



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Børnehavedelsens brudte broer

Dilemmaer og muligheder i den offentlige styringsdialog fra et anerkendelsesteoretisk standpunkt

Jørgensen, Simon Laumann

Published in:
Sprækker for fornyelse

Publication date:
2014

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Jørgensen, S. L. (2014). Børnehavedelsens brudte broer: Dilemmaer og muligheder i den offentlige styringsdialog fra et anerkendelsesteoretisk standpunkt. I K. Majgaard (red.), *Sprækker for fornyelse: Nye perspektiver på offentlig styring og ledelse* (s. 281-305). Djøf Forlag. <http://www.djoef-forlag.dk/kataloger/2014/katalog2014/files/assets/basic-html/page69.html>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Børnehavededelsens brudte broer: Dilemmaer og muligheder i den offentlige styringsdialog fra et anerkendelsesteoretisk standpunkt

Simon Laumann Jørgensen¹

Udgivet i:

Sprækker for fornyelse: Nye perspektiver på offentlig styring og ledelse. 2014. Majgaard, K. (red.). Djøf Forlag, s. 281-305

Resumé

Hvilken betydning har det, om frontlinjemedarbejderne i en børnehave har forståelse for ledelsens gennemgribende beslutninger? Artiklen forsvarer ved hjælp af anerkendelsesteori, at medarbejdernes oplevelse af mening og anerkendelse ikke bør overses selvom samfundets bredere normer synes at legitimere styringsstrategier, der forsøger springet fra ledelse til implementering uden at gå den møjsommelige vej med kommunikationsmæssig brobygning. Det skyldes både, at frontlinjepersonalet selv er forvaltere af komplekse anerkendelsesrelationer i forhold til børn og forældre, og at pædagogens praksis tager selvstændig form af *kommunikativ handlen* uafhængigt af de mål, forvaltningen måler på.

¹ Tak til Klaus Majgaard og Preben Melander for meget nyttige kommentarer og til Maja Plum for henvisninger.

A. Indledning

I offentlig ledelse træffes der af og til hårde beslutninger, hvis rationale ikke altid giver mening fra top til bund selvom målsætningerne, der sigtes mod, er formuleret på baggrund af fælles nationale udfordringer og almene målsætninger. Med fokus på relationen mellem offentlige ledere og velfærdsstatens yderste led af borgere og frontlinjepersonel inden for børnehavededelse tager artiklen afsæt i en fortælling om den afstand i forståelse sådanne beslutninger kan medføre (B). For at analysere de forståelsesudfordringer, fortællingen illustrerer, introducerer artiklen et anerkendelsesteoretisk perspektiv. Perspektivet er normativt både i sin formulering af offentlige institutioners samfundsmæssige rationaler og i sin beskrivelse af grundlæggende behov for moderne mennesker. Anerkendelseperspektivet formuleres af Axel Honneth ikke primært som en ledelsesteori, men en fortælling om, at samfundets centrale offentlige institutioner bør udtrykke respekt for menneskelig værdighed, fordi dette modsvarer et menneskeligt behov. Det normative perspektiv leder dog i denne sammenhæng til et forsvar for anerkendende faglig ledelse. Ledelsen bør anerkende, at de rammesætter frontlinjepersonalets muligheder for at håndtere det offentlige modsatrettede krav, og at de har et ansvar for at bygge kommunikative broer mellem den politiske ledelse og frontlinjepersonalet (C). I afsnit D konfronteres skeptiske overvejelser om, hvorvidt det anerkendelsesteoretiske perspektiv er foreneligt med nutidens krav til offentlig styring. Konklusionen (E) giver et bud på de centrale afvejninger, offentlige ledere må foretage i forhold til hhv. budgethåndtering og anerkendelse af frontlinjepersonalets autonomi og borgeres værdighed.

B. Brudte kommunikative broer

Afsnittet illustrerer betydningen af kommunikation og farerne ved opfattelse af kommunikation som et hierarkisk envejsforetagende.

1. Meningstabet

[Meningstabet] En områdeleder for børnepasningsområdet træffer efter 11 måneder i jobbet en hård beslutning. Forældrene informeres med en skrivelse i børnenes tøjkasse med to dages varsel om, at fire børnehavepædagoger med lang anciennitet vil blive udskiftet. De tre ligeledes nyansatte område-, og pædagogiske ledere og koordinator bakker op om områdelederen, men lader områdelederen stå for forklaringen af beslutningen. I brevet begrundes beslutningen uden nærmere uddybning med 'hensyn til børnenes trivsel'. Forældrene er forvirrede over dette ord. Børnene trives jo. De fire

pædagoger, der havde været i dagtilbudet imellem 7 og 20 år havde en stor kærlighed til institutionen og børnene, og havde et *kærligt* tag på børnene. Det er jo derfor børnene trives. Men det var ikke blot varme hænder. Børnene evne til at etablere lege med kreativitet og *fantasi* blev ofte fremhævet af pædagogerne, og børnene kom hjem og lugtede af røg og fortalte om brandnælde- og græskarsuppe mv. En naturvejleder fortalte dem om at leve hos samerne, og pædagogerne var optaget af at børnene skulle lære at *respekttere naturen* (indsamle skrald i området; lære at leve med myretuen på legepladsen). Så forældrene kigger spørgende rundt på hinanden. Hvad vil det sige, at vores børn *ikke trives* med disse fire pædagoger? Efter to dage er pædagogerne sendt i vikariater rundt i kommunen. Områdelederen kan kontaktes per telefon, men vil ikke oplyse om bevæggrunden og ønsker ikke et stormøde, da forældrene nok alligevel vil være forvirrede og fortvivlede. Spekulationer trives blandt forældre og kollegaer: Hvilke normer havde de mon forbrudt sig mod? Er der noget man ikke må sige som pædagog, før man risikerer at bliver fjernet (Willig 2009)? Nogen forældre hjælper til at give mening til situationen ved at fortælle om, at de fire pædagoger har skullet overleve konstante udskiftninger på lederniveau over en årrække. Måske de har følt, at de stod alene med at kæmpe for deres institution og børn og derfor har udviklet en kultur, der dernæst blev svær at forandre for en ny koordinator med en kommunal dagsorden, der skulle implementeres?

[Hvad betyder ordene?] Forældrene insisterer på et stormøde, men områdelederen mangler ord. Trivsel har noget at gøre med *pædagogik* og pædagogik har noget at gøre med nogle kommunale *målepunkter* og *middelværdier*. Kan en områdeleder med opsyn over op mod 80 institutioner efter et halvt år virkelig vurdere om en institution ligger under den kommunale middelværdi, tænker forældrene? Dagligdagen går videre. De kommunalt påkrævede og bebudede 'radikale kulturforandringer', som de fire tilsyneladende stod i vejen for, træder langsomt i kraft. Børnene inddeles i mere formålsrationelle kategorier ('skolebørn' og 'ikke skolebørn' der supplerer brugen af kategorierne 'larver' og 'sommerfugle'). Dokumentationen af arbejdet med læreplanerne stiger og skolebørnene lærer at skrive 'Artige Anton' (med A) og at holde rigtigt på en saks. Der forekommer en overgang uro, hvilket periodisk afføder mere disciplinering og skældud, men de kommunale strategier for efterfølgelse af nationale strategier efterfølges jfr. indførslen af pædagogiske læreplaner i 2004, 2007 og skoleforberedelse i 2007 (Andersen, Hjort og Schmidt 2008, 15ff).

2. Kommunikation og kontekst

[Den kommunikative afgrund] Trivsel kan således forstås på to meget forskellige måder alt efter om man kigger fænomenologisk på de eksistentielle møder i de partikulære institutionelle dagligdags praksisser mellem børn og pædagoger eller på områdelederens dokumenterede eller ikke dokumenterede målepunkter. Det centrale i fortællingen er, at det er muligt, at en institution med børn og pædagoger udvikler en særlig måde at være sammen på, som er meningsfuld for børn, pædagoger og forældre i lyset af én forståelse af trivsel, og at denne trivselsforståelse kan stride imod forvaltningens, politikernes og de kommunale lederes opfattelse af, hvad børnetrivsel er, når der ikke er fuld kommunikation om, hvad trivsel *også* er.

Der opstår således en kommunikativ afgrund mellem de to opfattelser af, hvad kernen i institutionens liv er, og i vurderingen af, med hvilken kvalitetsgrad institutionen lever op til dette niveau. Områdelederen kan overfor forældrene ikke uddybe, hvad der menes med trivsel og pædagogik, da den mening disse ord har i det kommunale og politiske kommunikationsrum, hvor konkurrencekraften på fremtidens arbejdsmarked (med det ædle mål at sikre fremtidens velfærd) er i fokus, ikke umiddelbart vil give mening for de forældre, der i situationen frygter for, hvordan deres 3-5-årige børn vil opleve, at de pædagoger, de har knyttet relationer til, forsvinder fra den ene dag til den anden.

Fortællingen synes at illustrere, at det offentlige system kan fremstå som en samling af relativt autonome delsystemer, der mangler et fælles sprog, hvorfor der opstår paradokser i mødet mellem et teknisk-politisk fokus på 'produktivitet, effektivitet, koordinering, legitimitet og kontrol og identiteter, normer og verdensopfattelser', der knytter sig til de 'organiserede netværker af brugere, medarbejdere, professioner, og myndigheder' (Majgaard 2008/9, 272, 269). Kommunikation af en særlig støbning synes nødvendig for at bygge bro mellem disse virkeligheder.

3. Ledelseslegitimitet

[Hvor vigtig er kommunikation?] Historien illustrerer muligheden for brudte kommunikative broer i forbindelse med børnehavededelse, men hvilken betydning har det, at de kommunikative broer er brudte, hvis styringshierarkiet er effektivt, og målsætningerne om at styrke børnehaver som læringsfællesskaber, der bevidst bygger bro til børnenes videre færd i konkurrencestaten har bred opbakning blandt ledere, forældre, pædagoger og den bredere offentlighed, og hvis børnene er i stand til at håndtere store

forandringer og udskiftninger i det pædagogiske personale? Casen illustrerer vel, at forvaltningen med en vis ret kan sige, at der ikke er brug for mere udbyggede kommunikative broer i en sådan situation. Det bygger de på en korrekt tro på, at velfærdsstatens frontlinjemedarbejdere har generiske kompetencer, og at personalet kan udskiftes fra dag til dag. Når roen sænker sig, bliver der mindre uro og brug for skældud.

NPM reformer har i et historisk perspektiv styrket troen på frontlinjemedarbejderens generiske kompetencer og udskiftelighed (Majgaard 2007/8, 488). Områdelederen i den ovennævnte case refererer da også til at en beslutning, som den hun har taget, ikke ville vække forundring hos Mærsk, hvor man også har et stærkt styringshierarki. Hvis blot medarbejderne er omstillingsparate kan institutionserfaringer og oparbejdet viden om de konkrete børn, deres situation og udfordringer jo fastholdes mens demokratisk vedtagne beslutninger kan operationaliseres og implementeres. Denne tro har udbredt opbakning.

Samtidig har fokus på læring, skoleparathed og konkurrenceevne bred offentlig bevågenhed og opbakning blandt brede forældregrupper. Også denne diskurs har relativ hegemoni i offentligheden (Torfing 2004). Forvaltningen kan således forvente, at forældrene hurtigt falder ned igen; ikke mindst når børnene vender sig til en ny hverdag. Håbet synes realistisk, at når processen er overstået, ligger institutionen på niveau på trivsel og pædagogik (i lyset af dokumenterede standardiserede effektmål), og styringshierarkiet fra forvaltning til implementering er genoprettet efter en periode, hvor tingene fik lov at sejle ('hvad lavede de derude i skoven?') og hvor en gruppe pædagoger oprettede deres egen autonome enhed, der ville modsætte sig forvaltningens krav. Over tid vil den nye områdeleder sikkert også lære at kommunikere som brobygger mellem de forskellige led. Alt sammen i led med at forvaltning og lokale ledere og pædagoger på sigt vænner sig til og forfiner dokumentationsformer, der giver mening for alle parter (Andersen, Hjort, Schmidt, 3. del; Hviid & Plotnikof 2012; Majgaard 2007/8, 481f). Tilbage står en minoritet af humanistiske akademikere, der jo med Bertel Haarders ord ved, at deres børn nok skal klare sig i konkurrencen og på den frie legs præmisser.

Hvor vigtigt er det for ledelseslegitimiteten, at de forhåndenværende medarbejdere kan finde mening i ledelsesbeslutninger? Hvor vigtigt er det at anerkende medarbejderne frirum til udvikling af praksisser for mødet med borgerne, der er meningsfulde for frontlinjemedarbejderen? Den offentlige sektor er der vel ikke for frontlinjemedarbejdernes skyld, og det *væsentligste* er vel ikke om de oplever fuld

arbejdsglæde i forbindelse med en nødvendig forandringsproces? Viser casen ikke blot, at der kan være plads til forbedringer i forhold til ledelsens evne til at kommunikere beslutninger og håndtere pres fra forvirrede forældre?

4. Den teknokratiske forandringsfælde

[Den teknokratiske forandringsfælde] Den ovennævnte historie fortæller noget alment om udfordringerne i offentlig ledelse. Ledelsen står med en stor udfordring, når frontlinjemedarbejderne synes at løbe med dagsordenen, så det politiske og forvaltningsmæssige arbejde gøres til skamme. Da vi ikke kommer uden om at tage hensyn i retning af budgetstyring, ønsket om målbare resultater såvel som sikring af sammenhæng mellem demokratiske beslutninger og den konkrete implementering, har man udviklet en model for forandringsprocesser i det offentlige, som Klaus Majgaard har navngivet den ”teknokratiske forandringsfælde” (Majgaard 2008, 129).

På det pædagogiske område går man i fælden, når man, ud fra hensigter om at sikre ovennævnte almene hensyn og samtidig sikre at implementering rent faktisk finder sted, leder på baggrund af fire ”teknokratiske grundantagelser” (Majgaard 2008, 130):

For det første antager man, at pædagogiske tilbud i det offentlige er servicetilbud snarere end former for eksistentielt samarbejde (Majgaard 2008, 131; sml Majgaard 2007/08, 487). For det andet antages, at det primært er lederne, der skal analysere og designe organiseringen af det pædagogiske arbejde hvorefter frontlinjepersonalet skal implementere modellen og hensigterne (Majgaard 2008, 131). For det tredje antages, at det er tilstrækkeligt at motivere pædagogerne til forandring ved at lytte til deres kommentarer til de forestående forandringer. For det fjerde antages, at (børnehave)ledelse bedst institutionaliseres som et hierarkisk styringssystem, hvor overordnede politiske mål led for led operationaliseres til de udførende enheder, og forstås som rationelt idet de øvre led antages at kunne analysere for de nedre led, og justere på baggrund af feedback fra de nedre led.

[Offentlig service?] Hvorfor er der tale om en *fælde*? I forhold til den første antagelse, så er det besnærende men farligt at forstå pædagogisk arbejde som en serviceydelse. Serviceydelser kan standardiseres og forestiller man sig at pædagogiske institutioner leverer en standardiseret service, så bliver det besnærende at tro at institutionernes ”processer kan styres gennem mål og målinger” (Majgaard 2008, 131). Herved overser man, at det eksistentielle forhold mellem ”pædagoger, børn og forældre” ikke kan

standardiseres (Majgaard 2008, 132). Forældrene overlader børnene til pædagogerne i tillid til, at de også vil engagere sig i barnet i sin helhed. Læring og organiseret leg er her en side af forholdet, men omsorg og rollen som den, der skal hjælpe med at sætte ord på barnets følelser, og som hjælperen, der formår at skabe mening i det barnet oplever, som forvirrende, er mindst lige så vigtige. Måden dette gøres på, skal styrkes af den pædagogiske faglighed, men denne relationsfaglighed er kun standardiseret på et overordnet plan. Det er den enkelte pædagog, der i udfyldningen af sin rolle finder sin måde at være sammen med børnene på. Forældrene forventer således ikke en standardiseret service. De kan være trygge ved, at der er forskellige typer af pædagoger, når blot der bliver samarbejdet om, at ingen børn bliver overset blot fordi pædagogerne er optaget af den 'gode kemi', de relativt let får etableret til andre børn. Pædagogerne skal således konstant praktisere deres dømmekraft i forhold til de børn, de er konkret engageret i, og skal have bevidsthed om, at de børn, der gemmer sig i krogene, kunne have brug for en snak og lidt omsorg (Plum 2012, 501). Denne dømmekraft kan ikke overleveres som en manual, men kræver at nyansatte får mulighed for at lære af mere erfarne pædagoger i et komplekst læringsfællesskab. Indsigter og erfaringer kan nok videregives som tommelfingerregler og ved hjælp af almene begreber, men omsætningen af dem kan ikke standardiseres, for her kræves udvikling af en fintfølelse til at vide, hvornår man skal afvige fra tommelfingerreglerne, og hvordan de almene begreber skal omsættes i de konkrete situationer.

[Design på afstand?] Problemet med den anden antagelse er, at jo længere man kommer fra den pædagogiske dagligdag, jo fjernere bliver man fra de komplekse udfordringer, som den daglige udøvelse af dømmekraft blandt pædagogerne styrker deres bevidsthed om. Hvis vi i lyset af ovennævnte beskriver det pædagogiske arbejde som et institutionaliseret fællesskab, der sikrer at eksistentielle praksisser vedligeholdes gennem fælles sparring og samtale, så er lederens primære opgave at sikre betingelserne for de samtaler (Majgaard 2008, 132). Lederens analyser og forsøg på at tematisere bestemte faglige samtaler, skal knytte an til frontlinjemedarbejderens opfattelse af, hvad der udgør den pædagogiske praksis.

[Motivering gennem høringer] Den tredje antagelse var, at pædagoger kan motiveres til at følge ledelsens anvisninger på stormøder, hvor deres kommentarer noteres. Sådanne møder kan let opleves som manipulerende, og faggruppen kan føle sig usikre på, hvordan de skal forklare, hvad det er for eksistentielle praksisser, de oppebærer. De kan let blive i

tvivl om deres vigtighed i lyset af ledelsens forsvar for de målbare resultater, som tilsyneladende efterspørges af den bredere befolkning og de demokratisk valgte politikere. Pædagogerne kan da have svært ved at formulere en alternativ dagsorden, der ikke fremstår som bagstræberisk og udemokratisk. I den offentlige debat sættes der trumf på, når den udokumenterede pædagogik kaldes usolidarisk, da den ikke gennem kvantificering, standardisering og tests sikrer opløsningen af 'gruppen af funktionelle analfabeter'. En tilsyneladende enighed i høringer af medarbejderne kan sløre, at forandringerne berører medarbejdernes pædagogfaglige selvforståelse. De medarbejdere der dagligt har børnenes skæbne i sine hænder, har ofte over tid fundet måder at håndtere deres opgave på og udfylde deres rolle på, som de har fundet anerkendelse for, identificerer sig med og føler sig trygge ved. Der kan være stor utryghed og tabsfrygt forbundet med krav om 'nye arbejdsformer' fra ledelsen (Majgaard 2008, 133f).

[Hierarkisk styring] Problemet med den fjerde antagelse er, at de konkrete relationer opbygger bestemte meningshorisonter. Når forældre, pædagoger og børn således taler om børnenes trivsel, så forstås det på én måde, men når forvaltningen oversætter politikernes, så forstås det typisk anderledes. Derfor kan de nedre led ikke på nogen enkel måde give feedback på trivslen på en måde, de øvre lag forstår, og de øvre lag, kan ikke umiddelbart udtale sig om deres opfattelse af børnenes trivsel på en måde de nedre lag forstår (Majgaard 2008, 135).

C. Anerkendende offentlig ledelse

Afsnittet fortæller hvorfor det ikke blot er frontlinjemedarbejdernes oplevelse af mening, der er på spil, når de kommunikative broer kollapser. Hvilke former for anerkendelse er der på spil i børnehavededelse?

1. Anerkendelses og samfundsmæssig koordination (Honneth)

Anerkendelsesteorien som den udvikles af Axel Honneth med inspiration fra filosofen GWF Hegels værker fra 1800-tallet og Habermas' teorier fra det 20. århundrede, er en humanistisk teori om betydningen af anerkendelse for individers vellykkede identitetsdannelse (for følgende afsnit sml. Jørgensen 2014). Disse identitetsdannelsesteorier indgår hos nævnte forfattere dog samtidig som centrale led i normative samfundsfilosofiske teoridannelser. Selve anerkendelsesteorierne er således ikke humanistiske i betydningen, at de blot fokuserer på, hvad der er godt for det enkelte individ. Det gør det også. Teorier om identitetsdannelse gennem anerkendelse er dog i lige

så høj fra normative i en samfundsorienteret forstand, da de udvikles i lyset af samfundsfilosofiske normer om lighed i værdighed og retten til effektiv deltagelse i den fælles viljesdannelse (demokratiet).

Den centrale påstand er, at mennesker kun kan være det de er som anerkendte (Hegel 2004). Det betyder, at mennesker ikke kan udvikle centrale selvforståelser og dispositioner hvis ikke nogen udtrykker, at de anser det personen er og gør for at være værdifuldt. Anerkendelse er således intersubjektivt båret; vi kan ikke alene give os selv den.

Den central kobling til samfundsorienterede mål fremkommer ved at vi i den moderne verden ideelt set anerkendes på tre forskellige måder, der alle muliggør, at vores personlige opfattelse af at vores liv er meningsfuldt og værdifuldt går i samspil med samfundets kollektive målsætninger (Honneth 2006).

1. For det første anerkendes vi i forhold til nære relationer (herunder børneopdragelse) som nogen, der ikke blot egoistisk tænker på egne behov eller vurderer andre ud fra strenge abstrakte leveregler. Vi anerkendes for vores evne til at kunne anerkende andre som behovsvæsner.
2. I forhold til samfundets institutionelle normer og demokratiske praksisser anerkendes vi som selvstændige individer med så meget omløb i pæren, at vi er i stand til at forstå og fortolke almene normer ud fra vores egne rationelle overvejelser om godt og skidt. Denne anerkendelse af vores status som autonome muliggør vores evne til at indgå i demokratiske samtaler og ligesidede relationer med andre medborgere.
3. Samfundet rummer værdistandarder for de samfundsmæssige mål, og individer kan også anerkendes og værdsættes for deres særlige bidrag til at løse samfundsmæssige opgaver og realisere samfundsmæssige mål. Ved at få anerkendelse for vores bidrag til fælles anerkendbare målsætninger bliver vi i stand til at udvikle en forståelse af os selv som værdsatte; som det særlige individ vi er, samtidig med at vi anerkendes for at være solidariske med andre i vores adfærd og handlinger.

På alle tre planer oplever vi således ideelt set, at det vi gør, er værdifuldt for andre, og vi møder samtidig en anerkendelse, der tilfredsstillende os personligt. Denne tilfredsstillende handler ikke blot om at have et positivt selvforhold. Det handler om mulighedsbetingelserne, for at vi overhovedet kan udvikle, fastholde og udtrykke os som autonome væsner, og for at vi på sigt kan blive ved med at bakke op om de helt centrale

samfundsmæssige praksisser, der ellers kan opleves som dybt belastende og krævende (hhv. de nære og opdragelsesmæssige: andres krav på vores konstante kærlighed; de retslige: andres krav på vores stabile lovydighed; de arbejdsmæssige: andres krav på vores kontinuerlige jobmæssige indsats).

Offentlig ledelse bør således – hvis analysen er plausibel – sørge for, at de opdragelsesmæssige udfordringer, de retsbårne normer og de arbejdsmæssige roller ikke kommer til at fremstå som rent ydre krav til individet. Lederne i det offentlige bør således anerkende, at medarbejderne har helt legitime forventninger om at kunne finde anerkendelse for deres evne til at bidrage til fælles normudvikling såvel som fælles opgaver på deres egen måde. Der skal således være åbenhed overfor, at de enkelte medarbejdere søger at finde deres egen vej i arbejdet for at udvikle en tilfredsstillende identitet. Sådanne forsøg bør ikke umiddelbart fortolkes som forsøg på at slippe let om ved arbejdet eller blot at gøre det, man ud fra egoistiske motiver har lyst til. Medarbejderne bør anerkendes som sociale væsner, der både er optaget af deres personlige identitetsdannelse, men som samtidig klar over, at deres personlige tilfredshed afhænger af de sociale anerkendelsesmønstre, de er underlagt.

2. Anerkendelse og samfundsmæssig legitimitet (Habermas)

Habermas understreger tydeligere end Honneth, at den samfundsmæssige legitimitet af gængse lovmæssige og institutionaliserede normer og praksisser afhænger af, om de berørte parter ville kunne bifalde praksisserne og normerne i en åben diskussion. Denne procedurale bestemmelse af offentlig legitimitet forudsætter dog, om de berørte parter i en sådan dialog rent faktisk havde udviklet evnen til at forholde sig kritisk til de givne normer. Det kræver at de kontinuerligt anerkendes som autonome individer for hvem det er helt naturligt, at man sætter sig uden for de praksisser man er i gang med og overvejer rationaliteten heri. Man er således ikke blot en underordnet håndlanger, men selv reflekterende. Kun mennesker der anerkendes på denne måde kan indgå i en legitimitetstestende dialog. Samfund hvor sådanne legitimitetstestende dialoger ikke kan finde sted fordi de berørte parter ikke får mulighed for at udvikle deres autonomi, men i stedet fastholdes i gængse normstyringsstrategier som belønning og strafsystemer eller kollektive identitetssystemer har svært ved at leve op til idealer om demokrati, frihed og lighed (sml. Habermas 1983).

Offentlig ledelse må i det perspektiv anerkende medarbejderne som medtænkende, rationelle og autonome borgere, hvis eventuelle kritiske iagttagelser og kommentarer ikke nødvendigvis er udtryk for usolidarisk eller konservativ modvilje. Normen om anerkendelsen af kritik afhænger således ikke om, hvorvidt lederen umiddelbart kan se et instrumentelt sigte i at indoptage kritikken i forhold til at forbedre eller forringe den aktuelle praksis. Det er begrundet i en overordnet vigtighed af at anerkende evnen til autonomi blandt berørte parter i centrale velfærdsstatsinstitutioner af hensyn til samfundets evne til at vinde og opretholde legitimitet over tid.

3. Hvad skal pædagoger anerkendes for?

Børnehaveledere rammesætter anerkendelsesrelationer både mellem dem selv og pædagogerne og for pædagogernes anerkendelsesrelationer i forhold til børnene. Fokuserer vi på leder-pædagog-relationen, så bør de ifølge Honneth både anerkendes for potentialer, alle mennesker tilskrives uafhængigt af deres faktiske ageren, og – når det gælder voksne mennesker - for deres partikulære bidrag til fælles samfundsmæssige mål gennem deres faktiske omsorgsarbejde og faglighed. Antagelserne om anerkendelse præciserer udfordringerne for de offentlige ledere, der skal balancere mellem hensyn til overordnede og underordnede: (1) Mennesker har brug for anerkendelse for deres autonomi og dømmekraft, hvorfor de offentligt ansatte bør opleve at deres professionsidentiteter er anerkendte og respekterede; (2) Mennesker søger mening gennem kommunikation. Selv når vores samarbejde er rent instrumentelt og målrationelt, så søger vi at afkode og finde mening i de relationer, vi indgår i med andre mennesker.² Artiklen argumenterer for, at vi ikke kommer uden om at medgive disse to antagelser inden for moderne ledelse i det offentlige. Det skyldes at frontlinjepersonalet i det offentlige må udtrykke og anerkendes for at udtrykke autonomi og dømmekraft.

[Fronetiske handlinger er svære at vurdere] For at forstå hvordan autonomi udfoldes af pædagoger, må vi trække på et par græske begreber. Pædagogers arbejde er relationelt, og selvom man kan se dem som leveringsdygtige i skoleparate børn, så er en stor del af deres arbejde at udføre handlinger sammen med andre, der ikke orienteret mod at skabe et bestemt produkt. Denne skelne er væsentlig og trækker på de Aristoteliske kategorier

² Som Habermas udtrykker det: "Verständigung wohnt als Telos der menschlichen Sprache inne" (1981, 387)

techne og *fronesis*. Hvor *techne* er en dyd (en praksisdisposition), som mennesker udøver, når de *skaber* noget, så udøves *fronesis* i forbindelse med *handling* (Dunne, 1993, 262).

Dette skel får afgørende betydning for hvilken form for anerkendelse, det er meningsfuldt at tilskrive pædagoger. Den fronetiske dyd, sætter standarder for handlingen i den konkrete relation mens standarden for excellence i skabelsens praktiske dyd (*techne*) sættes uafhængigt af relationen. Folk er umiddelbart i stand til at vurdere kvaliteten af et smukt og gedigt bord, mens udøvelsen af praktisk dømmekraft i handlinger og menneskelige relationer ikke umiddelbart kan vurderes af en forbipasserende. Den 'rigtige' handling afhænger nemlig af et kompleks sæt af egenskaber ved aktøren og af den konkrete situation. Det der er på spil er aktørens vurdering af hvad den rigtige handling er, givet situationen og erkendelsen af ens egne kvaliteter, hvilket ikke enhver forbipasserende er i stand til. Det kræver nøje kendskab til situationens kompleksitet og aktørens egenskaber og selverkendelse at vurdere, om aktørens praktiske fornuft var i spil på excellent eller svag måde i den konkrete situation. Det er naturligt vis frustrerende for den, der er sat til at føre opsyn med 78 institutioner.

[Fokus på det målbare] I det lys, er det attraktivt at forstå pædagogers arbejde som en skabende aktivitet (fx børn, der kan klippe rigtigt), for det kan måles og vurderes ud fra standarder for excellence, som man kan opservere som forbipasserende. Hvis pædagoger skal skabe noget, så må det være børn med bestemte kompetencer, men hvis de skal forstås som primært handlende, så flyttes fokus mod deres evne til at indgå i kommunikative relationer. Evnen til at skabe og til at handle er altså væsensforskellige. Forsvaret for faglig dømmekraft formuleres derfor ofte som en klar modsætning til teknisk, videnskabelig, best-practice form for know-how (Dunne 1993, 175).

Aristoteles' skelnen mellem *fronesis* og *techne* giver perspektiv til den umiddelbare hegemoni, som troen på instrumentel og videnskabelig viden har idag inden for det pædagogiske område. Her har forskere som Niels Egelund en relativ hegemoni overfor de forskere, der hæfter sig ved de psykosociale betydninger af stabile relationer.³ Der er

³ Udover at være den mest citerede uddannelsesforsker i Danmark, og centerleder i strategisk forskningsenhed, der arbejder med børnenes overgang til folkeskolen, har han i en årrække været Danmarks projektleder af PISA. Derudover sidder han på væsentlige poster i formandskabet for Rådet for evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen, i

fokus på at skabe noget frem for handlinger. Der skal skabes børn af en og i særlig støbning og børnenes handlinger skal dokumentere, at det er på vej til at blive, som vi vil skabe dem. Handlingerne har således i den offentlige vurdering ikke værdi i sig selv. I den forstand er det naturligvis muligt at overskride modstillingen mellem handling og skabelse, som når barnet med blik for aktivitetens egne værdier skaber noget gennem handlinger. Her skal træffes beslutninger om, hvordan materiellet skal bearbejdes, om det skal 'ligne noget' eller nærmere skal udtrykke glæden ved fantasi, farver og former.

[Barnets fronesis] Der synes dog at være forskel på, om barnet overlades rum til at handle uden hensyn til, at de derigennem former sig selv på en bestemt måde. Hvis aktiviteten bliver for tydeligt instrumentel, så understøttes barnets *fronesis* ikke, og det lærer at se sig selv som et projekt, der kan fejle i forhold til bestemte udefra bestemte standarder (Dewey, 1993, 99).

[Pædagogens fronesis] Det samme kan gælde pædagogens balance mellem *fronesis* og techne. Den hegemoniske tro på generiske kompetencer og omstillingsparathed og implementeringsvillighed går hånd i hånd med afskrivningen af den konkretiserede dømmekrafts værdi og med troen på den enkelte pædagogs refleksive handlekompetencer. Dertil kommer som nævnt, at den ikke implementeringsvillige pædagog er en udfordring for forvaltningens meningsparadigme, og anses for at bremse den statslige håndtering af globaliseringens udfordringer, ligesom anerkendelsen af partikulær *fronesis* synes at modvirke finansministeriets forhåbning om at holde styrings- og implementeringsudgifterne nede gennem standardisering.

[Italesættelse af *fronesis*] I den hegelianske anerkendelsesoptik er vi ikke blot underlagt standarder for anerkendelse. Hvis normerne ikke er tilfredsstillende, bør individerne indgå alliancer og gå til *kamp for anerkendelse* – jfr. titlen på Honneths hovedværk. Det bliver således i det lys pædagoggruppens opgave at italesætte og forsvare deres arbejde som et relationsarbejde frem for et skabende arbejde, hvorfor dyden er *fronesis*, og standarderne for excellence er partikulære og relationsorienterede. En alternativ og måske mere effektiv strategi går på at kropsliggøre, intellektualisere og partikularisere vores forståelse af den tekniske (skabende) kunnens dimensioner (Dunne 1993, 315ff).

4. Faglig og anerkendende ledelse

[Etablering af læringsrum] Ovenstående giver opbakning til anbefalinger om at ”genopfinde og rehabilitere det faglige lederskab” (Majgaard 2007/8, 491). Den faglige leder har blik for de ”delvist autonome læringsrum”, og ser ikke sig selv som ”styringsapparaturets operatør” (ibid). Ledelse er snarere en ”etisk praksis” (ibid). Denne udtalelse må forstås i aristoteliske kategorier, hvor man derfor skal give plads til og kvalificere diskussionen af, hvordan vi gør tingene her hos os. Det gælder således om både ”at anerkende, at værdien og kvaliteten i vores ydelser skabes i mødet mellem borgere og medarbejdere” (Majgaard 2007/8, 494), og at ledelse kan bruges til at styrke medarbejdernes refleksioner over praksis, så de ikke blindt følger institutionaliseret og habituel *doxa* (Majgaard 2007/8, 494-500). Ledelsen må have blik for de kritiske balancer mellem styring og autonomi, formalisme eller praksisfællesskaber, det korte og det lange perspektiv, og skyldstilskrivning overfor anerkendelse (Majgaard 2007/8, 500-502).

[refleksive fællesskaber] Det gør en forskel om ledelsen understøtter institutionaliseringen af refleksive fællesskaber, hvor der etableres tilpas grad af tryghed, og udtrykkes tilpas grad af velvillighed, så medarbejdernes hverdags erfaringer med paradokser og konflikter kan italesættes og diskuteres systematisk. Hviid og Plotnikof (2012) har analyseret hvordan refleksive fællesskaber både kan frigøre paradoksernes kreativitet og styrke pædagogernes muligheder for at formulere deres erfaringer. Måske man vil nå frem til, at ”paradokser accepteres som et grundlæggende og dynamisk træk ved den måde, hvorpå vi konstant skaber og vedligeholder organisationer og mønstre i interaktion” (Majgaard 2008/9, 281).

[Refleksiv brobygning] På baggrund af refleksive fællesskaber hvor både ledere og medarbejdere reflekterer over den pædagogiske praksis, kan modsætningen mellem at skabe og at handle håndteres. Kreativitet, handling og kommunikation kan fx blive en bærende del af det *at lære noget* (som modsætning til fokuserede og dokumenterede instrumentelle måder at imitere og klargøre til yderligere disciplinering).⁴ I kollegiale refleksioner kan der tages afsæt i de eksisterende dimensioner i læreplanerne, og finde måder at fortælle historier om, hvordan børnenes psykosociale kompetencer og

⁴ Egelund sammenligner skolen med et fængsel, som børnene skal forberedes til at indgå i uden at forstyrre ro og orden.

relationelle selvforståelse og kollektive autonomi styrkes gennem institutionens praksisser, handlinger og måder at være og kommunikere sammen på. Oplevelsen af mening for fagpersonalet er noget, der kan diskuteres i fællesskab på baggrund af deres professionelle og professionsetiske uddannelsesmæssige såvel som dagligdags erfaringer snarere end et rent subjektivt spørgsmål (der således kunne stride fundamentalt med borgernes oplevelser af meningsfulde møder med det offentlige).

D. Gevinsterne ved faglig anerkendende ledelse

[Anerkendelsens værd] Hvad er det vi vinder ved tovejs kommunikative broer, og hvad er der er at tabe, når ledelsen spiller med musklerne? Skal ledelsen ligefrem sætte pris på genstridige medarbejdere, der holder fast i en bestemt fagforståelse, og forsvarer de praksisser, de har udviklet over tid i den konkrete institution – selv når disse tilsyneladende går imod implementeringsforhåbningerne? Hvorfor skal ledelsen anerkende konflikter og paradokser (Majgaard 2007/08; 2008/09)? Hvorfor skal ledelsen ligefrem hjælpe pædagoger med at sætte ord på hverdagens paradokser? Handler det ikke for alle parter primært om at få skibet til at sejle? Artiklens overordnede perspektiv synes måske ikke at anerkende det pres, lederen er underlagt. Hviid & Plotnikof (2012) påpeger således, at kreative refleksionsrum er dyre at institutionalisere, og man kunne tilføje, at kravet om nationalt standardiserede målsætninger og måleværktøjer svækker mulighederne for lokale eksperimenter og lokalfaglig involvering i fastsættelsen af mål og måleværktøjer. Nogen ville mene, at det er *den* virkelighed, vi burde forholde os til og anerkende. I det perspektiv må ledelsen naturligvis overveje, hvad der er at vinde i forhold til børnenes individuelle og sociale udvikling, at pædagogernes egenforståelse af målparadokser i hverdagen anerkendes og bliver et kreativt modspil til nationale standarder udviklet af eksperter. Det er jo muligt at gennemtrumfe politikken overfor en relativt svagtformuleret faggruppe, og der er ikke mangel på arbejdskraft. Hvordan skal vi nærmere værdisætte betydningen af at være med til at være leder i en organisation, hvor man gennem sit lederskab er med til at stimulere medarbejdernes mulighed for at finde mening i det faglige arbejde med borgerne relativt til forvaltningen af de almene hensyn til budgetstyring og politisk implementering? For den enkelte leder afhænger afvejningen af, om vi som samfund anerkender ledere, der udvikler evnen til at skabe mening og bygge bro, men også af de hierarkiske incitamentstrukturer, der skal motivere mellemlederne til at søge anerkendelse opad frem for nedad.

[Anerkendelse af krydspres] For at vurdere værdien af anerkendende- og brobyggende ledelse, må vi til en start vurdere den på egne præmisser. Artiklen indikerer, at offentlige organisationers paradokser og krydspres fra nedre fagpersonelle lag ofte opleves som indstiftet af de øvre ledelseslag. Kommunikationen mellem ledelse og fagpersonale kan styrkes af, at ledelsen medgiver, at paradokserne ikke blot er nogen, vi alle er underlagt, men at ledelsen set fra fagpersonalets perspektiv er med til at iscenesætte en paradoksal virkelighed. På baggrund af en sådan anerkendelse, kan frontlinjepersonalets relative autonomi også italesættes og anerkendes. Denne anerkendelse bør både tage en individuel og en kollektiv form, så ikke blot enkeltpædagoger anerkendes en privilegeret autonomi, men så ledelsen også anerkender pædagogernes ret til at udvikle et fælles sprog til italesættelse af deres faglighed som én, der kan stå i konflikt med kommunale og landspolitiske hensyn. Udfordringen er her ikke blot, at den kommunale ledelsen er underlagt et styringspres, men også at både ledere, forældre, børn og pædagoger har et ønske om, at få dagligdagen til at glide uden at skulle konfrontere paradokserne og konflikterne.

Formen, krydspresene og paradokserne tager, afhænger dog af de rammer, ledelsen sætter for at etablere kommunikative broer. Uden kommunikative broer kan helhedsforståelser fx kun formuleres lokalt og partikulært. Når broerne er envejs, opleves det, at de offentlige ledere på det overordnede niveau sender kompleksiteten og ansvaret for fortolkningen heraf videre til det underliggende led (Majgaard 2008/9, 272f). De nedenstående aktørers oplevelse af krydspreset som paradoksalt forværres således, hvis man ikke har tillid til, at ens leder har overblik eller end forståelse for hvordan presset ser ud fra det underliggende niveau. Det gør således en forskel om den øvre ledelse anerkender, at paradokserne ikke blot er nogen, vi alle er underlagt, men at ledelsen set fra fagpersonalets perspektiv er med til at iscenesætte krydspreset.

[Tillid gennem anerkendelse] I det lys er der altså væsentlige gevinster at hente ved at ledere og fagpersonale udvikler bevidsthed om, at konflikter kan leve videre i det åbne på en måde, der stimulerer snarere end svækker gensidig respekt mellem medarbejdergrupperne; at konflikt kan håndteres gennem dialog, snarere end frygt for repressalier hvis den tilsyneladende konsensus brydes. Den store udfordring er at skabe rum, hvor tillid kan udvikle sig. Tilliden kan fremmes gennem ærlighed om modsætningerne, når de faglige grupper anerkender, at begge parter har en interesse i at kerneopgaverne ikke svigtes; dvs. at udvikle rum for børnenes individuelle og sociale

udvikling. Pædagoger bør i det anerkendelsesteoretiske lys kunne forsvare deres opfattelse af relevant pædagogisk faglighed eller i det mindste bede om, at konfliktsuelle forståelser af 'trivsel' kan føre til pædagogfaglige debatter, hvor der er forståelse for at transformativ læring taget tid og er forbundet med tab (Majgaard 2008, 133f).

[At undgå farerne] Der er dog også en negativ lære af anerkendelsesperspektivet. Det handler her ikke primært om at sikre medarbejdertilfredshed, men om at undgå oplevelsen af meningsløshed i institutioner, der forvalter omsorgen for borgerne. Forvaltningens magt kan ellers opfattes som en systematisk måde at undertrykke konflikter med pædagogerne på med meningsstab til følge. Pædagogerne når muligvis et punkt, hvor meningsstab fortrænges, og de ikke ser, at de er tabere i en faglig- og identitetsmæssig kamp, hvor deres faglige konflikt med forvaltningen vedrørende pædagogiske mål og midler undertrykkes bevidsthedsmæssigt i rutiner, hvor forvaltningsmagten forbliver uantastet på grund af pædagogernes svage positioner (vi ansætter bare en anden) og pga. forvaltningens narrative hegemoni (hvilken forælder vil gøre deres barn til taber i fremtidens konkurrence om arbejdspladser?) (Warren 1999, 219). Meningsstab kan både få konsekvenser for mødet med borgerne (svigt af respekten for borgernes værdighed) og medarbejdernes arbejdsglæde, men det fratager også lederen muligheden for anerkendelse for sin evne til at understøtte oplevelsen af at arbejdsfunktionerne giver mening. Anerkendende ledelse handler således ikke kun om at fremme en behagelig leder-medarbejder-relation. Det handler om barnets og landets fremtid som samfund, hvor der udtrykkes respekt for individers værdighed.

Gevinsten hos lederne bliver ideelt set, at man som leder ved at bearbejde frontlinjepersonalets oplevelse af mening i paradokserne rammesætter borgermøder, der er meningsgivende for de tre centrale aktører (pædagoger, børn og forældre), og at man på den baggrund får øget mulighed for anerkendelse af ens arbejde.

E. Konklusion

Den offentlige sektor rummer både interessemodsætninger, dilemmaer og paradokser (Hviid & Plotnikof 2012, 4). Krydspres og paradokser synes at være "et grundlæggende træk ved offentlige organisationer" (Majgaard 2008/9, 267). Spørgsmålet er hvordan sådanne spændinger skal håndteres? Magt- og interessekonfliktperspektivet bør i det mindste gøre os skeptiske overfor om kommunikativ brobygning bliver dagens gang, eller at kommunikation i styringshierarkiet naturligt tilskynder at ledelsen hjælper til at bringe

paradokser og konflikter, som disse opleves fra frontlinjemedarbejdernes perspektiv, frem i lyset (sml Flyvbjerg 1991, 376; Jørgensen 2014). Styring i det offentlige har ofte en skizofreni indbygget mellem lederens anerkendelse af både frirum til medarbejderne og krav om standardisering (Majgaard 2007/8, 485). Denne skizofreni har noget permanent over sig, da det er frontlinjemedarbejderen, der gennem sin dømmekraft må fungere som ledelsens instrument. Det kræver på den ene side en anerkendelse af frontlinjemedarbejderens frirum, og på den anden side er der brug for styring af frontlinjemedarbejderen. Frygten er, at medarbejderen udvikler en forståelse af sin egen opgave, som strider mod de ledelsesmæssige mål. Skizofreniens permanens bunder i udbredte forestillinger om generiske ledelseskompetencer og -strategier (Majgaard 2007/8, 491) og standardiserede målsætninger, der muliggør sammenligninger. Kvalitetssammenligninger får derfor en meget abstrakt karakter; en abstraktion, der senere må abstraheres fra. Det *er* trivselsniveauet, vi måler i de 78 institutioner.

Statens instrumenter er blandt de stærkeste, der findes – på godt og ondt (Warren 2008). Når den offentlige leder viser sin jernnæve ('som hos Mærsk'), så kan handlingerne vinde både offentlig og forvaltningsmæssig legitimitet på andre måder end gennem dialog med de berørte parter. Den offentlige tilslutning viser sig i tilslutningen til solidariske principper om at garantere alle muligheder for at tilkæmpe sig en plads på fremtidens arbejdsmarked og i bæredygtighedsprincippet om, at vi som samfunds skal være konkurrencedygtigt. Forvaltningsmæssigt kan de teknokratiske ledelsesstrategiers legitimering spores tilbage til syv rapporter fra Finansministeriet fra 1985-2003 (Majgaard 2007/8, 481f).

Det anerkendelsesteoretiske perspektiv begrundet hvorfor lederne i højere grad bør anerkende både pædagogernes autonomi og bør arbejde på at give rammer for, at frontlinjepersonalet indbyrdes kan kommunikere om hvilke typer af anerkendelse, de selv er forvaltere af. Idealet om menneskelig værdighed og børnenes udvikling af deres potentiale for autonomi sætter grænser for, hvordan man kan behandle børnene, ligesom anerkendelsesteorien giver anvisninger på, hvilke anerkendelsesrelationer børnene er afhængige af, for at kunne udvikle autonomi og evnen til kærlighed, respekt og solidaritet.

Ifølge dette perspektiv bør politisk styring af det offentlige tage afsæt i anerkendelse af, at relationer i offentlige institutioner har en særlig karakter, når frontlinjepersonalet er forpligtet på at forvalte den offentlige anerkendelse af respekt for alle menneskers

værdighed på trods af deres konkrete handlinger og evner (dvs. på trods af, at de er børn, gamle, arbejdsløse, syge, handicappede, lovovertrædere, stofmisbrugere mv.)

Det anerkendelsesteoretiske perspektiv er i artiklen suppleret med et kommunikationsteoretisk perspektiv. På baggrund af forståelse af vigtigheden af kommunikativ brobygning, udviklingen af modstridende meningshorisonter (Gadamer 1990) og ovennævnte politologiske magt- og konfliktperspektiver, hvis konkrete nedslag er dokumenteret (Willig 2009), er der grund til skepsis overfor optimismen vedrørende kommunikativ brobygning i dagtilbudsledelsen.

Derfor anbefaler artiklen, at der bliver skærpet opmærksomhed om den teknokratiske forvaltningsfælde, hvor styringsteknologier siden 1980'erne førte til, at "det målelige blev det væsentlige", og at "talbatterier voksede frem" selvom de ikke målte det væsentlige manglede "troværdighed, når de mere var udtryk for registreringsmetodikker end dyb faglig refleksion" (2007/8, 481f). Fælden medfører nemlig, at de nedre led ikke kan give mening til målene og at de øvre mangler forståelse for den nedres kulturelle forankring (2007/8, 482). Vi har således brug for diskussioner både af mål og midler i det offentlige i erkendelse af, at der er dyb splittelse mellem ideale mål om ligestilling, menneskelig værdighed og kommunikativ inddragelse på den ene side og standardisering i styringsstrategi og effektmål på den anden side. Debatten om styring i det offentlige afhænger således af bredere debatter om afvejningen af samfundsmål for graden og formen af anerkendelse af de individer, der ikke er direkte produktive på arbejdsmarkedet.

[Ledelsesmæssige udfordringer] Fremhævnningen af det partikulære ved den *fronetiske* handlen udfordrer forvaltningsstrategier om monitorering via gennemrejse mellem 78 institutioner. Man kan ikke via regneark vurdere den pædagogiske praksis' centrale dimensioner. Ligeledes klargør skellet mellem handlen og skabelse, og at den pædagogiske skabelse af børnekompetencer blot udgør én dimension af arbejdet. Dertil kommer, at de konkrete indrapporteringer aldrig vil udgøre sandheden om institutionens skabelsesarbejde, da skabelses dimensionens dokumentation kræver konkretisering for at være meningsgivende i den konkrete institution.

Opsummerende bør den offentlige ledelse rumme følgende former for anerkendelse i relation til det pædagogiske frontlinjepersonale:

1) at det ligger i den pædagogfaglige opgaves natur at være frontetisk-relationel og kommunikativ handlende snarere end teknisk-instrumentelt skabende.

2) at det pædagogiske arbejde rummer paradokser og konflikter, som fra frontpersonalets perspektiv kan opleves som initierede af ledelsens overordnede, uafhængige og partikulære syn på frontpersonalets opgaver

Det betyder, at ledelsens anerkendelse heraf kan motiveres af ledelsens umiddelbare anerkendelse af at være *faglige* ledere i det offentlige, hvor konflikter ikke bør løses ved at det underordnede frontlinjefagpersonale stimuleres til at overtage ledelsens (partikulære) perspektiv med henblik på at fortrænge paradokserne. Det kræver derimod en mere åben involvering og stimulering af pædagogernes refleksioner end fx afholdelse af en traditionel pædagogisk dag, hvor de fælles værdier diskuteres. En af udfordringerne er at forstå, hvorfor ledelsen skal være tilbageholdende med at gøre noget, som tilsyneladende har gennemslagskraft. Det kræver forståelse for, at pædagogerne kan føle sig usikre på, hvordan de skal forsvare og formulere deres faglighed på en måde, der kan konkurrere med ledernes og konsulenternes. De lukker derfor i for ikke at fremstå naive og dårligt formulerede overfor ledelsen. Kampgejsten svækkes ikke blot af retorikkens udfordringer, men også af indholdet af det budskab, man kan mene at være oppe i mod. Der er jo noget åbenlyst rigtigt i tanken om at dokumentere, at sikre et minimumsniveau, at gøre overgangen til skole lettere for børnene, at stimulere deres sprog osv.

[Overvindelse af modsætninger] Udfordringen for det pædagogiske fagpersonale og deres faglige kamp bliver at formulere hvorfor kommunikativ handlen ikke er en uproduktiv nedbrydning af den instrumentelle og formålsrationelle fornuft, men netop udgør et produktivt udgangspunkt for fokuseret, kvalificeret og værdiskabende og meningsfuldt arbejde (Benhabib 1986, 224ff). Begge processer kræver at parterne gensidigt anerkender hinandens intension om at bidrage til at skabe et pædagogisk miljø, hvor børn trives og udvikler sig individuelt og socialt.

Opfordringer til at sætte pædagogiske medarbejdere frit til selv at formulere mål for deres indsats risikerer naturligvis at føre til desorientering og til svækkelse af den offentlige styring på baggrund af demokratisk legitimeret prioritering af offentlige udgifter og de krav om budgethåndtering, der naturligt følger heraf (Majgaard 2008/9, 261f). Opfordringen går da heller ikke på at sætte pædagogerne fuldstændigt frit til at fremme

deres partikulære mål på bekostning af andre samfundshensyn og uden for demokratisk kontrol (sml. Majgaard 2008/9, 266).

Pædagogernes faggruppe bør understøtte udviklingen af argumenter for betydningen af medarbejdere, der opbygger en relativt fast forståelse af, hvorfor deres fag giver *mening*, og hvorfor fleksibilitet således ikke kan være den primære kompetence. Argumenterne må bygge på forståelser af de pædagogiske opgaver, der kan vinde almen og lokal legitimitet. Det betyder samtidig, at medarbejdergruppen og dens lokale ledere skal styrkes i deres evne til at formulere, hvad 'den gode pædagog' er for en praktikker.

[Institutionaliserede refleksionsrum] På den baggrund kan der i samarbejde med ledelsen institutionaliseres refleksionsrum, hvor aktørerne i fællesskab kan insistere på paradokserne og konflikterne og udvikle deres sprog for børnenes mangfoldige udviklende aktiviteter. Sådanne refleksionsrum kræver at lederne på kreativ vis efterspørger og anerkender fagpersonalets mangfoldige perspektiver fra hverdagen, og at de er trænet i at understøtte en systematiseret fortolkning og vurdering heraf (jfr. Hviid & Plotnikof 2012). Alment betragtet kan en sådan kamp og sådanne læringsrum indgå i en analyse af hvordan anerkendelse af fagprofessioners funktionelt differentierede opgaver kan indgå i en reflekteret drøftelse af velfærdsstatens videre udvikling og formål (Jørgensen 2014).

I lyset af anerkendelsesperspektivet og den indledende fortælling, bør der sættes stopklodser ind i forhold til at øvre ledere kan springe flere lokale ledelsesled over, ligesom også områdelederen bør blive en gatekeeper, med blik for det arbejde, der udføres på den anden side af ledet, og med forståelse for, at der umiddelbart kan være konflikt mellem praktikkernes og politikernes forståelse af den gode pædagog. Der bør desuden være blik for, at ændringer i ledeshierarkiet kan føre til frustrationer for de nye ledere, hvis de har en klar dagsorden og denne underspilles af frontlinjeaktørerne. Det stiller dem nemlig dårligt i forhold til at udfylde deres rolle på en måde, der muliggør deres anerkendelse fra deres ledere. Alle disse udfordringer bør søges løst gennem åben kommunikation med henblik på både at præsentere de almene samfundshensyn, man i ledelsen har drøftet, og de partikulære erfaringer og tolkninger af den pædagogiske praksis, man værdsætter blandt frontpersonalet.

Litteraturliste

Andersen, Peter Østergaard, Katrin Hjort, Lene Skytthe Kaarsberg Schmidt (2008): *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*, KU.

Benhabib, Seyla (1986): *Critique, Norm and Utopia. A Study of the Foundations of Critical Theory*, Columbia University Press.

Dewey, John (1993): *The Political Writings*. Morris, D and Shapiro, I (red.). Hackett Publishing Company.

Dunne, Joseph (1993): *Back on the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and Aristotle*, University of Notre Dame Press.

Flyvbjerg, Bent (1991): *Rationalitet og magt*, bind II, Akademisk forlag.

Gadamer, Hans-George (1990): *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Mohr Siebeck.

Habermas, Jürgen (1983): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Suhrkamp Verlag.

Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band I, Suhrkamp.

Hegel, GWF (2004): *Retsfilosofi*, Det lille forlag.

Honneth, Axel (2006, [1992]): *Kampen om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*, Hans Reitzels Forlag.

Hviid, Pernille og Mie Plotnikof (2012): *Nye Muligheder for Samarbejde i Styling og Organisering af Dagtilbud? – En forskningsberetning om mangestemmige resultater fra laboratorier*, KU & CBS.

Jørgensen, Simon Laumann (2013/2014): ”Anerkendende offentlig ledelse under budgetpres” *Økonomistyring & Informatik*, 29, 3, 245-287.

Jørgensen, Simon Laumann (In press): *Recognition, Education, and Civic Equality – Uncovering the Normative Ideals of the Welfare State*, *Social and Critical Theory*.

Majgaard, Klaus (2007/2008): ”Livet efter NPM – Ledelse på kerneforretningens vilkår”, *Økonomistyring & Informatik*, 23, 5, 479-505.

Majgaard, Klaus (2008/2009): "Slip paradokserne løs! Laboratorier for ny offentlig styring. *Økonomistyring & Informatik*, 24, 3, 261-302.

Majgaard, Klaus (2008): "Veje ud af den teknokratiske forandringsfælde", i Daniela Cecchin & Mikael Wenneberg Johansen (red.) *Pædagogfaglig ledelse. Om ledelse af pædagogiske institutioner*, BUPL, 129-144.

Plum, Maja (2012): "Humanism, administration and education: the demand of documentation and the production of a new pedagogical desire", *Journal of Education Policy*, 27, 4, 491-507.

Torfin, Jacob (2004): *Det stille sporskifte i velfærdsstaten - en diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse*, Aarhus University Press.

Warren, Mark E. (2008): "Democracy and the state", John S. Dryzek, Bonnie Honig, Anne Phillips, (red.), *The Oxford Handbook of Political Theory*, Oxford University Press, 382-399.

Warren, Mark E. (1999): "What is political?", *Journal of Theoretical Politics*, 11, 2, 207-231.

Willig, Rasmus (2009): *Umyndiggørelse. Et essay om kritikkens infrastruktur*, Hans Reitzels Forlag.