

Kerneopgaven på dagsordenen – konstruktive eller vildfarne dialoger

Maja Sasser & Ole H. Sørensen

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. I artiklen sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt kerneopgavebegrebet er velegnet til at temasætte medarbejdernes forestillinger om, hvad der er vigtigt at gøre i arbejdet og hvorfor. I artiklen undersøges 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

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 ka-

pital 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 opnås¹. *"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). Kerneopgaven benyttes nærmest synonymt med virksomhedens formål i BAR-FOKAs² hæfte med vejledning til forbedring af den sociale kapital: "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 Forhandlingsfællesskabet³ 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"⁴. Disse råd og vejledninger bygger på 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.

I denne artikel diskuteres det, 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 handlin-

ger og metoder, som må iværksættes for at nå det ønskede mål (Weick 1995; Argyris & Schön 1996). Vi argumenterer således for, at medarbejdernes udbytte af dialogprocesser om kerneopgaven er 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. I artiklen undersøger vi, 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

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 med 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 denne primært er ledelsesdefineret. Forskning i mening i arbejdet viser, at medarbejdere fortolker meningen og formålet med deres arbejde under indflydelse af forskellige fortolkningsrammer, som rækker ud 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).

Særligt job-crafting-traditionen beskæftiger sig med, hvordan individer aktivt fortolker deres arbejde og subjektivt tilføjer det en mening eller et formål (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 og kollektive ressourcer. De subjektive modeller er fx under indflydelse af den enkeltes værdier og præferencer (Wrzesniewski m.fl. 2013) og af den enkeltes alsidige erfaringer (Maitlis 2005). De kollektive ressourcer er delte fortolk-

ningsrammer i form af fx ideologier (Weick 1995), normer og regler på arbejdspladsen (Thurlow & Helms Mills 2009) og tilhørsforhold til forskellige grupperinger såsom det professionelle tilhørsforhold (Ashforth & Kreiner 1999; Kamp 2011).

I job-crafting-traditionen optegnes en tæt sammenhæng imellem fortolkning og handling på den måde, at en fortolkning af arbejdets formål samtidig har betydning for selve udførelsen af arbejdet. Det beskrives eksempelvis, 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 eller formål 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 men forskellige forestillinger om arbejdets formål og arbejdets udførelse kan forstås ved hjælp af Weicks beskrivelse af, hvordan organisationer og individer gør brug af kognitive strukturer i form af 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 ikke alene om hvilket mål eller hvilken 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 således tolkes som et forsøg på at temasætte medarbejdernes forestillinger om arbejdets formål eller overordnede opgave med det formål at skabe forandring i deres arbejdspraksis. 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 Weicks 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

Vi trækker desuden på Kjell Arne Røviks translationsteori (2007) for at forstå, hvordan forskellige forståelser af kerneopgaven

konvergerer og konceptualiseres. 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. Vi har særligt fokus på, i hvilken grad dialogprocesserne på disse seminarer både giver anledning til refleksioner over medarbejdernes forestillinger om arbejdets mål/overordnede opgave og til deres forestillinger om, hvilke handlinger som bidrager til udførelsen af denne overordnede opgave.

Det empiriske materiale – seminar dage om social kapital og kerneopgaven

Empirien, denne artikel er baseret på, kommer fra fire forskellige seminar dage om social kapital med deltagelse af tillidsrepræsentanter, arbejdsmiljørepræsentanter og pædagogiske ledere fra ca. 30 forskellige daginstitutioner. Disse seminar dage 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.

De ansatte fra de 30 institutioner blev fordelt på fire seminar dage om social kapital, hvor programmet var det samme. 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. Formålet med seminarerne var at ruste deltagerne til at skabe positive

forandringer af den sociale kapital i deres respektive institutioner. Som en del af konceptualiseringen af social kapital satte konsulenten eksplicit fokus på kerneopgaven med efterfølgende gruppearbejde. 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 tekstciter, der inddrages i analysen, er dels baseret på transskriberinger af lydfiler kombineret med forskernes observationer, dels på egne observationsnoter. Analysen er begrænset til empiri fra fire gruppearbejder, idet vi vurderer, at dialogprocesser 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

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 for-

bindelse 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 begribe, 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, det 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 oversættelse 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 forestil-

ling om organisationens samfundsmæssige bidrag og eksistensberettigelse.

Den måde, hvorpå kerneopgavebegrebet omsættes til praksis i 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" (fremhævnning 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 deltagerne forskellige kerneopgaveforståelser. Denne opgaveformulering bygger således på, at deltagerne er i stand til at udveksle deres forskellige forståelser af arbejdets mening igennem abstrakte begreber såsom 'omsorg', 'nærhed', 'læring' og 'udvikling', hvorefter de kan aggregere disse forskellige begreber til en fælles kerneopgavedefinition - en fælles mental model - som forventes at give "... mening og retning for dem, der arbejder i institutionerne" (opgavearket).

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 samarbejdsconflikter i deres respektive personalegrupper? Det undersøges også om processen, hvorigennem deltagerne skal formulere en fælles kerneopgave, giver anledning til en definition, som rummer deltagerne 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 handlepraksisser.

Udveksling af deltageres forskellige perspektiver på arbejdet

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 'selvhjulpethed'; 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 sig 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 kompe-

tencer 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 oversættes til at omhandle 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 nogle 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

Det næste analytiske spørgsmål, vi fokuserer på, er, hvorvidt processen, hvorigenem deltagerne skal formulere en fælles kerneopgave, giver anledning til en lokal definition, som rummer deltagerne 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 udleverede 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 tydelige 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 gruppe-medlemmerne 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 udspringer 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 ker-*

neopgave 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 gruppe-medlemmerne 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 gruppedeltagerernes 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 udspringer 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 til 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 strukturerer 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 meningsskabsperspektiv forstås på den måde, at deltagerne gør brug af forskellige ressour-

cer, 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 meningstilskrivninger 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 udanne 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 forbedre-

de 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 overordnet 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 ekspliteret 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 kan oversættelsesprocessen være mislykket, hvis ideen ikke ibrugtages efterfølgende. Den mislykkede oversættelsesproces kan således i denne sammenhæng bestå i, at den forventede effekt i form af en forbedret samarbejdsevne muligvis udebliver.

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 meningskabelse 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 meningskabelsesprocesser 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 definitions-mæssig uklarhed, at selve kerneopgavebegrebet, og særligt spørgsmålet om, hvem der har definitionsmagten, bliver det primære objekt for meningskabelsesprocessen.

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 spørgsmålstejn 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.

NOTER

- 1 Eksempelvis <http://www.etsundtarbejdsliv.dk/socialkapital/prioriter-kerneopgaven>
- 2 BrancheArbejdsmiljørådet Finans/Offentlig Kontor & Administration
- 3 Forhandlingsfællesskabet repræsenterer ca. 573.000 ansatte i de 98 kommuner og de 5 regioner, det vil sige hovedparten af de i alt ca. 649.000 ansatte i kommuner og regioner.
- 4 <http://styrksamarbejdet.dk/modul-1-tema-1>

REFERENCER

- 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 sense-making 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 kapitalers renæssance i en arbejdslivskontekst - jagten på guld og diamanter mellem meningsgæb og forførelse? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16, 4.
- Hasle, Peter m.fl. (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. m.fl. (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.
- Nygård Andersen, Randi (2011): *Tavs viden og praktik: en diskussion af Polanyis teori om tavs viden i forhold til praktik i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen*, Roskilde Universitet.
- Nørregård-Nielsen, Esther C. (2006): *Pædagoger i skyggen: om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*, Syddansk Universitetsforlag.
- Olsen, Kristian Gylling m.fl. (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 velfærdreserver - 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 Publisher, Inc.
- Wrzesniewski, Amy, Jane E. Dutton & Gelaye Debebe (2003): Interpersonal sensemaking and the meaning of work, *Research in Organizational Behavior*, 25.
- Wrzesniewski, Amy m.fl. (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.

Maja Sasser, Ph.d., Arbejdsmiljøkonsulent, BUPL Storkøbenhavn
e-mail: mss@bupl.dk

Ole H. Sørensen, Lektor, Aalborg Universitet, Center for Industriel Produktion
e-mail: ohs@business.aau.dk