelte konsulenter i forvaltningen har vidst hvor jeg har lavet feltarbejde. Jeg har derfor måttet være ekstra varsom med at sløre hvor hvad er sagt og gjort af hvem.

Ud over at arbejde med anonymisering og sløring, har jeg søgt at være nøjsom med at fremstille alle handlinger og udsagn solidarisk, sådan at både pædagoger, ledere og konsulents handlinger kommer til at fremstå sammensatte, forståelige og meningsfulde. Jeg har gjort det, ikke ved at gå ”ind” i deres forståelseshorisont, fortolkninger og intentionaltet, men ved at beskrive de handlingskræfter som involveres i kvalitetsmaskineriet som mangfoldige og sammensatte. Jeg bestræber mig dermed på analytisk at konstruere det der sker, som resultat af noget der rækker ud over enkeltsubjekters fornuft og intentionaltet.

Endelig og ikke mindst har jeg valgt at trække de småbørnspædagogiske situationer og begær, som udgrænses og andetgøres i kvalitetsmaskineriet og kvalitetsrapporteringernes mange aktualiseringer, ind i afhandlingen som små ”og-ér”. Konkret har jeg medtaget observationsfortællingerne Troldebakkens mylder og liv hvor toiletruller, grin, børnekroppe, ostehapser, dronningesommerhuse, borde, cykler, snegle, pædagoger, purløg og æggemadder mødes og forbindes i sammensatte sammenhænge, og kanaliserer alternative begærsmaskiner og forståelser af pædagog, barn og småbørnsinstitution. Observationsfortællingerne er ikke medtaget for at repræsentere en mere ægte, autentisk virkelighed, eller for at vise hvordan kvalitetsmaskineriet virker eller ikke virker. Fortællingerne er medtaget som led i en subversiv bevægelse, der bidrager til den samlede forskningsfortælling (Staunæs, 2007). Som jeg også tidligere har skrevet er ambitionen at de må fungere som en forskelsætning, en kontrastering i form af nogle tekststykker som retter opmærksomheden på kompleksiteten og sammensathedens i småbørnsinstitutionens liv og mylder. Tanken er at fortællingerne bidrager til at forstyrre de kategorier for barn, småbørnspædagogik, kvalitet og pædagog som i kvalitetsmaskineriets ordreord og stramme rum forudsættes og tages for givet.

Jeg kalder observationsfortællingerne *Pædagogiske maskinerier og tilsynecomster*, fordi de – udover at pege på den småbørnspædagogiske pærevælling som sammensathed – rummer fortællinger om det pædagogiske potentiale, den pædagogiske viden og de begær der bevæger sig og bringes i spil, midt i mylderet. Jeg beskriver scener hvor pædagoger ordner og lægger tilrette og forbinder sig til en småbørnspædagogisk viden, begær og tradition. Men også toiletruller der inviterer til dans og purløg der animerer til spørgsmål. Fortællingerne inviterer til at tænke over småbørnspædagogikkens mylder, som (heldigvis) ikke er sådan at sætte skik på, hvilket heller ikke er dét, pædagogerne bestræber sig på. Tværtimod synes de gennemgående optagede af at liv leves, at børn og pædagogik kan blive til på mange måder i spændingsfeltet mellem civilisering og civilisationskritik, mellem tvang og ballade. Pædagogerne handler på måder som ikke repræsenteres i kvalitetsrapporter, men som omvendt heller ikke helt kan kodes, territorialiseres og sedimenteres gennem i kvalitetsmaskineriets bearbejdninger. Fortællingerne kan således også ses som mit beskedne bidrag til at understøtte konkurrerende fortællinger om småbørnspædagogisk liv, kvalitet og grundlag for vidensbasering. Inspireret af en deleuziansk hyldest til de komplekse, vitale og rodede processer som levet liv og derfor også småbørnspædagogik konstitueres af. Som en hyldest til forskelle, til balladen i pædagogikken og pædagogikken i balladen (Rothuizen & Togsverd, 2015).

Fortællingerne er således både medtaget for at ryste og kontrastere kvalitetsmaskineriets orden og ordninger, og for at punktere og proportionere mine egne analyser. Bedst som jeg har fremanalyseret magtrelationer, begær og kvalitetsmaskinerier, trækker jeg scener og begivenheder om spræl, ballade og ostepapser, og andre måder at ordne frem, drejer og forskyder den forskningsfortælling, jeg er i gang med at etablere. Jeg indskyder herigennem et lille ”og”. Som i ”og der er mere”, ”og det er også sådan”. Pointen er at jeg frem for at trække forskelle og virkelighed ned i en bestemt form, prøver at etablere endnu en måde, hvorpå jeg kan formidle med udgangspunkt i forskelle, brud og nuancer i relation til småbørnspædagogik og kvalitetsrapportering. Fortællingerne er således tænkt som bidrag til den rhizomatiske kortlægning, der gerne skulle trække analyserne ud af deterministiske skygger (Biehl & Locke, 2010) og ikke blot gengive flerhed og sammensathed, men også skabe det (Coleman & Ringrose, 2013a, pp. 5–7).

Vandpjask

Efterhånden som børnene er færdige med at spise, pakker de sammen og forsvinder ud på legepladsen. Benjamin og Søren løøøber hen til de cykler, de har stillet ved siden af legehuset, og som de har holdt øje med mens vi har spist. Tone siger til et par stykker at hun synes de skal se om de kan spise noget mere - ellers regulerer børnene det vist selv. Spisningen går stille og roligt over i leg. På bordet står en enlig grøn plastikkop som Anton fylder vand i mens Sille står ved siden af. Sille biver begejstret Martin i ærmet, skubber lidt til ham. "Kom! Derind! Du skal derind!" Oskar hopper og danser og er også begejstret. Martin smiler og siger at nu kommer han, Han sætter sig under taget på et hus med halvtag og sætter en koppen på en hjælke lige over sit hoved. En leg er gået i gang i fryd og hvin, børnene stimler til. Karen vil også være med, nu skal han ha', ham Martin. Børnene skal ramme koppen, så vandet falder ned i hovedet på Martin. Der er omkring 10 børn omkring og de griner og hopper, Karen får at vide, at hvis hun ikke har ramt efter 3 forsøg, får hun en vandkande i hovedet. Imens hjælper hun børnene med at stå i kø: "Se, hun stod faktisk lige her bag mig og så efter hende er det din tur." En begynder at græde lidt: "Hov gik der nu kuk i det?" Legen fortsætter indtil havemanden kommer og beder os gå væk. Han skal klippe græsset.

Kapitel 7. Kvalitetsrapporten

som teknologi i maskineriet

I denne del af afhandlingen fokuserer jeg på kvalitetsrapporterne som teknologi og styringsinstrument. Jeg undersøger hvordan det går til, når instrumentet kvalitetsrapport lægger småbørnspædagogisk praksis til rette for kvalitetsblikket. Man kan også sige at jeg laver en analytisk konstruktion af kvalitetsrapporternes maskinrum, for derigennem at forstå maskineriet.

Analyserne i dette og næste kapitel tager udgangspunkt i den samlede kvalitetsrapport for 2011: *Kvalitet og sammenhængskraft*, men jeg inddrager også materiale fra mit etnografiske arbejde. *Kvalitet og sammenhængskraft* er central fordi det er her forvaltningen samler Viden om den samlede kvalitet på det småbørnspædagogiske område i hele kommunen, ligesom det er på baggrund af denne Viden, man laver anbefalinger til det politiske niveau, rådgiver institutioner og igangsætter forskellige initiativer i samarbejde med områdelederne. *Kvalitet og sammenhængskraft* er således rammesættende for det strategiske kvalitetsrapporterings- og -udviklingsarbejde, som er i gang i den periode, jeg fulgt institutionernes arbejde med kvalitetsrapportering.

Analytiske åbninger af kvalitetsrapporterne

I dette kapitel zoomer jeg ind på kvalitetsrapporten som instrument. Jeg læser den monumentalt og det vil sige som en sammensat sammenhæng – et metodeassemblage om man vil (Law, 2004) - der eksponerer og materialiserer en historisk specifik komposition af rationalitet, teknikker, Viden og begær. Jeg fokuserer altså på instrumentet som en syntese af særlige relationer mellem indhold (tegnsystemer, ordreord, ikke-materielle effekter) og udtryk (materielle praktikker, teknikker og begær). Mere konkret åbner jeg kvalitetsrapporterne analytisk ved at betragte den gennem de fire gensidigt betingede og dog relativt autonome analytiske dimensioner, jeg har hentet inspiration til hos Mitchel Dean og hans praksisregimeundersøgelser (Dean,

2006) (se også s. 95). Nemlig kvalitetsrapportens *synlighedsfelter*⁷⁰; *episteme* og *techné*. Kvalitetsrapporternes *telos* altså de politiske og normative visioner kvalitetsrapporten fremfører, berøres også, men trækkes især frem i næste kapitel. Ud over den grundlæggende inspiration fra Foucault, Dean og Deleuze, henter jeg begreber og blikke fra forskellige styrings- og klassifikationsteorier, bl. a. fra et efterhånden klassisk værk af Bowker og Star (Bowker & Star, 2000) og fra den danske sociolog Morten Knudsen (Knudsen, 2006, 2011a, 2011b), der alle kan bidrage med begreber og forståelser, som hjælper mig til at orientere mig og analytisk konstruere maskinrummet og maskineriets sammensathed.

Overvågning, bekendelse og sammenligning

Som jeg skrev i afhandlingens indledende afsnit, betragter jeg helt overordnet kvalitetsrapporten som et styringsinstrument, der, som andre accountability-, auditerings- og performativitetsteknologier, virker gennem overvågninger af institutioners performativitet (Grek, Lawn, Lingard, & Varjo, 2009; Ozga, 2009). Med Foucault forstår jeg overvågning som disciplinens teknologi (Foucault, 1977). De overvågede sættes i en permanent panoptisk tilstand af synlighed og gennemlysning som bevirker, at individet (eller institutionen) korrigerer adfærd, præstationer og produktivitet, således at de lever op til nogle specifikke forventninger om god og fornuftig adfærd (Foucault, 1977, p. 200; Shore & Wright, 1999, p. 558). Som jeg vil vise i løbet af afhandlingen fungerer kvalitetsrapporterne således grundlæggende som en anonym mangesidet magt, i et net af relationer, der både virker oppe-fra og ned, nedefra og op og sidelæns. Der produceres overvågere, som overvåger (Foucault, 1977, p. 193).

Kvalitetsrapportinstrumentet skaber denne permanente tilstand af overvågning og gennemlysning ved at være en tilbagevendende begivenhed, hvor institutionerne hvert andet år skal stå til regnskab for deres prioriteringer og performativitet. Målestokken er dels nogle foruddefinerede mål, dels institutionens egen og andre institutioners performativitet. Der er således tale

⁷⁰ Man kan også sige at jeg søger at indfange hvordan det at se og handle er forbundet med hinanden (Dean, 2006, p. 76).

om en kontraktlig logik, der på mange måder betjener sig af en anden væsentlig teknologi, nemlig bekendelsen. Foucault skriver om bekendelsen, at den:

[...] uskadeliggør den, der taler, løskøber ham, renser ham, løser ham fra hans fejltagelser, frigør ham og lover ham frelse (Foucault, 1994, p. 69).

I tilfældet kvalitetsrapport ”forløses”, ”tilgives” og ”genforenes” pædagog, småbørnspædagogik, barn og viden gennem kvalitetsrapportens (rituelle) bekendelser. Imidlertid er det væsentligt for bekendelsen som teknik og mekanisme, at den er indskrevet i et magtforhold. Kvalitetsrapporten er netop et instrument hvorigennem underordnede dele af systemet skal stå til regnskab og vise, at man lever op til normer og forventninger, man ikke nødvendigvis er herre over⁷¹. Hos Foucault er det en væsentlig pointe at bekendelsen skaber ordninger i form af indre modifikationer og bliver en teknologi til selvstyring (Foucault, 1994, p. 69). Sådanne ordninger genfinder jeg i et vist omfang. Men, som jeg vil vise i kapitel 9, 10 og 11, kan bekendelser i maskineriet godt *rense og løskøbe*, uden at der nødvendigvis skabes indre modifikationer eller i Deleuzesprog: uden at pædagoger og ledere nødvendigvis entydigt forbinder sig til kvalitetsmaskineriets begær og normativitet.

Nu til en tredje teknologi i instrumentet, nemlig sammenligninger. Sammenligning er en væsentlig teknologi i kvalitetsrapporterne, der både understøtter overvågning, selvovervågning og bekendelser og etablerer en særlig ramme om gennemlysningerne. Læser man KLs materiale (KL, 2008, 2010b), kan man se at visionen for kvalitetsrapporterne er at de skal sikre ensartet høj kvalitet, sikre sammenhæng for brugeren, sikre gennemskuelighed og gennemsigtighed i f.h.t. ydelserne, men også en forbedringskultur, hvor medarbejdere og institutioner løbende lærer af sig selv og hinanden (Ball & Olmedo, 2013, p. 88; Knudsen, 2011b, p. 122; Ozga, 2009). KL skriver:

Formålet er at gøre det muligt for kommunen at sammenligne egne resultater og oplysninger med andre kommuner. En sammenligning vil kunne danne

⁷¹ Kvalitetsrapporten adskiller sig fra bekendelsesteknologien i sin rene form, idet bekendelserne handler om faglige refleksioner, mere end om indre hemmeligheder.

grundlag for sparring med andre kommuner [...] og dermed bidrage til kvalitetsudvikling i dagtilbuddenes kerneydelse (KL, 2010b, p. 2).

Ved at benytte sammenligninger opstilles målestokke eller benchmarks i flere samtidige dimensioner: Institutionen (eller kommunen) kommer således til vedvarende at sammenligne sig med egne målsætninger og tidligere præstationer, med politisk fastsatte målsætninger og med andre institutioners performativitet. Dermed produceres et konstant begær efter at optimere og gøre det bedre. Bedre end sidste år. Bedre end kommunegennemsnittet. Eller bedre end naboinstitutionen⁷².

Kvalitet og Viden

Helt overordnet skaber kvalitetsrapportinstrumentet altså viden-styring gennem overvågning, bekendelser og sammenligninger. Skal vi blive klogere på *hvordan* det konkret foregår, må jeg imidlertid zoomere mere ind, skille instrumentet ad og kortlægge de elementer og specifikke sammensætninger, som konstituerer det. Et første skridt i analysen bliver at undersøge hvad det er kvalitetsrapporten genkender og indhegner som kvalitet. Eller mere specifikt: hvad det er for et pædagogisk indhold, som kan siges at være kvalitet? Og hvordan kan denne kvalitet mon kendes og vides?

Kvalitet er politisk defineret

I *Kvalitet og sammenhængskraft* kan man læse at rapporten ved at samle oplysninger om det småbørnspædagogiske område, skoler og fritids- og ungdomsskoler gør det muligt at ”tegne et billede af den samlede kvalitet” som leveres på det pædagogiske område (Forvaltningen, 2012b, p. 4). Kvalitet

⁷² Sammenligninger er en central teknologi som benyttes i de transnationale omformninger af uddannelsessystemer i de europæiske og anglosaksiske lande, bl.a. med Open Method of Coordination, som for alvor udbredtes i forbindelse med Lissabontraktaten i 2000. Her er konstante målinger og sammenligninger såvel et centralt symbolsk træk men også en distinkt operation og styringsform (Krejsler, 2012; Ozga, 2009, 2010). Men sammenligning begæres også som kvalitetsoptimerende teknologi i forbindelse med Kvalitetsreformen og de centrale dokumenter, som publiceres heri (Regeringen, 2001, 2003, 2006, 2007), og som det fælleskommunale projekt og kvalitetsrapporterne kan ses som svar på (KL, 2008, 2010a, 2010b).

er altså noget man kan tegne et billede af, og det vil sige et fænomen i verden, der kan beskrives, måles og kalkuleres. Men kvalitet er også noget som i *Kvalitet og sammenhængskraft* eksplicit formuleres som politisk defineret:

Kvalitet på børn- og ungeområdet defineres [...] med afsæt i den byrådsvedtagen [sic] børn og unge-politik samt de fire mål for børnene [...] (Forvaltningen, 2012b, p. 6, mine fremhævninger).

De fire mål, som altså gælder på hele 0-18 årsområdet, er såkaldte ”effektmål” som kan findes i kommunens budget for børn og ungeområdet 2011-2014, pkt. 2.1:

Forældresamarbejde: Forældre og institutioner indgår i et gensidigt forpligtende og vedkommende samarbejde, hvor hver part tager ansvar for børn og unges trivsel, læring og udvikling (effektmål)

Læring og Udvikling: Børn og unge har faglige, personlige, sociale og kulturelle kompetencer, der gør dem i stand til at gennemgå et uddannelses/dannelsesforløb (effektmål)

Trivsel og Sundhed: Børn og unge trives, er glade, sunde og har selvværd. De har en god opvækst og udnytter egne potentialer (effektmål)

Rummelighed: Børn og unge respekterer deres medmennesker og tager personligt ansvar. De indgår i forpligtende fællesskaber, begår sig i forskellighed og mangfoldighed samt deltager aktivt i samfundet som demokratiske medborgere (effektmål) (Kommunen, 2009)

Lever institutionerne op til de fire mål, er der tale om kvalitet for børnene, fremgår det. Det blik, der iagttager småbørnspædagogisk indhold med henblik på at dokumentere kvalitet, gør det altså gennem en særlig linse, nemlig de mål byrådet politisk har fastsat, tydeligvis med skelen til *Dagtilbudslovens* formålsparagraf ⁷³. De fire effektmål udgør da også den primære struktur i rapporten.

”Effektmålene” må, titlen til trods, beskrives som meget brede bløde mål, som det er svært at være uenig i, men også meget vanskelige at måle på. De er politisk forhandlede og derfor også et resultat af kompromiser mellem mange

⁷³ I *Dagtilbudslovens* §1 stk 1 beskrives formålet med dagtilbuddene som at: ”fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring” (*Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*, 2007)

forskellige interesser og begær⁷⁴. Jeg betragter titlen ”effektmål” som en betegnelse, der forbinder sig til kvalitetsreformen og økonomiaftalens ordreord og forpligtelsen til at dokumentere effekter og resultater, og dermed til et relativt teknisk og instrumentelt effektmålings- og forbedringsbegær: får vi noget for pengene og hvordan får vi mest for pengene? Mens de bløde formuleringer kan rumme bredere politiske og pædagogiske forståelser af hvad småbørnspædagogik er og skal være. Effektmålene er væsentlige, fordi de angiver og udpeger, hvad det er for et pædagogisk indhold, der kan siges at være kvalitet. Men det er tvivlsomt hvordan der er tale om effektmål, idet de ikke svar på *hvad* der kan tælle som effekter og resultater;. Ligesom de heller ikke giver svar på *hvordan* man dokumenterer og skaber viden om kvalitet. En meget central præmis for kvalitetsrapportering er imidlertid at kvalitet må vides for at kunne styres. Det er derfor interessant at undersøge hvad det er for en viden, kvalitetsrapporterne angiveligt leverer, kvalitetsrapporternes episteme.

Viden som komplementær til kvalitet og som ukontroversielt klarsyn

Til forskel fra fænomenet kvalitet forstås og rationaliseres Viden som et fænomen, der er forskelligt fra politik. Når jeg i afhandlingen skriver Viden med stort, henviser jeg til min analytiske konstruktion af kvalitetsrapportens episteme. Et første indblik kan man finde i rapportens indledende kapitel, hvor der står følgende om formålet eller ambitionerne med kvalitetsrapporten:

Læser man denne rapport i sin fulde længde, får man på flere punkter et indblik i, **hvad der umiddelbart ser ud til at virke godt. En viden som kan være med til at kvalificere både de lokale indsatser og den politiske debat om, hvordan kvaliteten på børn- og ungeområdet kan styrkes** (Forvaltningen, 2012b, p. 4, mine fremhævninger)

Kommunen angiver altså at kvalitetsrapporten giver *Viden* og at denne Viden kan bruges til at styrke kvaliteten på børneområdet – både hvad angår den pædagogiske praksis og det politiske beslutningsniveau. En grundlæggende

⁷⁴ Jeg har ikke kortlagt effektmålenes genese, selvom det helt givet vil være yderst interessant, men har flere gange fået processen refereret af forvaltningens konsulenter og af ansatte i BUPL (Interview konsulent Anne Lise; Interview, BUPL marts 2013).

figur i kvalitetsmaskineriet er et begær efter at kvalitet kan forløses, kendes og løftes gennem Viden. Viden fremstilles dermed som et fænomen der står i en *komplementær relation til kvalitet*; på én gang forskelligt fra, forbundet med og en forudsætning for kvalitet. Det underforstås at pædagogisk praksis, de såkaldt ”lokale indsatser” og den politiske debat kan og skal kvalificeres, og at den Viden kvalitetsrapporterne tilvejebringer er et vigtigt led heri. Kvalitetsrapportinstrumentet efterlader således det indtryk, at det er muligt at løse forvaltningens styringsmæssige behov for viden, dokumentation og kontrol *samtidig* med det småbørnspædagogiske behov for viden, som kan skabe refleksioner over og udvikling af praksis. Her skelnes ikke mellem forskellige aktørers formentlig forskellige behov for forskellige informationer og viden for at udvikle kvalitet. Viden fremstilles således også - i denne og en del af rapportens øvrige formuleringer - som en forskel til den lokale praksis og det politiske niveau; og som noget der kan anvendes på tværs af ganske forskelligartede kontekster. Som sådan bliver Viden en forudsætning for kvalitetsudvikling og noget der kan anvendes helt instrumentelt. Viden fremstilles i sin positivitet som et ukontroversielt tilbud om indsigt og klarsyn i hvad der ser ud til at virke godt, altså kvalitet, som blot skal samles og bruges direkte til at skabe forbedringer. Jo mere Viden, jo flere og bedre muligheder for at skabe kvalitet. Der er dermed tale om et Vidensbegreb, et episteme, som indhegner og idealiserer Viden som generel og abstrakt; som et panoptisk klarsyn. I en sådan optik forekommer faglige diskussioner om hvorvidt det der virker så også er ønskværdigt, faktisk ganske overflødige.

Viden, hvadvirkerbegærsmaskinen og idealet om evidens

Viden er altså det, der gør det muligt at lave en saglig og angiveligt neutral fremstilling af småbørnspædagogisk kvalitet og ”det der virker”. Jeg mener således at kvalitetsrapporten som instrument opererer med et episteme, der gennemtrænges af det jeg vil kalde en hvadvirkerbegærsmaskine, som kanaliserer begær efter at vide og kende kvalitet i termer af ”det der virker”. Altså et begær efter Viden om metoder, pædagogerne skal lære at følge for at opnå en bestemt effekt. Dermed plugges vidensbaserings, eller rettere Vidensbaserings (og som jeg senere skal komme ind på også pædagogik), ind i en teknisk mål-middel-model. Videns karakter og kvalitet kan måles i forhold til om den producerer metoder, der virker og bliver dermed til en sofistikeret know-how-viden (Ahrenkiel et al., 2012, p. 175) – en udpræget objektivisme,

der begærer det, der kan tælles og måles. Hvadvirkermaskinen er således forbundet med et tælle- og målebegær, samtidig med at den aspirerer til og rhizomatisk forbinder sig til et begær efter at vide og kende kvalitet gennem Videns neutrale og videnskabelige sprog og klarsyn. Således plugges Viden sammen med ordreord og begreber som ”systematisk”, ”det der virker”, ”status” og andre ord, der vækker et Videnskabeliggørende begær og konnoterer neutralitet. Viden om kvalitet relaterer sig ganske vist til de fire politisk definerede områder. Men rationalet synes at være, at når først kvalitet er defineret, kan den undersøges, måles og registreres gennem den Viden kvalitetsrapporten generer.

Jeg mener at forestillingen om at man ”systematisk” kan Vide og rapportere kvalitet og det der virker hviler på et korrespondensparadigme eller korrespondenssyn på Viden – en epistemologisk antagelse om at det er muligt at få direkte adgang til ”virkeligheden” og kvaliteten, hvis blot man har de rigtige metoder og redskaber til at få denne viden. Det er en tilgang som antager at Viden er og skal være neutral og objektiv (Bacchi, 2010, p. 9) og at Viden baserer sig på entydighed og universelle normer (Dahlberg & Moss, 2008, p. 4; Ozga, 2009; Star, 1999, p. 384). Samme korrespondensrationalitet finder man i KLs skabelon for kvalitetsrapporten (KL, 2010b, p. 2), hvilket understreger at der ikke er tale om en lokal figur, der kun figurerer i kommunen. Her fremgår det, at kvalitetsrapporten:

[...] kan fungere som et dialog- og udviklingsredskab til drøftelse af såvel **status** som udvikling og fastsættelse af mål på dagtilbudsområdet (KL, 2010b, p. 2, min fremhævnning).

Kvalitetsrapporten gør altså status; den tæller op og laver regnskab; ganske som når købmanden gør status over antallet og kvaliteten af varer i sin butik. Og at fokusere på det der virker; på det der dokumenteret giver klare effekter og resultater fremstilles næsten som et moralsk spørgsmål:

Når der tales om kvalitet, er det **essentielle** dog først og fremmest **de resultater**, som viser sig i dagtilbuddenes evaluering af læreplanen. Evalueringen skal som minimum ske hvert andet år og dokumentere, **om** de valgte pædagogiske metoder og aktiviteter og dagtilbuddets børnemiljø bidrager til, at de mål, som dagtilbuddet har opstillet indenfor de seks læreplanstemaer, bliver opfyldt. Evalueringerne kan i den forstand bidrage med vigtig viden om kvaliteten af de indsatser, der sættes i værk og ikke

mindst **viden om, hvad der virker for børnene** (Forvaltningen, 2012b, p. 8, mine fremhævninger).

Forestillingen er altså at man basis af den Viden, som er genereret kan tage beslutninger omkring allokering af ressourcer, politiske og pædagogiske indsatser. Både på lokalt niveau; ude i den enkelte institution, og på kommunalt niveau. Kvalitetsrapporterne tænkes i den forstand som et beslutningsdannende og –støttende og koordinerende redskab (Bowker & Star, 2000, p. 137), der trækker på Videnskabelige forestillinger og begær om objektivitet og beherskelse. Jeg mener således kvalitetsmaskineriets hvadvirkerbegærsmaskine forbinder sig til en evidensmaskine og dens idealiserede tiltro til at såvel professionel som politisk praksis kan renses for uhensigtsmæssige valg og indsigter gennem videnskabeliggørelse (Biesta, 2007, 2009a, 2010; Hjort, 2006b; Krejsler, 2013d; Moos et al., 2005)⁷⁵.

Plugget ind i hvadvirkerbegærsmaskinen bliver kvalitetsrapporten således et instrument, som spænder sig ud mellem det politiske og det Videnskabelige, på en måde som nedtoner det politiske i betydningen: nedtoner at kvalitetslinsen i udgangspunktet er normativt og politisk formuleret og derfor principielt kunne være bestemt på andre måder. Vidensbasering *kunne* således også konstitueres af lokale, tavse, kropslige og fornemmende vidensformer, som dem Karen eksempelvis trækker på i sin respons overfor Vigga, der leger med en toiletrulle i fortællingen s. 28. Imidlertid bliver projektet ”at skabe Viden om kvalitet” ikke forstået som en magt-styringsforbindelse, men simpelthen en måde at tydeliggøre effekter og resultater i relation til et ressourceforbrug, og give indsigt og mulighed for at træffe oplyste valg (Plum, 2010, p. 132). Fænomenet ”kvalitet i småbørnspædagogiske institutioner” løftes på denne måde ud af et normativt rum og ind i en

⁷⁵ Evidensbegrebet er, som bl.a. Krejsler påpeger (Krejsler, 2013d) langt fra entydigt. Når jeg bruger begrebet evidensmaskine er det for at pege på at der netop er tale om en syntese, der bevæger sig, arbejder og bearbejder konkret, ved hele tiden at bringe indhold og udtryk sammen. Uden at have kortlagt evidensmaskinen, mener jeg således den kan ses som synteseringer af forestillinger om kausalitet, det entydige og ubetvivlelige, og epistemologiske forestillinger om tegnrelationer og sandsynlighed, hvor evidens i videnskabelig forstand snarere handler om begrundelsesprocedurer; altså de omstændigheder hvorunder udsagn kan siges at være sande eller velbegrundede (Thomas, 2004)

økonomisk-administrativ og hyperrational fornuft. Viden om kvalitet fremstår og fremstilles således som noget relativt ukontroversielt.

Ud fra denne forestilling kan rapporten sagtens samtidig have det eksplicite formål at fungere som afsæt for det *efterfølgende* politiske arbejde med at prioritere indsatser og udviklingsområder for. Viden forstås som et produkt, der kan anvendes strategisk i en Vidensbaseret faglig og politisk kultur (Kornerup, 2011, p. 24), som jeg mener baserer sig på grundantagelser om såvel småbørnspædagogik og politik-dannelse som rationelle og optimerende skabende processer (Bacchi, 2010, p. 9). Altså en forestilling om at såvel småbørnspædagogik og politik og styring rationelt kan og bør løse problemer, vi kan iagttage Videnskabeligt, kontrollere og bemestre.

Viden om det der virker og effektiviseringsbegæret

Effektiviseringsbegæret aktualiseres bl.a. da jeg i et interview med en konsulent, jeg kalder hende Anette, spørger om vi ikke kan være meget godt tilfredse med småbørnsinstitutionerne. Hvorfor det er så vigtigt at få nedskrevet og dokumenteret alt dette? spørger jeg. Anette ser alvorligt på mig, virker lidt forundret over at jeg spørger og svarer:

Jamen vi har jo også institutioner, der ikke fungerer. Det har vi. Og der er jo ingen grund til at alle opfinder den dybe tallerken! Når vi får større og mere præcis viden, kan vi sikre, at vi ikke får sat noget i søen, som ikke virker. Økonomien bliver ikke bedre, det er der intet, der tyder på, og så længe vi ikke ved, hvad der virker, famler vi lidt i blinde jo. På dagtilbudsområdet ved vi betydelig mindre end på skoleområdet (Interview, konsulent Anette, juni 2012)

Fornuften i at dokumentere effekter og resultater og lede efter det, der virker er altså knyttet til en økonomisk rationalitet i denne konsulents forståelse. Kvalitetsrapporterne er både det instrument som kan finde og identificere de institutioner, hvor kvalitet er en mangel, tilvejebringe løsninger på eventuelle – større eller mindre – dysfunktioner og på den generelle ressourcemæssige problematik i velfærdssamfundet. Rationalet synes at være, at hvis nogen har ”opfundet den dybe tallerken”, læs: fundet frem til effektive metoder, kan andre bruge dem, den generelle kvalitet højnes, ydelsesniveauet harmoniseres og udgiftsniveauet styres. Viden gennemkrydses i denne forstand af et begær efter at vide og kende forholdet mellem input og output, ressourceforbrug og

resultater, og i forlængelse heraf bidrage til at identificere de mest effektive produktionsprocesser. Det vi ikke kan dokumentere som indsatser der virker, er i Anettes fremstilling ”famlen i blinde”. Rationalet synes at være, at når der ikke er råd til alt, så må kvalitetsrapporterne bidrage til at danne beslutningsgrundlag for det, der er værd at investere i, og dét der ikke er (P. Ø. Andersen et al., 2008, p. 45).

Samme effektiviseringsbegær dukker op, da Nina, en anden konsulent jeg taler med, gengiver hvordan en rapport skrevet af to studerende fra Statskundskab har fået stor betydning for forvaltningens arbejde. De to studerende har i forbindelse med et praktikforløb på forvaltningen færdiggjort en kvantitativ undersøgelse af lærere, pædagoger og ledes opfattelser af kvalitetshjulet, og denne undersøgelse peger på, hvad man i forvaltningen opfatter som et problem:

Nina: Jamen de har jo virkelig fået øje på og vist at der altså er grund til at sætte ind i forhold til det der med udviklingspunkterne ... øhm ... altså hvordan det er de vælger deres udviklingspunkter. Der er noget der kan vi se som er ret ... hm ja Så det kan godt være vi skal rette noget opmærksomhed på det og noget støtte den vej lidt. Indtil videre har vi jo arbejdet meget med kvalitetsrapporterne og kvalitetssamtalerne og hvordan dagtilbuddene kunne arbejde med dem og med at opstille mål, men det kan godt være vi skal til at rette opmærksomheden et andet sted hen nu.

Line: Hvad er det dagtilbuddene skal have støtte til, tænker du?

Nina: Jamen det er klart det der med at når de opstiller deres udviklingspunkter i forhold til LUP'en, så er det mange gange med udgangspunkt i det hvor de faktisk gør det ret godt. Hvor kvalitetsrapporten viser at indsatsen er god eller har forbedret sig siden sidst og det er jo ... ja **det er så ikke lige der, der er mest brug for at de sætter ind med deres indsatser.** Det har nok overrasket os. Så der er noget fokus på det nu herinde, det snakker vi meget om og områdelederne er også ret optagede af det. **Det er selvfølgelig meget godt at gøre mere af det der virker jo ... øhm ... men det er jo ligesom også meningen at den der viden vi får om hvor det ikke ... altså hvor det godt kunne være indsatsen skal højnes lidt, at vi faktisk bruger den viden mere systematisk ...** at de gør det ude i dagtilbuddene (Interview, Konsulent Nina, oktober 2013, mine fremhævninger).

Når hvadvirkerbegæret knyttes til et effektiviseringsbegær og er på arbejde betragtes udviklingsmål der tager udgangspunkt i det der virker paradoksalt

nok som en misforståelse eller vildfarelse hos institutionerne. Viden om det, der virker skal bruges til systematisk at sætte ind, der hvor kvaliteten halter og ”indsatsen skal højnes lidt”. Der hvor målene *ikke* nås. Hvadvirkerbegærsmaskinen kanaliserer et begær efter at få øje på og formidle de gode eksempler, sætte skik på dét, der ikke virker og følgelig også lade de praksisformer og metoder, der ikke har dokumenteret effekt ligge.

Der er tale om en hierarkisk og instrumentel forståelse af implementeringskæden, som udgrænser teoretiske og principielle diskussioner om hvorvidt politik eller metoder der virker, lader sig implementere entydigt; hvorvidt effektivitet er en værdi, der faktisk også er ønskværdig (og for hvem) (Biesta, 2007, 2009a, 2010)⁷⁶ eller hvordan man kan forstå forholdet mellem politiske og pædagogiske intentioner og pædagogisk praksis. Det fremstilles, som Peter Ø. Andersen også har peget på i sine undersøgelser af kommunernes arbejde med de pædagogiske læreplaner, som om det er logisk og rimeligt, at den småbørnspædagogiske pærevælling direkte kan sammenlignes eller holdes op mod intentionerne (P. Ø. Andersen, 2013, p. 56). Som jeg senere skal vise kommer den instrumentelle forståelse således til at fungere og fremstå som et ideal, som de underliggende niveauer kritiseres for ikke at leve op til.

Kunsten at synliggøre og sammenligneliggøre

Jeg skal løbende vende tilbage til hvordan den specifikke molære sedimentering af Viden får betydning for, hvad der kommer til at tælle som god småbørnspædagogisk praksis, pædagog og barn. I første omgang skal vi se på hvordan den konstante produktion af Viden om effekten af småbørnspædagogik muliggøres. Jeg fokuserer på hvad det er for nogle forskellige manøvrer, kvalitetsrapporten betjener sig af, som skal gøre det

⁷⁶ Som Gert Biesta påpeger er jagten på effektive indsatser ikke en neutral aktivitet, og effekt ikke et neutralt begreb. Biesta skriver: ”It is important to note that ”effectiveness” is an instrumental value: it refers to the quality of processes but does not say anything about what an intervention is supposed to bring about.” (Biesta, 2007, p. 7)

muligt at repræsentere småbørnspædagogisk kvalitet i en form, der muliggør sammenligning over tid og sted (Lascoumes & Gales, 2007, p. 4).

Klassificering – opdelinger og ensgørelser

Med inspiration fra Bowker og Star (Bowker & Star, 2000) betragter jeg grundlæggende kvalitetsrapporten som et instrument, der gør småbørnspædagogisk praksis synlig og sammenlignelig ved at klassificere den og det vil sige navngive, opdele og ordne institutionernes praksis i kategorier, genkendelige og overskuelige enheder. Klassifikation forstår jeg som en rumlig og tidslig segmentering af verden (Bowker & Star, 2000, p. 10). Når klassifikationssystemer som kvalitetsrapporter formaliseres foregår det i en bestræbelse på at styre bevægelsen af information fra en kontekst til en anden og give et middel til at tilgå information over tid og sted (Bowker & Star, 2000, p. 290). Det indebærer at klassifikationssystemet forbinder erfaring og viden fra én kontekst til en anden tid og et andet sted via en eller anden form for repræsentation.

I kommunens kvalitetsrapport opdeles og klassificeres småbørnspædagogisk praksis i første omgang i forhold til de fire byrådsfastsatte effektmål for hele 0-18-årsområdet. Pærevællingen småbørnspædagogisk praksis klassificeres og opdeles altså i et overskueligt antal adskilte *ydelser*, som så hver for sig kan målfastsættes og evalueres. De fire effektmål udgør hvad jeg med Deleuze og Guattari vil kalde molære aggregater der reducerer, fikserer og koder pærevællingen og gør den til det samme (Deleuze & Guattari, 2013b, p. 200). Som molære aggregater indfører de et hierarki i pærevællingen, en specifik problematisering, der udpeger de fire effektmål som anliggende for videnstyring. Dermed etableres der ordninger i form af forskelssætninger, inddelinger og fortolkninger af småbørnspædagogisk indhold, som også udgrænser noget fra synsfeltet. Eksempelvis gennemlyses og indhegnes noget af småbørnspædagogikkens pærevælling som ”Sundhed og Trivsel”, hvormed noget fortolkes som det samme på tværs af tid og sted, mens andet udgrænses og gøres forskelligt i denne klassifikation. ”Rummelighed” gøres eksempelvis til en anden form for småbørnspædagogisk indhold. Til gengæld udgrænser centrale elementer fra *Dagtilbudslovens* formålsparagraf for småbørnsområdet, eksempelvis ”medbestemmelse, medansvar og demokrati” som står i §7 stk. 4. Det betyder ikke at institutionerne ikke kan arbejde med ”medbestemmelse, medansvar og demokrati”, men at det ikke bliver

parameter for det småbørnspædagogiske indhold, som kan siges at være kvalitet. Klassifikationsarbejdet skærer og folder altså i pærevællingen ved at skabe specifikke og principielt arbitrære opdelinger, ordninger og hierarkier i en ellers kompleks virtualitet⁷⁷. Samtidig ses bort fra specifitet og forskelle, eksempelvis i forhold til pædagogiske udgangspunkter og værdier, og singulære fremtrædelsesmåder.

Klassifikationer i maskineriet – et samlet 0-18-årsområde

Som et eksempel på et sådant klassifikationsarbejde kan nævnes at kommunen i 2012 som noget nyt har samlet kvalitetsrapporterne for hele 0-18 årsområdet i én fælles hovedrapport: *"Kvalitet og sammenhængskraft"* hedder den. I de to tidligere generationer (2007 og 2009) blev de lokale kvalitetsrapporter samlet til 3 forskellige hovedrapporter, nemlig en for fritids og ungdomstilbud, en for skoleområdet og en for det småbørnspædagogiske område. I *Kvalitet og sammenhængskraft* kan man læse, at denne nye praksis må ses som sammenhængende med, at der er vedtaget en handlingsplan, som siger at 95 % af kommunens unge skal have en ungdomsuddannelse, hvorfor det blev besluttet at iværksætte en:

[...] særlig indsats for at fastholde og videreudvikle **tværgående samarbejdsrelationer** mellem [kommunens] enheder og tilbud, således at **der sikres et 0-18 års perspektiv** i arbejdet med at realisere 95 % målsætningen (Forvaltningen, 2012b, p. 85, mine fremhævninger og anonymisering).

De småbørnspædagogiske institutioner indskrives med denne nye måde at skære og folde i pærevællingen som del af et *samlet* 0-18 årsperspektiv. Det indebærer at de klassificeres som del af et samlet uddannelsesperspektiv, og altså på symbolsk niveau konstrueres som en del af samme ydelse som folkeskolen og det øvrige uddannelsessystem, der ligger i kommunalt regi. Der er ikke tale om en markant forandring, der helt ophæver kategorien småbørnspædagogik. Selvom kommunen nu laver én samlet Hovedrapport, er den fortsat struktureret sådan at kvalitetsrapporterne på det

⁷⁷ Det samme gælder opdelinger og klassificeringer af småbørnspædagogisk praksis i kategorierne "mål", "organisering", "ressourcer" og "resultater"; en klassificering gennem den såkaldte ROYEmodel som jeg senere vil vise skaber en del vanskeligheder i det lokale arbejde med LUP'en.

småbørnspædagogiske område er sammenfattet i ét kapitel, skoleområdet i et andet og så fremdeles. Alligevel mener jeg der er tale om en klassifikation, et molært aggregat, der gør et stykke arbejde og får betydning fordi et specifikt begreb institutionaliseres og fikseres. Som Bowker og Star skriver om klassificering:

When things are put into boxes, then a set of atemporal, spatial relationships are produced – and duration tends to be folded into the interstices (Bowker & Star, 2000, p. 194).

Når tre kvalitetsrapporter samles til én, er der på en og samme tid tale om en symbolsk handling, men også en meget materiel manifestation af, at hvad der anskues som fornuftige måder at ordne, vide og styre det småbørnspædagogiske område forandrer sig over tid. Ambitionen om at fastholde og videreudvikle tværgående samarbejdsrelationer og sikre et 0-18 års perspektiv er ikke tilfældig, men udgør en historisk specifik måde at rationalisere de småbørnspædagogiske institutioner og deres rolle i samfundet som kan genfindes på lokalt, nationalt og transnationalt niveau (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; Ahrenkiel et al., 2012; KL, 2012; Krejsler, 2012, 2013b). Småbørnspædagogiske institutioner bevæges væk fra at blive forstået i deres egenart til at blive set i relation til skolen og de plugges i denne bevægelse til en ekspliciteret lærings- og kompetencemaskine (se også Ahrenkiel et al., 2012, p. 111), hvorved institutionerne konstitueres og vurderes som lærings- og kompetenceudviklingsinstitutioner. Der er således en væsentlig analytisk pointe i at se den symbolske betydning af en sådan omstrukturering af rapporten og dens klassifikationer. Ligesom det er væsentligt at understrege den håndgribelige materielle karakter af en sådan ”ny” måde at klassificere, inddele og gøre ens, som ellers kan betragtes som symbolsk og tilhøre ideernes verden (Bowker & Star, 2000, p. 289).

Klassifikationer i maskineriet – Sundhed og Trivsel

Et andet eksempel på hvordan klassificeringer skærer og folder i pærevællingen er effektmålet ”Sundhed og Trivsel”, som i resten af dette kapitel vil være gennemgående eksempel på det arbejde, kvalitetsrapportinstrumentet gør. Umiddelbart beskrives Sundhed og Trivsel med en bred og rummelig klassifikation, der indtænker mange samspillende faktorer. I *Kvalitet og sammenhængskraft* fremhæves det at:

Trivsel, velvære og livsglæde er betydningsfulde elementer i et godt børneliv og en forudsætning for børnenes læring og udvikling. [...] I [...] kommunes dagtilbud arbejdes der blandt andet med børnenes Trivsel og Sundhed i relation til læreplanstemaet Krop og bevægelse og i det daglige arbejde med at skabe et godt børnemiljø i dagtilbuddet. Trivsel og Sundhed handler ikke blot om fysisk velvære og udvikling, men også om børnenes psykiske trivsel (Forvaltningen, 2012b, p. 12).

Målet: at børn skal trives og være sunde er et indlysende klart og godt mål, men det er også helt åbenbart vanskeligt at dokumentere de småbørnspædagogiske institutioners arbejde med børnenes trivsel og sundhed, og det på måder, der kan sammenlignes. Som citatet antyder er det for det første ikke helt enkelt at isolere Sundhed og Trivsel fra andre ydelser og klassifikationer: eksempelvis læreplanstemaet Krop og Bevægelse, og arbejdet med børnemiljøet. For det andet handler Sundhed og Trivsel om komplekse sammenhænge, hvor både fysisk og psykisk velvære og udvikling kan siges at have betydning (se eks. From, 2012). Alligevel må klassifikationen fikseres og stabiliseres. En operation, der gør dette muligt er teknologien kvantificering.

Kvantificering

Sammenlignelighed bygger på og afhænger af, at det er muligt at håndtere og gøre forskelle og ækvivalenser mobile over tid og sted (Bowker & Star, 2000, p. 145). Småbørnspædagogik må i sin klassificerede form skriftliggøres og den må materialiseres, hvilket indebærer at den *kvantificeres*, sættes på tal og tabeller. Netop klassificering og kvantificering er ifølge Bowker og Star prototypiske måder hvorigennem den moderne videnskab, men også bureaukratiet, kan arbejde og konceptualisere verden (Bowker & Star, 2000, p. 98)⁷⁸. I moderne samfund er det en nøgleopgave for bureaukratiet at lave lister, som så kan samles og sammenlignes (Bowker & Star, 2000, p. 137). Også Foucault har vist hvordan stor-skala koordinerings- og styringsarbejde:

⁷⁸ Både Bowker og Star og Foucault (Bowker & Star, 2000; Foucault, 1977, 2007) viser hvordan listen som teknologi revolutionerer videnskaberne i det 19 århundrede og udgør et centralt skridt i retningen mod moderne positivistisk videnskab. Som Bowker og Star skriver, og Foucault har vist, skal bureaukratiet og styringens materielle kultur ikke findes i pomp og pragt, eller i en smoking gun, men snarere i en liste, en tabel og en statistik (Bowker & Star, 2000, p. 137).

at opbygge stat og regulere befolkning er umuligt uden lister, statistik og kvantificering (se eks. Foucault, 1977, 2009). Kvantificering, baseret på standardisering af mål, er netop en afstandens teknologi; en hierarkisk måde at ordne og et praktisk redskab til at organisere, delegere, vide og styre (Popkewitz, 2012, p. 169), og organisere vores fortid og fremtid (Bowker & Star, 2000, p. 46).

Kvalitetsrapporten er altså et instrument der gennem kvantificering eller numerisk materialisering af småbørnspædagogisk praksis skal muliggøre sammenligninger. Den er derfor også et instrument som privilegerer kvantitativ Viden og udgrænser mere kvalitative vidensformer. Den kommunalt fastsatte skabelon for de faglige kvalitetsrapporter levner således ikke meget rum for at fremhæve forskelle institutionerne imellem, ligesom den ikke lægger op til fyldige hverdagsbeskrivelser (se også Ahrenkiel et al., 2012, p. 267). I en feltsamtale med Nina, én af kommunens konsulenter, spørger jeg til hvad det er for nogle overvejelser, forvaltningen har haft i forhold til den kvalitetsrapportering der skal laves i 2014. Skal noget laves om? spørger jeg, og hvad? I min feltdagbog har jeg noteret:

Nina fortæller at nogle af overvejelserne denne gang har handlet om mængden af prosa i de lokale rapporter. De lokale niveauer vil gerne have meget prosa med hvor de kan forklare deres praksis, men *"det bliver lidt en sang fra de varme lande, som vi alligevel ikke kan bruge"*, fortæller hun. *"Vi kan jo ikke sidde og se i alle rapporterne at der, der står der noget om hvorfor de har de mål eller der kan man se hvordan det kan være at de ikke er kommet i mål. Fordi så står det jo 117 forskellige steder og det kan vi jo ikke sidde og lede efter!"* (Interview 3, konsulent Nina, august 2013).

Kvalitetsrapportinstrumentets privilegering af kvantitativ viden, som kan sammenlignes og kontrollere målopfyldelse, diskvalificerer altså kvalitative og lokalt definerede evalueringsformer og beskrivelser. Kategoriseret som *"en sang fra de varme lande"*, kan evalueringerne som de praktiseres af institutionerne ikke udgøre en komponent i kvalitetsmaskineriet, hvilket jeg vender tilbage til i næste kapitel. Dét der tæller, er dét der kan måles og tælles.

Om kunsten at tælle og måle Sundhed og Trivsel

Det er imidlertid betydelige vanskeligheder forbundet med at kvantificere de fire effektmål, sådan at der kan skabes Viden om kvalitet i termer af effekter og resultater. For at gøre det muligt at måle på effektmålene, plugges endnu en teknologi ind i instrumentet kvalitetsrapport, nemlig indikatorer. En indikator er et kvantitativt evalueringskriterium (Dahler-Larsen, 2008, p. 4), som i kvalitetsrapporten ofte er formuleret som ekspliciterede standarder. Den danske evalueringsforsker Peter Dahler Larsen fremhæver at et tal ikke i sig selv er indikatorer, men at det er tallets *brug*, som en beskrivelse af noget eller vurdering af noget, der gør det til en indikator. Fordelen ved indikatorer er at de muliggør vurderinger og sammenligninger på tværs af sammenhænge. Tilgængelighed skal noget lokalt og partielt gøres ens og fælles på tværs af kontekster.

I forhold til Sundhed og Trivsel, som jo netop beskrives som et komplekst og sammensat fænomen (se også From, 2012), kunne man umiddelbart tænke at det må være en besværlig sag at finde frem til passende indikatorer. Imidlertid finder man en ganske pragmatisk løsning. Man bruger simpelthen tal og statistikker forvaltningen i forvejen ligger inde med nemlig: tandsundhed, forældretilfredshed og endelig, og som noget nyt, opgørelser over børnenes BMI:

Hvad angår arbejdet med Sundhed og Trivsel, **har byrådet** besluttet, at oplysninger om børnenes højde og vægtforhold, deres tandsundhed og forældrenes tilfredshed med dagtilbuddenes evne til at skabe trivsel, er tegn på kvalitet (Forvaltningen, 2012b, p. 12 mine fremhævninger).

Jeg læser formuleringerne i det ovenstående citat som en relativt nøgtern fremstilling af en pragmatisk løsning, et kompromis om man vil, på problemet: at producere kvantitative data på et komplekst mål som børns Trivsel og Sundhed. Jeg minder om at data netop skal være kvantitative for at gøre det muligt at lægge kvalitet tilrette for sammenligning. Kommunen har alligevel adgang til data om børnenes vægt, fordi de vejes ved undersøgelse hos sundhedsplejersken i 0. Klasse. Den pragmatiske tilgang er nu at:

Ved at koble disse oplysninger med oplysninger om, hvilken institution barnet senest har gået i, er det muligt at tegne et billede af, hvor stor en andel

af børn fra det enkelte dagtilbud, der har været **overvægtige** ved skolestart (Forvaltningen, 2012b, p. 13, mine fremhævninger).

Det umiddelbart brede sundheds- og trivselsbegreb bliver altså i sin kvantificerede form til en interesse for børnehaveklassebørns BMI. Logikken er, at kobles børnenes BMI til den institution, børnene sidst har gået på, kan man få et billede af *institutionens* arbejde med Sundhed og Trivsel. Der forudsættes og fabrikeres altså en sammenhæng mellem børnenes BMI og det pædagogiske arbejde, som i rapporten fremstår ukontroversiel, uanset at det ikke er gennemskueligt hvori de kausale relationer består. Imidlertid bruges BMI-tallene til at opstille en indikator for kvalitet, og det vil sige sætte en standard for hvad det er for en ydelse dagtilbuddene må forventes at producere m.h.t. børns Sundhed og Trivsel. Kommunen har formuleret denne indikator på kvalitet som en ekspliceret standard, nemlig:

Andelen af børn i 0.klasse der er **overvægtige skal være under 15 %**

Dermed har man fået et mål der kan måles. Men man plugges også en særlig fornuft, kausalitetsforståelse og forståelse af Sundhed og Trivsel ind i maskineriet. Sundhed og Trivsel rationaliseres et fænomen der fornuftigt og meningsfuldt kan vurderes og måles kvantitativt gennem børns BMI, og kvalitet i forhold til institutionernes arbejde med Trivsel og Sundhed bliver til noget, der kan formuleres i relation til BMI klassificeringens term ”overvægt”.

Indikatorer som pragmatiske løsninger og materialiserede kompromiser

BMIstandarden er et eksempel på hvordan enhver standard er normativt begrundet, og det vil sige materialiserer og aktualiserer en bestemt normativ og biopolitisk informeret opfattelse og udgrænser andre. Med indikatoren sedimenteres og fikseres Sundhed og Trivsel med hvad jeg med Ditte-Marie From vil kalde en biomedicinsk sundhedsforståelse (From, 2012, p. 20), mens en bredere pædagogisk og humanistisk forståelse, formuleret af pædagogerne i Vest som ”glade børn der trives” bliver illegitim. Men BMIindikatoren peger også på den problematik at de indikatorer, der ligger til grund for kvalitetsrapportens Viden kan tænkes at være mere eller mindre pragmatisk

fastsat, hvilket ifølge Dahler-Larsen er en helt sædvanlig måde at fastsætte standarder (Dahler-Larsen, 2008, p. 5). Formuleringerne i rapporten giver anledning til den fornemmelse. Allerede i *Kvalitet og sammenhængskraft* kapitel 2, som sammenfatter ”Kvalitet på 0-6-årsområdet” fremgår det, netop om temaet Sundhed og Trivsel, at:

Trivsel og Sundhed er kun i begrænset omfang belyst, da der i øjeblikket ikke opsamles særlig meget viden om dette på 0-6 årsområdet (Forvaltningen, 2012b, p. 7).

Jeg læser ovenstående som et vist forbehold omkring de kvantificeringer af Trivsel og Sundhed rapporten baserer sig på og dermed også som en problematisering af det datagrundlag, der ligger til grund for den Viden som er præsenteret i kvalitetsrapporterne. Kvalitetsrapporten foregiver her ikke at vide alt, eller at indikatorerne siger alt om Trivsel og Sundhed. Man bruger pragmatisk den Viden, som er tilgængelig på nuværende tidspunkt. Samme tilgang gør sig i høj grad gældende for de øvrige ydelser, som kvalitetsrapporten klassificerer som pædagogisk indhold. I den del af rapporten, som handler om det småbørnspædagogiske område, står der:

[...] kvaliteten i hovedtræk belyses via oplysninger fra [kommunens] forældretilfredshedsundersøgelse, suppleret med oplysninger om børnenes over- og undervægt samt resultaterne fra de seneste sprogvurderinger af 3-årige børn i dagtilbud. (Forvaltningen, 2012b, p. 6)

Helt enkelt, nøgternt og pragmatisk konstateres det altså at kvaliteten på 0-6 årsområdet – de fire effektmål - måles gennem 3 typer af måleteknologier, man i forvejen benytter sig af. Nemlig forældretilfredshedsundersøgelser, oplysninger om børnenes vægt og resultater fra sprogvurderinger. I første omgang står der ikke mere end det. Herefter beskrives en række tal om 0 – 6-årsområdets omfang og normeringer under overskriften ”Fakta” og så en kort sætning inden den indledende sammenfatning af kvalitetsrapporteringen på det småbørnspædagogiske område, som præsenterer afsnittet med følgende formulering:

Det, vi aktuelt *ved* om kvaliteten for de 0-6-årige er følgende: (Forvaltningen, 2012b, p. 7, original fremhævning)

Jeg skal senere vende tilbage til hvordan den spinkle Viden fortolkes, anvendes og problematiseres. I første omgang skal jeg opholde mig lidt ved og udfolde den udprægede pragmatik, som i materialiseret form har fundet vej til kvalitetsrapportinstrumentet og siderne i *Kvalitet og sammenhængskraft*. Som jeg skal vise i det følgende mener jeg, at brugen af de forhåndenværende søms princip, er en oplagt følge af at skulle udøve kunsten at styre og Vide i et kvalitetsmaskineri, som gennemkrydses af og derfor også spænder sig ud mellem konfliktende begærsmaskiner. Derudover er kvalitetsrapporten et instrument der er en syntese af teknologier, som støder på betydelige grænser.

Hvorfor bruge de forhåndenværende søm? Om grænser for indikatorer

Hvis vi for en kort bemærkning vender tilbage til kvalitetssamtalen, der indledte kapitel 5, er det værd at huske på at en af de pædagogiske ledere protesterer og siger: Det har vi også, da områdelederen siger, at hun vil drille dem lidt og udfordre at børnene i deres institutioner skulle være ”glade og sunde børn der trives”. Den pædagogiske leders protest peger på, at hun har en anden opfattelse af hvad det vil sige at trives og være sund, end den områdelederen plusser ind i maskineriet. Hun vil formentlig vurdere om et barn trives og er sundt på baggrund af en sammensathed af oplevelser, viden, erfaringer og fornemmelser, ligesom hendes vurderinger formentlig vil afhænge af hvad hun erfarer hvornår, af hvilke børn vi taler om, i hvilken sammenhæng og på hvilken dag. Imidlertid må sådanne lokale og specifikke forskelle og vurderinger bortabstraheres, for at der kan genereres sammenlignelige tal. Men inspiration fra Morten Knudsen kan man sige at der er en *pragmatisk* grænse for indikatorer indbygget i instrumentet. Tegnene skal være generelle, så de i forskellige organisationer og situationer, kan være tegn på det samme. Er de ikke det, så falder det udenfor, hvad kvalitetsdokumentationerne kan rumme (Knudsen, 2011b, p. 133). Men der er som Knudsen peger på også *empiriske* grænser for indikatorer. Der er masser af forhold af betydning for vurderinger af kvalitet, som det kan være vanskeligt at formulere overbevisende indikatorer på, ligesom der er informationer med relevans for kvalitet, som ikke kan iagttages i rammerne af forskellen mellem standard og praksis (Knudsen, 2011b, p. 140). Ikke alle tegn kan gøres til indikatorer. Pærevællingen har hændelsens karakter, hvilket vil sige at begivenheder og stemninger, som måske kan fortolkes som tegn på

Sundhed og Trivsel, opstår og forsvinder igen: Det kan eksempelvis være et barns nymnen i leg, måder at tage afsked med forældre, måder at lytte eller ikke lytte til pædagoger og andre børn, lyst til at afprøve sig selv i forskellige situationer etc. Den slags tegn kan imidlertid ikke fungere som indikatorer, fordi indikatorer skal være varige over tid, for at kunne blive kontrolleret af en ekstern instans (Knudsen, 2011b, p. 133). Der er desuden grænser for hvor mange indikatorer, man kan arbejde med i et kvalitetsovervågningssystem, hvis systemet skal være administrerbart i såvel forvaltningen som i institutionerne (se Hjort, 2008b, 2012 for lignende diskussioner; Knudsen, 2011b). Jeg vil kalde disse grænser *praktisk-administrative*. Endelig opstiller kvalitetsrapporten som instrument nogle *tidsmæssige* rammer, indikatorerne skal indpasses i. Resultaterne af pædagogik og undervisning har i princippet et meget langt tidsperspektiv. Men indikatorer må forkorte effektbilledets tidshorisont, idet der skal findes udtryk for værdi og effekter her og nu, i evalueringsøjeblikket. Det er ikke et problem som kan løses metodisk, men en rent logisk begrænsning ved målinger (Dahler-Larsen, 2008, p. 19). Som alle andre performativitetmålinger opererer kvalitetsmaskineriet med tidslige opdelinger og inddelinger, og det er det, der kan måles herindenfor, som tæller med. Det to-årige kvalitetsårshjul kan således siges at være en handlingskraft, der er medkonstituerende for hvilke indikatorer, der meningsfuldt kan opstilles og hvilke, der ikke kan. Men i den pragmatiske søgen efter mål, der kan måles og tal der kan bruges kan man altså også se bort fra den tidsmæssige grænse og eksempelvis anvende tal for BMI målt i børnehaveklassen.

Kvalitetsrapporten afhænger altså af muligheden for at formulere indikatorer, som er varige over tid, som er generelle og eksternaliserede og som kan operere indenfor en 2-årig cyklus (Knudsen, 2011b, p. 133), men også af, at der findes tal der kan tælles og mål der kan måles. Kvalitetsrapporten skal samtidig gå den vanskelige balance at skabe Viden der kan dokumentere effekter og resultater og løfte kvaliteten (produceret gennem hvad virker-begærsmaskinen) *uden* at dette Vidensproducerende arbejde bliver for omkostningstungt eller på anden måde mister politisk legitimitet. Der er altså også *ressourcemæssige* og *politiske* grænser for indikatorer. Kvalitetsmaskineriets ressourceforbrug og meningsfuldhed problematiseres løbende, både af de faglige organisationer og på det politiske niveau. På et byrådsmøde d. 10. Oktober 2012 diskuteres eksempelvis et forslag fra SF, Det Radikale Venstre

og Enhedslisten om at afskaffe kvalitetsrapporterne (Byrådet, 2012). De tre partier problematiserer netop ressourceforbrug i forhold til hvad der kommer ud af rapporteringerne. I forlængelse heraf problematiseres også forskydninger i de fagprofessionelles faglige prioriteringer i retning af det, der skal måles (Byrådet, 2012). Forslaget om at afskaffe kvalitetsrapporter gik ganske vist ikke igennem, men det skabte en opmærksomhed hos forvaltningen og på det politiske niveau på at maskineriet meget konkret afhænger af dets politiske legitimitet.

Kravet om at man kan sammenligne praksis med standarderne for praksis sætter altså nogle *pragmatiske, empiriske, praktisk-administrative, tidsmæssige, økonomisk/resourcemæssige og politiske grænser* for hvad der kan formuleres standarder for, ligesom der er grænser for de krav som kan kobles til generaliserbare indikatorer. Når BMI og andre forhåndenværende som således bruges som indikatorer, kan det ses som en pragmatisk løsning og et materialiseret kompromis som gennemkrydses af den molære hvadvirkerbegærsmaskine, en økonomisk begærsmaskine og et begær efter politisk legitimitet. BMI-indikatoren er eksempel på en pragmatisk fastsat indikator, som må tilfredsstille konfliktende begærsmaskiner, konfliktende interesser og behov.

Kvalitetsrapportens episteme – mellem evidens og pragmatik

Kvalitetsrapporten kan ses som en teknologi i detaljeret inspektionssystem, som kan måle konformitet i f.h.t. en på forhånd defineret specifikation. Der er således tale om et relativt teknisk og instrumentelt Vidensbegreb, baseret på en forestilling om at grænserne for Viden alene er knyttet til de redskaber og teknikker, vi for viden bruger til at måle og registrere kvalitet. Målet er at teste hvorvidt ydelserne passer til kriteriet og de normer, der ligger til grund for disse kriterier, snarere end at søge at forstå det undersøgte konkret og specifikt.

Men kvalitetsinstrumentets Viden kan samtidig ses som baseret på kompromiser, der på mærkværdig og paradoksal vis spænder kvalitetsrapporten ud mellem hvadvirkerbegærsmaskinen, dens ordreord om

”systematik”, ”viden”, ”det der virker”, ”sikre” og idealet om en Videnskabelig evidensbaseret praksis på den ene side. Og på den anden side et datagrundlag og en rapporteringspraksis som (nødvendigvis) er præget af forhandling, pragmatik og de forhåndenværende søms princip, og derfor også lader mere bløde formuleringer som: ”at tegne et billede af kvaliteten”, eller ”tegn på kvalitet” finde vej til maskineriet. Modsætningerne og paradokserne synes at blive sløret gennem den konsekvente brug af det – i forhold til hvadvirkerbegærsmaskinens ideal om evidens - mere rummelige og bløde begreb Viden. Viden bliver således til og låner sine molekyler i en syntese mellem yderst pragmatiske løsninger og brug af forhåndenværende søm, mens det samtidig gennemkrydses af hvadvirkerbegærsmaskinen og evidensidealet. Kvalitetsmaskineriets teknologier, klassifikationer og tal skaber således en syntese, et række materialiserede kompromiser, der gør det muligt at sammenligne over tid og rum og gør det muligt for mange aktører at koordinere deres arbejde i en styringspraksis med ganske modsatrettede begær.

Jeg mener således også der er tale om hvad jeg med Katrin Hjort kan kalde *forhandlet modernisering*, hvilket hun med henvisning til Dorthé Pedersen beskriver som særegent for forandringerne i den offentlige sektor gennem de sidste 10-20 år (Hjort 2012). Pædagogerne, deres ledere og de faglige organisationer har været inddraget i forhandlinger om hvordan man skal udmønte de fastlagte politiske tiltag og ambitioner i Børn og Ungepolitikken og Udviklingsplanen. Resultatet af forhandlingerne betyder at udmøntningen netop bliver præget af kompromis'er og paradokser⁷⁹.

⁷⁹ I sin bog *Det affektive arbejde* forestiller Katrin Hjort sig levende hvordan repræsentanter fra forvaltning og det pædagogiske felt indenfor en meget kort tidsramme laver ganske mange indikatorer for at tilgodese det hun kalder en forvaltningsfornuft: vi skal og kan måle, og en pædagogisk fornuft: vi kan ikke reducere et barn til målbare indikatorer (Hjort, 2012, pp. 29–30). I hendes fremstilling underforstås en betydelig grad af pragmatik (Hjort 2012, s. 30), som svarer meget godt til den fremstilling jeg finder i kvalitetsrapporten i den kommune, jeg har undersøgt, men også til de forhandlinger jeg har været vidne til i løbet af mit feltarbejde. Jeg har således fået genfortalt af en repræsentant fra BUPL at man i skrivende stund diskuterer hvorvidt ”kan knappe en knap” er en fornuftig og meningsfuld indikator for et 3-årigt barn. Det er til gengæld ikke til diskussion at der skal opstilles fælles mål, som jeg også senere skal vende tilbage til (Interview BUPL, marts 2013)

Kausalitetskonstruktioner og uopmærksomhedsskabelse

På trods af de (tekniske) forbehold i *Kvalitet og sammenhængskraft* vedrørende den Viden, kvalitetsrapporterne genererer, bl.a. med hensyn til børns Sundhed og Trivsel, er der imidlertid ingen forbehold med hensyn til at drage kausale slutninger mellem børns vægt, deres sundhed og trivsel og kvaliteten i de småbørnspædagogiske institutioners arbejde med den konstruerede del-ydelse Sundhed og Trivsel. Jeg finder heller ingen forbehold i forhold til at konkludere på baggrund af ”resultaterne” af målingerne. I stedet fremstår en optimistisk tiltro til Videnskabelig beherskelse som vejen til en bedre fremtid, produceret af hvadvirkerbegærsmaskinens panoptiske blik. Man konkluderer at der er store lokale forskelle m.h.t. andelen af børn med overvægt, men også at der er:

[...] behov for øget Sundhedsplejeindsats i forhold til nogle dagtilbud.

Det skyldes at op imod 20% af børnene fra nogle dagtilbud var overvægtige, da de blev vejlet i 0. Klasse (Forvaltningen, 2012b, p. 7, mine fremhævelser).

Og det beskrives efterfølgende hvordan denne Viden har givet anledning til overvejelser om

[...] fremadrettet at styrke det lokale samarbejde imellem dagtilbud og Sundhedspleje, med henblik på at sikre, at Sundhedsindsatsen bliver endnu mere integreret i den daglige praksis i dagtilbuddene (Forvaltningen, 2012b, p. 13).

Det fremgår yderligere at der som supplement til de lokale initiativer på Sundhedsområdet vil blive iværksat en nærmere analyse af datagrundlaget ”med henblik på at sikre større Viden om sammenhænge og effekt” (Forvaltningen, 2012b, p. 14). Med stor autoritet producerer hvadvirkerbegærsmaskinen således konstruktioner af kausalitet (Qvortrup, 2012, p. 24), som samtidig skaber uopmærksomhed⁸⁰ (Knudsen, 2011a, 2011b) på hvad maskineriets Viden usynliggør eller simpelthen lader ude af synsvinklen. Eksempelvis det spinkle datagrundlag eller at relationerne mellem det

⁸⁰ Jeg henter begrebet uopmærksomhed fra Morten Knudsen og bruger det om det udgrænsningsarbejde som aktivt udelukker information og alternative kvalitetsforståelser, der potentielt udfordrer instrumentet kvalitetsrapport (Knudsen, 2011b, p. 130). Jeg plugger begrebet ind i min forskningsmaskine for at tænke over de reterritoriserende bevægelser, hvormed kvalitetsmaskineriet undgår at inddrage og forbinde sig til molekylære bevægelser, til flerhed og forskel.

småbørnspædagogiske arbejde og børns BMI kunne være noget mere komplekse. I samme vending produceres uopmærksomhed på at den Viden der produceres og det begær efter tiltag denne Viden animerer, ikke er en ukontroversiel måde at vide og styre det småbørnspædagogiske arbejde med Sundhed og Trivsel.

Normative påføringer, ballade og aktiv uopmærksomhedsskabelse

I det følgende plusser jeg mit etnografiske materiale ind i arbejdet med at kortlægge kvalitetsrapportens synlighedsfelter, episteme, techne og telos. I mødet med pædagoger og ledere, med andre måder at vide og styre småbørnspædagogik og med småbørnspædagogiske begærsmaskiner, bliver det tydeligt, at kvalitetsrapportinstrumentets udpegninger, ordninger og abstraktioner af pædagogisk indhold, der kan siges at være kvalitet, også udgrænser, skaber uopmærksomheder og ser bort fra noget. Instrumentets pragmatiske løsninger, abstraktioner, generaliseringer og tekniske manøvrer bliver påfaldende, ligesom de normative påføringer bliver det. Jeg bruger således det etnografiske materiale i endnu en bestræbelse på at trække instrumentet kvalitetsrapport ud af det neutrale administrative rum og løse de molære territorialiseringer maskineriet udspyr.

Gennem mit etnografiske feltarbejde har jeg fået adgang til de mindre sanerede sider af kvalitetsrapportering. Her møder jeg ballade i form af ikke så få ironiske kommentarer omkring kvalitetsmaskineriet, dets blikke og blindheder, og ikke mindst den normativitet kvalitetsrapporten som instrument implicerer. Eksempelvis gennem BMI-målingerne. I det følgende har jeg udvalgt et eksempel på balladen. Her er det ledelsesgruppen i Vest, der ved et kursus om evaluering bliver spurgt om ikke det er nogle meget konkrete og fornuftige indikatorer, kvalitetsrapporteringen baserer sig på:

Kirsten (dagtilbudsleder): Og der har vi jo haft det der forfærdelige, forfærdelige, hvor de har fundet på at slå ned på eller måle overvægt.

Jette: Åh ja og gå til krig mod de fede børn (griner lidt).

Kirsten: Ja, men det bliver jo en del af vores hverdag. Altså at nogen har defineret at hvis 20 % eller hvor mange det nu er er for fede, så skal vi lave en indsats! Det er helt...(sukker og ryster på hovedet)

Bente: Ja, og vi kan jo ikke vide ... altså har ungerne nu trøstespist derhjemme eller hvad?

Trine: Ja og den slags er jo virkelig områdebestemt. Det er det jo!

Kirsten: Og det er der evalueringen bliver ... er det sundhed? Og altså de børn man måler på, de er jo kommet videre i skole. Så det er jo ikke engang en indsats, der har noget med dem at gøre, den vi så sætter i gang.

Trine: Ja, ja, men det er jo meget godt, at man så får gjort noget ved det ! (griner) (Feltdagbog Vest, December 2013)

Som det fremgår af ovenstående sekvens, mener ledelsesgruppen bestemt ikke at BMI-målinger i børnehaveklassen er en ukontroversiel indikator på Sundhed og Trivsel. Faktisk problematiserer de mange aspekter ved begæret efter at vide og styre småbørnspædagogisk indhold gennem optællinger af børns BMI. De problematiserer at indikatoren producerer en snæver og stærkt reduceret forståelse af Sundhed og Trivsel; de peger på at denne indikator medproducerer specifikke grænser for hvad der kan iagttages som praksis; de problematiserer at tallene virker konstitutivt (at der skal iværksættes initiativer og indsatser på baggrund heraf); de problematiserer den forståelse af småbørnspædagogik, maskineriet implicerer; og de problematiserer de kausale relationer, maskineriet konstruerer: At børnehaveklassebørns vægt står i kausal forbindelse med småbørnspædagogikken og at pædagogiske indsatser således skulle kunne vise sig direkte i fremtidige BMIscorer.

Ledernes samtale er desuden interessant fordi den peger på yderligere to problematikker omkring kvalitetsrapportinstrumentet. For det første at der er en paradoksals modsætning mellem hvadvirkerbegærsmaskinens bestræbelser på at abstrahere væk fra det lokale, og begæret efter at gøre det usynlige pædagogiske arbejde synligt. Det er simpelthen vanskeligt at gøre begge dele på én gang, hvilket i relation til Sundhed og Trivsel resulterer i en ganske abstrakt indikator. Men ledernes problematiseringer af BMIindikatoren peger også på den problematik, at et klassifikationssystem som kvalitetsrapport tendentielt banaliserer det der skal Vides, og dermed også banaliserer

pædagog, småbørnspædagogik og barn. Beskrivelserne støder tydeligt den enkelte professionsudøver. Men de virker, som jeg skal udfolde i kapitel 9 tendentielt også modsat professionens bestræbelser på at fremstå som en profession, med alt hvad det indebærer af forudsætninger og rettigheder. Spændingerne kan ikke løses, for problematikken er rekursiv. Skal klassifikationssystemet møde småbørnspædagogikken i et sprog som kan fange og forstå dets kompleksitet, så får man kontrol med i handlen. Samtalen om ”de forfærdelige, forfærdelige” optællinger af ”tykke børn” illustrerer hvordan synliggørelse af professionsarbejdet bliver et område for forhandling, men også konflikt og spændinger (Bowker & Star, 2000, p. 233).

Når indikatorerne former kvalitetsforståelserne

Sekvensen ovenfor peger på at der er en permanent spænding mellem bestræbelser på universelle standardiseringer og de lokale oplevelser og omstændigheder som de bruges i. Men den peger også på at pædagoger og ledere oplever og forholder sig kritisk overfor den normative påføring, BMI-indikatoren implicerer, og at deres tavshed ved kvalitetssamtalen snarere skal forstås som en strategi i situationen, end en generel underkastelse af BMI-indikatorens fornuft og normalitetsforståelse. De pædagogiske ledere problematiserer de måder hvorpå indikatorerne og klassificeringernes opdeling af småbørnspædagogisk praksis etablerer begærsmaskiner og sedimentære linjer, der væver sig ind i forestillingerne om småbørnspædagogisk kvalitet, og som pædagogerne derfor må besinde sig på i en eller anden form. Uanset at de måske kunne synes noget andet var vigtigere eller mere ønskværdigt ud fra deres faglige fornuft, normer og begær.

Det skal ikke forstås sådan, at der nødvendigvis er direkte sammenhæng mellem klassifikationer og standarder og praktikkers kontingens⁸¹. Pointen er at enhver kvantificering og formulering af indikatorer introducerer og producerer en relativt arbitrær opdeling af verden, en modellering eller formgivning. Der er ikke altid allerede en virkelig grænse mellem sunde og usunde børn, børn i trivsel, og børn der ikke er det. Ligesom klassificeringer

⁸¹ Dette ikke-lineære forhold har været en central problematik i videnssociologien, policyantropologien og studier om brug af og design af informationssystemer og politiske instrumenter (Bowker & Star, 2000; Lascoumes & Gales, 2007; Shore & Wright, 2011; Walters, 2012).

indebærer kvantificeringer en særlig ontologisering, som altid kunne være lavet anderledes, som potentielt kunne opdele verden på andre måder i andre kausale regioner, hvilket også pædagogens indsigelser i kvalitetssamtalen om at ”vi har skam sunde børn der trives” (side 57-58) vidner om. Hvad der i ét perspektiv er fornuftige indikatorer er forvirring og rod set fra et andet (Bowker & Star, 2000, p. 293).

Som jeg vil vise i afhandlingens øvrige kapitler, viser mit etnografiske feltarbejde at forskellige handlingskræfter bidrager til at organisere og reorganisere kategorier og klassifikationer, når lokale omstændigheder og begivenheder ikke passer med de beskrevne og foreskrevne kategorier og standarder (Bowker & Star, 2000, p. 293). Det kræver ikke så lidt syntetisering, balancering, pragmatik, kynisme og kompromis at fabrikere og bekende kvalitet, sådan at det kan genkendes i kvalitetsmaskineriet (se kapitel 9). Men mit feltarbejde viser også, at mennesker lærer af kategorierne hvordan de skal opføre sig, og at kvalitetsmaskineriet bliver virksomt, godt hjulpet på vej at de teknikker instrumentet kvalitetsrapport er opbygget af. Her de klassifikationer og indikatorer kvaliteten måles på baggrund af (Bowker & Star, 2000, p. 311). Indikatorerne og tallene bliver med Popkewitz ord forandringsagenter (Popkewitz, 2012, p. 171). I det ene af de to dagtilbud tager ledelsen således – tilskyndet af den specifikke problematisering af Sundhed og Trivsel, initiativ til at få produceret en pjece til forældre om sunde madpakker. Jeg har desuden interviewet en dagtilbudsleder fra et andet dagtilbud, der fortalte at oplistningen af tal for børnenes BMI efter lederens udsagn har ”fået åbnet vores øjne for at vi har et stort problem, vi simpelthen ikke var opmærksomme på” (Interview 2, maj 2012). Hun fortæller at institutionen har indkøbt Christianiacykler, så de kan køre ud i skoven og løbe i bakkerne, og at de har sat sig som mål at følge Sundhedsstyrelsens anbefalinger om at børn skal være aktive 60 min. om dagen.

Metaforisk set kan man beskrive det sådan, at selvom kortet hverken fanger terrænet eller bestemmer den enkeltes rute, så er det en magtfuld teknologi (Bowker & Star, 2000, p. 54). Idet kvalitetsrapporterne bliver det primære system til at beskrive og klassificere småbørnspædagogisk praksis, så kommer de begærsmaskiner, som er vævet ind i dets materiale til at udgøre de primære tråde pædagogisk videns- og udviklingsarbejde legitimt kan lægge sig i

forlængelse af, og væve videre på (Bowker & Star, 2000, p. 81). Eller finde måder at undslippe.

Beretningen om hvordan børnene skal i skoven for at løbe vidner om den problematik, at introduktionen af nye kategorier i kvalitetsrapporten påvirker klassifikationsarbejdet i småbørnsinstitutionens økologi. Kvalitetsrapporternes klassifikationer og tal bliver entiteter med konsekvenser som skal styres og administreres, orienteres efter, forhandles og erfares på en og samme tid (Bowker & Star, 2000, p. 231). De bliver uomgængelige og rekonfigurerer hvad der tæller som kvalitet og gode, fornuftige pædagogiske aktiviteter. Sådanne reorganiseringer og aflejring sker ikke bare i én institution i kommunen, ligesom ambitionerne om løbeture i bakkerne ikke er resultat af en pludselig indskydelse. De er tegn på at arbejdet med børns sundhed og trivsel nu kodificeres, genkendes og vides men også tilrettelægges på måder, som kvalitetsblikket kan fange. BMI-indikatoren får betydning for hvilke aktiviteter der prioriteres, sådan at aktiviteter lægges til rette med henblik på at leve op til standarderne. Samtidig kan indikatoren påvirke opfattelsen af hvad småbørnspædagogisk kvalitet er. Der er i og for sig ikke noget nyt i at tage i skoven som en del af det pædagogiske arbejde. Men det er ikke svært at forestille sig, at det begær, der animerer til initiativet også rejser med på skovturen og afgrænser og indhegner, hvilke aktiviteter og samspil, der er fornuftige: ”Nu løber vi børn! Vi må klatre i træer senere!”

Uopmærksomhedsskabelse og reterritorialiseringer

Det er vigtigt at påpege, at sådanne indikatorfikseringer og konstitutive følger af indikatorer ikke nødvendigvis er tilsigtede eller begærede af de, der designer og administrerer kvalitetsinstrumenter. Da jeg undervejs i mit phd.-arbejde forelagde disse sammensatte sammenhænge og begivenheder for en gruppe konsulenter i forvaltningen var reaktionen da også forbløffelse, forundring og en smule forargelse. I min feltdagbog har jeg noteret:

Efter at jeg har fortalt om chistianacyklerne viser jeg det feltdagbogsudsnit, hvor lederne taler om det ”forfærdelige forfærdelige” med BMI-indikatoren, spændt på hvordan det bliver modtaget. Jeg har på forhånd bestemt mig for at læse udsnittet op, og så spørge ud i lokalet, hvad de tænker om det. Den første reaktion er en tavshed, der gør mig stærkt i tvivl om hvorvidt det er fornuftigt at bringe netop denne sekvens frem. Så rækker en konsulent

hånden op og siger at hun bliver virkelig foruroliget over, hvis det er sådan institutionerne prioriterer. Det er jo slet ikke meningen, at de skal fokusere på bare at få vægten ned, de skal jo arbejde med et meget bredere Sundhedsbegreb, sådan som det er beskrevet i effektmålene. En anden supplerer at hun tænker at det jo virkelig viser hvor meget der mangler Viden. Jeg spørger hvad hun mener og hun svarer at lederne jo helt tydeligt ikke har forstået hvad en indikator er. En tredje siger at hun faktisk er lidt rystet. ”*Jamen tænk engang, er det sådan de tager det? Tager de det virkelig ikke mere alvorligt? Det er virkelig rystende at se, synes jeg!*” (Feltdagbog, april 2014)

Feltdagbogsudsnittet er interessant, fordi det siger noget om hvordan også konsulenterne i forvaltningen plugger sig ind i kvalitetsmaskineriet og låner deres molekyler og konsulentsubjektivitet til kvalitetsmaskineriets begær efter at finde forløsning og kvalitet gennem Viden. Men de kan samtidig opleve at pædagogernes prioriteringer bliver (for) rene, mekaniske, ordnede og styrede. Det er, som én af dem siger, slet ikke meningen pædagogerne blot skal fokusere på vægt, men arbejde med et bredere sundhedsbegreb. Trods en vis ambivalens som jeg tænker kommer sig af at både småbørnspædagogiske maskiner og kvalitetsmaskineriets tællebegær er på arbejde og gennemkrydser konsulenterne på én og samme tid, plugger konsulenterne sig imidlertid ikke ind i de åbninger for diskussioner, jeg inviterer til. Spændingen mellem den viden, min forskningsmaskine producerer, de småbørnspædagogiske begær og forståelser af Sundhed og Trivsel som gennemkrydser konsulenterne reterritorialiseres som et spørgsmål om, at pædagoger og ledere burde vide bedre. Problemet opretholdes som et spørgsmål om at maskineriets grænser er knyttet til *pædagogernes* anvendelse eller ikke-anvendelse af den Viden, kvalitetsrapporterne tilvejebringer. Én udlægning er at pædagogernes uhensigtsmæssige fortolkning kunne løses ved at give pædagogerne *mere* Viden om hvad indikatorer er for noget og hvad meningen med dem *i virkeligheden* er ⁸². Altså en teknisk problematik. En anden er mere moraliserende, nemlig at pædagogerne burde tage den Viden kvalitetsrapporten generer alvorligt. Begge problematiseringer skaber uopmærksomhed på, at pædagogerne faktisk kunne tænkes at pege på væsentlige paradokser og grænser knyttet til, eller ligefrem indbygget i, kvalitetsmaskineriet. Jeg mener således konsulenterne forbinder sig til kvalitetsmaskineriets hyperrationalitet i reterritorialisering bevægelser, der

⁸² Som jeg skal vise i næste kapitel er netop denne syntese og problematisering af pædagogerne, som nogle der mangler viden, ret central i kvalitetsmaskineriet.

aktivt skaber uopmærksomhed på indikatoren og kvalitetsmaskineriets konstitutive sider. Dermed opretholdes de som eksperter og arbejdet kan fortsættes.

Lignende uopmærksomhedsarbejde og reterritoriserende bevægelser kan man finde i *Kvalitet og sammenhængskraft*. Her kan man læse at resultatet af den nye Viden om børns Sundhed og Trivsel, nemlig antallet af overvægtige børn i de småbørnspædagogiske institutioner er kommet som en ”overraskelse” for lokale aktører:

Det har lokalt afstedkommet både undren og bekymring. Flere steder er andelen af overvægtige kommet som en **overraskelse** for dagtilbuddene, **hvilket i sig selv indikerer, at det umiddelbart kan være svært at se overvægt** hos børn i dagtilbudsalderen, hvis man ikke måler og vejer dem (Forvaltningen, 2012b, p. 13).

Af citatet fremgår det altså at der har været lokal undren og bekymring over resultatet af målingerne: antal børn med overvægt pr. institution. Vi får ikke umiddelbart at vide *hvad* bekymringen og forundringen går på, men det fortolkes velvilligt og autoritativt for os. Det narrativ, der fremstilles, er en fortælling der bekræfter og legitimerer BMI-indikatoren. Overraskelsen over fundene siger angiveligt i sig selv hvor vanskeligt det er for pædagerne selv at vurdere børnenes Sundhed og Trivsel. Og hvor rimeligt og nødvendigt det er at få en sådan Viden, som i et panoptisk klarsyn kan gennemlyse hvordan det i ”virkeligheden” forholder sig med børnenes Sundhed. Alternative fortolkninger af den lokale forundring og overraskelse nævnes ikke, ligesom indikatorens relevans ikke diskuteres.

Set fra mit analytiske perspektiv peger fraværet af sådanne overvejelser på en blindhed overfor kvalitetsinstrumentets grænser, men også på et egentligt aktivt uopmærksomhedsskabende arbejde. Her består uopmærksomhedsskabelsen i en udgrænsning af alternative forståelser af Sundhed og Trivsel, som potentielt kan udfordre fornuften i at bruge en kvantitativ standard for BMI som indikator på et kvalitativt mål som Børns Sundhed og Trivsel – og dermed på hele rationalet i og legitimiteten bag instrumentet kvalitetsrapport. Det uopmærksomhedsskabende arbejde gør det altså muligt for kvalitetsmaskineriet, at forblive uopmærksom på centrale problematikker og potentielle diskussioner om instrumentets effekter,

Vidensformer, omkostninger etc. Kritisk opmærksomhed og eftertanke udgrænses af nogle specifikke problematiseringer af pædagogernes viden (og moral). Det bliver tal og kvantitative opgørelser, der i sig selv kommer til at tælle som tegn på, at modellen er baseret på den bedst tilgængelige Viden.

Den danske evalueringsforsker Peter Dahler-Larsen beskriver en tendens til at der sker en stigende abstraktion af evalueringskriterier, eftersom de primært udspringer af et ledelses- og opsynsperspektiv og de bruges til sammenligning mellem indsatsområderne (Dahler-Larsen, 2008, p. 25). Og der er – og vil nok altid være - spændinger mellem bestræbelser på at lave universelle standardiserede lister og idiosynkratier og lokale betingelser og forståelser (Bowker & Star, 2000, p. 141). Imidlertid peger det aktive uopmærksomhedsskabende arbejde på at klassificeringssystemer er relativt træge størrelser. Når først en kategori og en indikator er introduceret, er det meget enklere bekræfte deres nødvendighed og fornuft, bygge videre på allerede etablerede kategorier og duplikere dem til lokale sammenhænge og brug (Bowker & Star, 2000, p. 101) end at lave dem om. Omkostningerne ved at lave om eller byde kritikken ind er simpelthen for høje. Kvalitetsrapporten kan dermed siges at have inertiel effekt, idet den stabiliserer og fikserer en specifik repræsentation af det tema, som instrumenteringen behandler, men den installerer og opretholder også en specifik problematisering af temaet (Lascoumes & Gales, 2007, p. 10). Som den danske evalueringsforsker Dahler Larsen udtrykker det, markeres der gennem indikatorer en problemforståelse, som virkeligheden har at forholde sig til (Dahler-Larsen, 2008, p. 18). Her: ”overvægt er et problem, som pædagogerne har at forholde sig til, tænk at de ikke tager det alvorligt.” Eller: ”det er jo helt misforstået at de tager det alvorligt på dén måde.”

Opsamling

Jeg har i dette kapitel undersøgt kvalitetsrapporten som instrument, der lægger pærevællingen småbørnspædagogik til rette, sådan at noget kan genkendes som pædagogisk indhold der kan siges at være kvalitet. Som andre performativitetsmålende instrumenter baserer kvalitetsrapporten sig helt grundlæggende på teknikkerne overvågning, bekendelse og sammenligning. Derved skabes en anonym mangesidet magt, der skaber et konstant og

vedvarende forbedringsbegær. Forbedringsbegæret understøttes af et meget specifikt begreb om Viden. Viden fremstår som et produkt, der er abstraheret fra det lokale og specifikke, og som kan bruges i en Vidensbaseret faglig og politisk kultur. Viden fremstår i sin positivitet som et panoptisk klarsyn, der simpelt og helt ukontroversielt kan informere om det der virker. Der er således tale om et epistemologisk udgangspunkt, som dels baserer sig på en korrespondenstænkning og på en lineær, hyperrationel tænkning omkring politik og implementeringskæden. Viden, og det vidensbegreb, kvalitetsrapporten baserer sig på, gennemkrydses således af en hvadvirkerbegærsmaskine, der med evidens som ideal, løfter kvalitet ud af et normativt og politisk rum og over i et videnskabeligt og neutralt sprog (Dreyfus & Rabinow, 1983, p. 196; Shore & Wright, 1999, p. 559).

I kapitlet har jeg desuden vist hvordan overvågning, bekendelse og sammenligning muliggøres gennem yderligere manøvrer: klassifikation, kvantificering og opstilling af indikatorer. Disse teknologier lægger pærevællingen til rette for kvalitetsblikket ved at skære og folde og gøre noget til det samme på tværs af tid og sted, indhegne noget som småbørnspædagogisk indhold af relevans for kvalitet og afgrænse andet. Jeg betoner at teknologierne skærer og folder for at pege på at kvalitetsrapporterne gør et stykke arbejde i at fremstille kvalitet i termer af resultater og effekter, et arbejde, der skal balancere en række modsatrettede hensyn. Jeg har således, med udgangspunkt i introduktionen af en indikator på Sundhed og Trivsel, nemlig børnehavebørns BMI, vist hvordan kvalitetsrapportering kan betragtes – og er interessant - som resultatet af en række kompromiser og sammenkomster mellem forskellige aktører, handlingskræfter og begærsmaskiner (Bowker & Star, 2000, p. 146).

Jeg har vist hvordan et forhåndenværende søm, tal for børns BMI, kommer til at fungere som indikator på Sundhed og Trivsel – en indikator, som fikseres når den antager kvantitative former, og herigennem slører for at ofte meget forskellige praksisformer, abstraktionsniveauer og vurderingskriterier bringes sammen og gøres til det samme. Ligeledes peger BMIindikatoren på den problematik, at der bag enhver kvantificerende tælle-måle-veje-praksis gøres et – ofte vanskeligt - stykke arbejde med at reducere kompleksiteten i det, man gerne vil klassificere og med at skabe uopmærksomhed på instrumentets problematiske sider. Kapitlets kortlægninger peger således på at

pragmatik og kompromis, samt blindhed forstået som grænser for hvilken information, der inddrages, snarere er normen end undtagelsen, når småbørnspædagogik skal gøres til noget man kan kende og vide i termer af effekter, resultater og kvalitet. Jeg forstår således kvantificering som resultat af det altid lokale, altid partielle arbejde det er, at fremstille et fænomen ”Videnskabeligt” og neutralt. Statistisk information falder ikke ned fra himlen, som en effekt af tidligere situationer. Statistikker, tabeller og tal kan derimod ses som en midlertidig, skrøbelig eller ustabil kulmination af en række artikulationer af ækvivalens, en række kodificeringspraksisser, der baserer sig på samarbejde, kompromis, reduktion og koordination.

En vigtig pointe i kapitlet har også været, at der ligger et stykke arbejde i at underforstå, at klassifikationsarbejdet er ukontroversielt og d.v.s. at der er tale om noget andet end politisk arbejde og magtfulde skabende processer (Bowker & Star, 2000, p. 46). At skabe uopmærksomhed kan således siges at være en praksis, som gør det muligt at opretholde legitimitet og fornuft i kvalitetsrapportering som praksis. Dermed kommer kvalitetsinstrumentets egne blindheder på paradoksal vis til at støde sammen med idealerne om, at såvel politiske, ledelsesmæssige og faglige beslutninger skal baseres på evidens, systematisk Viden og information. Viden bliver hvad man pragmatisk og praktisk kan bruge som indikatorer og forestille sig er tegn på Viden. Det betyder at kvalitetsrapportinstrumentet spænder sig ud i en – for en udenforstående paradoksal – spænding mellem på den ene side en retorik som vægter saglighed, systematik, Viden og det der virker, og på den anden side de forhåndenværende søms princip og nogle mere bløde formuleringer som: at tegne et billede af kvaliteten, eller tegn på kvalitet.

Sidst men ikke mindst har kapitlet problematiseret hvordan maskineriets (principielt) arbitrære måder at skære og folde i pærevællingen skaber opdelinger og ordninger, klassifikationer og tal, som virkeligheden har at forholde sig til. Jeg har peget på at der foregår en massiv normativ påføring og også en indikatorfiksering, hvor man hæfter sig ved det der måles, på bekostning af bredere målsætninger eller begreber af det pædagogiske arbejde med småbørns sundhed og trivsel. Mit etnografiske arbejde peger på at kvalitetsrapporterne virker konstitutivt, fordi de gennem deres måder at klassificere og inddele verden på, er med til at fastslå hvordan verden skal undersøges, hvilke data om virkeligheden som skal gælde og hvad der er

problematiske i betydningen bør undersøges og styres. Der er tale om nogle specifikke ordninger, der har direkte konsekvenser for hvordan pædagogisk arbejde kan tænkes og ikke tænkes, idet udgangspunktet ikke bliver hverdagslivet i institutionen og den kontekst den etablerer for børnene, men dokumentationen og Vidensbaseringen af den.

Tegnetur for de største kæmper

Vi finder et sted at være på planen foran Marselisborg Slot. Mette og Tone siger til børnene, at de skal sidde sådan at de kan se huset. Rygsækkene sættes i en bunke. Jeg hjælper Mette med at sætte papir i mapper til at tegne på og med at dele blyanter ud. Imens taler Tone med børnene om huset. "Prøv og se hvor stort det hus er! Er der nogen der kan se hvor mange skorstene der er?" "Fire" siger en. "Fire ja. Så det skal I huske når I tegner huset, at der faktisk skal være fire skorstene. Og et stort sort tag. Og hvor mange vinduer er der?" Børnene tæller. Der kommer lidt forskellige bud. Tone smiler: "Der er mange vinduer ja. Godt det ikke er mig der skal pudse alle de vinduer. Og hvor mange døre? Tre døre ja. De er kæmpestore. Er der nogle, der har fået øje på løverne?" Mette og Tone går rundt bag børnene, læner sig ned over dem mens de snakker med dem. "Kig på slottet og så skal I tegne hvad I ser". Nogle af børnene siger at de synes det er svært at starte. Tone foreslår dem at tegne taget først, eller de tre døre.

Kapitel 8. Oliepletter, læk og manglende maskindele

I forrige kapitel lavede jeg en analytisk kortlægning af de teknikker og manøvrer instrumentet kvalitetsrapport syntetiserer for at ordne og lægge småbørnsinstitution tilrette på en sådan måde, at den kan Vides og sammenlignes, og dermed styres. Dette kapitel skal læses som en videre kortlægning af instrumentets ordninger, nu med fokus på de problematiseringer, kodninger eller territorialiseringer, som materialiseres og fikseres i *Kvalitet og sammenhængskraft*; altså de narrative strukturer instrumentet er indrullet i og udspyr⁸³.

Som Bowker og Star skriver er et centralt træk ved klassifikationssystemer, at de vokser ud af og vedligeholdes af sociale institutioner, og at der *gennem* dem, foregår en samtidig konstruktion af natur og samfund, snarere end en overførsel af det sociale på det naturlige (Bowker & Star, 2000, p. 61). Oversat til afhandlingens problematik kan man sige at kvalitetsrapporten er et instrument, der gennem klassifikationer og problematiseringer stiller fortolkningsrammer for "virkeligheden" til rådighed. Jeg betragter således kvalitetsrapporten som et politisk instrument i dobbelt forstand. Den samlede rapport *Kvalitet og sammenhængskraft* skrives til offentligheden og det politiske niveau, men den fungerer også politisk ved at udpege hvilke objekter og subjekter, der kan og skal observeres i relation til kvalitetsblikket. Hvordan de skal fortolkes og hvilke handlinger, der er meningsfulde og forventelige. Tæt knyttet til problematiseringerne af ikke-viden er altså både *ontologiske* ordninger og problematiseringer af det praksisfelt, maskineriet er sat i verden for at sætte skik på (det jeg tidligere har kaldt episteme); *politiske visioner* med styringen - det samfund og de småbørnsinstitutioner, kvalitetsmaskineriet

⁸³ Også i dette kapitel tager jeg udgangspunkt i *Kvalitet og sammenhængskraft*, men supplerer med empirisk materiale fra andre dokumenter, fra interviews og feltsamtaler med konsulenter i forvaltningen, som på forskellig vis forklarer og fortolker kvalitetsrapporteringens meningssammenhænge, værdiorientering og visioner.

gerne skulle skabe (telos); og endelig de *løsninger, reparationer og udbygninger* af kvalitetsmaskineriet som begæres (techné). Dette kapitel fokuserer på hvordan småbørnspædagogik, pædagog og barn kvalitetsrapporten udpeges og på de styringsmæssige tiltag og interventioner, som begæres i forlængelse heraf. En hovedpointe i kapitlet vil være at det netop er i synteserne og sammensætningerne mellem ontologiske forestillinger og politiske visioner, problematiseringer, bekymringer og løsninger, der skabes en betydningsmæssig og normativ infrastruktur (kvalitetsmaskineriets indhold). Som modsat også formes gennem synteserne med konkrete materielle udtryk. Jeg kortlægger disse specifikke synteser og ordninger, kvalitetsmaskineriets infrastruktur, på baggrund af *Kvalitet og sammenhængskraft*, hvor ordningerne er frosset, reificeret og fikseret i ord og tal på papir. Men ligesom i forrige kapitel bruger jeg det etnografiske materiale og særligt interviews og samtaler med konsulenter i forvaltningen til at løsne, fremkalde og illustrere de analytiske pointer.

Ikke-Viden som problem

I sidste kapitel viste jeg at kvalitetsrapporten som instrument på paradoksal vis spænder sig ud mellem hvadvirkerbegærsmaskinens aspirationer og forbindelser til evidensmaskinen på den ene side, og en udpræget grad af kompromis, pragmatik og brug af forhåndenværende søm på den anden. Instrumentet baserer sig således på et datagrundlag, som genererer viden om meget få, specifikke og abstrakte områder af småbørnspædagogisk praksis. Jeg har tidligere skrevet at det spinkle grundlag kan forstås som en pragmatisk løsning på problemet at dokumentere kvalitet i termer af effekter og resultater, i en politisk og administrativ virkelighed som gennemkrydses af forskellige og modsatrettede begærsmaskiner. Jeg har også peget på paradokset i at det spinkle og ikke ukontroversielle datagrundlag ikke giver anledning til de store forbehold i forhold til at komme med anbefalinger til institutionerne og det politiske niveau, ligesom det ikke giver anledning til forbehold overfor instrumentet eller maskineriets relevans og legitimitet. Det betyder imidlertid ikke, at det spinkle datagrundlag ikke problematiseres. Tværtimod fremstår netop ikke-Viden som objekt for massive problematiseringer i *Kvalitet og sammenhængskraft* og i de efterfølgende politiske anbefalinger. Her problematiseres det gentagne gange at maskineriet ikke

kører optimalt fordi der mangler Viden. Under overskriften Rummelighed, hvor målopfyldelsen i forhold til effektmålet Rummelighed rapporteres, fremgår det eksempelvis at:

[...] oplysningerne til at belyse rummeligheden blandt de 0-6 årige [er] begrænsede [idet forældretilfredshedsundersøgelserne er] de eneste **reelle oplysninger**, som kan indikere noget om kvaliteten i dagtilbuddenes indsatser for at fremme rummeligheden blandt børnene (Forvaltningen, 2012b, p. 16, mine tilføjelser og fremhævninger).

Der mangler altså ”reelle oplysninger” for at arbejdet med Rummelighed kan vides og styres. ”Reelle oplysninger” synes ikke at være noget der kan findes på lokalt niveau, men netop knyttet til det molært sedimenterede panoptiske klarsyn, jeg i forrige kapitel analytisk konstruerede som Viden.

I det følgende vil jeg se på hvad det er for en Viden der mangler, hvem der mangler den og hvordan ikke-Viden bliver et problem, der påkalder sig yderligere Viden-styring. Problematiseringen af den manglende Viden viser sig at være en flersidet størrelse, som peger på at forskellige aspekter af kvalitetsmaskineriet ikke fungerer i forhold til styringsvisionen. Maskineriet lækker og spilder og efterlader oliepletter som fedter og skaber ineffektivitet og mislyde i både maskineriet selv og de småbørnsinstitutioner, det egentlig skulle bearbejde og sætte skik på. Samtidig er det netop problematiseringer af styringsmæssige læk, spild og oliepletter, der legitimerer og er en forudsætning for maskineriet. For at der bliver sat skik på ”rodet”. Og det vel at mærke på ganske bestemte måder.

Evalueringerne af de pædagogiske læreplaner problematiseres som fortællinger

Et første problem, der skaber ikke-Viden og derfor vanskeliggør dokumentationer af effekter og resultater, drejer sig om de måder, hvorpå arbejdet med den pædagogiske læreplan evalueres og vides. Den pædagogiske læreplan beskrives som ”et centralt omdrejningspunkt” for arbejdet med de 0-6 åriges Læring og Udvikling, men også som et redskab der retter sig mod arbejdet med effektmålene Sundhed og Trivsel og Rummelighed. Dermed trækkes de pædagogiske læreplaner frem som den teknologi, som ude i

institutionerne skal styre arbejdet med at indfri effektmålene. I tilknytning til denne fornuft knyttes nogle ganske bestemte forhåbninger og begær til *evalueringerne* af læreplanerne. Evalueringerne af læreplanerne plugges nemlig ind i kvalitetsrapportinstrumentets begær efter at dokumentere *effekter og resultater* af effektmålene, som den teknologi, som skal indfri begæret. Det fremhæves at institutionerne ifølge *Dagtilbudsloven*, skal beskrive mål og arbejde indenfor de 6 læreplanstemaer og at dette arbejde skal evalueres. Men her melder problemerne sig. Forvaltningen skriver:

Med evalueringerne **kan** der skabes værdifuld viden om, hvilke indsatser og metoder, der har størst betydning for det enkelte barn eller børnegruppen, og dermed danne grundlag for en sikring af høj kvalitet (Forvaltningen, 2012b, p. 7, min fremhævelse).

”Kan”, står der. Og det er en vigtig pointe. Det er nemlig ikke det der sker, ifølge problematiseringerne i *Kvalitet og sammenhængskraft*:

Flere dagtilbud har svært ved at tydeliggøre effekten af de indsatser, der er sat i værk. Resultatet bliver derfor i højere grad en **fortælling** om velovervejede indsatser, frem for **viden** om den udvikling og kvalitetsforøgelse, der har fundet sted. Dagtilbuddene er dog i høj grad blevet bedre til at opstille klare mål for deres indsatser, men har fortsat et udviklingspotentiale i forhold til at omsætte målene til tegn på, at indsatserne virker (Forvaltningen, 2012b, p. 7, mine fremhævelser).

Ganske vist er institutionerne blevet bedre til at opstille mål, skriver man, og deres evalueringer viser at ”der sættes velovervejede indsatser i gang”. Men der er et ”udviklingspotentiale” – altså en mangel – som handler om at institutionerne ikke formulerer mål, der kan bruges som baggrund for at dokumentere at deres indsatser virker. I rapporten hedder det:

Når der tales om kvalitet, er **det essentielle** dog først og fremmest de **resultater, der viser sig i dagtilbuddenes evaluering af læreplanen** (Forvaltningen, 2012b, p. 8, min fremhævelse).

Småbørnsinstitutionernes evalueringer af læreplanerne kan altså – som de udformes nu - ikke bruges til at dokumentere kvalitet, fordi evalueringerne ikke giver Viden, der dokumenterer effekter og resultater i forhold til de 3 effektmål, de vedrører. De giver, for nu at sige det lidt populært, ikke data, man kan måle og sammenligne på.

Viden som forskel fra fortælling og synsning

Der knytter sig altså nogle særlige kriterier til hvad dokumentation og evaluering af læreplansarbejdet er og kan være for at blive genkendt som kvalificeret i kvalitetsmaskineriet. I kvalitetsrapportens problematiseringer etableres en forskelssætning mellem *Viden* på den ene side og *fortælling* på den anden, som jeg har mødt mange gange når kvalitetsmaskineriet er på arbejde, nogle gange (og som vi senere skal se) formuleret som *Viden - synsning*. Forskelssætningen er interessant fordi den gør et stykke arbejde. Den koder Viden og dokumentation, i en ganske specifik form (kvantitativt dokumenterbar og sammenlignelig) som noget, der er af det gode og ønskværdige, mens den eksisterende evalueringspraksis forbindes med – og diskvalificeres som ”fortælling”. I denne binære figur kan pædagogiske indsatser godt sættes i gang i bedste mening, være ”velovervejede” og ”præget af gode viljer”. Men knyttet til fortælling etableres de som noget andet og væsensforskelligt fra Viden. Sat på skema, ser binariteten således ud:

Viden	Fortællinger/synsninger
Viser resultater og effekter	Viser velovervejede indsatser (gode viljer)
Systematisk og fokuseret	Usystematisk, tilfældig, forskelligartet
Dokumenteret	Udokumenteret
Neutral og upartisk	Subjektivisme
Sammenlignelig	usammenlignelig
Den gode evaluering (og praksis)	Den aktuelle praksis

Viden-fortælling binariteten plusser sig ind i det molært sedimenterede Vidensbegreb, som jeg analytisk konstruerede i sidste kapitel og som privilegerer en abstrakt og generaliseret form for Viden, der kan ”tydeliggøre effekter”, bruges og overføres af institutionerne på egen praksis. Og fordi der etableres en forskelssætning hvor det, der ikke genkendes som Viden klassificeres som ”fortælling” eller ”synsning,” fraskrives andre vidensformer samtidig karakter af at være rigtig viden. Erfaringer der er konkret og tæt knyttet til situationer, børn og relationer i praksis, kan indenfor en sådan binaritet ikke danne grundlag for en Vidensbasering af pædagogikken. I denne kodning og territorialisering af de pædagogiske læreplaner er ”systematik” et nøgleord. Som begreb konnoterer det videnskabelige

fremgangsmåder og henviser til at vurderingerne er gennemtænkte og ekspliciterede og foretages på baggrund af informationer og Viden, der er indhentet gennem ”videnskabelige” metoder (P. Ø. Andersen, 2013, p. 39). I modsætning til den negerede identitet ”fortælling” eller ”synsning” som konnoterer tilfældige, hverdagslige vurderinger, der baserer sig på løbende vurderinger og erfaringer og ikke kan føre kvalitet med sig⁸⁴. Synsninger og fortællinger må altså erstattes af generering af Viden, som er klart adskilt fra dét og de, der skal vurderes. Det bliver væsentligt at fjerne ethvert element af fortolkning, vurdering og skøn; begæret er at objektivitet og systematik hersker i kvalitetsmaskineriet⁸⁵.

Jeg mener at Viden-fortælling binariteten forbinder sig til hvad bl.a. Ahrenkiel m. fl. betegner som en dominerende neoliberalistisk diskurs (Ahrenkiel et al., 2012), der netop er præget af en abstrakt modstilling og dikotomisering mellem hvad Ahrenkiel m. fl. kalder nær erfaringsbaseret viden på den ene side, og forskningsbaseret viden om effektfulde metoder (Ahrenkiel et al., 2012, p. 173), nogle gange idealiseret som evidensbaseret viden, på den anden. Der er tale om en figur, en måde at problematisere vidensbaseret viden og det pædagogiske læreplansarbejde, som jeg genfinder i mange af kvalitetsmaskineriets sammensatte sammenhænge, men som også er udbredt ekstralokalt. Eksempelvis i de evalueringer af læreplansarbejdet, som er foretaget af *Danmarks Evalueringsinstitut* og i den såkaldte *Taskforce for fremtidens dagtilbud* (Danmarks Evalueringsinstitut, AKF, Niraskonsulenterne, &

⁸⁴ Det er vigtigt at understrege at når jeg taler om at noget repræsenteres som et problem, eller som problematisk - når pædagogerne dokumentationsarbejde eksempelvis problematiseres som fortællinger eller ”en sang fra de varme lande” ser jeg det ikke som bevidste miskrediteringer eller bevidste misrepræsentationer udført af enkeltsbjekter, en pointe Bacchi også understreger (Bacchi, 2010, p. 2). Det ville jo kræve at jeg mente at pædagogerne eksempelvis har en mere direkte adgang til sandheden og virkeligheden. Jeg arbejder på et andet analytisk niveau, hvor jeg undersøger hvordan ”problemer” gives form gennem de måder de italesættes og gennem de former for ”viden” som antages herigennem (Bacchi, 2010, p. 2). Og ser figuren viden-fortælling som en komponent i et præ-individuelt maskineri, der trækker en række begærsmaskiner som plukker sig ind i hinanden: en hvadder virkermaskine, en effektiviseringsmaskine, en professionaliseringsmaskine, en læringsmaskine, etc.

⁸⁵ Netop denne logik var væsentlig hos bl.a. Cochrane, en af evidensstænkningens fædre, som argumenterede for at evidensbasere for at sikre et bedre udbytte af sundhedsressurcer og kvalificere det professionelle skøn (se eks. Krejsler, 2013d).

Udviklingsforum, 2008; Danmarks Evalueringsinstitut, 2012; Egelund et al., 2012). Ahrenkiel m. fl. argumenterer for at den abstrakte modstilling indebærer en dobbelt reduktion, som etablerer et ensidigt videnshierarki, men også på samme tid reducerer forskellige vidensformer så de mister substans. Når hvadvirkerbegærsmaskinen er på arbejde er det ikke nuancerede undersøgelser af småbørnspædagogikken som begæres. Ej heller et videnskabeligt begær efter sandhed, hvad enten det skrives med stort eller med lille S. Kvalitetsmaskineriets begær efter Viden bliver, som jeg tidligere har skrevet, i sine praktiske implikationer til et begær efter Viden om metoder, pædagogerne skal lære at følge for at opnå en bestemt effekt.

Effekter og resultater – ikke hyggelige processer

Viden–fortælling forskelssætningen problematiserer ikke bare institutionernes praksis i forhold til læreplansevalueringerne. Den retter sig også bredere mod pædagogernes praksis og faglighed. En pædagogisk praksis og faglighed, der er baseret på fortællinger og ikke-Viden har brug for ekspertise og interventioner, der kan indføre Viden og målrettethed i en (slap) pædagogisk kultur. Der er et ***udviklingspotentiale i forhold til at omsætte målene til tegn på, at indsatserne virker***, som det hedder i rapporten (Forvaltningen, 2012b, p. 7, min fremhævelse), underforstået: noget pædagoger og institutioner skal blive bedre til. Dette udviklingspotentiale knytter sig som vi skal se i det følgende til målstyring og en særlig figur for det pædagogiske arbejde. I et interview med Anne Lise, en af konsulenterne fra forvaltningen, problematiseres pædagogernes inkompetence med hensyn til at formulere mål, der kan måles:

Anne Lise: Nu har jeg holdt mange oplæg og talt med mange dagtilbudsledere og pædagogiske ledere og det er altså ... når de laver deres evalueringer af læreplansarbejdet, men også af arbejdet med LUP'en. De bliver bremset af de der mål, som de ikke kan sætte. De har så svært ved at formulere nogle mål, de kan måle.

Line: Hvad gør de da, oplever du?

Anne Lise: Jamen de giver sig til at beskrive aktiviteterne og processerne og så tog vi i skoven og så lavede vi det her sprogprojekt, og det var rigtig hyggeligt, men de kan ikke vise om det faktisk havde en effekt og gjorde en forskel for børnene. (Interview 2, konsulent Anne Lise, juni 2012)

Det er interessant og bemærkelsesværdigt, at de begær efter målstyring, som kanaliseres i Økonomiaftalens krav om målstyring og pålægger kommunerne at dokumentere effekter og resultater, ikke metoder og processer, her overtages af konsulenten. Muligheden for at dokumentere effekter og resultater forbindes til en højere grad af målstyring, fordi det så bliver muligt at måle, om noget gør en forskel for børnene. Begæret er at denne Viden som samtidig løfter praksis og ambitionerne med den. Anne Lise siger i et andet interview:

Hvis pædagoger ikke kan lave klare mål...og hvis ikke de kan beskrive hvilke metoder de skal bruge for at nå de mål og **hvad de faktisk opnår med børnene på en professionel måde** ... øh ... så er vi vel bare nogen der synes noget... så er det det der synsning...altså noget vi bare sådan synes ikke, men ikke ved. Og så er det vel ikke pædagogik! Så er det bare pasning. Og det behøver vi vel ikke pædagoger til...(Interview 1, konsulent Anne Lise, august 2012, mine fremhævninger)

Jeg mener at binariteten professionel–synsning, som Nina etablerer her, er at ligne med og forbinder sig til forskelssætningen Viden – fortælling, som vi mødte ovenfor. De komponerer begge en specifik pædagog, som formuleres som svar på en angiveligt problematisk praksis. Den tavse, personlige, fornemmende, intuitive pædagog gøres derimod synonym med ren relativisme og subjektivisme. Hun beskrives i citatet – og ofte også i feltet som en ”synsende pædagog”; en pædagog, som ikke er faglig og som ikke formår at gøre sin praksis styrbar. Hun laver måske nok hyggelig, men også uambitiøs pædagogik, her nedsættende klassificeret som ”pasning”, som hun ikke kan dokumentere skaber progression og kvalitet.

Pædagog og en målstyret didaktisk model

Pædagog knyttes i denne kodning an til hvad jeg vil beskrive som en *målstyret didaktisk model*, der indskriver handlingskæden: måloppstilling, metodeudvælgelse og planlægning, udførelse af aktivitet, dokumentation af målopnåelse og evaluering. Pædagog forbindes altså med specifikke kapaciteter, blikke og teknikker: at være i stand til at identificere udviklingsbehov, opsætte nye mål, finde de rette midler og metoder,

dokumentere og evaluere – altså målformulering⁸⁶ (Bøje & Togsverd, 2014; Larsen, 2013). Samme molære sedimentering af pædagog udtrykkes af en Nina i et andet interview. Jeg spørger hende hvad institutionerne skal bruge kvalitetsrapporterne til:

Line: I den bedste af alle verdener, hvad er det så institutionerne skal bruge kvalitetsrapporterne til, tænker du?

Nina: Jeg tænker at ... jeg vil gerne have at kvalitetsrapporterne kvalificerer praksis og ... jamen det er nok især **pædagogernes valg af metoder**. Og der er det min erfaring der at institutionerne ...øh ... ofte har man ikke gjort sig klart, hvad det er man opnår gennem valget af forskellige metoder. Man bruger dem bare. **Men I kan da ikke MENE, at I kan bygge en pædagogik op uden at have styr på mål og metoder og tænke dem i sammenhæng?!** Man kan jo ikke basere det hele på synsninger, I må jo også **VIDE** noget om det I gør. (Interview 2, konsulent Nina, august 2012)

Nina fortæller nu om et efteruddannelsesforløb hun netop har været på, hvor hun talte med en underviser fra sygeplejerskeuddannelsen. For Nina gav samtalen anledning til en sammenligning af pædagogerne og sygeplejerskernes faglighed, hvor medicinen (og den evidensbaserede praksis) fremstår som idealiseret målestok.

Og der kom vi netop kom til at tale om hvor utroligt det er, at pædagoger arbejder uden viden og systematik. Når sygeplejersken går ind til en patient, så ved hun af erfaring, men også på baggrund af den medicinske viden hun har, hvad hun skal gøre. Hun ved at med en patient i den og den alder, med de og de symptomer og med det og det sygdomsforløb, der er det dén metode, der vil virke. Dét argument mangler hos pædagogerne: vi har erfaring for at med de her børn, så skal vi gøre sådan her. Når pædagogerne skal beskrive deres praksis, så stopper de ved at beskrive handlingen. De mangler bare lige at få beskrevet hvorfor, med hvilke mål metoden virker. (Interview 2, konsulent Nina, august 2012)

Jeg gør en hel del ud af denne målstyringen-som-svar-på-mangel figur, fordi den komponerer en helt specifik syntese, et maskineri af sammenhængende begær, fornufter, subjekter, objekter og problemer. Denne syntese er på én og samme tid helt afgørende for kvalitetsmaskineriets legitimitet; for de begær

⁸⁶ Denne model for pædagogisk arbejde er ikke enestående. Den er også at genfinde i de seneste to bekendtgørelser for pædagoguddannelsen (Bøje & Togsverd, 2014; Rothuizen & Togsverd, 2012, 2013).

maskineriet producerer og forbinder sig til; for hvad pædagog, småbørnspædagogik og barn er; og for hvad der kan tælle som viden og dokumentation i termer af effekter og resultater. Lad mig straks udfolde:

En specifik syntese af pædagog, barn og småbørnspædagogik, evaluering og styring

I konstruktionerne af pædagogerne som synsende, fortællende og med en mangelfuld faglighed sker der en normativ påføring af et meget specifikt begreb om en idealiseret pædagog. Samtidig produceres uopmærksomhed omkring alternative forståelser af pædagog, af barn og af hvad småbørnspædagogik er og skal være. Mere omfattende evaluering, målstyring og dokumentation formuleres som svar på en mangelstilstand, hvor målspecificering og –styring ikke er til stede (Plum 2010, s. 81, interview 1, interview 2, observation af kvalitetssamtale). Det betyder at evaluering og dokumentation, som i princippet kan udøves på mange forskellige og komplekse måder, allerede i udgangspunktet knyttes sammen med mål og målstyring, men også med hvad pædagog vil sige.

Pædagog begæres efter hvad jeg med Biesta forstår som en teknologisk kausal forståelse af professionelt arbejde, hvor idealet er at professionelle handler på baggrund af sikker viden og sikre metoder, for at opnå en specifik effekt (Biesta, 2007, p. 8). Pædagogerne subjektiveres som vidensforbrugere. De forventes at aftage modeller og viden fra andre kommuner og institutioner og implementere dem i egen praksis, sådan at de kan identificere og løse problemer. Samtidig forventes det, at de selv fungerer som vidensproducenter ved at dokumentere i henhold til de metoder, mål og skabeloner, som er sat op for dem.

Småbørnspædagogik klassificeres og ordnes som en indsats eller intervention, der enten virker eller ikke virker i forhold til målet, og målet knyttes snævert *til barnets kompetencemæssige udvikling*. Det der skal dokumenteres er netop ikke hygge eller børn der er optagede af noget, men at barnet udvikler de kompetencer, man kan forvente. Heri ligger en forestilling om at det er hensigtsmæssigt og muligt at planlægge, evaluere dokumentere og styre småbørnspædagogikken ud fra på forhånd opstillede mål for læring. Det er en forestilling som også antager, at der er en sikker sammenhæng mellem

interventionen (som årsag) og dens outcome (resultater) (Biesta, 2007, p. 8). I denne rationalisering af pædagogisk arbejde kan mål og midler adskilles, og man kan meningsfuldt måle, beskrive og registrere effekten af indsatsen/investeringen.

Det er altså en særlig problematisering og rationalisering af hvad småbørnspædagogik er, af barn og pædagog, der gør en målstyret didaktik relevant. Heri ligger at småbørnspædagogikken kan forstås som en teknologisk proces, hvor man antager at målene er givne og entydige. Midler er vigtige, men de er ikke begrundelser i sig selv. Midler betragtes som forhold i interventionen, der underlægges noget andet og vigtigere, nemlig den dokumenterede målopfyldelse, der bidrager til Vidensbaseringen. Den målstyrte didaktiske model er således en relativt teknisk, instrumentel figur, som gør barn til objekt for pædagogikken og pædagogik til et spørgsmål om effektive interventioner.

Som en konsekvens af begæret og den tekniske forståelse af pædagog, småbørnspædagogik og styring, tager forvaltningen, på baggrund af problematiseringerne i *Kvalitet og sammenhængskraft* initiativ til en kursusrække om evaluering og målopstilling, som afholdes i slutningen af 2013 for de pædagogiske ledere. Kort før der igen skal kvalitetsrapporteres. Jeg interviewer konsulenten Nina, der begrundet kursets nødvendighed i, at man i forbindelse med Kvalitetshjulet har opdaget at institutionerne og deres personale har brug for yderligere støtte til at evaluere og formulere mål for de pædagogiske læreplaner. Jeg spørger til begæret; til hvad hun og forvaltningen ønsker sig at dagtilbudsledelserne skal have ud af kurset, og får her en forklaring, som jeg medtager i et ganske langt citat, fordi den peger på hvad det er for synteser og begær, der er på territorialiserende arbejde i kvalitetsmaskineriet. Og på hvordan pædagog plugges sammen med den målstyrte didaktiske tænkning:

Line: Og i den bedste af alle verdener, hvad skal de så have ud af kurset? Hvad er det så, du gerne vil have at de går hjem og fortæller eller har fokus på?

Nina: Jamen det er nok at **de bliver opmærksomme på systematikken**. At de går hjem og spørger og undersøger hvad er egentlig systematikken i det vi laver. Hvordan er det vi beslutter mål og hvad er et mål egentlig, der kan bruges til noget. Altså at de forstår at **hvis de ikke sætter mål, der er**

målbare, så kan de heller ikke vise at deres pædagogik faktisk virker...Så det er noget med at de skal tænke evaluering fra start. At de allerede når de skal til at lave et projekt eller nogle aktiviteter, så skal de overveje hvad er det vi vil med det? Og hvad skal vi holde øje med imens. Og det er jo ikke ... det er jo ikke noget stort og det er jo meget vigtigt for os at det ikke skal være sådan noget kæmpestort ... det er jo noget med allerede fra starten at bruge tiden til så at tænke på de rigtige ting. Hvor de ... de har måske nok sådan en tendens til at så bliver de sådan helt grebet af indsatsen og hvordan får vi det til at køre og børnene er optagede af det og... de kommer til at tale det ind i deres handlinger og processer og ikke i hvad det faktisk er for mål og tegn og effekter.

Line: Så det er noget med at blive mere præcise?

Nina: Ja og gøre det lidt mindre, også i den handleplan, og gøre evalueringerne lidt mindre ambitiøse så de faktisk kan bruges og bliver en del af den daglige praksis. Og det er jo ikke sådan en viden som handler om at finde alle fejlene jo. Vi er jo mest interesserede i ... vi vil jo helst have den viden som kvalificerer. Så **det er noget med hvad er evaluering egentlig ? hvad skriver man og hvad behøver man ikke skrive, faktisk.** Og hvordan kan man arbejde med det mere kvalificeret hvor nogle gange ... jamen så vil de jo evaluere det hele jo. Så det er noget med også at afmystificere det og gøre det lidt lavpraktisk og det er også noget med jamen de laver jo faktisk meget evaluering allerede, de kalder det måske bare noget andet hvor det... med ... med lidt indsats, så kan jeg bare se at så får de bare så meget mere ud af det.

Line: Ja, hvad er det de får ud af det?

Nina: Øhm ... de får Øhm

Line: Du taler f.eks om systematikken... hvad er det de får ud af den?

Nina: Jamen jeg tænker at det er noget med viden af en anden kvalitet. Som de faktisk kan bruge til at se om det virker det de gør (Interview 3, Konsulent B, november 2013, mine fremhævninger)

Problematisering af læreplansteknologien

Udover institutionernes evalueringspraksis problematiseres *selve læreplansteknologien* også i *Kvalitet og sammenhængskraft*. Ifølge rapporten får institutionerne ikke megen hjælp til dokumentationen af effekter og resultater og til at arbejde vidensbaseret, fordi læreplanerne er udformet som de er:

Ydermere er læreplanstemaerne gensidigt overlappende, hvilket også gør det svært for dagtilbuddene at adskille effekterne af de enkelte indsatser. Netop derfor bliver evalueringerne meget overordnede og det kan være svært at udlede brugbar viden om, hvad der reelt virker for børnene (Forvaltningen, 2012b, p. 8).

Problemet er altså ikke alene pædagogernes mangelfulde (evaluerings)praksis, men også at læreplanerne er utilstrækkelige som Viden-styringsinstrument fordi de vanskeliggør den målstyring, kvalitetsrapporten baserer sig på og konstituerer. Når temaer og mål lapper over hinanden, kan man ikke udlede hvilke indsatser, der skal sættes i værk i forhold til de enkelte mål, og man kan derfor heller ikke skabe Viden om hvad der virker og ikke virker. Læreplanerne er altså som teknologi ikke produktiv for en egentlig målstyring og for kvalitetsmaskineriet. Denne problematisering er ikke uvæsentlig. Problematiseret som utilstrækkelig, bliver det rimeligt og fornuftigt at tilbyde et supplerende og mere raffineret styringsredskab, hvilket jeg senere skal vende tilbage til.

Ikke-Viden som biopolitisk risikofaktor:

Pædagogisk arbejde som baserer sig på læreplansteknologien alene, fører altså ikke til effekter og resultater som er forudsætning for den angiveligt tiltrængte Vidensbasering. Med læreplansteknologien og de forhåndenværende søm problematiseres den eksisterende praksis som et relativt ineffektivt system der baserer sig på manglende systematik og koordination. Og her hjælper det ikke, at der er noget man (p.g.a. de forhåndenværende søm) har ganske meget Viden om, nemlig det læreplanstema, der hedder sprog, som præsenteres som *det læreplanstema, som belyses bedst i forhold til effekten for børnene* (Forvaltningen, 2012b, p. 7). Mer-Videnen om sprog skaber nemlig en risiko for skævvridning – en ikke-systematik og tilfældighed i det pædagogiske arbejde:

Uagtet at børns sproglige udvikling har stor betydning som en grundlæggende præmis for børnenes senere udvikling og muligheder for at begå sig i samfundet, kan misforholdet i viden om de seks læreplanstemaer være med til at skævvride fokus, således at sprog får uforholdsmæssigt meget opmærksomhed (Forvaltningen, 2012b, p. 8)

Ikke-Viden, eller for lidt og for forkert viden, udpeges altså som primær årsag til endnu en problematisering i kvalitetsmaskineriet – endnu et område for viden-styring. Nemlig en uensartet kvalitet og med den, en risiko for at pædagogikken ikke i tilstrækkelig grad former alle børn, eller alle *dele* af kategorien barn, lige godt. Ikke-Viden kommer i denne forstand til at udgøre det jeg vil kalde en *biopolitisk risikofaktor*. Konkret er det dog især usystematiske sprogvurderinger af børn med dansk som modersmål, som problematiseres, fordi de skaber ikke-Viden og uensartethed:

[...] der er betydeligt bedre dokumentation for kvaliteten og effekten af den sprogingsats, som dagtilbuddene leverer i forhold til børnene med dansk som andetsprog, end det er tilfældet for børn med dansk som modersmål (Forvaltningen, 2012b, p. 9).

Ifølge *Kvalitet og sammenhængskraft* er kun 25,6 % af kommunens børn med dansk som modersmål sprogvurderet og derfor ”er den eksisterende viden meget begrænset” (Forvaltningen, 2012b, p. 7). Den manglende Viden betyder at man risikerer at ”en betydelig gruppe af børnene ikke får den sprogstøtte, de har brug for” (Forvaltningen, 2012b, p. 7). Der inddrages forskning fra EVA og SDU (Forvaltningen, 2012b, p. 10) i argumentationen for at flere børn end man tror (og end pædagogerne vurderer) ikke lever op til de kompetenceniveauer sprogvurderingerne forudsætter, og at der derfor potentielt er en stor gruppe børn med sprogvanskeligheder derude, som ikke findes med den nuværende praksis.

Dermed er der potentielt en stor gruppe [...] børn, som ikke får den hjælp, de har brug for (Forvaltningen, 2012b, p. 10).

I en foucauldiansk optik er risikokategorier interessante diskursive konstruktioner, fordi de får betydelig praktisk betydning. Den risikable ikke-Viden kalder på løsninger og udbygninger af maskineriet. Eksempelvis finder problematiseringen af de manglende sprogvurderinger vej til områdeledernes prioriteringsområder, sådan at områdeledere og småbørnspædagogiske institutioners ledelser må handle på det og sørge for at ”tallene kommer op”, som det formuleres (Feltdagbog Øst, marts 2014). Kvalitetsrapportens problematiseringer af ikke-Viden om en stor gruppe børns sproglige kompetencer, producerer således et begær der må handles på, som konkret betyder at institutionens ledelse beslutter at sprogvurdere alle børn – uanset

om man er bekymret for dem eller ej. Risikobeskrivelserne plugger sig således ind i en ekstralokale begærsmaskiner, der har gennemløjet det danske og europæiske uddannelsessystem de sidste mange år (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; Krejsler, 2013b, 2013c; Plum, 2010) med teknologier der anvendes til at monitorere børns kompetencer, legitimeret af uangribelige godhedsargumenter om at ændre den såkaldt negative sociale arv (Kornerup, 2011; Pettersvold & Østrem, 2012; Plum, 2010). Som jeg skal vise er det en figur og problematisering som nødvendiggør udbygninger og raffineringer af maskineriet. Men det er også en figur der bidrager til at producere evalueringsfaglighed som ekspertkategori.

Forvaltning som opsporing af problemer

Kvalitetsrapporter er et styringsinstrument, som forudsætter specifikke kapaciteter hos forvaltningen og specifikke relationer mellem forvaltning og institutioner. God forvaltning forstås som faglig og professionel opsporing af sociale og samfundsmæssige problemer gennem Viden. Forvaltningen mister med Maja Plums ord sin uskyld, idet det ikke længere er retstatslige idealer og klassiske bureaukratiske dyder, som er omdrejningspunktet for den gode forvaltningspraksis. Det er derimod forvaltningsfagkyndig planlægning, systematisk og professionel opsporing af sociale og samfundsmæssige problemer gennem Viden. Og det er netop en Viden pædagogerne ikke selv har, eller kan have. Der sker dermed en Videnskabeliggørelse af forvaltningens praksis hvor netop Viden og Videnskabelse er omdrejningspunktet for forvaltningens praksis (Grek et al., 2009; Grek & Ozga, 2010; Ozga, 2008, 2009, 2010). De svar, der formes gennem problematiseringen ikke-Viden, knytter videnskab, styring og faglighed tæt sammen (Plum, 2010, p. 128). Pointen er, at mål-middel systematikken, og det bureaukratiske sprog omkring mål-middel, præcision, entydighed og systematik fremstiller styring af velfærd i videnskabelige termer. Som et spørgsmål om objektivt og sagligt at identificere behov og indsatsområder, og identificere metoder og indsatser der virker. Forvaltningens opgave bliver at levere Viden, teknikker og teknologier, der kan sætte skik på rod og spild og malfunktioner.

Maskindele savnes – og have

Kvalitet og sammenhængskraft fremstiller altså en betydelig række af problematiseringer: Den nuværende evalueringspraksis er for usystematisk og tilfældig og baserer sig på fortællinger frem for Viden, og den baserer sig mere på gode viljer end på dokumenterede effekter. De pædagogiske institutioner er ikke gode til at opstille mål, adskille mål og midler, og de er ikke gode til at dokumentere effekter og resultater. Samtidig er forvaltningen (men også institutionernes) Viden sparsom, fordi der findes for lidt (brugbar) data om læreplanstemaerne. Det betyder at problemer ikke findes og opspores og at børn ikke får den hjælp og kompetenceudvikling, de har brug for. Et andet problem er at den dokumenterede Viden er uhomogen: om sprog findes der nogen, men ikke nok Viden, mens Viden om resultater i de øvrige temaer er underbelyst. Sidst men ikke mindst forklares dårlige scorere i forældretilfredshed, med at forældrene har for ringe viden om hvad de kan forvente af småbørnsinstitutionen⁸⁷.

Begæret efter en forløsende teknik

Med sådanne problematiseringer kanaliseres et begær efter at handle på kvalitetsmaskineriets handlinger; mere specifikt: sætte skik på al den ikke-Viden, der forbinder sig til evalueringerne af de pædagogiske læreplaner og bevæge evalueringsarbejdet i retning af en mere systematiseret, centraliseret og standardiseret form for Vidensproduktion⁸⁸. Så længe man ikke har mere

⁸⁷ Forældresamarbejde produceres og problematiseres i og omkring kvalitetsmaskineriet som et spørgsmål om forældretilfredshed, som atter problematiseres i termer af synlige mål, en synlig pædagogisk praksis og tydelige rammer for samtaler, en figur der plusser sig ind i en igangværende markedsgørelse af småbørnpædagogikken (se eks. Ahrenkiel & Krejsler, 2013; Ahrenkiel et al., 2012; Ansel-Henry, 2008; Hjort, 2008b). Jeg har af hensyn til den samlede forskningsfortælling fravalgt at formidle analyser af forestillingerne om forældresamarbejde, som er interessante fordi der heri ligger en betydelig ansvarliggørelse af forældrene i forhold til børnenes kompetencemæssige progression.

⁸⁸ Set gennem en governmentality-teoretisk linse er dette ikke overraskende. KLs standard for kvalitetsrapporterne og kravet om, at de også skal indeholde faglige kvalitetsoplysninger lægger op til bekendelser, der som styringsteknologi er vældig raffineret, idet bekendelserne synliggør alt det, forvaltningen og institutionerne ikke ved og derfor heller ikke kan styre. Dermed produceres et begær efter en Viden som områdets aktører muligvis ikke anede de manglede.

Viden om hvad der virker, bliver pædagogikken tilfældig, ukoordineret, uensartet og usystematisk. Forvaltningen og den evalueringstekniske ekspertise må træde til. Det kan ikke overlades til pædagoger og ledere. I *Kvalitet og sammenhængskraft* kan man læse at:

[...] der grundlæggende findes meget lidt viden om hvad der virker på dagtilbudsområdet: hvorfor det i vidt omfang er op til dagtilbuddene selv at formulere mål og indsamle viden om børnenes læring og udvikling (Forvaltningen, 2012b, p. 8)

I det biopolitiske projekt at monitorere børnenes læring og udvikling tilbyder der sig en løsning i form af en kompetencekortlægningsmodel, nemlig det såkaldte Læringshjul. Der er tale om et kortlægningsværktøj (Pettersvold & Østrem, 2012), der baserer sig på en betydelig mængde prædefinerede kompetenceindikatorer, som angiveligt gør det muligt at monitorere børns kompetenceudvikling. Jeg skal senere vende tilbage til hvad Læringshjulet er for et materiale. I første omgang skal vi se hvordan kompetencekortlægningsværktøjet løfterigt plugges ind i begæret efter et mere velsmurt maskineri med systematisk Viden baseret på effekter og resultater, risikoovervågning, en Vidensbaseret pædagog og småbørnspædagogik. I forlængelse af formuleringerne om den eksisterende evalueringspraksis som overvejende fortælling, foreslås det at man henter inspiration i Læringshjulet, som netop udmærker sig som styringsredskab, der indskriver systematik:

Det er her vurderingen, at der vil være værdifuld inspiration at hente fra [læringshjulet], som anvendes i langt de fleste dagtilbud. Med [...] materialet kan der skabes en systematik i indsamlingen af den faglige viden, som vil kunne bidrage positivt til den samlede evaluering (Forvaltningen, 2012b, p. 7, min tilføjelse).

I forhold til problematiseringerne af skævvridningen og tilfældigheden i hvilke områder af læreplanstemaerne og hvilke børn, der får pædagogisk opmærksomhed som følge af den manglende Viden, kan Læringshjulet også løse disse problemer. I *Kvalitet og sammenhængskraft* påpeges det, at der er behov for at der arbejdes mere målrettet og systematisk på at sikre et mere ligeværdigt fokus i evalueringerne og man peger her på at Læringshjulet og dets materiale kunne være en mulig – ja ligefrem naturlig vej at gå, fordi det i forvejen anvendes i en stor del af institutionerne. I rapporten kan man læse at materialet:

[...] er opbygget efter de seks læreplanstemaer. Materialet anvendes i høj grad eller i meget høj grad i 77,4 % af kommunens dagtilbud og kan i den forstand danne et naturligt afsæt for evalueringen med en stærk forankring i den eksisterende pædagogiske praksis (Forvaltningen, 2012b, p. 9)

Endelig, i rapportens afsluttende del, hvor konklusioner samles op, skriver forvaltningen at flere dagtilbud har valgt at *stille skarpt på den systematik, der anvendes i evaluering*. Her nævnes at en del institutioner har arbejdet med SMTTE⁸⁹ og med Læringshjulet, og det konstateres at:

Erfaringerne er i begge tilfælde, at den fælles systematik er med til at målrette og kvalificere indsatserne ligesom den fremmer overskueligheden, når evalueringerne skal gennemføres (Forvaltningen, 2012b, p. 87).

Kvalitet og sammenhængskraft er fuld af sådanne formuleringer, der normaliserer og producerer begær efter en teknologi, der kan forløse og indfri en mere systematisk målstyring. SMTTE modellen nævnes, men tildeles ikke samme egenskaber som Læringshjulet, der løfterigt og begærligt fremstilles som det redskab, der både kan forløse og udvikle pædagogens faglighed, sikre dokumentationen af effekter og resultater, facilitere alle børns forløsning OG få forældretilfredsheden i vejret. Dermed kanaliseres et begær efter en model for styring af småbørnsinstitutioner, hvor *det enkelte barns og børnegruppens læring og udvikling gøres til kvalitetsindikatorer*. Jeg vender tilbage til denne model for Viden-styring om ganske få sider. Først skal jeg redegøre for den begærede maskindel: kortlægningssteknologien Læringshjulet.

Læringshjulet kort fortalt

Læringshjulet baserer sig på et (relativt omfattende) materiale, som ifølge konceptet skal udarbejdes som grundlag for forældresamtaler. Konceptet lægger op til at man afholder 3 samtaler i barnets tid i småbørnsinstitutioner: en som afholdes i alderen 9 – 14 mdr: *På vej mod vuggestue eller dagpleje*; én som afholdes lige før 3-årsalderen: *På vej mod børnehave*; og endelig én, som afholdes

⁸⁹ SMTTEmodellen er et ganske udbredt planlægnings- og evalueringsredskab, der forudsætter mål i planlægning og det efterfølgende arbejde, gennem beskrivelser og sammenholdninger af sammenhæng, mål, tiltag, tegn og evaluering (se også F. B. Andersen, 2000).

når barnet er godt 5 år; *På vej i skole* hedder den. Samtalerne knytter sig altså specifikt til de såkaldte overgange mellem forskellige institutionstyper og lægger – som konceptet også angiver i sit navn – op til at man gør status over det enkelte barns udvikling, hvor langt det er i sin udvikling; hvordan og hvorvidt det er parat til næste trin. Det er udviklet med det eksplicite formål at ansvarliggøre forældre og pædagoger i forhold til barnets læring og udvikling (Kommunen, 2014b).

Til grund for denne status over barnet er et omfattende kortlægningsmateriale, bestående af en stor mængde prædefinerede kompetenceindikatorer. Der er tale om 3 materialesæt – et for hver af de tre alderstrin hvorpå samtalerne skal foregå. Konceptet og grafikken i materialet er fælles for alle 3 alderstrin: materialet er opdelt efter de 6 læreplanstemaer, hvorunder der for hvert læreplanstema er defineret 3 læringsmål. I tilknytning til de 3 læringsmål er der angivet 3 indikatorer, som ”kan iagttages i barnets handlinger, ord og kropsudtryk.” (Kommunen, 2014b, p. 4). Materialet baserer sig altså på en forestilling om at det er muligt at opstille direkte målbare og iagttagelige tegn på læring. På baggrund af læringsmål og indikatorer skal forældre og personale på hvert sit skema vurdere ”hvor det enkelte barn er i sin udviklingsretning” som det hedder i personalevejledningen til materialet (Kommunen, 2014b, p. 4). Vurderingen skal angives i form af en afkrydsning indenfor 4 svarmuligheder: ”barnet kan selv”, ”kan næsten selv”, ”kan med hjælp” eller ”kan ikke endnu”. Dermed bliver der, som Katrin Hjort også har peget på i sine problematiseringer af kompetenceindikatorer (se Hjort, 2008b, 2012, p. 30) tale om en betydelig mængde indikatorer. De fire afkrydsningmuligheder angiver ifølge materialet forskellige udviklingsfaser, som altså kan vurderes af personale og forældre. Horisonten er en eller anden aftapning af udviklingspsykologi; en forestilling om at barnet i sin normaludvikling gennemlever forskellige udviklingstrin og når nogle specifikke kompetenceniveauer, svarende til forskellige alderstrin, der atter korresponderer med de institutionelle skift i overgangene til vuggestue, børnehave og skole. Det teoretiske grundlag for materialet angives i øvrigt ikke nærmere i materialet⁹⁰.

⁹⁰ Dahlberg, Hultquist og Moss argumenterer i deres arbejde for at udviklingspsykologien og kvalitetsdiskursen begge er børn af moderniteten. De vægter begge objektivitet, dekontekstualisering, menneskeligt fremskridt, ligesom de begge søger at udvikle måleinstrumenter som frembringer børn og institutioner som selvstændige

På baggrund af afkrydsningerne indsættes ”resultatet” i Læringshjulet, som ifølge personalevejledningen:

[...] visualiserer og **giver overblik** over, hvor **langt personalet er i det pædagogiske arbejde**, og hvad forældrene har registreret hos deres barn. [Læringshjulet] giver **et billede af barnets ressourcer, kompetencer og udviklingsretninger** systematiseret i de seks læreplanstemaer. (Kommunen, 2014b, p. 7 mine fremhævninger og tilføjelse)

Læringshjulet skal altså give overblik over *barnets* ressourcer, kompetencer og udviklingsretninger, sådan at det er tydeligt, hvor barnet endnu har et udviklingspotentiale. Konkret skraverer man inde i hjulet, sådan at et barn, der scorer ”kan selv” på alle indikatorer vil visualiseres som en fuld cirkel. Materialet opdeler og isolerer således fænomenet barn i kompetencer og kategorier, der kan betragtes isoleret fra hinanden. Barn frembringes og forstås som en afgrænset helhed, der kan deles op i enkeltkompetencer; analyseres og stimuleres i dele, og hvis læring kan vurderes med udgangspunkt i en fælleskommunal fastlæggelse af, hvad et barn skal kunne på forskellige udviklings- og alderstrin.

Læringshjulet og er udviklet i forbindelse med *Det fælleskommunale Udviklingsprojekt*, hvor KL stillede sig i spidsen for at udvikle redskaber og metoder, som kan støtte kommunerne og pædagogerne i at levere de såkaldte faglige kvalitetsoplysninger og det vil sige: redegøre for effekter og resultater af pædagogikken. Læringshjulet er således blandt de 8 redskaber KL anbefaler at kommunerne bruger for at generere og dokumentere faglige kvalitetsoplysninger. Socialstyrelsen har i 2011 - 2013 været i gang med at søge at udvikle en digital og standardiseret version, hvor data om enkelte børn og institutioner kan genereres. De måtte opgive projektet i 2013, men samme år stod den private virksomhed Rambøll klar med en digitaliseret version af læringshjulet, som nu udbydes på markedet. Som jeg senere skal

give objekter, hvorom man kan finde og afdække sandheder (Dahlberg, Hultqvist et al. 2013, s. 106). Som Lene K.S. Schmidt også pointerer i sin afhandling, har psykologien som videnskab haft en central rolle i forhold til at ”skabe” et standardiseret universelt barn, på baggrund af statistiske data genereret med udgangspunkt i kliniske forsøg. Det klinisk studerede barn bliver således referencepunkt i bedømmelser af hvorvidt et barn er alderssvarende (L. Schmidt, 2014, p. 92)

vende tilbage til, er netop udsigterne til et snarligt digitaliseret og standardiseret materiale med til at skabe og forme et begær efter at styre og optimere småbørnspædagogikken gennem Viden om børnenes kompetencemæssige progression. Udsigterne til et digitalt materiale producerer begær⁹¹ efter en intensiveret, optimeret og effektiviseret videnstyring og altså at løse Videns-problemet *teknologisk*⁹².

At måle pædagogik gennem børnenes kompetencer

Begæret efter en teknologisk og digitaliseret løsning på ikke-Viden illustreres på eksemplarisk vis da en konsulent fra *Socialstyrelsen*, ved konferencen ”Bedre viden om den faglige kvalitet” arrangeret af KL i foråret 2013, dedikeret fremlægger hvordan og hvorfor det digitale Læringshjul ville være rigtig smart at anvende:

Sådan at man kan se: hvordan klarer institutionen sig nu i forhold til at udvikle børnenes sproglige kompetencer og er det helt skævt i forhold til arbejdet med læreplanstemaet natur og naturfænomener. Er der noget vi ikke helt får taget hånd om og er der noget, vi gør rigtig godt (Feltdagbog april 2013).

Forestillingen er helt grundlæggende den korrespondens-tænkning, som også kvalitetsrapporterne baserer sig på, altså forestillingen om at kompetencer er derude, i børnene, og at man neutralt og enkelt kan måle dem én til en, og én efter én. Men også at man ved at måle på børnenes kompetencer og progression, kan vurdere kvaliteten af det pædagogiske miljø. Materialet forudsætter altså, at man kan og skal *overvåge* og *styre* den enkeltes læring, kompetenceniveau og kompetenceudvikling; at der er en relativt entydig sammenhæng mellem børnenes kompetenceniveau og pædagogikken, altså at forholdet mellem den enkeltes læring og det pædagogiske miljø er relativt simpelt og sammenhængende; og endelig at den fælles læring og det pædagogiske miljø kan overvåges, styres og optimeres. Kan børnene det,

⁹¹ Der er således tale om et begær i Deleuziansk forstand. Ikke efter noget der mangler, men et begær efter at plugge maskineriet til sociale teknologier og formationer, som findes i forvejen.

⁹² Lene K. S. Schmidt har i sin afhandling fundet samme bevægelser og begær i forbindelse med udviklingen af et standardiseret testmateriale til sprogvurderingerne, som netop også er udviklet i forbindelse med Det fælleskommunale kvalitetsprojekt og projektet ”Faglige Kvalitetsoplysninger” (L. Schmidt, 2014, pp. 89 – 93).

materialet vurderer dem i forhold til, ”er der noget vi gør rigtig godt”. Viser materialet derimod at et eller flere børn ikke har fået de kompetencer, man vurderer dem i forhold til, så skal der justeres på pædagogikken. Logikken er altså at en aggregering af Viden om effekter og resultater kan være handleanvisende for pædagoger og ledelser, og selvom figuren ikke melder noget om hvad det konkret er pædagogerne skal gøre, er den tiltalende og forførende.

Konsulenten fra Socialstyrelsen illustrerer at begæret efter at vurdere institutionernes kvalitet ud fra kortlægninger af børnenes progressioner gennemkrydser det småbørnspædagogiske område og begæret efter at dokumentere kvalitet ekstralokalt. Men jeg møder også figuren gentagne gange i mit feltarbejde og mine mange samtaler med feltets aktører, bl.a. til en såkaldt LUP samtale i Øst, en samtale hvor områdelederen drøfter den Lokale Udviklingsplan med ledelsen. Annie er dagtilbudsleder:

Områdelederen: *”I har valgt at sige at I måler effekten af jeres pædagogiske arbejde ved at lave et Læringshjul på alle børn der skal i skole. Hvordan får den effektmåling betydning for arbejdet med alle børn i dagtilbuddet?”*

Annie: *”Det ved jeg ikke!”* Efter en kort pause svarer hun at dagtilbuddet er optagede af *”hvordan kan vi bruge den viden vi får gennem Læringshjulet”* og bruge denne viden som anledning til at reflektere over vores egen praksis. Hun fortæller at hun plejer *”at kigge på tværs”* når Læringshjulet er lavet og *”se hen over alle børnene for at se, er der noget der kan gøres anderledes. Så Læringshjulet der laves på skolebørnene er en anledning til at gå på tværs, til at evaluere vores praksis og finde ud af – er der noget vi mangler. Er der noget, hvor vi ikke kommer godt nok omkring”* (Feltdagbog, april 2013).

Forestillingen og at man kan vurdere og overvåge det pædagogiske miljø ved at kortlægge det enkelte barns kompetencer, som her ser ud til at være en velkendt og legitim figur for områdeleder og dagtilbudsleder, er interessant og påfaldende fordi den baner vejen for en model for styring af småbørnsinstitutionerne og pædagogernes faglighed, hvor *det enkelte barns og børnegruppens læring og udvikling* gøres til kvalitetsindikatorer.

Udsigterne til et digitalt læringshjul vækker begær

Det er en væsentlig pointe, at denne model for styring synes mere attraktiv og nærliggende at forbinde sig til, fordi kompetencekortlægningsmaterialet ikke

bare findes, men også er ved at blive udviklet i en digital version. Udsigten til det digitale materiale tænder begær og potenserer maskineriet, dets særlige synteser af indhold og udtryk og Viden-styring. I en digital version genereres en endnu større mængde kvantificerbare, standardiserede og sammenlignelige data, der kan aggregeres og kombineres på forskellig vis OG integreres i kvalitetsrapporteringerne. Til teknologien knytter sig forhåbninger om et panoptisk klarsyn og en teknologisk løsning på problemet at dokumentere effekter og resultater, UDEN at den administrative og ressourcemæssige byrde for forvaltning og institutioner vokser tilsvarende, når først materialet er digitaliseret.

Jeg mener således ikke det er tilfældigt, at netop ikke-Viden problematiseres så massivt i *Kvalitet og sammenhængskraft* og efterfølgende trækkes frem i en indstilling til Byrådet, som en anbefaling af at man arbejder på en bedre beskrivelse af kvaliteten på 0 – 6-årsområdet ”for at kunne vurdere, om de tiltag vi sætter i værk, reelt gør en forskel for børnene” som det hedder (Forvaltningen, 2012a, p. 7).

I udviklingsplanen for det pædagogiske områdes fællesfunktioner for 2013 – 2014, som efterfølgende vedtages, kommer et af indsatsområderne netop til at hedde *Bedre Viden 0 – 6 år*. Her kan man læse at Byrådet, med baggrund i forvaltningens indstilling, har besluttet at det pædagogiske område fortsat skal arbejde på at ”forbedre og forenkle kvalitetsrapporterne” (Forvaltningen, 2013, p. 12). Man vil ”iværksætte en praksisnær udvikling af tegn på kvalitet” og særligt prioritere udviklingen af ”bedre tegn på kvalitet 0 – 6 år” sammen med udvikling af redskaber, der kan give ”et stærkere fælles sprog 0 – 18 år” (Forvaltningen, 2013, p. 13). Meningen er at man hen over 2013 vil inddrage institutionerne i et arbejde med at:

[...] udvælge tegn på kvalitet, som kan bruges til at belyse såvel de seks læreplanstemaer for dagtilbudsområdet som de effektmål, som gælder for hele 0 – 18 års perspektivet.

For at sikre genkendelighed, vil udvælgelsen af tegn ske med afsæt i den viden, der genereres ved hjælp af læringshjulet [...] som langt størstedelen af dagtilbuddene allerede arbejder med. [...]

Parallelt med udvælgelsen af tegn, skal fælles funktionerne [sic] **vælge et elektronisk redskab, der kan understøtte indsamlingen af bedre**

oplysninger om kvalitet på 0 – 6 årsområdet – oplysninger, som kan aggregeres fra individ- til afdelingsniveau, dagtilbudsniveau, områdeniveau og kommuneniveau. [...] fælles funktionerne [sic] [...] skal indkøbe et af de eksisterende IT-redskaber til læringshjul [...], som er på markedet, eller udvikle redskaberne selv (Forvaltningen, 2013, p. 15, mine fremhævelser).

Fælles funktionerne [sic] vil derfor [...] arbejde målrettet hen imod valg og implementering af et eller flere it-værktøjer til systematisk indsamling af viden om kvaliteten og effekterne af dagtilbuddenes pædagogiske arbejde (Forvaltningen, 2013, p. 16, mine fremhævelser).

Med indsatsområdet *Bedre Viden 0 – 6 år* er der nu politisk og ledelsesmæssig legitimitet til at udvide maskineriet med et digitaliseret Læringshjul. I forvaltningen og den politiske selvforståelse opfylder materialet kriteriet om praksisnærhed, men også kriteriet om at kvalitetsrapporteringen ikke må blive for omfattende for institutionerne. *Fordi* man kan pege på at materialet er udviklet i samarbejde med institutionerne; *fordi* man kan pege på at det er genkendeligt og bruges af ”langt størstedelen af dagtilbuddene”; men også *fordi* der er udsigt til en digital løsning, fremstår materialet som en legitim og ukontroversiel teknologisk udbygning af maskineriet. Den digitale løsning giver adgang til bedre og mere systematisk Viden, der kan aggregeres på børneniveau, på afdelingsniveau, på dagtilbudsniveau. Det bliver altså muligt at tegne og følge enkeltbørn, institutioner eller hele områders kompetenceudvikling.

Man har forhandlet med Rambøll⁹³ om deres elektroniske læringshjul, men det er for dyrt at indkøbe, har man vurderet i kommunen. Man er derfor i gang med at udvikle sit eget elektroniske materiale og nogle fælles indikatorer med udgangspunkt i Læringshjulet. Arbejdet med at forhandle passende indikatorer er i skrivende stund fortsat i gang (det er ikke til diskussion at sådanne fælles mål skal udvikles), så jeg kender endnu ikke de endelige indikatorer. Men jeg mener det er meget svært at forestille sig andet, end at når materialet bliver digitalt, og kommer til at indgå i kvalitetsrapporterne, forpligtes institutionernes ledelser og pædagoger på det. Det er også svært at forestille sig andet end at institutionerne forpligtes på at anvende alle 3 materialesæt – altså foretage en kortlægning af alle børn både *På vej mod*

⁹³ Hvis konsulent i øvrigt sad og tog flittige notater under Socialstyrelsens tidligere omtalte fremlæggelser.

vuggestue eller dagpleje; På vej mod børnehave; og endelig På vej i skole. Ellers er det vanskeligt at dokumentere progression. Derved vil der ske både en potensering og en styrket centralisering og institutionalisering af styringen. Når noget institutionaliseres, bliver det i reglen vanskeligt at anfægte. Som Andersen skriver: *Når evalueringsvirksomhed institutionaliseres, accepterer man helt fundamentalt denne virksomhed og dens perspektiver* (Andersen 2011, s. 78). Dermed får forvaltningen - med retten til at opstille mål, beskrive, undersøge og vurdere – en endnu mere afgørende position i forhold til at afgrænse og indrette den småbørnspædagogiske virkelighed og virksomhed.

En betydelig udbygning og formalisering af læreplansevalueringerne

Jeg mener at kvalitetsmaskineriets problematiseringer af læreplansteknologien og udvidelsen af maskineriet med et kompetencekortlægningsmateriale producerer en tænkning om pædagog, småbørnspædagogik og barn, som på en og samme tid lægger sig i forlængelse af læreplansteknologien og adskiller sig kvalitativt fra den. Materialet plugger sig ind i læreplansteknologiens klassificeringer og i de problematiseringer, læreplansteknologien ifølge Maja Plum baserer sig på (Plum, 2010). Der er tale om en yderligere detaljering og specificering af læreplansteknologiens 6 temaer, som kommer til at fungere som en art kartografi over barnets indre kompetencer og potentialer, som kan sikre at barnets udvikles på specifikke måder (Plum, 2010, p. 112). Men jeg mener der er den forskel, at hvor læreplansteknologien faktisk vægtede forløsningen af det hele barn på en måde, der lægger sig i forlængelse af den progressive pædagogiks bestræbelser og begær på at balancere barnets frihed-afhængighed (Plum, 2010, pp. 120 – 122), er kvalitetsmaskineriet mere direkte fokuseret på *kompetenceudvikling i relation til præ-definerede mål*. Der kanaliseres dermed et begær efter en yderligere og mere specifik opdeling af institutionernes ydelser i enkeltaktiviteter, der hver især kan beskrives, målsættes og dokumenteres, og som institutionerne kan sammenlignes ud fra (se også Ahrenkiel et al., 2012, p. 27). Sat på spidsen kan man sige at hvor læreplansteknologiens biopolitiske begær var at skabe og forløse hele mennesker, er kvalitetsmaskineriets begær at overvåge *institutioners* performativitet og at ordne og måle kapaciteter og kvaliteter hos *individer*, formuleret som præ-definerede kompetencer. Der er således både tale om en

betydelig udbygning, formalisering og rekonfigurering af læreplansteknologien.

Med et digitaliseret kortlægningsmateriale sker samtidig en institutionalisering og en centralisering af evaluering og kvalitetsstyringen i den kommunale forvaltning - kvalitetsrapporterne er faktisk afhængige af en sådan institutionalisering. Småbørnspædagogisk kvalitet handler ikke om hvad der giver mening lokalt, umiddelbart og eksistentielt. Betraget gennem kvalitetsrapportens linse forbedres kvalitet gennem en intensiveret styring af hvordan institutionerne producerer Viden, resultater og effekter som det er muligt for forvaltningen at vurdere. Intensiteten og omfanget af ekstralokalt fastsatte evalueringskriterier vokser, samtidig med at perspektivet og genstandsfeltet for hvad der skal vurderes og bedømmes udvides.

For at forstå denne rekonfigurering og udvidelse af maskineriet, som altså på én og samme tid er forudsætning for og produkt af begæret efter at overvåge det pædagogiske miljø gennem kortlægninger af børns kompetencer, skal vi kort se på kortlægningsmaterialets genealogi. Det viser sig at der er sammenhængende små justeringer i *Dagtilbudsloven* og kommunens formuleringer af den børn og ungepolitik, som er blevet lovpligtig i forbindelse med Anbringelsesreformen. Der er således betydelige (rhizomatiske) lokale og ekstralokale forbindelser mellem begæret efter at kortlægge børns kompetencer og de problematiseringer og initiativer, som skyder frem i forbindelse med Kvalitetsreformen.

Kvalitetsmaskineriets syntese af læreplansteknologien, lovgivningen og kompetenceindikatorer

Materialet blev indført i 2008 som resultat af et udviklingsarbejde, der skulle implementere kvalitetsreformens ambitioner om styring af offentlig velfærd gennem klare mål og evalueringer (eks. Regeringen, 2007). Til grund for arbejdet lå en udviklingsplan fra kommunes forvaltning fra november 2007, hvorefter det fremgår:

At vores indsats skal vurderes og evalueres med udgangspunkt i en fælles fastlæggelse af, hvad et barn skal kunne på forskellige udviklings- og alderstrin. [...] Gennem brug af indikatorer for læring og

udvikling [...] skal vi forbedre indsatsen (Forvaltningen, 2007, p. 7, mine fremhævelser).

Samtidig formulerer kommunen den lovpligtige samlede Børn og Unge-politik, hvori det under overskriften Læring og Udvikling fremgår, at forvaltningen vil:

Vurdere og evaluere barnets og den unges læring gennem dialog mellem fagpersoner, forældre og børnene og de unge **med udgangspunkt i fælles læringsmål** (Forvaltningen, 2008a, p. 21, mine fremhævelser).

I såvel udviklingsplan som Børn og Unge-politikken gives altså legitimitet og politisk mandat til at man i forvaltningen kan gå i gang med at udvikle et materiale, som fastlægger *”hvad et barn skal kunne på forskellige udviklings- og alderstrin”* og opstille indikatorer, udviklingen kan vurderes i forhold til⁹⁴. Når indsatsen skal vurderes og forbedres på baggrund af måling af børnenes kompetenceniveau, må der opstilles nogle mål og indikatorer, som man kan vurdere udviklingen i forhold til. Da materialet først kom hed det at

Målet [...] at bibringe en systematik, der kan hjælpe med at skabe overblik over barnets udviklingsområder, dets potentiale og hele udvikling. Indikatorerne fortæller således om barnet er på vej til målet (Forvaltningen, 2008b).

Formuleringerne om at opstille mål for barnets læring gennem indikatorer er ved første øjekast interessante, fordi de afviger en del fra den oprindelige lovtekst om de pædagogiske læreplaner, som tilføjes *Lov om social service* i 2004 (Ellegaard & Stanek, 2004). Her fremgår det, at det ikke er de enkelte børn men *læreplanerne* der skal evalueres. De mål som læreplansarbejdet skal evalueres i forhold til er brede mål, som omfatter hele børnegruppen og de metoder, hvormed målene er søgt realiseret (Hjort, 2008b). Der er altså ikke tale om mål for det enkelte barn⁹⁵ - en forståelse som også blev tillagt stor

⁹⁴ Kommunens fokus på læring og kompetenceudvikling, her formuleret som: ”hvad et barn skal kunne på forskellige udviklings- og alderstrin”, er helt i overensstemmelse med problematiseringerne og forestillingerne i kvalitetsreformen og ministerudvalgets *En god start for alle børn* fra 2003 (Ministerudvalget for Negativ Social Arv og Social Mobilitet, 2003) og det udvidede regeringsgrundlag *Vækst, velfærd og formylse 2* fra samme år (Regeringen, 2003).

⁹⁵ Som Hjort bemærker er der dog en vis tvetydighed i loven fra 2004. I bemærkningerne kan man læse at ministeriet kan fastsætte nærmere regler for ”hvilke

betydning i diskussionerne omkring læreplanernes tilblivelse (Broström, 2004; Ellegaard & Stanek, 2004; Kampmann, 2004; Plum, 2010). I loven vægtes desuden den lokale, decentrale tilrettelæggelse af arbejdet med læreplanerne, altså at det er *dagtilbuddet*, og det vil sige personalet som helhed, der udarbejder læreplanen og fastsætter overordnede fælles mål for børnegruppens læring og metoderne til dokumentation. Kommunalbestyrelsen har ifølge loven alene til opgave at godkende læreplanerne, sammen med forældrebestyrelserne som også får ansvaret for evaluering.

Noget må altså være sket, siden der kan udarbejdes et materiale som Læringshjulet og det er der da også. Med *Dagtilbudsloven* i 2007 kommer der to små men væsentlige ændringer, som baner vejen for en kommunal centralisering og formalisering af arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Og det vil også sige for at kommunale forvaltninger kan udvikle materialer som Læringshjulet. For det første er det nu *institutionens leder*, der gives ansvaret for at udarbejde og evaluere læreplanen. For det andet kan *kommunalbestyrelsen* sætte mål for dagtilbuddene, anbefale evt. metoder, ligesom det er kommunalbestyrelsens ansvar at evaluere. I *Dagtilbudsloven* fra 2007 står der også at læreplanen skal *beskrive dagtilbuddets mål for børnenes læring* indenfor de 6 læreplanstemaer. Det er altså fortsat *ikke* det enkelte barns læring der skal tilrettelægges og optimeres, men der skal som Katrin Hjort også peger på (Hjort, 2012, p. 31), opstilles mål, man kan måle i f.h.t. Af loven fremgår det nemlig at dokumentationen skal bruges til at evaluere *om* de pædagogiske metoder man har anvendt faktisk fører til de fastsatte mål, hvor målene er mål for børnenes læring, og ikke (bare) ”muligheder for at tilegne sig kompetencer” som i loven fra 2004. I forhold til den første lovtekst om pædagogiske læreplaner fra 2004 sker altså en forskydning i lovteksten i retning af mål og målstyring af læreplansarbejdet, ligesom der kommer specificerede krav til evaluering og dokumentation, idet man bl.a. skal beskrive metoder og aktiviteter, der skal bruges til at nå målene indenfor læreplanernes temaer (P. Ø. Andersen et al., 2008, p. 23; P. Ø. Andersen, 2013, p. 31). Det betyder at der er lovgivningsmæssig hjemmel til udviklingen af kompetenceindikatorer. Vi genkender figuren at læringsresultater på

kompetencer et barn på knap 3 år og ved overgangen til skolen skal have mulighed for at tilegne sig”(Hjort, 2012, p. 32).

individniveau kan anvendes til at lave et aggregeret læringsresultat, som igen kan give viden der kan anvise og korrigere det pædagogiske (lærings)miljø, børnene er i.

Jeg mener at kommunes udviklingsplan og kvalitetsmaskineriets ambitioner om at sætte mål for børnenes læring skal ses i relation til dette, nu også lovgivningsmæssigt fastsatte begær efter at styrke den kommunale styring af institutionerne (P. Ø. Andersen et al., 2008, p. 16). Et begær som også er både tidsmæssigt og styringsteknologisk er sammenfaldende med kvalitetsreformen og VK-regeringens fokus på målstyring (se især Regeringen, 2007), men også at kommunerne i forbindelse med Anbringelsesreformen pålægges at formulere og offentliggøre en børnepolitik. Kommunens børn og ungepolitik opstiller netop grundlaget for målstyringen. Og kompetencekortlægningsmaterialet produceres som en evaluerings- og dokumentationsmodel, der ved at sætte mål for børnenes læring skal understøtte kvalitetsreformen og de beslutninger og prioriteringer (P. Ø. Andersen et al., 2008, p. 47).

Kompetenceindikatorer som biopolitisk teknologi

Kvalitetsmaskineriets synteser mellem indhold og udtryk, mellem problematiseringer, begær og teknologier, gennemkrydses altså af de begær, problematiseringer og politiske initiativer, som kanaliseres i tilknytning til Kvalitetsreformen. Men samtidig har initiativerne i kommunen ifølge en af de konsulenter jeg har talt med, også rejst begær efter netop denne form for Viden-styring på ekstralokalt niveau, i KL og den tidligere VK-regering (Interview 1, konsulent Anne Lise, juni 2012). Som sådan er et (digitaliseret) kompetencekortlægningsværktøj et styringsinstrument, en teknologi, som indføres og kanaliserer begær efter en bedre fremtid, hvor institutionerne producerer mere helstøbte og mindre risikobelastede børn og samfundsborgere (et molært begær som har været drivkraft i politiske dokumenter siden *En god start til alle børn* (Ministerudvalget for social Mobilitet og Negativ Social Arv, 2003) og frem til *Fremtidens Dagtilbud* (Egelund et al., 2012). Det kanaliserer et historisk specifikt biopolitisk projekt; en måde at skabe samfund og stat, ved at skabe barn på en særlig måde. I

kommunen formuleres det biopolitiske begær i termer af tidlig indsats og en stræben mod den såkaldte 95 % målsætning. Altså at 95 % af en ungdomsårgang skal tage en uddannelse for på den måde at blive inkluderede, konkurrencedygtige, selvforsørgende borgere. Det indebærer produktion af kommende borgere, som har de rette forudsætninger, kompetencer og subjektiviteter. Jeg mener således også, at Læringshjulet kan siges at være en udbygning af maskineriet med en specifik normaliseringsteknologi.

Normaliseringsteknologien og standardbarnet

Kompetenceindikatorer, som dem Læringshjulet baserer sig på, er tidligere problematiseret af både Katrin Hjort (Hjort, 2008b, 2012) og Thomas Gitz-Johansen (Gitz-Johansen, 2012), netop som en teknologi, der ikke bare måler barn, men også skaber et specifikt standardbarn. Som Katrin Hjort skriver om kompetenceindikatorer, så baserer de sig på en forestilling om at der er muligt at opstille en masterplan for hvordan alle børn skal udvikle sig og være (Hjort, 2012). Den grafiske opsætning af Læringshjulet afspejler i sig selv det biopolitiske og normaliseringsteknologiske begær bag materialet. Det enkelte barn vurderes i forhold til en standard eller normalforestilling om det universelle, helstøbte, fuldendte barn. Konkret betyder det, at det barn, som ifølge pædagoger og forældre opfylder de fastsatte læringsmål og altså scorer ”kan selv” på alle indikatorer, på Læringshjulet vil blive visualiseret som en fuldendt cirkel. Et barn, som ikke helt ”kan selv” vil bogstavelig talt fremstå skævt, ikke-helstøbt og ikke-fuldendt.

Man kan mene at min læsning af læringshjulet er udtryk for en overfortolkning. Ikke desto mindre mener jeg med Foucault at begæret og fornuften sidder i netop sådanne detaljer og altså fortæller noget om det kvalitetsmaskineris Viden-styringsbegær, jeg søger at konstruere analytisk. Set fra en analytisk betragtning tilrettelægger materialet et blik, som er lavet til at finde – og visualisere – afvigelser i forhold til normalbarnets helstøbthed og det vil sige til at gennemlyse, kortlægge, overvåge, regulere og normalisere såvel barnet som forældrenes opdragelse. Jeg mener således materialet er hvad Foucault ville kalde en *dividing practice* (Ball & Olmedo, 2013, p. 91; Miller & Rose, 2009, p. 98; Rabinow, 1984): det frembringer børn som forskellige slagser: nogle der kan og andre der ikke kan, idet det rangordner og opdeler (Popkewitz, 2012, p. 183; Shore & Wright, 1999, p. 569). Det skaber dermed

også afvigere, eller som Gitz-Johansen skriver med henvisning til antropologen Mary Douglas: smudsbørn med træk og væremåder som er kulturelt uønskede (Gitz-Johansen, 2012). Teknologien er i den forstand både individualiserende og totaliserende, fordi det definerer hvad og hvem der falder indenfor kategorierne normal, kompetent–ikke-kompetent. Dermed rummer materialet også en vis frygt for de børn, der ikke lever op til standarden og som derfor truer den moralske entitet (Gitz-Johansen, 2012). Med Petterssvold og Østrem kan man sige at kortlægningerne ikke er til for at lave en egentlig individuel vurdering af børnene, men en (biopolitisk) massevurdering af børn, som frembringer barnet som objekt for den voksnes blik, og giver viden om hvorvidt barn passer på eller afviger fra standarden (Pettersvold & Østrem, 2012). Det er en afstandens teknologi, der kan måle performativitet hvor som helst i kommunen, og det er en reguleringsteknologi, som kan lede og styre på afstand gennem opstillingen af normer og mål (Dahlberg et al., 2013, p. xv).

Ifølge denne logik giver det derfor også mening at formulere materialet som en hjælp til at undersøge *”hvor langt personalet er i det pædagogiske arbejde”*, som vi har set det formuleret i personalevejledningens beskrivelse af materialet (Kommunen, 2014b, p. 7). Der er i denne logik et endegyldigt og entydigt mål med småbørnspædagogikken, nemlig at skabe børn, der lever op til målene som er fastsat på det pågældende alderstrin. Når pædagogerne kan dokumentere det, har de nået målet. Kompetencekortlægningsmaterialet udgør dermed en forbindelse mellem viden og styring, som etablerer barn og pædagog som subjekter og objekter for en tilbagevendende monitorering og Vidensafdækning, der skal sikre den overordnede styring af småbørnsinstitutionerne ved at få pædagogen til at Vide og styre barnets progression.

Et væsentligt fundament for begæret efter at udbrede et digitaliseret kortlægningsmateriale er også hvad jeg vil betegne som en *governmentalisering af læring og udvikling* (Masschelein & Simons, 2008) der gør barnets læring og udvikling, kodet og fikseret som kompetenceudvikling til omdrejningspunkt for det pædagogiske arbejde. Jeg mener således også at en læringsmaskine plugges ind i kvalitetsmaskineriet. Læringsmaskinen gør et særligt stykke arbejde. Den koder og stratificerer en vision om at styre småbørnsinstitutionen som en lærings- og udviklingsinstitution og etablerer subjektpositionen

lærende førskolebarn (Krejsler, 2012). Det lærende førskolebarn har brug for pædagogiske miljøer, der med indgående kendskab til barnet udviklingsbehov, kan overvåge, forløse, styre og fremme læring og kompetenceudvikling. At identificere udviklingsbehov systematisk er i denne forståelse forudsætningen for at skabe et pædagogisk miljø, der effektivt og systematisk kan udvikle barnet, sådan at det kan indgå i liv og skole og udfri sine potentialer.

Barnet subjektiveres således som lærende og i udvikling eller ligefrem som objekt for pædagogik og opdragelse. Altså som ufærdigt og på vej mod noget andet og vigtigere – i sidste ende skolen. Som jeg tidligere har nævnt er der tale om en rationalisering af barndommen (Kampmann, 2009), hvor barnet forstås som becoming, en forståelse der genetablerer en udviklingspsykologisk læringsdagsorden, som den såkaldte ny barndomssociologi og –antropologi, som siden begyndelsen af 90'erne har problematiseret og kritiseret for at reducere børn til objekter (eks. James, Jenks, & Prout, 1998). Når kompetenceindikatorer plugges ind i maskineriet gøres barnet til objekt for et vurderende blik, der anvender kategorier, vurderingskriterier etc. som ikke er udviklet med henblik på at blive forstået af børnene.

Der sker samtidig hvad jeg vil kalde en panoptisering af pædagogen. Pædagog træder frem som et analytisk subjekt, der ved sine opstillinger af mål, midler og metoder og evaluering i relation til de 6 læreplanstemaer, afdækker og overvåger det hele barns natur og udvikling. Gennem sin gennemlysning af barnet formår pædagogen at gribe ind og bringe barnet ind i den rette bane af progression. Hun bliver kontrollør af børnenes kompetenceudvikling, af de samfundsmæssige normer og kategorien barn. Uden at det er noget jeg vil gå yderligere ind i, er det også klart at de normative forventninger til hvad et barn er og skal kunne samtidig også etablerer nogle indirekte forventninger til institutionerne og forældrene. Det er ikke bare barnet, men også institutionen, pædagogikken og forældrene, som skal passe ind i en bestemt norm og biopolitisk orden.

Kvalitetsmaskineriets (teknologiske) vækstvision

På baggrund af mine optøninger af de problematiseringer, som er frosset og fikseret i *Kvalitet og sammenhængskraft*, kan jeg her mod kapitlets afslutning konstruere instrumentets telos (Dean, 2006, p. 76) som det jeg med Morten Knudsen vil kalde en vækst-vision. En grænseløs selvforståelse, hvor man tænker at selvom alle områder endnu ikke er dækket af det kvalitetsagttagende blik, så kan de blive det i fremtiden (Knudsen, 2011b, p. 123; Ozga, 2009). Antagelsen er at kvalitetsmaskineriet kan skabe ensartet høj kvalitet i alle ydelser, hvis de er omfattet af samme (digitaliserede) systematik og teknologi. Jeg mener dermed at der til vækstvisionen er knyttet et uudtalt begær efter større universalisering, en bestræbelse på at slette det partikulære og kommunikere sammenhæng og sammehed. Problematiseringerne af ikke-Viden former en vision om at det bliver muligt at undersøge variationer, som så enten kan elimineres eller anvendes på tværs af institutioner. Og at lokale beskrivelser, sprog og idiosynkrasier for hver eneste pædagog forandrer sig gennem brugen af Viden, og den målstyrede didaktiske model, eller ultimativt den digitale kompetencekortlægningsteknologi, sådan at enhver aktør kan udfylde sin rolle i et standardiseret system. Kvalitetsrapporten nærer som styringsinstrument stor tiltro til at Viden kan kortlægge problemer og erkende processer, som så kan beherskes gennem de rette interventioner (Plum, 2010, p. 127). Sammenligningerne og den systematiske Vidensproduktion skal altså næsten forstås som et stykke social ingeniørkunst, hvor den videnskabelige fornuft – den systematiske Vidensindsamling - skal gøre det muligt at styre og kontrollere den samfundsmæssige eller kommunale udvikling mod fremskridtet (Grek et al., 2009; Grek & Ozga, 2010; Ozga, 2009; Plum, 2010, p. 142). En vigtig pointe er imidlertid, som også Maja Plum argumenterer for i sin PHD afhandling, at der er tale om Videnskabelig beherskelse i en lokal udgave og med en desillusioneret tro på det universelle fremskridt (Plum, 2010, p. 132). Nu er det monitorering af effekter og den konstante Vidensproduktion, som begæres, og som muliggøres gennem instrumentet kvalitetsrapport. Jeg mener derfor at kvalitetsinstrumentet og den potentielle digitale teknologi kanaliserer et totaliserende teknologisk begær; en forestilling om at maskineriet er et ubegrænset gode, der dækker eller en dag kommer til at dække alle forhold (Knudsen, 2011b, p. 123). Som biopolitisk styringsteknologi fungerer det gennem en vision om bestandig

kompetenceudvikling, der kan optimeres og potenseres gennem en digitalisering af materialet.

Meget symptomatisk for denne totaliserende og hyperrationelle selvforståelse er at problemet ikke-Viden, som jeg også viste i forrige kapitel, på intet tidspunkt relateres til kvalitetsrapporterne som styringsinstrument. Der er således ingen blikke, der problematiserer at kvalitetsmaskineriet med sine ambitioner om at materialisere, kvantificere og sammenligne småbørnsinstitutionernes praksis *kunne* ses som en viden-styringspraksis med åbenlyse begrænsninger og utilsigtede medproduktioner. I tillæg hertil kan nævnes et bemærkelsesværdigt fravær af model-relaterede refleksioner over, hvordan kvalitetsrapporten som kvalitetsteknologi kan bidrage til sikringen af kvaliteten på de områder, som modellen *ikke* dækker (Bevan & Hood, 2006, p. 520). Ikke-Viden problematiseres heller ikke som et ontologisk problem, altså et spørgsmål som knytter sig til kvalitetsrapportens forestillinger om hvad der kendetegner eller konstituerer det livet i småbørnsinstitutionernes pærevælling, og hvordan det bedst og mest adækvat kan beskrives⁹⁶. Sådanne problematikker synes tværtimod, som jeg også tidligere har peget på, at være genstand for systematisk uopmærksomhedsskabelse. Et uddrag fra en af mine feltsamtaler med en konsulent i forvaltningen peger på problematikken. Jeg spørger til hvad hun tænker om, at der måske er nogle, der synes kvalitetsrapporterne svarer ganske dårligt til den praksis, de søger at beskrive. I min feltdagbog har jeg noteret:

Jeg taler lidt med hende om at der jo er mange forskellige holdninger til hvad viden på dagtilbudsområdet er. Hun svarer, at jamen det er jo også en holdning, men der er jo også mange, som synes noget andet. Hun fortæller at hun og en kollega overværede byrådets diskussion om kvalitetsrapporterne, hvor nogle politikere gerne ser dem afskaffet, fordi de alligevel siger meget lidt om hvad der foregår i institutionerne: Og der sad min kollega og jeg og så på hinanden og altså: fordi vi ikke kan vise alt, så skal vi intet vise! Jamen hvad er det for en logik?! Jamen vi kan jo heller ikke vise alt ved bare at snakke om det. Det må være en kombination” (Feltdagbog oktober 2012).

⁹⁶ Man kan eksempelvis argumentere for at kvantitative opgørelser svarer meget dårligt til den småbørnspædagogiske pærevælling og de pædagogiske ordninger i den. At man bedre kunne beskrive og repræsentere kompleksiteten gennem eksempelvis mere kvalitative beskrivelser.

Når Viden-styringsproblemer på denne måde udpeges som tekniske problemer, afgrænses værdimæssige og filosofiske diskussioner om hvad småbørnspædagogik er og hvordan den ønskværdigt kan styres og vides (Biesta, 2007, 2009a; Biesta, Gert & Säfström, 2011; Dahlberg et al., 2013, pp. 103–104). Maskineriet underforstår universalistiske normer og den småbørnspædagogiske praksis som et monolitisk videnskabeligt projekt, snarere end en moralsk praksis, der altid vil implicere værdimæssige og normative spørgsmål. Kvalitetssikring bliver et teknisk spørgsmål, der handler om institutionerne og deres pædagogiske indsatser virkningsfuldhed og effekter, ikke om hvad det er intentionen indsatserne skal føre til. Som om der på forhånd er enighed om, hvad vi som samfund vil med vores småbørnsinstitutioner, hvad der er det gode småbørnsliv i institutioner og ønskværdig pædagogik (Biesta, 2007, 2009b; Dahlberg & Moss, 2008). Det væsentlige (eneste) relevante (faglige) spørgsmål, der kan stilles, er spørgsmål om hvordan man mest effektivt og virkningsfuldt kan opfylde de mål, man har sat sig.

Afrunding

I dette kapitel har jeg fokuseret på de problematiseringer som bæres frem i instrumentet kvalitetsrapport og i det politiske dokument *Kvalitet og sammenhængskraft*. Kapitlet har vist hvordan kvalitetsrapporten gør et stykke politisk arbejde (Dean, 2006; Levinson et al., 2009, p. 770), som nødvendiggør en betydelig udbygning og intensivering af maskineriet. Jeg har vist hvordan ikke-Viden bindes sammen binariteten Viden-fortælling eller Viden-synsning, der problematiserer den eksisterende pædagogiske faglighed i almindelighed og småbørnsinstitutionernes tilgang til evaluering af de pædagogiske læreplaner i særdeleshed, som mangelfuld fordi den ikke indfrir målstyring. De pædagogiske læreplaner problematiseres som en teknologi, der ikke kan indfri hvadvirkermaskinens begær, bl. a. fordi de 6 læreplanstemaer er overlappende og derfor ikke kan måles på. Tilsammen fremstilles ikke-Viden som et teknisk problem, der kanalisere begær efter en teknologisk løsning, som kan afbøde at den eksisterende viden er tilfældig, usystematisk, skævvridende og dermed også producerer risiko for at nogle børn ikke udvikler sig som de skal. Imidlertid tilbyder løsningen på problematiseringerne sig i form af en teknologi, som er udbredt i kommunen, nemlig det såkaldte Læringshjul, som er en kompetencekort-

lægningsteknologi, der er på vej til at blive digitaliseret. En pointe er således at begæret efter en udvidelse af maskineriet animeres af udsigterne til en digital løsning. Med en digital løsning bliver det muligt at udbygge og potentielt maskineriets Viden-styring, uden at de ressourcemæssige krav vokser tilsvarende, hvilket er væsentligt for maskineriets politiske legitimitet. Det gør det muligt at dokumentere den faglige kvalitet, på måder der viser effekter og resultater, muliggør sammenlignelighed og tilgodeser et politisk og administrativt behov for at gøre planlægningen indenfor området og godkendelsen af kommunens læreplaner praktisk mulig at gennemføre (P. Ø. Andersen et al., 2008, p. 121). Læringshjulet promoveres således som et klassifikationssystem, et instrument og en infrastruktur, der faciliterer koordinering af mange forskellige agents arbejde og ganske forskelligartede begær, som samtidig tilbyder den formalisering og standardisering af læreplansarbejdet, som gør det muligt at samle Viden, der kan opsamles centralt og anvendes udenfor den kontekst hvori den er produceret.

Dermed banes vejen for en model for styring af det småbørnspædagogiske område, der legitimerer en detaljeret overvågning af det enkelte barn fordi *det enkelte barns og børnegruppens læring og udvikling gøres til kvalitetsindikatorer der angiveligt kan sige noget om kvaliteten i det pædagogiske miljø*. Jeg har også argumenteret for at jeg mener der er tale om en rekonfigurering af de pædagogiske læreplaner, idet det biopolitiske projekt nu drejer sig om detaljeret overvågning af enkeltbarnets kompetenceudvikling i forhold til en række prædefinerede mål, samtidig med en overvågning af performativiteten i det pædagogiske miljø. Kompetencekortlægningsteknologien er en normaliseringsteknologi, som opdeler barn i kategoriale detaljer, former og overvåger et universelt voksendefineret barn⁹⁷. Barnet forstås som becoming og småbørnspædagogik knyttes snævert *til barnets kompetencemæssige udvikling*. Pædagog konstrueres i sin positivitet som funderet i det jeg kalder en målstyret didaktisk model, som indskriver handlingskæden: identificere indsatsområde, finde passende metode der virker, udføre metoden, dokumentere effekter og resultater og evaluere. Dermed væves en teknologisk

⁹⁷ Som Lene K.S. Schmidt også pointerer i sin afhandling, har psykologien som videnskab haft en central rolle i forhold til at "skabe" et standardiseret universelt barn, på baggrund af statistiske data genereret med udgangspunkt i kliniske forsøg. Det klinisk studerede barn bliver således referencepunkt i bedømmelser af hvorvidt et barn er alderssvarende (L. Schmidt, 2014, p. 92)

kausal forståelse af professionelt arbejde ind i maskineriet, og en specifik pædagog der samtidig klassificerer og ordner småbørnspædagogik som en indsats eller intervention, der enten virker eller ikke virker i forhold til målet.

Kapitlet viser således hvordan problematiseringer i kvalitetsrapporten skaber en ganske specifik normativ syntese af indhold og udtryk, som arbejder og bearbejder gennem specifikke teknologier, begær og begrebssætninger af verden. Studiet af kvalitetsrapportens problematiseringer er således også et studie af de produktive og ordnende ”effekter” af magt. Det viser hvordan maskineriet former en infrastruktur, der kanaliserer måder at vide objekter og subjekter som er normative og politiske. Men kapitlet viser også det store stykke arbejde der gøres, for at få maskineriet og udbygningen af det til fremstå som teknisk, naturligt og ukontroversielt. Endelig har jeg peget på at problematiseringerne af ikke-Viden og begæret efter udbygning gennem kortlægningsteknologien, der potenserer og intensiverer Viden-styringen, kan forstås som en totaliserende bevægelse, der kan forbindes til en grænseløs værkstvision. Ifølge Dahler-Larsen er begæret efter at udbygge og udvide maskineriet ganske forventeligt. En af de vigtigste virkninger af indikatorer er at selvfølge mere evalueringsarbejde, hvor flere og andre vinkler belyses (Dahler-Larsen, 2008, p. 25). Som biopolitisk sikkerheds-apparat er kvalitetsrapporterne en styringspraksis, der fungerer heterogent og centrifugalt i den forstand, at det tendentielt udvider sig og suger nye områder til sig og sit område (Walters, 2012, p. 36). Teoretisk er muligheden for sammenligninger da også større, når og hvis man gennem et digitalt Læringshjul kan generere flere tal og fælles mål. Men som jeg skal vise i resten af afhandlingen, hvor jeg følger maskineriet på arbejde i småbørnsinstitutionerne, forsvinder antallet og omfanget af praktiske og ontologiske problemer og udfordringer ikke (Bowker & Star, 2000, p. 154). Imidlertid er det sådan, at når kvalitetsrapporter bruges som grundlag for beslutninger, eller til at repræsentere politiske beslutningsprocesser, så kommer de også til at reificere og indbygge sådanne beslutninger.

Hurtigfugle

Jeg sidder bag Jens, Oskar og Benjamin. Anton ser ud til at være ret optaget af at tegne. Oskar siger flere gange at det jo er helt umuligt og ser ud som om han har svært ved at komme i gang. Det samme gælder Benjamin. Tone kommer hen til dem. "Hvad med dig Oskar? Starter du ikke med vinduerne?" "Jamen jeg er ikke god!" siger han. "Alle er gode!" svarer Tone. "Nej ikke mig" siger han. Jens, som sidder ved siden af siger også at han ikke er god. "Jo Jens. Prøv at starte med noget af det du kan se." Jens peger: "Se en hurtigfugl." "Det er en svale!" siger Mette. "Sådan en hedder en svale. Den bor sikkert der oppe" siger hun. "Under taget." "Prøv at tegne taget først" siger Tone til Jens. "Jamen Tone" siger Jens. "Jeg så lige en fugl ved vinduet!" Tone foreslår at han tegner den med, hvis han ser den igen ved vinduet. "Men så er det en god ide at tegne vinduet først." En af børnene tegner tissemyrer. "Ja, prøv at passe på ikke at lave alt for mange prikker i papiret, når du laver tissemyrer" siger Tone. Tone henvender sig til Jens og Benjamin igen. "Prøv at starte der ved løverne. Der kan du starte." Drengene siger at det jo er endnu sværere. Tone sætter sig ved siden af Anton og hjælper ham, ved at guide ham. "Du kan tegne helt ned der, så er der plads til dørene." Et af børnene siger: "Jeg er ikke god. Det er grimt!" Tone svarer at der ikke er noget der er grimt. "Du tegner hvad du ser." Jens og Benjamin er ret optagede af fuglene, men ikke af at tegne. Jens siger igen at det er "forfærdeligt", det han tegner. Mette siger til Freja at det gør ikke noget hvis man laver en lille fejl. "Jo det gør så!" siger et hun. Tone foreslår et barn at prøve at kigge op og se hvor flagstangen er. Benjamin vender sig om mod mig og siger at han altså ikke kan mere. Han sidder lidt og ser på fuglene. Gentager så at han ikke kan mere. Tone siger ingenting. "Se det er forfærdeligt!" siger Jens. "Ja, det er svært, men du kan øve dig" siger Tone. Hun siger til Anton mens hun kigger på hans tegning. "Ja, se det var det ene vindue. Nu kan du tegne det andet. Hvor skal det være?"

Kapitel 9. Kvalitetsfabrikationer

I denne del af afhandlingen udbygger jeg mine kortlægninger af kvalitetsmaskineriet, dets aktualiseringer, synteser og ordninger; nu ved at fokusere på hvordan det går til når småbørnsinstitutionerne dokumenterer effekter og resultater og igangsætter udviklingsarbejde i relation til kvalitetsrapporteringerne. Det betyder at jeg bringer det etnografiske materiale i forgrund for analyserne og fokuserer på begivenheder og sammensatte sammenhænge hvori kvalitet, effekter og resultater dokumenteres.

I dette kapitel ser jeg på tværs af mit feltarbejde i Øst og Vest. På tværs af forskelle, institutioner og begivenheder og på tværs af de to år, hvor jeg har fulgt institutionernes arbejde i relation til Kvalitetshjulet, er jeg stødt på nogle genkommende træk, strategier og bevægelser som mobiliseres, når kunsten at rapportere kvalitet udleveres. I spændingsfelter mellem maskineriets orden, ordninger og ballade foregår det, jeg med inspiration fra den britiske sociolog Stephen Ball (Ball, 2003) vil tematisere som *kvalitetsfabrikationer*. Kvalitetsfabrikationer er bekendelser og konstruktioner af kvalitet, som foldes og skæres sådan at kvalitet kan bekendes og genkendes. Kvalitetsfabrikationer er interessante fordi de på én og samme tid peger på maskineriets magtrelationer og ordninger, men også på dets porøsitet og på den ballade, som er forudsætning for at maskineriet kan arbejde.

Om kunsten at bekende og fabrikere kvalitet

Som jeg tidligere har skrevet skaber Kvalitetshjulet en permanent tilstand af gennemlysning, der løbende afkræver institutionerne bekendelser hvor de skal stå til regnskab for deres prioriteringer og performativitet. Først gennem kvalitetsrapport, så kvalitetssamtale, så LUP, så den såkaldte LUP-samtale, og så igen kvalitetsrapport (se kapitel 2). Sideløbende hermed foregår så arbejde med institutionens hjemmeside og ikke mindst den pædagogiske læreplan, og de dokumentationer og evalueringer som laves i forbindelse hermed; dokumenter som også plugges ind i maskineriet. Det betyder at der

produceres ganske mange bekendelser og fabrikationer af kvalitet i skrift og på tale.

Jeg fik et første indblik i hvordan kvalitet fabrikeres til de kvalitetssamtaler, som indledte mit feltarbejde (se kap. 5). Her oplevede jeg at træde ind i en række iscenesatte begivenheder, der så ud til at foregå efter en nøje men udtalt koreografi, med talende (tal og områdeledere) og tavse (pædagoger). Og hvor noget kunne siges mens andet blev forbigået i tavshed og uopmærksomhed. Kvalitetsfabrikationerne er sammensatte sammenhænge af udsagn, tal og tabeller, hvor der gøres et stykke arbejde: indgås kompromiser og pragmatisk og strategisk fabrikeres et narrativ, en fikcionalitet, som lever op til specifikke genrekrav og appellerer til modtagerens forestillingsevne. Der er tale om fabrikationer og bekendelser af kvalitet, som laves til lejligheden og som produceres med stor genrebevidsthed.

Jeg bruger begrebet kvalitetsfabrikationer, fordi det har en dobbelt kvalitet. Det peger på kvalitetsrapporter og andre bekendende ”tekster” som fabrikationer (et narrativ, en særlig måde at skære og folde i pærevællingen, som er strategisk fabrikeret til lejligheden) men også på hvordan fabrikationer bliver virksomme og fabrikerer noget i menneskers liv og praksis, eller som Popkewitz skriver, ganske vist om tal: *the fictions that are made-up also make-up* (Popkewitz, 2012, p. 174). Med fabrikationerne spilles spillet. De skabes for at blive set, vurderet og godkendt og udgør måder at præsentere sig selv indenfor særlige menings- og betydningsammenhænge, hvorindenfor det kun er noget der tillægges værdi og betydning (Ball, 2003, p. 225). Det betyder også at de må besinde sig på og underkaste sig kvalitetsmaskineriets ordreord, de indhegninger og afgrænsninger af barn, pædagog og småbørnspædagogik, de skaber. Der er tale om dybt pragmatiske bricolager, der skal gøre kontrollen så lempelig og smertefri som mulig (Ball, 2003, p. 222) og som er interessante fordi de vidner om at bekendelserne er indskrevet i et magtforhold. Men som jeg skal vise i kapitlet mener jeg ikke entydigt man kan forstå kvalitetsfabrikationer som underkastelser. Man kan tænke over dem som maskinske i den forstand, at de er synteser af indhold og udtryk der løsner og udsætter kvalitetsmaskineriet og producerer et vist råderum. Fabrikationerne er således interessante fordi de på én og samme tid kan pege på de magtrelationer og molære maskiner der er på arbejde i kvalitetsmaskineriet, og pege på maskineriets porøsitet.

At bruge kvalitetsmaskineriets sprog

På tværs af mit etnografiske materiale, kan jeg se, at når institutionerne bekender kvalitet laver de fabrikationer der sammensætter tal, begreber og ordreord, der fremstiller og signalerer den rette småbørnspædagogik og pædagog, altså det der genkendes som kvalitet i maskineriets synlighedsfelter, episteme og telos. I et maskineri, der gennemlyser og genkender kvalitet i termer af entydighed, klarhed, systematik, sammenlignelighed og Viden laves fabrikationerne sådan at de konsekvent bortrationaliserer og skaber uopmærksomhed på modsætninger, på usikkerhed og flertydighed. Fabrikationerne undgår også problematiseringer af kvalitetsmaskineriets indhold og udtrykselementer. Her følger et par illustrerende feltnoter, som stammer fra arbejdet med at fabrikere kvalitet i Dagtilbud Vest i den lokale udviklingsplan (LUPen):

Kirsten kigger op fra papirerne, sukker og siger: *Er der andre effekter?*

Trine smiler: *Hvad er det nu en effekt er?*

Kirsten: *Altså ... (smiler). Der er ting du ikke skal spørge om (grine grine). Det skal ikke diskuteres!* (Feltdagbog Vest, februar 2013)

Senere ved et andet arbejds møde, eller fabrikationsværksted, om den lokale udviklingsplan:

Kirsten: *Er målene, fordi det er jo også noget af det vi skal kigge på: er målene i virkeligheden målbare og tydelige...?*

Stilhed. Ingen siger noget

Kirsten hvisker og smiler: *I skal bare sige ja* (Feltdagbog Vest, maj 2013)

Når bekendelserne skal laves og kvalitet fabrikeres er det ikke tid og rum til grundlagsdiskussioner om hvad et mål eller en effekt eksempelvis er, eller hvorvidt og hvordan det er meningsfuldt at tale om mål og effekter i relation til småbørnspædagogik. Fabrikationer af kvalitet er en særlig genre, der skal angive fælleshed med den kommunale politik og maskineriets indhegninger og ordninger af småbørnspædagogik, barn og pædagog. Der er således også tale om fremstillinger som afgrænser og aktivt skaber uopmærksomhed på

specifitet, forskelle, variation og værdimæssige forskelle og uenigheder. Til gengæld vægtes de rigtige ord – her illustreret i et eksempel fra Øst:

Annie bladrer i papirerne: *Så er der effekterne. Nogen der har noget?*

Mette: *Det der med at vi har fået større fokus på evaluering og dokumentation ... er det gummi for ikke at træde nogen over tæerne ?*

Annie: *Ja måske, for nogen gør det jo allerede, andre ...*

Lis: *Men måske skal der stå noget andet, jeg bliver urolig for om man bare kan sige at "ja, det gør vi jo".*

Bodil: *Der skal arbejdes systematisk ikke? For nogle gør det ikke, der skal stå systematisk, det er det der skal stå!*

Kirsten: *Ja fordi det bliver det der pædagog...vagt ...*

Anne: *Der skal stå systematisk, det skal der, så man kan se at vi mener det!*

Mette: *Derfor er det vigtigt at se at der også står at der skal være kompetenceudvikling for medarbejderne. Det er skide godt! (Feltdagbog Øst, februar 2013)*

Regnskabspligtens bekendelser og fabrikationer skrives i og tilpasses et specifikt symbolsprog, et performativitetens vokabular (Ball, 2003, p. 218) som plusser sig ind i og duplikerer kvalitetsmaskineriet figurer for pædagog, småbørnspædagogik og barn. Det gælder om at fremstille sig selv, relationer, formål og motivationer på den rigtige måder og flittigt at bruge og genbruge de rigtige ord og vendinger (Ball, 2003, p. 224). Her at der er "større fokus på evaluering og dokumentation", at der arbejdes "systematisk" og med "kompetenceudvikling". Det går ikke at fremskrive kompleksitet eller modsætninger, fordi det kommer til at fremstå "pædagog-vagt" (i betydningen svagt, tøvende, uklart), som én af lederne siger. Man kan også sige at lederne i feltdagbogsudsnittet klart viser, at reglerne for acceptabilitet (Foucault, 1978, p. 63) knyttes til de ordreord, begær og rationaliteter som bekræfter eller styrker de grundlæggende antagelser i maskineriet. Her følger endnu en illustration af hvordan det går til når kvalitet fabrikeres, denne gang er det Vest, som fik problematiseret andelen af børn med for højt BMI, som udfylder kvalitetsrapporten:

Kirsten: *Glade børn der er sunde og trives – skal vi skrive det?*

Jette: *Ja og at der er sunde madpakker*

Anni: *Men det er der jo ikke!*

Lone: *Nej men der er lavet en folder om den sunde madpakke...(smiler) Ja den er god, den skal med!*

Jette: *Vi skriver aktive igen, aktive sunde børn.*

Kirsten: *Så er der det med de fede børn. I skal ikke grine, vi bliver garanteret spurgt! Griner og kigger så i papirerne. Hmmm ... For pigerne er vi faldet .. Kigger op og smiler: Det er vel nok godt i har gjort sådan en målrettet indsats!*

Trine siger alvorligt: *Ja, men i [naboinstitutionen] er de altså nede på 5% for pigerne!*

Lone siger smilende: *Altså der er igangsat motionshold hos os. De 2-3 årige – løøber op og ned af bakkerne!*

Trine: *Det er vel også noget der skal med, skriv det, skriv det!* (Feltdagbog Øst. Februar 2014)

Sekvensen ovenfor illustrerer væsentlige træk og paradokser ved kvalitetsfabrikationer. Kvalitetsfabrikationer laves således ikke for at beskrive, analysere og skabe indsigt i komplekse pædagogiske processer, forhold og sammenhænge. De laves heller ikke med sigte på objektivitet forstået som systematisk, metodisk konsekvent gennemførte registreringer af målopfyldelser eller mangel på samme. De laves fordi de skal være effektive og gøre et stykke arbejde i et maskineri, hvor kvalitetsrapporternes tal, overvågninger og sammenligninger offentliggøres og taler med som performative agenter. Se blot udsagnet om at de i naboinstitutionen er nede på 5% overvægtige piger. Sammenligningerne og markedslogikken kanaliserer et begær efter at overbevise om *at* pædagogikken virker (Hjort, 2012, p. 105). Tegn på succes bliver vigtige for institutionerne og her tæller alt med, selvom pædagogerne finder kriterierne grinagtige og underlødige.

Selvom lederne kritisk ironiserer over BMI-indikatoren og forestillingen om at forandringer i børnenes vægt skulle have direkte forbindelse med pædagogikken, ved de, at de formentlig bliver vurderet på baggrund af BMI-opgørelserne. De laver derfor en pragmatisk og strategisk fabrikation, der spiller forbedringsspillet og får pædagogikken til at fremstå i en forbedret og

optimeret version. Tilsvarende problematiseres Østs sprogindsats i kvalitetsrapportens opgørelser og sammenligninger, hvor det viser sig at de – i forhold til andre institutioner – sprogvurderer en ganske lille andel af børn med dansk som modersmål. Derfor vælger Øst til deres kvalitetssamtale i 2014 at have en sprogpædagog til at fremvise videoeksempler på deres ”systematiske sprogarbejde” (Feltdagbog Øst, marts 2014).

Kynisme og pragmatik

I et maskineri, hvor pædagoger og ledere forstås og opmuntres til at forstå sig selv som kalkulerende individer, der tilføjer sig selv værdi, konstant forbedrer deres produktivitet og stræber efter det bedste (Ball, 2003, p. 217), vægtes entydighed, fremskridt, mestring og sikkerhed. Samtidig har pædagogerne og deres ledere meget begrænset indflydelse på de kriterier og parametre kvalitet skal måles på eller formuleret på en anden måde: på hvilke dele af pærevællingen småbørnsinstitution, som indhegnes og afgrænses som pædagogisk indhold, der kan siges at være kvalitet. De har derfor ikke mange andre muligheder end at spille forbedringsspillet og lave fabrikationer der forsimpler, skærer, folder og sætter de forhåndenværende søm sammen, sådan at institutionen kan levere tegn på kvalitet. Det fører imidlertid også en betydelig kynisme med sig og en særlig form for etik. Fabrikationerne, de beslutninger og moralske vurderinger som knytter sig til dem, produceres og formes af performativitetens incitamenter og vækstvisionen (Ball, 2003, p. 218). Fabrikationerne skal effektivt demonstrere at institutionen kan blive mere end den er, bedre end sidste års version og bedre end de andre institutioner. Pointen er ikke at pædagoger og ledere snyder – faktisk er der et stort balancearbejde i at lave fabrikationerne, sådan at de ikke er for overdrevne eller optimistiske. Man kan, som vi kan se i samtalen ovenfor, ikke bare skrive at børnene har sunde madpakker hvis de ikke har det. Pointen er at fabrikationerne skal være effektive. Her et sidste eksempel på fabrikationerne, kynismen og den særlige etik, der knyttes til dem, noteret i min feltdagbog i forbindelse med Vests arbejde med at udfylde kvalitetsrapporten for perioden 2011-2012:

Kirsten: *Er vi enige om at læreplansarbejdets indsatser har haft en positiv effekt på børnene, er det i høj grad eller i nogen grad eller... hvad skal vi skrive?*

Jette: *Ja det kommer jo an på hvad vi måler det på...*

Der er stille lidt, nogen sukken

Anni: *Jeg synes godt vi kan skrive i høj grad.*

Bente: *Ja lad os gøre det!*

Kirsten: *Kan vi se at vores pædagogik har haft positiv effekt på børnenes kultur og kulturelle udtryksformer*

Hmmm *tænke tænke* (griner en)

Jette: *Kan vi ikke bare skrive i høj grad?*

Trine: *Jo når de laver sådan nogle spørgsmål, så kan vi vel også skrive det*

Lone: *Ja ja de har da danset til en sang og de har leget med modellervoks*
(griner)(Feltdagbog Øst, februar 2013)

Fabrikationerne er en dybt pragmatisk strategi, men det er også en strategi som rummer betydelige problemer og paradokser. Et helt åbenbart paradoks er at kvalitetsfabrikationer faktisk kan medvirke til at gøre småbørnspædagogikken sløret og uigennemskuelig, på trods af at kvalitetsrapporter er indført ud fra begær om at gøre småbørnspædagogikken mere transparent, så den kan vides og styres.

Andre væsentlige paradokser og spændinger handler om at fabrikationer på én og samme tid gør det muligt for pædagoger og ledere at afbøje og undslippe maskineriets stramme rum, og får dem til at underlægge sig, bekræfte og styrke maskineriets molære kodninger og sedimenteringer. Hvordan det går til kan illustreres gennem institutionernes bekendelser til det kompetencekortlægningsværktøj, Læringshjulet, som i *Kvalitet og sammenhængskraft* plugges ind i maskineriet som svaret på ikke-Viden.

Læringshjulet, fabrikationer og regulerede bekendelser

Læringshjulet anvendes og udbredes rundt omkring i institutionerne på trods af at mange af pædagogerne og deres ledere ikke elsker det, og på trods af at

materialet (endnu) er en såkaldt ”kan-opgave”⁹⁸. Kritikken, men også forbløffelsen over materialets udbredelse lever, som jeg skal vise i det følgende, i maskineriets revner og sprækker. Alligevel bruges det. Skal man forstå hvordan det går til, er det hjælpsomt at tænke over Læringshjulet som en afgørende symbolsk markør i institutionernes bekendelser og fabrikationer af kvalitet.

Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg gennem hele mit feltarbejde oplever hvad jeg bedst kan beskrive som en massiv promovring af Læringshjulet – både i *Kvalitet og sammenhængskraft*, i indstillingen til Byrådet og i alle de sammensatte sammenhænge hvor institutioner og områdeledere modtager råd omkring kvalitetsarbejdet. Derudover er det sådan, at materialet helt konkret er plugget ind i den elektroniske skabelon institutionerne skal benytte, når de laver deres kvalitetsrapport. Læringshjulet figurerer, sammen med en række andre kortlægnings- og iagttagelsesværktøjer som TRADS, Kuno Beller, Marianne Hedegaards iagttagelsesmodel, SMITTE etc., som ”pædagogiske metoder”, institutionerne kan afkrydse, når de skal bekende kvalitet. Det skal angives om institutionen ”bruger”, ”bruger i høj grad” eller ”ikke bruger” de opstillede pædagogiske metoder⁹⁹. Kvalitetsrapporten opstiller altså

⁹⁸ Det betyder at institutionerne – i hvert fald i princippet - vælger om de vil bruge det og i hvilket omfang. Forvaltningen har valgt at lade det brede sig af frivillighedens vej og som ringe i vandet, som én af mine informanter udtrykker det (Interview 2, konsulent B, august 2012), efter at det blev mødt med en ganske massiv kritik da det kom frem i 2008. Her var dels en problematisering af materialet i dagpressen fra forældreside og en kritisk undersøgelse af kompetenceindikatorer, initieret af BUPL, der bl.a. involverede Katrin Hjort, Thomas Gitz Johansen og Anja Hvidtfeldt Stanek og resulterede i hæftet *Kompetenceindikatorer* (Ansel-Henry, 2008).

⁹⁹ Jeg finder det påfaldende at ganske mange af de pædagogiske metoder der oplistes som valgmuligheder i kvalitetsrapporten alle er forskellige varianter af kortlægningsværktøjer, som retter sig mod en kortlægning af det enkelte barns kompetencer og adfærd i forhold til en eller anden forståelse af normaludvikling. Altså hvad jeg med Foucault vil kalde normaliseringsteknologier. Ydermere er der tale om modeller og metoder som i vid udstrækning er psykologiske og som man kan diskutere egnetheden af i pædagogisk arbejde. De forudsætter en (psykolog) som neutralt og objektivt kan dedikere sin tid til at registrere og iagttage et enkelt barn og dets adfærd i forskellige situationer og dermed stille sig udenfor praksis. Altså nogle betingelser, men også nogle blikke på barnet, som er ganske forskellige fra pædagogens. Også *Læringshjulet* illustrerer hvordan psykologisk ekspertviden influerer det pædagogiske område. Pædagogerne skal oparbejde kompetencer til at bemestre modellen og en prøvende og vurderende sammenhæng. Og med de børn de

Læringshjulet på listen over hvad kvalitetsmaskineriet kan genkende som pædagogiske metoder og er derfor et strategisk fornuftigt sted at sætte sit kryds – medmindre man som institution vil have siddende på sig at man *ikke* bruger pædagogiske metoder. Kvalitetsrapporten handler i den forstand på institutionernes handlinger ved at naturalisere kortlægningsmaterialet. Man *kan* sætte sit kryds i en kategori der hedder ”andet”, når man bekender sine småbørnspædagogiske tilgange og ”metoder”. Og man *kan* sætte sit kryds ved Marte Meo. Men at bruge Læringshjulet genkendes i kvalitetsmaskineriet som en kvalitet i sig selv. Institutioner, der *ikke* bruger Læringshjulet skal forsvare og forklare sig (henvis interviews med områdeledere), hvilket jeg skal vende tilbage til senere i dette kapitel.

Fabrikationernes paradokser

At bekende sig til Læringshjulet er strategisk smart, fordi det bidrager til en fabrikation, der renser og løskøber. Til gengæld må man acceptere at pædagog og barn formes, kodes og iagttages med materialets normativitet, som de fleste af de pædagoger, jeg har talt med oplever som problematisk. I mit materiale illustreres dette paradoks måske klarest under denne samtale om materialet, som opstod på et kursus om evaluering for de pædagogiske ledere, udbudt af forvaltningen. Her gengivet i mine feltnoter:

Underviseren spørger hvad lederne tænker om indikatorerne de evalueres på.
”Er det relevante indikatorer?” spørger hun.

Ingen siger noget i et par sekunder. Der er helt stille.

Kirsten siger: *”Det relevante, det er jo at få lejlighed til at stoppe op og gøre status på hvordan vi arbejder, men altså**det er jo altså også bare kasser, der skal udfyldes**”*

Underviseren spørger til Læringshjulet, hvordan er det? *”For det er jo meget indikatorbåret?”*

Hmmm ja, og nej bliver der svaret. Og der er stilhed igen.

En leder siger: *”**Det er nogle meget firkantede indikatorer, synes vi hos os**”*

i forvejen kender skal de arbejde systematisk og vurderende (Andersen, Hjort et al. 2008, s. 94)

Kirsten siger ”Ja, og der arbejder vi meget på hos os at tænke vores egne læreplansmål ind i det og **gøre det til vores eget.**”

En leder supplerer: ”Ja det er jo den der **kompleksitetsreduktion, hvor der virkelig er meget, der udelukkes. Hvis man selv udarbejder kriterierne i forhold til Læringshjulet, så er der simpelthen større mulighed for at man kan bestemme selv, hvad det er man skal udelukke.**”

En anden siger: ”Ja, men vi bruger det. Og det er også fordi **det er ... svært at gennemtænke et alternativ.**”

Underviseren siger noget om at nå, men så vidt hun har forstået satser kommunen kraftigt på at digitalisere Læringshjulet og bruge det som en integreret del af kvalitetsrapporterne.

Kirsten siger: ”Ja og **det er jeg simpelthen super bekymret for at vi får sådan nogle kasser, som vi så kan sætte børnene i og måle dem i forhold til og tænke: hold da op, det er de ikke gode til eller hold da op. Og så må vi lave en indsats.**”

Underviseren: ”Hvad er problemet i det? Det er vel meget godt at identificere nogle indsatsområder og blinde pletter?”

Kirsten udbryder: ”Ja, men det er jo at **vi slet ikke får det hele med!**”

En pædagogisk leder siger: ”Nej det er det og **så er det funderet i synsninger det der Læringshjul – altså så sad der lige nogle konsulenter der og kiggede i nogle bøger om børns udvikling og så syntes de lige at der skulle stå psykisk robusthed. Det er bare synsninger. Det er ikke nogle videnskabelige ...** og så er det bare lige ophøjet til noget vi alle sammen ved!”

Underviseren : ”*Åh..og det er slet ikke baseret på evidens eller hvad?*”

Den pædagogiske leder: ”Nej nej ... nej det er helt...” Hun tager sig til hovedet og ryster på det.

Anden leder: ”Men nogle gange, så bliver vi altså også helt.. **vi kan komme i tvivl om hvad er egentlig målet med det? Hvornår stopper det og hvornår ved vi nok? Skal vi have de samme mål alle sammen, eller må de godt være forskellige faktisk?**” (Feltdagbog Vest, december 2013, mine fremhævninger).

Af samtalen fremgår det tydeligt at hvor et digitaliseret Læringshjul plugges ind i maskineriet som den fornuftige, selvfølgelige og kvalitetsfremmende udvidelse, ja, så er institutionernes tilslutning til det mere symbolsk og præget af frivillig tvang. Materialet og begæret efter et digitaliseret materiale der

producerer mere af samme skuffe mødes med bekymring og en vis hoveddrysten hos de pædagogiske ledere. Og der fremføres faktisk mange begrundelser og hvad jeg mener er en ret substantiel pædagogisk faglig kritik, som underviseren helt systematisk ignorerer og inddæmmer. I samtalen ovenfor problematiseres såvel hvad lederne opfatter som materialets standardiserede og standardiserende karakter, som det menneskesyn og det vil sige den etiske og pædagogiske tænkning materialet implicerer. Indikatorerne er ”firkantede”, fortæller de, og børnene placeres i eller måles i forhold til ”sådan nogle kasser”. Lederne giver udtryk for bekymring ikke bare for synet på børn, men som jeg læser det også for den pædagog som materialet er udtryk for. Det er klarest udtrykt af lederen, der siger at materialet fungerer sådan at man har nogle kasser man ”kan sætte børnene i og måle dem i forhold til og tænke: hold da op, det er de ikke gode til eller hold da op. Og så må vi lave en indsats”. Dermed problematiserer hun hele forestillingen om at småbørnspædagogik handler om at man kan og skal vurdere børn ud fra nogle præ-definerede standarder. Hun siger at hun er bekymret og jeg læser hendes udsagn som en problematisering af begæret efter overvågning og standardisering af enkeltbørn, men også som en deterritorialisering af forestillingen om at man simpelt og teknisk kan (og skal) kortlægge og udpege udviklingsområder, vælge den rette metode og effektivt sætte ind sådan at de ”manglende” kompetencer tilføres. Bekymringen overfor begæret efter at overvåge og vide enkeltbørns kompetencer, som et digitaliseret materiale potenserer, udtrykkes i sekvensen af en anden leder som udtrykker bekymring for materialet og kvalitetsmaskineriets på én gang totaliserende og individualiserende karakter: ”Hvornår stopper det og hvornår ved vi nok?”, spørger hun. Men institutionerne bruger, som en af dem siger, materialet fordi det er svært at finde et alternativ. Det er vanskeligt at undslå sig pædagogiske metoder, som har karakter af kompetencekortlægninger.

Fabrikationer som flugtlinjer, små ballader og investeringer i plasticitet

Brugen af Læringshjulet er afgjort indskrevet i et magtforhold. Alligevel mener jeg ikke, der er tale om simple underkastelser, når institutionerne bruger Læringshjulet. Kritikken vidner om at bekendelser til materialet bruges i de symbolske arbejde det er at bekende og fabrikere kvalitet – i hvert fald i de institutioner, jeg har bragt mig i nærheden af. At bekende sig til

Læringshjulet gør det muligt at agere i maskineriets stramme rum og molære kodninger (den frivillige tvang) sådan at det afbøjes og der bliver rum for manøvrering. Fabrikationerne kan således ses som en form for ballade, en genstridighed, der gør det muligt at lade sig styre knap så meget, på netop dén måde, af dem (Foucault, 1997a, p. 44). De gør det muligt at lade sig styre af eller plugge sig ind i småbørnspædagogiske begærsmaskiner: det gode børneliv, leg, barnet som subjekt etc.

Sekvensen ovenfor, hvor de pædagogiske ledere i mødet med evalueringsunderviseren problematiserer og deterritorialiserer Læringshjulet kan illustrere pointen. I sekvensens afslutning sætter én af dem trumf på kritikken, idet hun forbinder materialet til den Viden-synsnings-binaritet, jeg tidligere har kortlagt som konstituerende figur i maskineriet. Hun kategoriserer Læringshjulet som ”synsning” og det vil sige som ikke-fagligt, som resultat af tilfældigheder, ikke-vidensbaseret, subjektivistisk. Dermed vender hun i en deterritorialiserende ballade figuren på hovedet, sådan at den vendes mod Læringshjulet og med det maskineriet. Der skabes en flugtlinje, som åbner for en alternativ måde at skære og folde og plugge sig ind i Læringshjulet. Det bliver muligt at bruge Læringshjulet i strategiske fabrikationer af kvalitet uden at tage materialet alt for bogstaveligt. Man kan skaffe sig rum til at beslutte hvordan og hvor meget materialet skal plugges ind i det pædagogiske maskineri, og man kan opstille sine egne læringsmål og indikatorer fordi ”der simpelthen [...] større mulighed for at man kunne bestemme selv, hvad det er man skal udelukke”.

Jeg mener således at feltnoten ovenfor illustrerer en vis kynisme som er helt gennemgående i mit materiale. Der er tale om en samtidig anknytning og afstand til materialet, som jeg mener man kan betragte som en form for selvteknologi, en form for selvets etik eller ”care of the self”, som er en central, men ofte underbelyst, problematik i Foucaults arbejde (Ball & Olmedo, 2013; Dreyfus & Rabinow, 1983, p. 211; Harrer, 2005). Kvalitetsfabrikationerne der pragmatisk og strategisk plukker elementer af indhold og udtryk sammen, gør det muligt at udstikke et vist råderum til at definere sig selv, sin faglighed og sin etik i overensstemmelse med egne bedømmelses- og vurderingskriterier. På den måde gøre et mikropolitisk arbejde der bøjer og strækker kvalitetsmaskineriet, og gør det muligt at låne sine molekyler til småbørnspædagogiske begærsmaskiner og lade sig styre

knap så meget, på en anden måde, efter nogle andre kriterier (Foucault & Deleuze, 1977; Foucault, 1997a). Heri ligger også at det til en vis grad bliver muligt at holde materialet og maskineriets ideologiske påføringer og pædagog i strakt arm.

Investeringer i plasticitet mellem afvisninger og underkastelser

Med Stephen Balls formulering kan man sige at ledernes strategi er en investering i plasticitet, en kalkuleret pragmatik hvorved lederne på en og samme tid udøver modstand og underkastelse (Ball, 2003, p. 225). Sådanne fabrikationer er imidlertid dybt paradoksale. På den ene side gør de det muligt at spille spillet og illudere overvågning og underkastelse; at performere en kalkuleret facade mellem organisationen og omverdenen, der gør det muligt at meget kan fortsætte som hidtil og der gives ro til det egentlige. På den anden side må institutionen i fabrikationerne underlægge sig performativitetens rigiditet og også konkurrencen med andre institutioner. Den pædagogiske leder der ovenfor vender Viden-synsning figuren på hovedet og ironiserer over Læringshjulet, låner samtidig sine og ledelsens molekyler til den binære Viden-synsning-maskine. Problematiseringen Viden-synsning og de kriterier for viden og pædagog den gør gyldige og sande, er altså ikke bare abstrakte ord eller ideer som fremføres i et eller flere dokumenter. Den emergerer og bliver virksom i og gennem lederenes praktikker (Bacchi, 2012, p. 3; Foucault, 1991b, p. 75). Lederen plugges ideet om evidens ind i maskineriet som det (eneste) gyldige og fornuftige grundlag for pædagog. Man kan måske endda sige at hun som leder animeres i maskineriet og det vil sige animeres af begæret efter at vidensbasere, men også af at opstille målbare læringsmål (Ball & Olmedo, 2013, p. 88). Paradoksalt nok bekender lederen dermed kapacitet til at bære den regulerede frihed maskineriet producerer og forudsætter. Hun har afkodet og også underkastet sig den normative ramme for god, passende og ansvarlig pædagog, som maskineriet producerer.

Fabrikationerne peger på at relationen mellem styring og styret kan ses som en ustabil konjunktur, idet den passerer og virker gennem sprækkerne og de måder individer forvalter deres frihed. Altså gennem de måder de er villige til at underkaste sig maskineriet, og på hvilke måder de gør sig til subjekter, der

styrer sig selv i overensstemmelse med de normer og den viden styringen opererer i forhold til, hvormed de bidrager til at opretholde den sociale orden. Jeg ser altså den pædagogiske leder som subjekt og objekt på samme tid: Hun er i stand til og orienteret omkring at styre sig selv, mens hun samtidig er gennemkrydset af kvalitetsmaskineriets begærsmaskiner. Den styrede og den styrende bliver to sider af samme sag gennem de måder lederen problematiserer viden om pædagogisk praksis – og det vil sige tematiserer pædagogisk praksis som noget hun bliver bedre i stand til at vide og styre gennem systematik og evidens (Dean, 2006, p. 46). Herigennem produceres nogle moralske rammer for pædagog, idet det underforstås hvad der er god og ansvarlig professionel adfærd. Det foregår paradoksalt nok gennem de friheds- og modstandspraksisser hun og pædagogerne i forhandlingen orienterer sig mod og gennem.

Hvor bliver det dejligt for jer, når Læringshjulet går online! uopmærksomhedsskabelsen af kritik

Fabrikationerne ser ud til at være effektive, og de bliver det gennem et aktivt arbejde der skaber uopmærksomhed på at fabrikationer netop *er* fabrikationer. Fabrikationer kan ikke afsløres, ligesom det ikke kan afsløres at pædagogerne plusser sig ind i andre begærsmaskiner og opererer med andre kvalitetsforståelser i styringen af deres arbejde. I relation til Læringshjulet betyder det imidlertid, at det bliver vanskeligt at forholde sig substantielt til det, til det syn på barn, på småbørnsinstitutionens opgaver og pædagog som materialet og dermed også fabrikationer underforstår. Et eksempel kan anskueliggøre problematikken. På en kvalitetssamtale i Øst, spørger konsulent til brugen af Læringshjulet:

Annie: *Ja og så bruger vi jo Læringshjulet*

Konsulenten: *Hvad er det I bruger Læringshjulet til?*

Annie: *Jamen det tilbydes ved 2 ½ år og så ellers på vej i skole. Der bruger vi det altid!*

Konsulenten: *Så I bruger det ikke altid? ... Hvordan kan det være at det ikke bruges systematisk? Hun kigger på en af de pædagogiske ledere*

Den pædagogiske leder: *Jamen egentlig så er det ikke så ...vi synes ikke rigtigt ...det er vel nærmest sådan en integreret del af vores ...og så har vi udviklet vores eget materiale.*

Adspurgt hvordan pædagogerne i Øst anvender Læringshjulet svarer først Annie at materialet altid bruges forud for skolestart, men hun lader også konsulenten få en forståelse af, at materialet i øvrigt anvendes lidt forskelligt. Konsulenten forbinder straks dette med mangel på systematik og hun indhegner med sit spørgsmål om hvorfor det ikke anvendes systematisk situationen. Den bliver nu til et tilsyn, hvor hun skal tilse at dagtilbuddet forvalter sin opgave ordentligt, professionelt og systematisk. Den pædagogiske leder, som opfordres til at svare, fornemmer tydeligt det stramme rum. Hun svarer i korte, tøvende og afbrudte sætninger, som om hun leder efter det rigtige – eller rettere strategisk fornuftige og kvalitetsfabrikerende - svar. Men undervejs rummer hendes svar nogle de-territorialiseringer, som peger på forbehold overfor materialet. Hun begynder på en sætning om at ”vi synes ikke rigtigt” – et forbehold eller begyndende kritik, som dog re-territorialiseres, da hun mere kalkuleret og strategisk underkaster sig det stramme rum og formulerer at materialet er ”integreret i personalet”. Samtidig antyder hun en anden måde at arbejde fagligt på, en anden måde at forstå kvalitet i arbejdet, end systematik-figuren, konsulenten forbinder sig til. ”Vi har udviklet vores eget” siger hun og diskvalificerer og afviser dermed indirekte Læringshjulet. En flugtlinje, som imidlertid afbøjes, da områdelederen behændigt skifter emne og begynder at tale om hjemmesiden. Idet hun skifter emne, skabes uopmærksomhed omkring den kritik, som dukkede frem.

Samtalen og tilsynet kan fortsætte, forbedringsspillet og fabrikationen opretholdes, men viser sig også her som hvad jeg tidligere har kaldt en ustabil konjunktur; porøs, lakkende og sprækkende. I en sådan sprække udstilles maskineriet som kontroversielt og det vil sige som perspektivistisk, men også som et magtfuldt maskineri hvor noget kan siges og andet ikke. Og hvor subjektpositionerne er ganske magtfuldt etableret. I situationen siges intet, men jeg mærker den tvingende nødvendighed af at spille spillet og opretholde fabrikationen. Samtalens fortsættelse afhænger af de måder aktørerne er villige til at underkaste sig spillet og fabrikere kvalitet, men det er ikke entydigt sådan at pædagogerne og deres ledelse underkaster sig. Tavsheden, alt det der ikke siges, og skabes uopmærksomhed omkring, bidrager til at fabrikere kvalitet, illudere fælleshed og tilslutning og få overstået tilsynet.

Dermed opretholdes kvalitetsmaskineriet og den teateragtige fabrikation af kvalitet uden at de lokale normer, begær, værdier og perspektiver nødvendigvis afskrives. Kvalitetsfabrikationerne bidrager således til at kanalisere deterritorialiserende begærsmaskiner der fungerer rhizomatisk, virtuelt, i tavsheder og andre folder, hvor kvalitetsmaskineriets begærsmaskiner aldrig helt når hen med sine territorialiserende bevægelser.

Senere i Øst's kvalitetssamtale foregår der mere uopmærksomhedsskabende og kvalitetsfabrikerende arbejde, som på paradoksalt vis opretholder kvalitetsmaskineriet og samtidig peger på dets porøsitet, læk og sprækker. Konsulentens spørger til den pædagogiske læreplan:

Konsulent: *Der står på side fem i baggrundsrapporten at jeres sidste læreplansevaluering er fra juni 2012. Det betyder at I skal i gang igen i år.*

Annie: *Ja, det ved vi, det er vi*

Konsulent: *Ok ja? Hvordan tænker I at I vil gøre det?*

Annie: *Jamen **der bruger vi jo Læringshjulet for at se om børnene faktisk kompetencemæssigt lever op til det de skal. Om vi kommer hele vejen rundt i dagtilbuddet***

Konsulent: *Ja fint. **Hvor bliver det dejligt for jer, når det kommer i en elektronisk version! Jeg tror det bliver så godt for jer. Så kan man meget bedre komme systematisk til bunds i sine evalueringer.***

Der bliver pinagtigt stille i lokalet. Jeg fanger en af de pædagogiske lederes blik – hun ser noget forbløffet ud.

Annie bryder stilheden: *Ja, det er en meget god pejling på hvor er børnene. Og hvordan ser netten ud [her henvises til Læringshjulets skraveringer]. Og er der noget vi kan gøre bedre eller hvor vi kan se at her skal vi sætte mere ind.*

Områdeleder: *Ja det bliver godt at få lidt datamateriale der, så vi kan analysere i bund og faktisk se hvad der faktisk sker og hvad der er RESULTATET af pædagogikken. (Feltdagbog Øst, marts 2014, mine fremhævninger og tilføjelse)*

Udover at Annie pluggede de helt rigtige ord og vendinger ind i maskineriet, hun bruger simpelthen kvalitetsmaskineriets vokabular og ordreord, noterer jeg mig – og forundres over – konsulentens helt umotiverede, udbrud og begær. Det opleves nærmest som pinligt. Både af mig; (jeg noterer i min

feltdagbog at der er pinagtigt stille); og de af de tilstedeværende, jeg når at tale med. I en kort efterfølgende snak hen over kaffemaskinen betror en af lederne mig at hun krummede tæer og sammenligner situationen med H. C. Andersens eventyr *Kejserens Nye Klæder*. ”Vi kunne jo alle sammen se at hun intet tøj havde på!” fortæller hun. Med sit udbrud udstiller konsulenten hvordan kvalitetsmaskineriets begær efter mere Viden kan ses som en forblændelse og fantasi som er meget langt fra den småbørnspædagogiske pærevælling og pædagogernes forståelse af hvordan det er fornuftigt at styre og udvikle en faglig kultur. Begæret fremstår helt porøst, nøgent og lækkende og med det også situationen og de sandheder og magtrelationer maskineriet baserer sig på. Men situationen og begærets pinagtighed kan ikke siges fordi fabrikationen så vil demaskeres. Det vigtige er ikke om de tilstedeværende pædagoger tror på fabrikationen, men at spillet spilles, fabrikationen og situationen opretholdes. Samtalen fortsætter som en nøje koreograferet opvisning af de på forhånd tildelte roller og replikker, som pædagogerne i situationen besinder sig på (Shore & Wright, 1999, p. 567). Atter godt hjulpet af områdelederen. Dermed bryder fabrikationen og den sociale situation ikke sammen, og maskineriet kan fortsætte. Men jeg ser pædagogens diskrete fortælling om sin oplevelse af situationen hen over kaffebrygningen som en demaskering og dermed også en form for stille aktivisme (Ball & Olmedo, 2013, p. 90). Hun afslører og demaskerer de kvalitetsfabrikerende processer og bekendelser der foregår som en strengt koreograferet teateragtig opførsel, og viser dermed også at det kunne være anderledes og at hun ikke forbinder sig til begæret.

Situationen er meget illustrativ for et paradoks jeg har mødt gentagne gange i mit arbejde: på den ene side bliver der meget synligt hvordan kvalitetsmaskineriet producerer og produceres gennem et vist mål af kynisme, pragmatik og fabrikationer som laves til ære for maskineriet. Men ledelsen underlægger sig gennem fabrikationen performativitetens rigiditet. Indenfor dette spil, er det kun er noget der tillægges værdi og betydning, mens der produceres en påfaldende uopmærksomhed overfor maskineriets indhold og udtryk og relation til pærevællingens vitalitet og forskelle og med det alternative perspektiver og målestokke på kvalitet. Ligesom der produceres uopmærksomhed overfor den mulighed for dialog som molekylært skød sig ind i samtalen gennem lederens stille kritik. Selvom netop dialog faktisk formelt er et af formålene med kvalitetssamtalerne. Men mere alvorligt eller

gennemgribende producerer bekendelserne til Læringshjulet tal og scorer i kvalitetsrapporter, der får tilslutningen til materialet til blandt kommunens institutioner at tage sig massiv og stabil ud. Materialet naturaliseres og udbredes under henvisning til den massive opbakning.

De glade pædagoger – eller hvorfor ikke gå all in?

Læringshjulet bidrager til kvalitetsfabrikationer, og udbredes i de institutioner, jeg har talt med, fordi det genkendes som en systematisk metode og derfor løskøber når kvalitet skal fabrikeres og bekendes til kvalitetssamtaler, og i de mange kvalitetsbekendende og –fabrikerende tekster der produceres i forbindelse med Kvalitetshjulet. At bekende sig til materialet letter i sig selv presset og arbejdet i forhold til at imødekomme krav om målstyring og dokumentation af effekter af resultater. Bruger man ikke materialet, må man opstille egne indikatorer og mål og det er, som vi skal se i næste kapitel, ikke en enkel sag. En leder fra et andet dagtilbud, jeg har talt med i løbet af mit feltarbejde, ser derfor frem til en digitaliseret version af kompetenceindikatorerne, ud fra en logik og erfaring om at det kan lette på mængden af formelle skriftlige redegørelser for institutionen og dens meritter i udviklingsplaner, læreplaner, evalueringer af læreplaner og andre strategiske dokumenter. Hun ser faktisk gerne læreplanerne erstattet af et digitaliseret Læringshjul:

Vi taler lidt videre, hun spørger om jeg ved noget om de nye kvalitetsrapporter og jeg fortæller at jeg har set dem, men også at der ikke er den store forskel. Hun ser lidt skuffet ud. ”Nå” siger hun, *”jeg troede ellers de snakkede om at de ville lave det om og ville gøre det bedre og det var især i f.h.t. de pædagogiske læreplaner. At der skulle være noget støtte til at dokumentere arbejdet med dem.”* Jeg fortæller at det ikke er forandret faktisk og at kommunen lader til at satse på at få digitaliseret Læringshjulet. Så er det sådan man kan måle på læreplansarbejdet. Hun ser lettet ud og fortæller at jamen det ville da også være meget nemmere. Hun fortæller mig, at hun altså synes Læringshjulet er en stor stor hjælp og et rigtigt udmærket materiale. Hun var tæt på processen, da det blev lavet og havde mange snakke med en af de pædagogiske konsulenter *”og det var altså ikke bare synsning.”* Der blev lavet et rigtig grundigt arbejde og baseret på den nyeste viden. Hun ville faktisk synes det vil være fint at bruge dem til kvalitetsrapporterne også. *”Vi har jo faktisk en helt udmærket læreplan i det”* siger hun. Jeg spørger om hun mener at man så kunne

afskaffe læreplaner og nøjes med kvalitetsrapporter med et digitaliseret Læringshjul. ”Ja”, siger hun. *”Det ville jo virkelig spare vores tid. Læringshjulet forholder sig jo til læreplanstemaerne og ærlig talt, hvis man kigger på de læreplaner, folk skriver rundt omkring, så skriver de jo stort set det samme alligevel.”*

Læringshjulet rummer et tilbud om en pædagog, der er synlig og genkendelig, systematisk og baseret på et fælles sprog, som mange pædagoger problematiserer og nødig forbinder sig til. Men man kan, som lederen ovenfor, også argumentere for at et digitaliseret materiale faktisk vil lette institutionerne for det store strategiske og symbolske fabrikationsarbejde (udtrykt af lederen som: ”de skriver jo stort set det samme alligevel”), som institutionerne laver og som tager betydelige ressourcer fra det pædagogiske arbejde. Et begær efter at bruge færre ressourcer på bekendelser og fabrikationer arbejde kan altså paradoksalt nok føre til, at det kan blive meningsfuldt indføre et digitaliseret kortlægningsmateriale, og med det acceptere en intensiveret styring, en øget standardisering og regulering af småbørnspædagogikken, af barn og pædagog.

I et maskineri, der gennemkrydses af Viden-synsnings-binariteten, og hvor pædagogernes viden og faglighed vedvarende mistænkeliggøres og underkendes kan materialet imidlertid også være en måde at fremvise og fabrikere pædagog lokalt og i pædagogernes selvforståelse. Materialet kanaliserer begær efter objektivt og professionelt at vurdere og forholde sig til børnene, så de professionelle vurderinger ikke forekommer subjektive og tilfældige, men baseret på nyeste viden. En model med krydser virker neutral og sikrer at man kommer omkring, fortæller de (henvis feltnoter). Det gør umiddelbart vurderingerne, evalueringer og dokumentationer enklere og måske mindre kontroversielle. Eksempelvis overfor forældre. Materialet bringer desuden det enkelte barns kompetenceudvikling i centrum, og det er derfor et materiale, der indfrir mange forældres forventninger til pædagog og småbørnspædagogik i en tid, hvor læringsmaskinen territorialiserer og gennempløjer mange diskussioner om småbørnspædagogik. Pointen er at holdningen til materialet ikke er entydig og der er vis ambivalens at spore blandt nogle pædagoger overfor Læringshjulet og andre kortlægningsmaterialer (eks. sprogvurderingerne). Uanset er det et materiale, der giver mening og anvendes i lokale og ekstralokale fabrikationer af kvalitet i en tid, hvor pædagog og småbørnspædagogik skal hente legitimitet der rækker ud over småbørnspædagogiske begær efter at skabe det gode børneliv.

Opsamling

I dette kapitel har jeg set på tværs af de mange sammensatte sammenhænge hvor kvalitet rapporteres og bekendes i de to år, jeg har fulgt institutionernes arbejde med at udøve kunsten at rapportere kvalitet. Ganske som jeg tidligere har vist at instrumentet kvalitetsrapport fungerer gennem pragmatik, kompromiser og forhåndenværende søm, må institutionerne gå pragmatisk frem, bruge de forhåndenværende søm og indgå betydelige kompromiser, når kvalitet skal bekendes og fabrikeres. Som jeg har vist forholder pædagogerne sig ganske kritisk overfor de målestokke og kriterier, kvalitetsrapporten anlægger, men de har ikke reel indflydelse på dem. Pædagogerne og deres ledere anvender derfor en relativt genkommende og gennemgående strategi, når de skal bekende kvalitet: De laver det jeg kalder kvalitetsfabrikationer. Kvalitetsfabrikationer er strategisk sammensatte og komponerede fikcionaliteter, der benytter ord, vendinger og tal, som appellerer og kommunikerer til modtageren. De laves ikke for at beskrive eller undersøge småbørnspædagogik i sin kompleksitet men simpelthen for at være effektive. Og fabrikationer bliver effektive hvis de bringer de rette ord og vendinger i arbejde, spiller forbedringsspillet og fremstiller institutionens performativitet og pædagogik som entydig, bedre end sidste år og i overensstemmelse med de politiske beslutninger på området.

Det er relativt velkendt indenfor den kritiske litteratur om accountability, auditering og performativitet, at institutioner aktivt må transformere sig sådan at de kan gennemlyses og gøres til genstand for inspektion og auditering (Bevan & Hood, 2006; Power, 1997; Shore & Wright, 1999, p. 570). Mit feltarbejde og begrebet om kvalitetsfabrikationer som investeringer i plasticitet peger imidlertid på at der er en betydelig genstridighed og modstandskraft på færde i småbørnsinstitutionerne. Fabrikationer af kvalitet bidrager ganske vist til at indrette og fremhæve nogle småbørnspædagogiske aktualiseringer, eksempelvis ”systematisk sprogarbejde” mens andet lades ude af syne. Men fabrikationer af kvalitet kan samtidig forstås som deterritorialiserende ballade, der indhegner maskineriets ordreord og sedimentære linjer i en tid og et rum som er fabrikeret til lejligheden. Øst og Vests bekendelser til Læringshjulet illustrerer problematikken. Bekendelser til Læringshjulet fungerer som fabrikationer, der tilfredsstiller tilsynet og som en symbolsk markør, løskøber institutionerne. Jeg ser således bekendelserne til

Læringshjulet og andre fabrikationer som investeringer i plasticitet, der gør det muligt at etablere en kalkuleret fiktionaltet og samtidig skabe rum til at manøvrere. Man kan tænke fabrikationerne som en form for selvets etik eller genstridigt care of the self, som gør det muligt at udsætte, strække og bøje kvalitetsmaskineriets sedimenteringer og ikke blive styret helt så meget. Magtrelationerne kan ikke ophæves, men fabrikationerne gør det muligt for pædagoger og ledere at forbinde sig til småbørnspædagogiske begærsmaskiner, vidensforståelser og normer som ellers mistænkeliggøres og underkendes i maskineriet. Småbørnspædagogiske rhizomatiske forbindelser trives i bedste velgående i tavshed, ved siden af, underneden og i revner og sprækker.

Fabrikationerne af kvalitet vidner om at kvalitetsmaskineriet ganske vist ikke kan undslippes, men det producerer på den anden side ikke simpelt indre modifikationer eller underkastelser. De laves snarere strategisk og med en betydelig kynisme, ofte i teateragtige optrædener, der opretholdes – nogle gange med hjælp fra områdeledere. Det betyder også at balladen lurer i og under kvalitetsfabrikationerne i form af alternative begærsmaskiner, normer og fornufter. I de sammensatte sammenhænge hvor kvalitet bekendes og fabrikeres foregår således vedvarende mikropolitisk brydninger mellem kvalitetsmaskineriets overkodede stramme linjer og vedvarende deterritorialiserende bevægelser, som truer med at demaskere fabrikationerne som fabrikationer, men også maskineriets normativitet og arbitrære karakter. De illustrerer således hvordan maskineriet og magtrelationerne er porøse, lækker og sprækker. Fabrikationerne fungerer kun i kraft af et aktivt uopmærksomhedsskabende arbejde, der opretholder fabrikationerne, illuderer underkastelse og fælleshed.

Strategien er dybt pragmatisk men også forbundet med problemer og paradokser. Et betydeligt paradoks er at institutionerne gennem de strategiske og kyniske fabrikationer af kvalitet samtidig med at de punkterer og omgår maskineriets magtrelationer, normer og molære kodninger, faktisk også låner deres molekyler til det og derfor også bidrager til at manifestere det stramme rum og kanalisere de territorialiserende bevægelser. Eksempelvis naturaliseres Læringshjulet og plugges ind i maskineriet gennem et vedvarende aktivt uopmærksomhedsarbejde overfor kritik, forbehold og modstandsformer, hvilket på en og samme tid gør det muligt for kritikken at leve i små

molekylære bevægelser men også stort set umuliggør åbne faglige diskussioner af hvordan og hvorvidt en styring af institutionerne med udgangspunkt i børns kompetencer er rimelig, fornuftig og ønskværdig. Det er stort set umuligt at diskutere om det er ønskværdigt at kode, udvikle og styre småbørnspædagogik som et fænomen, der primært skal handle om kompetenceudvikling der kan og skal overvåges. Det kan faktisk heller ikke diskuteres hvorvidt en så omfattende kortlægning af børn, som et digitaliseret Læringshjul vil betyde, er rimelig, fornuftig og ønskværdig og hvilke etiske, juridiske, pædagogiske og samfundsmæssige hensyn, som usynliggøres bag de gode hensigter. Det kan alene diskuteres hvordan.

Et andet paradoks er at kvalitetsrapporten, som andre accountabilityinstrumenter, er indført udfra begær om at gøre offentlige organisationer mere transparente. Mit etnografiske materiale og fabrikationerne tyder imidlertid på at kvalitetsmaskineriet faktisk kan medvirke til at gøre småbørnsinstitutionerne slørede og uigennemsskuelige, fordi de måder de repræsenteres på fabrikeres strategisk, kalkuleret og sofistikeret. Pointen er ikke at pædagoger eller områdeledere snyder. Men presset for hele tiden at tage sig bedst ud, hele tiden at skrive de rigtigt ord, bekende sig til de rigtige metoder, betyder at autencitet erstattes af plasticitet (Ball, 2003, p. 225).

Tilskyndet af den pædagogiske leders henvisning til H.C. Andersens eventyr *Kejserens nye klæder* vil jeg runde kapitlet af med eventyrets sidste ord:

Og det krøb i kejseren, thi han syntes, de havde ret, men han tænkte som så: 'Nu må jeg holde processionen ud.' Og kammerherrerne gik og bar på slæbet, som der slet ikke var (H. C. Andersen, 1972, p. 95).

Hvordan staver man til Ole?

Benjamin vender sig om mod mig. "Nu gider jeg altså ikke mere!" "Nå" siger Tone. Jens siger om sin tegning, at det er grimt. "Nej det er ikke grimt." "Jo det er." "Nej, du tegner hvad du ser." Benjamin rejser sig og går lidt rundt. Han snakker til mig, tjatter til Julius. Jens siger til Tone, som sidder og er optaget af at guide Anton, at der er en der har rejst sig. Tone kigger på Benjamin og siger til ham at hun gerne vil have at han sætter sig. Mens de andre tegner er det bedst at han lige sætter sig ned. Så kan de andre bedre koncentrere sig. Benjamin fumrer videre, hopper rundt, tjatter til de andre, griner. "Du skal lade Jens være!" siger Tone. Benjamin går hen til Mette og snakker med hende. Går rundt bag hende, kaster med blomster, stikker en blyant under hendes trøje. "Nej Benjamin. Nu skal du holde op. Jeg vil ikke lige have blyanten derind!" siger hun. Tilbage ved Tone og mig kaster Benjamin igen med blomster og fjoller. "Ved du godt at du forstyrrer os?" siger Tone, Benjamin nikker. "Men det vil vi ikke have du gør. Det er svært for de andre at koncentrere sig." Tone beder børnene skrive navn på tegningen, når de er færdige. Spørger Benjamin om han har skrevet navn. Det har han ikke, "men det er også helt alt for langt" siger han. "Jeg tror jeg skriver Ole på." "Ole?" siger jeg overrasket. "Ja!" siger Benjamin og begynder at skrive. Han ved at det begynder med O. De andre drenge griner, synes tydeligt det er ret fedt. "Kan du ikke skrive nogle af bogstaverne fra dit eget navn?" spørger Tone. Benjamin holder fast i at der skal stå Ole. "Men hvad er det næste bogstav?" Tone vender sig om, svarer ham ikke. Han kigger appellerende på mig, men jeg er ikke sikker på at det går at gå med på hans Ole, så jeg svarer ham ikke lige. Han sidder lidt og tænker og siger "Ole". Så kommer han i tanker om at næste bogstav er L. Det sidste bogstav kan han ikke komme i tanker om. Han spørger mig flere gange og jeg håber Tone svarer, for jeg vil nødigt gøre noget, hun synes er træls. Jeg svarer efter noget tid at det er E. Benjamin kan ikke huske hvordan e ser ud og beder mig tegne det. Efter nogen toven tegner jeg det i min bog. Han tegner efter. Og afleverer sin tegning til Tone. "Sådan OLE!" Tone fortæller ham at man jo kan få navneforandring, hvis man synes. Det er jo faktisk lidt svært med sådan et langt navn. Det havde hans forældre nok ikke tænkt på. Vi kommer hjem og tegningerne kommer op at hænge på væggen ind mod badeværelset. Med både tissemyrer, hurtigfugle og "Ole".

Kapitel 10. Jamen jeg holder jo af børnene! Kvalitetsmaskineriet på arbejde i Dagtilbud Vest

Analyserne i dette kapitel baserer sig på mit feltarbejde i Dagtilbud Vest, som jeg følger i det to-årige kvalitetshjul i en bestræbelse på at undersøge hvordan kvalitetsmaskineriet aktualiseres og bringes i arbejde netop her. Kapitlet følger kronologien i mit feltarbejde, og med denne de ordninger, linjer og rytmer, som over tid gennemkrydser og bevæger netop Vests kvalitetsarbejde. Det kan læses som en beretning om den kulturkamp, som løbende udspilles og udkæmpes i relation til kvalitetsmaskineriet, med udviklingen af en fælles pædagogisk læreplan for hele Vest som centralt omdrejningspunkt. Kvalitetsmaskineriet territorialiserer, koder og udspyr ordreord, men det deterritorialiseres, afbøjes og strækkes også løbende, når pædagoger og ledere rhizomatisk forbinder sig til lokale traditioner og forståelser og småbørnspædagogiske begær. Kapitlet falder i to dele, som svarer til hvad jeg analytisk konstruerer som to perioder i Vests kvalitetsarbejde. I den første periode forbindes arbejdet med udviklingen af en pædagogisk læreplan til såvel et ledelsesmæssigt begær om at skabe et sammenhængende dagtilbud, det jeg kalder en dagtilbudsgørelse, og til pædagogiske ambitioner og begær om at kultivere og kvalificere pædagogikken, og udvikle institutioner der kan danne rammen om et godt udviklingsmiljø og liv for børnene. Senere i forløbet, da kvalitetsrapporteringen for 2014 og regnskabets time bogstaveligt talt nærmer sig, bliver den målstyrede didaktiske model en tydeligere figur i arbejdet, som konkret kanaliseres gennem et evalueringskursus, som ledelsesgruppen deltager i. Analysen følger altså en vis kronologi, men formidles konkret omkring udvalgte observationsfortællinger og begivenheder fra mine feltnoter, som kan illustrere de analytiske pointer.

”Pædagogiske” læreplaner som udviklingspunkt

Vi begynder kapitlet ved Vests kvalitetssamtale i maj 2012. Her skal arbejdet i 2010-2011 gøres op og resultaterne i kvalitetsrapporten drøftes. Samtalen har form som en gennemgang af kvalitetsrapporten, hvor forskellige formuleringer, tal og scorer diskuteres og problematiseres. En central sekvens i samtalen omhandler den pædagogiske læreplan, som angiveligt ikke rummer mål, der kan måles. I min feltdagbog har jeg noteret:

Områdelederen bladrer frem til s. 10 i rapporten om læreplanstemaerne, og giver her ordet til Anne Lise, den pædagogiske konsulent, som *”har nogle bemærkninger til jeres mål”*.

Anne Lise siger at hun har nogle kommentarer til deres mål: **”Det er afgørende at man arbejder med klare mål og at de er afstemte. Der skal være tydelige mål og den slags bliver tydeliggjort når man skal lave sådan en faglig kvalitetsrapport. Der må man stille nogle krav til målene. De skal være velegnede at styre efter, de skal måle og lede arbejdet. Og der må man sige at der har I en udfordring i at være mere præcise i jeres formulering af målene og øh...øh det er altså et udviklingspunkt for mange og der kan jeg jo se at der har I skrevet nogle rigtig gode mål: at barnet skal være psykisk robust eller at barnet skal kende sine grænser...og der har I jo ladet jer inspirere af Læringshjulet, men det er jo ikke pædagogiske mål. I hvilken grad kan I se det? Hvordan kan I se at det sker over tid? At barnet faktisk udvikler de kompetencer over tid? Men det er svært for alle dagtilbud, det er ikke bare jer. Men der tænker jeg at I har brug for nogle værktøjer og en systematik. og der er det at hvis ikke jeres mål er klare, så har i jo ingen måde at måle det på!”** Dagtilbudslederen Kirsten og de pædagogiske ledere nikker. Anne Lise tilbyder at hun gerne vil komme og hjælpe dem med det engang. **”Og der har vi jo Læringshjulet og det er virkelig godt fordi der er nogle værktøjer og en systematik, der ligger i Læringshjulet ... og der kan man jo se det. Der kan man jo faktisk se progressionen og hvordan den pædagogiske indsats virker for de her børn. Så bliver det fagligt. Og så kan man hente sin faglige legitimitet. I forsømmer de pædagogiske mål fordi I ikke har systematikken!** Dagtilbudslederen siger at det er rigtigt at det gør en forskel, men det er ikke så let at opstille de mål, synes hun og områdelederen indskyder: *”Jamen det skal heller ikke opleves som en kritik, det skal det ikke. I er kommet rigtig rigtig langt, men der er stadig mere at lære og mere man kan øve sig på og kvalificere.”* Områdelederen spørger om vi kan være enige om at skrive i referatet at det skal være et udviklingspunkt for Vest at opstille og arbejde efter klare mål. Der nikkes bekræftende rundt om bordet og dagtilbudslederen siger at det er klart fordi den pædagogiske læreplan jo er rygraden i det pædagogiske arbejde. (Feltdagbog Vest, juni 2012, mine fremhævninger)

Det er i min optik påfaldende hvordan Anne Lise problematiseringer af den pædagogiske læreplan i Vest, og de forskelssætninger hun etablerer mellem ”pædagogiske mål” og den nuværende (problematiske) praksis, stort set duplikerer de problematiseringer af pædagogfaglighed og evalueringspraksis, jeg tidligere har konstrueret som stabiliserende for kvalitetsmaskineriet (se kapitel 8). Anne Lise roser Vest for at have ladet sig inspirere af Læringshjulet hvilket har givet nogle ”gode mål”, men siger samtidig at målene skal være mere præcise og at de skal være ”pædagogiske mål”. ”Pædagogiske mål” kategoriseres som noget iagttageligt, som knyttet til kompetenceudvikling, og ikke mindst som mål der gør det muligt at monitorere og dokumentere progression i relation til denne udvikling. Herved laver hun en forskelssætning til det hidtidige arbejde med målene, der samtidig indhegner ”pædagogisk” til at handle om kompetenceudvikling og progression. Problemet hun udpeger, handler ikke alene om at institutionerne har de forkerte mål, men måden de arbejder med målene: De skal lære at arbejde mere præcist og systematisk med at sætte mål for og monitorere børnenes kompetencemæssige progression. Det Vest angiveligt mangler er værktøjer og en systematik, der gør det muligt at ”se at det sker over tid”. Altså gøres Vests vanskeligheder – og med den det pædagogiske felts vanskeligheder med at arbejde målorienteret, formuleret i sætningen ”det er altså et udviklingspunkt for mange” - til et *teknisk* problem, som kan løses med de rette tekniske midler. Teknikken der mangler, er en målstyret didaktisk model, der indskriver handlingskæden: identifikation af indsatsområder, måloppstilling, valg af metode der virker, dokumentation og evaluering, suppleret af en teknologi som kan overvåge og dokumentere kompetenceudviklingen. Anne Lise foreslår at man mere systematisk anvender Læringshjulet for herigennem at dokumentere progression. Hun ender også med at foreslå at komme ud til ledelsesgruppen og fortælle om materialets brug, hvorved hun bliver en slags tekniker, en målstyringseksperter, der operationaliserer og kontrollerer målstyringen.

I løbet af kvalitetssamtalen er der ingen diskussioner eller problematiseringer af Anne Lises udsagn, udover dagtilbudslederen Kirstens lille, men overhørte, pip om at det ikke er let at opstille sådan nogle mål. Områdelederen bakker Anne Lises problematisering op og den pædagogiske læreplan kommer til at

figurere som et af fire udviklingspunkter i referatet fra kvalitetssamtalen, blandt fire andre¹⁰⁰:

Læreplanstemaer s. 10; Det er vigtigt at der er klare mål for hvert tema. Vores udfordringer er at blive mere præcise i vores mål. Tegn skal uddybes mere; i hvilken grad kan vi se at børnene har udviklet sig, har børnene rykket sig, evt. inddrage Læringshjulet.

[...]

Der skabt mere systematik og struktur i alle afdelinger mht. arbejdet med læreplanstemaerne, Alle ni institutioner arbejder nu ud fra en årsplan der tager afsæt i læreplanstemaerne. Medarbejderne bruger SMITTE-modeller.

Læreplanerne er fundamentet for al pædagogisk arbejde i dagtilbuddet (Dagtilbud Vest, 2012)

I referatet problematiseres den pædagogiske læreplan helt i overensstemmelse med den pædagogiske konsultants problematiseringer: Det ledelsen i Vest skal vide og styre er mål og tegn, som gør det muligt at dokumentere progression eller rettere barnets læring og udvikling, formuleret som ”hvad barnet skal have ud af det”. Konsulentens forslag om at arbejde med udgangspunkt i Læringshjulet fremgår også af referatet og den gode praksis i forhold til læreplansarbejdet sammenkædes med begreber som ”systematik”, ”struktur”, ”årsplan”, ”afsæt i temaerne” og ”arbejde med SMITTE modeller”. Det slås også fast at ”Læreplanerne er fundamentet for al pædagogisk arbejde i dagtilbuddet”.

Udviklingspunkter forpligter. Når noget er formuleret som udviklingspunkt skal der følges op på det ved næste kvalitetsrapport og kvalitetssamtale. Desuden skal arbejdet med udviklingspunkter planlægges og beskrives i den lokale udviklingsplan (den såkaldte LUP). Således udgør den pædagogiske læreplan, kvalitetssamtalen, kvalitetsrapporten og referatet en sammensat sammenhæng, der udpeger og indhegner *hvad* ledelsesgruppen kan og skal fokusere på som områder for viden-styring i den kommende periode og

¹⁰⁰ Der formuleres i alt fire udviklingspunkter for Vest: forældresamarbejde og forældreinddragelse; Læreplanstemaer (udarbejde mål der viser progression); overgange og sammenhænge; pædagogiske lederes trivsel (Dagtilbud Vest, 2012). Referatet skrives af Vests kommunikationsmedarbejder, men underskrives af dagtilbudsleder, konsulent og områdeleder.

hvordan. Den målstyring Vest er forpligtet på knyttes direkte til læreplanen, hvilket betyder at læreplansarbejdet får forrang, når det pædagogiske arbejde skal styres og udvikles. Ligesom læreplansarbejdet, som i princippet kunne evalueres og dokumenteres på mange måder, indhegnes og afgrænses til et spørgsmål om målopfyldelse og dokumentationer af denne. Tilsvarende kodificeres udvikling af kvalitet i småbørnspædagogisk praksis som et arbejde med at opstille mål, der muliggør overvågninger af og indsatser i forhold til børns kompetenceudvikling i relation til læreplanstemaerne; altså i noget der minder om fagområder. Herindenfor er det muligt, men ikke særlig sandsynligt, at Vest skulle finde på at kultivere og kvalificere det pædagogiske arbejde ved at fokusere på værdier og formål, som er bredere defineret i *Dagtilbudsloven*, eller begrundet i institutionernes og pædagogernes faglige kultur, konkrete lokale behov og nysgerrigheder¹⁰¹.

Den lokale udviklingsplan mellem mange hensyn og begær

Der er altså etableret et relativt stramt rum, ledelsesgruppen må navigere i, når de skal prioritere opgaver for sig selv og for pædagerne i den kommende periode. Ledelsesgruppen i Vest har imidlertid sine egne ambitioner og begær i relation til at kvalificere og udvikle pædagogikken i institutionerne, og de beslutter sig hurtigt for *ikke* at følge den pædagogiske konsulents opfordring til at plugge Læringshjulet ind i de pædagogiske læreplaner for at dokumentere progression¹⁰². I stedet beslutter de sig for at igangsætte et udviklingsarbejde, hvor der skal laves en fælles pædagogisk læreplan, som samtidig skal samle dagtilbuddet og udvikle pædagogikken. Målene i den nye pædagogiske læreplan skal beskrives og evalueres i relation til SMITE-modellen, som ledelsesgruppen i forvejen er fortrolige med og glade for.

¹⁰¹ Det kunne f.eks. være ambitioner om at følge børnenes spor, initiativer og perspektiver eller værdier som selvstændighed, demokrati og medbestemmelse, der faktisk står i *Dagtilbudslovens* formålsparagraf (*Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*, 2007, p. §7, stk 4).

¹⁰² Som jeg viste i forrige kapitel (se kapitel 9) grundlæggende materialet som reducerende og forsimplet.

Arbejdet med at udarbejde en ny pædagogisk læreplan, baseret på Vests egne mål er interessant, fordi ledelsesgruppen herigennem fortolker, forvalter, bøjer og strækker udviklingsmålet og med det, den målstyrede didaktiske model, kvalitetsmaskineriet og den styring og ideologiske påføring, maskineriet bringer i arbejde. Udviklingsmålet gives mening og fortolkes i relation til lokale begær og øvrige forestående opgaver, og arbejdet med det er således gennemkrydset af brydninger og bestræbelser på at strække og bøje målstyringen.

I november 2012 præsenteres den første version af LUP'en på et ledelsesmøde, udarbejdet af en arbejdsgruppe som har været nedsat til formålet¹⁰³. Her kommer det frem at ledelsesgruppen har bragt sig selv på en stor opgave ved at beslutte sig for at lave en pædagogisk læreplan, der indfrir udviklingsmålet om klare mål, men ikke anvender de indikatorer og mål som opstilles i Læringshjulet. Dagtilbudslederen Kirsten fortæller at de i arbejdsgruppen kom til at snakke om at mål i læreplanen hænger uløseligt sammen med forestillinger om, hvad er for nogle børn, man gerne vil sende ud. Altså en mere grundlæggende *pædagogisk* diskussion om ledelsesgruppens pædagogiske begær og faglige standarder for den gode, ønskværdige småbørnspædagogik. Herefter udspiller følgende sig:

Bente smiler og siger at jamen det er jo ikke så svært: *Glade børn som sprudler med glad energi!*

Jette siger: *Ja, ja, men de skal så også være slanke!*

Alle griner lidt

Trine: *Jeg sad med en SMITTE, men jeg blev faktisk helt nedtrykt, for jeg synes vi har nogle mål og jeg har nogle mål, men jeg synes der er SÅ langt, jeg ved ikke hvordan jeg skal komme hen til at få sådan nogle mål og læreplaner. Altså hvor er det jeg har min viden i forhold til status? Jeg ser pludselig også nogle pædagoger som bare slet ikke er enige....*Hun holder en lille pause, en del af de andre nikker og ser ud til at forstå problematikken. *Så det er ... jeg ved ikke. Det er bare en hammer-svær øvelse*

¹⁰³ Arbejdsgruppen består af dagtilbudslederen, to pædagogiske ledere og to pædagoger, som udpeges til inklusionspædagoger i forbindelse med "Fællesskaber for alle", et fælleskommunalt kompetenceudviklingsforløb om inklusion, som Vest er involveret i.

at starte med at være fra oven, fordi det er så langt fra hvor min praksis er og vores praksis er...

Kirsten: *Men det er vi jo NØDT til!*

Jette fortæller at hun også tænker meget over det og at hun også bliver stillet nogle spørgsmål om hvad det er vi skal med det. Hun er kommet til at tænke på hvordan hun var på en efterskole for nylig: *Og der var bare 100 børn som var glade og havde det sjovt og bare sprudlede! Det var helt fantastisk og det er jo det, det hele handler om!*

Kirsten siger med et smil: *Ja, men hvad er det vi skal gøre for at understøtte BMI?*
(Feltdagbog Vest, november 2012)

Jeg har gengivet et ganske langt uddrag fra mine notater fra feltdagbogen ovenfor, fordi de er ganske illustrative for de samtaler jeg har bragt mig i nærheden af, i relation til arbejdet med at dokumentere kvalitet i termer af effekter og resultater og udvikle en pædagogisk læreplan, der muliggør målstyring.

Mellem besindelser og deterritorialiserende ballade

Jeg oplever at samtalen bevæger sig og bevæges gennem stemninger som seriøsitet, ironi, latterliggørelse og morskab, afmagt, begejstring og seriøsitet igen. Samtidig former samtalen sig i en særlig rytme, en cyklisk og rytmisk bevægelse, hvor arbejdet med at opstille konkrete mål igangsætter diskussioner og overvejelser om, hvad formålet med det pædagogiske arbejde er. Som atter opgives og afgrænses i bestræbelserne på at opstille klare mål. Man kan se samtaler som denne som udtryk for en vis desorientering, forvirring og afmagt. Men man kan også se samtalerne og deres særlige rytme som udtryk for at mange begærsmaskiner, fornufter, affekter og intensiteter skyder sig ind i samtalen, bevæger den og smutter ud af den igen i vedvarende territorialiserende, de- og reterritorialiserende bevægelser. Samtaler som denne inviterer altså til at overveje de mikropolitiske brydninger; den kulturkamp om man vil, som udspiller sig i ord, affekter og kroppe.

Helt overordnet afsøger de pædagogiske ledere udviklingspunkterne som blev opstillet for Vest ved kvalitetssamtalen på forskellig måde, som også rummer betydelige momenter af ballade. Balladen forstår jeg analytisk som bevægelser der løsner den målstyring, Vest er forpligtet på og må besinde sig på. Balladen

skaber flugtlinjer, der giver en stemning af lethed og kanaliserer småbørnspædagogiske begær, bedømmelses- og vurderingskriterier. Den første leders svar på hvad det er for børn Vests institutioner skal sende ud: ”Glade børn som sprudler med glad energi!” kommer prompte og er – som jeg læser det – en balladekommentar i forhold til kvalitetsmaskineriets molære sedimentering af den småbørnspædagogiske opgave som kompetenceudvikling. Ved at beskrive glade børn og det gode børneliv som det ønskværdige og legitime sigte for småbørnspædagogikken, plugger hun småbørnspædagogiske begær som ellers andetgøres i kvalitetsmaskineriet ind i læreplansarbejdet som et muligt og legitimt orienteringspunkt for kvalitetsarbejdet. ”Det er ikke så svært”, siger hun oven i købet og deterritorialiserer derved kvalitetsmaskineriets begær efter at gøre småbørnspædagogik til en avanceret og raffineret teknisk maskine, hvorindenfor det er rimeligt, fornuftigt og nødvendigt at opstille målbare mål, monitorere og dokumentere nidkært i forhold til præ-definerede kompetenceområder. Og hvor sundhed og trivsel er, en ydelse og et kompetenceområde – ikke et formål i sig selv¹⁰⁴.

”Ja, ja, men de skal så også være slanke!” siger Jette ironisk og bidrager til balladen. Hendes kommentar udstiller de indikatorer kvalitetsmaskineriet opstiller og forudsætter. Maskineriet og målstyringens hyperrationelle fornuft lækker, rystes og destabiliseres for en stund og skaber en molekylær bevægelse, en modstand og flugtlinje, som skaber en affektiv lethed i begivenheden.

Trine reterritorialiserer nu samtalen ved at plugge opgaven: at formulere en læreplan med mål der kan måles, ind i samtalen igen. Men også hun gør det på måder, der ikke bare underkaster sig den viden-styring, den målstyrede didaktiske model implicerer. Hun fortæller hvordan hun sad med en SMITTEmodel, og opdagede at det er en vanskelig opgave, Vest har forpligtet sig på. Problemet er ikke nødvendigvis at opstille mål; hun siger faktisk at ”jeg synes vi har nogle mål og jeg har nogle mål”. Problemet er at opstille den *type*

¹⁰⁴ Det er værd at bemærke at det netop var Bente, som ved kvalitetssamtalen forsøgte sig med en bredere forståelse af sundhed og trivsel, og helt specifikt vendte sig mod de definitioner på sundhed og trivsel, som BMI-indikatoren producerer (se s. 57-58)

mål som kvalitetsmaskineriet påkræver, og som konsulenten har indskærpet og ovenikøbet defineret som pædagogiske. Hun siger netop at der er ”så langt” til ”sådan nogle mål og læreplaner”, hvilket både kan betyde at den målstyrede didaktiske model ligger langt fra den småbørnspædagogiske praksis, den skal ordne; at den hidtidige pædagogiske læreplan ikke er bygget op omkring teknologien; men også at hun ikke kan forbinde sig til den ud fra sine erfaringer og opfattelser af hvad pædagogisk arbejde er. Jeg forstår Trines formulering med ”at starte med at være fra oven” som en oplevelse af at målstyringen repræsenterer en fornuft og handlen på Trine og de andre pædagogers handlinger, som er abstraheret fra hvad Trine opfatter som fornuftigt og meningsfuldt i relation til pædagogikken i pærevællingen og relevante måder at styre den på.

Trines udtalelse er interessant fordi den på en og samme tid rummer afmagt, underkastelse og genstridighed i form af molekylære bevægelser, der udstiller og destabiliserer fornuften i ”sådan nogle mål”. Genstridigheden afbøjer den ideologiske påføring og den model for det småbørnspædagogiske arbejde kvalitetssamtalens konklusioner kan ses som udtryk for. Hun siger ovenikøbet også, at hun ”ser nogle pædagoger som bare slet ikke er enige”, hvorved hun markerer at den målstyrede didaktiske model, og med den: hele den model for det småbørnspædagogiske arbejde og pædagog, den underforstår og medproducerer, langt fra er ukontroversiel og neutral. Ikke desto mindre besinder hun sig på opgaven og underkaster sig en figur, der gør småbørnspædagogik og mål for småbørnspædagogisk arbejde til noget, der ikke legitimt og enkelt kan forstås som at skabe ”glade børn der sprudler med glad energi”. Kirsten bekræfter den reterritoriserende bevægelse, men også ambivalensen, ved at sige ”Men det er vi jo nødt til”. Jeg ser hendes kommentar som underkastelse og ballade på en og samme tid, der gør det muligt at besinde sig på opgaven på trods af spændinger og modsætninger til småbørnspædagogiske erfaringer og begær. Den er én blandt mange kommentarer der peger på, at man godt kan fabrikere en læreplan, som lever op til tilsynets forventninger, uden at forbinde sig til det begær, den normativitet og de værdier, den målstyrede didaktiske model kanaliserer. Der er ingen vej uden om at opstille mål som er ”fra oven”: abstrakte i mange henseender. Men man behøver ikke være enig, underlægge sig begæret og fuldstændig lade sig styre derigennem.

I samtalen er der endnu et eksempel på genstridigheden, idet Birgitte viser tilbage til glade, sprudlende børn som legitimt formål. Men samtalen fikseres igen i retning af målstyringen, da Kirsten spørger: ”Ja, men hvad er det vi skal gøre for at understøtte BMI?” I situationen oplever jeg at hun siger det med en betydelig ironi, der anerkender småbørnspædagogiske begær Birgitte har bragt ind i samtalen og udstiller kvalitetsmaskineriets fokus på målopfyldelse. Men også her kan hendes orientering siges at være dobbelt. Hun laver på én og samme tid en lille ballade og en reterritoriserende bevægelse, der forbinder arbejdet til kvalitetsmaskineriets begær og besinder ledelsesgruppens diskussioner herpå. Hun ved, at selvom en nedbringelse af BMI ikke kom til at stå i Vests udviklingsmål, så vil scoren ved næste kvalitetsrapportering blive sammenlignet med BMI-tallene i den forrige. Hun underlægger derfor sig selv og ledelsesgruppen en dagtilbudsfigur, hvor pædagogisk arbejde bliver et spørgsmål om at opfylde prædefinerede mål. Men det er ikke nødvendigvis det samme, som at hun afskriver de bredere formål om glade børn, eller at hun behøver bryde sig om kvalitetsmaskineriets og målstyringens fornuft og forestillinger om barn og småbørnspædagogik.

Kynisme, ballade og en selvets etik

Denne dobbelte orientering, kynisme og ambivalens er helt gennemgående. Arbejdet med at finde måder at udvikle en pædagogisk læreplan, som gennemkrydses af forskellige og modsatrettede begærsmaskiner gør småbørnspædagogik, barn og pædagog til et område for brydninger, territorialiserende fikserende bevægelser og deterritorialiserende løsnende ballader. Jeg betragter balladen som små men vedholdende løsnende bevægelser, som aktualiserer dét, der ellers andetgøres. Der er således tale om modstande, om end af en ganske anden karakter end hvad vi umiddelbart forstår og kan genkende som sådan gennem eksempelvis strategiske politiske handlinger. Som jeg tidligere har vist det i kapitlet *Kvalitetsfabrikationer*, mener jeg der er tale om mikropolitiske brydninger, en mikropolitisk aktualisering af den kulturkamp, som også ekstralokalt er i gang på det småbørnspædagogiske område og som er tegn på, at der både er tvang og frihed i maskineriet. Ledere og pædagoger små genstridige ballader kan læses som en selvets etik, der rummer en stille, men bestemt afvisning af de ideologiske påføringer maskineriet molært koder med og vidner om at de i høj grad forbinder sig til småbørnspædagogiske begærsmaskiner.

En lille sekvens fra en feltdagbog, som den jeg har gengivet ovenfor, er altså overmåde interessant, fordi den kan bruges i analytiske konstruktioner af de på én gang små og store brydninger af magt, kodninger og begær, men også subjektivitet, som udspiller sig i ledernes bestræbelser på at udvikle en målstyret læreplan for Vest. Ledelsesgruppen tumler således med at forene og forbinde småbørnspædagogiske begærsmaskiner, som historisk har udgjort formet og kodet såvel småbørnspædagogikken som pædagoger og lederes subjektiviteter, med de mange opgaver og forventninger til institutionerne, de forestillinger om pædagog, barn og småbørnspædagogik og opstillede standardmål for vægt, som gennemses, monitoreres og dokumenteres gennem kvalitetsrapporteringen.

Læreplanerne og ledelsesmæssige bestræbelser på professionalisering og kulturændring

Vest er, som alle andre dagtilbud i kommunen, en relativt ny konstruktion. Det er en sammenlægning af 3 mindre dagtilbud og 9 institutioner med hver deres bygninger, pædagogiske leder og personalegrupper, spredt ud over et større geografisk område. Ved sammenlægningen er Kirsten ansat som ny dagtilbudsleder og nogle af de tidligere ledere er rejst. Jeg møder derfor en ledelsesgruppe, som er optagede af at etablere sig som ledelsesteam og af at gøre småbørnsinstitutionerne i Vest til et dagtilbud. Det vil sige én samlet organisation med én samlet økonomi, én samlet ledelsesgruppe, én samlet personalegruppe og én pædagogisk læreplan med en fælles pædagogik og et fælles sprog. Der skal skabes et dagtilbud som kan klare sig i konkurrencen med andre dagtilbud i en tid med besparelser og faldende børnetal. Denne dagtilbudsgørelse sker ikke af sig selv. Jeg mener at det er en proces som understøttes af kvalitetsmaskineriet, fordi det opstiller udviklingspunkter og afkræver svar og kvalitetsrapporteringer af Vest som en samlet, entydig, enstemmig og konstant forbedret organisation. Men dagtilbudsgørelsen drives også frem fordi ledelsesgruppen plugger udviklingen af en målstyret pædagogisk læreplan ind i ledelsesmæssige begær, visioner og ambitioner og at samle, udvikle og forbedre institutionerne i Vest. Ledelsen agerer ansvarlig og succesfuld ledelse, der søger at samle Vest til én organisation med én

pædagogik, der lever op til de politiske mål på området. Derigennem kanaliseres et begær efter at bearbejde og optimere pædagogikken og pædagogernes faglighed.

Ledelsesmæssige problematiseringer af pædagogikken

Da jeg lavede en kodning af mine feltdagbogsoptegnelser, trådte et tema, jeg kaldte ”problematiseringer af pædagoger og pædagogik” ret massivt frem som et genkommende samtaletema på ledelsesgruppemøderne i Vest. Når jeg ser på tværs i mit materiale beskrives nogle få pædagoger som dygtige og kompetente, men der er i reglen tale om problematiseringer og mangelbeskrivelser. Manglerne knyttes både til pædagogernes syn på og forholdemåde i forhold til børnene, men de knyttes også til pædagogernes indstilling til deres arbejde.

Jeg har haft mange forskningsetiske overvejelser om hvorvidt og hvordan de ledelsesmæssige problematiseringer skal medtages i afhandlingen. Jeg ønsker ikke at miskreditere ledelsen, ligesom pointen ikke er at vurdere hvorvidt problematiseringerne er berettigede eller ej. Jeg har medtaget dem, fordi de er ganske gennemgående og fordi jeg i mit materiale kan se, at de *gør* noget. De legitimerer – og illustrerer i denne analyse - de ledelsesmæssige begær, som arbejdet med de pædagogiske læreplaner skal indfri. Problematiseringerne territorialiserer samtidig arbejdet med at lave de pædagogiske læreplaner, og etablerer nogle magtfulde kategoriseringer af hvad der er sande, rigtige og fornuftige orienteringer og forholdemåder i det pædagogiske arbejde, som på visse måder understøtter kvalitetsmaskineriets molære figurer.

Et illustrativt eksempel kan hentes fra mine feltdagbogs notater fra et møde i maj 2013. I bestræbelserne på at arbejde frem mod en forandring af pædagogikken, aftaler man i ledelsesgruppen, at alle de pædagogiske ledere skal lave en SMTTE-model på hvordan man vil arbejde med inklusionsforståelsen i den enkelte institution. På et ledelsesmøde fortæller én af de pædagogiske ledere, jeg kalder hende Lone, hvordan hun vil arbejde videre med en model, som hun har introduceret da hun blev leder og som har ”hjulpet på fagligheden”, som hun siger:

Lone: I "tiltag" der har jeg skrevet at hver gang vi har et barn der vækker bekymring, så er vi to der laver nogle observationer på det barn. Og **det er for at vi kan få et objektivt syn på det og netop for at det ikke bare bliver synsning** og han er sådan og sådan. Det gør at det bliver en mere ren snak man får, det bygger ikke på at "jeg synes", men mere på at "jeg så"

En af de andre spørger om det også gav et mere fælles syn på barnet, og Lone bekræfter: Og jeg satte det i gang **fordi jeg simpelthen ikke kunne TAGE de subjektive beskrivelser der blev lavet. Det var simpelthen så ufagligt!**

De andre smiler og nikker bekræftende.

Lone: Der var en der sagde om et barn at hun er også så beregnende og så manipulerende og så ... og jeg sagde at det vil jeg SIMPELTHEN ikke høre! Og jeg tænker at det eneste jeg kan gøre det er at italesætte det, sige at det vil jeg simpelthen ikke have! Ikke her hos os! Men jeg gjorde det forkert fordi jeg skulle jo have spurgt ind til refleksionerne bag i stedet for bare at slå ned i det. Hun slår hånden ned i bordet.

En af de andre siger at det er vel også ok.

Lone: Ja det er vel ok at sige at det er simpelthen ikke i orden. Det er ok. Sådan taler vi ikke i det her dagtilbud. Og det er noget af det fede at når jeg siger det, så har vi talt om det, her i gruppen fordi vi er enige om det. Så ved jeg at jeg har dig bag det. Hun kigger på Kirsten

Kirsten siger: **En af jeres roller er simpelthen at sætte den ramme hele tiden og slå ned på det. Det handler om retning og tydelighed.**

Trine: Ja, man stikker blår i øjnene, hvis man siger til dem at vi skal diskutere det her og reflektere over det og så er det alligevel bare sådan det er.

Ja Nu ved alle hvad det er!

Alle har hørt det!

Nja, det gør de jo så ikke, siger Lone og fortæller om et 1 ½ års barn der blev sat til timeout på en stol og skældt ud.

Jette: Hold da op det var voldsomt!

Lone: Ja, men når jeg så tager det op så siger mine medarbejdere at det kunne også ske her og at når Andrea har hylet 7 gange i træk, så er der jo ikke meget andet man kan gøre....! Hun sukker og læner sig tilbage i stolen.

Kirsten: Det håber jeg ikke. Her i dagtilbuddet skælder vi altså ikke ud!

Bente siger noget om at det kommer også an på hvordan vi definerer skæld ud

Trine: *Ja og det har Erik Sigsgaard så skrevet tre bøger om, dem kan man jo læse hvis man vil kalde sig pædagog!*

Bente: *Men er vi ikke tilbage ved rygsækken, er vi ikke tilbage ved hvad det er for nogle måder vi selv er opdraget på og har været vant til at blive mødt?* Bente fortæller at hun har haft nogle tanker om at man måske godt kunne sætte på personalemødet at man kunne snakke om hvordan ens egen barndom har påvirket hvordan man er pædagog.

Jette: *Nej det kan du ikke gøre her, det er for farligt* (Feltdagbog Vest, maj 2013, mine fremhævninger).

Når man læser feltdagbogsudsnittet ovenfor, kan man ikke være i tvivl om at Lone og de andre ledere bekymrer sig om hvordan børnene mødes i deres institutioner, og at de ønsker at tage ansvar for stemningen i institutionen og for at børnene ikke skældes ud. Vest skal udvikle sig i en retning som beskrives som forskel fra en angivelig mangeltilstand, der knyttes til nutidens praksis og pædagogernes faglighed som et generaliseret problem. Pædagogerne trænger til at få ændret deres praksis, men også deres indstilling til pædagogarbejdet, som alt i alt betegnes i en relativt nedsættende indforstået tone: De fremstilles næsten som umodne børn, hvis adfærd man skal ”slå ned på” og sanktionere.

Begær efter at skabe det gode børneliv gennemkrydser problematiseringerne, men det er påfaldende hvor meget problematiseringerne af pædagogernes faglighed *samtidig* forbinder sig til og mimer de problematiseringer kvalitetsmaskineriet gennemkrydses af og kanaliserer. Eksempelvis skyder den binære figur Viden-synsning sig ind i ledelsesgruppens problematiseringer af personalegruppens praksis og attituder, i en variation hvor viden og forandring kan skabes ad tre veje: Gennem den *teknologi*, Lone har introduceret, som gør det muligt at distancere sig fra barnet, relationen til det og sin egen praksis, og dermed producere systematiske objektive observationer og beskrivelser af barnets adfærd, som man kan basere kommende indsatser på. Gennem *lederens spørgsmål*, som muliggør refleksion; og endelig gennem *teoretisk viden* om børns trivsel og udvikling. Her repræsenteret ved Erik Sigsgaards arbejde om skæld-ud.

Udvikling og læring – ikke hygge og omsorgsvold

Et andet udsnit fra min feltdagbog er illustrativt for hvordan kvalitetsmaskineriets redundante mumlen (Deleuze, 2004a, pp. 26, 62; Massumi, 1992, p. 33) taler med i ledernes problematiseringer af pædagogernes viden, faglighed og moral:

Lone fortæller hovedrystende om en medarbejder der bærer rundt på et treårigt barn. *"Og så var det jeg spurgte hvorfor gør du det?! **Jamen jeg var MÅLLØS! Og ved i hvad hun svarede? Fordi det er hyggeligt, sagde hun!***

De andre ledere smiler, nikker, vender øjne, ryster på hovedet etc.

Lone fortsætter: *"Jeg sagde også **"HYGGELIGT?!"**, det er jo lige indtil du får en rygskade og ikke får nogen refusion fordi du har båret rundt på børn! Jamen er det ikke sådan det er?!"*

"Jo" siger en

Trine: *"**Nej det går altså ikke, det er jo også noget pædagogisk**"*

Lone: *"**Omsorgsvold! Der er jo ikke mulighed for at det barn kan bevæge sig!**"*

Kirsten: *"**Nej og det er også noget med hvad der er vores opgave**"*

Jette: *Nedslag! Nedslag! nedslag!*

Der grines (Feltdagbog Vest, maj 2013)

Der er i ledelsesgruppen fuldstændig enighed om, at pædagogen der bærer rundt på barnet i Lones fortælling handler helt forkert og ufagligt. Ved at begrunde sine handlinger med at det er "hyggeligt", bevæger hun sig ud af hvad lederne kan og vil genkende som fagligt. Argumentet for handlingens forkerthed er umiddelbart økonomisk; pædagogen skal styre sig selv, sådan at hun ikke får skader, der skaber økonomiske belastninger for Vest¹⁰⁵. Men at

¹⁰⁵ Et sådant økonomisk perspektiv lyder umiddelbart kynisk. I den sammensatte sammenhæng er det imidlertid meningsfuldt. Ledelsen i Vest har i hele mit feltarbejde store vanskeligheder med at få økonomien til at hænge sammen p.g.a. et faldende børnetal i området. Der gennemføres derfor konstant fusioner indenfor Vest, sådan at to eller tre institutioner (nu afdelinger) slås sammen til én. Samtidig er der hele

bære rundt på børn under henvisning til at det er ”hyggeligt” sammenkædes også med begrebet ”omsorgsvold”, der knytter an til en særlig forståelse af barn, pædagog og småbørnspædagogik. ”Omsorgsvold” står i vejen for at barnet kan udfolde og udvikle sig optimalt og maksimalt. Problematiseret således, formes og kodes småbørnspædagogik som et anliggende, der må vriste sig ud af omsorgens kløer og have ambitioner på børnenes vegne. Småbørnspædagogik handler ikke alene om samvær om det pædagoger og børn umiddelbart finder sjovt og meningsfuldt, men plugges ind i en læringsmaskine der kanaliserer begær om at de stimuleres og kompetenceudvikles maksimalt. Småbørnspædagogik kodes således som et anliggende, der praktiseres gennem en rationel og vidende pædagog, som på behørig analytisk afstand af barnet og relationen træffer rationelle beslutninger på egne og på barnets vegne. Pædagog er altså en kapacitet, der overvejende har en kognitiv karakter. Det indebærer og forudsætter en objektivierende afstand til barnet og relationen til det (Larsen, 2013), men også en vis afstand til sine egne følelser, lyster og ønsker og at man etablerer et nyt syn på hvad det vil sige at være pædagog. Pædagog knytter sig ikke, som Bente ellers antyder i det tidligere feltdagbogsudsnit til noget præindividuel, til pædagogens fagpersonlige værdier eller kropslige viden og erfaringer. Jette afviser at pædagogens egen barndom, og med det hendes fagperson, værdier og subjektivitet, kunne inddrages i arbejdet med at kultivere det pædagogiske miljø.

Begæret efter en ledelsesmæssig forandring

Pointen er at kvalitetsmaskineriets begær, figurer og rationaliteter: læringsmaskinen, den ambitiøse pædagogik, den kognitivistiske og objektivierende forståelse, som en stille anonym mumlen, fornuft og begær rhizomatisk skyder sig ind i det udviklingsarbejde ledelsen igangsætter for at lave en fælles pædagogik og pædagogisk læreplan. Ikke på entydige og determinerende måder, ganske vist. Men ganske umærkeligt animeres lederne til at ville forbedre, forandre og gennemsætte en *ledelsesmæssig* definition af pædagogerne arbejde, som fikserer og fastgør pædagog på særlige måder. Pædagogerne og den hidtidige praksis udpeges som et anliggende for videnstyring og som noget der må handles på. Såvel børn og pædagoger

tiden mindst to langtidssygemeldte pædagoger eller ledere i dagtilbuddet som uvilkkårligt bliver en økonomisk belastning.

problematiseres som subjekter, der har brug for at møde en anden styring end deres egen. Og lederne begynder at forstå sig selv som de, der kan og skal bringe en ny attitude frem hos de ansatte, som får dem til at føle sig ansvarlige overfor organisationen og dens mål. Den pædagogiske læreplan plugges ind i det ledelsesmæssige begær som den teknologi der kan professionalisere pædagogerne, forløse deres faglighed og med den børnenes læring og udvikling. Klare fælles mål fortolkes i denne sammensatte sammenhæng som den teknologi, som sammen med tydelig ledelse kan styre pædagogikken og forløse pædagog:

Kirsten: *Ja, vi er simpelthen nødt til at arbejde med at vi får en FÆLLES forståelse af hvad det vil sige at alle skal inkluderes, for ellers kan vi jo ikke gøre det.*

Lone: *Det kan ikke nytte noget at vi går i praksis, før vi er enige om hvor vi skal hen. Vi skal jo ikke pakke kufferten før vi kender målet. Det nytter jo ikke at pakke bikinien i kufferten, hvis det er Grønland vi skal til!*

Jette: *Medarbejderne venter på at vi tager ledelse og siger at: så er det nu vi gør det!*

Anja: *Ja medarbejderne TROR at de arbejder inkluderende men det gør de altså ikke. Altså ikke dem alle sammen i hvert fald. Så det er noget med hvordan gå fra en kursusplan og noget viden der, til at forandre praksis. Og gøre noget andet. (Feltdagbog Vest, november 2013, min fremhævelse)*

Der er ikke noget odiøst i at ledere (ligesom pædagoger, psykologer og andre man med Foucault kan forstå som adfærdsteknologer) tager det på sig at forme kroppe, som er føjelige og i stand til at handle i overensstemmelse med nogle bestemte mål og værdier (Ball, 2003, p. 219; Foucault, 1977). Men det er interessant at opholde sig analytisk ved *hvordan* og hvad der er for kroppe og subjektiviteter, som formes. Og det er interessant at lederne – uden at de nødvendigvis er opmærksomme på det, på trods af balladen og deres umiddelbare kritik – låner deres molekyler til begærsmaskiner, som gennemkrydser kvalitetsmaskineriet.

Mod en fælles lærings- og inklusionsforståelse

Som jeg skrev i begyndelsen af dette kapitel er bevægelserne imidlertid ikke entydige. Ledelsesgruppen søger vedvarende at udvide og bøje de

sedimenteringer og stramme rum, som udviklingspunktet og den målstyrede didaktiske model skaber. I en feltsamtale fortæller Kirsten frustreret at: ”når vi knytter det [mål] til læreplanens temaer så er det næsten lige som fag. SÅ! Nu skal vi have natur og teknik” (Feltdagbog Vest, september 2012). I et småbørnspædagogisk begær efter at undvige den faggørelse og skolegørelse den målstyrede didaktiske model tendentielt producerer, bliver man derfor enige om at indlede den pædagogiske læreplan med at beskrive Vests *egen* læringsforståelse. Dermed plugges arbejdet med den pædagogiske læreplan ind i småbørnspædagogiske begær, værdier og målestokke. Forhåbningen er at en læringsforståelse, som er gennemkrydset af småbørnspædagogiske begær og fornufter, kan skabe et manøvreringsrum hvor det småbørnspædagogiske arbejde med børnenes læring og udvikling fortolkes som en praksis, der skal beskrives og forstås i egen ret. Konkret strækker og bøjer Vest den målstyrede didaktiske model ved at plugge et begær om inklusion ind i læreplanens læringsforståelse:

Trine: Der er noget grundlæggende clash mellem en individuel læringsforståelse og så den inklusionsforståelse vi gerne vil arbejde med. Så det er måske forståeligt at det er svært at skrive det sammen. Det clasher. Hvordan vi lærer, det er noget med hvordan den enkelte lærer, en individuel indsats og noget med, Niels Egelund at proppe noget viden ind i hovedet, mens inklusionen det er noget med fællesskabet.

Jette: Ja og der er forskel på hvordan vi lærer og det er jo enormt kompliceret!

Lone: Ja det er noget med hvad er det du har brug for, for at være en del af dette fællesskab og hvad har du brug for, for at udvikle dig.

Kirsten: Ja det er ikke det der selvcentrerede som Niels Egelund-måden.

Birgitte: Måske er det lige præcis der vi adskiller os fra lærerne, det er at vi arbejder med læring, men med fællesskabet først.

Trine: Så vi først tænker fællesskabet, som klangbund, så det skal stå sammen...

Kirsten: Kunne man skrive: inklusionsforståelsen er en forudsætning for læringsforståelsen, kunne man gøre det, så det er klart hvad der er først?

Ja...(Feltdagbog Vest, maj 2013, mine fremhævninger)

Uddraget fra feltdagbogen ovenfor er medtaget til illustration af én af mange bestræbelser på at udvide og kvalificere læringsbegrebet, og finde en måde at forbinde læringsmaskinen med småbørnspædagogiske begær, fornufter og vidensformer, som opleves som meningsfulde og som giver et vist råderum. I de pædagogiske lederes selvforståelse arbejder man ikke med læring på ”Niels Egelund-måden”, hvilket her forstås som en aktivitet, der handler om at sikre at enkeltbørn påføres et antal prædefinerede kompetencer og færdigheder. Modviljen mod entydigt at forbinde pædagog og småbørnspædagogik til læringsmaskinen, kan finde en legitim form ved at læring knyttes til begær om en inkluderende pædagogik, som også gennemkrydser det småbørnspædagogiske område. Konkret deltager Vest i projektet ”Fællesskaber for alle”, som er et kommunalt initieret forløb der sigter på at udvikle pædagogernes inklusionskompetencer og uddanne såkaldte inklusionspædagoger i alle dagtilbud. Inklusion er altså et politisk og pædagogisk legitimt begær, som, når det plugges ind i læringsforståelsen, udvider målstyringens stramme rum. Inklusion legitimerer at pædagogerne fokuserer på fællesskabet og relationerne mellem børnene og ikke alene den enkeltes kompetenceudvikling. Uden at der nødvendigvis er tale om en bevidst eller kynisk strategi kommer inklusionsbegæret således til at fungere som et forhåndenværende søm, der giver lidt manøvreringsrum. Således kan andre målestokke end den målstyrede didaktiske model og læringsmaskinens begær efter kompetenceudvikling og –overvågning af enkeltbørn, komme på arbejde i udviklingen af den pædagogiske læreplan¹⁰⁶.

Jamen jeg holder jo af børnene!

De ledelsesmæssige styringsbestræbelser og problematiseringer af småbørnspædagogik og pædagog er altså på pragmatiske, sammensatte og på

¹⁰⁶ Dette skal ikke forstås sådan at inklusion er et begær som nødvendigvis er så forskelligt fra læringsmaskinens begær om kompetenceudvikling. Tværtimod har flere forskere problematiseret hvordan sociale problemer og problemer knyttet til eksklusion og marginalisering i stigende grad problematiseres som læringsproblemer, hvorfor inklusion også i stigende grad tænkes ”løst” ved at tilføre den ekskluderede kompetencer (se eks. Kristensen, 2012; Simons & Masschelein, 2008). Figuren er eksempelvis tydelig i *En god start til alle børn* (Ministerudvalget for social Mobilitet og Negativ Social Arv, 2003), der problematiserer det hidtidige pædagogisk fokus på omsorg og annoncerer de pædagogiske læreplaner.

modsætningsfulde måder forbundet til kvalitetsmaskineriets forbedringsbegær og problematiseringer. Nogle gange fungerer ledelsen som de, der afbøjer, udvider og strækker maskineriet, men de kanaliserer også begær efter at gennemføre en ledelsesmæssig forandring og rationalisering af pædagogikken, sådan at den bliver ambitiøs med hensyn til børnenes udvikling. I mødet med pædagogerne viser begæret om at forandre pædagogikken sig imidlertid at give anledning til ballade og brydninger.

På et møde i marts 2013, hvor alle medarbejdere i Vests institutioner er samlet, inviterer ledelsen pædagogerne til at undersøge og beskrive hvordan de allerede arbejder med inklusion i deres praksis. Kirsten introducerer til opgaven og fortæller, at de i ledelsen synes det er vigtigt at tage udgangspunkt i pædagogernes viden og faglighed, når den ny læreplan skal beskrives. Derfor vil ledelsen formulere en samlet lærings- og inklusionsforståelse, på baggrund af pædagogernes fortællinger om situationer hvor inklusion lykkes og ikke lykkes. Men først skal en af de pædagogiske ledere, Trine, holde et oplæg om inklusion og anerkendelse.

Trine træder frem og tænder en projektor, som lyser op på en mobil skærm, der er opstillet bag hende. Hun fortæller, at hun synes inklusion er rigtig vigtigt og fortæller – med udgangspunkt i sine slides – om inklusion på en meget engageret måde. *Det er jo meget noget med, hvad det er for et syn på børnene man har*, siger hun, *om man tænker at det er børnene der er problemet eller om det er gruppen som har problemer med at nå sammen og skal have hjælp til det*. Imens sidder omkring 70 pædagoger og lytter. De virker meget meget opmærksomme.

Trine siger nu at for hende, der hænger inklusion sammen med anerkendelse og at det for hende giver meget mening at tænke på anerkendelse med Honneth, fordi han beskriver det som en kamp – når det handler om anerkendelse er der virkelig noget på spil. Hun gennemgår de tre anerkendelsesformer og siger at det er vigtigt at kunne skelne. Pædagoger kan give anerkendelse, siger hun, men de kan ikke give den familievenskabsmæssige anerkendelse. *Og det er rigtig vigtigt*, siger hun, *ellers bilder vi nogen noget ind. Så bruger man Honneths definition, så kan man ikke give børn kærlighed som pædagog, men vi kan gøre dem til en del af et fællesskab hvor man lærer og udvikler sig og oplever social anerkendelse*. Nu rører salen på sig; flere sidder uroligt på stolene, sender hinanden blikke og én rækker hånden højt og tydeligt i vejret. Trine giver hende ordet og pædagogen siger at det synes hun alligevel liige... altså hun har 12 skønne unger og hun holder af samtlige 12! Trine siger at det er hun ikke i tvivl om, men med Honneths definition så er det ikke sådan. Så kan det godt være hun holder af, men det er ikke kærlighed. Og det er vigtigt. En anden, lidt yngre pædagog blander sig også. Han

henviser til Honneth og Trines slides og siger noget om hvad Honneth også skriver, og at det måske ikke er så entydigt, men at man måske netop skal og kan diskutere om og hvordan pædagoger kan give børn anerkendelse. Men Trine holder fast. *Vi kan ikke som lønnede pædagoger give kærlighedsanerkendelse. Det kan man ikke og det skal man ikke.* En anden pædagog blander sig, men mange sidder på kanten af stolene og salen emmer af intensitet og optagethed. Hun siger, at hun tænker at det er rigtigt at man ikke kan give anerkendelse og kærlighed ligesom mor og far kan, *men altså ... man kan jo nærme sig noget som er venskab, ikke?* Hun spørger ud i rummet. Mange nikker. Og nu blander Kirsten sig: Hun siger, at *den her diskussion, den handler jo om... vi kan give tryghed og vi kan give trivsel, men vi kan ikke give børn alt. Det KAN vi ikke. Og hvis vi tænker sådan om det, så gør det noget ved os som pædagoger. Vi går fejl af det – det kører os ned – vi får stress. Man dør simpelthen. Man bliver stresset, man går ned på det. Det er ligesom sådan en ide om at man giver sukker, når de mangler rugbrød.* Trine overtager og siger at vi kan give dem rigtig rigtig meget i den sociale sfære. *Men det er bare det, at så snart du får for meget følelsesmæssigt i det, så kan du heller ikke låne dig ud og få fagligheden i spil. Og jeg ved det, siger Trine, jeg har arbejdet med de mest udsatte børn. Og du kan aldrig give nok. Så er det bedre at tænke: det her er det du kan få!* Og så falder de til ro og finder tryghed i det. Salen falder mere til ro og Kirsten siger, at der er 10 min. tilbage af Trines oplæg, så vi må hellere komme videre (Feltdagbog Vest, marts 2013).

Den sammensatte sammenhæng: mobilt lærred – talende gestikulerende leder ved skærm—Axel Honneths anerkendelsessfærer på slides—lyttende, siddende pædagoger, tildeler aktørerne forskellige kapaciteter og positioner. Selvom pædagogerne i udgangspunktet subjektiveres som eksperter i Kirstens rammesætning af mødet, bliver Trine manifestationen af faglighed, besidderen og formidleren af den viden, som kan forløse pædagogernes faglighed og muliggøre den tilstræbte inkluderende pædagogik. Oplægget problematiserer pædagogernes tilgange og forståelser af småbørnspædagogik, pædagog og barn, og formulerer også forventninger til at pædagogerne skal forandre deres tilgang til såvel børnene som til deres egen faglighed ved at få en ny viden. Gennem de teoretiske kategorier etableres den dygtige pædagog som den, der i kraft af sin teoretiske viden og analytiske kapaciteter kognitivt og rationelt doserer sig selv, sin faglighed og sit samspil med børnene, sådan at opgaven, børnenes behov og pædagogens ressourcer balanceres. Vi genkender den økonomiske figur, det handler om at økonomisere med de sparsomme ressourcer, og den kognitivistiske objektiviserende figur, der stiller pædagogen *udenfor* relationen og tildeler hende panoptisk klarsyn, men også gør barn til objekt for pædagogikken. Den småbørnspædagogiske opgave beskrives som en lærings-, udviklings- og inklusionsopgave, pædagogen skal

”gøre dem til en del af et fællesskab hvor man lærer og udvikler sig og oplever social anerkendelse”. Pædagog etableres dermed gennem en forskelssætning til en ikke-ønskværdig pædagog, en pædagog som bilder nogen, men måske også sig selv, noget ind. Denne pædagog tror hun kan og skal involvere sig følelsesmæssigt og give ”familie-venskabsmæssig anerkendelse og kærlighed”.

En pædagog protesterer og siger, at hun faktisk holder af børnene, men Trine reterritorialiserer ved ganske bestemt at afgrænse ”holden af” fra ”kærlighed”. En anden pædagog plukker sig ind i den teoretiske maskine og undervisningssituation, men udfordrer det stramme rum og definitionerne af pædagog, ved med henvisning til Honneth at introducere den mulighed at teorien og dermed den viden Trine taler ud fra, kan læses på forskellig måde. Pædagogen forsøger at åbne for den mulighed at spørgsmålet om holden af, og altså om karakteren af relationerne til børnene og af pædagog, er et åbent værdimæssigt spørgsmål, som kan diskuteres. Trine lukker hurtigt for dén mulighed ved at fastgøre pædagogisk arbejde til lønarbejde. En reterritorialisering som en tredje pædagog afkoder og først underkaster sig ved at sige, at det er klart at pædagogen ikke kan have samme relation til børnene som mor og far, men hun søger så at introducere en tredje relationel kategori: ”venskab”, som faktisk også stod på én af Trines tidligere slides. Kirsten forbinder nu diskussionen med et begær efter at undgå stress og ”at blive kørt ned”, og forbinder ”at få stress” med en misforstået (uprofessionel) tro på at man skal give børn alt. Hun plukker således atter pædagog ind i en økonomisk maskine der fremstiller den gode pædagog som en, som styrer sig selv på en måde der økonomiserer med ressourcerne. Men pædagog etableres samtidig som noget, som er relativt uafhængigt af relationer og som en forskel fra omsorg. ”Det er ligesom sådan en ide om at man giver sukker, når de mangler rugbrød” siger hun, hvorved hun peger på at professionel pædagog kognitivt kan analysere sig frem til børnenes egentlige behov, gøre dét, der er nødvendigt og bedst for dem og ikke lade sig rive med i misforstået omsorg¹⁰⁷. Trine bekræfter figuren ved at sige at ”så snart du får

¹⁰⁷ Hermed forbindes pædagogdom og småbørnspædagogik sig til de problematiseringer, som bl.a. etableres i policydokumentet: *En god start for alle børn* (Ministerudvalget for social Mobilitet og Negativ Social Arv, 2003), som varsler kulturkamp på det småbørnspædagogiske område, opgør med den hidtidige pædagogik og læringsfilosofi, varsler et øget fokus på læring og skoleforberedelse og ikke mindst afgrænser omsorg gennem den nedsættende og degraderende betegnelse

for meget følelsesmæssigt i det, så kan du heller ikke læne dig ud og få fagligheden i spil”. Pædagogik bliver desuden noget man kan og skal gøre *rigtigt*, snarere end en praksis, hvor det rigtige at gøre kan og skal diskuteres – eksempelvis gennem vedvarende afsøgninger af *hvornår* og *hvordan* nære relationer til børnene bliver passende eller for meget. Jeg mener dermed også, pædagogik gøres til et teknisk anliggende.

Og pointen er?

Da jeg sidder blandt pædagogerne til mødet oplever jeg situationen ovenfor som meget intens og dirrende. Her er virkelig noget på spil. Pædagogernes relativt vedholdende udfordringer af de definitioner af pædagog som etableres i oplægget, kan ses som bestræbelser på at bryde binariteten og nuancere det stramme rum den etablerer. Balladen viser for mig at se at der kæmpes om pædagog og det vil sige: hvad der kendetegner pædagogens faglighed, udgør legitime relationer, opgaver og forholdemåder, altså pædagogernes subjektivitet. Pædagogernes tøven mod at afskrive kærlighed og venskab kan ses sådan, at de forbinder sig til småbørnspædagogiske begær, der koder den pædagogiske opgave med værdier som omsorg, tilknytning, tryghed og nære betydningsfulde relationer. Figurer som i maskineriet og mange af ledernes problematiseringer fortolkes som modvilje og modstand og udtryk for kritikkens berettigelse: pædagogerne er uambitiøse, modvillige mod forandringer (Ahrenkiel et al., 2012, p. 47).

Meningen med ovenstående analyse at pege på nogle af de umærkelige processer der udspiller sig, og udbreder de pædagog kvalitetsmaskineriet kanaliserer. De pædagogiske ledere vil gerne forandre og tage ansvar for pædagog og den pædagogiske praksis i institutionerne. De vil gerne kultivere og udvikle det pædagogiske miljø og skabe muligheder for et godt børneliv. Men mulighedsbetingelserne for at gøre det er ikke fri. Pædagog og småbørnsinstitution etableres i maskinerier som koder og producerer kategoriseringer og etableringer af hvad der er sandt, rigtigt, nødvendig og vigtigt at gøre i relation til pædagogisk arbejde og ledelsen af dette. Gennemkrydset af kvalitetsmaskineriets ordreord, problematiseringer, teknologier og begær betragtes småbørnsinstitutionerne som befolket af

”pasning” (ren arbejdsmarkedsforanstaltning uden egentlig pædagogisk værdi)(se evt. Kornerup, 2011, p. 64).

pædagoger og børn, der som human ressourcer skal styres og har brug for ledelse.

Indtil videre har kapitlet fokuseret på de bevægelser og brydninger, hvorigennem den pædagogiske ledelse en og samme tid afbøjer og deterritorialiserer kvalitetsmaskineriet og læringsmaskinen, og kanaliserer dens begær om at raffinere styringen, optimere og forbedre i retning af en ambitiøs pædagogik. Det har været en fortælling om de bevægelser og ballader, der udfolder sig i spændingsfeltet mellem kvalitetsmaskineriets tvang og frihed. Og om en gruppe ledere og pædagoger som genstridigt søger at manøvrere småbørnspædagogik og pædagog i spændingsfelter mellem maskineriets ordninger og ledelsesmæssige og småbørnspædagogiske begær. Manøvreringsrummet indskrænkes imidlertid betydeligt, da evalueringen af den pædagogiske læreplan og næste kvalitetsrapportering nærmer sig, og ledelsesgruppen må besinde sig på den målstyrede didaktiske model.

Kan man måle empatisk? Om at besinde sig på målstyring

Vest er, som jeg tidligere har nævnt, ikke det eneste dagtilbud i kommunen, som har fået sig et udviklingspunkt, der handler om at opstille mål i relation til de pædagogiske læreplaner, som gør det muligt at dokumentere progression. For at understøtte småbørnsinstitutionernes arbejde med at evaluere og dokumentere det pædagogiske arbejde, tager forvaltningen initiativ til en kursusdag for lederne i byens dagtilbud ved årsskiftet 13/14, ganske kort tid før kvalitetsrapporteringen for 2012-13 begynder. Kurset sigter på at udbrede den teknik institutionerne generelt (og Vest specifikt) mangler: at formulere mål og tegn på målopfyldelse, som kan dokumenteres.

Evalueringskapacitet må man have

Som jeg har skrevet i kapitel 8, betragter jeg kurset som en teknologi, der handler på den pædagogiske ledelse, eller rettere mobiliserer dem i forhold til at arbejde med at implementere målstyring i det pædagogiske arbejde. Det skaber som begivenhed en sammensat sammenhæng, hvor det (her og nu og fremover) ikke kan diskuteres *om* man skal målstyre og evaluere, men alene

hvordan man kan blive bedre til det. Følgende uddrag fra min feltdagbog illustrerer hvordan kurset etablerer et magtfuldt moralkodeks, der, uden at krænke ledernes formelle råderum og autonomi, orienterer dem i relation til kvalitetsmaskineriets begær og sedimentære linjer; tilskynder og afkræver lederne den rette vilje og indstilling:

Underviseren: *men jeg tænker at **det her med evalueringskapacitet er vigtigt. Man skal være kompetent til at evaluere og have jeg kalder det evalueringskapacitet i organisationen.** Men noget af det det handler om, det er at lave nogle kompetente evalueringer, hvor man faktisk får noget nyt at vide.*

Underviseren skifter nu til slide 2 som viser kvalitetshjulet. [...] *det er en form for evaluering, som der faktisk kan komme meget ud af. Hvis man som organisation har en høj evalueringskapacitet, så kan man faktisk få stor intern nytte af sådan en evaluering. Og det er en vigtig pointe; at der faktisk er stor forskel på hvad modenheden er i f.h.t. den slags systemer. Ser man dem som begrænsende og spændetrujer, eller er ser man det som det kan faktisk meget. Laver man evalueringerne af sur pligt eller er det faktisk noget man gør med en vis lethed. Hvor står I i forhold til det?*

Kirsten og et par andre er ret hurtige til at svare, at det er noget de gør med lethed. Kirsten siger at hun synes den slags evalueringer er noget man selvfølgelig skal lave og som noget der er spændende. *Gør vi det, vi tror vi gør,* spørger hun. Flere stemmer i. Det er ikke sur pligt at lave evalueringerne i forbindelse med kvalitetssamtalerne

Underviseren: *I er langt, lyder det til. at I tænker at der er viden her faktisk, som I kan bruge.* (Feltdagbog Vest, december 2013, mine fremhævninger).

Begrebet ”evalueringskapacitet” etablerer evalueringer og monitorering af kvalitet som rene universelle og ukontroversielle teknologier, der simpelthen skal læres og implementeres for at nå et højere modenheds- eller udviklingstrin. Kan man ikke se fidusen i målstyring og kvalitetsrapporter, er det fordi man sidder i en umoden organisation og mangler evalueringskapacitet. Begrebet skaber således uopmærksomhed på at evalueringer principielt kan laves på mange måder, og at evaluering altid indebærer vurderinger og værdier, som derfor også principielt kan udfordres og diskuteres. Som vi skal se i det følgende, er der således etableret nogle præmisser for hvordan evalueringsarbejdet kan foregå, som lederne da også besinder sig på. Kurset fungerer som en påmindelse og en maskine, der animerer lederne i relation til den målstyrede didaktiske model. Da lederne i

den efterfølgende tid skal evaluere den pædagogiske læreplan, færdiggøre en ny og udfylde kvalitetsrapporten, bestræber de sig på at arbejde med at opstille evaluerbare og målbare mål og tegn. Ligesom de tager initiativ til at lade pædagogerne arbejde med måloppstilling indenfor læreplanstemaerne på det efterfølgende møde. I det følgende skal vi se nærmere på, hvad det er for en øvelse lederne – og senere også pædagogerne – skal i gang med, eller rettere: hvad det er for en teknik de skal have lært i deres bestræbelser på at opbygge evalueringskapacitet.

Den vanskelige øvelse at adskille mål og midler

Den målstyrede didaktiske model er en lineær model, som forudsætter at pædagogen først opstiller mål og indikatorer, så laver en indsats, så dokumenterer tegn på målopfyldelse og til sidst evaluering. Skal mål kunne måles skal de være iagttagelige, og det betyder at der skal opstilles indikatorer. Samtidig forudsætter modellen at mål kan adskilles fra de indsatser og midler, der bruges til at indfri dem. Som vi skal se i det følgende er det imidlertid ikke en let øvelse. Underviseren på evalueringskurset påpeger faktisk vanskelighederne ved at applicere den målstyrede didaktiske model på det småbørnspædagogiske område, allerede ved kursets begyndelse:

Underviseren siger at noget af det, som virkelig er vanskeligt i pædagogisk praksis, er at der kan man ikke altid skelne mellem indsats og mål og det kan være at målene er tavse. Man kommer let til at formulere mål som faktisk er indsatser: f.eks. at alle børn deltager. Hun skifter slide til MÅL. Spørger så: *"hvad ville et reelt mål være? Hvad er et reelt mål?"* (Feltdagbog Vest, december 2013).

Hvordan og hvorfor det er en vanskelig øvelse at opstille og arbejde efter den målstyrede didaktiske model får jeg et indblik i, da jeg taler med en af pædagogerne under en personaledag, hvor pædagogerne er sat til at opstille mål indenfor de 6 læreplanstemaer. I pausen fortæller hun:

Jamen det er SIMPELTHEN så svært...det er noget med at vi arbejder jo med mange mål samtidig og sådan i en stor ... i et stort sammensurium. Jeg har for eksempel nogle mål for Victor om at han skal lære noget og vi kan have nogle mål for Sofie der er helt anderledes. Men vi kan jo også have nogle mål for hele børnegruppen at de skal øve sig i at lytte til hinanden eller fokuspunkter som f.eks. krop og bevægelse. (Feltdagbog Vest, januar 2014).

Pædagogen peger på en erfaring om at pædagoger hele tiden arbejder med mål i pædagogisk praksis, men også at det sker på en måde, som er noget forskellig fra hvad den målstyrede didaktiske model forudsætter. Hendes erfaring er, at det i den småbørnspædagogiske pærevælling løbende skifter hvilke mål der står forrest. Nogle gange er det mål for det enkelte barn, andre gange er det mål for hele børnegruppen. Nogle gange kommer kortsigtede mål foran mere langsigtede mål. Jeg forstår hende sådan at det er det konkrete barn, børnegruppen og det vil sige situationen og den sammensatte sammenhæng, der afgør hvilke mål, der er relevante hvornår i småbørnspædagogiske maskinerier.

Denne meget komplekse erfaring og forståelse af mål er imidlertid ikke relevant, når den målstyrede didaktiske model skal fungere som styringsredskab. Skal den målstyrede didaktiske model bringes i arbejde, får mål en anden karakter. Problematikken illustreres i det følgende, hvor kursisterne, efter et kort oplæg fra underviseren, sættes i gang med at formulere mål og indikatorer til de 6 læreplanstemaer. Vests ledelsesgruppe bliver enige om at bruge anledningen til at efterse og kvalificere de mål, de indtil nu har arbejdet sig frem imod. I det følgende kommer to relativt lange uddrag fra min feltdagbog, der illustrerer hvordan det går:

Kirsten: *Skal vi så ikke bare starte med alsidig personlig udvikling. Vi har skrevet at målet er at barnet er empatisk. Kan vi skrive det? Er det specifikt?*

Lone: *Næ, næ... det er det vel ikke.*

Trine: *Jeg tænker at det kommer an på hvordan vi tænker det. Altså om det skal kommunikere til os selv eller til hele verden. Fordi hvis vi siger empatisk, så ser det jo ret ens ud i vores hoveder, men en murer ville nok sige: hvad snakker I om? Han ville ikke være belyst med vel. Men når vi siger at barnet er empatisk, så er det jo ind i en faglig sammenhæng. Så det er jo sammenhængen der sætter noget retning på. Og så bliver empatisk jo faktisk meget specifikt.*

Kirsten: ***Ja det er specifikt, men er det målbart?***

Jette: *Nja så skulle det være sådan noget med at barnet viser forståelse for og indlevelse i. Men kan man måle det? Det bliver det vel ikke mere ..*

Der er stille lidt. Alle ser tænksomme ud.

Lone: ***Ja den er sgu svær!***

Trine: *Altså måske .. vi kan jo lave nogle tegn som er ret konkrete. At barnet viser omsorg for ..*

Stille igen. Der tænkes og sukkes

Lone: *Hvad siger I? At børnene de viser omsorg for hinanden*

Kirsten: *Ja, men hvornår gør de det? Hvornår kan man se det?*

Mere stilhed og kløen sig i håret, hænderne hviler i hovedet, kroppe læner sig tilbage.

Jette: ***Jeg tænker at det at vise omsorg for hinanden det også er en vej til at blive omsorgsfulde. Det kan man sgu da ikke skille ad !...*** (Griner lidt, ryster på hovedet, flere smiler med og ryster på hovedet)

Kirsten: ***Nej men det er jo målene vi skal sigte efter og de skal være målbare.***

Mere stilhed og kløen sig i håret *Mmm... tja* siger flere.

Anni: *Måske skulle vi..?* (gestikulerer i retning af underviseren)

Trine: *Ja, skal vi kalde på læreren? (smiler)*

(Feltdagbog Vest, december 2013, mine fremhævelser).

Bestræbelserne på at opstille mål og indikatorer, men også besværlighederne ved at gøre det, rejser med og skaber lignende samtaler efter evalueringskurset. Eksempelvis da den endelige læreplan skal laves i det tidlige forår 2014. Her er det læreplanstemaet *Natur og naturfænomener*, der drøftes:

Kirsten: *Og så har vi et mål om at barnet kender naturen og omgås planter og dyr med forståelse og respekt. **Ja så mangler vi bare et delmål. Der skal være tre jo.***

Trine: *Ja, men hvad skal vi opnå med det med at omgås.*

Birgitte: *At barnet omgås planter og dyr og mennesker med respekt?*

Ja det er godt!

Bente: *Det giver mening...Det er virkelig godt!*

Lone: ***Men hvad ...det kan vi da ikke måle?!***

Jette: ***Det kan vi vel godt .. der er noget med at man ikke hakker regnorme over eller hiver vinger af (smiler).***

Trine: ***Jamen det er jo bare én måde at forstå naturen, man kan jo også tænke anderledes om det at være i naturen. At det jo godt kan være at det er en måde at finde ud af noget mere om naturen, at man ikke vil være ond men at man undersøger tingene.***

Der er stille i en rum tid...

Trine: *Jeg tror det er bedre at barnet kan forstå hvordan det er en del af naturen. Det er jo også noget med at vi skal overveje vores egne forestillinger og normer. Hvad tænker vi som voksne at naturen er og skal være for børnene? Og hvorfor skal de holde af den og få erfaringer med den.*

Kirsten: ***Jamen hvordan vil du skrive det som et delmål?***

Der er stille, der tænkes, kroppe falder tilbage i stolene.

Kirsten tager teten. *Jeg synes vi skal rykke det igen. Kunne et delmål være at barnet faktisk begynder at tage initiativ til at udforske naturen?*

Ja, det er jo målbart

Bente: *Til at udforske, til at undersøge ... naturens forskellige fænomener og elementer.*

Og det kan vi jo måle på.

Ja? ...Kan vi det? (Feltdagbog Vest, december 2013, mine fremhævninger).

Jeg har medtaget ovenstående lange feltdagbogssekvenser, fordi de på flere måder er helt eksemplariske for hvordan samtalerne former sig, når pædagoger og ledere skal arbejde sig frem mod, hvad underviseren kalder ”reelle mål”. Og det vil sige mål der kan måles og fungere i relation til den målorienterede didaktiske model. Flere problematikker rejser sig i relation til arbejdet.

Det kan man jo ikke skille ad!

Lederne går med krum hals i gang med at undersøge de mål de har opstillet i relation til læreplanstemaet ”alsidig personlig udvikling”, nemlig ”at barnet er empatisk” og senere i relation til læreplanstemaet ”Naturen og naturfænomener”, målet ”at barnet kender naturen og omgås planter og dyr med forståelse og respekt”. Men de går hurtigt i stå. I den første sekvens hvor det er ”at barnet er empatisk”, der skal findes indikatorer på, forsøger en af lederne sig med: ”så skulle det være sådan noget med at barnet viser forståelse for og indlevelse i”. Men hun går i stå, da hun bliver i tvivl om hvorvidt det kan måles, og det vil i denne forbindelse sige iagttages. En anden leder forsøger sig med at opstille ”at børnene viser omsorg for hinanden” som indikator, men også hun går i stå, da hun afkræves iagttagelige tegn på at børnene viser omsorg. Efter en stund med stilhed og hvad jeg oplever som intense, men også ret forgæves forsøg på levere målbare mål og indikatorer, siger en leder at ”det at vise omsorg for hinanden det også er en vej til at blive omsorgsfulde. Det kan man sgu da ikke skille ad !...” I situationen oplever jeg at lederens udsagn producerer en markant forandring i stemningen som har fundet vej til min feltdagbog i beskrivelsen ”(Griner lidt, ryster på hovedet, flere smiler med og ryster på hovedet)”. Udsagnet virker simpelthen som når det lille barn i Kejserens nye klæder siger: ”han har jo ikke noget tøj på” og skaber en flugtlinje, en lille ballade, der får situationen og begæret efter klare mål der kan måles til at fremstå grotesk og irrationelt. Underviseren har gentagne gange sagt at mål og midler ikke skilles ad i pædagogisk arbejde og dermed peget på teknologiens begrænsning og opgavens umulighed. Alligevel underkastes og underkaster lederne sig opgaven og dermed også på den betydelige disciplinering øvelsen implicerer.

Når jeg ser på tværs af mit materiale ser jeg genkomne gange hvordan samtalerne gribes af sådanne affektive rytmer (Kofoed, 2013), som rejser rundt hos pædagogerne. Snart gribes de af iver og en forløsende stemning af, at nu er de ved at have fod på det. Snart sætter afmagt og håbløshed ind. Jeg ser det på kroppene, der først er lette og fremme i stolen, med arme der gestikulerer og stemmer der afbryder hinanden. Hvorefter de som berørt af et skifte i vindretningen, kollektivt synker sammen, kroppene bliver tunge, læner sig tilbage i stolen med armene over kors, hovedet rystes eller hviler tungt i hænderne, albuerne i bordet, sukken og stønnen. Indtil nogen siger noget ironisk, der peger på situationen og opgavens absurditet og forløser

stemningen igen. Man kan se det sådan at lederne faktisk besinder sig på målstyringen, gør sig umage og underlægger sig disciplinen, men det vil ikke rigtig lykkes for dem. De *kan* simpelthen ikke blive dygtige til det. En af årsagerne til det er, at det faktisk er ganske uigennemskueligt hvordan et godt mål og en god indikator ser ud.

Hvornår er en effekt en effekt?

I relation til arbejdet med at få styr på teknikken opstår ikke bare det problem, at midler vanskeligt kan adskilles fra metoden eller at det aldrig bliver klart hvornår et mål er et "reelt mål". En forudsætning for den målstyrede didaktiske model er at man får opstillet mål og indikatorer som er iagttagelige på kort sigt, men også dette giver vanskeligheder, fordi det i relation til småbørnspædagogik er vanskeligt at afgøre, hvornår et mål er nået. Problematikken dukker eksempelvis op i en samtale på evalueringskurset, hvor lederne har diskuteret tegn på målopfyldelse i relation til målet: barnet er robust. Hvordan og hvornår kan man se det? diskuterer de og evalueringseksperter kommer dem beredvilligt til hjælp:

Underviseren skriver ROYE på flipoveren. *Jeg tænker at det der måske kan hjælpe her, det er at skelne mellem – her ved E som står for evaluering. Jeg tænker man kan skelne mellem "resultat" (skriver) og "virkning" (skriver), hvor virkningen er forskudt af tid. Så det kan være virkningen det er at de bruger kroppen og bliver robuste. Resultatet, det kan være at de .. at de hvad?*

En siger: *At de er aktive?*

Underviseren: *Ja det kan godt være. Men hvad er det de skal med det? Med at være aktive? Hvad kan de med det? Hvorfor bliver de bedre at det? Til hvad?*

Lone griner: *Jo fordi så får de færdigheder til at læse.. (griner)*

Trine: *Ja til at klare sig! (Griner)*

Jette: *Så de kan få en ungdomsuddannelse (griner videre).*

(Feltdagbog Vest, december 2013)

Underviseren forsøger at introducere lederne til en teknisk løsning på problemet: hvornår er en effekt en effekt? De kan, siger hun, simpelthen skelne mellem "resultat" og "virkning" i evalueringen, hvor "resultatet"

angiveligt kan ses på kort sigt. Denne noget abstrakte skelnen ser imidlertid ud til at give problemer for underviseren selv. Da hun spørger efter resultater, altså indikatorer på målopfyldelse som kan ses på kort sigt, spørger hun faktisk ikke til tegn og noget iagttageligt, men til formålene og det vil sige nogle værdimæssige tilkendegivelser. Lone svarer grinende og med en vis ironi, at målet er at børnene skal have færdigheder til at læse, en ironi de andre fanger og forbinder sig til. Jeg læser ironien og de affekter den afføder som endnu en destabiliserende ballade som fremkalder og udstiller målstyringsbegæret, og skaber fællesskab, der gør det muligt at spille forbedringsspillet men samtidig afbøje den normative påføring kvalitetsmaskineriet implicerer. Kvalitetsmaskineriet og målstyringens læk og sprækker udstilles og kan legitimt holdes i strakt arm.

Ballade og uklarhed til trods skaber målstyringen imidlertid nogle specifikke betingelser og rammesætninger for hvordan pædagogik kan beskrives, tænkes og udvikles. Når lederne påtager sig at beskrive og udvikle deres praksis ud fra den målstyrede didaktiske model, så accepterer de også indirekte at indordne sig et abstraheret symbolsprog, hvor den symbolske bemestring kræver at den småbørnspædagogiske pærevælling og deres faglighed i relation til denne, reduceres til noget der lader sig tilpasse dette redskabs orden og kategorier: klare mål, og iagttagelige tegn og indikatorer.

Pædagogiske spørgsmål udgrænses

Når den målstyrede didaktiske model bliver model for det pædagogiske arbejde og for hvordan pædagogik og pædagog kan kultiveres, får det således betydning. Konkret kan jeg se i mit materiale, at arbejdet med at lave læreplanen optager det pædagogisk-faglige rum for udvekslinger, samtale, undersøgelse på ledelsesmøder, metamøder og mange personalemøder på måder hvor kritisk-undersøgende og værdimæssige diskussioner om pædagogik er umådeligt begrænsede. Ledere og pædagogs samtaler om mål i feltnoterne ovenfor er ikke *pædagogiske* diskussioner om hvorvidt målene er gode og peger på noget man ud fra pædagogiske vurderinger og normer kan forstå som det *ønskværdige* og *rigtige*. De går på om målet lever op til den målstyrede didaktiske model, altså om det er *opstillet rigtigt i relation til evalueringsteknikken*. Når Kirsten i diskussionen på kurset indledende spørger

"Kan man skrive det? Er det specifikt?" så henviser hun netop ikke til moralske, værdimæssige eller pædagogiske spørgsmål, men til tekniske spørgsmål. I sekvensen om natur-målet er der en åbning for at drøfte og udvikle pædagogikken, idet én af lederne påbegynder nogle overvejelser om hvad der i grunden er den gode og ønskværdige måde for barnet at være i naturen og på hvilke måder naturen kan være et rum for udvikling og oplevelse for barnet. Hvorvidt det er i orden at man hiver vingerne af sommerfugle og hakker regnorme over, ja det kommer an på hvad det er for forestillinger man har om barnet, om naturen og om relationen mellem dem. Det kommer an på hvilke vurderinger og værdier man lægger til grund for sine bestræbelser på at byde børnene velkommen til verden, som Biesta ville sige (Biesta, 2009b, p. 1). Og det kommer an på hvad det er for subjektiviteter, vi ønsker at forme med småbørnspædagogikken. Skal de undersøge og udforske verden? Lære om den? Bruge den? Bemægtige sig den? Og hvad vil det sige at respektere naturen? Sådanne - og jeg vil indskyde: væsentlige pædagogiske og etiske - diskussioner om hvad der er det *rigtige* at gøre, afgrænses imidlertid, fordi målet skal plugges ind i den målstyrede didaktiske model, og dermed primært være *rigtigt*. Det skal leve op til den teknik, målene skal fungere i forhold til. Når en af lederne siger "der skal være tre jo" og en anden "Jamen hvordan vil du skrive det som et delmål?" så henviser hun netop ikke til moralske, værdimæssige eller pædagogiske spørgsmål, men til hvordan det lever op til evalueringsteknologien.

Konflikter, personlige og faglige udgrænsninger

Det kræver kompromiser at lave kvalitetsrapporter og en pædagogisk læreplan der lever op til den målstyrede didaktiske model. Når lederne indgår disse kompromiser afgrænses grundlæggende pædagogiske diskussioner. Samtidig foretager lederne – uden at ville de – nogle specifikke afgrænsninger af pædagog og af hvad pædagogisk indhold og formålet med det kan være (P. Ø. Andersen et al., 2008, p. 105). Derfor er de måder målopstillingen synliggør og usynliggør småbørnspædagogik også et område for forhandling og konflikt (Bowker & Star, 2000, p. 233). Ikke alle de pædagogiske ledere er indstillede på at spille forbedringsspillet og acceptere at en central del af fagligheden udgrænses fra faglig. Pædagog og subjektivitet er på spil og kompromiserne og konflikterne har derfor også store personlige omkostninger.

Problematikken illustreres i et feltdagbogsudsnit fra et ledelsesmøde i foråret 2013, hvor LUP'en i Vest er tæt på at være færdig, men skal drøftes en sidste gang. Her udspiller følgende begivenhed sig:

Bente: *Jeg har en kommentar til s. 5; der står vi vil skabe børn med livsgnist. **Jeg synes ikke der skal stå skabe.***

Kirsten sukker: ***Det var vi blevet enige om!***

Trine: *Hvad skal der så stå i stedet?*

Bente: *Være medudviklere måske....**Det er ordet skabe, er det os der skaber dem?***

Kirsten: *Jamen det var fordi der ikke skulle stå udvikle.*

Bente: *Hvorfor ikke?*

Kirsten: *Fordi det lyder som om det er noget vi gør uden at de kunne noget, eller uden at de voksne behøver være der.*

Jette: *Jeg kan godt følge... det er sådan lidt: Vi former dem i vores billede*

Bente: *Hvis vi skriver udvikle i stedet for at skabe, så sender vi et godt signal om at vi er i gang med noget og at vi faktisk gør en forskel*

Trine: *Hvad med at vi skaber rum for at børnene udvikler...*

Birgitte: *Vi giver børn mulighed for at udvikle... yes!*

Trine: *Eller opnå...*

Kirsten sukker: ***Vi har diskuteret det her mange gange vi skal ikke til at tage fat på det her igen!***

Bente: *Jeg synes bare skabe sender nogle meget meget mærkelige signaler, men vi skal passe på at vi ikke udvander det, at det bliver på den ene side eller...*

Trine: *Tør vi ikke stå ved udvikle? Det er jo ikke det samme som at de ikke har det i forvejen.*

Lone: *Hvad vil vi så med de børn, der ikke udvikler det?*

Kirsten: ***Alt det her flueknepperi må vi tage i gruppen så*** (Feltdagbog Vest, november 2013, mine fremhævninger)

Som jeg ser det reagerer Bente på en formulering, som ikke blot handler om ord, men faktisk om hvad det er for syn på pædagog, pædagogik og børnesyn, det er ønskværdigt at institutionerne skal arbejde med. Bente bider sig fast i begrebet ”skabe” og insisterer på at pædagoger ikke ”skaber” børn. Pædagogen kan ikke – i Bentes forståelse af pædagogik – ”skabe” børn med livsgnist. Hun er ikke i den forstand herre over hverken barnet eller pædagogikken og kan ikke kontrollere nogle af delene. Livsgnist kan ikke påføres, men må komme i et samspil, der understøtter at det kommer fra barnet selv. Jeg mener, hun peger på en central pædagogisk grundproblematik, der viser tilbage til det Kant engang formulerede som pædagogikkens problem (se kapitel 3)¹⁰⁸ og at hun forbinder sig til forestillinger om barnet som aktivt subjekt, som historisk har præget dansk og nordisk småbørnspædagogik.

Nogle af de andre pædagogiske ledere genkender og forbinder sig til problematikken, men den afvises aldeles af Kirsten, der ender med at beskrive indvendingen som ”flueknepperi” og altså afviser den pædagogiske diskussion Bente rejser. Når Kirsten låner sine molekyler til kvalitetsmaskineriet er hun optaget af at fodre maskineriet med en læreplan, der lever op til de tekniske krav inden næste deadline. Komplexiteten og de mange spændingsfelter kan ikke rummes i dette maskineri, faktisk er de irrelevante, og det bliver ikke lettere af at der er en tidsramme, der konkret afgrænser diskussionen. I kvalitetsmaskineriet er der hele tiden en deadline som skal overholdes og andre typer af opgaver der trænger sig på. Derfor går der også en hel del *produktions”mode”* i det. Tingene skal være færdige. Helst inden kl. 10 på torsdag. Og så bliver pædagogiske diskussioner og spørgsmål til ”flueknepperi”.

Afgrænsningerne af pædagogiske spørgsmål bliver, som vi har set ovenfor, anledning til konflikter og personlige frustrationer og nederlag. Bente søger vedvarende at plugge småbørnspædagogiske begær ind i den ledelsesmæssige bestræbelse, samtale og pædagogiske udvikling. Mens jeg følger ledelsesgruppen bliver hun sygemeldt og hun vælger efter en periode at

¹⁰⁸ Problemet er også tematiseret af Lars Løvlie, der skriver: *The paradox of education is that autonomy – the freedom of selfdetermination – both belongs to the child and has to be brought into being by the intervention of others* (Løvlie, 2007).

fratræde sin stilling. Det skal ikke forstås sådan at hendes sygemelding direkte kan forbindes til begivenheden og konflikten ovenfor, men det er omvendt ikke svært at forestille sig hvordan genkommende afvisninger af pædagogiske diskussioner og de småbørnspædagogiske begær hun forbinder sig til, kan føre til et betydeligt meningstab og en genkommende oplevelse af at hendes faglighed og subjektivitet underkendes. Også en anden leder sygemeldes i perioden, mens en anden vælger at trække sig som leder.

Men det kan vi jo ikke skrive! Om risikoen for banalisering

En central problematik, som også vedrører pædagog og subjektivitet, er at arbejdet med at opstille klare mål og målbare indikatorer rummer en risiko for banalisering. Problematikken optræder ganske eksemplarisk i følgende feltdagbogsnotat fra et fælles personalemøde, hvor en gruppe pædagoger har fået til opgave at opstille mål for sociale kompetencer:

Anne: *Men det har vi jo også nede i det med sociale kompetencer tænker jeg. At barnet kender eller kan navigere i det sociale fællesskab ...det handler jo også om at man har fat i sig selv og doserer sig selv på måder der ikke blokerer legen.*

Birte: *Ja at man udvikler sig til at blive social.*

Anne: ***Så målet er at barnet udvikler sig ... nej, men det kan vi jo ikke skrive!***

Jens: ***Nej***

Anne: ***Men det er jo det vi mener!***

Lise: *Hvad med at barnet har kompetencer og bruger dem i sin udvikling? Det er jo et tegn*

Birte: *Ja, men hvilke børn har ikke kompetencer? (Feltdagbog Vest, februar 2014, mine fremhævelser)*

I eksemplet ovenfor ser jeg endnu en bestræbelse på at finde ud af at mestre den tekniske øvelse det er at opstille og adskille mål og målbare tegn på målopfyldelsen. Pædagogerne har tilsyneladende en meget klar forestilling om det ønskværdige: nemlig at barnet kan navigere i det sociale fællesskab, men de har svært ved at opstille indikatorer på det som er meningsfulde. Anne kan godt beskrive hvad det er hun vurderer og ser efter, når hun skal vurdere om

barnet er på vej mod målet: ”At man har fat i sig selv og doserer sig selv på måder, der ikke blokerer legen” siger hun og det ser også ud til at de andre pædagoger kan forbinde sig til beskrivelsen af hvad målet er. Problemet opstår når der skal opstilles målbare indikatorer. For pædagogerne er det tilsyneladende meningsfuldt at forholde sig til og undersøge om ”barnet udvikler sig”. Det er ikke helt klart i samtalen hvorvidt ”barnet udvikler sig” forstås som et mål eller en indikator, og formentlig vil de forstå det som både og. Men som Anne siger og en anden pædagog bekræfter, så kan det ikke skrives. I mine efterfølgende samtaler med lederne, hvor jeg bl.a. taler med dem om denne sekvens, finder jeg ud af, at der er i hvert fald to grunde til at ”men det kan vi jo ikke skrive” som er delvist sammenhængende. Udsagnet fortæller for det første noget om at kvalitetsrapporteringen og den målstyrede pædagogiske læreplan er en særlig genre, der rummer nogle specifikke etableringer og sedimenteringer af hvad der kan genkendes som mål. ”Barnet udvikler sig” kan ikke fungere som hverken mål eller indikator, fordi det er for uspecifikt, men også fordi det betegner en proces og ikke et resultat eller en effekt. Men ”barnet udvikler sig” kan heller ikke skrives, fordi det rummer en risiko for at det pædagogiske arbejde banaliseres. En af de pædagogiske ledere gjorde mig opmærksom på problematikken i en samtale om sekvensen, hvor hun sagde:

Jamen der ER jo det vi kigger efter! Vi kigger efter om børnene udvikler sig, men når man skriver det ned, så bliver det bare så ... altså det er bare .. det virker ikke fagligt. Det virker bare sådan lidt .. plat. Altså børn udvikler sig jo uanset om der er pædagoger omkring dem eller ej (Feltdagbog Vest, januar 2014).

At ”barnet udvikler sig” ikke kan skrives, kan med den pædagogiske leders forklaring forstås som udtryk for, at de ikke blot er i gang med en teknisk svær øvelse. De er også i gang med en svær øvelse, fordi den etablerer en spænding i bestræbelserne på at abstrahere væk fra det konkrete samspil med konkrete børn og gøre det småbørnspædagogiske arbejde synligt for kvalitetsblikket. Centralt for den målstyrede didaktiske model, for kvalitets- og kompetenceovervågningen er at komplekse sociale processer og begivenheder formuleres i simple figurer eller kategorier til bedømmelse (Ball, 2003, p. 217). En stor del af arbejdet er relations- og omsorgsarbejde, som muligvis kan opdeles, differentieres og benævnes i opdelte bidder, mål, indikatorer og ydelser. Men en sådan benævning rummer den risiko at den

småbørnspædagogiske praksis kommer til at fremstå banaliseret, for åbenlys og for vag. Når pædagogen siger at det virker plat at skrive at barnet udvikler sig, så er det hendes måde at sige, at opsplitningen og navngivning kan blive for selvindlysende og mondan, sådan at det både støder pædagogernes selvforståelse, men også risikerer at kompromittere den faglige legitimitet.

Indikatorerne centraliseres og standardiseres

I mit materiale kan jeg se at lederne mobiliseres og forpligter sig på den målstyrede didaktiske model efterhånden som arbejdet med kvalitetsrapporteringen for 2012-13 trænger sig på i det tidlige forår 2014 og regnskabsets time bogstaveligt talt nærmer sig.

I dette arbejde bevæger de sig mellem på den ene side at ønske at lave om på den pædagogiske kultur, forbedre, slå ned og stramme op på den ene side. Og på den anden side at inddrage medarbejderne i arbejdet med at udvikle den pædagogiske læreplan, sådan at pædagogerne får ejerskab til den og den ikke bliver et dokument i skuffen. I første omgang involveres pædagogerne i at beskrive hvordan der arbejdes med læring til brug for den beskrivelse af Vests læringsforståelse, som skal indlede og fungere som grundlag for læreplanen. Senere inddrages medarbejderne i at beskrive inklusion, og endelig efter evalueringskurset i at formulere indikatorer og mål indenfor de forskellige læreplanstemaer. Uanset inddragelserne, så er der imidlertid en klar rammesætning omkring arbejdet: Der skal laves én pædagogisk læreplan med et begrænset antal mål og indikatorer. Den elektroniske skabelon for kvalitetsrapporteringerne giver som tidligere beskrevet mulighed for at man opstiller 3 mål pr. læreplanstema og et begrænset antal indikatorer. Og fordi det er så vanskeligt at lave mål der kan måles finder ledelsesgruppen frem til at det mest fornuftige er at det er ledelsen selv, der formulerer mål og indikatorer med udgangspunkt i pædagogernes input:

Lone: *Men det må være noget med at vi formulerer de der indikatorer så. Vi skal jo også gøre det konkret for personalet at arbejde med og tydeligt for dem. At det er det her vi går efter og det her!*

Anni: *Måske skal VI sætte tegnene, så de sættes sammen med målene. Så spænder vi ikke ben for os selv og gør det uklart for personalet hvad det er de skal arbejde frem imod.*

Lone: *Ja for når vi kommer ned i tegn, så bliver de enormt forskellige..*

Trine: *Ja og **det kan altså give mudder og benspænd, hvis de ikke er sat.***

Jette: *Og det bliver meget mere konkret for personalet også.*

[...]

Lone: *Ja, **for det skal implementeres. Det skal saftsusme implementeres!***

Trine: *Og så laver vi tegn under, altså om at man kan sige fra og at man kender sine egne ressourcer*

Jette: *Så understøtter vi også kommunens politik*

Trine: *Ja, helt uden at vi vidste det! (der grines)*

(Feltdagbog Vest, januar 2014, mine fremhævninger).

Ovenstående uddrag fra feltdagbogen er vældig interessant fordi det peger på hvordan den målstyrede didaktiske model ikke blot rummer en særlig model for det småbørnspædagogiske arbejde, men også ”naturliggør” en centralisering og standardisering af den pædagogiske læreplan som også bliver fornuftig i ledernes orientering.

Paradoksalt nok resulterer alle bestræbelserne på at undslå sig Læringshjulet og den model for det pædagogiske materiale det indebærer, altså i en ledelsesmæssig orientering der kan siges at producere selvsamme model. Uanset at indikatorer og mål opstilles med udgangspunkt i forslag til mål og indikatorer fra pædagogerne, nedprioriteres den lokale, situationelle og specifikke viden og faglighed, pædagogerne har. Forskellighed, mangfoldighed, lokale værdier og traditioner, vurderinger og kvalitative beskrivelser afgrænses fra relevant. Pædagogerne forventes at arbejde ud fra på forhånd opstillede mål, defineret udenfor den konkrete kontekst og de konkrete børn, pædagogerne arbejder med, af nogle andre end dem selv. Og ledelsesgruppen kommer – som en af dem ironisk og kynisk bemærker – til at understøtte kommunens politik, selvom den begyndte sit arbejde med (og hele tiden bibeholder) en kritisk distance og vedvarende problematisering af Læringshjulet, kvalitetsmaskineriet og forestillingen om at småbørnspædagogikkens højeste formål og samfundsmæssige funktion er at

bidrage til opfyldelsen af 95 % målsætningen. En målsætning, der som jeg tidligere har vist, betyder at det småbørnspædagogiske område underlægges en dagsorden, hvor kompetenceudvikling og monitorering af denne er det primære formål.

Det er væsentligt, men også paradoksalt at denne centralisering og standardisering ikke sker fordi kvalitetsmaskineriet determinerer ledelsesrummet, men bliver resultat af en sammensat sammenhæng. Lederne animeres til at handle på pædagogikken og vidensbasere det pædagogiske arbejde på måder, hvor de på en og samme tid søger at udleve egne ledelsesmæssige begær, pædagogiske værdier og ambitioner og besinde sig på regnskabspligten og kvalitetsmaskineriet. Langsomt men sikkert animeres og forpligtes de på maskineriet gennem en sammensat sammenhæng af problematiseringer og styringsteknologier: kvalitetsrapporter, pædagogiske læreplaner, den målstyrede didaktiske model, evalueringskurset og SMTTEmodellen. Og ganske umærkeligt påtager sig målestokke og blikke som forbinder sig til eller i hvert fald mimer kvalitetsmaskineriets begær og vækstvision.

Egenkontrol og -underkendelse

Problematikken viser sig på et ledelsesmøde kort forud for kvalitetssamtalen i 2014. Kvalitetsrapporten er næsten færdig og Kirsten har været i gang med at udfylde skabelonen i de afsnit, der vedrører den pædagogiske læreplan. Til formålet har de pædagogiske ledere sendt de lokale evalueringer af den pædagogiske læreplan, Vest hidtil har arbejdet med, sådan at evalueringerne kan indarbejdes i kvalitetsrapporteringen. Men Kirsten er langt fra tilfreds.

Kirsten siger at vi nu skal til at se på evalueringen af læreplanerne for det skal skrives ind i kvalitetsrapporten. Hun takker for at lederne har sendt dem men sukker så dybt: ***Jeg er nødt til at sige at jeg er MEGET lidt imponeret, der er meget lidt forholden sig til de indsatser der er sat i gang synes jeg og det duer bare ikke!***

Trine: ***Jeg var ved at dø, da jeg så de her mål! Ujj det er ikke godt!***

Lone: ***Ja, der er ikke arbejdet bevidst målrettet med læreplanstænkningen. Det er simpelthen tydeligt.***

Jette: *Ja selvom det skulle være Dagtilbuddets pædagogiske DNA.*

Bente fortæller at hun også blev overrasket da hun læste det. Hun siger at hun syntes der var meget mere. . .

Kirsten: *Jeg sætter simpelthen de nye mål ind. De gamle de duer slet slet ikke. Det er simpelthen så vagt.*

[...]

Kirsten: *Ok så lad os tage et eksempel. Vi skriver: vi opfordrer til selvhjulpnenhed og det er jo godt og der er der er rigtig meget implicit viden i det her. Det ved jeg godt. **Men det kommer jo ud at ligge på vores hjemmeside og så bliver det simpelthen....** Altså selvhjulpnenhed, hvordan ser det så ud?* (Feltdagbog Vest, ultimo februar 2014, mine fremhævninger)

Kirsten og resten af ledelsesgruppen, som er ansvarlige for at kvalitetsrapporten (og dermed Vest) ”ser ordentlig ud” og for at læreplanen evalueres og opstilles i overensstemmelse med den målstyrede didaktiske model, Vest har forpligtet sig på at implementere i sin udviklingsmål, påtager sig ansvaret for at kontrollere de evalueringer, de pædagogiske ledere har indsendt. Evalueringerne dumper, men faktisk også det pædagogiske arbejde i Vest, fordi det ikke lever op til den målstyrede didaktiske model: målene er for vage, der er ingen systematiske refleksioner over indsatserne (underforstået: virker de/virker de ikke), der er ikke arbejdet målrettet med læreplanerne og resultaterne kan derfor ikke vises. I den efterfølgende samtale forsøger de pædagogiske ledere på forskellig vis at forklare og forsvare hvordan det kan gå til at evalueringerne ikke lever op til standarden. Men især Kirsten er tydeligt frustreret. Uanset at der er gode forklaringer og betingelser lever Vest ikke op til sine forpligtelser til at levere et ordentligt og forbedret ”regnskab”. Måske vil områdelederen, som jo kender til Vest, acceptere evalueringen, men læreplanen og evalueringen af den kommer til at ligge på hjemmesiden, og risikoen for at det i kvalitetsrapporten ikke ”ser ordentligt ud” er nærliggende.

Stemningen er dårlig og nedtrykt, og Kirsten fortæller hvordan hun alvorligt er kommet i tvivl om sin egen formåen og dømmekraft. Hvis ikke der er bedre resultater om et år kan hendes og områdelederens dømmekraft drages i tvivl.

Det skal ikke være nogen hemmelighed at her når de her tal kom og jeg har siddet med den her, så Hold kæft mand har jeg egentlig lykkedes. Det kan vi først se om 2 år. Jeg er slet ikke i tvivl om at børnene har det meget meget bedre og det er et helt andet pædagogisk tilbud de får, men jeg kan bare ikke dokumentere det. Det er simpelthen ...for jeg er slet ikke i tvivl om at vi er rigtig rigtig godt på vej

Denne ”effekt” af performativitet er tidligere dokumenteret af Stephen Ball, der har peget på hvordan styringsteknologier, der overvåger institutioner og individers performativitet problematiserer, bearbejder og handler på enkeltindividers kapaciteter, handlinger, status og pligtfølelser (Ball, 2003, p. 220). Når institutioner eller individer får vanskeligheder med at leve op til regnskabspligten, tager den enkelte ansvaret på sig. Som Ball og også Rasmus Willig påpeger, så producerer denne selv-ansvarliggørelse af individer en situation, hvor regnskabspligten, dens teknologier, normer og konsekvenser ikke problematiseres eller diskuteres i en større offentlighed (Ball, 2003; Willig, 2009). I stedet er det den enkeltes kapaciteter, handlinger, status og pligt der problematiseres og bearbejdes. Fordi lederne selv har medvirket til at opstille de målestokke, de skal vurderes på i den pædagogiske læreplan, opleves ansvaret for manglende målopfyldelse som deres eget. Uanset at opgaven i udgangspunktet var så godt som umulig. Samtidig sættes de pædagogiske standarder og begær som de pædagogiske ledere identificerer sig med og drives af under pres. Det indebærer som vi kan se i eksemplet ovenfor betydelige omkostninger for den enkelte. Individer og institutionerne står tilbage med spørgsmålet: hvordan ved vi – og I – at vi er gode nok, selvom indikatorerne og præstationerne ikke viser det? Der installeres hvad Ball kalder en ontologisk usikkerhed: en usikkerhed på om man gør nok, om man gør det rigtigt, så godt som andre, så meget som andre, og der bliver en konstant søgen efter at gøre det bedre (Ball, 2003, p. 220; Willig, 2009, pp. 28–29) mens det samtidig ikke er klart hvad det er, der forlanges. Pædagoger og ledere gengiver ofte i mine samtaler en oplevelse af at man som subjekt eller institution underlægges vurderinger og bedømmelser, som hele tiden forandrer sig og gennemlyser praksis på nye måder, efter nye kriterier. Og som man aldrig kan leve op til. Det lykkes ikke pædagoger og ledere i Vest at opstille mål der kan måles eller helt at afkode hvordan sådan nogen ser ud. Til gengæld møder de i forbindelse med kvalitetshjulet og kvalitetsmaskineriet vedvarende nye krav, forventninger og indikatorer man skal stå til regnskab for og som man ikke helt kan vide hvordan og hvor meget tæller. I 2011 blev BMI plugget ind i maskineriet som indikator på Sundhed og Trivsel. I

forbindelse med kvalitetsrapporten for 2013 og 14 optræder eksempelvis en grøn certificering som ny indikator på kvalitet.

Opsamling

Vest får ved kvalitetssamtalen et udviklingspunkt, som drejer sig om at indarbejde en målstyret didaktisk model for det pædagogiske arbejde i den pædagogiske læreplan, og det er en opgave, som får betydning for den ledelsesmæssige opmærksomhed og for det pædagogiske udviklingsarbejde der igangsættes i løbet af de to år, som går frem til at institutionen skal stå til regnskab igen ved næste kvalitetssamtale.

En del af arbejdet med læreplanen former sig i en bestræbelse på - til forskel fra Læringshjulet og den molære sedimentering af de småbørnspædagogiske institutioner som lærings- og kompetenceudviklingsinstitutioner – at plugge sig ind i småbørnspædagogiske begær, viden og traditioner, og med det låne sine molekyler til mere nuancerede og sofistikerede forståelser af småbørnspædagogikken. Således holdes den målstyrede didaktiske model, som ledelsen er forpligtet på i en rum tid ud i strakt arm, i en bestræbelse på at afbøje Læringshjulets ideologiske påføring, og udvikle egne faglige standarder og vurderingskriterier. Udviklingen af den pædagogiske læreplan forbindes til det dagtilbudsgørelsesprojekt, ledelsen er i gang med og til arbejdet med at kvalificere pædagogikken i retning af idealer om inklusion. Og med det til egne ledelsesmæssige ambitioner om at forbedre pædagogikken og handle på pædagogernes faglighed og indstillinger, sådan at pædagogikken bliver ambitiøs: skaber det gode børneliv og et optimalt læringsmiljø i overensstemmelse med de tilgængelige ressourcer. Ledelsen forbinder sig altså på en og samme tid til småbørnspædagogiske begær, til læringsmaskiner og til en økonomisk maskine i bestræbelserne på at gennemsatte en ledelsesmæssig forandring af småbørnspædagogikken. Midlet der kan forløse den pædagogiske faglighed og refleksion, bliver netop en fælles pædagogisk læreplan med et fælles sprog og klare mål for arbejdet. Lederne påtager sig dermed en kulturkamp i og på tværs af institutionerne i Vest. Men paradoksalt nok går ledelsesteamet – i deres bestræbelser på at smyge sig forbi et Læringshjul som de opfatter som instrumentelt, objektiverende og ikke-pædagogisk – i retning af instrumentelle,

objektiverende og tekniske diskussioner og prioriteringer. De tager ansvar for at forandre sig og disciplinere sig selv og de ansatte, men afgrænser omsorg og nære relationer i den ledelsesmæssige definition af pædagog. Når man skal forstå hvordan det går til at kvalitetsmaskineriet skyder sig ud i småbørnsinstitutionernes praksis, er det således væsentligt at have blik for de problematiseringer, normative opdelinger og sammenbindinger som gør styring mulig og operationel gennem en samtidighed af teknikker: kvalitetsrapporter, pædagogiske læreplaner, didaktiske modeller, evalueringsmodeller etc. Der er ikke tale om lineære kausale forbindelser, men snarere en række sammensatte sammenhænge, der betinger maskineriet og udbreder det. Kvalitetsmaskineriet er således konstitueret af både moralske figurer og orienterings- og fortolkningsrammer og konkrete teknologier. Det er både måder at tænke og fortolke på og teknologier, der intervenserer og spiller sammen i de ledelsesmæssige bestræbelser på at forandre den pædagogiske kultur.

Efterhånden som regnskabets time for den pædagogiske læreplan og en ny omgang kvalitetsrapportering nærmer sig, besinder ledelsen sig på den målstyrede didaktiske model – et begær der kanaliseres og tændes gennem et evalueringskursus. Arbejdet med at tilpasse læreplanens mål til den målstyrede didaktiske model volder imidlertid vanskeligheder som afkræver pædagoger og ledere betydelige ressourcer. Arbejdet med at opstille den pædagogiske læreplan bliver i høj grad en teknisk øvelse, der handler om at skrive tingene rigtigt i forhold til evalueringsteknologien. Pædagogiske diskussioner om hvad der er det rigtige at gøre – både i relation til det pædagogiske arbejde og i relationen til evalueringen af dette – afgrænses derimod fra fagligt. Den målstyrede didaktiske model fungerer således som et magtfuldt styringsredskab der virker ved at ekskludere ideer, sandheder og muligheder fra det ledelsesmæssige handlingsrum, men også fra de mødesammenhænge, hvor pædagogerne på tværs af de småbørnspædagogiske institutioner kan lære af hinanden, udveksle og udvikle pædagogikken. Maskineriet medfører konflikter og spændinger i ledelsesgruppen, som resulterer i umyndiggørelse (Willig, 2009), i personlige nederlag og sammenbrud, fordi brydningerne og kulturkampen berører pædagog og dermed subjektivitet og faglig identitet. Konkret er der betydelig udskiftning i Vests ledelsesgruppe i den tid, jeg følger det.

Køleskabstrold

Viktor har mistet sine snegle og græder og jeg foreslår at vi finder nogle nye. Vi finder en spand og går ind i krattet. Der er det bedst mener Viktor. Her møder vi Karen og en gruppe børn, hun spørger med mørk stemme: "Hvem kommer der? Vi er på jagt efter køleskabstrolden. Vi tror den har gemt sig herinde, så vi er bevæbnede! Pas bare på!" Jeg siger at det lyder spændende og spørger Simon som ser helt opslugt ud, hvor den er. "Derhenne!" siger Simon og vi går efter ham. Viktor er snart helt med og har glemt alt om snegle. Nu er det køleskabstroldjagt, det gælder. Karen fortæller mig at køleskabstrolden plejer at spise leverpostejsmadder, og vi skal kigge godt efter for at finde ham. Børnene og Karen kalder: "Køleskabstrold?! Køøøøleskabstrold?!" Lille Mads er kommet til og kalder også – det er lidt russisk, men det er tydeligt at han er med. Jeg smiler til Karen, lader hende forstå at han bare er med, hun smiler og kigger på ham: "Ja Mads, vi leder efter køleskabstrolden: Køøøøleskabstrold!" kalder hun. Frederik, Bjørk og Sara går forbi imens. I farten fortæller vi dem hvad vi laver. "Snegle!" siger Frederik bestemt og så forvinder de ind i krattet.

Nu foreslår Sigurd at vi går videre. "Vi skal den vej!" siger han og peger. "Så må vi den vej!" siger Karen. På vej ned ad en bakke falder Kristian og måske falder Lasse også. I hvert fald græder de begge to over mistede sneglehuse, Karen siger "Åååh nej, det er træls" og "vi har brug for hjælp nu, vi må hjælpe hinanden med at finde dem."

Kapitel 11. Skal der for helvede stå læring? Kvalitetsmaskineriet på arbejde i Dagtilbud Øst.

I dette kapitel fokuserer jeg på arbejdet med at kvalitetsrapportere og dokumentere effekter og resultater af det pædagogiske arbejde i Dagtilbud Øst. Som man vil se i kapitlet er der store paralleller til Vest. Også Øst er et relativt nyetableret dagtilbud, der er etableret på baggrund af en fusion mellem 2 tidligere dagtilbud og 7 såkaldte ”afdelinger”. Her 6 tidligere daginstitutioner¹⁰⁹ og den lokale dagpleje. De sammenbragte institutioner er ganske forskellige, både hvad angår rekrutteringsgrundlag (børne- og forældregruppernes sociale baggrund), de pædagogiske lederes anciennitet, de enkelte institutioners fysiske omgivelser og muligheder og pædagogik. Nogle institutioner har arbejdet med fuld aldersintegration, andre med aldersopdeling, og en enkelt definerer sig som en idrætsinstitution. Som i Vest er dagtilbudslederen ansat til at skabe ét dagtilbud og én ledelsesgruppe som skal ”til at finde sine ben og arbejde sammen”, som hun siger (interview 1, Annie Øst).

At Øst er en ny konstruktion, der skal gøre sig til dagtilbud, får som jeg skal vise i kapitlet, betydning for hvordan der arbejdes med de udviklingsmål som opstilles ved kvalitetssamtalen i 2012. Når det strategiske kvalitetsarbejde skal tilrettelægges, knyttes det i høj grad til dagtilbudsgørelsen og arbejdet med at lave én pædagogisk læreplan, én ledelsesgruppe og én personalegruppe. Men i de måder kvalitetsmaskineriet aktualiseres i Øst, får det også betydning at Annie har 1) besluttet at Læringshjulet skal benyttes i hele dagtilbuddet som én af de teknologier, der skal indfri arbejdet med at vidensbasere det

¹⁰⁹ Jeg kalder afdelingerne for institutioner, for at betone at jeg tænker om dem som enheder der organiserer og samler liv for børn og voksne lokalt og konkret. Også afdelingsbegrebet betragter jeg som led i en strategisk sproglig omdefinering og produktion af daginstitutionen, der indskrives den i en organisationsdiskurs og en dagtilbudsgørelse.

pædagogiske arbejde og dokumentere effekter og resultater. Og 2): igangsat et større projekt, det såkaldte videoprojekt, hvor to organisationspsykologer er hyret til at rammesætte et arbejde med at udvikle kvalitet med udgangspunkt i pædagogens viden om dét der virker. Således plugget ind i både Læringshjulet; i kvalitetsmaskineriets ordreord og molære koder: ”viden om dét der virker”, ”viden” og ”vidensbaserings”, ”kvalitet” og ”kvalitetsudvikling”; og i en psykologisk konsulentvirksomheds ekspertise, får Øst et vist råderum i relation til kvalitetsarbejdet. Ved kvalitetssamtalen forpligtes Øst ganske vist på at udvikle en fælles pædagogisk læreplan med en fælles pædagogik. Men til forskel fra Vest pålægges Øst ikke at finde måder at dokumentere progression; at arbejde med at lave klare mål, der kan måles; eller indarbejde målstyring i relation til evaluering af læreplansarbejdet.

I videoprojektet filmer pædagoger og ledere deres praksis med henblik på at skabe viden om det der virker. Det betyder at arbejdet med at udpege, vide og styre de dele af småbørnspædagogikken, som kan siges at være kvalitet, helt konkret forbindes til det småbørnspædagogiske arbejde, til det mylder og liv, som aktualiseres på mangfoldige måder. Det betyder også at pædagogerne i høj grad har mulighed for at arbejde med kvalitet influeret af de begær, definitioner og standarder, de kan forbinde sig med. Hvor jeg ofte i mit feltarbejde har oplevet at pædagoger og ledere er forbløffende tavse, overhøres eller ligefrem umyndiggøres i relation til kvalitetsmaskineriet (Willig, 2009), at pædagog og pærevælling er voldsomt fikseret, distanceret og abstraheret, oplevede jeg i relation til videoprojektet i Øst en helt konkret nærhed til småbørnspædagogiske begær, til materialer, kroppe og pædagogik.

At projektet gennem pædagogens film har en umiddelbar nærhed til pærevællingen betyder imidlertid ikke at videoprojektet foregår udenfor kvalitetsmaskineriets territorialiserende bevægelser og molære kodninger. Videoprojektet bliver netop midlet til at indfri og kvalificere arbejdet med udviklingsmålene og altså muliggøre kvalitetsudvikling, forbedring og optimering af småbørnspædagogikken. Men det skal også indfri andre begær og forhåbninger. Derfor gennemkrydses kvalitetsarbejdet og videoprojektet af mikropolitiske spændinger, brydninger og ambivalenser.

Jeg følger også i dette kapitel en vis kronologi, men søger især at formidle med udgangspunkt i de spændinger og mikropolitiske brydninger som

gennemkrydser videoprojektet. Som i forrige kapitel bruger jeg udvalgte feltnoter og interviewbidder i formidlingen af kapitlets analytiske pointer. Jeg begynder med at illustrere hvad videoprojektet går ud på, og hvordan pædagoger og ledere forbinder sig til det og skaber mening med det. Dernæst undersøger jeg baggrunden for projektet, de begær og problematiseringer, det skal fungere som svar på, nemlig det dagtilbudsgørelsesarbejde, Annie er ansat til at varetage. Dagtilbudsgørelsen indebærer en omdefinering af pædagog og småbørnspædagogik og en rettedhed mod ”det bedste for dagtilbuddet” som omdrejningspunkt for pædagog, ledelse og kvalitetsarbejde. Dagtilbudsgørelsesbegæret trækker dermed videoprojektet i en retning som bryder med de begær og erfaringer, der ellers driver de pædagogiske ledere. Det bliver tydeligt på et ledelsesinternat, hvor ledelsesgruppen er samlet om at finde måder at videreføre projektet og med det finde retning i kvalitetsarbejde og dagtilbuddet. Analysens anden del fokuserer på de mikropolitiske processer, hvor dagtilbuddets kvalitetsarbejde forhandles, bøjes og strækkes i spændingsfeltet mellem forskellige kræfter og begærsmaskiner. Resultatet er et kompromis, som på paradoksalt vis bidrager til på én og samme tid at afbøje småbørnspædagogiske begær og kanalisere dem. I kapitlets sidste del undersøger jeg hvordan videoprojektet aktualiseres, og på den ene side forudsætter at pædagoger og ledere er kompetente og eksperter på egen praksis, på den anden side skaber en governmentalisering af pædagoger og lederes læring. Gennem projektet subjektiveres pædagoger og ledere som nogle, der formår at tilpasse sig selv og den småbørnspædagogiske opgave til ressourcer og politisk definerede målsætninger, mens der skabes uopmærksomhed på pædagogiske, normative og værdibaserede diskussioner om grundlaget for pædagogikken.

Videoprojektet i Øst

Jeg møder videoprojektet, pædagogerne og deres film første gang i efteråret 2012, hvor nogle af pædagogerne er taget væk fra institutionerne for at arbejde med deres optagelser henover et par dage, de såkaldte videodage. Videoprojektet baserer sig på en ganske specifik arbejdsform eller metode. Først skal pædagoger og ledere udarbejde arbejdshypoteser om hvad de gør i deres praksis som virker. Dernæst skal de filme deres arbejde med arbejdshypotesen i egen praksis, hvorefter filmene vises og undersøges med

udgangspunkt i en meget stramt orkestreret samtaleform, med nøje koreograferede tale- og lyttepositioner¹¹⁰. Pædagogerne er inddelt i grupper på 5-7 personer med hver 2 pædagogiske ledere, sat sammen på tværs af Østs institutioner. De to psykologer orkestrerer og styrer form og spørgsmålstyper, men deltagerne får også hjælp af en stak samtalepapirer, som skitserer og instruerer hvilke spørgsmål, der skal stilles hvornår. I det følgende kommer et relativt langt uddrag af min feltdagbog, som illustrerer hvordan undersøgelserne af dét, der virker foregår:

Lise, som skal vise sin film, sidder overfor en anden pædagog, som skal interviewe. De to sidder som på en scene med siden til resten af gruppen, som sidder i en halvcirkel omkring. Lise fortæller at hun har filmet en morgenstund, og et forsøg hun laver på at skabe noget ro om morgenen. De børn der kommer tidligt, skal have noget støtte og ro til at finde ind i dagen og institutionen, når børn og pædagoger går ud på stuerne. Hun forklarer at de i institutionen plejer at åbne i fællesrummet og der er nogle børn, der altid kommer tidligt. Og særligt 3 af dem er ret urolige og har ligesom svært ved at finde ind i dagen. Hun har nu eksperimenteret med at åbne en stue og gå derind og prøve at invitere til nogle aktiviteter omkring et bord, for at give dem ro og et rum, de bedre kan være i. Intervieweren læser nu op af et instruktionsark, som guider samtalen og metoden. Hun beder Lise fortælle hvad der er vigtigt for hende i det pædagogiske arbejde og hvorfor netop denne arbejdshypotese er valgt. *Jamen det er meget noget med **at være i børnenes øjenhøjde, at skabe nærvær, være lyttende, have det hyggeligt faktisk. De skal synes det er hyggeligt og rart at være i børnehave.*** Og jeg tænker at det er noget med at jeg er optaget af at fastholde det i hverdagen, **simpelthen at være der for de børn, i stedet for at køre heroppe hele tiden (gestikulerer) i femte gear og lave de STORE aktiviteter og fokusere på at nu skal de altså have lært det her. Så jeg er meget optaget af og er ved at opdage hvor vigtigt det er at bevare det her nære. Nærværet.** Det skal ikke være stort. Det er de små ting, der gør det. Men jeg synes jeg meget...jeg skal alt muligt og vi er jo ikke blevet flere. Så det er svært faktisk, at holde fast i. Men det er jo det vigtigste. **De der unger, det vigtigste er jo at de får et godt børnehaveliv.** Lises hypotese er: hvis jeg skaber et rum for en

¹¹⁰ Af hensyn til den samlede fremstilling går jeg ikke ind i en detaljeret analyse af de samtaleformer, som benyttes i projektet, selvom disse kunne være et studie værd i sig selv. Samtaleformen minder på mange måder om samtaleformen ”det reflekterende team” og trækker på teknikker og begær hentet i appreciative inquiry, systemisk og narrativ teori, og som er udbredte i megen organisationspsykologisk praksis. Der er tale om en samtaleform som anerkender fokuspersonens praksis og behov, som anerkender kompleksitet og sammensathed, men som paradoksalt nok rummer en magtfuld styring som frembringer subjekter ved at handle på affekter og emotioner (se eks. Bjerg & Staunæs, 2011 som problematiserer denne type viden-styring som psy-ledelse).

rolig start på dagen gennem en attraktiv aktivitet, så vil også de urolige børn finde ro til at tage imod dagen

Vi ser nu et filmklip, hvor Lise er omkring et bord. 3 børn sidder ved bordet og leger med modellervoks, et par piger leger bagved i en dukkekrog. Hun taler med børnene om hvad de laver, men finder også ting frem og hjælper de børn, som er omkring. En arm holder om et barn, så rækker den ud og trækker en stol ud sådan at et fjerde barn kan sidde ved siden af hende. Stemningen er rolig og hyggelig, børnene er optagede: modellervoks æltes, skæres og formes, tungen i mundvigen.

Filmklippet slutter og interviewereren stiller nu et par spørgsmål om hvad pædagogen lægger mærke til, bliver glad for eller kommer til at tænke på. Så gives ordet til pædagogerne i halvcirklen, som skal agere ”det anerkendende team”, der har til opgave at værdsætte pædagogens handlinger i klippet.

I den anerkendende runde siger én af pædagogerne: *Altså når man ser den her film, så tænker man bare: det her med at være pædagog, **det er virkelig noget med at have overblik over hvad der kan støtte børnene og være rolig og nærværende og tilstede. Det er bare så vigtigt! Det SKAL bare være på plads.** Så kan man altid bygge ovenpå, men det er bare det, der er kernen.* På skift anerkender pædagogerne Lises nærvær og ro og overblik. Børnene vil gerne være i nærheden af hende, her er godt at være, lyder det. En lægger mærke til de børn, der leger i køkkenet bagved. Hun er sikker på at de leger så godt, fordi de også mærker Lises nærvær. De behøver ikke være på mærkerne – hun er den faste klippe. En anden pædagog bemærker Lises hånd, der rækker ud efter skamlen og inviterer barnet uden ord.

Så ses en ny stump film. Pædagogerne i halvcirklen har nu til opgave at samtale som ”det kreative team”, der ser muligheder og potentialer i klippet. En bemærker at det der virkelig er potentialet, det er at have den her tid til at skabe et refleksionsrum. ***Tænk hvis vi havde mere af det.** Men metoden inspirerer også til at man kan arbejde med pædagogikken i det små: nej, nu vil jeg lige prøve at arbejde med det her og se det med kreative briller.*

Sidst men ikke mindst slutter ”det bevidnende team” med at fortælle ”hvad gør det ved mig at møde og se dig, der gør det du gør”. Det er ikke så let – i hvert fald er der meget, meget stille. Psykologen Åse bryder tavsheden og siger, at hun kommer sådan til at få øje på hvor vigtig nærvær er og at hun bliver inspireret til at tænke lidt over, hvordan hun kan bringe nærvær og ro ind i sit familieliv, hvor alle ellers farer rundt, men måske ikke rigtig ser hinanden (Feltdagbog Øst, videodage nov. 2012, mine fremhævelser).

Pærevællingen og småbørnspædagogiske begær i filmene

Lises film og samtalen omkring den i feltdagbogsudsnittet ovenfor, er ganske gennemgående for hvordan pædagogerne forbinder sig til videoprojektet. Deres (ofte ganske enslydende) arbejdshypoteser, var stort set alle drevet af et begær efter at ordne og skære i pærevællingen på sådanne måder, at de kan bidrage til at skabe det gode liv i institutionen for børn og voksne. Som Lise er de gennemgående optagede af værdier og begær som ”nærvær”, ”at blive mødt i øjenhøjde”, ”at have det hyggeligt”, ”at have det sjovt”, ”at blive selvhjulpen”, ”omsorg”, ”at føle sig tryk”, ”at blive set og hørt” og ”at få nogle gode oplevelser”. Flere af pædagogerne nævner i forbindelse med deres optagethed af at skabe nærvær og tryk, frustrationer over at sådanne småbørnspædagogiske værdier, begær og orienteringer er vanskelige at indfri og fastholde efter mange års massive besparelser og omlægninger. Men også fordi pædagogerne, som Lise siger ”skal mange ting”. Pædagogerne gengiver gennemgående en oplevelse af, at der er kommet mange opgaver til, som tager deres tid og optagethed fra nærvær og samvær med børnene. I mine samtaler og samvær med pædagogerne overhører jeg mange og genkommende fortællinger og oplevelser af, at dagliglivet ikke fungerer eller at det fungerer på trods, og i mit materiale er det tydeligt at sådanne erfaringer ikke gør begæret efter at skabe det gode børnehaveliv mindre udtalt. Arbejdshypoteserne er således ofte formuleret i relation til overgangssituationer og situationer, hvor pædagogerne oplever ikke helt at slå til og hvor begæret efter at skabe det gode børneliv - og man kunne tilføje voksenliv – ikke indfris på måder, der lever op til pædagogernes faglige standarder og begær. Arbejdshypoteserne kunne eksempelvis lyde: ”Hvis jeg sætter mig på gulvet på stuen i overgangssituationer, hvordan kan jeg så skabe ro og nærvær for børnene”. Eller: ”hvis jeg sætter mig på en taburet med hjul på i garderoben og kun har få børn i garderoben ad gangen, kan jeg så understøtte børnenes selvhjulpenhed og samtidig skabe en god oplevelse for dem?” Eller ”Hvis jeg sætter mig i sandkassen, så trækker det børn til sandkassen, som ellers aldrig leger der”.

Gennem videoprojektet blev der talt meget om ”det der virker”, men ikke i termer af effekter og resultater, klare mål og progression. Snarere synes ”det der virker” at knytte sig til det konkrete liv og mylder, til institutionernes rytmer, pædagogernes individuelle og kollektive virkemidler og

forholdemåder og altså til et småbørnspædagogisk begær efter at skabe sammenhæng og mening for børn og voksne. Jeg deltog i samtalerne med en gennemgående oplevelse af, at her var pædagoger, som blev respekteret, som var ganske klare omkring hvad de ville med deres virke i småbørnsinstitutionerne, og som her fik et rum til at definere småbørnspædagogisk kvalitet og det der virker med udgangspunkt i småbørnspædagogiske begær, faglige standarder og sprog. Men også en fornemmelse af at videoprojektet er en social teknologi, der koder og former og sedimenterer, hvordan der kan tales om, vides og styres småbørnspædagogik og pædagog. Jeg vender tilbage til hvordan i kapitlets sidste del.

Kvalitetsprojektet knyttes til dagtilbudsgørelse

Efter at have deltaget i videodagene, arrangerer jeg et interview med dagtilbudslederen Annie. Jeg vil gerne vide noget mere om projektet. Om hvorfor det i grunden er sat i gang, hvad det skal bære frem imod og hvordan Annie oplever det, der foregår. I det følgende skal jeg analytisk konstruere hvad det er, der problematiseres i og med projektet, altså hvad det er for problemer som projektet tænkes som løsning på.

I interviewet er det bemærkelsesværdigt at Annie begrundet projektet i forhold til det *strategiske projekt* hun er ansat til. Nemlig at skabe et nyt samlet dagtilbud, en enhed som er økonomisk bæredygtig og kan håndtere ressourcer mest effektivt. Annie fortæller at hun hurtigt efter sin ansættelse kunne konstatere at institutionerne i det nye Øst bød på for mange pladser til for få børn, og at personalet var bekymrede for hvordan det skulle gå. Annie besluttede derfor, som den ansvarlige leder for økonomi og personale at ”tilpasse” organisationen som hun siger. Hun lukkede en institution og fyrede to pædagoger. Imidlertid skabte selvsamme ”tilpasning” også problemer, som arbejder imod målet om at dagtilbuddet skal fungere som en enhed; eller som Annie siger nedenfor: én organisation med fælles sprog og syn på børn. Annie fortæller at ”der var behov for at lave noget, der samlede det her dagtilbud”. Problemet var, siger Annie, den *fortælling* som rejste rundt i institutionerne:

Annie: [...] og det at jeg så lancerer fyringer og lukning af afdelinger, booster den så endnu mere, hvor jeg har kunnet se, at vi er nødt til at lave et clean cut, vi er nødt til at skære benhårdt, for at vi så kan komme ud og lave en ny fortælling på den anden side. Men det er svært som medarbejdere og forældre at kunne se, at der kan komme noget godt ud af det her altså, at det er ikke bare kun ubehageligt. Og det havde jeg ikke en forventning om at der er nogen der kan se det, når man står i det. Især ikke, når det er ens egen institution, der er berørt. Og det var jeg klar over at jeg er nødt til at skabe en ny fortælling, når vi kommer ud på den anden side og **jeg er nødt til at skabe en fortælling, hvor folk åbner sig for hinanden og oplever den pædagogiske opgave som fælles**. (Interview 1, Annie, nov. 2012, mine fremhævninger)

Der var gennem nogle år skabt en fortælling om afvikling, fortæller Annie som begrundelse for ”tilpasningen”. Nu er det imidlertid tid til at der skabes en ny fortælling, hvor Øst forbindes med noget positivt, som kan skabe mening, lyst og vilje til at åbne sig for hinanden og en oplevelse af at opgaven er fælles. I Annies problematiseringer er fortolkningsrammen økonomisk og organisationsudviklende. Projektet knyttes til det *strategisk* og *kalkulerende* arbejde, der via en ny fortælling skal skabe én organisation og meningsfuldhed. Hun problematiserer ikke konkurrenceudsættelse og andre strukturelle og styringsmæssige vilkår for småbørnsinstitutionerne, eller et rystet, stækket eller såret personale. Men det er også bemærkelsesværdigt at Annie ikke har igangsat projektet på baggrund af et specifikt kendskab til, eller en konkret erfaring med at pædagogikken og de pædagogiske prioriteringer trænger til et løft.

En ledelsesmæssig omdefinering af den småbørnspædagogiske kerneopgave

En ny fortælling indebærer imidlertid at personalets indre, deres oplevelser og *indstillinger*, bearbejdes og styres, sådan at de begynder at opleve sig som del af samme organisation og samme pædagogiske opgave. I Annies fremstilling indebærer det også at personalet i det nye Øst skal forstå den pædagogiske opgave anderledes:

Annie: [...] *men det var jo måske et ønske om at vi får skåret lidt fra. At vi kan cut the crap*. Og kommer ind til kernen. Og så gør noget mere af det. Og så kan det godt være at jeg sætter lidt nogle forkerte veje engang imellem og jeg kommer til at fægte på ... metoderne eller på handlingerne og ikke det bagvedliggende, men jeg tror egentlig at **det som jeg prøver at søge, det er det der virker**. Lad os lave noget mere af det. Og så må vi tage taskene, for noget af det andet.

Line: Og hvad er så det, du kalder ”crap”? Hvad mon du mente med det?

Annie: Jeg tror... jeg kunne forestille mig at jeg har ment dengang **at crap er bl.a. alle de ting vi gør for at tilfredsstille nogle andre behov end det der virker. Og de behov, det kan både være personalets behov, fordi de synes det er hyggeligt eller sjovt at lave, det kan være behov i f.h.t. forældre, det kan være nogle behov man har i forhold til sig selv. Nogle ting man gør ... fra julefest til ture til Alle de ting vi gerne vil måle os selv på og som ... for det ser flot ud. Øhm. Øhm. Men som vi ikke ved om har en effekt.** Og så er der også i den pædagogiske verden sådan en ”det er synd for os” retorik. Det er synd for os, det er synd for børnene. Det er så synd. Det crap ville jeg også gerne have væk. Og så sige: godt, hvad gør vi så? Hvad gør vi så for de her børn, der har behov for en særlig indsats. Og det kan godt være der er nogle børn som øh øh som må afgive lidt. Ja, sådan er det også! og det er en konsekvens af at vokse op i vores samfund. **Og det kan godt være at Emil og Alberte så kommer på en tur mindre, fordi Achmed og Zacharias skal .. ja, sådan er det!**

Line: Ja?

Annie: det var egentlig også for at lave **en retorisk omfordeling**. Hvad er det vi sætter fokus på så? (Interview 1, Annie, nov. 2012, mine fremhævninger)

Jeg har medtaget ovenstående interviewudskrift fordi jeg mener det er yderst illustrativt for nogle af de begær som gennemkrydser og territorialiserer videoprojektet (og med det kvalitetsarbejdet). Annie taler om at der skal skabes en ”ny fortælling” og ”retorisk omfordeling” og det lyder umiddelbart ikke så gennemgribende. Imidlertid ser jeg, at begæret efter en ny fortælling problematiserer småbørnspædagogiske begær, traditioner og fornuft’er, hvorved en ganske radikal omdefinering af den småbørnspædagogiske opgave naturaliseres. Det gode at gøre er ”dét der virker” og har (dokumenteret) ”effekt”. Hun siger ikke noget om hvad ”dét der virker” skal virke i forhold til, eller hvad det vil sige at noget har effekt, men man aner den økonomiske begærsmaskine i arbejde og forbinde sig med hvadvirker-begærsmaskinen. Annie knytter småbørnspædagogik til et spørgsmål om at løse politisk fastsatte målsætninger, her at inkludere og yde en tidlig indsats, indenfor de udstukne økonomiske og politiske rammer. Der skal løses en opgave som allerede er defineret – hun refererer her til de politisk fastsatte målsætninger om at 95 % af en ungdomsårgang skal have en uddannelse – inden for en given økonomisk ramme. Det indebærer at fordele ressourcerne anderledes, lave indsatser der virker og forlade de aktiviteter, som ikke indfrir de politiske mål; symboliseret ved ”jul” og ”en tur mindre til Emil og Alberte”. Opgaven

og tiden er en anden. Det nye Øst plugges dermed ind i en effektiviseringslogik i kombination med en nytteetisk betragtning, hvor det gode at gøre er dét, der bedst betaler sig og giver størst mulig effekt (Hjort, 2010, pp. 16–17). Pædagogik omdefineres til et målrettet sætte-ind-arbejde – til effektive interventioner og kendskab til de rette teknikker, ikke til de faglige standarder og begær pædagogerne aktuelt orienterer sig efter og som lidt nedsættende kategoriseres som ”hyggeligt” eller ”sjovt at lave”. Således defineres pædagog i en forskelssætning til pædagoger og børns umiddelbare behov, begær, traditioner og faglige målestokke og standarder.

Som jeg ser det forbinder Annie sig til en variant af Viden-synsning-figures problematisering af pædagogernes indstillinger og faglighed i sin argumentation. Hun laver en omdefinering der grundlæggende anlægger et instrumentelt syn på småbørnspædagogik, hvorved værdimæssige, normative diskussioner og bekymringer omkring hvordan det gode børneliv indfries overflødiggøres. Jul og ture bliver overflødige aktiviteter, hvis ikke de har effekt i relation til politisk definerede målsætninger, eller sat på spidsen: hvis ikke de bidrager positivt til den samlede bundlinje. Værdibaserede bekymringer, diskussioner og uenigheder bliver til ”crap”. Dermed afgrænses småbørnspædagogiske begær og det jeg vil kalde en velfærdsstatslig diskurs, etik og forståelse af småbørnsinstitutionen som et alment samfundsmæssigt gode, der giver ”det bedste til alle” (Hjort, 2010) fra legitime orienteringspunkter i styringen af pædagogik, barn og pædagog. En ledelsesmæssig omdefinering, styring og forandring er ganske enkelt en nødvendighed. Videoprojektet, og med det kvalitetsudvikling i Øst, forbinder sig således til de sedimentære linjer og begær, jeg tidligere har kortlagt som konstituerende for kvalitetsmaskineriet. Men projektet plugges også direkte ind i Østs forpligtelser til at stå til regnskab, altså som et middel til at indfri de krav om bekendelse, gennemlysning og forbedring, som produceres i relation til Kvalitetshjulet og kvalitetsrapporteringerne og er medkonstituerende for kvalitetsmaskineriet:

Annie: *Og så kom vi tale om at vi ligeså godt kunne kombinere det med noget af det vi skal arbejde med. Vi SKAL arbejde med de pædagogiske læreplaner og vi skal arbejde med noget effekt og med at dokumentere arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Det skal vi arbejde med. Det er ... det er sådan. Det er lovgrundlaget. Og mit ønske det var at skabe noget, der rakte ind i dagtilbuddet, som fik folk til at arbejde sammen i stedet for at arbejde*

opdelt. Jeg skulle også have ledergruppen til at arbejde sammen igen. Hvor de jo ellers har slebet knive og sabler i forhold til hinanden. Så jeg var nødt til at få boostet ledelsesteamets oplevelse af at være en fælles ledelse, at være et team eller i hvert fald at komme tættere på at være et team så jeg ville noget i forhold til det pædagogiske og jeg ville noget i forhold til at arbejde sammen i dagtilbuddet og så noget i forhold til det med lederne. Det var egentlig det eneste jeg vidste på det tidspunkt. (Interview 1, Annie, nov. 2012, mine fremhævninger).

Som jeg læser interviewet med Annie, er hun optaget af at løse den relativt strategiske opgave det er, at skabe en konkurrencedygtig forretning eller organisation, som lever op til de politisk definerede mål. Hun skal skabe økonomisk bæredygtighed. Hun skal skabe en ledelse, der er fælles og står sammen og er loyale overfor fællesskabet og ikke ”sliber knive og sabler”. Og hun skal samle personalet om at indfri de politiske forventninger til Øst i form af en ny pædagogisk læreplan, og derfor også en pædagogik, som er fælles for hele Øst. Derudover skal institutionerne stå til regnskab og dokumentere ”noget effekt”.

Videoprojektet og kvalitetsarbejdet forbindes altså til nogle sammensatte og komplekse opgaver, der aktualiserer store pædagogiske og ledelsesmæssige spørgsmål, som ikke enkelt kan løses. På trods af at Øst nu formelt er et dagtilbud, er det ikke én gang for alle defineret hvad det vil sige; hvad den småbørnspædagogiske opgave og pædagog er og skal være. Det er derfor heller ikke fastlagt, hvad det er for et småbørnspædagogisk indhold, som kan siges at være kvalitet. Fordi videoprojektet skal være den sociale teknologi, der skabe dagtilbud, bliver det derfor også omdrejningspunkt for mikropolitiske brydninger, som drejer sig om hvad småbørnspædagogik, pædagog og også dagtilbud og dagtilbudsledelse er og skal være, og hvordan det bedst udvikles og kultiveres.

Et ledelsesinternat i spændinger

Disse brydninger træder klarest og mest illustrativt frem, da ledelsen i januar 2013 tager på internat, for at finde ud af, hvordan projektet skal videreføres. Det er aftalt at lederne selv skal overtage rammesætningen af projektet fra psykologerne efter internatet, men ikke hvordan. Der er taget 2 dage ud af

kalenderen til at opsamle på de hidtidige videodage og lægge en plan. På den første deltager de to psykologer, på den anden er ledelsesgruppen alene.

Dagene gjorde et stort indtryk på mig og jeg oplevede dem som præget af en dirrende stemning og høj intensitet. Stemningen var foruroligende. Jeg sad meget af tiden med en fornemmelse af at nogen eller noget kunne bryde sammen, og jeg noterede disse mavefornemmelser i min feltdagbog, selvom jeg ikke vidste, hvordan jeg skulle forstå dem. Jeg mærkede det i form af nogle samtaler og samvær med mange højspændte, intense og dirrende situationer, som satte sig i kroppe som røde kinder, pletter på halsen, uro og tårer i øjnene. I mine feltdagbøger træder disse situationer frem som vibrerende eller glødende (Maclure, 2013) passager, der peger på at her er noget på spil. Jeg forstår dem som tærskler, der er analytisk interessante fordi de kan tænkes som grænser mellem forskellige tilstande og muligheder der kan aktualiseres i relation til videoprojektet. Dét der foregår er altså mikropolitisk brydninger og spændinger, hvor forskellige begær og kræfter i territorialiserende, deterritorialiserende og reterritorialiserende bevægelser gennemtrænger og hiver og slider i kroppe, situationer og subjektiviteter. Situationerne illustrerer således hvad det er for spændinger, hvad det er for begær, viden-styringer og versioneringer af kvalitetsmaskineriet, videoprojektet etablerer og etableres i, men også hvordan det tænder begær der vidner om at det *kunne* versioneres og aktualiseres anderledes.

En første rammesætning

Internatet begynder med kaffe og boller og uformelle samtaler hen over bordet. De pædagogiske ledere som sidder omkring mig fortæller at arbejdet med videometoden har været dybt meningsfuld for både dem og pædagogerne. Pædagogerne har været glade at deltage i et projekt, som gør det muligt at fokusere på deres egen praksis, eller som én af dem siger: ”endelig et projekt hvor vi kan fokusere på dét, det hele i grunden handler om: nemlig hvordan man får skabt et godt børnehaveliv i det helt nære” (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013). Lederne fortæller, som en del pædagoger jeg har talt med, at de oplever at pædagoger de seneste år får pålagt flere og flere opgaver og kurser: ”nu skal du på dét og dét og nå nå, så gør jeg det! Men det giver ikke altid mening” (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013). Projektet her har pædagogerne ganske vist heller ikke valgt, men

de kan selv formulere, hvad de gerne vil undersøge og lære noget om, og de kan gøre det med udgangspunkt i deres egen praksis, fortæller lederne. Og dét giver mening og energi. Så lederne er spændte på hvordan de finder måder at arbejde videre med projektet.

Efter morgenmaden arrangerer psykologerne, at alle sidder i en kreds i den lille pejsestue på kursusstedet. Annie bliver nu bedt fortælle hvad hun som dagtilbudsleder tænker, at der skal komme ud af internatet. I min feltdagbog har jeg noteret, så tæt på hendes ordvalg som muligt:

Annie præsenterer hvad det er hun gerne vil med projektet og med dagene her. Hun taler om at vi sammen er på en rejse og at det også *er noget af en rejse vi har inviteret medarbejderne på. Og det er spændende at rejse for man ved ikke hvordan der ser ud, der hvor man kommer hen og om man vil føle sig godt tilpas og på den måde er det både fantastisk: man lærer noget om sig selv og dem man rejser med, rykker tættere på hinanden og på ens egne værdier og kunnen, man bliver nysgerrig på sig selv og hinanden når man møder kolleger i andre afdelinger, men det er jo også ... det kan også være ret så angstprovokerende og utrygt. [...]* Og så startede en proces i efteråret hvor medarbejderne oplevede et arbejdsfællesskab på tværs og hvor de begyndte at arbejde med de her arbejdshypoteser og med at kvalificere dem. Og det var – ja det var nok meget forskelligt hvordan medarbejderne oplevede det – men det generelle billede det var at det vil vi have mere af og det var fedt at møde hinanden og være nysgerrige på hinanden og det der med at dele sine refleksioner og sin nysgerrighed, det er godt og det har faktisk betydning. Og det har I været med til. Og det er nu det gælder. Det er nu vi som ledelse skal have bragt arbejdet frem og vi skal have knyttet det til en fælles læreplan for dagtilbuddet. Og det skal vi have fundet ud af hvordan vi gør. Så det er derfor vi er her. **Og jeg har en forventning, om at vi tager arbejdstøjet på og at vi hele tiden har det her ledelsesteamarbejdstøj på når vi er sammen og tager beslutninger om det her** (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013, mine fremhævnninger).

Jeg har taget Annies åbningstale med som grundlag for de følgende analyser, fordi den kommer til at fungere som et af mange elementer, der tilsammen konstituerer samtaler og beslutninger om kvalitetsprojektet. Som jeg ser det, er Annie ved at komponere eller versionere kvalitetsprojektet. Hun forbinder det til noget og ikke noget andet, og skaber dermed en rammesætning af hvad videoprojektet er og skal fremover, men også hvad det indebærer at være i dagtilbudsledelsen i Øst. Projektet fremstilles som en ”rejse”, der ganske vist kan være ”angstprovokerende”, men der knyttes flest positive begreber til den. Rejsen er ”noget man gør sammen”, den er ”spændende”,

medarbejderne er ”inviteret”, og den skaber positiv forandring. Den positive forandring er at der etableres et arbejdsfællesskab på tværs af institutionerne i Øst, at man i mødet med kolleger fra andre afdelinger får ”afklaret egne værdier”, at man bliver ”nysgerrig på sig selv og hinanden” og at pædagogerne kommer til at ”reflektere”. Ledelsen skal og kan give medarbejderne tryghed ved ”tage ledelsesteamarbejdstøjet på”. At have arbejdstøjet på indbefatter altså noget bestemt: nemlig at forbinde projektet og sin lederidentitet til dagtilbudsgørelsen og den pædagogiske læreplan, som skal udarbejdes i forbindelse hermed. Rejsen og forandringen kommer til at stå som ideal for pædagog og teamledelse. Som Annie fremstiller det, så er det kvaliteter som: nysgerrighed, at kende og reflektere over sine værdier, at være villig til at lade sig gennemlyse, at turde flytte sig, der forbindes med den dygtige pædagog og leders egenskaber og begær.

Psykologerne bekræfter efterfølgende Annies fortælling og viden, da de på baggrund af deres noter og observationer på dagene holder et oplæg om hvad det er, der har optaget pædagogerne i projektet: ”det her, det virker bare! og de vil bare have mere! De har nydt at være sammen på tværs” fortæller én af psykologerne. Hun fortæller at det er tydeligt at metoden giver mening fordi pædagogerne kan mærke at de bliver bevidste om hvad det er, de og deres kolleger gør, som virker. ”Man kan faktisk sige at de genopdager deres faglighed”, fortæller hun og fremhæver, at det netop er i mødet med kolleger, der ikke kender børnene, institutionen og pædagogen i filmene, at der skabes den forstyrrelse, der skal til for at pædagogerne flytter sig og kommer til at reflektere (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013).

Som jeg læser Annies indledende tale og psykologernes viden-om-pædagogerne drives de faktisk af begær, sandheder og problematiseringer som gennemkrydser kvalitetsmaskineriet: Pædagogerne beskrives nok som faglige og kompetente, men også som nogle der har en indforståethed i deres praksis og faglighed og som har brug for hjælp til at genopdage og forløse fagligheden. Pædagogisk praksis skal derfor gennemlyses og tilføres en analytisk afstand, sådan at pædagogerne selv kan få øje på den og genopdage den. Projektet forbinder således til læringsmaskinen, som forudsætter en pædagog der er villig til at lade sig gennemlyse og forstyrre, og har kapacitet til at lære, udvikle sig og reflektere. Den gode dagtilbudsledelse konstrueres som dem, der anerkender pædagogernes behov for læring og refleksion og

skaber muligheder for den fortsatte forstyrrelse, læring og faglighedsfremkaldelse. I denne måde at vide om pædagogerne, deres faglighed og behov, etableres og naturaliseres dagtilbuddet som den ramme og enhed, der skal fungere som orienteringspunkt for det videre arbejde med videoprojektet. Forløsnings af pædagog, af refleksion, læring og faglighed, indfris netop ved at pædagogerne arbejder på tværs af Østs ”afdelinger”. Imidlertid rummer Annies rammesætning, som jeg skal vise i det følgende, en uopmærksomhed eller måske endda underkendelse af det *lokale og daglige personale- og arbejdsfællesskab*, dét jeg med Ahrenkiel m.fl. kan kalde det pædagogiske ensemble (Ahrenkiel et al., 2012, pp. 156–157), som komponent i eller enhed for viden-styring og pædagogisk udvikling.

Hvem eller hvad skal kvalitetsprojektet tjene?

Netop spørgsmålet om hvem og hvad, der skal være omdrejningspunkt for projektet giver en del ballade på internatet. Balladen og den foruroligende stemning begynder da psykologerne organiserer dét de kalder en forventningsafstemning, hvor de pædagogiske ledere skal fortælle hvad *de* forventer af internatet og deres kolleger i teamledelsen. Forventningsrunden har karakter af en bekendelse, hvor lederne afkræves loyalitet og troskab mod teamledelsen og den version af dagtilbud og videoprojekt, Annie og psykologerne har rammesat. Efter et par meget loyale bekendelser kommer turen til Jonna:

Jonna: *Men det er også spændende, synes jeg ... hvordan vi fik overblik, men det er jeg sikker på at psykologen kan hjælpe med...* (smiler og griner let) ***Men hvordan vi så kommer til at bruge det i vores EGNE huse... øhm ... det glæder jeg mig også til at finde ud af. Og jeg synes især det bliver spændende faktisk at få diskussionerne om hvad vi skal gøre SAMMEN som dagtilbud, og hvad der er hver for sig*** (læner sig tilbage og tager armene over kors).

Psykologen Åse: *hm ... mmm... og hvis du skulle sige noget om ... hvad kunne så være dine bange anelser og hvad er det for nogle muligheder du har, som du kan byde ind med?*

Jonna: *Jamen jeg har stor tillid til processen, for jeg oplever at vi rykker en masse sammen. Men vi behøver jo ikke være enige.* (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013, mine fremhævninger).

I citatet ovenfor aktiverer Jonna en lille skepsis, et genstridigt molekylært begær, der er rettet mod eller væk fra den version af videoprojektet, af pædagog og dagtilbud, Annie og psykologerne har etableret. Analytisk kan jeg forstå situationen som en tærskel, en grænsetilstand, der sitrer og dirrer og lækker ind lækker ind mod noget andet (Jackson 2013, s. 116), en åbenhed for det, der kunne være. Jonna introducerer den mulighed at pædagogisk udvikling meningsfuldt kan skabes lokalt, ”i vores egne huse” hvilket jeg forstår som et begær efter at arbejde med videoprojektet og det vil sige med pædagogisk udvikling i den institution og det personalefællesskab, hun er daglig leder for. Derudover introducerer hun den mulighed at engageret, samarbejdende og loyal leder i dagtilbuddet ikke nødvendigvis behøver at implicere enighed og enhed. Forestillingen om Øst som betydningsbærende enhed for kvalitet, udvikling og faglighed bliver porøst og lækker, og med den også Jonnas egen tilblivelse som engageret, samarbejdende og loyal leder.

Læst som en tærskel kan jeg se at Jonna aktualiserer en spænding mellem dagtilbudsgørelsesbegæret efter at tænke kvalitet, pædagogisk udvikling og pædagog som noget der knytter sig til Øst og til enhed og enshed på den ene side. Og på den anden side et begær efter at tænke kvalitet, pædagogisk udvikling og pædagog som noget der meningsfuldt må knyttes til de lokale institutioner, pædagogikker og ensembler og derfor også kan være forskelligt, med forskellige begær, normative eller værdimæssige udgangspunkter. Hun optegner således en spænding og et dilemma, som kunne siges at være yderst relevant for ledelsesgruppens beslutninger om hvor kvalitetsprojektet og småbørnspædagogikken i Øst skal bevæge sig hen.

Den psykologiske maskine på arbejde

Psykologen Åse åbner imidlertid ikke dette spændingsfelt og det begær, Jonna kanaliserer. Hun spørger ganske vist til Jonnas skepsis, men hun gør det på en særlig måde. Hun spørger nemlig til Jonnas ”bange anelser” og ”muligheder og potentialer” for at byde ind, og underkaster dermed Jonnas udsagn en *psykologisk* maskine. Med den psykologiske maskine som fortolkningsramme

for Jonnas skepsis, bliver balladen til et spørgsmål om psykologisk modstand og umodenhed, som psykologen kan hjælpe Jonna til at overskride og bearbejde gennem yderligere bekendelse. Enten af ”bange anelser” eller ”muligheder og potentialer”. Balladen individualiseres altså og det begær og spændingsfelt Jonna tematiserer, afgrænses fra relevant. Den psykologiske maskine skaber et stramt rum der sedimenterer og koder spændingen og begæret, men også umyndiggør Jonna, hvorfor jeg og også Jonna (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013) oplever situationen som stærkt ubehagelig. Da spændingen og intensiteten bliver stærk bekender hun sin loyalitet og tillid til psykologerne og til ledelsesgruppen med sit ”jamen jeg har stor tillid til processen”. Dermed afbøjes og diskvalificeres begæret efter at fastholde ensemblet og den lokale institutions pærevælling som omdrejningspunkt for pædagogisk udvikling og viden-styring af kvalitet. Den psykologiske maskine på arbejde reterritorialiserer situationen, men skaber samtidig uopmærksomhed omkring en væsentlig værdimæssig og faglig diskussion.

Jonna står imidlertid ikke alene med sin skepsis overfor den rammesætning af projektet Annie og psykologerne har etableret. Endnu en begivenhed eller tærskel der rummer en faretruende, løsnende ballade kommer da det er Helles tur til at bekende sig til ledelsesopgaven i forventningsrunden. Hun siger:

Helle: Jamen jeg er spændt på i dag. Det er jeg faktisk. For jeg synes det er lidt svært at se koblingen til de her læreplaner, som står derude og blinker. For det er jo det der er målet. Men jeg tænker at vi nok skal nå derhen og at det både for os og pædagogerne er processen, der er afgørende. Men lige nu der er jeg ikke klar over hvor vi skal hen, men jeg tænker at det finder vi ud af. Og jeg tænker at det er vigtigt at vi laver nogle gode mål, men det er også vigtigt at vi laver en plan som er realistisk... øhm og som ikke udfordrer pædagogernes hverdag for meget. For jeg tænker at det er vigtigt at de opgaver vi laver i hverdagen får plads, så det er noget med at vi skubber, men ikke skubber for meget, men at der er plads til de initiativer, personalet laver. Vi skal passe på og respektere tænker jeg, at de kan så meget og vil så meget og give dem nogle retningslinjer, men også give dem plads. Ellers kan vi få modstand og medarbejdere som vi tager energi fra ...fra det der er det vigtige. (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013, mine fremhævninger).

Helle udtrykker også bekymring og skepsis over den rammesætning og versionering, videoprojektet plugges ind i. Hun siger at hun er ”spændt” og forbinder umiddelbart spændt med at det er ”svært at se koblingen til læreplanerne”, som er den kobling Annie i sin indledning har etableret. Hun betoner vigtigheden af ”gode mål” og en ”plan som er realistisk”, som ”ikke udfordrer pædagogernes hverdag for meget”. Som jeg ser det lirer også hun ved dagtilbudsgørelsesbegæret og forestillingen om at det er Øst og Østs læreplan, som skal være omdrejningspunkt for og styrende for kvalitetsprojektet og det vil sige: for udvikling og styring af småbørnspædagogik. Hun fremstiller personalet som kompetente, og som nogen der tager initiativer som skal tillægges værdi. Hun udtrykker desuden en bekymring for at ”skubbe for meget” – mod for meget styring og etablerer pædagogerne som nogen, der ikke nødvendigvis profiterer af dagtilbudsledelse, styring og initiativer der udgår herfra. Også hun introducerer den mulighed, at arbejdet med pædagogik og pædagogisk udvikling kunne foregå lokalt og med udgangspunkt i pædagogernes ønsker, begær og virkelighed. Situationen dirrer. Helles udsagn har etableret en flugtlinje, der får videoprojekt og dagtilbudsgørelse til at lække og sprække og aktiverer den mulighed, at der kunne findes en version af videoprojekt, dagtilbud og kvalitetsmaskineri, hvor pædagogernes daglige arbejdsfælleskab, deres begær, faglighed, erfaring, viden og oplevelser af problemer og udfordringer kunne være udgangspunkt for styring, pædagogik og kvalitetsudvikling. Og ikke dagtilbud, enhed, enshed og pædagogisk læreplan. Helles udsagn og begær afnaturaliserer og løsner sammenbindingerne mellem videoprojekt-læringsmaskine-læreplan-pædagog-dagtilbudsgørelse. Og både hun og Jonna rejser en faglig og ledelsesmæssig problematik, som handler om hvor meget styring, som skal foregå lokalt, i de pædagogiske ensembler, og hvor meget styring det er ønskværdigt at centralisere i dagtilbudsledelsen.

Åse ser ud til at opfatte balladen og et andet begær, men ganske som i situationen med Jonna ovenfor, aktiverer hun den psykologiske maskine, der individualiserer problemet og afgrænser begæret fra fagligt. Samtalen fortsætter sådan her:

*Åse: Hvad har du brug for hjælp til af dit team? **Hvad er det for huller du har det med at falde i?***

Helle: *Ja Det ved de bedre end jegdet ved jeg faktisk ikke* (hun krymper sig ligesom i stolen, ser ud til at opleve situationen som ubehagelig).

Åse: *Altså ... jeg tænker at vi jo alle sammen har nogle sider, hvor vi sådan ... kan have brug for noget hjælp eller støtte fra dem vi arbejder sammen med ... fra gode kolleger ...*

Helle: *Mmm ... ja* (urolig på stolen, tager armene over kors, kinderne bliver røde)

Åse: *Så hvis du nu skulle sige dine ... hvordan vi kan hjælpe dig?*

Helle: *Måske at jeg har sådan brug for at være konkret... ja det ved jeg ikke; det har jeg sådan set ikke tænkt over ...* (læner sig tilbage i stolen)

Åse: *Når jeg spørger så er det jo sådan en måde at få lavet sådan en minikontrakt; hvad må de sige? Hvad må de hjælpe mig med?*

Helle: *Jamen de må jo sige hvad de vill! ... det ved jeg sådan set ikke, altså man kan jo bare sige det, det...* (griner lidt) (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013, mine fremhævninger).

Psykologens ekspertviden og samtaleteknikker bringes i spil, i noget der virker som en kalkuleret bestræbelse på at få Helle til at bekende sig loyalt til projektet og dermed til dagtilbudsgørelsen. Det, der problematiseres, skal vides og styres, er Helles indre, hendes subjektivitet og relation til de andre i ledelsesteamet. Helle krymper og vægrer sig næsten bogstaveligt ved mødet med den psykologiske maskine. I mine noter har jeg noteret at situationen er stærkt ubehagelig og at jeg oplever at Åse virkelig går til hende¹¹¹.

¹¹¹ At det psykologiske interview kan forstås som en magtfuld teknologi understreges af at nogle – nemlig dem der på den ene eller anden måde udtrykker skepsis mod projektet – i højere grad søges bearbejdet og afkræves bekendelse. Psykologerne er med deres ekspertise dem, der har viden og teknikker til at forløse det loyale og reflekterende ledersubjekt og –fællesskab.

Hvordan forstå balladen?

Som jeg også redegjorde for i kapitel 5 arbejder jeg teoretisk med en tænkning, der ser tærskler og begivenheder som denne som sammensatte sammenhænge af kroppe, kræfter, affekter, møbler, ord og teknologier og maskiner, der aktiveres og sætter sig på videoprojektet, kvalitetsmaskineriet og ledernes tilblivelsesprocesser. Det er altså den sammensatte sammenhæng og ikke en enkelt krop eller intentionalitet, der styrer det, der foregår (Massumi, 1992, p. 120). I relation hertil er det påfaldende og tankevækkende at se, hvordan bekendelserne og de gentagne aktiveringer af den psykologiske maskine, dens episteme og techne *gør* noget. Den skaber uopmærksomhed på de mulige forbindelser, begær og viden-styringer kvalitetsprojektet *også* kunne forbinde sig til og afbøjer eller afgrænser molekylære rationalitetsformer- og begær. Når videoprojektet plugges ind i en psykologisk maskine, i læringsmaskinen og dagtilbudsgørelsen etableres en stram kodning af projektet, men også af småbørnspædagogik, pædagog og ledersubjektivitet som forudsætter bestemte sammenhænge, meningsfuldheder, kapaciteter og indstillinger. Balladen vidner om at relationer, normativitet og viden'er er gennemtrukket af magt-vidensrelationer, men også at pædagoger og ledere drives af begær som rækker ud over dem selv. Intensiteter, kraft, individuelle og kollektive begær søger at bryde gennem kodninger og lukninger og fikseringer, og definerer subjektiviteter på måder der må tænkes ligeså meget om sving, brud og forskydninger, som determinering og undertrykkelse. Balladen er tegn på at der er stærke begær efter at realisere alternative forestillinger om pædagog og det gode småbørnspædagogiske liv. Og de begær afbøjes ikke én gang for alle.

Videoprojektet og den pædagogiske læreplan

De pædagogiske ledes orientering og identifikation med det småbørnspædagogiske begær og forståelse af pædagog som noget, der først og fremmest knytter sig til et lokalt ensemble, til institutionens konkrete pærevælling, bryder frem igen på internatets anden dag, da psykologerne er taget hjem. Intensiteten er høj og vrede og frustration sidder i kroppe, bevægelser og ord. Overfor Annie udtrykker de pædagogiske ledere frustration over dagen med psykologerne, at de kan ikke genkende fortolkningerne og den viden, psykologerne definerer. De er også frustrerede over at de ikke er kommet nærmere en fremtidig vej for projektet. Flere af

dem problematiserer også at videoprojektet og kvalitetsudviklingen, partout skal plugges ind i den pædagogiske læreplan, sådan som det er blevet tematiseret den forgående dag:

Hanne: *Men **hvem har lagt det med læreplanerne på? Er det os selv?** De har præsenteret os for en metode og det jeg hørte i går, det er at nu kan vi bruge den metode også på læreplanstemaer, men hvordan vi så skal det.... Det...*

Helle: *Og hvem er det der putter det ind, at det ikke må være de nære kolleger?*

Bente: *Selvfølgelig kunne det være så fint at lære af hinanden og lave noget sammen, **men vi har en hverdag som er så svær at få til at hænge sammen og pædagogerne nede hos mig, de har simpelthen De knokler simpelthen med at få hverdagen til at hænge sammen.***

Ulla: *Men det er jo også noget med hvordan vi skal forstå den der læreplan; altså for mig så er den noget skrift hvor vi skriver og melder ind hvordan vi arbejder. Hun vender sig mod Annie. **Og jeg er da ligeglads med den der læreplan! Det er dit problem, bare vi arbejder med... indadtil med kvalitet!***

Hanne: *Det kunne være spændende hvis vi i LUP'en turde skrive det! Bare skrev at vi arbejder med det...i det her projekt*

Ulla: *Jeg tror **pædagogerne er ligeså ligeglads med læreplanerne som jeg er, jeg tror de vil arbejde med metoden fordi det er en god og lærerig måde at vise praksis, at lære af praksis og om hvad der er på spil på.** Og gøre det til viden.* (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013, mine fremhævninger).

Med Dagtilbudsloven, kvalitetsmaskineriet og konstruktionen af Øst har pædagoger og ledere fået nye opgaver. Der skal laves en ny pædagogisk læreplan, og udvikles en fælles pædagogisk linje. Det betyder imidlertid ikke at de traditionelle opgaver og begær i de småbørnspædagogiske institutioner ikke længere er der. De pædagogiske ledere føler sig forpligtede i forhold til pædagogikken og de sociale sammenhæng de bevæger sig i til hverdag og også har ansvar for. De søger at opretholde et råderum, sådan at opgaver og liv i de lokale institutioner og fællesskaber løses og leves konkret, lokalt og i det nære. De ved at det kræver tilstedeværelse og tid, og pædagoger, der har råderum til at tage beslutninger og bruge deres dømmekraft i relation til det konkrete barn og den konkrete situation. Dette begær står imidlertid i et spændingsforhold til begæret efter at fabrikere en læreplan, som underforstår

og forudsætter enhed, entydighed og fælleshed på tværs af institutionerne. Videoprojektet og udviklingen af den pædagogiske læreplan skal helst ikke opleves som endnu en opgave i en presset og trængt hverdag. Derfor begynder lederne efterhånden som dagen skrider frem, at besinde sig på at forbinde videoprojektet til den pædagogiske læreplan og samlingen af Øst, som er formuleret som udviklingsmål ved kvalitetssamtalen. Efterhånden som dagen skrider frem diskuteres det ikke længere *om* projektet skal knyttes til udviklingen af den pædagogiske læreplan, men hvordan:

Hanne: *Jeg tænker nu også at **det vil være godt at have nogle trædesten for os selv. Vi kan ikke blive ved med at sige at det ved vi ikke, når de spørger.***

Ulla: *Jamen altså, Den der læreplan med sprog vi har lavet, den er sikkert rigtig god og fin, men jeg kigger aldrig på den, for den siger mig ikke en skid og det er ikke noget jeg tænker i eller som betyder noget altså. Men vi laver jo selvfølgelig en masse sprogvurderinger og sprogstimuleringsgrupper og ...**Men hvordan tænker vi det, er det sådan at nu er det natur vi arbejder med og såaltså at de skal have bål om onsdagen hver uge og i skoven om torsdagene...Eeej hvor er det altså ærgerligt hvis det er der vores energi den skal hen, hvor er det ærgeligt hvis de skal mødes omkring de læreplaner, men ikke det der betyder noget!***

Der er stille lidt. Folk nikker, smiler, sukker, tænker...

Ulla: ***Bliver det så sådan noget med at så skal de sidde og kigge efter hvordan går det med at få lært Anders noget om edderkopper eller at neeej hvor sker der meget, når vi er i skoven, altså den der helt anden måde....*** (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013, mine fremhævninger).

Uddraget fra samtalen ovenfor er ganske illustrativt for en betydelig ambivalens i de pædagogiske ledes relation til og tænkning om sammensætningen af videoprojektet og den pædagogiske læreplan. De ved, at videoprojektet er meningsfuldt og at de vil fortsætte det. De ved også at læreplanen skal laves og at de har ansvar herfor. Det er derfor en vis forstand fornuftigt og meningsfuldt at knytte udarbejdelsen af den pædagogiske læreplan til videoprojektet og den småbørnspædagogiske meningsfuldhed. Hanne fremhæver ovenikøbet at det måske kan være meget fornuftigt at etablere en styring og retning for det pædagogiske arbejde, "nogle trædesten", som hun siger. Men det er også tydeligt, at læreplanen og den tænkning den aktualiserer, vækker bekymring og frustrationer, og rører ved lederne

subjektivitet, selvforståelse og begær. Jeg ser i ledernes samtaler et stærkt begær efter at bevare småbørnspædagogikken som et særligt pædagogisk rum, der eksisterer som forskel til skolen, til didaktik og målrettethed, og giver plads til børnenes egne initiativer, begær og bevægelser. Samtalerne er derfor præget af spændinger, ambivalenser og bevægelser væk fra læreplanstænkning.

Diskussionerne ender med at lederne bliver enige om at knytte videoprojektet til læreplansarbejdet, men de søger også at gøre det på en måde, som er i forlængelse af det småbørnspædagogiske begær, kultur og traditioner og som begrænser læreplanernes territorialiserende bevægelser. De beslutter at udarbejde en beskrivelse af Østs egen læringsforståelse, der skal indlede og rammesætte den pædagogiske læreplan. Tanken er at en beskrivelse af læringsforståelsen kan bøje og strække læringsbegrebet og -begæret væk fra skole og didaktik og målrettethed:

*Helle: Jeg tænker at **det vigtigste afsnit bliver afsnittet om vores læringsforståelse, så ved at starte med det, kan vi fordybe os i det alle pædagogerne vil: nemlig være sammen med børnene og undersøge hvordan vi kan støtte dem i deres udvikling.** Så er det andet bare nogle teamer, som vi kan få nogle ideer til. Arbejdet det er ligeså meget en ideudveksling til hvordan kan vi arbejde med naturfænomener og hvad sker der så, så nærmest et idekatalog. De der stykker papir vi ender ud med, dem kan vi ligeså godt arkivere lodret, for det er jo processen der er det vigtigste.*

*Ulla: Ja og det er jo der ... **jeg skal jo lære at forstå at vi skal det for helvede, det er jo ikke noget vi selv, det er jo noget vi skal...men det er jo en god ide hvis det der bliver fokus når man arbejder med det, det bliver bredere og mere sådan mod udvikling.***

Hanne: Jeg sidder og bliver mere og mere vild med ideen om at beskrive den der læringsforståelse. Og jeg er sikker på at pædagogerne vil synes det er interessant for det kan give nogle gode snakke ...og refleksioner.

*Helle: Og så siver det jo ned og påvirker alle de andre mål og temaer... **Læringsforståelse, det er også noget med børnesyn tænker jeg. Hvad er udvikling og ...altså i børnehaven. Det er ikke bare at tjekke om de har lært noget. Når jeg går i skoven, så tænker jeg altså ikke først og fremmest på at det er skoven vi skal i, men hvordan jeg får givet Ole en god dag og hvordan jeg får ham med i det fællesskab.** Hvor jeg tænker at de der læreplaner kan godt give sådan nogle associationer til at nu skal de lære det og det, men i vores regi det er ikke indlæring, det er udvikling...**Det er den udvikling børnene heeele tiden er i gang med.** Hvis man arbejder med indlæring så tager man en bog og det er et pindsvin og det er et ... og hvis man er, jamen så*

er det vores samvær med børn, at vi skaber et miljø, hvor børnhvis ikke vi ser det enkelte barn, hvis vi ikke kan se den enkelte og hvad hun gerne vil...

Ulla: *Kan vi ikke godt skrive legens betydning? Skal der for helvede stå læring?!*

Helle: Jeg ville også hellere skrive udvikling, det passer da bedre, det gør det, men det er jo læreplaner vi snakker om og det er resultatet af en læring vi skal beskrive og dokumenter. (Feltdagbog, lederinternat Øst, januar 2013, mine fremhævninger).

Lederne blive enige om at pædagogerne i den næste tid skal undersøge hvordan de skaber læring og udvikling i hverdagen, og at de efterfølgende kan samle disse undersøgelser til en samlet læringsforståelse. Herefter skal dét, der virker i relation til de 6 læreplanstemaer, undersøges og beskrives. Begæret er at udvikle en læreplan, der tager udgangspunkt i den småbørnspædagogiske pærevælling, i småbørnspædagogiske begær og kultur. Men beslutningen om at bruge videoprojektet til at udvikle den pædagogiske læreplan rummer store paradokser og kompromiser, som de pædagogiske ledere ser ud til at være smertefuldt opmærksomme på, tydeligst formuleret i Ullas ”skal der for helvede stå læring?”. På den ene side må ambitionerne om at formulere en læringsforståelse med udgangspunkt i den småbørnspædagogiske pærevælling forstås som en deterritorialiserende genstridig bevægelse. Ved *selv* at formulere hvad læring vil sige og hvordan læringsbegrebet kan give mening i småbørnspædagogisk sammenhæng, søger lederne at strække og afbøje læringsmaskinens territorialiserende bevægelser, og kanalisere småbørnspædagogiske begær efter at bibeholde børn og pædagogers konkrete samspil og initiativer og oplevelser af mening, som objekt og subjekt for viden-styring. På den anden side underkastes småbørnspædagogikken læringsmaskinens bevægelser, stramme kodninger og ordreord. Og det indebærer som lederne ved, en stor risiko for tab af terræn. Uden i grunden at ville det, skyder kvalitetsmaskineriet og læringsmaskinens territorialiserende bevægelser sig således ind i ledernes handlinger og prioriteringer. De kulturkampe, der i de seneste 15-20 år har gennemkrydset det småbørnspædagogiske område, udkæmpes og udfoldes således i de mikropolitiske processer, hvor videoprojektets fremtid skal afgøres. Brydningerne handler ikke alene om projektet, men som jeg tidligere har skrevet, også om hvad det er for fornufter, vidensformer og begær, der skal styre småbørnspædagogikken.

Videoprojektets aktualiseringer

I resten af den tid jeg følger Øst, arbejder pædagogerne videre med at undersøge hvad der virker – nu i relation til børnenes læring og udvikling. Hos nogle af pædagogerne indebærer opfordringen til at undersøge børnenes udvikling og læring, at de igangsætter og filmer aktiviteter, de tager initiativ til med udgangspunkt i et relativt målorienteret didaktisk begær. Altså at de giver sig til at tilrettelægge aktiviteter, hvor de ønsker at et eller flere børn skal lære sig noget bestemt, nogle bestemte færdigheder eller kompetencer, som de definerer på forhånd. En pædagog vil eksempelvis lave en aktivitet som handler om at få en dreng til at slappe af og styre sin krop gennem massageaktiviteter. De fleste pædagoger knytter imidlertid undersøgelserne til pærevællingens mylder og liv. Til nogle af de mange genkommende aktiviteter og overgangssituationer der ordner i pærevællingen: at dække bord, tage tøj på, vaske hænder. Eller til børnenes egenaktiviteter og liv.

Videometoden og den umiddelbare nærhed til den småbørnspædagogiske pærevælling, gør det muligt for pædagogerne at forbinde sig til småbørnspædagogiske begær, finde mening og faktisk udforske og tænke over hvad der foregår i pærevællingen, hvad det er for handlingskræfter der er i spil og optagetheder børnene har. Projektet formuleres gentagne gange som et offensivt alternativ til Læringshjulet og andre dokumentationsformer, som en forskel og modsætning til bestræbelserne på at sætte skik på og styre feltet udfra målestokke og kriterier, som ikke giver mening i relation til småbørnspædagogikken. Med projektet tilbydes en fortolkningsramme, pædagogerne og de pædagogiske ledere umiddelbart kan forbinde sig med. Og der viser sig at være et betydeligt manøvreringsrum, hvor pædagogerne kan forbinde sig til undersøgelserne og læringsmaskinen på meget forskellig måde. Et illustrativt eksempel er Karen, der er drevet af et begær efter at undersøge og vide mere om børnenes liv og optagetheder¹¹²:

¹¹² Karen er en af de erfarne pædagoger i Troldebakken, hvor jeg efterfølgende vælger at lave etnografisk feltarbejde. Jeg vælger netop Troldebakken fordi jeg hos Karen og hendes kolleger oplever et meget stærkt begær og en kultur som orienterer sig eksplicit imod det gode børneliv og småbørnsinstitutionen som en pædagogisk institution i egen ret.

Karen fortæller at hun og hendes kolleger simpelthen er så optagede af det der med børns egen leg og deres kultur, så det vil hun filme og undersøge. *Det snakker vi meget om på vores stue, det der med hvor vigtigt det er og hvad er det der sker. Og hvor helt utroligt forunderligt og opfindsomt børn leger! Og vi har næsten ikke tid til at kigge på det og udforske til hverdag, fordi der er bare så meget.* Hun fortæller om en gruppe piger og der er en ... *jeg tror simpelthen hun er sådan en god leger! Men jeg ved det faktisk ikke jo, for jeg har ikke tid til at undersøge det. Og hvad er det de kan? Hvad er det de er optagede af i den pigegruppe? Hvad er det de lærer og får fat i helt af sig selv, fordi det man lærer når man leger, det er vigtigt og det sker jo mens man er i gang med noget man har lyst til. Så det er også noget med at blive klogere på hvad der sker. Og hvad er det for nogle rekvisitter de bruger i legen? Har de dem de skal bruge, eller skal vi hjælpe dem lidt. I det hele taget noget med hvad kan vi som voksne lære af dem* ... (Videosamtale Øst, maj 2013).

Som det fremgår i ovenstående beslutter Karen at bruge videoprojektet som anledning til at undersøge noget af det hun og kollegerne er optaget af, men ikke oplever at have tid til i sin hverdag. Hun vil undersøge børnenes liv og leg – konkret en pigegruppens lege og legerelationer. Jeg forstår hende sådan, at legen og en viden om de konkrete pigers leg og børneliv i den småbørnspædagogiske pærevælling har værdi og betydning i sig selv; forbindelsen til læring og læringsbegæret formuleres nærmest i en bisætning. Som en måde at legitimere interessen i en sammenhæng, hvor overskriften for undersøgelserne på forhånd er defineret som læring.

Videometoden giver imidlertid lidt besvær i forhold til eksempelvis Karens optagethed af leg og børnenes egenaktiviteter. Den inviterer til, at dét der filmes, dokumenteres og udpeges som dét, der virker i relation til børns læring og udvikling, knytter sig til aktiviteter, der foregår i et bestemt og afgrænset tid og rum¹¹³. Store dele af den småbørnspædagogiske pærevælling er vanskelig at få filmet, hvilket leg er et godt eksempel på. Karens kollega Anne responderer eksempelvis på Karens begær at det bliver svært: *"for det foregår jo hele tiden at de leger, og de leger jo rundt omkring. Skal man følge efter dem? Eller bare følge én? Eller hvordan gør man det?"* (Videosamtale Øst, maj 2013). Videometoden kanaliserer således i sig selv handlinger og forholdemåder, der kan filmes – man kan sige at den virker som en handlingskraft, der trækker i retning af rammesatte situationer og objektiverende blikke, der kanaliserer

¹¹³ Metoden forudsætter at pædagogen har tid til og overhovedet kan stille sig ved siden af, eller ligefrem udenfor pærevællingen og filme (og som også spejler en psykologisk maskine og begær om at det er muligt og ønskværdigt at dokumentere, analysere og observere neutralt på afstand).

læringsmaskinen eller en psykologisk maskine. På trods af at metoden således trækker i en anden retning og i sig selv rammesætter hvad pædagogerne meningsfuldt kan filme som det der virker, beslutter Karen og en håndfuld andre pædagoger sig for at holde fast i begæret efter at undersøge, udpege og styre pædagogik og pædagogisk indhold, som kan siges at være kvalitet med udgangspunkt i børnenes liv og optagetheder. Og altså arbejde i tråd med småbørnspædagogiske begær og vidensformer.

Pointen er at selvom videometoden tendentielt koder og producerer nogle former for pædagogisk indhold, nemlig de der er afgrænset i tid og rum, som er dokumenterbare og det der virker, og selvom videoprojektet, udvikling af småbørnspædagogik og kvalitet knyttes til læring og det der virker, er der gode muligheder for at småbørnspædagogiske begærsmaskiner rhizomatisk kan skyde sig ind i projektet og pædagogernes orienteringer. Hvordan det sker, er imidlertid helt afhængigt af hvor stærkt begæret gennemstrømmer pædagogerne individuelt og kollektivt, men også hvordan samtaler og undersøgelser rammesættes i de sammensatte sammenhænge og begivenheder, hvor filmene vises. Altså hvordan begær om pædagog og småbørnspædagogik kanaliseres gennem samtalerne.

Det er nok bare mig - den lærende, reflekterende pædagog

Trods manøvreringsrummet og den umiddelbare frihed og mening, er sproget og metoderne psykologiske og forbundet med begær om den permanente læring, gennemlysning og vilje til udvikling og forbedring, som ikke er så forskellig fra de mere lineære, målorienterede, kvantitative evalueringstilgange og de problematiseringer af læring og pædagogfaglighed, som kvalitetsrapporterne og Læringshjulet hviler på. Videometoden forudsætter *en refleksiv og lærende kapacitet* (Simons & Masschelein, 2008), pædagoger og institutioner som villige til at lade sig gennemlyse, til at reflektere og lære og derfor også lade sig forandre. Fokus er at identificere potentialer og skabe kvalitet ved at gøre mere af det, der virker, altså at optimere og også i en hvis forstand effektivisere, omend i en version hvor optimering og effektivisering kobles sammen med psykologiske teknologier, der producerer affekter og motivation, som katalysator for kvalitet og videndeling¹¹⁴. Samtidig kan jeg se

¹¹⁴ Jeg deltog selv i pædagogernes videosamtaleseancer som del af det reflekterede team i alle tre roller. Dels fordi jeg selv ville det (jeg fandt det væsentligt ikke at være

i mit materiale, at metoden systematisk udblænder pædagogiske værdidiskussioner. Og med det, dels kritik af hvad der kan forstås som mindre fornuftigt, hensigtsmæssigt eller ønskværdigt; dels diskussioner om hvad der er problemfyldt, dilemmatisk eller konfliktfyldt i børn og pædagogers fælles liv. Et eksempel der illustrerer problematikken kommer i det følgende, hvor Signe, én af de yngre pædagoger, viser sin film og interviewes af Annie:

Nu er det Signe der skal fortælle om sin arbejdshypotese. Hun fortæller at hun i sin første arbejdshypotese filmede det hun gjorde fordi stuen på det tidspunkt havde *en masse små babyer – faktisk 8 babyer – som jo ikke kunne så meget og som var helt nye. Og mig og min kollega, vi er kun to, tumlede noget med at få dagen til at køre og det var især de der perioder, hvor der skal ske en masse med at nogle skal puttes og skiftes og der skal ryddes op efter maden.* Så i hendes første film havde hun sat sig på madrassen *med lommestørklæderne indenfor rækkevidde dér og en arm rundt om dér og en opstilling med trampolinen dér og en madras man kan hoppe ned fra og en tromme dér og så sidder jeg bare der med børn alle vegne, men de er glade og føler sig trygge og der er ro på.* Signe griner: *Så det har vi faktisk brugt meget siden, det der med simpelthen at sidde ned midt i det hele og så er der én der render.* Signe ændrer nu stemning og bliver mere alvorlig og siger at det virker helt vildt at fortælle om nu for der er sket så meget siden og de børn er blevet større og det der var svært dengang det er der ingen der tænker over nu. *Men jeg tænker også at nu er vi der snart igen. Vi laver hele tiden den her omstillingsplan, der skal få det til at køre og så virker den i et par måneder, men så skal det hele laves om igen. Vi kommer til at have 16-18 børn her lige om lidt under 2 år for der kommer en masse nye babyer under et år og så ... så nu går jeg lige og tænker over hvordan jeg får den kringlet....*

tavs observatør i denne sammenhæng fordi det ville være problematisk både etisk og forskningsstrategisk), dels fordi jeg allerede på videodagene blev positioneret som deltager af psykologen. Jeg gjorde, hvad jeg kunne mærke blev forventet af mig, sad med og oplevede at blive berørt, blive nervøs, føle mig forpligtet på at sige noget om pædagogen hvis praksis undersøges, om hende som pædagog og som medmenneske, der satte noget i gang hos mig som menneske. På mig virkede det ret grænseoverskridende. Jeg oplevede en forventning om at skulle mobilisere følelser og berørthed og dele følelser og tanker, men kun på bestemte måder. Det ville eksempelvis ikke være i orden at kritisere og problematisere en praksis, og det ville heller ikke være i orden at undlade at bevidne og anerkende den anden som et særligt unikt og fagligt subjekt. Analytisk kan man forstå samtalerne som en form for bekendelser, hvor pædagogen – ikke bare som arbejdskraft, men ”helt” subjekt – skal være villig til at lade sig gennemlyse og forandre. Jeg ser således samtaleformen som en komposition af viden og styringsteknologier, som bearbejder og mobiliserer – ikke bare pædagogernes faglighed, men også deres indre og deres affekter (Bjerg & Staunæs, 2011).

Annie spørger hvad det var der optog hende dengang hun lavede sin første hypotese og Signe svarer at det var meget noget med hvordan hun kunne komme til at opfylde de smås behov og *give dem tryghed for de var små og helt nye og de skulle bare vide, at her var nogen for dem.* Og hun oplevede at det var rart for hende med den struktur og med ro på, så hun vidste at hun havde en plads her og så tog kollegaen sig af det andet. Signe begynder nu at græde; kollegerne bliver synligt berørte. Der er helt stille. Annie siger at det er ok og Signe fortsætter *så det var en periode der var lidt hård og det er mærkeligt, for jeg kan faktisk ikke helt huske hvordan det var. Kun at jeg tit kom hjem og tænkte at jeg har bare slet ikke været der for de børn (græder og smiler lidt).* Og så oven i var der de der nye hold forældre som også lige skulle finde ud af det og som skulle kunne tage på arbejde. Hun græder lidt og siger så: *så det virkede, ja, men det er jo også en blanding af at tiden går og de bliver større.*

Annie spørger hvad hun så opdagede i videoen; hvad var det der virkede.

Signe: *At jeg så alle børnene, tror jeg, åbenbart (smiler), det var i hvert fald det folk lagde mærke til. At jeg var nærværende. Og at jeg kom i tanke om at det er i det små det ligger. Hvor man nogle gange kan putte det op i store flotte ord, hvor det lyder så rigtigt og stort og fint, men så er det i virkeligheden noget med at kunne skabe nærvær og tryghed. En base, som de får mod på at udforske. Og det er også en kunst, men det er også en kunst som pædagoger kun forstår.*

De andre nikker og bekræfter

En siger: *Man skal kunne noget der og skabe et rum, men det er bare så svært at sætte ord på det, at det er det man gør og at det er det vi er gode til.*

Annie: *Og hvad gør det ved dig?*

Signe: *Jamen jeg ville ønske jeg kunne... Men det er jo det nok også er noget med at man skal afstemmes til praksis at dengang man startede da de der store visioner og det vi troede; det var virkelig de der store projekter og man skulle alt muligt, men det bliver bare ikke sådan. Og det skal man også lige selv acceptere, at den der ... gulvpædagogik ... at det faktisk meget er det, det handler om .. med de små i hvert fald. [...]**Hun så mig!** Altså hvor stort det lige er for de her børn og alle de små ting der sker, men det er bare ikke til at få formidlet at: jeg sad på gulvet i dag og så... lille Anton han stråler fordi han over sig i at hoppe op og ned og jeg ser ham og det gør noget ved ham og jeg triller bolden og han er glad og jeg sætter ord på at: *hov nu triller bolden hen til dig. Men hvad det så gør ved hans hjerne og hans selvværd og fornemmelse af at være et menneske ... det står man jo ikke og siger i garderoben!* Så det er ikke de store ting der er deres største behov og det kommer man til at glemme nogle gange udenfor vores verden. At det er de nære ting.*

Annie: *Og er der noget du opdager der?*

Signe fortæller at hun jo ikke bliver så overrasket. *Jeg kan godt være nærværende, det er faktisk også noget af de tilbagemeldinger jeg altid har fået: at jeg er rigtig god til at være nærværende (smiler). Men så kommer der alt det der stress og pres når jeg kommer hjem til mine egne (græder) eller her ... hvor jeg har et frit rum til det og tid til at mærke, hvor presset jeg faktisk synes vi er (græder mere). Hvor skal vi være, når der kommer alle de nye babyer? Hvor skal vi spise, fordi vi kan faktisk ikke alle sammen være der? Så det er alt sammen sådan noget men jeg synes ikke det er noget jeg liiige kan se hvordan jeg skal ... (græder).* En kollega rækker hende lommetørklæder, Annie siger det er ok. Signe smiler gennem tårerne: *Jeg tror også bare, det er fordi det er sådan en lille gruppe vi sidder her og jeg har altså altid haft let til tårer og der er bare fordi vi lige skal have snakket ordentligt sammen om hvordan vi løser det, min kollega og mig* (Feltdagbog Øst, videosamtaler maj 2013, mine fremhævninger).

Situationen ovenfor er foruroligende. Jeg oplever at Signe er på randen af stress og sammenbrud. Hun adresserer dels nogle forhåbninger og begær i relation til sit eget professionelle liv, som ikke er blevet indfriet og som derfor betyder at hendes subjektivitet er på spil. Men de problemer Signe rejser, er som jeg ser det, ikke alene knyttet til Signe selv, hendes subjektivitet og forhåbninger til et arbejdsliv. Hun adresserer alvorlige problemer i sine arbejdsvilkår, med de betingelser hun har for at ordne i pærevællingen på måder der er tålelige for hende og de meget små børn, hun kalder dem ”babyer”, som hun har ansvar for. Begæret efter at skabe det gode børneliv, skabe sammenhæng, nærvær og tryghed for de små børn og deres forældre er stærkt, men også langt fra indfriet. I den sammensatte sammenhæng af videometoden, spørgeteknikkerne og Annies forvaltning af dem bringes hun imidlertid til at indse, at problemet er hendes egen indstilling – ikke at hun og en kollega er alene om 18 børn under 2 år. Hun skal simpelthen til at forstå sin opgave anderledes og/eller lære at etablere en ny struktur omkring hendes og børnenes hverdag. Ved således at problematisere sin egen læring som anliggende for styring og selvstyring, påtager hun sig ansvaret for de modsætninger, den skuffelse og sorg, hun oplever. Hun tager ansvar for sin egen stress, som bliver til et udtryk for manglende læring og tilpasning.

Eksemplet er ekstremt, men vigtigt fordi det illustrerer en genkommende problematik i relation til videoprojektet. Det illustrerer hvordan kvalitetsmaskineriet; begæret efter at forbedre, optimere og vidensbasere med udgangspunkt i effekter og resultater, og dét, der virker, forbinder sig med en psykologisk maskine og en læringsmaskine i videoprojektet. Når dette

maskineri er i arbejde udpeges ting der ikke fungerer, problemer, spændinger og dilemmaer til at være udtryk for manglende refleksion, læring og tilpasning hos den enkelte (Simons & Masschelein, 2008). Som Masschelein og Simons peger på betyder denne governmentalisering af læring, at medarbejdere og ledere primært adresseres gennem deres læring og læringspotentiale, fordi læringen ses som afgørende for organisationen dagtilbud Østs produktivitet. At sikre kvalitet er at sikre læring og refleksion, som her knyttes til tilpasning til organisationens økonomiske og politiske rammer. Samtidig er det stort set umuligt at komme til at diskutere og kritisere ressourcemæssige og strukturelle spørgsmål og vilkår.

Pædagogiske spørgsmål, altså spørgsmål som også forholder sig til normativitet, værdispørgsmål og etiske spørgsmål om hvad der er det ønskværdige, det fornuftige, det rimelige og det værdige afgrænses også i denne samtale. Det betyder imidlertid ikke, at behovet for sådanne diskussioner og overvejelser forsvinder, tværtimod dukker pædagogiske problemstillinger jævnligt frem i forbindelse med videoprojektet. Imidlertid foregår disse udvekslinger i reglen i de tværgående grupper, altså udenfor det konkrete ensemble, pædagogerne til daglig er en del af og i videoprojektets psykologiske sprog og tænketeknologi. Tid og rum til at kultivere et fagligt pædagogisk miljø lokalt og konkret - i relation til netop de børn, materialiteter og kolleger som pædagogerne agerer i – understøttes ikke. Jeg mener dette bidrager til at pædagogikken og ansvaret herfor individualiseres og instrumentaliseres. Dagtilbudsgørelsen styrkes, men de pædagogiske ensembler som enhed for undersøgelser, kultivering og kvalificering af det småbørnspædagogiske liv og sprog, udgrænses og udhules.

Opsamling

I dette kapitel har jeg fokuseret på kvalitetsarbejdet og kvalitetsmaskineriets bevægelser i Øst. I Øst udfolder kvalitetsmaskineriet sig i relation til et videoprojekt, hvor pædagoger og ledere filmer deres praksis for at skabe viden om hvad der virker. Videoprojektet er interessant fordi det på en og samme tid plukker sig ind i kvalitetsmaskineriet begær og ordreord, mens det har en nærhed til pærevællingen, der gør det muligt for pædagogerne at manøvrere og kanalisere småbørnspædagogiske begær. Og fordi Øst både har

igangsat et sådant forløb OG bekender sig til Læringshjulet i såvel kvalitetsrapporter som til kvalitetssamtalen, får man her ikke et udviklingspunkt om at udvikle en pædagogisk læreplan, der fokuserer mål der kan måles, på evaluering og dokumentation. Øst undslipper således den målstyrede didaktiske models territorialiserende bevægelser.

Hvadvirkerbegæret knyttes i projektets aktualiseringer til en kvalitativ viden og erfaring hos pædagogerne, knyttet til deres konkrete forholdemåder og varetager af den småbørnspædagogiske opgave, og altså ikke til kvantitativ viden, som kvalitetsrapporterne ellers forudsætter. Jeg ser, hører og mærker pludselig børn og pædagoger og modellervoks i sving, og et rum for nogle noget mere komplekse måder at tænke og tale om pædagogik. Pædagogerne er gennemgående optaget af og gennemstrømmet af et småbørnspædagogisk begær efter at skabe det bedste børneliv til alle, forstået som en hverdag, der er sammenhængende, meningsfuld, præget af nærvær og omsorg og hvor det småbørnspædagogiske liv ses som en pædagogisk sammenhæng med værdi i sig selv. Mange af de situationer, der filmes og undersøges, er situationer, hvor pædagoger arbejder med at få overgangssituationer til at fungere bedre, sådan at det gode børneliv indfris også i de situationer, hvor børn og voksne skal videre i dagen, mange skal det samme på samme tidspunkt og voksenhænderne er få. Det er gennemgående at pædagogerne gengiver oplevelser af at hverdagen er svær at få til at nå sammen, hvilket formentlig også er medvirkende til at småbørnspædagogiske begær ret gennemgående kanaliseres i arbejdshypoteser og film. Her er simpelthen en lejlighed til at arbejde med noget, som ellers opleves som nedprioriteret eller ligefrem forsømt, og en teknologi, der medierer et sådant arbejde.

Kapitlet viser hvordan projektet giver et vist råderum hvori pædagogerne selv er med til at definere, vide og styre hvad det er for et pædagogisk indhold, der kan siges at være kvalitet. Men projektet er modsætningsfuldt og præget af spændinger af høj intensitet, fordi forskellige begær gennemkrydser og konstituerer det. Forskellige måder at vide og ville småbørnspædagogik, pædagog hiver og trækker i projektet og dermed også i ledere og pædagogers subjektivitet. Dagtilbudslederen forbinder projektet (og med det: arbejdet med at udvikle, kultivere og forbedre småbørnspædagogik) til dagtilbudsgørelsen, som bl.a. forudsætter at pædagogerne fremover orienterer sig efter politisk besluttede opgaver indenfor den givne økonomiske ramme,

dét jeg i kapitlet har beskrevet som en instrumentel figur knyttet til en nytteetisk betragtning. De pædagogiske ledere retter sig gennemgående mod småbørnspædagogiske begær, og søger at bøje og strække videoprojektet og det læreplansarbejde, det ender med at skulle indfri. Gennem samtidige underkastelser og deterritorialiserende bevægelser strækker og bøjer de samtaler og handlinger, hvor det ellers i høj grad er andre maskiner og fornufter end overvejelser over det bedste for børnene, der sætter sig på og territorialiserer videoprojektet. Eksempelvis søger de pædagogiske ledere at på én og samme tid at leve op til kravet om at udarbejde en fælles pædagogisk læreplan og at strække og bøje læringsbegreb og læreplanstænkningen, sådan at småbørnspædagogiske begær og sprog fortsat kan fungere som orienteringspunkt for pædagogernes viden-styring. Videoprojektet tager således form som et forhandlet kompromis mellem dagtilbudsbegær, effektiviseringsbegær og småbørnspædagogiske begær. Projektet fortsættes ved at pædagogerne arbejder i arbejdsgrupper på tværs af dagtilbuddet, hvilket kanaliserer læringsmaskinen og dagtilbudsgørelsen, men afbøjer småbørnspædagogiske begær om at bevare institutionen og det lokale personaleensemble som enhed for viden, styring og kultivering af pædagog og småbørnspædagogik.

Videoprojektet gennempløjes desuden af en psykologisk maskine, som forudsætter refleksion hos den enkelte og villighed til at lade sig gennemlyse, udvikle og forandre. I et sådant maskineri indebærer pædagog omstillingsparathed og at man formår at tilpasse sine begær de givne rammer. Jeg har i kapitlet vist hvordan der gennemgående sker en governmentalisering af læring. Det er pædagogen og lederens læring og udvikling der skal styres, for at højne dagtilbuddets produktivitet og effektivitet. Jeg har også illustreret, hvordan denne handling på pædagoger og lederes læring gør problemer, spændinger og konflikter til individuelle anliggender, altså til spørgsmål om at dén der tematiserer problemet bringes til at se at få en anden indstilling, norm eller tilgang. Dermed afgrænses væsentlige pædagogiske spørgsmål, men også spørgsmål om betingelser for opgaveløsningen fra fagligt relevant og fra samtaler og styring af pædagogik.

Kapitlet viser hvordan småbørnspædagogik der virker og kan siges at være kvalitet, pædagog og barn forhandles og lægges til rette i de mikropolitiske processer som udspiller sig i relation til videoprojektet. Det spænder sig

således ud mellem værdier og begær om det gode børneliv og de mere instrumentelle begær, som bringes frem gennem dagtilbudsgørelsen og kvalitetsmaskineriets begær efter viden om det der virker. Kapitlet fortæller således om hvordan forhandlinger om og kodninger af, hvad det er for pædagogisk indhold der kan siges at være kvalitet og dét der virker, udspilles i det mikropolitiske. Det viser hvordan der skabes vedvarende læk og brud og bevægelser som produceres af begær, der aktiverer alternative forestillinger og begær i forhold til hvad der skal og kan forstås som omdrejningspunkt for pædagogikken og den udvikling, projektet skal skabe. Kvalitetsprojektet medieres af viden-styringsprocesser, men det animeres også ved at feltet, pædagoger og ledere, kanaliserer småbørnspædagogiske begær, hævder rettigheder, institutionelle fortællinger og værdier. Kapitlet peger på at der er små flydende øer eller tærskler, som bevæger sig i og gennem og bagom kvalitetsmaskineriets styring og kontrol. Pædagoger og ledere forstår og forholder sig til deres verdener og de dilemmaer og modsætninger de møder, og søger at navigere i dem på måder der bærer spor af individuelle og præindividuelle begær, efter noget andet, noget mere værdigt, komplekst og diverst. Selvom sådanne begær ignoreres eller tildeles uopmærksomhed i forhandlingerne om kvalitetsprojektet, så er det der hele tiden som en kraft og et potentiale, der får kvalitetsmaskineriet til at sitre og dirre og lække.

Lille hund

Anne, Viktor, Jens og nogle af de små spørger Freja om hun vil være med til "lille hund" på gulvtæppet. De spørger også pædagogen Mette som kommer forbi. Hun svarer at hun lige skal hjælpe Mikkel med noget, så kommer hun. Kort efter kommer hun tilbage. Hun har Ida i hånden, sætter i kredsen børnene har lavet. Freja lægger et tæppe over Ida, som er kravlet ind i midten. Mette lægger hun hånden på Sille, kigger på hende og nikker. Sille smiler og tager resolut den lille trådims, som fungerer som kødben. Hun gemmer hænderne på ryggen. Mette kigger på alle, smiler, ser spændt ud: "Hænderne om på ryggen!" siger hun. Der er hele tiden intens øjenkontakt, smil og indforståethed. Så begynder Freja: "Lille hund der er en der har taget dit KØDBEEEN!" Og de andre børn stemmer i. Ida kommer frem og griner. Mette kigger skiftevis på Ida og de andre børn med samme spændte, hemmelighedsfulde ansigtsudtryk, mens Ida begynder at vuffe af børnene. Efterhånden som de vuffes af, tager de med et sæt deres hænder frem, siger "Ik mig!" og giver samtidig et lille hop. Ida finder den rigtige, Tobias, som kravler ind i midten: "Så er det Tobias!" siger Mette og legen gentager sig. Ind imellem kommer nogle børn forbi, stopper op og ser på. På et tidspunkt kommer Alma til og er med. Hun er lynhurtig, da det er hendes tur, men ser alligevel ud til at dele de andres glæde ved legen. Anna og et par andre piger kommer med frugtskålen og legen fader ud.

Senere ser jeg Alma løbe rundt: "Lille hund der taget dit KØDBEEEN!" råber hun. Hun hopper ben på madrassen når hun siger kødben, kaster sig ned og griner. Frederik kommer til og råber "KØDBEEEN" og falder ned på madrassen sammen med hende. Det gentager de mange gange; løber, råber "kødben", falder og griner.

Kapitel 12. Konklusioner og veje ud.

Undervejs i mit phd. forløb er jeg af og til blevet spurgt, hvad jeg i grunden forsker i. Hertil har jeg typisk svaret, at jeg undersøger hvordan det går til, når kommuner og institutioner skal finde måder at dokumentere småbørnspædagogisk kvalitet i termer af effekter og resultater, hvilket de nu er forpligtet til. En gennemgående reaktion har været et forbløffet og forundret: ”Jamen det kan man da ikke?! Hvordan skulle man kunne det?!” Jeg fortæller så, at jeg har arbejdet med samme forundring og forbløffelse, og er efterhånden nået til at svare at man kan, fordi man skal! Men også at det ikke lader sig gøre uden en god portion kompromiser, pragmatisk brug af forhåndenværende søm, og fabrikationer som er lavet til lejligheden. Der må hugges en hæl og klippes en tå. Kunsten at rapportere kvalitet rejser spændinger, spørgsmål og diskussioner, om hvad vi vil med vores småbørnspædagogiske institutioner, med pædagoger, med børn og barndom. Men spørgsmålene kan ikke besvares på enhver måde. Dét der udpeges, genkendes og kan siges at være ”kvalitet” afhænger af historisk specifikke magt-videnrelationer. Min, nu ofte mere interesserede samtalepartner, spørger nu smilende: ”Jamen det vidste vi måske egentlig godt”. Hvortil jeg svarer at ja, men vi vidste ikke hvordan. Vi vidste ikke hvordan det går til når kvalitetsmaskinerier møder det småbørnspædagogiske område, som vi jo typisk opfatter som et af de helt bløde velfærdsområder. Vi vidste ikke hvor omfattende, sammensatte og paradoksale processer kvalitetsrapportering igangsætter, og hvordan det former og koder initiativer, prioriteringer og diskussioner, der har betydning for hvordan det er muligt at diskutere, problematisere og kultivere småbørnspædagogik, barn og pædagog.

Afhandlingens spørgsmål og greb genfortalt

Det småbørnspædagogiske område i Danmark er som andre velfærdsområder i disse år gennemkrydset af en række forskellige styringstiltag, der søger at sætte skik på alt muligt. Kvalitet er et nøgleord i disse styringsbestræbelser og

alle kommuner har siden udgangen af 2012 været forpligtet på at dokumentere faglige kvalitetsoplysninger vedrørende det småbørns-pædagogiske område. Kvalitet skal dokumenteres i termer af ”effekter” og ”resultater” på måder der kan sammenlignes indenfor og på tværs af kommune- og institutionsgrænser. Kommuner og institutioner i det ganske land udarbejder således kvalitetsrapporter, hvor kommunerne og de enkelte institutioners performativitet monitoreres, tælles og gøres op. Med kvalitetsrapporterne er regnskabspligt, på engelsk *accountability*, som gennem nogle år har gennemkrydset sundhedsområdet og folkeskolen, nået til det småbørnspædagogiske område.

Inspireret af Michel Foucault har jeg i afhandlingen problematiseret kvalitetsrapportering som en styringspraksis. Jeg har opbygget en forskningsmaskine, som har søgt at bryde med forestillingen om kvalitetsrapporter som en simpel nødvendighed og som neutrale repræsentationer af verden, som i sig selv skaber bedre kvalitet. Med udgangspunkt i kvalitetsrapportering i en større dansk kommune, har jeg undersøgt kvalitetsrapporterne som en måde at vide og styre det småbørnspædagogiske område, altså som strategiske måder at handle på pædagoger, ledere og konsulenters handlinger, prioriteringer og subjektiviteter, ved at forme og forudsætte specifikke kvaliteter, kapaciteter og praksisser.

Jeg har i afhandlingen interesseret mig for hvordan det går til, når småbørnspædagogik skal vides og styres i termer af kvalitet, effekter og resultater på to samtidige måder. Jeg har analyseret kvalitetsrapporten som et styringsinstrument og teknologi, der ordner, udpeger, udgrænser og værdisætter noget som kvalitet, effekter og resultater; og problematiserer småbørnspædagogik, barn og pædagog på specifikke måder og ikke andre. Og jeg har rejst med kvalitetsrapporterne på arbejde, og gennem et flerstedet etnografisk feltarbejde, undersøgt hvordan kvalitetsrapporterne bringes i arbejde i to dagtilbud og på forvaltningen. Jeg har interesseret mig for, hvad det er for ordninger, kompromiser, paradokser og spændinger som opstår, når mennesker skal finde måder at udpege og beskrive områder af småbørnspædagogikken, der kan siges at være kvalitet, effekter og resultater, men også lægge pædagogikken tilrette, sådan at kvalitet kan vides og styres.

Kvalitetsmaskineriet på arbejde

Jeg har søgt at udforske hvad det er for et arbejde kvalitetsrapporter gør, og hvordan de forbinder sig til andre ting, på måder som ordner og lægger tilrette, men også langt fra er lineære, rene og pæne. På baggrund af mit etnografiske feltarbejde og med inspiration fra Gilles Deleuze og Felix Guattari, afhandlingens anden store teoretiske inspiration, har jeg søgt nye måder at begrebssette styringsteknologier, som noget der sætter i gang og rejser rundt, er bevægeligt, porøst og lækken. Jeg har gennem afhandlingen opbygget en forskningsmaskine, der har gjort det muligt at se og tænke over styring som det, jeg i afhandlingen har kaldt et kvalitetsmaskineri. Kvalitetsmaskineri skal hverken forstås mekanisk eller metaforisk, men helt konkret som en skabelon af rhizomatiske forbindelser af indhold og udtryk (materialitet, teknologier, affekter, intensiteter, begær og diskurser) der virker sammen, producerer, organiserer, kanaliserer og sedimenterer strømninger og begær, gennemtrænger og koder kroppe, samtaler, tankninger og handlinger. Ved at tænke over kvalitetsrapporter som element i et kvalitetsmaskineri har jeg kunnet studere hvordan magt-viden-styring konkret folder sig ud gennem kvalitetsbegrebet i sammensatte mikropolitiske processer og spændinger, hvor forskellige handlingskræfter virker sammen, former og koder, indhegner og afgrænser hvordan det er rimeligt, fornuftigt og selvfølgelig at tænke, vide og styre små børns institutioner, småbørnspædagogik, pædagoger og det lille barn. Det har i afhandlingen været en væsentlig teoretisk, metodologisk og også etisk pointe at opbygge en forskningsmaskine, som har gjort det muligt både at fremstille maskineriets ordninger og de paradokser og kompromiser, det baserer sig på; de mindre rene, pæne og sanerede sider.

Afhandlingen er et bidrag til, at vi kan komme på højde med hvordan småbørnspædagogik aktuelt styres, vides under indflydelse af ”kvalitet”. Den er en beretning om hvordan det går til når kvalitet rejser ud i et velfærdsområde som det pædagogiske og gennem styring på afstand former og territorialiserer relationer, værdier, normativitet, faglige sprog, standarder og blikke. Men også hvordan kvalitetsrapportering er et paradoksalt og dybt pragmatisk anliggende, der bevæger sig mellem mylder, paradokser og ballade, orden og ordninger. Ambitionen med afhandlingen har været at spørge kritisk til vores samtids politiske styringsoptimisme og tiltro til, at blot vi har og bruger den rette viden, kan vi rationelt styre, optimere og ”sikre kvaliteten” af pædagogiske aktiviteter (og løse alle velfærdsstatens problemer). Den er lavet

i en bestræbelse på at sætte farten lidt ned og kritisk og undersøgende spørge til de måder, vi aktuelt styrer og ved pædagogik, barn og pædagogdom.

I maskinrummet

Afhandlingens ene analytiske snit er en bestræbelse på at gå *i maskinrummet* på kvalitetsrapporter som en styringsteknologi, der skal gøre det muligt at vide og styre kvalitet. Jeg kortlagde analytisk dens *synlighedsfelter* og *blikke*, dens *techné*, det *episteme* den baserer sig på og forudsætter og endelig de ultimative, utopiske hensigter med kvalitetsrapportering, det jeg kaldte styringens *telos*. Analysen viste hvordan kvalitetsrapporter baserer sig på teknikkerne overvågning, bekendelse og sammenligning, hvorved der skabes en anonym mangesidet magt, der skaber og forudsætter et konstant og vedvarende forbedringsbegær i institutionerne. Overvågning, bekendelse og sammenligning muliggøres gennem yderligere teknologier, manøvrer og operationer, nemlig klassifikation, kvantificering og opstilling af indikatorer. Afhandlingens del 3 viser hvordan disse manøvrer skærer og folder; gør noget til det samme på tværs af tid og sted; indhegner noget som småbørnspædagogisk indhold af relevans for kvalitet og udgrænser andet.

Kvalitetsrapporter baserer sig på kvantitative sammenlignelige data, men sådanne er sparsomme på det småbørnspædagogiske område. En væsentlig årsag hertil er at det er vanskeligt, ressourcekrævende ligesom det bestemt heller ikke er ukontroversielt at opgøre kvalitet, effekter og resultater kvantitativt. Når småbørnspædagogisk kvalitet skal fremstilles i termer af resultater og effekter, på måder der ikke er alt for ressourcekrævende i termer af økonomi og konflikter, ja så kan det imidlertid kun lade sig gøre gennem et yderst pragmatisk stykke arbejde, hvor der må indgås betydelige kompromiser, benyttes forhåndenværende søm og gennemsættes hvad jeg har betegnet som midlertidige, skrøbelige og ustabile artikulationer af ækvivalens. Til illustration viste jeg hvordan tal for børns BMI, kommer til at fungere som indikator på Sundhed og Trivsel, men også hvordan sådanne kompromiser omgås med et gennemgående uopmærksomhedsskabende arbejde omkring kvalitetsrapporteringernes videnskabsmæssige grænser og forudsætninger. Afhandlingen er således en konkret analytisk beretning om hvordan teknologier og tal, vi ellers opfatter som neutrale, ukontroversielle

fakta, kun kan blive til ved at der indgås kompromiser, benytte forhåndenværende søm og gøres et ganske pragmatisk stykke arbejde. Skal optællinger og klassifikationer fungere og have legitimitet, skal der samtidig gøres et stykke arbejde i at skabe uopmærksomhed på hvordan den viden, der produceres, er et politisk arbejde, der opdeler og indretter, skærer og folder på måder, som virkeligheden har at forholde sig til.

Kvalitetsrapporten gør et stykke politisk arbejde ved at inddele og forskelssætte og sætte på tal. Men den gør det også gennem problematiseringer af det småbørnspædagogiske område, pædagogernes faglighed og vidensgrundlag, sådan at en betydelig udbygning og intensivering af maskineriet nødvendiggøres. Den sparsomme viden om hvad der virker, om effekter og resultater fremstilles som et problem, der kan løses teknologisk: ved at raffinere og intensivere, hvad der måles og tælles på og ved at tilføre pædagogerne kapaciteterne systematik og evne og vilje til at arbejde med klare mål. Kvalitetsrapporterne etablerer således en binaritet, der stiller ”Viden” overfor ”fortælling” og ”synsning”, som problematiserer institutionernes tilgang til evaluering af de pædagogiske læreplaner. Fremstillet som fortællinger nødvendiggøres yderligere styring af læreplansarbejdet, for at undgå dét, der problematiseres som en tilfældig, usystematisk, skævvridende pædagogik, som indebærer at nogle børn muligvis ikke udvikler sig som de skal. Pædagogerne mangler angiveligt de rette teknikker og systematikker, sådan at pædagogik kan vidensbaseres. Institutionerne og det politiske niveau tilbydes således en teknologisk løsning på en biopolitisk risikovurdering i form af en teknologi, forvaltningen i forvejen har udviklet, nemlig det såkaldte Læringshjul. Læringshjulet er en kompetencekortlægningsteknologi, der er på vej til at blive digitaliseret og udsigterne til en digital løsning, ser ud få et begær efter mere og bedre Viden-styring til at få fart og strømme frit. I hvert fald arbejder forvaltningen massivt på, med baggrund i kvalitetsrapporternes viden om det pædagogiske områdes ikke-Viden, at udbrede Læringshjulet og direkte plugge det ind i kvalitetsrapporterne. Dermed udbygges og potenseres maskineriets Viden-styring, uden at de ressourcemæssige krav vokser tilsvarende, hvilket er væsentligt for maskineriets politiske legitimitet.

Med Læringshjulet banes vejen for en model for styring af det småbørnspædagogiske område, der legitimerer en detaljeret overvågning af

det enkelte barn. Barnet og børnegruppens læring og udvikling gøres til kvalitetsindikatorer der angiveligt kan sige noget om kvaliteten i det pædagogiske miljø. En væsentlig pointe i afhandlingen er at jeg mener der er tale om en rekonfigurering af de pædagogiske læreplaner, idet det biopolitiske projekt nu drejer sig om detaljeret overvågning af enkeltbarnets kompetenceudvikling i forhold til en række foruddefinerede mål. Afhandlingen er således en beretning om hvordan en normaliserings-teknologi, som opdeler barn i kategoriale detaljer, former og overvåger et universelt voksendefineret barn, fremstilles og udbredes som ukontroversiel.

Pædagog, barn og småbørnspædagogik og den grænseløse vækstvision

Med teknologien følger en forståelse af barnet som becoming, som et væsen, som er på vej til at blive til. Barnet konceptualiseres som objekt for pædagogik, som et lærende væsen, hvis indre potentialer kan styres, vides og forløses gennem en systematisk monitorering og stimulation af barnets kompetencer. Småbørnspædagogik knyttes snævert *til barnets kompetencemæssige udvikling*. Pædagog konstrueres i sin positivitet som funderet i det jeg kalder en målstyret didaktisk model, der indskriver handlingskæden: identificere indsatsområde, finde passende metode der virker, udføre metoden, dokumentere effekter og resultater og evaluere. Dermed væves en teknologisk kausal og instrumentel forståelse af professionelt arbejde ind i maskineriet; en specifik pædagog, der tildeler pædagogen et observerende panoptisk klarsyn. Det er en pædagog der underforstår at pædagogen neutralt og informeret af viden, kan stille sig udenfor den pædagogiske relation. Kvalitetsrapporterne etablerer således også en atomisering af viden- styringsfænomenet pædagogisk indhold, hvorigennem pædagog og viden bliver til et konstant udviklingsobjekt for forvaltning, pædagoger og pædagogisk ledelse. Den systematiske videnskabelige kortlægning flytter ind som konstant videnspraktik for forvaltning, ledelse og pædagog. At skabe barn og skabe samfund etableres derigennem som en forbindelse, der kun er mulig at opretholde gennem det analytiske overvågnings- tilrettelæggelses- og interventionsarbejde. Småbørnspædagogik klassificeres og ordnes som en indsats eller intervention, der enten virker eller ikke virker i forhold til målet, som defineres indenfor en kompetenceudviklingshorisont.

Kvalitetsmaskineriet former således en infrastruktur, der kanaliserer måder at vide objekter og subjekter som er normative og politiske. Maskineriet forudsætter og understøtter desuden et meget specifikt begreb om Viden, som er skrevet med stort i afhandlingen for at pege på den analytiske konstruktion af episteme. Viden fremstår i sin positivitet som et panoptisk klarsyn, der simpelt og neutralt kan informere om det der virker. Viden begæres således som et produkt, der kan abstraheres fra det lokale og specifikke, og derfor anvendes i en Vidensbaseret faglig og politisk kultur. Der er således tale om et epistemologisk udgangspunkt, som anser Viden som en ukontroversiel størrelse og baserer sig på en korrespondenstænkning. Ligeledes forudsættes hyperrationel, lineær og instrumentel tænkning omkring politik, implementeringskæden og pædagogik. Politik og pædagogik drejer sig enkelt om at gøre det der virker i relation til de mål, vi har fastsat.

Kvalitetsrapporter er således et instrument, som er gennemkrydses af og kanaliserer det, jeg i afhandlingen kalder en hvadvirkerbegærsmaskine. Med evidens som ideal, er begæret at kvalitet og pædagogik kan løftes ud af et usikkert, normativt og politisk rum og over i et sprog, der rammesætter det som et anliggende, der kan og bør gøres sikkert, effektivt, videnskabeligt og neutralt. Hvadvirkerbegærsmaskinen kanaliserer samtidig økonomiske begær om småbørnspædagogik som et anliggende, der bruger ressourcerne dér, hvor det har dokumenteret effekt, og udgrænser de, der ikke har det. Afhandlingen er således en beretning om hvordan begær efter at forstå og styre uddannelse og pædagogik som et sikkert, effektivt, rent, stærkt og forudsigeligt skyder sig ind i det småbørnspædagogiske område, gennem konkrete og særdeles materielle teknologier. I kvalitetsrapporternes epistemiske perspektiv betragtes tilblivelser som noget der skal styres og formes; hvad enten det er børn, pædagoger, udvikling eller kvalitet. Kvalitetsrapportering kan således ses som en måde at koordinere og intervenere i tilblivelser inden for en specifik social orden eller horisont, en måde at styre begivenheder i bestræbelsen på at bestemme lige præcis de aspekter af fremtiden, som ikke kan vides på forhånd. Idealet, kvalitetsrapportens telos, er en grænseløs vækstvision. Begæret er at bemestre, kontrollere og sikre alle børns kompetenceudvikling ud fra på forhånd opstillede mål, altså at sikre den optimale skabelse af børn og samfund med de færrest mulige ressourcer.

Dermed er kvalitetsrapporterne og kvalitetsrapporteringspraksis et instrumentelt og teknisk anliggende. Viden om det der virker, om effekter og resultater fremstilles og forstås i kvalitetsrapporteringspraksis som det ubetinget gode på en måde der underforstår universalistiske normer og værdier og atter underforstår pædagogik i småbørnsinstitutionerne som kompetenceudviklende interventioner, som et entydigt og teknisk projekt. Viden fremstilles som om den primært er fremkommet under hensyn til videnskabelige retningslinjer og systematik. Men spørgsmål om det filosofiske grundlag og det vil sige de grundantagelser som kriterierne for Viden og kvalitet hviler på er fraværende og genstand for et uopmærksomhedsskabende arbejde. Kvalitetsrapporten kanaliserer og understøtter således et maskineri, hvor der er systematisk uopmærksomhed på tematiseringer af og åbninger for diskussioner omkring hvad effekter og resultater skal gøre godt for, om de faktisk er ønskværdige eller om vi kunne ønske os andet og mere af småbørnspædagogikken. Kvalitetsmaskineriet kanaliserer begær om sikkerhed, autoritet, objektivitet og upartiskhed. Det baserer sig på og udspyr et begær efter at fakta kan adskilles fra værdier og at det er muligt at behandle valg og definitioner som tekniske spørgsmål. Kvalitet defineres som en eksklusiv målstyret didaktisk proces af en ekspertgruppe, forvaltningen, som har legitimitet til at beslutte hvad der skal tælle og ikke tælle, hvad der er rigtigt og forkert.

Maskineriet på arbejde

Når kvalitetsrapporter, deres klassifikationer, tal og vidensforståelser rejser rundt sker der noget. Jeg har i afhandlingen betragtet dem som performative handlingskræfter, der ordner, klassificerer og inddeler verden og dermed er med til at fastslå hvordan småbørnspædagogik skal forstås, hvilke data der skal gælde og hvad der er problematisk i betydningen: bør undersøges og styres. Ved at følge kvalitetsrapporterne, deres tal, kategorier og problematiseringer på arbejde, og lave etnografisk feltarbejde i to dagtilbud, har jeg arbejdet med at kortlægge og analysere hvordan de fungerer som motor for transformationer, redefineringer og rekonfigureringer, sætter ting i gang, men også viderefører historiske figurer og begær. Efterhånden som mit arbejde med afhandlingen er skredet frem er jeg kommet til at betragte kvalitetsrapporterne som en koordinerende teknologi i den (politiske)

kulturkamp, som handler om hvad småbørnspædagogikken er og skal være, og hvem de skal være der for. Det er nogle brydninger som historisk har præget området, siden de første asyler og børnehaver opstod (se eks. Broström, 2004; Ellegaard & Stanek, 2004; Kampmann, 2004; Tuft, 2015; Vejleskov, 2004). Men som får ny kraft og nye betingelser siden midten af 90'erne, hvor transnationale uddannelsespolitikker, stat og kommuner problematiserer pædagogik, børn og pædagogers faglighed på nye måder og intensiverer styringen af området. Afhandlingen kan således også ses som en beretning om hvordan den kulturkamp omkring barndom og pædagogik, som intensiveres fra midten af 90'erne, spidsformuleret i VKregeringens *En god start til alle børn* (Ministerudvalget for social Mobilitet og Negativ Social Arv, 2003) og videreføres med vedtagelsen af de pædagogiske læreplaner, aktuelt udfolder sig i mikropolitiske sammensatte sammenhænge af teknologier, dokumenter, skemaer, begær, affekter, viden'er, pædagoger og ledere.

Når maskineriet er på arbejde er det åbenbart hvordan økonomiske og konkurrencemæssige vilkår spiller sammen med et vedvarende reform- og fusioneringspres og de problematiseringer af pædagogisk praksis, som bl.a. fremstilles i kvalitetsrapporterne, og skaber et begær efter at formulere fælles lærings- og udviklingsforståelser, fælles mål, fælles dokumentations- og evalueringspraksis. Når kvalitet skal dokumenteres skabes et pres for at gøre ledelse og styring til et anliggende, der handler om at intensivere arbejdet med læring, kompetenceudvikling og målstyring. Disse kodninger og territorialiseringer foregår løbende og på lidt forskellig måde i de to dagtilbud jeg har fulgt. I det følgende læser jeg på tværs af afhandlingens analyser og opsamler på hvordan kvalitetsmaskineriet ordner og former hvad det er for samtaler, prioriteringer og handlinger, som kommer til at være meningsfulde i relation til arbejdet med at kultivere småbørnspædagogik som kvalitet.

En ledelsesmæssig forandring

Det etnografiske feltarbejde viser helt overordnet at kvalitetsrapportering – og med det nogle grundlæggende indhegninger, indretninger og aftegninger af hvad der kan siges at være kvalitet i relation til småbørnspædagogikken, først og fremmest involverer forvaltningen og ledelseslaget. Der er tale om en styringspraksis som foregår i sammensatte sammenhænge som i bogstavelig forstand er væk fra pædagoger, børn og liv i institutionerne. Børn og

pædagoger er på alle måder afskåret diskussioner og definitioner af kvalitet, effekter og resultater, har ingen indflydelse på kvalitetsrapporternes udformning, videns- og kvalitetskonstruktioner og konklusioner. I den forstand er kvalitetsrapporterne aldeles afkoblet og abstraheret fra institutionernes liv og mylder. Eksempelvis er LUPen (den lokale udviklingsplan, hvori institutionen beskriver sine mål og sin handleplan og på baggrund af kvalitetsrapporten og kvalitetssamtalen) i begge dagtilbud noget der primært udarbejdes af dagtilbudsleder og sendes til kommentering i ledelsesgruppen. Jeg oplever ingen af stederne en egentlig og substantiel forholden sig – eller mulighed for at forholde sig til kvalitetsrapporter og lokale udviklingsplaner og dermed hvordan kvalitet skal forstås, kultiveres, understøttes og udvikles.

Ikke-forbindelserne mellem liv og mylder i småbørnsinstitutionerne og kvalitetsrapporteringspraksis er imidlertid ikke det samme, som at kvalitetsrapporterne og LUP ikke har betydning og er virksomme. Jeg har problematiseret hvordan kvalitetsmaskineriets komponenter (nogle historisk specifikke problematiseringer, instrumenter, praktikker og teknologier), skaber en sammensat sammenhæng, som rhizomatisk skyder sig ind i institutionernes prioriteringer og handler på ledelser og pædagogers handlinger og tilsammen udgør en ganske massiv kodning og stratifiering af småbørnsinstitutionerne og styringen af dem. I begge dagtilbud ser jeg at de pædagogiske ledere tager ansvar for at forandre sig og disciplinere sig selv og de ansatte og gennemsatte en ledelsesmæssig forandring og styring, der understøtter det, jeg kalder en dagtilbudsgørelse.

Dagtilbudsgørelse

Jeg har anvendt begrebet dagtilbudsgørelse for at gøre det muligt at få øje på og tænke over en igangværende og omfattende omformning af småbørnsinstitutionerne, som ikke blot er sket én gang for alle med *Dagtilbudslovens* vedtagelse i 2007. Der er tale om nogle igangværende rekonfigureringer som konkret udspilles i de mikropolitiske forhandlinger og prioriteringer omkring hvad det er for pædagogisk indhold, som kan siges at være kvalitet, og som skal udvikles og kultiveres. Men også hvad det er for en organisatorisk enhed og dermed også faglighed, som skal være udgangspunkt for styring og udvikling af pædagogik. Som styringsteknologi understøtter

kvalitetsrapporter disse kodninger og processer idet kvalitetsrapporten afkræver regnskab, ansvar og forbedringer af de nye dagtilbud som pædagogiske og styringsmæssige enheder.

Kvalitetsrapporten forudsætter at dagtilbuddet er en økonomisk bæredygtig, konkurrencedygtig og sammenhængende serviceorganisation, der som led i et samlet og optimeret uddannelsessystem arbejder systematisk, effektivt og vidensbaseret, med udgangspunkt i klare mål og metoder, der virker, og kan dokumentere alle børns vedvarende (individuelle) kompetenceudvikling og inklusion. Det er samtidig dagtilbuddet, som udpeges som enhed for videnstyring omkring pædagogikken, hvorved en standardisering og centralisering af den pædagogiske videnstyring også bliver fornuftig. I både Øst og Vest forbindes pædagogisk udviklings- og kvalitetsarbejde til dagtilbudsgørelsen, som bl.a. forudsætter at pædagogerne fremover orienterer sig efter politisk besluttede opgaver indenfor den givne økonomiske ramme, en instrumentel figur knyttet til en nytteetisk betragtning. Videnstyring af småbørnspædagogik handler ikke alene om hvad der fra en pædagogisk betragtning giver mening lokalt, umiddelbart og eksistentielt, men også om hvordan der kan produceres viden, resultater og effekter som fremstiller dagtilbuddet som enhed, der vedvarende forbedres og optimeres. Dermed er kvalitetsrapporterne og dagtilbudsgørelsen på en og samme tid produkt af, medvirkende til og afhængige af, at der sker en samtidig institutionalisering og centralisering af pædagogiske værdier og tænkninger, af evalueringerne af de pædagogiske læreplaner og kvalitetsstyringen. I første omgang på dagtilbudsniveau. I næste i de kommunale forvaltninger.

Pointen er at dagtilbudsgørelsen på én og samme tid udbreder og forpligter på en historisk specifik konfiguration af indhold og udtryk, der drives af begær og fornufter, som adskiller sig fra hvordan vi historisk har forstået de småbørnspædagogiske institutioner, men som ikke nødvendigvis har kunnet gennemtrænge det småbørnspædagogiske område alene ved at der er vedtaget en dagtilbudslov i 2007. Det tager lang tid at skabe kulturændringer og forandringer i hvordan småbørnspædagogik og pædagog værdisættes, men forandringer og nye målestokke hjælpes på vej af kvalitetsrapporternes manøvrer og teknologier.

Governmentaliseringen af læring

Kvalitetsrapporten udpeger den pædagogiske læreplan som den teknologi, der skal styre småbørnspædagogik og læreplansevalueringerne som den teknologi, der skal gøre det muligt at dokumentere effekter og resultater, nemlig som progression. De pædagogiske læreplaner kodes og sedimenteres som det centrale styringsredskab for småbørnspædagogik, hvormed *Dagtilbudslovens* noget bredere formålsparagraffer og begær afbøjes og udgrænses. Det bliver muligt, men ikke særlig oplagt og sandsynligt, at igangsætte initiativer, som skaber pædagogisk kvalitet og udvikling i termer af selvstændiggørelse eller medbestemmelse, som faktisk er væsentlige værdier i *Dagtilbudsloven*. Med udpegningen af læreplanerne og læreplansevalueringerne som de styringsteknologier, der skal indfri en målbar progression hos børnene, indhegnes småbørnsinstitutionernes formål som kompetenceudvikling. Småbørnspædagogikken handler om effektivt at levere de (lærings- og udviklingsmål), som på forhånd er opstillet for børn. Med læringsmaskinen som central kraft i kvalitetsmaskineriet, naturaliseres og nødvendiggøres kortlægning af børns kompetencemæssige progression. Afhandlingen er også en fortælling om hvordan et kortlægningsværktøj som Læringshjulet udbredes og spredes på trods af at der er en betydelig faglig kritik af det hos pædagoger og pædagogiske ledere. Det rummer og potenserer et forførende narrativ, som også territorialiserer kvalitetsrapporten som instrument: at de rigtige menneske-teknologier anvendt på børn vil få dem til at klare sig godt på et antal på forhånd definerede parametre senere i livet.

Afhandlingen er således også en fortælling om hvordan kvalitetsrapporter kanaliserer læringsmaskinen, der får fart, kraft og styrke, territorialiserer og gennemtrænger området. Det er imidlertid ikke alene børnenes læring og kompetenceudvikling, der skal vides og styres. Pædagog forbindes i kvalitetsmaskineriet med kapaciteter og vilje til lade sig gennemlyse, udvikle og forandre. Idealet er den pædagog som lærer, omstiller sig og forbedrer sig gennem bestandig refleksion. Refleksion er imidlertid i bemærkelsesværdig grad knyttet til adaptive egenskaber. I både Øst og Vest har jeg set hvordan pædagog knyttes til vilje og kapaciteter til at være reflekterende, som atter forbindes med evne og vilje til at tilpasse sit begær og sin praksis til aktuelle vilkår – hvad enten de er værdimæssige, politisk fastsatte eller økonomiske, sådan at dagtilbuddets produktivitet og effektivitet kan højnes. Denne governmentalisering af læring er en handling på pædagogernes handlinger

som bevirker at problemer, spændinger og konflikter bliver til individuelle læringsproblemer. De kan vides og styres ved at den enkelte reflekterer, lærer nyt, får en anden indstilling, norm eller tilgang. Governmentaliseringen af læring afgrænser væsentlige pædagogiske spørgsmål, men også kritiske spørgsmål om betingelser for opgaveløsningen fra fagligt relevant og fra samtaler og styring af pædagogik.

Om udgrænsninger af et pædagogisk sprog

I institutionernes kvalitetsarbejde og arbejde med at definere og dokumentere kvalitet, ser jeg hvordan problematiseringerne af de måder pædagogerne arbejder med læreplanerne og evalueringen af disse, nødvendiggør udbredelsen af den målstyrede didaktiske model. Mit etnografiske materiale viser imidlertid at arbejdet med at udarbejde læreplaner der baserer sig på den målstyrede didaktiske model, volder vanskeligheder som afkræver pædagoger og ledere betydelige ressourcer og frustrationer. Arbejdet med at opstille den pædagogiske læreplan bliver en øvelse, der handler om at skrive tingene rigtigt i forhold til evalueringsteknologien. Pædagogiske diskussioner derimod, altså spørgsmål som forholder sig til normativitet, værdispørgsmål og etiske spørgsmål om hvad der er det ønskværdige, det fornuftige, det rimelige og det værdige – både i relation til det pædagogiske arbejde og i relationen til evalueringen af dette – afgrænses fra fagligt. Pointen er at kvalitetsmaskineriet virker ved at ekskludere værdidiskussioner fra det faglige og ledelsesmæssige handlingsrum og fra de sammenhænge, hvor pædagogik diskuteres, planlægges, undersøges og udvikles. Et teknisk og instrumentelt sprog skyder sig ind, sådan at et pædagogisk, værdibaseret, normativt sprog udgrænses, overflødiggøres eller ligefrem diskvalificeres som ”fortælling”, ”synsning” eller ”flueknepperi”.

I mit materiale er det gennemgående at pædagogiske prioriteringer, begær og orienteringer, som historisk har fungeret som orienteringsramme kommer under pres på flere samtidige måder. For det første ser jeg i begge dagtilbud, at arbejdet med det pædagogiske indhold, som kan siges at være kvalitet, knyttes til regnskabspligten. Pædagogiske samtaler, udvikling og kultivering territorialiseres tendentielt af kvalitetsrapporternes kategorier, klassificeringer, tal og de problematiseringer, som opstilles i udviklingspunkter ved kvalitetssamtalerne og i LUP'en. De knytter sig således også til udvikling af

dagtilbuddet, til at udvikle enhed, entydighed og klarhed. Det betyder konkret at de mødesammenhænge og samtalerum, hvor pædagoger og ledere kan lære af hinanden, udveksle, undersøge, koordinere og udvikle pædagogikken, som i forvejen er under pres af ressourcemæssige grunde, presses yderligere.

Det betyder ikke, at behovet for at tale om, overveje og kultivere pædagogik forsvinder. Tværtimod dukker pædagogiske problemstillinger, der tematiserer forskelle og sammenhænge mellem pædagogik og normativitet, det ønskværdige, værdige, værdifulde og ønskværdige jævnligt frem i forbindelse med personaledage og møder i både Øst og Vest. Imidlertid foregår disse udvekslinger i grupper på tværs af dagtilbuddet, altså udenfor det konkrete ensemble, pædagogerne til daglig udøver deres praksis i relation til. Tid og rum til at kultivere et fagligt pædagogisk miljø og sprog lokalt - i relation til netop de konkrete børn, materialiteter, kolleger og spændinger som pædagogerne agerer i – territorialiseres. I et sådant maskineri er det ikke umuligt, men omvendt heller ikke særlig sandsynligt, at samtaler om udvikling og kvalitet kommer til at knytte sig til konkrete børn, steder, spændinger og handlinger. Og dermed til hvordan værdier og normativitet, det ønskværdige og fornuftige udleveres konkret i pædagogiske handlinger og prioriteringer. Ligesom det ikke er sandsynligt at de tematiserer vanskelige, spændingsfyldte eller ligefrem modsætningsfulde begær og fornufter i småbørnspædagogikken.

Et yderligere forhold er at samtalerne i begge dagtilbud territorialiseres af sprog, blikke og målestokke, som ser ud til at vanskeliggøre pædagogiske undersøgelser. I Vest formes samtalerne af den målstyrede didaktiske model, som pædagoger og ledere ikke *kan* få til at fungere og som gør dem inkompetente. I Øst territorialiseres de pædagogiske undersøgelser i video-projektet, der gennemkrydses af psykologiske maskiner (sprog, teknologier og blikke). Alt betyder de sammensatte sammenhænge i kvalitetsmaskineriet, at det bliver vanskeligt at skabe og kultivere et pædagogisk sprog og en professionel etos som gør det muligt at tale om og tænke over forskelle, sammensathed, spændinger, og værdier. Jeg mener tværtom at pædagogikken totaliseres, standardiseres og at ansvaret herfor individualiseres og instrumentaliseres. Dagtilbudsgørelsen styrkes, men de pædagogiske ensembler som enhed for undersøgelser, kultivering og kvalificering af det småbørnspædagogiske liv og sprog, udgrænses og udhules.

Og dog...

Det er væsentligt at understrege at territorialiseringer og rekonfigureringer af sprog, fornufter, begær og rum, hvor pædagogik kultiveres, ikke nødvendigvis betyder at pædagogerne således også agerer teknisk og instrumentelt i relation til børnene. Min afhandling siger ikke noget om rækkevidden af kvalitetsmaskineriet i relation til pædagogisk praksis, altså om hvordan pædagog, kvalitetsforståelser og forestillinger om den gode praksis risler ud og forbinder sig til den småbørnspædagogiske pærevælling. Selvom det kunne være interessant at undersøge og analytisk konstruere forbindelser og ikke forbindelser mellem kvalitetsmaskineriet og pædagogernes prioriteringer og handlinger når det ordner og folder i pærevællingen, er det en analyse, jeg har fravalgt.

Imidlertid mener jeg, som bl.a. Ahrenkiel m.fl (Ahrenkiel et al., 2012) også peger på, at der er god grund til at udvise forsigtighed og eftertænksomhed overfor effekten af styring og reformtiltag. Den smule småbørnspædagogisk pærevælling jeg har undersøgt i Troldebakken og pilotprojektet, og bragt ind i afhandlingen som små pædagogiske tilsynekomster, tyder da også på at der ikke nødvendigvis er rene og pæne sammenhænge. Når man læser fortællingerne og når man tænker småbørnsinstitutionen og –pædagogikken som pærevælling, ja så er det oplagt, at evidensbegæret, vidensbaseringen og optagetheden af barnets kompetencemæssige progression og læring næppe har den gennemslagskraft og status, som ellers lyder så besnærende. Det er der formentlig flere samtidige grunde til. Én, meget væsentlig, er at pædagogerne ser ud til at være drevet af begær og noget bredere forståelser af, hvad det er der er småbørnspædagogikkens opgaver og mandat, hvilket også understøttes i *Dagtilbudsloven*. Men forstået som pærevælling er det også oplagt, at selvom pædagogen er vældig betydningsfuld for realiseringen af det gode børneliv, så kan de ikke stille sig udenfor det, kontrollere og bemestre det. Legen, livet og balladen myldrer og bobler med sin helt egne kraft og vitalitet, og selv i de vokseninitierede, mest skolske aktiviteter dukker hurtigfugle, blomster og græs op og kanaliserer begær efter noget andet. Pædagogik og læring er i praksis umådeligt vanskelig at målstyre, sådan som man ellers kan få indtryk af, når man bevæger sig i ledelsesmaskineriet. Mit feltarbejde peger desuden på det helt banale forhold, at en væsentlig forandring i en teknisk, læringsorienteret retning næppe heller vil kunne realiseres i praksis uden at man tilfører væsentligt flere midler.

Ballade, rod og småbørnspædagogiske begær

Afhandlingens etnografiske materiale og analyser viser hvordan prioriteringer og handlinger i Øst og Vest medieres af viden-styringsforbindelser, men også ved at pædagogerne og deres ledere hævder rettigheder, begær og alternative rationaliteter. De skaber og opfinder deres verden på mangfoldige, sammensatte og modsætningsfulde måder i de mikropolitiske processer som udspiller sig i relation til kvalitet og kvalitetsudvikling. I den sidste del af konklusionen opsamler jeg på grænserne for maskineriet, på hvordan rod, læk, liminalitet og ballade er på spil, når pædagoger og ledere finder måder at rapportere og forbedre kvalitet. En gennemgående strategi i balladeafdelingen, er det jeg i afhandlingen har kaldt kvalitetsfabrikationer.

De paradoksale kvalitetsfabrikationer

Kvalitetsrapporter er som andre accountabilityinstrumenter indført ud fra politiske ambitioner og begær om at gøre offentlige organisationer mere transparente. Mit etnografiske arbejde peger imidlertid på det store paradoks at kvalitetsrapporter og kvalitetsmaskinerier faktisk ser ud til at føre til det modsatte. Nemlig at gøre småbørnsinstitutionerne, pædagogikken og de pædagogiske prioriteringer slørede og uigennemskuelige, fordi de måder de repræsenteres på fabrikeres strategisk, kalkuleret og sofistikeret. Teoretisk stiller kvalitetsrapporter pædagoger, ledere og institutioner til ansvar for offentligheden. Men som afhandlingen viser kommer kvalitetsrapportering i høj grad til at handle om at stå til ansvar for tilsynsmyndigheder og de standarder kvalitetsrapporterne etablerer. På tværs at de mange sammensatte sammenhænge hvor kvalitet rapporteres og bekendes har jeg kortlagt, hvordan også institutionerne går pragmatisk til værks, bruger de forhåndenværende søm og indgår betydelige kompromiser, når kvaliteten skal rapporteres. Jeg har søgt at ryste og lirke ved kvalitetsrapporteringspraksis ved at tænke over dem som kvalitetsfabrikationer: strategisk sammensatte og komponerede fikcionaliteter, der flittigt benytter ord, vendinger og tal, som appellerer og kommunikerer til modtageren.

Kvalitetsfabrikationer laves ikke for at beskrive eller undersøge småbørnspædagogik i sin sammensathed, modsætningsfuldhed og kompleksitet, men simpelthen for at være effektive i forhold til tilsynet. Effektive bliver de ved

at bringe de rette ord og vendinger i arbejde, spille forbedringsspillet og fremstille institutionens performativitet og pædagogik som entydig, bedre end sidste år og i overensstemmelse med de politiske beslutninger på området. På baggrund af mit empiriske materiale ser jeg kvalitetsfabrikationer som dybt pragmatiske strategier, der bliver fornuftige fordi institutionerne presses til at tage sig bedst muligt ud i forhold til nogle kriterier de ikke selv har sat, og ikke har indflydelse på. Som jeg også har vist ved både ledelse og ansatte, at kvalitetsrapporter ikke udtrykker sikker og endegyldig viden, men snarere er et perspektiv, et billede, som kommunen jo faktisk også skriver. Alle ved, at der er mange ubesvarede og faktisk også ustillelige spørgsmål om, hvad der faktisk menes med effekter og resultater. Når institutioner skal have anerkendelse af deres arbejde, afhænger denne anerkendelse således ikke alene af dokumentationen, dens indhold, substans og kvalitet, men snarere af autoriteternes velvilje til at se at kvaliteten er performet.

Jeg ser kvalitetsfabrikationer som investeringer i plasticitet, der gør det muligt på én og samme tid at tilfredsstille tilsynet *og* indhegne og afbøje maskineriets normative påføringer til en tid og et rum som er fabrikeret til lejligheden. De kan således også tænkes som en deterritorialiserende løsnende ballade, en form for selvets etik eller genstridigt care of the self, der gør det muligt at udsætte, strække og bøje kvalitetsmaskineriets molære sedimenteringer. Altså en praktisering af en stille pædagogisk kritik, der, som Foucault ville sige gør det muligt ikke blive styret helt så meget, ikke på den måde, ikke af dem. De laves strategisk og med en betydelig kynisme, ofte i teateragtige optrædener, der opretholdes med hjælp fra mange aktører og handlingskræfter. Således kanaliserer kvalitetsfabrikationer småbørnspædagogiske begærsmaskiner, vidensforståelser og normer som ellers mistænkeliggøres og underkendes i maskineriet. Mit begreb om kvalitetsfabrikationer er således en invitation til at se hvordan kvalitetsmaskineriet ikke determinerer handlinger og simpelt producerer indre modifikationer eller underkastelser. Begrebet inviterer til at tænke over de sammensatte sammenhænge hvor kvalitet bekendes og fabrikeres som gennemkrydset af bestandige mikropolitiske brydninger mellem kvalitetsmaskineriets overkodede territorialiserende linjer og deterritorialiserende molekylære bevægelser og begær. Balladen illustrerer hvordan maskineriet og magtrelationerne er porøse, lækker og sprækker og hvordan maskineriets normativitet og arbitrære karakter potentielt og hele tiden kan demaskeres. Fabrikationer fungerer kun i kraft af et aktivt

uopmærksomhedsskabende arbejde, der opretholder fabrikationerne, illuderer underkastelse og fælleshed. Pædagoger og ledere ligner selv fabrikationerne med befolkningens uopmærksomhed på kejserens nøgenhed i eventyret *Kejserens nye klæder*.

Strategien er dybt pragmatisk men en væsentlig pointe i afhandlingen er at den også forbundet med problemer og paradokser. Et betydeligt paradoks er at institutionerne gennem de strategiske og kyniske fabrikationer af kvalitet samtidig med at de løsner og omgår maskineriets magtrelationer, normativitet og kodninger, faktisk også låner deres molekyler til det og derfor også bidrager til at manifestere det. Kvalitetsmaskineriet kan ses som en magtvidensyntese, som influerer på, men også abstraheres i forhold til pædagogik, mylder og liv i småbørnsinstitutionerne. Pædagoger og ledere forholder sig strategisk til det med en betydelig kynisme, som kan ses som udtryk for en oplevelse af at kvalitetsmaskineriet trækker i en retning, hvor kriterier og værdier sættes udenfor institutionen, udenfor pædagogernes eget handlerum. Kynismen kan således ses som en vis resignation i forhold til tiltroen til maskineriet, men også en stor kompleksitet og tidspres. Andre og mere og håndgribelige og presserende problemstillinger står i kø og pærevællingen har sine egne rytmer og former. Når pædagogen konkret skal agere i pærevællingens liv og mylder, overfor Viggas leg med toiletrullen og Benjamins insisteren på at skrive Ole, kan hun ingen svar hente i kvalitetsrapporternes viden-styring.

Fabrikationerne rummer imidlertid på én og samme tid genstridig ballade OG en underkastelse af kvalitetsmaskineriets indretninger og normativitet. Eksempelvis har jeg vist hvordan Læringshjulet benyttes i kvalitetsfabrikationerne, hvorved det naturaliseres og plugges ind i maskineriet. Materialet ser ud til at løskøbe og give et vist råderum til institutionerne. Øst, som bekender sig til materialet og i øvrigt er i gang med et projekt, der på alle måder signalerer viden og vidensløft får mulighed for at lave et videoprojekt med stor nærhed til pærevællingen og med gode muligheder for at pædagogerne selv kan være med til at udpege kvalitet, hvad der virker og hvad det der virker, skal virke i forhold til. Vest derimod får ved kvalitetssamtalen får et udviklingspunkt, som drejer sig om at lave en pædagogisk læreplan med mål, der kan måle progression. Lederne i Vest plugger imidlertid ikke Læringshjulet ind i den pædagogiske læreplan, selvom

konsulenten foreslår det, men beslutter selv at opstille mål. Beslutningen er i udgangspunktet båret af et begær efter at arbejde med mål og pædagogik, som er styret af egne faglige målestokke og småbørnspædagogiske begær om at arbejde med udgangspunkt i det hele barn og den konkrete børnegruppe. Men paradoksalt nok indskrænkes råderummet betydeligt, fordi Vest forpligtes på at indarbejde en målstyret didaktisk model for det pædagogiske arbejde i den pædagogiske læreplan, med mål der kan måles. Her slår pædagoger og lederes fagsprog ikke til og de ender med at diskvalificere deres eget læreplansarbejde og rette kritik mod sig selv.

Uopmærksomheden på faglig kritik, småbørnspædagogiske viden og begær

Kvalitetsfabrikationerne peger således på et andet stort paradoks og en væsentlig problematik: Selvom fabrikationerne kan ses som en form for kritik og undergrundsbevægelse, der gør det muligt for pædagoger og ledere at orientere sig efter småbørnspædagogisk viden og begær, så vanskeliggør de også åbne, substantielle, faglige, kritiske og demokratiske diskussioner af kvalitetsmaskineriet, dets betydning, normativitet, proportionalitet og ønskværdighed. Kvalitetsrapporter afkræver svar på store og vigtige spørgsmål og rejser lige så mange. Men spørgsmålene ikke lader sig besvare gennem kvalitetsrapporterne, faktisk kan man diskutere om de overhovedet lader sig besvare gennem dokumentation, vidensbasing og målstyring. Når Læringshjulet eksempelvis anvendes til at tilfredsstille tilsynet og fabrikere kvalitet, bliver det næsten umuligt at føre en substantiel kritisk faglig diskussion om hvordan og hvorvidt en styring af institutionerne med udgangspunkt i børns kompetencer er rimelig, fornuftig og ønskværdig. Ligeledes bliver de problematikker arbejdet med kvalitetsrapporterne ellers kunne aktualisere, nyttige at tildele uopmærksomhed. Jeg mener således også kvalitetsfabrikationer bidrager til at udgrænse pædagogisk undersøgelse og kritik.

Kvalitetsfabrikationer vidner om et magtfuldt og territorialiserende maskineri, der fører vrage, tab, sorg og personlig forlis med sig, fordi småbørnspædagogiske begær kontinuerligt miskrediteres og diskvalificeres og kritik konsekvent vendes mod den enkelte pædagog eller leder selv. En pointe som også den danske sociolog Rasmus Willig har fundet i sine arbejder

(Willig, 2009, 2013) og som også er gennemgående i en aktuell norsk udgivelse om den pædagogiske professions vilkår for at udøve kritik (Pettersvold & Østrem, 2015). Afhandlingen er således (endnu) et vidnesbyrd om hvordan pædagoger, ledere og forvaltere navigerer i en småbørnspædagogisk pæreavelling, som er rystet og vedvarende rystes. Maskineriet medfører konflikter og spændinger i ledelsesgruppen, som resulterer i umyndiggørelse (Willig, 2009), i personlige nederlag og sammenbrud, fordi brydningerne og kulturkampen berører pædagog og dermed den enkelte pædagog og leders subjektivitet og faglige identitet. Også subjektiviteter sitrer, dirrer og lækker fordi kvalitetsmaskineriet handler på handlinger på måder som vedrører selvets praksisser, subjektivitet og selvforståelse, vilje og ønsker og rettethed. Konkret er der betydelig udskiftning i Vests ledelsesgruppe i den tid, jeg følger det, fordi ledere, der ikke kan identificere sig med de måder ledelse, småbørnspædagogik og pædagog forstås og forvaltes, bryder sammen, får stress og sygemeldes og/eller vælger at rejse. En væsentlig pointe er imidlertid også, at selvom sådanne begær ignoreres og tildeles uopmærksomhed, så er de der som en kraft og et potentiale, der får kvalitetsmaskineriet til at sitre og dirre og lække.

Alternative fremtider og den nødvendige pædagogiske kritik

Med inspiration fra Deleuze og Guattari ser jeg ikke entydigt de afbøjede småbørnspædagogiske begær som en elendigheds- og forfaldshistorie om hvordan styring, bureaukrati og autoritære vidensformer bliver mere og mere dominerende over et stakkels og klemmt pædagogisk felt. Kvalitetsfabrikationer og den kynisme hvormed de omgås kan også ses som en form for undergrundsbevægelse og er illustrative for hvordan pædagoger og ledere drives af småbørnspædagogiske begær, hævder rettigheder, institutionelle fortællinger og værdier, som – ligesom kvalitetsmaskineriet - rækker langt ud over den enkelte pædagog. De vidner om at der er tvang, men også at kvalitetsmaskineriet formes i konkrete møder mellem ting, rum, intensiteter, kroppe og ord og gennemkrydses af begær, af sedimentære linjer og rettetheder, der historisk er sat i det småbørnspædagogiske rum og derfor også har en betydelig kraft. Historisk-normative horisonter og begær forsvinder ikke fordi der kommer nye

styringsredskaber, og kvalitetsmaskineriet lækker og aktiverer begær som tematiserer spørgsmål om værdighed og det gode børneliv. I pædagoger og lederes kollektive bestræbelser på at navigere mellem vagt og forlis, institutionelle fortællinger og traditioner og ønsker om at realisere det gode liv for børnene; i deres sorg over noget mistet, kan jeg udlæse forslag til og begær efter alternative fremtider. Afhandlingen er således også en fortælling om hvordan pædagoger og ledere forstår og forholder sig til deres verdener og de dilemmaer og modsætninger de møder, og søger at navigere i dem på måder, der bærer spor af begær efter noget andet, noget mere værdigt, komplekst og diverst.

I afhandlingen er det gennemgående at pædagoger og pædagogiske ledere drives af stærke begær efter at undslippe en pædagogik, der har børnenes læring og kompetenceudvikling som figur for det småbørnspædagogiske. Overalt i mit materiale ser jeg således et spændingsfelt mellem værdier og begær om det gode børneliv og mere instrumentelle begær, som bringes frem gennem dagtilbudsgørelsen og kvalitetsmaskineriets begær efter viden om det der virker. Til illustration søger pædagoger og ledere i både Øst og Vest at bøje og strække sammenbindingerne læreplansarbejde-evaluering-kvalitet-effekter og resultater væk fra læreplansarbejde, væk fra instrumentelle, nytteetiske kodninger. Både i Øst og Vest manøvrerer man læringsmaskinens territorialiserende bevægelser ved at beskrive et fundament for hvad det vil sige at arbejde med læring og udvikling i relation til netop småbørnspædagogik. Dermed underkaster man sig læreplanstænkning og læringsmaskinens linjer, normativitet og ordreord, men en væsentligt analytisk pointe er at udarbejdelsen af en indledende læringsbeskrivelse drives af begær efter at lade det gode børneliv, småbørnspædagogiske målestokke og sprog være orienteringspunkt for pædagogernes viden-styring. Pædagogernes konstruktive, men også ambivalente, tilgang til de pædagogiske læreplaner og læringsbegrebet peger på at når pædagogik skal formuleres, så er det ikke meningsfuldt at vidensbaserings og læring står alene eller forrest. For pædagogerne er læring et ganske ubehjælpsomt begreb, som ikke i sig selv kan fungere som pejlemærke for pædagogik og som derfor også mødes med en betydelig skepsis. ”Skal der for helvede stå læring?” spørger Ulla illustrativt sig selv, sine kolleger og måske også læseren af denne afhandling.

Selvom mit analytiske fokus ikke har været på pædagoger og lederes oplevelser af kvalitetsrapportering, kan jeg overalt i mit empiriske materiale se kritiske stemmer og flugtlinjer i magt-vidensprocessernes margener. Jeg håber at min lytten til balladen, at forstørrelserne af den i min læsning og skrivning, kan trække kritikken ud af de uopmærksomhedsskabende skygger som tegnes i kvalitetsmaskineriet. For mig at se rummer den massive, men tavse og tavsgjorte ballade, store pædagogisk-faglige, kritiske og demokratiske potentialer, hvis den gøres kollektiv og åben. Den aktuelle politiske diskussion om minimumskrav til normeringen i småbørnsinstitutionerne, og den generelt fremvoksende kritik af bureaukrati og dokumentationskrav i den offentlige sektor, som faktisk har ført til at man i sundhedssektoren er gået bort fra den danske kvalitetsmodel, tyder således på et vist momentum. Det er ikke utænkeligt at der faktisk vil være folkelig klangbund for en kritisk diskussion om, hvad vi i grunden vil med vores småbørnsinstitutioner, hvem de er til for, hvordan værdighed fremmes for børn, pædagoger og ledere. Og i nær forbindelse hermed, hvordan noget så bevægeligt, utæmmeligt, paradoksalt og væsentligt som ”at opdrage til frihed hvor der er tvang” og skabe det gode børneliv, bedst kan vides og styres.

Overordnet fortæller afhandlingen om et samfundsmæssig sammenhæng og et styringsbegær, der udviser en utrolig optimisme på pædagogikken og styringens vegne. Der tegner sig også et indtryk af et samfund og uddannelsespolitisk tid, hvor det politisk og fagligt ikke er opportunt at udholde diskrepansen mellem vores enorme viden om læring og pædagogik og vores begrænsede muligheder for at bemestre, styre og sikre det. Afhandlingens analyser og de pædagogiske tilsynekomster fra Troldebakkens pærevælling som afbryder analyserne, tyder imidlertid på at børn, pædagoger og deres ledere gerne affinder sig med pædagogik som et anliggende, vi ikke kan vide os ud af og hvor vi må udholde ballade og afvigelser fra planen. Set fra mit perspektiv er det beroligende. På samme måde er *Dagtilbudslovens* formålsparagraffer værd at huske på. Her står en lang række værdier og forskrifter, der som Karsten Tuft skriver er uoverskuelige, fulde af spændinger og modsætninger, men også stærkt beroligende (Tuft, 2014). De mange formål peger på at menneskeliv og småbørnspædagogik har en uoverskuelig horisont, der ikke lige kan sættes skik på, og at der på folkestyre-niveau historisk har været en forståelse herfor. Selvom der aktuelt er stort politisk fokus på kvalitet, læring og Viden, og sådanne begær også har skudt

sig ind i *Dagtilbudsloven*, så vidner samme lov om, at det folkelige mandat er noget bredere og sammensat. Med *Dagtilbudsloven* som referenceramme og styringsredskab er der således gode argumenter for at kultivere, vide og styre småbørnspædagogik, pædagog og barn på måder, der trækker på andre sprog og forståelser end det tekniske, instrumentelle og standardiserende. Eksempelvis kan man i *Dagtilbudslovens* formålsparagraffer se at omsorg og trivsel fortsat er centrale værdier for småbørnspædagogikken. Og med formuleringen at dagtilbuddet skal ”bidrage til at udvikle børns selvstændighed” (*Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*, 2007, p. §7, stk 4) kan man se spor af et pædagogisk perspektiv, hvor kontingens (og med det usikkerhed) betragtes produktivt og som en skønhed og værdi. *A beautiful risk* som Biesta skriver (Biesta, 2013). I en sådan forståelse er kontingens knyttet til det nye, som bliver til og kommer til syne, som en nødvendig konsekvens af, at det nye ikke fuldstændig kan formes og bestemmes af det vi kender. I dette perspektiv er uddannelse og pædagogik ikke, bliver ikke og må ikke være et teknisk problem vi skal løse. Det er at favne liv, mylder og kreative udbrud på og i kanten af viden, i spændingsfeltet mellem tvang og frihed.

Fremtidige forskningsperspektiver

I arbejdet med afhandlingen har jeg oplevet at blive mere og mere optaget af ikke blot at forholde mig til forskning som et spørgsmål om ”hvordan kan vi bedst eller mest præcist repræsentere væren eller verden”, men mere aktivistisk: ”hvordan bliver væren og verden til idet vi repræsenterer”. Det er et spørgsmål som rejser dilemmaer og spørgsmål, der vedrører relationerne mellem pædagogisk forskning, kritik og politik, men også rejser nye spørgsmål og forskningsmæssige begær. I relation til min egen forskning har jeg ofte måttet spørge mig selv hvordan min forskning kan bidrage til at fastholde pædagogikken som et humanistisk og kritisk perspektiv; som et meningsfuldt arbejdsliv for de professionelle og som meningsfuld samfundsmæssig værdi, når jeg samtidig påpeger at det humanistiske mister værdi? Og oven i købet har arbejdet med teoretiske begreber, der stiller spørgsmål ved subjektet og dets rationalitet som væsentligste drivkraft i det

sociale og dermed i pædagogikken¹¹⁵. Altså ved pædagogen og pædagogens viden og fornuft som ”the universal operator” af pædagogik.

Jeg mener bestemt det er væsentligt at kortlægge og problematisere pædagogik og styring af pædagogik, også som noget der rækker ud over den enkelte pædagog, sådan som jeg har gjort det i afhandlingen. Når pædagogiske samtaler og sprog territorialiseres, teknificeres og instrumentaliseres, må det være forskningens opgave at pege på og problematisere hvordan det sker og hvordan det får betydning. Men jeg er også i stigende grad blevet tændt af et forskningsmæssigt begær efter at komme tættere på noget af det, der er genstand for massiv uopmærksomhed i kvalitetsmaskineriet, og derfor heller ikke har været prioriteret i mine egne analyser. For det første pædagogens oplevelser, måder at orientere sig og konkret handle i spændingsfeltet mellem aktuelle problematiseringer og styringsredskaber, og de begær og viden-styringsrelationer, som historisk har gennemtrukket det småbørnspædagogiske område. For det andet er jeg blevet optaget af *også* at bidrage til pædagogisk forskning, der raffinerer og nuancerer vores viden om og sprog for det, Grue Sørensen kalder den forestående opgave (Grue-Sørensen, 1974). Skal de teknisk, instrumentelle sprog modgås kræver det et kvalificeret pædagogisk sprog, som kan blive opfattet som andet og mere end ballade. Selvom der findes en righoldig pædagogisk filosofi og litteratur, er vi ikke færdige med at overveje hvordan det er muligt at forstå og begrebssætte pædagogik og pædagogisk styring, hvis de processer og pærevællinger pædagogen virker i, principielt er ustyrlige. Hvis ballade, flertydighed, rod og brydninger ikke er exceptionelle undtagelser, men snarere udgør den konstituerende kraft, hvordan kan vi så begrebssætte og styre pædagogikken, uden at banalisere den og tvinge den ind i en bestemt form? Hvordan begrebssætte, understøtte og gøre det muligt at diskutere kulturelle, sociale, æstetiske, etiske, politiske, sproglige og økonomiske kvaliteter og værdier – nogle forventelige og formålssatte, andre overraskende og nye? Jeg håber således afhandlingen kan bidrage til at danne afsæt for fortsatte undersøgelser og drøftelser af pædagogik og pædagogiske spørgsmål.

¹¹⁵ En lignende problematik har verseret i relation til en aktuel klagesag på Institut for uddannelse og pædagogik på Århus Universitet (se <http://www.thomasaastruproemer.dk>).

Litteratur

- Ahrenkiel, A. (2013). Ændrede relationer mellem hjem og institution. - Forældresamarbejds form og indhold. In A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (Eds.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1st ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A., & Krejsler, J. B. (2013). Introduktion. Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession. In A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (Eds.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1st ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, L., Sommer, F., & Warring, N. (2012). *Dagstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed* (1. udgave.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Alasuutari, M., Markström, A.-M., & Roth, A.-C. V. (2013). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Altamirano, M. (2014). Three Concepts for Crossing the Nature-Artifice Divide: Technology, Milieu, and Machine. *Foucault Studies*, 17(17), 11–35.
- Andersen, F. B. (2000). *Tegn er noget vi bestemmer: evaluering, kvalitet og udvikling i omegnen af SMTTE-tænkningen*. Århus: Danmarks Lærerhøjskole.
- Andersen, H. C. (1972). Kejserens nye klæder. In *Børnenes H.C. Andersen*. Carlsen/if.
- Andersen, P. Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. Hans Reitzels Forlag.

- Andersen, P. Ø., Hjort, K., & Schmidt, L. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*.
- Andersen, V. N., Dahler-Larsen, P., & Pedersen, C. S. (2009). Quality assurance and evaluation in Denmark. *Journal of Education Policy*, 24(2), 135–147.
- Ansel-Henry, P. (2008). *Kompetenceindikatorer: en analyse af et styringsredskab og dets konsekvenser for det pædagogiske arbejde*. [Kbh.]: BUPL.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Bacchi, C. (2010). Foucault, Policy and Rule: Challenging the Problem-Solving Paradigm. *FRELA, Feminist Research Center in Aalborg, paper*.
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, Vol.2(no. 1).
- Bacchi, C., & Bonham, J. (2014). Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies*, 17, 173–192.
- Ball, S. J. (1997). Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1–23.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85–96.

- Bevan, G., & Hood, C. (2006). What's measured is what matters: Targets and gaming in the English public health care system. *Public Administration*, 84(3), 517–538.
- Biehl, J., & Locke, P. (2010). Deleuze and the Anthropology of Becoming. *Current Anthropology*, 51(3), 317–351.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1).
- Biesta, G. (2009a). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46.
- Biesta, G. (2009b). *Good Education: What it is and why we need it*. Stirling University.
- Biesta, G. (2010). Why “What Works” Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), 491–503.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540–547.
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2011). Self-management through shame - Uniting governmentality studies and the “affective turn.” *Ephemera*, 11(2), 138–156.
- Boutang, P. A. (1988). *Gilles Deleuze/Claire Parnet: From A to Z*. Maidenhead: Semiotext(e).
- Bowker, G. C., & Star, S. L. (2000). *Sorting things out. Classifications and its consequences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Broström, S. (2004). Hvad skal man med læreplaner i børnehaven. In T. Ellegaard & A. H. Stanek (Eds.), *Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Busk, M. (1999). Mikropolitik. Politisk filosofi hos Gilles Deleuze. In C. B. Laustsen & A. Berg-Sørensen (Eds.), (pp. 137–161). Forlaget politisk revy.
- Byrådet. (2012). Beslutningsreferat. Retrieved March 25, 2015
- Bøje, J., & Togsverd, L. (2014). Når pædagogik bliver teknik. Styring og målrationalitet i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2(maj).
- Christiansen, F., & Eskesen, A. H. (2011, August 4). Minister vil gøre op med fri leg i vuggestuer. *Politiken*.
- Cole, D. R. (2013). Lost in Data Space: Using Nomadic Analysis to perform Social Science. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Coleman, R., & Ringrose, J. (2013a). Introduction: Deleuze and Research Methodologies. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Coleman, R., & Ringrose, J. (2013b). Looking and Desiring Machines: a Feminist Deleuzian Mapping of Bodies and Affects. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Dagtilbud Vest. (2012). *Referat af kvalitetssamtale*.
- Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (2007).
- Dahlberg, G., Hultqvist, K., & Moss, P. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation*. Routledge.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2008). Beyond quality in early childhood education and care. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1).
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Dahler-Larsen, P. (2008). *Konsekvenser af indikatorer*.
- Dahler-Larsen, P. (2011). Sprogtest, evalueringer og deres virkninger. *Sprogforum*, 17(52), 11–18.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Læreplaner i praksis: daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. Kbh.: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut, AKF, Niraskonsulenterne, & Udviklingsforum. (2008). *Evaluering af loven om læreplaner*.
- Dean, M. (2006). *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Sociologi.
- DeLanda, M. (2005). *Intensive Science and Virtual Philosophy*. London: Continuum.
- Deleuze, G. (1992). What is a Dispositif? In T. J. Armstrong (Ed.), *Michel Foucault philosopher*. Harvester Wheatsheaf.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. London: Althone Press.
- Deleuze, G. (1997). *Essays critical and clinical*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (2004a). *Foucault*. København: Det lille forlag.
- Deleuze, G. (2004b). *The Logic of Sense*. London: Continuum.
- Deleuze, G. (2006). *Two regimes of madness: texts and interviews 1975–1995*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2013a). *A Thousand Plateaus*. London: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2013b). *Anti-Oedipus*. London: Bloomsbury Academic.

- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (2. ed.). Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Egelund, N., Hansen, O., & Csonka, A. (2012). Fremtidens dagtilbud: pejlemærker fra Task Force om fremtidens dagtilbud.
- Egert, S., & Plum, M. (2011). Dokumentationskrav forandrer pædagogikken. *Vera*, (56), 44–51.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. Århus: KLIM.
- Ellegaard, T. (2001). Det er ikke en sørøver! *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2001(3), 34–41.
- Ellegaard, T., & Stanek, A. H. (2004). *Læreplaner i børnehaven: baggrund og perspektiver* (1. udgave.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Elliott, J. (1997). Quality assurance, the educational standards debate, and the commodification of educational research. *Curriculum Journal*, 8, 63–83.
- Elliott, J. (2001). Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources of educational reforme. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The performing school* (pp. 192–211). London: RoutledgeFalmer.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Evetts, J. (2012). Professionalism in Turbulent Times : Changes , Challenges and Opportunities, (May), 1–33.
- Faubion, J., & Rabinow, P. (2000). *Essential Works of Foucault (1954-1984), Volume 3: Power by Michel Foucault — Reviews, Discussion, Bookclubs, Lists*. New York: The New Press.
- Flynn, T. R. (2005). Foucault's mapping of history. In G. Gutting (Ed.), (2nd ed., pp. 29–48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forvaltningen. (2007). *Udviklingsplan for børn og ungeområdet*.

- Forvaltningen. (2008a). Børn og unge-politik. Kommunen.
- Forvaltningen. (2008b). *Læringshjulet. Vejledning til personalet.*
- Forvaltningen. (2010). *Kvalitetsrapport. Dagtilbud 2009. Hovedrapport.*
- Forvaltningen. (2012a). *Indstilling til Byrådet. Læring og udvikling, sundhed og trivsel, rummelighed og forældresamarbejde.*
- Forvaltningen. (2012b). *Kvalitet og sammenhængskraft. Hovedrapport på baggrund af kvalitetsrapporteringen for 2011.*
- Forvaltningen. (2013). *Udviklingsplan for forvaltningens fælles funktioner 2013 - 2014.*
- Forvaltningen. (2014). *Kvalitetsrapport 2013.*
- Foucault, M. (1977). *Overvågning og straf: det moderne fængselsvæsens historie.* Kbh: Rhodos.
- Foucault, M. (1978). *The will to knowledge* (Repr.). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1991a). Governmentality (pp. 87–104). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1991b). Politics and the study of discourse (pp. 53–72). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1991c). Questions of method. In C. G. G. Burchell (Ed.), . Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden.* Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (1997a). What is critique? In S. Lotringer & L. Hochroth (Eds.), . New York: Semiotext(e).
- Foucault, M. (1997b). What is Revolution? In S. Lotringer (Ed.), . New York: Semiotext(e).
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: lectures at the Collège de France 1977-78.* New York: Palgrave.

- Foucault, M. (2009). *Biopolitikens fødsel: forelæsninger på Collège De France, 1978-1979* (1. udgave.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Foucault, M., & Deleuze, G. (1977). Intellectuals and Power. In D. F. Boucahrd (Ed.), . Ithaca, NY: Cornell University Press.
- From, D.-M. (2012). *De sunde overvægtige børn*. Roskilde Universitet.
- Fuglsang, M., & Pedersen Michael, S. B. M. (2005). Skizoanalysens kartografiske optegnelser - om det sociales morfologi hos Gilles Deleuze og Felix Guattari. In A. Esmark, C. B. Laustsen, & N. Å. Andersen (Eds.), . Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Geertz, C. (1973). Thick Descriptions: Toward and Interpretive Theory of Culture. In *The Interpretation of cultures* (pp. 3–30).
- Gilson, E. C. (2014). Ethics and the ontology of freedom: Problematization and responsiveness in foucault and deleuze. *Foucault Studies*, (17), 76–98.
- Gitz-Johansen, T. (2012). Smuds i børnehaven: En undersøgelse af uønskede personlighedstræk i børnehavers vurderingsmaterialer personlighedstræk i børnehavers vurderingsmaterialer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3, 75 - 84. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 75–84.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., & Varjo, J. (2009). North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, 24(2), 121–133.
- Grek, S., & Ozga, J. (2010). Re-Inventing Public Education: The New Role of Knowledge in Education Policy Making. *Public Policy and Administration*, 25(3), 271–288.
- Grinberg, S. M. (2013). Researching the Pedagogical Aparatus (Dispositif): An Ethnography of the Molar, Molecular and Desire in Comtext of Extreme Urban Poverty. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

- Grue-Sørensen, K. (1974). *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundproblemer* - K. Grue-Sørensen. Gjøellerups Forlag.
- Guattari, F. (1995). On machines. In A. Benjamin (Ed.), *Complexity* (No 6.). JPUA.
- Hallas, G., & KL. (1999). *Fokus på resultater: metoder til resultatvurdering i dagtilbud* (1. udgave.). Kbh.: Kommunernes Landsforening.
- Hansen, M. A., Lorentsen, B. H., Pedersen, P. M., & Gravesen, D. T. (2010). Pædagogprofessionens historie: set i lyset af velfærdsstatens udvikling. *Social Kritik*, 22(124), 68–73.
- Harrer, S. (2005). The Theme of Subjectivity in Foucault 's Lecture Series L ' Herméneutique du Sujet. *Foucault Studies*, 2, 75–96.
- Hasse, C. (2003). Mødet. Den antropologiske proces. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer*. Frederiksberg C: : Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden: en grundbog i antropologisk metode* (1. udgave.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Hjort, K. (2004). *De professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser* (1. udgave.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor* (1. udgave.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2006a). Evalueringskultur eller accountabilitysystemer? Internationale strategier og dansk uddannelsespolitik. *Unge Pædagoger*, 2006(4), 3–15.
- Hjort, K. (2006b). Evidens - hvorfor er det så indlysende?: om nye styringsvidenskaber og nye styreformer i dansk uddannelsespolitik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2006(2), 54–63.

- Hjort, K. (2008a). *Demokratiseringen af den offentlige sektor* (1. udgave.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2008b). Hvorfor taler vi om kompetenceindikatorer? In BUPL (Ed.), . København: BUPL.
- Hjort, K. (2010). Om velfærdsstatens forandringer og pædagogers professionsetik. In C. Aabro (Ed.), *Pædagogers etik*. København: BUPL.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Højlund, S. (2009). *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv* (1. udgave.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jackson, A. Y. (2013). Data-as-Machine: A Deleuzian Becoming. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory on Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cornwall: Polity Press.
- Jones, L., & Duncan, J. (2013). Deleuze and Early Years Education: explorations in theory and lived experiences. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 203–206.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2012). *At skabe en professionel: ansvar og autonomi i velfærdsstaten* (1. udgave.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kampmann, J. (1997). Barndom og børnekultur. Selvregulering og erfaringsprocesser. In K. Weber, H. S. Olesen, & B. S. Nielsen (Eds.), *Modet til fremtiden : inspirationen fra Oskar Negt*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2004). Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde? In T. Ellegaard & A. H. Stanek (Eds.), . Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering. In S. Højlund (Ed.), (1st ed.). Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, I. (1987). Hvad er oplysning? *Slagmark*, (9).
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Århus: Klim.
- Kipnis, A. B. (2008). Audit cultures: neoliberal governmentality, socialist, legacy, or technologies of governing? *American Ethnologist*, 35(2), 275–289.
- KL. (1998a). *Kontraktstyring på børnepasningsområdet* (1. udgave.). [Kbh.]: Kommunernes Landsforening.
- KL. (1998b). *Velfærd for børn og unge* (1. udgave.). [Kbh.]: Kommunernes Landsforening.
- KL. (2008). *Dagtilbud: et kommunalpolitisk ansvar*. Kbh.: KL, Børne- og Kulturkontoret.
- KL. (2010a). *God kvalitet og høj faglighed i dagtilbud*.
- KL. (2010b). *Kvalitetsrapport på dagtilbudsområdet*.
- KL. (2012). *Det gode børneliv* (1. udgave.). Kbh.: KL.
- Knudsen, M. (2006). “Performance measurements” performer selv: et sociologisk blik på præstationsmålinger. *Social Kritik*, 18(104), 6–19.
- Knudsen, M. (2011a). Forms of Inattentiveness: The Production of Blindness in the Development of a Technology for the Observation of Quality in Health Services. *Organization Studies*, 32(7), 963–989.
- Knudsen, M. (2011b). Om grænser for kvalitetsteknologier - og om hvorfor det er vigtigt for kvalitetseksperter at reflektere over dem. *Tidsskrift for Forskning I Sygdom Og Samfund*, (15), 121–148.
- Kofoed, J. (2007). Ansvar for egen elevhed. Suspensive komparationer på arbejde. In J. Kofoed & D. Staunæs (Eds.), (1. udgave., p. 299 sider, ill.). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Kofoed, J. (2013). Affektive rytmer: spektakularitet og ubestemmelighed i digital mobning. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kommunen. (2009). *Budget 2010-2013*.
- Kommunen. (2014a). Hvorfor kvalitetsrapporter? Kvalitet for børn og unge.
- Kommunen. (2014b). *Læringsmål og indikatorer. Vejledning til personalets arbejde med materialet*.
- Kommunen. (2014c). Målstyring i kommunens pædagogiske forvaltning: Kvalitet for børn og unge.
- Kornerup, I. (2011). *Efteruddannelse og dagtilbud under forandring: daginstitutionspædagogers deltagelse i politisk initieret efter- og videreuddannelse i det omkalfattede velfærdssamfund*. Roskilde: Ph.D.-skolen for Livslang Læring og Hverdagslivets Psykologi, Roskilde Universitet.
- Krejsler, J. B. (2006). Professionel eller kompetencenomade – Hvordan tale meningsfuldt om professionel udvikling? *Nordic Studies in Education*, 04.
- Krejsler, J. B. (2012). Quality reform and the learning preschool child in the making. Potential implications for Danish pre-school teachers. *Nordic Studies in Education*, 32.
- Krejsler, J. B. (2013a). At forvalte kvalitetsreform lokalt. - Dagtilbud på spil mellem forvaltning, institutionsledelse og pædagoger. In A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (Eds.), (1st ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Krejsler, J. B. (2013b). Når dagtilbud kobles på den nationale konkurrenceevne. - Kvalitetsreform som udfordring til pædagog-professionen. In A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (Eds.), (1st ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Krejsler, J. B. (2013c). Plug into “the modernizing machine”! Danish university reform and its transformable academic subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(9).
- Krejsler, J. B. (2013d). What works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon

Consequences for Professionals. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 57(1), 16–32.

Krejsler, J. B. (2014). Teorien som mulighed for at tænke anderledes - krigsmaskiner, kompetencenomader og andre (be)greb på pædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.

Kristensen, J. E. (2012). Viljen til Inklusion – en samtidsdiagnostisk indkredsning af en ny politisk-pædagogisk dagsorden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.

Larsen, L. T. (2013). Indsamle, analysere, systematisere. *Gjallerhorn*, 16, 52–61.

Lascoumes, P., & Gales, P. Le. (2007). Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments - From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, Vol. 20(No. 1), 1–21.

Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633.

Law, J. (2004). *After method: Mess in Social Science Research. After Method: mess in social science research*. London: Routledge.

Legg, S. (2011). Assemblage/apparatus: using Deleuze and Foucault. *Area*, 43(2), 128–133.

Levinson, B. A. U., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*.

Lihme, B., Prieur, A., & Søren, G. O. (2010). *Professioner i forandring*. Kbh.: Selskabet til fremme af Social Debat.

Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education ? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9–24.

Maclure, M. (2013). Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research Methodologies*. Edinburgh University Press Ltd.

- Mandag Morgen. (1996). *Fremtidens Børneinstitution. Fra pasning til udvikling*.
- Mandag Morgen. (1998). *Fra Velfærdssamfundets børn til børnenes velfærdssamfund. Et inspirationsoplæg til det 21. århundredes "Børnepakke"*.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391–415.
- Massumi, B. (1992). *A Users Guide to Capitalism and Schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. Cambridge: MIT Press.
- Massumi, B. (2002). *Navigating moments*. Retrieved from <http://www.brianmassumi.com/interviews/NAVIGATINGMOVEMENTS.pdf>
- Massumi, B. (2013). Translator's Foreword: Pleasures of Philosophy. London: Bloomsbury Academic.
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimization discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, 14(4), 423–444.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze. An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Mazzei, L. A. (2013). Desire Undone: Productions of Privilege, Power and Voice. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Mik-Meyer, N., & Villadsen, K. (2007). *Magtens former: sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren* (1. udgave.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Miller, P., & Rose, N. (2009). *Governing the present : administering economic, social and personal life*. Oxford: Polity Press.
- Ministerudvalget for social Mobilitet og Negativ Social Arv. (2003). *En god start til alle børn*. [Kbh.]: Socialministeriet, Sekretariatet for social arv.

- Moos, L., Krejsler, J. B., Hjort, K., Laursen, P. F., & Braad, K. B. (2005). Evidens i uddannelse? *Social Kritik*, 17(102), 53–57.
- Nielsen, G. B. (2011). Peopling Policy: On Conflicting Subjectivities of Free-Paying Students. In C. Shore, S. Wright, & D. Peró (Eds.), *Policy Worlds*. New York: Berghan Books.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3).
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162.
- Ozga, J. (2010). *Fabricating quality in education: data and governance in Europe*. London: Routledge.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten* (1. udgave.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Petersen, V. C. (2009). *Vildveje i velfærdsstaten: fællesskab i opløsning, styringsillusioner, udveje* (2. udgave.). Kbh.: Information.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Plum, M. (2009). Den synliggjorte pædagog: viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. *Nordisk Pedagogik*, 28(4), 325–337.
- Plum, M. (2010). *Dokumenteret faglighed: analyser af hvordan "pædagogisk faglighed" produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. København: Københavns Universitet.
- Plum, M. (2014). Pædagogen dokumenteret. - læreplaner, dokumentationskrav og at ordnes som pædagog. In *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*.

- Popkewitz, T. S. (2004). Educational Standards: Mapping Who We Are and Are to Become. *Journal of the Learning Sciences*, 13(2), 243–256.
- Popkewitz, T. S. (2012). Numbers in grids of intelligibility : making sense of how educational truth is told. In H. Lauder (Ed.), . London: Routledge.
- Poulsgaard, K. (1998). *Kvalitetsudvikling i dagtilbud for børn: temaer og erfaringer fra daginstitutioner og dagpleje*. [Kbh.]: Socialministeriet.
- Power, M. (1997). *The Audit Society. Rituals of Verification*. New York: Oxford university press.
- Prieur, A. (2010). Velfærdsstatens professioner i forandring. *Social Kritik*, 22(124), 4–15.
- Produktivitetskommissionen. (2014). *Produktiviteten i den offentlige sektor*.
- Qvortrup, A. (2012). Styringens ustyrlige paradokser. In K. Hjort, A. Qvortrup, & P. H. Raae (Eds.), . Århus: Klim.
- Rabinow, P. (1984). *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, L. D. (2013). *(H)vide verden - om relationer mellem professionsidentitet og Kvalitetssikring*. Phd.afhandling. Institut for samfund og globalisering. Roskilde Universitet.
- Regeringen. (2001). *Regeringsgrundlag 2001. Vækst, velfærd - fornyelse*. Retrieved from <http://www.stm.dk/publikationer/regeringsgrundlag/reggrund01.htm>
- Regeringen. (2003). *Vækst, velfærd, fornyelse II: supplerende regeringsgrundlag 27. august 2003*.
- Regeringen. (2006). *På vej mod en kvalitetsreform - debatpjece om udfordringerne*. Retrieved from http://www.stm.dk/multimedia/P_vej_mod_en_kvalitetsreform.pdf

- Regeringen. (2007). *Klare mål og ansvar for resultater. Regeringens debatoplæg til møde om kvalitetsreformen 8. februar 2007*. Retrieved from http://www.stm.dk/multimedia/Temaopl_Klare-maal.pdf
- Renold, E., & Mellor, D. (2013). Deleuze and Guattari in the Nursery: Towards an Ethnographic Multi-Sensory Mapping of Gendered Bodies and Becomings. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2012). På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 14(nr. 1 = nr. 2 (2011)), 16–23.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (Eds.). (2013). *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Videncenter for socialpædagogik og pædagogisk arbejde. VIA UC, Retrieved from <http://kortlink.dk/ucviden/bv66>
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. In B. S. Hensum, M. Pettersvold, & S. Østrem (Eds.), *Profesjon og kritikk*. Oslo.
- Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik* (1. udgave.). Århus: Klim.
- Sandvik, N. (2013). *Ninni Sandvik Medvirkning og handlings- kraft i småbarnspædagogiske praksiser*. Norgens teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual. - Vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. In A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (Eds.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1st ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Schmidt, L. (2014). Sprogtest - når ord får betydning? Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af en sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis.

- Schram, S. F., Soss, J., Houser, L., & Fording, R. C. (2010). The third level of US welfare reform: governmentality under neoliberal paternalism. *Citizenship Studies*, 14(6), 739–754.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.
- Sellers, M. (2013). *Young Children Becoming Curriculum. Deleuze, Te Whariki and curricular understandings*. Devon: Contesting Early Childhood. Routledge.
- Shore, C., & Wright, S. (Eds.). (1997). *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power* (London: Routledge, 1997),. London: Routledge.
- Shore, C., & Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(No. 4 (Dec., 1999)), pp. 557–575.
- Shore, C., & Wright, S. (2011). Conceptualising Policy: Technologies of Governance and the Politics of Visibility. In C. Shore, S. Wright, & D. Però (Eds.), *Policy Worlds*. New York: Berghan Books.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391–415.
- Solbrekke, T., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Studies in Education*, 3.
- Star, S. L. (1999). The ethnography of infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43(377).
- Statsminister Helle Thorning-Schmidts nytårstale den 1. januar 2015. (n.d.). Retrieved from http://www.stm.dk/_p_14102.html
- Staunæs, D. (2007). Subversive analysestrategier - eller governmentality med kjole, fjerboa og sari. In J. Kofoed & D. Staunæs (Eds.), (1. udgave.). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer: videnskabsteori, analysestrategi, kritik* (1. udgave.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sylva, K., Sammons, P., Chan, L. L. S., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2013). The effects of early experiences at home and pre-school on gains in English and mathematics in primary school: a multilevel study in England. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 16(2),
- Søndergaard, D. M., & Højgaard, L. (2010). Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - en grundbog*. Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Taguchi, H. L. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy*. New York: Contesting Early Childhood. Routledge.
- Tanggaard, L., Rømer, T. A., & Brinkmann, S. (2014). *Uren pædagogik 2*. Klim.
- Thomas, G. (2004). Introduction: evidence and practice. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education*. New York: Open University Press.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. (2003). Samværet. Tilblivelser i tid og rum. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tuft, K. (2014). Pædagogisk praksis og ren forvirring - om legen og læringens rolle i vores daginstitutioner. In L. Tanggaard, T. A. Rømer, & S. Brinkmann (Eds.), *Uren Pædagogik 2*. Århus: Klim.
- Tuft, K. (2015). Pædagoguddannelsen. Retrieved from <http://www.leksikon.org/art.php?n=5218>
- Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud — Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold. (n.d.). Retrieved December 30, 2014, from <http://sm.dk/arbejdsomrader/dagtilbud/Udviklingsinitiativer/fremtidens-dagtilbud>

- Vejleskov, H. (2004). *Nyt syn på børn og børnehavepædagogik?* København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Walters, W. (2012). *Governmentality. Critical encounters.* Oxon: Routledge.
- Wedel, J. R. (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science.*
- Willig, R. (2009). *Umyndiggørelse.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Willig, R. (2013). *Kritikkens U-vending.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Wright, S. (2011). Studying Policy: Methods, Paradigms, Perspectives. Introduction. In C. Shore, S. Wright, & D. Peró (Eds.), *Policy Worlds.* New York: Berghan Books.

Bilag

Bilag 1. Oversigt over selvproduceret empirisk materiale

Dagtilbud Øst, maj 2012 – maj 2014	Materiale
Deltagende observationer i 2 kvalitetssamtaler.	Feltnoter og dokumenter
Deltagende observationer i 15 ledelsesteam møder, herunder feltsamtaler med dagtilbudsleder og de pædagogiske ledere.	Feltnoter og dokumenter, 3 transskriberede lydoptagelser
Deltagende observationer i ledelsesinternat, herunder feltsamtaler med ledere	Feltnoter og delvist transskriberede lydoptagelser
Deltagende observationer i 3 personalemøder for hele Øst, herunder feltsamtaler med pædagoger	Feltnoter og dokumenter
Deltagende observationer LUPsamtale	Feltnoter
2 interviews med dagtilbudsleder	1 transskriberet lydoptagelse feltnoter
2 fremlæggelser af mine observationer og diskussioner med ledere	Feltnoter
Deltagende observationer i 4 kursusdage om kvalitets/videoprojektet, herunder feltsamtaler med pædagoger og psykologer	Feltnoter og dokumenter
Deltagende observationer i 6 arbejdsgruppemøder om kvalitets/videoprojektet, herunder feltsamtaler med pædagoger	Feltnoter og 2 transskriberede lydoptagelser. Jeg har i tillæg hertil haft adgang til filmene
4 ugers feltarbejde i Troldebakken, herunder feltsamtaler med pædagoger,	Feltnoter

leder og børn, deltagelse i 2 stuemøder og et personalemøde	
Fremlæggelse og drøftelse af observationsfortællinger for 3 pædagoger	Lydoptagelse (ikke transkriberet)

Dagtilbud Vest, maj 2012 – maj 2014	
Deltagende observationer Kvalitetssamtale	Feltnoter og dokumenter
Deltagende observationer i 18 ledelsesteamøder, herunder feltsamtaler med ledere	Feltnoter, dokumenter og 3 lydoptagelser, heraf 2 transkriberet
Deltagende observationer i 5 metamøder, herunder feltsamtaler med ledere og pædagoger	Feltnoter og dokumenter
Deltagende observationer LUPsamtale	Feltnoter
Deltagende observationer evalueringskursus, herunder feltsamtaler	Feltnoter og dokumenter
2 fremlæggelser af mine observationer og diskussioner med ledere	Feltnoter og 1 lydoptagelse

Forvaltningen	
6 interviews med 3 konsulenter i pædagogisk afdeling	Feltnoter og 5 transskriberede lydoptagelser
Deltagende observationer ved 4 møder for områdeledere, konsulenter og forvaltning. Herunder feltsamtaler.	Feltnoter og dokumenter
Fremlæggelse af observationer for konsulenter	feltnoter
5 interviews om kvalitetssamtaler med områdeledere (NB: lavet af 2 studerende på statskundskab, transkriberet af mig)	Transskriberet lydoptagelse

Andet feltarbejde april 2012 - april 2015	
Afsøgende interviews med 3 dagtilbudsledere, 2 pædagogiske ledere, 3 pædagoger	Lydoptagelser og feltnoter
Pilotprojekt: 5 dages deltagende observationer i en integreret institution	Feltnoter
Deltagelse i 4 kvalitetssamtaler	Feltnoter
Telefoninterviews med konsulenter i Viborg, Herning og Horsens Kommune	Feltnoter
Interview Børn og Ungechef Horsens Kommune	Transskriberet lydoptagelse
Deltagende observationer i 3 konferencer i KLregi om Kvalitet i dagtilbud	Feltnoter
Interview med fagkonsulent i BUPL, forår 2014	Transskriberet lydoptagelse
Deltagelse i kursusdag om evaluering, dec. 2013	Feltnoter
2 oplæg for ledere i BUPLregi, diskussioner og drøftelser af materialet, feltsamtaler, forår 2014	Feltnoter
Oplæg for bestyrelsen BUPL, diskussioner og drøftelser af materialet, feltsamtaler, forår 2014	Feltnoter
Oplæg for den socialdemokratiske baggrundsgruppe, diskussioner og drøftelser af materialet, feltsamtaler, sommer 2014	Feltnoter
Oplæg for tillidsrepræsentanter BUPL, diskussioner og drøftelser af materialet, feltsamtaler, forår 2015	Feltnoter

Bilag 2: Brev til småbørnsinstitutioner

Kære xxx

Efter aftale i telefonen sender jeg hermed en beskrivelse af mig selv, mit phd-projekt og det samarbejde, jeg kunne ønske med jer.

Jeg oprindeligt lektor i pædagogik på pædagoguddannelsen i VIA og har i de sidste 10 år arbejdet med uddannelse og efteruddannelse af pædagoger, kompetenceudvikling samt forsknings- og udviklingsarbejde. Jeg har siden april 2012 haft orlov fra VIA og er indskrevet på fuld tid som PHD studerende på forskerskolen for livslang læring, Institut for psykologi og uddannelsesforskning på Roskilde Universitet, tilknyttet Center for barndom og institutionsforskning. Her laver jeg et projekt om de igangværende bestræbelser på at vidensbasere og kvalitetssikre daginstitutionerne gennem dokumentation af resultater og effekter af pædagogikken. Projektet er samfinansieret af VIA UC og Roskilde Universitet.

Kort om projektet:

Jeg har de seneste år set med interesse på hvordan stat og kommuner i stigende grad søger at målfastsætte, dokumentere og vidensbasere det pædagogisk arbejde i daginstitutioner. Med de faglige kvalitetsoplysninger, som blev en kommunal forpligtigelse efter økonomiaftalen i 2010, er det ekspliciteret, at kommunale rapporteringer om kvalitet på dagtilbudsområdet skal laves med særlig vægt på *effekter og resultater*, ikke metoder og processer. Jeg arbejder med det udgangspunkt at det er en forpligtigelse, der må være noget af en udfordring for institutionerne og forvaltningen! Mit forskningsprojekt bygger på den antagelse, at denne fælles udfordring igangsætter en række sociale processer, hvori det forhandles, afgrænses og afgøres:

Hvad der kan forstås som kvalitet i daginstitutionerne?

Hvad pædagogisk faglighed i daginstitutionerne vil sige?

Hvad og hvordan der kan vides om pædagogisk faglighed og kvalitet?

og hvad der overhovedet kan tælle som effekter og resultater?

I mit PHD projekt er jeg optaget af at undersøge, beskrive og forstå de sociale processer, hvori sådanne forhandlinger og indretninger af det pædagogiske foregår. Jeg taler med forvaltning, områdeledere, læser dokumenter og deltager i møder. Men vil også gerne undersøge hvad der sker, når I i institutionerne skal dokumentere og forholde jer til ”kvalitet” i termer af ”effekter” og ”resultater”. Hvad bliver det meningsfuldt at prioritere og lade ligge? Hvad kan overhovedet tælle som ”kvalitet”, ”effekter” og ”resultater” og hvorfor?

Jeg kunne tænke mig at følge jeres arbejde med kvalitet i løbet af det næste år, hvor I jo skal lave lokal udviklingsplan og lign. Jeg har henvendt mig til jer, fordi jeg var med i jeres kvalitetssamtale og fordi du xxx viste en stor interesse for mit projekt. Som jeg også fortalte, forventer jeg ikke at I er hverken særligt gode eller dårlige til at arbejde med og dokumentere kvalitet. Jeg forestiller mig at I, som alle andre dagtilbud, tumler med at dokumentere resultater og effekter og det er denne ”tumlen”, der optager mig som forsker.

At jeg følger jer, betyder at jeg sidder med til de ledelsesmøder, personalemøder og andet, som kan siges at have noget med kvalitet og kvalitetsarbejdet at gøre. Jeg tager noter i en feltdagbog, hvor jeg skriver ned hvad der foregår, hvad I taler om hvordan etc og håber også at få adgang til de dokumenter, I producerer i processen. Nogle gange vil jeg sikkert gerne have lov at optage samtaler, at interviewe nogle af jer og pædagogerne. Måske vil jeg også gerne være med i hverdagen i nogle af institutionerne på et tidspunkt – det må vi tale om og aftale konkret. Uanset vil jeres udsagn, personer og steder blive anonymiseret i mit materiale og i den endelige afhandling. Jeg bevæger mig ind på et relativt politiseret område, hvor der formentlig vil være mange forskellige meninger om og praksisser for hvordan daginstitutionspædagogik kan forstås og vides. Det er vigtigt for min forskning at jeg får indblik i denne forskellighed, hvorfor en anonymisering er væsentlig.

Projektet forventes afsluttet i april 2015 og vil kunne bidrage med viden om hvordan daginstitutionspædagogik og -kvalitet indrettes, forstås, forhandles, vides og styres på tværs af og igennem forskellige organisatoriske niveauer og logikker. Det er ikke mit mål at opstille anbefalinger eller løsninger til brug for en bedre praksis, men at forske i praksis for at kunne tilvejebringe viden,

der kan bruges som grundlag for fremtidige diskussioner om hvad daginstitutionerne er og skal være og hvordan området kan og skal styres.

Jeg forestiller mig i øvrigt, at jeg kommer og besøger jer til et ledelsesmøde, sådan at I kan spørge og vi kan afstemme forventninger. Herefter skal I have lov at tale om det igen, før I endeligt beslutter jer.

Jeg glæder mig til at høre fra jer

Med venlig hilsen

Line Togsverd

Lektor og Phd. studerende

Institut for pædagogik og uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Pædagoguddannelsen Peter Sabroe, VIA UC

Mail: togsverd@ruc.dk eller lto@via.dk

Tlf: 87 55 34 36

Resume

Denne afhandling handler om hvordan det går til når ”kvalitet” skal dokumenteres og bliver omdrejningspunkt for styring og udvikling af småbørnspædagogikken. Siden 2012 har alle kommuner og småbørnsinstitutioner haft den fælles udfordring at finde måder at dokumentere kvalitet i termer af effekter og resultater, der kan sammenlignes i og på tværs af institutioner og kommunegrænser. For at muliggøre en sådan dokumentation laver kommunerne kvalitetsrapporter, der med den danske kvalitetsmodel som forbillede, bringer regnskabspligt (på engelsk *accountability*) til et af velfærdsstatens helt bløde områder.

Med inspiration fra Michel Foucault problematiserer afhandlingen kvalitetsrapporter som en historisk specifik styringsteknologi, en måde at vide og styre kommunerne og de småbørnspædagogiske institutioner, som får betydning for hvordan det er muligt, fornuftigt og rimeligt at orientere sig, at prioritere, indrette og udvikle småbørnspædagogik. Jeg har fulgt kvalitetsrapporterne som en handlingskraft, der igangsætter sociale processer og brydninger, hvori det afgøres hvad der kan og skal dokumenteres som kvalitet, effekter og resultater i relation til småbørnspædagogikken. Altså hvad pædagogiske institutioner er, og skal beskæftige sig med, som kan siges at være ”kvalitet”. Kvalitetsrapporterne ses som spundet ind i en sammensat sammenhæng, dét jeg med inspiration fra Deleuze og Guattaris immanensfilosofi kalder et kvalitetsmaskineri, der samler og kanaliserer en syntese af teknologier, problematiseringer, forståelser og begær, som koder, former og sammensætter hvordan fænomenerne småbørnspædagogik, barn og pædagog forstås og forudsættes som styringsmæssigt interventionsrum. Fokus er på det arbejde kvalitetsmaskineriet gør, når det gennem kvalitetsrapporterne bringes i arbejde. Jeg undersøger de måder det ordner og etablerer kategorier og fænomener, men også hvordan det er ustabilt, porøst og baseret på betydelige paradokser og kompromiser.

Afhandlingens forskningsspørgsmål er:

Hvordan går det til når ”kvalitet”, ”effekter” og ”resultater” bliver orienteringspunkt for dokumentation, udvikling og styring af småbørnspædagogikken? Og hvordan fortolkes, forhandles og forvaltes barn, pædagog og pædagogik i de sociale processer hvor institutioner

og forvaltning arbejder med at rapportere og udvikle "kvalitet" og dokumentere effekter og resultater?

Afhandlingen undersøger kvalitetsrapporteringspraksisser på det småbørnspædagogiske område i en større dansk kommune, og søger viden om hvordan det går til når accountabilitytænkning og kvalitetsstyring forbindes til det småbørnspædagogiske område gennem et kvalitativt studie af et enkelt eksempel. Afhandlingen rummer to analytiske snit. I den første analysedel, *I maskinrummet* analyseres kvalitetsrapporten som den teknologi, som skal gøre det muligt at vide og styre småbørnspædagogisk kvalitet. Jeg undersøger og adskiller de teknikker, blikke, operationer og manøvrer, der gør småbørnspædagogik til noget, som kan dokumenteres i termer af effekter og resultater. Afhandlingens anden analysedel: *Kvalitetsmaskineriet på arbejde* er primært baseret på et flerstedet etnografisk feltarbejde, hvor jeg har fulgt kvalitetsrapporterne, kvalitetsrapporternes kategorier, problematiseringer og tal rundt i to dagtilbud. Jeg har undersøgt hvordan kvalitetsrapportering gøres, hvad det er for tiltag som sættes i gang i forbindelse med kvalitetsrapporteringen og hvordan det i forbindelse hermed er muligt at udvikle, diskutere og undersøge småbørnspædagogik. Jeg har været optaget af hvordan kvalitetsrapportering gøres og formes i sammensatte sammenhænge af forskellige handlingskræfter; hvordan de involverede aktører forbinder sig til kvalitetsrapportering, selv introducerer eller holder fast i begær, forhandler dem indbyrdes og forvalter dem på måder, der forekommer dem praktisk mulige i situationen og rimelige eller fornuftige i fremtiden. Alt i alt har jeg søgt at forstå hvordan kvalitetsmaskineriet viser sig i den småbørnspædagogiske styring som stadig nye problemer – eller hvad Foucault kalder problematiseringer – som kalder på nye løsninger og gradvist fører til at tale-, tanke- og handlemåder, som før har været helt utænkelige eller i hvert fald stred mod sund fornuft, naturligøres og selvfølgeliggøres. Jeg betragter altså kvalitetsrapporterne som et fænomen, som aflejres og skaber reorganiseringer på det småbørnspædagogiske område og som indhegner, producerer og komponerer barn, pædagogik og pædagog på særlige måder (Dean, 2006; Plum, 2010). Men også usynliggør og bortabstraherer centrale dele af det småbørnspædagogiske liv og mylder.

Afhandlingen er opbygget på følgende måde:

1. (Ind)ledende forbindelser

Her præsenteres afhandlingens fokus, præmisser og problemstilling og et kort rids af afhandlingens fremgangsmåde.

DEL 1– AT FORSKE I KVALITETSRAPPORTERING

2. Hvad er kvalitetsrapporter ?

Her præsenteres kvalitetsrapporterne i og den styringspraksis, de er indskrevet i, i den pågældende kommune. Sigtet med kapitlet er at give overblik over den styringskæde og styringstænkning, de indgår i.

3. Afhandlingens hensigt, forskningsbidrag og præmisser

Her præsenteres og diskuteres mine hensigter med at lave afhandlingen, hvad den bidrager til og hvorfor, og hvad det er for nogle præmisser, mit arbejde baserer sig på. Her udfoldes det pædagogisk-normative blik og den pædagogiske forbløffelse hvormed jeg spørger, kortlægger og undersøger. Kapitlet er skrevet i en bestræbelse på gøre afhandlingens måder at spørge og problematisere på gennemsigtige og eksplicite; og altså vise hvordan afhandlingens vidensbidrag er positioneret i en stærkt politiseret problematik.

4. Afhandlingens politiske og faglige landskaber

Denne del af afhandlingen indskriver afhandlingens problematik i historiske, politiske og faglige landskaber. Der argumenteres for at kvalitetsrapporter er interessante og relevante at forske i, fordi de kan ses som eksempel på en betydelig optimisme med hensyn til hvad styring og pædagogik kan udrette. Kvalitetsrapporterne ses som et styringsfænomen i forlængelse af de seneste 15-20 års problematisering af småbørnspædagogikken, som følges med en stigende politisk interesse for at vide og styre det småbørnspædagogiske område specifikt og velfærdsområder generelt. Jeg indskriver desuden afhandlingens problematik i relation til den eksisterende forskning på det småbørnspædagogiske og styringsmæssige område. Særligt fremhæves den sociologiske governmentalityinspirerede forskning og policyantropologien som inspirationskilder.

5. Kvalitetsrapporter og kvalitetsmaskineriet – metodologiske og teoretiske koordinater og bevægelser i et forskningsfelt

I dette kapitel jeg beskriver de teoretiske og metodologiske greb, hvormed jeg konstruerer mit forskningsobjekt. Kapitlet har karakter af en beretning, hvor

jeg præsenterer min foucaultinspirerede tilgang til at forstå og kortlægge styring som praksis, som jeg diskuterer og supplerer med inspiration fra Deleuze og Guattari. Undervejs udstikker jeg de teoretiske koordinater og begreber som jeg har opstillet undervejs i arbejdet med afhandlingen og viser hvordan de influerer afhandlingen: min forskningsinteresse, dens metodologi, analyser og dens opbygning.

6. Hvordan maskineriet kortlægges – analytiske dimensioner og empirigenererende greb

Præsenterer mit forskningsdesign og de metodiske og metodologiske diskussioner af afhandlingens forskningsdesign og konstruktioner af det empiriske materiale. Jeg søger at redegøre for hvordan maskineriet er søgt konstrueret eller kortlagt gennem forskningsdesignet, gennem valg af steder og rum, dokumentanalyser, deltagende flerstedede observationer og interviews.

DEL 2 – KVALITETSRAPPORTINSTRUMENTET

7. I maskinrummet; kvalitetsrapportteknologien i forgrund

Kapitlet kortlægger analytisk de teknologier kvalitetsrapporterne samler og bringer i arbejde (techné); det vidensbegreb som udfoldes og forudsættes (episteme) og endelig de ultimative hensigter og begær (telos) kvalitetsrapporterne kanaliserer. Analyserne viser hvordan kvalitetsrapporter baserer sig på en korrespondenstænkning og gennemkrydses af begær efter at optimere, og effektivisere med udgangspunkt i mere og bedre viden om hvad der virker. Viden om hvad der virker er imidlertid både sparsom og et kontroversielt anliggende, hvorfor der benyttes forhåndenværende søm i form af data man i forvejen er i besiddelse af. Som instrument spænder kvalitetsrapporterne sig således ud mellem et ideal om evidens, universelle normer og bemestring på den ene side, og store dele pragmatik og kompromiser. Jeg problematiserer i forbindelse hermed maskineriets grænser og uopmærksomhedsformer.

8. Oliepletter og manglende maskindele – kvalitetsrapporten som problematiseringsinstrument

Kapitlet konstruerer analytisk kvalitetsrapporterne som politisk dokument og praksis, der virker ved at udpege problemer som må løses, og anviser midler og metoder, som kan løse problemerne. Centralt i kapitlet er de værdier og

programmatiske sider rapporterne udfolder og udfolder sig i; med Deans ord maskineriets telos (Dean 2006). Analyserne problematiserer hvordan kvalitetsrapporterne og deres vidensbegreb gør et politisk arbejde, idet de kanaliserer hvadvirker-begærsmaskiner, der producerer småbørnspædagogik som en praksis der skal producere prædefinerede målbare kompetencer. Analysen viser ydermere hvordan kvalitetsrapporten problematiserer småbørnspædagogik og pædagog på en måde som sammen med udsigterne til et digitaliseret kompetencekortlægningsmateriale kanaliserer begær efter en potenseret, mere detaljeret viden-styring. Dermed sker en formalisering og kodning af læreplansarbejdet og i særdeleshed institutionernes evaluering af disse.

DEL 3 KVALITETSMASKINERIET PÅ ARBEJDE

9. Kvalitetsfabrikationer:

Det etnografiske materiale rummer en genkommende ballade i form af et stærkt småbørnspædagogisk begær efter først og fremmest at skabe det gode børneliv for de konkrete børn og børnegrupper, som befolker de lokale institutioner. Kapitlet fokuserer på de mange møder mellem kvalitetsrapporteringssteknologierne og de professionelle på det småbørnspædagogiske område. Det viser hvordan kvalitetsrapporteringer og –bekendelser foregår gennem et aktivt fabrikationsarbejde, der fabrikkerer en gennemlyst småbørnspædagogisk praksis som lever op til målene. Jeg har kaldt strategiørn kvalitetsfabrikationer, en form for fikcionaliteter, som laves til at tilfredsstille tilsynet og kvalitetsmaskineriets blikke og ordreord, men som samtidig gør det muligt at orientere sig efter egne lokale standarder og forståelser. Kvalitetsfabrikationer kan ses som investeringer i plasticitet, der på én og samme tid må forstås som underkastelser og små stille modstande og måder at undslippe kvalitetsmaskineriets normer og ideologiske påføring.

10. Jamen jeg holder jo af børnene!

Kapitlet fokuserer på hvordan kvalitetsmaskineriet skyder sig ind og forbindes i Dagtilbud Vest. Her knyttes kvalitetsarbejdet, og med det arbejde med og visioner for at udvikle pædagogik, til det jeg har kaldt en dagtilbudsgørelse. Kvalitet og pædagogisk udvikling knyttes til dagtilbuddet som økonomisk og pædagogisk bæredygtig enhed, der leverer en entydig samlet pædagogik, konstant forbedrer sig og kan dokumentere en klar progression i relation til børns individuelle og samlede progression. Kapitlet

viser hvordan arbejdet med at udvikle en pædagogisk læreplan spænder sig ud mellem begær efter at udvikle en pædagogisk læreplan, der gør det muligt at dokumentere børnenes kompetencemæssige progression, ledelsesmæssige begær efter at skabe et stærkt og konkurrencedygtigt dagtilbud og småbørnspædagogiske begær efter at skabe det gode børneliv og arbejde med såvel barnet som helhed og børnegruppen. Kapitlet viser hvordan bestræbelser på at smyge sig forbi et kompetencekortlægningsmateriale, som pædagoger og ledere opfatter som instrumentelt, objektiverende og ikke-pædagogisk, faktisk gennemkrydses af instrumentelle, objektiverende og tekniske diskussioner og prioriteringer.

11. Skal der for helvede stå læring?!

I Dagtilbud Øst forbinder man sig til ideen om at styre kvalitet gennem Viden der virker, og køber et konsulentfirma til at hjælpe med kvalitetsudvikling med udgangspunkt i videofilm fra hverdagen om den Viden og praksis der virker. Viden der virker kobler sig her til en systemisk/AI-forståelse – en organisationspsykologisk maskine, som umiddelbart er tættere på og mere anerkendende af pædagogernes praksis end den versionering af Viden der virker, som kvalitetsrapporterne baserer sig på. Videoprojektet inddrager pædagogerne i at undersøge og formulere sig om deres praksis, men kanaliseres paradoksalt nok ret sammenfaldende med kvalitetsmaskineriets sedimenteringer. Også her knyttes kvalitet og kultivering af pædagogik til dagtilbudsgørelse, hvilket betyder at de lokale pædagogiske ensembler udhules som udgangspunkt for pædagogisk faglighed og udvikling. Pædagog forudsættes at være knyttet til en evne og vilje til at reflektere og tilpasse sig selv og sin praksis i relation til politisk fastsatte mål og standarder indenfor den givne økonomiske ramme.

DEL 4 - UDGANGE

12. Afhandlingens konklusion og diskussion

Jeg samler op på afhandlingen som et vidensbidrag til et forskningsfelt, der forsøger at komme på højde med hvordan såkaldt nye styringsredskaber fortolkes, får betydning og bliver virksomme – her specifikt i relation til det småbørnspædagogiske område. I afslutningen argumenteres der for at vi i et demokratisk samfund vedvarende må diskutere hvordan vi aktuelt forstår og søger at styre og vide pædagogik og institutioner for de mindste børn, hvilket forudsætter en levende pædagogisk kultur og kritik.

English summary

This dissertation studies what happens when quality is documented and becomes a driver for governing and developing kindergartens. Since 2012 Danish municipalities and kindergartens have been obliged to document quality in terms of results and effects that can be compared within and across municipalities and kindergartens. To meet this challenge municipalities across Denmark have developed Quality Reports and with quality reporting practices notions and cultures of accountability, audit and performativity has been plugged into one of the areas in the welfare state, that we normally consider to be soft and non measurable.

Inspired by Michel Foucault the dissertation problematizes Quality Reports as a governing technology, a way of knowing and governing municipalities and early childhood institutions, that shapes and forms how pedagogues and managers can possibly and reasonably manage themselves, prioritize, develop and think pedagogy. Although Quality Reports presume and install specific categories, knowledges, truths and numbers that institutions are expected to orientate and conduct themselves towards, quality reporting processes create and actualize negotiations and tensions regarding what quality is and should be, what early childhood education is and should be.

The dissertation explores and maps Quality Reports as a performative governing technique that initiates social processes and struggles shaping and determining what gets to count as quality, effects and results in relation to early childhood education and care. Thus Quality Reports are shaping and forming what early childhood education is, what they should prioritize that can be determined as quality. Quality Reports are analysed as specific assemblages or what I with inspiration from the philosophy of Deleuze and Guattari call Quality machinery. Quality machinery gathers and canalizes a synthesis of technologies, problematisations, truths and desires that codes, shapes and territorializes how pedagogy, child and pedagogic practice and knowledge can be understood and acted upon as governing objects. The dissertation explores and maps quality machinery and the work it does as quality reports are put to work in quality reporting processes. In the analysis I map the various ways it shapes and sedimentates categories,

subjects and objects, but also how the machinery is unstable, how it leaks and is based on significant paradoxes and compromises.

The research question is:

The dissertation explore the social processes where kindergartens and municipalities report and negotiate “quality”, “effects” and “results”? In what possible ways can the child, pedagogy and the kindergarten be conceived and governed in and through quality reporting practices?

The dissertation explores quality reporting practices in kindergartens in a large Danish municipality and seeks to explore and understand what happens when a welfare service, traditionally considered soft and difficult to measure in terms of outputs is governed in terms of accountability, auditism and performativity. Thus the dissertation addresses a highly relevant general issue through a single qualitative casestudy. The dissertation is based on two analytic dimensions. In the first analysis, Quality Reports are analysed and mapped as the technology that is supposed to bring about knowledge about what works. I map and disentangle the technologies, ways of seeing and knowing, the operations and manoeuvres that are put to work in order to shape kindergarten pedagogy into a phenomenon that can be documented in terms of effects and results. The second analysis is based on a multisited ethnographic fieldwork, following quality reporting practices in two kindergartens. It explores how quality reporting is practiced, what kinds of initiatives that are taken in relation to quality reporting and how it is possible to develop, discuss and examine pedagogy and pedagogic practices. Quality machinery at work shapes the governing of kindergartens as new ways of seeing and knowing or with Foucault, new ways of problematizing pedagogy, the child and the pedagogue, that calls for new ways of governing and slowly makes ways of speaking, understanding and acting that used to be unthinkable, legitimate and natural. The dissertation focuses on the power-knowledge relations at play but also draws on a Deleuzian perspective in the analysis. Quality reporting practices are explored as produced and negotiated in assemblages and entanglements of different constituent performative agents in ongoing territorializing, deterritorializing and reterritorializing processes. The ethnographic data is used to explore how pedagogues and managers plug into different desiring machines negotiating, bending and

stretching categories and standards, in order to do what seems possible, sensible and desirable – now and in the future.

The dissertation consists of the following chapters:

1. Introductions

The focus, premises and problematics central to the dissertation are presented as well as the research question. The basic methodology is also briefly presented.

Part one – Researching Quality reporting processes

2. What is a quality report ?

Quality Reports are introduced as they are interpreted and embedded in governing practices in the researched municipality practice. The aim of the chapter is to give a quick overview of Quality Reports and the governing processes they are plugged into.

3. The research aims, contributions and premises of the dissertation

In this chapter the intentions and aims of the research is presented and discussed. The pedagogical and normative premises for the dissertation are presented and discussed as most influential for research questions and the overall methodology of the dissertation. Assuming that there is no such thing as objective, neutral knowledges the aim of the chapter is to openly discuss how the dissertation, its research methods and findings are situated and positioned in a hyperpolitical field.

4. The political landscape and previous research

This part of the dissertation situates the problematics of the dissertation in the historical, political landscapes as well as in relation to previous research. I argue, that Quality Reports and quality reporting practices are interesting and relevant research objects because they can be understood as exemplary of an immense optimism in terms of what pedagogy and governing on the basis of what works can achieve in our society. Quality Reports are seen as a governing technique that addresses problematizations of kindergarten pedagogy and pedagogues that have been followed with a growing political interest in knowing and governing kindergartens specifically and public welfare in general, during the last 15-20 years. The problematics and

methodologies of the dissertation are also related to previous research on kindergarten pedagogy, pedagogues and governing processes. I especially discuss and present how a sociological governmentality approach as well as anthropological research on policy processes have been of inspiration to my work, although my work differs from both approaches in significant ways.

5. Quality Reports and Quality machinery – methodological and theoretical coordinates and cuts

This chapter presents and discusses the theoretical and methodological coordinates used to construct my research. The chapter is presented as a narrative in which I grapple with central theoretic and methodologic issues and tensions in relation to the ethnographic data. I present the inspiration from Foucault and his concept of governmentality, power and knowledge and how these concepts guide the mapping of Quality Reports and quality reporting practices as ways of knowing and governing. The chapter also discusses how the Foucauldian focus on order and power relations was challenged by the messiness, fissures and fractures in the ethnographic data. Therefore concepts from Deleuze og Guattari's philosophy of immanence are used to supplement the analysis in order to conceptualize quality reporting practices as assemblages where different performative agents are struggling in territorialising, deterritorialising and reterritorialising processes. With Deleuze and Guattari the focus on power-knowledge is supplemented with a focus on the molecular force and lines of flight, constantly escaping the machinery.

6. Mapping Quality machinery – analytic cuts and ethnographic methods

In this chapter I present and discuss the research design and the methods in which I have been working to create data in order to map quality reporting practices. I present and discuss how the machinery is constructed or mapped through the research design, by the choices of places and spaces, documents, interviews and multi-sited ethnographic fieldwork.

DEL 2 – Quality Reports as governing instruments

7. In the machinery; disentageling the technologies of Quality Reports

Starting with Quality Reports I map the ways of seeing and knowing kindergartens and pedagogy, that Quality Reports are based on and puts forward. I map the technologies synthesized and put to work (techne); the

knowledges and notions of knowledge that is territorializing and presumed (episteme) and finally the ultimate desires and visions that runs through Quality Reports (telos). The analysis demonstrates how Quality Reports are based on notions of correspondence and driven by a desire to optimize and effectualize governing practices as well as pedagogy on knowledges of “what works”. However knowledge about what works is modest and also controversial in relation to kindergartens. Thus reporting quality in terms of effects and results is only made possible using data in rather pragmatic ways. As an instrument of governing and knowing Quality Reports are shaped in a tension between ideals of evidens based, scientific knowledge, mastery and certainty the one hand, and considerate amounts of pragmatics and compromises on the other. The chapter also problematizes the limits, leaks and processes of unattentiveness constituting Quality Reports and the intense political work that is requires to make Quality Reports and the knowledges they present seem apolitical and neutral.

8. Oilstains, missing bits and pieces – Quality Reports as instruments of problematizations

The chapter is an analytic mapping of Quality Reports as political documents and practices pointing to and shaping specific problems as well as the solutions, means and methods that should be used to address them. Central to the chapter is an analysis of the values and ultimate desires that Quality Reports materialize, the telos of the machinery. The analysis problematizes how Quality Reports, the knowledges and truths they put forward are in fact political. They plug into what I call whatworks desiring machines that produce kindergarten pedagogy as a practice aimed at producing predefined competencies. Also Quality Reports problematizes kindergarten pedagogy and pedagogic practice in ways that naturalizes and produces desires to plug into a digitalized version of a mapping tool, aimed at mapping childrens developpment and competencies and thus more knowledge and governing. Thus curriculum is formalized and standardized and with that evaluation processes.

PART 3. QUALITY MASCHINERY AT WORK

9. Fabrications of Quality:

The chapter focuses on the various assemblages where the technologies of Quality Reports meets pedagogues and managers. Quality Reports and

performativity is fabricated providing a narrative of the kindergarten, a fiction aimed at describing an image of the kindergarten as a highperforming organisation meeting all the standards, political demands and constantly improving. Fabrications of quality are made to be effective: to satisfy the controlling eye. Actively using and reproducing the molar lines and orderwords of the machinery, quality fabrications can be regarded as investments in plasticity, allowing professionals to govern themselves according to local standards, truths, knowledges, desires and concepts of quality. Quality fabrications thus tell stories of a strong desire towards other ways of knowing and governing pedagogy and of a silent but strong resistance towards quality machinery. They are however a problematic and rather paradox strategy. Plugging into the molar lines and order words of quality machinery also implies committing to the machinery, its normativity, ways of seeing and knowing.

10. But, I really care about the children!

The chapter explores how quality machinery rhizomatically cuts and works its ways in and through pedagogues and managers discussions and ways of developing pedagogy in the daycare West. Developing and cultivating pedagogy in terms of quality is plugged into processes of creating an effective and highperforming daycare organisation. This quality in kindergarten pedagogy is produced as a question of providing a pedagogy, or rather a service, that ensures constant progression in the development of childrens competences as individuals as well as a group. The chapter shows how curriculum is negotiated and defined in constant tensions between desiring documentations of what works, managerial desires of promoting and creating the organisation as competent, professional and able to compete with other daycare facilities and desires to create kintergartens where children thrive and lead a good life as individuals as well as a group. The chapter shows how desires to escape a standardized tool for mapping and monitoring children's competencies, regarded by the pedagogues as instrumental, objectifying and technical, is criss-crossed with instrumental, objectifying and technical discussions and priorities in quite in paradox ways.

11. Does it really have to say learning?!

In daycare East managers plug into desires to govern and develop quality through gaining knowledge about what works and thus two psychologists

specialized in developing organisations are hired to help explore and develop pedagogy based on “what works” through video recordings of professional practise. The notion of what works is plugged into systemic/appreciative inquiry approaches, that is at first hand appreciative towards knowledges and practices of the pedagogues. However, when a psychologic desiring machine of constant personal and organisational development and learning is territorialising the desires, knowledges and truths of the development of pedagogy it duplicates and produces desires, orderwords and molar lines of the quality machinery. Quality and the development of good pedagogy is plugged into creating a strong competitative daycare-service with one set of pedagogical values, results and certainties, reducing local pedagogic ensembles to producers of a predefined service. The professional pedagogue is presupposed as a subject with the capacity and will to reflect on his or her own practice in order to adapt herself and the pedagogy to politically defined goals and standards within the given economic resources.

PART 4 - EXITS

12. Conclusions and discussions

In the conclusion I discuss and relate to the dissertation as a contribution to a growing researchfield attempting to understand and map how new governing techniques of accountability and performativity are plugged into pedagogic spaces and the work such governing techniques do. I conclude on the dissertation as a narrative of how pedagogy and kindergartens are thought of, governed and attempted to be controlled, as well as a brick that is thrown towards contemporary molar courthouses of reason in an attempt to contribute to democratic and pedagogic discussions about kindergartens, how we conceptualize them and want them to be. Also it is discussed how the dissertation can be read as a detailed ethnographic account on how political struggles over the kindergarten and other educational and pedagogic practices that have been running through the field historically are being shaped and promoted by governing techniques such as Quality Reports.