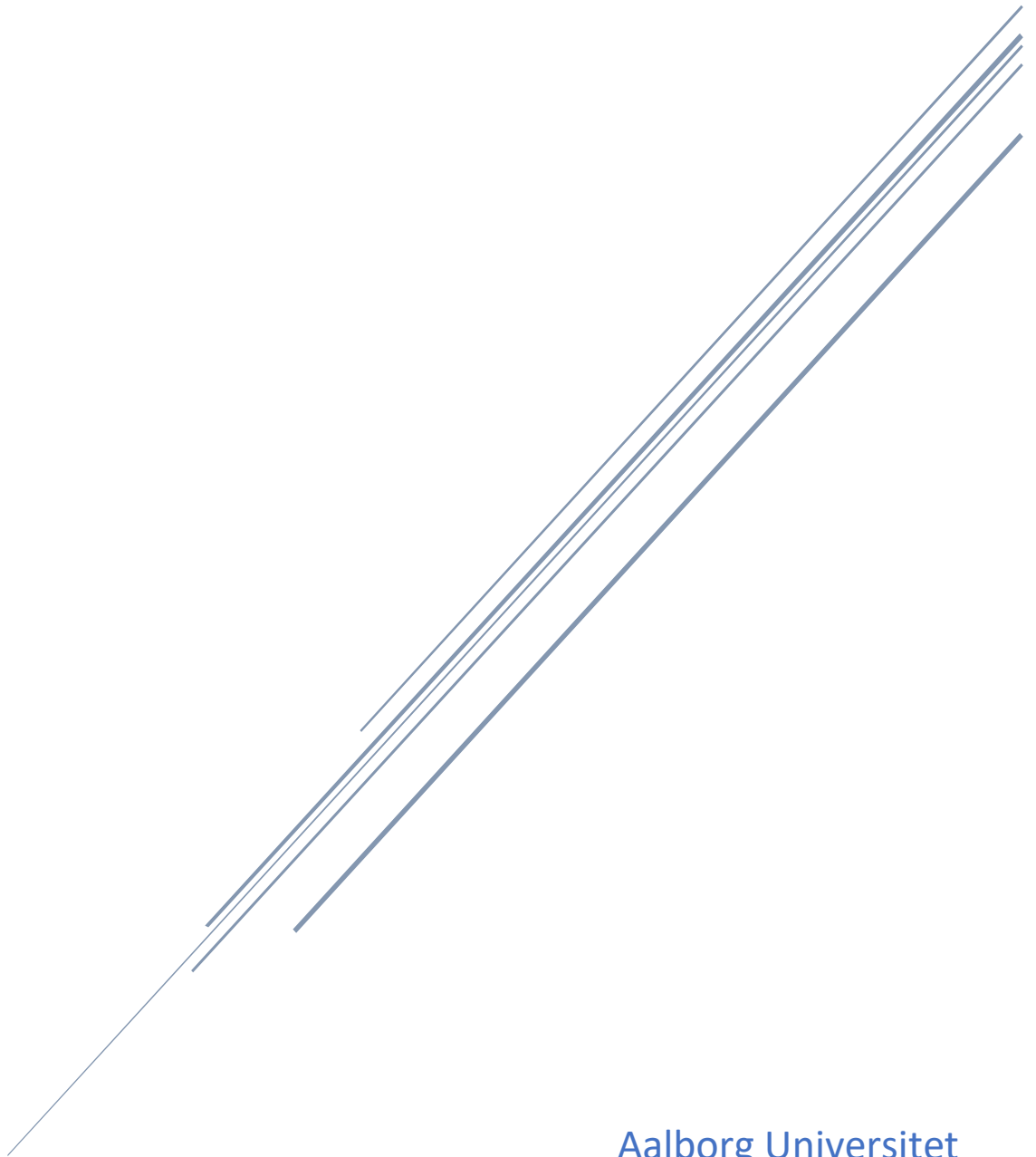


KVALITETENS UBESTEMMELIGHED

En tankefuld tilgang til arbejdet med kvalitet og
kvalitetssikring



Aalborg Universitet
LOOP - Masterafhandling

Indhold

Abstract	3
Indledning	4
Styring og kravet om dokumentation i den offentlige sektor	6
Opgavens teoretiske afsæt	9
Kvalitet i en folkeskolekontekst	9
Kvalitet som æstetik	10
Menneskets erkendevne og kvalitetens kompleksitet	11
At være i kompleksiteten og skabe handlekraft i situationer	12
Metodisk tilgang og videnskabsteoretisk afsæt	13
Analysestrategi	15
Hvad er 'kvalitet'?	17
Kvalitetens ubestemmelighed	17
Kvalitetsfigurerne i empirien	18
Kvalitetens æstetiske karakter og ubestemmelige væsen	21
Opsummering	24
Kvalitetens ubestemmelighed som indsigt i mødet med hverdagens kategoriseringer og kvalitetskollapser ..	25
Opsummering	27
Konklusion	28
Efterrefleksion: Tillid til og styrkelse af den fagprofessionelle dømmekraft som en måde at arbejde med respekt for kvalitetens ubestemmelighed?	29
Referencer	32

*Not by its rising is there light
Not by its sinking is there darkness
Unceasing, continuous
It cannot be defined*

....

*Meet it and you do not see its face
Follow it and you do not see its back*

- Robert Pirsig

(Fentermacher & Richardson, 2005, s. 2)

Abstract

In this paper, I attempt to find a way to understand and define quality in teaching, that is both meaningful in our specific context, a school for special needs children, and also fulfills the demands of society. To do this I take on a pragmatic approach, where knowledge is considered dynamic rather than objective and static, and affected by those, interpreting in situations, and where the true value of insight is to be evaluated by its effects in practice. I take a post-qualitative view on data and analysis, embracing emotions, senses and experiences as data, inspired by Elisabeth St. Pierre. Analysis is a way of thinking, affected, nuanced and deconstructed by several theoretical insights, which serves to help a researcher not to understand too quickly, but to embrace the not knowing for long enough to be able to notice differently.

Data has been collected through two workshops held at a school for children with special needs, with the participation of three teachers with several years of experience in the field. The workshops were inspired by Charles Pierces “communities of inquiry”, and with additional inspiration from Svend Brinkmanns reflections on thoughtfulness, not structured with pre-determined or prepared questions, but became instead a thoughtful journey through the lived experiences of the three teachers and I. We thought, reflected, wondered and moved each other through the stories of quality that emerged from our collective experiences.

The analysis drew on insights from several theoretical thinkers. Fenstermacher and Richardsons thoughts on quality in teaching and John Deweys concept of quality as aesthetics supported my thinking through the analysis, and through the analysis it became clear, that many figures of quality appeared. The emerged between each other, one figure was replaced by its opposite, returned in a slightly different shape, and then a completely different figure appeared, only to be shadowed by its exception. The analysis revealed the emergent, fluctuant and everchanging nature of quality in teaching.

That created the need to enter a dialogue with the concept of quality itself, and with the insights of Morten Ziethen and Michael Paulsen, supported by the thoughts of resonance and uncontrollability by Hartmut Rosa, the analysis concludes that quality in its essence is undefinable; that is, quality is in its essence indeterminable. Therefore, it cannot be understood and defined; it needs to be discovered.

Following the analysis is a discussion of the implications of this insight. With some inspirational thoughts from Lotte Lüscher and her reflections on leadership in complexity and paradoxes, it becomes a matter of embracing and acting in complexity and giving up on the illusion of *knowing*. Conceptualizations such as grades and categories of qualities, I argue, are constructions that could be different, and we need to work with such conceptualizations with that in mind. They are not answers or truths. They are images, figures. Constructions, really. Something we made up. There are other images, other figures to discover, and we

have to keep looking for them, beyond and inside our otherwise comfortable conceptualizations in order to truly embrace and connect with quality in its fullness.

As a perspective on how to start scratching the surface of this new way of working, I look to Karina Solsø's concept of *judgement* and raise the question of whether that might be a first step on the journey to start discovering quality, rather than to determine it.

Indledning

Jeg arbejder til daglig på en specialskole for børn med generelle indlæringsvanskeligheder. Selvom vores elevgruppe er noget ganske særligt, er vi i lovmæssig forstand en folkeskole som alle andre, og som alle andre folkeskoler underlagt folkeskoleloven. Vi er også underlagt samme retningslinjer, krav og vejledninger til vores kvalitets-arbejde. I vejledningen om skoleudviklingssamtaler (Styrelsen for undervisning og kvalitet), som er afsættet for den lokale vurdering og arbejdet omkring kvalitet på en folkeskole, er der krav om, at resultater fra de obligatoriske test i dansk og matematik skal indgå, men ellers temmelig frit spil i forhold til at inddrage anden relevant data i kvalitetsvurderingen. Men når jeg skeler til mine kollegaskoler i kommunen, eller deltager på data-workshops med fokus på dataindsamling og -bearbejdning til kommende skoleudviklingssamtale, så er det de kvantitative data fra skolerne, som fylder. Når der fra statsligt hold føres kvalitetstilsyn med folkeskolerne, inddrages også primært kvantitative data, herunder elevernes resultater ved afgangseksamener, skolens løfteevne (hvorvidt gennemsnittet på skolen er højere eller lavere end forventet) og resultaterne fra nationale test (undervisningsministeriet, Kvalitetstilsyn, 2024).

Vi har ikke obligatoriske tests hos os. Vi har sådan set ikke engang matematik og dansk som de fleste nok forstår de fag. Vi arbejder med kommunikation og med talforståelse. Det gør vi meget forskelligt alt efter hvilke elever vi arbejder med. Verbale elever har en noget anderledes undervisning i kommunikation end vores non-verbale, som har brug for noget helt andet, mens begge skal rummes i samme klasse. Men opdraget vi fik fra vores forvaltning, i forbindelse med vores skoleudviklingssamtale for nogle år tilbage, var, at selvom vi ikke har obligatoriske tests, så skal vi stadig forholde os til elevernes progression i dansk og matematik. Det har vi forsøgt de sidste par år, men uden en oplevelse af, at vi lykkedes ret godt med det. Forvaltningen virker tilfredse med vores arbejde, vi får lavet vores handleplaner, og lever fint op til de formelle krav der stilles os. Men som min kollega sagde efter sidste skoleudviklingssamtale: "Jeg håber da at de får noget ud af det, for jeg synes stadigvæk ikke rigtig, at vi får noget ud af det". Det gjorde mig trist – måske mest fordi jeg er enig. Vi gør det de beder os om, men det giver ikke rigtig mening for os. Vi lever op

til de krav der er til kvalitetstilsynet, men det føles afkoblet og uvedkommende. Men hvordan kan det egentlig være? Vi elsker alle vores arbejde. Vi synes vores arbejde er dybt meningsfuldt. Vi føler os forbundet til opgaven, til eleverne og til medarbejderne. Vi er stolte af vores arbejdsplads. Men en opgave med at forholde sig til *kvaliteten* af det vi alle sammen går og bidrager med til hverdag, opleves meningsløs. Som ligegyldigt skrivebordsarbejde som vi mest gør, fordi vi skal. Det er ærgerligt, for formålet med kvalitetsarbejdet er jo godt nok: Det handler om at styrke den enkelte skoles udvikling, med elevernes læring og trivsel i fokus (Styrelsen for undervisning og kvalitet), og den målsætning tror jeg ikke, at nogen af os er uenig i.

Det fik mig til at tænke over, hvad der mon går galt, når en meningsfuld og god tankegang om kvalitetsvurderinger, et sted på vejen bliver meningsløs og dekoblet fra virkeligheden. Noget af det vi har bakset mest med, er *hvordan* vi forholder os til elevprogressionen hos os, når vi nu ikke har det samme data som de andre. Når hver enkelt elev arbejder på sine helt egne udviklings- og læringsmål, når ingen indsats eller mål for den enkelte elev i et fælles læringsforløb er helt ens to børn imellem, og vi ikke har nogle benchmarks på tværs af årene at sammenligne med, synes det en temmelig vanskelig opgave at udfylde, at skulle påvise progression fra år til år og sammenligne mellem årgange (som man typisk gør i den almene folkeskole). Men det betyder ikke, at vi ikke ser progression. Det betyder ikke, at vi ikke ser elever der udvikler sig. Det kan bare ikke sættes på formel eller vægt, måles eller vejes – ikke på standardiseret vis på tværs af elever eller årgange, i hvert fald. Måske er vi blevet for låste til vores opdrag om progression, og omverdenens umiddelbare fokus på kvantitative data, og dermed for låste i vores forståelse af, hvad 'kvalitet' kan være? Hvis kvalitet hos os ikke kan være tal, hvad kan det så være? Det spørgsmål blev jeg nysgerrig på.

Jeg drøftede vores erfaringer og mine tanker omkring det med min ledelsesgruppe, og vi blev enige om, at jeg i min sidste opgave på master-studiet kunne tage kvalitetsbegrebet op, og finde en måde at begribe kvalitet på, som bedre rammer ind i vores virkelighed. Når vi nu ikke kan vurdere kvaliteten ud fra tal, fordi dem har vi ikke, hvordan kan vi så indkredse kvalitetsbegrebet, og undersøge og vurdere kvalitet ude hos os, så det både bliver meningsfuldt i vores kontekst, og samtidig lever op til de kvalitetskrav der findes fra samfundets side? Det ledte mig til følgende problemstilling:

I denne opgave ønsker jeg at finde frem til en måde at bestemme og vurdere kvalitet på, som dels understøtter et meningsfuldt arbejde med kvaliteten på en specialskole, og som samtidig stadig lever op til de formelle krav om kvalitetskontrol og -tilsyn, som samfundet har til os.

For at belyse denne problemstilling vil jeg starte med en kort indflyvning til billedet af styring og dokumentationskrav i den offentlige sektor i dag, hvortil kravet om at kunne dokumentere kvalitet i sit tilbud kobler sig, for at læser får et billede af de samfundsmæssige tendenser der har tegnet de krav om kvalitetstilsyn og -kontrol, som der skal svares ind i ved et kvalitetstilsyn på folkeskoleområdet. Derefter skal vi på en lille rejse gennem noget af den teori som opgaven primært vil trække på, efterfulgt af en beskrivelse af opgavens metodiske tilgang, samt analysestrategien for opgaven. Herefter følger en analyse af empirien med støtte og indsigt fra relevante teorier, og endelig en drøftelse af, hvordan analysens indsigter kan bringes i spil når de møder praksis, herunder den retorik og de narrativer, der her opstår, samt det her foreliggende arbejde med kvalitetsvurdering og -sikring.

Det sker af og til, når man starter en undersøgelse af et område med en undren og nysgerrighed, at den vej man troede man skulle, de resultater man egentlig ledte efter, udebliver, og rejsen viser sig at blive en anden. Det var tilfældet for mig i denne opgave. Min oprindelige mission var meget kontekstnær, og handlede, som netop beskrevet, om at finde en måde at definere kvalitet ud fra vores konkrete kontekst, så vores arbejde med kvalitetssikring blev mere meningsfuld for os, samtidig med at det skulle leve op til de krav og regler der er. Men empirien gav mig andre indsigter, og det viste sig, at jeg ikke kunne lykkes med min mission om at bestemme kvaliteten endeligt i min kontekst. Løbende gennem opgaven vil det blive tydeligt hvorfor dette ikke kan lade sig gøre, og en anden indsigt, en anden type svar, om man vil, vil træde frem. I opgavens konklusion indflettes indsigterne fra opgaven til et andet svar på problemstillingen end det måske lige nu lægger op til, men på bagkanten af indsigterne som opgaven bibringer, tror jeg på, at svaret trods alt stadig er meningsfuldt – både for os i vores kontekst, og for dig som læser.

Styring og kravet om dokumentation i den offentlige sektor

Målsætninger. Handleplaner. Kvalitetsnotater. Procedurekrav. Ledelsestilsyn. Som medarbejder og leder i den offentlige sektor kan man opleve at sidde overfor det ene krav efter det andet, som i en eller anden udstrækning opleves som kontrol eller styring. Det ene krav synes mere meningsløst end det andet. Særligt når man har travlt og er presset på at nå sin kerneopgave på en tilfredsstillende måde i forvejen, kan det synes umådelig meningsløst at skulle afsætte ressourcer til at opfylde endnu et styringskrav der kommer oppefra. Man kan nemt ende med at stille sig selv og hinanden spørgsmålene: "Hvorfor er der så stort et behov for at styre og kontrollere? Har de ikke tillid til at vi løser opgaven på bedst mulig vis?!".

I dag er den offentlige sektor til stadighed præget af New Public Management (NPM) som det dominerende styringsparadigme, som svømmede ind over den offentlige sektor i 1970'erne, efter at bureaukratiet (Old

Public Administration, OPA) i mange år havde været dominerende (Bentzen, 2020). Inspireret af bl.a. Weber, blev bureaukratiet indført med ideer om orden, regler, formalisering og arbejdsdeling, og idealer om neutrale beslutninger og ligebehandling stod centralt (Bentzen, 2020). Men bureaukратиets rigiditet og tunge regelsæt matchede ikke godt med verdens omskiftelighed og globale kræfter, og det banede vejen for ord som "afbureaukratisering" og "forenkling", og gav plads til et nyt styringsparadigme, NPM, i den offentlige sektor (Bentzen, 2020).

Med NPM's indtog gennemgik velfærdsstaten fra 1970'erne og frem en lang periode med reformer (som ikke ser ud til at være slut endnu), som alle synes at sigte efter at øge effektiviteten, og tilpasse de offentlige ydelser til de nye betingelser i verden og samfundet (Pedersen, Den effektive stat, 2011). Man kan argumentere for, at den bevægelse vi ser, er en bevægelse væk fra velfærdsstaten hen imod en konkurrencestat, hvor det bliver statens opgave at sikre, at anvendelsen af de samfundsmæssige ressourcer giver det bedst mulige resultat (Pedersen, Den effektive stat, 2011). Der opstår ambitioner om at sætte de offentlige medarbejdere fri til at arbejde med deres faglighed, men opgaveløsningen skal dog stadig ligge inden for den linje, som de politiske organer fremsætter (Bentzen, 2020). Principal-agent teorien (PA-teorien) vinder frem, og adskiller de enkelte aktører i den offentlige sektor fra hinanden, i forhold til hvad de motiveres af og stræber efter (Pedersen, Den effektive stat, 2011). De enkelte aktører i den offentlige sektor antages at være opportunistiske og drevet af egne interesser, og dermed bliver det ikke en selvfølge at agenten (medarbejderen eller embedsmanden) varetager principalens (politikerens) interesser. Derfor må det politiske niveau anvende både incitamenter og kontrol til at sikre, at der i det offentlige ageres på linje med de politiske ønsker (Pedersen, Den effektive stat, 2011). Den store vertikale distance gør det vanskeligt at være tæt nok på opgaven i den enkelte offentlige medarbejders opgaveløsning – en opgaveløsning som, grundet opgavens karakter, er afhængig af et vidt rum til fagligt skøn i mange velfærdsopgaver, og dermed kræver autonomi i opgaveløsningen. Når principalen og agentens interesser, og deres forståelse af den kvalitet der skal leveres, ikke antages nødvendigvis at stemme overens, og agentens opgaveløsning kræver autonomi, så skaber det behov for, at principalen kan sikre sig, at agenten handler i den retning principalen ønsker, og dermed opstår behovet for (kvalitets)kontrol, monitorering, målbarhed og styring (Bentzen, 2020).

Overgangen hen imod en konkurrencestat påvirker ikke blot de politiske og økonomiske beslutninger i samfundet, men også den politiske kultur og de samfundsbærende værdier (Pedersen, Skolen og den opportunistiske person, 2011). Pedersen peger på, at det ændrede menneskesyn i konkurrencestaten begyndte i 1991, da en international undersøgelse viste, at danske elever, på en række parametre, ikke klarede sig så godt som elever i andre lande, hvilket blev startskuddet til en værdikamp om folkeskolens formålsparagraf (Pedersen, Skolen og den opportunistiske person, 2011). Dette kommer til udtryk gennem

en lang række udtalelser og projekter, herunder Globaliseringsrådet, som i 2005, med rapporten "Verdens bedste folkeskole – vision og strategi", satte folkeskolen på dagsordenen (Pedersen, Skolen og den opportunistiske person, 2011). Deres vision blev udmøntet i folkeskoleforliget i 2006, som "introducerede bindende trin-, slut- og fællesmål samt obligatoriske nationale test", som skulle sikre kvaliteten i folkeskolerne (Pedersen, Skolen og den opportunistiske person, 2011, s. 172). Dette kan synes i modstrid med idealet om at sætte den offentlige medarbejder fri til at bruge sin faglighed til at løse kerneopgaven, men stemmer godt overens med PA-teoriens pointe om, at principalen skal sikre, at agenten arbejder inden for den politisk bestemte linje. Lærerne synes at blive sat fri til at lave den undervisning der bedst muligt sikrer de politisk fastlagte mål – de sættes bare ikke fri til at definere målene for hvordan "verdens bedste folkeskole" ser ud på de slutmål der måles og evalueres på. Det der regnes for kvalitet, bliver hermed på sin vis politisk bestemt som værende scorer i forskellige tests. Denne målfastsættelse understreger en samfundsbevægelse i, hvad vi forstår folkeskolens opgave som. Vi har bevæget os videre fra velfærdsstatens ideal om at udligne uligheder og kompensere for forskelle, til konkurrencestatens mål om at skabe lige muligheder for alle, under nåden af den enkeltes incitament til at udnytte dem (Pedersen, Skolen og den opportunistiske person, 2011). Det tages for givet, at alle i udgangspunktet er udstyret med lige muligheder. Skolen skal så igennem elevernes uddannelsesliv give dem de samme færdigheder, så de dermed, i princippet, alle kommer ud på den anden side, men principielt de samme, lige muligheder (Pedersen, Skolen og den opportunistiske person, 2011).

Men NPM står ikke ukritiseret hen, og har ikke, til trods for ambitionerne, gjort bureaukratiske processer og regelbøger mindre, lettere eller kortere – nogle vil måske snarere sige tværtimod. Vi ser i det små en bevægelse mod det, man forventer bliver det nye styringsparadigme; New Public Governance. Vi er der ikke endnu, men vi ser tendenser i retning af krav til embedsmanden om at være innovativ og ressourcemobiliserende, og snarere facilitator frem for NPM's embedsmandsideal som manager (Bentzen, 2020). Tillid er det nye retningssættende ord. Større autonomi og fleksibilitet skal overlades til medarbejderne gennem tillidsfulde relationer, og styringen skal designes så den i højere grad understøtter leder og medarbejder i at finde den rigtige løsning i praksis (Bentzen, 2020). Den nye folkeskolereform peger mod en reduktion af de mange mål for folkeskolen, men kræver derimod et større fokus på praktiske fag, muligheder for praktik, og bøger prioriteres frem for skærmene (undervisningsministeriet, Ny aftale om folkeskolen, 2024). Det nyligt varslede servicetjek af kvalitetstilsynet med folkeskolen kan måske også ses som et tegn på lempet styring. Formålet med servicetjekket er at kigge på om tilsynet indeholder unødigt kontrol, og gøre tilsynet mindre ressourcekrævende for både forvaltninger og skoler – med blik for at det fortsat skal være muligt at gribe ind, hvis der er en skole der oplever større og vedvarende kvalitetsudfordringer (undervisningsministeriet, Serviceeftersyn af kvalitetstilsynet, 2024). Vi har endnu til

gode helt at mærke effekterne af dette nye paradigme i praksis, og for alvor se det slå igennem, men tendenserne er der; samskabelse, tillidsdagsordener og decentralisering ses i det små (Bentzen, 2020).

Opgavens teoretiske afsæt

I opgaven trækkes der på en bred vifte af teori igennem analysen. Teorier bruges i opgaven primært til at tænke med, inspireret af St. Pierres pointer omkring teori som redskab til at tænke med, til dekonstruktion og nuancering af egne tanker og refleksioner (St. Pierre, 2011). Teorier kan i nogle tilfælde tjene til at understøtte forklaringer af empiriske observationer, men da jeg i opgaven har en mere abduktiv tilgang, er teorier i højere grad tænknings-understøttende end forklarings-understøttende. Teorier trækkes derfor ofte ind som indsigter til refleksion og undren, omend teori i nogle sammenhænge vil have en mere forklarende funktion i analysen til stadighed. Nogle teorier trækkes tydeligere frem end andre, og ikke alle berørte teoretiske indsigter vil blive gennemgået her, da det vil blive for omfattende. Jeg har i stedet udvalgt dem som forventes mere ukendte, og som læser dermed ikke kan forventes at have haft berøring med, samt dem som trods alt træder mere frem end andre, for at læser kan følge min tænkning gennem analysen.

Kvalitet i en folkeskolekontekst

Fenstermacher og Richardsons artikel "On Making Determinations of Quality in Teaching" (Fenstermacher & Richardson, 2005) har været brugt som inspiration til en måde at forstå kvalitet i en folkeskolekontekst på i analysen. Deres pointer understøtter en mere nuanceret forståelse af kvalitet i en undervisningskontekst, hvor kun noget kan tilskrives den fagprofessionelles indsats. De skelner mellem *good teaching*, som omfatter selve læringssituationen i forhold til hvad der undervises i og hvordan, og *successful teaching*, som peger på, om eleven faktisk opnår læring (Fenstermacher & Richardson, 2005). Med henvisning til de flestes forventninger om, at man lærer et eller andet, når man undervises, er Fenstermacher og Richardson nysgerrige på, om man overhovedet kan tale om noget som "undervisning", hvis eleverne ikke lærer noget. Hvis ikke det kan påvises at eleverne tog noget læring med sig fra en undervisningssituation, kan man så sige, at de reelt har modtaget undervisning?, bliver spørgsmålet. Intuitivt vil mange mene, at det vel ikke kan være tilfældet, i hvert fald ikke over tid, men samtidig, argumenterer Fenstermacher og Richardson videre, så vil vurderingen af en undervisningssituation, som man står og betragter den, ikke basere sig på en måling af elevernes læring efterfølgende, men snarere på om eleverne var deltagende, og undervisningen relevant og fængende (Fenstermacher & Richardson, 2005). Samtidig peger de også på, at hvorvidt undervisningen er succesfuld (altså om eleverne opnår et læringsudbytte), afhænger af andet end kvaliteten af den undervisningssession der deltages i; det afhænger også af elevernes villighed og indsats i

læringssituationen, at der er et socialt netværk omkring eleven som er understøttende for undervisning og læring, samt at der opstilles gode muligheder for undervisning og læring, herunder faciliteter, tid og ressourcer (Fenstermacher & Richardson, 2005). Fenstermacher og Richardson peger hermed på, at hvorvidt læring faktisk sker, afhænger af flere ting, og argumenterer for, at det kun er hvorvidt undervisningen er god (*good teaching*), som læreren reelt har indflydelse på.

I deres videre argument peger de på, at *quality teaching* består af både *successfull* og *good teaching*, og at begge dele på sin vis må opnås, for at vi kan tale om, at der er kvalitet i undervisningen. De argumenterer her for, at kvalitet i undervisningen må have en eller anden kobling til, at eleverne opnår læring. Det er ikke nok at læreren leverer god undervisning i relevante emner på en god måde; det er også nødvendigt, for at vi kan tale om kvalitet i undervisningen, at eleverne opnår læring. Her husker de os dog på at det er vigtigt at forholde sig til kompleksiteten i *successfull teaching*, når vi skal vurdere kvaliteten af en undervisningssituation, og have en opmærksomhed på, hvad vi faktisk vurderer og på hvilken baggrund (Fenstermacher & Richardson, 2005). At eleverne ikke opnår læring, betyder ikke nødvendigvis at læreren ikke leverer den undervisning vedkommende skal. Det kan også betyde at der er brug for bedre understøttelse af eleven i hjemmet, eller at der er nogle rammevilkår der skal kigges på. Deres argument bliver hermed, at kvaliteten af den leverede undervisning har i hvert fald en eller anden sammenhæng med, hvad eleverne lærer, men understreger at denne sammenhæng på ingen måde er at forstå som et lineært kausalforhold mellem *good teaching*, altså den fagprofessionelles præstation i undervisningssituationen, og det eleverne lærer – det er langt mere komplekst end det. Vi skal derfor, når vi taler om kvalitetsvurderinger og -evalueringer, holde os dette for øje og tage det med i vores overvejelser.

Kvalitet som æstetik

I analysen bliver det tydeligt at min rejse på opdagelse efter hvad "kvalitet" er, også kalder på en forståelse af kvalitet som noget mere sanseligt. John Dewey opererer i sin bog "Art as Experience" med en forståelse af kvalitet som værende noget der opleves, når situationer har en særlig æstetisk karakter (Dewey, 1958), og bringes i spil i analysen til fortolkning og en fornemmelse for en kvalitetsforståelse, som respondenterne også bringer i spil. Kvalitet er i Deweys optik her mere noget man mærker og oplever, end noget der kan kvantificeres og defineres, og forstås som noget der opstår gennem den subjektive, oplevede helhed af en situation (Dewey, 1958). Der opstår i situationer, ifølge Dewey, en særlig æstetisk kvalitet, når vi engagerer os i en oplevelse som skaber en følelse af sammenhæng, fuldendelse og harmoni (Dewey, 1958). Således kan vores oplevelser i og af situationer altså besidde en særlig æstetisk kvalitet, og kvalitet kan i denne forståelse derfor ikke kun måles og vurderes ud fra situationens formelle egenskaber, men også ud fra hvor dybt situationen påvirkede os og vores opmærksomhed i nuet (Dewey, 1958). Ud fra denne forståelse bliver

kvalitet altså i mindre grad noget man på forhånd kan afgrænse, definere og dermed måle, og i højere grad noget som opstår i situationer, man ikke på forhånd kan bestemme. Kvalitet er til stede i situationer, når situationerne har en særlig æstetisk karakter; en oplevelse som påvirker os dybt, som bevæger os, og som vores emotioner og sanser gør os opmærksomme på. Med en sådan forståelse af kvalitet kan en situation hvor eleverne lærer alt det de skal, opnår gode resultater i deres prøver og tests, men hvor man i læringsituationen ikke oplever situationen som en situation af helhed, fuldkommenhed, forbundethed, tolkes som en situation med fravær af kvalitet – i hvert fald kvalitet i æstetisk forstand.

Menneskets erkendevne og kvalitets kompleksitet

Kvalitetens kompleksitet springer frem i analysen og kalder på en ny tænkemåde omkring kvalitet. Gennem empirien får jeg ikke rigtig fat om, hvad kvalitet er for noget. Det opstår som figurer, men forsvinder igen. Der er tilsyneladende modsætninger som begge opfattes som situationer af kvalitet, og kontekstafhængigheder der gør noget til kvalitet i én situation, men ikke i en anden. For hver gang jeg får en smule fat om kvaliteten, unddrager den sig og tager en ny form, og efterlader mig med en følelse af, ikke helt at kunne begribe det i sin fuldkommenhed. Jeg får derfor brug for at gå i dialog med kvalitetsbegrebet og dets tilsyneladende ubestemmelige væsen. Det gør jeg med hjælp fra Ziethen og Paulsen og deres tekst "Dannelse i det antropocæne" (Ziethen & Paulsen, Under udgivelse), samt med Rosas tanker om resonans og det ukontrollerbare (Rosa, 2020). Ziethen og Paulsen taler ind i en forståelse af erkendelse, som trækker på flere kilder, herunder Heidegger, Løgstrup, Caputo m.fl. (Ziethen & Paulsen, Under udgivelse). De peger på, at intet er forståeligt *i sig selv*, men kun forståeligt i konteksten af dets domæne (Ziethen & Paulsen, Under udgivelse). På et oplæg med Morten Ziethen forklarede han det således: Som mennesker oplever vi at forstå hvad 'en hund' er for noget. Den har fire ben, en hale, nogle ører, den er forskellig fra en kat og en gris. I den forstand forstår vi hunden i dens domæne af dyreverdenen. Men vi forstår ikke, hvad *det faktisk vil sige* at være en hund. Vi begriber ikke reelt essensen af 'hundeheden'. Denne analogi bringes også i spil i teksten, som et eksempel på hvordan vi konceptualiserer vores verden i kategoriseringer vi kan forstå, for at gøre verden begribelig (Ziethen & Paulsen, Under udgivelse). Men denne konceptualisering betyder også, at der er mere derude, som vi ikke fanger med de kategoriseringer vi laver (Ziethen & Paulsen, Under udgivelse). Vi bliver derfor aldrig rigtig færdige med at erkende verden. Der er altid noget ved den som unddrager sig vores erkendelse. Men, peger Ziethen og Paulsen på, vi møder ofte verden *som om* vi begriber den i sin fulde helhed (Ziethen & Paulsen, Under udgivelse). Vi begår os i stigende grad i verden, som om vi helt og reelt har erkendt og begrebet den, som om vi har fat om det værende i sin reelle essens, og mister således blikket for det, som vi endnu ikke begriber, og endnu ikke har erkendt.

Her kan Rosas tanker om resonans passende gøre sit indtog. Rosas resonans-fænomen peger netop ind i dette behov for at kontrollere og begribe verden og fænomener i sin helhed. I sin bog "Det ukontrollerbare" argumenterer Rosa for, at vi som mennesker har et stigende behov for at kontrollere en mere og mere kompleks verden, men at vi i den proces, hvor vi kontrollerer mere og mere af vores verden, bliver døve for den (Rosa, 2020). Verden forstummer sig, bliver kold og grå, og vi mister vores forbundethed med den. Det betyder, ifølge Rosa, at vi mindsker vores muligheder for at opnå følelser og oplevelser af resonans, hvor resonans forstås som en form for relation man kan have til verden, en situation, hvor der opstår en gensidig respons og tilknytning (Rosa, 2020). Resonans kan opstå når man på en gåtur i skoven oplever den der særlige følelse af at være i verden, at ville verden, og at verden vil dig. At du er i verden, ikke helt begriber den, at der altid er mere derude der kalder. Rosa peger på, at i vores moderne verdens behov for at optimere, effektivisere og kontrollere alting, mister vi fornemmelsen for, at der mere at begribe (Rosa, 2020). I tråd med Ziethen og Paulsen peger han derfor på, at mennesket ikke formår at opleve tingene i deres hele mangfoldighed, men kun i rammen af det, som vi begrebsmæssigt og teknisk har gjort os kontrollerbart.

At være i kompleksiteten og skabe handlekraft i situationer

På bagkant af analysen bliver forståelsen af kvalitet en lettere kompleks størrelse, og der opstår et behov for at drøfte, hvordan man så forholder sig og arbejder med kvaliteten ud fra en sådan forståelse. Lotte Lüscher peger på lederes til tider svære ledelsesvilkår, hvor der skal ledes i paradokser, og skabes handlekraft i kompleksitet (Lüscher, 2018). Lederen skal formå at fornemme, om paradokser udgør en enten-eller-situation, eller om der kan rummes en både-og-løsning, hvor ellers modsatrettede hensyn kan mødes i et kompromis, inspireret af Mary Parker Folletts progressive integration (Lüscher, 2018). I Folletts progressive integration mødes en flerhed af hensyn, som kan synes i modstrid med hinanden, men som man formår at få til at mødes, og som integreres med hinanden i noget reelt nyt (Revsbæk, Ledelsespraksis med inspiration fra pragmatismen, 2021). Når man som leder, ikke kan lande i en både-og-løsning, er det nødvendigt at kunne fornemme hvilken pol i paradokset, det er vigtigst at træde ned på nu, men hele tiden have blik for det, som man for en stund ikke træder på, og være opmærksom på at skifte vægtningen i tide, før den anden side helt fortrænges (Lüscher, 2018). Ledelse bliver hermed en balancekunst, hvor man hele tiden skifter sin vægtning i paradokser en smule. Man skal formå at have øje for de flere hensyn, selvom man. For en stund, kan være nødt til at have fokus mere det ene sted end det andet. Lüscher taler dertil, inspireret af Karl Weick, om godt-nok-handlegrundlag, som skal understrege vigtigheden i at man som leder opgiver illusionen om at kunne *vide med sikkerhed*, men i stedet hviler i at handle på *godt-nok* handlegrundlag, og således ikke ender med at blive paralyseret af kompleksiteten i situationen (Lüscher, 2018). Vi kan ikke med

sikkerhed vide, om vi vælger at træde til den rette side i paradokset, eller om vores forsøg på en både-og-løsning kan lykkes i praksis, men vi kan have godt-nok-handlegrundlag til at forsøge. At fortæbe sig i at ville vide med sikkerhed fører til handlingslammelse, og at vi sidder fast i kompleksitetens overvældelse. For at kunne tage kompleksiteten til sig, uden at lade sig paralyseres af den, må man omfavne det at have godt-nok-handlegrundlag, til at forsøge sig med handling, selvom man ikke *ved* med sikkerhed.

Metodisk tilgang og videnskabsteoretisk afsæt

Denne afhandling tager et pragmatisk afsæt. Pragmatismen tager udgangspunkt i hvordan det enkelte individ handler i konkrete situationer, og hvorfor de konkrete situationer ser ud, som de gør (Egholm, 2014). Som mennesker fortolker vi de sociale fænomener vi møder, og denne fortolkning vil altid være begrænset af den konkrete situation (Egholm, 2014). Fortolkningen er på denne måde ikke åben til at kunne være hvad som helst. Der er altid et 'noget', der erkendes, og altid en 'nogen' som erkender, og fortolkningen påvirkes således af hvilke erfaringer der bringes ind i situationen (Egholm, 2014). Den 'nogen' som erkender, kan, hvis man henter inspiration fra George Herbert Mead, forstås som en kobling mellem et reflekterende 'mig', som forholder sig til de sociale roller og normer som den enkelte har med sig, og et mere umiddelbart 'jeg', som er den enkeltes umiddelbare respons på andres handlinger (Egholm, 2014). Vores 'jeg' påvirkes hele tiden af de refleksioner, som vores 'mig' byder ind med, og er således altid under forandring og udvikling.

I pragmatismens univers spiller abduktionen en vigtig rolle, hvor slutninger mellem det nu-observerede fænomen og tidligere erkendelser og erfaringer bruges til at skabe muligheden for forståelsen af det endnu ikke erkendte (Egholm, 2014). Sandheden knytter sig, i tråd hermed, ikke til noget almengyldigt, men er altid afhængig af den konkrete situation, hvor abduktionen er et skridt på vejen mod den her gældende sandhed (Egholm, 2014). At drage abduktive slutninger kræver et vidst mod, da man her siger noget, som i den konkrete situation forekommer sandsynligt, når man trækker på sin viden om situationer der ligner det fænomen, man forsøger at sige noget om, men som ikke nødvendigvis springer tydeligt frem af sig selv. Abduktionen kommer i denne opgave til at spille en rolle i analysen ved at forme min analysestrategi og tilgang til det empiriske materiale (mere herom i afsnittet "Analysestrategi").

For at belyse kvalitet i praksis har jeg afholdt to workshops med tre lærere fra en specialskole. De tre lærere er alle tilknyttet skolens pædagogiske læringscenter (PLC), og har således en særlig rolle som vejledere bredt rundt på skolen. Det giver dem dels en dyb faglig indsigt i faget, samt en bred erfaringsbase fra hele skolen. På første workshop går jeg sammen med de tre deltagere på udforskning i kvalitetsberetninger, som de har med sig fra deres mange års erfaringer som lærere, og undersøger kvalitetselementer i dem. Tilgangen er inspireret af Charles Pierces undersøgelsesfællesskaber, hvor man i fællesskab omfavner

kompleksiteten i det forestående ved at suspendere behovet for hurtigt at løse problemstillingen, og i stedet gå ind i en mere fordybet og grundigere undersøgelse af situationen (Solsø, Dømmekraft, 2024). Dette betegner Pierce som at man går ind i problemfeltet med en *udforskende attitude* (Solsø, Dømmekraft, 2024). Workshopen er tematiseret med netop det formål at frembringe og udforske kvalitetsberetninger, men er ellers en tankefuld rejse, uden forberedte spørgsmål. Vi tænker sammen, spørger ind, reflekterer, undrer os og skaber nysgerrighed sammen. Med afsæt i Brinkmanns teori om tankefuldhed, lader jeg i rummet tanker og refleksioner flyde, så vi gennem en tankefuld fordybelse i fællesskab skaber nye tanker, kommer på andre anekdoter, lader os inspirere og flytte af hinanden, og ser hvor det bringer os hen (Brinkmann, Tænk - til forsvar for et tankefuldt liv, 2022).

Workshopen afsluttes ved at de tre deltagere siger højt, hvad det er for nogle kvalitetsbevidstheder de tager med sig fra workshopen, og vælger en etnografisk metode for det feltarbejde, de sendes ud i. Efter første workshop bliver de tre lærere sendt tilbage i deres vanlige praksis, men med den opgave at indsamle nye kvalitetsberetninger med udgangspunkt i de kvalitetsbevidstheder de fik med sig fra workshop 1, med brug af etnografisk metode.

Mens 'etno' betyder 'kultur', henviser 'grafi' til den videnskabelige proces som pågår det observerede efterfølgende, og som videreudvikler personlige indsigter, beretninger og observationer til videnskabelig viden (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder - en grundbog, 2020). Deltagerobservationer giver, gennem de indsigter man i forvejen har, mulighed for at forstå de kontekster man observerer bedre end nogen udefra måske vil kunne, og åbner feltet så man kan se dybere ned og ind i den kontekst man observerer (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder - en grundbog, 2020). Men man skal samtidig være bevidst om, at man selv er en del af den kultur man observerer, og belæsset med forforståelser og måske blinde vinkler, kan det synes svært at foretage mere generelle tolkninger af det observerede (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder - en grundbog, 2020). Dette kan man dog indvende i alle tolkninger, uanset om man er en del af konteksten eller ej; man vil altid være farvet af det man kommer af, og tolkninger af de observationer man gør sig, vil altid ske med den bagage den enkelte forsker bringer med sig. Jeg forsøger ikke i denne opgave at dæmpe de observerendes personlige præg ind i observationerne, men omfavner i stedet den enkeltes personlige oplevelse og fortolkning af en situation som en gave til forståelse. Jeg lægger mig således op ad en post-kvalitativ dataforståelse, hvor data ikke blot er nedskrevne ord eller optalte statistikker, men også følelser, sansninger og oplevelser (mere om dette i afsnittet "Analysestrategi") (St. Pierre, 2011). Med denne mere brede forståelse af data kan man tale om, at der i opgaven gøres brug af refleksiv etnografi, hvor observatørerne bruger egne erfaringer med det fællesskab der observeres refleksivt, til at se indgående på de sociale interaktioner der foregår, og hvor observatørerne

bruger "selvet til at lære om andre, og viden bliver til en intersubjektiv proces, der inkluderer alle sanser, følelser, tanker og kroppe" (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder - en grundbog, 2020, s. 207).

Nogle vil måske undre sig over, hvordan personlige oplevelser af situationer kan siges at være forskning med en mere generel interesse og anvendelsesmulighed, men hertil svarer Brinkmann og Tanggaard så præcist, at "Personlige fortællinger involverer og afhænger af andre, og således er det muligt at lære om det generelle gennem det partikulære" (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder - en grundbog, 2020, s. 206). Også Mead var optaget af evnen til at lave generaliseringer på tværs af kontekster, og pointerede hvordan mennesker handler ud fra det, som er fælles for dem, altså det generelle, men at deres respons herpå, vil være forskellig, altså partikulær for den enkelte (Solsø & Thorup, Ledelse i kompleksitet, 2017).

Efter den etnografiske indsamlingsperiode mødes vi igen til en ny workshop. Denne gang udforsker vi sammen de nye levede erfaringer som deltagerne bringer med sig, i form af deres etnografiske kvalitetsberetninger. Tilgangen er fortsat åben, og inviterer til stadighed til fælles refleksion, undren og tænkning. I løbet af workshoppen er det ambitionen sammen at blive klogere på, hvordan man kan forstå kvalitet i den specifikke kontekst som deltagerne er en del af, og blive klogere på hvordan man meningsfuldt kan arbejde med kvalitetssikring i den konkrete kontekst. Det er altså på denne workshop, at vi sammen skal blive klogere på, hvilke løsninger og muligheder der er i opgaven med kvalitetssikring.

Pierce understreger vigtigheden af at man i det undersøgende fællesskab orienterer sig mod løsninger i fællesskab med andre, det han betegner som *deltagende demokrati* (Solsø, Dømmekraft, 2024). Her henter han inspiration hos Mary Parker Folletts begreb om progressive integrationer, hvor man, som nævnt, i mødet med konkrete problemstillinger i praksis arbejder for at integrere de involverede perspektiver og positioner i praksisrettede løsninger, og således skaber noget reelt nyt sammen (Revsbæk, Ledelsespraksis med inspiration fra pragmatismen, 2021). I opgaven har jeg ikke inddraget det forvaltningsmæssige og politiske niveau, men laver snarere forarbejdet til, at en sådan progressiv integration kan ske med et forvaltningsniveau i praksis på et senere tidspunkt.

Analysestrategi

Jeg har i opgaven en post-kvalitativ opfattelse af både data og analyse, som lægger sig op ad Elisabeth St. Pierres forståelser. St. Pierre taler om *transgressive data*, som er en meget bredere forståelse af data, indbefattende også følelser, sansninger, oplevelser o.lign. (St. Pierre, 2011). St. Pierre gør i sin tekst op med dualismer, og med viden og videnskab som noget stationært og endeligt. Hun argumenterer i stedet for, at al forståelse af viden og videnskab er tæt forbundet med den forståelse der eksisterer i en bestemt tid og kontekst (St. Pierre, 2011). Med en sådan forståelse er ingen viden endelig, men altid kun et pitstop på vejen mod mere eller anden viden. St. Pierre er stor fortaler for at blive i det uvisse, at forsøge at lade være

med at forstå for hurtigt, men tillade sig selv at blive stående i uvidenheden for en stund og lade meninger og forståelser opstå og blive nedbrudt, efterhånden som vi læser og tænker os dybere ind i et emne eller fænomen (St. Pierre, 2011). Hun peger på hvordan analyse kræver at man bringer sine levede erfaringer i spil, lader teorier forstyrre vores tænkemåde og udfordre den, og bruger skriftligheden til at tvinge tankerne og forståelserne videre, og peger på hvordan "... that is thinking that cannot be taught – that is analysis" (St. Pierre, 2011, s. 621). Analyse af data, oplevelser, levede erfaringer, er altså her en proces, hvor man som forsker skal tilegne sig en bred vifte af teoretiske indsigter man kan tænke med, for at analyse kan opstå, og man bliver i stand til at *notice differently* (St. Pierre, 2011).

I tråd med den post-kvalitative forståelse, tager min analyse af empirien afsæt i Revsbæk og Tanggaards pointer omkring abduktiv lytning, som beskrevet i deres tekst "Analyzing in the Present". I denne plæderer forfatterne for en tilgang til empiri (lydfiler) som noget levende, og altid under udvikling (Revsbæk & Tanggaard, Analyzing in the Present, 2015). De tager afsæt i nogle af Meads tanker, og argumenterer herudfra for at vores forståelse og opfattelse af det allerede skete, altid vil være en smule forskellig for hver gang vi genkalder os den, fordi vores genkaldelse formes af det sted, vi genkalder os noget fra (Revsbæk & Tanggaard, Analyzing in the Present, 2015). Når jeg sidder her en snevejr-dag, og genkalder mig lykkelige barndoms minder om kælketure og snemænd, er de minder jeg genkalder mig formet af min egen nuværende situation; mine egne børn, mine fremtidstanker, min fornyede måde at tilgå og tænke om verden på, og er derfor anderledes end da jeg genkaldte mig samme minder i min studielejlighed i Århus, uden børn, med andre fremtidstanker og en anden tænkemåde om verden. Når jeg lytter til min egen empiri, formes min lytning af det jeg er optaget af, i det nu, hvor jeg lytter, og hver gang jeg lytter, vil mit 'jeg' være en smule anderledes end sidst, og dermed høre noget lidt andet – som St. Pierre så rammende skriver det: "I am not same. I never was" (St. Pierre, 2011, s. 621). Jeg er altid aldrig helt den samme, og min lytning vil derfor naturligt altid aldrig bringe helt de samme indsigter med sig, men hver gang noget en smule anderledes, noget lidt nyt.

Den abduktive tilgang er drevet af en søgen efter brud på vores forståelser, og det ligger således også i den abduktive lytning, at man i sin lytning vil hæfte sig ved det, man overraskes af. Den er således hverken data- eller teori-drevet, men derimod *breakdown*-drevet (Revsbæk & Tanggaard, Analyzing in the Present, 2015). En analysestrategi med udgangspunkt i abduktiv lytning og 'analyzing in the present' har således en forståelse af, at det mest interessante i det empiriske materiale, ikke ligger i materialet i sig selv, men i det der opstår i vores genkaldte møder med det (Revsbæk & Tanggaard, Analyzing in the Present, 2015), og det er denne forståelse, som min analyse af empirien har taget afsæt i.

Hvad er 'kvalitet'?

I dette afsnit skal vi på opdagelse i den empiri, som opgaven er baseret på. Empirien stammer fra 2 workshops på en specialskole, med 3 lærere som jeg har faciliteret. De to workshops blev optaget på lydfiler og er transskriberet via Words transskriberingsfunktion efterfølgende. Transskriptionerne er herefter gennemlæst og tilrettet efter lydoptagelsen, og talesprog omskrevet for at gøre teksterne læsbare. Transskriptionerne er vedlagt opgaven som bilag. Lydfilerne er gennemlyttet flere gange ud fra tankerne i den abduktive lytning. Jeg har lyttet, genkaldt mig workshoppene, og ladet mening træde frem gennem min lytning. Det er ikke nødvendigvis det som siges oftest eller højest som medtages. Det er det der undrer, det der bryder med en forståelse eller en forventning, det der fanger mig ved sin tilstedeværelse. Det vigtigste i materialet fremkommer måske kun én gang, som St. Pierre minder os om (St. Pierre, 2011), og det mest interessante i empirien opstår i vores genkaldelse af situationer (Revsbæk & Tanggaard, Analyzing in the Present, 2015). Analysen tager derfor ikke afsæt i kodning eller anden meningskondensering af empirien. Den tager afsæt i det der fremspringer af empirien som vigtigt, forandrende eller forventnings-brydende.

Kvalitetens ubestemmelighed

Jeg slukkede diktafonen efter den sidste workshop, overvældet af indtryk. "Jeg tror mit hoved er fyldt med mange refleksioner og tanker", fik jeg sagt (Bilag 2, s. 43), måske for at forklare hvorfor jeg ikke havde flere indspark. Det var ikke så meget mangel på spørgsmål, men måske snarere den overvældende mængde af spørgsmål, der gjorde mig stum; jeg kunne ikke længere navigere i det. Jeg sad tilbage med en næsten afmægtig følelse. Overvældelse, med et snert af fortvivlelse, et drys af forvirring og et hint af en undren, som besatte mit sind. Blev jeg meget klogere på hvad kvalitet er? Mange figurer af kvalitet opstod for mig under de to workshops, men jeg fik ikke rigtig greb om dem. Det var som om de opstod, men så trådte andre frem så de forrige faldede, og pludselig var de væk for mig igen. Med en forventning om, at noget ville træde tydeligere frem ved gennemlytning af empirien, gik jeg hjem. Træt, overvældet, og en smule forvirret.

Jeg gik i gang med at lytte mine workshops igennem flere gange. Igen trådte flere figurer frem, men forsvandt igen, blev nuanceret af en anden figur, for så at forsvinde i baggrunden når en helt anden meldte sin ankomst. Det var ærlig talt en smule frustrerende. Jeg skulle jo gerne levere noget i slutningen af denne proces; en måde at bestemme hvad kvalitet er hos os, så vi kan arbejde mere meningsfuldt med kvalitetssikring på vores skole. Men jo mere jeg ville få greb om en måde at bestemme kvalitet på, des mere unddrog det sig. Jo strammere jeg greb om de figurer der opstod, jo hurtigere forsvandt de. Efter en fortvivlende tid begyndte St. Pierre at hviske i mit indre; måske ville jeg forstå for hurtigt? Måske var jeg for

ivrig? Jeg tog en dyb indånding, trak tempoet ud, og gav mig til at lytte igen. Denne gang ikke for at forstå, men for at lytte.

Kvalitetsfigurerne i empirien

I de næste lytninger af empirien lod jeg figurene komme frem. Uden at ville forstå dem, gribe dem og bestemme dem, lod jeg dem flyde i empirien, og dvælede ved dem for en stund. De samme figurer kom igen flere gange i empirien, blev erstattet af nogle andre, og alle svævede de ind og ud imellem hinanden. Jeg fik øje på hvordan figurene på én og samme tid genopstod på lidt nye måder, og dermed hele tiden kom igen, men samtidig var flygtige og aldrig helt de samme. Stæreflokken fra kompleksitetsteorien stod frem for mig, og mønsterdannelserne af kvalitetsfigurer i empirien trådte frem. Det blev mere tydeligt at figurernes flygtighed dækkede over det, at de hele tiden emergerede frem mellem hinanden. Emergens er netop betegnelsen for hvordan mønsterdannelser opstår over tid, gennem en flerhed af interaktioner der gentager sig på de samme og på nye måder (Solsø & Thorup, Ledelse i kompleksitet, 2017). Over tid emergerer nye figurer frem i empirien, og vores forståelse af kvalitet i det nye nu, er hele tiden en lidt anden, end den var lige før. Empirien er fyldt med "på den ene og den anden side"-udtalelser (f.eks. Bilag 1, s. 13), "det kommer an på personen og konteksten"-forbehold (f.eks. Bilag 1, s. 15) og undtagelser fra det vi ellers lige blev enige om, er det interessante og væsentlige (Bilag 1, s. 33). Ingen figurer får helt lov at bestå i sig selv, men brydes eller nuanceres alle med deres umiddelbare modsætning eller en ambivalent undtagelse. For at give læser et indblik i figurernes emergerende natur i empirien, og indsigt i den modsatrettethed jeg her omtaler, belyses her kort nogle eksempler på figurer fra empirien. Dette også som afsæt for at bringe os videre på rejsen hen imod en forståelse af, hvad det mon så kan betyde.

En figur der opstod som kvalitet er det fænomen, som respondenterne omtalte som "at gå med det der opstår" eller "at gå med børnene" (Bilag 1, s. 15-16). De beskrev situationer hvor det at gå med eleverne og det der opstår, bragte kvalitet med sig, fordi der skete en kobling ind i elevernes engagement til læring i en konkret situation. I en anekdote om en tur på biblioteket, beskriver en lærer eksempelvis hvordan noget andet end den vante trummerum med at få læst højt og så låne bøger, blev erstattet af noget andet, som kom til at fylde (Bilag 1, s. 15-16). Og "det var fint", påpeger respondenteren (Bilag 1, s. 15), at der i den situation var noget andet som kom til at fylde. Men der kan også være situationer, hvor det kunne lede til kaos, eller situationer hvor man ikke kender hverken eleverne eller faget godt nok til, at det bliver hensigtsmæssigt at gå med eleverne eller det der opstår (Bilag 1, s. 15-16), og hvor den fagprofessionelle i stedet vurderer, at det er et bedre valg i situationen at holde fast ved det planlagte. Begge veje kan lede til kvalitet og der synes at være enighed om, at hvad der mest sandsynligt vil lede til kvalitet i situationen, afhænger af mange faktorer; både eleverne, konteksten og den fagprofessionelles faglige og personlige

forudsætninger i situationen. Vi kan ikke bestemme og beskrive situationer hvor man *bør* gå med eleverne og det opståede, fordi det vil være god kvalitet; og heller ikke situationer hvor det ikke er en god vej at gå. Det kan ikke på forhånd defineres. Det skal vurderes i den konkrete situation.

Tidligere skrev jeg, at ingen figurer får lov at stå, men faktisk er der én figur, som på sin vis lov at stå i sig selv, uimodsagt og udfordret, men som dog ifører sig mange klæder: Det handler altid om først at møde eleverne (Bilag 1, s. 41). Der er ingen undtagelser, ingen situationer hvor det ikke er vigtigt at møde eleverne først, men enighed om, at du som fagprofessionel ikke kan lykkedes med noget, hvis ikke eleverne er med dig – dette ligger i tråd med Fenstermacher og Richardsons argument om, at det i situationen synes vigtigt for vurderingen af kvaliteten, at eleverne er med og grebet af undervisningen (Fenstermacher & Richardson, 2005). Men selvom der er enighed om målet, er der mange veje dertil. Det kan være vigtigt at blive ved at prøve det samme og være vedholdende (Bilag 1, s. 8). Det kan være bedre i andre sammenhænge at prøve flere forskellige tilgange (Bilag 2, s. 8-9). Der kan være situationer hvor nogle voksne kan gøre én ting med en elev, mens en anden kan gøre noget andet (Bilag 2, s. 12-13), og dette accepteres på workshoppen som en almenlydig naturlighed. Vi vil ikke alle kunne lykkedes med det samme, og dermed vil det at møde eleverne altid komme til at se meget forskelligt ud, alt efter hvem der er, der skal møde hvilke elever. Så det er vigtigt først at møde eleverne, men det er på ingen måde klart, hvordan det at møde eleverne, så ser ud eller gribes an.

En anden figur, som næsten får lov at bestå, er at det kræver fagdidaktisk indsigt at være dygtig til et fag, og kunne levere høj kvalitet ind i en undervisningssession. Figuren kommer igen flere gange. Der tales om at folde faget relevant ud, at kunne løfte det relevant op og ned, og om at ramme eleverne (f.eks. Bilag 1, s. 34-35). Det er én af de figurer man næsten får greb om i empirien, som synes at holde ved. Den læner sig ind i Fenstermacher og Richardsons tanker omkring *good teaching*, som netop taler for lærerens opgave i at levere fagligt relevant indhold, på en god og hensigtsmæssig måde (Fenstermacher & Richardson, 2005). Med deres argumenter i ryggen synes det næsten at binde en sløjfe om en kvalitetsfigur, som kan stå i sig selv. Men så kommer undtagelsen; den lærer, som lykkedes med at lave god matematikundervisning, selvom hun ikke har fagdidaktisk indsigt i matematik. Med en bevidsthed om, at det ikke er hendes fag, men derimod en styrke i at kunne relatere til følelsen af, at det her fag virkelig er svært, lykkedes hun med at være en god matematiklærer på trods af sin manglende fagdidaktiske indsigt (Bilag 1, s. 33). Det fastholdes at fagdidaktisk indsigt i reglen er vigtigt, men der åbnes for undtagelsen. Undtagelsen i at nogle lærere af og til kan lykkedes med at levere kvalitet *på trods*. Sløjfen går op, og figuren kan ikke helt stå i sig selv mere. Vi kan ikke afgøre kvalitet ud fra fagdidaktisk indsigt nødvendigvis; nogle gange lykkedes det uden, og kompetencedækning, som ellers også måles i uddannelsesstatistik på folkeskoleområdet, er ikke nødvendigvis en garanti eller et målingsparameter for kvalitet i undervisningen.

Ovenstående figurer skal her tjene til at illustrere flertydigheden som fremkommer i empirien. Der er ikke den samme lidt slaviske opdeling mellem figurerne i empirien, hvor den ene tales færdig og en anden først herefter træder frem. De væver sig mellem hinanden, nogle gange skubber de sig nærmest frem: Når én figur har fået for meget opmærksomhed for en stund, trænger en anden sig på, næsten som for at påpege, at den altså også er vigtig. Som børn der gør opmærksomme på sig selv i fællesskabet, nøkker figurerne sig hele tiden frem foran hinanden, og kræver sig sin opmærksomhed. Alle mødes de af respondenterne i deres vigtighed, og der synes at være en forståelse af, at kvalitet i en undervisningskontekst ikke kan reduceres til enkelte figurer, men skal ses som et sammensurium af de flere.

Hvordan man kan lykkedes med at opnå kvalitet i mødet med eleverne eller i den faglige undervisning, eller om man træffer det rette valg når man vælger at gå med det opståede i situationen, kan ikke vides på forhånd. Det kan ikke sættes på formel. Det 'kommer altid an på', og det samme valg i forskellige situationer kan få meget forskellige udfald. I empirien udtaler en respondent på et tidspunkt, at man gennem erfaringen bliver "lærer pr. intuition" (Bilag 1, s. 17), og hvordan de valg man træffer, den vej man vælger at gå, handler om, at man "har en tro på" at det kan lykkedes (Bilag 1, s. 8). Hun siger sågar at hun kan forvente i lang tid, at noget *ikke* lykkedes, men at hun alligevel kan have en tro på, at det *vil* lykkedes på et tidspunkt (Bilag 1, s. 8). Man ved aldrig hvornår, men så længe man har en tro på at det vil lykkedes, fortsætter man ufortrødent ned ad vejen, med små-justeringer og tilpasninger undervejs, og med sin tro som loyal følgesvend.

I tråd hermed træder noget andet væsentligt i gennemlytningen frem: Det lader til at der kan opstå kvalitet ved et tilfælde. Det er en spændende tanke. "Kvalitet er når jeg bliver overrasket" (Bilag 1, s. 13), siger én respondent. En anden fortæller en anekdote om en non-verbal elev, som gennem et litteraturprojekt får fortalt, at han har det rigtig svært med at være startet i aflastning¹. Noget som ingen havde set, og som helt tilfældigt kommer ud gennem læsning af en bog med nogle konkrete², og som har betydet at man har kunnet tage hånd om denne elevs trivsel (Bilag 1, s. 6). Udfaldet af læringssituationen var et helt andet end det tiltænkte, men dog meget vigtig, og der er tydelig enighed om, at det var undervisning med kvalitet i (Bilag 1, s. 6). Det spændende ved denne tilfældigheds-figur er, at den understreger kvalitetens bevægelighed og uforudsigelighed, og heri ligger måske kimen til at forstå hvorfor kvalitetsfigurerne i empirien er præget af denne selvmodsigende og nærmest flygtige natur. Vi kan ikke nødvendigvis planlægge os til kvalitet i undervisningen. Uanset hvor dygtig man er, uanset hvor velforberedt

¹ Aflastning dækker over det forhold når børn i korte eller længere perioder bor på bosteder for børn og unge frem for hjemme. Man kan være i aflastning i få døgn, eller anbragt der fuld tid, alt efter familiens og barnets behov.

² Konkreter dækker her over artefakter som understøttede fortællingen af den læste litteratur.

man er, så er det ikke sikkert, at kvalitet opstår. Uanset hvor gode erfaringer man har med én tilgang, så er det ikke sikkert, at den samme tilgang lykkedes næste gang. Som Fenstermacher og Richardson peger på, så afhænger elevers læring af mange faktorer, som ligger uden for den fagprofessionelles domæne (Fenstermacher & Richardson, 2005). På samme måde ligger det måske uden for den fagprofessionelles kontrol at kunne *sikre* kvalitet. Man kan forsøge, gøre sit bedste, trække på erfaringer, men kvaliteten udebliver måske alligevel – omvendt kan kvaliteten opstå ved rene tilfælde, i situationer og sammenhænge vi slet ikke så komme, og det kan være kvalitet i noget helt andet, end det vi måske synes eller troede, at situationen handlede om. Kvaliteten lader sig ikke tæmme og bestemme; den opstår nogle gange som frugten af godt og velforberedt arbejde, andre gange som en tilfældighed vi ikke havde en chance for at forudsige.

Kvalitetens æstetiske karakter og ubestemmelige væsen

Kvalitetsfigurer opstår altså flere gange i de to workshops, og svæver frem mellem hinanden. Først synes de at erstatte hinanden, men i virkeligheden er der snarere tale om, at som figurerne træder frem på de samme men alligevel lidt nye måder, nuanceres de forståelser, vi hele tiden synes at være på kanten af, med et "på den anden side", eller en "det kommer an på konteksten"-reference. Vi drøfter os ikke frem til, at det ene er bedre end det andet. Det tætteste vi kommer er, at kvaliteten af og til kan diskuteres (Bilag 2, s. 38), og at den er kontekstafhængig og situationsbundet (f.eks. Bilag 1, s. 32-33). Den kan sågar være en tilfældighed (f.eks. Bilag 1, s. 13). Den kommer frem som figurer af noget, vi næsten får greb om. Men hver gang vi næsten har det, unddrager det sig med et "Det tror jeg ikke man kan sige at "man" gør" (f.eks. Bilag 1, s. 15), eller et "Jeg tror andre ville sige noget helt andet" (f.eks. Bilag 2, s. 47). Vi nærmer os hele tiden forståelser, som brydes af en anden fortælling, og som peger os i retningen af en lidt anden forståelse.

Igen kommer følelsen af, at jeg ikke blev meget klogere på, hvordan vi kan forstå kvalitet meningsfuldt i den konkrete kontekst, jeg her har undersøgt, og som ellers er målet for denne opgave. Jeg kan skele til min empiri og finde fine konkrete forslag til *hvor* vi kan måle det, eller rettere vurdere det, altså rent processuelt gribe det an. Men hvad er det for et "det" vi skal vurdere? Det er noget med mødet med eleverne. Den vigtige relation. Men det er meget forskelligt hvordan det skal gribes an, alt efter eleven og konteksten og den fagprofessionelle. Det er også noget med nogle gange at gå med det der opstår hos eleverne - og nogle gange at stå fast. Det er noget med at være en dygtig faglærer. Men man kan også nogle gange være rigtig dygtig til at undervise i matematik, selvom man ikke er matematiklærer. Det er noget med en tro på det man gør, og at være lærer pr. intuition. Men nogle gange skal man holde fast i det samme igen og igen, andre gange prøve forskelligt af. Kvalitet synes at være mange ting. Men det er ikke alting. Det er derude. Det er næsten som om, at vi kan mærke det, når vi kommer på sporet af det.

En respondent peger på et tidspunkt på, at hvis hun skal skære ind til benet, så har hun oplevet kvalitet når det har været sjovt (Bilag 1, s. 29). En anden snak kommer frem om, hvordan elevers mestring af noget giver de fagprofessionelle en følelse af glæde (Bilag 1, s. 35). Og afslutningsvis beskrives kvalitet af en respondent som noget der sanses og føles, mere end måles – en forståelse som hendes kolleger istemmer (Bilag 2, s. 43-44). En sådan følelsesmæssig og sanselig forståelse af kvalitet, som en særlig type mærkbar oplevelse, bringer tankerne henimod en forståelse af kvalitet som en æstetisk oplevelse, i tråd med John Deweys forståelse af kvalitet som æstetik. Der opstår ud fra denne forståelse en særlig æstetisk kvalitet, når vi er engagerede i en oplevelse som giver os en følelse af fuldendelse og harmoni (Dewey, 1958), og dermed bliver situationens påvirkning af os, væsentlig i vurderingen af kvaliteten, i lige så høj grad som de formelle, målbare egenskaber, som situationen består af. De beretninger om kvalitet, som respondenterne har med, de anekdoter fra deres erfaringsdatabase der kommer frem gennem de to workshops, er alle eksempler på situationer, som respondenterne blev påvirkede af, som gjorde indtryk på dem, og som satte sig som æstetiske oplevelser af kvalitet i praksis hos dem. Og det er også oftest situationer, som har sat sig i os, har mærket os på en måde, som vi næsten ikke kan forklare, som vi genkalder os og kan huske. Kvalitet bliver dermed ikke noget der kan afgrænses og defineres, men noget der opleves og mærkes. Dette kommer også til udtryk gennem den energi respondenterne oplever at få, bare ved at have disse drøftelser omkring hvad kvalitet er. De beskriver det som en følelse af at være helt høje bagefter, og nævner hvor fedt det er at få lov til at have drøftelserne (Bilag 2, s. 42). At kvalitet i højere grad kan sanses end måles kan måske forklare, hvorfor kvalitetsfigurerne i empirien ikke peger på noget entydigt, men på undtagelser og dobbeltheder. Der er ikke en opskrift på kvaliteten, men vi kan mærke når vi er på sporet af den. Den energi vi mærker, den følelse af forbundethed i situationen som Deweys æstetik-begreb peger på, drager os måske videre ned ad vejen, på jagt efter kvalitetsoplevelsen. Vi kan ikke fremkalde kvaliteten på kommando, for vi kan ikke bestemme og definere hvad det er på forhånd. Det gør kvaliteten flygtig og svær at få greb om – hvad er det for noget, det der kvalitet? Under den første workshop rammes en respondent af netop den følelse, en følelse af at vi taler om noget, men vi ved ikke rigtig hvad det er; hvad kigger vi på, hvad måler vi på (Bilag 1, s. 10)? Der fremkommer flere nedslag i kvalitet, der kommer flere eksempler på hvad det er, men alt afhænger af konteksten, intet kan man sige "man" om, og alting er altid aldrig helt det samme – men vi forstår kvaliteten i den kontekst vi er i. Respondenterne har kunnet identificere mange eksempler med kvalitet. De ved hvad det er, når de mærker det i situationen, men har svært ved at beskrive eller definere det afgrænset og generelt.

I Ziethen og Paulsen peger de netop på kontekstens betydning for vores evne til at forstå, når de siger, at "intet er forståeligt i sig selv, men kun i dets domæne" (Ziethen & Paulsen, Under udgivelse, s. 10). Det er svært reelt at forstå noget, hvis ikke vi kan sætte det ind i en kontekst; er skamlen altid en skammel, eller er

den nogle gange noget andet? Er "julen" det samme for alle, eller er den noget forskelligt, alt efter om det er en dansk eller en amerikansk kontekst vi forstår den ind i? Hvad er julen i sig selv, uden for kontekst? Hvad er kvalitet i sig selv? Udenfor konteksten af en folkeskole og undervisningssituation, udenfor enhver situation; hvad er kvalitet så i sig selv? Min påstand er her, ud fra Ziethen og Paulsen tankegang, at det er vi ikke i stand til at forstå. Det er udenfor vores erfaringsevne at begribe kvalitet løsrevet fra enhver kontekst.

Men kan vi begribe kvalitet i den kontekst der hedder "folkeskolen"? Ud fra min empiri tegner der sig figurer af kvalitet gennem de beretninger respondenterne kommer med, men der kommer ikke entydige svar på, hvad kvalitet er, eller hvordan den ser ud. Hver figur er sin egen, hver oplevelse unik, men hver gang de præsenteres i plenum, er der enighed om, at dér var der kvalitet – og enighed om, at dét at gøre præcis det samme næste gang, ikke nødvendigvis vil give samme kvalitetsresultat. Rosa peger på, at man ikke kan sige om noget, at det eksisterer, blot at "*... de[t] har en tendens til at eksistere*" (Rosa, 2020, s. 85). Måske eksisterer kvalitet ikke som sådan, det har blot *tendens* til at eksistere, og kommer til os i afgrænsede situationer af kvalitetsøjeblikke, som mærkes gennem den æstetiske oplevelse i situationen (jf. Dewey). I Rosas tanker ligger der en opfordring til at lade verden beholde sin ukontrollerbarhed, lade noget være ubegribeligt, og blot forsøge at komme i kontakt med det, uden at ville beherske det; kun sådan kan vi begribe ting i deres mangfoldighed (Rosa, 2020). Hvis vi tør lade kvalitet være ubestemmeligt, hviler i ikke at kunne beherske den eller tvinge den, men blot lader dens tilstedeværelse mærkes i situationer, kommer vi måske i højere grad i kontakt med kvalitetens væsen, end når vi forsøger at tæmme det og begrænse den til at være det, vi kan måle og veje.

En sådan forståelse og tilgang til kvalitet kan synes at åbne for enorm kompleksitet; for hvordan skal vi så afgøre, om noget er kvalitet? Hvordan skal vi beskæftige os med noget, vi ikke kan definere entydigt? For slet ikke at tale om, hvordan vi så skal sammenligne på tværs af folkeskoler i landet? Den frustration er forståelig. Men hvis vi forsøger at opløse kompleksiteten til fordel for simplificeringen "*... vil vi stå tilbage med nogle enstrengede optegnelser, der ikke ville give nogen mening, da strengene udelukkende kan forstås i deres kontekst*" (Solsø & Thorup, Ledelse i kompleksitet, 2017, s. 37). At kollapse kvaliteten til enkeltstående figurer, uden blik for deres flygtighed, gensidighed og dynamiske natur, vil være at miste blikket for kvalitetens hele. Kvaliteten bliver stum, og vi mister følelsen af være i kontakt med den – præcis som vi har oplevet det i vores eget arbejde med kvalitet og kvalitetsprocedurer prædefineret og beskrevet af andre. At omfavne kompleksiteten er ikke det samme som at give afkald på, at der er et "noget" vi skal mødes om i vores drøftelser. Men det er en erkendelse af, at dette "noget" ikke er endeligt og statisk. Det vil ikke altid være det samme, det vil altid være på vej, og vil kunne forstås på altid lidt nye måder, som vi kan mødes om.

Det kalder på en anden måde at tilgå arbejdet med kvalitet og kvalitetsvurdering. I stedet for prædefinerede forståelser og kvantitative målinger, kalder det på en nysgerrig og undersøgende tilgang til kvalitetsarbejdet og -vurderingen, hvor der åbnes for, at kvaliteten kan opdages på nye måder. Selvom det kan virke meget abstrakt og fjernt fra den nutidige gængse opfattelse af, hvordan vi kan vide og vurdere noget, så taler det måske alligevel ind i vores alles levede erfaringer. Jeg vover den påstand, at de fleste mennesker har været i situationer, hvor de gjorde noget andet, end det proceduren eller praksis for noget foreskrev, var det korrekte at gøre, fordi noget andet føltes mere rigtigt – og ofte vil man opleve, at man, i hvert fald i nogle forståelser af situationen, havde ret. Den faglige praksis møder hver dag en kompleks virkelighed, hvor den enkelte fagprofessionelle hele tiden skal træffe valg. Når man ser på det udefra kan praksis, som Schön så malerigt udtrykker det, "... tage sig ud som noget løjerligt uregelmæssigt" (Schön, 2001, s. 39), men de fagprofessionelle tager deres valg på et solidt fagligt grundlag, og de ved godt, hvornår de lykkedes med at levere kvalitet i deres arbejde, og hvornår de ikke gjorde. Det er ikke noget man bare kan komme udefra og måle sig til – det er noget der mærkes indefra. Med en erkendelse af at kvalitet er ubestemmeligt i sit væsen følger det, at vi skal give afkald på at *vide* og beherske, og i stedet hvile i, at erkendelsen af kvalitetens ubestemmelighed åbner nye måder og muligheder for, hvordan vi kan opdage, arbejde med og forholde os i vores kvalitetsarbejde på altid lidt nye måder.

Opsummering

Analysen af min empiri har været en af de sværere rejser, jeg har været på. Det har været en frustrerende, men også enormt indsigtsgivende rejse, hvor jeg har måttet sande, at mit mål om at bestemme kvalitet til noget konkret i en særlig kontekst, må opgives. Analysen har vist, at kvalitet ikke lader sig bestemme. Det nærmeste vi kan komme, er en *forståelse* af kvalitet som noget ubestemmeligt. Kvalitetens ubestemmelighed kan virke som en overvældende indsigt og erkendelse at skulle tage til sig, og efterlader måske en følelse af "hvad så nu?" hos mange. Men ved at erkende, at kvalitet skal forstås som noget ubestemmeligt, kan vi flytte os fra en mission om at bestemme og definere kvalitet i en kontekst, til i stedet at ville *opdage* kvalitet i kontekster. Kvalitetens ubestemmelighed giver mulighed for, at vi hele tiden kan opdage kvalitet på lidt nye måder, og åbner for at arbejde med kvalitet med udgangspunkt i de kvalitetsfigurer, som fremspringer af praksis som vigtige i deres brydning med en forforståelse, eller overrasker med sin blotte tilstedeværelse. Ubestemmelighed gør ikke kvalitet umuligt at arbejde med; tværtimod. Ubestemmeligheden åbner for at vi kan arbejde med kvalitet ud fra det der opdages i den konkrete praksis. Det kræver ikke at vi kan lave benchmarks for kvantitative mål, men derimod at vi kan udvikle en udforskende tilgang til kvalitet i egen praksis, og forholdemåder til de opdagelser, vi gør os. Det skal vi lidt nærmere ind på i det kommende afsnit.

Kvalitetens ubestemmelighed som indsigt i mødet med hverdagens kategoriseringer og kvalitetskollapser

I empirien er der en dikotomi som springer frem; en skelnen mellem fagdidaktisk og relationel kvalitet (Bilag 2, s. 5). Jeg blev selv fanget i denne dikotomi, og var låst i den længe. Accepterede den som en sandhed, og det kom til at styre og forme min tænkning. Men da jeg, med inspiration fra St. Pierres tænkning indså, at dikotomien fastlåste mig, kunne jeg bevæge mig videre i min analyse. Det interessante er ikke at dikotomien opstod; en sondring mellem fagdidaktisk og relationel kvalitet i en uddannelseskontekst er vel egentlig rimelig trivial, og ikke specielt forventningsbrydende. Men i lyset af de mange modsatrettede figurer af kvalitet, de mange kontekst-forbehold og modsigende historier som alle er kvalitet, fik jeg den tanke, at dikotomien burde virke kantet, begrænsende og forsimpelende. Men nærmest som en automatik kom den ind. Uudtalt fremkom den som en naturlighed blandt respondenterne og deres ellers mangeartede kvalitetsfigurer. Som en usagt men gensidig forståelse accepteredes dikotomien som en selvfølgelighed, som vi, også jeg, før jeg formåede virkelig at lytte, komfortabelt forstod alle figurerne i forhold til. Alle vores figurer kan bekvemt og ordentligt puttes i enten den ene eller den anden kategori, og således får vi styr på kompleksiteten i kvaliteten. Vi får orden i vores eget kaos. Vi kan hænge vores figurer op på noget, som vi stiltiende bliver enige om som en virkelighed. Og netop dét er det interessante. Netop deri ligger bruddet. Ikke med den forforståelse jeg gik ind til undersøgelsen med; jeg gik ind i opgaven med en forventning om at finde en måde at forstå og arbejde med kvalitet på, som passer bedre og mere meningsfuldt ind i vores kontekst. Til det er dikotomien ikke specielt forventningsbrydende, men snarere en komfortabel sondring man kan læne sig tilbage i. Men i forhold til empiriens mange figurer, er dikotomien, eller måske rettere naturligheden i at ty til og acceptere dikotomien, forunderlig. Vi er enige om at forsimplinger provokerer (Bilag 2, s. 33-34), at tests slet ikke fyldestgørende siger noget om kvaliteten på en folkeskole (Bilag 2, s. 2), og dermed at kvalitet i undervisningen er en meget mere kompleks og mangfoldig størrelse – men samtidig glider vi uforbeholdent ind i vores egen forsimpeling: Relationel og fagdidaktisk kvalitet. En dikotomi som, jf. St. Pierre, kan forstås som mindst lige så begrænsende og forsimpelende som karakterer og tests. Hvorfor skulle der lige være to typer kvalitet? Hvorfor ikke tre? Otte? Hundrede? Hvis kvalitet er mange ting (omend ikke alting), hvorfor skulle det så være mere retvisende at afgrænse den til at kunne indpasses i to kategorier? Det peger ovenstående analyse og erkendelsen af kvalitetens ubestemmelighed netop på, at det ikke er. Så hvorfor accepterer vi det blindt i vores workshops, hvor vi ellers er på opdagelse efter kvalitetsberetninger, som mangler anerkendelse, og argumenterer imod forsimplinger af forståelsen af kvalitet?

Måske årsagen til accepten også findes i analogien til hunden fra Ziethen og Paulsen. Måske er det fordi vi har brug for at begribe. Vi har brug for at kategorisere og forsimple, for at vi kan rumme kompleksiteten. Måske har vi brug for at kategorisere for at få en *oplevelse* af, at vi forstår. Men er det reelt at forstå? Hvis vi tager ubestemmeligheden til os, accepterer kvalitetsens væsen som grundlæggende ubestemmelig, er dikotomier ikke at *forstå*. Så er de snarere til for at *bestemme*. Vi *bestemmer* at kvalitet kan kollapses til de to kategorier, fordi det *gør* det nemmere for os at begribe og arbejde med, og giver os måske en *oplevelse* af at forstå og beherske. På den måde kan dikotomier (og andre kategoriseringer) måske virke støttede når man skal navigere i kompleksiteten, men, som nævnt ovenfor, kan det også blive en måde vi møder verden på, *som om* vi begriber den (Ziethen & Paulsen, Under udgivelse). Og bliver det det, bliver dikotomier nøjagtigt så simplificerende og begrænsende som der i empirien argumenteres for, at karakterer og testresultater er (Bilag 2, s. 20). Det hæmmer vores udsyn og vores nysgerrighed. Kvalitetens ubestemmelighed inviterer netop til en udforskende attitude i forhold til kvalitet. Til ikke at bestemme og afgrænse den, men til at opdage den. Hvis man accepterer kvalitet som noget ubestemmeligt, fordrer det at vi møder verden med en bevidsthed om, at vi *ikke* helt forstår og begriber den. Vi har ikke helt hånd om det, og vi får det ikke. Vi kan få hvad Lüscher henviser til som *godt-nok-handlegrundlag* (Lüscher, 2018), eller god nok her-og-nu indsigt i de kvalitetsfigurer der opstår hos os, til at vi kan arbejde med dem. Men vi skal have en opmærksomhed på, at det er de kvalitetsfigurer der *lige nu* træder frem for os som væsentlige at kigge på, og at de ikke repræsenterer et fuldstændigt billede af kvalitet. For vi begriber ikke kvalitetsens helhed, og det skal vi huske. Dikotomier og andre kategoriseringer må ikke lade os forføre til at tro, at vi med dem begriber og forstår kvaliteten i sit hele, for de repræsenterer blot kollapse af kvalitet. Det er netop uden for det vi begriber og forstår, når vi formår at dekonstruere dikotomier og kategoriseringer, at kilden til fornyet indsigt og forståelse ligger. Vi opdager sværere kvaliteten på nye måder, hvis vi kun kigger efter den på en måde, hvor den passer ned i præ-konstruerede kategorier såsom fagdidaktisk og relationel kvalitet. Vi opdager den på nye måder uden for vores kategorier, uden for vores nuværende erkendelser og indsigter. Kun der, hvor vi ikke ved og forstår, vil verden os noget mere (Rosa, 2020), og det er der, hvor vi ikke behersker og kontrollerer, uden for vores dikotomier og konceptualiseringer, at det endnu uopdagede kan opdages.

Kvalitetstilsynet af folkeskolen tager i høj grad afsæt i kvantitative målinger, som, præcis som den dikotomi jeg i min empiri mødte, kan være begrænsende og lukke ned for opdagelsen af det endnu ikke erkendte gennem deres afgrænsende og definerende natur. Men hverken dikotomier eller kvantitative data, såsom afgangskarakterer, skal ses som forkerte. De er ikke i sig selv forkerte; det handler om hvordan vi møder dem. Vi kan lade kategoriseringer og tal-data begrænse vores udsyn, og fastlåse vores blik på det forsimplede, og kun kigge på det, som kategoriseringerne viser os. Eller vi kan møde det med en mere

dekonstruerende nysgerrighed, undren og spørgsmål, og gå på opdagelse efter alt det vi *ikke* ser, i det der er foran os. Ikke at vi skal møde dikotomier og kvantitative data med an forhammer og slå dem itu, men vi skal pille dem lidt fra hinanden, se på det der er imellem, under og ved siden af dem, gå på opdagelse efter det, som de ikke viser os, og ikke glemme at kigge efter det, som ligger uden for kategorierne og tallene. Vi skal huske at målinger som karakterer og trivselsmålinger er konstruktioner vi har lavet, fuldstændig som konstruktionen af dikotomien med fagdidaktisk og relationel kvalitet er det. De er, for at bruge St. Pierres udtryk, *noget vi har fundet på* (St. Pierre, 2011), og har bestemt, kan ses som mål for kvalitet. Vi *ved* ikke med sikkerhed, at de tests vi udfører, måler det, vi mener de skal, eller om vi i morgen mener, at de faktisk burde måle noget andet på en anden måde. Det er en konstruktion vi som samfund har lavet, og som vi indtil videre er enige om, er den mest meningsfulde konstruktion. Og det er ikke nødvendigvis forkert. Men hvis glemmer at spørge os selv, om det måske var mere meningsfuldt at finde på noget andet, hvis vi glemmer at gå på opdagelse i alt det omkring og under vores egen konstruktion, bliver vi trælbundne af vores egen opfindelse, kommer til at møde verden *som om* vi begriber den, og bliver blinde for alt det endnu uopdagede, alt det vi endnu ikke ved. Vi kan komme til at stå stille i vores forståelse og erkendelse af verden, men verden står ikke stille. Verden, institutioner, enkelte situationer står aldrig stille. Situationer er aldrig stationære, men er altid på vej, formet af gensidig påvirkning mellem alle der tager del i situationen (Revsbæk, Ledelsespraksis med inspiration fra pragmatismen, 2021); det være sig medarbejdere, elever, politikere og embedsmænd. De enkeltes responser ind i situationen former og viderebringer situationen, og sikrer, at den aldrig står stille (Revsbæk, Ledelsespraksis med inspiration fra pragmatismen, 2021). Derfor kan vores forståelse og opdagelse af kvalitet heller ikke stå stille. Den kan ikke bestemmes til sammenligning af karakterer, eller til fastlåste parametre for at måle fagdidaktisk og relationel kvalitet. Den må hele tiden være på vej, hele tiden opdages på ny, som den påvirkes af vores alles responser ind i situationen.

Opsummering

Jakob Nørlem opsummerer meget rammende konklusionen på dette afsnit med følgende citat: "Det kræver en leder, der tør tro på, at verden ikke er færdigudforsket og sat på formel. At det, vi har opdaget via videnskaben, kun er sandt, indtil vi er blevet klogere og kan opdage det oprindelige på ny. Det kræver nysgerrighed, undren og en lytten til verden, som mange ledere i dag ikke tillader sig selv – måske af frygt for netop det ukontrollerbare" (Nørlem, 2023, s. 155). Kvalitetens ubestemmelighed gør det ikke forkert at kigge på afgangskarakterer, testresultater eller trivselsmålinger. Den gør det ikke forkert at der opstår dikotomier mellem fagdidaktisk og relationel kvalitet, eller at vi tror på, at grobunden for kvalitet i undervisningen starter i mødet med eleverne. Det kan alt sammen rummes i kvalitetens ubestemmelighed. Men ubestemmeligheden fordrer at vi husker på, at det alt sammen kun er bidder. Små nedslag i kvaliteten,

og kun udtryk for det, vi indtil videre "ved" og har fundet på. Og den kræver at vi er opmærksomme på, hvordan vi forholder os, når vi møder sådanne konstruktioner og nedslag. Med en opmærksomhed på ikke at lade det lukke ned for det endnu ikke opdagede, leder ubestemmeligheden os videre fra de enkelte nedslag, og kalder på en fortsat opdagende og nysgerrig attitude mod det, vi endnu ikke har erkendt. Dikotomier, karakterer, tests og trivselsmålinger er alt sammen noget vi har fundet på, ud fra det vi lige nu accepterer som viden og indsigt. Ubestemmeligheden minder os om, at der er mere derude at opdage, og sammen med indsigterne fra St. Pierre peger det på muligheden for, at vi i morgen kan finde på noget andet, hvis vi har modet til at gå bagom det, vi allerede mener, at vi ved.

Konklusion

Jeg startede denne opgave med at ville undersøge følgende problemstilling:

I denne opgave ønsker jeg at finde frem til en måde at bestemme og vurdere kvalitet på, som dels understøtter et meningsfuldt arbejde med kvaliteten på en specialskole, og som samtidig stadig lever op til de formelle krav om kvalitetskontrol og -tilsyn, som samfundet har til os.

Dette kan man (måske med rette) hævde, at jeg ikke er lykkedes ret godt med. Jeg har ikke fundet en måde at bestemme hvad 'kvalitet' er i den undersøgte kontekst. Jeg har i stedet fundet frem til, at kvalitet ikke kan (og ikke bør) bestemmes. Ubestemmeligheden er nøglen til at begribe vores begrænsede forståelse af kvalitet, og til at indse, at vi aldrig kommer til at erkende kvalitet i sit hele. Hvordan kvalitet kommer til udtryk i givne situationer, vil altid aldrig være helt det samme. Det vil altid være på vej mod nye udtryk, nye kvalitetsfigurer der vil komme frem, fordi situationer (og verden) i sin essens ikke er stationær og statisk. Den er hele tiden på vej, påvirket af alle interessenters responser ind i situationen, og derfor skal vi også altid være på vej til at opdage kvaliteten på endnu lidt nye måder. Dikotomier, karakterer og andre målinger kan være udmærkede redskaber til indsigt og overblik, men de skal mødes med erkendelsen af deres konstruerede og midlertidige væsen. De er ikke svar. De kan ikke forstås på samme måde i dag og i morgen. De kan ikke stå alene, men er en del af verdens gensidige forbundethed, og skal derfor ses og forstås i sammenhæng med andre indsigter – også de endnu ikke erkendte indsigter. Vi skal ikke bare hvile i, men omfavne at vi ikke ved, og tage imod den gave det kan være i stedet at skærpe og dyrke vores evne til at opdage.

Kvaliteten kan ikke endeligt bestemmes. Den måde vi i min kontekst skal arbejde med og vurdere kvaliteten på, skal opdages. Den skal ikke stå stille og ikke følge en fastlåst 'forståelse' af, hvad kvalitet er eller hvordan den ser ud. Kvalitet skal opdages i praksis, med en nysgerrig, undrende og dekonstruerende tilgang til de indsigter vi allerede synes vi har med os, de erfaringer vi trækker på, og alt det, vi lige nu mener at vide, for at vi kan få øje på og møde det endnu ikke opdagede og erkendte. Sådan bliver arbejdet med kvaliteten hos os meningsfuld; ved at tage udgangspunkt i at opdage kvaliteten i praksis, som den springer frem som altid lidt nye kvalitetsfigurer. Den svære opgave kan synes at bestå i at sikre, at den måde at arbejde med kvalitetssikring på, stadig lever op til de formelle krav om kvalitetskontrol og -tilsyn, som samfundet kræver af os. Men jeg tror på, at den bekymring kan blive bragt til skamme, hvis vi husker at holde os for øje, hvad formålet med kvalitetskontrollen og -tilsynet egentlig er: At sikre at vi leverer et undervisningstilbud som understøtter elevernes trivsel og læring (Styrelsen for undervisning og kvalitet). Det er af samme grund, at vi alle møder på arbejde hver dag. Vi er her, fordi vi synes det er vigtigt og meningsfuldt at være med til at give børn og unge mennesker de bedste forudsætninger for deres videre færd ud i verden. Det står ikke i kontrast til formålet med kvalitetskontrollen; de går på nydeligste vis hånd-i-hånd. Når vi går på opdagelse efter kvaliteten på nye måder, gør vi det med blik for at vi netop sikrer børnene de bedste forudsætninger videre i livet, for det er derfor, at vi alle har det arbejde, vi har. Vi er bare ikke fastlåste i hvad det vil sige, hvordan det ser ud, eller hvordan det kan komme til udtryk. Vi vil ikke lede efter de samme benchmarks eller tegn på fremgang år efter år. For vi kan ikke arbejde med elevernes trivsel og læring på samme måde i morgen, som vi gjorde det i dag, for situationen i morgen er en anden. Og netop dén indsigt får vi med os fra erkendelsen af kvalitetsens ubestemmelighed: En erkendelse af, at vi aldrig helt kan vide hvad vi skal lede efter, og dermed en invitation til at opdage vores egen praksis og kvaliteten af denne på altid lidt nye måder. Vi skal ikke udvikle en ny måde at arbejde med kvaliteten af vores undervisningstilbud på, eller nye måder at vurdere kvaliteten på. Vi skal begynde, og herefter fortsætte, med at opdage den.

Efterrefleksion: Tillid til og styrkelse af den fagprofessionelle dømmekraft som en måde at arbejde med respekt for kvalitetsens ubestemmelighed?

I indledningen pegede jeg på, at vi så småt ser tegn på en udvikling mod et nyt styringsparadigme i den offentlige sektor, New Public Governance, hvor tillid og frihed til den enkelte medarbejder i højere grad skulle komme til udtryk. På folkeskoleområdet ser vi det helt konkret som tiltag i den nye reform, hvor der slankes gevaldigt i de på forhånd bestemte mål, og der peges på et servicetjek af kvalitetstilsynet for at gøre dette mindre bureaukratisk. Vi mærker det ikke helt endnu, da reformen endnu ikke er implementeret. De andre tiltag som følger med, såsom flere praktiske fag, muligheden for praktik, flere bøger og færre skærme,

drøftes i skoleledelser, hvor det af og til kan være svært helt at se, at man ikke blot har erstattet noget "bestemmen" med en anden slags "bestemmen". På trods heraf kan man dog ikke bare affeje at der i ordlyden er mange hints imod at mindske kontrol og styring af folkeskolen, og sikre mere frihed til den enkelte fagprofessionelle. Spørgsmålet bliver så hvordan vi forvalter denne frihed? Hvordan sikrer vi at den enkelte fagprofessionelle, som i årevis har været vant til at arbejde efter de over 800 allerede fastlagte mål, ikke bliver handlingslammet i den kompleksitet, som den øgede frihed bringer med sig? Og hvordan bringer vi indsigterne om kvalitetens ubestemmelighed i spil, så vi ikke også erstatter den statslige bestemmen med en lokal bestemmen, men i stedet omfavner opdagelsen af kvalitet, frem for en ny bestemmelse af den?

De spørgsmål er der nok næppe helt entydige svar på, men Karina Solsøs tanker omkring dømmekraft melder sig alligevel hos mig som noget, vi måske kunne begynde tænke mere med. Hos Solsø handler dømmekraft om, hvis man koger det godt ind, at den enkelte fagprofessionelle i de enkelte situationer er i stand til, med blik for flerheden af hensyn og parametre der er på spil i situationen, at handle kløgtigt, selvom det ikke er klart, hvad der er det rigtige at gøre (Solsø, Dømmekraft, 2024). Solsø skelner mellem 4 komponenter i dømmekraften, en slags konceptualisering om man vil, som alle fire på forskellig vis i forskellige situationer, er vigtige for at man kan sige, at dømmekraften i situationen var god eller ej. Opdelingen i 4 komponenter er, for mig at se, en konstruktion som kunne have været anderledes, men den gør, som dikotomier og andre konceptualiseringer, at det bliver nemt at gå til at arbejde med i praksis. Der er et sprog for, hvordan vi kan arbejde med den enkeltes dømmekraft i situationer, hvor vi kan tale om forestillingsevnen, den refleksive meningsskabelse, den kropslige responsivitet og blikket for de moralske dyder (Solsø, Dømmekraft, 2024).

Tankegangen giver mig associationer i retning mod Stacey tanker omkring den refleksive praktiker, som i situationer skal være i stand til at se mere af det der er på spil, og intuitivt fornemme, hvad der er mest vigtigt i situationen (Stacey, 2012), og på Mary Parker Folletts pointer omkring situationens lov, hvor man i situationer skal kunne identificere de mange hensyn i situationen, og lade disse afgøre, hvad situationen kalder på af handling. Fælles for de tre tænkemåder er en opmærksomhed på vigtigheden af den enkeltes situationsfornemmelse, som kan hjælpe til at understøtte at man i situationer er i stand til at agere mest muligt hensigtsmæssigt i kompleksiteten. Solsøs tanker omkring dømmekraft er dog tænkt mere direkte ind i den fagprofessionelles hverdag, mens både Stacey og Follett måske i højere grad tænkte med udgangspunkt i lederens position. Dømmekraft kalder på en refleksivitet i og over praksis (hvilket, når sat op på denne måde, kunne give læser en forståelig association til Schöns refleksion-i-handling og refleksion-over-handling (Schön, 2001)), hvor den enkelte med kolleger inviteres til at reflektere i og over situationer. Hvilke handlemuligheder var der? Hvilken valgte jeg? Hvorfor gjorde jeg det? Flerheden af muligheder i situationer kan måske bane vejen for også at få øje på muligheden for opdagelsen af de flere

kvalitetsfigurer, der kan være på spil, og dermed måske understøtte at arbejde med kvalitet som noget ubestemmeligt, noget vi hele tiden skal opdage i de kvalitetsøjeblikke, vi oplever i praksis, og i de beslutninger vi må tage i nuet. Som respondenterne i empirien i denne opgave pegede på, så er det flerheden i situationen der har betydning for, om kvalitet opstår. Ved at styrke situationsfornemmelsen hos den enkelte praktiker, ved at dyrke refleksiviteten i og omkring situationer, kan vi både styrke den enkeltes dømmekraft i situationen, og måske også den enkeltes blik for at opdage kvalitetsfigurer som de opstår.

Om Solsøs tanker om dømmekraft i det fagprofessionelle arbejde vinder indpas med New Public Governances indtog vil tiden vise, men i min egen praksis ser jeg det i hvert fald som en måde at arbejde med at understøtte den enkelte medarbejders kompetencer og tro på sig selv til at handle i situationer, hvor man ikke *ved*, men må omfavne usikkerheden og alligevel handle ud fra et godt-nok-handlegrundlag og bedste bud i situationen – med blik for, at dømmekraft, ligesom kvalitet, måske er mere nuanceret i praksis, end opdelingen i de 4 komponenter kan komme til at indikere. Så længe man har dette for øje, og ikke lader sit arbejde med dømmekraft begrænse sig til det, som passer korrekt ned i de fire komponenter som de er beskrevet, men tillader sig at være nysgerrig og opdagende i sin tilgang til begrebet, kan konceptualiseringerne være udmærkede steder at starte til at give et godt-nok handlegrundlag som udgangspunkt. Og så kan vi jo altid, hvis vi finder det mere hensigtsmæssigt, finde på noget andet i morgen.

Referencer

- Bentzen, T. Ø. (2020). *Samskabt styring*. Samfundslitteratur.
- Brinkmann, S. (2022). *Tænk - til forsvar for et tankefuldt liv*. København: Gyldendal.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (1958). Having an experience. I J. Dewey, *Art as experience* (s. 35-57). New York: Capricorn Books.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori - Perspektiver på organisationer og samfund*. Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (107(1) 2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, s. 186-213.
- Lüscher, L. (2018). *Lederen mellem tvivl og handlekraft*. Dansk psykologisk forlag.
- Nørlem, J. (2023). Resonant ledelse mellem rationalitet og magi i et accelererende samfund. I L. Hersted, & S. Frimann, *Resonans i organisationer: Ledelse, trivsel og læring* (s. 139-158). Samfundslitteratur.
- Pedersen, O. K. (2011). Den effektive stat. I O. K. Pedersen, *Konkurrencestaten* (s. 205-238). Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O. K. (2011). Skolen og den opportunistiske person. I O. K. Pedersen, *Konkurrencestaten* (s. 169-203). Hans Reitzels Forlag.
- Revsbæk, L. (2021). Ledelsespraksis med inspiration fra pragmatismen. I L. Hersted, *Ledelse af sociale processer : Relationer, resonans og responsivitet* (s. 263-283). Dansk Psykologisk Forlag.
- Revsbæk, L., & Tanggaard, L. (Vol. 21(4) 2015). Analyzing in the Present. *Qualitative Inquiry*, s. 376-387.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Frederiksberg: Eksistensen.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker - hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Solsø, K. (2024). *Dømmekraft*. Samfundslitteratur.
- Solsø, K., & Thorup, P. (2017). *Ledelse i kompleksitet*. Dansk Psykologisk Forlag.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post Qualitative Research - The Critique and the Coming After. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research - 4th edition* (s. 611-625). California: SAGE Publications.
- Stacey, R. (2012). The leadership and management 'techniques' of practical judgement. I R. Stacey, *Tools and Techniques of Leadership and Management - Meeting the challenge of complexity* (s. 107-121). New York: Routledge.
- Styrelsen for undervisning og kvalitet. (u.d.). *Vejledning om skoleudviklingssamtaler*. Børne- og undervisningsministeriet.
- undervisningsministeriet, B. o. (06. 12 2024). *Kvalitetstilsyn*. Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/organisering-og-ledelse/tilsyn/tilsyn-med-faglig-kvalitet>

undervisningsministeriet, B. o. (27. 12 2024). *Ny aftale om folkeskolen*. Hentet fra [www.uvm.dk](https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/mar/240319-ny-aftale-om-folkeskolen):
<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/mar/240319-ny-aftale-om-folkeskolen>

undervisningsministeriet, B. o. (08. 12 2024). *Serviceeftersyn af kvalitetstilsynet*. Hentet fra
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/frisaettelse-af-folkeskolen-og-mere-indflydelse-til-skolebestyrelserne/serviceeftersyn-af-kvalitetstilsynet>

Ziethen, M., & Paulsen, M. (Under udgivelse). Udvalgte kapitler. I M. Ziethen, & M. Paulsen, *Dannelse i det Antropocæne*.