

Med et ben i hver lejr

- ledelse af daginstitutionspædagogik i den tredje moderniseringsbølge

Publiceret: 24. marts 2025

Af: Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen

Abstract

Denne artikel tematiserer dagtilbudsledelse i spændingsfeltet mellem styring, faglighed og kultur. Artiklen argumenterer for, at dagtilbudsledelse historisk har været præget af brydning og opbrud. Hvor to tidligere moderniseringsbølger i den offentlige sektor har medført vedvarende besparelser i 80'erne og en relativt omfattende styring med fokus på at sikre kvalitet og dokumenteret læringsudbytte i 00'erne, står vi nu i en tredje moderniseringsbølge med en politisk optagethed af – bl.a. gennem frikommuneforsøg – at give et større lokalt og fagligt råderum. Artiklen argumenterer for, at den tredje bølge giver nye muligheder, men samtidigt stiller nye krav til dagtilbudsledelse. Ledelse må handle om at skabe retning, men også om at give og skaffe plads til den pædagogiske faglighed og det pædagogiske projekt (Rothuizen & Togsverd 2020), dagtilbuddet retter sig imod. Det handler om at udvikle og understøtte en faglig praksis, der besinder sig på pædagogikkens principper og værdier: dannelsesåbenhed, selvvirksomhed og deltagelse (Rothuizen & Togsverd 2024). Dette kræver udvikling og støtte af en faglig praksis, der bygger på pædagogikkens principper og værdier: dannelsesåbenhed, selvvirksomhed og deltagelse (Rothuizen & Togsverd, 2024). Det indebærer også opbygning og understøttelse af en faglig kultur, hvor det pædagogfaglige miljø fremmes som et undersøgende uenighedsfællesskab (Rothuizen & Togsverd, 2023). Samtidig er det en central ledelsesopgave at beskytte værdierne ved at afskærme og gå i dialog med styringsinitiativer, når disse underkender de pædagogiske principper. Vi opfordrer derfor ledere til at udnytte de muligheder, der eksisterer for at balancere kultur, styring og faglighed og derved bidrage til at definere det pædagogiske og ledelsesmæssige råderum.



“LEDELSE MÅ HANDLE OM AT SKABE RETNING, MEN OGSÅ OM AT GIVE OG SKAFFE PLADS TIL DEN PÆDAGOGISKE FAGLIGHED OG DET PÆDAGOGISKE PROJEKT (ROTHUIZEN & TOGSVERD 2020), DAGTILBUDET RETTER SIG IMOD. DET HANDLER OM AT UDVIKLE OG UNDERSTØTTE EN FAGLIG PRAKSIS, DER BESINDER SIG PÅ PÆDAGOGIKKENS PRINCIPPER OG VÆRDIER: DAN- NELSEÅBENHED, SELVVIRKSOMHED OG DELTA- GELSE (ROTHUIZEN & TOGSVERD 2024).”

Indledning

Lisa er dagtilbudsleder i en kommune, hvor politikerne har besluttet at indlemme dagtilbudsområdet i et frikommuneforsøg, og hun er dukket op til et fagligt værksted, som den ene af artiklens forfattere laver i samarbejde med BUPL. Hun vil gerne "have mere fat i det faglige kompas", siger hun og fortæller, at hun som "fagligt stolt pædagogisk leder", var begejstret, da hun hørte at kommunen skulle være frikommune. Som erfaren leder har hun gennem årene oplevet, hvordan den politiske interesse for 0-6-årsområdet har afstedkommet flere og flere styrings- og dokumentationstiltag, som er udgået fra forvaltningen. Særligt siden læreplanerne blev indført i 2003. Selvom de enkelte tiltag måske nok kunne have deres begrundelse og berettigelse, så tager det tid og fokus. Lisa har ofte tænkt, at meget har handlet om at sørge for, at personalegruppen finder ud af, hvordan de kan løse skal-opgaver, mindre om at diskutere pædagogik. Men forleden var hun til møde med de andre dagtilbudsledere og frustrationen er stor. Forvaltningen har sluppet tøjlerne, og der er slet ikke enighed blandt lederne om, hvad man gør nu. Flere af dem ønsker nogle af dokumentationsværktøjerne tilbage. For hvordan holder man styr på kvaliteten? Og hvordan kan man ellers sikre sig, at ingen børn overses?

Dagtilbudsområdet er gennem de seneste år blevet genstand for en betydelig politisk opmærksomhed og styring, som har ændret betingelserne for at bedrive ledelse. Hvor daginstitutioner indtil langt op i 90'erne var præget af et stort fagligt råderum og tillid til, at man lokalt drev og udviklede stedets pædagogik, har vi i de seneste 20 år set en politisk-økonomisk interesse for feltet som potentielt intervenerende i fht. en lang række sociale

problemer (Aabro 2021, s. 139). Området er således gradvist blevet underlagt en stadig større politisk regulering, der retter sig mod selve den pædagogiske opgave og de faglige tilgange (Kampmann 2004, s. 519). Særligt har kommunerne været ganske aktive i at udbrede og pålægge daginstitutionerne diverse koncepter, metoder og dokumentationsformer (Kampmann & Togsverd 2022, Danmarks Evalueringsinstitut 2016) — faktisk i en sådan grad, at centraladministration og folkestyre manede til eftertanke, da man vedtog en ny dagtilbudslov og pædagogisk læreplan i 2017. Her blev det præciseret, at kommunalbestyrelserne ”må som udgangspunkt ikke pålægge dagtilbuddene dokumentationskrav, registreringer, koncepter, styringsmål og individuelle mål eller målinger for børn (...) som frem for alt medfører unødigt bureaukrati, som tager tid fra det pædagogiske personales arbejde med børnene” (Børne- og Socialministeriet 2018, s. 11). Det pædagogiske arbejde skal ske på et pædagogisk grundlag, står der, og legen skal være udgangspunkt for det pædagogiske arbejde. Det er en melding, der må ses som en klar værdimæssig markering om ikke at overstyre hverken pædagoger eller børns liv i dagtilbud.

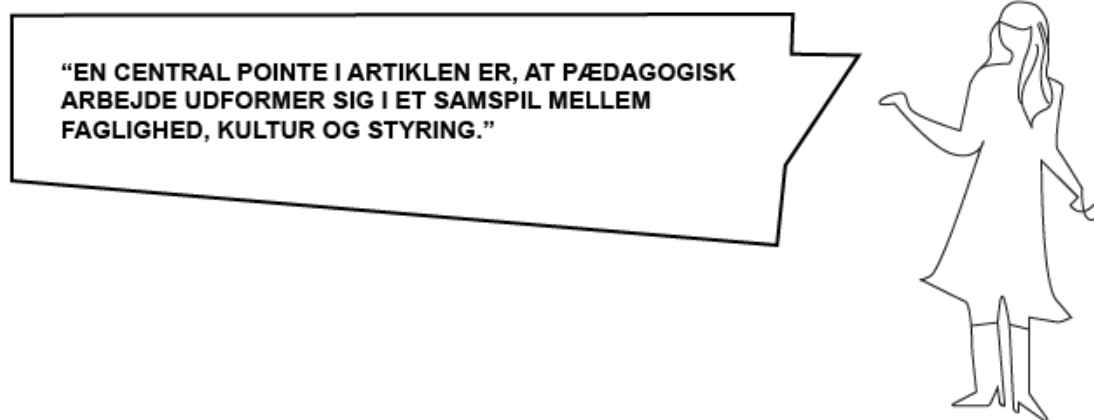
Dagtilbudsloven fra 2017 kan ses som led i en vedvarende national og international offentlig og politisk kritik af de bureaukratiske systemer og dokumentationskrav, som offentlige institutioner er blevet pålagt under et styringsregime præget af regnskabspligt og performativitet (Togsverd 2016). I forbindelse med økonomiaftalen i 2016, indgik KL og regeringen en aftale om at iværksætte et frikommuneforsøg frem til 2020, hvor 38 kommuner, fordelt i 7 netværk med hvert sit velfærdsområde, arbejdede sammen om at tilvejebringe ny viden og praktiske erfaringer, der kan bidrage til effektiviseringer, forenklinger og bedre styring i kommunerne. Selvom forsøget blev afsluttet i 2020, er frisættelsesdagsordenen og ambitionerne om at skabe muligheder for lokale tilgange til styring og forvaltning af den offentlige velfærd fortsat på den politiske dagsorden. Regeringen arbejder med ”Danmark kan mere 3” på en Frihedsreform, der rummer ambitioner om en offentlig forvaltning, der baserer sig på mere tillid til de fagprofessionelle og mere frihed til lokale tilrettelæggelser (Regeringen 2022, 10-12).

Lisa er altså ikke den eneste dagtilbudsleder, som oplever, at de politiske vinde bevæger sig mod et større lokalt og fagligt råderum. Og hun er ikke den eneste leder, der oplever, at der med frisættelsen følger et stort ansvar og en forpligtelse til at forholde sig til, hvad ledelse af en daginstitution nu vil sige.

Artiklens ærinde og fremgangsmåde

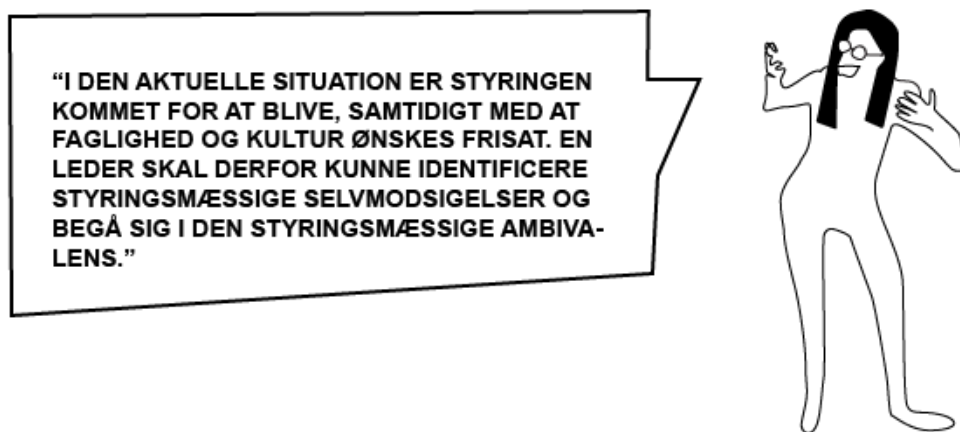
I de sidste 15 år har vi i vores forskning beskæftiget os indgående med udvikling af pædagogisk faglighed og med styringsforholdene på det pædagogiske område, både på daginstitutionsområdet og i relation til professionsuddannelserne (Pettersvold et al., 2023; Rothuizen, 2001, 2015, 2019; Rothuizen & Togsverd, 2022, 2024; Togsverd et al., 2017, 2021; Togsverd, 2015, 2023; Togsverd & Aabro, 2021; Togsverd & Rothuizen, 2020, 2022, 2015). Med afsæt i viden og indsigter fra denne omfattende forskningsvirksomhed vover vi nu at tematisere udviklingsmuligheder for dagtilbudsledelse i en tid, hvor der tales om et større lokalt og fagligt råderum. Hvad vil det sige at udøve ledelse, når det man leder er pædagogik? spørger vi. Og hvordan kan man som leder både sikre og understøtte fagligt råderum i forhold til den pædagogiske praksis, man har ansvar for.

Artiklens formål er at pege på – og opfordre til at ledere til at gribe de aktuelle muligheder for at være med til at definere det pædagogiske og ledelsesmæssige råderum.



En central pointe i artiklen er, at pædagogisk arbejde udformer sig i et samspil mellem faglighed, kultur og styring. Artiklen er derfor struktureret som en undersøgelse af de tre fænomener og relationerne mellem dem. I artiklens første del, *Forskellige tider, forskellige styringsbetingelser, forskellige ledelsesopgaver*, viser vi, hvordan relationerne mellem faglighed, kultur og styring har bevæget sig over tid. Kendskab til den historiske baggrund muliggør en nuanceret forståelse af de udfordringer og vanskeligheder, som en pædagogisk

leder, der vil aktualisere det pædagogiske potentiale i den tredje moderniseringsbølge, møder og må håndtere. Vi viser, hvordan der i børnehavens pionerfase var en tæt sammenhæng mellem faglighed og kultur, men også en minimal politisk styring. I den sidste del af 1900-tallet blev den statslige og politiske styring styrket, og mødte en ikke så artikulere faglighed i en stærk pædagogisk kultur. I det 21. århundrede er styringen blevet dominerende over både kultur og faglighed. I den aktuelle situation er styringen kommet for at blive, samtidigt med at faglighed og kultur ønskes frisat. En leder skal derfor kunne identificere styringsmæssige selvmodsigelser og begå sig i den styringsmæssige ambivalens. Det kræver, at man som leder kan tage vare på sin faglighed og dyrke en pædagogisk kultur, hvori fagligheden kan næres.



Når det nu forholder sig sådan, må vi også udfolde, hvad vi forstår ved pædagogisk faglighed, og hvordan vi tænker, at den kan dyrkes og understøttes i en pædagogfaglig kultur. Det gør vi i artiklens anden del: *Pædagogikkens egenart, pædagogfaglighed og det pædagogfaglige miljø*, hvor vi udfolder det, vi kalder det pædagogiske projekt og de faglige principper og værdier, der knytter sig til dette. Vi argumenterer også for, at pædagogik altid vil rumme forskellige samtidige formål og værdisætninger, hvilket giver det pædagogiske projekt en flerstemmighed, som man må besinde sig på og tage vare på i et pædagogfagligt miljø.

I artiklens tredje del: *Om de aktuelle vilkår for ledelse*, ser vi på den aktuelle ledelsesopgave. Vi peger her på to væsentlige områder, hvor ledelsen skal gives og tage plads. Det ene handler om at etablere og pleje en faglig kultur i institutionen – et fagligt miljø, der forstås som et uenighedsfællesskab (Rothuizen og Togsverd 2022). Det andet handler om at tage funktionen som ledvogter mellem styring og faglighed alvorligt.

I. Forskellige tider, forskellige styringsbetingelser, forskellige ledelsesopgaver

Den pædagogisk ledelsesopgave og det ledelsesmæssige råderum for at udøve pædagogisk ledelse har forandret sig betragteligt over tid. Vi begynder artiklen med at undersøge, hvordan relationerne mellem faglighed, kultur og styring har bevæget sig historisk, for derigennem at belyse nogle af de udfordringer og vanskeligheder, som en pædagogisk leder aktuelt står overfor og må forholde sig til. Vi begynder med etableringen af de første børnehaver og fortsætter til den periode, der betegnes som *den anden moderniseringsbølge*. Her sker der en intensivering af den politiske styring, og det bliver tydeligt, at det ikke længere er tilstrækkeligt at være forankret i en pædagogisk kultur, hvis man ønsker at give styringen et fagligt modspil. Udover at lederen skal sikre driften i en nedskæringstid forventes også loyalitet i forhold til de – stadig flere- styringstiltag, som udgår fra stat, kommune og forvaltning. Artiklens første del afrundes med en undersøgelse af de udfordringer som pædagogfaglig ledelse møder i det, vi kalder *den tredje moderniseringsbølge*.

Fra børnehave til daginstitution, fra civilsamfund til velfærdsstat.

Daginstitutionen blev født som børnehaven. De første børnehaver så dagens lys i slutningen af 1800-tallet som et alternativ til asylet. Disse steder voksede ud af civilsamfundet for at tage vare på det, man dengang kaldte børnesagen, og som udtrykte en pædagogisk ambition om at tage vare på og værne om børns liv og barndom, som livsfaser med værdi i egen ret (Schmidt & Togsverd, 2024). Betegnelsen "børnehave" er derfor ikke tilfældig. En have er designet og plejet til dyrkning af planter, blomster eller grøntsager, samt til rekreation, æstetik eller andre formål. Essensen af en have er ofte at skabe et sted for skønhed, ro og fordybelse i naturen. Siden dengang har området udviklet sig betydeligt. Børnehaven blev med tiden til *daginstitution*. En institution er en kompleks social konstruktion, der spiller en central rolle i samfundet ved at organisere og regulere menneskelig adfærd, interaktioner og sociale relationer. Den er central for at opretholde orden, stabilitet og social integration i samfundet. De forskellige betegnelser giver forskellige associationer og sætter forskellige rammer: mens haven opstod i civilsamfundet, drives institutionen af kommunale myndigheder under statslig lovgivning og transnational koordinering.

Den politiske og styringsmæssige interesse er gået fra en interesse i en kvantitativ udbygning i 1960'erne, 1970'erne og 1980'erne til en stadig større kvalitativ interesse i og involvering i dagtilbuddets pædagogiske praksis. Som bl.a. Kampmann (2014) og Aabro (2020) påpeger, var området helt frem til 1990'erne præget af en – i vore dages perspektiv – bemærkelsesværdig tilbageholdenhed i forhold til den politiske involvering i daginstitutionernes indholdsmæssige organisering. Daginstitutionens indhold var således alene fastlagt i meget overordnede træk, og den gradvise professionalisering af området foregik primært gennem seminarierne og de fagprofessionelles egne faglige diskussioner og udvikling (Kampmann 2014, s. 18). Langt hen ad vejen anvendtes stadig betegnelsen "børnehave", og uddannelsen foregik på et børnehaveseminarium^[1].

I udviklingen fra have til institution kan der skelnes mellem forskellige moderniseringsbølger. Pedersen m.fl. (2013) beskriver to bølger: Den første bølge begynder i 1980'erne og kendetegnes ved begyndende nedskæringer, bestræbelser på decentralisering og øget brugerinddragelse. Den anden bølge, som kom i 2000'erne var kendetegnet ved: "øgede centrale krav og retningslinjer i form af pædagogiske læreplaner, sprogscreeninger samt flere organisationsforandringer. Samlet set er disse forandringer blevet betegnet New Public Management..." (Pedersen et al., 2013, s. 1). Den anden moderniseringsbølge kan således ses i sammenhæng med en bred international interesse i for daginstitutionens økonomiske betydning, i forhold til at frigøre arbejdskraft, ved at sikre alle børn en god start på livet. Kvalitet og kvalitetsstyring kom højt på den politiske og styringsmæssige dagsorden. Siden 1986 har European Commission Childcare Network (ECCN) fungeret som et fagligt forum, hvor man udveksler og diskuterer nationale politikker, lovgivning og praksis vedrørende børnepasning. Men efter år 2000 gik man i EU-sammenhæng mere håndfast til værks, med udvikling af mål og kvalitetsrammer og en jævnlig udgivelse af nøgledata. Man begyndte at betragte 0-6-årsområdet som potentielt intervenerende i forhold til en lang række sociale problemer (Tegtmejer et al 2023, Franck et al. 2022, Houmøller 2008) og som led i et samlet uddannelsessystem. I OECD-sammenhæng blev den første "Starting strong" rapport udgivet i 1998, efterfulgt af fem nye versioner frem til 2021. (OECDiLibrary, n.d.). Desuden udgiver i OECD såkaldte "Education at a Glance" rapporter, der indeholder en lang række indikatorer. Den første Pisa test kom i år 2000, og satte, ligesom de efterfølgende, vedvarende spor i form af overvejelser om, hvordan børn kunne rustes bedre til gode skolepræstationer. Et politikoplæg

udarbejdet af BUPL's norske søsterforening, Utdanningsforbundet, fik den sigende titel "Fra inspirasjon til ensretning? 20 år med OECD på barnehageområdet" (Kaurel, 2020).

Også i Danmark satte den anden moderniseringsbølge sig spor, begyndende med det store projekt Kvalitet i Dagtilbud (KID-projektet) i 2000-2002, som blev forløber for indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2003 (Togsverd, Ellegaard & Stanek 2022). Sideløbende med statslige reguleringer som læreplanerne, obligatoriske sprogvurderinger og senest en ny tilsynslov og national kvalitetsundersøgelse, blev daginstitutionsområdet underlagt en større kommunal interesse og styring. Eksempelvis er der i alle kommuner indkøbt en række programmer og dokumentationsværktøjer til kvalitetsovervågningen (Kampmann & Togsverd 2022; Tegtmejer et al. 2023, Danmarks Evalueringsinstitut 2016). Med sådanne systemer indførtes det, man kan betegne som en regnskabspligt, hvor lokale ledelser forpligtes til at stå til ansvar og være loyale overfor kommunale beslutninger og udføre de arbejdsopgaver og anvisninger, der på forhånd er defineret (Pettersvold & Østrem 2012, s. 47).

Børnehaven blev til daginstitution og siden et dagtilbud. Pædagogisk praksis blev professionaliseret (Hjort 2005) – men pædagoger og deres ledere var ikke nødvendigvis særlig godt rustet til det. Selvom forandringens vinde blæste,

... så tales der sjældent om det pædagogiske arbejde ud fra fælles veldefinerede standarder, der er kendte og anerkendte. Der er ikke mange henvisninger til fælles teoretisk gods eller kollektive erfaringer formidlet gennem uddannelse og efteruddannelse. Så hvis kravet til en profession er et eksPLICIT videngrundlag, som ikke kun findes i formelle dokumenter, men samtidig er en sprogbrug som pædagogerne bruger, når de fortæller om deres live og arbejdsliv, så er faggruppen langt fra en profession.

(Pedersen et al., 2013, p. 9)

Samme undersøgelse viser, at der blandt de 11 interviewede pædagoger findes mange eksempler på, at vidensgrundlaget i det pædagogiske arbejde hovedsageligt baserer sig på foreskrivende "redskaber", der som oftest kommer "ned ovenfra", dvs. fra kommunalt hold i form af pædagogiske læreplaner, elevplaner, evalueringsteknikker m.m. (Hansen et al., 2018, p. 88). Sat på spidsen kan man hævde, at styringen kunne få overtaget, fordi fagligheden ikke kunne hamle op med den, mens en pædagogisk kultur, der kun svagt var forbundet med en

eksplicit og argumenterende faglighed, ikke kunne yde meget modstandskraft (se også Rothuizen & Togsverd 2019).

Da først ønsket om mere styring var udtrykt, ønskede man professionalisme, der kunne holde trit med styringen. Seminarieuddannelserne, der havde været gode til at formidle en pædagogisk kultur, men ikke så gode til at give studerende et tydeligt fagligt vidensgrundlag (Danmarks Evalueringsinstitut 2002), blev omorganiseret til en professionsuddannelse på bachelorniveau (se Rothuizen 2015, Rothuizen & Togsverd 2019). Dette skulle bidrage til en øget vidensbasering, men fik en særlig drejning, da fagene blev erstattet af moduliserede videns-, færdigheds- og kompetencemål. Faget pædagogik og uddannelsesformålets bestemmelse om personlig udvikling blev lagt på hylden. Vidensbaseringen blev fragmenteret, professionshøjskolernes campusser var mindre egnede til at formidle en pædagogisk kultur, og dermed blev også den fagpersonlige dannelse, som hidtil havde været betragtet som væsentlig for den faglige udvikling af kommende pædagoger (Rothuizen, 2015; Rothuizen & Togsverd, 2019, Togsverd 2020) marginaliseret. Alt dette bidrog ikke til, at dimittenderne blev bedre til at stå ved en faglighed, der kunne fungere som et alternativ til de foreskrivende redskaber, som oftest kommer oppefra. Uddannelsesreformerne har således tendentielt bidraget til en professionalisme, der forstås som loyalitet til den organisation, man er en del af, så styringstiltag kan gennemføres top-down.

Styring, professionalisme og faglighed- en vanskelig cocktail

Mange af de styrings- og dokumentationstiltag, som er udgået fra stat og kommuner, er blevet favnet af pædagogprofessionen selv og set som led i og løftestang for at professionalisere faget (Aabro 2021). En del forskning peger imidlertid på, at ydre kontrol ikke nødvendigvis øger kvaliteten. Tværtimod tærer den hårdt på medarbejdernes motivation, blandt andet fordi den begrænser deres faglige råderum og retter engagementet væk fra de værdier, der oprindeligt tiltrak dem til faget (Jakobsen et al. 2018). Samtidig er det også velbelyst, at styringstiltag som f.eks. læreplaner, pædagogiske tilsyn eller kvalitetsmålinger ikke bare umiddelbart kan omsættes. Styringsredskaber, programmer og dokumentationsredskaber skal oversættes og omarbejdes, og man skal lokalt finde måder at konkretisere dem på (Tegtmejer et al. 2023; Buus, 2019; Hansen & Pedersen, 2018; Harbo, 2019). Og når evalueringer og kvalitetsarbejde

handler om at få viden om, hvorvidt man har nået foruddefinerede mål, risikerer man at overse store og betydningsfulde aspekter af den pædagogiske faglighed, kvalitet og praksis (Togsverd 2023).



Den britiske sociolog Ivar Goodson har beskæftiget sig med, hvordan fagprofessionelle agerer i en kontekst, som er præget af omfattende styrings- og dokumentationskrav (Goodson, 2007). Når vi møder styringskrav eller vurderingskriterier, vi ikke selv har været med til at definere, er der grundlæggende to udbredte strategier. Den ene er at ty til det, Goodson kalder *lokal praktikisme*. Det er en strategi, hvor man vender ryggen til styring, forsøger at flyve under radaren og vender sig mod egen kultur og rutiner. Strategien bidrager til, at de fagprofessionelle kan opretholde mening, men har den store ulempe, at man lukker sig om sig selv og alene handler med afsæt i lokal viden. Man udsætter ikke sig selv for andre perspektiver eller ny viden, men holder fast. Også i praksisser, som måske er problematiske. Den anden strategi er at agere som *tekniske leverandører*. Her bliver de fagprofessionelle optagede af at levere, hvad der forventes for ikke at få bøvl, men de risikerer omvendt at opleve betydelige meningstab. Som det formentlig fremgår, er ingen af strategierne attråværdige i Goodsons perspektiv – det er tværtimod de-professionaliserende praksisser. Risikoen for en stivnet praksis er nærliggende, fordi det ikke nødvendigvis er hensyn til god pædagogik, som har forrang, men snarere et ønske om fred og ro, og om at man kan bevare den praksis, man kender. Goodson skitserer derfor en tredje vej, som han kalder *principled professionalism*, altså principledet professionalisme. Den principledede professionalisme er kendetegnet af på en og samme tid at være i dialog med sin

omverden og med sig selv. Den går ud på at tage ansvar for, at praksis orienteres omkring faglige principper, eller hvad Goodson beskriver som: "a body of knowledge driven by a belief in social practice and moral purpose (Goodson 2003, s. 131). Det er altså faglig viden, men også faglige værdier og en dedikation til den faglige sag, som er omdrejningspunkt for den faglige praksis. Men som Goodson også understreger, så forudsætter og viser den principledede professionalisme sig på en og samme tid i åbne dialoger med omverdenen og de politiske kontrol-, og styringsmekanismer. Der må altså både etableres dialog og råderum. Dette perspektiv- hvor en ansvarlig og kollektiv forvaltning af råderum for faglighed, og den åbne dialog mellem det udførende led og den offentlige forvaltningsadministration af de lovbestemte formål og rammer supplerer hinanden- signaleres også i Jakobsen et al. (2018), i Hermansen et al. (2021) og i Togsverd og Rothuizen (2016).

Mod en tredje moderniseringsbølge?

I den periode, som vi har betegnet som den anden moderniseringsbølge, har daginstitutioner, pædagoger og ledere oplevet en tiltagende styring, som de vanskeligt har kunne komme i dialog med. Dels har styringen været magtfuld, dels har det ofte været vanskeligt for pædagoger og ledere at kommunikere deres faglighed og stå op for en principledet professionalisme. Både på gulvet og på det politiske og forvaltningsmæssige niveau har mange dog efterhånden indset, at styring- uden fagligt supplement, uden faglige perspektiver og modspil- ikke nødvendigvis resulterer i bedre praksis. Derfor er vi nu nået til det, vi vil kalde en tredje moderniseringsbølge, hvor der er en stærk opfordring til at frisætte institutionen, give den mere autonomi og bedre plads til lokal udøvelse af faglighed. Det betyder ikke, at vi vender tilbage til situationen før anden moderniseringsbølge. Der er ikke meget, der tyder på, at der ikke fortsat vil blive produceret styringsdokumenter og-tiltag i store mængder, både internationalt, nationalt og kommunalt. Men der er *også* en erkendelse af, at vi ikke kan styre os til alting, og med det: en politisk vilje til at slippe tøjlerne og give institutioner og fagprofessionelle større fagligt råderum. Ledelse kommer i denne tredje bølge til at foregå i mellemrummet mellem styring oppefra og faglig udvikling nedefra. Det sætter ledelsesopgaven i fokus og stiller krav til den på nye måder.

“LEDELSE KOMMER I DENNE TREDJE BØLGE TIL AT FOREGÅ I MELLEMRUMMET MELLE STYRING OPPEFRA OG FAGLIG UDVIKLING NEDEFRA. DET SÆTTER LEDELSESOPGAVEN I FOKUS OG STILLER KRAV TIL DEN PÅ NYE MÅDER.”



I det følgende giver vi først et bud på det, Goodson kalder principled professionalism. I dagtilbud må en sådan professionalisme være dybt forankret i de værdier og principper, som knytter sig til den pædagogiske faglighed og til spørgsmålet om god pædagogik. Altså til den praksis og sag, pædagogikken skal værne om. Vi begynder derfor med at beskrive, hvad pædagogik i grunden er for en størrelse, og hvad der er særligt ved netop den faglighed og praksis. Herefter giver vi vores bud på, hvordan den pædagogiske faglighed kan dyrkes i professionsfællesskabet i en faglig kultur, hvor man sammen kan tage ansvar for og vare på fagligheden.

II. Pædagogikkens egenart, pædagogfaglighed og det pædagogfaglige miljø

Helt grundlæggende forstår vi pædagogik som en særlig interesse i vores kultur og samfund. Pædagogik handler om og er drevet af at tage sig af og tage vare på børns barndom(me) og samtidig understøtte, at de udvikler sig til at blive selvstændige individer, der kan tage vare på både sig selv og på de fællesskaber, de indgår i og skal videreføre (Togsverd & Rothuizen 2022). Pædagogikken tager altså vare på væsentlige kulturelle værdier og udgør på den måde et projekt – det pædagogiske projekt (Rothuizen og Togsverd 2020) – hvor disse værdier skal realiseres i dialog med samfundet og samtiden.

Den pædagogiske interesse er altså knyttet til en særlig menneskelig praksis, der har sit eget formål og sine egne kriterier for god pædagogik. Som sådan, kan pædagogikken sammenlignes med andre menneskelige praksisser, f.eks. æstetik og kunst, politik, og etik, der har til formål at være ypperlige på deres eget område (se også Benner 2005). Når man udøver kunst er formålet

at lave god kunst og når man arbejder etisk handler det om, at udøve en god etisk praksis. Æstetik, kunst, politik og etik har derfor også deres egne - men ofte også omdiskuterede - kriterier for hvad der godt. Når man udøver kunst og varetager netop dén interesse, indgår man i en praksis og et felt, hvor man løbende er involveret i at afklare, hvad der er skøn kunst. Ligesom man i det politiske felt må afklare hvad der er politisk klogt. Når man tager vare på pædagogik, handler interessen om god pædagogik, og den interesse kommer til udtryk i både en praksis og i en tematisering af den praksis, nemlig i den humanvidenskabelige disciplin pædagogik (f.eks. Biesta 2015, Friesen & Su 2022, Friesen 2020, Togsverd & Rothuizen 2022).

Men hvad er det så, der kendetegner pædagogikkens interesse, eller det, vi kalder *det pædagogiske projekt*? Hvad er det, der er særligt for pædagogik? For at forstå det, skal vi se på, hvordan det pædagogiske projekt og den pædagogiske interesse for alvor melder sig i vores kultur og samfund. Vi skal tilbage til 1826, hvor Friedrich Schleiermacher, lige i den spirende modernitet, stiller spørgsmålet: "Hvad vil den ældre generation den unge?" Spørgsmålet lyder måske ikke af så meget, men det er det. For med det lægger han grunden til pædagogikken som en særlig og vigtig interesse i vores kultur og menneskeliv, der tager afsæt i et forhold mellem den opvoksende generation, og den/de børn og unge, der vokser op i et samfund (Friesen 2022, s. 41), som de på sigt selv skal kunne formgive. Før Schleiermacher stiller spørgsmålet, er pædagogik ikke et problem eller en praksis, nogen skal tage sig af. I den førmoderne tid var forholdet mellem den enkelte og samfundet relativt stabilt. Et nyt menneske skulle simpelt lære at gøre som andre i familien og samfundet, for traditionen, Gud og Fyrsten satte reglerne for menneskelivet. Men med den spirende modernitet, som Schleiermacher mærker rystelserne af, bliver spørgsmålet om pædagogik og opdragelse til et centralt spørgsmål i vores samfund og kultur. Relationerne mellem den enkelte og samfundet bliver ustabil, mennesket har muligheder, og det bliver relevant at forholde sig til, hvad vi vil den næste generation, og hvad vi kan ville den? Hvordan understøtter vi, at mennesker udvikler sig til at blive frie og selvstændige væsener, der på en og samme tid kan indgå i, videreføre og også udvikle og overskride det samfund, de vokser op i? Det bliver pædagogikkens hovedspørgsmål i praksis og i den teori der, begrebsliggør den.

Siden Schleiermacher formulerede spørgsmålet har mange tænkere formuleret sig om opdragelse og pædagogik, og ganske som indenfor kunst eller politik er der mange bud på, hvad

god pædagogik er. Og dog kan vi pege på tre grundprincipper eller kerneværdier, der udkrystalliserer sig i den humanvidenskabelige pædagogiktradition:

- *Dannelsesåbenhed*: Mennesket har muligheder. Det udvikler og udfolder sig i mødet med verden og rummer altid mere, end vi kan vide om det. Dette princip er først formuleret af Herbart, der så denne dannelsesåbenhed som grundlag for en videnskabelig pædagogik (Hertbart 1969 [1835], p. 3)
- *Selvvirksomhed*: Opdragelse og pædagogik må nødvendigvis være dialogisk, barnet skal selv være aktivt. Dette princip er først formuleret af Fichte (Fichte 1971 [1796] p.39), og den pædagogiske betydning af princippet om selvvirksomhed har siden været et centralt tema i den humanvidenskabelige pædagogiktradition. Det er bl.a. tematiseret af Lars Løvlie, som skriver at: "Pædagogikkens paradoks er, at autonomi – barnets frihed og selvstændighed – på én og samme tid kommer fra barnet og må bringes frem gennem andres handlinger." (Løvlie, 2007, p. 16, vores oversættelse).
- *Deltagelse*: For at barnet kan blive til nogen, må det kunne være en deltager i et fællesskab, fx familiefællesskabet, børnehavefællesskabet og senere statsborgerfællesskabet. Princippet, som siger at deltagelse på én gang er et vilkår og en fordring, kommer frem i midten af 1800-tallet i den nye disciplin socialpædagogik, der opponerer mod en alt for individorienteret pædagogisk tænkning og praksis (Reyer 2002). Det indoptages og står tilsvarende stærkt i den danske børnehavetradition (Smith & Togsverd, 2024).

Tilsammen peger de tre grundprincipper på, at pædagogik i høj grad handler om at skabe rammer for overskridelse: at mennesker, gennem deres møde med det fremmede, kan overskride sig selv, og blive til noget og nogen som de ikke var før. Derved kan de også overskride det bestående, og det vil sige: de måder verden hidtil har set ud, og fællesskabet hidtil har fungeret. Central for den pædagogiske interesse er altså en interesse for overskridelse og nye begyndelser, eller det den tyske filosof Hanna Arendt kalder *natalitet*. Natalitet betyder at være født ind i verden, og for Arendt implicerer det muligheden af nye begyndelser, den menneskelige evne til at skabe og starte noget nyt i verden. Hun knytter natalitet til pluralitet

og betoner, at nye handlinger kun kan finde sted sammen med andre i et fællesskab med diversitet (Korsgaard, 2014).

Pædagogisk faglighed

Kerneverdierne i det pædagogiske projekt kan vi genfinde i de formålsparagraffer, som i Serviceloven, Dagtilbudsloven og Folkeskoleloven rammesætter pædagogers professionsudøvelse. Når Dagtilbudsloven eksempelvis betoner legen og i stk. 4 betoner, at "dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber", så er det netop udtryk for, at kerneværdier i det pædagogiske projekt også har fundet vej til lovgivningen.

Mens mange vil kunne tilslutte sig pædagogikkens kerneværdier og principper, så kan der nemt opstå uenighed, når det handler om, hvordan man så arbejder med dem. Såvel i den pædagogiske praksis som i teorien, har der historisk været vidt forskellige forestillinger om, hvordan projektet skulle angribes: fra frøbepædagogikken og dens fokus på legen og legegaverne; over den strukturerede pædagogik; til selvforvaltningspædagogik; og til det pædagogiske grundlag, der aktuelt skal realiseres i en velfærdsstats-institution. Også i dag er både projektet og faget fortsat kendetegnet ved en polyfoni, der bunder i, at der er indbygget en række antinomier – og det vil sige modsætninger eller spændinger – i projektet, og dermed også i faget (se fx Friesen & Su 2022; Løvlie 2007; Oettingen 2016). Kant formulerer en grundlæggende antinomi mellem frihed og tvang i det pædagogiske paradoks: "hvordan kultiverer jeg friheden, der hvor der er tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidigt selv vejlede ham i at bruge sin frihed godt." (Kant 2000, p. 35). Men også individ/fællesskab; beskyttelse/udsættelse; nutid/fremtid og nærhed/distance er væsentlige spændingsfelter eller antinomier i pædagogikken (Friesen & Su 2022), som løbende skal balanceres. At beskæftige sig med pædagogik implicerer, at man konkret, men overfor altid forskellige mennesker og i altid forskellige situationer, forholder sig til, hvordan man balancerer frihed OG tvang; hensyn til det enkelte menneske OG fællesskabet; hensynet til nuet OG fremtiden.

Pædagogik er altså en interesse for dannelsesåbenhed, selvvirksomhed og deltagelse, og for hvordan man skaber rammerne for nye begyndelser og overskridelser. Det er et modsætningsfuldt og paradoksalt projekt, som implicerer, at pædagogikken som videnskabelig disciplin ikke kan producere sikker viden og lede praksis. Producerede den pædagogiske videnskab sikker viden om, hvad der virker, så ville den afvikle det pædagogiske projekt. Vi ville underkende dannelsesåbenheden og selvvirksomheden og gøre barnet til deltager i noget, hvor det ikke blev betragtet som *nogen* men som *noget*. Pædagogik er derfor en interesse, der har et principielt teknologisk underskud (Luhmann & Schorr 1979), som for udøverne betyder, at de må handle på et grundlag af ikke-sikker viden. De må undervejs træffe valg, og de kan ikke på forhånd vide, hvad der kommer ud af deres handlinger. For hverken vidensdisciplinen pædagogik eller pædagogisk praksis har sit objekt: den og dem, der skal opdrages, til rådighed (Løvlie 2003).

Det gør pædagogik til både et stærkt og et svagt projekt. Stærkt fordi det netop handler om kulturelt forankrede værdier, som ovenikøbet kan genfindes i dagtilbudslovens formålsparagraffer. Svagt fordi disse værdier altid må genfortolkes, konkretiseres og balanceres i konkrete situationer. Også dette forhold medfører uvægerligt en flerstemmighed eller polyfoni, fordi der ikke er entydige veje og metoder fra værdier til handlinger. Det er også kendetegnende for pædagogikken, at den udspiller sig i hverdagslivet, og der hvor man måske mindst venter det. Det er i alle de små øjeblikke, hvor der kan ske noget, som er pædagogisk betydningsfuldt, at fagligheden kan vise sig. Fagligheden kommer til udtryk i ofte umiddelbare handlinger, som fortjener at blive gransket og mødt med eftertænksomhed: er de nu også udtryk for god pædagogik?

Mod det pædagogfaglige uenighedsfællesskab

Hidtil har vi argumenteret for, at pædagogik handler om at realisere pædagogiske værdier, som hverken hver især eller tilsammen er entydige. Derfor er "god pædagogik" en fordring, ikke en opskrift. Et insisterende spørgsmål og ikke et færdigt svar.



“HIDTIL HAR VI ARGUMENTERET FOR, AT PÆDAGOGIK HANDLER OM AT REALISERE PÆDAGOGISKE VÆRDIER, SOM HVERKEN HVER ISÆR ELLER TILSAMMEN ER ENTYDIGE. DERFOR ER ”GOD PÆDAGOGIK” EN FORDRING, IKKE EN OPSKRIFT. ET INSI-STERENDE SPØRGSMÅL OG IKKE ET FÆRDIGT SVAR.”

Fordi pædagogik handler om at konkretisere og balancere værdier, skal der vurderes, træffes valg og tages ansvar. Pædagogisk takt og dømmekraft, dét at kunne vurdere og handle klogt og pædagogisk velbegrunder i altid foranderlige situationer, er ikke mystiske egenskaber ved den enkelte pædagog, men en særlig faglighed. En praktisk klogskab og viden, der næres af erfaring, af studier og erfaringer med at bringe sig selv i spil i praksis. Man giver gennem sit virke aktivt et svar på spørgsmålet ”hvordan vil jeg være pædagog?” (Togsverd & Rothuizen, 2021, 2022). Pædagogik er imidlertid ikke alene et personligt anliggende, og det hverken kan eller skal begrundes personligt (Bayer 2017). Som udøver og deltager i det pædagogiske projekt, tager pædagogen del i en sag – en kulturel og værdimæssig interesse, et fag og et sagsforhold, som forpligter. Der er derfor en forpligtethed overfor pædagogikkens kerneværdier og principper, som - i enhver hverdagssituation her-og-nu - skal finde en passende form. Netop fordi pædagogikkens kerneværdier er fælles og ikke kun personlige, (selvom de er personbårne), kan og bør deres omsætning i en konkret hverdagspraksis diskuteres. Her vil der altid være forskellige perspektiver på, hvordan man konkret kan indfri og balancere værdierne på måder, der er pædagogisk taktfulde. Det er ikke en fejl ved pædagogikken. Ikke noget der kan udryddes ved at have et fælles sprog eller den samme metode. Det er et vilkår, man må gå ind i, besinde sig på og dele, for herigennem at blive klogere. Sammen. En lille samtale kan måske illustrere pointen. Den stammer fra et forskningsprojekt, hvor vi undersøgte pædagogers viden om og perspektiver på deres eget fag (Togsverd et al. 2017). Her samlede vi pædagoger i fortælleværksteder i seks dagtilbud, hvor vi inviterede dem til at dele viden, erfaringer og perspektiver på praksis. I et af værkstederne fortalte Gudrun, som er en erfaren pædagog:

I dag brød Jens sammen, da jeg flyttede ham lidt. Det kunne han ikke klare. Vi var inde i tumlerummet, og jeg fik børnene til at lægge sig ned for at slappe af, og så kunne jeg se, at han slog hovedet lidt ind i bænken. Ikke meget, men det var selvfølgelig ikke rart, og jeg kunne se, at det var fordi han faktisk ikke kunne være der. Så jeg tog fat i ham, ikke hårdt, bare almindeligt og drejede hans krop, mens jeg fortalte ham, at hvis han lige kom herover, så ville der være bedre plads. Det kunne han ikke klare. Det gik imod hans system. Alle de andre lå jo sådan. Og i lang tid sad han bare og var ked af det, og han kom faktisk ikke rigtig med igen.

Gudrun har været i tumlerummet mange gange og været tilpas med det. Men der sker noget i denne situation, som har sat sig i hende, som støjer og trænger sig på. Jens har vist sig for hende på en måde, der overrasker og er en fortælling værd. Da Gudrun har fortalt, engagerer kollegerne sig i fortællingen. Det ser sådan her ud:

Inge: Den dreng har virkelig sine systemer, følger det ikke hans hoved, så er hele verden ødelagt, og det går jo ikke. Det skal han have lært.

Trine: Nej, han er lidt på mærkerne og passer på sig selv og sit

Pia: Jeg kommer til at tænke på, hvor mange gange vi egentlig bare flytter rundt med børn, deres kroppe og leg og ligesom afbryder dem og trumfer vores dagsorden igennem, helt uden at vi tænker over det!

Bo: Ja. Måske kunne man godt spørge: jeg synes ikke, det ser ud til, at du ligger godt? Er du ok? Må jeg hjælpe dig med at komme til at ligge bedre?

Julie: Ja, hvad er det mon der er i spil for Jens? Måske er han faktisk helt ligeglad med, hvordan han ligger? Måske er det vigtige bare AT han ligger? Eller at han ligger lige der?

Bo: Ja ved siden af bedstevennen... (griner) Det får pædagogen jo så lige ødelagt!

Alle griner let – også Gudrun.

I en pædagogisk professionel sammenhæng bør praksis være åben for fælles undersøgelse, ligesom både viden og handlinger må udvikles og kvalificeres i professionsfælleskabet, i det pædagogfaglige miljø. Det pædagogfaglige miljø næres, men holdes også åbent og levende gennem en fælles interesse for, hvordan man bedst muligt kan tage vare på den praksis, man

har ansvar for. Mens man samtidig ikke bare tåler, men også dyrker, at der er polyfoni: en flerhed af perspektiver på, hvordan konkrete mennesker og situationer kan forstås og bevæges, og hvordan det pædagogiske projekt kan forstås her og nu og på længere sigt. Som i situationen ovenfor, hvor en fortælling om en lille og tilsyneladende banal situation åbner for en verden af perspektiver på og overvejelser over, hvad Jens – og andre børn- mon er optaget af? Man må sammen undersøge og overveje, hvordan deres liv, perspektiver og interesser kan forstås, næres og gives plads. Ligesom man sammen må overveje, hvordan man også kan komme til at stille sig i vejen for det. Som vi læser samtalen, handler den netop om, hvordan principperne i det pædagogiske projekt: dannelsesåbenhed, selvvirksomhed og fællesskab, kan og bør udledes i pædagogisk praksis. Lige der, torsdag formiddag i tumlerummet. Men også mere generelt: i forhold til børnegruppen og i pædagogikken i dagtilbuddet.

Udgangspunktet er ikke en abstrakt diskussion om værdier, men konkrete forhold i den pædagogiske hverdagspraksis man kan snuble over, undre sig over, glæde sig over. Hvordan kan det forstås, kunne det gøres anderledes, er der noget der skal tages hånd om?



"IGENNEM VORES FORSKNING HAR VI ERFARET, AT DET PÆDAGOGFAGLIGE MILJØ NÆRES, OG UENIGHEDSFÆLLESSKABET UDVIKLES OG OPLEVES MENINGSFULDT, NÅR MAN UNDERSØGER KONKRETE SITUATIONER ELLER HÆNDELSER I PRAKSIS."

Igennem vores forskning har vi erfaret, at det pædagogfaglige miljø næres, og uenighedsfællesskabet udvikles og opleves meningsfuldt, når man undersøger konkrete situationer eller hændelser i praksis. Det kan man gøre gennem fortællinger, observationer eller videooptagelser af situationer, der på overfladen kan virke små og ubetydelige, men som ved nærmere undersøgelse rummer en guldgrube af spørgsmål og tanker om, hvad der kan være i spil i den pædagogiske praksis, og hvordan den også kunne udøves eller rammesættes.

Forskellige perspektiver bringes i spil og inviteres ind, når en fortælling skal forstås, og forskellige pædagoger forholder sig til det, der foregår, og til hvad, man kan ville. Det er en systematisk udvikling af pædagogisk praksis og af det pædagogfaglige miljø, *indefra og nedefra*, på en måde, der på en og samme tid tager afsæt i praksis, og i pædagogikkens værdier eller principper (Togsverd & Rothuizen 2022). Man udøver og udvikler dem. Med afsæt i, hvordan man allerede har handlet – og måske taget fejl- finder man frem til og justerer, hvad der er pædagogisk ønskværdigt og betydningsfuldt. Repertoiret udvides og deles, både hvad angår forståelse og handling. Med Goodson kunne man sige, at principperne bliver klarede.

III. Om de aktuelle vilkår for ledelsen og om ledelsesopgaven

For at opdyrke det pædagogfaglige miljø er der brug for en ledelse, der kultiverer det pædagogiske projekt, passer og plejer det, og holder det levende og åbent, så det ikke stivner eller opløses. Det er lidt som at kultivere sin have. Den pædagogiske ledelsesopgave er i denne sammenhæng at skabe rammerne om et pædagogfagligt miljø ved at skabe tid og rum og sætte en retning for, at det sker. Også når andre hensyn og opgaver presser sig på.

I vores forskning peger vi på, at det pædagogfaglige miljø bæres af tre søjler, faglighed og fagsprog; kultur og struktur (Rothuizen & Togsverd 2023, Togsverd & Rothuizen 2022, Togsverd et al 2017).

Faglighed og fagsprog

Viden om og overvejelser over det pædagogisk værdifulde er, ligesom en fortrolighed med det pædagogiske projekt, fagets grundlag. Dernæst er der brug for en viden, både fra praksis og fra teori, så man kan sætte ord på børns liv, udfordringer og vanskeligheder. Faglighed er ikke mindst også en lyst til at søge viden, når man oplever at ens viden ikke slår til.

Fagsprog betyder, at deltagerne skal have et sprog for deres praksis, hvor de kan dele denne praksis med hinanden. Her er der forskellige genrer. Det kan være praksisfortællinger. Det kan være et udvidet brug af nøgleord fra det pædagogiske grundlag. Sprog for og forestillinger om hvad leg er og betyder i børns liv. Og meget, meget mere... Pædagogisk fagsprog er et undersøgende sprog, ikke et definerende sprog.

Kultur

En pædagogisk kultur er kendetegnet af en samværs- og samtaleform, hvor man kan være tryk ved at fremlægge kritiske situationer, man har oplevet, så nysgerrighed, åbenhed, tvivl og engagement kan deles og næres på trods af forskellighed. At opbygge en kultur forudsætter, at man tør sætte sig selv i spil. Som f.eks. den leder, der indledte med at fortælle om, hvordan han nu har gjort noget i relation til børn og forældre, som han nu kan se, han måske skulle have gjort anderledes. Og som dermed viser - i tale og handling -, at pædagogik er et vanskeligt projekt, hvor der er nok at være i tvivl om og hvor ikke alting falder heldigt ud. Men også, at vi her er sammen om noget, der er værdifuldt. Det motiverede personalegruppen til også at sætte sig selv i spil, og det skabte en fælles oplevelse af at være sammen om noget, hvor man blev klogere og dygtigere sammen. Personalegruppen opdagede, at det at undersøge noget – handlinger, situationer eller intentioner – er en måde til at udvikle viden og kvalificere praksis.

Struktur

Et fagligt miljø og dets uenighedsfællesskab kræver rammesætning, tid og plads og også en vis grad af formalisering. Som leder må man i handling og ord vise, at det er vigtigt at dyrke samtalen, undersøgelsen, de forskellige perspektiver og det pædagogfaglige miljø – også når der er andet, der trænger sig på. Vores erfaring er, at det på den ene side ikke er gjort ved et kvarter på et personalemøde, men at man omvendt kan komme langt med relativt kort tid, hvis arbejdet er klart rammesat. Det vil sige: det er klart, hvad der skal foregå, hvad tidsrammen er, hvem der er ordstyrer, og hvad det indebærer at deltage, mens man løbende taler om, hvad der foregår, hvordan det foregår, og hvordan man får skabt et tillidsfuldt rum, hvor alle har mod på at dele fortællinger, tanker, tvivl og spørgsmål.

Der forestår således en stor og vigtig intern ledelsesopgave som kulturskaber og rammesætter. Men ikke nok med det. Ledelse indebærer også at være del af en styringskæde. De transnationale, nationale og kommunale opfordringer og politikker banker på døren, og må lukkes ind.

Kan man stå på to ben, når man har et ben i hver lejr?

Daginstitution- og dagtilbudslederen har et ben i hver lejr. De er ansvarlige for den lokale faglighed i praksis; de er gartnere i haven. Men de står også som modtagere af de mange dokumenter og tiltag, der er udarbejdet i den bedste mening for at gøre stedet til en velfærdsstatsinstitution. Den tredje moderniseringsbølge indebærer ikke at EU, OECD, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), regeringen og kommunen vil holde op med at styre og udarbejde styringsdokumenter. Der vil højst sandsynligt komme flere, nogle mere magtfulde end andre. Og selvom kommunen siger, at det kommunale tilsyn, der baserer sig på observationer, som kategoriseres i henhold til kvalitetsmålingsinstrumenter som KIDS eller ECERS, blot er en god anledning til en læringssamtale, så sætter de spor i institutionens hverdag. Andre tiltag, som kommunens nye børn- og ungepolitik, er måske mindre invaderende, ligesom centralt udarbejdede mad- eller bæredygtighedspolitikker, men de trænger sig alligevel på.

Mens vi i det foregående har skitseret lederens opbygningsarbejde, handler det nu om lederens afskærmningsarbejde. Vi taler ikke for, at styringsdokumenter skal gemmes i skuffer eller sættes udenfor døren. Men de må heller ikke ufiltreret videresendes til praksis. De skal vurderes i forhold til det pædagogiske projekts kerneværdier. Kan de forenes med dannelsesåbenhed, selvvirksomhed og deltagelse? De skal også vurderes i forhold til stedets pædagogiske kultur, værdier og diskussionerne i det pædagogfaglige miljø. Styringsdokumenter er på den måde til forhandling og vil kunne få forskellig betydning forskellige steder.

Lederen er ikke bare en mellemmand eller -kvinde, men en aktiv fortolker, der sætter retning og skaber plads. Det gælder også, når hun skal fortolke, hvor magtfulde styringsværktøjer og dokumenter skal have lov at være. Dagtilbudsloven, inklusive det pædagogiske grundlag, er i sagens natur magtfuld, uanset at de også kræver en fortolkning. Også det lovpligtige kommunale tilsyn er magtfuldt, men i loven er det udtrykkeligt angivet, at kommunen efter et tilsynsbesøg skal indgå i dialog med lederen af dagtilbuddet om vurderingen af kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer, herunder om eventuelle opfølgende tiltag. Det vil sige, at de af kommunen anvendte redskaber, eksempelvis KVALID, KIDS ECERS og ITERS, nok har en definitionsmagt, når tilsynet gennemføres, men at der efterfølgende er et fortolkningsrum. Opleves den form for tilsyn, der praktiseres, som invaderende og forstyrrende i forhold til, hvordan man på stedet gennem faglighed, fagsprog, kultur og struktur indgår i det pædagogiske

projekt, så kan lederen sige det højt og efterlyse og foreslå andre dialogiske måder hvorpå, dagtilbuddets og daginstitutionens kvalitet kan sættes til diskussion (se også Jakobsen et al. 2018). Om der skal bruges meget tid på en formidling af kommunens børn- og ungepolitik, skærmpolitik eller madpolitik, kommer an på en konkret faglig vurdering. Er de forstyrrende i forhold til daginstitutionens praksis, så er det en ledelsesopgave at tage den første vurdering og at insistere på at indgå i en dialog om det med kommunen. Kommer der nyt materiale fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), som alle kommunens institutioner får tilsendt, ja så må materialets formål vurderes. Er netop det materiale mest egnet til formålet i netop denne institution? Eller er det noget andet, vi står på her.

Lederen skal kunne påtage sig rollen som ledvogter i forhold til de styringsdokumenter og-tiltag, der kommer. Det forudsætter dog også, at der i den kommunale styring er en forståelse for, at styring ikke simpelt implementeres, men må *translateres* – og det vil sige oversættes og tilpasses- i den lokale kontekst i respekt for den faglige kultur og for de værdier og principper, som hører pædagogikken til. Ligesom der må være en vilje til at afprøve institutionens faglige kvalitet og ansvarlighed dialogisk.

Hvis den tredje moderniseringsbølge skal blive til mere end et skvulp, er der med andre ord brug for to parter, der vil det. *Institutionen* skal kunne demonstrere faglighed, fagsprog, kultur og struktur, der understøtter uenighedsfælleskabets undersøgelser og udvikling af praksis. *Forvaltningen* skal på en respektfuld måde indgå i en dialogisk afprøvning af kvalitet og faglig ansvarlighed. Der må etableres en kultur, hvor man sammen – institutioner og forvaltning - udvikler sig i den retning. Det må være den tredje moderniseringsbølges store udfordring. I idealtilfældet indgår pædagoger, pædagogiske ledere og forvaltningsfolk en aftale om, at man sammen vil lykkes med det. Realistisk set vil der være mange steder, hvor pædagogiske ledere skal tilkæmpe sig en position, hvor de og deres institutioner har en større frihed (se også Pettersvold og Østrem 2018). Det kan man sjældent alene, men også her kan kendskabet til fagets historie være til hjælp. Ligesom børnehavens pionerer skabte en bevægelse forankret i civilsamfundets foreninger, kan der være styrke og faglig selvomsorg at hente i selvbestaltede netværk. Vi så det i Norge, da en række børnehaver for nogle år siden gik sammen for at kæmpe for børnehavernes brede samfundsmandat og børns rettigheder (Barnehageoprøret, n.d.). Og vi ser det aktuelt og nationalt i en lang række af de private dagtilbud, der arbejder sammen for at bestyrke deres faglige miljøer og råderum.

Afslutning

I artiklen har vi gjort os tanker om en tredje moderniseringsbølge, hvori forholdet mellem styring og faglig udvikling ændres og *kan* blive mere dialogisk. Fra politisk og forvaltningsmæssig side kræver det en vis tilbageholdenhed og forståelse for, at faglig fortolkning og lokale kontekster resulterer i større diversitet, der må mødes med nysgerrighed. På institutionsniveau kræves en oprustning af den faglige kultur eller det faglige miljø, forstået som et uenighedsfællesskab. Det er en ledelsesmæssig opgave at opbygge og pleje det faglige miljø, ligesom det er en ledelsesopgave at være ledvogter mellem den lokale institution og de styringstiltag der kommer oppefra. Det er store krav at stille til en ledelse, der ofte er nødt til at bruge mange ressourcer på den daglige drift. Der er risiko for, at lederen ikke kan finde ressourcerne til den ledelsesopgave, der ligger i opbygning og pleje af den pædagogiske kultur og det faglige miljø, når hun har travlt med brandslukning. Der er ligeledes en risiko for, at ledelsesrummet for rollen som ledvogter ikke er stor nok, og at forvaltningen fortsat har svært ved at håndtere en situation, hvor der gives mere plads til forskellighed.

Litteratur

Aabro, C. (2020). Pædagogers faglige meningsdannelser: i lyset af en stigende konceptudbredelse. *Tidsskrift for professionsstudier*, 30, 102-211. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/119293/167089>

Aabro, C. (2021). *Pædagogers faglighed - i lyset af en stigende ekstern regulering*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet

Barnehageoprøret. Barnehageoprøret i media. Fundet på d. 30.10.2024 på: <https://barnehageoppror.wordpress.com/media/>

Bayer, M. (2017). *Person. Pædagogik, profession og forskning*. Hans Reitzels Forlag.

Biesta, G. (2015). Teaching, teacher education, and the humanities: Reconsidering education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665–679.

- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. korrigiert). JUventa.
- Buus, A. M. (2019). *Viden der virker – en etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Kommunernes brug af redskaber til vurdering, dokumentation og evaluering*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- Danmarks Evalueringsinstitut (2002). *Undervisning i pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*.
- Fichte, J. G. (1971). Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre. In I. Fichte (Ed.), *Fichtes Werke III*. Walter de Gruyter.
- Franck, K., Seland, M., Rimul, J., Sivertsen, A. H., & Kernan, M. (2022). Assessing children's psychosocial well-being: Norwegian early childhood education and care teachers' challenges when completing a global screening tool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14639491221133454>
- Friesen, N. (2022). Introductory readings. I: Friesen, N. (ed.). *Tact & the pedagogical relation*. Paedagogica. Vol 1. New York. Peter Lang Publishing.
- Friesen, N., & Su, H. (2022) What is Pedagogy? discovering the Hidden Pedagogical Dimension. I: *Educational Theory*. Jan 2022.
- Goodson, I. F. (2003): *Professional knowledge, professional lives. Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Goodson, I. F. (2007): Uddannelsesforandring og professionalismens krise. I: *Professionel viden, professionelt liv*. Frederiksberg: Frydenlund
- Hansen, M. A., Lorentsen, Høyer, B., Pedersen, P. M. & Gravesen, D. T. (2010): Forandringens Vinde Blæser- Pædagoger Udfordres. *Social Kritik*, no. 124.

Harbo, L. J. (2019). *Socialpædagogik i forskellige former i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer: En empirisk undersøgelse af, hvad der sker i situationer, hvor den evidensbaserede manual ikke følges*. Aalborg Universitetsforlag.

Herbart, J. F. (1969). Die Pädagogik als Wissenschaft. In F. Nicolini (Ed.), *Pädagogik als Wissenschaft* (pp. 1–5). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hermansen, A., Møller, M. Ø., & Møller, S. Ø. (2021). *Faglighed og styring : fagprofessionel dømmekraft på socialområdet* (1. udgave). Djøf.

Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.

Houmøller, K. (2018). Making the invisible visible? Everyday lived experiences of 'seeing' and categorizing children's well-being within a Danish kindergarten. *Childhood*, 25.

10.1177/0907568218783810.

Jakobsen, M. L., Baekgaard, M., Moynihan, D. P., & van Loon, N. (2018). Making Sense of Performance Regimes: Rebalancing External Accountability and Internal Learning. *Perspectives on Public Management and Governance*, 1(2), 127–141. <https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvx001>

Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, 25, s. 516- 536

Kampmann, J. (2014). For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I: C. Aabro (red.). *Læring i daginstitutioner - et erobningsforsøg*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kampmann, N. E., & Togsverd, L. (2022). Dokumentation og datadrømme: om forvaltningers forventninger til læreplansarbejdet. I A. H. Stanek, L. Togsverd, & T. Ellegaard (red.), *Styrket børnehavepædagogisk tradition eller mere læring?: kritiske analyser af den nye læreplan* (s. 183-210). Syddansk Universitetsforlag.

Kant, I. (2000). *Om Pædagogik*. Forlaget Klim.

Kaurel, J. (2020). *Fra inspirasjon til ensretting? 20 år med OECD på barnehageområdet*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/fra-...>

Korsgaard, M. T. (2014). *Hannah Arendt og pædagogikken*. Aarhus Universitets Forlag.

- Luhmann, N. & Schorr, E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 25, 345–365.
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4(1-2).
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9-24.
- OECDiLibrary (n.d.). *Starting strong reports*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_25216031; (set 12-06-2024)
- Oettingen, A. V. (2016). *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzel.
- Pedersen, P. M., Gravesen, D. T., Lorentsen, M. A. H., & Høyer, B. (2013). Om Pædagogers Sociale Strategier i et Arbejdsliv under Forandring. *Nordisk Barnehageforskning* 6 (4): 1–10. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/60/60>.
- Pettersvold, M., Rothuizen, J. J., & Østrem, S. (red.) (2023). *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/55>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publika.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand. Fagbokforlaget.
- Regeringen (2022). *Danmark kan mere 3. Bedre uddannelser. Mere velfærd*. Danmark kan mere III: Bedre uddannelser og mere velfærd- Regeringen.dk
- Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rothuizen, J. J. (2001). *Pædagogisk arbejde på fremmed grund. På vej mod en ny forståelse af pædagogisk faglighed og praksis*. Gyldendal Uddannelse.
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt* [Aarhus University, DPU]. http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/JanJaapRothuizen_ph.d-af...

- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 3(1). <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/113970/162552>
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2022). Hvordan danner pædagoger sig som fagpersoner? *Kognition & Pædagogik*, 32(126), 26–34.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2023). *Det pædagogfaglige miljø. Et uenighedsfællesskab*. Akademisk Forlag.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2024). Situated knowledge between purposes and facts and its relation to pedagogical tact. *Ethics and Education*, 19(3). <https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2400872>
- Schmidt, C. H. & Togsverd, L. (2024). *Barndomspædagogiske trædesten – Tekster fra børnehavepædagogikkens pionerer*. DPP.
- Tegtmejer, T., Bernstorff, B. Togsverd, L., Jerg, K, Langerhuus, J. (2023). Prisen for tidlig opsporing og indsats i dagtilbud? Et case studie af begrundelser og problemer i praksis. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr 4 2023
- Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde Universitet.
- Togsverd, L. (2016). Når pædagogik skal gøres op i "kvalitet". *Vera, juni 2016*(75)
- Togsverd, L. (2020). "Når de har været til eksamen, så er de tilbage igen": Kvalificeringsforståelser i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Togsverd, L. (2023). But we're talking about Jonas?!" Danish ECEC Between Quality Cultures. *Journal of Pedagogy*, 14(1), 59–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.2478/jped-2023-0004>

Togsverd, L., & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed-fortællinger i nyere dansk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1. <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/paedagogers-faglighed-fortaellinger-i-nyere-dansk-forskning/>

Togsverd, L., Ellegaard, T., Stanek, A. H. (2022). Den styrkede pædagogiske læreplan til diskussion. I: Stanek, A. H., Togsverd, L. & Ellegaard, T. (red) *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kristiske analyser af den nye læreplan*. Syddansk Universitetsforlag.

Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Weise, S. (2017). *Viden i spil i daginstitutioner*. DPP. kortlink.dk/ucviden/qedb

Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. In S. Østrem, M. Pettersvold, & B. Hennem (Eds.), *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.

Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2016). Pædagogik som profession. Hvordan rimer pædagog på profession? In L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Eds.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. Samfundslitteratur.

Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2020). *Hvordan danner pædagogstuderende professionsidentitet i pædagoguddannelsen?* DPP. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34595.20008>

Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2022). Hvordan danner pædagoger sig som fagpersoner? *Kognition & Pædagogik*, 32(126), 26–34. Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2022). Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse (FPPU)*, 6(2).

Togsverd, L., Rothuizen, J. J., & Jørgensen, H. H. (2021). Styring haves, kultur efterlyses. In H. H. Jørgensen, J. J. Rothuizen, & L. Togsverd (Eds.), *Pædagogik og fortælling. Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis* (1:3, pp. 209–220).

[1] I denne sammenhæng er det også sigende at betegnelsen "seminarium" også kommer fra plantedyrkning: seminariet er et vækststed, hvor frø kan spire og planter kultiveres.