

Etisk-refleksiv ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud

Publiceret: 24. marts 2025

Af: Kristian Gylling Olesen

Abstrakt

Dokumentation og evaluering er politiske svar på, hvordan det pædagogiske personale skal skabe pædagogisk kvalitet i dagtilbud. I de nordiske lande har dagtilbudsledelsen ansvaret for kvalitetsudvikling, og ledelsen er derfor i mange dagtilbud aktivt involveret i sammen med personalet at anvende dokumentation og evaluering til at udvikle de pædagogiske aktiviteter for derigennem at søge at styrke den pædagogiske kvalitet. Dokumentationsmetoder og evalueringsforståelser er i midlertidig ikke uskyldige. De er med til at forme og favorisere bestemte forståelser af pædagogisk kvalitet med konsekvenser for evalueringens fokus, det pædagogiske udviklingspotentiale og værdi for børnene. Med Theodor Schatzkis praksisteori udvikler denne artikel derfor en forståelse af ledelse af kvalitetsudvikling, hvor dokumentation og evaluering har et potentiale til at skabe pædagogisk udvikling, men på en måde, der favoriserer en bestemt forståelse af pædagogisk kvalitet. Artiklen argumenterer på den baggrund for behovet for en etisk-refleksiv forståelse af ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud. I et casestudie af et dagtilbuds forsøg på at udvikle morgensamlingen ved hjælp af et kompetenceevalueringsdesign samt tælle- og observationsmetoder, undersøger og illustrerer artiklen denne ledelse af kvalitetsudvikling, og illustrerer behovet for en etisk-refleksiv ledelse af kvalitetsudvikling.

Indledning

Siden 00'erne har der været et politisk fokus på at styre på kvalitet i dagtilbud i de nordiske lande. I 2018 kom den seneste reform i Danmark, en ny styrket pædagogisk læreplan, der har fokus på at styrke børnenes læringsmiljø, leg og dannelse og krav om systematisk kvalitetsudvikling. Norge og Sverige har fulgt en tilsvarende udvikling med obligatorisk

curriculum bl.a. "Rammeplanen for barnehagen" i Norge og "Läroplanen" i Sverige, og ligeså krav om systematisk kvalitetsudvikling.

Den nye styrkede lærerplan giver et øget ansvar til dagtilbudsledelsen for at dokumentere sammenhænge mellem det pædagogiske læringsmiljø og børnenes trivsel, læring og dannelse, og etablere en evalueringskultur i dagtilbud (Dagtilbudsloven §9 stk. 2 og 3, 2020). Dette ansvar skriver sig ind på en dagsorden, hvor dagtilbudsledelsen i dag skal anvende dokumentation til at fremme den pædagogiske kvalitet, bl.a. med dokumentation informere forvaltningen og politikerne om status på udviklingen af den pædagogiske kvalitet (Mortensen & Næsby, 2019; Sheridan et al., 2013), og gå i dialog med forvaltningen og politikerne om nye pædagogiske udviklings tiltag, informeret af relevant dokumentation (Kampmann et al., 2019). Dagtilbudsledelsen skal også, som lærerplanen lægger op til, aktivt involvere sig i, at dokumentationen bliver anvendt til at skabe en evalueringskultur i dagtilbud, som understøtter personalets kritiske selvrefleksion, kollegiale og professionelle sparring på måder, der kvalificerer den pædagogiske praksis til glæde og gavn for børnene (Næsby, 2019; Alvestad & Sheridan, 2015). Dagtilbudsledelsen har med andre ord fået et øget ansvar for aktivt, at involvere sig i at dokumentationen anvendes til at fremme den pædagogiske kvalitet i dagtilbud. Pædagogisk kvalitet og vejene til at opnå denne kvalitet i dagtilbud er således ikke givne størrelser, men dynamiske fænomener, der bl.a. afspejler samfundets værdier på et historisk tidspunkt, forskellige videnformer og ny viden på området (Ringsmose og Hansen 2023).

Denne artikel undersøger, hvordan dagtilbudsledelsens aktive involvering i at anvende dokumentation og evaluering til pædagogisk udvikling sammen med personalet udgør et potentiale for at styrke kvaliteten i dagtilbud. Studier viser fx, at det pædagogiske personale i Norden er dygtige til at tage et børneperspektiv i kvalitetsarbejdet, dvs. løbende dokumentere, evaluere og have samtaler med børnene og hinanden om de pædagogiske aktiviteter betydning for børnene (Alvestad & Sheridan, 2015; Sheridan et al., 2013). Til gengæld er det pædagogiske personale mindre dygtige til at anvende dokumentation til at evaluere og udvikle egne kompetencer via professionel og kollegial sparring (Alvestad & Sheridan, 2015), fx ved at huske tilbage på, reflektere over og undersøge tidligere indsatser for at lære af dem. Der er med andre ord et potentiale for at styrke den pædagogiske kvalitet, hvis det pædagogiske

personale sparrer med hinanden og udvikler deres kompetencer ved hjælp af evaluering og dokumentation.



“STUDIER VISER FX, AT DET PÆDAGOGISKE PERSONALE I NORDEN ER DYGTIGE TIL AT TAGE ET BØRNEPERSPEKTIV I KVALITETSARBEJDET, DVS. LØBENDE DOKUMENTERE, EVALUERE OG HAVE SAMTALER MED BØRNENE OG HINANDEN OM DE PÆDAGOGISKE AKTIVITETERS BETYDNING FOR BØRNENE (ALVESTAD & SHERIDAN, 2015; SHERIDAN ET AL., 2013). TIL GENGÆLD ER DET PÆDAGOGISKE PERSONALE MINDRE DYGTIGE TIL AT ANVENDE DOKUMENTATION TIL AT EVALUERE OG UDVIKLE EGNE KOMPETENCER VIA PROFESSIONEL OG KOLLEGIAL SPARRING (ALVESTAD & SHERIDAN, 2015)”

Men det er ikke kun hos det pædagogiske personale, potentialet for udvikling er, også hos ledere i dagtilbud er et potentiale for udvikling af ledelse af kvalitetsudvikling. Et svensk studie (Håkansson, 2016) af den pædagogiske ledelses rolle og opgave i det systematiske kvalitetsarbejde i 25 svenske dagtilbud, viser bl.a. at ledelsen ikke formår at udøve en pædagogisk ledelse, der med udgangspunkt i, hvad den pædagogiske dokumentation viser, leder kompetenceudviklingen af personalet og leder udviklingen af læringsmiljøet for børnene og bygger bro mellem disse. Danske studier viser derimod et større potentiale. Ringsmose og Hansen (2023) viser i et større forsøgsstudie med 68 danske dagtilbud, hvordan et uddannelsesforløb for pædagogiske ledere, inspireret af Vivianne Robinsons elevcentret skoleledelse, og et fokus på at skabe en forbedrings- og evalueringskultur informeret af data fra KIDS, førte til en styrkelse af det pædagogiske kvalitetsarbejde til glæde og gavn for børnene. Lederne inddrog flere dataformer end tidligere, aktiverede flere medarbejdere i pædagogisk analyse og læringssamtaler og flere børn deltog i leg, aktiviteter og relationer af høj kvalitet.

Anvendelse af dokumentation og evaluering er midlertidig ikke uskyldig. Ledere og personalet i dagtilbud siger og gør noget med dokumentation og evaluering, og det de siger og gør, har som Staunæs et al. (2021) bemærker, performative, dvs. virkelighedsskabende, effekter. Det, de siger og gør med dokumentation og evaluering, skaber ikke blot viden om den pædagogiske

praksis, men gør fx også noget ved forståelsen af, hvad pædagogisk kvalitet er i dagtilbud. Togsverd (2015) viser fx, hvordan forvaltninger på dagtilbudsområdet benytter tal som kvalitetsindikatorer, fordi de er egnede til at sammenligne kvaliteten i kommunernes dagtilbud, bl.a. benytter de sprogvurderinger, tilfredshedsundersøgelser og sundhedsdata. Men anvendelse af tal som dokumentationsform er ikke neutrale, fordi dagtilbuddene begynder at målrette deres indsats ud fra disse tal, og disse tals antagelser om, hvad pædagogisk kvalitet er, er kun en forståelse blandt mange forståelser af pædagogisk kvalitet. Togsverd (2015) giver et eksempel på en kommune, der benyttede BMI-tal, målt af sundhedsplejerskerne i 0.klasse, som indikator for den succes, kommunens dagtilbud havde med at øge børns trivsel. Konsekvensen blev, at dagtilbuddene lavede indsats, der fokuserede på væggtab, fx løbeture og pjecer om sunde madpakker, da det var væggtab, de blev målt på (ibid.). Det skabte store frustrationer hos nogle ledere og personale i dagtilbuddene, fordi dette kvalitetssyn ikke stemte overens med deres syn på pædagogisk kvalitet, der havde fokus på barnets hele livsudfoldelse (ibid.).

Det er i midlertidig ikke kun styring på tal fra forvaltningen, der har performative effekter i dagtilbud. I dagtilbuddene bliver der også anvendt forskellige dokumentationsformer, fx optællinger, observationer, fotos og interviews, som gør noget ved forståelsen af pædagogisk kvalitet. Disse lokale dokumentationsformer er derfor også centrale at undersøge for at skabe indsigt i, hvilke kvalitetsforståelser ledelse af kvalitetsudvikling favoriserer i praksis, og hvilke konsekvenser det har for evalueringens fokus, det pædagogiske udviklingspotentiale og værdi for børnene.

Udover at undersøge, hvordan ledelsens aktive involvering i sammen med personalet at anvende dokumentation og evaluering til pædagogisk udvikling udgør et potentiale for at styrke kvaliteten i dagtilbud, vil artiklen derfor også undersøge, hvordan denne dokumentation og evaluering former og favoriserer bestemte kvalitetsforståelser. På den baggrund vil artiklen udvikle en etisk-refleksiv forståelse af ledelse af kvalitetsudvikling, der skal fremme kritiske refleksioner over, hvordan evaluering og dokumentation favoriserer bestemte kvalitetsforståelser, og om disse kvalitetsforståelser er ønskværdige.

I artiklen anvendes Theodor Schatzkis praksisteoretiske perspektiv til at undersøge ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud, som en praksis, der både fremmer pædagogisk kvalitet og favoriserer bestemte forståelser af pædagogisk kvalitet. I Schatzkis forståelse er *praksis en*

enhed, der organiserer aktiviteter og -handlinger på en særlig måde (Schatzki 2017, Buch 2020, Nicolini 2012), og som konsekvens bliver ledelse af kvalitetsudvikling til en praksis, der på en særlig måde organiserer en række ledelses-, evaluerings- og dokumentationsaktiviteter og -handlinger med en ambition om at styrke den pædagogiske kvalitet. Det betyder, at en praksis integrerer handlinger på en måde, hvor ledelsen og andre, der deltager i denne praksis, gør og siger visse ting og netop ikke andre (Buch 2017), hvorfor en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling bliver til netop *denne praksis* og ikke en anden praksis. Når vi som samfund har ambitioner om, at dagtilbudsledelsen ved hjælp af evaluering og dokumentation aktivt skal deltage i at udvikle den pædagogiske kvalitet, kan vi med praksisteori kritisk undersøge, hvilke muligheder en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling giver for at styrke den pædagogiske kvalitet, men netop også hvilke muligheder den *ikke* giver, og om lige *denne praksis* derfor er ønskværdig.

I artiklen vil jeg ved hjælp af et casestudie af et dagtilbuds forsøg på at udvikle kvaliteten af en udbredt pædagogisk rutine, nemlig morgensamlingen, undersøge og illustrere en sådan praksis for ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud, og diskutere, hvilke implikationer det praksisteoretiske casestudie har for forståelsen af ledelse af kvalitetsudvikling. Det er vigtigt at sige, at i et praksisteoretisk perspektiv er lederen som person ikke i centrum for analysen. Det er den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der organiserer de dokumentations-, evaluerings- og ledelsesaktiviteter og -handlinger, som lederen sammen med personalet engagerer sig i, og som skal fremme udviklingen af den pædagogiske kvalitet.

Case-analysen viser, hvordan der udvikler sig en vejledende, undersøgende og indlevende praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der lægger vægt på via dokumentation og evaluering at fremme børneperspektivet i morgensamlingen. Men undervejs i udviklingen af morgensamlingen, som dokumentationen og evalueringen skrider frem, ryger børneperspektivet ud, og det bliver tydeligt, hvad det er for en særlig forståelse af pædagogisk kvalitet, som denne praksis for ledelse af kvalitetsudvikling favoriserer, nemlig kvalitet for de voksne. Det bliver fx vigtigere, at morgensamlingen fungerer uden forstyrrelser, end at alle børn deltager, lærer og udvikler sig.

Artiklen illustrerer, hvordan en vejledende, undersøgende og indlevende praksis for ledelse af kvalitetsudvikling har potentiale til at øge alle børns deltagelsesmuligheder, hvis denne praksis for ledelse af kvalitetsudvikling muliggør at ledere og personale løbende reflekterer over, hvilke

kvalitetsforståelser denne praksis over tid favoriserer fremfor andre, og om disse kvalitetsforståelser er ønskværdige. Det er derfor afgørende, at dagtilbudsledere sammen med personalet reflekterer over de etiske implikationer af de ledelses-, evaluerings- og dokumentationsaktiviteter og -handlinger, de deltager i, og eksperimenterer med måder at bremse en ukritisk anvendelse af evaluering og dokumentation (Staunæs et al. 2021), og skabe rum for pædagogiske og etiske overvejelser undervejs i ledelse af kvalitetsudvikling.

Først introducerer artiklen til Schatzkis forståelse af praksisteori, og de analytiske begreber artiklen trækker på i sin analyse af ledelse af kvalitetsudvikling. Dernæst introduceres til det empiriske materiale, som case-analysen bygger på, og de tilhørende metodiske overvejelser. Herefter analyseres den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der over tid danner sig i dagtilbuddet, og som har et potentiale til at fremme den pædagogiske kvalitet i morgensamlingen. Herefter diskuterer artiklen kritisk, hvilke kvalitetsforståelser udviklingen af morgensamlingen favoriserer, og foreslår en etisk-refleksiv forståelse af ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud.

Ledelsesanalyse i et praksisteoretisk perspektiv

Praksisteori er en samlebetegnelse for et bredt felt af teorier, med hvilke man kan forstå, hvordan sociale aktiviteter udspiller sig i hverdagens praksisser (Walker og Buch 2024), og er bl.a. et opgør med, at personlige tilstande, fx livshistorier og psykiske tilstande, er ophav til en persons handlinger (Schatzki 2005). Feltet rummer både sociologen, Pierre Bourdieu, Garfinkels etnometodologi samt filosofferne Heidegger og Wittgenstein. Theodor Schatzki betoner den sociale karakter, en praksis har, og de emotionelle og normative dimensioner, der driver en praksis fremad (ibid.). Artiklen vælger derfor Schatzkis praksisteori, fordi den er mest oplagt til at undersøge ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud, som en praksis, der både er social og fremmer og favoriserer en bestemt forståelse af pædagogisk kvalitet. I Schatzkis praksisteori får man øje for de praksisser, der gør ledelse som en social praksis mulig, og man undgår at forstå ledelse som drevet af en enkelt leders handlinger og personlighed (Clifton et al., 2020).

“PRAKSISTEORI ER EN SAMLEBETEGNELSE FOR ET BREDT FELT AF TEORIER, MED HVILKE MAN KAN FORSTÅ, HVORDAN SOCIALE AKTIVITETER UDSPILLER SIG I HVERDAGENS PRAKSISER (WALKER OG BUCH 2024), OG ER BL.A. ET OPGØR MED, AT PERSONLIGE TILSTANDE, FX LIVSHISTORIER OG PSYKISKE TILSTANDE, ER OPHAV TIL EN PERSONS HANDLINGER (SCHATZKI 2005).”



Men hvad består en praksis, ifølge Schatzki, af? Vi kender mange forskellige praksisser i vores hverdag, fx en svømmepraksis, en pædagogisk praksis og en ledelsespraksis. Schatzki skriver om praksis:

“A practice is an open manifold of doings and sayings organized by rules, practical and general understandings, and prescribed or acceptable ends, projects, tasks, and emotions”

(Schatzki 2017: 31)

En praksis består, ifølge Schatzki, med andre ord af en mangfoldighed af deltagere, der siger og gør noget på en organiseret måde ved at følge regler/principper, have en praktisk og generel forståelse af, hvad de skal sige og gøre samt leve op til og udføre foreskrivende og acceptable mål, projekter, opgaver og følelsesudtryk. En svømmepraksis har fx sine regler og principper for, hvad der er acceptabelt og ikke acceptabelt, fx hvad det er muligt at gøre i svømmehallen, og sine praktiske og generelle forståelser af, hvordan man svømmer, fx hvordan man bruger kroppen til at skabe fremdrift i vandet, og ikke mindst bestemte og ønskværdige svømmemål,- projekter og-opgaver, fx tidsmål, svømmestævner og træningsopgaver, samt følelser omkring svømning, som fx følelsen af tab, forlegenhed og sejr.

Disse praksisteoretiske elementer konstituerer, hvad deltagerne i en svømmepraksis siger og gør, men ikke på en determinerede måde, da en praksis er åben og spredende i tid og rum (Schatzki, 2017). En praksis består ikke af bestemte deltagere, udtalelser og aktiviteter. Fx kan

den samme svømmepraksis foregå med forskellige deltagere og på forskellige steder, fx indenfor eller udenfor, og det sagte og det gjorte kan indholdsmæssigt variere, fx ryg- og brystsvømning, men praksisformen forbliver den samme – det handler om svømning! En praksis er så at sige forskellig fra de konkrete udsagn og aktiviteter, som kun finder sted nu, nu, nu (ibid.). Der er med andre ord, via de praksisteoretiske elementer, et analytisk potentiale i de konkrete udsagn, aktiviteter og relationer, der tydeliggør sig som en bestemt praksis over tid.

Schatzkis praksisteori består, som vist, af en række analytiske begreber, som jeg i artiklen har valgt at samle under tre analytiske hovedkategorier inspireret af Buch (2017), dels de *generelle og praktiske forståelser*, som gør det muligt for deltagerne i en praksis at vide, hvordan de skal fortsætte med at sige og gøre noget fremfor noget andet, fx generel pædagogiske viden (af en mere ideologisk karakter), og de konkrete evaluerings- og dokumentationsforståelser ledere og medarbejdere kender og har erfaring med, dels de *principper, regler og forskrifter*, som ledere og medarbejdere konkret følger, når de siger og gør noget, fx et bestemt evalueringsdesign og principper for evaluering, og de *teleoaffektive strukturer*, som er de normer og intentioner, der afspejles i de mål, opgaver og projekter, de forfølger, og som er emotionelt drevet frem, og som ledere og medarbejdere løbende holder hinanden ansvarlige for og justere deres handlinger i forhold til, fx de evalueringsmål, dokumentationsopgaver og pædagogiske projekter, som de er engageret i, og som er drevet normativt frem af omsorg for børnene. Det, som deltagere i en praksis siger og gør, er med andre ord konstitueret af generelle og praktiske forståelser, de principper, regler og forskrifter, som de følger, samt de teleoaffektive strukturer, som driver deres konkrete opgaver, mål og projekter emotionelt frem, og som de holder hinanden ansvarlige for.

Den enkelte person og dennes handlinger er ikke i centrum for Schatzkis praksisteori. I stedet fokuserer Schatzkis praksisteori (2005: 473) på, at vi som mennesker sameksisterer i en praksis, dels via kæder af handlinger, hvor vi handler på hinandens handlinger, fx en leder siger og gør noget, og en medarbejder reagerer på det lederen siger og gør, og dels via de fællestræk i og orkestreringer af, hvad de siger og gør, qua den praksis de deltager i, og dels via den måde en praksis præfigurerer de fremtidige handlingers muligheder og begrænsninger (Nicoline 2012:173-174). Det er vigtigt at sige, at vi som mennesker selvfølgelig stadig er mennesker med mentale tilstande, men disse mentale tilstande kommer i et praksisteoretisk perspektiv ikke fra et indre univers, men er formet af de praksisser, vi som mennesker sameksisterer i, fx bliver

generelle forståelser til individuel knowhow, regler til overbevisninger, og mål bliver til individets ønsker (Schatzkis 2005). Disse praksiselementer bliver, ifølge Schatzki (ibid.), inkorporeret forskelligt i individer qua deres træning, erfaringer mv.

Selvom den menneskelige sameksistens i forskellige praksisser er i centrum i Schatzkis praksisteori, er det vigtigt at sige, at teknologier, materialitet og konkrete objekter danner et arrangement af materielle entiteter, der også former praksis (Schatzkis 2005). De materielle arrangementer er de baggrunde, der skaber muligheden for at mennesker kan engagere sig i og sameksisterer i meningsfulde handlinger (Nicolini 2012:173), fx bliver det muligt for ledere og pædagogisk personale at følge dokumentationsforskrifter, fordi der er et konkret fysisk evalueringsskema, der informerer om, hvad de skal gøre, hvordan og i hvilke rækkefølger, og evaluering foregår ofte i forskellige fysiske rum, fx stuer med borde og stole. Som mennesker er vi med andre ord både social handlende, orkestrerede af praksis og betingede af teknologier, materialitet og konkrete objekter. Vi er alle en del af sociomaterielle arrangementer, der huser de meningsfulde praksisser vi engagerer os i (Schatzki 2005).

Indtil nu har jeg nævnt, hvad én praksis består af, og hvordan den konstituerer sig. Men en praksis indgår også i samspil med andre praksisser, og disse praksisser betinger, understøtter og opretholder hinanden over tid i det, som Kemmis et al. (2014) kalder en praksisøkologi. En praksis for ledelse af kvalitetsudvikling i et dagtilbud kobler sig til en politisk-strategisk praksis på børneområdet i en kommune, og den har som mål at udvikle den pædagogiske kvalitet i dagtilbuddet til glæde og gavn for børnene via udvikling af den pædagogiske praksis. Ledelse kan derfor i et praksisteoretisk perspektiv forstås som en praksis, der har til formål at orkestrere og muliggøre andre praksisser (Wilkinson og Kemmis 2015: 348), hvorfor ledelse af kvalitetsudvikling via dokumentation og evaluering bliver til en praksis, der skal udvikle den pædagogiske praksis til glæde og gavn for børnene. Det betyder også, at praksisser overlapper og forbinder sig på mange forskellige måder (Schatzki 2005), samtidig med at konflikter og sammenbrud imellem praksisser opstår, hvis de ikke gensidigt betinger, understøtter og opretholder hinanden over tid (Nicolini 2012; Schatzki 2005), fx hvis personalet ikke kobler sig til en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling og børnene forbliver passive i morgensamlingen. Om en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling medvirker til at øge kvaliteten i den pædagogiske praksis, afhænger derfor af, i hvilket omfang, og hvordan flere praksisser gensidigt betinger, understøtter og opretholder hinanden over tid.



**“LEDELSE KAN DERFOR I ET PRAKSIS-
TEORETISK PERSPEKTIV FORSTÅS SOM
EN PRAKSIS, DER HAR TIL FORMÅL AT
ORKESTRERE OG MULIGGØRE ANDRE
PRAKSISER (WILKINSON OG KEMMIS
2015: 348), HVORFOR LEDELSE AF
KVALITETSUDVIKLING VIA DOKUMENTA-
TION OG EVALUERING BLIVER TIL EN
PRAKSIS, DER SKAL UDVIKLE DEN
PÆDAGOGISKE PRAKSIS TIL GLÆDE
OG GAVN FOR BØRNENE.”**

I artiklens første del vil jeg analysere, hvordan der opstår en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling i et dagtilbud, der iværksætter et projekt om at udvikle morgensamlingen via dokumentation og evaluering. Først benytter jeg Schatzkis teoriapparat til at analysere den praksis, der orkestrerer de ledelses-, dokumentations- og evalueringsaktiviteter og-handlinger, der udvikler og etablerer sig som en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling. Herefter diskuterer jeg potentialet for at fremme pædagogisk kvalitet i morgensamlingen via denne ledelsespraksis (praksisøkologien).

Et centralt formål med denne artikel er at undersøge, hvordan ledelse af kvalitetsudvikling er med til at forme og favorisere bestemte forståelser af pædagogisk kvalitet. Det, som i praksisteorien former og favoriserer bestemte kvalitetsforståelser, er den emotionelt-normative kraft (de teleoaffektive strukturer), som de praksisteoretiske elementer former over tid, og som har konsekvenser for evalueringens fokus, det pædagogiske udviklingspotentiale og værdi for børnene. De evaluerings- og dokumentationsforståelser, som er en del af den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der udvikler sig i dagtilbuddet, gør fx bestemte pædagogiske indsatser mere meningsfulde end andre. Disse pædagogiske indsatser tones af bestemte emotionelle og normativt forankrede forståelser af, hvad pædagogisk kvalitet er qua de kvalitetsudviklingsprojekter, evalueringsmål og dokumentationsopgaver, som er en del af praksissen, og som dagtilbudslederen og personalet forfølger. Den emotionelt-normative kraft virker ind på og skaber en retning for praksissen over tid, og gør at praksissen kan fortsætte (Buch 2020).

Den emotionelt-normative kraft fungerer som en social forpligtelse på, hvad som er passende og dermed også upassende at gøre i en praktisk situation. Deltagerne i en praksis holder hinanden ansvarlige for deres handlinger, og de tilpasser sig kontinuerligt og reflektivt til hinanden i en praksis (ibid.). Når bestemte kvalitetsudviklingsprojekter, evalueringsmål og dokumentationsopgaver skaber acceptable måder at sige og gøre noget i en praksis, opstår også uacceptable måder at sige og gøre noget på, som deltagerne holder hinanden ansvarlige for og som inkluderer og ekskluderer bestemte kvalitetsforståelser. Fx viste det sig passende for en forvaltning at måle børns BMI-tal som udtryk for trivsel, men det ekskluderede også andre forståelser af trivsel fra forvaltningens styring af kvalitet i kommunens dagtilbud (Togsverd 2015). Det betyder, at en praksis så at sige kaster en skygge, hvor det uacceptable lever, som vi analytisk kan få øje på, og hvis vi gør det, kan vi vise og diskutere, hvad praksissen ekskluderer og gør besværligt og nogle gange umuligt for deltagere kritisk og reflektivt at forholde sig til. Der er med andre ord inklusions- og eksklusionsmekanismer på spil i en praksis, som jeg i artiklens anden del vil analysere og kritisk diskutere ved hjælp af første dels praksisanalyse.

På den baggrund peger jeg på behovet for at udvikle en etisk-refleksiv forståelse af ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud. Jeg vil ved hjælp af Staunæs et al.'s (2021) performative blik på data og deres etisk-refleksivt blik på ledelse, kvalificere artiklens analyse af ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud. Det performative blik betoner ligesom Schatzkis praksisteori, hvordan noget, fx en praksis, skaber sin egen virkelighed, men praksisteorien betoner ikke de etiske implikationer af, hvordan en praksis udvikler sig. Staunæs et al. viser, hvordan data gør mere, end de viser- de skaber nye virkeligheder, som ledere og det pædagogiske personale må forholde sig til med etisk omtanke og omsorg (ibid.). En etisk ledelsesrefleksion i dagtilbud må tage hånd om denne virkelighedsskabelse og bremse en ukritisk hastighed i anvendelsen af dokumentation og evaluering. Ledere og det pædagogiske personale må skabe rum for pædagogiske og etiske overvejelser undervejs i ledelse af kvalitetsudvikling, bl.a. ved hjælp af etiske eksperimenter (fx artefakter, spørgsmål, forløb) at åbne problemstillinger og tanker på nye måder, der kerer sig om og tager vare på det, som er i færd med at blive til, også med omtanke for de kvalitetskrav som ledelsen og det pædagogiske personale bliver holdt ansvarlige for (ibid.).

“LEDERE OG DET PÆDAGOGISKE PERSONALE MÅ SKABE RUM FOR PÆDAGOGISKE OG ETISKE OVERVEJELSER UNDERVEJS I LEDELSE AF KVALITETSUDVIKLING, BL.A. VED HJÆLP AF ETISKE EKSPERIMENTER (FX ARTEFAKTER, SPØRGSMÅL, FORLØB) AT ÅBNE PROBLEMSTILLINGER OG TANKER PÅ NYE MÅDER, DER KERER SIG OM OG TAGER VARE PÅ DET, SOM ER I FÆRD MED AT BLIVE TIL, OGSÅ MED OMTANKE FOR DE KVALITETSKRAV SOM LEDELSEN OG DET PÆDAGOGISKE PERSONALE BLIVER HOLDT ANSVARLIGE FOR (IBID.).”



Empirisk undersøgelses- og analysedesign

Casestudiet

Dagtilbuddet, som denne artikel analyserer, er valgt som en formålscase, dvs. valgt ud fra at casen kan illustrere processer, der afspejler formålet med artiklen (Silverman, 2001). Dagtilbuddet blev valgt efter samtaler med flere dagtilbudsledere på et undervisningsforløb på Diplom i Ledelse på Københavns Professionshøjskole. Dette dagtilbud blev valgt, fordi lederen og personalet havde en række ambitioner om at afprøve forskellige evaluerings- og dokumentationsmetoder i en bestemt pædagogisk aktivitet, morgensamlingen, og lederen og personalet havde tid til og var åben overfor, at jeg som forsker fulgte dem undervejs. Casen gav mulighed for at følge, hvordan en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der havde som mål at udvikle en pædagogisk aktivitet, udviklede og etablerede sig over tid, dvs. før, under og efter udviklingen af morgensamlingen var på dagsorden i dagtilbuddet. Casen gav også mulighed for at undersøge, hvordan forskellige evalueringstiltag og dokumentationsmetoder blev afprøvet af lederen og personalet ift. til de udfordringer, der opstod med at udvikle morgensamlingen i dagtilbuddets organisatoriske kontekst (Rohwedder & Engsig, 2020). I artiklen kaldes lederen Karen, og hun er leder i kommunens største dagtilbud, som består af ni stuer (5 vuggestuer og 4 børnehaver).

For at komme i dybden med dagtilbuddets praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, har jeg valgt at analysere empirisk materiale fra mine observationer og interviews i relation til ledelse af kvalitetsudviklingen af morgensamlingen på en række stuemøder i én vuggestue og den tilhørende morgensamling over en periode på 9 måneder. Jeg har valgt at følge en stue og dets

møder og en morgensamling, for at kunne gå i dybden med min praksisteoretiske analyse før, under og efter iværksættelsen af denne praksis for ledelse af kvalitetsudvikling.

I et praksisteoretisk perspektiv bliver spørgsmålet, hvordan anvendelse af dokumentation og evaluering i ledelse af kvalitetsudviklingen i morgensamlingen, illustrerer en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbuddet, og hvilke kvalitetsforståelser denne praksis favoriserer. Derfor har jeg behov for en dybere empirisk undersøgelse af denne ledelsespraksis, som vil bestå af:

1. Observation af de konkrete ledelses-, dokumentations- og evalueringsaktiviteter- og handlinger, som iværksettes for at etablere en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling i relation til morgensamlingen. I en periode på ni måneder observerede jeg ved hjælp af et observationskema tre stuemøder, som både lederen og personalet deltog på, og jeg observerede desuden en morgensamling, som lederen også deltog på undervejs. Observation som metode er valgt, fordi metoden giver adgang til studiet af mennesker i deres daglige omgivelser og levede liv, uden at tilskrive mening til disse omgivelser og dette liv på forhånd (Brewer, 2004). Observationskemaet bestod af en kolonne med observationer og en kolonne med mine umiddelbare refleksioner, for på den måde at adskille observationerne fra de tanker jeg selv gjorde mig undervejs. Fx observerede jeg hvilke stemninger, der opstod, når anvendelse af dokumentation udfordrede lederen og personalets antagelser om, hvad de gjorde, og om det gavtede børnene på morgensamlingen.
2. Interviews med den pædagogiske leder om hendes tanker, overvejelser, aktiviteter og handlinger i relation til ledelse af kvalitetsudvikling. Hun er blevet interviewet fire gange om hendes praksis for ledelse af kvalitetsudvikling- et interview før, to under og et efter stuemøderne, hvor udviklingen af morgensamlingen var på dagsordenen. I det kvalitative interview har man dialoger med mennesker om, hvordan de oplever verden, hvordan de tænker, handler, føler og udvikler sig individuelt og i grupper (Brinkmann, 2014). Interviewene gjorde det muligt at forstå ideen med den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der var på vej, fx hvordan børneperspektivet allerede kom til udtryk i

en allerede etableret praksis for ledelse i dagtilbuddet, og med observationsmetoden kunne jeg undersøge virkningerne af disse ideer og få øje på nye praksisudviklinger, fx hvor reelt børneperspektivet viste sig at være. To interviews blevet optaget og transskriberet, imens to interviews er etnografiske interviews, som er udført i forlængelse af stuemøder, hvor jeg har noteret citater og mine refleksioner undervejs på min PC i mit notatskema.

Jeg har desuden gennemført et fokusgruppeinterview med det personale, der deltog i at udvikle morgensamlingen. Målet var at undersøge, hvordan de oplevede deres egen deltagelse i den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der udviklede og etablerede sig, bl.a. hvordan de oplevede det lederen, sagde og gjorde og hvad det gjorde ved deres måde at evaluere morgensamlingen og deres kollegiale sparring.

Praksisteoretisk analyse af det empiriske materiale

For at undersøge ledelse empirisk tager man i et praksisteoretisk perspektiv udgangspunkt i nogle konkrete aktiviteter i en organisation og spørger: hvad sker der her? (Creavani 2010), og i et ledelsesperspektiv analyserer man, hvordan interaktionerne mellem dem, der leder, og dem, som bliver ledet, udvikler og etablerer sig over tid i forskellige kontekster og praktiske situationer (Alvesson og Spicer 2011). Jeg har valgt at undersøge, hvad der sker på stuemøderne og i morgensamlingen i dagtilbuddet, og jeg har dermed valgt at analysere én ledelseskontekst, nemlig den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, hvor lederen aktivt siger og gør noget sammen med personalet i forskellige situationer over tid på stuemøderne og i morgensamlingen. Jeg har dermed undladt at undersøge andre dele af denne ledelsespraksis, fx møder på gangene, hvor lederen giver personalet sparring ift. morgensamlingen. Undersøgelser, som også kunne have givet indblik i og nuanceret analysen af den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der opstår i dagtilbuddet.

Det er vigtigt at sige, at analysen består af mine tolkninger af, hvilke praksisteoretiske elementer, der opstår på stuemøderne, og hvilken praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der udviklede sig. Jeg har undervejs i analysen forsøgt åbent at redegøre for, hvilket empirisk materiale jeg

lægger til grund for mine analyser, og hvordan jeg argumenterer praksisteoretisk for mine tolkninger. Andre kan således kritisk forholde sig til mine tolkninger.

Mål, projekter og opgaver i ledelse af kvalitetsudvikling: *Evaluering og udvikling af morgensamlingen i et børneperspektiv*

I dagtilbud er målet at udvikle den pædagogiske kvalitet til glæde og gavn for børnene. I lyset af den styrkede pædagogiske læreplan har pædagogiske projekter og -opgaver i danske dagtilbud i mange år rettet sig mod pædagogiske aktiviteter, der styrker børnenes læringsmiljø, fremfor individuelle mål og læring for børnene. Morgensamlingen er et eksempel på en sådan pædagogisk aktivitet, som er velkendt i de fleste daginstitutioner. I morgensamlingen samler det pædagogiske personale børnene på stuen en 20-30 minutter om morgenen omkring en række pædagogiske aktiviteter, der ofte består i at introducere dagens forløb, hilse på hinanden og arbejde med pædagogiske aktiviteter knyttet til læreplanstemaerne, fx lære om naturen og opnå sociale kompetencer.

I case-analysens dagtilbud gennemfører de også morgensamling på alle stuerne. På især en stue oplever Karen og personalet dog morgensamlingen som uplanlagt og forskelligt gennemført i løbet af ugen, fx er det lidt tilfældigt, om der lige bliver sunget sange, lavet navneopråb eller talt sociale spilleregler. Deres oplevelse er også, at mange af børnene ikke deltager i morgensamlingen, og nogle først dukker op undervejs.

I det første interview med Karen forklarede hun, at et mål med ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbuddet er at fremme børneperspektivet. Hun forsøger ofte selv, at få det pædagogiske personale til at agere i pædagogiske situationer ud fra børnenes behov frem for ud fra deres behov som voksne. Fx fortalte hun, hvordan hun havde opfordret en gruppe medarbejdere til at holde pause ud fra, hvad der passede bedst i forhold til børnene, og hun gav eksempler på, hvordan hun greb ind og sparrede med en medarbejder, hvis denne agerede uhensigtsmæssigt overfor et barn, fx skældte ud. Hensigten var, at det pædagogiske personale skulle lære at "læse" forskellige situationer ud fra børnenes behov og handle herudfra. I dagtilbuddet var således allerede etableret en praksis for ledelse, der havde et mål om at fremme en norm om hensynet til børnene i dagtilbuddet.

Målet om at tage hensyn til børnene blev taget med ind i det konkrete projekt om at udvikle kvaliteten i dagtilbuddets morgensamling, dvs. målet var at sørge for, at alle børnene deltager og udvikler sig i morgensamlingen. Karen ville sammen med personalet igangsætte en række dokumentations – og evalueringsaktiviteter og-handlinger, hvor de dokumenterer og evaluerer morgensamlingen (hvor mange børn deltager? Hvordan deltager de? Hvilke aktiviteter kan sættes i gang?) med henblik på, at de sammen fagligt kan spare med hinanden om, hvordan de kan udvikle børneperspektivet i morgensamlingen.

I projektet om at udvikle morgensamlingen ved hjælp af dokumentation og evaluering, abonnerer Karen og personalet på en bestemt forståelse af evaluering og dokumentation, der udspringer af et konkret evalueringsdesign, nemlig, Krogstrups (2016) evalueringsdesign kaldet *kompetenceevaluering*. Designet har et dobbelt fokus på at udvikle personalets faglige kompetencer, samtidig med at personalet skal lære løbende at dokumentere og evaluere med henblik faglig udvikling. I praksisteoretisk perspektiv består dette evalueringsdesign af en række regler og procedure for i, hvilke rækkefølger deltagerne skal sige og gøre noget bestemt, som abonnerer på en generel evalueringsfaglig forståelse af, hvordan de kan vide, hvad de skal gøre, på hvilke måder og i hvilken rækkefølge.

Kompetenceevaluering er et evalueringsdesign, der stiller følgende spørgsmål: Hvorfor evaluerer vi denne (pædagogiske) aktivitet? Hvad gør vi aktuelt (styrker og svagheder)? Hvad skal vi gøre fremadrettet? Hvordan? Hvilke evalueringskriterier og dokumentationsmetoder skal vi benytte? Er der sket en udvikling? Som vi kan se, kan Karen og personalet selv vælge evalueringskriterier og dokumentationsmetoder alt efter de svar, de giver på spørgsmålene.

De evalueringssamtaler, som spørgsmålene lægger op til, finder sted i et bestemt materielt arrangement (rum, materialer og artefakter), nemlig på de månedlige stuemøder, hvor Karen, som leder, har samtaler med personalet, og som foregår på selve stuen, og tæt på de konkrete pædagogiske artefakter, de benytter.

Jeg vil i det følgende illustrere, hvordan den generelle og praktiske forståelse af evaluering som kompetenceevaluering, gør det muligt for Karen og personalet at udvikle en form for vejledende og undersøgende ledelse af kvalitetsudvikling, som første trin i udviklingen af en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbuddet.

Den vejledende og undersøgende ledelse af kvalitetsudvikling

Det første stuemøde, hvor udvikling af morgensamlingen var på dagsordenen, startede med en ledeshandling, hvor Karen præsenterede målet med udviklingsprojektet, og som personalet tavst accepterede. Karen formulerede et mål om at gøre morgensamlingen bedre for alle børnene. Hun fortalte, at udviklingen af morgensamlingen passede ind i kommunens strategi på 0-18 årsområdet om at fremme børn og unges muligheder for at mestre og udfolde livet. Evalueringsdesignets første spørgsmål om, hvorfor der skal igangsættes en evaluering, gjorde det dermed muligt for Karen at koble en evaluering af morgensamlingen til en anden praksis, nemlig kommunens strategi på børneområdet. Hun kan dermed sætte en pædagogisk retning for, hvad både hun selv og personalet kan sige og gøre på stuemødet, nemlig at de skal fremme børn og unges muligheder for at mestre og udfolde livet.

Det næste trin i Krogstrups evalueringsdesign handler om at vurdere styrker og svagheder ved den aktivitet, man vil evaluere, her morgensamlingen. Lidt inde i samtalen om styrker og svagheder ved den eksisterende morgensamling opstår en situation, hvor personalet kører fast i en diskussion om, hvor lang tid morgensamlingen tager, hvornår i morgensamlingen børnene begynder at blive urolige, og hvor mange forældre, der forstyrrer, når de afleverer deres børn for sent. Personalets hidtidige praksis for kvalitetsudvikling er ikke tilstrækkelig, da de ikke ved, hvad de skal gøre nu. Men nu giver evalueringsdesignet mulighed for, at Karen kan vejlede personalet i, hvordan de kan dokumentere. Hun forestår en ny opgave, nemlig, at tage en ny dokumentationsmetode i brug – *at tælle*:

Karen: Hvad med at tage tid på det (forstyrrende forældre) og uroen også?

Mathias: Interessant med tid – fx om det er efter 15 minutter de (børnene) begynder "at hoppe og danse" (dvs. skabe uro).

Karen: Hvad med at lave et skilt på døren indtil stuen med nogle begrundelser for hvorfor vi holder morgensamling?

Anja: Eller vi kan skrive på skiltet: vent til der kommer en voksen ud.

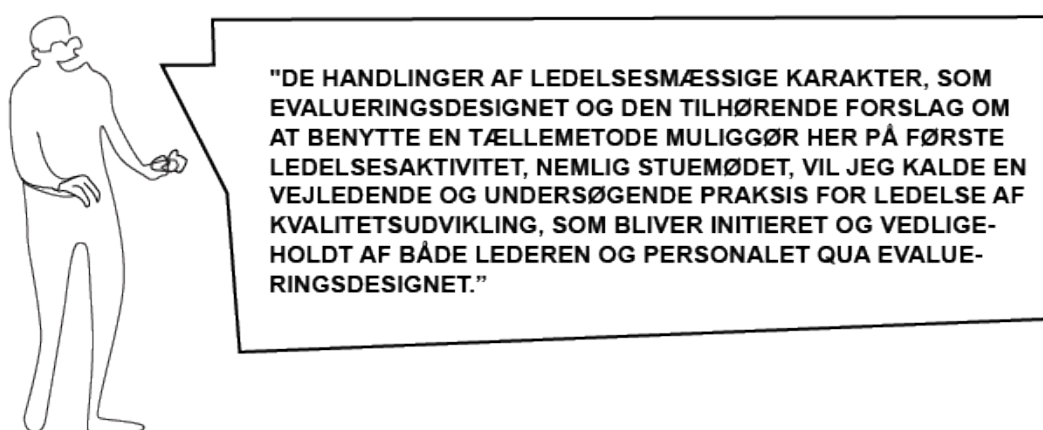
Karen: Ved I om det er fem (voksne/børn), der ikke kommer til tiden?

Mathias: Det er de samme fem, der skiftes lidt.

Karen: Det kan I også tælle? Tælle op med den lille streg (signalerer hun med fingeren).

(Det vil personalet gerne).

I samtalen om det andet spørgsmål i evalueringsdesignet om vurderingen af styrker og svagheder ved morgensamlingen, er personalet kørt fast, fordi de har forskellige syn på og er usikre på, hvornår uroen opstår blandt børnene, og hvor mange forældre, der forstyrrer. På mødet afføder denne fastlåste situation en ny vejledende ledeshandling, et forslag om at benytte tællemetoden, og andre nye initiativer, som personalet kobler sig aktivt på og videreudvikler, bl.a. et skilt til forældrene, som også kobler sig til de næste spørgsmål i evalueringsdesignet: Hvad skal vi gøre fremadrettet? Hvordan? Den praktiske forståelse af forslaget til dokumentation er, at personalet efter at have observeret på, hvilke tidspunkter uroen opstår, og hvor mange forældre, der forstyrrer, får synliggjort omfanget af disse udfordringer. Denne dokumentation skal bidrage til, at de kan tage stilling til, hvordan de skal håndtere uroen og de forstyrrende forældre. Krogstrups generelle forståelse af evaluering som kompetenceevaluering, gør det muligt for Karen og personalet at vide, hvordan de skal udføre bestemte handlinger og reagere på hinandens handlinger, også uden at spørge hinanden (Nicolini 2012), og det kommer konkret til udtryk via en praktisk forståelse af konkrete evaluering- og dokumentationsopgaver.



De handlinger af ledelsesmæssige karakter, som evalueringsdesignet og den tilhørende forslag om at benytte en tællemetode muliggør her på første ledelsesaktivitet, nemlig stuemødet, vil

jeg kalde en *vejledende og undersøgende* praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, som bliver initieret og vedligeholdt af både lederen og personalet qua evalueringsdesignet. Evalueringsdesignet muliggjorde en samtale om styrker og svagheder ved den nuværende morgensamling, en undersøgelse af et problems rækkevidde (tælle forstyrrelser), og en række initiativer blev foreslået iværksat for at inkludere alle børn i morgensamlingen – en tællemetode og en række initiativer som personalet prøver af indtil næste stuemøde.

På de næste to stuemøder bliver endnu et lag føjet til vores forståelse af, hvilken praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der opstår i dagtilbuddet, nemlig hvilke teleoaffektive strukturer, der opstår, og som sætter en normativ og emotionel retning i den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, som udvikler sig undervejs i udvikling af morgensamlingen.

Den normsættende ledelse af kvalitetsudvikling på vegne af børnene

På det næste stuemøde en måneds tid efter, er morgensamlingen på dagsordenen igen. Karen vil rigtig gerne høre om, hvordan det er gået med evalueringen og udviklingen af morgensamlingen, og personalet glæder sig til at fortælle om deres initiativer og erfaringer. Skiltet til forældrene er sat op, og forældrene venter derude. Forældrenes forstyrrelser er talt og observeret, og de har sat en ny pædagogiske aktivitet i gang på de tidspunkter, hvor forstyrrelserne opstod blandt børnene, fx sat nogle bevægelseslege i gang for at undgå uro. Personalet har også ved hjælp af observationer evalueret virkningen af disse bevægelseslege.

Men hvilken norm for evaluering fremhæver og forstærker stuemødet? En samtale opstår om, hvad der virkede over for børnene og forældrene ved hjælp af en række evalueringsspørgsmål:

Anja: Mathias har lavet et opslag til forældrene.

Mathias: Ja, for at fjerne forstyrrelser.

Anja: Ja, du har skrevet, hvorfor vi har samlinger.

Mathias: Ja, det er jo ikke bare for sjov. Børnene lærer en masse ting. Så vi prøver at appellere til den side. Fik en del henvendelser om at de (forældrene) vil prøve.

Anja: Især fra dem, der kommer for sent. "Vi ved godt det er vigtigt", som de siger. "Vi skal nok prøve", siger de også. Det har hjulpet.

Mathias: De fleste dage venter hun derude (en mor som de oplever tit kommer for sent).

Karen: Deltager de to børn nogensinde i samlinger?

Mathias: Næh. Jo, et par gange om ugen.

Anja: De kommer lige midt i samlingen.

Karen: Moren kommer ikke ind?

Anja: Jo, og så siger hun undskyld.

Karen: Det har haft en effekt.

(...)

Mathias: Så har vi talt om den der tavle (tavlen der viser dato og vejrforhold, og som børnene skiftevis skal fortælle om, hvilken dag det er og dagens vejr ud fra). Det er her forstyrrelserne opstår, kan vi se ud fra vores observationer. De gider ikke følge med. Vi har gjort det mere aktivt - så de (børnene) skal hoppe (...)

Karen: Vigtigt at I tager udgangspunkt i hvad børnene er optaget af.

Mathias: De gange vi prøvede det - det havde effekt.

I samtalen evaluerer Karen og personalet, hvad børnene får ud af morgensamlingen, og specielt Karen spørger kritisk ind til virkningen for børnene, og spørgsmålene sætter en normativ retning på evalueringen, hvor børnenes perspektiv er i centrum for evalueringssamtalen. Spørgsmålet i evalueringssamtalen om, hvilket kriterium de skal evaluere indsatserne i morgensamlingen ud fra, gør samtalen om, hvordan morgensamlingen virker for børnene mulig. Der bliver stillet spørgsmål til initiativer på måder, der spørger ind til, hvilke virkninger disse initiativer har haft for hvilke børn, fx de tilfælde, hvor det skaber deltagelse hos børnene, som med vejrtavlen og hoppelegene, og i de tilfælde, hvor det ikke har den forventede virkning, tages det op, og initiativerne undersøges nærmere. Ud fra mine observationer af stuemødet virkede det som om, at personalet havde til hensigt at arbejde ud fra hensynet til børnene og

ofte gjorde det, men Karens spørgsmål om hensynet til børnene, huskede dem på dette hensyn, når de ikke selv var opmærksomme.

Her på andet stuemøde bliver den i dagtilbuddet allerede etableret norm om hensynet til børnene, forstærket i denne praksis for ledelse af kvalitetsudvikling. Normen blev forstærket af, hvad lederen og personalet sagde og gjorde med deres spørgsmål og svar, som blev informeret af initiativer og dokumentation iværksat af personalet. Med de næste trin i evalueringdesignet (evaluering af udvikling) kunne de forstærke deres opmærksomhed på hvordan, hvor, hvornår og for hvem, deres initiativer bidrog til at øge børnenes deltagelsesmuligheder i morgensamlingen.

Den norm for ledelse af kvalitetsudvikling, der allerede er etableret i dagtilbuddet, nemlig hensynet til børnene, bliver i et praksisteoretisk perspektiv forstærket af en generel forståelse af evaluering som kompetenceevaluering, og de tilhørende designregler og-procedure for, hvad de skal sige og gøre. Evalueringdesignet muliggør de praktiske forståelser af, hvilke initiativer og dokumentationsopgaver, der er meningsfulde for lederen og personalet at engagere sig i, og installerer en fælles accept af, hvad som det er muligt at sige og gøre. Samtidig er der også et materielt setup, der betinger, at denne norm om hensynet til børnene udvikler og etablerer sig, og som understøtter personalets svar på spørgsmålene i samtalerne. Fx er personalet meget optaget af at vise overfor lederen, at de uden at spørge har taget initiativer, der skal øge børnenes deltagelsesmuligheder, fx benytter de et pædagogisk artefakt, en vejrtavle, som børnene skulle rejse sig op, gå hen til og pege på og fortælle om dagens vejr.



“DEN FORM FOR LEDELSE AF KVALITETSSIKRING, DER OPSTÅR, VIL JEG KALDE, LEDELSE AF KVALITETSUDVIKLING SOM NORMSÆTTENDE PÅ VEGNE AF BØRNENE, HVOR LEDEREN OG PERSONALET MED ANVENDELSE AF DOKUMENTATION EVALUERER OG HOLDER HINANDEN ANSVARLIGE FOR, OM DE INITIATIVER DE HAR IVÆRKSAT OG EVALUERER PÅ STUEMØDET ER TIL GLÆDE OG GAVN FOR BØRNENE.”

Den form for ledelse af kvalitetssikring, der opstår, vil jeg kalde, *ledelse af kvalitetsudvikling som normsættende på vegne af børnene*, hvor lederen og personalet med anvendelse af

dokumentation evaluerer og holder hinanden ansvarlige for, om de initiativer de har iværksat og evaluerer på stuemødet er til glæde og gavn for børnene. Denne form for ledelse som normsættende på vegne af børnene bliver yderligere forstærket på næste stuemøde, da en ny form for dokumentation bliver taget i brug, nemlig observationer, som lederen selv har foretaget af morgensamlingen.

Lederinitieret dokumentation i ledelse af kvalitetsudvikling

På tredje stuemøde vender Karen og personalet tilbage til spørgsmålene i evalueringdesignet om evalueringsmetode og -evalueringkriterium, og en ny dokumentationsmetode, nemlig, lederens observationer af morgensamling, bliver introduceret. Målet og evalueringkriteriet er fortsat morgensamlingens virkning for børnene.

Den følgende samtale illustrerer, hvordan virkningen for børnene af de aktiviteter, der er sat i værk fortsat, er i centrum i evalueringssamtalen, men på en anden måde end på det sidste stuemøde. Karen har selv været ude på stuerne og observeret morgensamlingerne, og dermed har hun selv indsamlet dokumentation om morgensamlingerne. Det får betydning for, hvor konkret Karen kan være i sine evalueringsspørgsmål til personalet, og hvor konkret personalet kan svare på spørgsmålene – da de nu begge kan henvise til disse observationer af, hvad der sker i morgensamlingen:

Karen: Jeg var med til morgensamlingen og observerede, at Kirstine var meget på, og børnene kom til hende.

Karen: Hvorfor sad du udenfor, Helle? Du kom med en bemærkning om vejret. Men ingen af børnene vendte sig om.

(Med Karens direkte og lettere bebrejdende spørgsmål til Helle bliver stemningen lidt anspændt på mødet. De tre andre medarbejdere havde heller ikke lagt mærke til, at ingen af børnene vendte sig mod Helle).

Karen: Du skal da invitere dig selv ind. Du skal da være med. Men min observation var selvfølgelig også blot et øjebliksbillede.

(Stemningen letter lidt efter Karen problematiserer sit eget lettere bebrejdende udsagn).

Helle: Jeg sidder jo ofte med et barn foran. Jeg føler, at jeg har kontakt med børnene.

Karen: Men hvad føler børnene?

Kirstine taler om at det generelt er irriterende at børnene kun kommer til hende.

Karen: Men hvad kunne I gøre anderledes?

Emilie: Det hjælper, at det er os, der sætter dem på bestemte pladser i morgensamlingen. Og hvordan vi strategisk placerer os.

Karen kan mere direkte og specifikt stille evalueringsspørgsmål, der udfordrer personalets antagelser om, hvad de gør ift. hvad børnene oplever – både i relation til at en medarbejder ikke har tæt kontakt med børnene: *Hvorfor sad du udenfor, Helle?* og brug af det direkte spørgsmål: *Men hvad føler børnene?* og samtidig spørge ind til alternative måder at gribe morgensamlingen an på: *Men hvad kunne I gøre anderledes?* som stilles afslutningsvis.

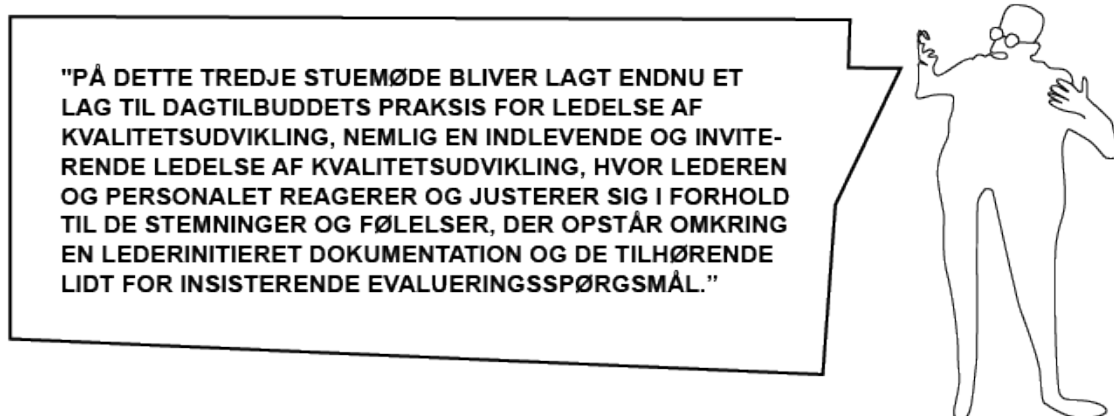
Den lederinitieret dokumentation gør, at Karen nu kan være mere specifikt spørgende til, hvad der sker i morgensamlingen. Det betyder, at hensynet til børnene, nu mere handler om, at personalet skal bevæge sig kropsligt tættere på børnene og være parat til at gå i børnehøjde, men også om at alle børn ikke kun skal gå til en af personalet. På den måde fungerer evalueringen af morgensamlingen efter hensigten, nemlig at udfordre personalets antagelser om egen praksis, og forsøge at udvikle alternative måder personalet skal være i kontakt med børnene på under morgensamlingen, fx at sørge for at placere sig anderledes i rummet, så børnene kan gå til flere af personalet, som Kirstine og Emilie kommenterer.

Men der sker også noget mere på dette stuemøde. Anvendelsen af den nye form for lederinitieret dokumentation, hvor Karen selv har observeret morgensamlingerne, foranlediger en række nye følelser på stuemødet, der ikke gjorde sig gældende på sidste stuemøde. Den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der indtil dette stuemøde er udviklet, har haft en emotionelt-normativ retning med fokus på omsorg for børnene. Men på dette stuemøde opstår en anden emotionelt-normativ retning, der har fokus på, hvordan lederen og personalet reagerer emotionelt på anvendelsen af den lederinitieret dokumentation, hvordan de holder

hinanden ansvarlige og justerer, hvad de siger og gør i relation til disse følelsesmæssige reaktioner.

Den indlevende og inviterende ledelse af kvalitetsudvikling

På det tredje stuemøde dukker nogle nye stemninger og mindre acceptable følelser op, der sætter en bestemt emotionel-normativ retning i stuemødet. Fx opstår en lidt anspændt stemning på stuemødet blandt personalet, fordi Karen er lidt for hård i sin vurdering af en medhjælper ("... du kom med en bemærkning om vejret. Men ingen af børnene vendte sig om"), og en pædagog er irriteret over, at alle børnene kun kommer til hende. Dokumentationen vækker nogle følelser hos medarbejderne og Karen selv, og hun forsøger at opsnappe og justere sin ledelse i forhold til disse følelser. Som Karen siger til Helle, da Karen opdager, at hun taler lidt for direkte til Helle: "Du skal da invitere dig selv ind. Du skal da være med", og da hun problematiserer sin egen dokumentation: "Det var selvfølgelig også et øjebliksbillede", som jeg tolker, som Karens forsøg på at invitere de andre ind i en refleksion over, hvordan de alle kan komme tættere på børnene. På dette tredje stuemøde bliver lagt endnu et lag til dagtilbuddets praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, nemlig en *indlevende og inviterende* ledelse af kvalitetsudvikling, hvor lederen og personalet reagerer og justerer sig i forhold til de stemninger og følelser, der opstår omkring en lederinitieret dokumentation og de tilhørende lidt for insisterende evalueringsspørgsmål.



I fokusgruppeinterviewet spurgte jeg den pågældende medarbejder (Helle) om, hvordan hun oplevede sparringsituationen på stuemødet. Hun svarede, at spørgsmålene i hvert fald satte nogle tanker i gang hos hende om, hvorvidt hun sad med ved morgensamlingen. Selvom hun

ikke nødvendigvis var enig i forståelsen af situationen, havde det omvendt heller ikke været en dårlig oplevelse, at lederen havde observeret hende og bragt sine observationer op i samtalen.

I næste afsnit vil jeg diskutere, hvilket potentiale for udviklingen af den pædagogiske kvalitet, som dagtilbuddets ledelse af kvalitetsudvikling fremmer via den praksisøkologi, som disse to praksisser indgår i.

Potentialet for styrkelsen af den pædagogiske kvalitet via ledelse af kvalitetsudvikling

I et praksisøkologisk perspektiv (Kemmis et al. 2014) kan en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling styrke den pædagogiske kvalitet for børnene, ved at denne ledelsespraksis på forskellige praktiske måder indgår i og styrker den pædagogiske praksis.

Efter de tre stuemøder deltog personalet i et fokusgruppeinterview. Her fortalte de om deres oplevelser af stuemøderne. Personalet oplevede, at de er blevet bevidste om at have fokus på børnenes behov i kraft af deres italesættelse og anvendelse af evaluering og dokumentation, fx optælling af forstyrrelser fra forældre og observation af uro blandt børnene. De oplevede, at kunne reflektere over, hvilke virkninger deres initiativer havde for børnene. Som en af medarbejderne sagde efter et stuemøde om forskellen på, hvad de gjorde tidligere og nu ift. at udvikle en pædagogisk aktivitet:

Vi har nu fokus på, hvad der virker og ikke virker. Før var det bare irriterende, at de (børnene) var urolige på samlingerne. Nu har vi tænkt over hvorfor – hvad fungerer, hvad fungerer ikke?

Og som to andre medarbejdere sagde i fokusgruppeinterviewet:

Jeg tænker, hvis ikke Karen og jer andre (de andre kollegaer, red.) havde prikket til os, så tror jeg vores morgensamling havde set ret meget ud, som den gjorde for et halvt år siden.

Jamen jeg synes, det var fint, også fordi man fik øjnene op for noget (...), som man egentlig godt kan se, måske godt kan blive bedre.

Ledelsen og personalets aktive involvering i at udvikle morgensamlingen til glæde og gavn for børnene via en vejlederende, undersøgende og indlevende ledelse af kvalitetsudvikling ser ud til at have et potentiale til at fremme den pædagogiske kvalitet. Personalets udtalelser tyder på, at de er begyndt at udvikle en evaluerende og undersøgende indstilling, hvor de kollegialt og med ledelsen sparrer med hinanden om, hvad der virker overfor, hvilke børn i morgensamlingen. Det virker til, at Karen og personalet har fået etableret en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbuddet, som de sammen finder meningsfuld at agere i og udføre i relation til morgensamlingen.

Men det kritiske spørgsmål er, hvad det er for en emotionel-normativ retning og accept af pædagogisk kvalitet denne praksis for ledelse af kvalitetsudvikling fremmer – er den specielt inkluderende for alle børn?

Hvilken forståelse af pædagogisk kvalitet favoriseres?

I dagtilbuddet udvikler sig en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der har et potentiale til at fremme et fokus på børnenes behov i morgensamlingen. Men et relevant spørgsmål bliver, hvilke performative, dvs. virkelighedsskabende, effekter denne anvendelse af evaluering og dokumentation har på den pædagogiske kvalitetsforståelse i udviklingen af morgensamlingen, og hvad konsekvenserne er for evalueringens fokus, det pædagogiske udviklingspotentiale og værdi for børnene.



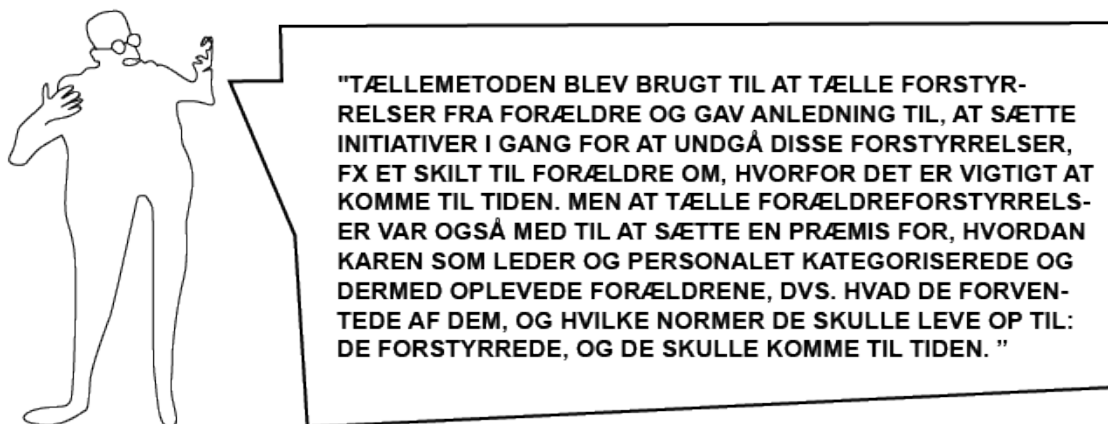
“MEN ET RELEVANT SPØRGSMÅL BLIVER, HVILKE PERFORMATIVE, DVS. VIRKELIGHEDSSKABENDE, EFFEKTER DENNE ANVENDELSE AF EVALUERING OG DOKUMENTATION HAR PÅ DEN PÆDAGOGISKE KVALITETSFORSTÅELSE I UDVIKLINGEN AF MORGENSAMLINGEN, OG HVAD KONSEKVENSERNE ER FOR EVALUERINGENS FOKUS, DET PÆDAGOGISKE UDVIKLINGSPOTENTIALE OG VÆRDI FOR BØRNE.”

Hvis vi går praksisteoretisk til værks, medskaber den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der udvikler og etablerer sig i dagtilbuddet, børnenes muligheder for at deltage i morgensamlingen, fordi bestemte forståelser af pædagogiske kvalitet favoriseres i denne praksis. Dokumentations- og evalueringsaktiviteterne og handlingerne i relation til udvikling af morgensamlingen, tones af bestemte emotionelle og normativt forankrede forståelser af, hvad pædagogisk kvalitet er, qua de evalueringsmål og kvalitetssikringsprojekter lederen, Karen og personalet, engagerer sig i, og som de forfølger og tilpasser sig til og holder hinanden ansvarlige for. Ifølge evalueringseksperter Peter Dahler-Larsen (2015) har evaluering virkelighedsskabende effekter, der ofte er skjulte, fordi evaluering kobler ting sammen, der ikke var koblet sammen før, men i sammenkoblingen skjules samtidig, at der er tale om en kobling, som kunne være anderledes. Evaluering gør mange forhold i dagtilbud, der før ikke blev vurderet til objekt for vurdering, og det har nogle ofte skjulte og virkelighedsskabende effekter (ibid.), fx at med bestemte evalueringdesigns og dokumentationsmetoder bliver forældre og børn kategoriseret på bestemte måder, som nogle der fx er passive eller aktive, og det påvirker, ledere og personalets måde at handle på.

Børnene er formodentlig ikke synderligt optaget af, hvilke evalueringdesigns og dokumentationsmetoder, som Karen og personalet benytter, men de kunne have en interesse i, at morgensamlingen fungerede bedst muligt, og de fx ikke blev passiviserede, oplevede uro og eksklusion. I det lys kan man sige, at Karen og personalets arbejde med at dokumentere, evaluere og udvikle morgensamlingen tjente børnene ved, at de arbejdede for at morgensamlingen skulle være en god oplevelse for børnene, samtidig med at børnene lærte om tal og om naturen, fx vejrforhold, men også kropsligt lærte, fx sange og fagtelege, samt sprogligt og relationelt, fx sige og kende hinandens navne, og vente til det bliver ens tur.

Men der opstod også nogle skjulte virkelighedsskabende effekter af at bruge bl.a. tællemetoden, som vi kan forholde os kritisk til om gavned alle børn i dagtilbuddet. Tællemetoden blev brugt til at tælle forstyrrelser fra forældre og gav anledning til, at sætte initiativer i gang for at undgå disse forstyrrelser, fx et skilt til forældre om, hvorfor det er vigtigt at komme til tiden. Men at tælle forældreforstyrrelser var også med til at sætte en præmis for, hvordan Karen som leder og personalet kategoriserede og dermed oplevede forældrene, dvs. hvad de forventede af dem, og hvilke normer de skulle leve op til: de forstyrrede, og de skulle komme til tiden. Sagt anderledes, de fik qua deres dokumentationsmetode om at tælle

forstyrrelser, og qua skiltet til forældrene, konstrueret forældrene, som nogle der forstyrrede, og som skulle komme til tiden.



Men det havde den modsatte effekt på nogle forældre. I stedet for at alle forældre kom til tiden og fik afleveret deres børn til morgensamlingens begyndelse, resulterede skiltet i, at to børn ofte ikke deltog i morgensamlingen i løbet af ugen, fordi deres forældre ventede uden for til morgensamlingen var overstået (de måtte jo ikke forstyrre). Og hvordan øgede det de to børns deltagelsesmuligheder i morgensamlingen? Selvom Karen og personalet fik evalueret på disse to børns deltagelse qua deres dokumentationspraksis om at tælle forstyrrelser, fik de alligevel ikke evalueret på om skiltet til forældrene virkede for disse børn og deres forældre. I et børneperspektiv var det uhensigtsmæssigt, at de to børn ikke altid fik mulighed for at deltage i morgensamlingen, når de ankom om morgenen, og at pædagogerne gav op for tidligt. Var der andre muligheder, for at inkludere disse børn i alle ugens morgensamlinger?

Opsamlende sagt har denne ledelse af kvalitetsudvikling i relation til morgensamlingen en overvægt af fokus på at få morgensamlingen til at fungere ud fra ledelsens og personalets, dvs. de voksnes behov, og i mindre grad på at øge den reelle opmærksomhed på og indlevelse i børnenes behov. Men hvordan kan en dagtilbudsledelse arbejde med at undgå denne ukritiske favorisering af bestemte kvalitetsforståelser, og de konsekvenser, der følger med?

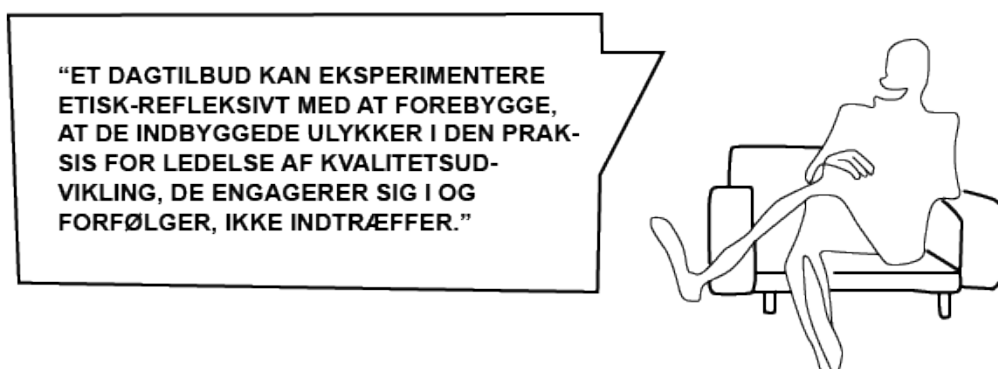
Etisk-refleksiv ledelse

I artiklen har jeg argumenteret for, at en vejledende, undersøgende og indlevende praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der fremmer børneperspektivet, har et potentiale til at styrke den pædagogiske kvalitet. Det betyder, at evaluering og dokumentation er en løftestang i ledelse af kvalitetsudvikling i et børneperspektiv. Men på baggrund af de kritiske diskussioner af, hvilke former for pædagogisk kvalitet dagtilbuddets praksis for ledelse af kvalitetsudvikling favoriserer, er det centralt at deltagerne i en ledelsespraksis, som Alvesson, Blom og Sveningsson (2017) argumenterer for, udøver *refleksiv ledelse*, hvor de “... *carefully and systematically take a critical view of one’s own assumptions, ideas and favoured vocabulary and to consider if alternative ones make sense*” (p.14). En måde at arbejde med denne refleksivitet i ledelse af kvalitetsudvikling er, som Staunæs et al. (2021) argumenterer for, at udøve ledelse med etisk datasans. Ledelse med etisk datasans er en ledelsestilgang, hvor deltagerne i en ledelsespraksis – set i lyset af denne artikels fokus – etisk-refleksivt eksperimenterer med og gentænker de specifikke måder, de tænker og anvender evaluering og dokumentation på, imens de er i gang med at udvikle en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling.

Etiske eksperimenter

Paul Virilio (2007) bemærker, at blot fordi vi kan falde ned med en flyver, lader vi ikke være med at flyve. I stedet forsøger vi at forebygge, at en flyulykke kan finde sted. Set i lyset af ledelse af kvalitetsudvikling, behøver vi heller ikke stoppe med at lede på kvalitetsudviklingen, selvom vi fx risikerer at ekskludere nogle børn. Et dagtilbud kan eksperimenteret etisk-refleksivt med at forebygge, at de indbyggede ulykker i den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, de engagerer sig i og forfølger, ikke indtræffer. At arbejde med at forebygge risikoen for indbyggede ulykker i sin ledelsespraksis er, at få adgang til den skyggeside, hvor det ekskluderede lever – ikke efter en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling er udviklet, men undervejs i denne udvikling af en praksis for ledelse af kvalitetsudvikling (Staunæs et al. 2021). Undervejs i arbejdet med evaluering og dokumentation i et dagtilbud, kan lederen og personalet eksperimenteret med at indbygge stop-op artefakter, fx en rød knap, man husker at trykke på, som skal bremse den vej samtalen går, stoppe op og give anledning til kritisk refleksion over, hvilken forståelse af pædagogisk kvalitet man favoriserer i den praksis, man er i gang med at udvikle, og hvilke børn,

man risikerer at ekskludere med bestemte pædagogiske aktiviteter, evalueringsdesigns og dokumentationsformer. Andre eksperimenter kunne være at prøve forskellige etiske spørgsmålstyper af, eller tilrettelægge forskellige processer, der kan forebygge en ukritisk anvendelse af evaluering og dokumentation.



Dokumentation om børn griber ind i børnenes fortid og omformer den på ny, da det kun er et udsnit af denne fortid, der bliver fremhævet og vurderet i dokumentationen, og denne udvalgte fortid skaber samtidig de fremtidige muligheder, børnene har for at deltage i de pædagogiske aktiviteter (Staunæs et al. 2021: 182). Derfor er dokumentation kun et øjebliksbillede, der muliggør nye former for viden, men samtidig risikerer dette øjebliksbillede også u hensigtsmæssigt at styrkne de pædagogiske vurderinger. Fx hvis man tæller forstyrrelser fra forældre, risikerer man at blive blind for, at det bliver vigtigere at disse forældre ikke forstyrrer end at alle børnene deltager i morgensamlingen. Der er med andre ord behov for at indbygge etiske refleksioner over anvendelsen af dokumentation og evaluering i dagtilbud. Disse etiske eksperimenter bremser en ukritiske hastighed i anvendelsen af dokumentation og evaluering til ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud, og skaber rum for pædagogiske og etiske overvejelser undervejs i ledelse af kvalitetsudvikling.

Eksempler på kritisk-etiske spørgsmål er:

Hvad gør evalueringsdesigns- og dokumentationsmetoder ved den måde I tænker om, vurderer og handler i forhold til børnene og forældrene? Hvad ekskluderes...?

Hvilke mulige ulykker kan opstå? Hvilke etiske eksperimenter kan forebygge dem?

Hvilke faglige og børnenære samtaler giver forskellige dokumentationsformer mulighed for? Hvad bliver svært at tale om? Hvad får I ikke øje på?

Hvad betyder de evalueringsdesign vi vælger for det, vi pædagogisk værdsætter i vores dagtilbud?

Bliver børnene blot undersøgelsesobjekter, eller får de en stemme i evalueringsarbejdet? Er vores indsats iværksat for at få hverdagen til at fungere, eller involverer de børn og forældre, som en ressource?

Dagtilbudslederen kan bruge sin dagsordensættende magt til på kritisk vis at vurdere, om dagtilbuddet har en hensigtsmæssig balance mellem, hvordan evaluering og dokumentation bidrager til at skabe udvikling, læring og trivsel for børnene, og hvad dokumentation og evaluering normativt gør ved billedet af, tilgangen til og forståelsen af selvsamme børn og forældre – hvad bliver I blinde for?

At lede med evaluerings- og dokumentationspraksis indbyggede ulykker, deres skyggesider, betyder at arbejde med etiske eksperimenter, der modvirker mulige konsekvenser af sin egen brug af evaluering og dokumentation, imens dagtilbuddet udvikler nye praksisser for ledelse af kvalitetsudvikling.

Konklusion

I denne artikel har jeg ved hjælp af Theodor Schatzkis praksisteori, og et dybdegående casestudie, undersøgt og udviklet en forståelse af en etisk-reflekeret praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der viser et potentiale i at styrke den pædagogiske kvalitet i dagtilbud. Artiklen bidrager til den forskning, der undersøger ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud (Håkansson, 2016, Ringmose og Hansen 2023), og supplerer den forskning, der efterspørger viden om, hvordan personalet kan blive dygtigere til at anvende dokumentation til at evaluere og udvikle egne kompetencer via professional og kollegial sparring (Alvestad & Sheridan, 2015). Artiklen bidrager også til den forskning, der undersøger, hvordan evaluering og dokumentation har virkelighedsskabende effekter, og som kalder på et behov for en etisk reflekteret forståelse af ledelse af kvalitetsudvikling i dagtilbud (Togsverd 2015, Staunæs m.fl. 2021). Artiklen viser,

hvordan en etisk-reflekteret praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der anvender dokumentation og evaluering, kan muliggøre en etisk-refleksiv sparring blandt personalet og med dagtilbudsledelsen, til glæde og gavn for børnene.

I en etisk-reflekteret praksis for ledelse af kvalitetsudvikling deltager både dagtilbudsledelsen og det pædagogiske personale i en vejledende, undersøgende og indlevende praksis for dokumentation og evaluering orkestreret af: 1) en generel og praktisk forståelse af dokumentation og evaluering understøttet af et specifikt evalueringsdesign på stuemøder og i en pædagogiske aktivitet, her morgensamlingen, 2) en pædagogisk-normativ retning i evalueringen, der har fokus på at skabe værdi for børnene drevet af et pædagogisk udviklingsprojekt, dokumentations- og evalueringsopgaver samt pædagogiske initiativer og udviklingsmål, 3) evalueringssamtaler, hvor evalueringsspørgsmål informeret af leder- og personaleindsamlede dokumentation udfordrer antagelser om den pædagogiske praksis, og om den fremmer et børneperspektiv, 4) de følelser som dokumentation og evaluering vækker, og som lederen og personalet lever sig ind i, holder hinanden ansvarlige for og tilpasser sig hinanden til i et udviklingsperspektiv, og 5) etiske eksperimenterer i form af kritisk-refleksive spørgsmål, artefakter og processer, som gør det muligt kritisk at sparre med hinanden om, hvilken pædagogisk kvalitet dagtilbuddets dokumentations- og evalueringspraksis favoriserer, og hvilke perspektiver, ressourcer og stemmer, som denne praksis ekskluderer, og på den baggrund justere denne praksis på ny til glæde og gavn for alle børn i dagtilbuddet. Denne etisk-reflekteret praksis for ledelse af kvalitetsudvikling skal med andre ord hjælpe lederen og personalet videre i deres evaluering informeret af dokumentation, og styrke deres ledelsesmæssige og kollegiale sparring med henblik på at udvikle deres pædagogiske kompetencer og etiske refleksion til glæde og gavn for børnene.

Selvom dagtilbudslederen i de nordiske lande har det formelle ansvar for kvalitetsudvikling, har artiklen vist, at personalet også aktivt deltager i disse praksisser for ledelse af kvalitetsudvikling. En praksis for ledelse af kvalitetsudvikling eksisterer derfor kun, fordi både dagtilbudsledelsen og det pædagogiske personale aktivt deltager qua det de siger og gør, orkestreret af den praksis for ledelse af kvalitetsudvikling, der udvikler og etablerer sig i et dagtilbud, og som også er betinget af evalueringens- og dagtilbuddets materielle setup.

Artiklen har kun undersøgt, hvad ledelse af kvalitetsudvikling er og kan i en kontekst, nemlig ledelse af kvalitetsudvikling af morgensamlingen på stuemøder og i morgensamlingerne, og

studiet viser både, hvor lederen og personalet lykkes, er udfordret og har behov for mere læring. Case-analysen, ved hjælp af Schatzkis praksisteoretiske analyse, bidrager med ny viden til dagtilbudsledelsen og personalet, da den viser, hvordan de kan medvirke til at skabe pædagogisk udvikling, hvis de aktivt forholder sig til og anvender de fem indsigter om ledelse af kvalitetsudvikling, som analysen viser har et potentiale til at fremme pædagogisk kvalitetsudvikling, og hvis de er åbne for at afprøve og udvikle deres ledelse af kvalitetsudvikling med udgangspunkt i dagtilbuddets eksisterende praksis for ledelse.

Litteraturliste

Alvesson, M., Blom, M. & Sveningsson S. (2017). *Reflexive Leadership. Organizing in an imperfect world.* SAGE.

Alvesson, M. & Spicer, A. (2011). *Metaphors we lead by. Understanding leadership in the real world.* Routledge.

Alvestad, T. & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care, 185*(3), 377–392.

Brewer, J. D. (2004). Ethnography. In G. Cassell, C.; Symon (Ed.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research.* SAGE.

Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview.* Hans Reitzels Forlag.

Buch, A. (2027). *Praksisteori og arbejdslivsforskning.* Tidsskrift for Arbejdsliv. 19 årg. Nr. 4

Buch, A. (2020). People and practices in organizational learning. *Forskning Og Forandring, 3*(1), 70–88.

Clifton, J., Larsson, M. & Schnurr, S. (2020). Leadership in interaction. An introduction to the Special Issue. *Leadership, 16*(5), 511–521.

Crevani, L., Lindgren, M. & Packendorff, J. (2010) *Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions.* Scandinavian Journal of Management 26, 77–86.

Dagtilbudsloven §9 stk. 2 og 3 (2020). <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/2> (Link 1.8.2024)

- Håkansson, J. (2016). Organising and leading systematic quality work in the preschool – preschool managers' perspectives. *School Leadership and Management*, 36(3), 292–310.
- Kampmann, N., E., S. Pors, A. S., Trangbæk, L., Kampmann, J. (2019). *Dialoger om Kvalitet: Hvordan viden om kvalitet udveksles, forstås og styres i to kommuners organisering af daginstitutionsområdet*.
- Kemmis; S., Wilkinson, C. E-G., Hardy, I., Grootenboer, P., Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Krogstrup, H. K. (2016). *Evalueringsmodeller*. Hans Reitzels Forlag.
- Mortensen, T.H. & Næsby, T. (Ed.). (2019). *Den styrket pædagogiske læreplan. Grundbog i dagtilbudspædagogik*. Dafolo.
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work, & Organization. An Introduction*. Oxford.
- Næsby, T. (2019). Datainformeret praksisudvikling og udvikling af evalueringskultur. In T.
- Ringsmose, C. & Hansen, L. S. (2023). *Udvikling af kvalitet i daginstitutioner gennem faglig ledelse*. PAIDEIA nr. 26.
- Rohwedder, A.-B. N. & Engsig, D. G. (2020). Fra individuel læring og simpel problemløsning til professionel læring i lærerkollektivet. *Forskning Og Forandring*, 3(1), 89–111.
- Schatzki, T. (2017). Practice and learning. In *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education*. 23–44. Springer.
- Schatzki, T. R. (2005). Peripheral Vision: The Sites of Organizations. *Organization Studies* 26 (3):465-84
- Sheridan, S., Williams, P. & Sandberg, A. (2013). Systematic Quality Work in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 123–150.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. SAGE.
- Staunæs, D. Bjerg, H. Juelskjær, M. & Olesen K.G., (2021). *Datasans. Etisk skole- og uddannelsesledelse med data*. Samfundslitteratur.

Togsverd, L. (2015). Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne: beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.

Walker, R. & Buch, A. (2024). Exploring a practice theoretical tool-kit approach for studying professional and organisational learning processes: a pragmatist interpretation. *Studies in Continuing Education*, 1–18.

Wilkinson, J. & Kemmis, S. (2015). Practice Theory: Viewing leadership as leading.

Educational Philosophy and Theory. Vol. 47, No. 4, 342–358