



Fortællinger om pædagogisk ledelse

- en rapport om pædagoguddannede
lederes ledelsesarbejde

Flemming Andersen og Ulla Andersen

**DENNE PJECE ER UDGIVET AF BUPL
FORBUNDET FOR PÆDAGOGER OG KLUBFOLK**

Blegdamsvej 124
2100 København Ø

Tlf. 3546 5000
Fax 3546 5039

www.bupl.dk

TEKST:

Flemming Andersen og Ulla Andersen

Forsideillustration:
Mille Andersson

LAYOUT & ILLUSTRATIONER:

Lisbeth Frellsen

TRYK:

Fihl-Jensen

OPLAG:

10.000

ISBN NR.:

87-7738-124-6

November 2001

B U P L



FORORD	S. 4
INDLEDNING Om undersøgelsens formål og metode	S. 6
KAP. 1. HOVEDPUNKTER OG RESUMÉ	S. 9
1.1. Rapportens hovedpunkter	S. 9
1.2. Kort resumé af rapporten	S. 10
KAP. 2. HVAD ER LEDELSE?	S. 12
2.1. Det komplekse ledelsesbegreb	S. 12
2.2. Lederen og magten	S. 13
2.3. Hvad er ledelse af 2. orden?	S. 13
2.4. Ledelse som særligt fag	S. 16
2.5. Ledelse på det pædagogiske område	S. 17
2.6. Er der en særlig form for pædagogisk ledelse?	S. 19
KAP. 3. HVAD LEDER DE PÆDAGOGISKE LEDERE EFTER?	S. 22
3.1. Hvad leder S efter?	S. 22
3.2. Hvad leder D efter?	S. 23
3.3. Hvad leder G efter?	S. 24
3.4. Hvad leder I efter?	S. 25
3.5. Hvad leder J efter?	S. 25
3.6. Hvad leder M efter?	S. 26
3.7. Hvad leder U efter?	S. 27
3.8. Hvad fandt de på tærskelen til det nye årtusinde?	S. 28
KAP. 4. HVILKE KONFLIKTER ER DE PÆDAGOGISKE LEDERE FANGET I?	S. 30
4.1. Lederskab og konflikter	S. 30
4.2. Når børnene omsorgssvigtes	S. 32
4.3. Når virksomhedsplaner skal udarbejdes	S. 32
4.4. Når de faglige krav skal fastholdes	S. 33
4.5. Når magten skal udøves	S. 34
KAP. 5. HVORDAN PRIORITERER DE PÆDAGOGISKE LEDERE DERES INDSATS?	S. 35
5.1. Pædagogikudvikling	S. 35
5.2. Strategiudvikling	S. 36
5.3. Personaleudvikling	S. 36
5.4. Administrationsudvikling	S. 36
5.5. En spørgeskemaundersøgelse blandt ledere i Ribe Amt	S. 37
KAP. 6. HVAD TÆNKER DE PÆDAGOGISKE LEDERE OM DERES INTERESSETER?	S. 39
6.1. Det er hårdt arbejde at imødekomme alle interessenternes behov!	S. 39
6.2. Staten har formuleret et meningsfuldt formål for området!	S. 40
6.3. Kommunerne vil trække os til sig uden at anerkende os!	S. 41
6.4. Folkeskolen har andre antagelser om børns behov!	S. 41
6.5. Den faglige organisation sikrer området højere status!	S. 42
6.6. Forældrene forlanger kvalitet og kan ikke altid selv levere den!	S. 43
6.7. Medarbejderne vil have, at vi går forrest og holder os i baggrunden!	S. 43
6.8. Kollegiale netværk er nødvendige, for at vi kan udvikle os!	S. 45
6.9. Bestyrelserne vil have indflydelse, men mangler undertiden indlevelse!	S. 45
KAP. 7. HVAD HAR DE PÆDAGOGISKE LEDERE GANG I?	S. 47
7.1. Eksempler på strategiudvikling	S. 47
7.2. Eksempler på pædagogikudvikling	S. 49
7.3. Eksempler på personaleudvikling	S. 51
7.4. De manglende eksempler på administrationsudvikling	S. 54
AFSLUTNING	S. 56
ANVENDT LITTERATUR	S. 57
BILAG: HVAD ER NARRATIV FORSKNING?	S. 58

Et af tidens standardudtryk er, at ledere skal ”træde i karakter”, hvis de skal udfylde deres opgave.

Udsagnet er hentet fra Søren Kierkegaard som kræver, at et menneske skal træde i karakter, hvis det ønsker at udfylde sin egentlige bestemmelse. Som menneske må man være villig til at ”kaste sig ud på de 10.000 favne dybt vand og miste fodfæstet for en stund, hvis man vil vinde sig selv på sigt”. At træde i karakter er altså hos Kierkegaard et eksistentielt vovestykke, som kræver modige valg.

Vi ved ikke, om de personer, der i disse år taler om nødvendigheden af, at ledere træder i karakter, har denne særlige etiske fordring som deres teoretiske referenceramme. Det forekommer os, at begrebet undertiden er ved at blive uden indhold, så derfor ønsker vi her at antyde, hvad vi forstår ved **begrebet karakter**.

At træde i karakter som leder betyder, at man konstant leder og ikke har slået sig til tåls med tingenes tilstand. Hvis man ikke er villig til at kaste sig ud i et kaotisk liv for at finde nye og bedre veje, nye rammer og processer, så er man ikke trådt i karakter som leder.

For at kunne vælge den rette vej for sig selv og andre, må man blive ved at lede. Man må lede efter klare mål og bedre måder at involvere sine medarbejderne på. Man må lede efter deres talenter, og man må lede efter, hvad der skal til for at fastholde deres engagement, liv og lyst i arbejdet.

Det vigtigste er dog, at man leder efter, hvem man selv vil være. Vores personlighed og rolle er ikke givet en gang for alle. Den er et resultat af det, vi vælger at ville indeholde, udvikle eller opøve.

At træde i karakter som leder er altså at ville lede efter måder at blive en stadigt bedre leder.

Mange ledere vil aldrig træde i karakter. Sidste gang de ledte, var da de ledte i avisernes jobannoncer efter et lederjob. Derefter skyndte de sig ind i en sikkerhed, som de fandt på kontoret, i hierarkiet, i organisationen eller i rutinen.

I mange år har det været almindeligt at opfatte en virksomhed som en maskine, som man kan styre og medarbejderne som ressourcer, man kan kontrollere. Idealet for en karakterfast leder var følgelig en stærk leder, som kunne sætte sin vilje igennem, en person, som kunne sikre effektivitet og entydige resultater.

Karakter er nu ikke længere lig med magtfuldkommenhed og evnen til kontrol og styring. Ledere i resultatorienterede og konkurrenceprægede virksomheder er klar over, at den maskinelle, industrielle tænkning ikke mere er gangbar. Den gamle karakteropfattelse passer ikke til de udfordringer, som moderne virksomheder skal håndtere.

At have karakter kædes i dag sammen med et troværdigt værdigrundlag. Hvis lederen skal kunne agere i kaos, stadigt skiftende og ubestemmelige systemer, uoverskuelige netværk og mangetydige relationer, så må lederens personlige værdigrundlag være velfunderet.

Psykologen Eric Fromm har engang sagt, at mennesker uden karakter nødvendigvis må have principper. Er man som leder ikke villig til at udvikle et personligt, troværdigt værdifundament, må man i stedet opbygge regler og principper, som kan bruges til at kontrollere de andre ved hjælp af.

Det forventes ikke længere, at en leder kan kontrollere det ukontrollable eller styre det ustyrlige liv. I den postmoderne foranderlighed handler ledelse snarere om at skabe mening i kaos, gøre målene tydelige og organisere og koordinere de menneskelige værdier og bevidstheder, så synergi og sød musik opstår.

Som det fremgår af rapportens kapitel 2, så mener vi at kunne identificere en særlig pædagogisk ledertype, som udøver ”opdragelsesledelse”.

Begrebet opdragelse bruges i forskellige betydninger. Både som en metode, der sikrer, at den næste generation tilegner sig de nødvendige dyder, og som et udtryk for at drage det lille barn op på armen, så det får et bedre udsyn over tilværelsens mangfoldigheder.

Vi benytter begrebet opdragelse synonymt med begreber som omsorg, ansvarlighed, vejledning, nærvær osv. Vi er ikke blinde for, at begrebet også kan associeres med aspekter som beskyttelse, omklamring, moralisering og forbud, men vi taler om opdragelsesledelse som en primært understøttende og anerkendende indsats.

Endeligt er det vigtigt for os kort at kommentere på **begrebet virksomhed**, idet flere pædagoger er skeptiske overfor, at deres arbejdsplads omtales som en virksomhed.

I vores forståelse er en virksomhed en ramme for menneskers virke og samvirke. Her tilvirker vi noget i overensstemmelse med vores fælles mål, hvad enten det handler om at producere en vare, helbredelse, omsorg eller vilkår for sund udfoldelse og udvikling.

En virksomhed er altså noget, som virker.

Begrebet institution kommer af det latinske ord for en særlig indretning. Ægteskabet er en institution ligesom kirken, museerne o.l. Netop ved at omtale vuggestuer, børnehaver, skoler og fritidshjem som virksomheder understreger vi det virksomme indhold i stedet for den ydre indretning.

Til sidst er der kun at sige, at det har været inspirerende at forstå og viderebringe 14 pædagogiske ledes virksomhed, og vi håber at læseren i denne rapport kan blive inspireret og bevæget til at reflektere over egen praksis.

Flemming Andersen og Ulla Andersen

Denne rapport er en af flere rapporter i BUPL's projekt "Udvikling af lederfagligheden".

Rapporten er baseret på overvejelser, som nogle udvalgte ledere af daginstitutioner gør sig om deres arbejdes karakter og de "spor", som de ønsker at sætte sig i institutionernes dagligdag. Der er tale om en kvalitativ empirisk undersøgelse gennemført indenfor den narrative forskningstradition (se bilag 1). Det går i korthed ud på at identificere nogle af de "fortællinger", som en given befolkningsgruppe beretter om deres "virkelighed" (det felt, de mener at virke i).

Den narrative tradition har aner langt tilbage i samfunds- og åndsvidenskabernes historie. Den har i mange år været fortrængt af en objektivistisk naturvidenskabelig tradition. Den har primært overlevet via "case-stories", som antropologien og lægevidenskaben (her særligt den psykoterapeutiske) har benyttet sig af, og i de senere år har den narrative forskning generobret en position indenfor sociologi, pædagogik og psykologi.

Et væsentligt krav til den narrative undersøger er, at vedkommende selv er leder i ordets oprindelige betydning, nemlig "en som leder efter nye stier i ukendt terræn". Uden opmærksomhed overfor selv små detaljer, får man kun øje på trivielle selvfølgeligheder. Den narrative undersøger må være villig til, i hvert fald for en stund, at sætte sine egne grundantagelser og fordomme i parentes. Om det er lykkedes os at være tilstrækkeligt nysgerrige, lydhøre og fordomsfri må andre bedømme, men vi har bestræbt os på det. Det skal imidlertid indrømmes, at en af hindringerne for at være nysgerrig og fordomsfri kan være et stærkt ønske om at komme hjem fra rejsen med nogle "beviser" på, at pædagogisk ledelse er en særlig størrelse, og at pædagogiske ledere er personer, som gør en markant forskel på institutionernes funktion og kvalitet. Vi er gennem undersøgelsen blevet overbevist om, at det faktisk er sådan, men om denne opfattelse er et udslag af "motiveret perception", eller om vi har fået syn for sagn, kan vi ikke med sikkerhed fastslå.

Vi er naturligvis klar over, at en undersøgelse aldrig kan afdække entydige sandheder om det, som undersøges. Inden for den narrative tradition hævdes det, at enhver viden eller mening om virkeligheden er en social konstruktion, som mennesker forhandler sig til rette med hinanden om i deres forsøg på at gøre noget meningsfuldt sammen (udrette noget af betydning). Eftersom virkeligheden (det, som vi virker i) til stadighed er under forandring, så kan forhandlingen ikke afsluttes en gang for alle. De narrative pointer er således aldrig entydige, eviggyldige eller indiskutable.

En fortælling er altså aldrig sand, men den kan være mere eller mindre meningsfuld og inspirerende for dem, som hører den. De fortællinger, som vi i denne rapport bringer til torvs, forekommer os inspirerende og meningsfulde, men vi har i vores udvælgelse og redigering af materialet givetvis sorteret noget fra, som vi til en anden tid eller i en anden sammenhæng ville have fundet interessant.

De fortællinger, som rapporten består af, er fremkommet i fokusgruppe- og dybdeinterviews med pædagogiske ledere (suppleret af nogle kortere eller længere besøg hos dem og en enkelt spørgeskemaundersøgelse af 52 pædagogiske ledere fra Ribe Amt).

Der er blevet gennemført to fokusgruppeinterviews. Det ene med otte ledere, som er udvalgt af BUPL's pædagogiske sektion ud fra et søgekriterium om at finde otte ledere, som var kendt for at ytre sig offentligt om lederrollen og nødvendigheden af tydelig kvalitet i den pædagogiske praksis. De skulle være spredt på daginstitutionstyper og geografi. Den anden fokusgruppe har bestået af otte tilfældigt udvalgte ledere, som kunne matche den første gruppe med hensyn til institutions-type og geografisk placering. Det var imidlertid svært at få ledere til at indgå i den anden fokusgruppe, og det lykkedes kun at få aftale med seks ledere til denne gruppe.

For at få de autentiske og betydningsfulde "fortællinger" frem, så opstillede vi på forhånd to opvarmingsstemaer og fem provokerende "hypoteser", som vi bad deltagerne om at reagere på.

De syv temaer var:

Opvarmningstema 1: Hvilke dele af ledelsesarbejdet giver pædagoglederen den største glæde og det største besvær?

Opvarmningstema 2: Er der forskel på den måde, som en uddannet pædagog foretrækker at lede sine medarbejdere på og den måde, som andre ledere leder på?

Hypotese 1: Pædagogledere er på grund af deres faglige og teoretiske uddannelse særligt dygtige til at skabe et udviklingsorienteret miljø, hvor medarbejdernes ressourcer kan nyttiggøres.

Hypotese 2: Pædagogledere er uddannede (trænede) til at være så omsorgsfulde over for børn, at de har svært ved at stille relevante professionelle krav til de voksne medarbejdere.

Hypotese 3: Pædagogledere er vant til at leve i små, tætte miljøer, og de taber derfor ofte det store (samfundsmæssige) perspektiv af syne.

Hypotese 4: Pædagogledere har svært ved at skelne mellem hensynet til opgaven og hensynet til de personlige relationer.

Hypotese 5: Pædagogledere kan først se skoven for de enkelte træer, når lederne inddrages i et større overordnet lederfællesskab.

Det viste sig, at temaerne tjente deres formål ved, at de fik lederne til spontant og engageret at redegøre for deres erfaringer og grundantagelser. Det er dog vigtigt for os at understrege, at undersøgelsen ikke indskrænker sit perspektiv til at be- eller afkræfte hypoteserne. Vi har benyttet hypoteserne som en slags madding for at få lederne til at fortælle om den virkelighed, som de virker i.

De 14 ledere har desuden deltaget i et dybdeinterview, hvor de er blevet inviteret til at uddybe en eller flere af deres fortællinger fra fokusgruppeinterviewet. Det er primært fra disse dybdeinterview, at vi har hentet materialet til det, som vi viderebringer i de følgende kapitler.

Der er ingen SFO-ledere blandt de deltagende ledere. Det er særdeles beklageligt, fordi SFO-lederne repræsenterer en særlig gruppe ledere, da de oftest er ansat som mellemledere med en skoleleder som overordnet leder. Rapporten belyser således ikke denne ledelsesproblematik.

Vi har valgt at anonymisere de udvalgte ledere for at skabe størst mulig tryghed for den enkelte til at bringe følsomme emner op. Manuskriptet er i denne form godkendt af de 14 samtalepartnere.

De ansvarlige for rapporten er:

- Cand.pæd.psych. Flemming Andersen, Kald Erhvervspsykologi. Flemming har stået for de to fokusgruppeinterviews og de 14 dybdeinterviews, som har udgjort den væsentligste "database" for undersøgelsen. Han har besøgt 12 af de 14 ledere for at fornemme de konkrete "spor", som lederne har sat sig i de institutionelle rum.
- Autoriseret psykolog, cand.psych. Ulla Andersen, Kald Erhvervspsykologi. Ulla har lyttet til alle båndene og diskuteret med Flemming om, hvad der kunne være særlig interessant ved de enkelte samtaler. Hun er medforfatter af rapporten.

Herudover har følgende medvirket ved rapportens tilblivelse:

- Cand.jur. Ulla Nielsen, BUPL. Ulla har deltaget i det første fokusgruppeinterview og har skrevet hovedindlæggene ud fra dette interview.
- Cand.psych. Margret Zachariassen, BUPL. Margret har deltaget i det andet fokusgruppeinterview og skrevet hovedindlæggene ud fra dette interview.

I den narrative forskningstradition uddrager man normalt ikke konklusioner eller hovedpointer af fortællingerne. En fortælling er, hvad den er, hverken mere eller mindre.

Denne tradition har vi imidlertid set os nødsaget til at sætte os ud over. Vi er opmærksomme på, at vi hermed har vovet os ud på den samme tynde is, som megen empirisk forskning bygger sine konklusioner på. Når vi alligevel gør det, så er det for at skærpe læsernes opmærksomhed på det i fortællingerne, som vi mener, at det er værd at hæfte sig ved. Der kan være flere lige så væsentlige pointer, som ikke er trængt igennem til vores forståelse, og de vil i den narrative forskningstradition være lige så gyldige, som vores fremhævede pointer.

1.1. RAPPORTENS HOVEDPUNKTER

- Vi har ikke fundet tydelige holdningsmæssige forskelle på ledere, som er blevet valgt til undersøgelsen på grund af deres artikulerede pædagogiske synspunkter og de tilfældigt udvalgte ledere. "De artikulerede ledere" er måske mere optaget af den pædagogiske kvalitet end de, der er blevet udvalgt tilfældigt. Både de ledere, som er kendt i den pædagogiske offentlighed, og de, som ikke er, har meget på hjerte og arbejder ihærdigt med at modne og kvalificere deres lederskab og institutionens pædagogik. Fortællingerne bærer altså præg af, at de fleste pædagogiske ledere er optaget af at "finde nye veje i et kompliceret terræn".
- De pædagogiske ledes fortællinger om deres ledelsesarbejde har så mange fællestræk, at vi mener, at der findes en særlig pædagogisk lederadfærd. Den pædagogiske leder er først og sidst orienteret mod de menneskelige relationer i deres virksomhed. Den pædagogiske leder er mere person-orienteret end danske ledere i almindelighed er. Deres succesoplevelser er ikke i samme udstrækning som andre ledere orienteret mod materielle forhold som økonomi, arbejdspladens størrelse, materiel standard osv.
De pædagogiske ledere fortæller også om særlige måder at lede deres medarbejdere på, en form som bedst kan karakteriseres som en særlig form for "opdragelsesledelse".

"Opdragelsesledelse" kan beskrives med følgende træk:

1. Den pædagogiske leder tager i sit ledelsesarbejde udgangspunkt i en analyse af, hvad det er i miljøet, gruppen og/eller den enkelte person, der hæmmer medarbejderens personlige og faglige vækst.
2. Den pædagogiske leder forholder sig som hovedregel positivt anerkendende over for medarbejdernes personlige og faglige valg. De er altså mere tilbøjelige til at fremme de handlinger, som medfører vækst end at kritisere uønskede handlinger.
3. Den pædagogiske leder stiller differentierede og situationsbestemte krav til medarbejdernes indsats i større udstrækning end andre danske ledere. Det betyder, at den enkelte medarbejder på godt og ondt møder større tolerance over for vedkommendes faglige forudsætninger, end man normalt gør på arbejdsmarkedet.

Det ser altså ud til, at der er et tæt sammenfald mellem at være en kompetent leder og en dygtig pædagog.

- De fleste ledere i denne undersøgelse er optaget af at udvikle deres virksomheds pædagogik, mens få ledere interesserer sig for det administrative ledelsesarbejde. Om disse vurderinger af det pædagogiske ledelsesarbejde er signifikante, kan vi naturligvis ikke afgøre ud fra en kvalitativ undersøgelse som vores, men den undersøgelse, som vi har foretaget blandt ledere i Ribe Amt (se side 40), peger i samme retning som de 14 ledes grundindstillinger til det pædagogiske arbejde.
- De fleste ledere i denne undersøgelse har været ledere i mange år, og de fortæller samstemmende, at den nye lederrolle har gjort det nødvendigt for dem at strække sig personligt og fagligt for at kunne håndtere nye konfliktfelter. Det gælder bl.a. udarbejdelse af virksomhedsplaner

og indgåelse af aftaler om Ny Løn. Lederen tvinges til at vedstå sin magt og gå ind i disse konflikter i stedet for at "fejle dem ind under gulytæppet". Ved at håndtere sådanne ubehagelige konflikter oplever lederne, at de udvikler sig og opnår øget personlig styrke til at være leder.

- De pædagogiske ledere fortæller samstemmende, at samtlige interessentgrupper i de senere år stiller større krav til daginstitutionernes kvalitet. Lederne presses således til større synlighed, og det forventes, at de kan svare på alle praktiske og teoretiske spørgsmål. Selv om lederen bliver stillet så stærkt til ansvar af interessenterne, så fører det ikke til et stærkere ønske fra lederens side om at have kontrol med alt, som sker i daginstitutionen. Lederne har fortsat respekt for selvstændige pædagogers arbejde og leder ved at "lede ledelsesprocessen".
- Flere ledere i undersøgelsen fortæller, at deres institution systematisk arbejder med at dokumentere børnenes liv (og "spor") i institutionerne. Med mindre de udvalgte ledere udgør en særlig gruppe pædagogiske ledere, så er det udtryk for, at dokumentations- og sporfindingsmetoder er pædagogernes svar på kravet om kvalitetsarbejde. De fortæller også, at kravene om skriftlighed kan være vanskelige at få indfriet hos pædagoger.
- Netop den særlige form for pædagogisk ledelse (medarbejderopdragelse), traditionen for lav magtdistance og det at være leder af selvstændigt arbejdende pædagoger, fører til, at lederne oplever ubehag ved den blotte tanke om, at lederen har magt. De fleste pædagogiske ledere erkender, at de er arbejdsgiverens repræsentant i daginstitutionen, men de har alligevel svært ved at erkende deres magt, for slet ikke at tale om at have søgt stillingen for at få magt. De vil gerne have indflydelse, men magt – nej. Netop denne mangel på en nøgtern analyse af magtens karakter, fordele og ulemper, betyder, at "opdragelses-arbejdet" kan få karakter af omklamring og manipulation, som kan gøre den pædagogiske ledelsesform mindre klædelig.

1.2. KORT RESUMÉ AF RAPPORTEN

Kapitel 2 er en indføring i teori om ledelse i almindelighed. Kapitlet bygger kun i begrænset omfang på de pædagogiske ledes fortællinger og er primært skrevet for at kunne forstå de pædagogiske ledernes betragtninger i et ledelsesteoretisk perspektiv. De tre væsentligste pointer i dette kapitel er:

1. at ledelse som en ren branchefri disciplin efter vores (og en del af de pædagogiske ledes) opfattelse er en problematisk påstand. Denne påstand kan let føre til, at det nødvendige kendskab til fagets indbyggede traditioner, dilemmaer og udfordringer underkendes til skade for branchens (her daginstitutionernes) udvikling.
2. at ledelse af moderne, selvstændige mennesker er ledelse af 2. orden, hvilket vil sige at lederen leder den overordnede ledelsesproces. At lede en ledelsesproces kræver en helt anden lydhørhed overfor de konkrete løsninger som medarbejderne finder end den form for ledelse af 1. orden, som industrisamfundets lønarbejdere skulle finde sig i. Den pædagogiske medarbejder er selv leder (af børn) og vil ikke finde sig i at blive reduceret til et objekt for andres beslutninger.
3. at pædagogisk ledelse er en særlig ledelsesdisciplin, som ikke afgørende skelner mellem det at være en dygtig pædagog (evnen til at føre den anden frem til selvudvikling) og det at være en dygtig leder.

Kapitel 3 består af syv forskellige fortællinger om, hvad de pædagogiske ledere leder efter.

Lederportrætterne er beskrevet som perler på en snor, uden at vi har haft til hensigt at fremhæve ligheder og forskelle mellem de enkelte ledere. Undersøgelsen viser, at de pædagogiske ledere er lige så forskellige, som pædagoger i almindelighed er. De har hver især deres egne idiosyncrasier, orienteringer og holdninger. Der er dog et fælles ønske om at gøre en forskel i andre menneskers liv.

Der er ikke noget i undersøgelsen, som tyder på, at pædagogiske ledere er særligt ambitiøse pædagoger. Det ser tværtimod ud til, at mange er havnet i en lederposition af forholdsvis tilfældige veje. Fælles for fortællingerne er imidlertid, at funktionen som leder tvinger dem til at reflektere dybere over, hvad de personligt og fagligt særligt har at byde på for at bringe det pædagogfaglige miljø i vækst.

Kapitel 4 er et forsøg på at trænge ind bag de mere positive sider ved lederarbejdet for at opfange fortællinger om konflikter, som de pædagogiske ledere oftest føler sig fanget i. Der er særligt fire konflikter, som de pædagogiske ledere slås med:

- 1) Konflikter udsprunget af dilemmaet mellem at være en loyal samarbejdspartner for forældrene og samtidig være agent for børnenes sunde vækst. Denne konflikt optræder især, når lederen skal optræde som myndighedsperson i forbindelse med mistanke om omsorgssvigt af børnene.
- 2) Konflikter udsprunget af at skulle udarbejde virksomhedsplaner, som bringer latente modsætninger af pædagogisk art frem i lyset og tvinger lederen til at skære igennem.
- 3) Konflikter udsprunget af nødvendigheden af at stille og fastholde faglige krav til medarbejdere, som for eksempel at kræve skriftlig dokumentation af den pædagogiske indsats og de pædagogiske overvejelser.
- 4) Konflikter udsprunget af pædagogerens ubehag ved at erkende lederskabets reelle magtposition. Den meget flade organisationsstruktur i kombination med den særlige "opdragende" lederstil betyder tilsyneladende, at langt de fleste pædagogiske ledere har svært ved at forholde sig til fænomenet magt.

Kapitel 5 handler om de pædagogiske lederes prioriteringer af deres arbejdsindsats. Det viser sig her, at langt de fleste af lederne i denne undersøgelse prioriterer det pædagogikudviklende lederarbejde som det vigtigste og det administrationsudviklende lederarbejde som det mindst interessante. Derfor er det også en stor kilde til frustration for de fleste, at de administrative opgaver i de senere år er vokset betydeligt. Det er vores fornemmelse, at kun få af de pædagogiske ledere skelner mellem administrative rutineopgaver (som kan og bør delegeres til de bedst egnede medarbejdere) og administrative ledelsesopgaver (som netop er at få udviklet effektive støttesystemer).

De to andre typer af ledelsesarbejde er det strategiudviklende lederarbejde og det personaleudviklende arbejde. Af disse to typer bruger de pædagogiske ledere mest tid på personaleudvikling, men stadig flere pædagogiske ledere er gryende bevidst om nødvendigheden af at tænke og arbejde virksomhedsstrategisk.

Kapitel 6 handler om de pædagogiske lederes forhold til deres interesser.

I dette kapitel samles i korte træk ledernes vurderinger af hovedinteressenternes forventninger og krav til fænomenet pædagogisk ledelse. Af interessenter omtales 1) Staten, 2) Den kommunale forvaltning, 4) Samarbejdspartnerne, særligt folkeskolen, 5) Ledernes faglige organisation, BUPL, 6) Forældrene, 7) Medarbejderne, 8) Ledelseskollegerne og 9) Bestyrelsen. De pædagogiske ledere oplever relevante og store forventninger fra alle disse sider, og de er i det store og hele indforstået med at leve op til interessenternes forventninger, med undtagelse af folkeskolens forventninger.

Kapitel 7 handler om, hvad de pædagogiske ledere p.t. har gang i. Vi har valgt at opdele eksemplerne i de fire typer ledelsesopgaver, som blev identificeret i kapitel 4, nemlig strategiudvikling, pædagogikudvikling, personaleudvikling og administrationsudvikling. Med undtagelse af administrationsudvikling har de pædagogiske ledere virkelig luft under vingerne. I de tre første sammenhænge fremgår det tydeligt, at der er gang i meget, og der er ikke tvivl om, at dette ledelsesarbejde forudsætter en pædagogisk kompetence. På det administrationsudviklende område har lederne mindre luft under vingerne.

Dette er rapportens teoretiske kapitel. Her fremlægger vi de teoretiske vurderinger, i hvis lys vi forstår de pædagogiske lederes fortællinger. Vi gør det, fordi ledelse i de sidste 10-20 år været det store, almene svar på spørgsmål om, hvad der skal til for at leve op til kravene om omstilling og kvalitetsudvikling på alle områder i det private og offentlige arbejdsliv. Også på daginstitutionsområdet forventes lederne at være ændrings- og fornyelsesagenter af såvel myndigheder, bestyrelser, forældre som af medarbejderne. Der tales om nødvendigheden af, at daginstitutionslederen udøver ændringsledelse, visionær ledelse, serviceledelse, strategisk ledelse, værdibaseret ledelse, effektiv ressourcestyring, kvalitetsledelse, personlig ledelse, personaleledelse, administrativ ledelse osv. Alle begreberne fra moderne ledelsesteori har i de seneste år fundet vej til det pædagogiske område.

2.1. DET KOMPLEKSE LEDELSESBEGREB

Hvad er ledelse da for en størrelse som på så forunderlig vis kan løse alle kvalitetsproblemerne i erhvervslivet?

Studier af ledelsesteoriernes historie (Se bl.a. Mogens Agervold) giver ingen klare svar. Eller rettere svarene stritter i alle retninger fra radikale normative opfattelser af, hvordan den gode leder opfører sig, til simple beskrivelser af, hvad gennemsnitslederen bruger sin tid til. Men en ting synes imidlertid klart: Forestillingen om lederens funktion og opgaver har skiftet afgørende karakter fra de oprindelige teknokratiske forestillinger fra det 20. århundredes begyndelse med fokus på styring og disciplinering af arbejdskraften, til nutidens forestillinger om, at ledelse primært har til opgave at frisætte de menneskelige ressourcer og medarbejderens ansvarlighed.

Ledelsesbegrebet er også blevet komplekst af, at stadig flere ledelsesteoretikere mener, at alle medarbejdere faktisk er ledere af deres egne arbejdsprocesser. Medarbejderen arbejder ikke længere efter præcise arbejdsforskrifter (som i samlebåndets tidsalder). De skal selv vurdere, tilrettelægge og træffe beslutning i arbejdslivet, og arbejdsprocesserne stopper simpelthen, hvis arbejdsgrupper truer med at "arbejde efter reglerne".

Erik Johnsen hævder, at det karakteristiske ved lederens opgave ikke er, at lederen leder, det gør alle, men at lederen har den særlige opgave at lede og koordinere en overordnet ledelsesproces, så ikke alle forvirret leder i hver sit hjørne af hegnet.

Derfor er lederens opgaver ikke blot og bart at "lede og fordele arbejdet". Hun må først og fremmest være god til at diagnosticere situationen, håndtere forskellige medarbejdere forskelligt, lede forbindelserne mellem virksomheden og omgivelserne og fastholde organisationens mål og værdigrundlag (se f.eks. Schein).

Tidligere tiders opfattelse af ledelse og ledelsesopgaver opfattede mennesker og institutioner som ideelt set stabile, forudsigelige og kontrollerbare størrelser. Derfor var det ikke så mærkeligt, at lederen så det som sin opgave at styre og kontrollere medarbejdere og indføre regler og rutiner for at opretholde et stabilt system på vej mod en forudsigelig fremtid. Med de tanker, som vi gør os i dag om, hvordan mennesker og systemer fungerer, så er det heller ikke underligt, at mange mennesker har vægret sig mod en sådan ledelse og opfattet den som i modstrid med den menneskelige frihed og selvbestemmelsesret.

Når vi i dag taler meget om ledelse, og stadigt flere medarbejdere selv forlanger ledelse på deres arbejdsplads, så er det altså ikke udtryk for, at medarbejderne pludselig har accepteret at lade sig styre. Kravene skal snarere forstås i forlængelse af, at det er blevet almindeligt accepteret, at ledelse udøves af alle (incl. lederen) ved, at alle parter i en virksomhed gør deres for at få tingene til at hænge sammen og bringe orden i kaos. En virksomhed bevæger sig i praksis fra den ene kaotiske situation til den anden, og den overlever kun kaos ved hjælp af systemets iboende selvorganisering.

Lederen kan ikke styre den selvorganiserede korrektion, men lederen er (som leder af ledelsesprocessen) ansvarlig for, at gode erfaringer understøttes, fejltagelser belyses og eksperimenter afprøves, alt med henblik på at sikre den mest effektive korrektion.

Stacey beskriver således den moderne virksomhed som et komplekst, adaptivt system, som hele tiden bevæger sig på kanten af kaos. Hvis en virksomhed var en maskine, så ville forestillingerne om styring og kontrol give mening, men eftersom omgivelserne og virksomheden til stadighed er under forandring, så vil ethvert forsøg på at påtvinge virksomheden (og medarbejderne) en permanent struktur og en ydre styring være det rene selvmord. I stedet er det lederens opgave at udvikle "en nyttig ramme for organisatorisk selvrefleksion" som Stacey siger. På alle arbejdspladser udfører den enkelte medarbejder selvledelse inden for sit eget univers af mål og mening. Den afgørende forskel indtræder, når lederen bevidst skaber rammer for den fælles refleksion over, hvordan medarbejderne kan løse opgaverne på en koordineret måde.

2.2. LEDEREN OG MAGTEN

Men selv om lederen altså ikke entydigt kan styre og kontrollere medarbejderne i virksomheden er hans/hendes magt ikke ligegyldig. Den magt, der er brug for, er bare ikke kontrolmagt, men snarere det som Bourdieu kalder "definitionsagt", eller magten til at definere den kontekst, som giver medarbejdernes indsats mening og retning.

I sin bog "Protestantismens etik og kapitalismens ånd" fra 1920 hævder Max Weber, at lederen i den vestlige kultur kan hente sin magt eller autoritet fra tre forskellige kilder: 1) fra traditionen (f.eks. at autoriteten går i arv som i monarkiet), 2) fra loven (rationelle kriterier som kontrakter, ansættelser o.l.) eller 3) fra den personlige karisma, som lederen besidder (lederens evne til med sin magnetiske personlighed at indfange og begejstre andre mennesker).

Det er især forestillinger om karismatiske ledere, som har fascineret organisationsteoretikere i mange år. De er optaget af denne magtbase, som har formået ellers "frie sjæle" til at lade sig lede i en af lederen udstukket retning.

Vi vil ikke her argumentere for eller imod den "forførelsesteknik", som en række ledelsesteoretikere beskriver som forudsætningen for et effektivt lederskab, men nøjes med at henvise til Finn Borum, som har beskrevet andre "magtbaser", som en leder kan basere sin autoritet på. Han nævner her social kompetence, energi, ekspertise, forbindelsesmagt, positionsmagt og gruppeopbakning.

I vores samtaler fremgår det, at alle disse "magtbaser" tages i anvendelse af institutionsledere, men at det ser ud som om, hver især har sin særlige "yndlingsmagtbase". Flertallet bruger deres ekspertise i kombination med deres sociale kompetence. En del understøtter deres magtbase med gruppeopbakningen, og de har udviklet en sans for at stikke fingeren i jorden, før de sætter deres autoritet på spil. Enkelte har udbygget deres forbindelser og deres position i det store kommunale fællesskab til at skaffe sig indflydelse på medarbejdernes handlinger.

Det ser altså ikke ud til, at de pædagogiske ledere, som vi har været i kontakt med, befinder sig i et magtmæssigt vakuum på deres arbejdsplads, men det er karakteristisk for alle lederne, at de viger tilbage for enhver omtale af begrebet "magt". Imidlertid er det vores vurdering, at et lederskab ikke fuldt ud kan modnes, før lederen nøgternt formår at etablere og benytte sig af de magtbaser, som netop betyder, at han/hun ikke viger tilbage fra at påtage sig den definitionsagt, som er forudsætningen for en nødvendig håndfast værdiledelse (Mere om dette på side 35).

2.3. LEDELSE AF 2. ORDEN

At lede er at lede efter sin bestemmelse som menneske i al almindelighed og meningen med at være medarbejder i en virksomhed i særdeleshed. Hvis der ikke er overensstemmelse mellem, hvad man leder efter som menneske og som medarbejder, optræder der eksistentiel dissonans (dissonans betyder uoverensstemmelse mellem to lyde eller to stemmer, her ens egen stemme og arbejdsgiverens).

Eksistentiel dissonans gør arbejdet trivielt og meningsløst. Men gudskelov har stadig flere mennesker et meningsfuldt arbejde, hvor deres medarbejderskab gør det muligt at være en person, som gør en meningsfuld forskel.

Arbejdet med at bidrage til udviklingen af børn og unge forudsætter, at medarbejderen ikke oplever eksistentiel dissonans. Hvis lederen tvinger medarbejderen til at lede på en anden måde end den, medarbejderen oplever som sin bestemmelse, optræder der eksistentiel dissonans i medarbejderens hoved.

Denne fare for at udsætte medarbejderen for eksistentiel dissonans frister mange ledere til at trække sig bukkende ud af ledelsesarbejdet, ved at overlade den fulde, hele og frie arena til medarbejderne selv med det resultat, at hver medarbejder leder for sig, i hver sin retning og på hver sin måde. Man kan sige, at lederen opsiges jobbet, men bliver i stillingen.

Herved optræder der en diffus situation, hvor den samlede virksomhed er uden mål og med. At overlade den overordnede ledelse til medarbejderne selv er at overbelaste de i forvejen travle medarbejdere med en alt for stor ledelsesopgave. Medarbejderne har mere end nok i at gennemføre deres egen ledelsesindsats, men alle medarbejdere har brug for en indforstået udenforstående, som kan gennemføre ledelse på et andet niveau. Det kalder vi ledelse af 2. orden. Ledelse af 2. orden er flere ting:

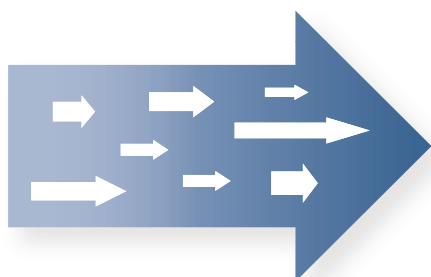
- 1) At lede efter hvordan man bedst skaber opbakning bag virksomhedens mål, mission, fremtidsvision, værdier og succeskriterier.
- 2) At lede efter at skabe klare og gennemskuelige beslutnings-, kommunikations-, samarbejds- og udviklingsprocesser i virksomheden som helhed og at engagere medarbejderne i at sikre, at disse væsentlige ledelsesprocesser til stadighed følges og forbedres.
- 3) At lede efter hvordan det sikres, at den enkelte medarbejder gør sig de mentale modeller eller grundlæggende antagelser klart, som vedkommende leder på grundlag af. Og endeligt er det
- 4) At lede efter effektive måder at formidle virksomhedens resultater på, og hvordan man som virksomhedsleder repræsenterer virksomheden bedst udadtil.

Det er altså ikke lederens opgave at kontrollere og styre den enkelte medarbejder, men at sikre optimale rammer og læringsrum om medarbejderne, så de kan kvalificere deres medarbejderskab.

At lede af 2. orden er en særlig lederdisciplin, som Senge kalder at skabe indsporing (eller alignment). Indsporing er forudsætningen for at skabe en synergisk effekt, hvor den enkelte medarbejders frie vilje arbejder i samme retning som fællesskabet. Gennem en sådan indsporing opnår teamet at fungere i kaos, uden at alle styrter af sted i hver sin retning.

Senge bruger et jazzband som et eksempel på indsporing. Jazzmusikere taler om en næsten åndelig oplevelse, når indsporingen fungerer: "musikken mere flyder gennem dig end egentlig fra dig". Senge har truffet ledelsesteam, som har den samme oplevelse af en ekstraordinær indsporing, hvor "de har været med i møder, som varede i timevis, men som alligevel fløj af sted, så man bagefter ikke huskede, hvem der sagde hvad, men vidste når de var kommet frem til en virkelig fælles forståelse, hvor man aldrig skulle stemme om noget, men bare nåede frem til at vide, hvad virksomheden havde behov for at gøre."

Ledelse af 2. orden, som resulterer i indsporing, kan fremstilles på denne måde:



De små pile er de enkelte medarbejders specifikke ledelsesprocesser (ledelse af 1. orden), mens den store pil er den ledelse af 2. orden, som sikrer en indsporing af de enkelte medarbejders særlige ledelsesindsats.

At kunne tage ledelse af 2. orden og sikre indsporing af medarbejdernes ledelsesprocesser kræver, at lederen delegerer magt til medarbejderne og ikke koncentrerer den hos sig selv. Om lederen vover at delegerer magt er et spørgsmål om lederens vilje til at indgå i det, vi kalder en komplementær relation til medarbejderen. Vi har i bogen "Det personlige lederskab" (side 56) beskrevet fire forskellige prototypiske relationer mellem mennesker. De fire former er 1) den asymmetriske, 2) den symmetriske, 3) den symbiotiske og 4) den komplementære relation.

De fire relationstyper kan grafisk fremstilles sådan:



Karakteren af de mellemmenneskelige relationer er bestemt af hvilken form for tiltrækning og afhængighed, kærlighed og frygt eller magt og afmagt, der er det emotionelle grundlag for udvekslingerne mellem de to parter i relationen.

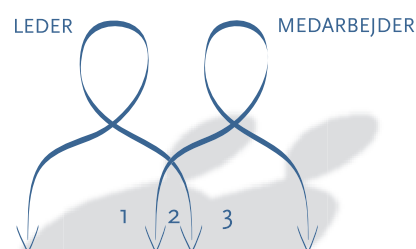
I det asymmetriske forhold mellem leder og medarbejder behandles medarbejderen som den traditionelle underordnede underlagt lederens magt og for godt befindende. Lederen har mulighed for at udøve adfærds- og sindelagskontrol, styring og kontrol, og medarbejderens afhængighed gør, at relationen opretholdes på trods af medarbejderens frygt og afmagt.

Den symmetriske relation mellem leder og medarbejder beskriver det forhold, at parterne ikke gensidigt blander sig i hinandens liv. "Du har din praksis, og jeg har min. Jeg blander mig ikke i dine opgaver, så længe du ikke blander dig i mine!". Det er karikaturen på den modus vivendi, som har karakteriseret mange offentlige virksomheder, hvor ledelse har været "som en by i Rusland" for begge parter i "ledelsesrelationen".

Den symbiotiske relation mellem leder og medarbejder er mindre almindelig, men ikke ukendt. Den karakteriserer en relation, hvor parterne gør alt for ikke at se de reelle forskelle, der er på deres positioner. Den symbiotiske relation viser sig i de leder-medarbejder-forhold, hvor ligemageriet betyder, at alle forskelle i opgaver og indstillinger afvises, og forskellighederne undertrykkes af begge parter eller i det mindste i lederens bevidsthed.

Den komplementære relation er den mest komplicerede, men også mest kompetente relationsform mellem leder og medarbejder. Her anerkender parterne i relationen hinanden som ligeværdige og selvstændige, men ikke uafhængige parter. Det anerkendes, at man har brug for hinandens forskellighed såvel når det drejer sig om at løse opgaver, orientere sig i rummet, som det at have indflydelse på forskellige sider af organisationens virke. Hovedforskellen på den komplementære leder og medarbejder er, at det er lederens hovedansvar at tilvejebringe ledelse af 2. orden og medarbejderens hovedansvar at tilvejebringe ledelse af 1. orden. Uden 1. ordens ledelse er ledelse af 2. orden meningsløs, og uden 2. ordens ledelse bliver ledelse af 1. orden uden mål og med.

Der kan derfor skelnes mellem tre praksisformer:



- 1) Lederens ledelsesfelt som har til formål at optimere rammer, metoder og processer (2. ordens ledelse)
- 2) Det dialogiske felt mellem leder og medarbejder afgrænset af gensidig respekt for parternes forskellige opgaver
- 3) Medarbejderens ledelsesfelt som har til formål at optimere medarbejdernes selvstændige faglige opgaveløsning

Ikke alle de ledere, som vi har truffet i forbindelse med undersøgelsen, har været lige præcise i deres skelnen mellem de relationer, de har til forskellige medarbejdergrupper, men de fleste har en intuitiv forståelse for, at den komplementære relation er den mest udviklende og tidssvarende.

Flere ledere hævder imidlertid, at særligt medarbejdere uden uddannelse er tilbøjelige til at efterspørge en mere traditionel, asymmetrisk form for ledelse end de yngre, uddannede pædagoger gør. De både ønsker og tilbyder at indtræde i en komplementær relation, hvor lederen tager ledelse af 2. orden. Det er særligt ældre pædagoger som kæmper for at holde lederen i enten en symmetrisk eller i en symbiotisk situation. Se engang på dette citat:

"Det, som gør det særligt vanskeligt at være leder i en daginstitution, er de meget forskellige krav, medarbejderne, forældrene og forvaltningen har til en. En gruppe ønsker, at lederen entydigt leder og fordeler arbejdet, en anden gruppe vil ikke have, at man blander sig overhovedet i deres arbejde, mens atter andre faktisk ønsker at få mine tilbagemeldinger om, hvorvidt de gør deres arbejde på en måde, der er i overensstemmelse med de aftalte mål og på en måde, som er i overensstemmelse med børnenes behov".

2.4. LEDELSE SOM SÆRLIGT FAG

Forestillinger om ledelse som et særligt fag har bidt sig fast på handelshøjskolerne og hos mange konsulenter og politikere. De tænker ledelse som en disciplin, der kan læres uafhængigt af anvendelsesområde. Således hævdes det i Kommunernes Landsforenings pjece "Det kræver ledelse" fra august 2000, at: "Hovedparten af ledelsesopgavens indhold er uafhængigt af tilhørsforholdet til en bestemt faglig sektor eller institution" (se side 6). Et sådant synspunkt kan forlede os til at tro på et fænomen som kontekstfrie ledelsesprocesser. Det indebærer, at man skulle kunne forestille sig nogle absolutte lederfærdigheder, som er gyldige, hvad enten lederen er sygehusdirektør, teaterchef, produktionsleder eller daginstitutionsleder. Det fører bl.a. til, at mange lederuddannelsesaktiviteter udelukkende fokuserer på de generelle lederopgaver og metoder. Derved overser man betydningen af de specifikke kvalitetsproblemer i den enkelte branche i en given tid på et givet sted.

"Jeg opfatter mig som en meget engageret leder, men jeg har faktisk ikke modtaget generelle lederkurser i de sidste 10 år. Jeg synes ikke, at de tilbyder mig noget nyt, men jeg er med i to netværksgrupper, hvor vi holder hinanden i gang, og i institutionen har jeg et udviklende samarbejde med kommunens fællestillidsrepræsentant, som er ansat i min institution. Det medvirker til, at det er lettere at få skred i tingene".

En af ledelsesteoriens store gurer, Henry Mintzberg, har i en række artikler gjort op med forestillingen om fænomenet "kontekstfri ledelsesfaglighed". Han advarer mod tendensen til at ansætte generelle ledere uden et grundigt branchekendskab. Ledere, som primært har lært deres færdigheder ved at løse almene og abstrakte teoretiske opgaver, mangler det nødvendige kendskab til branchens konkrete processer, kultur og værdier. Det kan naturligvis være en fordel at gå forudsætningsløst til arbejdet som leder, særligt hvis en tradition skal afvikles og ikke udvikles. Men lederskabet bliver utroværdigt for de medarbejdere, som skal følge lederen, hvis leder og medarbejdere taler forskelligt sprog og har forskellige værdier og perspektiver på arbejdet. Den leder, som ikke har erfaringer med "hvad der virker og ikke virker inden for feltet", kan ikke udvikle sin intuition. Intuition indarbejdes nemlig kun gennem grundigt nedpløjede branchespecifikke erfaringer og er ikke en slags 6. sans, som nogle særligt udvalgte typer er i besiddelse af.

Mintzberg påstår, at de akademiske MBA-uddannelser, som han selv har været med til at udvikle, er medvirkende årsag til mange kriser i store amerikanske virksomheder. De har simpelthen overladt magten til ledere, som ganske vist har en grundig teoretisk uddannelse, men som mangler et tilstrækkeligt branchekendskab.

Ud fra Mintzbergs påstand kan den stærke tro på fænomenet "brancheheløse ledere" være en medvirkende forklaring på en række af de kriser i dansk erhvervsliv, som er fulgt i kølvandet på "DJØFiceringen" af danske virksomheder. Der er for os ingen tvivl om, at en effektiv kombination af branchekendskab og lederfaglig træning er den bedste vej til et kvalitetsløft af danske daginstitutioner.

På det pædagogiske område har ledere i de senere år fået tilbudt kommunale lederudviklingskurser af generelt tilsnit. De ledere, som vi har talt med, og som har været på sådanne almene lederfaglige kurser, siger, at de har været glade for at få afmystificeret de almene ledelsesredskaber, og at det har været inspirerende at få indblik i andre kommunale lederes udfordringer og tankegang. De hævder også, at disse kurser kun i begrænset omfang modsvarer de pædagogiske lederes særligt påtrængende uddannelsesbehov. Det hænger sammen med, at de har brug for specifik lederfaglig træning i udarbejdelse af virksomhedsplaner, ressourcestyring, personalesupervision, coaching af pædagoger og konflikthåndtering i daginstitutioner.

Pædagogisk ledelse kan ikke udøves uden erfaringsbaseret indsigt i – og forståelse for – de særlige processer og dilemmaer, som arbejdet med at udvikle og nyttiggøre personlige og sociale kompetencer drejer sig om. De kommunale lederkurser har kun i meget ringe omfang givet viden og inspiration til håndtering af de kernedilemmaer, som en pædagogisk leder skal håndtere.

Flere af lederne i vores undersøgelse fremhæver, at de væsentligste af de ledelsesfaglige læreprocesser forekommer i de uformelle kollegiale supervisionsgrupper, som de selv har etableret med andre pædagogiske ledere. De generelle lederkurser sætter kun i begrænset udstrækning fokus på den pædagogiske leders dilemmaer.

Pædagogisk ledelse foregår i en særlig form for virksomheder (institutioner), som har omsorg, opdragelse og personlig/social kompetenceudvikling som sit primære formål. Pædagogen er leder af børnene på deres livsvej og udfører således ledelsesarbejde som en væsentlig del af deres daglige arbejde i institutionerne. Institutionslederens særlige opgave består i at fastholde virksomheden på dens særlige formål og at organisere arbejdet med skyldig hensyn til hver enkelt medarbejders unikke personlighed, interesser og engagement. Hvis en medarbejders personlighed er upassende "skæv", eller engagementet er udbrændt, så kan formålet kun indfries, hvis andre medarbejdere kan dække vedkommende ind.

2.5. LEDELSE PÅ DET PÆDAGOGISKE OMRÅDE

For 20-30 år siden var ledelse et lige så klart "fy-ord" indenfor det pædagogiske område, som det i dag er et "plus-ord". Ordet var dengang tæt associeret med lederens ret til at lede og fordele arbejdet, retten til at styre og kontrollere medarbejderne og retten til at udøve magt over det modstående kollektiv. Det engelske ord for ledelse, management, mødes således fortsat med samme udtalte skepsis i pædagogiske kredse som for 20-30 år siden.

"Tidligere var det et skældsord at være leder, også i fagforeningens øjne. Jeg kan godt lide at have indflydelse, at være inspirator. I dag skal man være synlig leder samtidig med, at man ikke altid kan være til stede på institutionen på grund af lederkurser, ledermøder m.m. Også forældrene er begyndt at kræve, at jeg øger min indflydelse. Jeg er altså ikke længere kun personalets mand. Jeg har valgt at være "guld-pædagog" stort set hver dag på trods af de mange krav om at skulle være leder. Jeg kunne vælge at trække mig ud af personalenormeringen, men jeg vil hellere gøre mig gældende ved mit pædagogiske arbejde, end ved at underkaste mig kravet om at optræde som professionel leder", siger L, som har været i det pædagogiske arbejdsfelt i de sidste 35 år.

Det danske ord "ledelse" synes imidlertid at have slået sig fri af de ideologiske associationer, som det tidligere var knyttet til det. (Bemærk i øvrigt, at de engelske ord "leader" og "leadership" er danske låneord, som er optaget i det engelske sprog).

Ordet "leder" er tilsyneladende ved at blive genopdaget i sin oprindelige oldnordiske betydning, hvor det var betegnelsen for den "stifinder", som kunne finde vej i ukendt og uvejsomt terræn. En leder var altså en hædersbetegnelse for den, som "frie folk" valgte til at påtage sig ansvaret for "at lede", når de i fællesskab drog i ledning (på erobringstogter) i fremmede og ukendte egne.

"Der, for 25 år siden, da jeg startede min karriere som leder, herskede der en udbredt lighedsideologi på området. Det gjorde, at alle skulle være lige, og at man derfor forsøgte at skjule den kendsgerning, at man var ansat som leder. Alle skulle have lige stor indflydelse på de pædagogiske processer uafhængig af

faglige og personlige kvalifikationer. Men i dag er denne misforståede lighedsmani gudskelov et overstået kapitel. I dag tør næsten alle ledere vedstå sig deres ansvar, opgaver og faglighed. Det med at stille relevante, professionelle krav til medarbejderne opfattes i dag både af medarbejdere og af lederen som en nødvendig selvfølge."

I forlængelse af det såkaldte ungdomsoprør i slutningen af 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne optrådte der en "kollektivistisk bølge" indenfor daginstitutionsområdet. Den resulterede i en udbredt tro på, at et lederløst fællesskab besad de nødvendige og tilstrækkelige evner til at løse dagligdagens konflikter og lede i fællesskab. Mange steder blev der indenfor daginstitutionerne eksperimenteret med kollektiv ledelse. Socialstyrelsen udgav i 1970 en rapport over erfaringerne med kollektiv ledelse indenfor daginstitutionsområdet, (den såkaldte KLAP-rapport) hvori man fastslog, at resultaterne var så gode, at man anbefalede kommunerne at benytte den i større udstrækning. I løbet af 1970'erne blev det imidlertid klart, at kollektiv ledelse ikke nødvendigvis var så konfliktløsende, som man oprindeligt troede. En af de måder, som kollektivt ledede institutioner forsøgte at løse konflikterne på, var, at man indenfor institutionen delte sig efter anskuelse. "Lad dem som går ind for "struktureret pædagogik" samles på "Blå stue", og dem, der er til "Frigørende pædagogik" på "Rød stue". De holdningsløse kan så blive tilbage på "Gul stue". De ideologiske konflikter kunne modvirkes ved at rekruttere medarbejdere på grundlag af ansøgernes politiske og pædagogiske holdninger frem for på grundlag af professionel erfaring og dokumenterede færdigheder. Sådan kunne billedet se ud i en karikeret form.

Der er fortsat et mindre antal kollektivt ledede institutioner i landet, men "kommunernes betingelser er, at enkeltpersoner formelt skal påtage sig faste ledelsesområder. Ren kollektiv ledelse er sandsynligvis en reel umulighed", skriver John Andersen og Søren Gundelach i deres undersøgelsesrapport "Teamledelse i daginstitutioner", BUPL 1997, side 20.

Hvad enten man nu tror, at det er en umulighed eller ej, så har de ideologiske forestillinger om det lederløse kollektiv været en stærk kraft, som i nogle år gjorde begrebet leder til et "fy-ord". Men kravene om synlighed, effektivitet, kvalitet og dokumentation har betydet, at behovet for ledelse af institutionerne ikke længere er til diskussion på samme måde. Der er tilsyneladende forståelse for, at den letteste måde at vise synlig ledelse er ved at samles bag en lederperson.

Det betyder imidlertid ikke, at der i pædagogiske kredse er enighed om, hvad pædagogisk ledelse er for en størrelse, hvad der karakteriserer god pædagogisk ledelse og hvilken uddannelse og træning, som en pædagogisk leder skal have. Pædagoger regner med at have indflydelse på organisationen og tilrettelæggelsen af arbejdet, og de ledere, som vi har talt med, ved, at det kun er muligt at udøve pædagogisk ledelse med engagerede medarbejdere med egen vilje og ret. Lederen må sørge for at inddrage medarbejderne, så institutionen kan drage fordel af alle de personlige og faglige ressourcer, som er til stede. Institutionen kan kun tage ved lære og udvikle sig i takt med de udfordringer og erfaringer, som løbende opstår i det pædagogiske arbejde, hvis "alle sejl sættes til". Der vil være mange måder at manøvrere på i det pædagogiske felt, og der findes ingen standardløsning på håndtering af uenigheder om "den rette indsats for tiden i den lokale institution". Det vil kræve en vedvarende forhandling mellem de involverede parter.

Den hollandske kultursociolog Gert Hofstede har seks dimensioner, ved hjælp af hvilke det efter hans opfattelse er muligt at måle og sammenligne forskellige virksomhedskulturer.

De seks dimensioner:

- 1) Er kulturen a) procesorienteret hhv. b) resultatorienteret (Trives medarbejder med at gøre tingene på den rette måde, eller trives de med at være i uпрøvede situationer?)
- 2) Er kulturen a) medarbejderorienteret hhv. b) opgaveorienteret (Er medarbejderne særligt optaget af arbejdsmiljøet eller af det arbejde, der skal gøres?)
- 3) Er kulturen a) lokal hhv. b) professionel (er medarbejderne særligt knyttet til den konkrete virksomhed eller deres professionelle ambitioner?)
- 4) Er kulturen et a) åbent hhv. et b) lukket system (Er organisationen og kommunikationen åben overfor udenforstående og nytilkomne eller ikke?)
- 5) Er kulturen præget af a) løs hhv. b) stram kontrol (Er kulturen præget af omkostningsbevidsthed, præcision og formel opførsel eller ikke?)
- 6) Er kulturen a) pragmatisk hhv. b) normativ (Efterkommer medarbejderne

deres egne behov og vurderinger, eller følger man reglerne?)

Holder man disse seks dimensioner op mod den kultur, vi har iagttaget i de pædagogiske virksomheder, vi har besøgt, er det tydeligt, at pædagogkulturen er ekstremt procesorienteret, medarbejderorienteret, lokal, åben, løs og pragmatisk.

En virksomhedskultur med disse karakteristika betyder, at det bestemt ikke er alle og enhver, som kan begå sig i den. Ikke mindst har det betydning for, hvem det er hensigtsmæssigt at indsætte som leder i den. En leder, som kommer fra en resultat- og opgaveorienteret kultur, med professionelle ambitioner, tilbøjeligheder til at lukke systemet og udøve stram og normativ kontrol, vil ikke få et ben til jorden. Ræsonnementet betyder naturligvis ikke, at den pædagogiske virksomhedskultur er, som den skal og bør være. Vor pointe er, at enhver kulturændring tager tid og må have udgangspunkt i en respekt for den kultur, ledelsesarbejdet skal foregå i. Ikke alle ledertyper vil kunne magte at arbejde indenfor den særlige pædagogiske kultur.

2.6. ER DER EN SÆRLIG FORM FOR PÆDAGOGISK LEDELSE?

I de senere år er man overalt i erhvervslivet begyndt at lægge vægt på de mere personlige relationer på arbejdspladsen. I takt med overgangen fra industrisamfund til vidensamfund står det mere og mere klart, at enhver virksomheds succes er helt afhængig af personlige faktorer som initiativ, kreativitet og indlevelse og at de gamle borgerdyder som præcision, flid og lydighed ikke længere udgør den form for personlighed, som vidensamfundet har brug for. Denne erkendelse har også betydet, at moderne erhvervsvirksomheder er begyndt at efterspørge ledere med andre personlige og sociale kompetencer end for blot få år siden. Disse nye krav handler netop om at lederne opgiver den industrielle styring (management) og udvikler et involverende lederskab i stedet. Denne nye vægt på "bløde", humane sider i ledelsesarbejdet kan friste en til at tro, at der ikke er afgørende forskel på den ledelse, der er brug for i erhvervslivet i almindelighed og den særlige ledelsesform, der er brug for i en pædagogisk institution.

I 1990 offentliggjorde Per Thygesen Poulsen således resultaterne af en undersøgelse som Greens Analyseinstitut havde udarbejdet. Greens havde fået over 1200 spørgeskemaer tilbage fra fortrinsvis administrerende direktører i Danmark om deres syn på, hvilke egenskaber fremtidens erhvervsledere burde have. Hovedresultatet var, at der tegnede sig et nyt sæt af krav, som netop understregede den begyndende overgang fra industrisamfund til vidensamfund, eller fra management til lederskab. De 1200 respondenter sagde, at de egenskaber, en leder skulle have i 1990 (på undersøgelsestidspunktet), primært var 1) loyalitet overfor virksomhedens ejere, 2) være energisk og 3) intelligens over gennemsnittet. I år 2000 mente respondenterne, de tre vigtigste egenskaber ville være 1) kreativitet, 2) begejstring og 3) evnen til at opmuntre deres medarbejdere. Egenskaber som ligger tæt ved dem, som vi har fundet hos de pædagogiske ledere.

Den pædagogiske leders kreativitet skal primært bruges til at tilvejebringe et vækst-orienteret, angstfrit rum for børn, forældre og medarbejdere. Evnen til at kunne begejstres skal vise sig i indlevelse i små og store udviklingstrin hos børn og voksne, og evnen til at opmuntre er ikke alene indskrænket til at opmuntre medarbejderne.

Den pædagogiske leder er opdrager, og som opdrager må man være i stand til at tro på et ubetinget vækstpotentiale hos den anden og evne at holde sig selv tilbage, så man ikke kommer til at skygge for den andens udsyn over mulighedernes store landskab. At udvikle sig til en kompetent og moden opdrager tager år. Det kræver, som Kierkegaard siger, at man villig til at "holde domme-dag over sig selv", det vil sige udøve selvkritisk refleksion.

På alle arbejdspladser er der et stigende behov for, at medarbejdernes individuelle personlighed kan komme til udtryk og farve indsatsen. Det er vigtigt for medarbejderens trivsel, men det er også vigtigt for samarbejdsklimaet og for kundens oplevelse af produktet i sidste instans. Men når det drejer sig om en virksomhed, som har til opgave at yde omsorg, opdragelse og personlig/social udvikling, så er hver enkelt medarbejders personlighed, værdier og erfaringer ikke blot en "added value" (tillægsydelse). Det er selve grundlaget for at virksomheden kan indfri arbejdets formål.

I den pædagogiske virksomhed er det medarbejdernes personlige og sociale kompetencer, som er selve "værktøjet, råstoffet og varen". I den pædagogiske virksomhed er engagerede, ansvarlige, kreative og indlevende medarbejdere ikke alene ønskelige ("nice to have"). De er nødvendige ("need to have").

En dagplejer har lige som den pædagogiske leder som mål at udøve omsorg, opdragelse og udvikling. Men dagpleje-virksomheden er ikke så kompleks, fordi der ikke er mange personligheder, som skal samarbejde og koordinere deres indsats. Dagplejeren udøver ikke pædagogisk ledelse af 2. orden (ledelse af en ledelsesproces). Denne funktion varetages af en tilsynsførende pædagog, som kan lede efter, om det overordnede formål bliver indfriet på en passende kvalificeret måde hos de mange forskellige dagplejere.

Sammenligner vi med ledelsesarbejdet på et plejehjem, ser vi, trods store ydre ligheder, en række væsentlige forskelle. Formålet med et plejehjem er at udøve omsorg for plejekrævende beboere og vedligeholde/genoptræne deres fysiske og mentale funktioner, men ikke at opdrage beboerne eller at tilvejebringe grundlæggende personlige/sociale kompetencer. Beboerne vil have sig frabedt at blive "opdraget og udviklet". De ønsker praktisk hjælp og respektfuld omsorg og ikke personlig og social træning. Der er altså ikke tale om at forfølge et pædagogisk formål på samme måde som i en daginstitution.

Nogle vil sikkert hævde, at der ikke er principiel forskel på indstillingen til børn hos pædagoger og lærere, men som en af de pædagogiske ledere siger:

"Skolen finder det rimeligt og nødvendigt at ville noget ganske bestemt med børnene, nemlig undervise dem, uafhængigt af deres aktuelle interesser. Det gør hele forskellen på vores og deres børnesyn. Vi bestræber os på at følge deres (v.a. børnenes) interesser, fordi vi tror, at de leder i den retning, som er mest hensigtsmæssig for deres udvikling!"

Selvom den organisatoriske kompleksitet i plejehjem og i en skole kan minde meget om den, der findes i en pædagogisk virksomhed, så er der næppe brug for den form for målrettet pædagogisk ledelse, som fordres i en pædagogisk institution. På et plejehjem er der brug for effektiv omsorgsledelse med beboernes behov i centrum, og på en skole er der brug for en effektiv didaktisk ledelse med elevernes læring i centrum.

"Det, der er særligt ved det pædagogiske ledelsesarbejde, er, at vi til stadighed må være opmærksomme på og reflektere over alle de mange og forskelligartede følelsesmæssige relationer, som optræder mellem os og børn, forældre og medarbejdere. Tilsvarende må vi til stadighed forholde os til de følelsesmæssige relationer, som de andre har til hinanden. I det pædagogiske rum går hensynet til individerne og de relationer, de indgår i, altid forud for alle andre hensyn. Det hverken kan eller skal det være sådan i andre typer af virksomheder. Medarbejderne på et skattekontor skal ikke forholde sig til borgernes følelsesmæssige relationer til dem. De skal forholde sig til de ligningsregler, som politikkerne har vedtaget. Sådan er det ikke med os. Vi er ikke sat i verden for at sikre høj produktivitet, økonomiske resultater o.l. Vi skal skabe trygge, sunde, kreative børn med et højt selvværd. Det er vores lovfæstede succeskriterier".

"Et andet forhold, som karakteriserer det særlige ved vores ledelsesarbejde, er, at vi er uddannede til at møde individerne der, hvor de er her og nu. Som pædagoger har vi et menneskesyn, der ser efter den enkeltes muligheder og ikke efter begrænsninger. Jeg ved godt, at skolefolk også kaldes pædagoger, men i modsætning til os møder de som regel børnene med spørgsmålet om, hvordan man kan få dem til at passe ind i skolesystemet. Vi stiller altid først spørgsmålet: Hvordan får vi systemet til at passe til børnene".

"Vi arbejder med at afdække det enkelte barns og den enkelte voksnes intentioner som udgangspunkt. Først når det er åbenlyst, at intentionerne fører et andet sted hen end det, som individet faktisk selv ønsker, opgiver vi at imødekomme de udtrykte ønsker".

Selv om flere af de pædagogiske ledere taler om det pædagogiske arbejdes stadige fokusering på relationer, ressourcer og ønsker, er der forskel på, hvordan disse kvaliteter tager sig ud i forskellige daginstitutioner.

Børnenes liv og trivsel er forrest i de pædagogiske lederes bevidsthed. Omsorgen for medarbejdere er også synlig, men lederne fastholder over for os, at det ikke betyder, at de slækker på relevante, professionelle krav til medarbejderne.

"Der er forskel på, hvordan vi behandler voksne og børn. Forudsætningen for at være omsorgsfuld overfor børnene er jo netop, at vi kan stille krav til personalet. Bl.a. krav om at kunne formulere sig og komme med udspil til virksomhedsplaner. Det at læse og skrive er ikke noget, der indgår naturligt i pædagogens hverdag på stuen. Det er de ikke særlig trænede i. Men de bliver efterhånden glade for det, hvis de bliver presset til det og bliver mere trænede".

"Hvis man som leder ikke stiller pædagogiske krav til medarbejderne, får man problemer. Medarbejderne har forventninger om, at du som leder stiller pædagogiske krav og tager ansvaret for, at eventuelle pædagogiske problemer bliver løst. Det handler ikke om at kunne lide hinanden som personer, men om vi kan samarbejde om de opgaver, som vi er sat til at varetage".

"Som pædagog er du vant til altid at tænke i relationer. Pædagogen er øvet i at se andres intentioner og ikke i, hvordan man nu skal få andre mennesker til at passe ind i et system. Pædagoger tænker i støtte, i at finde veje – for børn, forældre og personale. Men det at tænke i relationer betyder ikke, at alt er lige godt. Tværtimod må man give med- og modspil, hvis man skal kunne opretholde en relation".

I dette kapitel gengiver vi syv pædagogiske lederes fortællinger om hvad idé, de leder efter. Som det fremgår, er vejene frem mod et pædagogisk lederskab lige så mangfoldige, krogede og tilfældige som livets veje i øvrigt. Forestillingen om, at ledere udgør en særlig mennesketype, dækker ikke det billede, man får af lederes forskellighed, når man kommer tættere på dem som personer. Ledere er lige så forskellige, som befolkningen i almindelighed er. Sociologiske og psykologiske undersøgelser har således heller ikke kunnet identificere signifikante forskelle mellem ledere og ikke-ledere. Den ene-ste variable, som tilsyneladende adskiller ledere fra ikke-ledere, er indtil videre fænomenet nysgerrighed. En stor undersøgelse fra ATT fastslog allerede i 1956, at ledere er mere nysgerrige end andre personer. Der er heller ikke tvivl om, at jobbet som leder indvirker på lederens personlighed. De fleste ledere er nødt til at overveje deres lyder og dyder, når de får erfaringer med, hvordan de som ledere indvirker på andre mennesker. Derfor er ledere måske mere reflekterede (og selvoptagne), end folk er flest. I det følgende gengiver vi, hvad syv af undersøgelsens ledere fortæller om deres tanker om, hvad de leder efter, og hvorfor de gør det. Historierne er stærkt forkortede, da vi kun søger at gengive det særligt karakteristiske, som vi har hørt i deres historier, uden bedømmelse eller psykologiseringer fra vores side.

3.1. HVAD LEDER S EFTER?

S er oprindeligt uddannet specialpædagog og havde aldrig tænkt sig at blive leder af en vuggestue. For hende var arbejdet med de svært belastede børn på en døgninstitution den egentlige begrundelse for at gå i gang med studiet.

Hun er nu 39 år, har været leder i 13 år heraf 11 år i den vuggestue, som hun i dag leder. Hun er glad for sit arbejde og har ikke tænkt sig at skifte job, selv om hun kan få mere i løn i andre funktioner. Hun oplever sit arbejde som dybt meningsfuldt.

S's fornemmelse for små børn

Hvad fik S engageret i vuggestuebørn på trods af hendes oprindelige karriereønske om at have med "store, skæve unger" at gøre?

"Ja, det er faktisk lidt af en tilfældighed. I min sidste praktik i pædagoguddannelsen kom jeg tilfældigvis i en vuggestue. Det var en god institution, som efter afslutningen af min uddannelse tilbød mig et job. Jeg sagde ja mere af hensyn til det gode samarbejds-klima end af hensyn til opgaven. Jeg blev stadigt mere interesseret i den rivende udvikling, som sker med vuggestuebørn, og fik da også stor anerkendelse for min faglige indsats. Bl.a. blev jeg hurtigt tilbudt stillingen som stedfortræder".

Kombinationen af gode faglige vilkår, anerkendelse for hendes sans for arbejdet med små børn og passende udfordringer får altså S til at skifte spor fra specialpædagogik til vuggestuepædagogik. Her er hun så blevet siden.

I alle årene har S undervist i mange forskellige pædagogiske emner både for pædagogmedhjælpere, studerende på seminarier, for dagplejere og for pædagoger på efteruddannelse. For en række år siden startede en gennemgribende debat om kvaliteten på daginstitutionsområdet. Her bliver S inspireret af artikler om nødvendigheden af, at pædagoger følger og beskriver de "spor", som børnene sætter i dagligdagen.

Dette meningsfulde detektivarbejde styrkede yderligere hendes nysgerrighed og interesse for de små børns særlige udtryksformer, og da hun samtidig var i gang med sin videreuddannelse på cand. pæd.-studiet gjorde hun børns særlige "livsprojekter" til sin faglige mærkesag.

"Det rykkede for mig at blive opmærksom på barnets perspektiv, og det fik mig til at arbejde med "børnespor" og "børnehistorier" på en måde, som også gjorde mig til en bedre pædagogisk leder", siger S.

Metoden er nu et fuldt integreret arbejdsredskab i planlægningen og opfølgningen af børnenes

institutionsliv i S's vuggestue. Alle børn har en mappe, hvor pædagogerne samler småhistorier og "spor" i form af tegninger, forskellige ting børnene har fremstillet, fotos o.l.

Da S blev ansat som leder af vuggestuen, var det oprindeligt med henblik på at ændre den til en 0-6 års institution. Men af forskellige grunde er institutionen fortsat en vuggestue, og også denne ændring i forhold til hendes oprindelige ønsker har S fundet mening i. Hun siger, at hun forstår begrundelserne for, at politikerne i hendes kommune besluttede at opgive at forandre institutionen fra en vuggestue til en 0-6 års institution allerede få måneder efter, at hun havde fået jobbet.

"Den slags situationsafhængige beslutninger kan ikke frustrere mig. Jeg er tilbøjelig til at fokusere mere på udviklingsmulighederne end på begrænsningerne", siger hun.

Hun holder sin energi oppe og får ideer ved at give og modtage undervisning. En stor energiskaber er at give råd til myndigheder om områdets udvikling. (F.eks. har BUPL inddraget hende i et udviklingsprojekt på daginstitutionsområdet, som Socialministeriet har iværksat.)

"Så længe min kommune støtter mig i at kunne gøre disse ting og bruger min ekspertise, så længe synes jeg, at det er helt fint at arbejde som leder af en vuggestue, og så længe vil jeg fortætte min indsats her".

Kommunen får på den måde en aktiv institutionsleder, som kan bidrage til at formulere deres institutionspolitik.

3.2. HVAD LEDER D EFTER?

D er ligesom S tidligt blevet leder. Også hun blev inspireret af sit sidste praktiksted, hvor hun opnåede sin første egentlige ansættelse. Hendes vej til lederjobbet gik via fagpolitisk arbejde som tillidsmand. *"Jeg har derfor tænkt meget over, hvad der er nødvendigt for at skabe et ordentligt personsamarbejde".*

D's opfattelse af den nødvendige distance mellem leder og medarbejdere

D har arbejdet en tid med kollektiv ledelse, men *"jeg tror, at jeg gør en forskel ved at have meninger og synspunkter om, hvordan pædagoger skal være sammen med børn og med forældre".*

Fra den kollektive ledelse overgik hun til at blive leder for "kollektivet", selv om hun kun havde været færdiguddannet to år.

"Jeg er en meget engageret og socialt anlagt person. Måske er det derfor, at har jeg besluttet kun at ansætte folk, som jeg ikke kender på forhånd. Jeg kommer ikke privat sammen med nogen af dem, som jeg arbejder sammen med. Der er naturligvis medarbejdere, som jeg taler mere med end andre. Men jeg er klar over, at det betyder noget, at jeg viser mig jævnt fordelt på stuerne".

Pointen for D ved denne distance til medarbejderne er, at hun har erfaringer for, at særlige alliancer mellem hende og specielle medarbejdere kan få nogen til at føle sig forfordelt, og at det vil være en belastning for samarbejdet i institutionen. Hun fortæller også, at hun holder afstand for at beskytte sig selv. Når medarbejdere bruger hende som fortrolig om private forhold, så har hun et stort personligt arbejde med at skille tingene ad inden i sig selv, når hun efterfølgende skal forholde sig til den pågældende medarbejders gøren og laden. Det kan forstyrre hendes opfattelse af medarbejderens professionelle kompetence, og det ville f.eks. være vanskeligt for hende at have en medarbejdersamtale med pågældende umiddelbart efter. D mener ikke, at sådanne "forstyrrelser" kan og skal undgås, men hun ved, at de er besværlige for hende, så hun bringer sig ikke i en lettilgængelig fortrolighedsposition. Prisen for lederen er så, at man kommer til at savne den kollegiale fortrolighed. Derfor er det så vigtigt at indgå i et kollegialt ledernetværk af en eller anden art.

D's fornemmelse for nødvendigheden af at skabe et lokalt teorigrundlag

"Som leder er det vigtigt, at pædagogerne sætter ord på det, som de går og gør i hverdagen, i stedet for at tage udgangspunkt i, hvad der står i bøgerne. Vi prøver at skabe vores eget teorigrundlag".

Som leder er D meget opmærksom på de ord og det sprog, som medarbejderne anvender i institu-

tionen. Hun ved, hvordan vi bevæger hinanden med ord, og at det ikke er ligegyldigt, hvordan og hvor vi bevæger hinanden hen. Hvis hun opfanger f.eks. stødende tiltale eller omtale, så tager hun det normalt op på et personalemøde, så de i fællesskab kan analysere, hvad virkningen kan være, og hvad man kan sige i stedet for. Nogle pædagoger taler måske meget kortfattet, når de giver en meddelelse eller en observation videre til forældrene.

"Jeg mener f.eks. ikke, at en medarbejder kan bruge et udtryk som "slut-prut", når de fortæller forældrene, hvordan de mener, at man skal behandle et barn. Det er en alt for forkortet beskrivelse af det, som kan være en nødvendig hjælp til et forældrepar om at skære igennem børnenes plagerier. Hvis det er meget svært for nogen af mine medarbejdere at kommunikere, så kan de evt. komme på kommunikationskursus, eller de kan få mig som støtte til de vanskelige forældresamtaler, og jeg accepterer ikke, at samtalerne går på bedste beskub."

"Det er ikke almindeligt, at pædagoger selv opsøger hjælp til at overvinde vanskeligheder, som de ikke selv kan gennemskue!", siger D.

Hun ville ønske, at det var almindeligt, at man selv fremkom med sine fejl, så alle kunne lære af dem. Det ved hun endnu ikke, hvordan hun kan invitere til. Hun mener, at kvaliteten vil rykke sig afgørende, når man i de pædagogiske institutioner tør dele sine fejltagelser med hinanden.

D's syn på nødvendigheden af administration

"Der er gået lidt sport i det for mig i det med de administrative opgaver", siger D.

Hun ser det som et nødvendigt onde, som det drejer sig om at bruge så lidt energi på som overhovedet muligt. Ind imellem må hun træffe nogle hurtige beslutninger uden at spørge nogen til råds f.eks. om en budgetoverskridelse.

"Hvis ikke man løber en kalkuleret risiko, så kommer de administrative problemer til at fylde det hele. Og jeg gør det jo kun, når jeg ved, at der er virkelig gode begrundelser for det. Jeg får også mange forespørgsler fra forvaltningen, som jeg ikke besvarer. Jeg må sortere i, hvad vi vil belemres med i en daginstitution. Det vigtigste er trods alt, at børnene kommer ind ad døren klokken 6 og ud igen klokken 17."

D nævner Ny Løn, som et stort krav til en daginstitutionsleder.

"Når der bliver sat kroner og øre på pædagogernes indsats, så bliver det rigtig vanskeligt at forklare forskellene, også selv om vi her mener, at vi kender hinanden godt og siger, hvad vi mener om hinanden. Det er ikke blevet nemmere af, at kommunen har været længe om at komme med præcise udmeldinger om, hvordan den kommunale model skulle tage sig ud."

3.3. HVAD LEDER G EFTER?

G er leder af et fritidshjem på 25. år. Hun er overbevist om, at personalet på hendes fritidshjem har bedre arbejdsforhold end fritidshjemmene i almindelighed har. Det giver hende en god selvfølelse. F.eks. er kun en af 10 ansatte på nedsat tid. Det er ikke en tilfældighed, men bl.a. udtryk for, at hun som leder har været om sig og sørget for, at betingelserne for at arbejde på fuld tid er til stede.

G's fornemmelse for nødvendigheden af dokumentation

G fortæller, at det kan være muligt at fastholde gode arbejdsforhold, hvis lederen løbende sørger for at holde interessenter som forældre, forvaltningschefer og borgmester orienteret om, hvordan ressourcerne anvendes og hvad, der kommer ud af det. De skal alle have løbende beretninger fra det "virkelige liv". Beretninger som er engagerende og relevante historier om livet i og omkring et fritidshjem. Forældrene hører om deres eget barns liv gennem dokumentationer af barnets historie, og myndighederne får historier om, hvad borgernes penge går til. Det stiller krav om skriftlighed eller anden dokumentationsform (drama, tegninger, video o.l.).

"Det drejer sig om at fortælle historier til interessenterne, som de ikke vil være foruden", siger G.

G sikrer opmærksomhed om det, som de gør, så politikerne ikke så let får ideer om at spare. Det kan også være som en slags kvittering for særlige bevillinger.

"Det giver udvikling, når der kommer folk udefra og stiller spørgsmål. Det er noget, der rykker. Det er slet ikke det samme, hvis det er mig, der spørger om de samme ting. Det er ikke kun succeshistorier, som udefrakommende vil have. Det skal også være historier om det, som vi ikke er lykkedes med, og hvad vi så gjorde".

"Vi er nødt til at dokumentere vores værd for at kunne overleve, som vi gør. Politikerne er ikke vant til at få historier fra det virkelige liv, uden at det er ledsaget af en ansøgning om flere penge. Alle forældre, uanset hvor godt deres børn klarer sig, har brug for at høre historier om deres børn. Derfor skal pædagogerne sørge for, at børnenes liv bliver dokumenteret. Nu skriver vi vores virksomhedsplan på ledernes intranet. Så kan vi læse hinandens planer, og det bliver forhåbentligt, også snart muligt for forældrene at koble sig på".

3.4. HVAD LEDER I EFTER?

I ser sig selv som en leder, der lytter til og vejleder medarbejderne på personalemøder og i aftalte supervisioner. Hun har måttet lære sig at holde sig selv tilbage, for at medarbejderne kan føle ejerskab til det, som de foretager sig. Hun har knapt 20 ansatte, og hun har en souschef og en afdelingsleder, som hun ugentligt drøfter de overordnede ledelsesmæssige spørgsmål med.

I's fornemmelse for supervision

I bruger megen tid på personalesupervision. Hun har en fast dag om ugen, hvor medarbejderne kan reservere tid til supervision hos deres leder. På den måde kan hun støtte den enkelte til selv at finde måder at håndtere arbejdsmæssige vanskeligheder på.

Hun modtager også selv vejledning eller supervision f.eks. i vanskelige familiesager, hvor hele personalet bliver berørt over det, som sker.

"Så kan jeg have brug for en udefra, så jeg kan varetage personalets trivsel".

Det er ikke altid, at en leder kan dele alt med personalet, og så er det en god støtte for hende at kunne tale om tingene med den pædagogiske konsulent.

I fortæller, at hendes form for pædagogisk ledelse består i at dele tanker og ideer med medarbejderne.

"Det var ikke min ide, at vi skulle lave en "åbenplan institution". Det var en ide, der udviklede sig på en weekend, hvor vi delte vores tanker om, hvad vi hver især ville her!".

Hun mener, at det er derfor, at alle medarbejdere har støttet op om udviklingen frem til den nuværende form. Tidligere ville hun selv have taget flere initiativer, og så ville der sikkert være flere medarbejdere, der blev hægtet af initiativstrømmen.

Hun siger: *"Mange ledere starter deres arbejde som leder med en identitet som pædagog med lederansvar, men efterhånden bliver de mere leder og mindre pædagog. Sådan har jeg også selv haft det. Men for at holde ud som leder, skal man synes, at det er spændende at træffe beslutninger og lede efter sammenhænge og ikke mindst skaffe sig et overblik".*

I indgår i et netværk med tre andre pædagogiske ledere, som selv har fundet sammen. Her kan de tale om emner, som det vil være for følsomt at tale med nogen internt i institutionen om. F.eks. usikkerhed om medarbejderenes egnethed, familieproblematikker, Ny Løn.

3.5. HVAD LEDER J EFTER?

J er en person, som søger indflydelse på alle de sammenhænge, han indgår i. Han er den iderige, energiske og velorienterede type. Som pædagog havde han indflydelse gennem de projekter, som han iværksatte, som underviser ønsker han at få indflydelse på uddannelsen af pædagoger, og som

pædagogisk leder mener han, at han har til opgave at tegne et konkret billede af, hvad livet mellem børn og voksne kan og skal være i en daginstitution.

J's fornemmelse for udviklingsprojekter

"Hvis jeg er utilfreds eller træt af noget, så får jeg ideer, sætter projekter i gang, går ind i udvalg, finder "legekammerater", og så får jeg indflydelse. På institutionen er det mig, der sørger for at formulere virksomhedsplanen og fastholde, at den ikke skal ligge i skuffen. Det kræver mange kræfter at holde mig selv og medarbejderne i gang med at udvikle og forny os. Grundlaget og søjlerne i vores plan skal kunne ses i dagligdagen i det pædagogiske arbejde, og det er hårdt arbejde. Det går ikke af sig selv".

"I virksomhedsplanerne bliver vi tvunget til at gøre os klart, hvorfor vi gør, som vi gør og få det indarbejdet i de politiske mål. Samtidig er det nødvendigt at lave vejledninger om, hvordan pædagogerne kan arbejde med de forskellige søjler. Hvordan de rent konkret kan styrke læringsprocesser i deres samvær med børn, hvordan de kan styrke børnenes opmærksomhed og koncentration, og hvordan de kan arbejde med barnets sociale kompetence".

"Jeg har sammen med andre institutionsledere i området udarbejdet en vejledning om hvordan man kan arbejde kvalitetspræget i daginstitutionerne. Det er endnu en måde at komme igennem med sine ideer på", siger han.

"Jeg tænker ind imellem på, om jeg lægger for meget pres på mine medarbejdere", siger J.

Også i J's institution arbejder de med dokumentation som pædagogisk metode. De har f.eks. en rutine med at interviewe børn, der holder op i børnehaven, om hvad der har været godt og dårligt for dem ved at gå i netop denne institution. En sådan dokumentation er både barnets historiefortælling og et spor for pædagogerne om, hvor de fremover bør ændre praksis.

3.6. HVAD LEDER M EFTER?

M er en leder i 50'erne, som har været leder i mange år. Hun fortæller, at det er hårdt at være en erfaren leder, som hele tiden skal omstille sig, lære at bruge nye værktøjer og kæmpe for at få tid til at være pædagogisk leder. Hun ser sig som en, der holder ud, selv om det er hårdt.

M's syn på nødvendigheden af kollektiv læring og fælles projekter

M fortæller: *"Før i tiden tog folk på kursus efter tur. Det blev aldrig rigtig til noget i forhold til institutionen. De, der ikke havde været på kursus, interesserede sig ikke for det. Det blev nærmest en slags arbejdsfridage for den enkelte".*

Det var M utilfreds med, men hun havde ikke held til at bryde dette mønster, før institutionen kom med i et kvalitetsudviklingsprojekt via formidlingscentret i kommunen.

"Det var første gang, at jeg var sammen med hele personalet om, hvad det er, som vi sammen vil udvikle, og hvordan vi vil gøre det. Vi var flere institutioner, der deltog i projektet, og vi var bl.a. på et kursus på det lokale børnehaveseminarium for alle medarbejdere i de involverede institutioner. Det forpligtede os at være underlagt en overordnet paraply. Efter to års projekt var vi helt klar over, at man er nødt til at have fælles ejerskab på pædagogikken for at kunne komme nogen vegne".

M fortæller, at det nu er sådan, at ingen mere kan få lov til at gemme sig, selv om der er nogen, der er mere førerhunde end andre. M fortæller videre, at hun nu sammen med 2 andre institutionsledere er med i et projekt kaldet "Lysets Land". Det handler om den sociale dimension i det pædagogiske arbejde i daginstitutioner og skoler.

"Vi er 13 medarbejdere her, og alle er nødt til at byde ind og være med på en eller anden måde. For tre uger siden mødtes alle medarbejdere fra de tre institutioner og gik i gang med at udveksle forståelser af, hvad den sociale dimension i pædagogikken kan være. Det blev til utrolig mange ord og sætninger, og nu er vi i gang med at finde overordnede temaer og emner, som vi kunne arbejde med. På torsdag skal vi være sammen igen og udvælge temaer og finde ud af at fordele os. Alt det gør vi i vores rådighedstid.

Medarbejderne er stolte over at være med i sådan noget. De fortæller om det og bliver mere engagerede. Jeg ved ikke, hvad der kommer ud af det, men det er rigtig spændende at være med i".

"Vi er tre ledere med forskellige styrker i et netværk. En fremragende organisator og administrator, en der er fikseret på personalesiden og mig, som er mest optaget af den pædagogiske side af sagen. Tilsammen udgør vi et godt team".

M's modvilje mod administrative rutiner

"Administrativt er vi slet ikke gearet til at overtage alle de opgaver, som kommunen lægger ud til os. Vi har ingen systemer til det. Vi er usikre, og det tager os alt for lang tid (f.eks. årsnormer og lønforhandling). Det har også været svært for mig at lære en computer at kende, selv om jeg godt kan se, at det er smart, når man kan! Jeg synes, at det er ressourcspild, at jeg skal bruge så megen tid på budgettet, når der er så meget, som jeg er meget bedre til. Jeg kunne godt tænke mig en regnskabschef. Jeg synes kun, at jeg skulle beskæftige mig med pædagogik og personaleledelse. Hvis jeg siger det i kommunen, så siger de, at jeg skal overveje min stilling. Jeg skal kunne gennemskue forskellige overenskomster. Det har de brugt lang tid på at lære i løn- og personaleafdelingen. Jeg er slet ikke god til det. Skal en pædagogisk leder virkelig være det?"

"De unge ledere brænder for, at institutionskontoret lægger deres kompetence ud, og de påtager sig gerne nye opgaver som områdeledere (f.eks. som superbrugere). Jeg kan kun overskue min egen biks, men jeg er også opvokset med mine forældres grøntforretning, hvor jeg var vant til at hjælpe til og passe vores egen forretning".

3.7. HVAD LEDER U EFTER?

U er uddannet socialpædagog fra 1978, og hun vidste fra starten, at hun var mest interesseret i den tidlige udvikling. Hun havde arbejdet som medhjælper, inden hun kom på seminariet, og hun ville gerne have haft mere fagligt indhold på seminariet. Hun gik på seminariet i en periode, hvor man eksperimenterede meget, og hun mener trods alt, at hun har en god ballast med fra uddannelsen. U blev kastet ud i så mange spændende ting og blev tillidsmand i en tid med personaleproblemer. Hun blev på institutionen som assistent i 10 år, hvor hun fik børn og avancerede til stedfortræder. Da lederen skulle på årskursus, blev U konstitueret leder, og da lederen ikke kom tilbage, søgte hun og fik stillingen som leder.

"Dengang var det almindeligt, at man blev leder efter tur", fortæller U. "Så kom chokket!" Fra at blive bakket op af medarbejderne, så var det nu kun hende, der syntes, at det var en god ide med de nye tanker om ledelse, som var på vej i kommunen. Lederne skulle være synlige og gå på lederuddannelse. "Jeg syntes næsten, at jeg skulle undskyldte, at jeg var leder!"

U's fornemmelse for lydhørhedens nødvendighed

U var stærkt optaget af den strukturerede pædagogik, da hun begyndte som assistent i sin nuværende institution efter endt uddannelse, men "jeg indså hurtigt, at det passede små børn altså ikke til! De voksne havde mål og vidste, hvad de ville, men det blev for ambitiøs på børnenes vegne, hvilket også forældrene syntes. Jeg var 23 år dengang, og jeg havde ikke regnet med, at jeg ville blive i den institution ret længe".

U var gennem en hård udviklingsproces sammen med personalet og i selvstændig supervision, hvor hun lærte, at hun skulle være mere lyttende og afventende over for personalet, selv om hun hele tiden var et skridt længere fremme (på grund af sin viden og sit ønske om at påvirke beslutningerne).

Hun blev opmærksom på, at hun skulle lade være med at fare frem med sine ideer, mens hun stadig var usikker. Efter en personaleweekend, hvor personalet drøftede deres forventninger til hinanden, forærede en af de mere kritiske medarbejdere hende en kasket, som viste, hvornår hun var mor (hvilket medarbejderne absolut ikke brød sig om), og hvornår hun var leder. Det var kærligt ment, og det var faktisk med til at gøre rollerne tydeligere både for U og medarbejderne. Mange af medarbejdernes reaktioner havde måske mere med deres relationer til betydningsfulde personer i deres liv, end det havde med U's lederstil at gøre.

U's fornemmelse for arbejdsdeling

U anfører, at det er vigtigt, at mindst én og helst flere medhjælperstillinger forbliver rotationsstillinger. *"Vi har brug for, at der kommer unge og prøver sig af i den pædagogiske virkelighed, inden de bestemmer sig for at gå i gang med en pædagoguddannelse"*, siger U. *"Det handler både om at tiltrække unge til området og at få inspiration udefra"*. Ældre pædagogmedhjælpere har mulighed for at kvalificere sig til faste stillinger ved at tage en uddannelse. Derved får de også mulighed for at medvirke i fastlæggelsen af pædagogikken. U fastholder, at det er pædagogerne, der har det pædagogiske ansvar, også selv om mange erfarne pædagogmedhjælpere har flere ansvarsområder, end de helt unge har.

Arbejdsdelingen mellem pædagoger og ikke-pædagoger er et tema, som ind imellem udløser diskussion i institutionen, men for U er der ikke tvivl om, at det kræver en pædagogisk uddannelse, hvis man skal kunne påtage sig det pædagogiske ansvar.

U tæller ikke selv med i normeringen, efter at de har fået lagt en specialgruppe til institutionen. Det ser hun store fordele i. Hun kender fortsat alle børn og forældre, men hun kan nu gøre meget mere ud af at fastholde mål, supervisere personalet, give en hånd i vanskelige situationer og påtage sig særlige opgaver (som f.eks. at varetage samarbejdet med institutionens kok, som repræsenterer en helt anden kultur end den pædagogiske, men som har en helt afgørende kompetence i forhold til sammensætning og tilberedning af den rette mad til børnene).

Medarbejderne er ansat på institutionen, men arbejder kun på en af stuerne.

"Det er muligvis ikke hensigtsmæssigt, at vi ikke skifter mere rundt i stuerne, men vi er ikke modne til at lave om på det nu. Når det altid har været sådan, så er det svært at lave om på, hvis ikke det er tydeligt for de fleste, at det er en god ide at arbejde mere fleksibelt der, hvor der er størst behov for en given person."

I denne kommune er der en virksomhedslederbeskrivelse for lederen. Det betyder, at rammer og vilkår for lederen er klart beskrevet, og at forældre og andre interesserede kan se, hvad det er for en type virksomhed, lederen leder. U synes, at det er rart at tænke på sig selv som virksomhedsleder med det fulde og hele ansvar i stedet for at være forvaltningens forlængede arm.

3.8 HVAD FANDT DE PÅ TÆRSKELEN TIL DET NYE ÅRTUSINDE?

Konklusionen på spørgsmålet om hvad de fandt, forekommer os klar: De fandt en ny lederrolle, et nyt afsæt til kvalitetsudvikling af deres virksomhed og en ny besværlig selvforståelse!

De ledere, som fortæller i dette kapitel, udgør en gruppe af erfarne daginstitutionsledere (de har mellem 10 og 25 års ledererfaring), de kommer fra forskellige typer af daginstitutioner spredt over hele Danmark, og derfor antager vi, at de opdagelser, som de alle har gjort, er tidstypiske ledererfaringer ved tærsklen af det nye årtusinde.

Deres årelange ledererfaringer gør netop dem interessante som repræsentanter for ledere, som også kender "gamle dage" fra før den store decentraliseringsbølge, en decentralisering som netop har betydet, at de er blevet centrale ude i institutionerne.

I kapitel 2 henviste vi til to nyere rapporter, som har beskæftiget sig med daginstitutionslederes fornemmelser for de nye tider. Det drejer sig om henholdsvis John Andersen og Søren Gundelach's rapport "Teamledelse i daginstitutioner" udgivet af Udviklings- og forskningsfonden i BUPL/SL, 1997 og "Kommunale mellemlideres psykiske arbejdsmiljø" udgivet af KTO/KL i 1999.

I begge disse rapporter blev der udtrykt bekymringer for, hvad virkningen af de nye tider kunne være for daginstitutionslederne. I afsnittet om udviklingsperspektiver (i Teamledelse i daginstitutionerne s. 41) står der således: *"Det er meget tydeligt i vores materiale, at både personale og ledelsespersoner finder, at lederen er leder – ikke kun med stort L, men LEDER... Faldgruben kan her være, at ledelse reduceres til at være et personligt anliggende mellem klar og tydelig leder og et personale, der vil*

ledes. Der kan være risiko for en ansvarsforflygtigelse blandt personalet".

I KTO/KL's rapport udtrykkes en anden type bekymring, nemlig at lighedsnormen som en del af den sociale kultur i institutionerne: *"kan have den negative konsekvens, at ved uenigheder og konflikter om f.eks. det daglige arbejde eller målsætninger med arbejdet optræder undvigelsesreaktioner og uselvstændighed som typiske måder at forholde sig til det besværlige og vanskeligt løselige"* (s.21).

Af vores samtaler fremgår det, at disse forståelige bekymringer kan være ubegrundede. Alle vores ledere fortæller godt nok, at det ikke altid har været lige let at få lov til eller give sig selv ret til at være leder, men at de alle har fundet en vej ud af det gamle "ligemageri", og at deres rolle ikke er blevet den enerådige leders.

De mener alle, at kravet om tydelig ledelse har været med til at skabe en nødvendig udvikling, som skulle til for at daginstitutionerne kan indfri interessenternes forventninger. Så i stedet for bekymring, så vil vi tillade os at fremhæve den optimistiske vision, at det er muligt at ændre en rodfæstet kultur i daginstitutionerne.

Det kræver naturligvis, at lederen selv kan se meningen med forandringen og formår at udvise tålmodighed og respekt for medarbejdernes vanskeligheder med de nødvendige forandringer. Og det kan de ledere, som vi har talt med!

I dette kapitel fortæller de pædagogiske ledere om, hvad det er for konflikter i deres dagligdag, som i særlig grad tvinger dem til at træde i karakter. "Mennesket er ingen ting", hævder den eksistentia- listiske filosof Jean-Paul Sartre. Ting kan ikke reflektere, men mennesket kan reflektere og forholde sig til det grundlag, som det er skabt på. At reflektere over sin eksistens er f.eks. at spørge "Hvorfor er jeg her?", "Hvad skal jeg gøre/vælge?", "Lever jeg i overensstemmelse med mine værdier, bestemmelser, følelser?" De eneste, som ikke stiller den slags spørgsmål, er dem, som har valgt ikke at vælge og derfor lever "uegentligt", som Heidegger kalder det. At leve uegentligt vil sige at leve inautentisk som menneske – uden menneskelig forpligtelse, uden ansvar for eget liv.

4.1. LEDERSKAB OG KONFLIKTER

Det menneske, som har valgt et liv som leder, kaster sig uvægerligt, som vi skrev i forordet, ud på "titusinde favne dybt vand" og må træffe mange eksistentielle valg for at undgå druknedøden. Et menneske kan ikke (over)leve "uegentligt". Lederen må hele tiden "holde dommedag over sig selv" for at træde i karakter.

De eksistentielle spørgsmål bringer altid stærke følelser i bevægelse, fordi de udfordrer vores opfat- telse af retfærdighed, værdighed, eksistensberettigelse og kærlighed. Pearce & Littlejohn (1997) påstår således, at konflikter, der udløser stærke negative følelsesmæssige reaktioner, altid vil være moralske konflikter. Netop i moralske konflikter tvinges personen til at træffe eksistentielle valg, vælge mellem at leve egentligt eller uegentligt, selv om det er forbundet med ubehag og angst.

De fleste ledere genkender givetvis de følelsesmæssige belastninger, som har været forbundet med moralske konflikter, og al erfaring siger, at omkostningerne ved at træffe sit valg er for intet at regne i forhold til de omkostninger, der er ved at lade "5 og 7 være lige".

Det er ikke sikkert, at en moralsk konflikt opleves af alle de parter, som indgår i den. Vi kan sag- tens forestille os konflikter, som kun sætter vanskelige følelser i sving hos en eller nogle få af dem, som indgår. Hvis lederen f.eks. oplever, at en medarbejder foretager sig handlinger, som er krænkende for et barns udvikling, så er der en moralsk konflikt mellem lederen og medarbejde- ren, selvom medarbejderen ikke er klar over det, før lederen konfronterer medarbejderen med sine kvaler. Det er heller ikke sikkert, at enhver leder vil opleve en moralsk konflikt i en tilsvaren- de situation, men det, der er sikkert, er, at det er den person, som oplever konflikten, der er nødt til at håndtere den for at undgå at leve "uegentligt".

De fleste ledere, også dem som taler gennem denne rapport, finder, at håndteringen af moralske konflikter er den helt store ledelsesmæssige udfordring.

Nogle ledere har et klart konfliktberedskab, som mobiliseres i en valgsituation, hvorved valget forekommer dem at være indlysende (om end besværligt). For andre ledere udløser sådanne situa- tioner så megen usikkerhed, frygt og bæven, at den pinagtige konflikt kan lamme eller under- binde energien hos lederen og måske i hele institutionen i lang tid. Selv om det kræver mod at stille sin eksistentielle tvivl til skue, fordi man netop derved sætter sin eksistens(berettigelse) på spil, så udtrykker de ledere, som vi har talt med, at det er hårdt arbejde at komme igennem sådan- ne konflikter, men at der er en enorm lettelse forbundet med at gøre det.

I vores samtaler har vi hørt om flere "moralske" konflikter, som udspiller sig i det pædagogiske landskab i Danmark for tiden, og som lederne strides med.

I dette sidste kapitel beskriver vi nogle af dem og antyder måder, som disse konflikter er blevet håndteret på. Vi taler om konflikthåndtering i stedet for konfliktløsning, idet begrebet løsning kan forlede nogen til at tro, at en konflikt overhovedet kan løses. Det er der ikke noget, der tyder på, at den kan. De eksistentielle forskelle mellem mennesker er hele tiden latent til stede og kan hvor som helst og når som helst spille en rolle igen.

Det, som en leder kan, er altså at håndtere konflikter så konstruktivt som muligt, når de fra tid til anden dukker op. En konflikt kan sjældent løses en gang for alle. Tænk bare på alle de fredsløsninger, der som konfliktløsningsstrategi har været anledningen til det næste konfliktgennembrud. I moralske konflikter kan vi ikke stemme om tingene eller få ret alle sammen.

Vi må kende hinandens meninger, værdier og synspunkter og koble os på hinanden det bedste, vi har lært eller lade vores veje skilles ad. Den, der ikke kan finde sig (sine grundlæggende værdier) i de forhåndenværende og forhandlede rammer, må nødvendigvis finde sig "nogle andre græsgange", hvis hun skal kunne holde ud at se sig selv i øjnene.

Konflikter, især de dybe følelsesmæssige, dem vi kalder moralske, er så besværlige, at det får nogle mennesker til at tro, at paradiset på jord er der, hvor der ikke er nogen konflikter. Når man ser sig omkring og mærker efter, så vil de fleste sikkert genkende, at konflikter er uundgåelige og oven i købet grundlaget for al udvikling.

Konflikter mellem personer, som betyder noget for hinanden, er drivkræfter, som får mennesker til at gøre noget, som de ikke har prøvet før, for at komme det sted hen, hvor de gerne vil være.

Fra barnet tager sine første skridt imod sin tilbøjelighed til at kravle eller lade sig bære og til det tidspunkt, hvor hjertet holder op med at slå, så vil vores vækst afhænge af, at vi strækker os mod det, som vi ikke kan, altså kommer igennem de konflikter, som kan udvikle os.

Søren Kierkegaard har engang skrevet, at "*alle vil udvikling, men ingen vil forandring*" (se kapitlet om udvikling i Andersen & Andersen, 1998). Denne pointe er stadig højaktuel. Mange tror nemlig, at udvikling er forbundet med, at kærlige personer hjælper til med processen. Sådan som det sker i den tidlige barndom og sådan, som vi træffer på den, når vi er forelskede. Lederne i denne undersøgelse fortæller om en anden side af personlig vækst, nemlig den, hvor de har lært ved at gøre noget, som de ikke havde lyst til, men alligevel så nødvendigheden af.

Lederne, som refereres her, er lysende eksempler på, at der virkelig er vækstmuligheder for lederen, når han/hun kaster sig ud i de opgaver, som kan forekomme allermest umulige, uforståelige, uoverkommelige og ulystprægede for vedkommende. Det være sig mestring af computerfærdigheder, at begå sig i budgetternes eller overenskomsternes verden, være til stede i det offentlige rum eller virkelig lytte til en medarbejder eller forælder, som kan få bragt ens følelsessystem i uorden. Det, som er lystbetonet læring for en leder, kan være direkte fobisk for andre.

Pædagoger lever, mere end så mange andre professionsgrupper, i et konfliktfyldt rum præget af konflikter i og mellem børn og mellem børn og voksne. Samtidig skal de forholde sig til kollegiale konflikter, konflikter til forskellige interessenter og konflikter med børnenes forældre.

Man kunne derfor fristes til at tro, at pædagogiske ledere var sande mestre i konflikthåndteringsens ædle kunst. Mange af deres historier handler imidlertid om, at konflikthåndtering er et problem for de fleste. En af forklaringerne kan være, som Ingela Thylefors anfører: "Indenfor de hjælpeorienterede erhverv har man rutiner til at forstå og tilgodese andres behov, men er ikke nær så dygtige, når det drejer sig om at lytte til og give udtryk for deres egne behov. Mange går gerne i brechen for deres klienters interesser, men ikke for deres egne."

Hvorom alting er, så efterlyser pædagoger i disse år både assertionstræning og træning i konflikthåndtering. Institutionsledere ønsker ligeledes kurser i konstruktiv konflikthåndtering i forhold til medarbejderne og interessenter.

Når vi med Pearce & Littlejohn hævder, at alle følelsesmæssigt vanskelige konflikter mellem mennesker er moralske konflikter, hvor væsentlige værdier og eksistentielle spørgsmål står på spil, så passer det så udmærket med lederne fortællinger om skam og skyld, magt og afmagt, selvværd og mindreværd i forbindelse med konflikter, som de har håndteret ved at "lukke øjnene" for dem.

4.2. NÅR BØRNE OMSORGSSVIGTES

Den type moralsk konflikt, som alle lederne nævner som den mest belastende, er den, der optræder, når en leder hører, at et barn omsorgssvigtes. Selv om alle medarbejdere i daginstitutioner har en skærpet indberetningspligt til kommunens sociale myndigheder, så har de ledere, som vi har talt med, fortalt at de som regel selv påtager sig at behandle sager med mistanke om omsorgssvigt, da de er så moralsk belastende og åbner for alvorlige konflikter med barnets forældre.

"Vi er jo som regel forældres fortrolige og rådgiver, så når vi pludselig træder ind i en myndighedsrolle, sker der et problematisk brud i vores gensidige fortrolighed", fortæller L.

Når det således bliver sandsynliggjort, at et barns far eller mor er voldelig, når han eller hun drikker, så har lederen en potentiel konflikt i forhold til forældrene og undertiden også med de sociale myndigheder, hvis disse ikke behandler sagen på en måde, som lederen oplever som ordentlig og professionel.

"Jeg har enkelte gange oplevet ikke at tackle en sådan sag ordentligt, hvilket har betydet, at jeg skammer mig bagefter", siger L, da han fortæller om denne form for konflikt.

At skamme sig er en af de sværeste følelser. Den er særlig slem, fordi den ribber op i gamle, uløste konflikter fra den tidlige barndom. *"Jeg skammer mig". Det er en af de stærkeste sætninger, vi kan formulere. Da står hele selvet på spil",* siger den norske psykiater Finn Skåderud.

En af de konflikter, som kan optræde i forlængelse af "indberetningssagerne", er spørgsmålet om, hvorvidt medarbejderne kan holde fortrolige oplysninger for sig selv, eller om en sådan sag sætter gang i "sladder" mellem medarbejdere og forældre eller mellem forældre indbyrdes. En af de pædagogiske ledere fortæller, at vedkommende oven i en ubehagelig sag om omsorgssvigt så sig tvunget til at afskedige en medhjælper, som ikke kunne forstå, at hendes åbenmundethed havde gjort barnet skade oven i den allerede forvoldte.

4.3. NÅR VIRKSOMHEDSPLANER SKAL UDARBEJDES

Udarbejdelse af virksomhedsplaner er et af de politiske krav til ledere i forbindelse med institutionernes overgang fra indretninger (institution betyder en offentlig indretning under central forvaltningsledelse) til selvstændige virksomheder, som mange ledere omtaler som konfliktområde.

L fortæller, at han først for nylig har opgivet sin magtkamp med politikerne om rimeligheden af at udarbejde "en institutionsplan", som han har fået lov at kalde det. Han har fået nogle af sine medarbejdere engageret i at få planen udarbejdet.

Han oplever, at han omsider har strakt sig langt ved at udføre en opgave, som slet ikke passer til hans selvopfattelse af at være en dygtig leder og hans opfattelse af, hvad der er nødvendigt for at få et fritidshjem til at leve og ånde. Han har også måttet arbejde en del med sin usikkerhed over for at skulle formulere tingene skriftligt.

Han giver udtryk for så stærke negative følelser (irritation, angst for ikke at slå til, angst for at svigte andre nødvendige opgaver), at det er helt forståeligt, at han føler lettelse og nok også stolthed, da planen omsider er blevet lavet. Han vover endda den påstand, at nogle af medarbejderne ligefrem synes, at det er et godt redskab, og at det måske ikke er så tosset en ide endda.

De ledere, som selv har haft lyst til at udarbejde en virksomhedsplan, har selvfølgelig ikke oplevet denne form for konflikt, men de har måske oplevet nogle afledte konflikter i forhold til medarbejdere, som klager over, at de som ledere er nødt til at bruge så megen tid på denne plan. Kun hvis de har været meget klare i deres overbevisning om, at det er et nødvendigt stykke ledelsesarbejde, har de kunnet udføre arbejdet uden besværlige moralske konflikter.

Under alle omstændigheder så er det et område, hvor lederens værdigrundlag let kan blive udfordret, og hvor resultatet kan være en periode med magtkamp eller afmagtsfølelse i stedet for at gen-

nemføre det hårde arbejde med at finde sig selv i en ny rolle.

4.4. NÅR DE FAGLIGE KRAV SKAL FASTHOLDES

At de faglige krav til daginstitutionernes pædagogiske arbejde er steget i de senere år er hævet over enhver tvivl.

Samtlige ledere i undersøgelsen fortæller om det, og flere undersøgelser på området viser det. Blandt andet taler en undersøgelse fra Greve Kommune fra 2000 (se litteraturlisten) sit tydelige sprog. Mange forældre er meget tilfredse (52%) med den pædagogiske kvalitet (defineret i form af Servicelovens formål), men en stor mellemgruppe (42%) er kun delvis tilfredse og hele 8% er utilfredse. Selvom disse tal ikke forekommer dramatiske, viser de dog, at der er nogen vej tilbage, før den ambitiøse daginstitutionsleder kan tillade sig at hvile på laurbærbladene.

En af lederne fortæller: *"De stigende krav til os (som daginstitution v.a.) har betydet, at jeg har været tvunget til at genvurdere pædagogmedhjælpernes opgaver. Før var der praktisk talt ingen forskel på de opgaver, en medhjælper udførte, opgaver, som en uddannet pædagog udførte, og opgaver, som jeg tog mig af. Nu er det klart, at der er opgaver, som en medhjælper ikke har kvalifikationer til at udføre. Det har givet interne problemer i børnehaven, fordi medhjælperne har følt sig nedvurderet. Sådan ser jeg det ikke. Vi ville ikke kunne leve uden pædagogmedhjælperne, men hvis vi skal højne kvaliteten i arbejdet, så kræver det, at vi må skelne mellem hvem, der kan og skal hvad".*

Også de uddannede pædagoger bliver mødt med krav, som de kan have svært ved at efterkomme. Et gennemgående krav er, at skriftligheden i institutionerne skal højnes såvel i form af daglig skriftlig orientering af forældre, skriftlige redegørelser til forvaltning og politikere om arbejdet med institutionens virksomhedsplan, skriftlige observationer af børnene til brug for den pædagogiske tilrettelæggelse af arbejdet med det enkelte barn og til brug for evt. indberetninger til de sociale myndigheder. Mange af lederne fortæller, at det har givet mange konflikter på arbejdspladserne at få disse krav honoreret. En leder siger:

"Det undrer mig, at pædagogerne ikke har et langt klarere billede af, hvad der i dag kræves af en uddannet pædagog, når de forlader uddannelsen, bl.a. det større krav om skriftlighed. Jeg synes på en måde, at de (seminarierne v.a.) svinger området ved at uddanne pædagoger, som ikke ser det med at skrive og dokumentere som en simpel nødvendighed".

De stigende faglige pres på medarbejderne rammer lederne selv gennem et øget krav om at tydeliggøre de faglige krav til de enkelte medarbejdere og ikke mindst grundigt at følge med i, hvordan hver medarbejder udvikler sig fagligt på arbejdspladsen.

"Netop det, at tydeliggøre mål og forventninger til den enkelte, giver medarbejderen selv og mig som leder et godt grundlag for at vurdere den enkeltes fremskridt. Det er min erfaring, at klare forventninger og en klar feedback er forudsætningen for, at en medarbejder ikke går i stå i en verden, som let kan forfalde til rutiner".

Men et er at have blik for de faglige kravs nødvendighed, et andet er at stille kravene direkte til medarbejderne:

"Jeg kan godt gå hundrede gange rundt om mig selv, før jeg udtrykker en faglig kritik overfor en medarbejder. Jeg har undertiden virkelig ondt i maven over det, som jeg ved, at jeg skal sige. Det rejser jo altid spørgsmålet om, hvem jeg tror, at jeg er, når jeg tillader mig at kritisere andre. Gør jeg selv mit arbejde ordentligt osv. Når jeg så endelig får taget mig sammen til at sige, hvad jeg mener, opdager jeg gang på gang, at det forløser en konflikt, som jeg har med pågældende, så vi igen kan se hinanden direkte i øjnene".

4.5. NÅR MAGTEN SKAL UDØVES

På Ludvig den 14.s kanoner lod han indgravere sætningen "Kejserens sidste argument!". Man må sige, at det er en tydeliggørelse af den magt, kejseren mente legitimt at kunne benytte sig af, når han syntes, at nu var diskussionen med det gryende borgerskab slut. Den moderne leder har ikke

tilsvarende argumenter, med mindre det at tage et medmenneskes arbejdsliv anses for lige så brutalt som at eksekvere dødsstraf. Når denne forskel er indrømmet, er der ingen tvivl om, at det for mange ledere rejser lige så mange moralske konflikter at "fyre" en medarbejder, som at fyre kanoen af før i tiden.

De ledere, som vi har talt med, har alle stået i en situation, hvor de har overvejet at "fyre" en medarbejder, men kun 6 af de 14 ledere har faktisk gjort det på trods af, at de tilsammen repræsenterer ca. 160 leder-år. Når det ikke er sket oftere, så skyldes det sikkert, at leder og medarbejder har kunnet finde andre veje, end at lederen greb til "fyringsvåbnet". Mange medarbejdere har valgt "at forlade bageriet, når lugten ikke passede dem". Der er næppe tvivl om, at de pædagogiske ledere afholder sig fra at benytte deres ret til at afskedige medarbejdere, fordi de nærer stærkt ubehag ved magtens ultimativ.

Professor Kanter fra Yale Universitetet i USA siger: *"Magt er vores nye uartige ord. Det er lettere at tale om penge – og langt lettere at snakke om sex – end det er at tale om magt. De, som har den, fornægter den; og de, som ønsker den, vil ikke virke, som om de efterstræber den; og de som manipulerer med den, gør det i hemmelighed"* (s. 241).

Lederne her har engageret fortalt om glæden ved at have indflydelse på omstændighederne, på strategien, pædagogikken, ja selv på medarbejdernes udvikling, men i samme åndedrag har de bedyret, at det bestemt ikke var magten, som de var interesseret i.

"Åben administration af personlig og organisatorisk magt er en afgørende faktor i ethvert effektivt lederskab", hævder Kanter, og henviser til en række undersøgelser, som viser, at magtfulde ledere (i forhold til mindre magtfulde ledere):

- tilfører deres medarbejdere højere status, og derfor vil medarbejderne hellere arbejde for en leder med magt
- er nødt til at dele opgaver til deres medarbejdere for at overkomme det nødvendige arbejde
- er tilbøjelige til at belønne deres medarbejdere mere
- er bedre til at opbygge team
- er bedre til at sikre deres medarbejdere betydningsfulde stillinger

Mens svage og magtesløse ledere:

- er mere tilbøjelige til at kontrollere deres medarbejdere
- er mere tilbøjelige til at negligere medarbejdernes modsigelser
- benytter sig oftere af negative og straffende metoder
- er mere nidkære og hævngherrige.

Begrebet "empowerment" er et udtryk for ledelsens forsøg på at organisere arbejdet sådan, at medarbejderne oplever mere magt over arbejdet og mere personlig gennemslagskraft. Det forudsætter selvfølgelig, at lederne selv har magt, som de har agt.

De pædagogiske ledere har tilsyneladende en skjult antagelse om, at magt og magtfuldhed i sig selv er en illegitim base for indflydelse, og de har svært ved at anerkende "magtens sprog". Lederne lammes eller hæmmes let, hvis en eller flere medarbejdere antyder, at det er magt, der ligger bag en beslutning i stedet for fagligt accepterede og velbegrundede argumenter.

"Jeg husker engang, hvor jeg på et møde i forvaltningen havde givet et løfte om, at vi ville acceptere en merindskrivning af to børn. Da jeg kom hjem, stod jeg virkelig til klø hos mine medarbejdere, og det var umuligt for mig at få dem til at forstå de fordele, som jeg havde set i at få forvaltningen til at stå i en slags taknemmelighedsgæld til os. Jeg havde det virkelig dårligt med mig selv, ikke fordi jeg fortrød beslutningen, men mere fordi jeg ikke kunne få anerkendelse for mit arbejde hos mine medarbejdere".

Den, der besidder magt, bliver sjældent elsket. Beundret og respekteret, ja, men sjældent elsket. Den leder, som spiller åbent med magtens kort i egen virksomhed og i forhold til andre magthavere, må stille sig selv det stærkt følelsesmæssige spørgsmål: "Vil jeg elskes eller respekteres?" I de kommende år, hvor omstillingspresset næppe bliver mindre, så kan det være farligt at satse på at blive elsket.

Et af de tilbagevendende temaer i vores samtaler med de pædagogiske ledere, er deres vanskelighed med at prioritere mellem de mange opgaver. For mange af lederne er det ikke muligt at nå alt det, som de føler sig kaldet til eller forpligtede på. For de flestes vedkommende er prioriteringen mellem de mange administrative opgaver i forhold til de pædagogiske kerneopgaver lidt af en plage. Enkelte fastholder dog, at der nærmest går sport i at klare de administrative opgaver på en afgrænset tid (max 20% af arbejdstiden). I dette kapitel ser vi nærmere på, hvad de pædagogiske ledere siger om det at prioritere deres tid.



Sådan kan de fire ledelsesopgaver grafisk fremstilles. Læg mærke til, at det centrale felt er pædagogikudvikling, som støttes af personaleudvikling og administrationsudvikling. Overbygningen er strategiudvikling.

5.1. PÆDAGOGIKUDVIKLING

De pædagogiske ledere fortæller om forskellige pædagogfaglige holdninger, styrker og svagheder, men det, som giver langt de fleste af deltagerne identitet og arbejdsglæde, er det pædagogikudviklende ledelsesarbejde. Den del af ledelsesarbejdet er med få undtagelser den højeste prioriterede for alle de pædagogiske ledere, vi har talt med. Her er et par typiske udtalelser:

"Det, der giver mig den største glæde, er det pædagogiske udviklingsarbejde, altså at sørge for at personalet arbejder i samme retning. Det spændende er hele tiden at højne det pædagogiske niveau. Jeg sørger for, at medarbejderne kommer på så mange pædagogiske kurser som muligt. Men det er vigtigt, at uddannelserne ses i sammenhæng, at uddannelsen er fælles. Fælles ejerskab til pædagogikken og til ideerne er forudsætningen for udviklingen af institutionens kvalitet. Derfor skal personalets uddannelse ses som uddannelse af hele gruppen og ikke blot af den enkelte. Udførelsen af pædagogikken aftales ledelse og medarbejdere imellem, og jeg ser gerne, at vi udvikler vores pædagogik via spændende projekter. Det er mit håb, at disse projekter får en afsmittende virkning på det daglige pædagogiske arbejde. Arbejdsglæden hos medarbejderne er en glæde for mig som leder".

"Der er er ikke tvivl i mit sind om, at det er de pædagogiske ledelsesopgaver, der skal prioriteres højest. Hvis min dør ikke er åben, så udvekslingerne mellem mig og medarbejderne bliver for tilfældig, og åbenheden vil forsvinde, kan de pædagogiske opgaver ikke lykkes. Det vil gøre det umuligt for mig at være leder, som jeg er det nu, hvis jeg ikke samtidig lægger stor vægt på at inspirere medarbejderne til personlig og faglig udvikling. Jeg er helt afhængig af, at der er medarbejdere, der er villige til at tage en ekstra tårn, hvis jeg f.eks. er ude af huset for at undervise, uddanne mig eller gå til møde. Så jeg er nødt til at være 100% nærværende over for medarbejderne, når jeg er på institutionen".

"Det er vigtigt, at lederen engagerer sig i pædagogisk metodeudvikling. Lederen skal kunne sætte teorier på det, man gør i praksis. Vi har bl.a. arbejdet med "at samle spor" fra børnene og gøre det synligt for forældrene, hvad deres børn er optaget af. Lederen skal være garant for, at institutionen lever op til sit værdigrundlag. F.eks. en værdi om "åbenhed" både i personalegruppen og overfor forældrene. Der må lederen gå forrest – både ved eksemplets magt og ved at kunne sætte ord på institutionens pædagogik".

5.2. STRATEGIUDVIKLING

Det strategiske ledelsesarbejde er en overbygning på det daglige pædagogikudviklende ledelsesarbejde med den forskel, at det strategiske ledelsesarbejde handler om at udarbejde de overordnede planer om institutionens mission, vision, mål og værdigrundlag.

Socialministeriet har anbefalet kommunerne at få de enkelte pædagogiske og sociale institutioner til at udarbejde virksomhedsplaner, og i mange kommuner er det blevet fulgt op af direkte krav til institutionslederne om årligt at indsende virksomhedsplaner til forvaltningerne.

"Jeg må indrømme, at jeg personligt har været en stor modstander af at udarbejde virksomhedsplaner. Jeg opfattede i begyndelsen virksomhedsplanerne som et unødvendigt tidsspilde, som stjal tid fra det langt mere væsentlige pædagogiske udviklingsarbejde. Men jeg må indrømme, at det, at vi har været tvunget til at tage nogle grundlagsdiskussioner, som vi tidligere er gået let henover, har været mere udviklende, end jeg oprindeligt troede".

"Jeg er af den opfattelse, at vi som institutionsledere altid bør være mindst et skridt forud for KL (hvilket er svært), men vi skal mindst være tre skridt forud for den kommunale forvaltning. Så vi startede allerede for flere år siden med at udarbejde virksomhedsplaner på trods af, at kommunen stadig ikke har gjort det til et krav. Jeg tror ikke på, at vi kan undgå at brænde ud i vores pædagogiske udvikling, hvis vi ikke til stadighed forsøger at holde vor virksomhed op mod nogle klare operationelle mål for arbejdet. Uden en løbende dialog i personalegruppen om, hvad vi er til for, og hvad vi vil med vort arbejde, forsvinder det nødvendige engagement".

5.3. PERSONALEUDVIKLING

Den væsentligste støttedisciplin til det pædagogikudviklende ledelsesarbejde er det personaleudviklende ledelsesarbejde, siger de pædagogiske ledere samstemmende.

"Det mest spændende ved det pædagogiske lederjob er at få folk til at udvikle sig og gro. Dertil kommer den frihed, der ligger i arbejdet; selvom der er tvungne opgaver, kan jeg selv bestemme, hvor jeg vil fordybe mig. Det kan være stressende, men jeg kan godt lide, at jeg ikke ved, hvad dagen bringer".

L har været leder af et fritidshjem i over 25 år og siger, at hun lægger mest vægt på personaleudvikling og fortæller, at hun et par gange i sin karriere har været uheldig at skræmme medarbejdere væk, fordi hun ikke tilstrækkeligt havde checket, hvor usikre og tilbageholdende medarbejdere var overfor hendes pædagogiske forslag og ideer. *"Det, der kan synes som en oplagt ide for mig, kan for en usikker medarbejder være stærkt angstprovokerende. F.eks. har ideen om, at vi skulle gå i gang med at dokumentere børnenes liv i institutionen, stillet krav om mere skriftlighed, end pædagoger er vant til. Det medførte, at en ellers erfaren medarbejder sagde op".* Ifølge L's erfaringer er det derfor vigtigt, at lederen grundigt checker, hvordan tingene opleves af de enkelte medarbejdere, før en pædagogisk fornyelse iværksættes. *"Man kan ikke regne med, at de andre tænker som en selv eller som dem, der siger mest på personalemøderne",* siger L, *"og hvis man ikke sikrer, at der er overensstemmelse mellem medarbejdernes kompetencer og de pædagogiske ideer, bryder pædagogikken før eller senere sammen".*

"Forudsætningen for at være omsorgsfuld overfor børnene er, at vi som ledere stiller relevante udviklingskrav til personalet. Bl.a. krav om at kunne formulere sig og komme med udspil til virksomhedsplaner, kunne gennemføre iagttagelser, indgå i forældresamtaler o.l. Det at læse og skrive er ikke noget, der indgår naturligt i pædagogers hverdag på stuen. Det er pædagoger ikke særlig trænede i via deres uddannelse. Men de bliver efterhånden glade for det, hvis de bliver presset til det og bliver mere trænede".

5.4. ADMINISTRATIONSUDVIKLING

Den ledelsesdisciplin, som næsten alle de pædagogiske ledere prioriterer mindst tid til, er det administrationsudviklende ledelsesarbejde.

L er leder i Odense Kommune. Hun fortæller, at da decentraliseringsprocessen tog fart i Odense for cirka otte år siden, fyldte det administrative arbejde uforholdsmæssigt meget i de enkelte ledersind. Flere ledere blev således dybt foruroligede over, hvor megen tid det administrative

arbejde stjal fra det pædagogikudviklende arbejde og arbejdet med personaleudviklingen. Men efter at lederne har gjort sig bekendt med de administrative procedurer og med de instrumenter, som man fik stillet til rådighed (f.eks. elektroniske indberetningssystemer), er det ikke længere de administrative problemer, som optager tiden på de kommunale ledermøder.

"Det administrative arbejde er et nødvendigt, men ikke afgørende element i det pædagogiske ledelsesarbejde, hævder hun. Andre af de pædagogiske ledere glæder sig til den dag, hvor de administrative opgaver er blevet til rutine eller delegeret til medarbejdere med administrativ flair. "Jeg har en god pædagogisk medarbejder med en HK-uddannelse som basis, og hun har fået delegeret en ikke uvæsentlig del af de administrative rutiner."

"Der er kommet stadigt mere administration med tiden. Jeg ville gerne købe mig fra de mest trivielle administrative opgaver, men de kvæler mig ikke". Hun forestiller sig, at de mest rutineprægede administrative opgaver som f.eks. feriedokumentation og sygefraværsindberetning kunne varetages mindre omkostningsfuldt af en HK-medhjælper end ved at lade hende gøre det. Hun fortæller, at hun i dag er nødt til at lave mange af de administrative opgaver uden for den almindelige arbejdstid, fordi det er de pædagogiske udfordringer, der har hendes højeste prioritering i institutionens åbningstid. "Tallene løber jo ingen steder", siger hun. "Jeg lukker aldrig døren, når jeg laver administrativt arbejde. Jeg lukker kun døren ved personlige samtaler"

Det administrationsudviklende ledelsesarbejde opfattes altså ofte af de pædagogiske ledere som noget, der blot skal overstås, som et nødvendigt, men principielt uinteressant onde.

Denne opfattelse hænger sikkert sammen med, at mange forveksler administrationsudviklende ledelsesarbejde med administrativt rutinearbejde. Da det normalt er lederen (eller souschefen), som passer de administrative rutiner, så opfattes det som leder- eller ledelsesarbejde. Det behøver ikke at være sådan. Ledelsesarbejdet angår kun den del, som går ud på at sikre virksomheden effektive systemer, som gør arbejdsgange lettere, oversigter klare og mål tydelige. Den type systemudvikling har kun få pædagogiske ledere imidlertid sans for.

5.5. EN SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE BLANDT LEDERE I RIBE AMT

På en lederkonference i marts 2001 undersøgte vi, hvordan ca. 50 ledere prioriterer de fire forskellige ledelsesopgaver, som nærværende undersøgelses 14 ledere ser deres arbejde opdelt i, nemlig det strategiudviklende, det pædagogikudviklende, det personaleudviklende og det administrationsudviklende arbejde. Her er hovedresultaterne fra lederne svar:

1. *Hvor megen vægt lægger du på det pædagogikudviklende ledelsesarbejde (udvikling af institutionens pædagogiske arbejde med børnene)? Og hvad ser du som de største ledelsesmæssige dilemmaer i forbindelse med dette arbejde?*

- Samtlige ledere (100%) skriver, at de lægger hovedvægten af deres indsats på det pædagogikudviklende arbejde, og at de bruger relativ megen tid på det (fra ca. tre timer ugentligt til halvdelen af deres arbejdstid). Hvordan en leder kan nøjes med at bruge tre timer på det, som hun anser for det væsentligste, fremgår desværre ikke af besvarelsen, men vi kan gætte på, at det skyldes prioriteringsvanskeligheder.
- 33% af lederne gør opmærksom på, at dette arbejde i praksis bliver nedprioriteret på grund af mange mindre væsentlige, men hastende opgaver (administration, møder, samtaler).
- En del (25%) fremhæver barrierer i personalegruppen i forbindelse med det pædagogikudviklende arbejde enten på grund af store holdningsforskelle i personalegruppen, manglende kvalifikationer hos en del medarbejdere, gamle vaner og lignende.
- Få (10%) af lederne siger, at det er et dilemma for dem at være både leder og kollega (stuepædagog). Det betyder, at de har svært ved at lægge en pædagogisk linie.

2. *Hvor megen vægt lægger du på det strategiudviklende ledelsesarbejde (udvikling af virksomhedsplaner, politikker og overordnede mål)? Hvad ser du som de største dilemmaer i forbindelse med den strategiske ledelse?*

- Ca. 66% af lederne lægger stor og stigende vægt på strategiarbejdet. De resterende udtrykker, at de godt kan se, at det er et vigtigt lederarbejde, men at tiden ikke tillader, at der satses på det.
- 25% siger, at de finder det frustrerende at arbejde med strategiske spørgsmål, som de i sidste instans reelt ikke har indflydelse på al den stund, at de fleste strategier og politikker udstikkes fra oven.
- 15% fremhæver, at det er et dilemma at arbejde strategisk, når institutionen er nedlægnings- eller omlægningstruet, eller nye krav overrumpler lederen og vælter institutionens strategier.
- 10% fremhæver specielt, at det strategiske arbejde giver dilemmaer, fordi de overordnede myndigheder ikke er tydelige nok i deres udmeldinger om i hvilken retning, området skal bevæge sig.
- Få (mindre end 5%) siger, at de ikke har tid eller ressourcer til at beskæftige sig med strategiske spørgsmål.

3. *Hvor megen vægt lægger du på det administrative ledelsesarbejde (udvikling af institutionens støtte-systemer og -processer)? Hvad ser du som de største ledelsesmæssige dilemmaer i forbindelse med den administrative ledelse?*

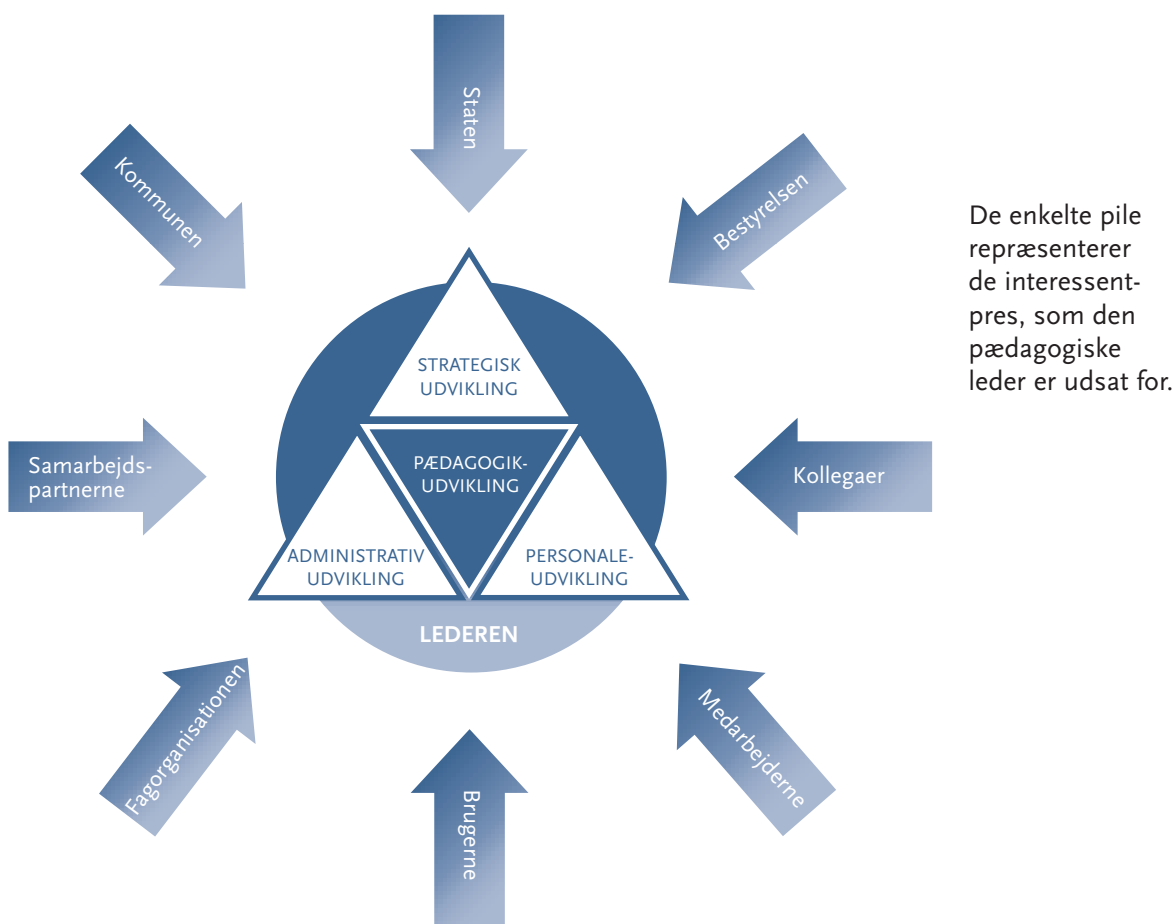
- 80% skriver, at de bruger alt for megen tid på det administrative arbejde, dels fordi forretningsgangene er for uklare, og fordi lederne ikke er uddannet (introducerede) til arbejdet eller interesserer sig for det.
- 25% har anslået, at de bruger ca. 10 timer ugentligt på administrativt arbejde.
- 15% siger, at de administrative opgaver er delegeret til souschefen.
- 40% siger, at det er et dilemma, at tidsfristerne er korte, at den organisatoriske afstand mellem forvaltningen og institutionen er stor, og at opgaverne er ujævnt fordelt over året.
- Få (færre end 5%) synes, at de bruger for lidt tid på denne side af lederarbejdet og derfor ikke altid besidder det nødvendige administrative overblik (økonomisk forbrug, vikarbudget o.l.).

4. *Hvor megen vægt lægger du på det personaleudviklende ledelsesarbejde (udvikling af personalets samarbejde, trivsel og faglige kompetencer)? Hvad ser du som de største dilemmaer i forbindelse med din personaleledelse?*

- Samtlige ledere (100%) beskriver, at de lægger stor vægt på deres arbejde med personaleudvikling, og at de bruger megen arbejdstid på det (fra en dag til tre dage ugentligt). Medarbejderudviklingssamtaler benyttes af de fleste, og det tager megen tid.
- 20% siger, at et stort dilemma er den gensidige misundelse (jalousi), som hersker imellem medarbejderne.
- 15% siger, at det for dem er svært både at være kollega og leder.
- 10% hævder derimod udtrykkeligt, at de ikke ser det som et problem.
- 12% hævder, at der er for mange svage personer, som hjælpes igennem pædagoguddannelsen og derefter belaster institutionerne.
- 10% siger, at deres egen "hensynsfuldhedsbetændelse" er et dilemma.
- 10% siger, at det er et dilemma at overskue store personalegrupper (fra 22 medarbejdere og opefter).
- Få ledere (under 5%) hævder, at det bringer dem i et ledelsesmæssigt dilemma, når medarbejdere undertiden glemmer, at de er ansat til at udføre et job.

I kapitel 7 giver vi en række konkrete eksempler på, hvordan lederne i denne undersøgelse arbejder med de fire typer ledelsesarbejde.

I dette kapitel fortæller de pædagogiske ledere om deres forhold til deres interesser. Der er tydeligt flere forskelligartede interesser i feltet. Dem må de pædagogiske ledere nødvendigvis inddrage i deres overvejelser, hvis de vil undgå at løbe sig unødvendige staver i livet. I de senere år har en række pædagogiske ledere forladt deres stillinger, fordi presset er blevet for stort eller modsætningsfyldt. Det har givet plads til friske kræfter og nye tanker, men det har givetvis også betydet, at mange værdifulde erfaringer er gået tabt. Det har vist sig, at der ikke altid har været lederaspiranter nok til at tage pladsen efter "de gamle som faldt", men dette dilemma ligger uden for denne rapport.



6.1. DET ER HÅRDT ARBEJDE AT IMØDEKOMME ALLE INTERESSENTERNES BEHOV!

De pædagogiske ledere, som vi har talt med, er klar over, at det ikke er muligt at "hygge" sig i al ubemærkethed i daginstitutionerne. Nogle ser en fordel i, at de ofte modstående interesser tvinger institutionerne til at tydeliggøre deres værdigrundlag.

"Vi er meget opmærksomme på at følge forældrenes behov, børnenes behov og samfundets behov. Alle interesser omkring os har behov for, at vi profilerer os. Det er derfor vores pligt at omsætte de ønsker, som vi selv kan stå inde for, til praktisk pædagogik. Min kæphest er, at vi ikke bør hoppe på enhver pædagogisk trend, men at vi har et grundlag for omsorg og udvikling af selvstændige børn. Når der kommer nye pædagogiske retninger eller bud fra kommunen, så må vi filtrere dem, så vi ikke skal lave om på alt, bare fordi byrådet træffer en ny beslutning, eller en medarbejder har hørt et spændende foredrag".

For nogle år siden talte politikere og borgere ofte om daginstitutioner som "pasningstilbud til børn og unge" uden at bekymre sig om, at det væsentlige i tilbuddet altid har været "omsorg, opdragelse og udvikling" og ikke ren og skær pasning. Nogle lokalpolitikere taler stadig med stolt-

hed om, at de nu kan give forældre en pasningsgaranti for deres børn, men der er en øget bevidsthed hos forældrene om, at de ikke vil lade sig nøje med pasning til deres børn.

Da begrebet pasning blev indført, blev daginstitutionerne i brede kredse opfattet som "børneghettoer", som skulle opbevare børnenes legeme og sjæl (i nævnte rækkefølge), indtil de rigtige opdragere (forældrene) kunne overtage det samfundsmæssige ansvar efter arbejdstid. Daginstitutionernes "opdragelsesansvar" var i bedste fald et supplement til forældrenes.

Der er nu tegn på, at forståelsen for daginstitutionens opgave er under forandring hos de personer, der kan opfattes som daginstitutionernes interessenter. Ikke alene er der i dag en udbredt forståelse for, at børn har brug for gode rammer i hverdagen for at udvikle de nødvendige personlige og sociale kompetencer. Vi er også ved at erkende, at børns gryende personlighed er nok så afhængig af venskabsrelationer som af forældrenes opdragelse (se Judith Harris). Dagtilbuddene indgår på en helt anden måde i den offentlige bevidsthed. Begrebet udviklingsgaranti er så småt ved at fortrænge begrebet pasningsgaranti, og det kan opfattes som et værdifuldt skridt i den rigtige retning.

Stadigt flere grupper har identificeret sig som "interessenter" i omsorgs-, opdragelses- og udviklingsarbejdet med børn. Vuggestuer, børnehaver, fritidshjem, SFO'er og klubber opfattes som vigtige indretninger i velfærds- og videnssamfundet. I disse institutioner får børn og unge udviklet og trænet personlige og sociale kompetencer, som er en forudsætning for, at de senere kan indgå i og bidrage til samfundets videreførelse. Værdier som tryghed, gensidig respekt, anerkendelse, sammenhold og medbestemmelse er i såvel familier som daginstitutioner forudsætningen for, at børnene kan tage de daglige udfordringer på sig og opnå fornemmelse af, at de hver især er vigtige dele i den samfundsmæssige udveksling.

Derfor er den pædagogiske leder blevet en central person, som der er knyttet mange forventninger til. De primære interessenters forventninger, som de opfattes af de pædagogiske ledere, er fremstillet i det følgende.

6.2. STATEN HAR FORMULERET ET MENINGSFULDT FORMÅL FOR OMRÅDET!

Staten har i de senere år spillet en meget aktiv rolle som interessent på det pædagogiske område. I lov om social service, lov nr. 454 af 10. juni 1997 har Folketinget understreget den samfundsmæssige betydning af dagtilbuddene. I lovens § 8 (stk. 1-5) lyder det således:

Stk. 1:

Kommunen fastsætter mål og rammer for dagtilbudenes arbejde som en integreret del både af kommunens samlede generelle tilbud til børn og af den forebyggende og støttende indsats over for børn, herunder børn med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med andet behov for støtte.

Stk. 2:

Dagtilbudene skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og støtte det enkelte barns tilegnelse og udvikling af sociale og almene færdigheder med henblik på at styrke det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd og at bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

Stk. 3:

Dagtilbudene skal give muligheder for oplevelser og aktiviteter, der bidrager til at stimulere barnets fantasi, kreativitet og sproglige udvikling, samt give barnet rum til at lege og lære og til fysisk udfoldelse, samvær og mulighed for udforskning af omgivelserne.

Stk. 4:

Dagtilbudene skal give børn mulighed for medbestemmelse og medansvar og som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed og evner til at indgå i forpligtende fællesskaber.

Stk. 5:

Dagtilbudene skal medvirke til at give børn forståelse for kulturelle værdier og for samspillet med naturen.

En af institutionslederne siger med henvisning til serviceloven: "*Vi skal lære at blive mere bevidste*

om, hvad vi er "sat her på jorden for". Når f.eks. den kommunale forvaltning beder os om at gøre noget, der ikke passer ind i de opdragelses- og udviklingsopgaver, samfundet har pålagt institutionen, så er det lederens opgave at melde tilbage til forvaltningen, at det griber forstyrrende ind i det overordnede formål. Gør vi ikke det, bliver vi blot underdanige og lydige forvaltere, som blot passer børn".

6.3. KOMMUNERNE VIL TRÆKKE OS TIL SIG UDEN AT ANERKENDE OS!

Kommunerne er, ifølge serviceloven, forpligtede til at fastsætte mål og rammer for dagtilbudene, og i mange kommuner er det sket med direkte involvering af de pædagogiske ledere.

Samarbejde med kommunerne bedømmes meget forskelligt af de pædagogiske ledere. Nogle oplever, at de har haft svært ved at finde lydhørhed for deres særlige faglige indfaldsvinkler, og at de kommunale forvaltninger snarere har ønsket kvantitative og effektive løsninger. Men et flertal af lederne mener dog, at et konstruktivt samarbejde med de kommunale forvaltninger er under opbygning, og de oplever, at den decentrale struktur har givet dem en langt højere status end i tidligere tider:

"Min kommune værdsætter virkelig sine ledere. Der er midler til udviklingsprojekter, der er lavet aftalekontrakter i kommunen, og alle tilbydes 1 års ledelseskursus. I går var jeg sammen med forvaltningsledere. Vi har en reel dialog med kommunen. Deres forslag er ikke færdigformulerede, når vi får dem til udtalelse. Man føler sig ikke helt alene. Det er rart, at forvaltningen bakker os op".

"Jeg er netop startet som leder, og den måde, jeg blev introduceret til arbejdet på, var at blive inviteret på kursus i kommunen. Det betød, at jeg hurtigt kom til at kende rådhuset. Men de gamle ledere har svært ved at acceptere, at kommunen trækker os (lederne) til sig. Jeg synes, at de må finde et andet arbejde, når de er så bange for at blive for loyale overfor den overordnede ledelse. De er tilbøjelige til at komme med deres "hul i spanden snak". Vi får faktisk tilbudt større indflydelse, men de gamle ledere har svært ved se det positive i det. De vil have, at forvaltningen beholder "bussemansrollen".

"Vores evne og vilje til at lade os inddrage i kommunens overordnede perspektiver er faktisk helt afhængig af, om kommunen ønsker at modtage vores informationer og meninger. Hvis vi ikke bliver lyttet til, falder vores interesse for at byde ind på de overordnede perspektiver, og det oplever vi desværre for tit, at vi ikke bliver".

Af disse udtalelser fremgår det, at forvaltningen ikke kun opfattes som "bussemand" eller kontrollant af lederne, men også som en relevant interessant i daginstitutionens liv.

Forvaltningernes rolleskift kan imidlertid være vanskelig at leve med for enkelte ledere, som har brug for en "bussemand" for at skaffe sig opbakning fra medarbejdernes side. Fra gruppepsykologien ved vi, at "ydre fjender" er en stærkt samlende faktor for en gruppe. Grupper vil være tilbøjelige til at tillægge fjenden skylden for alt ondt, der rammer gruppen, og er derfor fri for at se sin egen rolle i besværlighederne i øjnene. Det er ikke ualmindeligt, at gruppesammenholdet går i opløsning, når en ydre fjende fortrækker eller svækkes, og på daginstitutionsområdet kan en leder faktisk opleve, at opbakningen bag deres lederskab svækkes, når den ydre "bussemand" skifter karakter. Det er i den decentrale struktur en af lederens mere betydningsfulde opgaver at introducere de kommunale beslutninger til medarbejdere og bestyrelse. Når lederen optræder i denne sammenhæng, kan han/hun stå i fare for at blive opfattet som "kommunens forlængede arm" eller "bestyrelsens nikkedukke".

"Jeg trækkes meget ud af huset til ledermøder i kommunen o.l. Det betyder, at jeg ikke længere er så tæt på medarbejderne, som jeg var tidligere. Det, synes jeg, er svært, fordi jeg let bliver identificeret med magthaverne."

6.4. FOLKESKOLEN HAR ANDRE ANTAGELSER OM BØRNS BEHOV!

De pædagogiske ledere har mange samarbejdsparter, som de opfatter som hjælpsomme og udfordrende for det ledelsesmæssige samarbejde (socialforvaltningens forskellige medarbejdere, tale/hørepedagoger, de kommunale håndværkere o.l.).

Den samarbejdspartner, som fylder mest i de pædagogiske lederes bevidsthed for tiden, er folkeskolens ledere og lærere. Disse samarbejdsrelationer opfattes af langt de fleste pædagogiske ledere som vanskelige. Her er et par typiske udsagn om forholdet til denne interessant:

"Der er stor forskel på det menneskesyn, som pædagoger og folkeskolen står for. Når vi er i kontakt med folkeskolelærere f.eks., bliver det meget synligt. Pædagoger tænker om et barn: Hvad mon det er for et lille menneske, hvad mon det har brug for? Lærerne tænker på barnet som noget, der en gang skal blive til et menneske, når det har lært tilstrækkelig meget".

"Vi skal blive bedre til at diskutere med lærerne. Er vi utilfredse med den måde, folkeskolen møder børnene på, må vi gå i dialog med lærerne. Hvem er det, der skal sætte rammerne for børns udvikling og læring? Indtil videre har vi fundet os i, at det er folkeskolen, der stiller krav til daginstitutionerne. Det kunne også være omvendt".

Men der blander sig dog også en mere optimistisk stemme i koret:

"Jeg kommer fra en mindre kommune, fra en bydel hvor skolen, daginstitutionen og idrætsklubben er omdrejningspunkter for bydelen. Vi har et meget tæt samarbejde med skolen, til dels også med idrætsklubben. Jeg oplever mig som på et skib, hvor jeg skal dreje udenom skærene efter målsætninger. Jeg har magt og indflydelse. Det er sjovt arbejde. Jeg får lov til at sætte præg på, hvor institutionen, medarbejderne, børnene og forældrene skal hen. Fordi det er en mindre kommune, har vi også et lederforum, som mødes en gang hver uge. Og hver måned mødes vi med forvaltningen. Så jeg er tæt på beslutningerne og en ligeværdig samarbejdspartner".

I forhold til folkeskolen er pædagogerne traditionelt blevet henvist til den ydmyge plads i samarbejdet om, hvad der er godt for børn. Et af de helt store skred i den pædagogiske tænkning er forsøget på at tænke børnenes liv i helheder og sammenhænge, og i denne tænkning indgår alle parter som ligeværdige størrelser. Det vil tage sin tid at nedbryde tidligere tiders asymmetriske relation mellem skole og daginstitution, og det vil kræve nytænkning af såvel lærere som pædagoger. De overstående eksempler viser, at det måske er i mindre lokale sammenhænge, at vi kan hente inspiration til samarbejdsformer og kommunikationsstile, som passer til vor tids opfattelse af, hvordan mennesker forandrer og udvikler sig.

Spørgsmålet om, hvordan en fremtidig "helhedsskole" kan tage sig ud, optager alle de pædagogiske ledere, som arbejder i fritidshjem og klubber. Langt de fleste er bekymrede for, om deres pædagogiske indstilling kan overleve, og hvorvidt folkeskolen rummer den nødvendige vilje til et ligeværdigt samarbejde.

"Vores lange tradition for at tage det pædagogiske afsæt i børnenes styrker og interesser kan meget let blive fejlet af bordet i en undervisningsmaskine, hvis succeskriterier er simple gennemsnit fra en læseprøve".

6.5. DEN FAGLIGE ORGANISATION SIKRER OMRÅDET HØJERE STATUS!

Forholdet til de faglige organisationer har ikke været et specifikt tema i denne undersøgelse, al den stund at BUPL i 1998 gennemførte en større spørgeskemaundersøgelse om Ledernes situation og placering i BUPL (BUPL april 1998). Men flere af vore ledere kom spontant ind på forholdet til den faglige organisation (BUPL) og understregede i denne forbindelse deres tilfredshed med, at organisationen havde investeret megen energi og mange penge i at profilere den pædagogiske ledelse som en vigtig faktor i institutionernes udvikling.

Kun en enkelt leder kritiserede udtrykkeligt fagforeningen for den manglende støtte til vedkommende de gange, hvor der var brug for en neutral saglig vurdering i vanskelige personalesager. *"Det er som om, flere af de faglige sagsbehandlere har glemt, at vi ledere også er medlemmer, som har brug for råd og vejledning. De indtager straks den gamle attitude, at medarbejderne altid har ret i forholdet til den store 'stygge leder'"*.

6.6. FORÆLDRENE FORLANGER KVALITET OG KAN IKKE ALTID SELV LEVERE DEN!

Børnene og forældrene bliver opfattet som de pædagogiske lederes centrale "kunder", og de ses sjældent som magtfulde interessenter. Dertil er deres behov alt for forskellige. Den type forældre, som giver de pædagogiske ledere de største udfordringer og dilemmaer, er forældre, som har svært ved at udfylde en kvalificeret forælderrolle. I forhold til disse forældre rejser de sværeste dilemmaer sig, nemlig dilemmaet mellem at være en god allieret i opdragelsesarbejdet og en ansvarlig myndighedsperson med en udvidet indberetningspligt i forhold til de kommunale sociale myndigheder. I alle de samtaler, som vi har ført med pædagogiske ledere, har dette dilemma taget flest kræfter at lære at forholde sig til. Som en af lederne siger:

"Jeg kender ikke en leder, som ikke mindst et par gange om året står overfor en sag, som kræver, at man overvejer at foretage en indberetning til kommunen. Det kan være et spørgsmål om simpel omsorgssvigt i forbindelse med druk eller stoffer i hjemmet, fysik eller psykisk mishandling, eller det kan være sager, som kræver en nærmere vurdering af, hvorfor et barn vantrives. Men man kan lige så godt først som sidst gribe om nælden og få gjort noget ved disse sager. Min erfaring siger mig, at problemerne ikke går væk, hvis man lukker øjnene og afventer, at tiden læger alle sår. Vi har et ansvar for børnenes liv og velfærd, og man må som leder påtage sig det."

Det er ikke altid lederen, som tager de svære samtaler. Det overlades af nogle ledere til en pædagog. Flere af vores ledere siger, at de altid finder det nødvendigt at være med, når omsorgssvigt er på tale, mens andre lader pædagogerne "køre" den slags sager, mens de blot forlanger at være orienteret om sagens udvikling. I flere tilfælde optræder lederen som den stedlige supervisor for medarbejdere med vanskelige børnesager.

I langt de fleste tilfælde bruger institutionen dog mest tid på samarbejdet med de enkelte forældre om deres børn på en måde, som opleves som konstruktiv fra begge sider.

"Mange unge forældre er meget bekymrede for, om deres børn nu klarer sig på en alderssvarende måde. De ønsker, at vi skal fortælle dem detaljerede historier fra deres børn, liv i institutionen, fordi mange børn kun svarer med enstavelser, når forældrene spørger dem. Det, synes jeg, er et meget relevant krav fra forældreside, og vi gør da også meget for at imødekomme deres ønske. I det hele taget synes jeg, at forældres ønske om, at deres børn skal have et kvalificeret liv i institutionen, er både relevant og inspirerende."

"Vi er i gang med at udvikle vores forældresamarbejde. Det er en stor udfordring. I min by kan vi have en forældrekultur, hvor børnene starter i dagpleje og går videre i institutionssystemet, når de bliver 3 år. Der er en særlig ånd i et sådant lille lokalsamfund, hvor der optræder en særlig indforståethed om, hvordan man skal gebærde sig. Man opdrager på hinanden, så man kan holde hinanden ud. Det er en spændende udfordring at erstatte de fastlåste normer med en mere åben gensidighed."

Ikke alt forældresamarbejdet går lige lydfrit:

"Vi har haft en række værdisætningsmøder med forældrene (hvad er vigtigt for forældrene i forhold til deres børn, og hvem skal tage sig af hvilke ting og opfylde hvilke behov). Det har været meget givende for både pædagoger og forældre, selv om vi ikke var ganske enige om de værdier, institutionen skal bygge på."

6.7. MEDARBEJDERNE VIL HAVE, AT VI GÅR FORREST OG HOLDER OS I BAGGRUNDEN!

Medarbejderne omtales sjældent af lederne som interessenter. Lederne tænker dem almindeligvis ikke som nogen, der har en særlig interesse i, hvordan lederen agerer. De opfatter dem snarere som selve grundlaget for det pædagogiske arbejdes kvalitet.

I KTO/KL's undersøgelse om "Kommunale mellemlideres psykiske arbejdsmiljø" fra september 1999 beskrives vilkårene for lederne af institutioner for børn og unge som belastende, fordi "den nedarvede lighedsnorm synes at have betydning i forholdet til medarbejdernes accept af og respekt for ledelse" (s. 21), og en af institutionslederne citeres for følgende: "En af de største opgaver i fremtiden for mig er at få medarbejderne motiveret til at forholde sig til institutionens pæda-

gogiske udvikling. De vægrer sig mod at bruge en aften eller to til faglige diskussioner – selv om de får betaling for det".

Denne beskrivelse af "den nedarvede lighedsnorm", medarbejdernes aversion mod at deltage i den pædagogiske udvikling og medarbejdernes delvise ledelses-modstand er ikke i overensstemmelse med de historier, som vi har hørt. Ingen af de ledere, som vi har talt med, har betvivlet medarbejdernes engagement. Det kan naturligvis hænge sammen med de udvælgelseskriterier, der er brugt i denne undersøgelse, men John Andersen og Søren Gundelach konkluderer også i deres undersøgelse (Teamledelse i daginstitutioner), at daginstitutionernes personale er meget mere indstillet på udvikling, end de havde forventet. De skriver således (s. 21):

"Stort set alle udsagn om personalets forventninger til ledelsen kan sammenfattes i nedenstående 5 punkter:

- *I alle personalegrupper er der en klar forventning om ledelse. Lederen fylder så meget som person, at person og funktion glider over i hinanden.*
- *Lederen lægger de overordnede linier på alle punkter – og tager initiativ til de væsentligste diskussioner.*
- *Lederen skal inddrage personalet mest muligt, men skal påtage sig ansvaret og skal beslutte i sidste ende – også når det går imod personalets ønsker.*
- *Lederen skal ikke blande sig i konkrete detaljer, med mindre personalet selv beder herom.*
- *Lederen skal støtte personalet i løsningen af konkrete problemer, men først når hun bliver bedt herom."*

Det må da siges at være noget af en accept af ledelse, der her gives udtryk for. Her er et par typiske udsagn om medarbejderne, som viser, at medarbejderne kan have nogle specielle interesser, som lederen er nødt til at tage højde for, når det pædagogiske arbejdet skal ledes (herværende undersøgelse):

"Der er stor forskel på mine forventninger til en pædagog og en PMF'er (pædagogisk medhjælper med eller uden en kort pædagogisk grunduddannelse v.a.), ligesom der er forskel på de forventninger, jeg har til en nyuddannet og min souschef. Men generelt forventer jeg, at alle medarbejdere tager del i arbejdspladssens udvikling, at de tager ansvar efter evne, og at de tager beslutningskompetence. Jeg hjælper gerne en medarbejder, hvis vedkommende har svært ved at leve op til kravene om skriftlig dokumentation, som er en del af arbejdet i dag. Jeg tror, at kravet om, at alle dagligt dokumenterer deres indsats, er med til at højne selvrespekten".

"Jeg er meget bevist om at ansætte folk efter forskellighed. Skæve forskelle giver det bedste drive. Når der falder bemærkninger, så tager vi en snak. Jeg må skære igennem. Det er fint nok, det er ikke farligt at få sagt tingene ud med det samme, det er der ofte respekt omkring".

"Hvis man som leder ikke stiller professionelle krav til sine medarbejdere, får man problemer. Medarbejderne har forventninger om, at du som leder stiller krav og tager ansvaret for, at eventuelle problemer kommer frem i lyset. Det handler ikke om, om vi kan lide hinanden som personer, men om at samarbejde om opgavernes løsning".

Fordelen ved at tænke på medarbejderne som en interessentgruppe kan være, at eventuelle misforståelser, konflikter og personlige sammenstød forstås på en ny måde. F.eks. i forbindelse med nogle medarbejders afvisning af nye tiltag, som lederen ønsker fremmet. Der er således flere ledere, der har haft vanskeligheder med at komme igennem med kravene om tydeligere dokumentation af børnenes liv i institutionen. De møder afvisning af eller modstand mod ideen fra nogle medarbejdere, og to af lederne har måttet tage afsked med erfarne medarbejdere på denne konto. En af lederne fortæller, at hun i sin iver efter at få sine ideer og informationer igennem til medarbejderne helt glemte at checke, hvordan de modvillige medarbejdere opfattede situationen. I bakspejlet ærgrer hun sig over, at hun ikke brugte mere tid på at forstå medarbejderens begrundelse og de interesser, som medarbejderen følte truet. Der er formodentlig en helt grundlæggende interesse hos enhver medarbejder om at kunne se sig selv som en værdifuld medarbejder, der

bliver respekteret for de styrker og svagheder, som vedkommende har.

Det interessante her er ikke, at der kan være medarbejdere, der erkender, at tiden "er løbet fra dem", og at de skal finde på noget nyt at foretage sig. Det uheldige er, hvis medarbejdere, der har væsentlige interesser i at bidrage til dagligdagen i institutionen, kan føle sig overset eller overhørt og derfor forlader institutionen, uden at "det giver mening for lederen".

6.8. KOLLEGIALE NETVÆRK ER NØDVENDIGE FOR AT VI KAN UDVIKLE OS!

Samarbejdet med de andre pædagogiske ledere i og udenfor kommunen er en stor inspirationskilde for lederne. Næsten alle vore ledere fortæller, at de sidder i en eller flere netværksgrupper, og at livet som leder uden at have et sådant sted, hvor man kan "læsse af" og få sparring, ville være praktisk talt ubærligt. Det er som om, den nye lederrolle har tvunget kollegerne sammen i stadig tættere selvvalgte nærværk. Det er derimod ikke altid, at de kommunale ledergrupper bedømmes lige så positivt som de små selvvalgte:

"Jeg deltager meget og gerne i kommunens ledersamarbejde, men det irriterer mig fortsat, at der stadig er ledere, som aldrig har en holdning til noget, aldrig er med til et udvalg eller en opgave. Der findes desværre fortsat små ghettoer, som er ligeglade med samfundet, bare de har det godt i deres institution. Jeg tror, de bliver skiftet ud i de kommende år, ikke nødvendigvis fordi de er gamle (der er også nogle yngre iblandt). Men det er en del af vores job at deltage i den samfundsmæssige debat. Vi har et unikt system i Danmark med de mange offentlige institutioner. ISS kan ikke gøre det bedre, men det kan godt være, at de lidt hurtigere kunne få lempet de inaktive ud".

En tilsvarende irritation som her udtrykkes overfor de "passive ledere" i de store kommunale lederfora, udtrykkes flere gange i vort materiale, men altid udtalt af ledere som har deres erfaringer i store forsamlinger på over 30 ledere. Der er sikkert ingen tvivl om, at mange ledere har svært ved at ytre sig i så store forsamlinger.

6.9. BESTYRELSENE VIL HAVE INDFLYDELSE, MEN MANGLER UNDERTIDEN INDLEVELSE!

Lederne opfatter forældrebestyrelserne som et vigtigt samarbejdsforum:

"Min forældrebestyrelse er meget med i arbejdet med virksomhedsplanen. Det er et utrolig godt arbejdsredskab".

Men det er ikke altid lige let at få bestyrelserne til at holde sig på det strategiske eller institutionspolitiske niveau. Ofte går de dybt ned i enkeltsager, som bestyrelserne ifølge lederne bør holde sig fra og overlade til lederen:

"Jeg er en stor tilhænger af forældrebestyrelser, fordi jeg altid har gået ind for, at brugerne får så stor indflydelse som muligt. Men jeg må indrømme, at min bestyrelses arbejde skuffer mig, fordi det er meget vanskeligt at få dem til at engagere sig i de store linier i børnehaven. De er meget mere interesseret i detaljerne, og jeg synes også, at de blander sig for tæt ind i mit ledelsesarbejde i forhold til de enkelte medarbejdere".

En anden leder, hvis arbejdsgiver er en selvejende institution, nævner, at hun havde håbet på, at en bestyrelse (her = den selvejende institutions bestyrelse) kunne støtte og fastholde hende som leder i institutionens overordnede pædagogik. Hun har til sin overraskelse oplevet, at bestyrelsen hellere vil holde korte møder og overlade alt til lederen, fordi hun har mest forstand på det. Hun mener reelt ikke, at forældrene i hendes institution kan overkomme bestyrelsesforpligtelserne, så hun bruger supervisionsgrupper og kollegiale netværk til at drøfte tingene i.

I vores materiale er der kun en enkelt leder, der nævner dette problem, men det er klart, at i en større målestok så vil den eksterne interessents interesser og kontrolmuligheder være stærkt begrænsede uden bestyrelsens aktive deltagelse.

Mange administrerende direktører kender problemet med over-, under- og skævinvolverede besty-

relser og ved, at det kan blive farligt for virksomhedens overlevelsesmuligheder, så det kan være nødvendigt, at der i forskellige sammenhænge satses energi på at inspirere forældre til bestyrelsesarbejdet og støtte lederen til at føre en åben dialog med forældre med et hårdt tidsprogram og en naturlig særøptagethed af deres eget barn.

Som tidligere fortalt er der stor forskel på det, som den enkelte pædagogiske leder lægger hovedvægten af deres ledelsesarbejde på. Ledelse af de forholdsvis små virksomheder, som daginstitutionerne er, gør, at ledelserne (leder, souschef og evt. afdelingsledere) har en meget differentieret opgavemængde. Det er praktisk umuligt at være lige meget på forkant på alle områder. Men alle de pædagogiske ledere har gang i væsentlige udviklingsopgaver. Her er nogle eksempler på det, som de 14 pædagogiske ledere p.t. er optaget af.

7.1. EKSEMPLER PÅ STRATEGIUDVIKLING

De 14 pædagogiske lederes arbejdstid går i stadig større udstrækning med at udvikle institutionernes overordnede strategi så som virksomhedsplaner, politikker og værdigrundlag, ligesom mange deltager i det strategiske arbejde i kommunalt regi.

De kommunale krav om virksomhedsplaner har givet lederne et nyt syn på nødvendigheden af overordnede strategier. Flere af de ledere, som vi har talt med, er engagerede i at tænke strategisk fremadrettet på et niveau, som overskrider deres daginstitutionens egen nødvendighed.

Vi har tidligere citeret L som siger:

"Jeg er af den opfattelse, at vi som institutionsledere altid bør være mindst et skridt forud for KL (hvilket er svært), men vi skal mindst være tre skridt forud for den kommunale forvaltning. Så vi startede allerede for flere år siden med at udarbejde virksomhedsplaner, på trods af at kommunen stadigt ikke har gjort det til et krav. Jeg tror ikke på, at vi kan undgå at brænde ud i vores pædagogiske udvikling, hvis vi ikke til stadighed forsøger at holde vor virksomhed op mod nogle klare operationelle mål for arbejdet. Uden en løbende dialog i personalegruppen om, hvad vi er til for, og hvad vi vil med vort arbejde, forsvinder det nødvendige engagement".

L er en af de institutionsledere, som lægger afgørende vægt på det strategiudviklende arbejde (selv om han også er engageret i andre typer af udviklingsarbejde).

Tre af de strategiske udviklingsopgaver, som han har kastet energi i inden for de sidste år, vil vi kort omtale her. Han har været med til at udarbejde en ny vejledning om det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne i sin kommune. Han har bidraget til en rapport om kompetenceforståelse og læringskultur i lokalområdet. Han har udarbejdet et oplæg om intern kontraktstyring for projektgrupper for sin børnehave. Det sidste arbejde håber han kan virke inspirerende for andre institutioner i kommunen.

Eksempel 1: At bidrage til en ny pædagogisk vejledning

Den pædagogiske vejledning er udarbejdet af en arbejdsgruppe, som primært består af ledere og pædagogiske medarbejdere i kommunens daginstitutioner suppleret med to medarbejdere fra den kommunale forvaltning (den pædagogiske konsulent og en medarbejder fra ledelsessekretariatet). Udover at redegøre for den overordnede ramme, nemlig Servicelovens § 8 (se s. 53) fortæller vejledningen, hvad der lægges vægt på i kommunen, samt hvilke konkrete redskaber kommunen anbefaler, at institutionerne benytter sig af.

Kommunen lægger vægt på, at:

"Det pædagogiske arbejde har barnet i centrum, hvilket betyder, at institutionerne:

- skal stimulere barnets sproglige udvikling
- skal skabe gode læringsprocesser for børnene gennem målrettede aktiviteter
- skal styrke barnets evne til koncentration og opmærksomhed
- giver børn kendskab til den nye teknologi
- tager udgangspunkt i børns behov for udfordringer og oplevelser
- tilgodeser drenges og pigers forskelligheder
- sikrer, at børn udvikler deres samværs- og handlekompetencer

- støtter barnet i at skabe venskaber
- udvikler barnets forståelse og tolerance for menneskers forskelligheder
- fremmer ansvarlighed og fællesskabsfølelse
- skaber rammer for børns medbestemmelse
- skaber sammenhæng mellem børns hverdag og det omkringliggende samfund
- tilfører det enkelte barn en positiv egenopfattelse
- skaber nærhed, tryghed og giver omsorg til det enkelte barn ved at give tæt kontakt og opmærksomhed
- veksler mellem planlagte og spontane aktiviteter
- gør brug af naturen og lærer børn at blive miljøbevidste
- giver børnene mulighed for at udvikle deres kreativitet og fantasi, og
- modtager nye børn og støtter overgange fra et miljø til et andet på en betryggende måde.”

De enkelte målsætninger er eksemplificeret med konkrete anvisninger på, hvordan det kan gøres, ligesom der anføres en række konkrete arbejdsredskaber, som institutionerne kan gøre brug af f.eks. i forbindelse med udarbejdelse af mål- og handleplaner, udarbejdelse af beslutningsprotokoller og udarbejdelse af sociogrammer over børnegruppen.

L er stolt over kvaliteten i institutionsarbejdet, og han mener, at et af de næste mål nødvendigvis må være, at der ikke blot er tale om en uforpligtende vejledning, men at kommunen stiller klare minimumskrav til daginstitutionernes kvalitet, så det ikke blot er op til den enkelte leder og den enkelte personalegruppe hvilken kvalitet, de vil yde.

Eksempel 2: At udvikle en kompetenceforståelse og læringskultur i lokalområdet

Projektet er gennemført af fem lokale daginstitutioner og den lokale skole.

Projektets mål og vision er "at skabe grundlag for udvikling af et fælles syn på læring for pædagoger og lærere således, at der kan udvikles et kvalitativt samarbejde mellem områdets daginstitutioner og skole." Udgangspunktet i arbejdet er, at man i fællesskab har konstateret:

At der for daginstitutionerne ikke er tale om:

- at børn i daginstitutionerne skal have struktureret undervisning eller presses ind i en "læseplan"
- at den frie leg i daginstitutionerne skal "anvendes" som redskaber for "indlæringsaktiviteter" eller "indlæringslege"
- at læring skal være en struktureret aktivitet, iscenesat af pædagoger

For daginstitutionerne er der måske mere tale om:

- at synliggøre sammenfald mellem mål, krav og forventninger i daginstitution og skole
- at have kendskab til skolens mål, krav og forventninger
- at erkende, at barnets læring foregår i et væld af forskellige sociale miljøer
- at udvikle en mere synlig tilgang til og forståelse for det udvidede læringsbegreb
- at skabe "overgangsformer" i den pædagogiske praksis til indskolingen.

For folkeskolen er der måske mere tale om:

- at have kendskab til daginstitutionernes mål- og virksomhedsplaner
- at have kendskab til daginstitutionernes særlige mål- og handleplaner vedrørende sproglig udvikling
- at udvikle et mere nuanceret kvalifikationssyn begrundet i, hvilke evner barnet skal besidde for at kunne klare sig i fremtidens samfund
- at udvikle et nyt læringsyn, der kan knytte læringsmiljøerne i daginstitution og skole tættere sammen
- at skolen kan drage nytte af faglig og pædagogisk ideudveksling med daginstitutionerne
- at se de lærings- og udviklingsmuligheder, der ligger i legen og oplevelsen, og kunne inddrage dem i undervisningen.

På grundlag af denne grundanalyse foreslår netværksgruppen af pædagoger og lærere en række konkrete aktiviteter, nemlig dels et fælles kursus, dels en række kritiske afklaringer af begreber som "selvforvaltning", "ansvar for egen læring", "det kompetente barn", "legens betydning og dimensioner", "sociale og handlingsmæssige kompetencer" o.l.

Et af de konkrete resultater af projektet er blevet et skema til forældresamtaler ved skolestart. Skemaet benyttes for at støtte forældre og pædagoger til at få gennemdrøftet det enkelte barns motoriske, sproglige, intellektuelle, følelsesmæssige og sociale kompetencer inden skolestart. Det betyder bl.a. ifølge L's vurdering, at pædagogerne aktivt forholder sig til det faktum, at børnene skal i skole og skal være i besiddelse af visse kompetencer, for at skolestarten kan være betryggende.

Eksempel 3: At udvikle en model for intern kontraktstyring

Dette projekt er et forsøg på at operationalisere børnehavens målsætning på et udvalgt delområde. Børnehaven har en lang tradition for at etablere projektgrupper på tværs af stuerne for at udnytte børnenes forskellighed og forhindre, at de faste enheder lukker sig om sig selv. Der etableres et antal projektgrupper som henholdsvis omfatter de 3-4-årige, de 4-5-årige og de 5-6-årige.

Målet for kontraktstyringen er:

"Vi vil sætte fokus på de pædagogiske mål for vores aldersopdelte projektgrupper. Vi ønsker at få overblik over indsatsen i arbejdet med projektgrupperne, herunder personalets prioritering af tid og ressourcer. Vi vil se på, om den iværksatte indsats har den virkning og forårsager den udvikling hos børnene, som vi ønsker".

Herefter beskrives:

- 1) mål for projektgrupper,
- 2) projektorganisationen,
- 3) projektformålet (som er at styrke børnenes oplevelsesglæde, udvikle deres opmærksomhed og styrke deres medbestemmelse) og
- 4) Planlægningsprocessen før hver projektgruppe udarbejder sit oplæg til en kontrakt. Kontrakten indeholder oversigt over personale, børn, aktivitetsforslag for voksne og børn og planer for den pædagogiske dokumentation.

L fortæller, at selvom kontrakten primært indeholder spørgsmål af mere kvantitativ art, så har kontraktaftalerne faktisk givet anledning til et reelt løft i det pædagogiske arbejdes kvalitet.

7.2. EKSEMPLER PÅ PÆDAGOGIKUDVIKLING

En af tidens almindelige former for pædagogikudvikling er at udvikle samarbejdet med de lokale folkeskoler (Det er særlig beklageligt, at der i vores samtaler ikke indgår ledere af SFO-ordninger al den stund, at ca. 18% af de pædagogiske ledere er ansat ved SFO-ordninger).

Eksempel 1: At udvikle samarbejdet med en nærliggende skole

L er ansat på et fritidshjem, som ligger i tæt geografisk forbindelse med den lokale folkeskole. Folkeskolen er en af fire lokale skoler i kommunen med børn fra børnehaveklassen til 6. skoleår. Kommunen har kun en fuldt udbygget centralskole. L's pædagogikudviklende arbejde er følgelig koncentreret om samarbejdet med denne skole. Hans udviklingserfaringer er baseret på refleksioner over det tætte samarbejde mellem den integrerede institution for børn fra 0-10 år og skolen.

L fortæller: "Vi er i vores udviklingsarbejde tvunget til at tænke på, at samarbejdet med skolen skal ske på en sådan måde, at det politiske system kan gøtere det. Vi er en 0-10 års institution, som efter min bedste opfattelse kun eksisterer så længe, vi løser et problem i lokalsamfundet. I synspunktet ligger også, at dette samarbejde er nødvendigt for at sikre institutionens overlevelse. Ellers ville der komme børnehaver indtil skolealderen og derefter en mere skrabet skolepasningsordning. En stor del af forældrene synes, at det er godt, at vi er kommet ind i skolen".

Han mener, at det både er, fordi forældrene er glade for det arbejde, som pædagogerne udfører, og fordi pædagoger tilbringer mere tid sammen med børnene, end lærere kunne gøre for de samme penge.

"Jeg er imidlertid lidt bange for, hvad Danmarks Lærerforening kan finde på, når lærere og pædagoger lokalt finder ud af det med hinanden. Jeg tror, at lærerne kan se, at der er fordele ved at samarbejde med os, men hvis de fik valget mellem en lærer og en pædagog, så er jeg sikker på, at de ville vælge en lærer. På den måde kunne de styrke skolen og den tænkning, som de kender. Der er også fortsat nogle pædagoger, som stadig synes, at det er bøvlet og træls at arbejde så tæt sammen med lærerne, som vi gør, men der er sket et skred, og i de senere år er lærerne også blevet mere åbne. De tager imod os på en anden måde, end de gjorde, da samarbejdet startede".

"Vi skal blive bedre til at sælge det arbejde, vi går og gør", siger L og fortæller, at der er mange pædagoger, som tror, at børn bare leger uden videre. "Det handler om, at vi mere systematisk udvikler vores skriftlighed, og at vi inddrager forældrene i vores overvejelser." L siger: "Jeg har en tyrkertro på, at hvis man som barn har så meget tillid til sig selv, at man kan stille sig op og synge en sang, så har man også betydelig større mulighed for at turde lære f.eks. at læse i skolen".

L mener, at det er nødvendigt, at læreres og pædagogers forskellige tilgange til – og forståelse af – læring indgår i en større helhed, således at billedet af, hvad børn er for nogle størrelser, bliver mere nuanceret, end de er både i børnehaven og i skolen. *"Sammen kan vi skabe et mere dækkende billede af, hvad børn har brug for".*

Han hævder, at der har været unødvendigt med de store skel mellem skole og daginstitution, og at samarbejdet mellem grupperne kan blive endnu bedre. *"Tidligere var det os (pædagogerne), som skulle være på udebane (når samarbejdet fandt sted). Nu oplever lærerne det samme, når de kommer i daginstitutionen. Vi kan forskellige ting, og vi kan blive bedre til at gøre nogle ting sammen".*

Som eksempel på forskellighed nævner han lærernes fokusering på struktur og pædagogernes evne til at leve i kaos, hvor tingene langsomt tager form over tid. *"Pædagoger trives i kaos",* hævder han. Det mærkes tydeligt, når de sammen skal skabe en teaterforestilling med børnene. Kun ved at gøre tingene sammen kan de to grupper finde en ny fælles form, hvor de lærer af hinanden.

En anden kulturforskellighed mellem lærere og pædagoger er deres planlægningshorisont. Lærerne planlægger tingene i længere tid frem, og det kan være ærgerligt, når pædagogerne tager nogle hurtige initiativer om fællesarrangementer (udflugter, samtaler og projekter). *"Det bliver bedre i fremtiden",* siger L fortrøstningsfuldt, *"for det står i vores fælles målsætning!"*

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er ikke som udgangspunkt etableret af lyst, men er en nødvendighed. Hvis pædagogerne med deres indstilling til børn skal have indflydelse på fremtidens skole, må de byde lærerne indenfor. Pædagogerne mener, at de har meget at byde på, men de er mindre vant til at redegøre for deres arbejde og ideer end lærerne er, og deres fagforening har ikke samme lydhørhed hos politikerne som Danmarks Lærerforening, mener de pædagogiske ledere på området.

Vores samtaler med ledere, som samarbejder med skoler, viser i øvrigt, at der er megen god vilje i pædagoggruppen, og at lærerne tilsyneladende kan se fordele ved at inddrage pædagogerne i arbejdet.

Eksempel 2: At kvalificere pædagogikken i en børnehave

L har kun været leder i to år af en lille børnehave med kun tre uddannede pædagoger og to pædagogmedhjælpere uden grunduddannelse. L fortæller: *"Jeg er med i normeringen, fordi vi er så lille en institution. Det er vigtigt, at jeg er blandt børn og forældre, især hvis vi har sygdom eller andet fravær. Men jeg er ikke kontaktskoven og er ikke fast med om formiddagen. Man er nødt til at være med i hele huset, hvis man som leder vil have en fælles faglighed. Jeg vil ikke have, at de enkelte stuer kan arbejde efter forskellige pædagogiske principper".*

"Jeg vidste, hvad jeg ville, da jeg blev ansat, og derfor har jeg sørget for at ansætte folk, som ville arbejde med dokumentation af børnenes liv i institutionen. Jeg holder løbende udviklingssamtaler med hver enkelt medarbejder for at give dem feedback på deres dokumentationer".

L fortæller, at hun ved at uddanne sig hele tiden holder sit engagement ved lige. Hendes hovedinteresse ligger i den pædagogiske udvikling. *"Som leder skal man passe på, at teorier ikke bliver noget, som man presser ned over hovedet på sit personale. Man skal gøre det lidt varsomt, og putte teorier på praksis, når det er relevant. Jeg har lavet et meget enkelt oplæg på et personalemøde om teoribaggrunden". "Jeg er inspireret af den pædagogiske praksis, som Daniela Cecchin kalder "den integrerende baggrund. I børnehaven har vi arbejdet med i et udviklingsprojekt, som vi har kaldt "børneperspektiver".*

Hun har således været i Italien for at studere, hvordan de arbejder der, har fulgt kurser, læst og deltaget i projekter. Hun fortæller, at de samler "spor fra børnene" på store opslagstavler, og at hun er direkte med i arbejdet for til at vise, hvordan det kan gøres. Et barnespor viser, hvad det er, som især optager barnet på et bestemt tidspunkt.

"Du kan se det ved at iagttage børn, f.eks. når de leger. Hvad leger de? Hvilke roller spiller de? Hvem leger de med? På den måde kan lederen være med til at forbinde teori med praksis. Efter en sommerferie lægger vi mærke til, hvad det er, vores børn er særlig optaget af. Det kan være cirkus, teater, prinser og prinsesser. Så går vi måske i gang med at lave "cirkusteater", skriver et stykke sammen og opfører det for forældrene. Børnene elsker det, og både børn, forældre og personale kan følge med i denne sporleg. Det bliver meget synligt for forældrene, hvad deres børn er optaget af, og det har givet stof til gode dialoger med forældrene. Personalet får også skærpet deres opmærksomhed om børnenes perspektiver. Vi har et ringbind med faneblade for hvert barn, hvor vi løbende får skrevet lidt om, hvad hvert barn er optaget af. Det skærper bl.a. deres opmærksomhed på "svage" børn, som ikke så let tiltrækker sig de voksnes opmærksomhed og interesse".

"Personale og forældre har fri adgang til mappen. Vi får en god øvelse i at fremstille tingene skriftligt, så det kan læses af alle. Her er kun tre uddannede, men alle kan bidrage på en eller anden måde. Det handler om at få øje på børnenes styrker og kompetencer, og børnene får deres egen historie med, når de forlader os. Børnene bestemmer selv, hvad der skal være i deres mappe".

L tænker denne metode som en måde at vise sin opmærksomhed over for børnene på. Hun tænker det ikke som overvågning eller udlevering, fordi børnene selv er med i fremstillingen og udvælgelsen hele tiden. Når de forlader børnehaven med deres udvalg, så bliver der ikke "personligt materiale" tilbage i børnehaven. *"Men det er klart, at vi hele tiden må gøre os etiske overvejelser, når vi arbejder på denne måde,"* siger L.

7.3. EKSEMPLER PÅ PERSONALEUDVIKLING

Den pædagogiske personaleledelse er som omtalt et vigtigt element for de pædagogiske ledere i deres arbejde med at udvikle daginstitutionernes kvalitet.

Personaleledelse er i de fleste andre brancher primært koncentreret om fænomener som medarbejderudviklingssamtaler (MUS), uddannelsesaftaler, belønnings- og feedbacksystemer. I daginstitutioner er personaleledelsen oftere koncentreret om individuel og kollektiv supervision, coaching og andre former for personaleoplæring. Samtalerne kan have form af refleksioner over forældre-samtaler, kommentarer på en børneobservation, en "dokumentation" eller lignende. Her skal vi blot anføre tre konkrete eksempler, som er nævnt i vores samtaler.

Eksempel 1: Personaletræning

"Nu skal du høre, hvordan Peters mor reagerede på den beskrivelse af Peter, som vi, eller rettere du, har udarbejdet i vuggestuen", siger lederen som indledning til opfølgningssamtalen med A.

"Peters mor var ked af disse detaljer i vores beskrivelse", siger hun og peger på tre punkter i beskrivelsen. *"Så jeg har i samarbejde med hende rettet dem og tilføjet nogle flere nuancer. Jeg synes faktisk at beskrivelsen er blevet bedre, efter moderen er blevet inddraget. Hvad synes du?"*. *"Det synes jeg du har ret i!"* svarer A og tilføjer: *"Under alle omstændigheder er det da vigtigt, at Peters mor kan kende sit barn". "Faktisk var det sådan, at moderen i begyndelsen var meget forskrækket over beskrivelsen af Peter. Men efter at hun fik indføjet rettelserne i beskrivelsen, bad hun selv om, at vi inddrager en psykolog i det videre arbejde. Men hun understregede, at det er en forudsætning, at hun tager en indledende samtale med*

psykologen, så hun selv har mulighed for at give sin egen vurdering af, hvorfor Peter reagerer, som han gør. Det har jeg naturligvis lovet hende", siger lederen. "Ja det mangler da bare!", berigtiger A.

Herefter aftaler A og lederen, hvad den videre procedure skal være for at give Peter det bedst mulige liv i vuggestuen:

L: "Hvem af børnene har Peter bedst kontakt med for tiden?"

A: "Jeg ved det faktisk ikke. Jeg synes faktisk, at han er helt kontaktløs".

L.: "Er der et eller andet barn, som han er mere interesseret i end andre?"

A: "Jeg vil intensivere mine iagttagelser i de kommende dage, så kan jeg undersøge det nærmere og give dig besked".

L: "Det er fint. Men jeg har lavet en ny aftale med Peters mor allerede på næste fredag, så vi har en deadline for, hvornår vi har en handleplan færdig".

A. "Så vil jeg sikre, at mine iagttagelser er færdige tre dage inden, så vi kan nå at gennemgå dem, ligesom jeg vil foreslå moderen at tage Peter med til ørelægen for at få hans hørelse undersøgt, så vi er sikre på, at han ikke har nedsat hørelse".

Den endelige aftale blev:

- At A fortsat skal sikre, at der arbejdes i smågrupper på stuen.
- At A intensiverer sine iagttagelser af Peter's adfærd og tilbyder Peter "kontakt-hjælp", hvis der er et andet barn, han gerne vil i kontakt med.
- At A fortsat skal aflede Peter, hvis han fortsætter sin selvbeskadigende adfærd, ligesom hun skal beskrive, hvad der sker i umiddelbar tilknytning til en sådan adfærd.
- At A involverer resten af teamet i observationerne, og at hun snarligt indkalder til et stuemøde.
- At A skal sørge for, at der udarbejdes en "Marianne Hedegård udviklingstest".
- At L tager kontakt til PPR for at få involveret en psykolog i sagen.
- At L tager kontakt til støttepædagogkorpset for at forberede dem på, at der snart kan blive brug for hjælp. Endeligt aftales det:
- At A deltager i den næste samtale med moderen.

Flere gange under samtalen understreger lederen forskellen på psykologiske fortolkninger og diagnoser og det pædagogiske arbejde. Når A f.eks. blander sin pædagogiske beskrivelse sammen med en psykologisk diagnose, beder lederen hende om at holde sig til at beskrive, hvad hun har iagttaget og komme med bud på, hvordan pædagerne kan støtte Peters kontaktforsøg.

A foreslår herefter, at det ville være en støtte for Peter, hvis alle på stuen lige fra morgenstunden tænker "små grupper". Peter kan nemlig slet ikke håndtere den uro, som den store gruppe frembringer.

"Hvad kan jeg gøre for at hjælpe jer med det projekt?", spørger lederen. "Skal jeg f.eks. bruge noget mere tid på jeres stue?"

A svarer, at det vil være helt fint, hvis lederen kunne supplere pædagogernes observationer med hendes, men at det egentlig ikke er flere pædager, der er brug for.

Eksempel 2: At være proceskonsulent for en medarbejdergruppe

Fritidshjemmet har to faste personalemøder af $1/2$ times varighed henholdsvis tirsdag og torsdag. På torsdage er der kun et punkt på dagsordenen, nemlig "Børn og aktiviteter".

L er tilbageholdende og afventende i forbindelse med medarbejdernes beskrivelse af konkrete børn og aktiviteter på mødet. Et af punkterne handler om genbestilling af den nærliggende gymnastiksal. A har brug for, at det aftales hvilke dage, institutionen har brug for salen, da han har fået en henvendelse om, "at nu er det nu", hvis fritidshjemmet skal gøre sig håb om selv at bestemme ugedagen. Det giver anledning til en længere diskussion om sport og pædagogik om hvilke børn, som trives med sportsudøvelse, og hvem, der ikke gør, om hvordan, man får aktiveret de kropsligt inaktive osv. L iagttager diskussionen intenst uden at komme med andet end småbemærkninger, som får diskussionen til at gå mere i dybden med analysen af det enkelte barn eller

med de pædagogiske elementer. L bevæger således diskussionen i dybden uden at forstyrre pædagogernes forståelse. Et eksempel på hendes intervention er følgende: På et tidspunkt åbnes der for en debat om, hvad B mon har af synspunkter. I stedet for at fortsætte gisningerne beder L om, at A (som sammen med B har hovedinteresser i at bruge gymnastiksalen) ringer til B og forhører sig. *"Men husk nu at sige, hvad du selv mener, så der ikke bliver tale om en dobbeltsidig hensynsfuldhedsudveksling"*, siger L (fordi hun ved, at det ofte sker for de to).

I forbindelse med gennemgangen af enkelte børn spørger L hver gang, en af pædagerne kommer med udtalelser, som kan forstås som en diagnostisering af et af børnene, til eksempler på adfærd i stedet for vurderinger. Undtagelsesvis giver hun konkrete råd om, hvordan man kan stille spørgsmål til børnene om ømme punkter, kan udarbejde beskrivelser o.l. En af de "tunge sager" er Erik, hvis mor endnu engang er indlagt med "stress-hjerte" og "dårlige nerver" (ifølge Eriks udtalelser). Faderen er kendt for at drikke, og det er tydeligt, at Erik har fået det meget værre i løbet af de sidste dage. Han er rastløs og bekymret for både mor og far, og han tilbragte i går flere timer ved vinduet for at se, om far kom. L beder alle bidrage til "sagsfremstillingen" og konkluderer afslutningsvis, at hun vil genoptage en tidligere udarbejdet indberetning til kommunens socialforvaltning, og det aftales, at alle medarbejdere er særlig opmærksomme på Erik og relationen mellem Erik og far i de kommende dage.

Eksempel 3: At udvikle et system til systematiske medarbejdersamtaler

I børnehaven har man i fællesskab udarbejdet et "værdigrundlag for personalesamarbejdet" herunder et medarbejdersamtalsystem, som bygger på værdigrundlaget. *"Det er vigtigt, at værdigrundlaget udmøntes i medarbejdersamtalerne, hvis det hele ikke blot skal blive uforpligtende ord på et stykke papir"*, siger L. *"De mange medarbejdere, vi har fået ind i de senere år, skal "opdrages" til at følge et fælles grundlag. De har nemlig ikke grundlaget inde under huden, som de af os, der har udviklet det og finpudset det over år. Jeg er ikke indstillet på at lade sagen flyde. Institutionen er lige så vigtig som et barn for mig, og man kan naturligvis ikke forvente, at de nye unge medarbejdere tænker sådan"*.

Værdigrundlaget har blandt andet disse punkter:

- Kendskab til hinanden. "Vi skal kunne bruge hinandens stærke sider og afhjælpe og støtte hinandens svage sider i det fælles samarbejde".
- Fælles mål. "For at opnå resultater er det vigtigt med klare og synlige målformuleringer. Derfor arbejder vi også på at opnå resultater, som tilfredsstillende os alle – og som vi kan arbejde sammen om at nå".
- Accept og respekt. "For at vi kan opfylde disse forhold, må vi kobles sammen via god daglig ledelse, så det daglige samarbejde styres uden at der opstår for mange konflikter".
- Åbenhed og tillid. "Vi skal kunne indgå i et kreativt og udviklende samarbejde, hvor vi har let ved at finde på noget nyt, anderledes og spændende – og kunne gennemføre det til glæde for børnene, kollegaerne og forældrene – og ikke mindst os selv".
- Kommunikation. "Vi skal skabe grundlaget for et udviklende samarbejde med hinanden ved at modtage konstruktiv kritik og feedback".
- Personlige værdier. "Vores følelser er blind intuition, der ikke spørger om lov eller om, hvad der er ret og rimeligt. De beviser ikke noget, men når vi viser dem, viser vi hinanden, hvilken person vi er".
- Kollektive værdier. "Vores moral er baseret på, at vi ikke er ligeglade med, hvordan andre ser på os. Vi skal fortløbende arbejde med vores fælles leveregler, som vi ved, andre bedømmer os på, – og som vi bedømmer andre på. Vores etik er de krav, vi stiller til hinanden om god opførsel, handlinger, adfærd og kommunikation".
- Ledelse. "Lederen skal leve op til værdierne i egne handlinger, gå forrest og vise, hvad begejstring er i praksis, kunne omsætte ideer og forslag til handling, kunne hjælpe medarbejderne med at udvikle deres ressourcer og engagement i arbejdet, kunne indgyde medarbejderen selv-tillid, fremme en tillidsfuld atmosfære i personalegruppen og værne om det psykiske og sociale arbejdsmiljø".

Medarbejdersamtalsystemet er altså en opfølgning på disse punkter, så leder og medarbejder konkret bedømmer hinanden. Nogle af de spørgsmål, som medarbejdersamtalerne tager afsæt i, er:

- Accept og respekt: Føler du dig accepteret og respekteret af dine kollegaer? Møder du indlevelse og forståelse fra dine kollegaer? Bliver dit arbejde værdsat og respekteret?
- Personlige værdier: Bliver dine følelser respekteret? Har du værdier som vanskeliggør samarbejdet med kollegaerne? Indgår du for få/mange kompromisser? Bliver din personlige stil og smag respekteret af dine kollegaer?
- Kollektive værdier: Hvordan oplever du vores ritualer, regler og rutiner? Forholder vi os konstruktivt og kritisk til dem? Hvordan er vores opførsel og adfærd overfor andre/nyansatte? Stiller vi for få krav til hinanden om god opførsel og adfærd?
- Ledelse: Bekymrer din leder sig om dig som person? Får du hjælp til at udvikle dine ressourcer? Får du den opmærksomhed og supervision, som du har brug for? Er der noget, din leder kunne gøre bedre?

7.4. DE MANGLENDE EKSEMPLER PÅ ADMINISTRATIONSUDVIKLING

Det administrative ledelsesarbejde er det område, som interesserer de pædagogiske ledere mindst. Det er påfaldende, at så mange ledere omtaler de nødvendige administrative støttefunktioner som en foragtet og belastende plage. Hvorom alting er, så er det gennemgående, at lederne omtaler de rutinemæssige administrative opgaver som "administrativ ledelse". De skelner ikke mellem nødvendigheden af, at man som leder har overblik over de administrative procedurer, og at lederen også skal være nede i selve de administrative rutiner. Denne manglende adskillelse mellem administrativ ledelse og administrativt arbejde synes også at ligge til grund for, at nogle ledere og teoretikere som Helge Møller (omtale af rapport om "Fremtidens FTF-arbejdspladser", Børn&Unge nr. 8, 2001) mener, at administrationen skal flyttes væk fra de pædagogiske lederes skuldre, så de kan beskæftige sig med den væsentlige kerneydelse. Uden lederens forståelse af og for administrative støttesystemer, anvendelsen af ny teknologi o.l., vil det imidlertid være vanskeligt for lederen at sikre institutionens overlevelse, selv om hun er nok så kompetent i pædagogiske sammenhænge. Det er netop i forståelsen af sammenhængen mellem strategi, pædagogik, personaleledelse og administrative systemer, at en pædagogisk virksomhedsleder adskiller sig fra en pædagogisk institutionsleder, som bestyrede en udlagt del af den centrale sociale administration uden selvstændigt ansvar for børnenes lokale liv i dagtimerne.

De rutinemæssige administrative opgaver kan naturligvis løses af særligt interesserede medarbejdere eller af uddannede sekretærer f.eks. i kommunale servicecentre for administrativ hjælp. Men det betyder ikke, at den moderne pædagogiske virksomhedsleder kan undgå at tænke i udvikling af de administrative systemer, som skal gøre det lettere for hende at tilvejebringe de pædagogiske kerneydelser.

Som det er fremgået af kapitel 7 har de pædagogiske ledere gang i en række væsentlige fornyelsesprojekter af såvel strategisk, pædagogisk som personalemæssig art i deres virksomheder.

Når lederne ikke i samme udstrækning er på forkant på det administrationsudviklende område hænger det sikkert sammen med, at daginstitutionerne generelt er meget små organisatoriske enheder med relativt overskuelige økonomiske og personalemæssige ressourcer. Små virksomheder stiller ikke i samme udstrækning som store krav til lederne om at udvikle administrative systemer.

De pædagogiske leders stærke fokus på de humane, pædagogiske eller "bløde" værdier i virksomheden, bortleder sikkert også deres opmærksomhed fra de ledelsesmæssige fordele ved at udvikle effektive administrative styringssystemer til understøttelse af de pædagogiske virksomheders egentlige formål, nemlig omsorg, opdragelse og udvikling af børn og unge.

Mange pædagoger og enkelte organisatoriske teoretikere (se f.eks. førnævnte Helge Møller) mener, at det administrative ledelsesarbejde stjæler tid fra det egentlige formål, mens vi altså er af den opfattelse, at formålet lettere kan forløses af virksomheder, som har et klart overblik over økonomiske og personalemæssige ressourcer, og som selv formår at disponere dem, når det er relevant. Hvis decentraliseringen opgives, er der for os at se ingen tvivl om, at det vil gå ud over daginstitutionernes selvstændighed og status.

Der er meget, der tyder på, at daginstitutionerne i de kommende år vil blive større og mere komplekse integrerede institutioner. Dette bl.a. for at sikre, at forældre med flere børn ikke skal dele deres engagement mellem flere forskellige daginstitutioner, ligesom en integreret daginstitution kan skabe mere hensigtsmæssige overgange for det enkelte barn i takt med, at det vokser op. Denne slags institutioner fordrer et effektivt administrativt ledelsesarbejde fremover.

At mange pædagogiske ledere ikke interesserer sig synderligt for det administrative ledelsesarbejde kan medvirke til, at politikere fristes til at skille den pædagogiske og den administrative ledelse. En sådan organisering kan medføre, at det rent administrative ledelsesarbejde får forrang over det strategiske og pædagogiske. Pædagogisk arbejde skal naturligvis udføres med samme økonomiske rationalitet som den, der gælder i alle andre brancher. Hvis formålet ikke skal måles i rent kvantitative parametre, så kræver det, at ledelsen har en dyb og detaljeret forståelse for de kvalitative, faglige rationaler, som disse virksomheder er etableret for at fremme.

I vidensamfundet er daginstitutionerne andet og mere end praktisk pasningsindretning, hvor de pædagogiske virksomheders effekt kan måles i simple produktive og kvantitative størrelser. At sikre et optimalt udviklingsmiljø for børn og unge kræver andre lederkvaliteter end at drive virksomheden effektivt og rationelt. Det kræver en ledertype, som kan få den pædagogiske analyse og praksis til at blomstre uafhængigt af børnenes forudsætninger. At være en effektiv administrator er måske en nødvendig, men lagt fra tilstrækkelig lederkompetence i fremtidens pædagogiske virksomhed, men hvis ikke de pædagogiske ledere tager de administrative udfordringer op, så risikerer de, at de spiller sig selv af banen til skade for børn, forældre og medarbejdere. Kompetent ledelse af 2. orden består også i, at de administrative støttesystemer fungerer.

- Andersen, John og Gundelach, Søren: *Teamledelse i daginstitutioner*, Udgivet af Udviklings- og forskningsfonden i BUPL/SL, 1997.
- Andersen & Andersen: *Det personlige lederskab*, Kroghs Forlag, 1998.
- Agervold, Mogens: *Det psykosociale arbejdsmiljø*, Århus, 1998.
- Borum Finn: *A Power Strategy Alternativ to Organizational Development*, HHK, 1980.
- Cecchin, Daniela: *Den integrerende baggrund*, Børn&Unge, 1995.
- Covey, Stephen: *7 gode vaner*, Schultz Forlag, 1992.
- Greve Kommune: *Forældrenes holdninger til daginstitutioner og dagpleje i Greve Kommune 2000*.
- Harris Judith: *Myten om børns opdragelse*, Pædagogisk bogklub, 2001.
- Hofstede Geert: *Software of the Mind*, London 1990.
- Johnsen, Erik: *Ledelse af ledelsesprocessen*, HHK, 1995.
- Kanter, R.M.: *Når ledelsen ikke har magt til at lede*, Månedsbørsen nr. 10, 1979.
- Kommunale Tjenestemænd og Overenskomstansatte/Kommunernes Landsforening: *PULS-rapport – Kommunale mellemlederes psykiske arbejdsmiljø*, 1999.
- Kommunernes Landsforening: *Det kræver ledelse*, August 2000.
- Ledernes situation og placering i BUPL, BUPL april 1998.
- Lov om social service nr. 454 af 10. juni 1997.
- Pearce, W.B. & Littlejohn, S.W.: *Moral Conflict – When Social Worlds Collide*, USA, 1997.
- Schein, Edgar: *Organisationskultur og ledelse*, Forlaget Valmuen, 1994.
- Skåderud, Finn: *Uro – en rejse i det moderne selv*, Tiderne Skifter, 1998.
- Socialstyrelsen: *KLAP-rapporten. Daginstitutioner med kollektiv ledelse*, 1970.
- Stacey, Ralph D: *Complexity and Creativity in Organisations*, San Fransisco, 1996.
- Weber, Max: *De protestantiske etik og kapitalismen ånd*, Fremad DK, 1972.

HVAD ER NARRATIV FORSKNING?

"Et narrativ (en fortælling) kan defineres som en meningsenhed (unit of meaning), som danner ramme for erfaringen. Det er gennem narrativer, at vores erfaringer bliver fortolket. Vi går ind i fortællingerne; vi bliver trukket ind i fortællinger af andre; og vi lever vores liv gennem disse fortællinger."

Epson, D & White, M: *Experience, Contradiction, Narrative and Imagination*.

Adelaide 1992

"Vor menneskelighed er udtrykt gennem vor kapacitet til at fortælle."

Boscolo, L & Bertrando, P: *The times of time*.

NY 1993

OM NARRATIVER

Ordene "narrativ", "narration" og "narrator" er af græsk oprindelse. De betyder direkte oversat henholdsvis "en fortælling", "fortællekunst" og "fortælleren". Disse ord er i deres sproglige oprindelse tæt forbundet med begreber som "viden", "færdighed" og "ekspert".

I oldtidens Grækenland blev fortælleren (narratoren) da også betragtet som et menneske med tæt kontakt til guderne. Tænk bl.a. på, at en thereos (teoretiker) var benævnelsen på landsbyens bedste fortæller. Landsbyens thereos blev sendt til de årlige festspil på Olympen med det formål at komme hjem og berette, hvad guderne havde betroet menneskene om det kommende års eksistensvilkår.

I dag forholder fortælleren sig ikke længere lydhørt til gudernes udsagn, men snarere til "virkeligheden" (det, der virker, og det, vi som mennesker er tvunget til at virke i). Narrativet kan således i dag bedst forstås som en meningsdannende sproglig fremstilling, hvorigennem vi giver os selv og andre indsigt i de komplekse forhold, som vi virker i og under.

Når vores oplevelser sprogliggøres, så fikseres meningen uafhængig af tid og sted for oplevelsen. Indtil vi har sat oplevelserne på sproglig formel, så foreligger de som formløs bevidstheds- eller billedstrøm, som ikke kommunikerer, og derfor heller ikke giver mening for andre. (Se Crites 1971).

Historien er fyldt af sådanne meningsbærende fortællinger (narrativer). Beretningerne om Adam og Eva, om Buddha, Muhammed, folkeeventyr, de islandske sagaer og Scheherazades fortællinger i 1001 nat er alle narrativer, som har til formål at fylde menneskers liv med indsigt og erkendelse. Undertiden har fortællingerne haft til hensigt at fylde de lange kolde nætter med liv, fællesskab og underholdning, men langt oftere har fortællingerne haft et meningsdannende (sense-making) og kommunikativt formål. Således er der næppe tvivl om, at tegningerne af jagt i de franske og spanske drypstenshuler har haft til formål at forberede og forstå jagtens væsen via den narrative form.

I og med den evige strøm af samtaler, som vi fører med hinanden, så bringer vi orden i vores verden, finder meningen i andre menneskers handlinger og "forhandler" os til rette med hinanden, om hvordan verden skal forstås, og hvordan den er konstrueret.

Den skrevne presse er fuld af narrativer, film, billeder, reklamer, politikernes taler ligeledes. Denne strøm af narrativer får os til at indlejre vores egne små historier i de store fortællinger, ligesom vi efterhånden lærer, hvordan et narrativ skal opbygges for at "komme ud over rampen" og tilkæmpe sig opmærksomhed i en verden, der til overflod er beriget med narrativer.

Når vi fortæller historier eller samler dem for at få mening i tilværelsen, så er vi del af en tradition, som er lige så gammel som det menneskelige fællesskab og den menneskelige kultur, ja den er fællesskabets og kulturens urkim. I de år, hvor det naturvidenskabelige pavedømme sad på

"erkendelsesmagten" og dikterede, hvordan "sandheden" skulle afdækkes, gik den narrative tradition som meningsskabende erkendelsesform under jorden og overlevede kun som mere eller mindre private biografiske beretninger.

I de sidste 30 år er den narrative forskningsmetode imidlertid dukket op igen som en anerkendt erkendelsesmetode. I den socialkonstruktionistiske videnskabsteori og den systemiske tænkningens kølvand har den narrative og kasuistiske forskningsmetode fået ny luft under vingerne. Med den narrative forskningsmetodes genkomst er der endvidere opstået nye inspirerende gnister mellem de før så isolerede videnskabelige verdener som sprogvidenskab, antropologi, psykologi, psykoterapi, sociologi, semiologi o.a. Alle disse videnskabsgrene er ved at slå sig fri af de naturvidenskabelige lænker, som hævder, at kun det, der kan måles, vejes og tælles, kan opfattes som empirisk (erfaringsbaseret). Den genfundne narrative tradition fastholder, at fortællingen er de menneskelige erfaringers grundform, i hvert fald når det drejer sig om erfaringerne i og med det menneskelige fællesskab.

OM DEN NARRATIVE UDFORSKNING

Når den narrative forskning i de sidste 30 år igen har vundet plads som den samfundsvidenskabelige forskning per excellence, hænger det sammen med, at den objektivistiske opfattelse af empiri er ved at tørre ud. Selv om den objektivistiske verdensanskuelse (den opfattelse at virkeligheden er en serie af fænomener, som foreligger uafhængigt af menneskers erkendelse) har været angrebet som et falsum i samfunds- og humanvidenskaberne siden slutningen af 1950'erne (se Hans Skjervheim, 1959 og Gerard Ratnitzky, 1968), er det først i forbindelse med artikuleringen af socialkonstruktionismen, at det er blevet helt klart, at den sociale virkelighed kun kan forstås som noget, som mennesker fysisk og mentalt har konstrueret i lokale fællesskaber. Virkeligheden kan kun forstås i de betydninger, som de lokale konstruktioner har i de konkrete menneskelige fællesskaber og relationer (Se Gergen, 1997). Eller sagt på en enkel måde: Virkeligheden er ikke og har aldrig været umiddelbar forståelig. Fra tid til anden så beslutter vi i lokale fællesskaber (fra par til verdenssamfundet), hvad det er, som vi virker i for tiden. Om månen er en grøn ost eller en planet, om børn har godt af at få klø, om internationale uoverensstemmelser er krigserklæringer, eller om Gud hedder Allah.

Når virkeligheden er konstrueret af mennesker, er det muligt at udforske den ved at opsamle tekster (narrativer), som mennesker fortæller hinanden om, hvad det vil sige at leve og virke i den givne kontekst. Denne form for empiri er for tiden den bedste måde at skaffe sig viden om den sociale virkelighed på.

Den narrative forskning kommer således ikke virkeligheden forudsætningsfrit i møde.

For det første ved den narrative forsker, at de agenter, som befinder sig i en konkret social kontekst (f.eks. en daginstitution), selv har bidraget til kontekstens udformning og opretholdelse. De bidrager gennem deres lokalt forhandlede forståelse af, hvad meningen er med denne kontekst (De er så at sige selv med til at udlægge teksten). Det betyder, at en narrativ forsker må møde en given social kontekst og de lokale agenter med ydmyghed. Harlene Andersson (1999) siger, at man som pædagog, behandler eller forsker må møde "de andre" fra en ikke-vidende position, i stedet for at forholde sig bedrevidende.

For det andet ved den narrative forsker, at man ikke kan undersøge en kontekst uden at påvirke agenternes selvforståelse, selvom man er ydmyg og indtager en ikke-vidende position. Enhver person vil på en eller anden måde blive påvirket af og selv påvirke det system, som de indgår i. Det rejser en række etiske problemer, f.eks. om det rimelige i at man som forsker udfordrer de narrativer, som "de lokale" har opbygget, og som de ofte er meget tilfredse med.

For det tredje ved den narrative forsker, at det ikke er muligt at være objektiv eller værdineutral,

selv om man nærmer sig konteksten fra en ikke-vidende position. Den narrative forsknings primære opgave er at undersøge de lokale narrativer for, at der kan skabes nye, og lokalt mere meningsfulde narrativer. Derfor må en narrativ forsker møde den undersøgte sociale virkelighed med en særlig åbenhed over for sin egen forforståelse (indre "verdenskort"), så hun ikke kommer til at pådutte "de andre" noget eller sætte uheldige grænser for fortællingerne. Hvis man f.eks. forsker i ligestilling, så må man være pinligt opmærksom på, hvor ens egne forestillinger om, hvad der er mandligt og kvindeligt og uretfærdigt, befinder sig. For at kunne dette må forskeren arbejde i et team, hvor medlemmerne virkelig analyserer hinandens forforståelser. Ved f.eks. at konfrontere "de lokale" med forskerteamets antagelser, overbevisninger og hypoteser kan man måske finde ud af, om disse forforståelser deles af dem, som fortæller historierne.

Når vi siger, at forskeren udgår fra en ikke-vidende position, så er det ikke ensbetydende med en uvidende position. Enhver forsker må være velorienteret inden for det genstandsfelt, som de er optaget af, hvis de vil gøre sig håb om at fremme historier og stemmer, som ikke plejer at skabe opmærksomhed.

OM AT SPØRGE TIL OG OBSERVERE DE LOKALE NARRATIVER:

Den narrative forskning tager altså udgangspunkt i de fortællinger, som "de lokale agenter" udveksler med hinanden, og ved at placere sig i en ikke-vidende position kan forskningen være medskabere af ny mening i den undersøgte sociale virkelighed. Det kræver lydhørhed at opfange disse fortællinger, fordi de sjældent er klart udfoldede. Der er ofte tale om antydninger, indforståetheder og tavse overbevisninger.

Den narrative forsker arbejder derfor ofte via en "udforskende dialog" i form af et fokusgruppeinterview eller et individuelt dybdeinterview. Begge disse former har til hensigt at få agenterne til at udfolde deres narrativer på en tydelig måde. Forskeren kan via den udforskende dialog komme til at påvirke agenternes narrativer, så de lokale agenter ikke kan genkende dem som deres egne fortællinger. Derfor er det helt afgørende, at de lokale agenter efterfølgende får mulighed for at forholde sig til de opsamlede narrativer. Det, som de lokale agenter skal forholde sig til, er, om fortællingerne er genkendelige, eller om de er ren fiktion uden lokal mening. Det er derimod ikke ensbetydende med, at de lokale skal være enige i eller tilfredse med den fremkomne historie. En sådan form for accept kan kun kræves, hvis man har en forestilling om, at det er muligt at skrive den rigtige og fulde historie. Det forestiller man sig ikke i den narrative tradition, men den nye historie skal give mening i den lokale kontekst, hvis den skal få konstruktiv betydning.

Nogle personer har større narrativ kompetence end andre. Vi er ikke alle lige gode til at berette og fortælle historier. Det er derfor vigtigt, at den udforskende dialog yder retfærdighed overfor forskellige fortællere, så ingen føler sig forbigået, og forskeren får de betydelige (og ikke kun tydelige) fortællinger frem.

Den udforskende dialog indeholder normalt seks faser, nemlig:

- 1) at få agenterne til at beskrive deres og andres handlinger i konteksten
 - 2) at få agenterne til at begrunde egne og andres handlinger
 - 3) at få agenterne til at udtrykke deres følelser om egne og andres handlinger og erfaringer
 - 4) at få agenterne til at gengive deres sansninger (se, høre, føle, smage o.l.)
 - 5) at få agenterne til at gengive deres viden om verden og "virkeligheden" og
 - 6) at få agenterne til at svare på baggrundspørgsmål som historie, demografi o.l.
- (Se Sigrun Gudmundsdottir, 1995)

Alt i alt har den udforskende dialog til hensigt at trænge så langt ned i agenternes fortællinger, at deres forståelser af godt og dårligt, hensigtsmæssigt og uhensigtsmæssigt, meningsfuld og meningsløs adfærd i den givne kontekst bliver synlig for forskeren. Når agentens selv- og system-

forståelse er gjort synlig for forskeren, er der oparbejdet et narrativ, som i sig selv kan øge agentens indsigt i egen praksis.

Deltagerobservation er en anden prototypisk forskningsmetodik i den narrative forskning. Observationerne har dels til formål at opsamle spørgsmål til de udforskende dialoger og dels at knytte adfærdselementer til narrativerne, så deres troværdighed kan bekræftes eller afkræftes.

OM HVORDAN ET NARRATIV FORTOLKES

Når de lokale narrativer er blevet opfanget af forskerteamet og korrigeret af de lokale agenter, er det vigtigt at iscenesætte dialogiske processer, hvor evt. nye energiskabende og konstruktive narrativer kan produceres.

Den dialogiske proces kan dels ske ved at sammenligne det lokale narrativ med andre lokale narrativer, eller det kan ske ved at sætte de lokale narrativer ind i et bredere teoretisk perspektiv.

Hovedformålet med den narrative forskning er at de- eller rekonstruere de lokale fortællinger (mentale konstruktioner) og/eller de organisatoriske kontekster (sociale konstruktioner), som de udfolder deres praksis i. Den narrative forskning har ikke blot til formål at forstå de lokale vilkår, men også at bidrage til de sociale fællesskabers udvikling frem mod en stadig større optimalisering af de indbyggede muligheder og ressourcer. Herigennem har den narrative fortolkning et indbygget humanistisk, politisk og emancipatorisk perspektiv.

LITTERATUR OM NARRATIV FORSKNING:

- Andersson, Harlene: *Collaborative Learning Communities*. Sage Publications, 1999
- Crites, S: *The narrative quality of experience*. *Journal of American Academy of Religion*. Nr. 39, (s. 291-311), 1971.
- Cooperrider, David: *Positiv Image, Positiv Action: The Affirmative Basis of Organizing*. San Francisco, 1990.
- Gergen, K: *Virkelighed og relationer*, Dansk Psykologisk Forlag, 1997.
- Gudmundsdottir, Sigrun: The narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge, i McEwan & Egan: *Narrative in teaching, learning and research*, NY
- Skjervheim, Hans: *Objectivism and The Study of Man*, Universitetsforlaget Oslo, 1959
- Ratnitzky, Gerard: *Contemporary Schools of Metascience*. Akademiforlaget, Göteborg, 1968.