Roskilde University

Kerneopgaven og det meningsfulde arbejde

et studie af meningsskabelse i det pædagogiske arbejde

Sasser, Maja

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Sasser, M. (2016). *Kerneopgaven og det meningsfulde arbejde: et studie af meningsskabelse i det pædagogiske arbejde*. Roskilde Universitet.

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

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

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 03. Jul. 2025

Kerneopgaven og det meningsfulde arbejde – et studie af meningsskabelse i det pædagogiske arbejde

Erhvervsph.d.-afhandling af Maja Sasser

Hovedvejleder: Annette Kamp, Roskilde Universitet, Institut for Mennesker og Teknologi

Tredjepartsvejleder: Ole H. Sørensen, Aalborg Universitet, Center for Industriel Produktion

Virksomhedsvejleder: Lone Ankjær, Sweco, afdelingen Arbejdsmiljø.

August 2016

Indholdsfortegnelse

Prolog 5

Kapitel 1 – Problemstillingen og afhandlingens bidrag 8

1.1. Kerneopgaven som koncept ... 8

1.2. Problemstillingen ... 11

Med blikket mod daginstitutionen 12

Forskningsspørgsmål 13

1.3. Opbygning af afhandlingen ... 14

1.4. Præsentation af artiklerne ... 14

Artikel 1: Doing a good job 14

Artikel 2: Making sense with the primary task 15

Artikel 3: Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål 16

Artikel 4: Kerneopgaven på dagsordenen – konstruktive eller vildfarne dialoger 16

Kapitel 2: Teori 18

2.1. Kerneopgaven som omdrejningspunkt i et godt psykisk arbejdsmiljø ... 18

Arven fra job design og socio-teknik 19

2.2. Et meningsskabelsesperspektiv på kerneopgaven ... 21

Meningsskabelse som kognition 21

Meningsskabelse som handling 22

Meningsskabelse som identitetskonstruktion 24

Meningsskabelse som en social proces 25

2.3. Opsummering ... 29

Kapitel 3 - Metode 31

3.1. Caseudvælgelse ... 31

3.2. Sammenspillet mellem forskningsspørgsmål og artikler ... 32

3.3. At kombinere metoder og metodologier ... 35

3.4. Meningsskabelse – en kognitiv eller interaktionel proces? ... 38

3.5. Afhandlingens empiriske grundlag ... 40

Spørgeskemaundersøgelsen 40

Enkelpersoninterviews 42

Gruppeinterviews 44

Observationer 45

Observationer af pioner-seminar om social kapital og kerneopgaven 46
Seminarer i case-institutioner 47
Historiske og nutidige syn på daginstitutionen 48
3.6. Opsummering ... 50
Kapitel 4 - Forskellige syn på daginstitutionens kerneopgave og pædagogiske indhold 51
4.1. En social, en pædagogisk og en pasningsmæssig opgave ... 51
4.2. Nutidige modstillinger med historisk forankring ... 52
Førskole versus hjemlighed 52
Samfundsorientering versus individorientering 54
Struktureret læring versus barneinitieret leg 55
4.3. Nutidige diskurser ... 56
Daginstitutionen som skoleforberedende 56
Daginstitutionen som bidragende til det gode barneliv 58
Daginstitutionen som bredt dannende 60
Daginstitutionen som pasningstilbud 62
Tabel over fire nutidsdiskurser i synet på kerneopgaven 64
4.4. Opsummering ... 64
Kapitel 5 – Konklusion og perspektivering 66
5.1. Fortolkning og handling ... 66
5.2. Konstruktionen af den gode pædagog ... 68
5.3. Den sociale strukturering af meningsskabelsesprocessen ... 69
5.4. Det særlige ved daginstitutionsarbejde ... 72
5.5. Konklusion ... 73
5.6. Perspektivering ... 75
Litteratur 79
Dansk resumé 91
English summary 93
Bilag 95
Bilag 1: Interviewguide enkeltpersoninterviews ... 95
Bilag 2: Interviewguide gruppeinterview ... 96
Bilag 3: Beskrivelse af pionerprojektet ... 97
Bilag 4: Eksempel på kodning i NVivo, enkeltpersoninterview ... 98
Bilag 5: Eksempel på kodning i NVivo, gruppeinterview ... 99

Bilag 6: Informationsbrev om gruppeinterview 99

Artikel 1: Doing a good job **101**

Artikel 2: Making sense with the primary task **115**

Artikel 3: Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål **135**

Artikel 4: Kerneopgaven på dagsordenen – konstruktive eller vildfarne dialoger **151**

Prolog

Afhandling udspringer af en interesse for, at et begreb som kerneopgaven er kommet på dagsordenen inden for psykisk arbejdsmiljø. Især var bogen "Arbejdets Kerne" (Sørensen m.fl., 2008), som beskrev resultater fra et stort arbejdsmiljøprojekt, VIPS-projektet, med til at dagsordensætte denne udvikling. Kerneopgavebegrebet benyttes i VIPS-projektet til at temasætte forhold omkring mening i arbejdet, faglig identitet og stolthed forbundet med arbejdets udførelse, og en af de centrale konklusioner fra projektet er, at medarbejdere er optaget af at løse kerneopgaven på en forsvarlig måde (Hasle m.fl., 2008). I løbet af mit ph.d.-forløb er kerneopgaven kommet mere og mere på dagordenen i forskellige sammenhænge, specielt inden for det offentlige område[1]. At kende sin kerneopgave og fokusere på kerneopgaven er blevet populære mantraer i forbindelse med både forbedringen af samarbejde, effektivitet, trivsel og innovation. Populariteten af kerneopgavebegrebet understreger for mig, at der er noget i begrebet, som vækker genklang og appel. I takt med kerneopgavebegrebets stigende popularitet, er der samtidig rejst kritik af begrebet, særlig den måde, det benyttes som organiseringsprincip i den offentlige sektor. En af de centrale kritikpunkter er, at fremfor at reducere kompleksitet, så indebærer kerneopgavebegrebet en forøgelse af kompleksitet, fordi grænserne for den offentlige service bliver uklare – eksempelvis når skolen ikke længere tilbyder undervisning men læring (Pors & Andersen, 2015).

Min interesse for kerneopgavebegrebet er knyttet til den måde, det konceptualiseres i en arbejdsmiljøsammenhæng som et omdrejningspunkt i forbedringen af mening i arbejdet og samarbejdsevne. Og her er det særligt manglen på kompleksitetsforståelse, som er min primære anke. Jeg sætter særligt spørgsmålstegn ved, hvorvidt der er en tæt sammenhæng imellem kerneopgaven og det som medarbejderne finder meningsfuldt i arbejdet. Og jeg er kritisk overfor den måde, hvorpå kerneopgavebegrebet bliver omdrejningspunktet for forandringsprocesser, hvor medarbejdere skal blive enige om en fælles kerneopgavedefinition med det formål at forbedre samarbejdet. I afhandlingen stiller jeg spørgsmålstegn ved, hvorvidt sådanne dialog- og forandringsprocesser opleves meningsfulde for medarbejderne, og om de overhovedet virker efter hensigten. Medarbejdere tilskriver mening til deres arbejde under påvirkning af en kompleks social kontekst og med identitetskonstruktion som omdrejningspunkt. Der er med andre ord meget på spil, når medarbejdere fortolker meningen med deres arbejde, og det er derfor ikke helt enkelt at gøre medarbejdernes kerneopgaveforståelser til genstand for forandringsprocesser. Ved at give en forståelse for, hvordan medarbejdere skaber mening i deres arbejde igennem komplekse og

[1] To eksempler på dette er bogen "Kend din kerneopgave: Innovation til hverdag" af Seneca og Christensen (2012), målrettet offentlig ledere, samt Fremfærd, et partssamarbejde mellem KL og KTO omkring udvikling af den offentlige sektor (http://vpt.dk/fremfaerd).

vedvarende processer, ønsker jeg i afhandlingen at bidrage med viden, som kan kvalificere arbejdet med kerneopgaven i en personalegruppe.

Jeg fik i 2011 ansættelse i Grontmij, der i dag hedder Sweco, som proceskonsulent på et stort interventionsprojekt inden for daginstitutionsområdet, som netop havde kerneopgaven som vigtigt omdrejningspunkt. Med udgangspunkt i en forståelse af, at arbejdsmiljøindsatser skal kobles til kerneopgaven for at lykkedes, havde projektet titlen: ”Pionerprojektet – processtøttede arbejdsmiljøindsatser med kerneopgaven i centrum”[2]. Projektet var et trivselsprojekt, og den tilgang til trivsel, vi formidlede til de deltagende daginstitutioner, var, at vi trives, når vi kan udføre vores kerneopgave i en tilstrækkelig høj kvalitet, hvorfor projektet havde til hensigt at støtte deltagerne i at fjerne forhindringer for, at de kunne udføre deres kerneopgave ordentligt. Det var særligt i forbindelse med min rolle som proceskonsulent på pionerprojektet at jeg fik interesse for kerneopgavebegrebet og dets relation til psykisk arbejdsmiljø, særligt mening i arbejdet. Sweco indvilligede i at støtte mig i en erhvervs-ph.d., hvor jeg fik mulighed for at forfølge denne interesse. Den interesse, Sweco havde i projektet, var, at den viden, jeg ville bibringe, ville kvalificere mit og mine kollegaers arbejde som arbejdsmiljø- og proceskonsulenter. Jeg valgte at fokusere på daginstitutionsområdet til dels af praktiske årsager, da jeg igennem pionerprojektet fik adgang til forskellig relevant empiri, som jeg samtidig supplerede med to casestudier. Jeg fortsatte samtidig som konsulent på pionerprojektet i første halvdel af ph.d.-perioden og varetog således en dobbeltfunktion som både konsulent og ph.d.-studerende. Denne dobbelte rolle har på nogle områder været svær at varetage og balancere, da jeg blandt andet i min rolle som konsulent har været med til at udbrede et koncept, som jeg i min rolle som ph.d.-studerende samtidig har kritiseret.

Selve mit ph.d.-forløb har haft et par bump på vejen og nogle uforudsete frakørsler. Men sådan er det nok i det fleste ph.d.-forløb. Livet fortsætter ved siden af og har for mit vedkommende blandt andet budt på et barn, en barsel og en sygemelding. Samtidig blev satsningsområdet ’psykisk arbejdsmiljø’ nedlagt hos Sweco, og det kollegafælleskab, min viden skulle bidrage til, forsvandt i løbet af projektperioden. I den forbindelse mistede jeg også min gode virksomhedsvejleder, Hanne Christensen, som fik ansættelse i en anden virksomhed. Jeg har særligt Hanne at takke for, at erhvervs-ph.d.-projektet overhovedet kom i stand, da hun med sin store faglige begejstring og opbakning til projektet nærede mit ønske om at skrive en ph.d. På trods af disse bump, har det været et godt og lærerigt forløb, og for det kan jeg særligt takke mine to gode vejledere, Annette Kamp og Ole H. Sørensen. Annette Kamp har været min primære vejleder, og jeg har altid vidst, at hvis jeg

[2] For beskrivelse af Pionerprojektet se bilag 3

lyttede til Annettes gode råd, så ville det ikke gå helt galt. Annette har været en kæmpe støtte hele vejen igennem projektet. Ole har været min tredjepartsvejleder, og vi har særligt haft et rigtig godt samarbejde omkring to af artiklerne i afhandlingen. Og når jeg engang imellem er faret vild i mine analyser og har mistet blikket for, hvorfor min forskning overhovedet er relevant, så har det altid hjulpet at vende tingene med Ole. Derudover vil jeg gerne takke medarbejderne i Støberigade og Ellepilen for at give mig mulighed for at få indblik i deres arbejde og deres tanker omkring arbejdet.

Kapitel 1 – Problemstillingen og afhandlingens bidrag

1.1. Kerneopgaven som koncept

Forskningen inden for psykisk arbejdsmiljø har i de senere år bevæget sig fra at identificere belastende faktorer i arbejdsmiljøet til at sætte et større fokus på de såkaldte positive faktorer (Clausen, 2009). Social støtte, meningsfuldhed, anerkendelse, tillid og respekt er blandt positive faktorer, som nu indgår i det internationalt anerkendte spørgeskemabatteri omkring psykisk arbejdsmiljø (Kristensen m.fl., 2005). Som en del af denne interesse er medarbejdernes relation til kerneopgaven kommet på dagsordenen. I et af de største danske forskningsprojekter om psykisk arbejdsmiljø, VIPS-projektet (Hasle m.fl., 2008; Sørensen m.fl., 2008) var en af hoved-konklusionerne, at mulighederne for at udføre kerneopgaven (ordentligt) er et centralt element i at skabe et godt psykisk arbejdsmiljø. De beskriver i en af publikationerne i forbindelse med projektet:

Et gennemgående svar i mange interview var interessen for at løse kerneopgaven på en forsvarlig måde. I forskellige varianter gav medarbejderne udtryk for et udsagn i stil med: "Hvis vi bare kunne få lov til at passe vores arbejde". (…) Medarbejderne var optaget af meningen med arbejdet. Helt grundlæggende går mennesker ikke kun på arbejde for at tjene penge. De går på arbejde, fordi det giver mening at lave et stykke arbejde som andre på den ene eller anden måde får gavn af. (Hasle m.fl., 2008: 99)

I VIPS-projektet kobles psykisk arbejdsmiljø således tæt til selve arbejdet og dets udførelse, og kerneopgaven benyttes i denne sammenhæng til at beskrive en del af arbejdet, en form for kerne, som arbejdets mening i særlig grad er knyttet til. Det udfoldes dog aldrig i VIPS-projektet, hvordan kerneopgavebegrebet nærmere skal forstås – om der eksempelvis er tale om arbejdets højere formål, en særlig essens i arbejdet eller et udsnit af arbejdsopgaverne, som er særligt værdifulde eller centrale. Kerneopgavebegrebet blev samtidig brugt synonymt med begrebet "arbejdets kerne" som samtidig er titlen på en bog, der blev udgivet i forbindelse med projektet (Sørensen m.fl., 2008).

På trods af denne uklarhed i kerneopgavebegrebet har det dannet rammen om initiativer til forbedring af arbejdsmiljøet. Et eksempel på et sådant initiativ er pionerprojektet[3], som jeg var tilkoblet første halvdel af mit ph.d.-forløb som både forsker og proceskonsulent. Pionerprojektet havde til formål at forbedre arbejdsmiljøet i daginstitutioner i Københavns kommune igennem et fokus på kerneopgaven. Udformningen af projektet byggede særligt på VIPS-projektets konklusioner om, at der er en tæt forbindelse mellem mening i arbejdet og kerneopgaven, hvorfor arbejdsmiljøforbedrende indsatser kan fokusere på forbedring af kerneopgavens udførelse som en

[3] Dele af afhandlingens empiri kommer fra pionerprojektet, hvilket er nærmere beskrevet i metoden. En beskrivelse af pionerprojektet findes i bilag 3.

vej til et mere meningsfuldt arbejde (Sørensen, 2015). I takt med kerneopgavebegrebets stigende popularitet, har det fået en mere og mere konceptuel karakter, hvor det antages at være svar på en række problemer. Inden for arbejdsmiljøfeltet bestående af arbejdsmiljøpraktikere og -forskere konceptualiseres kerneopgavebegrebet særligt i forbindelse med teorien om virksomhedens social kapital, som er et andet begreb, der de seneste år har fået karakter af koncept (Hagedorn-Rasmussen, 2014). Den sociale kapital i en virksomhedssammenhæng defineres i en hvidbog, som blev udgivet af Arbejdsmiljørådet, således: ”*Virksomhedens sociale kapital er den egenskab, der sætter organisationens medlemmer i stand til at løse dens kerneopgave*” (Olsen m.fl., 2008: 8). Det udpeges samtidig, at den sociale kapital består af tre væsentlige dimensioner: tillid, retfærdighed og samarbejdsevne. I en senere publikation omhandlende ledelse af social kapital (Hasle m.fl., 2010), udpeges disse tre dimensioner som ’diamanter’ i det psykiske arbejdsmiljø, som retter fokus på en egenskab ved hele virksomheden frem for den enkeltes job. Kerneopgaven beskrives i denne forbindelse som omdrejningspunktet for den sociale kapital – det vil sige, den fælles løsning af kerneopgaven er både forudsætningen for samt muliggjort af den sociale kapital. I senere publikationer tildeles kerneopgaven dog en lidt andet rolle, idet en fælles forståelse af kerneopgaven blandt organisationsmedlemmer i sig selv udpeges som et vigtigt element i den sociale kapital (Borg m.fl., 2014; Hasle m.fl., 2014). I interventionsprocesser, hvor ønsket er at forbedre den sociale kapital, ses en manglende fælles forståelse af kerneopgaven således som en central problemstilling, der må adresseres. Denne tilgang ses eksempelvis i det videobaserede undervisningsforløb ’Styrk samarbejdet om kerneopgaven’, som er udviklet af Kommunernes Landsforening og Forhandlingsfællesskabet (FTF, LO og AC) og målrettet kommunale arbejdspladser. Her tilbydes der blandt andet vejledning i, hvordan den enkelte arbejdsplads kan gennemføre en kort dialogproces, hvor formålet er ”*at ende ud med en fælles forståelse af kerneopgaven, som alle medarbejderne kan genkende sig i, og som kan give fælles retning til løsning af opgaverne*”[4]. Kerneopgaven bliver fra dette perspektiv således sidestillet med et fælles mål i arbejdet, hvor det samtidig antages, at det igennem en kort dialogseance er muligt at finde frem til en fælles definition, som herefter udgør en handlingshorisont for alle medarbejdere.

Kerneopgavebegrebet er samtidig blevet populært i den kommunale verden, hvor det beskrives som et vigtigt omdrejningspunkt i udviklingen af den offentlige sektor. I bogen ”Kend din kerneopgave-innovation til hverdag”, skrevet af Anders Seneca og Morten Christensen (2012), benyttes kerneopgavebegrebet til at beskrive den opgave, organisationen er sat i verden til at løse. Et fælles fokus på kerneopgaven beskrives som en vigtig drivkraft i forbedringen af den offentlige sektor.

[4] http://styrksamarbejdet.dk/modul-1-tema-1

Seneca og Christensens opfordring til at have kerneopgaven som omdrejningspunkt i forbedringen af den offentlige service er blevet grebet af Kommunernes Landsforening og Forhandlingsfællesskabet, som har indgået et samarbejde om et projekt til udvikling af den offentlige kerneopgave kaldet 'Fremfærd'. I det vidensgrundlag om kerneopgaven, som blev udgivet i forbindelse med Fremfærdsprojektet, videreføres nogle af VIPS-projektets centrale konklusioner omkring koblingen mellem kerneopgavens udførelse og psykisk arbejdsmiljø. Det beskrives eksempelvis:

"*Det kan betale sig at investere energi i at definere og sætte de rigtige rammer op for kerneopgaven, så medarbejderne kan udføre deres arbejdsopgaver uden for mange barrierer. Dermed vil organisationen få mere tilfredse borgere og samtidig mere tilfredse medarbejdere, hvilket igen har positiv indvirkning på sygefravær, produktivitet og kreativitet*" (Hasle m.fl., 2014: 18). Der optegnes således en tydelig win-win situation, hvor en fælles definition af kerneopgaven samt gode betingelser for dens udførelse ikke alene vil medføre en forbedring af den offentlige service, men også en forbedring af det psykiske arbejdsmiljø.

En af de fordele, som inden for arbejdsmiljøverdenen fremhæves i koblingen af det psykiske arbejdsmiljø til kerneopgaven, er, at det psykiske arbejdsmiljø kommer ud af en historisk sidevognsposition, hvor arbejdsmiljøarbejdet er løsrevet fra opgaveløsningen og derved ikke prioriteres (Olsén, 2008). Eva Toft, en af eksperterne i Fremfærdprojektet, beskriver eksempelvis: *Den fælles forståelse* (af kerneopgaven) *giver som udgangspunkt mulighed for et bedre arbejdsmiljø, fordi den kan løfte arbejdsmiljøindsatsen ud af sidevognen og ind i mere strategiske diskussioner af, hvilke opgaver der skal løses og hvordan"*[5]. I pionerprojektet var det samtidig et vigtigt argument for projektets metode, at arbejdsmiljøforbedrende indsatser opleves mere relevante, hvis de er koblet tæt til kerneopgaven. Det beskrives således i pionerprojektets afslutningsrapport: *Indsatserne skulle (…) have afsæt i kerneopgaven. Arbejdsmiljøforbedringerne forventes dermed at forbedre betingelser for at få gennemslagskraft, i og med at både ledelse og medarbejdere har interesse i at forbedre de centrale opgaver, og at begge grupper dermed er motiverede til at implementere ændringerne* (Sørensen, 2015: 4)

Kerneopgaven har således fået karakter af et koncept (Hagedorn-Rasmussen, 2000; Røvik, 2007) og er blevet løsning på en række problemer. For det første benyttes kerneopgaven strategisk i forbindelse med arbejdsmiljøarbejdet, hvor "en tættere kobling til kerneopgaven" udpeges som en måde at sikre relevans og gennemslagskraft af arbejdsmiljøarbejdet. For det andet relateres

[5] http://www.etf.dk/ergoterapeuten/goer-kerne-opgaven-tydelig

kerneopgaven til virksomhedens sociale kapital, hvor blandt andet ”en fælles forståelse af kerneopgaven” bliver et svar på spørgsmålet om, hvordan samarbejdet forbedres. For det tredje benyttes kerneopgavebegrebet i forbindelse med en bredere diskussion omkring udvikling af velfærdsstaten, hvor ”fokus på kerneopgaven” bliver svar på spørgsmål om, hvordan velfærdsydelserne forbedres. Og for det fjerde knyttes kerneopgavebegrebet til mening i arbejdet, hvor blandt andet ”bedre muligheder for kerneopgavens udførelse” bliver svar på spørgsmålet om, hvordan meningen i arbejdet forbedres. Afhandlingen har som overordnet ærinde at undersøge nogle af de måder, hvorpå kerneopgaveopgaven konceptualiseres og forholde sig kritisk til antagelserne om, hvilke problemer kerneopgavebegrebet kan være løsning på. Jeg sætter særligt fokus den måde, kerneopgavebegrebet benyttes i en arbejdsmiljøsammenhæng i forbindelse med mening i arbejdet og teorien om social kapital.

1.2. Problemstillingen

Kerneopgavebegrebet har genintroduceret en interesse for selve arbejdet inden for arbejdsmiljøfeltet – en interesse som kan føres tilbage til eksempelvis motivationsteoriens beskrivelse af arbejdets indre motivationsfaktorer (Kamp, 2011), samt socioteknikken og dens beskrivelse af, hvordan medarbejdertilfredshed er forbundet til udførelsen af ’primary task’ (Rice, 1958). Brugen af kerneopgavebegrebet i forbindelse med mening i arbejdet trækker på disse traditioner, idet antagelsen er, at en positiv oplevelse af arbejdet er knyttet til udførelsen af de daglige arbejdsopgaver, og de betydninger medarbejderne tillægger disse. Det vil sige, fokus rettes mod arbejdet ”*som det fremtræder og giver mening for de arbejdende*”, som Peter Òlsen beskriver det i en publikation i forbindelse med VIPS-projektet (2008: 44). Kerneopgaven defineres ofte inden for ledelses- og konsulentlitteraturen som den opgave, organisationen er sat i verden for at løse og sidestilles jævnligt med organisationens mål eller mission (Hasle m.fl., 2014; Hinge & Bekke, 2014). Denne forståelse af kerneopgaven er i tråd med socioteknikkens beskrivelse af primary task, der defineres som den overordnede opgave, et system må udføre for at overleve (Rice, 1958). Forskningen i mening i arbejdet, særligt job crafting traditionen (Wrzesniewski m.fl., 2003; Wrzesniewski & Dutton, 2001), viser imidlertid, hvordan medarbejdere aktivt fortolker formålet med og indholdet af deres arbejde igennem vedvarende kognitive og sociale processer og under påvirkning af eksempelvis en professionel identitet. Det får mig til at stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt kerneopgavebegrebet er velegnet til at adressere og tale om det, medarbejderne finder meningsfuldt i arbejdet.

Brugen af kerneopgavebegrebet i forbindelse med teorien om virksomhedens sociale kapital deler til dels den sociotekniske antagelse om, at medarbejdere er – eller i hvert fald burde være -

orienterede imod en fælles og overordnet opgave. En fælles forståelse af kerneopgaven beskrives inden for dele af social kapital litteraturen som en fælles mental model over arbejdet, som sikrer handlingskoordination og samarbejde (Borg m.fl., 2014). Det vil sige, den enkelte medarbejders arbejdspraksis og fortolkning af arbejdsopgaver antages at afspejle vedkommendes forståelse af kerneopgaven, hvorfor homogenisering af medarbejdernes kerneopgaveforståelser kan forbedre samarbejdet, blandt andet fordi der skabes enighed om, hvad der skal prioriteres og hvorfor. Et praktiskteoretisk blik på arbejdet giver imidlertid forståelse for, at medarbejderes arbejdspraksis er under påvirkning af en kompleks kontekst og ikke alene er orienteret imod en overordnet opgave (Nicolini, 2012; Schatzki, 2001). Samtidig bidrager meningsskabelseslitteraturen (Weick, 1995) med det perspektiv, at fortolkningen af formålet med de enkelte arbejdsopgaver sker igennem vedvarende og komplekse processer. Jeg sætter derved spørgsmålstegn ved, hvorvidt en homogenisering af medarbejdernes kerneopgaveforståelser vil forplante sig i en fælles forståelse af, hvilke opgaver som skal prioriteres og hvorfor. Jeg vil således argumentere for, at brugen af kerneopgavebegrebet i forbindelse med mening i arbejdet og virksomhedens sociale kapital bygger på forsimplede forståelser af, hvordan medarbejdere orienterer sig i deres arbejde. Hvis kerneopgavebegrebet skal være et relevant koncept inden for arbejdsmiljøfeltet, er det nødvendigt at have en større forståelse for den komplekse proces, hvorigennem medarbejdere tilskriver mening til deres arbejde – til både deres overordene opgave og til deres mere konkrete arbejdsopgaver. Mit ærinde i afhandlingen er at bidrage med en sådan kompleksitetsforståelse og på baggrund heraf diskutere, hvordan kerneopgavebegrebet som koncept kan bidrage til at forbedre mening i arbejdet og samarbejdsevnen. Min overordnede forskningsinteresse er som følger:

Hvordan kan vi forstå de processer, hvorigennem medarbejdere skaber mening i det daglige arbejde, hvor de både samarbejder om at bidrage til en overordnet opgave og løse konkrete arbejdsopgaver, og på hvilken måde kan kerneopgavebegrebet understøtte disse processer?

Med blikket mod daginstitutionen

Jeg undersøger denne problemstilling indenfor et konkret empirisk felt: daginstitutionsfeltet. Jeg fik adgang til dette felt blandt andet igennem min deltagelse i pionerprojektet, som jeg tidligere har beskrevet min involvering i, og dele af afhandlingens empiri kommer fra pionerprojektet. Det interessante ved daginstitutionsfeltet er, at daginstitutionens indhold og formål historisk har været under forhandling og forandring og har haft stor samfundsmæssig bevågenhed. Selvom den primære samfundsmæssige funktion har været at tilbyde pasningsmulighed til udearbejdende forældre, så har der fra politisk og samfundsmæssig optik igennem tiden eksisteret forskellige begrundelser for daginstitutionens eksistens: social-, uddannelses-, arbejdsmarkeds- og ligestillingspolitiske begrundelser (Hansen m.fl., 2015; Nielsen, 2014). Den pædagogiske optik på

daginstitutionen har samtidig historisk været præget af brydninger imellem forskellige ideologiske og teoretiske perspektiver (Andersen, 2004; Enoksen m.fl., 2003; Kampmann, 2009). Min interesse for, hvordan medarbejdere skaber mening i deres daglige arbejde er interessant at undersøge inden for et felt, der er præget af så stor foranderlighed og flerstemmighed, hvad angår synet på, hvad børn skal have ud af at gå i daginstitution og hvorfor.

Forskningsspørgsmål

Ved at inddrage meningsskabelseslitteraturen bidrager jeg med et teoretisk perspektiv til at forstå den proces, hvorigennem medarbejdere skaber mening i deres arbejde. Den overordnede problemstilling ekspliciteres i tre interesseområder, som særligt er informeret af meningsskabelseslitteraturen. En meningsskabelsesproces består af forskellige interagerende elementer og processer: en kognitiv, en handlende og en social proces og med identitetskonstruktion som omdrejningspunkt. Mens det kognitive element i processen er i fokus i alle interesseområderne, så vedrører mit første interesseområde samtidig særligt det handlende element i processen. Ifølge Weick (1995) er handling og fortolkning to interagerende dele af meningsskabelsesprocessen, idet individet skaber mening med udgangspunkt i og med konsekvens for handling. Som et element i at forstå, hvordan medarbejdere skaber mening i deres arbejde, retter jeg fokus på interaktionen imellem kognition og handling ved at spørge til medarbejdernes fortolkninger af deres arbejdsopgaver samt til de argumentationer, de knytter til deres arbejdspraksis. Mit andet interesseområder vedrører samspillet mellem forestillinger om arbejdets overordnede mål eller opgave og identitetskonstruktion. Identitetskonstruktion placeres som et centralt omdrejningspunkt i meningsskabelsesprocesser hos både Weick (1995) samt i job crafting traditionen (Wrzesniewski m.fl., 2003; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Antagelsen er, at når individet tilskriver mening til arbejdet, sker der en samtidig konstruktion af en arbejdsidentitet. Jeg undersøger derfor, hvilke sammenhænge der er imellem medarbejdernes forestillinger om arbejdets overordnede opgave og ”den gode pædagog”. Disse meningskonstruktioner i forhold til både arbejdets overordnede opgave og ”den gode pædagog” foregår dog ikke i et tomrum eller som helt lokale processer, men er under påvirkning af en bred social kontekst. Dette fører mig videre til mit tredje interesseområde, som vedrører spændingen mellem subjektiv meningsskabelse og social strukturering. På den ene side ser jeg meningsskabelsesprocesser som subjektive kognitive processer, men samtidig har jeg øje for, at individet i denne proces gør brug af forskellige meningsskabelsesressourcer eller kollektive fortolkningsrammer. Jeg har særlig fokus på pædagogprofessionen samt de skiftende politiske optikker på feltet som relevante kollektive fortolkningsrammer, og jeg er interesseret i forstå, hvordan det pædagogiske personale gør brug af disse fortolkningsrammer, når de tilskriver mening til deres arbejde. De tre interessefelter opsummeres i følgende tre forskningsspørgsmål:

1: Hvilken mening tilskriver det pædagogiske personale deres arbejdsopgaver, og hvilke argumentationer knytter de til deres arbejdspraksis?
2: Hvad er sammenhængen mellem det pædagogiske personales forestillinger om arbejdets overordnede opgave og forestillinger om den gode pædagog?
3: På hvilken måde gør det pædagogiske personale brug af kollektive fortolkningsrammer, når de tilskriver mening til deres arbejde?

1.3. Opbygning af afhandlingen

I kapitel 2 går jeg i dybden med afhandlingens teoretiske afsæt. Med inspiration fra meningsskabelsestraditionen etablerer jeg et teoretisk perspektiv på processen, hvorigennem forestillinger om kerneopgaven skabes og forandres. Derudover giver jeg en forståelse af, hvilken teoretisk tænkning, interessen for kerneopgavebegrebet i en dansk arbejdsmiljøsammenhæng kan forstås i lyset af. I denne forbindelse trækker jeg særligt på job design traditionen og socioteknikken. I metoden, som jeg beskriver i kapital 3, behandler jeg nærmere de forskellige paradigmer, som de to forskningstraditioner, job design og meningsskabelsestraditionen, placerer sig indenfor og diskuterer samtidig, hvordan disse kombineres i afhandlingen. Jeg præsenterer samtidig de forskellige metoder, kvalitative og kvantitative, som afhandlingen benytter. I kapitel 4 går jeg tættere på dele af den sociale kontekst, jeg ser som særlig relevant i forhold til meningsskabelsesprocesser på mikroplan. Med inspiration fra neo-institutionel teori ser jeg lokal meningsskabelse som påvirket af den sociale kontekst. Den kontekst, jeg udpeger som særlig relevant, er de forskellige politiske og pædagogteoretiske perspektiver på daginstitutionens formål og indhold, som eksisterer historisk og som brydes i nutiden. I afhandlingens afsluttende kapitel samler jeg op på de forskellige diskussioner, konklusioner og perspektiveringer, som afhandlingen giver anledning til.

1.4. Præsentation af artiklerne

Artikel 1: Doing a good job

Publiceret i Human Factors and Ergonomics in Manufacturing and Service Industries.

Medforfatter: Ole H. Sørensen.

Artiklen har som overordnet formål at undersøge nærmere den antagelse, som job design, socioteknikken og nu også brugen af kerneopgavebegrebet til dels bygger på, at selve arbejdets indhold er omdrejningspunktet i et meningsfuldt arbejde. Jeg benytter det sociotekniske begreb ’primary task’ som pendant til det danske kerneopgavebegreb. Artiklen undersøger, hvilken betydning medarbejdernes vurdering af kvaliteten af det udførte arbejde har for deres trivsel og

jobtilfredshed. For at undersøge hvorvidt den uddannelsesmæssige baggrund har betydning for, hvordan medarbejderne fortolker deres arbejde, undersøges det samtidig, hvorvidt pædagoger og medhjælpere vurderer kvaliteten af det udførte arbejdet forskelligt. Artiklens empiri er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt 1247 pædagoger og medhjælpere fra 94 daginstitutioner i Københavns Kommune, og analyserne blev foretaget ved hjælp af en multilevel-regressionsmodel. Spørgeskemaet indeholdt blandt andet en nyudviklet skala kaldet 'kerneopgavekvalitet' med spørgsmål omhandlende den enkeltes vurdering af kvaliteten af det udførte arbejde. Analyserne viser, at der er en signifikant sammenhæng imellem kerneopgavekvalitet og trivsel samt jobtilfredshed. Samtidig viser analyserne, at pædagogerne vurderer kerneopgavekvaliteten lavere end medhjælperne, hvilket giver anledning til hypotesedannelser om, at den professionelle identitet tilbyder normer for god arbejdspraksis, hvilket influerer på pædagogernes fortolkning af deres arbejde.

Artikel 2: Making sense with the primary task

Skal målrettes og indsendes til et tidsskrift, som beskæftiger sig med organisatorisk adfærd, herunder meningsskabelse og job crafting, eksempelvis Journal of Organizational Behaviour eller Research in Organizational Behaviour.

Ingen medforfattere.

Artiklen retter fokus på den proces, hvorigennem medarbejdere tilskriver mening til deres konkrete arbejdsopgaver og fortolker, hvordan de skal handle i en given situation. Teoretisk trækker jeg særligt på Karl E. Weicks beskrivelse af handleteorier. Kerneopgaven eller 'primary task' beskrives i denne forbindelse som endemålet i en normativt orienteret handleteori, som foreskriver, hvordan medarbejderne skal handle under "perfekte" situationer. Med inspiration fra praksisteori anlægges samtidig det perspektiv, at det, som giver mening for de ansatte at gøre i en given situation, er under påvirkning af den sociomaterialle kontekst og er guidet af en praktisk orientering imod at få arbejdet til at lykkes. Analysen er baseret på kvalitativt empirisk materiale bestående enkeltpersoninterviews, gruppe-interviews og dialog-seminarer. Jeg finder, at medarbejdere tilskriver mening til deres arbejde under påvirkning af handleteorier, som er både normativt orienterede imod at tilbyde læring og omsorg, og som er mere praktisk orienterede imod at håndtere en kontekstspecifik kompleksitet i vilkår, formål og motivationer. Jeg giver således et billede af, at arbejdsopgaver tilskrives mening situationelt og subjektivt, og at det som opleves meningsfuldt i arbejdet ikke alene er orienteret imod kerneopgaven.

Artikel 3: Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål

Publiceret i Tidsskrift for Arbejdsliv.

Ingen medforfattere.

I artiklen undersøges det, hvilke dominerende meningskonstruktioner i forhold til arbejdet, som eksisterer blandt det pædagogiske personale. Artiklen er baseret på analyser af kvalitativt materiale, særligt 14 enkeltpersoninterviews med pædagogisk personale i to forskellige daginstitutioner. Jeg identificerer to typificerede forestillinger om meningen med arbejdet, som foruden forskellige beskrivelser af daginstitutionens formål eller overoverordnede opgave adskiller sig ved forskellige forestillinger om barn og barndom og pædagogisk kompetence. Jeg sætter fokus på den sociale eller diskursive strukturering af meningstilskrivelsesprocessen ved at identificere en række kollektive fortolkningsrammer, som det pædagogiske personale trækker på. Disse fortolkningsrammer består af både samfundsmæssige og pædagogteoretiske forestillinger om daginstitutionens formål og indhold, og jeg viser samtidig, hvordan det pædagogiske personale kombinerer forskellige fortolkningsrammer i deres meningskonstruktion. Derudover udfolder artiklen det perspektiv, at disse forskellige meningskonstruktioner har betydning for, hvordan forandringer af arbejdet tilskrives mening. Det vises konkret, hvordan en forholdsvis ny arbejdsopgave som udførelse af læreplaner tillægges forskellig mening i de to dominerende meningskonstruktioner.

Artikel 4: Kerneopgaven på dagsordenen – konstruktive eller vildfarne dialoger

Accepteret til Tidsskrift for Arbejdsliv med mindre rettelser.

Medforfatter: Ole H. Sørensen

Artiklen sætter fokus på den måde, hvorpå kerneopgavebegrebet i dele af konsulent- og ledelseslitteraturen konceptualiseres i forbindelse med teorien om virksomhedens sociale kapital. Dialogprocesser, hvor medarbejderne skal udveksle deres forskellige syn på kerneopgaven og samtidig blive enige om en fælles definition, antages at ændre medarbejdernes arbejdspraksis og forbedre samarbejdsevnen. Artiklen sætter spørgsmålstegn ved, hvorvidt sådanne dialogprocesser virker efter hensigten og undersøger, hvilke dialoger og refleksioner, som udspiller sig på fire konkrete dialogseminarer om social kapital og kerneopgaven med deltagelse af medarbejdere fra forskellige daginstitutioner i Københavns kommune. Med inspiration fra Karl E. Weicks sensemaking-perspektiv etableres den teoretiske forståelse, at en ændring af medarbejdernes arbejdspraksis forudsætter, at de reflekterer over deres forskellige handleteorier i form af mentale mål-middel strukturer. Med udgangspunkt i Kjell Arne Røviks oversættelsesteori undersøges det, hvordan kerneopgaven konceptualiseres på de fire dialogseminarer. På baggrund heraf diskuterer vi,

hvorvidt og på hvilken måde konceptualiseringen af kerneopgaven i denne kontekst giver anledning til refleksion over og forandring af medarbejdernes handleteorier.

Kapitel 2: Teori

Min interesse for kerneopgaven er i afhandlingen knyttet til mening i arbejdet, hvilket er et meget bredt teoretisk felt bestående af forskellige forskningstraditioner. Overordnet kan meningsforskningen inddeles i to strømninger (Wrzesniewski, 2003). I den ene strømning, som af Annette Kamp betegnes som et transformativt perspektiv (Kamp, 2011), skabes mening i arbejdet lokalt og under påvirkning af den sociale kontekst, herunder de sociale interaktioner samt normer og værdier. En repræsentant for denne tradition er job crafting perspektivet (Wrzesniewski m.fl., 2003; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Den anden strømning peger i stedet primært på ydre faktorer i forhold til individet som bestemmende for arbejdets mening. En repræsentant for denne strømning er eksempelvis job design traditionen (Hackman & Oldham, 1976). Afhandlingen trækker primært på en tranformativ tilgang til mening i arbejdet, men indledningsvis etableres samtidig en teoretisk forståelse af, hvordan kerneopgaven er kommet på dagsordenen i en dansk arbejdsmiljø-sammenhæng, og i den forbindelse trækker jeg på teorier, der fokuserer på ydre faktorer, eksempelvis job design traditionen.

2.1. Kerneopgaven som omdrejningspunkt i et godt psykisk arbejdsmiljø

Forskningen inden for psykisk arbejdsmiljø har klassisk interesseret sig for de forskellige belastningsfaktorer i arbejdet, som kan have en række både fysiske og psykiske konsekvenser i form af eksempelvis depression, udbrændthed, stress, søvnløshed og psykosomatiske symptomer (Barling m.fl., 2004). Inden for dele af arbejdsmiljøforskningen er der dog sket et skift fra ikke alene at forstå det psykiske arbejdsmiljø som bestående af en række belastningsfaktorer, som medarbejdernes skal skærmes imod, men som også indeholdende en række positive faktorer med konsekvenser for medarbejderne i form af fx jobtilfredshed, motivation og trivsel (Borg, 2008; Clausen, 2009).[6] I Karaseks og Theorells (1990) ofte citerede krav-kontrol model, er antagelsen eksempelvis, at medarbejdere ikke blot skal skærmes imod for høje job-krav, men at den rigtige balance imellem krav og kontrol har positive konsekvenser for medarbejderne i form af personlig udvikling og læring. I overensstemmelse med international konsensus omkring faktorer i det psykiske arbejdsmiljø (Hansen m.fl., 2009), identificeres det psykiske arbejdsmiljø i dansk kontekst populært ved hjælp af 'de seks guldkorn' i form af krav, kontrol/indflydelse, social støtte, belønning/anerkendelse, mening og forudsigelighed (Kristensen m.fl., 2005). Senere er disse guldkorn blevet suppleret med 'tre diamanter' i form af de tre grundpiller i den sociale kapital:

[6] Til forskel for de negative psykologiske konsekvenser i form af fx depression og udbrændthed, er de positive psykologiske konsekvenser i form af fx trivsel og jobtilfredshed ikke medicinske betegnelser eller videnskabelige begreber med faste definitioner. Ikke desto mindre benyttes de bredt inden for arbejdsmiljøsforskningen til at beskrive individuelle reaktioner på det psykiske arbejdsmiljø og kortlægges som en del af spørgeskemaundersøgelser.

tillid, retfærdighed og samarbejdsevne (Hasle m.fl., 2010; Kristensen m.fl., 2008; Olsen m.fl., 2008). Til forskel fra guldkornene, som sætter fokus på forhold, som knytter sig til den enkeltes arbejde, så indkredser diamanterne de vigtigste elementer i de relationelle forhold på arbejdspladsen. En af antagelserne, som ligger bag identifikationen af disse guldkorn og diamanter er, at de ikke alene har betydning for medarbejdernes velbefindende, men at de samtidig har betydning for organisationens produktivitet. Tage Søndergaard var en central figur i Det Nationale Forskningscenters strategiske satsning på begrebsliggørelsen af det psykiske arbejdsmiljø ved hjælp af guldkorn og diamanter, og han beskriver: ”*Vi tror på, at en sådan satsning ikke alene vil skabe sunde arbejdspladser med stor motivation og arbejdsglæde, men også private og offentlige virksomheder, der kan producere varer og tjenesteydelser af høj kvalitet*” (Kristensen, 2007: 84)

Arven fra job design og socio-teknik

Den dobbelte interesse for medarbejdertrivsel og virksomhedens produktivitet, en såkaldt win-win situation, henter blandt andet inspiration fra motivationsforskningen og dens fokus på ’the intrinsic factors’, hvoraf nogle af prionerne er Herzberg (Herzberg m.fl., 1957) og McGregor (1960). Motivationsforskningen opstod i kølvandet på og som kritik af tayloriseringen af arbejdet og indebar den grundantagelse, at arbejdet for de ansatte ikke nødvendigvis alene er et middel til få brød på bordet, men at arbejdet har potentiale til i sig selv at bidrage med en belønning (Kamp, 2011). Job design forskningen, hvoraf jeg særligt er inspireret af Oldham og Hackmans job karakteristik model (Hackman & Oldham, 1976), har søgt at identificere de karakteristika ved arbejdet, som ikke alene opleves motiverende for medarbejderne, men som samtidig forbedrer produktiviteten Disse er: variation, opgaveidentifikation, opgavens vigtighed, autonomi og feedback. I deres model er mening i arbejdet ikke et kendetegn ved selve arbejdet som i ’guldkornene’ men en psykologisk tilstand hos den enkelte, som opstår som konsekvens af arbejdets design. I en senere publikation beskriver Oldham og Hackman deres baggrund for udviklingen af job karakteristikmodellen: *“…rather than being motivated by, say, the promise of rewards or the prospect of receiving (or avoiding) supervisory attention, people would try to perform well simply because it felt good when they did—and it felt bad when they did not. What characteristics of jobs, we wondered, might foster that state of internal work motivation?”* (Oldham & Hackman, 2010: 2).

Socioteknikken er en af de forskningstraditioner, som har videreudviklet denne forestilling om, at medarbejdertrivsel er koblet til selve arbejdet. Selve navnet ”socioteknik” understreger synet på, at det bedste organisatoriske design er det, som tilgodeser både det tekniske system i form af fx udstyr og arbejdsopgavernes karakter, samt det sociale system i form af medarbejdernes sociale og psykologiske behov. Den autonome arbejdsgruppe fremhæves som den ideelle arbejdsorganisering,

som både tilgodeser medarbejdernes behov for indflydelse over eget arbejde og tætte samarbejdsrelationer, og som samtidig giver den bedste løsning af arbejdsopgaverne (Mogensen, 2012; Trist, 1981). Det er samtidig inden for den sociotekniske tradition, at begrebet 'primary task' er udviklet, og som er det engelske begreb, der mest minder om kerneopgavebegrebet. Primary task defineres af begrebets ophavsmand, Albert Rice, som den opgave et system eller subsystem må udføre for at overleve (Rice, 1963: 13). Primary task begrebet benyttes primært til at beskrive organisationens overlevelse eller eksistensberettigelse, men samtidig beskriver Rice, hvordan medarbejdertrivsel er forbundet til udførelsen af primary task og oplevelse af kvalitet i den forbindelse. Han beskriver eksempelvis: *"How can we be expected to make good window frames with this greenwood?' Was a frequent complaint of carpenters and joiners in the building industry in the immediate post-war years when timber was scarce. No amount of explanation, no intellectual conviction about difficulties of supply, could replace the loss of satisfaction arising from ineffective performance of their primary task"*.(Rice, 1958: 228)

Dette citat udtrykker et syn på, at lav medarbejdertrivsel ikke alene er et udkomme af, at arbejdet er designet på en bestemt måde, som hos Oldham og Hackman, men at medarbejdernes oplevelse af at kunne udføre arbejdet i en tilstrækkelig høj kvalitet under gunstige arbejdsforhold også har stor betydning. En lignende pointe beskriver Pratt og Ashforth (2003), hvis forskning dog primært kan placeres inden for den del af meningslitteraturen, som ser meningsskabelse som lokal og subjektiv. I deres artikel omhandlende forskellige måder, hvorpå arbejdets mening kan øges, herunder igennem job design, beskriver de: *"Of course, practices such as job redesign and employee involvement only lead to meaningfulness when employees are given the opportunities and resources to actually perform their work"*(Pratt & Ashforth, 2003: 320). De beskriver videre, hvordan forhindringer i forhold til at kunne udføre arbejdet kan erodere meningsfuldheden i selv de mest inspirerende jobs.

Introduktionen af kerneopgavebegrebet inden for arbejdsmiljøforskningen viderefører traditionen fra job design og socioteknikken, hvor selve arbejdet ses som omdrejningspunktet for medarbejdernes trivsel og jobtilfredshed. Således hedder det i et af VIPS-projektets publikationer, som i særlig grad temasatte kerneopgaven i en arbejdsmiljøsammenhæng: "*Kerneopgaven er vigtig for det psykiske arbejdsmiljø, og specielt muligheden for en meningsfuld udførelse af kerneopgaven er vigtig* (Hasle m.fl., 2008: 97). Betydningen af kerneopgaven og dens udførelse for det psykiske arbejdsmiljø kobles i VIPS-projektet i særlig grad til mening i arbejdet, forstået som en vigtig faktor i det psykiske arbejdsmiljø. Det vil sige, muligheden for at kunne udføre kerneopgaven påvirker oplevelsen af mening i arbejdet, hvilket påvirker medarbejdernes trivsel og arbejdsglæde. Det, som denne brug af kerneopgavebegrebet i lille grad udfolder, er, hvilke forestillinger om kerneopgaven, som eksisterer blandt organisationsmedlemmer. I tråd med primary task begrebet, der primært

benyttes til at beskrive organisationens overordnede opgave, som defineres af magtfulde aktører i form af topledelsen eller de ansvarlige politikere, så benyttes kerneopgavebegrebet til at beskrive en homogen og overrodnet opgave, som kan identificeres ved eksempelvis at se på organisationens mission og strategi. Det, jeg i afhandlingen ønsker at bidrage med, er imidlertid et indefra perspektiv på kerneopgaven, hvor jeg sætter fokus, hvordan heterogene forestillinger om kerneopgaven skabes blandt organisationsmedlemmer. I den forbindelse er jeg særligt inspireret af meningsskabelsestraditionen, som blandt andet giver grundlag for at forstå, hvordan medarbejdernes forestillinger om kerneopgaven ikke alene etableres på baggrund af virksomhedens overordnede mission, men at de samtidig er under påvirkning af fortolkningsrammer, som rækker ud over den organisatoriske kontekst.

2.2. Et meningsskabelsesperspektiv på kerneopgaven

Meningsskabelse handler om, hvordan individet interagerer med sine omgivelser igennem en proces, som indebærer både en kognitiv, en handlende og social proces (Trice og Beyer 1003: 81), som samtidig har identitetskonstruktion som sit omdrejningspunkt (Mills, 2003; Weick, 1995). I det følgende vil jeg etablere en teoretisk forståelse af kerneopgaven som et kognitivt fænomen ved at redegøre for de fire processer i meningsskabelse, som jeg anser som særligt centrale: kognition, handling, identitetskonstruktion og socialitet. Meningsskabelsesteorien er et meget bredt teoretisk felt, men jeg er særligt inspireret af Karl E. Weick og hans begrebsliggørelse af meningsskabelse i en organisatoriske sammenhæng. Jeg er samtidig inspireret af andre centrale bidragsydere til meningslitteraturen, eksempelvis Harrison M. Trice, Janice M. Beyer (Trice & Beyer, 1993), Dennis A. Gioia (1986), samt job crafting litteraturen (Wrzesniewski m.fl., 2003; Wrzesniewski & Dutton, 2001), som særligt beskæftiger sig med meningsskabelse i forhold til arbejdet. Jeg inddrager samtidig andre teoretiske elementer for at forstå meningsskabelsesprocessens centrale processer. For at forstå handlingsperspektivet inddrager jeg pointer fra praksisteori, og i beskrivelsen af meningsskabelsesprocessens kobling til identitetskonstruktion trækker jeg på et post-moderne og konstruktivistisk individsyn (Alvesson & Willmott, 2002) og inddrager pointer fra litteraturen inden for dirty work (Ashforth & Kreiner, 1999; Ashforth m.fl., 2007). Til forståelsen af processens sociale element inddrager jeg pointer fra neo-institutionel teori (Scott, 2008; Thornton & Ocasio, 2008; Weber & Glynn, 2006).

Meningsskabelse som kognition

Den grundlæggende præmis, som meningsskabelsesperspektivet bygger på, er, at verden generelt er præget af kaos, og at vi selv skaber den orden i verden, som sætter os i stand til at handle fremadrettet. Meningsskabelse handler derved om at reducere flertydighed, organisere og ordne verden omkring os, så vi kan handle på den (Trice og Beyer 1993: 81). Dette sker ved, at vi

kognitivt etablerer nogle strukturer eller generaliseringer, som inden for meningsskabelseslitteraturen beskrives ved hjælp af forskellige begreber såsom kognitive kort (Weick & Bougon, 1986), skemaer (Lord & Foti, 1986), manuskripter (Gioia, 1986) og fortolkningsrammer (Weick, 1995). Disse kognitive strukturer hjælper til at skabe orden i kaos ved at identificere, hvad der er derude og hvordan der skal handles fremadrettet igennem især kategoriseringer, men også igennem forståelser af årsagssammenhænge. Meningsskabelse kan derved beskrives som en proces, hvor vi stiller spørgsmålet: Hvad foregår der her? Og det svar, som gives, er baseret på viden om, hvad der tidligere har foregået. Eller med andre ord, for at forstå nutiden må den minde os om noget eksisterende (Colville m.fl., 2012; Gioia, 1986). Vi erkender så at sige virkeligheden på baggrund af eksisterende viden, hvorfor meningsskabelsesprocessen til dels er cirkulær – vi opdager vores egne opfindelser og er derved fanget i epistemologiske loops (Weick, 1995).

Med denne teori kan medarbejders meningstilskrivelse til kerneopgaven forstås som en del af en kognitiv struktur, som skaber orden i hverdagens strøm af begivenheder og handlinger ved at ordne dem i en relation til kerneopgaven. Denne fortolkning af kerneopgaven fra et medarbejderperspektiv minder om det, job crafting litteraturen beskriver som ’meaning of work’, og som dækker over de ansattes forståelse af formålet med arbejdet eller hvad der opnås med arbejdet, og som reflekteres igennem en bestemt rammesætning (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Men til forskel fra ’meaning of work’, som også kan dække over den enkeltes forståelse af, hvilken plads arbejdet har i den enkeltes liv - om arbejdet ses som lønindkomst, karriere eller kald eksempelvis - (Rosso m.fl., 2010) så benytter jeg kerneopgavebegrebet til at beskrive de ansattes forståelser af, hvilken overordnet opgave, de bidrager til at løse. Som jeg senere vil uddybe, er medarbejdernes forståelse af kerneopgaven skabt under indflydelse af forskellige kollektive ressourcer, eksempelvis en professionel identitet. Der er på en og samme gang en foranderlighed i den enkeltes forståelse af kerneopgaven, fordi den løbende genforhandles med eksempelvis kollegerne, og fordi nye erfaringer løbende indoptages. Samtidig kan der være en regiditet i forståelsen af kerneopgaven som følge af meningsskabelsesprocessens cirkulære karakter. De nye erfaringer, de ansatte løbende gør sig, når de eksempelvis pålægges nye arbejdsopgaver, fortolkes med udgangspunkt i de eksisterende forståelser af arbejdets mening, som de ansatte er interesserede i at fastholde fremfor at forandre.

Meningsskabelse som handling

Det handlende element i meningsskabelsesperspektivet er det, som markant adskiller meningsskabelse fra fortolkning. Fortolkning er kun en del af processen, mens handling både er formålet med og udgangspunktet for meningsskabelse. Der er dog inden for meningsskabelseslitteraturen ikke enighed om, hvorvidt handling følger fortolkning, eller

fortolkning følger handling. En af de mere kontroversielle kendetegn ved Weick er, at han beskriver meningsskabelse som retrospektiv, idet fortolkning følger handling, for som han siger: ”*How can I know what I think until I see what I say*” (Weick, 1995: 25). Den retrospektive logik er samtidig central i forståelsen af enactment, som ifølge Weick er en af karakteristikkerne ved meningsskabelsesprocessen. Enactment betyder, at vi igennem handling er med til at forandre den sociale realitet, som er objekt for vores retrospektive fortolkning. Hos Thurlow og Helms Mills underbetones den retrospektive logik dog, idet enactment i stedet beskrives som:*”…the process whereby individuals bring a particular meaning into action”* (Thurlow & Helms Mills, 2009 :5). Det vil sige, enactment-begrebet understreger, hvordan fortolkning og handling er to interagerende processer. Hvordan denne interaktion udspiller sig i en arbejdspladssammenhæng er fokus i job crafting litteraturen. Her beskrives det, hvordan individer ændrer deres jobindhold med udgangspunkt i og med konsekvenser for deres arbejdsidentitet og deres fortolkning af meningen i arbejdet. I et studie af Wrzesniewski, Dutton og Debebe (2003) viser de eksempelvis, hvordan en gruppe af rengøringspersonale på et hospital bekriver eller rammesætter deres arbejde forskelligt på trods af, at de er ansat i samme jobfunktion. Mens én gruppe beskriver deres arbejde som blot rengøring, så fremhæver en anden gruppe i stedet deres rolle som bidragende til helbredelsen af patienter. Og mens den første gruppe alene udfører de strengt nødvendige arbejdsopgaver, så udvider den anden gruppe deres jobfunktion til for eksempel at indebære flere interaktioner med patienter og besøgende. Fra job crafting perspektivet optegnes der således en sammenhæng imellem den mening, medarbejdere tilskriver deres arbejde (jeg bidrager til helbredelse af patienter), og de handlinger, som den enkelte prioriterer (derfor varetager jeg patentpleje og ikke alene rengøring). Meningsskabelse handler med andre ord om, hvilke rationaler, som ligger til grund for den enkeltes handlinger. Hvilke begrundelser giver det pædagogiske personale for, at de handler som de gør? Hvilke logikker bruger de til at forbinde arbejdsdagens forskellige opgaver og aktiviteter i sammenhængende meningssystemer?

Det, som meningsskabelsesteorien i lille grad griber om, men som Weick dog berører (Weick, 1995: 123), er, at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng imellem meningsskabelse, som kommer til udtryk igennem italesatte rationaler, og de faktiske handlinger i form af en bestemt arbejdspraksis. Weick trækker på Argyris og Schöns begreb om handleteorier til at beskrive mentale modeller, som indebærer skemaer for handling samt værdier og antagelser knyttet til disse (Argyris & Schön, 1996). En handleteori indebærer forestillinger om, hvilke handlinger som bidrager til opfyldelsen af et bestemt mål i en given situation, mens værdierne og antagelserne indebærer eksempelvis forestillingen om, at et givent mål er værdifuldt og efterstræbelsesværdigt. Disse teorier inddeles hos Argyris i kategorierne ’espoused theory’, som henviser til italesatte

forestillinger om, hvilke strategier og værdier, som guider handlinger, og som har til formål at retfærdiggøre en given handlepraksis, samt 'theory-in-use', som er de faktiske handleteorier, som guider praksis. For Weick understreger denne inddeling at "*there is a possibility that what people tell us about their theories of sensemaking has limited relevance to how they function*" (Weick, 1995: 125). Der optegnes således en potentiel diskrepans imellem den enkeltes italesatte teorier om handlepraksis og de faktiske handlinger, hvilket af Argyris og Schön blandt andet tilskrives, at individer ved mere, end de kan beskrive – det vil sige, de reelle handleteorier er baseret på tavse vidensformer (Argyris & Schön, 1996: 14). Fremfor at operere med en opdeling imellem faktiske og italesatte (og potentielt forkerte) handleteorier, forstår jeg det i stedet således, at individet gør brug af forskellige handleteorier, hvoraf nogle er normativt orienteret, eksempelvis orienteret imod en forståelse af kerneopgaven, mens andre er mere emergente, lokale og drevet af en praktisk forståelse af, hvordan arbejdet skal angribes.

Meningsskabelse som identitetskonstruktion

Dele af meningsskabelseslitteraturen placerer identitetskonstruktion centralt i processen (Mills, 2003; Weick, 1995). "*From the perspective of sensemaking, who we think we are (identity) as organizational actors shapes what we enact and how we interpret, which effects what outsiders think we are (image) and how they treat us which stabilizes or destabilizes our identity*" (Weick 2005: 416). Weick trækker her på George Herbert Meads identitetsteori (Mead, 1934), som opdeler selvet i et "jeg" og "mig" for at beskrive, at individet kan betragte sig selv som både subjekt og objekt. Jeg'et er det spontant handlende, mens mig'et skabes igennem andres forventninger til en. Han trækker samtidig på Meads beskrivelse af individet som bestående af et parlament af selver, som kan være mere eller mindre i konflikt. Weick kan derved placeres inden for en postmodernistisk eller konstruktivistisk individforståelse, hvor individet ses som situeret, forhandlet, og multibelt til forskel fra monolistiske og essentialistisk (Alvesson & Willmott, 2002; Saayman & Crafford, 2011; Sveningsson & Alvesson, 2003; Van Maanen, 2010). Individet er med andre ord igennem livet optaget af at skabe sig selv. Og ifølge Weick er spørsmålet: Hvem er jeg? samtidig styrende for, hvordan vi svarer på spørgsmålet: Hvad sker der her? Samtidig beskriver han, hvordan meningsskabelsesprocessen er styret af nogle grundlæggende behov i individet for at opleve sig selv som kompetent og handlekraftig, få bekræftet et positivt selvbillede samt opleve et sammenhængende og kontinuerligt selvbillede. Der kan stilles spørgsmålstegn ved, hvorvidt der på denne måde kan udpeges nogle grundlæggende behov, som er gældende for alle individer – det er fx ikke nødvendigvis alle, som er drevet af et behov for at opleve sig selv som kompetent og handlekraftig. Men han peger her på et vigtigt element i forhold til forståelsen af, hvordan

meningsskabelse sker under hensyntagen til behovet for at etablere eller få bekræftet en foretrukken identitet.

Fokus i afhandlingen er primært på konstruktionen af en arbejdsidentitet i relation til meningstilskrivelsen til arbejdets overordnede opgave. Det vil sige, det primære fokus er på sammenhængen mellem spørgsmålet: hvem er jeg på arbejdet? Og hvad er min overordnede opgave? Arbejdsidentiteten reflekterer den enkeltes selvopfattelse i forhold til egne særpræg eller personlige karaktertræk, eksempelvis egne kompetencer og arbejdsmoral (Van Maanen, 2010). Arbejdsidentiteten består af en kombination af forskellige identiteter, herunder eksempelvis en organisatorisk og faglig identitet (Walsh & Gordon, 2008). Den er samtidig informeret af den enkeltes plads i et socialt hierarki, som både udspiller sig organisatorisk, reflekteret i den organisatoriske arbejds- og magtdeling, men som også udspiller sig samfundsmæssigt i form af historiske statusforskelle imellem fag og arbejdsopgaver (Nygård Andersen, 2011). En forståelse for, hvilken betydning disse samfundsmæssige statusforskelle har for konstruktionen af positive arbejdsidentiteter og meningstilskrivelsen til arbejdet, opnås igennem studier af identitetskonstruktion blandt faggrupper, hvis arbejde rangerer som lavstatus såsom 'dirty work' (Ashforth & Kreiner, 1999). I et studie af Van Maanen blandt politibetjente beskrives det eksempelvis, hvordan etableringen af en forestilling om betjentenes vigtige rolle i samfundet og deres heroiske gerninger blandt andet er en måde at håndtere en social stigmatisering associeret med at udføre samfundets beskidte arbejde (Van Maanen, 2010). Simpson og Simpson (1959) viser ligeledes, hvordan assistenter på et psykiatrisk hospital, hvis arbejde kan karakteres som lavstatus, konstruerer et positivt selvbillede ved at fremhæve deres arbejde som omsorgsarbejde, mens rengøring og praktiske opgaver underbetones på trods af, at disse tidsmæssigt fylder meget. På denne måde søger individet at etablere eller værne om en positiv arbejdsidentitet ved at tilskrive arbejdet mening med øje for, hvilket lys, det kaster tilbage på en selv og ens plads i den sociale orden (Kamp, 2011).

Meningsskabelse som en social proces

Selvom meningsskabelse omhandler, hvordan individet tilskriver mening til verden, så skal processen ikke alene ses som en kognitiv, individuel proces, idet den udspiller sig i interaktioner imellem individer og er under påvirkning af den specifikke sociale kontekst. I dele af meningsskabelseslitteraturen er fokus primært på socialiteten i form af den nære kontekst og ansigt-til-ansigt relationer. Meningsskabelse studeres her som en interpersonel proces i en specifik social kontekst, hvor individer igennem artikulation og kommunikation – både sproglig og kropslig - vedvarende forhandler om og konstruerer mening (Maitlis & Christianson, 2014; Taylor & Van Every, 1999; Weick m.fl., 2005) Job crafting litteraturen beskriver eksempelvis, hvordan meningen

i arbejdet skabes, ændres og nedbrydes i vedvarende interpersonelle processer, hvor de ansatte udsender og opfanger signaler til hinanden omkring foretrukken adfærd (Wrzesniewski m.fl., 2003). Jeg har i afhandlingen i mindre grad fokus, hvordan mening forhandles i de nære sociale interaktioner som i job crafting perspektivet, men jeg forsøger i stedet at få indblik i de mulige forskellige meningstilskrivelser til arbejdet. I stedet studerer jeg det 'sociale' som den brede og komplekse sociale kontekst, hvor inden for processen foregår, og som øver indflydelse på den mening, det enkelte individ tilskriver arbejdet. Denne socialitet består både af den nære sociale kontekst i form af andres tilstedeværelse i fysisk form, men Weick beskriver samtidig, hvordan meningsskabelse indebærer en forhandling med aktører, som ikke er fysisk tilstede. Han bruger begrebet 'en generaliseret anden', som er et begreb hentet fra Mead, og som rummer samfundets normer, værdier og regler. Samtidig beskriver han, hvordan individet gør brug af forskellige kollektive fortolkningsrammer og ideologier i meningsskabelsesprocessen, hvilket afspejler et syn på, at den relevante sociale kontekst er mere kompleks end blot de sociale interaktioner. Dog kritiseres Weicks teori samt anvendelsen af den for en for høj grad af aktørfokusering og en samtidig underbelysning af den brede sociale og samfundsmæssige kontekst, som former handlinger og kognitive processer på tværs af organisationer, såsom massemedier, regulering, professioner og interessegrupper (Jordan & Mitterhofer, 2010; Mills, 2005; Taylor & Van Every, 1999; Thurlow & Helms Mills, 2009; Weber & Glynn, 2006).

Den brede sociale kontekst for meningsskabelse

Som en del af min interesse for, hvordan individer tilskriver mening til deres arbejde, er jeg er interesseret i at forstå, hvordan bestemte beskrivelser af arbejdet muliggøres, mens andre udgrænses. Weick beskriver, hvordan meningstilskrivelse er drevet af plausibilitet frem for rigtighed (Weick, 1995). Det vil sige, selvom verden er åben for flere fortolkninger, hvoraf ingen kan udpeges som mere rigtig end andre, er der dog ikke frit valg på alle hylder i forhold til, hvilken mening, verden tilskrives. Spørgsmålet er midlertidigt, hvad er det der gør, at én beskrivelse af verden synes mere plausibel end alternativerne? For at forstå den orden eller strukturering, som indstifter bestemte måder at tænke og handle på mere plausible eller attraktive end andre, trækker jeg på teoretiske bidrag, som kobler meningsskabelse med institutionel teori (Jordan & Mitterhofer, 2010; Weber & Glynn, 2006). Den institutionelle påvirkning på meningsskabelse sker primært igennem en kulturelt-normativ strukturering, hvor institutioner indvirker på meningsskabelse ved at tilbyde allerede forsimplede og taget-for-givet fælles tankesystemer, som hjælper individet med at skabe orden i en rodet verden. Eksempelvis beskriver Jordan og Mitterhofer (2010), hvordan institutioner øver indflydelse på meningsskabelse ved at tilbyde kollektive og legitime fortolkningsrammer, mens Weber og Glynn (2006) beskriver, hvordan den institutionelle

påvirkning sker igennem typoficerede identiteter og handlinger, som skaber forventninger til adfærd i en specifik kontekst. Den institutionelle påvirkning på meningsskabelse sker derved både igennem internaliseringen af kognitive systemer samt ved at tilbyde kollektive forestillinger om acceptabel eller foretrukken adfærd.

Jeg inddrager det neo-institutionelle perspektiv for at forstå, hvordan de menings-tilskrivelsesprocesser, som foregår på det lokale plan, blandt det pædagogiske personale i daginstitutioner, er under påvirkning af en bred social kontekst i form af institutionaliserede kognitive strukturer. Som Weber og Glynn beskriver det: *"…what is 'local' is influenced by seemingly remote factors. The locality of local interactions does not come about by chance, but stems from historical and institutional legacies"* (Weber & Glynn, 2006: 1652). Forestillingerne om, hvad meningen er med arbejdet, etableres derved ikke alene i interaktionerne med kollegerne på arbejdspladsen, som det beskrives i job crafting litteraturen. De forestillinger om foretrukken adfærd og de normer for god arbejdspraksis, som de ansatte vedvarende forhandler om lokalt, er samtidig under institutionel påvirkning. Den institutionalisering, jeg antager I særlig grad har betydning I forbindelse med meningstilskrivelsen til arbejdet, er professionen, idet denne indstifter normer for, hvad der anses for god og dårlig arbejdspraksis (Buch & Andersen, 2009; Kamp, 2011; Trice & Beyer, 1993). Pædagogprofessionen specifikt påvirker lokale meningsskabelsesprocesser ved at tilbyde et sæt af kulturelt/kognitive fortolkningsammer i form af forskellige ideologiske og teoretiske perspektiver på, hvad børn skal have ud af at gå i daginstitution.

Derudover er daginstitutionsområdet under institutionel påvirkning, hvis indflydelse hviler på regulative frem for alene kognitive elementer (Scott, 1995), idet området er underlagt politisk styring. Det vil sige, de forskellige krav til, hvordan daginstitutionerne skal forvalte deres opgave, udtrykt i især dagtilbudsloven, tilbyder ikke alene fortolkningsrammer eller kognitive ressourcer, men er samtidig direkte adfærdsregulering. Fra et meningsskabelsesperspektiv kan denne regulative institutionelle påvirkning ses som enacted meningsskabelse fra dominerende aktører (Mills, 2003). Den politiske magtindflydelse på daginstitutionsfeltet består i, at det er muligt for de politiske aktører at enacte deres meningstilskrivelser til daginstitutionens kerneopgave igennem indførelse af regler og love, som derved forandrer personalets omgivelser, handlinger og derved meningsskabelse.

Inden for dele af den institutionelle teori benyttes diskursbegrebet til at beskrive de delte menings- og tankesystemer, som strukturerer handling, kognition og identitetskonstruktion på lokalniveau (Morgan m.fl., 2014; Nelson Phillips m.fl., 2004; Schmidt, 2008; Zurnić, 2014). En diskurs kan beskrives som en forståelses- og mulighedshorisont, der afgrænser og skitserer, hvad der kan siges

og gøres samt hvilke positioner, som kan indtages (Dahl, 2000:12). Diskurser og institutionelle logikker er således til dels overlappende begreber, og diskursanalysen benyttes derfor også som metode inden for dele af den neo-institutionelle teori (Nelson Phillips m.fl., 2004; Thornton & Ocasio, 2008). Konkret benytter jeg diskursbegrebet til at beskrive de overordnede dominerende og konkurrerende diskurser, der eksisterer på samfundsplan i relation til spørgsmålet om, hvad daginstitutionens kerneopgave er, hvilket samtidig har tilknyttet forestillinger om faglighed, læring, barn og barndom.

Fremfor at beskrive den institutionelle kontekst som en begrænsning af meningsskabelsprocesen, så fremhæver jeg den i stedet som en ressource. Det afgørende i dette skift fra begrænsning til ressource er, at fremfor at se institutioner som en homogen kontekst, som øver direkte indflydelse, så ser jeg i stedet den brede sociale kontekst som heterogen og kompleks med forskellige institutionelle ressourcer og logikker, som individet i meningsskabelsesprocessen kreativt kan trække på, kombinere og fortolke (Morgan m.fl., 2014; Seo & Creed, 2002; Sewell Jr, 1992; Thornton & Ocasio, 2008; Weber & Glynn, 2006). Denne heterogenitet udgør derved en begrænsning i den institutionelle magt, idet institutioner ikke kan determinere, hvilke specifikke manuskripter eller rammer, individer trækker på i deres meningsskabelsesproces (Jordan & Mitterhofer, 2010: 269; Weber & Glynn, 2006). *"Social actors are capable of applying a wide range of different and even incompatible schemas and have access to heterogeneous arrays of resources"* (Sewell Jr, 1992: 17). Heterogeniteten består ikke alene i, at den sociale kontekst består af forskellige institutioner, men også at institutionerne har indbygget selvmodsigeler eller modsatrettede logikker. Hanne Marlene Dahls (2009) studier af, hvordan New Public Management oversættes i en lokal kontekst, konkret i to forskellige kommunale hjemmeplejer, illustrerer tydeligt, hvordan en umiddelbar homogen diskurs som New Public Management kan bestå af forskellige og til dels modstridende logikker. Hun viser samtidig, hvordan individer ikke blot er passive modtagere af diskurser, men at der sker en oversættelse, når diskurser vandrer fra en organisatorisk kontekst til en anden, fra et politisk niveau til et lokalt niveau.

Med inspiration fra Kjeld Arne Røviks (2007) pragmatiske ny-institutionalisme sætter jeg særligt fokus på "oversættelse" som et centralt begreb til at forstå interaktionen mellem institutioner og det lokale niveau. Røvik beskæftiger sig med ideers spredning, særligt hvordan forskellige ledelseskoncepter vandrer fra den ene organisation til den anden. Denne proces foregår ifølge Røvik ikke via rationel implementering, hvor en ide kan installeres i en organisatorisk kontekst med forudsigelige virkninger til følge. I stedet overføres ideer igennem oversættelsesprocesser, det vil sige en kreativ proces, hvor der sker en omformning og tilpasning af ideerne. Han trækker på

Weicks sensemaking-begreb til at beskrive, hvordan aktører ikke blot reagerer på nye ideer, men samtidig agerer ved at konstruere lokale varianter. Det pragmatiske perspektiv er i ifølge Røvik selv, at han på den ene side gør op med den modernistiske antagelse om, at ideer kan transporteres imellem kontekster, og på den anden side gør op med den socialkonstruktivistiske forestilling om, at ideer kan vandre, men holdes adskilt fra praksis. I stedet lægger han sig midt imellem det modernistiske og socialkonstruktivistiske perspektiv ved at argumentere for, at koncepter kan vandre imellem kontekster, og at de over tid samtidig har konsekvenser for praksis, men som følge af oversættelsesprocesser, som er under indflydelse af en lang række komplekse forhold, er disse konsekvenser mere uforudsigelige end i den modernistiske antagelse. Det pragmatiske i Røviks teori er samtidig i hans interesse for henholdsvis gode og dårlige oversættelser, hvor han igennem begrebet 'oversættelseskompetence' anviser veje til succesfulde oversættelser. Oversættelsesbegrebet hjælper mig til at forstå den proces, hvorigennem kerneopgavebegrebet som koncept oversættes i en konkret kontekst. Jeg har således fokus på kontekstualiseringen af 'kerneopgaven', og de mere eller mindre succesfulde oversættelsesprocesser, som udspiller sig. Jeg benytter samtidig oversættelsesbegrebet til at forstå den proces, hvorigennem forskellige institutionelle logikker i form af pædagogiske teorier og politiske diskurser benyttes som sensemaking-ressourcer på lokalplan, når det pædagogiske personale tilskriver mening til deres arbejde.

2.3. Opsummering

Jeg har i min teoretiske ramme optegnet to overordnede teorietiske traditioner, som informerer forskellige dele af min afhandling: en job design tradition, herunder en den sociotekniske tradition på den ene side, og en meningsskabelsestradition på den anden. Fra disse to traditioner rettes et bestemt blik på flere af de begreber, som afhandlingen har som omdrejningspunkt, særligt kerneopgavebegrebet og mening i arbejdet.

Meningsbegrebet står centralt i begge traditioner, men der er markant forskel i synet på, hvad mening er, og hvordan det skabes. Fra et job design perspektiv er mening i arbejdet et element i et godt psykisk arbejdsmiljø, hvor medarbejdere kan opleve mere eller mindre mening i arbejdet. Mening er derved et resultat af, at arbejdet er designet på en bestemt måde, hvorfor job redesign med indførelse af fx indflydelse og feedback er måder hvorpå jobbet, ovenfra og ned, kan tilføres mere mening. Fra meningsskabelsesperspektivet er mening i arbejdet ikke en variabel, der kan være mere eller mindre af, men er i stedet et spørgsmål om, hvordan de ansatte vedvarende fortolker deres arbejde inden for en specifik social kontekst. Som Pratt og Ashforth beskriver det med et citat fra Ryff og Singer (1998), er mening: *"an ongoing, day-by-day, constantly unfolding phenomenon, not an end-state that is once-and-for-all resolved"* (Pratt & Ashforth, 2003: 313). Det betyder ikke,

at meningsløshed eller manglende mening ikke kan eksistere, men fremfor at se det som en konsekvens af jobbets design, må manglende mening i stedet ses som et udtryk for medarbejderes manglende muligheder for at etablere meningsfulde sammenhænge i arbejdet, mens oplevelsen af meningsløshed kan ses som et resultat af en meningsskabelsesproces.

Med et teoretiske perspektiv inspireret af job design benytter jeg kerneopgavebegrebet til at beskrive de vigtigste processer i arbejdet, men frem for at fokusere på selve indholdet af kerneopgaven, lægges fokus på relationen mellem personalets oplevelse af kerneopgavens kvalitet og et godt psykisk arbejdsmiljø. Det vil sige, med udgangspunkt i en antagelse om, at det er muligt at indkredse, hvilke faktorer eller variable, der har betydning for det psykiske arbejdsmiljø, undersøger jeg, hvilken betydning, oplevelsen af kvalitet i udførelsen af kerneopgaven har for det psykiske arbejdsmiljø. Med et teoretisk perspektiv inspireret af meningsskabelseslitteraturen benytter jeg kerneopgavebegrebet som et perspektiv på den del af meningsskabelsesprocessen, som omhandler de ansattes fortolkning af, hvad formålet er med deres forskellige arbejdsopgaver. En forståelse af kerneopgaven er derved en del af en meningskonstruktion. Med udgangspunkt i antagelsen om, at der kan eksistere forskellige meningstilskrivelser til arbejdet blandt det pædagogiske personale, identificerer jeg de dominerende meningskonstruktioner. Jeg er samtidig interesseret i at forstå, hvorfor netop disse forestillinger er dominerende, og til dette formål trækker jeg på neo-institutionel teori og diskursteori til at analysere den brede sociale kontekst, som udgør en ressource for meningsskabelsesprocesser på lokalplan. Meningsskabelseslitteraturen bidrager samtidig med et perspektiv til at undersøge, hvad der sker i en konkret dialogproces, hvor kerneopgavebegrebet som koncept benyttes som et omdrejningspunkt i en dialog om medarbejdernes forskellige arbejdsorienteringer og prioriteringer.

Kapitel 3 - Metode

I metoden vil jeg først beskrive afhandlingens empiriske felt samt udvælgelse af case-institutioner. Herefter vil jeg behandle, hvordan jeg besvarer de enkelte forskningsspørgsmål i afhandlingen gennem de forskellige analyser og artikler. Dette fører mig frem til en refleksion over, hvordan jeg kombinerer en logisk empirisk videnskabsteoretiske tilgang med et konstruktivistisk videnskabsideal. Til sidst vil jeg detaljeret beskrive hver af de metoder, jeg gør brug af i afhandlingen.

3.1. Caseudvælgelse

Som beskrevet i indledningen, har jeg fokus på daginstitutionsområdet som konkret empirisk felt. Det interessante ved daginstitutionsfeltet er, at spørgsmål om, hvilken samfundsmæssig opgave daginstitutionen varetager, hvad børn skal have ud af at gå i daginstitution og igennem hvilke aktiviteter, historisk har været meget omdiskuterede og stadig er det i dag. Området har undergået markante forandringer de sidste 15 år, hvad angår den statslige optik på daginstitutionens samfundsmæssige rolle samt reguleringer af det pædagogiske indhold, hvilke har medført ophedet offentlig debat med deltagelse af både pædagoger, forældre, forskere og politikere. I henhold til Bent Flyvbjergs fire idealtypiske cases (Flyvbjerg, 2001; Flyvbjerg, 2006), kan daginstitutionsområdet primært ses som en paradigmatisk case, som i særlig grad understreger en pointe om, at forestillinger om en organisations overordnede opgave eller kerneopgave er foranderlige, multible og potentielt i konflikt.

Empirien, som undersøgelsen er baseret på, kommer fra daginstitutioner i Københavns kommune. Noget af empirien kommer fra et stort udsnit af københavnske daginstitutioner, mens jeg samtidig har lavet mere dybdegående caseanalyser af to institutioner i kommunen. På denne måde kan min undersøgelse beskrives som et indlejret eller lagdelt case-design (Patton, 1990). Årsagen til dette specifikke case-design er blandt andet, at ph.d.-projektet til dels er koblet til pionerprojektet[7], som har deltagelse af adskillige københavnske daginstitutioner. Derudover har jeg suppeleret empirien fra pionerprojektet med empiri fra to daginstitutioner, som jeg har indgået et tæt samarbejde med: Ellepilen og Støberigade. Disse to daginstitutioner er for det første valgt af pragmatiske årsager: De ønskede selv at deltage, samtidig med at der i ingen af institutionerne umiddelbart udspillede sig store konflikter i personalegruppen, hvilket jeg anså som en fordel for gennemførbarheden af min undersøgelse. For det andet repræsenterer begge institutioner typiske daginstitutioner i Københavns kommune, og kan derved ses som paradigmatiske for nutidens daginstitutioner. De er begge forholdsvis store, integrerede daginstitutioner, opdelt i en vuggestue- og børnehavedel samt

[7] For nærmere beskrivelse af Pionerprojektet, se bilag 3.

tilknyttet en udflytterdel. Personalesammensætningen kan også ses som typisk med en stor overvægt af kvinder, en blanding af yngre og ældre ansatte, medhjælpere og pædagoger, oftest en pædagog og to medhjælpere på hver stue.

Den afgørende forskel på de to daginstitutioner er, at mens den ene, Ellepilen, er en meget gammel og veletableret daginstitution, så er Støberigade en meget nyetableret institution. Jeg havde umiddelbart den antagelse, at den forskellige historik ville have betydning for meningstilskrivelsen til arbejdet, idet jeg eksempelvis antog, at der i Ellepilen ville være en mere etableret kultur og derfor færre igangværende forhandlinger og mere enighed. Det, jeg dog hurtigt erfarede, er, at selvom Ellepilen er en gammel institution, så er forandring også et vilkår her. Udskiftning af pædagogiske ledere, sammenlægninger, udvidelser, og et konstant flow af nye projekter, er en del af hverdagen i begge institutioner. Det forandringspres, disse institutioner er underlagt, kan derfor ses i relation det generelle forandringspres, daginstitutioner og organisationer i det hele taget er underlagt (Sennett, 2011).

Selvom et udvælgelseskriterie var, at institutionerne ikke havde igangværende store problemer såsom konflikter i personalegruppen, som kunne indvirke på mulighederne for gennemførelsen af undersøgelsen, så stødte projektet dog alligevel ind i problemer. I Støberigade blev først den ene pædagogiske leder, jeg var i kontakt med, sygemeldt og erstattet af en anden, og efter kort tid blev også den anden pædagogiske leder sygemeldt og herefter afskediget. På grund af den usikkerhed, ustabiliteten i den pædagogiske ledelse selvsagt medførte, var det ikke muligt for mig at gennemføre alle de planlagte aktiviteter i Støberigade. Det betyder, at der er forskellig vægtning af de to institutioner, hvor Ellepilen kan ses som min primær case, mens Støberigade er sekundær.

3.2. Sammenspillet mellem forskningsspørgsmål og artikler

Min overrodende forskningsinteresse indebærer at forstå processen, hvorigennem medarbejdere skaber mening i deres arbejde, og i kapitel 2 har jeg teoretisk indkredset, at denne proces består af forskellige elementer: kognition, handling, identitetskonstruktion og social strukturering. Der er tale om fire interagerende processer, da kognitionen kan ses som etableringen af mentale modeller, der guider arbejdspraksis, og som skabes under indflydelse af den sociale strukturering og med identitetskonstruktion som et vigtigt omdrejningspunkt. De tre forskningsspørgsmål, som uddyber min overordnede forskningsinteresse, søger dog at indkredse eller rette fokus på hvert sit aspekt eller proces. I alle tre forskningsspørgsmål er spørgsmålet om kognition en underlæggende interesse, men i forskningsspørgsmål 1 rettes fokus særligt på handlingsaspektet, i forskningsspørgsmål 2 er fokus på identitetskonstruktion og i forskningsspørgsmål 3 er fokus særligt på den sociale strukturering af processen. Analytisk er det dog ikke muligt at foretage denne

opdeling i processerne, hvorfor de forskellige analyser, som danner grundlag for artiklerne, generelt har fokus på flere af processerne, og besvarelsen af de enkelte forskningsspørgsmål sker derved også igennem flere af artiklerne.

Forskningsspørgsmål 1:

Hvilken mening tilskriver det pædagogiske personale deres arbejdsopgaver, og hvilke argumentationer knytter de til deres arbejdspraksis?

Spørgsmålet besvares ved, at jeg retter fokus på de handleteorier, det pædagogiske personale gør brug af. En forestilling om kerneopgaven beskrives i denne forbindelse som en del af en normativt orienteret handleteori, som guider medarbejdernes arbejdspraksis igennem forestillinger om, hvilke handlinger og arbejdsopgaver, som bidrager til udførelsen af kerneopgaven. Dette aspekt udfoldes særligt i artikel 2, men også i artikel 3 og 4. I artikel 2 ”Making sense with the primary task” undersøger jeg, hvordan forestillinger om kerneopgaven guider de ansattes handlepraksis, men jeg sætter samtidig fokus på, hvordan meningstilskrivelsen til arbejdet også er guidet af mere praktisk orienterede handleteorier. I artikel 3 ”Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål” undersøger jeg, hvilke samtidige konstruktioner, medarbejderne foretager i forhold til kerneopgaven og forestillingen om hvilke aktiviteter, der kvalificerer som særligt vigtige eller pædagogiske. Og i artikel 4 ”Kerneopgaven på dagsordenen” benytter jeg indsigten i, hvordan medarbejderes handlinger er guidet af forskellige handleteorier til at kritisere den måde, kerneopgaven konceptualiseres i forbindelse med social kapital teorien.

Forskningsspørgsmål 2

Hvad er sammenhængen mellem det pædagogiske personales forestillinger om arbejdets overordnede opgave og forestillinger om den gode pædagog?

Identitetskonstruktion, som er en central del af meningsskabelsesprocessen, undersøges ved, at jeg retter fokus på, hvilke forestillinger om pædagogisk kvalitet og kompetence, som knytter sig til fortolkningen af daginstitutionens formål eller overordnede opgave. Dette undersøger jeg i artikel 3 ”Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål”. I kapitel 4 beskriver jeg samtidig, hvordan de forskellige nutidige diskurser i synet på daginstitutionens formål og indhold blandt andet adskiller sig ved synet på, hvad der kendetegner god pædagogisk praksis og kompetence. Og i artikel 4 ”Kerneopgaven på dagsordenen”, undersøger jeg, hvordan konstruktionen af en positiv arbejdsidentitet indvirker på daginstitutionspersonalets fortolkninger af deres kerneopgave i forbindelse med en dialogproces om social kapital.

Forskningsspørgsmål 3

På hvilken måde gør det pædagogiske personale brug af kollektive fortolkningsrammer, når de tilskriver mening til deres arbejde?

Den sociale strukturering af processen undersøges ved, at jeg retter fokus på de kollektive fortolkningsrammer, det pædagogiske personale gør brug af, når de tilskriver mening til deres arbejde. I artikel 1 ” Doing a good job” undersøger jeg, hvilken betydning professionen spiller for medarbejdernes fortolkning af kvaliteten af deres arbejde. I kapitel 4 undersøger jeg nærmere de forskellige fortolkningsrammer, institutionelle logikker eller diskurser, som eksisterer inden for daginstitutionsfeltet. Herefter undersøger jeg i artikel 3 ”Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål”, hvordan de handeteorier, herunder forestillinger om arbejdets formål, som det pædagogiske personale giver udtryk for, er præget af de kollektive fortolkningsrammer. Det vil sige, jeg analyserer, hvordan det pædagogiske personale trækker på og kombinerer forskellige logikker og fortolkningsrammer. I artikel 4 ”Kerneopgaven på dagsordenen” retter jeg samtidig fokus på, hvordan den sociale kontekst i form af dominerende aktører øver indflydelse på, hvordan kerneopgaven tilskrives mening i en dialogproces om social kapital.

Handling	Identitetskonstruktion	Social strukturering
• Forskningsspørgsmål 1 • Artikel 2,3 og 4	• Forskningsspørgsmål 2 • Artikel 3 og 4	• Forskningsspørgsmål 3 • Kapitel 4, artikel 1 og 3

De fire artikler i afhandlingen kan samtidig ses som en fremadskridende erkendelsesinteresse. I den første artikel undersøger jeg hvilken betydning, medarbejdernes vurdering af kvaliteten af arbejdets udførelse har for deres trivsel og jobtilfredshed. Det kan ses som at jeg træder et skridt tilbage og undersøger afsættet for afhandlingen, som er, at kerneopgaven har betydning for det psykiske arbejdsmiljø. Jeg er i denne forbindelse teoretisk inspireret af job design teorien, herunder socio-teknikken, som klassificerer arbejdet, herunder det psykiske arbejdsmiljø, ved hjælp af en række variabler og faktorer. Artiklen giver indblik i sammenhænge imellem individets vurderinger af arbejdet og dets psykologiske velbefindende, hvilket kan ses som et trinbræt, som aktualiserer de efterfølgende undersøgelser i afhandlingen. For hvis der er en sammenhæng mellem kerneopgavekvalitet og trivsel, bliver det særlig relevant at undersøge, hvordan forestillinger om kerneopgaven skabes og forandres. Samtidig giver artiklen grundlag for hypotesedannelser om, at medarbejdere fortolker deres arbejde, herunder kvaliteten af arbejdets udførelse, på baggrund af normer for god arbejdspraksis, som særligt etableres inden for professionen.

De efterfølgende artikler og analyser, som gør brug af kvalitative metoder, bidrager med en forståelse af en kompleksitet, som de kvantitative analyser ikke giver adgang til. Den primære teoretiske inspiration er her meningsskabelsesperspektivet, som jeg kombinerer med neo-institutionel teori og praksisteori. Igennem artikel 2 og 3 opnås der indsigt i, hvordan arbejdet tilskrives mening igennem komplekse, lokale og strukturerede processer og under indflydelse af identitetskonstruktion. Og i artikel 4 benytter jeg denne indsigt i meningsskabelsesprocessens komplekse karakter til at forstå, hvad der sker, når kerneopgaven bliver konceptualiseret i forbindelse med social kapital teorien.

3.3. At kombinere metoder og metodologier

I brugen af både job design teori og meningsskabelsesteori, kvantitative og kvalitative metoder, kombinerer jeg videnskabsteorietiske regimer, som umiddelbart er svære at forene. I det følgende vil jeg nærmere beskrive, på hvilke områder, de to videnskabsteorietiske regimer står i et modsætningsforhold, samt hvordan jeg overkommer disse modsætninger.

Inden for samfundsvidenskaberne har der været en lang tradition for at kombinere forskellige metoder, både kvalitative og kvantitative. Metodekombinationen fremhæves generelt som en styrke i et forskningsdesign, særligt med argumenter om at kombinationen af forskellige metoder øger gyldigheden af forskningsresultaterne (Frederiksen, 2014). Et primært argument for metode-triangulering er således, at når et fund kan bekræftes af flere forskellige anvendte metoder, er der større sikkerhed for fundets sandhedsværdi. Kombinationen af metoder kan dog også foregå ud fra andre strategier, eksempelvis facilitering, hvor den ene metode faciliterer den anden, og komplementering, når to typer data undersøger forskellige, men komplementære aspekter af en undersøgelse (Brannen, 2004). Kombinationen af metoderne i afhandlingen kan primært ses som en faciliteringsstrategi, idet jeg som beskrevet ovenfor ser de kvantitative undersøgelser som et trinbræt, der aktualiserer de kvalitative undersøgelser. Kombinationen af kvalitative og kvantitative metoder er i sig selv ikke et problem videnskabsteoretisk, da en metode ikke som sådan er paradigmisk ladet (Frederiksen, 2014; Silverman, 2015). Den paradigmiske sammenblanding i denne afhandling opstår, fordi de teorietiske perspektiver, som de forskellige metoder bruges i forhold til, kan placeres inden for forskellige paradigmer: et konstruktivistisk og logisk-empirisk. I de følgende vil jeg opridse nogle centrale modstillinger mellem disse paradigmer ved at sætte fokus på særligt tre områder: individsyn, teoriers status og generaliserbarhed.

Inden for job design teorien antages det, at det er muligt at begribe den sociale verden og den menneskelige adfærd igennem afgrænsede fænomener og variabler, hvis indbyrdes afhængighed og interaktion kan måles og herefter forudsiges. Traditionen trækker på en logisk-empirisk

videnskabsforståelse med en forestilling om, at det er muligt at formulere teorier om universelle årsagssammenhænge, hvis sandhedsværdi kan testes igennem empiriske observationer (Boyd, 1991; Knudsen, 1994) Igennem validerede spørgeskemaundersøgelser er det muligt at afdække jobbets karaktertræk i form af eksempelvis indflydelse og social støtte, hvilket kan forudsige, hvorvidt individet oplever arbejdet som motiverende og meningsfuldt. Meningsfuldhed i arbejdet er således fra dette perspektiv et udkomme af arbejdets design. Disse teorier om årsagssammenhænge er generaliserbare og kan derfor danne grundlag for et bedre design af organisationer og jobs på tværs af kontekster. Det antages eksempelvis i Karaseks krav-kontrol model (Karasek & Theorell, 1990), at den rette balance imellem krav og kontrol vil medføre læring og jobtilfreds uafhængigt af den organisatoriske kontekst eller det enkelte individ.

Job design teorien trækker på et individsyn, som er inspireret af motivationsteorien, som søger at identificere de grundlæggende behov, som stimulerer den menneskelige adfærd. Fra dette perspektiv består organisationer således af individer, som langt hen ad vejen efterstræber de samme mål ud fra samme rationaler. Det anerkendes, at mennesker er forskellige, men disse forskelligheder tilgås igennem identifikationen af forskellige medierende faktorer. Eksempelvis udpeges individers forskellige udviklingsbehov som en medierende faktor i Hackman og Oldhams job karakteristik model (Hackman & Oldham, 1976).

Meningsskabelseslitteraturen har til forskel her fra det syn på organisationer, at de består af individer, som aktivt skaber mening og handler ud fra forskellige rationaler, hvorfor handling er mere uforudsigelig. Mens job design teorien udpeger nogle fælles og grundlæggende behov hos individet, eksempelvis behovet for indflydelse, så har meningsskabelsesperspektivet primært et socialkonstruktivistisk syn på individet. Her ses individet ikke som en stabil essens, der kan identificeres igennem forskellige karakteristika, men som et subjekt, der løbende udvikles i de sociale interaktioner (Alvesson & Willmott, 2002; Jørgensen & Phillips, 2002). Derfor kan der heller ikke udpeges grundlæggende og stabile behov, som er gældende for alle individer på tværs af kontekster. Når der alligevel kan spores sammenhænge og sammenfald i individers behov og præferencer, er det fordi menneskelig adfærd og meningsskabelse også er kollektiv og struktureret.

Samtidig er der inden for den konstruktivistisk forskning en forestilling om, at det ikke er muligt at forstå verden som inddelt i årsag og effekt, i afhængige og uafhængige variable (Esmark m.fl., 2005). Mennesket fortolker og handler i verden, og herigennem forandres den omverden, som er objektet for fortolkning og handling (Weick, 1995). Arbejdets mening er derved ikke alene en konsekvens af arbejdets design, men er et resultat af en fortolkningsproces, hvorigennem selve arbejdet, dets design og mening, samtidig forandres (Ashforth & Kreiner, 1999; Wrzesniewski

m.fl., 2003; Wrzesniewski m.fl., 2013). Teorier har samtidig også en anden status end inden for det logisk-empiriske ideal, idet teorier ikke ses som repræsentationer af virkeligheden, men som analytiske værktøjer, der retter et bestemt perspektiv på et udsnit den sociale verden. Videnskab er med andre ord dobbeltkonstruktion, idet forskeren studerer konstruerede sociale fænomener ved at konstruere et særligt teoretisk og metodisk blik, som det givne sociale fænomen studeres ved hjælp af (Esmark m.fl., 2005; Rasborg, 2004). Når der således ikke kan foretages tydelige skel imellem årsager og effekter, imellem teori og empiri, imellem det udforskerede og udforskeren, udfordres derved også det logiske-empiriske ideal om objektiv og generaliserbar viden. I stedet må videnskabelige resultater ses som fortolkninger af virkeligheden fra et bestemt perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2009; Haraway, 1988; Jørgensen & Phillips, 2002). Dette betyder ikke, at partikulær og perspektivistisk viden alene er relevant for den umiddelbare kontekst, idet videnskabelige resultater kan bidrage med forståelse og indsigt, som er relevante for og vækker genklang i andre og lignende kontekster (Flyvbjerg, 2001; Kvale, 1997; Roald & Køppe, 2008).

Der er således umiddelbart markante ontologiske og epistemologiske modsætninger imellem de to videnskabsteoretiske retninger, jeg kombinerer i afhandlingen. Måden, hvorpå jeg overkommer disse modsætninger, er ved at tolke job design traditionen og de statistiske metoder ind i en mere socialkonstruktivistisk ramme. Jeg ser job design teorien som et teoretisk perspektiv, der bidrager med et særligt blik på afhandlingens genstandsfelt: Daginstitutionspersonalets relation til og fortolkninger af deres arbejde. De statistiske undersøgelser giver grundlag for at forstå, at som en del af meningsskabelsesprocessen foretager individet vurderinger af arbejdets kvalitet, og disse vurderinger har konsekvens for trivsel og arbejdsglæde. Kvaliteten af kerneopgavens udførelse er ikke et karaktertræk ved arbejdet, men er en subjektiv vurdering under indflydelse af eksempelvis normer for god arbejdspraksis. Hvordan denne proces foregår, er som tidligere beskrevet fokus i de kvalitative undersøgelser. Hvilken betydning denne proces har for arbejdsglæden og trivsel er imidlertid fokus i de statistiske undersøgelser. Som forklaringsramme for at forstå sammenhængen mellem oplevelsen af kerneopgavekvalitet, jobtilfredshed og trivsel, peger jeg ikke på grundlæggende behov i individet. Behovet for at lykkes i forhold til arbejdet, at opleve en form for producentstolthed, ser jeg i stedet som et element i konstruktionen af en positiv arbejdsidentitet, hvilket må forstås i relation til det sen-moderne samfunds krav til individet om vedvarende at skabe sig selv igennem forskellige livsstilsvalg og identitetsmarkører, herunder arbejdsidentiteten (Giddens, 2011).

Selvom job design tradition har som intension at identificere sammenhænge, som fungerer på tværs af kontekster, ser jeg ikke de statistiske resultater i denne afhandling som kontekstuafhængige[8]. Både de kvalitative og kvantitative analyser i afhandlingen bidrager med kontekstafhængig viden, som ikke umiddelbart kan generaliseres, men som alligevel kan bidrage med relevant viden uden for den umiddelbare kontekst. Jeg forventer, at jeg igennem mine analyser, både de kvantitative og kvalitative, kan bidrage med indsigter, som er relevante i andre daginstitutioner, men også i andre organisatoriske sammenhænge. Jeg antager eksempelvis, at mine analyser af hvordan det pædagogiske personale tilskriver mening til deres arbejde ved at gøre brug af forskellige fortolkningsrammer, ikke alene vil vække genklang i andre daginstitutioner, men også bidrager med viden om, hvordan individer generelt skaber mening i arbejdet. Jeg forventer, at mine analyser af hvilke dialogprocesser, konceptualiseringen af kerneopgavebegrebet giver anledning til, vil vække genklang i medarbejdergrupper, som har gennemgået lignende processer. Jeg antager samtidig, at mine analyser af, hvilken betydning oplevelsen af kerneopgavens kvalitet har for trivsel og jobtilfredshed, er relevante for forskningen i psykisk arbejdsmiljø generelt.

I troskab mod min teoretiske inspiration vil jeg samtidig beskrive min forskning som en meningsskabelsesproces. Fra et bestemt perspektiv, bestående særligt af en teoretiske begrebsramme og tidligere erfaringer, retter jeg opmærksomheden på udvalgte dele af den virkelighed, jeg studerer. Disse udvalgte dele (stikord) sammenkædes og tilskrives mening ved hjælp af forskellige teoretiske koncepter og fortolkningsrammer, mens de erfaringer, jeg gør mig i den forbindelse, samtidig får mig til at revidere det perspektiv, jeg som udgangspunkt gik til feltet med. På denne måde kan meningsskabelsesprocessens vedvarende kobling mellem og gensidige revidering af stikord og fortolkningsrammer sidestilles den abduktive erkendelsesproces. Og ligeledes meningsskabelsesprocessens orientering imod at skabe plausibel fremfor nøjagtig og objektivt rigtige fortolkninger, så må også forskningen underlægges et kvalitetskrav i form af plausabilitet. Det vil sige, den analyse, jeg laver, skal fremstå pålidelig og troværdig, især i kraft af, at der er en intern sammenhæng imellem afhandlingens forskellige analyser og konklusioner, og de beskrevne fænomener opleves troværdige.

3.4. Meningsskabelse – en kognitiv eller interaktionel proces?

I de kvalitative undersøgelser trækker jeg som sagt på et meningsskabelsesperspektiv kombineret med neo-institutionel teori. Jeg har i det foregående primært beskrevet meningsskabelsesperspektivet, særligt Weicks sensemaking-perspektiv, som et

[8] At statistisk forskning generelt bygger på en forestilling om, at det er muligt at producere kontekst-uafhængig viden er samtidig dels en myte. Se eventuelt Shadish m.fl. (2002).

socialkonstruktivistisk perspektiv, men det er samtidig kognitivistisk inspireret. Dette ses i, at meningsskabelse ikke alene ses som en social proces, hvorigennem individer i fællesskab konstruerer mening, men at meningsskabelse samtidig ses som en kognitiv proces, hvor den enkelte ved hjælp af mentale kort tilskriver mening til sine omgivelser, og hvor fælles mening opstår som konsekvens af, at individer udveksler deres mentale kort (Maitlis & Christianson, 2014). Blandt andet som følge af denne kombination af det kognitivistiske og socialkonstruktivistiske kritiseres Weick for at være uklar i sin ontologi (Mills, 2003). Hans eget svar på tiltale er, at ontologisk slingregang er nødvendigt for at forstå individer, hvis fortolkning og handlinger ikke er baseret på ontologisk puritanisme (Weick, 1995: 34).

I min egen brug af meningsskabelsesperspektivet følger jeg til dels i Weicks slingrende fodspor, idet jeg på den ene side ser mening som forhandlet i øjeblikket, men på den anden side antager, at den enkelte er bærer af en forståelse af mening i arbejdet, som i den konkrete interviewsituation eller dialogproces potentielt kan kaldes frem og gøres til genstand for refleksion og forhandling. Udvekslingen og forhandlingen af mentale kort i en social kontekst kan medføre, at den enkeltes mentale kort forandres, hvilket jeg antager har konsekvenser ud over den specifikke kontekst, hvori forhandlingen foregår. Alternativt kunne jeg have valgt en diskursiv tilgang med fokus på meningsskabelsesprocessens sociale dynamikker (Maitlis & Christianson, 2014).

Min konstruktivistiske/kognitivistiske tilgang til meningsskabelse har konsekvenser for, hvilken status jeg tildeler mit interviewmateriale, og hvilke analyser det giver anledning til. Selvom jeg antager, at viden er kontekstafhængig, blandt andet fordi interviewsituationen i sig selv er en social kontekst, hvor indenfor arbejdet tilskrives mening, så antager jeg samtidig, at interviewsituationen giver indblik i meningskonstruktioner, som indeholder en vis stabilitet på tværs af tid og rum. Jeg antager med andre ord, at jeg igennem interviewet kan få adgang til individets perspektiver, uden at der dog er tale om en umedieret adgang (Miller & Glassner, 2011). Den epistemologiske balancegang imellem det kognitivistiske og socialkonstruktivistiske/tioniske trækker spor til afhandlingens individsyn, som trækker på Weicks beskrivelse af, hvordan individet på en gang er diskursivt konstrueret og samtidig tildeles et grundlæggende behov for at opleve konsistens i egen identitet. Det vil sige, på den ene side er interviewsituationen en arena for identitetskonstruktion, hvor respondenterne aktivt skaber fortællinger om verden og om dem selv under hensyntagen til og indflydelse af mig som tilhører (Silverman, 2015). På den anden side må der antages at være en sammenhæng imellem den mening i arbejdet og den foretrukne identitet, respondenten udtrykker i interviewsituationen, og det, vedkommende i andre situationer tænker og siger om sig selv og sit arbejde.

3.5. Afhandlingens empiriske grundlag

I afhandlingen gør jeg som sagt brug af både kvalitative og kvantitative metoder. De kvalitative metoder består af både enkeltpersoninterviews, gruppeinterviews, observationer og seminarer. Derudover har jeg foretaget en analyse af den institutionelle kontekst for meningsskabelses-processen, som dels trækker på andres historiske analyser, og dels indebærer en tekstanalyse. I det følgende vil jeg gå i detaljer med hver af disse metoder.

Spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen er en del af det følgeforskningsprojekt, som fulgte pionerprojektet. De valg, som er foretaget i forbindelse med undersøgelsen, er derved baseret på følgeforskningsprojektets overordnede forskningsspørgsmål, omhandlende hvorvidt en intervention med systematisk processtøtte og fokus på at forbedre udførelsen af kerneopgaven kan nedsætte sygefraværet for medarbejdergrupper i pædagogiske institutioner (Sørensen, 2015). Den spørgeskemaundersøgelse, jeg benytter i afhandlingen, er en før-undersøgelse blandt de 64 deltagende institutioner i interventionen samt 34 kontrolenheder. De deltagende institutioner er udvalgt på baggrund af deres korttidssygefravær, som lå over gennemsnittet for korttidssygefravær i kommunen. Spørgeskemaet blev udleveret til alle medarbejdere, både pædagoger, medhjælpere, ledere, kantinepersonale og gårdmænd i de 98 institutioner. Responsraten var på 86 procent, men denne specifikke undersøgelse er alene baseret på svarene fra pædagogerne (493 personer, 89,5 pct. kvinder) samt pædagogmedhjælpere (754 personer, 79,7 pct. kvinder).

Spørgeskemaet indeholdt validerede skalaer hentet fra blandt andet Det Nationale Forskningscenters spørgeskema om psykisk arbejdsmiljø (Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, 21. december 2015; Pejtersen m.fl., 2010) og Maslach's udbrændthedsskala (Maslach & Jackson, 1981). Derudover var skemaet suppleret med spørgsmål, som direkte spurgte til respondenternes oplevelse af arbejdets indhold og udførelse, og disse ekstra spørgsmål blev valideret i en pilotundersøgelse blandt personale fra to institutioner. Vi havde blandt andet tilføjet en række spørgsmål, som spurgte til oplevelsen af kerneopgavens udførelse, som var teoretisk inspireret af Semmers krænkelsesteori (Semmer m.fl., 2007) samt Rice (1958) og Sennetts (2008) beskrivelse af stolthed og tilfredshed forbundet til arbejdets kvalitet. Disse spørgsmål var:

1. Kan du udføre dit arbejde i en kvalitet, du er tilfreds med?
2. Bliver tingene ændret, hvis medarbejderne gør opmærksom på, at noget kan gøres bedre?
3. Må du foretage dig ting i dit arbejde, som forekommer dig unødvendige?
4. Går din arbejdstid med aktiviteter, der ligger uden for dine centrale opgaver?
5. Er rammerne tilstede for, at I kan løse jeres arbejdsopgaver hensigtsmæssigt?

Spørgsmålene var som udgangspunkt tænkt som én skala, men en faktoranalyse viste, at der reelt var tale om to. Spørgsmål 1, 2 og 5 blev på baggrund heraf betegnet: ’kerneopgavekvalitet’, det vil sige, respondenternes oplevelse af kvalitet i den konkrete opgaveløsning, mens spørgsmål 3 og 4 blev betegnet ’kerneopgavefokus’, det vil sige, respondenternes oplevelse af at kunne udføre de centrale elementer i arbejdet.

I de analyser, som ligger til grund for artikel 1, er kerneopgavekvalitet og kerneopgavefokus udvalgt som uafhængige variabler sammen med de vigtigste job karakteristika jf. Karaseks job design model: krav, kontrol og social støtte. Disse tre variabler er afdækket med enkelt-spørgsmål fra tredækkeren (Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, 21. december 2015). Krav i arbejdet blev afdækket med spørgsmålet: ’Er det nødvendigt at arbejde meget hurtigt?’ Kontrol i arbejdet: ’Har du stor indflydelse på beslutninger om dit arbejde?’ Og Social støtte: ’Vi hjælper hinanden med at opnå det bedst mulige resultat?’ Alle spørgsmål er scoret på en likert fem-point skala fra altid/i høj grad til næsten aldrig/i meget ringe grad. Derudover indgik en række kontrolvariable i form af alder, køn, stilling (medhjælper eller pædagog), og institutionstype (vuggestue, integreret eller børnehave).

Som afhængige variabler benyttedes jobtilfredshed og trivsel. Begge variabler indgår i forskellige job design modeller til at beskrive jobbets indvirkning på medarbejderne (Kompier, 2003). Jobtilfredshed er et anerkendt mål for medarbejderes evaluering af deres arbejde og har forbindelse til motivation (Campion & Thayer, 1988; Hulin & Judge, 2003) hvilket er i fokus i eksempelvis Hackman og Oldhams job karakteristikmodel (1976). Trivsel beskriver i stedet medarbejderes psykiske velbefindende og indebærer psykologiske tilstande som udbrændthed og stress, hvilket er i fokus i eksempelvis Karasek og Theorells krav-kontrol model (1990). De forskellige job design modeller, som enten har fokus på trivsel eller jobtilfredshed, peger dog i høj grad på de samme positive faktorer i arbejdet (Kompier, 2003). Udbrændthed benyttes i undersøgelsen som en proxy for trivsel og afdækkes ved hjælp af en skala fra Maslach’s udbrændthedsskala bestående af tre spørgsmål: ’Hvor stor en del af tiden de sidste 2 uger har du følt, du manglede energi? Har følt dig rastløs? Har haft besvær med at sove om natten?’ Spørgsmålene er scoret på en likert seks-point skala fra ’hele tiden’ til ’på intet tidspunkt’. Jobtilfredshed afdækkes i undersøgelsen ved hjælp af et spørgsmål fra tredækkeren (Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, 21. december 2015): ’Hvor tilfreds er du med dit job som helhed – alt taget i betragtning?’. Spørgsmålet er scoret på en likert fire-pointskala fra ’meget tilfreds’ til ’meget utilfreds’.

Analyserne blev foretaget ved hjælp af en multilevel-model, som til forskel fra en ordinær liniær regressionsmodel kan tage højde for, at dataen har en hierarkisk struktur i form af to indlejrede

niveauer (Lolle, 2003), i dette tilfælde individ og institution. Der var således muligt at undersøge, hvordan variansen på jobtilfredshed og trivsel fordeler sig på henholdsvis individ- og institutionsniveau og på denne måde undgå en række fejlestimeringer, som jeg dog ikke vil uddybe her (Se eventuelt Lolle, 2003). I de indledende undersøgelser indgik som sagt både kerneopgavekvalitet og kernegavefokus som uafhængige variabler, men det viste sig, at kerneopgavefokus ikke havde nogen signifikant indflydelse på de afhængige variable, hvorfor kerneopgavefokus blev udeladt i de efterfølgende analyser.

Enkelpersoninterviews

I hver af de to case-institutioner har jeg foretaget interviews med syv pædagogisk personale: Medhjælpere og pædagoger fra både vuggestue- og børnehavedelen. Udvælgelsen foregik til dels som selvselektion, og til dels ved at den pædagogiske leder opfordrede personale til at deltage. Mit indtryk er, at det ikke alene er de særligt velartikulerede og fagligt selvsikre medarbejdere, som har deltaget i interviewet, hvilket selvsagt er en risiko ved selvselektion, men at jeg har været i kontakt med medarbejdere, som ikke normalt ville deltage i et interview. Respondenterne bestod af både erfarne og yngre, medhjælpere og pædagoger, mænd og kvinder. Selve interviewene blev foretaget i et mødelokale på institutionen i arbejdstiden, og der var afsat en time til hvert interview. Jeg optog alle interviewene, men lovede samtidig informanterne anonymitet. Efterfølgende er alle interviews blevet transskriberet.

Min interviewguide til enkeltpersoninterviewene har været inspireret af det narrative interviews orientering imod at skabe en samtale, hvor informanten opfordres til at fortælle om egne erfaringer ved hjælp af eget spontane dagligdagssprog (Jovchelovitch & Bauer, 2000). Dette valg var foranlediget af en erfaring fra det første interview, hvor jeg oplevede, at da jeg spurgte til respondentens syn på eksempelvis faglighed, pædagogisk kvalitet og kerneopgaven, fremkaldte jeg nervøsitet og forvirring hos respondenten. Derfor valgte jeg i stedet en mere åben spørgeramme, hvor jeg spurgte til konkrete erfaringer, eksempelvis: ”Kan du komme i tanker om en konkret dag, hvor du gik hjem fra arbejde og tænkte, at i dag var en virkelig god dag? Hvad skete der den dag, som gjorde den særlig god?”. Et argument for at benytte en åben spørgeramme er samtidig, at en del af mit fokus er på respondentens meningstilskrivelse til deres arbejdsopgaver, hvilket også afspejles i, hvilke elementer i arbejdet, som henholdsvis gives plads eller helt udelukkes i fortællingen om arbejdet. Ved at spørge til specifikke temaer, eksempelvis forældresamarbejde eller læreplaner, foretager jeg som interviewer en udvælgelse af, hvilke elementer eller temaer i arbejdet, som er særligt vigtige, hvilket modarbejder, at respondenten selv foretager denne udvælgelse. Samtidig ønskede jeg at give anledning til refleksioner i interviewsituationen ved at gøre brug af en hypotetisk og legende spørgeteknik, eksempelvis: ”Forestil dig, at du møder en person, som

kommer fra et land, hvor der ingen dagtilbud er. Hvordan vil du så forklare vedkommende, hvad daginstitutioner går ud på?" På den måde var der i interviewsituationen en vekslen mellem det konkrete, erfaringsbaserede og det reflekterende. Jeg erfarede, at denne spørgeteknik gav anledning til både spændende refleksioner og rige erfaringsbaserede fortællinger om, hvad respondenterne fandt meningsfuldt i deres arbejde.

Analysen af enkeltpersoninterviewene er foregået af to omgange, da interviewene bidrager til to forskellige analyser, som præsenteres i helholdsvis artikel 2 og artikel 3. I artikel 2 er fokus på de handleteorier, det pædagogiske personale gør brug af, når de skaber mening i forhold til, hvordan de skal handle i en given situation. I første omgang blev interviewdata læst og kodet med henblik på at finde beskrivelser af rationaler bag handling i form af mål-middel beskrivelser. Disse kodninger, som i sig selv var meningsfulde stykker tekst, blev taget ud af deres interviewsammenhæng og analyseret med henblik på at undersøge, hvilke elementer som inddrages i argumentationerne. Hvad beskrives som målet eller objektet for handling? Hvad udpeges som midlet? Og hvilke overvejelser om betingelser og forhold indgår i argumentet? I artikel 3 er fokus på, hvordan hver respondent tilskriver mening til arbejdet, forstået som en sammenkædning af arbejdets forskellige delelementer eller opgaver i relation til en forståelse af arbejdets formål, som samtidig har forbindelse til identitetskonstruktion ved at indebære et bestemt syn på faglighed og kvalitet i arbejdet. Jeg kodede hvert interview i henhold til en række teoretisk informeret koder: 'syn på kerneopgaven', 'den kompetente medarbejder', 'fremhævede elementer i arbejdet, 'nedprioriterede elementer i arbejdet' og 'syn på pædagogisk kvalitet'. I første omgang bidrog disse kodninger til en analyse af, hvordan hver respondent skaber mening i sit arbejde. Til forskel fra analysen, som ligger til grund for artikel 2, dekontekstualiserede jeg således ikke kodningerne i forhold til deres interviewsammenhæng, men etablerede sammenhængende meningskonstruktioner for hvert interview. I anden omgang gennemførte jeg tværgående analyser af interviewene ved at spørge til, hvilke meningskonstruktioner som er de mest fremherskende, og på hvilke måder de adskiller sig. På baggrund heraf identificerede jeg to dominerende meningskonstruktioner, der kan ses som idealtypiske simplificeringer (Thornton & Ocasio, 2008).

Analysen af den makrosociale påvirkning af meningsskabelsesprocessen bygger på den teoretiske antagelse, at der sker en institutionel påvirkning af individers meningskonstruktioner. Den måde, den institutionelle påvirkning empirisk kommer til udtryk, er igennem de meningskonstruktioner og argumentationer den enkelte bruger for at forklare handling. De forståelser af eksempelvis relationer mellem årsag og virkning, som disse argumentationer indebærer, bygger på implicitte antagelser, som kun kan genkendes ved, at jeg forinden har fået forståelse for de forskellige

fortolkningsrammer, som omverdenen tilbyder. Denne forståelse etablerer jeg i kapitel 4. I analysen af den institutionelle indvirkning på interviewene har jeg ikke alene fokus på, hvordan institutionelle logikker reproduceres, men samtidig også hvordan disse logikker fortolkes i forhold til eksisterende meningskonstruktioner. Dette gør jeg konkret ved at have blik for de umiddelbare modsætninger eller kreative kombinationer, som kan genfindes i argumentationerne. Eksempelvis rettes mit blik imod daginstitutionspersonalets brug af begrebet 'skoleforberedelse' i beskrivelser af, hvad formålet er med deres arbejde, og den kreative kobling kommer til udtryk, når forestilling om skoleforberedelse samtidig kombineres med argumenter om, at børn lærer igennem den frie leg.

Gruppeinterviews

I den ene institution, Ellepilen, gennemførte jeg to gruppeinterviews – et interview med tre pædagoger og en medhjælper fra børnehavedelen, og et interview med to pædagoger og en medhjælper fra vuggestuedelen. Seks af de syv deltagere i gruppeinterviewene var de samme, som deltog i enkeltmandsinterviewene. Interviewene blev afholdt i et mødelokale på institutionen, og de varede ca. to timer hver. De blev begge optaget og efterfølgende transskriberet.

Forinden interviewene havde jeg bedt respondenterne om tage fotografier (tre-fem stykker) af situationer i deres arbejde, som de syntes på forskellig måder beskrev, hvad der er vigtigt i arbejdet. På grund af regler for, hvordan fotografier af børn fra daginstitution må bruges, blev respondenterne samtidig informeret om, at fotografierne alene skulle benyttes som udgangspunkt for dialog i interviewsituationen og ikke ville blive offentliggjort i forbindelse med afhandlingen. Flere af respondenterne havde dog ikke taget fotografier som aftalt, enten pga. glemsomhed, travlhed eller forsvundne kameraer, hvorfor de i stedet udvalgte og medbragte eksisterende fotografier fra stuens fotoalbums. Disse fotografier er dog ofte taget med det formål at formidle livet i daginstitutionen til forældrene, hvilket meget muligt begrænser kreativiteten i, hvad der kan fotograferes. Og der kan ikke nødvendigvis forventes et overlap imellem, hvilke situationer personalet ønsker at formidle til forældrene, og det perspektiv de selv har på, hvad der er vigtigt i arbejdet. I selve interviewsituationen blev respondenterne først bedt om for hvert fotografi at beskrive motivet på fotografiet, hvad det illustrerer og deres årsag til at valg af fotografi. Herefter forhandlede respondenterne om, hvilke emner eller temaer deres fælles samling af fotografier illustrerede ved at skabe kategorier og flytte fotografierne i henhold disse. Samtidig blev respondenterne opfordret til at reflektere over, hvilke elementer i arbejdet, som ikke blev repræsenteret i fotografierne og hvorfor.

Valget af denne metode udsprang især af ønsket om at få adgang til forhandling om mening i arbejdet, og gruppeinterviewet var et forsøg på at etablere et sådant iscenesat forhandlingsrum. At benytte interviewdeltageres egne fotografier af deres hverdag som en vigtig del af et

gruppeinterview er blandt andet også brugt inden for barndomsforskning (Rasmussen, 2006a), men også inden for arbejdslivsforskningen (Bramming m.fl., 2009; Mogensen, 2014), og pointen er, at fotografier kan give anledning til andre refleksioner og diskussioner i gruppen, end tematiske spørgsmål kan. Udvalget af fotografier og kategoriseringen af dem kan også ses som en visualiseret meningsskabelsesproces, hvor fotografierne kan ses som stikord, det vil sige små stykker af nutidig erfaring, som skæres ud af hverdagens strøm af begivenheder, og som fortolkes ved at blive kategoriseret og ordnet ved hjælp af delte fortolkningsrammer.

Det er ikke fotografierne i sig selv, som er interessante analytisk, men de argumentationer og forhandlinger, de giver anledning til i interviewsituationen. Gruppeinterviewene bidrager især til de analyser, som ligger til grund for artikel 2. En del af forskningsinteressen er her at undersøge, hvordan formålet med de enkelte arbejdsopgaver er underlagt forhandlinger, og gruppeinterviewene giver netop indsigt i denne forhandling. Særligt den del af interviewprocessen, hvor deltagerne skulle kategorisere de enkelte billeder, gav indblik i de forskellige formål, den samme opgave eller aktivitet kan tilskrives. Interviewene er derfor blevet kodet i henhold til, hvilke betydninger personalet tillægger de forskellige aktiviteter, som er repræsenteret på billederne. En kodning henviser således til en tekstpassage, hvor et konkret billede tilskrives forskellige meninger, eksempelvis hvor deltagerne diskuterer, hvorvidt billedet af morgensamling handler om, at børnene skal lære sociale spilleregler i forhold til turtagning under samtale, at det enkelte barn skal føle sig set og hørt, eller at børnene skal lære at koncentrere sig og modtage en kollektiv besked som en del af skoleforberedelsen.

Observationer

I Ellepilen lavede jeg skyggeobservationer af seks forskellige pædagoger i seks hele dage: to dage på en børnehavestue, to dage på en stue for vuggestuebørn og to dage med børnehavebørn i udflytteren. Jeg mødte ind om morgenen sammen med den pædagog, jeg skulle følge, og fulgte vedkommende igennem hele dagen. Jeg erfarede hurtigt, at over for børn er det svært at indtage en rolle som ’udenforstående observatør’, idet børnene ser på mig som en voksen, der må indgå under de samme spilleregler som andre voksne. Min rolle kan derfor beskrives som deltagende observatør (Kristiansen & Krogstrup, 1999), hvor jeg vekslede imellem eksempelvis at sidde på en stol i hjørnet og observere, at spise med ved frokostbordet og hjælpe til i garderoben med at få børnene i tøjet. Påvirkningen af situationen ved min tilstedeværelse er et vilkår i undersøgelsen, og jeg har ingen mulighed for at vide, hvordan hverdagen ville have udspillet sig uden min tilstedeværelse. En begrænsning i observationerne har samtidig været, at jeg ikke har ville gå for tæt på der, hvor samtalerne udspiller sig i frygt for at overskride personalets grænser. Jeg har fx afholdt mig fra at

lytte med under samtalen mellem to pædagoger, som er i gang med at tale om et problem med et barn, blandt andet af bekymring for, hvorvidt jeg herigennem kunne få adgang til fortrolige informationer om børnene.

Formålet med observationerne var at få indblik i, hvordan det er at arbejde i en daginstitution. Jeg havde særlig opmærksomhed på arbejdets rytmer, det vil sige, hvilke aktiviteter og opgaver som fylder i arbejdet, og hvordan arbejdsdagen planlægges og afvikles. Jeg havde samtidig mulighed for at have uformelle snakke med personalet, hvor jeg eksempelvis kunne spørge til deres tanker bag de forskellige aktiviteter. Analytisk benyttes observationerne ikke som "rå data", men de bruges i stedet til at understøtte analyserne og kontekstualisere analyserne (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

Observationer af pioner-seminar om social kapital og kerneopgaven

Som en del af pionerprojektets intervention var der i løbet af projektperioden arrangeret tværgående seminarier af fire omgange. På hvert seminarie deltog mellem seks og tolv institutioner, og seminariet blev gentaget ca. syv gange. På den tredje seminarierække kunne institutionerne vælge, hvorvidt de ønskede at deltage i et seminarie med temaet 'omsorgskultur' eller 'social kapital'. På de fire seminarer, som blev afholdt omhandlende social kapital, blev kerneopgaven behandlet som et begreb, der relaterer sig tæt til social kapital, og deltagerne skulle blandt andet i grupper udveksle forskellige forståelser af kerneopgaven og samtidig nå frem til en fælles definition. Jeg og to andre forskere deltog som deltagende observatører (Kristiansen & Krogstrup, 1999) på de fire seminarier omhandlende social kapital og kerneopgaven. Vi lyttede med under gruppearbejdet og de fælles plenumdiskussioner, og vi nedskrev observationsnoter i henhold til en observationsguide, som lagde vægt på, hvilke refleksioner over arbejdet, de forskellige gruppeopgaver gav anledning til. Samtidig blev flere af gruppearbejderne og plenumdiskussionerne optaget på en diktafon og efterfølgende delvist transskriberet.

Konkret er analysen foregået ved, at jeg først har gennemlæst og gennemlyttet mit materiale for at danne mig et overordnet indtryk af, hvordan dialogerne udspillede sig på seminarierne. På baggrund af min teoretiske ramme, særligt Weicks beskrivelse af handleteorier (Weick, 1995) samt neo-institutionel teori, særligt Røviks translationsteori (Røvik, 2007) har jeg formuleret en række analytiske spørgsmål, som jeg herefter har læst og kodet materialet i forhold til. Disse spørgsmål er: Hvordan og af hvem er kerneopgavebegrebet oversat? Hvordan er processen designet? Hvornår giver processen anledning til henholdsvis rig dialog med deltagelse af samtlige gruppedeltagere, og hvornår er der manglende diskussionslyst? Hvornår indebærer dialogerne refleksioner over både mål og midler i arbejdet? Og i hvor høj grad indoptager gruppedeltagerne den præsenterede ide ved eksempelvis at benytte kerneopgavebegrebet i dialogerne?

Seminarer i case-institutioner

Med afsæt i erfaringerne fra pionerseminariet gennemførte jeg to seminarer i hver af mine case-institutioner. En af de erfaringer, jeg havde gjort mig, var, at en abstrakt dialog om kerneopgaven i lille grad gav anledning til dialog og refleksion omkring de rationaler, som ligger til grund for det pædagogiske personales forskellige praksisser og arbejdsprioriteringer. Med udgangspunkt i interessen for at undersøge, hvordan disse forskellige rationaler kan tydeliggøres, lod jeg mig inspirere af kognitiv kortlægning, som er et forsøg på at skabe repræsentationer eller visualiseringer af individers mentale modeller (Spicer, 1998). På et personalemøde i de to daginstitutioner fik jeg stillet ca. to timer til rådighed. Her indledte jeg med et kort oplæg omkring kerneopgaven som nyt koncept eller begreb i en arbejdsmiljøsammenhæng, hvor jeg blandt andet beskrev min erfaring og bekymring i forhold til, at abstrakte dialoger om kerneopgaven ikke kobles til arbejdets indhold. Herefter fulgte en proces, hvor personalet både diskuterede deres kerneopgave som abstraktion, og samtidig oplistede samtlige af deres arbejdsopgaver, som de herefter hierarkiserede i relation til deres kerneopgave. Hver gruppe producerede derved en visualisering af, hvordan de forstår vigtigheden af deres forskellige arbejdsopgaver i relation til deres kerneopgave. Formålet med denne proces var at give anledning til refleksion og diskussion om de rationaler, det pædagogiske personale lægger til grund for valoriseringen af deres arbejdsopgaver.

Min rolle på disse seminarer kan beskrives som observerende deltager, idet min rolle var langt mere aktiv og involveret end tilfældet er ved den deltagende observatør (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Det, at seminarierne var arrangeret af mig, gjorde, at jeg var ansvarlig for, at de processer, deltagerne gennemgik, affødte relevante og spændende dialoger og refleksioner. Mit hovedfokus på disse seminarier var derfor i langt højere grad at facilitere den gode proces og eksempelvis gribe ind, når dialogerne i grupperne ikke fungerede, fremfor blot at observere processerne, som jeg gjorde på pioner-seminarerne.

Det analytiske fokus i analysen af seminarerne i mine case-institutioner adskiller sig også markant fra det analytiske fokus i analysen af pioner-seminarerne. Som følge af den bias, som selvsagt er ved, at jeg selv har været ansvarlig for designet og gennemførelsen af seminarerne i mine caseinstitutionerne, har jeg ikke analyseret selve konceptualiseringen af kerneopgaven. I stedet har jeg analyseret selve indholdet af dialogerne på disse seminarer. Dette er konkret foregået ved, at jeg har optaget dialoger fra flere af gruppearbejderne, som efterfølgende er blevet delvist transskriberet. Analysen af disse gruppedialoger bidrager primært til analysen, som lægger til grund for artikel 2. Det analytiske fokus er på de rationaler, det pædagogiske personale benytter til at argumentere for relevansen af deres forskellige arbejdsopgaver. Med hvilke argumenter tillægges eksempelvis bleskiftet større relevans eller betydning for kerneopgaven end eksempelvis forældresamarbejde?

Samtidig rettes fokus særligt på de tidspunkter, hvor det pædagogiske personale i særlig grad forhandler om og udtrykker uenighed om formålet med deres arbejdsopgaver. På denne måde gives der indblik i den proces, hvorigennem formålet med og vigtigheden af deres arbejdsopgaver forhandles.

Historiske og nutidige syn på daginstitutionen

En del af min undersøgelsesinteresse er at forstå, hvorfor nogle meningstilskrivelser til arbejdet opleves mere meningsfulde eller attraktive frem for andre. Med inspiration fra den neo-institutionel teori har jeg identificeret dominerende diskurser og institutionaliseringer, som har betydning for meningstilskrivelsesprocessen på mikroplan. Jeg har for det første ønsket at vise en kompleksitet i en umiddelbart homogen fortolkningsramme som den danske børnehavetradition ved at identificere forskellige modstillinger eller stridspunkter. På baggrund af andre forfatteres historiske beskrivelser af daginstitutionens udvikling, eksempelvis Stig Broström og Hans Vejleskovs analyse af forskellige syn på daginstitutionens indhold (Broström & Vejleskov, 2009), samt Peter Ø Andersens beskrivelse af forskellige epoker i daginstitutions historie og pædagogernes faglige selvforståelse (Andersen, 2004) har jeg identificeret centrale temaer, som igennem historien har udgjort stridspunkter i spørgsmålet om daginstitutionens formål og indhold. Disse tre temaer vedrører *hvor* daginstitutionen skal placeres i relationen mellem hjem og skole, hvad *målet* er med daginstitutionen, det vil sige den samfundsmæssige rolle, og hvad *midlet* er, det vil sige det pædagogiske indhold.

For det andet har jeg ønsket at undersøge, hvilke italesættelser af daginstitutionen som udspiller sig i nutiden – eller nærmere betegnet siden ca. 2004, hvor der skete en opblusning af den offentlige debat om daginstitutionen i lyset af indførelse af pædagogiske læreplaner. Til dette formål gør jeg brug af diskursbegrebet, der som beskrevet i teorien, ligeledes institutionsbegrebet beskriver en ramme for kognition og handling på det lokale niveau. Jeg ser daginstitutionsområdet som en diskursorden (Jørgensen & Phillips, 2002) eller et felt præget af forskellige institutionelle logikker (Thornton & Ocasio, 2008), og min interesse er at identificere de mest dominerende diskurser i spørgsmålet om definitionen af daginstitutionens formål og indhold. Forskellige aktører eller aktørgrupper i form af særligt politikere, pædagogiske forskere og forældre, kan aktivere forskellige diskurser, men der er ikke tale om en særlig politisk diskurs, eksempelvis. De forskellige diskurser, jeg identificerer, er i stedet navngivet i henhold til en overordnede forestilling om daginstitutionens samfundsmæssige rolle eller kerneopgave, eksempelvis: ’daginstitutionen som skoleforberedende’, hvilket er en diskurs, som særligt aktiveres af eksempelvis politikere.

Diskurserne er formet af en række nodalpunkter, det vil sige privilegerede tegn, som dog i kraft af deres forskellige betydning inden for de forskellige diskurser i stedet kan karakteriseres som ’flydende betegnere, det vil sige, hvor deres mening er omstridt (Nelson Phillips m.fl., 2004). Analysen af, hvilke objekter, som kan identificeres som flydende betegnere, har været guidet af spørgsmålet: hvilke begreber synes i særlig grad at være omstridte i diskussion om daginstitutionen? Det vil sige, i argumentationen for et bestemt syn på daginstitutionens indhold og formål, er der en række emner og begreber, der optræder som særligt centrale. Disse er: ’barn og barndom’ (hvilken status tildeles barndommen?), ’læring’ (hvad skal læres og igennem hvilke aktiviteter?), samt ’pædagogisk kvalitet’ (hvad kendetegner god pædagogisk praksis?). De forskellige diskurser, jeg identificerer, består således af en konstellation af alle tre betegnere, som tilsammen tilbyder et bestemt blik på, hvad daginstitutionens formål og indhold burde være. I min analyse og afgrænsning af de forskellige diskurser er jeg samtidig inspireret af andres analyse af forskellige diskurser og logikker, eksempelvis Thomas Gregersens analyse af de børnesyn, som kendetegner forskellige syn på daginstitutionen (Gregersen, 2008), Allan Dreyer Hansens med fleres diskursanalyse af brugen af læringsbegrebet indenfor daginstitutionsfeltet (Hansen m.fl., 2004), samt Dion Sommers beskrivelse af forskellige pædagogiske paradigmer (Sommer, 2015).

Analysen er foretaget ved, at jeg først har identificeret, hvilke aktører som særligt markerer sig i den offentlige debat omkring dagtilbud. Det drejer sig særligt om forskellige pædagogiske og barndomssociologiske forskere og eksperter samt forskellige politiske aktører, særligt uddannelsesministeriet, fagforeningerne BUPL og LFS. De tekster, som indgår i analysen, er udvalgt ud fra det primære kriterie, at det indskriver sig selv i debatten om dagtilbuddene ved blandt andet at indeholde en vision for, hvilket indhold og formål daginstitutionen *burde* have og herigennem samtidig forholder sig kritisk til de andre diskurser på området. De skal med andre ord indeholde en tydelig normativitet. Min læsning af teksterne har været inspireret af Steiner Kvales forskellige analyseniveauer, som går fra en umiddelbar læsning af tekstens budskab på dens egne præmisser, til en mere teoretisk inspireret analyse af meningen med teksten (Kvale, 1997). Min tekstlæsning har primært indebåret to niveauer. Først en læsning, hvor jeg har haft øje for, hvordan teksten argumenterer, og hvad der er ”på spil”. I den forbindelse lod jeg mig guide af de centrale temaer i diskussionen om daginstitution, som jeg forinden havde identificeret. Jeg havde således særligt øje for, hvorvidt teksten udtrykte et syn på, hvor daginstitutionen skal placere sig i relationen mellem hjem og skole, hvilken samfundsmæssig opgave daginstitutionen skal varetage, samt hvilke aktiviteter daginstitutionshverdagen skal indeholde og med hvilke formål. På baggrund af denne læsning identificerede jeg de tre flydende betegnere, som jeg har beskrevet ovenfor. I den anden læsning analyserede jeg teksterne i henhold til disse betegnere ved at kode enten ”originalen”

eller referater fra bøger og artikler i henhold til de tre betegnere. På baggrund af disse kodninger har jeg identificeret et mønster eller en struktur i mit materiale, i form af i første omgang tre diskurser. Igennem hele forskningsprocessen har jeg vedvarende orienteret mig i den offentlige debat om daginstitutionen og har herigennem fået udbygget og underbygget de identificerede diskurser. Igennem denne proces blev jeg opmærksom på en fjerde dominerende diskurs, som jeg ikke havde identificeret i mit materiale, fordi jeg havde overset en vigtig aktør i debatten: forældreorganisationen FOLA, som aktiverer en diskurs, som adskiller sig markant fra de andre tre.

3.6. Opsummering

Overordnet set trækker jeg på et socialkonstruktivistisk og refleksivt videnskabsideal. Det metodiske instrument, jeg har konstrueret for at belyse afhandlingens interessefelt, består af flere forskellige ingredienser, både kvalitative og kvantitative metodiske greb. De kvantitative metoder kombineres samtidig med et teoretisk perspektiv, som videnskabsteoretisk står i modsætning til det socialkonstruktivistiske videnskabsideal. Den kløft, som er imellem de to metodologier, forsøger jeg at overskride ved at oversætte de kvantitative undersøgelser ind i en mere socialkonstruktivistisk fortolkningsramme.

Kapitel 4 - Forskellige syn på daginstitutionens kerneopgave og pædagogiske indhold

I dette kapitel sætter jeg fokus på den institutionelle og diskursive kontekst for meningsskabelse på lokalplan. Fokus i kapitlet er på de forskellige bud, nutidige og historiske, som er på, hvad daginstitutionens samfundsmæssige bidrag samt pædagogiske indhold burde være. Dette gør jeg ved først at opridse nogle af de modstillinger, som historisk optegnes i daginstitutionens historie og som gentager sig men kombineres på nye måder i de dominerende nutidige diskurser. Herefter beskriver jeg fire dominerende diskurser som i nutiden er fremtrædende i den offentlige debat omkring daginstitutionens indhold og formål.

4.1. En social, en pædagogisk og en pasningsmæssig opgave

På det helt overordnede samfundsmæssige plan har daginstitutionen historisk haft tre kerneopgaver eller tjent tre forskellige formål, som igennem tiden og fra forskellige perspektiver har haft forskellig vægtning: En social, en pædagogisk og en pasningsmæsssig opgave (Andersen, 2004; Nielsen, 2014). Den sociale opgave kan beskrives som en orientering imod at kompensere for udsatte familiers manglende evne til at tilbyde deres børn grundlæggende opdragelse og omsorg, og den statslige interesse i daginstitutionen var i starten alene orienteret imod denne sociale opgave. De første børnehaver, som blev etableret i 1871, havde til gengæld alene en pædagogisk opgave, idet disse var orienteret imod at tilbyde udviklende aktiviteter til borgerskabets børn nogle timer dagligt. De første børnehaver var samtidig baseret på en egentlig pædagogisk teori importeret fra Tyskland fra Friedrich Frøbel (Enoksen m.fl., 2003). Med kvindernes indtog på arbejdsmarkedet fra slutningen af 1960'erne fik daginstitutionen fra en statslig optik tilført en bredere arbejdsmarkedspolitisk rolle, idet pasning ikke alene var et behov hos fattige familier, men blev til et almenborgerligt behov. En reel politisk interesse for daginstitutionen, foruden denne pasningsfunktion, finder først sted fra 1990'erne, hvor det lovmæssigt præciseres, at daginstitutioner ikke blot har et pasningsmæssigt, men også et socialt og pædagogisk formål (Hansen m.fl., 2004). Således hedder det i dag i bekendtgørelse af dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, også kaldet dagtilbudsloven, at formålet er at *"fremme børn og unges trivsel, udvikling og læring…"* samtidig med, at den skal *"…give familien fleksibilitet og valgmuligheder med hensyn til forskellige typer af tilbud og tilskud, så familien så vidt muligt kan tilrettelægge familie- og arbejdsliv efter familiens behov og ønsker, "* og derudover skal *"forebygge negativ arv og eksklusion…"*(Dagtilbudsloven §1). Selvom de tre formål alle fremgår af lovgivningen, er det primært daginstitutionens rolle som pædagogisk tilbud, der i dag er fokus i diskussionen om daginstitutionen, både på det politiske niveau og internt i faget. Daginstitutionen er populært sagt

gået fra at være et værested til at være et lærested (Hagemann, 2011), fra et pasningstilbud til et udviklingstilbud (Hansen m.fl., 2015). Samtidig synes pasningsbegrebet at have fået så negative konnotationer i form af passiv opbevaring uden udviklingsmæssigt indhold og pædagogiske ambitioner, at det næsten fremstår som en umulighed i dag at beskrive daginstitutionerne som pasningstilbud (BUPL, 2007; Hansen m.fl., 2004; Rasmussen, 2006b).

4.2. Nutidige modstillinger med historisk forankring

I den nutidige debat om daginstitutionen eksisterer der en fælles referenceramme i form af en særlig dansk børnehavetradition, som dækker over en række karakteristika og værdier, som kendetegner den danske daginstitution, og som er konstrueret i et sammenspil mellem forskellige pædagogiske teorier og samfundsmæssige udviklinger. Disse karakteristika er for det første et syn på, at børn skal have lov til at være børn, og at de samtidig skal tildeles en grad af medbestemmelse, hvilket står i modsætning til en autoritær opdragelsesform. For det andet er der en prioritering af barnets kreative udfoldelse igennem eksempelvis sang, dans og leg i modsætning til læring igennem mere skolemæssig fagkundskab. Og for det tredje er der en orientering imod at etablere en hyggelig, omsorgsfuld, hjemlig og uformel atmosfære i modsætning til en mere skolemæssig indretning og organisering (Brinkkjær m.fl., 1998; Broström, 2004; Pedersen, 2011; Vejleskov, 1997).

Den danske børnehavetradition benyttes særligt som referenceramme, når det diskuteres, hvorvidt vi i nutiden oplever et brud med eller en videreførelse af denne tradition (Broström & Vejleskov, 2009; Jensen, 2012; Muschinsky, 2004). Disse diskussioner vidner om at på trods af, at der umiddelbart eksisterer en enighed om, hvad der kendetegner daginstitutionens kulturelle essens, så er den danske børnehavetradition ikke en homogen fortolkningsramme, men indeholder nogle modstridende logikker, som kommer til udtryk i nogle historiske stridspunkter i forhold til spørgsmålet om, hvad børn skal have ud af at gå i daginstitutionen. I disse diskussioner kan spores modstillinger eller dikotomier imellem forskellige perspektiver, som også kan spores i nutidens diskussioner. Nogle af disse modstillinger, historiske og nutidige, beskriver jeg i det følgende.

Førskole versus hjemlighed

Daginstitutionen befinder sig i et spændingsfelt imellem hjemmet og folkeskolen. Som beskrevet har den danske daginstitution været præget af et ideal om at imitere en hjemlig og hyggelig atmosfære med indretning i stuer og med voksne, som indtager en følelsesmæssig relation til barnet (Baagøe Nielsen, 2006; Palludan, 2009). Dette kan ses som kontrast til den udformning, daginstitutionen har fået i mange andre lande, hvor den er nærmere knyttet til uddannelsessystemet med indretning som klasselokaler og med voksne, som indtager rollen som undervisere (Bennett & Tayler, 2006; Brinkkjær m.fl., 1998; Kjær, 2009). Men igennem historien har der løbende været

diskussioner om, hvordan daginstitutionen skal balanceres i punktet mellem hjem og skole, og de forskellige pædagogteoretiske inspirationskilder har ikke givet entydige svar. Selvom Frøbel havde hjemlighed og den moderlige omsorg som ideal for børnehavens indretning, så havde de første frøbelbørnehaver samtidig til formål at udgøre et pædagogisk udviklingsrum og et skoleforberedende tilbud til borgerskabets børn. Også Montessori-pædagogikken, som fra 1920'erne gav konkurrence til frøbelbørnehaverne, byggede på en forestilling om, at børnehaven skulle fungere som førskole (Hansen m.fl., 2015).

I den nutidige debat om daginstitutionen synes balancepunktet mellem skole og hjem at være svært at finde. Daginstitutionen skal imitere hjem uden at være det (Ahrenkiel m.fl., 2012; Kjær, 2009), og den skal være et skoleforberedende læringsrum uden at tilbyde skoleagtig undervisning (Hagemann, 2011). Der synes at være enighed om, at daginstitutionen skal fastholdes som noget andet end skolen, idet "skolificering" over en bred kam bruges som et negativt ladet begreb. Men samtidig er daginstitutionens position imellem hjem og skole rykket en tand tættere på skolen end tidligere. Dette afspejles blandt andet i, at daginstitutionsområdet i 2011 blev flyttet fra socialministeriet til undervisningsministeriet (Nielsen m.fl., 2013) samtidig med, at dagtilbudsloven fremhæver daginstitutionens rolle som skoleforberedende: *"Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene sikre en god overgang til skole ved at udvikle og understøtte grundlæggende kompetencer og lysten til at lære"* (Dagtilbudsloven § 7 stk. 5). I den forbindelse udpeger dele af litteraturen den familiære hjemlighed som en hæmsko for, at daginstitutionen kan indtage en skoleforberedende rolle, blandt andet fordi hverdagen i daginstitutionen i for høj grad adskiller sig fra skolens hverdag, hvilket besværliggør barnets overgang mellem daginstitution og skole (Holm-Pedersen, 2011a).

Derudover problematiserer dele af litteraturen, at den hjemlige atmosfære synes at afspejle et syn på, at daginstitutionens samfundsmæssige rolle alene er at udgøre en erstatning for den hjemlige omsorg - et nødvendigt onde som følge af, at kvinderne er på arbejdsmarkedet frem for et værdifuldt pædagogisk tilbud (Baagøe Nielsen, 2006; Brinkkjær m.fl., 1998). Derudover føjer hjemligheden til pædagogernes udfordring i forhold til at opnå faglig anerkendelse i et fagligt statushierarki, som klassisk underordner kvindearbejde i forhold til mandlige professioner. Pædagogerne kommer da til at fremstå som udarbejdende husmødre frem for fagligt funderede professionelle (Nørregård-Nielsen, 2006). Tildelingen af daginstitutionen en vigtig plads i barnets uddannelsesforløb ses derved som ikke alene en opskrivning af daginstitutionens samfundsmæssige rolle, men som en positiv udvikling for pædagogfagets faglige status. Fra en anden lejr udpeges den danske daginstitutions ikke-skoleagtige indretning og hverdag som en vigtig del af den danske børnehavetradition, som skal bevares. Udviklingen henimod at daginstitutionen knyttes tættere til

uddannelsessystemet ses derved alene som negativ udvikling og beskrives som en ”skolificering” af daginstitutionen (Bl.a. Muschinsky, 2004). Argumentet om, at daginstitutionens og pædagogfagets samfundsmæssige status vil højnes som følge af den nye rolle som førskole, accepteres samtidig ikke, idet denne nye rolle samtidig har medført en stærkere indholdsregulering af det pædagogiske indhold, hvilket udfordrer pædagogernes status som eksperter i egen praksis og indskrænker deres faglige handlerum (Andersen m.fl., 2008; Dalsgaard & Mejl, 2009).

Samfundsorientering versus individorientering

Den anden modstilling, der kan spores i diskussion om daginstitutionen, er imellem en samfundsorientering på den ene side, og en orientering mod det enkelte barns realisering af eget potentiale på den anden. Spørgsmålet er med andre ord, om daginstitutionen skal danne børnene på en særlig måde for at imødekomme et samfundsmæssigt behov, eller om den skal orientere sig mod at skabe de bedst mulige vilkår for, at det enkelte barn får et godt liv. Dette spørgsmål kan også forstås i relation til forskellige barnesyn, som igennem tiden har præget synet på, hvordan daginstitutionen skal indrettes: For det første et samfundsorienteret, med fokus på det, barnet skal blive i fremtiden, herunder hvilke kompetencer, barnet skal udvikle for at kunne udfylde en specifik samfundsrolle. For det andet et børnecentreret, med fokus på barnets væren og udviklingen af dets medfødte kompetencer (Andersen, 2004; Gregersen, 2008). Mens Frøbels pædagogik primært var rettet mod realisering af barnets indre og naturlige væsen, så skete der med fx reformpædagogikken en større samfundsorientering i den pædagogiske selvforståelse med idealer om, at igennem en bestemt tilgang til barnet kan samfundet ændres. Denne orientering vandt i første omgang frem i efterkrigstiden, hvor et opgør med autoritære opdragelsesformer til fordel for mere medbestemmelse og herigennem demokratisk dannelse sås som vejen til en bedre verden uden krige (Andersen, 2007). Denne optimisme i forhold til daginstitutionens bidrag til at løse samfundsmæssige udfordringer kendetegnede også daginstitutionens vækstperiode fra 1960’erne. For eksempel indlæringspædagogikken og den strukturerende pædagogik delte en orientering ikke blot mod den menneskelige dannelse men mod samfundsfællesskabet. I den strukturerende pædagogik var målet at lære barnet om samfundskritiske emner og derigennem uddanne barnet til et socialistisk menneske (Andersen, 2007; Henriksen, 2010; Kampmann, 1995). En større grad af individfokusering kan spores i blandt andet vækstpædagogikkens og selvforvaltningspædagogikkens orientering mod barnets indre natur eller personlighedens kerne, som var fremherskende fra 1990’erne. Med inspiration fra psykoanalysen bliver målet for den pædagogiske praksis primært at hjælpe barnet til selvrealisering og udvikling af dets naturlige selv (Brinkkjær m.fl., 1998; Hansen, 2012).

Spørgsmålet om, hvad målet er med den pædagogiske praksis - barnets udvikling eller samfundets interesse - udspiller sig også i høj grad i dag. Det kan for eksempel spores i interessen for daginstitutionens sociale orientering mod samfundets svageste grupper, som har gjort sig gældende siden asylerne (Hansen m.fl., 2004). I nutidens diskussioner vedrører denne sociale forpligtigelse især tosprogede børn. Her er der sket et skift fra en orientering mod det enkelte barns behov for sprogstimulation med det formål at ruste det til skolen (Hansen m.fl., 2004), til en større samfundsmæssig interesse i at få løst sociale problemer. I dag kobles daginstitutionens rolle i forhold til tosprogede børn i højere grad til en samfundsmæssig problematik i forhold til integration og ghettodannelser, som forventes at kunne løses blandt andet igennem daginstitutionens fokus på inklusion i dagtilbud (Regeringen, 2010). Det vil sige, der er en bevægelse fra et fokus på det enkelte barns udviklingsmuligheder og trivsel til et mere ambitiøst fokus på daginstitutionen som en vigtig aktør i at løse samfundsmæssige problemstillinger. Det er dog vigtigt at bemærke, at der igennem tiden sker skift i, hvordan denne samfundsorientering udspiller sig. Mens 1970'ernes samfundsorientering vedrørte udviklingen af en kritisk bevidsthed hos barnet som en del af en socialistisk ideologi, så vedrører nutidens samfundsorientering i stedet en orientering mod arbejdsmarkedets behov for kompetent arbejdskraft som en del af en national konkurrencestrategi. Dette må ses i relation til skiftet fra velfærdsstat til konkurrencestat, som Ove K. Pedersen beskriver det, og i konkurrencen mellem staterne om især viden og kompetencer tildeles daginstitutionerne en vigtig rolle i oprustningen af fremtidens arbejdskraft (Pedersen, 2010).

Struktureret læring versus barneinitieret leg

En af de markante modstillinger, som både i nutiden og i beskrivelsen af fortiden etableres i synet på daginstitutionen og barnet, er imellem struktureret læring overfor barneinitieret leg. Denne modstilling indebærer også en dikotomi imellem barneinitiativ på den ene side og voksenautoritet på den anden. Stridsspørgsmålet er, om daginstitutionen primært skal give rum og plads til den barneinitierede leg, eller om den også skal tilbyde vokseninitierede og målrettede læringsaktiviteter.

Denne diskussion er blevet ført flere gange i løbet af daginstitutionens historie. Udviklingen i de forskellige dominerende pædagogiske strømninger kan til dels forstås som et pendul, som har svinget imellem det legeorienterede og barneinitierede på den ene side og det voksenstrukturerede læringsorienterede på den anden (Brinkkjær m.fl., 1998; Broström & Vejleskov, 2009). De første repræsentanter for de to synpunkter i denne diskussion er Montessori-pædagogikken på den ene side og Frøbel på den anden (Andersen, 2007; Dalsgaard & Mejl, 2009). Frøbels pædagogik bygger især på et ideal om, at barnet må forstås på dets egne præmisser, og at legen er et naturbestemt behov, som tjener til udvikling af barnet. Personalets rolle i daginstitutionen er derfor at stimulere den udviklende leg ved at introducere forskelligt legetøj og materialer (Andersen, 2007; Enoksen

m.fl., 2003). Over for dette ideal om stimulation af barnets indre natur igennem leg, er de Montessori-inspirerede pædagoger mere orienterede mod at fremme bestemte kompetencer hos barnet igennem planlagte aktiviteter og et bestemt læringsmiljø. Især var det pædagogens rolle at fremme barnets kreative kompetencer igennem forskellige kunstneriske aktiviteter (Broström & Vejleskov, 2009). To andre fremtrædende teoretiske repræsentanter for de to lejre er på den ene side den strukturerende pædagogik i 1970'erne, som havde fokus på voksenstyrede og emneorienterede aktiviteter målrettet klare læringsmål. På den anden side er blandt andet selvforvaltningspædagogikken fra slutningen af 1980. Med idealet om det kompetente barn, som selv kan sætte grænser, er fokus på barneinitieret leg og fællesskaber (Gitz-Johansen, 2009; Kragh-Müller, 2008).

Diskussionen om barneinitieret leg versus vokseinitierede læringsaktiviteter udspiller sig også i høj grad i dag, især i forbindelse med introduktionen af læreplaner i daginstitutionen fra 2004. Med lov om læreplaner pålægges daginstitutionerne at udarbejde en pædagogisk læreplan, som skal behandle seks temaer: 'Barnets alsidige personlige udvikling', 'sociale kompetencer', 'sprog, krop og bevægelse', 'naturen og naturfænomener' samt 'kulturelle udtryksformer og værdier'. Den pædagogiske læreplan skal samtidig indeholde mål for børnenes tilegnelse af kompetencer, og derudover skal læreplanen have specifik fokus på mål og metoder i forhold til børn med særlige behov (Herskind m.fl., 2005). Introduktionen af især læreplaner har aktiveret en diskussion om, hvorvidt den barneinitierede leg eller den voksenstrukturerede aktivitet burde være den primære aktivitet i daginstitutionen.

4.3. Nutidige diskurser

I det følgende identificerer jeg fire nutidige dominerende diskurser, som giver hvert deres bud på, hvilken kerneopgave, daginstitutionen skal løse. Det, som adskiller de fire diskurser er, at de udtrykker forskellige forståelser af en række kernebegreberne: Læring, barn og barndom samt pædagogisk kvalitet. En aktør, person eller organisation er ikke nødvendigvis eksponent for en specifik diskurs, men kan aktivere flere af diskurserne. Jeg vil dog synliggøre hvilke aktører eller personer, der kan beskrives som de vigtigste eksponenter for den enkelte diskurs.

Daginstitutionen som skoleforberedende

I dette bud på daginstitutionens kerneopgave tildeles daginstitutionen en samfundsmæssig rolle som en del af uddannelsessystemet og beskrives derved til dels som en 'førskole' (Egelund, 2011). I den tidligere regerings tiltag "Ny Nordisk Skole" beskrives det eksempelvis, hvordan daginstitutionen tænkes ind som "… *en del af den fødekæde, der skal sikre, at alle unge forlader ungdomsuddannelserne som livsduelige individer med de bedst mulige forudsætninger for at kunne*

træde ind på arbejdsmarkedet og skabe værdi for sig selv og andre" (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012: 4). Nogle af de vigtigste eksponenter for dette bud på kerneopgaven er selvsagt forskellige politikere, som med interessen for fremtidens kompetente arbejdskraft og med argumenter om at højne kvaliteten af dagtilbud har søgt indflydelse på selve indholdet af den pædagogiske praksis igennem forskellige reguleringer. Eksempelvis nedsatte tidligere Socialminister Benedikte Kjær en Task Force om Fremtidens dagtilbud i 2011 og beskrev i den forbindelse et ønske om et opgør med " en dybt forældet pædagogik fra hippietiden" til fordel for flere strukturerede læringsaktiviteter (Politiken 04.08.2011). Fra dette perspektiv sættes fortiden således i et negativt lys, blandt andet ved at beskrive daginstitutionens tidligere funktion som alene pasning, mens kvaliteten af den pædagogiske praksis ses som stigende i takt med den større politiske bevågenhed og regulering (Møller & Nørgaard, 2007; Poulsgaard, 2008; Task Force for Fremtidens Dagtilbud, 2012). En anden vigtig eksponent er professor Niels Egelund, leder af Task Forcen. Han har eksempelvis udtalt: "*Vi skal have formuleret konkrete og operationelle mål for, hvad vi forventer børn lærer i dagtilbuddene med særligt henblik på at styrke deres skoleparathed – og en løbende national vurdering, af i hvilket omfang, dagtilbuddene lever op til disse mål…*"(Holm-Pedersen, 2011a: 5)

Barn og barndom

Det barnesyn, som udtrykkes er, at barndommen er der, hvor kimen til det gode voksenliv ligger, også beskrevet som et fokus på børn som becomings (Gregersen, 2008). Det er i barnets første år, at de grundlæggende kompetencer og viden udvikles, og netop tilegnelsen af kompetencer ses som grundlaget for et godt voksenliv. Det større fokus på læring forklares derfor ved en erkendelse af betydningen af børns tidlige læring for deres senere udvikling. (Nielsen m.fl., 2008; Task Force for Fremtidens Dagtilbud, 2012). På samme måde argumenteres der for, at barnets oplevelse af at være inkluderet i fællesskabet danner grundlaget for, at det senere kan indgå i skolesystemet og i sidste ende kan indgå på arbejdsmarkedet (Task Force for Fremtidens Dagtilbud, 2012). Derved kan det barnesyn, der gives udtryk for, beskrives som et samfundsorienteret barnesyn men med et fokus på, hvilke kompetencer barnet skal have i forhold til skolen og i sidste ende på arbejdsmarkedet. Dette ses også i, at argumentet for højnelse af kvaliteten af daginstitutioner og et større fokus på læring og inklusion hentes i samfundets efterspørgsel efter et højt uddannelsesniveau og livslang læring (Bjørg m.fl., 2003).

Læring

Det syn på læring, som udtrykkes i dette syn på kerneopgaven er, at læring for det første er den centrale aktivitet, som skal foregå i daginstitutionen. Det, at børnene tilegner sig skolerelevante kompetencer, er fokus i vurderingen af, hvorvidt en pædagogisk praksis er virksom eller ej

(Sommer, 2015). Med andre ord er det af mindre betydning, hvorvidt børnene trives og har det sjovt i nuet, eller hvorvidt de udvikler den del af personligheden, som omhandler selvværd, tillid osv. Det antages, at med et bestemt mål for øje er det muligt at planlægge den rette indsats og deraf opnå et forventet resultat. Samtidig udtrykkes der et syn på, at læring primært foregår i forbindelse med vokseninitierede og læringsorienterede aktiviteter, hvorfor der laves en modstilling imellem læring og fri leg. Eksempelvis beskriver Niels Egelund, at i løbet af den typiske daginstitutionshverdag foretager personalet sig kun noget meningsfuldt med børnene 1,5 time om formiddagen, mens resten af dagens aktiviteter, herunder den frie leg, kategoriseres som tidsfordriv (Egelund, 2011).

Pædagogisk kvalitet

Derved omhandler pædagogisk kvalitet primært om høj kvalitet i læringsmiljøer. Det tilbyder det syn på fagligt pædagogisk arbejde, at der arbejdes systematisk og metodisk orienteret i forhold til konkrete mål og med udgangspunkt i evidensbaserede metoder (Ahrenkiel, 2015). Manglende systematik i det pædagogiske arbejde forbindes til gengæld med dårlig pædagogisk arbejde. Eksempelvis beskrives det i Pejlemærkerne fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud: ”… *det pædagogiske arbejde* (er) *i en række tilfælde ikke særlig velorganiseret. For eksempel arbejdes der i dagtilbud meget ofte med at læse højt og tale om bogstaver, mens natur og tal berøres i meget mindre grad. Derudover er det pædagogiske arbejde i en række tilfælde uorganiseret og usystematisk. Konsekvensen er, at det er vanskeligt at arbejde systematisk og målrettet med børns læring*…” (Task Force for Fremtidens Dagtilbud, 2012: 16) De reguleringsmæssige tiltag, som er sket på området i form af krav om sprogscreening, læreplaner og børnemiljøvurderinger, har til formål at støtte op om denne systematiske pædagogiske indsats. Dvs. antagelsen er, at den gode pædagogiske praksis opstår ikke af sig selv men kræver forskellige former for bevidst indgriben. Der foregår for eksempel ikke automatisk inklusion i daginstitutionen – det kræver en særlig og systematisk indsats for, at det pædagogiske personale modvirker fremfor bidrager til marginaliseringsprocesser (Kjær, 2009; Task Force for Fremtidens Dagtilbud, 2012).

Daginstitutionen som bidragende til det gode barneliv

I denne diskurs beskrives daginstitutionens fornemste opgave, som at skabe rammerne for et godt barneliv. Dette indebærer, at daginstitutionen tilbyder en hverdag med sjove oplevelser, omsorgsfulde voksne og barnefællesskaber. Den står i direkte opposition til synet på daginstitutionen som skoleforberedende, og selvom der er flere overlap i forhold til den synet på daginstitutionen som bredt dannende, så adskiller den sig herfra ved at modsætte sig, at daginstitutionens formål er at tilbyde læring, idet dette ses som en uheldig fremtidsorientering i tilgangen til børns liv, en målretning af den menneskelige eksistens på baggrund af predefinerede kompetencemål og en uønsket skolificering af daginstitutionen på bekostning af det gode børneliv

(Gitz-Johansen, 2009; Kampmann, 2004; Kampmann, 2009). Der tegnes derfor et negativt billede af nutidens daginstitution, som i for høj grad har fjernet sig fra den danske børnehavetradition. En eksponent for dette perspektiv er til dels barndomssociolog Jan Kampmann, men i særlig grad børneforsker Erik Sigsgaard, hvis stemme i debatten udtrykker et tydeligt antiautoritært og børnecentreret fokus. I et indlæg til Tidsskriftet Social kritik omhandlende læreplaner i børnehaven citerer Sigsgaard den franske forfatter Natalia Ginzburg: *"Vores opgave er at sørge for, at skolen ikke kommer til at spille en altafgørende rolle i deres* (børnenes) *liv … vores vigtigste opgave i opdragelsen af børnene består i at forhindre dem i at miste kærligheden til livet"* (Sigsgaard, 2003: 22).

Barn og barndom

Det barnesyn, der gives udtryk for, er at barndom er noget afgørende andet end voksenlivet. Specielt trækkes der på et barndomssociologisk syn på børn som 'beings' eller værende, det vil sige kompetente aktører, som må forstås i deres egen ret, til forskel fra udviklingspsykologiens syn på børn som 'becomings' det vil sige mangelfulde i forhold til foruddefinerede endemål for menneskelig udvikling (Gregersen, 2008; Kampmann, 2006). Det beskrives, hvordan børn har et særligt sind - de er som udgangspunkt disponeret for livslyst, fordybelse og naiv spontanitet, men igennem aktiviteter, som målrettet forbereder børnene til skolen og det videre liv, ødelægges dette sind (Sigsgaard, 2003). Barndommen skal derfor ses som et beskyttet domæne, og daginstitutionen skal bidrage til denne beskyttelse frem for at imødekomme en forcering af børnene ind i de voksnes verden (Kragh-Müller, 2008; Muschinsky, 2004). I denne diskurs fremhæves Frøbel som ideal for den gode danske børnehavetradition og tages til indtægt for et syn på daginstitutionen som et særligt fredet sted for børn med plads til leg på børnenes præmisser (Kragh-Müller, 2008).

Læring

I denne diskurs stilles der spørgsmålstegn ved hele præmissen om, at læring, forstået som udvikling af bestemte kompetencer hos barnet, skal være en del af daginstitutionens kerneopgave. Den skepsis, der udtrykkes over for både kompetencebegrebet og læringsbegrebet er især baseret på en skepsis overfor, at der sættes klare standarder for menneskelig udvikling. Det er ikke, fordi det ikke anerkendes, at børn lærer igennem fællesskaber med andre børn og den gode leg eksempelvis, men der er en modstand imod, at fællesskabet og legen formålsorienteres læring. Den gode leg er vigtig i sig selv og ødelægges, hvis den i for høj grad udsættes for målrationalitet (Holm-Pedersen, 2011b; Kragh-Müller, 2008). Eksempelvis beskriver Pernille Hviid, lektor i psykologi og forsker i børns udvikling: *"Den dialogiske pædagogik, der tager udgangspunkt i barnets verden og legen, risikerer at blive presset af den målrationelle pædagogik, der fokuserer på læringsmål. I hvert fald synes læringsprojekter at møve sig ind i mange pædagogiske sammenhænge, hvor den efter min bedste*

overbevisning ikke har noget at gøre" (Holm-Pedersen, 2011b: 16).

Pædagogisk kvalitet

Kvalitet i arbejdet er i denne diskurs kendetegnet ved børn, som har det godt, er glade og som leger med hinanden. Der optegnes en klar modstilling mellem voksenstyring, målrationalitet og skolificering på den ene side, og det gode barneliv, leg og børneforvaltning på den anden. Denne modstilling kan relateres til den tidligere beskrevet dikotomi mellem struktureret læring overfor barneinitieret leg, og inden for denne diskurs tolkes den nutidige udvikling med indførelse af læreplaner til dels som en tilbagevenden til den strukturerende pædagogik (Kampmann, 2004; Bl.a. Muschinsky, 2004; Smidt, 2003). I denne diskurs ses denne udvikling selvklart alene som negativ, idet der er et syn på, at den gode pædagogiske praksis er kendetegnet ved voksne, som går bag ved børnene, følger deres initiativ og søger at sætte sig ind i deres verden og imødekomme deres forskellige behov (Stanek, 2004). Idet der er en forståelse af, at børnene især udvikler sig i fællesskabet med andre børn, tildeles den voksne samtidig en vigtig rolle i at skabe de bedst mulige rammer for børnenes leg og fællesskab (Gregersen, 2008).

Daginstitutionen som bredt dannende

Denne diskurs tildeler daginstitutionen en vigtig rolle i at bidrage til at børnene udvikler sig. Det kan beskrives som et klassisk pædagogteoretisk syn på daginstitutionens kerneopgave. Til forskel fra synet på daginstitutionen som bidragende til det gode barneliv, så ses læringsbegrebets gang ind i daginstitutionen ikke som et brud med den danske børnehavetradition, for selvom læringsbegrebet ikke tidligere er benyttet i forbindelse med daginstitutionen[9], så har læring og udvikling altid været en central del af det pædagogiske arbejde (Broström & Vejleskov, 2009). Den historiske kamp imellem de forskellige pædagogiske retninger kan således ikke forstås som en kamp imellem leg versus læring, men i stedet kampe om at definere, hvad og hvordan børn skal lære (Kragh-Müller, 2008). De personer, som især aktiverer denne diskurs, er barndomspædagogiske forskere, hvoraf en af de mest refererede er Stig Broström. Også fagforeningen BUPL har taget læringsbegrebet til sig, når de forsøger at indkredse, hvad pædagogens arbejde går ud på. De beskriver at: *"Pædagoger medvirker til udviklings- og læringsprocesser. Læring handler om, at pædagoger er med til at udvikle færdigheder og kundskaber hos børn og unge, både gennem planlagte forløb og ved at skabe rammer for mere uformel læring*" (BUPL, 2007: 10).

Barn og barndom

Det barnesyn, der gives udtryk for, indebærer især et syn på barnet som et videbegærligt individ, som trækker læring ud af forskellige dagligdagssituationer. Der trækkes på en

[9] Ordet 'lære' indgår for første gang i daginstitutionens formål efter revideringen af formålsbestemmelsen i Serviceloven i 1998 (Bayer m.fl., 2004)

udviklingspsykologisk tilgang til børn med interesse for, hvordan barnets personlighed udvikler sig under forskellige betingelser (Hansen, 2012). Ligeledes den skoleforberedende diskurs, er der et syn på barnet som et becoming, det vil sige en fremtidsorienteret tilgang til barnet, men der er en bredere forståelse af, hvad barnet skal blive. Barnet ses som fremtidens samfundsborger, frem for fremtidens arbejdskraft, hvorfor der i mindre grad end i den skoleforberedende diskurs er fokus på skolerelevante og arbejdsmarkedsrelevante kompetencer til fordel for et fokus på bredere livsrelevante og samfundsrelevante kompetencer, eksempelvis sociale kompetencer og demokratisk dannelse (Stanek, 2004). I forhold til den tidligere beskrevet dikotomi imellem individ- og samfundsorientering, repræsenterer denne diskurs således også en samfundsorientering, idet der er en bevidsthed om, at ikke alene barnets gode liv er på spil, men at der også er en forpligtigelse til at danne fremtidens samfundsborger.

Læring

I stedet for at modsætte sig læringsbegrebets gang ind i daginstitutionsverdenen, så identificeres udfordringen i denne diskurs at opnå en definition af læringsbegrebet, så det bedst muligt rummer den egentlige pædagogiske praksis (Bjørg m.fl., 2003; Mehlsen, 2012). Således argumenteres for, at læringsbegrebet fremhæver en del af arbejdet, som det pædagogiske personale altid har gjort (Jensen & Plum, 2004) og til dels blot er en nyformulering af det, man tidligere kaldte udvikling (Bayer m.fl., 2004; Kragh-Müller, 2008). Frøbels pædagogik, som i den forrige diskurs som sagt bliver taget til indtægt for et fokus på barnets frie leg, beskrives i denne diskurs som indebærende forskellige læringsaktiviteter (Broström, 2004). Samtidig anerkendes det, at læringsbegrebet synliggør en samfundsmæssig anerkendt del af daginstitutionernes praksis og kan således låne legitimitet til daginstitutionerne, idet det kan stadfæste institutionerne som samfundsmæssige relevante ud over den pasningsmæssige rolle (Jensen & Plum, 2004). Dette argument omkring læringsbegrebets synliggørelse af praksis kan ses i lyset en diskussion omkring det pædagogiske arbejde og pædagogiske kompetencer, som i høj grad også føres inden for feltet, hvor det især problematiseres, at megen af den pædagogiske kompetence er ubevist kropslig (Lind, 2008), tavs (Baagøe Nielsen, 2006; Nygård Andersen, 2011), og opgaverne kan beskrives som upåagtede, dvs. så selvfølgelige, at de mister betydning (Ahrenkiel m.fl., 2012).

Selvom der er et syn på, at læring er en vigtig del af daginstitutionens kerneopgave, så adskiller denne diskurs sig fra den skoleforberedende diskurs i synet på, hvad børnene skal lære, og igennem hvilke aktiviteter. Som beskrevet ovenfor, så er der et syn på, at barnet skal tilegne sig alsidige og samfundsrelevante kompetencer. Samtidig er der er en holdning til, at barnet især lærer igennem den gode leg med andre børn, hvorfor der ligeledes i diskursen om det gode barneliv rejses en skarp kritik af en for høj grad af målretning samt evidensbasererede og voksenstyrede læringsaktiviteter

(Andersen, 2004). Stig Broström er eksempelvis stor fortaler for legende læring og advarer samtidig imod at indføre skoleagtig læring i daginstitutionen. *"Jeg er positiv over for læring i børnehaven. Det kan jo ikke undgås. Børn lærer sig noget hele tiden. Men hvis det bliver for iscenesat, og man afgrænser sig til en snæver læring, og man ikke får det brede perspektiv, dannelsesperspektivet og demokratidimensionen med, så er det problematisk"* (Hagemann, 2011: 4).

Pædagogisk kvalitet

Til forskel fra diskursen om det gode barneliv, så ses modstilling imellem fri leg og læring, mellem selvforvaltning og styring som naiv eller barndomsromantisk, idet der i det daglige samvær mellem børn og voksne under alle omstændigheder sker en styring af barnets liv og formidling af bestemte normer og værdier. Men det pædagogiske personale kan være mere eller mindre bevidste om *hvilke* normer og værdier, som ligger til grund for deres handlinger (Kjær, 2009), hvorfor den kompetente pædagog for det første er reflekteret omkring sin egen praksis. Derudover er didaktik et kernebegreb i beskrivelsen af pædagogisk kvalitet, som dækker over, at pædagogen reflekterer over indholdet i daginstitutionshverdagen i henhold til forskellige udviklingsmål (Broström & Vejleskov, 2009). Det betyder, at på baggrund af sin viden omkring børns udvikling forstår pædagogen både at tilbyde omsorg og tryghed, udnytte dagligdagssituationer som læringssituationer, men også at indtage en mere styrende rolle i forhold til at skabe gode lege- og læresituationer, uden at det dog forventes, at der er en én-til-én sammenhæng imellem den voksnes intentioner, og det barnet reelt lærer (Broström, 2005; Dencik, 2004; Hansen, 2012; Stanek, 2004). Ole Henrik Hansen, pædagogisk forsker ved Danmarks Pædagogiske Universitet, beskriver eksempelvis: *"Organiseret læring indebærer, at pædagogikkens indhold overvejes og målrettes barnets funktionsniveau. Det skal altså begrebsligt erkendes, at noget kommer før noget andet i barnets udvikling; at børnene deles op i mindre funktionsopdelte grupper i store dele af dagen, således at pædagogen, der arbejder alene med disse børn, formår at skabe offensive læringsrum for alle børn. Det fordrer, at pædagogen er engageret og indsigtsfuld…"*(Hansen, 2012: 55).

Daginstitutionen som pasningstilbud

I dette syn på daginstitutionens kerneopgave er fokus på, hvordan daginstitutionen kan løse en konkret problemstilling i forhold til at tilbyde pasningsmulighed i høj kvalitet. Selvom jeg tidligere har beskrevet, hvordan daginstitutionens pædagogiske rolle i dag er i fokus, mens pasningsbegrebet ofte forbindes med dårlig pædagogisk kvalitet, så er der i debatten om daginstitutionen samtidig stemmer, som fastholder, at i sidste ende er daginstitutionen jo et pasningstilbud. Dette ses eksempelvis i en udtalelse fra Dorthe Boe Danbjørg, formanden for forældreorganisationen FOLA "*...vi må aldrig glemme, at hovedformålet med daginstitutionerne er, at vi forældre skal kunne gå på arbejde*" (Jensen, 2014: 30). Dette syn på daginstitutionen er således i høj grad et

forældreperspektiv, men også et arbejdsgiverperspektiv, eksempelvis repræsenteret ved Dansk erhverv. Derudover er det til dels et politisk perspektiv med rødder i velfærdstatens forpligtigelse til at tilbyde pasningsmuligheder, men samtidig er der sket en forandring i den statslige optik på, hvordan daginstitutionen skal varetage denne pasningsfunktion, hvilket har forbindelse til nogle generelle forandringer i reguleringen af den offentlige sektor. Indførelsen af New Public Management (NPM) fra starten af 1990'erne, som indebærer et ønske om forbedring af den offentlige service igennem indførelse af markedslignede vilkår, har blandt andet medført en ændret i relation imellem daginstitutionen og forældrene, hvor forældrene tildeles en rolle som kunder på et marked, som frit kan vælge imellem forskellige servicetilbud. Denne forandring reflekteres til dels i en retorisk udvikling fra daginstitution til dagtilbud (Ahrenkiel m.fl., 2013). I denne diskurs ses daginstitutionerne således som et servicetilbud, der i konkurrence med andre daginstitutioner på velfærdsmarkedet stiller deres varer til rådighed for den kritiske forælder.

Barn og barndom

Synet på barnet i denne diskurs er ikke, at barnet skal blive noget bestemt. I stedet er der en orientering imod, at barnet skal have en tryg og rar hverdag, når det ikke er sammen med forældrene. Barnesynet lægger sig derved op af en forståelse af barnet som værende, det vil sige med en lille grad af fremtidsorientering. Som Dorthe Boe Danbjørg udtrykker det: *"Vi er optaget af, at børnene har en værdi i sig selv, for de er jo bare vores børn. I FOLA bruger vi også argumenter om, at børn, der har gået i kvalitetsbørnehaver, får bedre karakterer i 9. klasse, men først og fremmest vil vi have, at vores børn har det godt. Så banalt er det"* (Jensen, 2014: 30).

Læring

Fra dette perspektiv er spørgsmålet om, hvad børn skal lære og hvordan, derved i mindre grad i fokus end spørgsmål om, hvordan børnene får en tryg og rar hverdag. Som formanden for FOLA beskriver det: *"Det handler ikke kun om, at børnene skal være skoleparate, de skal have det godt her og nu, og selvfølgelig skal de hjælpes til at kunne tage det næste skridt, men det er ikke hele formålet med daginstitutionen*". I det spændingsfelt, som daginstitutionen har befundet sig i i relationen mellem hjem og skole, er der en forståelse af, at relationen til hjemmet skal være tættere end relationen til skolen. Daginstitutionen må meget gerne så vidt mulig imitere hjem, og den læring og udvikling, som skal finde sted i daginstitutionen, adskiller sig derved heller ikke så markant fra den læring og udvikling, som hjemmet kan tilbyde.

Pædagogisk kvalitet

Kvalitet kan i denne diskurs sættes lig brugertilfredshed. En kvalitetsmarkør er i den forbindelse, at forældrene føler sig trygge ved at aflevere deres børn, hvilket er afgjort af diffuse elementer, såsom

at der er hyggeligt og rart, og børn og voksne virker glade (Andersen & Mehlbye, 1998). Kvalitet er med andre ord i høj grad forbundet til daginstitutionens evne til at imitere hjemlig hygge. Den gode pædagogiske praksis indebærer derved for det første at kunne fungere som en omsorgsfuld erstatning for den hjemlige omsorg, hvilket ikke nødvendigvis bygger på en bestemt uddannelse, men mere handler om en kærlig indstilling og et tidsmæssigt overskud. Af denne årsag beskriver Esther Nørregaard-Nielsen (2006), at mange forældre i højere grad prioriterer, at der er tilstrækkeligt med hænder på stuen, fremfor at de hænder, som er der, har en pædagogfaglig baggrund. For det andet indebærer den gode pædagogiske praksis en evne og vilje til at skabe åbenhed omkring indholdet i daginstitutionshverdagen igennem eksempelvis fotos fra hverdagen, daglige beskrivelser i en bog på stuen og en villighed til at lave mundtlige overleveringer af informationer om barnets dag ved afhentning (Jensen, 2014).

Tabel over fire nutidsdiskurser i synet på kerneopgaven

Diskurs	**Syn på læring**	**Barnesyn**	**Den kompetente pædagog**
Skoleforberedende	Tidlig målrettet læring er nødvendigt for barnets senere skolegang.	Barnet er fremtidens kompetente arbejdskraft	Planlægger systematiske og målrettede læringsforløb.
Bidragende til et godt barneliv	Fokus på læring er uheldig målretning af børns liv. Læring står i modsætning til den gode leg	Barndom som særligt domæne, der skal beskyttes mod voksenlivet	Orienterer sig mod barnets alsidige behov og interesser. Følger barnets initiativ
Bredt dannende	Læring har altid været en del af daginstitutionens praksis.	Barnet er fremtidens samfundsborger.	Understøtter den gode og lærerige leg igennem didaktiske refleksioner.
Pasningstilbud, hjemmets erstatning	Læring er ikke det primære fokus	Barnet er skrøbeligt og har brug for omsorg og tryghed, gode oplevelser og forudsigelighed	Orienterer sig mod barnets behov for tryghed og omsorg. Indtager en klassisk omsorgsgiverrolle

4.4. Opsummering

Daginstitutionen er historisk konstrueret i et sammenspil imellem især skiftende statslige optikker på, hvilken samfundsmæssig rolle daginstitutionen skal spille, samt et pædagogfagligt perspektiv bestående af forskellige og skiftende pædagogteoretiske inspirationskilder. De forskellige perspektiver brydes i forbindelse med en række temaer eller modstillinger, som kan optegnes i den diskussion, som både i nutiden og historisk har udspillet sig omkring definitionen af

daginstitutionens formål og indhold. Jeg identificerer samtidig fire forskellige diskurser, som i nutiden kæmper om at definere, hvad børn skal have ud af at gå i daginstitution. Disse adskiller sig særligt i synet på barn og barndom, læring og pædagogisk kvalitet. I disse diskurser kan samtidig genfindes nogle af de modstillinger, som har udspillet sig historisk, eksempelvis mellem et syn på daginstitutionen som hjemmets erstatning eller som førskole. Disse nutidige diskurser tilbyder forskellige syn på daginstitutionens kerneopgave – er det at ruste barnet til skolen og herigennem at skabe fremtidens kompetente arbejdskraft? At agere hjemlig erstatning, så forældrene kan gå på arbejde? At bidrage til et godt barneliv? Eller at fremme børnenes grundlæggende kompetencer og herigennem skabe fremtidens samfundsborger? Samtidig tilbydes der forskellige syn på, igennem hvilke handlinger daginstitutionspersonalet udfører deres kerneopgave, og hvad de skal fokusere på. Skal de fx prioritere det kærlige kram, den sjove leg eller den planlagte læringsaktivitet? Herigennem etableres der samtidige forskellige blik på, hvad det vil sige at være en god pædagog. Genkendes den gode pædagog på, at hun følelsesmæssigt orienterer sig mod barnets behov? At hun planlægger og gennemfører planlagte læringsaktiviteter? At hun ser læringspotentialet i de daglige aktiviteter? Eller at hun bringer sjove oplevelser ind i barnets liv?

Kapitel 5 – Konklusion og perspektivering

Den overordnende forskningsinteresse i afhandlingen var at forstå de processer, hvorigennem medarbejdere skaber mening i det daglige arbejde, hvor de både samarbejder om at bidrage til en overordnet opgave og løse konkrete arbejdsopgaver. Jeg har samtidig ønsket at undersøge og diskutere, på hvilken måde kerneopgavebegrebet kan understøtte disse processer. I dette kapitel vil jeg først svare på afhandlingens tre forskningsspørgsmål, og i den forbindelse vil jeg samtidig diskutere, hvordan afhandlingens analyser udfordrer konceptualiseringen af kerneopgavebegrebet. Dette fører mig frem til besvarelsen af afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål. I perspektiveringen reflekterer jeg over, hvordan afhandlingen bidrager til forskningen inden for psykisk arbejdsmiljø, og i den forbindelse perspektiverer jeg samtidig afhandlingen i forhold til en igangværende diskussion inden for arbejdsmiljøfeltet om, hvordan psykisk arbejdsmiljø skal tænkes og operationaliseres.

5.1. Fortolkning og handling

Forskningsspørgsmål 1: *Hvilken mening tilskriver det pædagogiske personale deres arbejdsopgaver, og hvilke argumentationer knytter de til deres arbejdspraksis?*

Forskningsspørgsmål 1 spørger særligt til den vedvarende meningsskabelsesproces, som udspiller sig i det daglige arbejde, når det pædagogiske personale fortolker, hvordan de skal handle i en given situation, og hvordan de skal prioritere deres konkrete arbejdsopgaver. Afhandlingens analyser giver et billede af, at de argumentationer, medarbejderne knytter til deres arbejdspraksis, ikke alene trækker på forestillinger om, hvad der er vigtigt at gøre i relation til en overordnet opgave, men samtidig trækker på forestillinger om, hvad der er nødvendigt at gøre i den specifikke situation for at få arbejdet til at lykkedes. I artikel 2 ”Making sense with the primary task” viser jeg således, hvordan medarbejdernes arbejdspraksis er guidet af handleteorier, som både er normativt orienterede imod en overordnet opgave, men som samtidig er mere praktisk orienterede imod at håndtere en kontekstspecifik kompleksitet i vilkår, formål og motivationer. Samtidig viser jeg, hvordan arbejdsopgaver ikke tilskrives mening én gang for alle, men ændrer mening situationelt og subjektivt. Den subjektive fortolkning af arbejdsopgaver er samtidig en analytisk pointe i artikel 3 ”Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål”. Her viser jeg, hvordan læreplanskravet tilskrives mening med udgangspunkt i en eksisterende mental model over arbejdet. Hvorvidt læreplanskravet opleves som en meningsfuld eller forstyrrende del af arbejdet afhænger således blandt andet af, hvordan den enkelte generelt fortolker meningen med arbejdet. Derudover viser jeg, hvordan det pædagogiske personale i høj grad fremhæver de samme elementer og opgaver i arbejdet som særligt vigtige og meningsfulde, men samtidig rammesætter disse opgaver forskelligt afhængig

af, hvordan de fortolker arbejdets overordnede opgave eller formål. Således kan turen i skoven både ses som en skoleforberedende læringsaktivitet og som bidragende til et godt og sjovt barneliv.

Mine analyser udfordrer den antagelse fra særligt VIPS-projektet om, at det meningsfulde i arbejdet har tæt sammenhæng med kerneopgaven på den måde, at det, som opleves meningsfuldt at gøre, er det, der opleves som bidragende til kerneopgaven (Hasle m.fl., 2008). Hvis arbejdsopgaver ændrer formål situationelt og subjektivt, er det svært at indkredse, hvilke dele af arbejdet, der opleves som bidragende til kerneopgaven. Derudover er det ikke alene udførelsen af kerneopgaven, der er kilde til mening i arbejdet. Det at få arbejdet til at lykkedes og opgaven til at glide fremhæves også som meningsfuldt. Mine analyser udfordrer også den måde, kerneopgavebegrebet konceptualiseres i forbindelse med teorien om virksomhedens sociale kapital. Som beskrevet i indledningen af afhandlingen benyttes kerneopgavebegrebet blandt andet i forbindelse med teorien om virksomhedens sociale kapital, hvor en fælles forståelse af kerneopgaven blandt organisationsmedlemmer fremhæves som et vigtigt element samarbejdsevnen (Borg m.fl., 2014; Hasle m.fl., 2014). Antagelsen synes at være, at en fælles forståelse af kerneopgaven kan fungere som en fælles handlingshorisont i arbejdet, som sikrer, at medarbejderne trækker i samme retning. På den måde synes kerneopgavebegrebet ikke at tilbyde noget nyt under solen i forhold til den mere klassiske organisationslitteraturs beskrivelse af, hvordan en organisation må forstås som et socialt system, der holdes samme af et formål (Pors & Andersen, 2015). Hvis medarbejdernes arbejdspraksis ikke alene er orienteret mod et fælles mål eller en overordnet opgave, men er guidet af mere praktisk orienterede handleteorier, kan det imidlertid ikke antages, at medarbejdernes forståelse af kerneopgaven kan benyttes som forklaringsramme til forstå, hvorfor de handler, som de gør. Det betyder samtidig, at hvis det lykkes at etablere en fælles forståelse af kerneopgaven som en del af en interventionsproces, vil en sådan fælles forståelse ikke nødvendigvis forplante sig i enighed om, hvordan de konkrete arbejdsopgaver skal løses. Denne pointe bakkes op af analyserne fra artikel 4 ”Kerneopgaven på dagsordenen”. Her beskriver jeg, hvordan det pædagogiske personale på seminarerne giver udtryk for, at de oplever en umiddelbar enighed om kerneopgavens definition, mens de daglige samarbejdskonflikter i deres respektive institutioner i stedet udspiller sig i forhold til spørgsmålet om, hvordan arbejdet mere konkret skal udføres.

En af de udfordringer, jeg ser i brugen af kerneopgavebegrebet til temasætte samarbejde, er den måde, hvorpå der optegnes et modsætningsforhold mellem enighed og uenighed. Enten er vi enige, eller også er vi uenige om kerneopgaven - og det er vigtigt at være enige. På baggrund af mine analyser, men også med inspiration fra meningsskabelseslitteraturen, vil jeg dog argumentere for, at det er en forsimplet måde at forstå meningsskabelse på. Marlene Fiol (1994) viser eksempelvis,

hvordan meningstilskrivelser udspiller sig i forhold til forskellige dimensioner af et objekt, til enten indholdet eller fortolkningsrammen, hvorfor en gruppe af individer på en gang både kan være enige og uenige om fortolkninger. På samme måde viser mine analyser, at medarbejdere på et abstrakt plan kan være enige om den overordnede opgave eller kerneopgave, men samtidig være uenige om hvilke opgaver, som bidrager til dens udførelse, og hvad de forskellige begreber, som benyttes i en kerneopgaveformulering såsom skoleforberedelse, læring og omsorg, mere konkret dækker over. Samarbejdsproblemer i en medarbejdergruppe, som opstår som følge af forskellige forståelser af, hvordan arbejdet skal udføres og hvorfor, blotlægges eller adresseres derved ikke nødvendigvis, hvis der alene spørges til kerneopgavens definition. I den forbindelse kan der argumenteres for, at hvis kerneopgaven blot formuleres abstrakt nok, så er alle enige, men i takt med at kerneopgaven yderligere konkretiseres, blotlægges eventuelle uenigheder om arbejdet og dets udførelse.

5.2. Konstruktionen af den gode pædagog

Forskningsspørgsmål 2: *Hvad er sammenhængen mellem det pædagogiske personales forestillinger om arbejdets overordnede opgave og forestillinger om den gode pædagog?*

Dette forskningsspørgsmål sætter fokus på interaktionen imellem identitetskonstruktion og meningsskabelse, som i henhold til Weicks sensemakingperspektiv er en central del af meningsskabelsesprocessen (Weick, 1995). Oversat til denne afhandlings forskningsinteresse sker meningstilskrivelsen til arbejdet med konsekvens for og med udgangspunkt i en positiv arbejdsidentitet. I Artikel 3 ”Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål” viser jeg, hvordan forskellige forestillinger om arbejdets formål eller overordnede opgave samtidig indebærer forskellige syn på pædagogisk kompetence, men jeg beskriver også, hvordan den sociale kontekst stiller bestemte muligheder til rådighed for at etablere en positiv arbejdsidentitet. Dominansen af et bestemt kerneopgaveperspektiv og et tilhørende kompetencesyn afspejles i og sætter sig igennem ved, at særlige måder at beskrive arbejdet på forbindes med høj faglighed. At rammesætte arbejdet som pasning og samtidig fremhæve den primære omsorg som det vigtigste i arbejdet giver dårligere muligheder for at blive genkendt som en faglig pædagog, end hvis arbejdet rammesættes som læring, og de didaktiske refleksioner samtidig fremhæves som noget af det vigtigste i arbejdet. I artikel 4 ”Kerneopgaven på dagsordenen” viser jeg, hvordan interaktionen mellem meningstilskrivelsen til arbejdet og identitetskonstruktion indvirker på de dialoger, som igangsættes, når kerneopgaven konceptualiseres i forbindelse med teorien om virksomhedens sociale kapital. Når medarbejdere spørges til deres perspektiv på kerneopgaven, besvarer de dette spørgsmål under indflydelse af, hvilket image og selvbillede de samtidig konstruerer i besvarelsen. Disse analytiske pointer udfordrer den antagelse, at kerneopgaven kan benyttes som afsæt til at tale

om det, medarbejdere finder meningsfuldt i arbejdet, idet medarbejderes beskrivelse af kerneopgaven ikke nødvendigvis afspejler deres syn på det meningsfulde i arbejdet. I stedet må en medarbejders beskrivelse af kerneopgaven også ses som en reproduktion af de dominerende diskurser, som aktuelt sætter normerne for god arbejdspraksis.

I interessen for interaktionen mellem meningstilskrivelsen til arbejdet og identitetskonstruktion vil jeg nu vende tilbage til en videnskabsteoretisk diskussion, jeg slog an i metoden. Her beskrev jeg, hvordan jeg er inspireret af to forskellige teoretiske tilgange med hver deres metode og metodologi: Job design med brug af kvantitativ metode og meningsskabelsesteori med brug af kvalitative metoder. I artikel 1 ”Doing a good job” trækker jeg på teorier, der ser individet som bestående af forskellige identificerbare og stabile karakteristika, og artiklens konklusioner kunne sagtens tolkes i henhold til dette individsyn. Behovet for at opleve stolthed over veludført arbejde kunne således udpeges som et grundtræk i individet generelt set, hvorfor der kunne argumenteres for, at dimensionen ”kerneopgavekvalitet” må tilføjes job design-teorierne som et efterstræbelsesværdigt jobkarakteristika på lige fod med eksempelvis indflydelse og feedback. En sådan tolkning af konklusionerne i artikel 1 kommer dog i konflikt med det individ- og videnskabssyn, som kendetegner det konstruktivistiske videnskabsideal, der informerer de efterfølgende undersøgelser i afhandlingen. Som et element i at slå bro over den paradigmatiske kløft imellem job design og meningsskabelseslitteraturen tolker jeg de statistiske resultater ind i en mere socialkonstruktivistisk ramme. Fremfor at se behovet for at opleve kerneopgavekvalitet som et grundlæggende behov i individet, ser jeg arbejdet som en vigtig arena for identitetskonstruktion, og her vil vurderingen af arbejdets kvalitet for mange være et vigtigt element i denne proces. Det vil sige, at oplevelsen af at kunne udføre arbejdet i en tilfredsstillende kvalitet bidrager til etableringen og opretholdelsen af en positiv arbejdsidentitet, hvorfor det dårligt udførte arbejde ikke alene er utilfredsstillende, men er en trussel mod den enkeltes arbejdsidentitet.

5.3. Den sociale strukturering af meningsskabelsesprocessen

Forskningsspørgsmål 3: *På hvilken måde gør det pædagogiske personale brug af kollektive fortolkningsrammer, når de tilskriver mening til deres arbejde?*

Dette spørgsmål indebærer en interesse for spændingen mellem lokal meningsskabelse og den sociale konteksts strukturering af processen. Denne spænding er et centralt tema inden for meningsskabelseslitteraturen, hvor blandt andet begreberne polyfoni, det vil sige flerstemmighed (Cunliffe & Coupland, 2012) og diskrepans (Brown m.fl., 2008) benyttes til at beskrive et fokus på pluraliteten af meningstilskrivelser, mens et fokus på diskurs (Mills & Mills, 2000) og dominerende fortællinger (Näslund & Pemer, 2012) i stedet udtrykker et syn på, at

meningsskabelsesprocesserne er strukturerede og begrænsede. I afhandlingen har jeg ønsket at rumme både det polyfone, idet jeg har undersøgt forskellige meningstilskrivelser til arbejdet samtidig med, at jeg har haft øje for det strukturerende ved at undersøge, hvilke kollektive ressourcer personalet gør brug af i processen.

I artikel 3 ”Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål” har jeg fokuseret på forskelligheden i meningstilskrivelsen til arbejdet og finder, at der er to dominerende konstruktioner: I den ene ses daginstitutionen primært ses som et omsorgs- og pasningstilbud, og i den anden som et lærings- og udviklingstilbud. Mine analyser giver således indtryk af, at selvom der er forskelle i meningstilskrivelsen til arbejdet, så er mangfoldigheden ikke særlig stor. Hvis der eksisterer en høj grad af flerstemmighed og mangfoldighed, så har jeg i denne afhandling ikke fået adgang til denne. Det kan have metodiske årsager, hvor jeg ikke har formået at give stemme til forskellige meningstilskrivelser, men i stedet har aktiveret de dominerende fortællinger. Det kan også tilskrives, at jeg i mine analyser ikke har fået øje på en flerstemmighed, som har eksisteret i det empiriske materiale. Den manglende mangfoldighed i meningstilskrivelserne kan dog også forklares ved, at der ikke eksisterer en underskov af forskellige meningstilskrivelser, fordi den nære sociale kontekst samt den bredere institutionelle kontekst strukturerer processen. I artikel 1 ”Doing a good job” viser jeg, hvordan pædagogerne vurderer kvaliteten af det leverede arbejde lavere end medhjælperne gør, hvilket jeg ikke tilskriver, at pædagogerne reelt leverer et dårligere stykke arbejde end medhjælperne. I stedet indikerer forskellen, at den uddannelsesmæssige baggrund og faglige identiet tilbyder et sæt normer for god arbejdspraksis, som udgør en central fortolkningsmæssig ramme, når pædagogerne vurderer kvaliteten af deres arbejdsindsats. I artikel 3 ”Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål” beskriver jeg, hvordan det pædagogiske personale gør brug af forskellige kollektive fortolkningsrammer i form af særligt en pædagogteoretisk fortolkningsramme og forskellige samfundsmæssige diskurser. Disse forskellige fortolkningsrammer tilbyder en mulighedshorisont for, hvad der kan tænkes og siges om arbejdet. Jeg har samtidig vist, hvordan denne strukturering påvirker lokal meningsskabelse ved at give anledning til oversættelsesprocesser, hvorigennem det pædagogiske personale kreativt kombinerer forskellige fortolkningsrammer. Det pædagogiske personale optager eksempelvis begreber såsom læring og skoleforberedelse i deres sprogbrug, men fortolker samtidig disse begreber i lyset af pædagogteoretiske fortolkningsrammer, eksempelvis reformpædagogikkens fokus på leg og barneinitiativ. Med inspiration fra Røviks oversættelsesteori (Røvik, 2007) kan det pædagogiske personale ses som ’oversættere’, der igennem meningsskabelsesprocesser kreativt former ”det nye” i arbejdet - eksempelvis nye populære begreber såsom ’skoleforberedelse’ i henhold til eksisterende praksis og meningskonstruktioner.

Denne pointe bidrager til den litteratur, som beskæftiger sig med daginstitutionsarbejde i lyset af samfundsmæssige forandringer. I denne litteratur beskrives det blandt andet, hvordan pædagogerne i lille grad har gjort modstand mod den politiske indflydelse på deres arbejde, hvilket særligt tilskrives pædagogprofessionens lave samfundsmæssige status (Andersen, 2007; Kampmann, 2004; Lind, 2008). Når rollen som førskole fremfor pasningstilbud accepteres, er det som følge af en forventning om, at daginstitutionens samfundsmæssige betydning og status højnes (Jensen & Plum, 2004), og når krav om evaluering og dokumentation accepteres, er det med håbet om, at det pædagogiske arbejde synliggøres og derved i højere grad anerkendes (Andersen m.fl., 2008). Dette underbygger mine analyser til dels, idet jeg viser, hvordan det pædagogiske personale tilskriver mening til deres arbejde under påvirkning af et socialt statushierarki imellem opgaver og fagligheder. Jeg beskriver eksempelvis i artikel 4 ”Kerneopgaven på dagsordenen”, hvordan en gruppe pædagogisk personale beskriver deres kerneopgave som læring og kompetenceudvikling, fordi det med deres egne ord er svært at sælge sin faglighed på den primære omsorg. Men jeg supplerer samtidig forklaringsrammen for den manglende modstand mod forandringer af arbejdet med det perspektiv, at pædagogerne accepterer forandringerne, fordi de opleves meningsfulde. Denne oplevelse af meningsfuldhed afstedkommes blandt andet af, at det pædagogiske personale fortolker forandringerne i henhold til eksisterende forståelser af, hvad det vigtige i arbejdet er, eksempelvis omsorgen og den frie leg.

Det vil med andre ord sige, at det pædagogiske personales italesættelse af arbejdet som læring og skoleforberedelse ikke nødvendigvis betyder, at målrettede læringsaktiviteter får forrang på bekostning af de upåagtede opgaver, som Ahrenkiel og hendes medforfattere rejser bekymring for (Ahrenkiel m.fl., 2013). De upåagtede opgaver er praktiske og omsorgsrelaterede opgaver, der let underkendes som pædagogfaglige. Når det pædagogiske personale italesætter arbejdet som læring og skoleberedelse, indebærer det dog, at omsorgen rammesættes som en forudsætning for læring, mens legen og eksempelvis det gode måltid rammesættes som læringsaktiviteter. Inden for dele af litteraturen diskuteres det, hvorvidt det er et problem, at der på denne måde sker en målorientering af arbejdsdagens forskellige aktiviteter, således eksempelvis legen ses som en læringsaktivitet fremfor at blive set som et mål i sig selv (Holm-Pedersen, 2011b; Kragh-Müller, 2008; Plum, 2011). Med udgangspunkt i meningsteorien vil jeg argumentere for, at netop rammesætningen af en arbejdsopgave, således den orienteres imod et formål, en samlet arbejdsproces eller en overordnet opgave, er et vigtigt element i en meningsskabelsesproces. I både artikel 2 ”Making sense with the primary task” og artikel 3 ”Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål” beskriver jeg eksempelvis, hvordan koblingen af læreplanskravet til en forståelse af arbejdets overordnede opgave er forudsætningen for, at læreplansarbejdet opleves som en meningsfuld del af arbejdet frem

for en tidsrøver. Meningsskabelse handler således om at skabe orden i verden ved at koble stikord til fortolkningsrammer (Weick, 1995) - ved at koble det konkrete til det abstrakte.

Jeg vil på den ene side argumentere for, at kerneopgavebegrebet kan bidrage til at etablere meningsfulde sammenhænge i arbejdet ved at være afsæt for dialoger om, hvordan de enkelte arbejdsopgaver bidrager til en overordnet opgave eller formål. Hvis kerneopgavebegrebet eksempelvis kan give anledning til at diskutere, hvordan rengøringsopgaven eller læreplansarbejdet i daginstitutionen kan ses som bidragende til fremfor forstyrrende for kerneopgaven, kan disse dialoger meget muligt forøge oplevelsen af meningsfuldhed og sammenhæng i arbejdet. På den anden side finder jeg i artikel 4 ”Kerneopgaven på dagsordenen” at der i den specifikke konceptualisering af kerneopgavebegrebet mangler en kobling til den konkrete arbejdspraksis. Dialogen om kerneopgaven giver primært anledning til abstraktioner over arbejdet og mangler derved den kobling til det konkrete og specifikke, som er forudsætningen for, at dialogen kan bidrage til at skabe meningsfulde sammenhænge i arbejdet.

5.4. Det særlige ved daginstitutionsarbejde

Igennem mine empiriske analyser af, hvordan det pædagogiske personale skaber mening i deres arbejde igennem komplekse og lokale processer, hvor de gør brug af forskellige meningsskabelsesressourcer, har jeg ønsket at bidrage med viden, som er relevant udover den specifikke empiriske kontekst. Jeg antager således, at de meningsskabelsesprocesser, som foregår blandt daginstitutionspersonale, ikke er fuldstændigt unikke, men de kan give forståelse for, hvordan meningsskabelse foregår i andre medarbejdergrupper i andre organisationer. Mine analyser giver derfor også anledning til at diskutere, hvordan kerneopgavebegrebet generelt set kan bidrage til at understøtte disse meningsskabelsesprocesser. Der er dog samtidig en række kendetegn og karakteristika ved daginstitutionsarbejde, som jeg antager har betydning for afhandlingens analyser. For det første er daginstitutionsarbejde omsorgsarbejde og er derfor kentegnet ved en orientering imod omsorgsmodtagerens skiftende og alsidige behov (Waerness, 1984). Det giver en uforudsigelighed i opgaven, fordi det ikke på forhånd kan planlægges i detaljer, hvordan arbejdet skal varetages, men der kræves en løbende afkodning af og tilpasning til børnenes behov. Samtidig er daginstitutionsarbejde kendetegnet ved at være en grundlæggende velfærdsinstitution. På samme måde som folkeskolen har daginstitutionen en vigtig rolle i at danne fremtidens samfundsborger og er derfor underlagt stor samfundsmæssig bevågenhed. Men til forskel fra folkeskolen, som har haft en klar læringsopgave, så har daginstitutionens samfundsmæssige opgave været flertydig, foranderlig og omdiskuteret, som jeg beskrev i kapitel 4. Derudover varetages daginstitutionsarbejde af pædagoger med en fælles uddannelsesmæssig baggrund og kan derved til dels betegnes som professionelt arbejde, der er underlagt normer for god arbejdspraksis. Ligeledes

de forskellige samfundsmæssige og politiske perspektiver på daginstitutionen tilbyder de professionelle normer et særligt blik på, hvad børn skal have ud af at gå i daginstitution.

Spørgsmålet om, hvordan daginstitutionsarbejde konkret skal angribes, og hvad den overordnede opgave er, giver derved anledning til foranderlige, forskellige og til dels modstridende svar. Dette tilbyder det pædagogiske personale et større rum for fortolkning af deres arbejde, end jeg antager er tilfældet inden for fag og organisationer, hvor den overordene opgave er nemmere at definere, og hvor arbejdsopgaven lettere kan indkredses igennem klare arbejdsbeskrivelser. Jeg forestiller mig eksempelvis, at mekanikeren, som arbejder hos en bilproducent, eller den grafiske designer, som arbejder i et reklamebureau, i mindre grad end pædagogen i daginstitutionen oplever, at den overordnede opgave er svær at definere, og at den enkelte arbejdsopgave kan tillægges alsidige fortolkninger.

5.5. Konklusion

Afhandlingens overordnede forskningsinteresse: *Hvordan kan vi forstå de processer, hvorigennem medarbejdere skaber mening i det daglige arbejde, hvor de både samarbejder om at bidrage til en overordnet opgave og løse konkrete arbejdsopgaver, og på hvilken måde kan kerneopgavebegrebet understøtte disse processer?*

Afhandlingen bidrager med både en teoretisk og empirisk forståelse af, hvordan medarbejdere skaber mening i deres daglige arbejde, hvor de både samarbejder om at bidrage til en overrodnet opgave og løse konkrete arbejdsopgaver. Med inspiration fra meningsskabelseslitteraturen gives en teoretisk forståelse af, hvordan medarbejdere skaber orden i hverdagens strøm af arbejdsopgaver ved at tilskrive dem en mening eller et formål. Denne proces er både kognitiv og social. Ved hjælp af mentale modeller og handleteorier skaber den enkelte en forståelse af, hvordan der skal handles for at opnå et givent mål. Disse handleteorier kan både være normativt orienteret imod en overordnet opgave og mere praktisk orienteret imod at håndtere en kompleksitet i den sociomaterielle kontekst. Processen er samtidig social og struktureret, idet den er under indflydelse af en socialitet i form af både de nære interaktioner med eksempelvis kollegerne, men også en mere abstrakt socialitet i form af institutionelle logikker og diskurser, der fungerer som kollektive fortolkningsrammer. Derudover tilskriver medarbejdere mening til deres arbejde under indflydelse af identitetskonstruktion, idet arbejdet tilskrives mening på baggrund af og med konsekvenser for etableringen af en foretrukken arbejdsidentitet.

Empirisk viser jeg, hvordan det pædagogiske personale tilskriver mening til deres arbejde igennem processer, hvor de både forholder sig til en overordnet opgave, og samtidig er orienterede imod at få arbejdet til at lykkedes. Igennem disse processer tilskrives arbejdsopgaverne mening situationelt og

subjektivt. Jeg finder, at der blandt pædagogiske personale eksisterer to dominerende meningskonstruktioner, som særligt adskiller sig i synet på, hvad daginstitutionens samfundsmæssige bidrag er, og hvad børn skal have ud af at gå i daginstitution. Samtidig viser jeg, hvordan meningstilskrivelsen til arbejdet foregår under indflydelse af og med konsekvenser for identitetskonstruktion, idet de forskellige meningstilskrivelser indebærer forskellige blik på, hvad der kendetegner den kompetente pædagog. Meningsskabelsesprocessen er samtidig under indflydelse af en socialitet i form af forskellige fortolkningsrammer. Særligt har den professionelle identiet betydning for medarbejdernes fortolkning af deres arbejde, idet denne tilbyder normer for god arbejdspraksis. Samtidig viser jeg, hvordan det pædagogiske personale trækker på og kreativt kombinerer forskellige fortolkningsrammer, når de tilskriver mening til deres kerneopgave. Både den pædagogiske optik på daginstitutionen, informeret af forskellige pædagogteoretiske, udviklingsteoretiske og ideologiske inspirationskilder, samt den politiske optik på daginstitutionen, tilbyder centrale meningsskabelsesressourcer.

Ovenstående teoretiske og empiriske forståelse af, hvordan medarbejdere tilskriver mening til deres arbejde, bidrager med en problematisering af den måde, hvorpå kerneopgavebegrebet konceptualiseres i forbindelse med mening i arbejdet samt i forbindelse med teorien om virksomhedens sociale kapital. For det første udfordrer mine analyser den antagelse, som dele af social kapital litteraturen bygger på, at medarbejderes arbejdspraksis primært er orienteret imod en forestilling om kerneopgaven, hvorfor etableringen af en fælles kerneopgavedefinition vil forbedre samarbejdsevnen. Jeg viser imidlertid, at medarbejderes arbejdspraksis er guidet af forskellige handleteorier, som ikke alene er orienterede imod en overordnet opgave, men som samtidig er orienterede imod at håndtere en kontekstspecifik kompleksitet. Samtidig kombinerer medarbejdere forskellige fortolkningsrammer og oversætter kreativt begreber i lyset af eksisterende meningskonstruktioner, hvorfor en fælles definition af kerneopgaven ikke nødvendigvis afspejles i en fælles forståelse af, hvad der er vigtigt i arbejdet. For det andet udfordrer mine analyser antagelsen om, at kerneopgavebegrebet er anvendeligt til at temasætte forhold omkring mening i arbejdet. Medarbejdere skaber mening i arbejdet under indflydelse af en kompleks kontekst, og det meningsfulde i arbejdet er ikke alene afgjort af kerneopgaven, men etableres situationelt og subjektivt. Derudover viser jeg, hvordan en konkret dialogproces om kerneopgaven i lille grad aktiverer fortællinger om, hvad medarbejderne oplever som vigtigt at gøre i arbejdet og hvorfor. I stedet giver dialogen om kerneopgaven anledning til abstraktioner over arbejdet, hvor medarbejderne forsøger at reproducere de dominerende diskurser, som aktuelt sætter normerne for god arbejdspraksis.

Jeg vil argumentere for, at kerneopgaven som koncept kan give anledning til dialoger om både de mere abstrakte forestillinger om, hvilken forskel medarbejderne gør i samfundet, men også om hvordan denne forskel mere konkret realiseres igennem den daglige opgaveløsning. Sådanne dialoger kan meget muligt bidrage til både forbedring af samarbejdet og mening i arbejdet. Min primære anbefaling på baggrund af mine analyser er, at målet for en dialogproces om kerneopgaven ikke er etableringen af en fælles definition af kerneopgaven, formuleret i en velklingende sætning med brug af en række appellerende begreber. Forestillingen om, at sådan en sætning efterfølgende har betydning for medarbejdernes daglige arbejde bygger på forsimplede forestillinger om, hvordan medarbejdere skaber mening i deres arbejde. Hvis formålet med en dialogproces om kerneopgaven er at skabe fælles handlestrategier som et element i en indsats til forbedring af samarbejdet, er det afgørende, at selve arbejdet i form af de konkrete arbejdsopgaver ikke forsvinder i dialogen. Hvis kerneopgaven alene er en abstraktion i form af en række positive begreber, uden at det samtidig diskuteres, hvad disse begreber dækker over mere konkret, er det tvivlsomt, at den fælles tilslutning til kerneopgavens definition forplanter sig i forbedret handlingskoordination og enighed om arbejdets udførelse.

Fremfor at fortabe sig i dialoger om kerneopgavens definition kan det være ligeså vigtigt at skabe refleksioner over, hvilken betydning en konkret kerneopgaveformulering har for prioriteringen og udførelsen af arbejdsopgaverne. Hvis formålet med dialogprocessen er at forbedre oplevelsen af mening i arbejdet, vil jeg anbefale, at fokus er på at etablere sammenhænge imellem de enkelte arbejdsopgaver og en overordnet opgave. Igen er det ikke kerneopgaven som abstraktion, der burde være det primære fokus, men formålet med og sammenhængen mellem de forskellige arbejdsopgaver. Med udgangspunkt i den erkendelse, at kvalitet i kerneopgavens udførelse har stor betydning for medarbejdernes trivsel og jobtilfredshed, vil jeg samtidig argumentere for, at hvis målet er at forøge meningsfuldheden i arbejdet, må dialogen om kerneopgaven også indebære refleksioner over, hvad der stiller sig i vejen for, at arbejdet kan udføres i den ønskede kvalitet. Min overordnede anbefaling i forhold til den måde, hvorpå kerneopgaven konceptualiseres, er derved, at i en dialog om kerneopgaven skal vi ikke fortabe os i kerneopgaven som begreb eller abstraktion. Dialogen om kerneopgaven skal også give rum for refleksioner over selve arbejdet og dets udførelse.

5.6 Perspektivering

I denne perspektivering vil jeg reflektere mere overordnet over, hvordan afhandlingen bidrager til forskningen inden for psykisk arbejdsmiljø. I den forbindelse vil jeg også pege på nogle bagsider ved den måde, jeg i afhandlingen tænker psykisk arbejdsmiljø og mening i arbejdet. Jeg

perspektiverer herigennem min afhandling i forhold til en igangværende diskussion inden for arbejdsmiljøfeltet omhandlende, hvordan psykisk arbejdsmiljø skal tænkes og operationaliseres.

Inden for dele af organisationslitteraturen rejses der kritik af job design traditionens jagt på universeller på tværs af kontekster, mens den specifikke organisatoriske kontekst tabes af syne (Gay & Vikkelsø, 2012; Mogensen, 2012). På samme måde kan konklusionerne fra artikel 1 ”Doing a good job”, baseret på kvantitative undersøgelser, kritiseres for at pege på en ingrediens i det gode arbejde i form af oplevet kerneopgavekvalitet, som kan antages at virke på tværs af kontekster. Det, som disse resultater kan give anledning til, er at anbefale, at arbejdsmiljøforbedrende tiltag på arbejdspladser kan fokusere direkte på at forbedre kerneopgavens udførelse, fremfor at fokusere på forbedringen af trivslen specifikt ved at tilsætte mere af de forskellige positive job-faktorer eksempelvis indflydelse eller feedback. Oversættelsen af disse resultater i en anden organisatorisk kontekst kræver imidlertid en indsigt i den kompleksitet, som kendetegner organisationer, og som de kvalitative undersøgelser i afhandlingen giver indblik i. Argumentationen i mine konklusioner fra artiklerne i afhandling kunne lyde som følgende: At kunne udføre sin kerneopgave i en kvalitet, man selv er tilfreds med, er vigtigt for det psykiske arbejdsmiljø (artikel 1). Det er desværre ikke helt forudsigeligeligt, hvad de ansatte forstår som deres kerneopgave, herunder hvad de ser som de vigtigste arbejdsopgaver, og hvad de forstår som god kvalitet i arbejdet (artikel 2 og 3). Samtidig er medarbejdernes forståelser af kerneopgaven, dens indhold og kvalitet, svære at få adgang til og ændre (artikel 4). På baggrund af denne afhandlings analyser vil jeg argumentere for, at kerneopgavebegrebet kan bidrage til det psykiske arbejdsmiljøfelt ved at dagsordensætte, at oplevelsen af at lykkes i arbejdet er vigtigt for medarbejderne. Men samtidig bidrager mine analyser med det perspektiv, at spørgsmålet om hvad det vil sige at lykkes i arbejdet til dels besvares subjektivt og situationelt. For at kunne tilsætte ingrediensen ’kerneopgavekvalitet’ i en anden organisatorisk kontekst, kræver det med andre ord en forståelse af, hvad medarbejdere ser som deres kerneopgave, som de vigtigste arbejdsopgaver, som god kvalitet og hvad de oplever af konkrete forhindringer i arbejdet for at kunne udføre høj kerneopgavekvalitet. Jeg vil samtidig argumentere for, at den samme forståelse af den konkrete organisations kompleksitet er nødvendig i forbindelse med de andre faktorer, som job design teorierne har identificeret. Det er eksempelvis ikke mulig at tilsætte mere indflydelse i arbejdet i en konkret kontekst uden forståelse for de muligheder og behov for indflydelse, som knytter sig til det konkrete arbejde og dets organisering.

Jeg har beskrevet, hvordan jeg i afhandlingen kombinerer to videnskabsteoretiske paradigmer, når jeg kombinerer job design og meningsskabelsestraditionen. De to paradigmer retter et særligt blik på det psykiske arbejdsmiljø, som også har betydning for operationaliseringen af det psykiske arbejdsmiljø, idet der gives forskellige bud på, både hvem patienten er, men også hvem der har

ansvaret for helbredelsen, så at sige. Job design traditionen kan primært forstås som et organisatorisk orienteret paradigme (Starheim, 2012), hvor det psykiske arbejdsmiljø ses som en ydre faktor i forhold til individet. Hvis medarbejdere oplever eksempelvis meningsløshed i arbejdet, så er patienten derfor primært de organisatoriske rammer, som ledelsen har ansvaret for at redesigne. I en socialkonstruktivistisk tilgang til det psykiske arbejdsmiljø sker der et paradigmisk skift fra de organisatoriske forhold til det enkelte individs tænkning og de lokale sociale processer. Igennem mine analyser giver jeg eksempelvis et billede af, at mening i arbejdet ikke alene er et resultat af jobbets design, idet medarbejdernes forestillinger om arbejdet formål, dets indhold og kvalitet skabes igennem vedvarende meningsskabelsesprocesser. Jeg gør således medarbejderne til medproducenter af deres psykiske arbejdsmiljø, herunder mening i arbejdet, hvilket er i tråd med tænkningen inden for job crafting traditionen. ”*Job crafting is a way to think about job design that puts employees “in the driver’s seat” in cultivating meaningfulness in their work*” (Wrzesniewski m.fl., 2013: 2). I dette paradigmiske skift, hvor medarbejdere tildeles en plads i førersædet som producenter af mening, sker der også en forskydning i forståelsen af, hvem patienten er, når der er problemer med det psykiske arbejdsmiljø. Når fokus i spørgsmålet om, hvorvidt arbejdet er meningsfuldt eller ej, flyttes fra de organisatoriske rammer ind i individets sind, er der risiko for, at den samme fokusforskydning sker i spørgsmålet om, hvor løsningen på problemet findes. Fremfor at pege på eksempelvis manglende indflydelse eller for stor forandringshastighed i arbejdet som årsag til meningsløsheden, så er det i stedet den enkelte medarbejders tænkning, som er patienten. I henhold til denne afhandlings analyser kunne der eksempelvis argumenteres for, at løsningen på det problem, at medarbejdere mistrives som følge af oplevelsen af dårlig kerneopgavekvalitet, kan være at ændre medarbejdernes kvalitetsforventninger fremfor at forbedre arbejdets udførelse.

Denne problemstilling omkring skelnen mellem arbejdsmiljøets organisatoriske og individuelle faktorer relaterer sig til en langevarende diskussion mellem særligt fagforeninger, eksperter og arbejdsgiverforeninger omkring, hvem patienten er, når en medarbejder rammes af stress – er patienten arbejdsmiljøet eller medarbejderen selv? Skal vi lære medarbejderen at cope, eller skal arbejdsmængden nedsættes? I forskydningen i fokus fra de organisatoriske rammer til medarbejdernes tænkning er der samtidig en risiko for, at spørgsmål om ansvaret sløres. For når medarbejdere gøres til medproducenter af mening i arbejdet, hvem har så ansvaret, når følelsen af meningsløshed frem for meningsfuldhed er fremhærskende? Som Mette Mogensen beskriver det ”*While employers are traditionally held responsible for the work environment, this does not apply for the experiences, the subjective dimensions of work. They are increasingly placed on the inside of the fence, in the lap, or rather in the minds, of the worker*” (Mogensen, 2012: 42). Problemet med de organisatorisk fokuserede job design modeller er, at de bygger på forsimplede forståelser af, at

det psykiske arbejdsmiljø kan indkredses ved hjælp af klare årsag-virkningssammenhænge, mens subjektet i form af personlige præferencer og kognitive processer ikke medregnes som en del af regnestykket (Pedersen, 2008). Fordelen er midlertidig, at når årsag og virkning holdes adskilt, som det gøres i job design traditionen, er det lettere at udpege en patient og placere et tydeligt ansvar.

Udfordringen i den tilgang til psykisk arbejdsmiljø, jeg opererer med i afhandlingen, er således at fastholde et ledelsesansvar og et fokus på de organisatoriske forhold, selvom det psykisk arbejdsmiljø også forstås som et spørgsmål om lokal og subjektiv meningsskabelse. Mening i arbejdet skabes ikke alene i de organisatoriske rammer eller i hovedet på medarbejderne, men opstår i interaktionen imellem ydre stimuli og kognitive processer Jeg viser eksempelvis i afhandlingen, hvordan en forestilling om kerneopgaven, kvalitetsforventninger osv., skabes under indflydelse af kollektive fortolkningsrammer. Medarbejdernes kognitive modeller skabes så og sige igennem kollektive processer og under indflydelse af en kompleks social kontekst, og kan derved ikke behandles som lukkede kognitive systemer, som kan fikses enkeltvis. Denne pointe bakkes op af studier i organisatoriske meningsskabelsesprocesser, som har fokus på, hvordan den komplekse organisatoriske kontekst i form af fx regler og kultur indvirker på meningsskabelse (Fx Mills, 2003; 2005; Perlow, 1999). I Perlows tidsstudier blandt en gruppe softwareingeniører viser hun eksempelvis, hvordan en belønningsstruktur, som alene belønner individuelle præstationer, er med at til at fremme en forståelse af ”rigtig” ingeniørarbejde, som ikke indebærer interaktioner med kolleger, på trods af, at udførelsen af arbejdet er afhængig af disse interaktioner (Perlow, 1999). Det vil således sige, at selv når medarbejdernes kognitive modeller udpeges som den primære patient, så må også den komplekse sociale kontekst inddrages som en del af sygdomsårsagen og derved også som en del af behandlingen.

Litteratur

Ahrenkiel A. (2015). *Pædagogfagligheden under pres: Mod målstyring af pædagogikken.* I: Jacob Klitmøller og Dion Sommer. *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole.* Hans Reitzel.

Ahrenkiel A., B. S. Nielsen, C. Schmidt, F. M. Sommer og N. Warring (2013). *Daginstitutionen til hverdag: Den upåagtede faglighed.* Frydenlund Academic.

Ahrenkiel A., B. S. Nielsen, C. Schmidt, F. M. Sommer og N. Warring (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed.* Frydenlund.

Alvesson M. og K. Sköldberg (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research.* Sage.

Alvesson M. og H. Willmott (2002). Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of management studies,* 39, 5.

Andersen J. og J. Mehlbye (1998) *Kvalitetsudvikling i dagtilbud for børn.* Socialministeriet og Kommunernes Landsforening.

Andersen P. Ø (2007). *Pædagogens praksis.* Gyldendal Akademisk.

Andersen P. Ø (2004) *Daginstitutionernes indhold og pædagogik i historisk belysning.* I: Tomas Ellegaard, Anja Hvidtfeldt Stanek og Peter Ø Andersen f.1954. *Læreplaner i børnehaven: baggrund og perspektiver.* Roskilde Universitetsforlag.

Andersen P. Ø, K. Hjort og L. S. K. Schmidt (2008) *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik.* Københavns Universitet.

Argyris C. og D. A. Schön (1996). *Organizational learning. 2. theory, method, and practice.* Addison-Wesley.

Ashforth B. E. og G. E. Kreiner (1999). "How can you do it?": Dirty work and the challenge of constructing a positive identity. *Academy of management Review,* 24, 3.

Ashforth B. E., G. E. Kreiner, M. A. Clark og M. Fugate (2007). Normalizing dirty work: Managerial tactics for countering occupational taint. *The Academy of Management Journal,* 50, 1.

Baagøe Nielsen S. (2006). *Mænd og daginstitutionsarbejdets modernisering: Teoretiske, historiske og etnografiske perspektiver på sammenhænge mellem køn, pædagogisk arbejde og organisering i daginstitutioner: PhD-afhandling.* Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.

Barling J., E. K. Kelloway og M. R. Frone (2004). *Handbook of work stress.* Sage publications.

Bayer S., J. Hare og T. Petersen (2004). Hvis læreplaner er svaret, hvad er så spørgsmålet? *Social Kritik,* 16, 91.

Bennett J. og C. P. Tayler (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care.* OECD.

Bjørg K., C. Nørgaard og N. Jensen (2003). *Sølvguiden*. Socialministeriet.

Borg V. (2008) *Sund i arbejde: Positive faktorer i arbejde.* Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Borg V., N. Cayuelas og T. Clausen (2014) *Udvikling af ny metode til undersøgelse af social kapital på arbejdspladsen - dokumentationsrapport.* Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Boyd R. (1991) *Confirmation, semantics, and the interpretation of scientific theories.* I: Richard Boyd, Philip Gasper og J. D. Trout. *The philosophy of science.* A Bradford Book.

Bramming P., B. G. Hansen og K. G. Olesen (2009). SnapLog: En performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelort fortæller om lærertrivsel. *Tidsskrift for Arbejdsliv,* 11, 4.

Brannen J. (2004) *Working qualitatively and quantitatively.* I: C Seale, G Gobo, JF Gubrium, D Silverman. Sage London.

Brinkkjær U., I. M. Bryderup, V. R. Hansen, P. Hviid, J. C. Jørgensen, C. Palludan, et al. (1998). *Pædagogisk faglighed i daginstitutioner.* Danmarks Pædagogiske Institut.

Broström S. (2005) *Replik til Jan Kampmann.* I: Tomas Ellegaard og Anja Hvidtfeldt Stanek. *Læreplaner i børnehaven: baggrund og perspektiver.* Samfundslitteratur.

Broström S. (2004). *Signalement af den danske daginstitution. undersøgelser, resultater og refleksioner.* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Broström S. og H. Vejleskov (2009). *Didaktik i børnehaven: Planer, principper og praksis.* Dafolo.

Brown A. D., P. Stacey og J. Nandhakumar (2008). Making sense of sensemaking narratives. *Human Relations,* 61, 8.

Buch A. og V. Andersen (2009). Begejstring og belastning i videnarbejdet. *Psyke & Logos,* 30, 2.

BUPL (2007). *Bud på pædagogers arbejde.* BUPL, forbundet for pædagoger og klubfolk.

Campion M. A. og P. W. Thayer (1988). Job design: Approaches, outcomes, and trade-offs. *Organ.Dyn.,* 15, 3.

Clausen T. (2009) *Psychosocial Work Characteristics, Positive Work-Related States, and Labour Market Outcomes.*

Colville I., A. D. Brown og A. Pye (2012). Simplexity: Sensemaking, organizing and storytelling for our time. *Human Relations,* 65, 1.

Cunliffe A. og C. Coupland (2012). From hero to villain to hero: Making experience sensible through embodied narrative sensemaking. *Human Relations,* 65, 1.

Dagtilbudsloven (2015), Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold.

Dahl H. M. (2000). *Fra kitler till eget tøj–Diskurser om professionalism, omsorg och køn.* Forlaget politica.

Dalsgaard A. H. og L. Mejl (2009). *Den professionelle pædagog.* Hans Reitzels Forlag.

Dencik L. (2004) *Alle situationer er læresituationer.* I: Tomas Ellegaard og Anja Hvidtfeldt Stanek. *Læreplaner i børnehaven: baggrund og perspektiver.* Roskilde Universitetsforlag.

Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (21. december 2015) *Tredækkeren, Mellemlangt Skema.*

Egelund N. (2011). *Folkeskolens udfordringer.* Aarhus Universitetsforlag.

Enoksen I., S. Hagemann, M. B. Pedersen, V. B. Jensen og S. F. Mathiasen (2003) *En Pædagogisk Historie*. Børn og unge.

Esmark A., C. B. Laustsen og N. Å Andersen (2005) *Socialkonstruktivistiske analysestrategier - en introduktion.* I: Anders Esmark, Carsten Bagge Laustsen og Niels Åkerstrøm Andersen. *Socialkonstruktivistiske analysestrategier.* Roskilde Universitetsforlag.

Fiol C. M. (1994). Consensus, diversity, and learning in organizations. *Organization Science,* 5, 3.

Flyvbjerg B. (2006) *Five misunderstandings about case-study research.* I: Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium og David Silverman. *Qualitative Research Practice.* Sage publications.

Flyvbjerg B. (2001). *Rationalitet og magt, det konkretes videnskab.* Lindhardt og Ringhof.

Frederiksen M. (2014) *Mixed methods-forskning - fra praksis til teori.* I: Morten Frederiksen, Peter Gundelach og Rikke Skovgaard Nielsen. *Mixed methods-forskning.* Hans Reitzels Forlag.

Gay P. du og S. Vikkelsø (2012). Reflections: On the lost specification of 'change'. *Journal of Change Management,* 12, 2.

Giddens A. (2011). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten.* Hans Reitzel 1996.

Gioia D. (1986) *Symbols, scripts and sensemaking: Creating meaning in the organizational experience.* I: P. H Sims og A. Gioia D. *The thinking organization.* Jossey-Bass.

Gitz-Johansen T. (2009) *Barndommens modernisering.* I: Susanne Højlund. *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv.* Roskilde Universitetsforlag.

Gregersen T. (2008) *At være eller blive - se det er spørgsmålet.* I: Lotte Hedegaard-Sørensen. *Pædagogik og Pædagoger.* Dafolo.

Hackman J. R. og G. R. Oldham (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organ.Behav.Hum.Perform.,* 16.

Hagedorn-Rasmussen P. (2014). Social kapitals renæssance i en arbejdslivskontekst - jagten på guldkorn og diamanter mellem meningsskabelse og forførelse? *Tidsskrift for Arbejdsliv,* 16, 4.

Hagedorn-Rasmussen P. (2000). *Ledelseskoncepter fra idé til social dynamik-politiske processer på tværs af organisatoriske grænser: En analyse af sammenhænge mellem koncepter, forandringer og arbejdsforhold.* Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitetscenter

Hagemann S. (2011). Endelig får jeg en minister. *Børn & Unge,* 18.

Hansen A. M., L. Starheim og K. T. Nielsen (2009) *Tilsyn, regulering og virkning på arbejdsmiljøområdet–et litteraturreview med særligt fokus på psykisk arbejdsmiljø: Arbejdsrapport.* Technical University of Denmark.

Hansen A. D., S. L. Bech og M. Plum (2004). *Spillet om læring: En diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet.* Learning Lab Denmark.

Hansen C. S., J. E. Kristensen, H. M. Dahl og A. Eklund Hansen (2015). *Kamp og status: De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie, 1820 til 2015.* U Press.

Hansen O. H. (2012). Professionens selvforståelse: Fra fri leg til organiseret læring. *Paideia,* 3.

Haraway D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies,* 14, 3.

Hasle P., E. Toft og K. G. Olesen (2010). *Ledelse med social kapital.* L&R Business.

Hasle P., O. H. Sørensen, E. Toft, C. Uhrenholdt og H. Hvenegaard (2014) *Vidensgrundlag om kerneopgaven i den kommunale sektor.* Fremfaerd.

Hasle P., H. Hvid, T. S. Kristensen, H. J. Limborg, N. Møller, J. Pejtersen, et al. (2008). *Virksomheders indsats for et bedre psykisk arbejdsmiljø: Rapport fra forskningsprojektet VIPS.* Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Henriksen A. C. (2010). Børn har altid skullet lære noget i børnehaven. *Børn og Unge,* 7.

Herskind M., M. N. Jensen, B. Kjær, C. Nørgaard, J. Olesen og A. Windfeldt (2005) *Guldguiden.* Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

Herzberg F., B. Mausnes, R. O. Peterson og D. F. Capwell (1957). *Job attitudes; review of research and opinion.* Psychological service of Pittsburgh.

Hinge S. og P. Bekke (2014) *Mange ledere kender ikke deres kerneopgave - gør du?* Væksthus for Ledelse.

Holm-Pedersen P. (2011a). PISA i børnehaven? (interview med Niels Egelund). *Børn & Unge,* 11.

Holm-Pedersen P. (2011b). Leg og læring i mikroperspektiv (interview med Pernille Hviid). *Børn & Unge,* 11.

Hulin C. L. og T. A. Judge (2003) *Job attitudes.* I: Anonymous *Handbook of Psychology.* John Wiley & Sons, Inc.

Jensen N. og M. Plum (2004) *Læring som perspektiv på pædagogisk praksis.* I: Tomas Ellegaard og Anja Hvidtfeldt Stanek. *Læreplaner i børnehaven: baggrund og perspektiver.* Roskilde Universitetsforlag.

Jensen V. B. (2014). Jeg læser hverken dameblade eller går til yoga (interview med Dorthe Boe Danbjørg). *Børn & Unge,* 11.

Jensen V. B. (2012). Pædagogik før, nu og i fremtiden. *Børn & Unge,* 20.

Jordan S. og H. Mitterhofer (2010) *Studying metaphors-in-use in their social and institutional context: Sensemaking and discourse theory.* I: Tor Hernes og Sally Maitlis. *Process, sensemaking, and organizing.* Oxford University Press Oxford, UK.

Jørgensen M. W. og L. J. Phillips (2002). *Discourse analysis as theory and method.* Sage.

Jovchelovitch S. og M. W. Bauer (2000) *Narrative interviewing.* I: Martin W. Bauer og George Gaskell. *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook.* Sage London, UK.

Justesen L. og N. Mik-Meyer (2010). *Kvalitative metoder i organisations-og ledelsesstudier.* Hans Reitzels Forlag.

Kamp A. (2011). Mening i arbejdet – for lidt, for meget, til forhandling? *Tidsskrift for Arbejdsliv,* 13, 2.

Kampmann J. (2009) *Barndommens rationalisering og rationering.* I: Susanne Højlund. *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv.* Roskilde Universitetsforlag.

Kampmann J. (2006). Barndomssociologi-fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk sociologi,* 14, 2.

Kampmann J. (2004) *Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde.* I: Thomas Ellegaard og Anja Hvidtfeldt Stanek. *Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver.* Kroghs Forlag.

Kampmann J. (1995). Køn, omsorgsarbejde og efteruddannelse. *I Social Kritik,* 35.

Karasek R. og T. Theorell (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life.* Basic Books.

Kjær B. (2009). *Basispladspædagogik og institutionskultur: Om god praksis i pædagogisk arbejde med børn i psykosociale vanskeligheder i Københavns kommune.* Professionsinstitut for Almen Pædagogik, Social- og Specialpædagogik.

Knudsen C. (1994) *Empirisk analytisk videnskabsteori.* I: Heine Andersen. *Videnskabsteori og metodelære.* Samfundslitteratur.

Kompier M. (2003) *Job design and well-being.* I: M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst og C. L. Cooper. *The handbook of work and health psychology.* John Wiley and Sons Ltd Chicester.

Kragh-Müller G. (2008) *Læring og lærerplaner for de 0-6 årige.* I: Lotte Hedegaard-Sørensen. *Pædagogik og Pædagoger.* Kroghs Forlag.

Kristensen T. S., H. Hannerz, A. Høgh og V. Borg (2005). The Copenhagen psychosocial questionnaire-a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scand.J.Work Environ.Health,* 31, 6.

Kristensen T. S. (2007). Stress nok til alle. *Tidsskrift for Arbejdsliv,* 9, 2.

Kristensen T. S., P. Hasle og J. H. Pejtersen (2008). Virksomhedens sociale kapital–en ny indfaldsvinkel til det psykiske arbejdsmiljø. *Tidsskrift for arbejdsliv,* 10, 2.

Kristiansen S. og H. K. Krogstrup (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode.* Hans Reitzel.

Kvale S. (1997). *InterView. en introduktion til det kvalitative forskningsinterview.* Hans Reitzels Forlag.

Lind U. (2008) *Pædagogiske læreplaner - meningsfuldt pædagogisk arbejde?* I: Lotte Hedegaard-Sørensen. *Pædagogik og Pædagoger.* Kroghs Forlag.

Lolle H. (2003). *Multilevel analyse i SPSS 11.5.* Aalborg Universitet.

Lord R. G. og R. J. Foti (1986) *Schema theories, information processing, and organizational behavior.* I: Henry P. Sims og Dennis A. Gioia. *The Thinking Organization.* Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Maitlis S. og M. Christianson (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals,* 8, 1.

Maslach C. og S. E. Jackson (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior,* 2, 2.

McGregor D. (1960). *The human side of enterprise.* McGraw-Hill.

Mead G. H. (1934). *Mind, self and society form the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.

Mehlsen C. (2012). Da kampen blev til forståelse: Interview med John B. Krejsler. *Børn & Unge Forskning,* Særnummer Oktober.

Miller J. og B. Glassner (2011) *The 'inside'and the 'outside': Finding realities in interviews.* I: David Silverman. *Qualitative Research - Issues of Theory, Method and Practice.* Sage London.

Mills J. C. H. og A. J. Mills (2000) *Rules, sensemaking, formative contexts, and discourse in the gendering of organizational culture.* I: Neal M. Ashkanasy, Celeste P. Wilderom og Mark F. Peterson. *Handbook of Organizational Climate and Culture.* Sage Publications.

Mills J. H. (2003). *Making sense of organizational change.* Routledge.

Mills J. H. (2005). Organizational change and representations of women in a North American utility company. *Gender, Work & Organization,* 12, 3.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012) *Velkommen til ny nordisk skole.* Ministeriet for Børn og Undervisning.

Mogensen M. (2014). Auto-fotografi som metode. *Tidsskrift for Arbejdsliv,* 16, 3.

Mogensen M. (2012). *The organization(s) of well-being and productivity, (re)assembling work in the danish post.* P.hd.-afhandling. Copenhagen Business School.

Møller J. K. og D. Nørgaard (2007). *Ledelse af dagtilbud under forandring - En undersøgelse af ledelsesstruktur og lederfaglighed på dagtilbudsområdet.* Væksthus for Ledelse.

Morgan G., T. Edwards og M. V. Gomes (2014). Consolidating neo-institutionalism in the field of organizations. *Organization,* 21, 6.

Muschinsky L. J. (2004) *At gøre pensum ud af virkeligheden.* I: Thomas Ellegaard og Anja Hvidtfeldt Stanek. *Læreplaner i Børnehaven. Baggrund og perspektiver.* Kroghs Forlag.

Näslund L. og F. Pemer (2012). The appropriated language: Dominant stories as a source of organizational inertia. *Human Relations,* 65, 1.

Nelson Phillips, T. B. Lawrence og C. Hardy (2004). Discourse and institutions. *The Academy of Management Review,* 29, 4.

Nicolini D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction.* Oxford University Press.

Nielsen H., T. Thorgård, C. Wang, J. Mehlbye, J. Andersen, S. Gundelach, et al. (2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner: Slutevaluering.* AKF Forlaget.

Nielsen S. B. (2014) *Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat.* I: Annegrethe Ahrenkiel og John Benedicto Krejsler. *Kampen Om Daginstitutionen.* Frydenlund Academic.

Nielsen T. K., N. Tiftikci og M. S. Larsen (2013) *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud: Et systematisk review af reviews.* Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet.

Nørregård-Nielsen E. C. (2006). *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse.* Syddansk Universitetsforlag.

Nygård Andersen R. (2011) *Tavs viden og praktik: En diskussion af polanyis teori om tavs viden i forhold til praktik i sygeplejeuddannlsen og i pædagoguddannelsen.* Roskilde Universitet.

Oldham G. R. og J. R. Hackman (2010). Not what it was and not what will be: The future of job design research. *J.Organ.Behav.,* 31.

Olsen K. G., E. Thoft, P. Hasle og T. S. Kristensen (2008) *Virksomhedens sociale kapital–en hvidbog.* Arbejdsmiljørådet.

Olsén P. (2008). "Hvis vi bare ku'få fred til at passe vores arbejde…" - om mening, forandring og psykisk arbejdsmiljø. *Tidsskrift for Arbejdsliv,* 10, 4.

Palludan C. (2009) *Saglighed eller personlighed – sproglig praksis er stemt.* I: Lars Holm og Helle Laursen. *En bog om sprog i daginstitutioner: analyser af sproglig praksis.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Patton M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* SAGE Publications.

Pedersen M. (2008) *Tune in, Break Down, and Reboot – on the Production of the Stress-Fit Self-Managing Employee.* Taylor & Francis.

Pedersen P. H. (2010). Hvad der ligner en kontrakt med djævlen. *Børn og Unge Forskning,* 7.

Pedersen P. M. (2011). Når konteksten skifter - om pædagoguddannelsens historie. *Gjallerhorn,* 14.

Pejtersen J. H., T. S. Kristensen, V. Borg og J. B. Bjorner (2010). The second version of the Copenhagen psychosocial questionnaire. *Scand.J.Public Health,* 38, 3.

Perlow L. A. (1999). The time famine: Towards a sociology of work time. *Administrative Science Quarterly,* 44, 1.

Plum M. (2011). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi.* Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.

Pors J. G. og N. Å Andersen (2015) *Kerneløse kerneopgaver.* I: Helle Breg og Nana Vaaben. *At Lede Efter Læring.* Samfundslitteratur.

Poulsgaard K. (2008) *Pædagogiske læreplaner i dansk design.* Indenrigs- og socialministeriet.

Pratt M. G. og B. E. Ashforth (2003) *Fostering meaningfulness in working and at work.* I: KimS Cameron, Jane E. Dutton og Robert E. Quinn. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline.* Barrett Koehler San Francisco^ eCA CA.

Rasborg K. (2004) *Socialkonstruktivismer i klassisk og moderne sociologi.* I: Anonymous *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne.* Roskilde Universitetsforlag.

Rasmussen K. (2006a). Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning. *Dansk sociologi,* 10, 1.

Rasmussen G. L. (2006b). Opbevaring, pasning eller pædagogik? *Vera,* 35.

Regeringen (2010) *Ghettoen tilbage til samfundet.* Regeringen.

Rice A. (1958). *Productivity and social organization: The Ahmedabad experiment, technical innovation, work organization and management.* Tavistock.

Rice A. K. (1963). *The enterprise and its environment: A system theory of management organization.* Tavistock Press.

Roald T. og S. Køppe (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos,* 29, 1.

Rosso B. D., K. H. Dekas og A. Wrzesniewski (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior,* 30, C.

Røvik K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon.* Universitetsforlaget.

Ryff C. D. og B. Singer (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry,* 9, 1.

Saayman T. og A. Crafford (2011). Negotiating work identity. *SA Journal of Industrial Psychology,* 37, 1.

Schatzki T. R. (2001) *Practice mind-ed orders.* I: Karin Knorr-Cetina, Eike von Savigny og Theodore R. Schatzki. *The practice turn in contemporary theory.* Routledge.

Schmidt V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Political science,* 11, 1.

Scott W. R. (2008). Lords of the dance: Professionals as institutional agents. *Organ.Stud.,* 29, 2.

Scott W. R. (1995). *Institutions and organizations.* Sage Thousand Oaks, CA.

Semmer N. K., N. Jacobshagen, L. L. Meier og A. Elfering (2007) *Occupational stress research: The "stress-as-offense-to-self" perspective.* I: J. Houdmont og M. Scott. *Occupational Health Psychology: European perspectives on research education and practice.* Nottingham University Press.

Seneca A. og M. Christensen (2012). *Kend din kerneopgave: Innovation til hverdag.* Gyldendal.

Sennett R. (2011). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism.* WW Norton & Company.

Sennett R. (2008). *The craftsman.* Yale University Press.

Seo M. og W. D. Creed (2002). Institutional contradictions, praxis, and institutional change: A dialectical perspective. *Academy of management review,* 27, 2.

Sewell Jr W. H. (1992). A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American journal of sociology,* 58, 1.

Shadish W. R., T. D. Cook og D. T. Campbell (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Wadsworth Cengage learning.

Sigsgaard E. (2003). Læreplaner i børnehaven. *Social Kritik,* 88.

Silverman D. (2015). *Interpreting qualitative data.* Sage.

Simpson R. L. og I. H. Simpson (1959). The psychiatric attendant: Development of an occupational self-image in a low-status occupation. *American Sociological Review,* 24, 3.

Smidt S. (2003). Pædagogisk dokumentation som mulighed. *Social Kritik,* 88.

Sommer D. (2015) *Tidligt i skole eller legende læring?: Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen.* I: Dion Sommer og Jacob Klitmøller. *Læring, dannelse og udvikling.* Hans Reitzels Forlag.

Sørensen O. H., A. Mac, H. J. Limborg og M. Pedersen (2008). *Arbejdets kerne: Om at arbejde med psykisk arbejdsmiljø i praksis.* Frydenlund.

Sørensen O. H. (2015) *AMFF afslutningsrapport - processtøttede arbejdsmiljøindsatser med kerneopgaven i centrum.* Aalborg Universitet, Center for Industriel Produktion.

Spicer D. P. (1998). Linking mental models and cognitive maps as an aid to organisational learning. *Career Development International,* 3, 3.

Stanek A. H. (2004) *Er det lærerplaner, der savnes?* I: Tomas Ellegaard og Anja Hvidtfeldt Stanek. *Læreplaner i børnehaven: baggrund og perspektiver.* Roskilde Universitetsforlag.

Starheim L. (2012) *Regulering af det psykiske arbejdsmiljø–" hvordan kan vi vide, hvad psykisk arbejdsmiljø er, før vi fortæller om det?"*. Landsorganisationen i Danmark.

Sveningsson S. og M. Alvesson (2003). Managing managerial identities: Organizational fragmentation, discourse and identity struggle. *Human Relations,* 56, 10.

Task Force for Fremtidens Dagtilbud (2012). *Fremtidens dagtilbud. pejlemærker fra task force om fremtidens dagtilbud.* Ministeriet for Børn og Undervisning.

Taylor J. R. og E. J. Van Every (1999). *The emergent organization: Communication as its site and surface.* Routledge.

Thornton P. H. og W. Ocasio (2008) *Institutional logics.* I: R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby og K. Sahlin-Andersson. *The Sage Handbook of organizational Institutionalism.* Sage Publications.

Thurlow A. og J. Helms Mills (2009). Change, talk and sensemaking. *J.Organ.Change Manage.,* 22, 5.

Trice H. M. og J. M. Beyer (1993). *The cultures of work organizations.* Prentice-Hall, Inc.

Trist E. (1981) *The evolution of socio-technical systems.* Ontario Ministry of Labour.

Van Maanen J. (2010). *Identity work and control in occupational communities.* Cambridge University Press.

Vejleskov H. (1997). *Den danske børnehave: Studier i myter, meninger og muligheder.* Kroghs Forlag.

Waerness K. (1984). The rationality of caring. *Economic and industrial democracy,* 5, 2.

Walsh K. og J. R. Gordon (2008). Creating an individual work identity. *Human Resource Management Review,* 18, 1.

Weber K. og M. A. Glynn (2006). Making sense with institutions: Context, thought and action in karl weick's theory. *Organ.Stud.,* 27, 11.

Weick K. E. (1995). *Sensemaking in organizations.* Sage.

Weick K. E. og M. G. Bougon (1986) *Organizations as cognitive maps: Charting ways to success and failure.* I: Anonymous *The thinking organization.* Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Weick K. E., K. M. Sutcliffe og D. Obstfeld (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science,* 16, 4.

Wrzesniewski A. (2003) *Finding positive meaning in work.* I: Kim S. Cameron, Jane E. Dutton og Robert E. Quinn. *Positive organizational scholarship: Foundations of a New Discipline.* Berrett-Koehler Publicher, Inc.

Wrzesniewski A., J. E. Dutton og G. Debebe (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior, Vol 25,* 25.

Wrzesniewski A., N. LoBuglio, J. E. Dutton og J. M. Berg (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. *Advances in positive organizational psychology,* 1, 1.

Wrzesniewski A. og J. E. Dutton (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Acad.Manage.Rev.*, 26, 2.

Zurnić M. (2014). Discursive institutionalism and institutional change. *Filozofija i drustvo*, 25, 2.

Dansk resumé

Afhandlingen interesserer sig for, at et begreb som kerneopgaven de seneste år har vundet stor popularitet blandt danske arbejdsmiljøforskere og -praktikere. Begrebet relateres især til mening i arbejdet og teorien om virksomhedens sociale kapital. Kerneopgavebegrebet har opnået konceptuel status, hvor fokus på kerneopgaven eller enighed om kerneopgaven antages at kunne forbedre meningen i arbejdet og samarbejdsevnen. I konsulent- og ledelseslitteraturen tilbydes organisationer procesværktøjer til at sætte kerneopgaven på dagsordenen blandt organisationsmedlemmerne, hvor formålet blandt andet er at etablere en fælles forståelse af kerneopgaven, som kan fungere som en fælles handlingshorisont for samtlige medarbejdere. Afhandlingen forholder sig kritisk til antagelserne om, hvilke problemer kerneopgavebegrebet kan være løsningen på. Særligt sætter jeg spørgsmålstegn ved, hvorvidt kerneopgavebegrebet er velegnet til at adressere det, medarbejdere finder meningsfuldt i arbejdet.

Det overordnede ærinde i afhandlingen er at bidrage med en kompleksitetsforståelse af, hvordan medarbejdere orienterer sig i deres arbejde og på baggrund heraf diskutere anvendeligheden af kerneopgaven som koncept. Afhandlingen har således som overordnet forskningsinteresse at forstå, hvordan medarbejdere skaber mening i det daglige arbejde, hvor de både samarbejder om at bidrage til en overordnet opgave og løse konkrete arbejdsopgaver. Samtidig har afhandlingen til formål at undersøge og diskutere, på hvilken måde kerneopgavebegrebet kan understøtte disse meningsskabelsesprocesser. Afhandlingen har fokus på daginstitutionsarbejde og gør brug af både kvalitativ og kvantitativ empiri.

Afhandlingen yder både et teoretisk og et empirisk bidrag til at forstå, hvordan medarbejdere skaber mening i arbejdet. Med inspiration fra særligt meningsskabelseslitteraturen tilbydes det teoretiske perspektiv, at medarbejdere orienterer sig i deres arbejde ved hjælp af handleteorier, som både består af forestillinger om arbejdets overordnende opgave samt forestillinger om, hvordan denne opgave skal varetages igennem det konkrete arbejde. Medarbejdere skaber mening i arbejdet under indflydelse af en socialitet i form af både de nære interaktioner samt kollektive fortolkningsrammer, samtidig med at identitetskonstruktion er et centralt omdrejningspunkt i processen.

Empirisk viser jeg, hvordan der blandt det pædagogiske personale eksisterer forskellige meningskonstruktioner i forhold til arbejdet, som adskiller sig i synet på både arbejdets overordnede opgave samt pædagogisk kvalitet og kompetence. Det pædagogiske personale gør brug af og kombinerer forskellige kollektive fortolkningsrammer, særligt en professionel identitet informeret

af forskellige pædagogteoretiske inspirationskilder. Samtidig viser jeg, hvordan arbejdet tilskrives mening situationelt og under hensyntagen til en kontekstspecifik kompleksitet i formål, vilkår og motivationer.

Afhandlingen tilbyder således en kompleksitetsforståelse af, hvordan medarbejdere orienterer sig i deres arbejde, hvilket bidrager til en problematisering af den måde, hvorpå kerneopgavebegrebet konceptualiseres i forbindelse med mening i arbejdet og teorien om virksomhedens sociale kapital. Her er antagelsen for det første, at kerneopgavebegrebet kan være omdrejningspunkt for refleksioner over medarbejdernes forestillinger om det meningsfulde i arbejdet. For det andet er antagelsen, at formuleringen af en fælles kerneopgave kan ændre medarbejdernes arbejdspraksis og forbedre arbejdsevnen. Afhandlingens analyser viser imidlertid, at disse antagelser bygger på en forsimplet forståelse af, hvordan medarbejdere skaber mening i arbejdet. Analyserne giver anledning til en række anbefalinger til, hvordan kerneopgaven kan konceptualiseres, og det primære budskab er, at dialogen om kerneopgaven samtidig skal indebære refleksioner over selve arbejdet og dets udførelse.

English summary

The initial interest of the dissertation is in how the ‘the primary task’ has become a popular term among scientists and practicians of psychosocial working environment. The term is related to meaning in work and organizational social capital. The primary task has become a concept where a focus on the primary task or agreement on the primary task is expected to improve meaning in work and cooperation capacity. Within the consultancy and management literature organizations are offered methods on how to put the primary task on the agenda among organizational members, and the goals is among other things to create a shared perception of the primary task that can function as a shared focus of action. The dissertation has a critical approach to the perception that the primary task can offer a solution to several organizational problems.

The overall ambition of the dissertation is to contribute with a complexity approach to how employees make sense of their work and on this basis discuss the usefulness of the primary as a concept. Thus, the overall objective is to understand how employees make sense of their daily work, where they both work together in contributing to an overall task and solve specific tasks. Also, the dissertation has the objective of examining and discussing in which manner the primary task concept can contribute to these sensemaking processes. The focus is on daycare work and the dissertation make use of both qualitative and quantitative methods.

The dissertation offers both a theoretical and an empirical understanding of how employees make sense of their work. With inspiration from especially the sensemaking literature I offer the theoretical perspective that employees make sense of their work with help from theories of action that consist of both perceptions of the overall task and also perceptions of how this tasks should be performed through the daily work. Employees make sense of their work under the influence of a social context consisting of both social interactions and collective frames of interpretations. At the same time, identity construction is at the center of the process.

Empirically I show that among daycare personnel there exist different meaning constructions in relation to work that differ concerning both the perception of the overall task but also concerning the perception of pedagogical competence and quality in work. The daycare personnel make use of an combine different collective interpretational frames, especially a professional identity informed by different developmental theories. At the same time I show how work is assigned meaning situational and under the influence of a context specific complexity of purposes, conditions and motivations.

The dissertation offers a complex understanding of how employees make sense of their work, which challenge the way the primary task has been conceptualized in relation to meaning in work and organizational social capital. Here the assumption is, firstly, that the primary task can be a focal point in reflections on what employees consider meaningful in work. Secondly, the assumption is that the definition of a shared primary task can change the employees work praxis and improve the cooperation capacity. However, the analysis of the dissertation show that these assumptions built on too simplistic understandings of how employees make sense in their work. The analysis give rise to some advice on how to conceptualize the primary task, and the main massage is that the dialogue concerning the primary task should include reflections on the specific work and how it is carried out.

Bilag

Bilag 1: Interviewguide enkeltpersoninterviews

Intro

- Fortæl lidt om dig selv: hvor længe har du været ansat her? Er du pædagog? Medhjælper?
- Hvornår blev du uddannet? Hvilken stue arbejder du på?
- Hvordan ser en typisk arbejdsdag ud for dig?

Motivation

- Kan du huske dengang du tænkte: det er det, jeg skal være! Hvad var afgørende for det valg? Hvad det var ved jobbet, som tiltrak dig?
- Lever din hverdag op til de forestillinger du havde om, hvordan det er at arbejde i daginstitution?

Om Institutionen

- Kan du huske dit første møde med institutionen? Hvad bed du særligt mærke i ved det her sted?
- Hvad var det, du ikke så dengang, men som du ved nu?
- I dag, når du fortæller andre om Støberigade, hvad fortæller du så om stedet? særlige kendetegn? Faglig profil?

Den gode arbejdsdag

- Hvis du går hjem fra arbejde og føler, at i dag har det været en god dag – hvad har så gjort det? Fortæl eventuelt om en konkret god arbejdsdag.
- Hvad fortæller det om, hvad der er vigtigt for dig i dit arbejde?
- Hvad tror du dine kollegaer vil fortælle om, hvad der er vigtigt og værdifuldt for dig i dit arbejde?
- Forestil dig evt. dig selv om 1 år, og du trives nu endnu bedre i dit arbejde – Hvad har ændret sig, som har gjort din arbejdsdag endnu bedre?

Den dårlige arbejdsdag

- Hvis du tænker tilbage på en dag, hvor du havde en dårlig arbejdsdag – hvad skete der? Hvad gjorde arbejdsdagen ikke-god?

Arbejdets vigtighed og mål

- Hvis du skulle fortælle om dit arbejde til en person, som slet ikke kender daginstitutionsområdet, eksempelvis en udlænding, som kommer fra et land, hvor der ikke findes daginstitutioner, hvad ville du så fortælle? Hvad går arbejdet ud på?
- Er der nogle af de arbejdsopgaver, som du udfører, som du hellere ville være foruden? Hvilke og hvorfor?

- Hvis du har meget travlt en dag, hvad er så det vigtigste, du når? Hvad skærer du væk?
- Hvis du skulle være med til at ansætte en ny kollega, hvad ville du så lægge vægt på, at den nye kollega skulle kunne for at arbejde her?

Samarbejdet?

- Er der situationer, hvor du synes, det er svært at samarbejde? Hvor I fx er uenige i personalegruppen om prioriteringer af opgaver? Fortæl evt. om en konkret situation, hvor samarbejdet var svært.

Pædagogfagligt arbejde:

- Hvad ser du som din vigtigste opgave som pædagogisk personale i en daginstitution? Fortæl om en episode, hvor du virkelig følte, at du løftede denne opgave

Bilag 2: Interviewguide gruppeinterview

Interviewet er fastsat til ca. 2 timer. Jeg forventer deltagelse af 5-7 personer.

Inden interviewet

Forinden interviewet har de ansatte taget billeder af arbejdssituationer. De har udvalgt tre billeder hver til selve interviewet, som viser situationer i arbejdet, som er særlig vigtig for det arbejde, de udfører. De skal sende billederne til mig inden, så jeg kan printe dem ud.

Snak om billeder

Runde, hvor de hver især fortæller om deres billeder. På dette billede sker der noget vigtigt og betydningsfuldt – hvad?

Gruppering af billeder i temaer:

Billederne ligges dernæst spredt på et bord eller på gulvet, så alle kan se dem. De skal nu gruppere billederne efter, om de fortæller om det samme tema, minder om hinanden osv.. De skiftes til at gruppere mens de argumenterer. Man må gerne flytte på et billede, som en anden har lagt, hvis man synes, det passer bedre sammen med nogle andre billeder. Når ingen ønsker at flytte flere billeder, er seancen forbi.

Snak om grupperingen:

Giver disse billeder et retvisende billede af, hvad der er vigtigt i jeres arbejde?

Er der noget, der mangler – situationer – temaer? (er der f.eks. billeder af forældrene?)

Hvorfor er disse temaer vigtige?

Andre spørgsmål:

- Hvilke ord forbinder i med pædagogisk fagligt arbejde?
- Hvilke aktiviteter i løbet af jeres arbejdsdag er pædagogisk faglige?
- Er der nogen aktiviteter, I udfører i løbet af jeres arbejdsdag, som ikke er pædagogisk

faglige?

- Mit fokus er på, hvad kerneopgaven er i jeres arbejde. Hvad lægger I i ordet kerneopgave?
- Hvad giver jer faglig stolthed?
- Hvad er faglig god kvalitet i jeres arbejde? Hvornår oplever I, at i udfører arbejde af høj faglig kvalitet?
- Hvad er dårlig kvalitet? Eksempler på dårlig faglig kvalitet.

Bilag 3: Beskrivelse af pionerprojektet

Pionerprojektet var et tre-årigt intervensionsprojekt i daginstitutioner i Københavns Kommune, som havde til formål at styrke trivslen og nedsætte sygefraværet igennem systematiske processtøttede indsatser med fokus på bedre udførelse af kerneopgaven. Projektejer var Københavns Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltning (KK-BUF), og den primære finansiering kom fra forebyggelsesfonden. Arbejdsmiljø København og Sweco, hvor jeg er ansat, bidstod med konsulentstøtte.

I projektet deltog 64 daginstitutioner, betegnet pionerenheder, og som var udvalgt på baggrund af deres sygefravær. Derudover var der udvalgt 34 kontrolenheder samt 16 enheder med lavt kort sygefravær, som blev betegnet inspirationsenheder, og hvis erfaringer og gode praksisser i forhold til arbejdsmiljøet skulle inspirere pionerenhederne. Fokus i interventionen var at ruste TRIO-erne (tillidsrepræsentant, arbejdsmiljørepræsentant og den pædagogiske leder) til at igangsætte arbejdsmiljøforbedrende indsatser i deres egne institutioner med afsæt i kerneopgaven – det vil sige, hvor indsatsen ikke alene er begrundet i forbedring af trivslen, men hvor den samtidig er begrundet i løsningen af kerneopgaven. Selve interventionsaktiviteterne var en vekslen mellem processtøtte til TRIO-erne samt seminarer med forskelligt indhold.

Min rolle i projektet som konsulent fra Sweco var at tilbyde processtøtte til de deltagende daginstitutioner i projektet. En af seminarierne havde fokus på social kapital og kerneopgaven, og observationer fra disse seminarer indgår som en del af phd-projektets empiri. Samtidig havde pionerprojektet tilkoblet et følgeforskningsprojekt, som først var tilkoblet Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA), men som senere flyttede til Aalborg Universitet som følge af lektor og projekter, Ole H. Sørensens jobskifte. Følgeforskningsprojektet modtog midler fra Arbejdsmiljøforskningsfonden til at gennemføre evalueringer af, hvorvidt projektets metoder bidrog til forbedringer af kerneopgaven og trivslen på de deltagende institutioner. De kvantitative data, som phd-projektet gør brug af, kommer fra dette følgeforskningsprojekt.

Bilag 4: Eksempel på kodning i NVivo, enkeltpersoninterview

Ilse, VS Pæd

Name	Sources	References	Created On	Created By
den dårlige dag	0	0	29-04-2015 08:50	MAS
børn er kede af det og urolige	1	1	29-04-2015 10:07	MAS
den overordnede opgave	0	0	29-04-2015 08:50	MAS
At betrygge forældrene	1	1	29-04-2015 09:08	MAS
hjemlighed, hvor børn lærer af hinanden	1	1	29-04-2015 09:10	MAS
det gode arbejde	0	0	29-04-2015 08:50	MAS
børnene fungerer socialt	1	2	29-04-2015 10:05	MAS
koncentration om arbejdet, nærvær	1	1	29-04-2015 10:08	MAS
fremhævede elementer	0	0	29-04-2015 08:50	MAS
at følge børnene, at respektere dem	1	1	29-04-2015 09:27	MAS
at lære børnene respekt	1	1	29-04-2015 09:24	MAS
bleskift, som bryder det planlagte	1	1	29-04-2015 09:28	MAS
eftermiddagsmad, snak med børnene	1	1	29-04-2015 09:39	MAS
faste spisepladser, tilpasning af hjælp	1	1	29-04-2015 09:29	MAS
fri leg, at holde sig på afstand	1	1	29-04-2015 09:38	MAS
samling med sang og frugt	1	1	29-04-2015 09:24	MAS
nedprioriterede elementer	0	0	29-04-2015 08:50	MAS
alt udenom det basale nærvær	1	1	29-04-2015 10:16	MAS
selvhjulpenhed nedprioriteres ved travlhed	1	1	29-04-2015 10:18	MAS

Bilag 5: Eksempel på kodning i NVivo, gruppeinterview

Analyse, gruppeinterview

Name	Sources	References	Created On
billedpræsentation	0	0	22-05-2015 13:21
klipning - konkret færdighed	1	1	22-05-2015 13:48
kreativ aktivitet, har samlet blade og limer dem	1	1	22-05-2015 13:38
leg på legepladsen	1	1	22-05-2015 13:25
legepladsen - i alt slags vejr	1	1	22-05-2015 13:39
motoriske aktiviteter	1	1	22-05-2015 13:39
måltiddet - pædagogisk opgave	1	1	22-05-2015 13:35
planteprojekt - læring om naturen	1	1	22-05-2015 13:37
pusle, en-til-en situationer	1	3	22-05-2015 13:41
saksene skaber ro	1	1	22-05-2015 13:22
sang -sjovt, skaber genkendelse	1	1	22-05-2015 13:24
snak er hyggelig - og læring	1	1	22-05-2015 13:43
spisning, giver kultur videre	1	1	22-05-2015 13:23
spisning, indlæring, udvikling	1	1	22-05-2015 13:27
spisning, sanseoplevelser og social samvær	1	1	22-05-2015 13:40
traditioner	1	2	22-05-2015 13:26
forhandling om billeder	0	0	22-05-2015 13:21
alle billeder mange lag, social færdighedsindlæring, sanseoplevelse	1	2	22-05-2015 13:59
begyndende fordybelse	1	1	22-05-2015 14:03
skabe undring	1	1	22-05-2015 14:04
social interaktion	1	1	22-05-2015 14:02
Spisning, læring, tradition og det sociale	1	1	22-05-2015 13:52

Bilag 6: Informationsbrev om gruppeinterview

Hej (fire anonyme medarbejdere)

Jeg er rigtig glad for at få lov at få et indblik i, hvad jeres arbejde går ud på her i Ellepilen, og det har allerede været rigtig lærerrigt for mig at snakke med jer på tomandshånd.

Jeg håber også, at I stadig har lyst til at deltage i et gruppeinterview.

Jeg har aftalt med Lotte, at vi kan afholde interviewet i udflytteren **torsdag d. 4. april kl. 10-11.30** (det praktiske omkring vikardækning tager Lotte sig af). Jeg tager med jer i bussen om morgenen.

Billeder af jeres arbejde

Inden interviewet vil jeg bede jer tage nogle billeder hver især af situationer i jeres arbejde, som I synes på forskellige måder viser, hvad der er vigtigt i jeres arbejde. Det kan fx være en sjov leg blandt børnene, en hyggelig stund med et barn, et godt møde med kollegaerne – kun fantasien sætter grænser.

Billederne skal bruges til at snakke om, hvad det gode og vigtige er i jeres arbejde.

Billederne er jeres, og de eneste andre, som kommer til at se dem, er mig og jeres kollegaer, som også deltager i interviewet. Så I behøver ikke at bekymre jer om, hvordan rettighederne er i forhold til at tage billeder af børnene.

Jeg har snakket med Lotte om, at I på stuerne enten har digitalkameraer eller iPads, som I meget gerne må bruge til formålet. Hvis jeg så kan få jer til at sende mig billederne på mail mas@grontmij.dk inden **fredag d. 22. marts**, så sørger jeg for at få printet billederne.

Hvis I har problemer med at få taget eller sendt billederne, så sig endelig til, så finder vi en løsning. Jeg kan altid kontaktes på telefon 2723 6897 eller mail mas@grontmij.dk.

Jeg glæder mig meget til at se jer til interviewet!

Venligst

Maja Sasser

ErhvervsPhD-studerende

Artikel 1: Doing a good job

Doing a Good Job—the Effect of Primary Task Quality on Well-Being and Job Satisfaction

Maja Sasser[1] and Ole H. Sørensen[2]

1 Department of Working Life Studies, Roskilde University, Roskilde, Denmark
2 Department of Business and Management, Aalborg University, Aalborg, Denmark

Abstract

This paper investigates whether employees' assessment of their primary task quality has a significant impact on their well-being and job satisfaction, respectively. Furthermore, the paper hypothesizes that professional values and norms affect employees' quality expectations on their work tasks and thus their assessment of primary task quality. The paper proposes a measure for primary task quality and uses it in the analyses of responses from 1,247 preschool teachers and teaching assistants in 94 public daycare centers in Denmark. The results indicate that an important factor for employees is their experience of quality in the job they perform. Moreover, quality expectations can differ between employees performing the same task due to, for example, difference in professional training. This leads us to propose a new research direction for job design theory that addresses employees' assessment of the quality of their primary task job performance. © 2016 Wiley Periodicals, Inc.

Keywords: Primary task; Well-being; Job design; Job satisfaction; Daycare

1. INTRODUCTION

Job satisfaction, well-being at work, and employees' intrinsic motivation are to a great extent related to characteristics of the job. Motivational and organizational scholars have inquired into how job tasks should be designed and structured, culminating in a number of job design theories on how to maximize individuals' motivation, well-being, and satisfaction (Grant & Parker, 2009). The positive benefits of job design for employees have been shown in research on well-being at work, motivation, health and safety (Doef & Maes, 1999; Egan et al., 2007), and life satisfaction (Erdogan, Bauer, Truxillo, & Mansfield, 2012).

Although much research has focused on the consequences of job design for job satisfaction, well-being, and motivation, the most recognized generalized theories (Emery & Thorsrud, 1969; Hackman & Oldham, 1976; Parker, Wall, & Cordery, 2001; Trist & Bamforth, 1951) primarily focus on the conditions under which the job is performed. Such organizational, structural, and managerial conditions are typically detailed as specific job characteristics, such as variety, task identity, autonomy, feedback, and more. Despite the details, these general theories pay less attention to employee-related outcomes of employees' assessment of performing the actual job tasks, such as the actual teaching, nursing, or welding activities. This lack of attention to the concrete tasks seems paradoxical in light of research that indicates that intrinsic work motivation derives directly from the performance of a task itself (Thomas & Velthouse, 1990). At the same time, there is a lack of attention to employees' perspective on their job tasks and their subjective interpretation of good job task performance, causing them to craft their job according to these interpretations (Wrzesniewski, Dutton, & Debebe, 2003). Thus, there is a gap in the generalized job design theories that we will explore in this paper by focusing on the relation between employees' assessment of their primary task performance and employee outcomes.

Correspondence to: Maja Sasser, e-mail: msasser@ruc.dk

Received: 7 November 2014; revised 15 September 2015; accepted 30 September 2014

View this article online at wileyonlinelibrary.com/journal/hfm

DOI: 10.1002/hfm.20648

In this paper, we test whether employees' perception of how their primary job tasks are performed may explain job-specific outcomes. We introduce the term *primary task quality* to describe employees' assessment of the quality in which they can perform their tasks. Our proposition is that primary task quality positively affects job satisfaction and well-being. We also propose that group norms affect individuals' perception of primary task quality, especially professional quality standards transmitted through professional training.

To test our proposition, we conducted a study of 94 Danish municipal preschools with professional preschool teachers and teaching assistants. We developed a scale for measuring primary task quality and measured job satisfaction and well-being. Our results suggest that the employees' assessment of primary task quality affects their job satisfaction and well-being positively. We suggest that future studies in job design should acquire further into the relation between employees' perception of their primary task performance and employee outcomes.

The paper first elaborates on the theoretical notion of employees' perceptions of primary task quality and possible relations to job satisfaction and well-being from different job design theories. Second, the paper explains the method. Third, the paper analyzes the relation between primary task quality and employee outcomes. Fourth, the paper discusses the results of the analysis.

2. THEORETICAL FRAME

Oldham and Hackman's classical theory on the job characteristic model of work motivation and job satisfaction (Hackman & Oldham, 1976) identifies five core job characteristics: 1) task variety, 2) task identity, 3) task significance, 4) autonomy, and 5) feedback. According to the theory, having these job characteristics leads to positive personal and work outcomes, in particular job satisfaction and motivation and to lower absenteeism. Since then, this model has been researched, expanded, and revised. In a recent article, the authors themselves point to shortcomings of the original model:

"At the time, it made sense to focus on the job itself, since jobs were what people did at work and therefore surely also should be the core concept in research on work motivation, satisfaction, and productivity. But there have been some interesting developments in organizational life over the last few decades" (Oldham & Hackman, 2010, p. 465).

The authors suggest that contemporary job design theory should include the social aspects of work, teams, and job crafting. Parker et al. (2001), who have also developed an elaborated job design model, agree that job design theory to a higher degree should reflect general societal changes that have led to higher degrees of interrelation and complex feedback loops. Therefore, they propose a revised job design theory that includes a range of antecedent factors that relate to both external and internal organizational aspects, such as social norms and management style. In addition, they expand job characteristics to include more factors on both individual and group levels, such as physical and emotional demands, social contact, and team task interdependence.

We agree that the proposed expansions of job design theory are necessary and in alignment with societal developments. However, we fear that the inclusion of several new dimensions to job design theory is not sufficient. There is also a need to expand the original theories with a focus on the job itself, in particular on the experience of job task performance. Studies show that employees become frustrated if they cannot focus on and solve their work tasks with adequate quality (Mogensen, 2012; Rice, 1958; Semmer, Jacobshagen, Meier, & Elfering, 2007; Sennett, 2008; Siddiqui, 2013; Sørensen, Mac, Limborg, & Pedersen, 2008; Tufte, Clausen, & Borg, 2008). Even so, neither the traditional job theories nor the new proposals include characteristics that directly relate to the experiences of performing the primary tasks themselves. The original focus on the task itself related to job composition (variety and identity), influence on the job (autonomy), and feedback. Warr, Cook, and Wall (1979) combined measures of these job characteristics with other measures and formed a single scale called *perceived intrinsic job characteristics* that refers to job characteristics that affect intrinsic satisfaction. Warr et al. highlight employees' feeling of performing well as a central component of experiencing intrinsic motivation. However, the intrinsic job characteristics do not encompass employees' experience of the actual performance of the concrete work tasks. If employees, for example, lack access to the necessary information, lack the right tools, or do not have the time to perform well, employees' experience of task performance may be frustration in spite of the existence of high levels of influence, variation, and feedback.

Task significance and *meaning* are the only factors in the job characteristic model that relate directly to employees' experience of job task performance. However, in the job characteristic models, task significance and meaning are primarily related to the overall purposefulness of the entire set of job tasks, in particular the relation of the tasks to the outer world, that is, the extent to which the tasks have substantial impact on the lives of others. Task significance does not involve employees' assessment of whether the production process is efficient and the product/service is of adequate quality. Employees can both experience a high degree of meaning in work and at the same time suffer from unfavorable working conditions that jeopardize health (Siltala, 2013). Therefore, despite the long history of job design theory and despite the suggested revisions that reflect contemporary development, we assert that the performance of the primary tasks themselves is an underexplored dimension right in the center of job design theory.

The job characteristic model's perspective is that employees achieve knowledge of the effectiveness of their performance through feedback, which, if the feedback is positive, will cause a positive outcome in the form of an internal reward. In that sense, the model includes the motivational aspect of good performance. However, a limitation of using job performance as an adequate concept to describe employees' assessment of doing a good job is that job performance is typically based on managements' evaluation of the employees' work effort, work quality, and work quantity, not the workers' own assessment. Other researchers focus on the relation between positive outcomes, such as motivation and performance; however, they also base their measurements of job performance on objective criteria (Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001; Lawler & Porter, 1967; Riketta, 2008). Our concern is that job design theories overlook employees' assessment of quality in the working process and product, if they use objective job performance as the only measurement for "doing a good job." As Hodson describes it: "Workers have high standards for what constitutes respectable and worthwhile work activity" (Hodson, 2001, p. 45). In line with the perspective from Thomas and Velthouse (1990) and their cognitive model of intrinsic task motivation, we emphasize the importance of employees' interpretations of reality instead of solely focusing on objective job task characteristics.

We introduce the term *primary task quality* to depict employees' assessment of the quality of work processes and products/services. The concept *primary task* can be defined as "the task an organization must perform to survive" (Rice, 1963, p. 13). However, the complexity of most organizations defies such a simple definition, and shared definitions within a given organization of the primary task are rare. According to Lawrence, organizations are just physical entities "until people take up their roles and subscribe to the organization. Hence, the definition of the primary task is not a given but belongs to the people engaged in the activities" (Lawrence, 1977, p. 23). He distinguishes between three ways of conceiving the primary tasks: 1) the normative primary task, which is defined by the superordinate authority; 2) the existential primary task, which is the overall task the employees perceive they are contributing to; and 3) the phenomenological primary task, which is the overall task that can be inferred from behavior. Thus, determining the normative primary task is a way to analyze and understand the official and abstract task of a given organization, department, or unit, that is, each organizational level, or subsystem of the sociotechnical system, may have particular but related primary tasks. Investigating the existential primary task can be used as an analytical approach to understanding how groups or individuals assign meaning to their work in different manners, while investigating the phenomenological primary task can be used to identify the primary task by looking at organizational activities, for example, the concrete priorities the employees make. This approach to primary task provides different analytical approaches to the analyses of the primary task of an organization. In addition, it contributes to understanding potential organizational and personal distress occurring from incongruence between the different perspectives on the primary task. In this paper, we primarily focus on the existential primary task as we expect that the biggest effects on personal outcomes will occur from incongruence between personal ideals of good primary task performance and the experience of the actual task performance. However, we also recognize that employees' perception of good primary task performance is influenced by the reward systems that are derived from the normative primary task.

The term *primary task quality* both describes the employees' assessment of the quality of the concrete task-related outcomes (products and services), which they perceive as important for solving their existential primary task, and their assessment of the organizational conditions for performing those tasks. In other words,

the term describes a worker's pride as a producer: "can I perform my job tasks in an adequate quality." We introduce primary task quality as a dimension in the job design model, because we anticipate that employees' assessment of their ability to deliver adequate quality in the primary tasks impacts their job satisfaction and well-being, respectively.

The relation between primary task quality and job satisfaction has been described by Rice (1958), for example, how carpenters and joiners experienced great dissatisfaction because they could not produce window frames in an adequate quality. Sennett (2008) has also described how the craftsman experiences high satisfaction in producing products of high quality, and Hallowell, Schlesinger, and Zornitsky (1996) have showed that employees' assessments of how well the organizational and managerial conditions support their effort to do a good job is more closely related to job satisfaction than to wages and benefits. We therefore expect primary task quality to relate positively to job satisfaction:

Hypothesis 1. There is a positive relation between primary task quality and job satisfaction.

One of the most tested frameworks for determining consequences of job design for employee health and well-being is the demand-control-support (DCS) framework (Karasek & Theorell, 1990). The framework stipulates that a combination of high demands and high control characterize healthy, active jobs, leading to active learning and a sense of mastery, whereas a combination of high demands and low control inhibit learning and leads to strain and low levels of well-being. In that sense, the theory will to some extent account for positive outcomes from employees' experience of good performance. Karasek defines job decision latitude as "the working individual's potential control over his tasks and his conduct during the working day" (Karasek, 1979, pp. 289–290). As this definition shows, decision latitude is mainly concerned with influence in the job. However, many other factors of the organizational framework may affect individuals' experience of primary task quality. The DCS model, for example, does not include and account for the positive effects of enabling bureaucracies (Adler & Borys, 1996) or the negative effects of inefficient organizational routines such as a malfunctioning IT system, an overly bureaucratic procedures, or ineffective meetings. If employees experience that everything from reward systems and internal communication systems to facilities support their job performance, we expect a positive effect on employees' perception of their primary task quality, independently of the degree of demands and control. A question is, therefore, whether employees' assessment of primary task quality relates unmediated to well-being, independently of demands, control, and support.

Hachman and Oldhams' job design theory also discusses the consequence of job design for absenteeism, which is an indicator for well-being. The job design model proposed by Grant and Parker (2009) also stipulates that job design affects employees' well-being. However, as described previously, these theories do not include primary task quality as antecedents of well-being. In the framework stress as offense to self (SOS), Semmer et al. (2007) show that organizational hurdles may induce stress if employees perceive acts and tasks as irrelevant and illegitimate. This is another way of stating that employees' experience of job task performance relates positively to well-being. Likewise, research on dignity at work finds that, if management fails to maintain a production system that allows employees to use their skills to fulfill the requirements of their job, it has a profound impact on employee well-being (Hodson, 2001). Consequently, we expect primary task quality to relate positively to well-being.

Hypothesis 2. There is a positive relation between primary task quality and well-being.

The dimension primary task quality measures employees' quality assessment of their primary task, which is affected by a mixture of individual, professional, and organizational norms. The theory of Semmer et al. (2007) shows that employees' professional norms and identity affect their perception of tasks and job demands. Other frames of interpretations, such as memberships of organizational subgroups (Drazin, Glynn, & Kazanjian, 1999), might affect employees' perception of what primary task quality is. Consequently, we expect that employees' professional values and collegiate relations affect their assessment of the primary task quality. As employees' quality standards are based on a mixture of individual, group, and professional norms, the same work task may be associated with different and unaligned quality standards. Employees' professional and personal quality standards, for example, may be higher (or lower) than the standards set by the management (Kirchhoff & Karlsson, 2013; Leiter, 2008; Leiter, Gascón, & Martínez-Jarreta, 2010). Employees with different educational backgrounds, who

contribute to the same work task, might have different expectations to the quality of the task performance. The relevance of considering the diverse quality standards in relations to well-being is demonstrated by burnout research, which shows that employees' well-being is affected if organizational conditions force the employees to violate personal values and professional standards (Leiter, 2008; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). To explore whether different professional norms effect employees' quality expectations for their work tasks, we test the hypothesis that two groups of employees with different educational backgrounds who perform roughly similar primary tasks assess the quality of the primary tasks differently.

Hypothesis 3. There is a difference in the perception of primary task quality between employees with different educational backgrounds.

3. METHOD

3.1. Participants

The study included preschool teachers and teaching assistants in public childcare centers in a large Danish municipality. In Denmark, like in most of North European welfare states, the majority of children attend childcare from an early age, and childcare is an important and politically regulated part of the welfare system. Traditionally, childcare in Denmark is distinct from school, with cosy atmospheres, caring adults, and learning through experiment, play, and fun in contrast to schools with classes and systematic teaching. The field is contested terrain, however, and during the last approximately 15 years, governmental initiatives have linked childcare closer to the rest of the educational system through the introduction of systematic language learning, tests, and more (Ahrenkiel, Schmidt, Nielsen, Sommer, & Warring, 2013; Einarsdottir & Wagner, 2006).

The childcare centers in the municipality have comparable conditions in terms of organizational strategy and structure, human resource management policies, economical frame, staff-child ratio, work descriptions, union affiliation, and so forth. According to the homepage of the municipality, the central mission of the municipality's childcare centers is to provide "good development, challenging education, and a healthy childhood for the children . . . to achieve a good and meaningful life with others" Each center has a pedagogical leader, who refers to an administrative manager with responsibility of three to seven childcare centers.

The childcare centers employ a mixture of preschool teachers (*pædagoger*) and teaching assistants (*pædagogiske assistenter*). The teachers hold 3.5 years of full-time education. The teaching assistants are mostly unskilled and can both be students employed in trainee positions, young people on sabbatical, or experienced assistants with many years of experience. However, some teaching assistants have a short practical education building on qualifications from primary school (2½ years part time).

Most childcare centers divide the employees in teams of approximately three employees per group of 11 children aged 0 to 3 or 22 children aged 3 to 6. The division of work between preschool teachers and teaching assistants in these teams is not clearly defined. The job consists of a variety of different tasks and activities: basic care, such as nursing, feeding, caring, dressing, and undressing of children; routine-based tasks, such as tidying up and cleaning; general pedagogical activities, such as observation of children and facilitation of play and social activities; specific pedagogical activities, such as formal language training, planning, completion, and evaluation of learning projects; and communication and documentation tasks aimed at mainly parents and municipalities. Some of these activities require a skilled preschool teacher (e.g., formal language training and professional evaluation), but both types of employees can perform most activities. According to dialogues with union representatives, preschool teachers and teaching assistants share the daily work tasks in most childcare centers in the municipality. The preschool teachers are typically responsible for the general pedagogical line and development in collaboration with the pedagogical leader. However, union representatives emphasize that teaching assistants with many years of experience may be as proficient as newly educated preschool teachers or more.

The study included 98 public childcare centers with an average short-term sickness absence above the median average absence in the municipality. There are three types of centers with children aged: 0 to 3 years (crèche), 3 to 6 years (kindergarten), or 0 to 6 years (integrated). The size of the workplaces in the study varies from 10 to 58 employees. The socioeconomic and ethnic composition of children in the centers varies according to the geographical area. Staff-child ratios were

higher in centers with many children of different ethnic origins to compensate for higher demands.

A municipal project steering group connected to the research project had representatives from management, unions, and human resources. It approved that the project could distribute a paper-based confidential questionnaire to the centers selected for the study. The central human resources department notified management that the survey had been initiated. Local managers and employee representatives helped to distribute the questionnaires locally. All employees had the possibility to fill out the questionnaire at work and the centers received compensation for the hours used. The managers or employee representatives collected questionnaires locally in anonymous envelopes. Members of the research team collected questionnaires in the centers. Some questionnaires were mailed directly in a prepaid envelope.

In total, the employees returned 1,745 valid, completed questionnaires, including responses from leaders and technical and administrative personnel. The overall response rate was 86%, and the response rate in each childcare center varied from 47% to 100%. Only three childcare centers had a response rate lower than 66%. The study included all 1,247 skilled preschool teachers (493) and teaching assistants (754) and excluded leaders and technical and administrative personnel. The mean age of preschool teachers was 41.9 ($SD = 10.7$); 89.5% were women. The mean age of teaching assistants was 36.9 ($SD = 11.6$); 79.7% were women.

3.2. Measures

We selected two output measures that have been validated in two Danish cohort studies (DWECS and COPSOQ): well-being and job-satisfaction (Madsen, Diderichsen, Burr, & Rugulies, 2010; Pejtersen, Kristensen, Borg, & Bjorner, 2010). Independent variables were primary task quality (newly developed scale) and some of the most salient job design variables identified in the theory section: work demands, control in work, and social support. Control measures were age, gender, position, and type of institution. All scales and measures used are Likert scales.

At the political level in the municipality, there was much attention on questionnaire fatigue and on high administrative burdens for the centers. This caused them to constrain the number of items allowed in the research questionnaire. For this reason, central variables, such as demand, control, and support, were measured by single items only. In addition, we omitted other job characteristics, such as task identity, feedback, and task significance, from the questionnaire under the assumption that these characteristic are inherent to the work. We reflect on the potential consequences for the analysis of this omission in the discussion section.

Table 1 shows correlation between scales and items used in the study for preschool teachers and teaching assistants. The table includes Cronbach's alphas for primary task quality and burnout in the diagonal. Visual inspection showed that items and scales were approximately normally distributed.

TABLE 1. Cronbach's Alphas, Intercorrelations for Preschool Teachers, Teaching Assistants, and Intraclass Correlation Coefficients

	1	2	3	4	5	6	7	Mean	*SD*	*N*	ICC
1. Primary task quality	0.75	0.26**	0.27**	−0.37**	0.40**	−0.33**	0.01	3.3	0.7	482	0.25***
2. Social support	0.72**	—	0.20**	−0.12**	0.27**	−0.23**	−0.10	4.0	0.8	486	0.11***
3. Control in work	0.47**	0.23**	—	0.01	0.19**	−0.21**	0.11*	3.5	0.9	484	0.13***
4. Demands	−0.48**	−0.09*	−0.19**	—	−0.26**	0.23**	0.11	2.8	0.9	486	0.12***
5. Job satisfaction	0.55**	0.26**	0.43**	−0.32**	—	−0.35**	−0.04	3.1	0.6	478	0.16***
6. Burnout	−0.46**	−0.20**	−0.37**	0.33**	−0.44**	0.74	0.01	2.1	0.8	474	0.15***
7. Age	0.02	−0.00	0.00	0.03	−0.01	−0.02	1	36.9	11.6	492	
Mean	3.2	3.9	3.6	3.2	3.1	2.1	41.9				
SD	0.7	0.8	0.9	0.8	0.6	0.8	10.7				
N	740	741	745	746	739	736	754				

Note: ICC = intraclass correlation coefficients. Means, standard deviation, observations (*N*), intercorrelations between scales presented for preschool teachers below diagonal and for teaching assistants above diagonal. Cronbach's alphas presented in diagonal (all observations). $^{*}p < .05$. $^{**}p < .0001$.

Primary task quality was assessed with a 3-item scale developed for this project. The theory discussion demonstrates the relevance of the questions. The questions were (our translation): 1) "How often can you perform work in a quality standard which you are satisfied with?"—a direct question related to employees' assessment of task quality; 2) "How often are work procedures changed if you point out that it can be done better?"—an indirect question that indicates whether the employees experience that work processes are changed to the better; and 3) "How often are the organizational conditions conducive to solving your work tasks adequately?"—an indirect question that indicates the level of experienced task quality by asking about the general conditions for performing the tasks. The reliability of the scale was acceptable (Cronbach's $\alpha = .75$). Items were scored on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (*always*) to 5 (*hardly ever/never*; often-scale).

Work demands, control in work, and *social support* were assessed by single items selected from the Danish psychosocial work environment cohort study. Work demands were measured by the question "Do you have to work very fast?"; control in work was measured by the question "Do you have a large degree of influence concerning your work?" (Pejtersen et al., 2010, p. 21). Social support was measured by the question "Do members of the work unit build on each other's ideas in order to achieve the best possible outcome?" (Kouvonen et al., 2006, p. 4). The items were scored on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (*always*) to 5 (*never/very seldom*).

Burnout is used as a proxy for well-being. It was assessed using a three items scale from the Danish psychosocial work environment cohort study (Pejtersen et al., 2010, p. 24). The questions were originally selected from the Maslach burnout inventory: lack of energy, restlessness, and sleeping trouble (Maslach & Jackson, 1981). The items were scored on a 6-point Likert scale, ranging from 1 (*all the time*) to 6 (*never*; time-scale). The questions were reversed to make comparisons with other scales easier. High values, therefore, correspond to low levels of burnout. Reliability was acceptable (Cronbach's $\alpha = .74$).

Job satisfaction was assessed by a single item: "How pleased are you with our job as a whole, everything taken into consideration?" (Pejtersen et al., 2010, p. 23). This question was scored on a 4-point Likert scale from 1 (*very satisfied*) to 4 (*very unsatisfied*). Previous research has shown that this question is a good indicator of job satisfaction (Nagy, 2002; Wanous, Reichers, & Hudy, 1997).

Control variables at the individual level were age, gender, and position (teacher or assistant) and at the organizational level were type of institution (crèche [0 to 3 years], kindergarten [3 to 6 years], or integrated crèche and kindergarten [0 to 6 years]). Age was rescaled to start from 0 (−20 years). All control variables were drawn from the municipal database. Size of workplace was also tested, but it was not included, as it had no significant impact on any output variable in any of the tests.

The project validated the questionnaire in a pilot test, where six employees from two institutions answered the questions, while explaining how they interpreted the questions. Subsequent modifications of the primary task questions focused the measure on the intended content of the concept. Reliability analyses performed after survey completion (factor analysis) showed that of the 2 items in the original 5-item scale, *primary task quality* did not load satisfactorily. After inspection of the questions, we concluded that these two items measure a different concept: *primary task focus*, that is, whether employees are interrupted by irrelevant tasks (Jett & George, 2003) or are required to solve tasks they perceive as irrelevant (Semmer et al., 2007). Preliminary analysis indicates that primary task focus is not related to the outcome variable when other independent variables are included in the model. Consequently, this scale was omitted from the analysis.

3.3. Analysis

The data were analyzed using hierarchical multilevel analysis in SAS 9.2. One of the strengths of the multilevel model is its ability to handle co-varying data, which are nested within a hierarchy. In this survey, the employees (Level 1) are nested within their workplaces (Level 2).

Calculations of intraclass correlation coefficients (ICC) justified the use of multilevel analysis for all the independent variables (Table 1). The ICC indicates whether the variance stems from between-group or within-group differences. Even though there is no rule to determine how large the ICC should be, ICCs between 0.11 and 0.25, as is the case in our analysis, can indicate that the use of multilevel analysis is justified (Twisk, 2006).

Many researchers have discussed grand mean centering (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2002; Wu &

Wooldridge, 2005). The general recommendation is to use grand mean centered modeling because it reduces colinearity between levels. However, the analysis did not reveal any differences in results after application of grand mean centering. Consequently, data have not been grand mean centered in the analyses presented here.

4. RESULTS

H_1 states that there is a positive association between primary task quality and job satisfaction, while H_2 states that there is a positive relation between primary task quality and well-being. Table 2 shows the results of the multilevel analysis of the relations between the independent variables—primary task quality on both outcome variables: job satisfaction and burnout (well-being).

The multilevel analysis was performed in three steps. Step 1 (Model 0) analyzes the dependent variable with only the control variables included in the model. Step 2 (Model 1) includes the independent variable primary task quality in the model and associates it with, respectively, job satisfaction and burnout, still including all control variables. Step 3 (Model 2) includes all the independent variables and all the control variables. The model comparison fit test shows that, for each step, the model improves significantly. For job satisfaction, Model 0 is not significantly better although −log2 improved the empty model (−log2 = 2,219.2; Akaike information center [AIC] = 2,225.2; AICC = 2,225.2; Bayesian information center [BIC] = 2,232.9) to Model 0; for burnout −log2 improved significantly (14.2, $p <$ .05) from the empty model (−log2 = 2,779.7; AIC = 2,785.7; AICC = 2,785.7; BIC = 2,793.3). Model 1 is significantly better than Model 0 for both job satisfaction (333.0, $p <$ .0001) and burnout (223.9, $p <$ .0001). Similarly, Model 2 is significantly better than Model 1 for both job satisfaction (124.5, $p <$ .0001) and burnout (136.9, $p <$ .0001). Of the control variable, only gender is significant and only in Model 0 for burnout, $t =$ 0.17, $p <$ .05. Consequently, the control variables could have been omitted, but reanalysis without the controls showed that results only changes marginally.

The results both support H_1 and H_2. We find that there is a significant positive association between job satisfaction and primary task quality (0.40, $p <$ .0001), and there is a significant negative association between burnout and primary task quality (−0.40, $p <$ .0001). For both burnout and job satisfaction, the effect of primary task quality diminishes in Model 2 when social support, control in work, and demands are entered into the model. However, it maintains a significant effect of a considerable size for both job satisfaction (0.28, $p <$ .0001) and burnout (0.23, $p <$ .0001). This means that we have support for the hypotheses that primary task quality influence job satisfaction and burnout independently of traditional job design factors, such as social support, demands, and control in work.

In H_3, we hypothesize that there is a difference in the perception of primary task quality between employees with different educational backgrounds. Table 3 displays the results of the analysis of differences between preschool teachers and teaching assistants for the selected variables. The analysis confirms that preschool teachers report a lower level of primary task quality compared to teaching assistants. Thus, we find support for H_3. Table 3 also shows other differences between the two job groups. Teaching assistants also experience significant lower degrees of demands but also less control in work. Thus, it may need to be reconsidered whether the job content for the two job groups are in fact the same. We return to this question in the discussion. The table also indicates that there is a significant difference for social support, but the model is not significantly better than the empty model for this variable and for job satisfaction, so we have refrained from concluding these figures.

5. DISCUSSION

This study explores the effect of job task performance on employee outcomes, but instead of focusing on objective performance measurements, the term *primary task quality* was introduced to describe the individuals' assessment of their ability to solve their primary tasks in a satisfactory quality. The paper provides support for the proposition that the employees' assessment of primary task quality has a direct impact in their well-being and job satisfaction.

Our interpretation of this result is that the intrinsic reward the employees receive from performing the job itself in a good quality is not necessarily achieved even if the job offers high levels of autonomy, feedback, variation, and significance by being able to complete whole tasks (Hackman & Oldham, 1976). Compared to other occupational group, the job as a preschool teacher is characterized by significantly higher levels of skill variety, task identity in terms of meaning, task significance, influence, and feedback (National Research

TABLE 2. Effects of Core Task Quality on Burnout and Job Satisfaction with and without Other Independent Variables

		Model 0: Controls Only			Model 1: Primary Task Quality Included			Model 2: All Variables		
Dependent Variable	Position	Estimate	*t* Value	Pr > |*t*|	Estimate	*t* Value	Pr > |*t*|	Estimate	t Value	Pr > |*t*|
Job satisfaction	*N*	1,217			1,193			1,164		
	Intercept	3.23	0.10	<.0001	1.90	14.67	<.0001	1.77	10.37	<.0001
	Primary task quality	—	—	—	0.40	13.23	<.0001	0.28	9.33	<.0001
	Social support	—	—	—	—	—	—	0.09	3.73	0.0004
	Control in work	—	—	—	—	—	—	0.11	5.01	<.0001
	Demands	—	—	—	—	—	—	−0.07	−3.41	0.001
	Age	0.00	0.00	.77	0.00	−0.74	0.46	−0.00	−0.48	0.63
	Position	0.03	0.04	.45	−0.04	−1.37	0.17	−0.05	−1.62	0.11
	Gender	−0.06	0.05	.21	−0.03	−0.64	0.52	−0.02	−0.45	0.66
	Inst. Type 1	−0.10	0.14	.46	−0.16	−1.66	0.10	−0.15	−1.95	0.06
	Inst. Type 2	−0.13	0.07	.07	−0.04	−0.84	0.41	−0.03	−0.72	0.47
	Δlog 2/ΔDF/χ^2	6.0	5	.31	330.0	3	<.0001	124.5	15	<.0001
Burnout	*N*	1210			1189			1164		
	Intercept	2.03	0.12	<.0001	3.27	19.67	<.0001	3.14	15.62	<.0001
	primary task quality	—	—	—	−0.40	−10.70	<.0001	−0.23	−5.48	<.0001
	Social support	—	—	—	—	—	—	−0.10	−3.06	0.003
	Control in work	—	—	—	—	—	—	−0.14	−4.99	<.0001
	Demands	—	—	—	—	—	—	0.15	5.88	<.0001
	Age	0.00	0.00	.23	0.00	−0.28	0.78	0.00	−0.40	0.69
	Position (A/T)	0.05	0.05	.30	0.13	3.03	0.003	0.16	3.81	0.0001
	Gender (F/M)	0.14	0.06	.03	0.11	1.83	0.07	0.09	1.50	0.13
	Inst. Type 1	−0.37	0.17	.04	−0.24	−1.88	0.06	−0.22	−1.91	0.06
	Inst. Type 2	0.07	0.09	.42	0.02	0.29	0.77	0.03	0.58	0.56
	Δlog 2/ΔDF/χ^2	14.2	5	.01	223.9	3	<.0001	136.9	15	<.0001

TABLE 3. Differences between Preschool Teachers and Teaching Assistants for Selected Variables

	F Value				Effect					Fit		
	Position[a]	Gender[b]	Inst. Type[c]	Age	Intercept	Position[a]	Gender[b]	Inst. Type[c]	Age	N	ΔLog2	Δdf
Primary task quality	20.8***	3.0	3.8*	4.8*	3.23	0.17	—	−0.19	0.004	1,222	33.0***	5
Social support	4.7*	0.08	0.5	1.7	3.99	0.10	—	—	—	1,224	8.8	5
Control in work	5.3*	0.05	1.0	4.0*	3.44	−0.12	—	—	0.004	1,229	14.8*	5
Demands	62.5***	5.4*	1.4	4.7*	2.75	−0.41	0.17	—	0.005	1,232	92.8***	5
Job satisfaction	0.6	1.6	1.6	0.09	3.23	—	—	—	—	1,217	6.0	5
Burnout	1.1	5.0*	3.7*	1.4	2.03	—	0.14	−0.37	—	1,210	14.2*	5

[a]Effect size of assistant teachers in relation to preschool teachers. [b]Effect size of women related to men. [c]Effect size of 0- to 3-year institution related to 0- to 6-year institution. *$p < .05$. ***$p < .0001$.

Centre for the Working Environment, 2003) implying that the job, according to Oldham and Hackman, most likely will result in high job satisfaction. It is not difficult to imagine, though, that if the preschool teachers often experience that they at the end of the day were not able to deliver sufficient quality of service, for example, due to outdated facilities and too many children per teacher, their well-being and job satisfaction would be negatively affected. Consequently, we propose that a stronger focus on the job itself and the employees' opportunities to perform their primary task in an adequate quality is needed in job design research.

The practical implications of this insight is that the employees' prospect of performing their work tasks in an adequate quality also needs to be taken into account in the design of healthy and satisfactory jobs. This involves evaluating the organizational conditions in light of their ability to support the employees in performing their work tasks. With inspiration from Hallowell et al. (1996), both management system, policies, procedures, tools, and so forth should be evaluated according to their supporting abilities. Explanations for the connection between primary task quality, well-being, and job satisfaction is partially explained in existing literature, especially literature that investigates the connection between work and personality, for example, the prospect the job offers to contribute to a positive self-evaluation (Judge & Bono, 2001; Semmer et al., 2007) and the effect of work on personality development (Frese & Zapf, 1994).

The paper also finds that employees' educational background influences their perception of primary task quality, as teaching assistants report a significant higher level of primary task quality compared to preschool teachers, which may have consequence for their well-being and job satisfaction. At the same time, teaching assistants report lower job demands and control compared to preschool teachers. These differences between preschool teachers and teaching assistants are interesting in relation to Karasek's demand-control model because passive jobs (low demands and low control) offer fewer opportunities for learning and lower levels of mastery. It is therefore surprising that teaching assistants experience higher levels of primary task quality compared to preschool teachers. In addition, because of the educational difference, we expect preschool teachers to be more likely to achieve mastery. Therefore, the higher experience of primary task quality among teaching assistants is surprising. This is an indication that the experience of primary task quality is not simply an outcome of having an active job but may have an independent influence on job related outcomes. Therefore, we propose that the relationship between primary task quality and other job characteristics need further investigation.

The difference between teaching assistants' and preschool teachers' experience of primary task quality, despite that they work closely together and contribute to the same primary task, also indicates that future studies on the relation between job performance and well-being plus job satisfaction should challenge the use of objective performance standards. An objective performance measure is based on the assumption that between group members of an organization it is possible to set a shared standard of good performance, while our results suggest that, for example, employees with different professional backgrounds may have different professional standards.

An interest in how professional identity affects employees' perceptions is also inherent in Semmer's stress as offense to the self perspective (Semmer et al., 2007). According to this perspective, the distinction between

what employees perceive as a legitimate and an illegitimate task depends on what the professions normally acknowledge as belonging to their duties. Studies on rule-bending among professionals, for example, nurses, similarly show how professional nursing norms make nurses violate organizational rules to provide what they perceive as responsible nursing (Hutchinson, 1990). In line with this logic, we propose that the distinction between what employees perceive as good and bad primary task quality depends on professional standards. The higher ranking of the primary task quality among the teaching assistants compared to the preschool teachers could be due to a greater influence of professional norms on the preschool teachers. Consequently, even though they are largely contributing to the same task, teaching assistants' standards are lower and therefore easier to live up to than preschool teachers' standards; thus, their perception of the work quality is higher. The idea that quality standards of work performance are created individually and under influence of group norms, such as professional standards, has some affinities with findings in the job-crafting literature. The literature on job crafting shows that people alter and adjust their jobs to their personal norms, values, and preferences to increase the meaningfulness of their job (Berg, Dutton, & Wrzesniewski, 2008; Wrzesniewski & Dutton, 2001; Wrzesniewski et al., 2003). Similar to our perspective on primary task quality, job crafting also challenges the top-down and one-size-fits-all factor-oriented approach to job design, as people are perceived as active agents who assess and react to work conditions differently. Consequently, instead of expecting a specific homogeneous output of a particular job design, the job design theory should explicitly account for how people experience their job performance. We propose that the concept *primary task quality* is a good way of handling this local and individual diversity.

The job-crafting perspective stresses that higher degrees of autonomy give more space for job crafting, but it is emphasized that even the most rigid and constrained jobs allow for job crafting. However, we believe that job crafting is not always an adequate answer to unsupportive organizational conditions, and sometimes influence and autonomy cannot remove the frustration caused by, for example, worn-out equipment, badly planned work procedures, and irrational reward systems. We propose that focused job design initiatives that involve the employees in detecting and eliminating obstacles for good job performance is a more potent way to achieve high degrees of job satisfaction and well-being.

Even though we anticipate that employees' assessment of primary task quality has an impact on well-being within most organizational context and professions, we expect that the specific context has an impact on the relationship between well-being, job satisfaction, and primary task quality. We advocate for more studies on the impact of primary task quality in different context. It could be explored whether the high degree of intrinsic motivation among employees, for example, in nonprofit organizations (Benz, 2005; Mirvis & Hackett, 1983), has an impact on the effect of (their self-assessed) primary task quality. Future research should also further investigate whether employees within professions that, seen from an overall perspective, have an inherent high degree of meaningfulness, such as care work in general (Tufte, Clausen, & Nabe-Nielsen, 2012), are more sensitive to the perceived ability to deliver high quality performance. That is, the more meaningful the employees perceive their job, the more harmful will low primary task quality be to the employees' well-being and satisfaction. At the same time, it could be expected that within professions with an explicit code of ethics, such as nurses (International Council of Nurses, 2012), doctors (Lakhan, Hamlat, McNamee, & Laird, 2009), and pedagogues, at least in Denmark (Aabro, 2010), the significance of primary task quality is high because the education, socialization, and professional ethics stipulates quality standards for the profession.

Another profession-specific element that future research on primary task quality should examine is which consequences the existence of clear and specific production or service standards have for employees' perception of primary task quality. In the service sector or within emotion work, the quality standards for the service delivered are often ambiguous (Zapf, 2002), as it is not easy to determine when, for example, the preschool teachers have delivered high-quality care, offered enough intellectual stimulation for the children, and so on. Thus, the room for negotiating different quality standards might be bigger in public service occupations than within production occupations, in which it is easier to set specific quality standards for a given product. The question is therefore how a lack of well-defined, professionally accepted quality standards affect employees' perception of primary task quality.

Future research should also inquire into whether primary task quality has different impact, depending

on personality traits. Research has shown that different types of employees differ in their work ethics and performance expectations and consequently react differently to external stimuli, such as management interventions and violations of their professional standards (Hein, 2012). Likewise, research on emotional labor and social identity has found that the effect of a stimulus such as a stressor or appraisal depends on how the stimuli relates to people's self-perception (Ashforth & Humphrey, 1993). That is, a negative feedback on work performance has a greater impact on the psychological well-being of people who identify greatly with their work role, as the negative feedback threatens their identity. Elaborating on this logic, we expect that the impact of a low primary task quality is significant for people with high degrees of work role identification and with high work ethics and performance expectations.

In our discussion, we have elaborated on which context-specific element could moderate the connection between primary task quality and job satisfaction and well-being, both on the individual level, such as work role identification, and on the organizational level, such as the meaningfulness of the job. However, research on the effect of primary task quality is in its infancy. This study was under severe constraints that prevented the inclusion of full scales to measure job characteristics properly. Therefore, although the statistical analyses yielded relatively strong results, the need for future research on corroborating or rejecting the findings is strong. In spite of these constraints, this study points to an interesting and relevant subject for future research that should include more job design variables and make use of multiple-item scales. It is also crucial to find other sources of indicators of employee outcomes to avoid threats to validity from common source bias. Such indicators could be turnover or sickness absence. The study is based on the assumption that preschool teachers and teaching assistants are to a great extent performing the same tasks, and future research should challenge this assumption, maybe through qualitative research. The research presented in this paper is based on cross-sectional data. Future research should test the propositions in a longitudinal design to determine whether increases in primary task quality leads to increased job satisfaction and less burnout. This study was part of a large intervention study, in which the main inclusion criterion was average short-term sickness absence. Future research should include a wider variation in sickness leave as it could predict a broader variation in well-being and job satisfaction resulting in more solid statistical results.

6. CONCLUSION

The results indicate that employees' assessment of quality in task performance is an important factor for their job satisfaction and well-being. A contribution of the paper is the proposed scale measure of primary task quality and the result that this new measure relates significantly to job design and well-being independently of demand, control, and support. Furthermore, the paper shows that employees with different educational backgrounds that contribute to the same primary task in the same organizational setting assess primary task quality differently. These findings induce us to point to a new direction for future research on job design. Research on job design should strengthen the focus on employees' assessment of good job performance by including a focus on how the organizational conditions support employees in their task performance. In addition, future research should further investigate how employees' professional quality standards affect the relation between assessment of performance quality and employee outcomes, such as well-being and job performance.

References

Aabro, C. (2010). Pædagogers etik—en antologi [Ethics in pedagogy—an anthology]. (1st ed.). Copenhagen: BUPL.

Adler, P. S, & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. Administrative Science Quarterly, 41(1), 61–89.

Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F., & Warring, N. (2013). Unnoticed professional competence in day care work. Nordic Journal of Working Life Studies, 3, 79–96.

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. Academy of Management Review, 18, 88–115.

Benz, M. (2005). Not for the profit, but for the satisfaction? Evidence on worker well-being in non-profit firms. Kyklos, 58, 155–176.

Berg, J. M., Dutton, J. E., & Wrzesniewski, A. (2008). What is job crafting and why does it matter? Retrieved April 15, 2011, from http://positiveorgs.bus.umich.edu/wp-content/uploads/What-is-Job-Crafting-and-Why-Does-it-Matter1.pdf

Doef, M. van der, & Maes, S. (1999). The job demand-control (-support) model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. Work & Stress, 13, 87–114.

Drazin, R., Glynn, M. A., & Kazanjian, R. K. (1999). Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. Academy of Management Review, 24(2), 286–307.

Egan, M., Bambra, C., Thomas, S., Petticrew, M., Whitehead, M., & Thomson, H. (2007). The psychosocial and health effects of workplace reorganisation: 1. A systematic review of organisational-level interventions that aim to increase employee control. Journal of Epidemiology and Community Health, 61(11), 945–954.

Einarsdottir, J., & Wagner, J. T. (2006). Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden. Greenwich, CT: IAP.

Emery, F. E., & Thorsrud, E. (1969). Form and content in industrial democracy. London: Tavistock.

Erdogan, B., Bauer, T. N., Truxillo, D. M., & Mansfield, L. R. (2012). Whistle while you work: A review of the life satisfaction literature. Journal of Management, 38, 1038–1083.

Frese, M., & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Eds.), Handbook of industrial and organisational psychology (Vol. 4). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Grant, A. M., & Parker, S. K. (2009). Redesigning work design theories: The rise of relational and proactive perspectives. Academy of Management Annals: A journal of the Academy of Management, 3(1), 317–375.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. Organizational Behavior and Human Performance, 16(2), 250–279.

Hallowell, R., Schlesinger, L. A., & Zornitsky, J. (1996, Fall). Internal service quality, customer and job satisfaction: Linkages and implications for management. Human Resource Planning.

Hein, H. H. (2012). The motivation and management of highly specialized and creative employees. In A. Davila, M. Elvira, & J. Ramirez (Eds.), Understanding organizations in complex, emergent and uncertain environments. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Hodson, R. (2001). Dignity at work. New York, NY: Cambridge University Press.

Hutchinson, S. A. (1990). Responsible subversion: A study of rule-bending among nurses. Research and Theory for Nursing Practice, 4, 3–17.

International Council of Nurses. (2012). The ICN code of ethics for nurses.

Jett, Q. R., & George, J. M. (2003). Work interrupted: A closer look at the role of interruptions in organizational life. Academy of Management Review, 28, 494–507.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 86(1), 80–92.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. Psychological Bulletin, 127(3), 376–407.

Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. Administrative Science Quarterly, 24(2), 285–308.

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York, NY: Basic Books.

Kirchhoff, J. W., & Karlsson, J. C. (2013). Expansion of output: Organizational misbehaviour in public enterprises. Economic and Industrial Democracy, 34, 107–122.

Kouvonen, A. Kivimäki, M., Vahtera, J., Oksanen, T., Elovainio, M., Cox, T., . . . Wilkinson, R.G. (2006). Psychometric evaluation of a short measure of social capital at work. BMC Public Health, 6, 251.

Lakhan, E. S., Hamlat, E., McNamee, T., & Laird, C. (2009). Time for a unified approach to medical ethics. Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine, 4(13). doi:10.1186/1747-5341-4-13

Lawler, E. E., & Porter, L. W. (1967). The effect of performance on job satisfaction. Industrial Relations: A Journal of Economy and Society, 7, 20–28.

Lawrence, G. (1977). Management development . . . some ideals, images and realities. Journal of European Industrial Training, 1, 21–25.

Leiter, M. P. (2008). A two process model of burnout and work engagement: Distinct implications of demands and values. Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia, 30(1 Suppl. A), 54–58.

Leiter, M. P., Gascón, S., & Martínez-Jarreta, B. (2010). Making sense of work life: A structural model of burnout. Journal of Applied Social Psychology, 40, 57–75.

Madsen, I. E., Diderichsen, F., Burr, H., & Rugulies, R. (2010). Person-related work and incident use of antidepressants: Relations and mediating factors from the Danish work environment cohort study. Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 36(6), 435–444.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Organizational Behavior, 2, 99–113.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397–422.
Mirvis, P. H., & Hackett, E. J. (1983). Work and work force characteristics in the nonprofit sector. Monthly Labor Review, 106(4), 3–12.
Mogensen, M. (2012). The organization(s) of well-being and productivity, (re)assembling work in the Danish post (Doctoral thesis, Copenhagen Business School, Department of Management, Politics and Philosophy, Frederiksberg).
Nagy, M. S. (2002). Using a single-item approach to measure facet job satisfaction. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75, 77–86.
National Research Centre for the Working Environment. (2003). Copenhagen Psychosocial Questionnaire. Retrieved June 10, 2014, from www.arbejdsmiljoforskning.dk/~/media/Spoergeskemaer/copsoq/english-copsoq-2-ed-2003-pdf.
Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what will be: The future of job design research. Journal of Organizational Behavior, 31(2–3), 463–479.
Parker, S. K., Wall, T. D., & Cordery, J. L. (2001). Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74, 413–440.
Pejtersen, J. H., Kristensen, T. S., Borg, V., & Bjorner, J. B. (2010). The second version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. Scandinavian Journal of Public Health, 38, 8–24.
Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., & Congdon, R. (2002). Hierarchical linear modeling. Thousand Oaks, CA: Sage.
Rice, A. K. (1958). Productivity and social organization: The Ahmedabad experiment, technical innovation, work organization and management. London: Tavistock.
Rice, A. K. (1963). The enterprise and its environment: A system theory of management organization. London: Tavistock.
Riketta, M. (2008). The causal relation between job attitudes and performance: A meta-analysis of panel studies. Journal of Applied Psychology, 93(2), 472–481.
Semmer, N. K., Jacobshagen, N., Meier, L. L., & Elfering, A. (2007). Occupational stress research: The "stress-as-offense-to-self" perspective. Occupational Health Psychology: European Perspectives on Research, Education and Practice, 2, 43–60.
Sennett, R. (2008). The craftsman. New Haven, CT: Yale University Press.
Siddiqui, N. (2013). Investing in human relations for healthy nursing practice environment, nurses' job satisfaction and quality of nursing care. American Journal of Nursing Research, 1(1).
Siltala, J. (2013). New public management the evidence-based worst practice? Administration & Society, 45, 468–493.
Sørensen, O. H., Mac, A., Limborg, H. J., & Pedersen, M. (2008). Arbejdets kerne: Om at arbejde med psykisk arbejdsmiljø i praksis. Frydenlund, Copenhagen.
Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. Academy of Management Review, 15(4), 666–681.
Trist, E. L., & Bamforth, K. W. (1951). Some social and psychological consequences of the Longwall method of coal-getting: An examination of the psychological situation and defences of a work group in relation to the social structure and technological content of the work system. Human Relations, 4(1), 3–38.
Tufte, P., Clausen, T., & Borg, V. (2008). Oplevelser af psykisk nedslidning blandt seniormedarbejdere i den danske ældrepleje. Tidsskrift for Arbejdsliv, 10, 78–92.
Tufte, P., Clausen, T., & Nabe-Nielsen, K. (2012). Client-related work tasks and meaning of work: Results from a longitudinal study among eldercare workers in Denmark. International Archives of Occupational and Environmental Health, 85, 467–472.
Twisk, J. W. (2006). Applied multilevel analysis: A practical guide. Cambridge: Cambridge University Press.
Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? Journal of Applied Psychology, 82(2), 247–252.
Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. Journal of Occupational Psychology, 52, 129–148.
Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. Academy of Management Review, 26, 179–201.
Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. Research in Organizational Behavior, 25, 93–135.
Wu, Y. B., & Wooldridge, P. J. (2005). The impact of centering first-level predictors on individual and contextual effects in multilevel data analysis. Nursing Research, 54, 212–216.
Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. Human Resource Management Review, 12, 237–268.

Artikel 2: Making sense with the primary task

Abstract

The socio-technical term ‘the primary task’ has had a revival within the Danish field of working life studies. It has been introduced in relation to the organizational social capital as the focal point in the corporation capacity, and in relation to meaning in work, the primary task is used to encompass a core in work with great relevance for the experienced meaningfulness. The article questions whether employees’ actions and work practice are guided by their perception of the primary task, and with theoretical inspiration form Weick’s sensemaking-perspective combined with practice theory, the aim of the article is to give a more complex understanding of how employees make sense of how to act. The empirical field of study is Danish daycare centers, and the article is based on qualitative empirical data. The analysis focus on what daycare personnel consider meaningful to do and why. I find that a perception of the primary task is a strong guiding mental model for action, but at the same time, what is considered meaningful to do is guided by a practical intelligibility oriented towards dealing with the complexity of the specific situation.

Introduction

During the last approximately 10 years, the primary task has become an increasingly popular term within the Danish field of working life studies. The term “primary task” comes from the socio-technical tradition and was defined by Albert Rice as the task an organization must perform to survive (Rice, 1958). In Denmark, the popularity of the primary task has revitalized the socio-technical double-focus on both the organizational efficiency through cooperation and employee well-being and job satisfaction. The interest in the primary task in connection with well-being and job satisfaction is a part of a general tendency to focus on the so called ‘positive factors’ in the psychosocial working environment (Clausen, 2009), inspired by the socio-technical focus on the positive job demands and the motivational focus on ‘the intrinsic factors’ (Herzberg, Mausnes, Peterson, & Capwell, 1957; McGregor, 1960). In a Danish context, the primary task is sometimes used to describe a purpose or a meaning in work, which is the focal point of motivation and satisfaction (Hasle et al., 2008; Sørensen, Mac, Limborg, & Pedersen, 2008). The performance of the primary task is a source of job satisfaction, and tasks and actions become meaningful, when they are associated with the primary task. Thus, when too much time is spend on tasks, that are not associated with the primary task, meaning in work is jeopardized (Ibid).

Also, the primary task has been a focus within theory of organizational social capital and refers to a focal point in the cooperation among organizational members (Olsen, Thoft, Hasle, & Kristensen, 2008). Organizational social capital has become an influential and popular theoretical inspiration within the field of working life studies and has in a Danish context been defined as a characteristic of the social relations in the organization that enables the performance of the primary task (Ibid: 8). In some of the literature on organizational social capital, a shared perception of the primary task among organizational members is pointed out as an important element in the cooperation capacity, which is one of the three dimensions in the social capital (Borg, Cayuelas, & Clausen, 2014; Hasle, Sørensen, Toft, Uhrenholdt, & Hvenegaard, 2014).

In consultancy literature with advice on how to improve the organizational social capital, the primary task has been conceptualized as a common guiding principle and thus a foundation for coordinated action. Through processes of shared reflections and negotiations on the primary task, organizational members are expected to improve their collaboration skills (Jørgensen, 2013). Also, the primary task is used as the focal point in processes where employees prioritize their tasks as a tool to prevent stress. The idea is that employees can develop shared strategies on what to prioritize during time pressure by discussing the importance of the different tasks in relation to the primary task (Adler & Moikjær, 2011: 20). These consultancy methods seem to build on the assumption that a perception of the primary task is such a strong motivational force that it guides people's actions on an everyday basis.

This perception within the Danish field of working life studies that the primary task is both relevant for the meaning in work, job satisfaction and collaboration skills is in line with the thinking from Albert Rice, when he originally described the primary task. 'The performance of the primary task is supported by powerful social and psychological forces which ensure that a considerable capacity for cooperation is evoked among the members of the organization created to perform it, as a direct corollary, the effective performance of a primary task can provide an important source of satisfaction for those engaged in it' (Rice, 1958: 33). In this quote, the primary task is placed at the center of effective performance through cooperation, and also the effective performance of the primary task is highlighted as a source of job satisfaction. What is lacking in this elaboration of the significance of the primary task is an understanding of the complexity in how organizational members ascribe meaning to their work and interpret their primary task. The question of what constitute the primary task, and also what is considered effective performance of the primary task, seems easily identifiable from Rice's perspective. However, research on how employees make

sense of their work shows that there are different and potentially conflicting perceptions of the primary task among organizational members (Dybbroe, 2012; Kamp, 2012; Wrzesniewski & Dutton, 2001).

In this article I explore the assumption that the primary task, no matter how it's perceived, is the main guiding principle for action and for assigning meaning to work tasks. With inspiration from Karl E. Weick's sensemaking-perspective (Weick, 1995), combined with practice theory (Nicolini, 2012; Schatzki, 2001; Schatzki, 2010) the article contributes with an understanding of how individuals assign meaning to their work through ongoing processes and under the influence of both normative orientations and a practical intelligibility. Thus, the aim of the article is to contribute to a better understanding of how employees ascribe meaning to their work tasks, and the overall analytical question of the article is: What is considered meaningful to do and why? The article will first briefly describe the empirical field of study, daycare work. Hereafter I present the theoretical framework which is comprised by Weick's sensemaking perspective combined with elements from practice theory. Hereafter I will present my method which consists of qualitative data from two daycare institutions. In the analysis I focus on how daycare personnel make sense of how to act under the influence of both a normative orientation in the form of a perception of the primary task but also a practical intelligibility oriented towards coping with the complexity of the situation.

Daycare in Denmark

The empirical field of study is daycare work in Denmark. Daycare has historically served different societal purposes, and daycare work can be characterized in different manners. Firstly, daycare has served the purpose of offering professional care to children of working parents, taking over responsibilities that traditionally are domestic and feminine. Thus, daycare work can be characterized as professional care work. The Scandinavian feminist studies on care work have contributed with an understanding of what characterize care work, especially by offering the theoretical concept of a 'rationality of caring' (Waerness, 1984). This concept made visible, that in order to provide good care, it takes empirically grounded knowledge, empathy and a connectedness to the care-receiver. Thus, caring for children or other dependents such as disabled or elderly people, means being attentive to the particular and changing needs of the care-receiver. Secondly, daycare has served the purpose of educating children. Daycare in Denmark, as daycare in the other Scandinavian countries, comes from a social pedagogy tradition. This pedagogical approach differs from the approach in for example England and France, where daycare signifies preschools with a focus on children's cognitive skills and academic development (Bennett & Tayler, 2006; Palludan,

2009; Sommer, 2015). In Denmark, daycare has traditionally focused on developing children's basic competence like social interaction skills with an emphasis on children's play as an important learning activity (Broström, 2006; Vejleskov, 1997). During the last approximately 10 years, though, daycare in Denmark has been closer linked to the educational system with a stronger political focus on children's learning outcome, followed by an implementation of national learning curricula (Ahrenkiel & Krejsler, 2014; Andersen, 2004; Kampmann, 2009; Krejsler, 2013). Thus, more than ever maybe, daycare personnel are today expected to not only provide care, but are also expected to provide learning and development and take on the part of formal educators. Caregiving and stimulating learning can be seen as two and interconnected perspectives on the primary task of daycare, and are normative orientations that help the daycare personnel to make sense of their work (Sasser, 1916). In the following, I will give a theoretical explanation of the process of sensemaking and how a perception of the primary task can be seen as a part of a mental model that guide the daycare personnel in this process. But I will also explain how sensemaking is influenced by the sociomaterial surroundings and is guided by a practical intelligibility.

Thinking and acting – the process of sensemaking

Karl E. Weick (1995), who is one of the most referred contributors to the sensemaking tradition within an organizational context, describes sensemaking as a retro perspective process of ordering a continuous stream of experience into a coherent order that makes it possible to act prospectively. Thus, action is seen as externalized interpretation, causing changes and restructuring of the surroundings that are the objects of ongoing interpretations. *'The process of sensemaking highlight the action, the activity, and creating that lays down the traces that are interpreted and then reinterpreted'* (Weick, 1995:13). Weick describe the substance of a sensemaking as placing stimuli or cues into interpretational frameworks - connecting the concrete with the abstract, the particular with the general. 'A cue in a frame is what makes sense, not the cue alone or the frame alone. Said differently, the substance of sensemaking starts with three elements: a frame, a cue and a connection' (Weick 1995: 110). A cue is a point of reference, a seed from which people make sense of the situation. It is something tangible or concrete, a specific observation or present moments of experience. It's any stimuli that provide some account on what is going on and how to act. For example, Wrzesniewski et al (2003), who draw on Weick's sensemaking perspective in understanding why and how people craft their jobs, describe how people make sense of their work and work role based on interactional cues in the form of e.g. a colleague offering a helpful hand or a small glace during the conference meeting.

Weick use Argyris and Schöns (1996) concept of theories of action to describe interpretational frames or abstractions that simplify in the interest of action (Weick, 1995: 123). Theories of action consist of interconnected propositions with an "if….then" structure. For example: if I want to stimulate the development of the children's social skills, then I need to give space for interactions between children. In general, the purpose of frames in relation to sensemaking is to offer preexisting simplifications of the world. A perception of the primary task can be perceived as one such simplification or filter, through which daycare personnel assign meaning to their work. By creating connections between a present moment of experience and a perception of the primary task, order is inflicted into the ongoing stream of experience. A perception of the primary task influence which cues are noticed and how they are interpreted, which provide the basis for actions. Or at least that's how the theory of sensemaking could be applied to the proposition within some of the literature on the organizational social capital stating that a shared perception of the primary task is a common guiding principle for action as described in the introduction of the article. But when the sensemaking perspective is combined with some points from practice theory, a more complex understanding of how individuals make sense of how to act is achieved.

While Weick foregrounds the mental and social processes of creating order in social life, practice theory highlight the sociomaterial aspect of organizational life by stating that sensemaking is also located in material activity (Nicolini, 2012: 7). Human action and sensemaking is influenced by configurations of bodies and "things" such as tools and buildings that both constrain and accommodate human intentionality. From practice theorist Theodore Schatzki I take up the idea that action is guided by a complex and contextual set of purposes, motivations and conditions. *'People act for the sake of such and such given this and that, i.e., what they do is what makes sense for them to do for the sake of such and such given this and that'* (Schatzki, 2010: 175). According to Schatzki, human action is organized and guided by different arrangements. First of all, they are guided by normative orientations in the form a ougtness to how acceptable ends are to be reached. But he also points to a practical intelligibility influencing human action – an understanding of what is required to do in a specific situation. The practical intelligibility is a composition of both a set of 'understandings' that is a knowhow to handle the specific situation, a knowledge of rules and norms, an orientation towards ends plus affectivity, that is moods and emotions (Schatzki, 2001) In other words, what make sense for the individual to do is also influenced by a complex set of ends, norms, rules, knowhow and emotions.

Translating these practice theoretical ideas into Weicks theoretical framework, the theories of actions, individuals make use of in their sensemaking process, are both guided by a practical intelligibility with a sensibility to the complex and context specific set of conditions, motivations and purposes, and are normatively driven with a strong sense of an oughtness. The theories of action are not simply individual mental maps, but are under the influence of broader collective frames of interpretations. Both Weick (1995: 115) and Schatzki (2001: 59) describe how individuals make sense of what to do under the influence of rules and regulations, both explicit and more informal ones. Weick also point to broader collective frames of interpretation in the form of ideologies and paradigms that work across organizational contexts (Weick, 1995: 111). In relation to the normative theories of action, I expect that these are influenced by broad collective frames of interpretations in the form of a professional identity (Trice & Beyer, 1993), but also by the different societal expectations for that specific kind of work.

The combination of practice theory and Weick's sensemaking perspective guide my attention to the different theories of action, individuals make use of, when they make sense of their work. Weick's sensemaking perspective, especially his description of the processes of combining frames and cues, also guide my analytical focus towards the process through which daycare personnel place their different work tasks and activities within interpretational frames by assigning them a purpose. The practice theory directs my attention towards how the sociomaterial surroundings influence the sensemaking processes of daycare personnel – especially how considerations of materials, bodies and regulations are included in their theories of action.

Method:

The article is based on empirical material from a PhD-project studying meaning in work in daycare. One of the main foci in the project is how daycare personnel interpret the purpose and the content of their work. The empirical material consists of both qualitative and quantitative research methods. For this article, I have selected a part of the empirical data that provide insight into how the daycare personnel make sense of their work and how to act. The empirical material comes from two case-institutions that contains both a nursery (children aged 0-3) and a kindergarten (children aged 3-6), and they employ both assistants with no formal training and pedagogues with formal training, mostly 3,5 years. Most employees are women, but both institutions also employ men. The participants in the study are a mixture of assistants and pedagogues, men and women, experienced and young employees from both the nursery and the kindergarten. The empirical material consists of two group interviews, 14 single-interviews and two seminars with all the personnel in each institution.

In the following I will present the three methods in detail. The interviews and seminars have been recorded and afterwards transcribed. The quotes used in the article are my translations from Danish.

The 14 **single-interviews** were performed in the two case-institutions, seven in each. Respondents were mostly self-selected. I presented my research project on a staff-meeting and invited the employees to participate. As not enough employees signed up, the manager of the institution had to encourage more to participate. The interview guide was semi-structured (Kvale, 1997) and inspired by the narrative interview (Jovchelovitch & Bauer, 2000). I asked for concrete experiences through questions such as: tell me about a specific working day that was particularly good? I also intended to create reflections in the interview situations through hypothetical questions such as: what would you tell about your job to a person coming from a country with no daycare system? In one of the daycare institutions I performed **two group interviews**: one with a group of three employees from the nursery and one with a group of four employees from the kindergarten. With a single exception, the participants in these interviews were the same as in the single-interviews. With inspiration from photographic methods in qualitative interviewing (Bramming, Hansen, & Olesen, 2009; Mogensen, 2012), I beforehand asked the respondents to take photos of work situations illustrating something important about their work. Because of lost cameras, lack of time or forgetfulness most of the participants ended up bringing photos (approx. four pr. person) from the institution's photo album. In the interview situation, the participants first presented their photos: the story attached to it and the reason for selecting that specific photo. Hereafter the participants were asked to group together and categorize their joint pool of photos. E.g. how both a photo of children sitting in a circle for a morning gathering and photo of children eating lunch together illustrate the importance of teaching children social skills. The **two seminars**, one in each daycare institution, were attended by all the daycare personnel from the two institutions respectively and lasted approximately 2 hours. The seminars had two aims: One was to create reflections and dialogues among the personnel concerning their perceptions of their primary task as an element in a staff development activity. The other aim was to contribute with empirical data concerning daycare personnel's sensemaking processes in relation to their different work tasks. Thus, my role on these seminars was both being a facilitator and an observer participant. With inspiration from the consultancy literature (Adler & Moikjær, 2011), I first asked the participants in groups to brainstorm on which activities and task, they perform during a work day, and afterwards prioritize these work tasks in regards to their importance to the primary task. The analysis is mainly based on transcription of three group works:

one personnel group from the kindergarten department, and two groups from the nursery department.

The analytical focus has mainly been on the daycare personnel's theories of action – that is, their explanations on why they act the way they do. This means, that my focus in the readings of the transcription has been on explanation models with an If….then….structures, for example: *'Sometimes when I find there is too much turmoil, well it has a magical effect to: bum! Out with some scissors and some cardboard, and then they stand in a circle. Then they sit concentrated'*. Or argumentations that has a: I do this…. Because of ….. structure. For example: *'Is it our primary task to sweep floors, clean up, doing the laundry and things like that? We accept it, and then we include the children, because we have to do it'*. These argumentations illuminate considerations of purposes of conditions guiding their actions. For example, in the first quote, the pedagogue describes, that if there is too much turmoil (the condition) then she put scissors on the table (her action) to create concentration (the purpose). In the single-person interviews, I have gained insight to the individual's theories of action, while the two group interviews and the seminars also gave insight to the negotiations between the participants. Therefore, the analytical focus in the group interviews and the seminars has also been on the process through which the purposes and the importance of the different tasks and activities are being negotiated.

In practice theory there's generally a preference to observation studies of participant's activities in "real" situations (Nicolini, 2012). Even though I have been doing observation studies of daycare work, these observations are not included as analytical objects, as the main focus of this article is on daycare personnel's theories of action. These are best accessed by studying participant's argumentations for their actions more than studying the actual actions. In the following analysis I will first describe how daycare personnel seem to be guided by a normative orientation, a perception of the primary task, and thereafter I will focus on how they make sense under the influence of the sociomaterial context.

The primary tasks as a guiding mental model

In the descriptions of why the employees do what they do there is a clear normative orientation expressed in their theories of action in "perfect situations", that is, when they are able to perform their work tasks in accordance with an "oughtness" - a perception of how they should be performed to reach a desired end. This desired end is caregiving and/or learning and development,

corresponding to the two societal purposes of daycare as described earlier. An example of one such theory of action with the aim of caregiving, is expressed in the following quote:

I like to change the diapers of the children every day. I'm the only pedagogue in the class and I like to know that I have been in contact with all the children. And I know that I have done that if I have been alone with all the children in the bathroom (…) They all know, I have seen you, I know you are here, I have cuddled and tickled you (pedagogue in nursery, single-interview).

The pedagogue describes that the direction of her work practice is oriented towards being in contact with all the children every day, which is the reason for her prioritizing changing the diapers of the children. She expresses a clear normative orientation towards caregiving. In the following quote, the pedagogue expresses a stronger orientation towards learning. She describes how the personnel agree on prioritizing teaching the children self-reliance and to think for themselves.

And we spend a long time on that. And if you have wet socks then it takes half an hour every day to figure out that you have to put them in the drying closet. And then after 100 days you know how to do it. (…) And we gladly have that talk 20 times (pedagogue in kindergarten, single-interview).

In this quote, the pedagogue describe how she prioritizes time to guide the children with the aim of teaching self-reliance. Thus, her theory of action can be summarized like this: if I want the children to be self-reliant, then I need to spend time on guiding them. The daycare personnel give many such examples of theories of action oriented towards caregiving and/or learning, e.g. how they mediate in conflicts between the children on the playground in order to teach them social skills; how they give room for conversations during dinner time to stimulate language development, and how they receive the children in the morning with a smile and a hug to show care. Thus, there is a strong normative flavor to how daycare personnel give meaning to their work tasks and actions. What characterizes these theories of action with a normative orientation is that they describe how to act ideally without including much consideration of the conditions in the specific situations. For example, the quote from the pedagogue describing how she gladly spends a long time trying to make children think for themselves, doesn't include considerations of for example timing. It could be imagined that occasionally, when time is scarce or the timing bad, she doesn't patiently explain once again that the wet socks should be put in the drying closet.

Coping in complex situations

In their sensemaking processes, the daycare personnel are not only guided by normative theories of action aimed at the performance of the primary task. They are also guided by theories of action with

more consideration for the conditions and limitations of the specific context of action. Time pressure, available hands, the contemporary level of chaos and so on are affecting how the employees make sense of how to act in a given situation.

Oh no! Now the food is on the floor, and then you have to interrupt something because now we have to pick this up. Or a child goes and does like this (pushes another child) and then we interrupt what we were doing here, because you have to rescue a situation over here (…) the day is of course also full that. You must constantly act here and now because (snaps her fingers) something happens (pedagogue in nursery, group interview).

The food on the floor and a child pushing another child are good examples of how materials and the children's bodies influence the processes through which the employee make sense of what is going on and how to act. The pedagogue's description of how daycare personnel constantly have to act here and now because something happens can also be understood as a practical intelligibility – an orientation towards doing what is necessary in order to get on with the day, to continue an activity or to prevent chaos. This practical intelligibility, a form of emergent coping in complex situations, is highlighted as an important skill. It is described as an ability to read the situation and understand which actions are required in the moment. In the following quote, a young pedagogue describe how she would characterize a competent pedagogue.

Somebody who is very good at engaging the children. Who is good at sitting down and getting the children to join. Somebody who has a very good overview. (…) This thing about being attentive to one's colleagues. If we have a child who is a little bit difficult, and you are in a situation where you are like, "Oh my, what do I do now!?" And the colleague can see it and has the guts to come over and say: do you want me to take over? (pedagogue in kindergarten, single-interview)

In this quote, she describes how the competent pedagogue is attentive to both the needs of the children and of her colleagues and manages to improvise based on her overview of the specific situation. The daycare job is often in the interviews characterized as unpredictable and even chaotic at times, as e.g. the moods and the needs of the children are constantly changing and require the employees to improvise. For many of the employees, this element in the job is highlighted as an attractive part of daycare work, and coping with complex and chaotic situations is considered a source of meaning in work and as a part of being a professional.

A good day can also be a day, where everything looks completely chaotic in the morning. And then we turned it into that no matter how few people we were, we managed to get a day up and running. And it went really well and the children had a good time (…) Then I also think it was a really good day. But also because we managed to create something lightning fast, and everyone was really good at adjusting (…) and we all knew what each other were doing (pedagogue in nursery, single-interview).

Again, the practical intelligibility is highlighted as important in the form of an ability to improvise and 'create something lightening fast', adjusting and at the same time keeping an overview of 'what each other are doing'. Thus, what is considered meaningful to do in the specific situation is not only influenced by a normative orientation towards giving care or providing learning, but is also guided by an orientation towards coping with the complexity of the specific situation and 'get the day up and running'. But even though the practical coping in itself is considered meaningful, there is also a tension or potential conflict between how the personnel would act according to their normative orientation and how they act in the specific situation because of the context specific purposes and condition. This tension is for example apparent when it comes to the practice of helping dressing and undressing children in the wardrobe. It is generally among daycare personnel highlighted as an important learning activity for self-reliance and thus an important contribution to the primary task. But in the group interview in the nursery, they also describe how the purpose of learning is sometimes overruled by time pressure and practical considerations in the specific situation.

If it should be a perfect situation, there should be much more time for those snowsuits. But at the same time you have to prioritize, because we also have to get outside in time (…) And when you have 2 adults and 12 children, then it's not ok that child number one has to wait 45 minutes until child number 12 has been dressed and we are ready to go out. So of course there are those priorities you have to make. For practical reasons (pedagogue in nursery, group-interview).

In this quote, the employee point to a set of considerations and conditions that effect how the practice of helping children in the wardrobe is performed: Time pressure (we have to get out in time), available hands (2 adults and 12 children), the materials (snowsuits) and the patience of the children (child number one has to wait) are parts of the sociomaterial surroundings that disturb "the perfect situation" and counteract the learning potential of the situation. Sometimes the daycare personnel describe a frustration related to an experienced discrepancy between the normative orientation and the emergent coping. These frustrations seem to occur, when a general lack of time

and resources only make room for the emergent coping, while the normative orientation never seems realizable. But mostly it seems as if both orientations are present but are activated depending on the specific situation. That is, sometimes it's possible to for example take advantage of the learning potential of the situation, but at other times, what is needed is efficiency and practical coping. And the ability to understand which theory of action is needed in the specific situation is an important skill.

The purpose and importance of work tasks

In this oscillation between being oriented towards a normative end including an ougtness to how work should be performed, and being guided by a practical intelligibility aimed at dealing with the complexity of the specific situation, the meaning or purpose of work tasks also oscillate and are being negotiated. For example, the changing table is often framed as an important place for one-to-one contact with the child and therefore an important place for caregiving and language stimulation. Other times, when time is scarce or they are in middle of something else, diaper changing is framed as a fulfillment of a basic need where efficiency more than effectuate attention is the focus in the activity. Another example of how the purpose of a task can change situational is creative activities initiated by the personnel such as painting or making paper cuts. Sometimes these activities are framed as learning activities aimed at e.g. children's motor or artistic skills or as occasions for one-to-one contact with the children and therefor a caregiving activity. But the daycare personnel also describe how they use these activities to deal with chaotic situations by creating focus and calmness, e.g. when the scissors are put on the table to catch the attention of the children, as one of the pedagogues describe it.

Sometimes, when I find there is too much turmoil, well it has a magical effect to: bum! Out with some scissors and some cardboard, and then they stand in a circle. Then they sit concentrated (pedagogue in nursery, single-interview).

Thus, work tasks change their purpose situational and contextual. The same goes for the importance of work tasks. What is considered important to prioritize is not settled once and for all but changes situational and under the influence of the purposes and conditions of the specific situation. On the seminars, when employees were asked to prioritize their tasks in relation to the primary tasks, the argumentations given for assigning high priority versus low priority to a task included considerations of especially urgency. For example, communicating with parents though newsletters was given low priority in a group of personnel from the nursery, because *'it has to be done, but it*

can wait till later on the day, when there is more time'. Thus, changing a diaper is assigned greater importance than e.g. making a report on a problematic child or reading a bedtime story for the children – not because changing a diaper is considered more important for the primary task, but because it's an urgent need. In lack of time, the report on the child can be postponed and the bedtime story can be cancelled. Thus, what is considered important and meaningful to prioritize in the specific situation is not only guided by a perception of what is contributing to the performance of the primary task, but is guided by a practical intelligibility and the context specific complexity of conditions and purposes.

At the same time, the purpose and the importance of work tasks are subject to ongoing negotiations among the daycare personnel. These negotiations both showed on the seminars and in the group interview, and they especially concerned the purpose and importance of tasks that are obligatory for them to perform because of rules and regulations or for practical reasons. The daycare personnel are e.g. obliged to perform cleaning tasks such as sweeping the floor in the class room before closing time and doing the laundry. Some change the purpose of the cleaning task from practical tasks to learning activities by including the children in the activities, and hereby the importance of the tasks is increased. For others, cleaning tasks are mainly considered practical tasks with little learning potential and are therefore seen as a time waster and an obstacle to the performance of the primary task. On the seminars the unsettled purpose and importance of cleaning tasks clearly showed, while the group interviews instead reviled a disagreement concerning producing learning curriculums.

Iben: *Jesus Christ! Why do you have to make a whole dissertation just because you are taking the scissors out? That's how I feel. And who is reading it? All this that I have spent so much time on. Who is reading it? Why do I have to make it, if nobody reads it?*
Ingrid: *But I'm thinking, its more my own process. It's our process. I don't care if anybody reads it. I know it's a demand that comes from the administration, and we probably wouldn't do it, if it didn't come from up there. But I can also see that it helps us in some processes. That's at least how I choose to see it. What is important is what I get out of it, and not what anybody else sees in it* (group-interview in nursery).

In this dialogue, Iben assign the learning curriculums the purpose of communicating with the administration and therefor a time waster and a meaningless task, especially when she experiences that nobody reads them. Ingrid, on the other hand, assign learning curriculums the purpose of contributing to pedagogical processes, and therefor she considers them helpful tools more than a

waste of time. These negotiations exhibit that work tasks are not only assigned different meaning situational but also subjectively. The purpose of a work task oscillates depending on the individual and her theories of action. For some, learning curriculums and cleaning tasks are included in their normative theories of action as a means to for example facilitate learning. Others only point to rules and regulations as their main motivation for performing the tasks. Their theory of action in this respect could sound like this: I do the laundry/make learning curriculums because I have to.

Discussion and conclusion

The aim of the article was to contribute with a complex understanding of how employees make sense of their work by examining daycare personnel's theories of action. The analysis illustrates that daycare personnel make use of different theories of action when they make sense of what to do. They are guided by theories of action with a strong normative orientation - a oughtness to how things should be done in order to reach a desired end. This desired end in the form of caregiving and/or learning can be seen as perceptions of the primary task. This normative orientation guides the employees in how to act ideally. E.g. ideally the children should be given time and guidance to put on their own clothes in order to train self-reliance, and ideally changing a diaper should be an occasion for caregiving and language stimulation. At the same time, I describe how daycare personnel are guided by a practical intelligibility or theories of action that are more attentive to the specific sociomaterial surroundings and are aimed at coping with the complexity of the specific situation. The changing needs and moods of the children, the contemporary level of chaos in the class room, the availability of time and personnel and so on, are important cues that guide the daycare personnel in making sense of what is going on and how to act.

There is a potential discrepancy between the normative orientation and the practical intelligibility, as the complexity of the specific situation sometimes guides the daycare personnel to act out of accord with the normative orientation. But at the same time, the daycare personnel express how dealing with complex and even chaotic situations is a source of meaning in work, and being skilled at doing so is a valued competence. Daycare work takes both theories of actions that are normative and more practically oriented, and knowing when and how to apply one or the other theory, is an important skill. In these different theories of action, tasks are assigned different purposes. Thus, the same task such as making papercuts can have the purpose of both creating calmness in chaotic situations, developing motor skills and stimulating creativeness. Also, the purposes of the tasks are subject to ongoing negotiations, indicating that the purpose of a task is not only depending on the specific situation but is also subject to individual interpretations.

The article offers a complex understanding of how daycare personnel assign meaning to their work and make sense of how to act. This understanding challenge some of the literature on organizational social capital stating that agreement on the primary task among organizational members constitute a common guiding principle for action and therefore increase cooperation capacity. Firstly, since the primary task is not the only guiding mental model for action, disagreement on what to do in the specific situation might still remain regardless of agreement on the primary task. Secondly, since a task is assigned a purpose situational and subjectively, the association between the primary task and the specific tasks is an unsettled issue. Thus, agreement on the primary task might not be reflected in an agreement on what to prioritize and why. Also, the article offers the perspective that the primary task is not the main source of meaning in work. The analysis illustrates that daycare personnel do not only find meaning and satisfaction in performing tasks that are associated to the primary task, but coping with the complexity of the specific situation is a source of meaning. And since the association between the specific tasks and the primary task changes situational and subjectively, it is not easily identifiable and once and for settled, which tasks that contribute to the primary task and thus should be considered more meaningful to perform.

Even though I expect that the analysis of how employees make sense of their work is relevant beyond the specific case-study, I also anticipate that daycare work is a special case when it comes to studying perceptions of the primary task. Throughout history, the primary task of daycare has been subject to different, changing and competing perspectives. As described earlier, Danish daycare comes from a social pedagogical tradition, but the field has also been influenced by different and changing theoretical and ideological inspirations (Broström & Vejleskov, 2009). Also, there has been different and changing societal and political perspectives on the primary task of daycare (Hansen, Kristensen, Dahl, & Eklund Hansen, 2015; Nielsen, 2014). Thus, the questions of what should be achieved in work and through which activities is not a given but is answered differently from various perspectives. On the local level, among daycare personnel, this leaves considerable room for interpretation compared to other kinds of work. It could be imaged that among personnel in, for example, a car factory, there is less room for interpretation of what to do and why. Also, it might affect the analysis that the case is care work which, as described earlier, is characterized by being attentive to the immediate and changing needs of the care-receiver. Therefore, the job is characterized by a high degree of emergency and unpredictability in relation to dealing with the needs of the children, calling for a higher degree of practical intelligibility than might by the case for other kinds of work.

The two orientations or theories of action among the daycare personnel, a practical intelligibility and a normative orientation, can be understood in the light of discussions on professional competence and knowledge forms, and the practical intelligibility I point to here has similarities with tacit knowledge (Polanyi, 1958). But in line with the argumentations of Ahrenkiel and others and their use of the term 'the unnoticed professional competence' (Ahrenkiel, Schmidt, Nielsen, Sommer, & Warring, 2013), the practical intelligibility is not tacit or indescribable but it can easily escape the eye as an important competence. I find that in the stories on what they did and why in specific situations, the daycare personnel are able to verbalize the complexity of purposes and conditions that influence their actions. And they also seem very aware that in the jumbo of every day working life it takes a good deal of practical intelligibility to figure out what to do. The normative orientation, the knowledge of how to act ideally in order to give care and to stimulate learning, will only guide you some of the way. In the use of the term the primary task as a main explanation model for action, the complexity in daycare personnel's sensemaking processes is in danger of slipping the eye. The primary task as an offset to discuss the daycare personnel's work practice will only illuminate a part of the picture. It can bring to the fore the normative orientations that guide the daycare personnel's work practice in those perfect situations, when they are able to act in accordance with an oughtness. In that respect, the primary task may be a good offset or focal point in discussions on how to change the perception and performance of obligatory work tasks by including them in the personnel's normatively driven theories of actions. But in trying to understand how daycare personnel make sense of what to do, there is a balance between seeing action as driven by rational mean-end thinking directed towards the primary task, and at the same time staying tuned on the complexity of human conduct. What seems meaningful to do in the specific situation is not only guided by the perception of the primary task but is under the influence of context specific complexity of conditions, purposes and motivations.

References

Adler, H., & Moikjær, K. (2011). *Før arbejdspresset bliver for stort.* København: BAR Finans/Offentlig Kontor og Administration.

Ahrenkiel, A., & Krejsler, J. B. (Eds.). (2014). *Kampen om daginstitutionen: Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* Frydenlund.

Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F., & Warring, N. (2013). Unnoticed professional competence in day care work. *Nordic Journal of Working Life Studies, 3*(2), 79-96.

Andersen, P. Ø. (2004). Daginstitutionernes indhold og pædagogik i historisk belysning. In T. Ellegaard, A. H. Stanek & P. Ø Andersen f.1954 (Eds.), *Læreplaner i børnehaven: Baggrund og perspektiver*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning. 2. theory, method, and practice*. Reading: Addison-Wesley.

Bennett, J., & Tayler, C. P. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care* OECD.

Borg, V., Cayuelas, N., & Clausen, T. (2014). *Udvikling af ny metode til undersøgelse af social kapital på arbejdspladsen - dokumentationsrapport.* Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Bramming, P., Hansen, B. G., & Olesen, K. G. (2009). SnapLog: En performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelort fortæller om lærertrivsel. *Tidsskrift for Arbejdsliv, 11*(4)

Broström, S. (2006). Curriculum in preschool. *International Journal of Early Childhood, 38*(1), 65-76.

Broström, S., & Vejleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven: Planer, principper og praksis* Dafolo.

Clausen, T. (2009). *Psychosocial work characteristics, positive work-related states, and labour market outcomes* (Doctoral dissertation, The Danish Research School of Psychology).

Dybbroe, B. (2012). The meaning of work from subjective and intersubjective perspectives - a daily conflict of creating and loosing meaning in elderly care. In A. Kamp, & H. Hvid (Eds.), *Elderly care in transition: Management, meaning and identity at work: A Scandinavian perspective* Copenhagen Business School Press.

Hansen, C. S., Kristensen, J. E., Dahl, H. M., & Eklund Hansen, A. (2015). *Kamp og status: De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie, 1820 til 2015*. Aarhus: U Press.

Hasle, P., Hvid, H., Kristensen, T. S., Limborg, H. J., Møller, N., Pejtersen, J., Hvenegaard, H. (2008). *Virksomheders indsats for et bedre psykisk arbejdsmiljø: Rapport fra forskningsprojektet VIPS* Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Hasle, P., Sørensen, O. H., Toft, E., Uhrenholdt, C., & Hvenegaard, H. (2014). *Vidensgrundlag om kerneopgaven i den kommunale sektor.* Fremfaerd.

Herzberg, F., Mausnes, B., Peterson, R. O., & Capwell, D. F. (1957). *Job attitudes; review of research and opinion* Psychological service of Pittsburgh.

Jørgensen, O. (2013). *Kom videre med social kapital.* Branchearbejdsmiljørådet Finans/Offentlig Kontor & Administration.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* Sage London.

Kamp, A. (2012). Meaning of work in elderly care in Denmark. In A. Kamp, & H. Hvid (Eds.), *Elderly care in transition: Management, meaning and identity at work: A Scandinavian perspective* Copenhagen Business School Press.

Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. In S. Højlund (Ed.), *Barndommens organisering: I et dansk institutionsperspektiv* Roskilde Universitetsforlag.

Krejsler, J. B. (2013). Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne. In J. B. Krejsler, A. Ahrenkiel & C. Schmidt (Eds.), *Kampen om daginstitutionen: Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, Copenhagen: Frydenlund.

Kvale, S. (1997). *InterView. en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise* New York: McGraw-Hill

Mogensen, M. (2012). *The organization(s) of well-being and productivity, (re)assembling work in the danish post*. Frederiksberg: Copenhagen Business School.

Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction* Oxford University Press.

Nielsen, S. B. (2014). Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat. *Kampen om daginstitutionen* Frydenlund Academic.

Olsen, K. G., Thoft, E., Hasle, P., & Kristensen, T. S. (2008). *Virksomhedens sociale kapital–en hvidbog*. København: Arbejdsmiljørådet.

Palludan, C. (2009). Saglighed eller personlighed – sproglig praksis er stemt. In L. Holm, & H. Laursen (Eds.), *En bog om sprog i daginstitutioner: Analyser af sproglig praksis* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge, towards a post critical epistemology*. London: Routledge.

Rice, A. (1958). *Productivity and social organization: The Ahmedabad experiment, technical innovation, work organization and management* Routledge.

Sasser, M. (2016). Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål. *Tidsskrift for Arbejdsliv, 18*(2)

Schatzki, T. R. (2001). Practice mind-ed orders. In K. Knorr-Cetina, E. von Savigny & T. R. Schatzki (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* Routledge.

Schatzki, T. R. (2010). *The timespace of human activity: On performance, society, and history as indeterminate teleological events* Lexington Books.

Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring?: Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. In D. Sommer, & J. Klitmøller (Eds.), *Læring, dannelse og udvikling* (1st ed.,) Hans Reitzels Forlag.

Sørensen, O. H., Mac, A., Limborg, H. J., & Pedersen, M. (2008). *Arbejdets kerne: Om at arbejde med psykisk arbejdsmiljø i praksis* Frydenlund.

Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations.* Prentice-Hall.

Vejleskov, H. (1997). *Den danske børnehave: Studier i myter, meninger og muligheder* Kroghs Forlag.

Waerness, K. (1984). The rationality of caring. *Economic and Industrial Democracy, 5*(2), 185-211.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. New York City: Sage.

Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior, 25*(25).

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review, 26*(2)

Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål

Maja Sasser

Spørgsmålet om hvilken kerneopgave daginstitutionen løser har historisk været under forhandling og forandring. Den pædagogiske optik på daginstitutionen har været præget af forskellige pædagogteoretiske og ideologiske brydninger i synet på, hvad børn skal have ud af at gå i daginstitution. Den statslige optik på feltet er især gået fra et syn på daginstitutionen som social- og arbejdsmarkedspolitisk begrundet til også at tildele daginstitutionen en rolle som et skoleforberedende udviklingstilbud med mere målrettet læring. I denne artikel undersøges, hvordan det pædagogiske personale fortolker formålet med og indholdet af deres arbejde under indflydelse af de forskellige og skiftende optikker på daginstitutionen. Der identificeres blandt det pædagogiske personales forskellige forestillinger om mening i arbejdet og faglig identitet, som samtidig har betydning for, hvordan forandringer i arbejdet tolkes.

I en statslig optik har daginstitutionen historisk haft to primære formål: en socialpolitisk og en arbejdsmarkedspolitisk. Siden kvindernes indtog på arbejdsmarkedet fra slutningen af 1960'erne har den statslige interesse i daginstitutionen primært været arbejdsmarkedsorienteret, men i løbet af de sidste ca. 20 år er daginstitutionen i stigende grad blevet koblet til en uddannelsespolitisk dagsorden (Hansen m.fl. 2015). Denne udvikling må ses som en del af en international tendens, hvor befolkningens uddannelses- og kompetenceniveau ses som et vigtigt element i statens konkurrenceevne (Ahrenkiel & Krejsler 2014; Holm-Pedersen 2011). Samtidig er der de sidste 20 år sket internationale forandringer i den styringslogik, de offentlige institutioner underlægges. Med det formål at modernisere og effektivisere den offentlige sektor, er der siden 1980'erne gennemført forskellige reformer under den fælles betegnelse 'New Public Management' (NPM), hvis principper er hentet fra den private sektors markedsmekanismer og ledelsesmetoder. Et vigtigt element i denne styringsteknologi er kontrakt- og målstyring i forhold til indholdet af den offentlige service med dertil hørende tilsyn med, hvorvidt kommunerne indfrier de fastsatte kvalitetsmål (Andersen m.fl. 2008; Lind m.fl. 2011). Et andet vigtigt element i markedsliggørelsen er at indstifte borgeren som kunde med valgfrihed mellem forskellige serviceydelser, hvorfor den enkelte daginstitution i højre grad må se sig selv som et servicetilbud, som skal markedsføre sine varer overfor eventuelt kommende forældre (Ahrenkiel m.fl. 2012; Hjort 2002).

Begge disse forandringer i synet på daginstitutionens samfundsmæssige opgave –

fra pasningsordning til skoleforberedende læringsmiljø og fra velfærdsinstitution til servicetilbud – har skubbet på en udvikling hen imod flere krav om struktureret, læringsorienteret og dokumenterbart pædagogisk arbejde. Derved indebærer udviklingen også, at det pædagogiske indhold i daginstitutionen ikke længere alene er en sag for pædagogerne selv, men er underlagt forskellige former for politisk interesse og intervention. Lov om læreplaner fra 2004 er et eksempel på, hvordan politiske målsætninger om mere målrettet og systematisk læring sætter sig igennem i daginstitutionshverdagen. Lov om læreplaner stiller krav om, at daginstitutionen foretager systematiske og dokumenterede refleksioner over, hvordan den pædagogiske praksis bidrager til børnenes læring inden for seks på forhånd definerede læreplanstemaer. Herigennem udfylder læreplaner et dobbelt formål: For det første imødekommer de et neoliberalt ideal om sammenlignelighed i de offentlige ydelser (Ahrenkiel m.fl. 2012). For det andet imødekommer de internationale anbefalinger om, at det pædagogiske arbejde i højere grad systematiseres og målorienteres læring og skoleparathed (Danmarks Evalueringsinstitut 2012; Krejsler 2013).

De forandringer daginstitutionen har gennemgået de sidste år er så gennemgribende, at der i dele af forskningen peges på, at hele daginstitutionens pædagogiske idegrundlag er under forandring. Fra at have dannelsen af demokratiske samfundsborgere som sit pædagogiske projekt, er det i stedet konkurrencestatens overlevelse igennem opdyrkelsen af skolerelevante kompetencer, som er daginstitutionens formål (Ahrenkiel & Krejsler 2014). Og den danske børnepædagogik, som traditionelt har været karakteriseret ved et fokus på barneinitierede aktiviteter med hjemmets omsorg og frie struktur som forbillede, udfordres af en pædagogik, som har fokus på didaktik og voksenstrukturerede læringsaktiviteter med skolens læringsrum som forbillede (Sommer 2015). Men en ting er, hvordan den samfundsmæssige italesættelse og regulering af daginstitutionen har ændret sig, og en anden ting er, hvordan disse forandringer forplanter sig på det lokale niveau – blandt det pædagogiske personale i daginstitutionerne.

I denne artikel er ambitionen at undersøge, hvordan forandringerne i forståelsen af daginstitutionens samfundsmæssige bidrag modtages og fortolkes af det pædagogiske personale i daginstitutionerne. Hvilket blik har de på, hvilken samfundsmæssig opgave de er med til at løse? Og hvilke konsekvenser har dette blik for deres valorisering af arbejdsdagens forskellige opgaver og aktiviteter og for deres forståelse af pædagogisk faglighed?

Flere forskningsprojekter har undersøgt, hvilken betydning kravet om mere målrettet og dokumenterbar læring har for den pædagogiske praksis og for de ansattes faglige identitet. I Ahrenkiel med fleres forskningsprojekt om daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed beskrives det, hvordan den målrettede læringsorientering samt dokumentationskrav skaber en opsplitning og hierarkisering af daginstitutionshverdagen, så målrettede læringsaktiviteter opprioriteres, mens en stor del af dagligdagens hverdagslige aktiviteter underkendes som pædagogisk arbejde. I den forbindelse skabes en bekymring over, at dette forarmer den pædagogiske faglighed, dels fordi udefra givne krav i højere grad er styrende for praksis, og dels fordi der sker en udgrænsning af den såkaldte upåagtede faglighed, dvs. den faglighed, som er til stede i dagligdagens alsidige og umiddelbart rutinemæssige opgaver (Ahrenkiel m.fl. 2012). Maja Plum (2011) interesserer sig i sin ph.d.-afhandling specifikt for, hvordan læreplan-kravet skaber en bestemt måde at

ordne daginstitutionshverdagen på, hvilket tilbyder bestemte muligheder for at fremstå som en faglig pædagog. Hun beskriver, at mens læreplanerne indhegner en bestemt måde at tænke pædagogisk arbejde på – som formålsbestemt facilitator af læring, så sker der en samtidig udgrænsning af andre måder at handle på som pædagogisk faglig (Plum 2011). I forskningsprojektet *Kampen om kvalitet i daginstitutioner* (Krejsler 2013; Krejsler 2011) peges der ligesom hos Ahrenkiel m.fl. (2012) på, at den større statslige regulering af det pædagogiske indhold udgør en udfordring for pædagogprofessionen, idet pædagogisk kvalitet i højere grad defineres af andre aktører end af pædagogerne selv. Dertil kommer, at den dominerende kvalitetsdiskurs, hvor daginstitutionen ses som en del af uddannelsessystemet, kolliderer med en pædagogisk selvforståelse, hvor daginstitutionen ses som adskilt fra skolen – et rum for leg og spontanitet frem for et målrettet læringsrum. Men samtidig peger forskningsprojektet på, at udviklingen har potentialer for at styrke pædagogernes professionelle status. For det første ved at deres indsats kobles til nationens uddannelsesstrategier, og for det andet fordi dokumentationskrav medvirker til en øget synliggørelse af en faglighed, som i høj grad er baseret på tavs viden.

Forskningen giver derved et billede af, at udviklingen hen imod krav om mere målrettet og dokumenterbar læring på den ene side udfordrer den faglige identitet, blandt andet som følge af udgrænsningen af den upåagtede faglighed; men på den anden side tilbydes pædagogerne samtidig nye muligheder for at højne deres professionelle status. På trods af at der således peges på, at konsekvenserne på medarbejderniveau af forandringerne er komplekse, så giver den beskrevne forskning samtidig et forholdsvist ensartet billede af, hvordan forandringerne sætter sig igennem på institutionsniveau. På trods af at Ahrenkiel m.fl. (2012) eksempelvis beskriver, at de neoliberale styringsformer ikke sætter sig direkte igennem i daginstitutionerne, men omdefineres på mangfoldige måder, så har deres forskningsprojektet som ærinde at beskrive, hvordan daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed generelt og markant forandres. I Andersen med fleres undersøgelse af, hvilken betydning kravet om dokumentation og evaluering har på daginstitutionsområdet, rettes fokus netop på, hvordan dokumentation og evaluering fortolkes og udføres forskelligt, afhængig af den institutionelle kontekst (Andersen m.fl. 2008). Som forklaringsramme for at forstå variationen i fortolkninger peges der alene på den enkelte institutions kultur og pædagogik. Spørgsmålet er midlertidig, hvorvidt forskellige organisatoriske kontekster alene er forklaringsramme for at forstå eksistensen af multible fortolkninger af forandringerne, eller hvorvidt variationer i fortolkning også udspiller sig blandt pædagogisk personale inden for den samme organisatoriske kontekst?

I denne artikel undersøger jeg, hvilke forestillinger om daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed der eksisterer blandt pædagogisk personale i den samme organisatoriske kontekst, og hvilken betydning disse forestillinger har for fortolkningen af forandringerne af arbejdet. Som en del af forklaringsrammen for at forstå denne variation peges der på de forskellige og historiske forestillinger om daginstitutionens samfundsmæssige bidrag og pædagogiske indhold, som er en del af den pædagogiske professions selvforståelse. Disse forskellige forestillinger udgør fortolkningsrammer, som det pædagogiske personale kan trække på og kombinere, når de tilskriver deres arbejde mening. Jeg ser derfor på fortolkningsprocesser eller meningsskabelsesprocesser (Weick 1995; Wrzesniewski & Dut-

ton 2001), hvorigennem det pædagogiske personale fortolker det nye i deres arbejde på baggrund af eksisterende forståelser af meningen i arbejdet. Artiklen er struktureret således, at jeg først beskriver det teoretiske blik, jeg retter på mit empiriske felt. Herefter opridser jeg i grove træk de pædagogteoretiske og statslige forståelser af daginstitutionens indhold og formål, som har udspillet sig historisk, og som udgør en central fortolkningsramme for det pædagogiske personale. Efterfølgende beskriver jeg analysens empiriske grundlag og metode, hvilket fører mig frem til selve analysen, som indebærer en beskrivelse af to dominerende meningskonstruktioner i relation til arbejdet. Til sidst diskuterer jeg, hvilken betydning disse to forskellige meningstilskrivelser har for de ansattes oplevelse af mening i arbejdet og for deres muligheder for at etablere en positiv arbejdsidentitet.

Meningsskabelsesprocesser

Det teorietiske perspektiv på analysen er for det første inspireret af Karl E. Weick (1995), da han bidrager med en samlet begrebsliggørelse af meningsskabelsesprocessen i en organisatorisk sammenhæng. Weicks meningsskabelsesteori giver forståelse for, hvordan mennesket skaber mening i en verden, der som udgangspunkt er kaotisk, ved at koble enkeltelementer eller referencepunkter til et mentalt kort – det vil sige en kognitiv struktur, som er bestemmende for, hvordan vi fremadrettet fortolker og handler. I en arbejdspladssammenhæng kan dette oversættes til, at vi skaber mening i arbejdsdagens strøm af begivenheder og handlinger ved at relatere dem til en forestilling om et højere formål eller meningen med arbejdet. Uden etableringen af en sådan forsimplet struktur ville arbejdsdagen for den enkelte opleves som en lang række frakoblede enkelthandlinger uden formål og sammenhæng.

For det andet trækker analysen på 'job crafting-perspektivet' (Wrzesniewski & Dutton 2001; Wrzesniewski m.fl. 2003), fordi denne tradition har særlig fokus på meningsskabelse i forhold til arbejdet og arbejdsidentitet. Job crafting beskriver processen, hvorigennem ansatte aktivt former arbejdets mening, arbejdets indhold i form af de forskellige arbejdsopgaver samt arbejdsidentitet – det vil sige opfattelsen af egen rolle i organisationen. Meningsskabelsesprocesser er dog ikke alene en subjektiv kognitiv proces, men er samtidig intersubjektiv eller kollektiv, idet de ansatte skaber mening sammen med og under påvirkning af andre. Både job crafting-traditionen og Weick har primært fokus på mikro-processer – hvordan vi skaber mening i interaktionerne med kollegerne på arbejdspladsen eksempelvis. Selvom Weick beskriver, at processen samtidig er struktureret ved, at den enkelte trækker på kollektive fortolkningsrammer i form af fx ideologier, så peger han ikke på, hvordan denne strukturering nærmere kan forstås. Derfor inddrager jeg et kritisk 'sensemaking'-perspektiv (Mills 2003), som retter blikket mod, hvilke kollektive fortolkningsrammer individer trækker på i meningsskabelsesprocessen. Sådanne fortolkningsrammer eksisterer både på arbejdspladsniveau i form af eksempelvis arbejdspladskulturen og på samfundsplan i form af forskellige diskurser. I denne artikel udpeges professionen som en relevant kollektiv fortolkningsramme for meningstilskrivelser til arbejdet, idet denne tilbyder et sæt af normer for god arbejdspraksis og er et vigtigt omdrejningspunkt i en arbejdsidentitet (Kamp 2011). Professionen har dog ikke én men flere mulige orienteringer, idet den professionelle identitet er under udvikling (McGillivray 2008), og forskellige professionsforståelser sameksisterer (Fine 1996; Kamp 2012). Igennem historien har der været forskellige og foranderlige syn på, hvilken samfundsmæssig opgave dagin-

stitutionen skal løse og igennem hvilke aktiviteter. I nutiden udgør disse forskellige syn på daginstitutionen ressourcer, de ansatte kan trække på i deres meningsskabelsesproces. I det følgende vil jeg kort beskrive nogle af disse forskellige forståelser af daginstitutionens indhold og formål, som har udspillet sig historisk – både i en pædagogteoretisk men også statslig optik.

Udviklingen i synet på daginstitutionen

I nutidens debat fremstilles det til tider som om, at formålet med daginstitutionen alene har været pasning, blottet for pædagogiske ambitioner, indtil statens begyndende interesse i det pædagogiske indhold i 1990'erne (Fx Task Force for Fremtidens Dagtilbud 2012). Men én ting er den statslige optik på feltet, en anden er de perspektiver på daginstitutionens formål og indhold, som har udspillet sig inden for pædagogprofessionen igennem historien. I synet på daginstitutionens formål kan der med andre ord optrækkes to linjer: en pædagogisk optik, som under indflydelse af forskellige udviklingssyn, pædagogiske teorier og politiske ideologier har givet forskellige svar på, hvad formål og indhold burde være i daginstitutionen, samt en politisk optik, som indtil omkring 1990'erne primært havde en socialpolitisk og arbejdsmarkedspolitisk forståelse af daginstitutionens formål (Nielsen 2014).

De første daginstitutioner i Danmark, asylerne, havde primært et socialt formål. Deres eksistensberettigelse var, at de tilbød pasning, pleje og opdragelse til børn fra fattige familier. De første egentlige børnehaver i Danmark, som blev oprettet fra slutningen af 1800-tallet, havde til forskel fra asylerne et pædagogisk sigte, målrettet borgerskabets børn. Disse børnehaver tog udgangspunkt i de pædagogiske tanker fra den tyske Friedrich Fröbel, hvis grundide var, at barnet skal tilbydes et passende udviklingsrum, hvor det, igennem leg og selvvirksomhed og i et miljø præget af hjemlighed og omsorg, kan udvikle og udfolde sin sande og gode natur (Hansen m.fl. 2015; Pedersen 2011). I reformpædagogikken, som tog sit indtog fra mellemkrigstiden, fik daginstitutionen tilført en ekstra begrundelse foruden den socialpædagogiske, idet demokratisk dannelse blev set som et vigtigt mål for den pædagogiske indsats (Broström 2004). Samtidig formuleredes et alternativt syn på det 'sociale' i daginstitutionens socialpædagogiske begrundelse, som ikke alene var orienteret imod forebyggelse af sociale problemer, men samtidig var orienteret imod dannelsen af sociale individer. Som følge heraf fremførtes den vision blandt reformpædagoger, at daginstitutionen burde være et tilbud til alle børn på samme måde som folkeskolen (Enoksen m.fl. 2003; Hansen m.fl. 2015). Koblingen af daginstitutionen til samfundsmæssige visioner fik fra 1960'erne en ekstra ideologisk drejning med indtoget af den strukturerende pædagogik, som tildelte daginstitutionen en vigtig rolle som opdragere af fremtidens socialistiske menneske igennem målrettet indlæring af bestemte kompetencer (Hansen 2012). I 1980'erne vendte orienteringen mod barneinitiativ imidlertid tilbage i form af selvforvaltningspædagogikken og 'det kompetente barn', som har barnets karakterdannelse og selvværd som fokus i det pædagogiske arbejde (Broström & Vejleskov 2009; Fugl 2008).

Som beskrevet i indledningen har daginstitutionen fra statslig optik primært haft to begrundelser med forskellig vægtning igennem tiden: en socialpolitisk og en arbejdsmarkedspolitisk (Nielsen 2014). Fra 1990'erne skiftede fokus fra en primær arbejdsmarkedspolitisk begrundelse, hvor daginstitutionen blev set som et nødvendigt onde for et velfungerende arbejdsmarked, til at se daginstitutionen som et vigtigt

pædagogisk tilbud (Kampmann 2009). Den reformpædagogiske ambition om at gøre daginstitutionen til ligeså vigtigt et tilbud som folkeskolen synes således at blive realiseret i den nutidige politiske optik, men fremfor at have demokratisk dannelse som sit projekt kobles daginstitutionen i stedet til statens interesse for kompetent arbejdskraft. Daginstitutionen indstiftes som et skoleforberedende læringstilbud, mens dele af den reformpædagogiske tradition, særligt vægtningen af barneinitiativ og 'den frie leg', udpeges som en hindring for, at daginstitutionen kan påtage sig sin vigtige samfundsmæssige rolle (Herskind m.fl. 2005).

Der har således igennem historien i både statslig og pædagogisk optik udspillet sig forskellige forståelser af daginstitutionens samfundsmæssige bidrag. Disse forskellige optikker har samtidig tilbudt forskellige syn på, hvilket pædagogisk indhold dagen mere konkret skulle indeholde, hvilket samtidig har indebåret en særlig optik på barnet og pædagogens rolle. På den ene side har der med især reformpædagogikken været et syn på, at hverdagen må indrettes, så der gives plads til barnets eget perspektiv, initiativ og kreative udfoldelse. Med inspiration fra Fröbel skal daginstitutionen samtidig tilbyde et miljø præget af hjemlighed og omsorg. Pædagogens rolle er for det første at gå 'bag ved' barnet, det vil sige følge dets initiativ og give rum og frihed til udforskning af verden. (Gregersen 2008; Hansen 2012). For det andet er det at sørge for, at barnet har det rette sammenspil med voksne og især andre børn, idet børnenes relationer med hinanden navnlig igennem den gode leg ses som den vigtigste udviklingsaktivitet (Gitz-Johansen 2009; Gregersen 2008). Barnet ses primært som et 'being' i modsætning til et 'becoming', idet barndommen i mindre grad ses som en forberedelse til voksenlivet og i højere grad ses som en livsfase med værdi i sig selv, som må indrettes på børnenes betingelser. På den anden side er der med den strukturerede pædagogik og den nutidige statslige optik et syn på, at daginstitutionshverdagen må struktureres og indrettes med det formål at understøtte barnets udvikling og optimere dets læring. Pædagogens rolle er med andre ord at 'gå foran' barnet og, på baggrund af udviklingsteoretisk viden og didaktiske overvejelser, at målrette og indrette hverdagens aktiviteter i forhold til specifikke læringsmål. Til forskel fra synet på barnet som 'being', er der derved en større orientering imod barnet som 'becoming', hvor barndommen ses som et skridt på vejen imod voksentilværelsen, hvorfor barnet må påvirkes og stimuleres, så det tilegner sig de rigtige og nødvendige kompetencer (Gregersen 2008; Hansen 2012).

Disse forskellige syn på barn og barndom, daginstitutionens formål og indhold samt pædagogens rolle udgør i fra et meningsperspektiv stykker af fortidig erfaring, som er ordnet i sammenhængende forklaringsrammer. Disse fungerer som fortolkningsrammer for de ansatte, som også nutiden kan ordnes og forstås i relation til. Som jeg senere vil vise, kan der i det pædagogiske personales meningskonstruktioner i relation til arbejdet således spores tankegods eller argumentationer, som kan føres tilbage til disse historiske fortolkningsrammer.

Metode

Artiklen trækker på empiri fra et forskningsprojekt omhandlende kerneopgaven og mening i arbejdet på daginstitutionsområdet. Det primære fokus i projektet er de ansattes meningstilskrivelser til deres kerneopgave, og dette er undersøgt igennem både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. I projektet samarbejdes der blandt andet med to integrerede daginstitutioner i Københavns Kommune, som begge repræ-

senterer typiske kommunale daginstitutioner: Begge er store integrerede institutioner på henholdsvis 170 og 220 børn, samtidig med at de begge har tilkoblet en udflytterdel. Personalesammensætningen kan også ses som typisk med en stor overvægt af kvinder, en blanding af yngre og ældre ansatte, medhjælpere og pædagoger (oftest en pædagog og to medhjælpere på hver stue). Der er indsamlet forskellige former for kvalitativ empiri, både enkelpersoninterviews (14 stk.), gruppeinterviews i den ene institution (2 stk.) samt dialogværksteder (2 stk.) med det samlede pædagogiske personale. De forskellige metoder har alle haft til formål at få indblik i, hvordan de ansatte etablerer sammenhænge imellem arbejdets konkrete indhold og forskellige abstrakte fortolkningsrammer. Med inspiration fra snaplog (Bramming m.fl. 2009) og autofotografi (Mogensen 2014) tog dialogen i de to gruppeinterviews udgangspunkt i fotografier, respondenterne enten selv havde taget eller udvalgt fra institutionens fotoalbums. Fotografierne var af konkrete hverdagssituationer, som respondenterne mente illustrerede vigtige elementer i arbejdet. Som en del af dialogen skulle respondenterne reflektere over og forhandle om, hvordan disse billeder kunne kategoriseres. Eksempelvis hvordan en spisesituation og en morgensamling samlet kan kategoriseres som både personlig udvikling og styrkelse af sociale kompetencer. På dialogmøderne, et i hver institutionen, skulle personalet reflektere over, hvordan og i hvor høj grad enkeltopgaver og handlinger såsom bleskift, læreplaner og forældresamarbejde bidrager til en kerneopgave, hvis definition samtidig var til forhandling.

Artiklen er især baseret på empirien fra 14 enkeltpersoninterviews med pædagogisk personale (syv i hver institution), da disse i særlig grad giver indblik i de forskellige måder, hvorpå arbejdet tilskrives mening. Respondenterne har dels frivilligt meldt sig til interviewet efter en præsentation af mit forskningsprojekt på et personalemøde, og dels er de blevet opfordret til at deltage af den pædagogiske leder, idet ikke tilstrækkeligt med personale meldte sig frivilligt. Overfor både personalet og den pædagogiske leder har jeg ytret ønske om at interviewe både ældre og yngre ansatte, både meget erfarne og nyuddannede/nyansatte, både medhjælpere og pædagoger, både kvinder og mænd, og både ansatte fra vuggestuedelen og børnehavedelen. Selvom jeg intet aktivt har gjort for at sikre denne spredning ud over min indledende opfordring, har jeg opnået den ønskede spredning hos mine respondenter på disse områder.

Interviewene var semistrukturerede (Kvale 1997). Med inspiration fra det narrative interview spurgte jeg til konkrete erfaringer frem for temaer (Jovchelovitch & Bauer 2000). Eksempelvis bad jeg dem fortælle om en konkret god arbejdsdag. Samtidig gjorde jeg brug af en hypotetisk og legende spørgeteknik for at skabe refleksion i interviewsituationen. Eksempelvis gav jeg anledning til refleksion over daginstitutionens samfundsmæssige berettigelse ved blandt andet at spørge til, hvad de ville fortælle om deres arbejde til en person fra et land, hvor der ikke findes daginstitutioner. En årsag til at jeg brugte denne spørgeteknik, fremfor at spørge til konkrete temaer som eksempelvis deres syn på læreplaner, er, at en del af mit fokus er på respondentens mentale hierarkisering af arbejdets indhold, som også afspejles i, hvilke elementer i arbejdet som helholdsvis gives plads eller helt udelukkes i fortællingen om arbejdet. Ved ikke at spørge til konkrete temaer gav jeg mulighed for, at respondenten selv kunne udvælge, hvilke temaer og elementer i arbejdet som var relevante at tale om. I interviewene har jeg således ikke spurgt eksplicit til deres syn på begreber som skoleforberedelse, doku-

mentation og læring, så analysen bygger på, hvornår og hvordan personalet selv aktiverer disse temaer.

Hvert interview er efterfølgende blevet kodet på baggrund af en række på forhånd definerede tværgående temaer: syn på kerneopgaven, den kompetente medarbejder, fremhævede og nedprioriterede elementer i arbejdet og kvalitetsmarkører i arbejdet. Disse temaer er udviklet på baggrund af en teoretisk interesse i meningsskabelsesprocessens primære elementer: identitet og koblingen mellem arbejdets konkrete indhold og forskellige fortolkningsrammer. På baggrund af disse analyser har jeg identificeret to dominerende orienteringer eller meningskonstruktioner i arbejdet, som særligt adskiller sig ved, hvilken mening eller hvilket formål arbejdet tilskrives, men som til dels også adskiller sig ved, hvad der vurderes som pædagogisk kvalitet, herunder hvilke aktiviteter, der fremhæves som særligt pædagogisk relevante. Disse to meningskonstruktioner, som jeg i det følgende vil beskrive, er dog meget forsimplede fremstillinger af, hvordan de ansatte skaber orden i deres arbejdsdag, og for langt de fleste respondenter gælder det, at meningstilskrivelserne ikke er så sammenhængende konstruktioner, som de her fremstilles. Den forsimpling, som jeg foretager af et interviewmateriale, som er rigt på informationer, kan i sig selv beskrives som en meningsskabelsesproces, hvor jeg forsøger at ordne de mange informationer i meningsfulde konstruktioner, ved at opdage mønstre eller minimale strukturerer, som jeg herefter læser mit materiale på baggrund af.

Forskellige meningskonstruktioner i relation til arbejdet

For langt de fleste respondenter gælder det, at de beskriver, at daginstitutionen har en todelt samfundsmæssig rolle, idet de både tilbyder pasningsmuligheder og samtidig har en pædagogisk udviklingsopgave. Men det er også tydeligt, at for alle respondenterne er der en orientering enten imod primært at se daginstitutionen som et udviklingstilbud, med en orientering mod at tilbyde børnene en bestemt læring, eller som et pasningstilbud, hvor fokus i stedet er på at levere hjemmets kvaliteter i form af især omsorg og tryghed. Det vil sige, at der er en foretrukken orientering, som også afspejler sig i forskellige syn på barn og barndom, pædagogisk faglighed, kvalitet i arbejdet og til dels, hvad der vurderes som pædagogiske aktiviteter. Disse forskellige meningskonstruktioner har samtidig betydning for, hvordan læreplanskravet tilskrives mening.

Daginstitutionen som pasnings- og omsorgstilbud

I den første dominerende meningskonstruktion i relation til arbejdet fremhæves daginstitutionen primært som et pasningstilbud forstået som et nødvendigt onde på grund af familiestrukturerne og arbejdsmarkedet. Dette betyder ikke, at arbejdet ses som pasning uden pædagogisk indhold, men at orienteringen er imod at levere de kvaliteter, i form af nærhed, omsorg og tryghed, som hjemmet ville varetage, hvis ikke forældrene var på arbejdsmarkedet. Dette gør sig i høj grad gældende for Bente, en ung medhjælper fra en vuggestueafdeling, som i det følgende svarer på, hvad det er ved faget, hun godt kan lide:

> *"Jamen det er kontakten til børnene, det der med at kunne give dem omsorg og tryghed, når forældrene ikke kan være der. Og det er også det, der har været vigtigt i forhold til mine egne børn, at jeg synes, det var rigtig vigtigt, at de var et sted, hvor jeg kunne se, at pædagoger krammede mine børn, og de var glade for at komme der i det hele taget, ik. Og det er det, jeg gerne, altså jeg vil gerne støtte*

de børn, der var nødt til at være lang tid i institution, fx. Og så være der tilstede for dem og give dem det, forældrene ikke havde mulighed for, fordi de var på arbejde".

I dette citat træder det tydeligt frem, at Bente ser sin rolle som hjemmets stedfortræder, idet hun bestræber sig på at kunne yde den omsorg og nærhed, som forældrene ville yde, hvis de ikke var på arbejde. Et udtryk for god kvalitet i arbejdet inden for denne meningskonstruktion er i særlig grad, at børnene er trygge, hygger sig og er glade. De aktiviteter, der primært fremhæves som pædagogiske, er særligt dem, hvor det er muligt at etablere en tæt og omsorgsfuld relation til barnet, hvilket understreges af følgende citat fra Inge, en meget erfaren pædagog:

"Altså for mig er det alt sammen pædagogik. Det er også pædagogik, når jeg står ved puslebordet. Jeg holder faktisk meget af at skifte ble på børnene, fordi det er på badeværelset, man får dem én til én, og det er der, der bliver snakket, det er der, de små pludrer (...) Det handler ikke om et emnearbejde, eller at nu maler vi. Det er jo også pædagogisk arbejde, men for mig er alt det der omsorgsarbejde, det ligger der også pædagogik i, fordi den måde, du gør det på, den måde, du netop er i kontakt med barnet på, det er der, pædagogikken foregår (...) Men hele det her arbejde med at gøre dem så selvhjulpne som muligt, når de spiser og også lærer lidt, hvordan man opfører sig, det er jo det pædagogiske arbejde omkring frokostbordet, ikke. Og de skal tage hensyn. Det sociale, der ligger i, at de store skal lære at vente på tur".

I denne fremhævelse af, at alle de daglige rutiner og interaktioner kan ses som pædagogisk arbejde, opponerer hun samtidig imod en forestilling om, at det pædagogiske arbejde er afgrænset til planlagte pædagogiske aktiviteter såsom emnearbejde eller et maleprojekt. Dette kan på ingen måde ses som et fravær af pædagogiske ambitioner, men for Inge handler det pædagogiske projekt ikke om at fremme specifikke kompetencer hos barnet, men om at understøtte barnet i en personlig og social udvikling, som er spundet ind i omsorgen og de daglige rutiner.

Inden for denne meningskonstruktion fremhæves vokseninitierede aktiviteter, såsom en tur i parken, klippeklistre eller leg i sneen, som vigtige aktiviteter, men fremfor at beskrive dem som bidragende til specifikke læringsmål, synes de primært at have det formål at skabe hygge og sjov. Det betyder på den ene side, at der trækkes på en forståelse af barnet som 'being', der skal have det sjovt og rart i nuet, og de vokseninitierede aktiviteter rammesættes primært som bidragende til dette. På den anden side er der en forståelse af barnet som 'becoming', som skal tilegne sig sociale og personlige kompetencer, og dette varetages primært igennem omsorgen og de daglige gøremål. Læreplanerne synes dog at indebære den omvendte logik; at læringen primært sker i de vokseninitierede aktiviteter, mens omsorgen og de daglige gøremål er svære at fremhæve som særligt pædagogiske. For de pædagoger, som alligevel får integreret deres pædagogiske tænkning i læreplanerne, således læreplansarbejdet giver anledning til refleksion over "hvorfor vi gør, som vi gør" i de daglige gøremål, kan læreplanskravet til dels ses som en meningsfuld aktivitet. Men for andre, eksempelvis Vivi, en ældre pædagog fra en vuggestueafdeling, opleves læreplansarbejdet udelukkende som en meningsløs aktivitet:

"Joh, jeg ved da godt, hvad jeg kan undvære på mit arbejde. Alt det der skiftlige! Det hænger mig langt ud af halsen. Og når jeg så siger, 'hvem læser det?', 'Jah, men det er jo et nyttigt arbejdsredskab'. Det tager tid fra

børnene! (…) Jeg synes det er en PEST, når vi nærmer os jul, at vi skal være færdige med årshjul og evalueringer og ej (suk). Bare vi går tur i Valbyparken, jamen så kan der jo skrives en hel afhandling. Hvem er ansvarshavende, hvem er næst-ansvarshavende, hvad forventer du at få ud af det, hvad er dine pædagogiske hensigter? Vi skal bare over i Valbyparken og lege! [griner]"

I dette citat opponerer Vivi ikke alene imod kravet om skriftlig dokumentation af arbejdet, men hun opponerer samtidig imod at skulle tænke en legeaktivitet som en formaliseret læringsaktivitet med klare mål og roller. I interviewet med hende træder det tydeligt frem, at meningen i arbejdet for hende er at skabe en tryg, rar og sjov hverdag for børnene, hvorfor det er tilstrækkelig begrundelse for en vokseninitieret aktivitet, at den sjov eller hyggelig.

Den gode og kompetente pædagog eller medhjælper beskrives som en klassisk omsorgsgiver, der evner at møde barnets behov for nærhed, omsorg og tryghed samt at skabe hyggelige og rare rammer. Disse evner forbindes ikke umiddelbart med en bestemt uddannelse, men beskrives som at have lyst til og være god til børn, hvorfor der ikke opstilles klare forskelle mellem pædagoger og medhjælpere, bortset fra, at pædagogerne er pålagt andre ansvar og opgaver, særligt udarbejdelse af læreplaner. På trods af dette syn på, at god pædagogisk praksis kan udspringe af en nærmest intuitiv tilgang til arbejdet, så er der blandt flere af respondenterne en forestilling om, at en teoretisk tilgang til arbejdet er mere 'faglig'. Dette gør sig særligt gældende for en meget erfaren pædagog, Ditte, som tidligere har arbejdet som medhjælper. Følgende citat er et udpluk af en beskrivelse af, hvorfor hun valgte at tage uddannelsen som pædagog, fremfor at fortsætte som medhjælper, hvilket for hende handlede om, at uddannelsen gav adgang til mere indflydelse på arbejdspladsen. Hun beskriver i den forbindelse:

Ditte: "Jeg har nok heller aldrig rigtig været den der sådan sindssyge faglige pædagog, altså jeg kører mere på noget, den praktiske og den mavefornemmelses-tingen, end jeg gør på den faglige. Selvom den er inden over. Det er den selvfølgelig, det kan man ikke undgå, så er jeg mere den der omfavnende eller favnende, eller hvad man kan sige, følelsesmæssige".
Interviewer: "Hvordan er den faglige pædagog, hvis du sådan skulle beskrive det?"
Ditte: "Jamen det er fordi, inde i min verden, der kategoriserer jeg, at det er dem, som er super gode til teori og kan få en masse teori på. Det kan jeg måske også godt, men jeg er mere den, der tager ud fra min mavefornemmelse og mine følelser og min… Altså, almene viden og… Måske knap så faglig på DEN måde, altså teoretisk faglig. Men faglig er jeg jo"

Citatet viser, at på trods af, at Ditte oplever, at hendes mavefornemmelser og følelser er gode til at guide hendes handlinger i arbejdet, så ender hun med at kategoriserer sig selv som 'ikke-faglig' på grund af en manglende teoretisk orientering.

Daginstitutionen som udviklings- og læringstilbud

I den anden dominerende meningskonstruktion i relation til arbejdet rammesættes daginstitutionen primært som et udviklings- og læringstilbud, idet det fremhæves, hvordan daginstitutionens samfundsmæssige bidrag ikke alene er at varetage pasning af børnene, men at børnene samtidig tilbydes læring og udvikling inden for forskellige områder. En primær kontrast til synet på daginstitutionen som pasningstilbud er, at der her er en klar forestilling om, at barnet i daginstitutionen modtager en anden form

for læring, end hjemmet kan tilbyde. Der trækkes således på en reformpædagogisk og også nutidig statslig fortolkningsramme, hvor daginstitutionen ikke alene ses som et nødvendigt onde på grund af forældrenes arbejde, men som et vigtigt læringstilbud, som alle børn kan yde godt af. Citatet nedenfor er et uddrag af et længere svar fra en ung medhjælper fra vuggestuedelen, Lise, på mit spørgsmål om, hvad hun vil fortælle om sit arbejde til en person fra et land, hvor der ikke er daginstitutioner:

> *"Børnene får en hel anden indlevelse, altså de får input fra andre børn, plus at der sidder noget uddannet personale, som har været igennem rigtig mange forskellige kurser og erfaringer som gør, at de kan hurtigt spotte, hvad det er, det enkelte barn har brug for eller er dygtig til, og så udviklede man det for barnet. Det er en af de ting, jeg synes er det gode ved institutionslivet, det er, at man udvikler børnene. Og jeg synes nogle gange, at det kan blive lidt ensporet i dagpleje eller når forældrene går hjemme (…) Jeg synes, at det vi som institutioner er gode til, det er at være med til at udvikle børnene. At være med til at give dem nogle oplevelser, som de ikke kunne få, hvis de gik hjemme hos deres mor på samme vis".*

I citatet ses det, at Lise i særlig grad trækker på en reformpædagogisk fortolkningsramme, idet hun særligt fremhæver læringen igennem fællesskabet med de andre børn og muligheden for anderledes oplevelser som kvaliteter ved daginstitutionslivet. Hun fremhæver samtidig i særlig grad, at daginstitutionen kan udvikle børnene, hvilket udtrykker et syn på barnet som 'becoming'. Men samtidig tildeler hun den voksne rollen som den, der går 'bag ved' barnet og fokuserer på det, barnet har brug for og er god til, fremfor at 'gå foran' barnet og fokusere på prædefinerede læringsmål.

En vigtig kvalitetsmarkør i arbejdet er, at børnene udvikler sig på de områder, personalet har forsøgt at påvirke – eksempelvis når et barn endelig kan alle farverne, eller når der er skabt gode sociale relationer i en sammensat børnegruppe. Dette adskiller sig fra synet på daginstitutionen som et pasningstilbud, idet en arbejdsdag, som alene har imiteret hjemlig omsorg og hygge, ikke ses som særlig god, men i stedet bliver et billede på dårlig pædagogisk kvalitet. Denne forståelse af pædagogisk kvalitet understreges af Nadina, en pædagog fra vuggestuedelen, som i følgende citat beskriver, hvad en god arbejdsdag er for hende:

> *"Men det er, når jeg ser tilfredse forældre og børn, så bliver jeg bare så glad. Når jeg ser, vi har gjort noget i dag. Vi sad ikke bare og lavede ingenting, bare passede børn, på den måde at spille bare sådan mor og far, passe og pleje. Vi har gjort noget og udviklet børnene i dag".*

De kompetencer, som inden for denne meningskonstruktion fremhæves som særligt vigtige at udvikle hos barnet, er i overvejende grad sociale og personlige kompetencer i form af at kunne være en del af et fællesskab, agere sammen med andre børn og have et godt selvværd. Dette ses eksempelvis hos Marlene, en ung pædagog i børnehavedelen, som i følgende citat beskriver, hvorfor hun arbejder i en daginstitution:

> *"Altså det synes jeg er enormt spændende, at man sådan kan hjælpe til en, en god overgang også til skolen og hjælpe det ud i samfundet til, at det kan blive nogle selvstændige stærke små krudtugler og have en god rygrad med sig og være sig selv"*

Marlene kombinerer her en nutidig statslig fortolkningsramme, hvor daginstitutionen ses som skoleforberedende, med en pædago-

gisk fortolkningsramme fra 'det kompetente barn', hvor barnets karakter i form af selvstændighed og selvværd er i fokus. Hos andre af respondenterne, som på samme måde beskriver daginstitutionen som skoleforberedende, er der på samme måde en orientering imod barnets selvværd og selvstændighed, mens også de sociale kompetencer ses som særligt vigtige. De konkrete aktiviteter, som generelt fremhæves som vigtige for udviklingen af de personlige og sociale kompetencer, er især den gode og barneinitierede leg, den anerkendende interaktion med den voksne, eksempelvis den gode samtale, og de daglige gøremål, eksempelvis på- og afklædning, som barnet selv opfordres til at mestre. Det interessante er derved, at på trods af at arbejdet rammesættes som læring og udvikling og som til dels målrettet skolen, så er der i lille grad fokus på skolastiske kompetencer i form af eksempelvis tal- og bogstavskendskab. Og på trods af en umiddelbar stor forskel i de to meningskonstruktioner – synet på daginstitutionen som pasningstilbud og som udviklingstilbud, så er der en høj grad af sammenfald i, hvilke konkrete aktiviteter der fremhæves som særligt pædagogiske. Kun for en enkelt af respondenterne, Mikkel, en pædagog fra storgruppen, det vil sige den gruppe af børn, som snart skal begynde i skole, fremhæves specifikt de planlagte pædagogiske aktiviteter såsom emnearbejde som særligt vigtige:

> *"Vores opgave i storgruppen er også at gøre dem skoleklare, dvs. bombardere dem med et hav af små koncentrationsprojekter, inden det for alvor går løs derovre (i skolen). Så de har vænnet sig til at sidde stille 10 minutter ad gangen og lytte til en fælles besked osv. (…) Min største pædagogiske opgave i storegruppen, ikke som pædagog, men som pædagog i storegruppen, er, at gøre børnene skoleklar for at give dem en chance her i livet. Kommer du ikke igennem skolen, jamen så er du næsten dømt til at være en social taber. Det er sgu de færreste, der klarer sig uden".*

Denne fremhævelse af de planlagte pædagogiske aktiviteter er samtidig knyttet til en forståelse af, at opgaven i storgruppen er anderledes end for resten af daginstitutionen, idet skoleparathed her handler om opdyrkelsen af konkrete skolerelevante kompetencer såsom koncentrationsevne og disciplin. Samtidig ses det, at Mikkel trækker på en socialpædagogisk fortolkningsramme, hvor den primære orientering er imod forebyggelse af social eksklusion.

Til forskel fra synet på daginstitutionen som pasningstilbud ses barnet inden for denne meningskonstruktion primært som en 'becoming'. Dette ses blandt andet i, at det ikke ses som legitimt at gå en tur i skoven, alene fordi det er sjovt og hyggeligt, men at en række didaktiske overvejelser skal ligge til grund for aktiviteten – hvordan turen i skoven eksempelvis styrker børnenes nysgerrighed og sociale kompetencer. Der trækkes derved på en nutidig statslig fortolkningsramme, hvor didaktik som begreb benyttes til at beskrive god pædagogisk praksis. Fra denne forståelse af meningen i arbejdet er det således lettere at se læreplansarbejdet som en meningsfuld arbejdsopgave, selvom mange af de elementer i arbejdet, der fremhæves som vigtige pædagogiske elementer, eksempelvis den gode samtale og det kærlige kram, logisk set har svært ved at få plads i en læreplan. Men læreplanernes krav om systematiske refleksioner ses til dels som en formalisering af nogle processer, som er en vigtig del af den pædagogiske praksis. Som Mikkel beskriver det:

> *"Evaluering er jo en del af den pædagogiske proces. Det bliver du jo nødt til. Du kan jo ikke lave noget uden også tænke dig om bagefter, gik det godt eller gik det ikke godt, og hvorfor gik det så eventuelt godt, og hvad*

var overhovedet formålet med at gøre det fra start af. Det handler jo om, at vi ikke bare kigger efter børn, for så kan vi jo bare ansætte 50 studerende på 18, så behøvede vi jo ikke at have pædagoger af uddannelse, hvis det bare handlede om at kigge på børnene".

I dette citat understreger Mikkel for det første den holdning, at refleksionen over mål og effekt af dagens forskellige aktiviteter er en vigtig del af den pædagogiske praksis, og samtidig pointerer han, at den pædagogiske uddannelse er det, som kvalificerer disse processer. Der optegnes derved et klart skel imellem uddannet og uuddannet pædagogisk personale.

Diskussion og konklusion

I de to meningskonstruktioner i relation til arbejdet fremhæves i høj grad de samme elementer i arbejdet: den gode leg, turen i skoven, det omsorgsfulde bleskift eller den gode samtale under måltidet. Hvis terminologien fra Weick benyttes, peger de ansatte således på de samme stikord i hverdagens strøm af begivenheder og handlinger. Den afgørende forskel på de ansattes meningskonstruktioner er, hvordan disse konkrete elementer eller stikord kobles til en mere abstrakt fortolkningsramme. Der er særligt forskel på, hvordan de vokseninitierede aktiviteter såsom en tur i skoven rammesættes. I forståelsen af daginstitutionen som et pasningstilbud rammesættes skovturen som en hyggelig og sjov begivenhed, mens den i forståelsen af daginstitutionen som udviklingstilbud rammesættes som en vigtig læringsaktivitet. I begge meningskonstruktioner rammesættes de daglige aktiviteter såsom måltidet som vigtige udviklingsaktiviteter, men i forståelsen af daginstitutionen som udviklingstilbud relateres denne udvikling i højere grad mod barnet videre færd i skolen og ud i samfundet.

Når personalet gør brug af en fortolkningsramme og rammesætter arbejdet som læring og skoleforberedelse, så indebærer det således ikke nødvendigvis, at hele begrebsverdenen fra denne fortolkningsramme ibrugtages, og at planlagte pædagogiske aktiviteter får forrang frem for omsorg og fri leg. I stedet kombinerer det pædagogiske personale forskellige fortolkningsrammer og oversætter begreber i lyset af eksisterende mentale kort, således at umiddelbare modsætningsforhold imellem begreber opløses, eksempelvis imellem fri leg og skoleforberedelse. At de ansatte på denne måde kombinerer forskellige fortolkningsrammer muliggør, at der kan etableres sammenhænge og kontinuitet på trods af store forandringskrav. På trods af, at de reformpædagogiske idealer om barnecentrering og fri struktur umiddelbart kommer under pres i den nutidige læringsdiskurs, så muliggør lokale meningsskabelsesprocesser, at fx den frie leg rummes i forestillingen om arbejdet som læring og skoleforberedelse. Jeg kan således ikke genkende, at der hos det pædagogiske personale sker en underkendelse af de hverdagslige aktiviteter, som dele af forskningen har skabt bekymring over er en risiko ved den øgede læringsorientering (bl.a. Ahrenkiel m.fl. 2012).

Jeg har fundet, at der i de to meningskonstruktioner er forskel på, hvordan læreplanerne tilskrives mening. Hvorvidt læreplanerne eksempelvis opleves som et forstyrrende element i arbejdet eller som et meningsgivende pædagogisk redskab afhænger til dels af, hvorvidt læreplanerne kan rummes i den eksisterende forståelse af meningen i arbejdet. I forståelsen af daginstitutionen som pasningstilbud synes det sværere at opleve læreplanerne som et meningsfuldt redskab, idet pædagogikken her primært udspiller sig i de daglige gøremål og i mindre grad i de vokseninitierede aktiviteter. I forståelsen af daginstitutionen

som udviklingstilbud synes det lettere at opleve læreplanerne som meningsfulde, idet de voksenplanlagte aktiviteter tildeles større pædagogisk relevans. Men for begge meningskonstruktioner gælder det, at der er en stor del af hverdagens meningsfulde aktiviteter såsom den gode snak, det kærlige kram og læringen i garderoben, som har svært ved at blive rummet i læreplanens logik. Men igen vil jeg pointere, at konsekvensen af dette ikke synes at være, at de daglige aktiviteter mister status i det pædagogiske personales mentale hierarkisering, men at læreplanerne i stedet opleves som mere eller mindre pædagogisk relevante.

På trods af, at det således er muligt for det ansatte igennem oversættelsesprocesser at koble 'det nye' i arbejdet til eksisterende mentale kort, så synes forestillingen om daginstitutionen som pasningstilbud at rumme forskellige problemstillinger. Det personale, som primært trækker på denne meningskonstruktion, er for det første i risiko for at opleve, at store dele af arbejdet opleves som forstyrrende og frustrerende elementer, som stiller sig i vejen for udførelsen af det 'rigtige' arbejde. Vivi beskriver eksempelvis, hvordan både læreplaner og virksomhedsplaner opleves som en pest, der tager tiden fra børnene. Når forandringer af arbejdet ikke kan kobles til den eksisterende praksis og ses som meningsfulde pædagogiske opgaver, udfordres derved oplevelsen af mening i arbejdet.

Det pædagogiske personale, som trækker på forestillingen om arbejdet som pasningstilbud, er for det andet udfordret i forhold til at etablere en positiv arbejdsidentitet. De kompetencer, som tilskrives den kompetente pædagog inden for denne meningskonstruktion, handler om at kunne indleve sig i børnene og nærmest intuitivt møde deres forskellige behov, frem for målrettet at kunne igangsætte forskellige aktiviteter på baggrund af udviklingsteoretisk viden. Disse kompetencer er dog ikke lette at synliggøre igennem et didaktisk fagsprog, og ligesom det problematiseres inden for omsorgslitteraturen (Dahl 2005; Wærness 1982) og litteraturen inden for tavs viden (Andersen 2011), så underkendelses disse kompetencer som 'faglige'. Eller, som Maja Plum beskriver det, så udgrænses alternative måder at agere pædagogisk faglig på (Plum 2011). For de pædagoger, som trækker på en forestilling om arbejdet som pasningstilbud, er det derved sværere at blive genkendt som en faglig og kompetent pædagog, hvilket understreges af pædagogen Ditte, som kategoriserer sig selv som 'ikke-faglig' på grund af hendes manglende teoretiske tilgang til arbejdet. Dette afspejler derved meningsskabelseslitteraturens beskrivelse af, hvordan meningskonstruktion og identitetskonstruktion er to interagerende processer. For det pædagogiske personale, som beskriver deres arbejde igennem et didaktisk fagsprog og rammesætter arbejdet som læring og udvikling, synes det lettere at etablere en positiv arbejdsidentitet.

Referencer

Ahrenkiel, Annegrethe & John Benedicto Krejsler (2014): *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, Frederiksberg, Frydenlund.

Ahrenkiel, Annegrethe m.fl. (2012): *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*, Frederiksberg, Frydenlund.

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

Andersen, Randi (2011): *Tavs viden og praktik: En diskussion af Polanyis teori om tavs viden i forhold til praktik i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen*, PhD-afhandling, Roskilde Universitet.

Bramming, Pia, Birgitte G. Hansen & Kristian Gylling Olesen (2009): SnapLog: En performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelort fortæller om lærertrivsel, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11, 4, 24-37.

Broström, Stig (2004): *Signalement af den danske daginstitution. Undersøgelser, resultater og refleksioner,* Emdrup, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Broström, Stig & Hans Vejleskov (2009): *Didaktik i børnehaven – planer, principper og praksis*, Frederikshavn, Dafolo.

Dahl, Hanne Marlene (2005): A changing ideal of care in denmark: A different form of retrenchment?, i Hanne Marlene Dahl & Tine Rask Eriksen (red.): *Dilemmes of care in the nordic welfare state*, Aldershot, Ashgate.

Danmarks Evalueringsinstitut (2012)*: Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner,* København, Danmarks Evalueringsinstitut.

Enoksen, Ivan m.fl. (2003): En pædagogisk historie, i *Børn & Unge*, 51.

Fine, Gary Alan (1996): Justifying Work: Occupational Rhetorics as Resources in Restaurant Kitchens, i *Administrative Science Quarterly* 41, 1, 90-115.

Fugl, Marie (2008): Mellem det kompetente barn og kollektivet, i *Børn & Unge Forskning*, 2, 16-19.

Gitz-Johansen, Thomas (2009): Barndommens modernisering, i Susanne Højlund (red.): *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.

Gregersen, Thomas (2008): At være eller blive – se det er spørgsmålet, i Lotte Hedegaard-Sørensen (red.): *Pædagogik og Pædagoger,* Frederikshavn, Dafolo.

Hansen, Christian Sandbjerg m.fl. (2015): *Kamp og status: De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 Til 2015,* Aarhus, U Press.

Hansen, Ole Henrik (2012): Professionens selvforståelse, fra fri leg til organiseret læring, i *Paideia*, 3, 54-65.

Herskind, Mia m.fl. (2005): *Guldguiden,* København, Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender.

Hjort, Katrin (2002): *Moderniseringen af den offentlige sektor,* Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.

Holm-Pedersen, Peder (2011): PISA i børnehaven? (Interview med Niels Egelund), i *Børn & Unge*, 11, 3-9.

Jovchelovitch, Sandra, & Martin W. Bauer (2000): Narrative interviewing, i Martin W. Bauer, & George Gaskell (red.): *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook,* London, Sage

Kamp, Annette (2012): Meaning of Work in Elderly Care in Denmark, i Annette Kamp & Helge Hvid (red.): *Elderly Care in Transition: Management, Meaning and Identity at Work – A Scandinavian Perspective*, København, Copenhagen Business School Press.

Kamp, Annette (2011): Mening i arbejdet – for lidt, for meget, til forhandling? i *Tidsskrift for Arbejdsliv,* 13, 2, 8-27.

Kampmann, Jan (2009): Barndommens rationalisering og rationering, i Susanne Højlund (red.): *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.

Krejsler, John B. (2013): Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne, i John B. Krejsler, Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.): *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, Frydenlund.

Krejsler, John B. (2011): Quality Reform and "the Learning Pre-School Child" in the Making, I *Nordic Studies in Education*, 32.

Kvale, Steinar (1997): *InterView. en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København, Hans Reitzels Forlag.

Lind, Unni, Jan Simon Petersen & Søren Smidt (2011)*: Forandring og forankring – om tilstanden på daginstitutionsområdet,* Pædagogisk sektor i FOA – Fag og Arbejde.

McGillivray, Gill (2008): Nannies, Nursery Nurses and Early Years Professionals: Constructions of Professional Identity in

the Early Years Workforce in England, i *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 2, 242-254.
Mills, Jean Helms (2003): *Making Sense of Organizational Change,* London, New York, Routledge.
Mogensen, Mette (2014): Auto-fotografi som metode, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16, 3, 8-22.
Nielsen, Steen Baagøe (2014): Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat, i John B. Krejsler, Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.): *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, Frederiksberg, Frydenlund.
Pedersen, Peter Møller (2011.): Når konteksten skifter – om pædagoguddannelsens historie, i *Gjallerhorn*, 14.
Plum, Maja (2011): *Dokumenteret Faglighed,* Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.
Sommer, Dion (2015): Tidligt i skole eller legende læring?: Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen, i Dion Sommer & Jacob Klitmøller: *Læring, dannelse og udvikling*, København, Hans Reitzels Forlag.
Task Force for Fremtidens Dagtilbud (2012): *Fremtidens dagtilbud. Pejlemærker fra Task Force om fremtidens dagtilbud,* Ministeriet for Børn og Undervisning.
Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA, London, New Delhi, Sage Publications.
Wrzesniewski, Amy, Jane E. Dutton & Gelaye Debebe (2003): Interpersonal Sensemaking and the Meaning of Work, i *Research in Organizational Behavior*, 25.
Wrzesniewski, Amy & Jane E. Dutton (2001): Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Grafters of their Work, i *Academy of Management Review*, 26, 2.
Wærness, K. (1982). *Kvinneperspektiver på sosialpolitikken*, Oslo-Bergen-Tromsø, Universitetsforlaget.

Maja Sasser, cand.scient.soc, ph.d.-studerende, Roskilde Universitet samt Sweco
e-mail: msasser@ruc.dk

Artikel 4: Kerneopgaven på dagsordenen – konstruktive eller vildfarne dialoger

Manchet (n1)

Kerneopgaven er blevet et populært begreb blandt danske arbejdsmiljøforskere og –praktikere. Begrebet er i Danmark blandt andet blevet konceptualiseret som en del af teoretiseringen af virksomhedens sociale kapital. Dele af konsulent- og ledelseslitteraturen beskriver, hvordan forskellige forståelser af kerneopgaven kan være årsag til samarbejdsproblemer, og arbejdspladser tilbydes derfor værktøjer og metoder til at skabe fælles forståelse af kerneopgaven som et element i at forbedre samarbejdsevnen. Disse metoder og værktøjer bygger på den antagelse, at en medarbejders forestilling om kerneopgaven guider vedkommendes arbejdspraksis, således at etableringen af en fælles forståelse af kerneopgaven blandt medarbejdere kan skabe en fælles handlingshorisont. Artiklen sætter spørgsmålstegn ved, hvorvidt kerneopgavebegrebet er velegnet til at temasætte medarbejdernes forestillinger om, hvad der er vigtigt at gøre i arbejdet og hvorfor. Artiklen undersøger et konkret forsøg på at skabe dialog om kerneopgaven. På baggrund heraf diskuteres det, hvilke potentialer kerneopgavebegrebet har i forhold til at skabe dialog om medarbejdernes forskellige handlepraksisser og perspektiver på arbejdet.

Indledning (n1)

Kerneopgavebegrebet er de seneste år kommet på dagsordenen inden for arbejdsmiljøforskningen og bringes i særdeleshed ind i debatten som del af teorien om virksomhedens sociale kapital (Hagedorn-Rasmussen, 2014; Albertsen m.fl., 2014). Virksomhedens sociale kapital defineres i en hvidbog fra 2008 som den egenskab, der sætter organisationen i stand til at løse sin kerneopgave og indkredses ved hjælp af tre nøglefaktorer: tillid, retfærdighed og samarbejdsevne (Olsen m.fl., 2008). Interessen for den sociale kapital i en arbejdsmiljøsammenhæng knyttede sig i starten primært til de tre nøglefaktorer, som samtidig blev en del af det internationalt anerkendte spørgeskemabatteri omkring psykisk arbejdsmiljø COPSOQ (Kristensen m.fl., 2005). I senere udgivelser om virksomhedens sociale kapital er selve kerneopgavebegrebet blevet et centralt fokus, hvor en fælles forståelse af kerneopgaven blandt organisationsmedlemmer ses som et vigtigt element i samarbejdsevnen (Borg m.fl., 2014; Hasle m.fl., 2014).

Inden for dele af konsulent- og ledelseslitteraturen med fokus på virksomhedens sociale kapital er kerneopgavebegrebet blevet så central, at vi vil karakterisere det som et organisatorisk koncept

(Røvik, 2007). Enighed om kerneopgaven bliver en del af svaret på, hvordan samarbejdsevnen kan forbedres. Sammen med konceptet tilbyder forskellige danske arbejdsmiljøaktører nu værktøjer og gode råd til, hvordan denne enighed om kerneopgaven kan opnås[10]. *For hvordan skal man kunne trække på samme hammel, hvis man ikke er enige om retningen og om, hvad der er den dybere mening med ens indsats"*, som Peter Hasle beskriver det i Væksthus for Ledelses debatoplæg om offentlig ledelse med social kapital (Væksthus for Ledelse, 2011: 9). I BAR-FOKAs hæfte med vejledning til forbedring af den sociale kapital, hvor kerneopgaven benyttes nærmest synonymt med virksomhedens formål, argumenteres således: *"Stil skarp på kerneopgaven: En fælles forståelse af virksomhedens formål er helt afgørende, hvis man vil opbygge og udnytte sin sociale kapital"* (Jørgensen, 2013:5). Et videobaseret undervisningsforløb 'Styrk samarbejdet om kerneopgaven', udviklet af KL og forhandlingsfællesskabet tilbyder kommunale arbejdspladser konkret vejledning i, hvordan de på et personalemøde kan sætte kerneopgaven på dagsordenen med det formål "*at ende ud med en fælles forståelse af kerneopgaven, som alle medarbejderne kan genkende sig i, og som kan give fælles retning til løsning af opgaverne*"[11]. Disse råd og vejledninger bygger den antagelse, at medarbejdernes forståelse af kerneopgaven er styrende for deres arbejdspraksis, hvorfor forskellige og potentielt konfliktende syn på kerneopgaven kan bruges som forklaringsramme for samarbejdsproblemer. Det primære formål med en dialogproces om kerneopgaven synes således at være at nå frem til en enighed om kerneopgaven, fordi en fælles kerneopgavedefinition kan udgøre en handlingshorisont for samtlige medarbejdere.

Kerneopgavebegrebet defineres lidt forskelligt i litteraturen, men beskrives blandt andet som en given organisatorisk enheds overordnede opgave (Hasle m.fl., 2014: 5) og som organisationens fundamentale begrundelse (Seneca & Christensen, 2012:25). På denne måde har kerneopgavebegrebet ligheder med ledelseslitteraturens beskrivelse af virksomhedens mission, som henviser til dens eksistensberettigelse (Bart, 1997), og socioteknikkens beskrivelse af 'the primary task", som er den opgave, en organisation må udføre for at overleve (Rice, 1963: 13). Fælles for disse begreber er, at de henviser til organisationens overordnede opgave, hvilket i høj grad får begrebet til at fremstå som ledelsesdefineret. Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt medarbejdere orienterer sig imod den overordnede opgave i deres daglige arbejde, hvis den primært er ledelsesdefineret. Forskning i mening i arbejdet viser, hvordan medarbejdere fortolker meningen og formålet med deres arbejde under indflydelse af forskellige fortolkningsrammer, som rækker ud

[10] Eksempelvis http://www.etsundtarbejdsliv.dk/socialkapital/prioriter-kerneopgaven
[11] http://styrksamarbejdet.dk/modul-1-tema-1

over den organisatoriske kontekst og de ledelsesmæssigt fastsatte mål, blandt andet en professionel identitet (Kamp, 2011; Wrzesniewski & Dutton, 2001; Wrzesniewski, 2003; Wrzesniewski m.fl., 2003; Drazin m.fl., 1999).

Denne artikel diskuterer, hvor velegnet kerneopgavebegrebet er til at temasætte medarbejdernes forestillinger om arbejdets mening eller formål. Vi er kritiske overfor, hvorvidt dialogprocesser, som primært er rettet mod at finde en fælles definition af kerneopgaven, efterfølgende indvirker på medarbejdernes arbejdspraksis og har positiv betydning for samarbejdsevnen. Medarbejderes arbejdspraksis er guidet af handleteorier, som både indebærer en forestilling om et mål samt teorier om, hvilke handlinger og metoder, som må iværksættes for at nå det ønskede mål (Weick, 1995; Argyris & Schön, 1996). Det diskuteres derfor i artiklen, hvilket udbytte medarbejdere har af dialogprocesser om kerneopgaven afhængig af, i hvor høj grad disse dialogprocesser indebærer en samtidig refleksion over arbejdets praktiske udførelse.

Det empiriske grundlag for artiklen er fire konkrete seminarer, der handlede om social kapital og kerneopgaven. Artiklen undersøger, hvilke dialoger og refleksioner disse konkrete seminarer gav anledning til. På baggrund heraf diskuteres det, på hvilken måde kerneopgavebegrebet bidrager til at skabe refleksioner over medarbejdernes forestillinger om arbejdets formål og udførelse, som efterfølgende har betydning for deres samarbejdsevne. Med inspiration fra job-crafting litteraturen (Wrzesniewski m.fl., 2003; Wrzesniewski & Dutton, 2001) samt Weicks sensemaking-perspektiv (Weick, 1995) etableres indledningsvis en teoretiske ramme for at forstå den proces, hvorigennem medarbejdere tilskriver mening til deres arbejde. Ved hjælp af Røviks translationsteori (Røvik, 2007) karakteriserer analysen indledningsvis den måde, hvorpå kerneopgaven konceptualiseres i denne konkrete kontekst. Herefter analyseres dialogprocessen i henhold til de antagelser om kerneopgaven, som den konkrete konceptualisering bygger på. Til sidst diskuteres fordele og ulemper ved den måde, kerneopgaven konceptualiseres i denne konkrete kontekst.

Forskellige forståelser af kerneopgaven (n1)

Organisationsmedlemmer kan ses som aktører, der aktivt fortolker deres arbejde og tilfører det en mening, som ikke nødvendigvis stemmer overens med deres arbejdsbeskrivelse. Denne pointe er især fremført job-crafting traditionen, som beskæftiger sig med, hvordan individer udfordrer grænserne for deres arbejde, herunder de kognitive grænser i form af en bestemt rammesætning eller formålsbeskrivelse af arbejdet (Wrzesniewski m.fl., 2013; Wrzesniewski & Dutton, 2001). En læge kan for eksempel både rammesætte sit arbejde som helbredelse og som håndtering af sygdom

ved hjælp af teknologi (Wrzesniewski & Dutton, 2001: 180). Forskelligheden i forståelsen af arbejdets mening eller formål kan skyldes, at individer gør brug af forskellige meningsskabelsesressourcer, når de fortolker deres arbejde. Disse ressourcer består af både subjektive mentale modeller under indflydelse af fx den enkeltes værdier og præferencer (Wrzesniewski m.fl., 2013) og alsidige erfaringer (Maitlis, 2005), samt kollektive ressourcer i form af delte fortolkningsrammer i form af fx normer og regler på arbejdspladsen (Thurlow & Helms Mills, 2009), tilhørsforhold til forskellige grupperinger, herunder et professionelt tilhørsforhold (Ashforth & Kreiner, 1999; Kamp, 2011), samt brede sociale struktureringer i form af fx ideologier (Weick, 1995).

Job-crafting traditionen trækker på meningsskabelseslitteraturen, særligt Karl E. Weicks sensemaking perspektiv (Weick, 1995), hvor antagelsen er, at der er en tæt sammenhæng imellem handling og fortolkning. Det beskrives eksempelvis i job-crafting traditionen, hvordan to grupper af rengøringspersonale på et hospital rammesætter deres arbejde forskelligt, selv om de har samme arbejdsbeskrivelse. Den ene gruppe opfatter alene sit arbejde som rengøring, mens den anden gruppe rammesætter sit arbejde som helbredelse. Disse to forskellige opfattelser af arbejdets mening har samtidig betydning for rengøringspersonalets udførelse af arbejdet. Den første gruppe udfører kun de rengøringsopgaver, som er anført i deres arbejdsbeskrivelse, mens den anden gruppe også udfører patientpleje og pårørendekontakt og opfatter det som en vigtig del af deres jobfunktion (Wrzesniewski & Dutton, 2001).

De samtidige forestillinger om arbejdets formål og arbejdets udførelse kan forstås ved hjælp af Weick's beskrivelse af, hvordan organisationer og individer gør brug af kognitive strukturer i form forestillinger om hvilke handlinger, som må iværksættes for at opnå et givent mål (Weick, 1995). Weick trækker i den forbindelse på Argyris og Schön (1996) og især på deres beskrivelse af handleteorier, som indebærer kognitive mål-middel strukturer. Det vil med andre ord sige, at medarbejderes arbejdspraksis er guidet af forestillinger om, ikke alene hvilken mål eller overordnet opgave vedkommende er med til at løse, men samtidig om hvilke midler, metoder og handlinger, som må iværksættes for at nå det ønskede mål. For at vende tilbage til eksemplet med rengøringspersonalet, der opfatter deres arbejde som et bidrag til helbredelse, indebærer deres handleteorier således både en forestilling om, hvilken overordnet opgave, de er med til at løse (helbredelse) og samtidig også, hvilke handlinger, som bidrager til denne opgave (patientpleje og pårørendekontakt). Vil man skabe en forandring af medarbejdernes handlepraksis, bør man derfor adressere deres handleteorier. Der må med andre ord spørges til de grundlæggende forestillinger,

som guider medarbejdernes arbejdspraksis (Greenwood, 1998; Savaya & Gardner, 2012; Argyris & Schön, 1996).

Konceptualiseringen af kerneopgavebegrebet i forbindelse med teorien om virksomhedens sociale kapital kan tolkes som et forsøg på at temasætte medarbejdernes forestillinger om arbejdets formål eller overordnede opgave med det formål at skabe forandring i deres arbejdspraksis. Denne artikel analyserer dialoger og refleksioner, som udspiller sig på en række medarbejderseminarer. Vi har særligt fokus på, i hvilken grad dialogprocesserne på disse seminarer giver anledning til både refleksioner over medarbejdernes forestillinger om arbejdets mål eller overordnede opgave og til deres forestillinger om, hvilke handlinger som bidrager til udførelsen af denne overordnede opgave.

En dialogproces om kerneopgaven kan samtidig ses som en specifik social kontekst, som øver indflydelse på det, deltagerne kan tænke og sige om arbejdet. En vigtig pointe i Weick's sensemakingperspektiv er, at meningsskabelsesprocesser er sociale (Weick, 1995; Weick, 1979). Det sociale indebærer blandt andet, at individet skaber mening sammen med og under indflydelse af aktører, som er fysisk til stede eksempelvis kollegaerne, men også under indflydelse af aktører, som kun er tilstede i tankeform, eksempelvis dominerende aktører såsom politikere og ledere. Vi har således i vores analyse øje for, hvordan den sociale kontekst øver indflydelse på de dialoger og refleksioner, som udspiller sig i dialogprocesserne.

Kerneopgaven som koncept (n2)

Vi trækker på Kjell Arne Røviks translationsteori (2007) som hjælp til at karakterisere de fire seminarier, der er analysens genstand, og den form for konceptalisering af kerneopgaven, som foregår her. Røvik beskæftiger sig med, hvordan ideer og koncepter vandrer imellem forskellige organisationer, og en af hans hovedpointer er, at et koncept ikke optages direkte i en kontekst, men at der sker en oversættelse, en kontekstualisering af konceptet, som indebærer en omformning og tilpasning. Han beskriver, hvordan oversættelsesprocesser kan analyseres ud fra to hovedspørgsmål: For det første, hvad er kontekstualiseringens aktører og arenaer? Det vil sige, hvad karakteriserer arenaen i form af en konkret dialogproces samt de centrale aktører, som har båret konceptet herind? For det andet, hvad er kontekstualiseringsreglerne? Det vil sige, hvordan foregår transformationen fra ide til praksis på denne konkrete arena, samt hvilken oversættelse foretages af konceptets indhold? En vigtig pointe hos Røvik er, at en oversættelsesproces kan være mere eller mindre vellykket. Mislykkede forsøg indebærer enten, at ideen indoptages men ikke tages i brug, at den frastødes, eller at den får uforudsete konsekvenser. Årsagen til mislykkede oversættelsesforsøg kan

skyldes flere forskellige forhold, blandt andet at selve konceptet er mangelfuldt og dårligt udviklet, og at selve oversættelsen ikke i tilstrækkelig grad er konkretiseret i forhold til konteksten, hvilket besværliggør omsætningen til praksis. Hagedorn-Rasmussen (2014) illustrerer for eksempel, hvordan en dårlig oversættelse af social kapital teorien på arbejdspladser kan føre til en nedbrydning frem for en opbygning af den sociale kapital. Vi benytter Røviks oversættelsesteori til for det første at karakterisere den konkrete konceptualisering af kerneopgavebegrebet, som foregår på de fire seminarier. For det andet benytter vi hans beskrivelser af gode og dårlige oversættelser til at diskutere, hvor vellykket kerneopgavebegrebet er til at tematisere medarbejdernes forskellige og potentielt konfliktende forestillinger om arbejdets formål i de konkrete dialogprocesser.

Det empiriske materiale – seminardage om social kapital og kerneopgaven (n1)

Empirien, denne artikel er baseret på, kommer fra fire forskellige seminardage om social kapital med deltagelse af tillidsrepræsentanter, arbejdsmiljørepræsentanter og pædagogiske ledere fra ca. 30 forskellige daginstitutioner. Disse seminardage var en del af et større projekt, Pionerprojektet, som var et stort tre-årigt interventionsprojekt i Københavns kommune med fokus på forbedring af arbejdsmiljøet og arbejdsmiljøarbejdet med udgangspunkt i kerneopgaven (Sørensen, 2015). De deltagende kommunale daginstitutioner i pionerprojektet var i 2010 blevet udvalgt på baggrund af deres korttidssygefravær, som var over middel i forhold til gennemsnittet for kommunale daginstitutioner i kommunen med 10 eller flere ansatte. Seminaret om social kapital var en del af den intervention, som for de udvalgte daginstitutioner var obligatorisk at deltage i.

Programmet for de fire seminardage om social kapital var det samme, men havde deltagelse af forskellige institutioner. Seminarerne var planlagt og faciliteret af en konsulent med erfaring i at rådgive om og facilitere processer om social kapital og kerneopgaven. Deltagerne blev introduceret til social kapital igennem en proces, som kombinerede oplæg, gruppearbejde og fælles dialog. Som en del af konceptualiseringen af social kapital, satte konsulenten eksplicit fokus på kerneopgaven med efterfølgende gruppearbejde om kerneopgaven. Analysen af hvilke refleksioner og dialoger, der udspillede sig på de fire seminarer, er således baseret på en begrænset del af et længere dagsprogram om social kapital.

Sammen med en anden forsker deltog vi på seminarerne som observatører. Vi fordelte os mellem de forskellige grupper, og under gruppearbejdet nedskrev vi hver især observationsnoter. Udvalgte gruppedialoger blev optaget på diktafon og efterfølgende transskriberet. Vi indgik til dels som aktive aktører i dialogen, fordi vi blev set som repræsentanter for projektet, og vi modtog derfor

forskellige opklarende spørgsmål fra gruppedeltagerne. Samtidig indgik vi som reflekterende observatører, og førsteforfatteren deltog til sidst i den fælles dialog i plenum og kom med indspark til diskussionen på baggrund af observationer.

De tekstcitater, der inddrages i analysen, er dels baseret på transskriberinger af lydfiler kombineret med forskernes observationer, dels på egne observationsnoter. Analysen er baseret på empiri fra fire gruppearbejder, idet vores vurdering er, at de dialogprocesser, som udspillede sig i disse grupper, er repræsentative for de dialogprocesser, vi observerede i grupperne generelt. De fire grupper bestod af henholdsvis arbejdsmiljørepræsentanter (AMR-gruppe), tillidsrepræsentanter (TR-gruppe) samt to grupper af pædagogiske ledere (PL-gruppe1 og PL-gruppe2).

Analysen af det empiriske materiale er foretaget på baggrund af forskellige analytiske spørgsmål, som både har fokuseret på processens form samt dialogernes indhold. I forhold til processens form har vi for det første analyseret materialet med inspiration fra Røviks oversættelsesteori og har stillet følgende to spørgsmål: Hvordan og af hvem er kerneopgavebegrebet oversat (kontekstualiseringens arenaer og aktører), og hvordan er processen designet (kontekstualiseringsreglerne)? Derudover har vi analyseret processen med øje for, hvornår den har givet anledning til henholdsvis rig dialog med deltagelse af samtlige gruppedeltagere, og hvornår der er manglende diskussionslyst. Til sidst har vi analyseret materialet med interesse for indholdet af dialogerne, og i henhold til vores interesse for handleteorier (Weick, 1995), har vi særligt haft fokus på, hvornår dialogerne har indebåret refleksioner over både mål og midler i arbejdet. Med inspiration fra Røviks beskrivelse af vellykkede oversættelsesprocesser har vi samtidig interesseret os for, i hvor høj grad gruppedeltagerne synes at indoptage den præsenterede ide ved eksempelvis at benytte kerneopgavebegrebet i dialogerne.

Analyse – når kerneopgaven sættes på dagsordenen (n1)

Vi karakteriserer først den konkrete dialogproces, som analysen er baseret på. Med inspiration fra Røvik (2007), analyserer vi den konkrete arena, de primære aktører, fortolkningen af selve konceptet, og den måde hvorpå konceptet omsættes til praksis. Med et begreb fra Røvik kan hvert seminar karakteriseres som en ekstern udviklingsarena, der har til formål at præsentere deltagerne for ideer, som de efterfølgende kan bære videre og oversætte ind i deres egne institutionelle sammenhænge. De primære aktører, som bar ideen om kerneopgaven ind i denne konkrete arena, var konsulenter og projektledere på pionerprojektet. Proceskonsulenten spillede en særlig vigtig rolle i at oversætte kerneopgavebegrebet ind i denne kontekst.

Proceskonsulentens fortolkning af kerneopgavebegrebet blev introduceret for deltagerne i begyndelsen af seminariet i forbindelse med et oplæg om virksomhedens sociale kapital. Hun præsenterede kerneopgaven som det, den sociale kapital skal ses i forhold til. Som hun sagde: *"Groft sagt går I ikke på arbejde for at trives. Jeres arbejdsplads er sat i verden for en anden opgave. Kerneopgaven er grunden til, at vi går på arbejde, det er det, det hele handler om, og den skal vi være fælles om"*. Hun beskrev samtidig, at det kan være svært at gribe om, hvad den er, fordi den løbende er under forandring og mange forskellige aktører såsom politikere og forvaltning øver indflydelse på den. Samtidig kan forskellige faggrupper have forskellige opfattelser af, hvad den er, men som hun sagde:

> *"Det er der ikke noget i vejen for. Men det, der er problemet, der er, hvis den der proces, den foregår fuldstændig ukoordineret og vi ikke får talt sammen, så sker der nemlig det, at denne her faggruppe eller denne her stue, de begynder at lave deres egen definition af, hvad er det egentlig, der er vigtigt at gøre her hos os. Og de tror, det er fuldstændig tydeligt, hvorfor de gør det, og hvad det er, og de kan ikke forstå, hvorfor de har konflikter med de andre faggrupper eller den anden stue herover"* (Transskribering, konsulentoplæg 11.10.12).

I proceskonsulentens translation af kerneopgavebegrebet til denne konkrete arena rummer begrebet på den ene side medarbejdernes grundlæggende forståelser af, hvad der er vigtigt i arbejdet, og som antages at være styrende for deres arbejdspraksis. På den anden side beskrives kerneopgaven som den opgave, organisationen er sat i verden for at løse. Det vil sige, kerneopgaven oversættes som et begreb, der både rummer medarbejdernes lokale handleteorier om, hvad der er vigtigt at gøre i arbejdet og hvorfor, samtidig med at det rummer en mere strategisk og overordnet forestilling om organisationens samfundsmæssige bidrag og eksistensberettigelse.

Den måde, hvorpå kerneopgavebegrebet omsættes til praksis på denne arena, er at deltagerne i grupper skal diskutere nogle på forhånd formulerede spørgsmål. De inddeles i grupper efter funktion: tillidsrepræsentanter, pædagogiske ledere og arbejdsmiljørepræsentanter. Hver gruppe får udlevet følgende opgaveark:

> **"1. Runde: Hvad er kerneopgaven i jeres institutioner:** *(ca. 25 minutter)* På skift sætter I – hver især – ca. fem stikord på hvad kerneopgaven er i jeres institution. Fortæl derefter, om I oplever at alle i institutionen har den samme opfattelse af kerneopgaven – og hvad det kan betyde for opgaveløsningen?

Brug først 3 minutter inden I går i gang med at sidde hver for sig og tænke.

2. Diskussion: Hvad er kerneopgaven i Københavns Kommunes daginstitutioner? *(ca. 20 minutter)* Prøv at nå frem til en fælles formulering af: ***Hvad er kerneopgaven for en institution i Københavns Kommune?*** Skriv det op i **1-2 sætninger eller 5-7 stikord**. Prøv at finde en formulering, der giver mening og retning for dem, der arbejder i institutionerne. Tag udgangspunkt i det I har skrevet op på flipoveren og prøv at finde frem til det fælles, til selve kernen i den opgave alle daginstitutioner i Københavns Kommune skal løse. Hver institution kan have sine særlige mål og opgaver, som adskiller dem fra de andre – men her skal I altså sætte fokus på det fælles og centrale. Til gengæld skal det give mening for alle faggrupper i institutionen" (fremhævning med fed skrift, kursiv og parenteser benyttes i original).

Den dialogproces, deltagerne skal gennemgå, indeholder således to runder, hvor deltagerne i første runde skal udveksle forskellige syn på kerneopgaven samtidig med, at kerneopgaven tilbydes som refleksionsramme i forhold til at forstå eventuelle samarbejdsproblemer i deres respektive institutioner. I den anden runde skal grupperne blive enige om en fælles kerneopgavedefinition, som rummer deltagernes forskellige kerneopgaveforståelser. Denne opgaveformulering bygger således på, at deltagerne er i stand til at udveksle deres forskellige forståelser af arbejdets mening igennem abstrakte begreber, hvorefter de kan aggregere disse forskellige begreber til en fælles kerneopgavedefinition - en fælles mental model - som forventes at give "retning og mening for dem, der arbejder i institutionerne".

I den følgende analyse undersøger vi hver af de antagelser, som den konkrete konceptualisering bygger på. For det første, i hvor høj grad giver processen anledning til, at deltagerne udveksler deres forskellige og eventuelt konfliktende syn på, hvad de oplever som vigtigt i arbejdet? I hvor høj grad oplever deltagerne, at kerneopgavebegrebet kan benyttes som fortolkningsramme til at forstå samarbejdskonflikter i deres respektive personalegrupper? Det undersøges også om processen, hvorigennem deltagerne skal formulere en fælles kerneopgave, giver anledning til en definition, som rummer deltagernes forståelse af arbejdets formål og deres oplevelser af det vigtige i arbejdet. På baggrund heraf vil vi diskutere, hvilke refleksioner og mulige forandringer i arbejdspraksis, processen giver anledning til. Vi vil i den forbindelse samtidig diskutere anvendeligheden af kerneopgavebegrebet i forhold til at temasætte medarbejdernes forestillinger om arbejdets formål og forskellige handlepraksis.

Udveksling af deltagernes forskellige perspektiver på arbejdet (n2)

I det følgende undersøger vi for det første, i hvor høj grad processen giver anledning til, at deltagerne udveksler deres forskellige og eventuelt konfliktende syn på, hvad de oplever som vigtigt i arbejdet. For det andet undersøger vi, i hvor høj grad deltagerne oplever, at kerneopgavebegrebet kan benyttes som fortolkningsramme til at forstå samarbejdskonflikter i deres respektive personalegrupper.

Efter at deltagerne i de forskellige grupper har tænkt for sig selv og nedskrevet forskellige begreber, arrangeres en proces, hvor deltagerne hver især fortæller de andre i gruppen, hvilke begreber de har valgt. I de fire grupper er der begreber, som går igen, eksempelvis omsorg, nærvær, dannelse og udvikling. Denne del af processen giver ingen anledning til diskussion eller refleksion i grupperne, selv de steder, hvor der tydeligvis er forskel på gruppemedlemmernes tilgang til kerneopgaven. I PL-gruppe2 adskiller de nævnte begreber sig eksempelvis ved, at én deltager primært har beskrevet kerneopgaven som de kompetencer, børnene skal tilegne sig, eksempelvis robusthed og selvhjulpenhed; en anden har beskrevet kerneopgaven ved hjælp af de opgaver, institutionen skal løse, fx formidling og forældresamarbejde; mens en tredje især har valgt begreber, der dækker over de værdier, personalet skal arbejde ud fra, fx nærvær og integritet. Selvom processen på denne måde giver anledning til udveksling af forskellige synspunkter, så giver de umiddelbare forskelle i forståelsen af, hvordan kerneopgaven kan beskrives ikke anledning til refleksion eller diskussion i gruppen.

Grupperne reflekterer efterfølgende over, hvorvidt de i deres respektive institutioner oplever, at forskellige forståelser af kerneopgaven giver anledning til uenigheder om opgaveløsningen. Generelt beskriver de en oplevelse af, at der ikke er uenighed om kerneopgaven. På trods af dette oplever de, at der kan udspille sig mange forskellige samarbejdskonflikter og uenigheder om opgaveløsningen i medarbejdergruppen. Grupperne beskriver, at samarbejdsproblemerne opstår på grund af uenigheder om, hvordan kerneopgaven skal udføres bedst mulig – ikke på grund af uenigheder om dens definition. I TR-gruppen reflekterer de i særdeleshed over de uenigheder, som kan udspille omkring arbejdets udførelse, og de er enige om, at det ikke handler om uenighed om mål, men om uenighed om midler. Følgende er et uddrag fra observationsnoterne:

> *”En pædagog fortæller, at de i hendes institution har det samme mål: glade børn. Men de løser opgaverne meget forskelligt, hvilket dagligt giver konflikter. De begreber, hun har skrevet ned, som dækker kerneopgaven, er relationslæring, dannelse, en god hverdag, at alle*

børn bliver set, skabe overgange fra vuggestue til børnehave og give børnene kompetencer. Hun beskriver at i forhold til, hvilke kompetencer børnene konkret skal tilegne sig i vuggestuen før de sendes videre i børnehaven, er der stor forskel imellem de forskellige stuer. Skal de kunne binde deres egne sko eller kunne klippe i pap fx? Og den uenighed kan de tydeligt mærke i børnehaven, når de modtager børnene. Hun mener, det kunne være en god ide i institutionen at snakke om og blotlægge, hvorfor folk handler, som de gør. Det er resten af gruppen enig i" (Observationsnote TR-gruppe 11.10.2012).

Uddraget viser, at på trods af at en af pædagogerne eksempelvis oplever enighed i personalegruppen om, at en del af kerneopgaven er at give børnene kompetencer, så kan der samtidig eksistere uenighed om, hvad det vil sige mere konkret – fx hvilke kompetencer og igennem hvilke aktiviteter? Deltagernes kommentarer om at der er behov for at blotlægge, hvorfor folk handler, som de gør, indikerer at det pædagogiske personales arbejdspraksis er guidet af forskellige handleteorier, som ikke uden videre kan knyttes an til "forskellige forståelser af kerneopgaven". Selvom gruppedeltagerne således ikke accepterer præmissen om, at uenigheder om arbejdets udførelse kan tilskrives forskellige forståelser af kerneopgaven, så bidrager kerneopgavebegrebet ikke desto mindre til refleksioner over de uenigheder om arbejdets udførelse, som findes i institutionerne.

I to af grupperne, AMR-gruppe og PL-gruppe2, er der generelt en meget lille grad af diskussionslyst og fælles refleksion. Det stillede spørgsmål, omhandlende deres syn på kerneopgaven og hvorvidt de oplever samarbejdsproblemer i deres personalegrupper, som kan skyldes forskellige forståelser af kerneopgaven, synes ikke at give anledning til refleksioner eller dialoger, som nogen af gruppemedlemmerne har interesse i. I AMR-gruppen synes det primære tema for deres dialog at omhandle, hvordan gruppeopgaven overhovedet skal forstås. I grupperne TR-gruppe og PL-gruppe1 er der dog masser af diskussionslyst. I TR-gruppen fører dialogen om de forskellige forståelser af, hvordan kerneopgaven skal udføres til en fælles refleksion over, hvordan de forskellige elementer og opgaver i hverdagen bidrager til kerneopgaven. De diskuterer eksempelvis livligt lærerplanernes relevans, og de udtrykker i gruppen enighed om, at et fokus på læreplaner gør, at der ikke plads til omsorg, bleskift, mad osv. De udtrykker et meget stærkt fælles ønske om, at omsorgen får et større fokus. Kerneopgavebegrebet giver således anledning til diskussioner af, hvad de oplever som vigtigt i arbejdet og samtidig også, hvad de oplever af udfordringer i forhold til at kunne fokusere på det, de oplever som vigtigt i arbejdet. En lignende dialog om, hvordan deltagerne oplever, at de forhindres i at fokusere på det vigtige i arbejdet,

udspillede sig også i PL-gruppe1. Her diskuterer de energisk, hvordan de som ledere håndterer et konstant forandringspres. De beskriver, hvordan deres institutioner tvinges til at deltage i forskellige forvaltningsinitierede projekter, som hver især er værdifulde, men på grund af mængden af projekter og institutionernes manglende muligheder for selv at vælge fra og til, opleves de som forstyrrende elementer i hverdagen. En af de pædagogiske ledere beskriver:

> *"Det er jo et vilkår, kan man sige, at der er nogle andre, der hele tiden vil noget med os, kan man sige* (de to andre nikker og siger ja). *For det er jo ikke sådan, at når så 'Klynger i udvikling 2' (*et af projekterne) *er slut, så får vi arbejdsro (*De to andre ler genkendende og opgivende). *Så på den måde vil der jo blive ved med at være noget, for man kan også sige, det er almindelig udvikling. Men hvis man føler, man mister kontrol eller overblik (…) så giver det jo rigtig dårlig trivsel"* (Transskribering, PL-gruppe1 08.10.2012).

I relation til begrebet om handleteorier, så udtrykker de pædagogiske ledere en enighed med forvaltningen om, at udvikling er et efterstræbelsesværdigt mål i arbejdet. Der, hvor uenigheden opstår, vedrører hvordan udvikling skabes og forvaltes. Hvorfra skal udviklingsinitiativer komme? Og hvor mange udviklingsprojekter skal igangsættes? I både TR-gruppe og PL-gruppe1 er det kendetegnende for diskussionerne, at de indebærer en vekslen imellem dialoger om arbejdets mere abstrakte mål, men også dialoger om arbejdets mere konkrete indhold og opgaver. Kerneopgavebegrebet giver i disse to grupper anledning til dialoger om det, som opleves vigtigt i arbejdet i forhold til det, som forstyrrer. Det er dog samtidig kendetegnende, at den største diskussionslyst opstår, når kerneopgaven som abstraktion ikke er omdrejningspunktet i dialogen, men i stedet det konkrete arbejde og de udfordringer, som opleves i denne forbindelse. Den diskussionslyst, som opstår i TR-gruppe og PL-gruppe1 på dette tidspunkt i processen, blev således ikke vækket i starten af gruppearbejdet, hvor deltagerne skulle forholde sig abstrakt til kerneopgaven ved at indkredse den igennem forskellige begreber såsom omsorg og læring.

Fra uenighed om kerneopgaven til fælles definition (n2)

Det næste analytiske spørgsmål, vi fokuserer på, er, hvorvidt processen, hvorigennem deltagerne skal formulere en fælles kerneopgave, giver anledning til en lokal definition, som rummer deltagernes oplevelse af det vigtige i arbejdet. Herefter vil vi diskutere, hvorvidt det kan antages, at den fælles definition af kerneopgaven vil være retningsgivende for arbejdspraksis efterfølgende ved at indebære overvejelser om udførelsen af det konkrete arbejde.

På et tidspunkt bliver gruppernes dialoger afbrudt ved, at proceskonsulenten minder dem om, at de også skal nå at formulere en fælles kerneopgave for en institution i Københavns kommune, og at de skal nedskrive deres kerneopgavedefinition på en udleveret planche, som efterfølgende skal hænges op på væggen i lokalet. Generelt er det svært for grupperne at forstå denne del af opgaven, og i alle grupperne bruger de tid på at læse det udlevere opgaveark og diskutere, hvordan de skal tolke og løse opgaven. De to PL-grupper undrer sig især over, at de skal formulere en kerneopgave. For som en af de pædagogiske ledere fra PL-gruppe2 fremhæver, så er det jo andre, der bestemmer deres kerneopgave, og institutionerne skal egentlig bare tilpasse sig. Gruppen enes om, at det i stedet er mere relevant at diskutere, hvordan arbejdet ændres, når kerneopgaven ændrer sig. På trods af deres uforståenhed over for opgaveopdraget, tager de opgaven på sig og søger i fællesskab at finde en kerneopgaveformulering. Følgende er uddrag fra observationsnoter fra PL-gruppe2:

> *"Da de skal lave plakaten er de hurtigt enige om, at de skal gøre barnet parat til skole. Jeg spørger dem, hvad de mener mere specifikt. Parat til skole – hvad er det? Den ene PL'er svarer, at det handler om at lære børnene at indgå i et fællesskab og være selvstændige individer, som kan sige til og fra. En af de andre PL'ere er tydeligvis ikke helt enig i dette svar og siger, at det jo også handler om at give børnene nogle faglige kompetencer. At de fx har stiftet bekendtskab med bogstaver, og at de skal kunne skrive deres eget navn. Denne tydeligvise uenighed om, hvad det vil sige at gøre barnet skoleparat giver dog ikke anledning til mere diskussion i gruppen, og de arbejder videre med deres plakat i en stemning af konsensus"* (Observationsnote, PL-gruppe2, 03.10.2012).

Uddraget viser, at samtidig med at der er umiddelbar enighed om, at skoleparathed er et vigtigt begreb i beskrivelsen af kerneopgaven, så er der i gruppen forskellige forståelser af, hvad skoleparathed mere konkret dækker over. Gruppemedlemmernes forskellige handleteorier i forhold til, hvordan målet 'skoleforberedelse' tilgås, bliver imidlertid på intet tidspunkt genstand for fælles refleksion. I PL-gruppe1 er der også stor usikkerhed om, hvordan de skal forstå opgaven med at formulere en fælles kerneopgave. Følgende er et transskriberet dialoguddrag:

> PL3*:"Det spørgsmål, er det det, vi tror Københavns Kommune forventer, eller det det, vi synes? Det fandt jeg aldrig helt ud af".*
>
> Pl2:*"Jeg tænker, det er vel det, som vi hver især tolker. De retningslinjer, vi hver især har skrevet med tidlig indsats, pædagogisk perspektivplan.*

(En lang periode med stilhed. De sidder hver især og kigger på deres papirer, hvor de har skrevet forskellige begreber).

PL3*: "Er vi enige om, hvad der skal stå på det papir, fordi jeg har ikke fundet ud af endnu, om det er det, vi tre synes, eller om det er det, vi tror, Københavns kommune synes"*.

PL2*: Altså det tror jeg* (det som gruppemedlemmerne synes) *og tage udgangspunkt i det"*

(Transkribering PL-gruppe1, 08.10.2012).

På trods af at de i PL-gruppe1 forhandler sig frem til, at spørgsmålet må omhandle, hvad de I gruppen tænker, at kerneopgaven er, så udspiller der sig herefter en proces, hvor gruppedeltagerne primært søger at genartikulere begreber, de har hørt andre benytte om deres arbejde. Følgende er et uddrag fra denne dialog:

PL1: (..) *"Altså hvis man skal koge al det ned til noget, så er det, at Københavns Kommunes kerneopgave, eller en af kerneopgaverne, det er at øge livschancerne hos børn, herunder tidlig indsats. Chancelighed"*.

Pl2: *"Ja det er lige præcis, det ord* (chancelighed)*. Det er det nemlig"*.

Pl3: *"Hold da op, det er et flot ord!"* (sagt lidt sarkastisk)

Pl1: *"Men derinde under ligger også tidlig indsats, chancelighed og livsduelighed også. Altså jeg kan meget godt lide ordet livsduelighed"*.

Pl3: *Det er Anne Vangs* (tidligere børne- og ungeborgmesters*) nye ord, det er chancelighed (*de andre er enige). *Jeg tror, det blev nævnt ti gange i en artikel i LFS-nyt. Hun var inde og snakke om det der pædagogiske kvalitetsudvalg, og chancelighed der er…øh. Jeg skriver her 'Københavns Kommunes kerneopgave er livsduelighed, livskvalitet' (…), og så skriver vi livsduelighed og chancelighed, fordi det ved vi jo positivt, at det er noget af det, som Københavns Kommune snakker rigtig meget om lige nu, ik??"* (De andre siger ja).

(Transkribering PL-gruppe1, 08.10.2012)

Dialoguddraget viser for det første, at gruppemedlemmerne i PL-gruppe2 heller ikke forholder sig til, hvad de mere konkret mener med de forskellige begreber, som de benytter til at beskrive kerneopgaven. Det konkretiseres ikke, hvad begreberne livsduelighed og chancelighed dækker over. For det andet fremgår det, at gruppedeltagerne kun i ringe grad giver udtryk for egne holdninger i dialogen, på trods af at de enige om, at de skal svare på, hvad de synes, kerneopgaven er. De er primært optaget af at beskrive kerneopgaven i henhold til den måde, Københavns kommune italesætter den. Det vil med andre ord sige, at den kerneopgaveformulering, de bliver enige om,

ikke nødvendigvis afspejler gruppedeltagernes forståelse af, hvad der er vigtigt i arbejdet, men i stedet er en reartikulering af dominerende aktørers beskrivelser af kerneopgaven.

Den samme drejning i dialogen – fra at give udtryk for egne holdninger til at reartikulere ”andres” bud på kerneopgaven – kan spores i TR-gruppen, da de skal blive enige om en kerneopgavedefinition. De bliver også enige om, at livsduelighed må være et centralt begreb i kerneopgavedefinitionen. Herefter udspiller der sig en dialog om hvilke begreber, som knytter sig til livsduelighed, og udover nærværende voksne peger de især på kompetenceudvikling af børnene igennem målrettede læringsaktiviteter. Den kritik, de tidligere rejste af, at læreplaner får for meget fokus på bekostning af omsorgen, får ingen plads i dialogen om kerneopgavens definition. Der synes således at være en skarp kontrast imellem det, de tidligere i processen fremhævede som vigtigt i arbejdet, den primære omsorg, og den definition af kerneopgaven, de når frem til. I den efterfølgende fællesdiskussion, hvor grupperne præsenterer deres plakater, påpeger en af os denne kontrast og siger, at det undrer os, at på trods af at de i gruppearbejdet først var enige om, at der skal et større fokus tilbage på omsorg, så prioriterer de kompetenceudvikling og læring i deres beskrivelse af kerneopgaven. Til dette svarer en af gruppedeltagerne: *”Det ligger nok i det med, at vi skal sælge vores egen profession, og dér sælger de basale behov bare ikke nok”*. (Observationsnoter TR-gruppe, 11.10.2012) Dette citatet illustrerer, at processen ikke alene giver anledning til, at medarbejderne definerer en kerneopgave i henhold til egne forestillinger om arbejdets formål, men at processen er struktureret og under påvirkning af andre processer, særligt politiske processer og identitetskonstruktion. Dette diskuterer vi nærmere i det følgende.

Diskussion:

Analysen viser således, at selvom processen i nogle af grupperne giver anledning refleksioner over, hvad medarbejderne oplever som vigtigt i arbejdet, så griber gruppedeltagerne ikke muligheden for at formulere en kerneopgave, som rummer de ønsker og den kritik, de tidligere i processen gav udtryk for. Årsagen til dette kan til dels findes i en uklar og til dels modsætningsfuld konceptualisering af kerneopgaven fra konsulentens side. På den ene side beskrives kerneopgaven i det indledende oplæg som den opgave, en organisation er sat i verden for at løse, hvilket får kerneopgaven til at fremstå ledelses- og/eller politikerdefineret. På den anden side beskrives det, hvordan kerneopgavebegrebet henviser til medarbejdernes forståelser af, hvad der er vigtigt i arbejdet, og som antages at være styrende for deres arbejdspraksis. Medarbejdernes forvirring over, hvorvidt der spørges til deres eget syn på sagen eller det politiske perspektiv indikerer, at der ikke nødvendigvis er en tæt sammenhæng imellem en ledelsesdefineret kerneopgave og medarbejdernes

forestillinger om arbejdets formål eller overordnede opgave. Det er imidlertid vanskeligt at afgøre, om den manglende sammenhæng i denne kontekst primært skyldes proceskonsulentens oversættelseskompetence, eller om selve kerneopgavebegrebet bidrager til uklarheden.

Proceskonsulentens oversættelse af kerneopgavebegrebet som den opgave, en organisation er sat i verden for at løse, er i overensstemmelse med flere af de definitioner, som findes af kerneopgavebegrebet. Som beskrevet i indledningen af artiklen defineres kerneopgavebegrebet ofte nærmest synonymt med virksomhedens mission eller hovedopgave. Analysen indikerer, at medarbejderne i høj grad opfatter kerneopgaven som et ledelsesbegreb og som politisk fastsat, idet spørgsmålet om kerneopgavens definition giver anledning til reartikulering af dominerende aktørers beskrivelser af kerneopgaven, mens medarbejdernes perspektiver på det vigtige i arbejdet udgrænses eller helt ekskluderes. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt begrebet er anvendeligt til at temasætte medarbejdernes lokale og forskellige fortolkninger af arbejdets mening, eller om kerneopgavebegrebet i sig selv strukturer og begrænser, hvad det er muligt for de ansatte at sige om arbejdet.

Kommentaren fra en af gruppedeltagerne om, at det er svært at sælge sin profession på de basale behov vidner samtidig om, at der udspiller sig en strukturering af dialogprocessen, som ikke alene knytter sig til kerneopgavebegrebet. Struktureringen af dialogprocessen kan fra et meningsskabelsesperspektiv forstås på den måde, at deltagerne gør brug af forskellige ressourcer, når de tilskriver mening til deres kerneopgave. I denne forbindelse er vigtige ressourcer de bud på kerneopgaven, som tilbydes fra dominerende aktører i organisationen, konkret Børne- og Ungeborgmesteren og hendes begreber om livsduelighed og chancelighed. Struktureringen af den konkrete dialogproces må imidlertid også ses i relation til de kampe om at opnå faglig og professionel anerkendelse, som har udspillet sig inden for pædagogprofessionen. Historisk rangerer omsorgsarbejde, herunder pædagogisk arbejde, som lavstatus i det samfundsmæssige statushierarki mellem fag og professioner (Nørregård-Nielsen, 2006; Nygård Andersen, 2011). Denne historiske kamp indvirker på de meningstilskrivelser til kerneopgaven, som udspiller sig i denne konkrete kontekst, idet medarbejderne definerer kerneopgaven under påvirkning af hvilket lys, det kaster tilbage på dem selv og deres faglighed.

Når et begreb som kompetenceudvikling vælges fremfor den primære omsorg i beskrivelsen af kerneopgaven, kan det forklares ved, at det er svært at etablere en positiv arbejdsidentitet, når primæromsorgen fremhæves i arbejdet. Denne analytiske pointe kan samtidig bruges til at forstå,

hvorfor stort set ingen af grupperne på nogle af seminardagene benyttede begrebet ”pasning” til at beskrive deres kerneopgave. Da proceskonsulenten i fællesdiskussionen på et tidspunkt kommenterer på dette, svarer en af de pædagogiske ledere, at det er et udtryk for god faglighed, at de ikke benytter begrebet pasning. Hun sidestiller i stedet institutionernes arbejde med skolens opgave, idet de ligeledes skal udvikle og uddanne børnene. Ved at sidestille daginstitutionens kerneopgave med skolens, som normalt i det samfundsmæssige statushierarki rangerer højere end pasningsopgaven (Andersen, 2007), højnes arbejdets status, og herigennem tilbydes den enkelte forbedrede muligheder for at etablere en positiv arbejdsidentitet. Lokale processer, hvor medarbejdere skal definere deres kerneopgave, er således under påvirkning af en abstrakt social kontekst i form af både dominerende aktører uden direkte tilstedeværelse samt bredere samfundsmæssige struktureringer i form af fx faglige statushierarkier.

Analysen viser samtidig, at kerneopgavebegrebet i de beskrevne konkrete arenaer kun til dels accepteres som en forklaringsramme til at forstå forskellige handlepraksisser blandt kollegerne i deres respektive institutioner. Det er ikke kerneopgaven, der er uenighed om, men om hvordan den skal løses mere konkret. De forskellige handleteorier, som guider medarbejdernes arbejdspraksis, kan således på et overoverordnet plan have den samme orientering eller endemål, samtidig med at der eksisterer forskellige handleteorier om, hvordan dette mål skal nås. Hvis en dialogproces om kerneopgaven har som mål at få ekspliciteret disse forskellige handleteorier, er det i henhold til et læringsteoretisk perspektiv nødvendigt, at gruppedeltagerne bringes til at reflektere over deres konkrete daglige praksisser og de rationaler, som guider dem (Greenwood, 1998; Savaya & Gardner, 2012; Argyris & Schön, 1996). Hvorfor lægger den ene pædagog eksempelvis stor vægt på, at børnene lærer at klippe i pap, mens den anden lægger stor vægt på, at børnene lærer at binde deres egne sko? Hvilke forestillinger om, hvad børn skal have ud af at gå i daginstitution, bygger disse forskellige prioriteringer på? Det, som i den konkrete arena synes at være dialogprocessens udfordring i forhold til at skabe refleksioner over personalets forskellige handlepraksisser, er, at dialogen om kerneopgaven lægger an til, at deltagerne abstraherer over arbejdet, uden at abstraktionerne knyttes til arbejdspraksis.

Den manglende kobling imellem abstraktionen over arbejdet og de konkrete arbejdsopgaver og prioriteringer giver samtidig anledning til at betvivle, at de beskrevne kerneopgaveprocesser vil have konsekvenser for medarbejdernes arbejdspraksis efterfølgende. En fælles kerneopgavedefinition, som etableres i denne eller en lignende dialogproces, som ikke samtidig indebærer refleksioner over, hvordan kerneopgaven mere konkret varetages igennem det daglige

arbejde, har sandsynligvis ikke stor indvirkning på medarbejdernes arbejdspraksis. En daginstitutions kerneopgave, som eksempelvis defineres ved hjælp af begrebet livsduelighed, har svært ved at fungere retningsanvisende i den fælles opgaveløsning, hvis det ikke samtidig diskuteres, hvordan denne livsduelighed styrkes igennem det daglige arbejde. I henhold til Røviks oversættelsesteori (Røvik, 2007), er der således risiko for, at selvom deltagerne indoptager ideen om, at fælles forståelse af kerneopgaven er vigtigt for samarbejdet og samtidig definerer en fælles kerneopgave, så vil oversættelsesprocessen være mislykket, fordi ideen ikke ibrugtages efterfølgende.

Analysen viser samtidig, at gruppedeltagerne i høj grad forhandler om, hvordan de overhovedet skal forstå den stillede gruppeopgave, særligt den opgave som beder dem blive enige om en fælles kerneopgavedefinition. Den primære meningsskabelse og forhandling i forhold til spørgsmålet om en fælles definition af kerneopgaven synes i nogle af grupperne primært at foregå i relation til spørgsmålet: Hvad foregår der her? Hvad skal vi? Fremfor at centrere sig om den stillede opgave: Hvad er kerneopgaven? En lignende situation beskrives hos Patriotta og Spedale (2009), som undersøger meningsskabelsesprocesser i en arbejdsgruppe etableret med en konkret opgave for øje. De finder, at som følge af uklarhed omkring den stillede opgave udspiller der sig en proces med vedvarende kampe om fortolkning af situationen, hvilket stiller sig i vejen for effektiv løsning af den stillede opgave. Fremfor at tilbyde deltagerne nye værktøjer eller refleksionsrammer i forhold til arbejdspraksis, er der en risiko for, at kerneopgaven som koncept indeholder så stor definitionsmæssig uklarhed, at selve kerneopgavebegrebet, og særligt spørgsmålet om, hvem der har definitionsmagten, bliver det primære objekt for meningsskabelsesprocessen.

Denne analytiske pointe understreger, at den konkrete oversættelse af kerneopgavebegrebet og de processer, som planlægges, har stor betydning for de dialogprocesser, som herefter udspiller sig. Det er måske en triviel pointe, men den er alligevel relevant, fordi den understreger, at kerneopgavebegrebet ikke i sig selv giver anledning til bestemte dialoger, refleksioner og læring, men at den konkrete oversættelse af kerneopgavebegrebet og den specifikke arena i høj grad former de processer, som udspiller sig. Ikke desto mindre peger vi samtidig på, at ideerne bag kerneopgavebegrebet også bidrager til at forme processerne. Kerneopgavebegrebet indbyder i høj grad til, at medarbejderne definerer arbejdet i henhold til dominerende aktørers perspektiver på deres arbejde, og det kan ikke antages, at sådanne definitioner nødvendigvis rummer medarbejdernes forestillinger om det meningsfulde i arbejdet. I lighed med andre forskere og praktikere (Beckett m.fl., 2015) sætter vi derved spørgsmålstegn ved, hvorvidt kerneopgavebegrebet

i den nuværende dominerende oversættelse er et godt omdrejningspunkt for processer, som har til formål at forbedre samarbejdsevnen, hvis disse processer ikke samtidig giver anledning til mere praksisnære diskussioner om medarbejdernes forskellige handleteorier.

Litteratur

Albertsen, Karen, Inger-Marie Wiegman & Hans Jørgen Limborg (2014): Virksomhedens sociale kapital og relationelle koordinering - hvordan hænger det sammen? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16, 4.

Andersen, Peter Østergaard (2007): *Pædagogens praksis*, København, Gyldendal Akademisk.

Argyris, Chris and Donald A. Schön (1996): *Organizational learning. 2. Theory, method, and practice*, Reading, Addison-Wesley.

Ashforth, Blake E. & Glen E. Kreiner (1999): "How can you do it?": Dirty work and the challenge of constructing a positive identity, *Academy of management Review*, 24, 3.

Bart, Christopher K. (1997): Sex, lies and mission statements, *Business horizons*, 40, 6.

Beckett, Trine, Charlotte Larsen and Steen Hildebrandt (2015): *Lær af de gyldne øjeblikke*, København, Akademisk Forlag.

Borg, Vilhelm, Nuri Cayuelas & Thomas Clausen (2014) *Udvikling af ny metode til undersøgelse af social kapital på arbejdspladsen - dokumentationsrapport*, Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Drazin, Robert, Mary Ann Glynn & Robert K. Kazanjian (1999): Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective, *Academy of Management Review*, 24, 2.

Greenwood, Jennifer (1998): The role of reflection in single and double loop learning, *Journal of advanced nursing*, 27, 5.

Hagedorn-Rasmussen, Peter (2014): Social kapitals renæssance i en arbejdslivskontekst - jagten på guldkorn og diamanter mellem meningsskabelse og forførelse? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16, 4.

Hasle, Peter, Ole H. Sørensen, Eva Toft, Christian Uhrenholdt & Hans Hvenegaard (2014) *Vidensgrundlag om kerneopgaven i den kommunale sektor*, Fremfaerd.

Jørgensen, Ola (2013) *Kom videre med social kapital*, Branchearbejdsmiljørådet Finans/Offentlig Kontor & Administration.

Kamp, Annette (2011): Mening i arbejdet – for lidt, for meget, til forhandling? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13, 2.

Kristensen, Tage S., Harald Hannerz, Annie Høgh & Vilhelm Borg (2005): The Copenhagen Psychosocial Questionnaire-a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment, *Scandinavian journal of work, environment & health*, 31, 6.

Maitlis, Sally (2005): The social processes of organizational sensemaking, *Academy of Management Journal*, 48, 1.

Nørregård-Nielsen, Esther C. (2006): *Pædagoger i skyggen: om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*, Syddansk Universitetsforlag.

Nygård Andersen, Randi (2011) *Tavs viden og praktik: en diskussion af Polanyis teori om tavs viden i forhold til praktik i sygeplejeuddannlsen og i pædagoguddannelsen,* Roskilde Universitet.

Olsen, Kristian Gylling, Eva Thoft, Peter Hasle & Tage Søndergaard Kristensen (2008) *Virksomhedens sociale kapital–en hvidbog,* Arbejdsmiljørådet.

Patriotta, Gerardo & Simona Spedale (2009): Making sense through face: Identity and social interaction in a consultancy task force, *Organization Studies*, 30, 11.

Rice, Albert Kenneth (1963): *The Enterprise and Its Environment: A System Theory of Management Organization*, Cambridge, Tavistock Press.

Røvik, Kjell Arne (2007): *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*, Oslo, Universitetsforlaget.

Savaya, Riki & Fiona Gardner (2012): Critical reflection to identify gaps between espoused theory and theory-in-use, *Social work*, 57, 2.

Seneca, Anders and Morten Christensen (2012): *Kend din kerneopgave: Innovation til hverdag*, København, Gyldendal.

Sørensen, Ole H. (2015) *AMFF Afslutningsrapport - Processtøttede arbejdsmiljøindsatser med kerneopgaven i centrum,* Aalborg Universitet, Center for Industriel Produktion.

Thurlow, Amy & Jean Helms Mills (2009): Change, talk and sensemaking, *Journal of Organizational Change Management*, 22, 5.

Væksthus for Ledelse (2011) *De skjulte velfærdsreserver - viden og visioner om offentlig ledelse med social kapital,* Væksthus for Ledelse.

Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in organizations*, New York City, Sage.

Weick, Karl E. (1979): *The social psychology of organizing (Topics in social psychology series)*, New York City, McGraw-Hill.

Wrzesniewski, Amy (2003): *Finding positive meaning in work*. In: K. S. Cameron, J. E. Dutton and R. E. Quinn (eds), *Positive organizational scholarship: Foundations of a New Discipline*, pp. 296-308. San Francisco, Berrett-Koehler Publicher, Inc.

Wrzesniewski, Amy, Jane E. Dutton & Gelaye Debebe (2003): Interpersonal sensemaking and the meaning of work, *Research in Organizational Behavior*, 25.

Wrzesniewski, Amy, Nicholas LoBuglio, Jane E. Dutton & Justin M. Berg (2013): Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work, *Advances in positive organizational psychology*, 1, 1.

Wrzesniewski, Amy & Jane E. Dutton (2001): Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work, *Academy of Management Review*, 26, 2.