

Tredje generation af medarbejderudviklingssamtalen

Masterprojekt



LOOP – 4. semester, efterår 2017

Individuel opgave udarbejdet af
Lone Skibsted Frejo, studie nr. 20160065

Afleveret d. 3. januar 2018
Vejleder: Line Revsbæk

Antal anslag: 142.228

Abstract

This master thesis discusses the development of a new design for employee development processes. The thesis argues, that a development of the present 2nd generation employee development process known as MUS, to a 3rd generation of process named MUP, is necessary to support and realize the political intentions regarding the daycare area and development of employees in the daycare sector as stated in the Daycare reform from 2017, and KL's (Danish Municipalities) agreement on competence development of employees in the municipalities from 2015.

In accordance with the KL agreement, yearly employee development talks are held in accordance with the standard design know as MUS. The thesis however argues that this design is too rigid and standardized to be able to deliver employee development and the pursue of a modern quality daycare. A new design MUP is presented based on a new previously developed theoretical framework. MUP is presented as a new design with the potential to further employee development and individual learning on the job. The new MUP design includes different feedback systems and learning loops, that continuously support employees learning and developing as an integrated part of performing the assigned task at work.

The thesis is organized as an action learning project. Where the new MUP design is tested in practice by the author on 8 leaders of daycare centers. Simultaneously the design has been tested by the same leaders on their employees. Qualitative data from these tests are used to analyze the design of the MUP and how the design can be improved in regards to further improve the development of employees in the daycare sector.

The thesis concludes that:

- Compared with the traditional MUS, the new MUP design represents an improved and practice-oriented design for learning and developing employee competencies
- Testing in practice shows that both managers and employees value working with the new design over the previous
- The design especially emphasizes the opportunity of "zooming in" on personally formulated goals as an improvement
- The MUP design creates closer contact between the leader and the employee.
- For the MUP design to work efficiently the leader must take on a more active role as leader and stay in close contact and dialogue with the employees. Be visible, attentive and communicative in the everyday operations, and not just once a year at the traditional MUS. This is considered crucial for the MUP design to have the desired effect

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
Kapitel 1 Indledning og problemformulering	4
1.1 Indledning.....	4
1.2 Motivation bag udviklingen af et 3. generations MUP design	4
1.2.1 Dagtilbudsreformen anno 2017	4
1.2.2 KL's aftale om kompetenceudvikling.....	8
1.2.3 Praksis for MUS i Viborg kommune	9
1.3 Behovet for udvikling af 2. generation af MUS	10
1.4 Problemformulering.....	11
Kapitel 2 Præsentation af MUP design.	12
2.1 Teoretiske perspektiver som har informeret til MUP designet.....	12
2.1.1 Skematisk fremstilling af MUP designet	13
2.1.2 Faglig ledelse	13
2.1.3 Self- determination teory	14
2.1.4 Målsætnings teorien.....	15
2.1.5 Beskrivelse af elementer i MUP designet.....	16
Kapitel 3 Opgavens opbygning og indhold.....	17
Kapitel 4 Opgavens metode og videnskabsteoretiske overvejelser.	18
4.1 Aktionsforskning	18
4.2 Analysestrategi	20
4.3 Abduktiv lytning af kvalitative interview.....	21
4.4 Opgavens afgrænsning	22
Kapitel 5 Opgavens teori.....	23
5.1 Introduktion til meningsskabelse.....	23
5.1.1 De syv karakteristika som er væsentlige i en meningsskabelsesproces.....	24
5.1.2 Den meningsskabende leders 10 skud	26
5.2 Introduktion til læring i praksisfællesskaber	29
5.2.1 En social teori om læring.....	29
5.2.2 Meningsforhandling.....	30
5.2.3 Deltagelse.....	31
5.2.4.Tingsliggørelse.....	31
5.2.5 Praksisfællesskab	32
5.2.6 Gensidigt engagement.....	32
5.2.7 Fælles virksomhed	33
5.2.8 Fælles repertoire	33
5.2.9 Identitet.....	34

5.3 Betingelser for udviklende læreprocesser.....	35
5.3.1 Arbejdspladsen som et tilrettelagt ”læremiljø”	35
Kapitel 6 Erfaringer med afprøvning af MUP designet.	38
6.1 1:1 samtalen skaber tid og rum til at ”zoome ind” på egne læringsmål.	39
6.2 1:1 samtalerne opleves nærværende og skaber tættere kontakt mellem leder og medarbejder	40
6.3 Den løbende sparring på ”stort og småt” er vigtig	41
6.4 Den struktur som PLC metoden byder på har betydning, og må godt træde tydeligere frem ..	41
6.5 Empiriske narrativer	42
6.6 Opsamling på empirisk analyse	43
Kapitel 7 Analyse af MUP designet ved brug af indsigter fra teori om meningsskabelse.....	44
7.3 opsamling på analyse af MUP design ved brug af indsigter fra teori om meningsskabelse	48
Kapitel 8 Analyse af MUP designet ved brug af indsigter fra teori om praksisnær læring	49
8.1 Analyse ved brug af Wenges sociale teori om læring	49
8.2 Analyse af MUP designet ved brug af Kellers betragtninger på udviklende læreprocesser	51
8.3 Opsamling på analyse ved brug af teori om praksisnær læring	53
Kapitel 9 - Konklusion og perspektivering	54
9.2 Konklusion.....	54
9.3 Perspektivering	57
Litteraturliste	58
Bilag	60
Bilag 1 – 3i1 måling i Viborg kommune	60
Bilag 2 – Den professionelle læringscirkel som metode.	61
Bilag 3 – PLC skema til brug i 1:1 samtaler.....	62
Bilag 4 – Transskribering af semistrukturerede interviews.....	65

Kapitel 1 Indledning og problemformulering

1.1 Indledning

Denne opgave tager afsæt i en aktionsforskningsinspireret undersøgelse af bevægelsen fra en 2. generation til en 3. generation af MUS – Medarbejder Udviklings Samtaler. Opgaven retter fokus på, en undersøgelse af hvordan et nyt design af MUS samtalen i højere grad kan være medvirkende til at integrere forventninger udtrykt i dagtilbudsreformen anno 2017 og KL's aftale om kompetenceudvikling fra 2015 (Kommunernes landsforening). Samtidig undersøges, hvilke hensyn der skal tages i en 3. generation af MUS, for at understøtte medarbejderes meningsskabelse og læring i praksis.

Opgaven bygger videre på en undersøgelse fra 3. modul af min Master uddannelse i foråret 2017. Her udarbejdede og præsenterede jeg et bud på et MUP design – Medarbejder Udviklings Proces, som en del af svaret på bevægelsen fra 2. til 3. generation af MUS. Det nyudviklede MUP design er i efteråret 2017 taget i brug i praksis. Som områdeleder i dagtilbud i Viborg kommune, afprøver jeg designet sammen med 8 faglige ledere, og samtidig afprøver flere af de faglige ledere designet med deres medarbejdere. Afprøvningen er således forankret i to ledelseslag i organisationen - afprøvning mellem områdeleder og faglig leder og mellem faglig leder og medarbejder. MUP designet vil blive beskrevet længere fremme i opgaven, men kort fortalt skal det ses som et strategisk og praksisforankret redskab, hvor forskellige feedback systemer og samtaler, understøtter at medarbejdere løbende lærer af, og udvikler sig gennem praksis via formulering af egne læringsmål.

1.2 Motivation bag udviklingen af et 3. generations MUP design

1.2.1 Dagtilbudsreformen anno 2017

BUPL's lederforening (Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund) har, sammen med COK (Center for Offentlig Kompetenceudvikling) i forsommeren 2017, gennemført en undersøgelse af ledelsesmæssige udfordringer og kompetencebehov i dagtilbud. 500 ledere af dagtilbud i 72 kommuner har deltaget i undersøgelsen, der bl.a. viser, at kerneopgaven er under forandring som følge af øget fokus på læring, kvalitet og faglighed, øgede krav til forældresamarbejdet og skarp ressourcemæssig prioritering.

De overordnede konklusioner viser, at ledere af dagtilbud især efterspørger kompetenceudvikling inden for følgende områder:

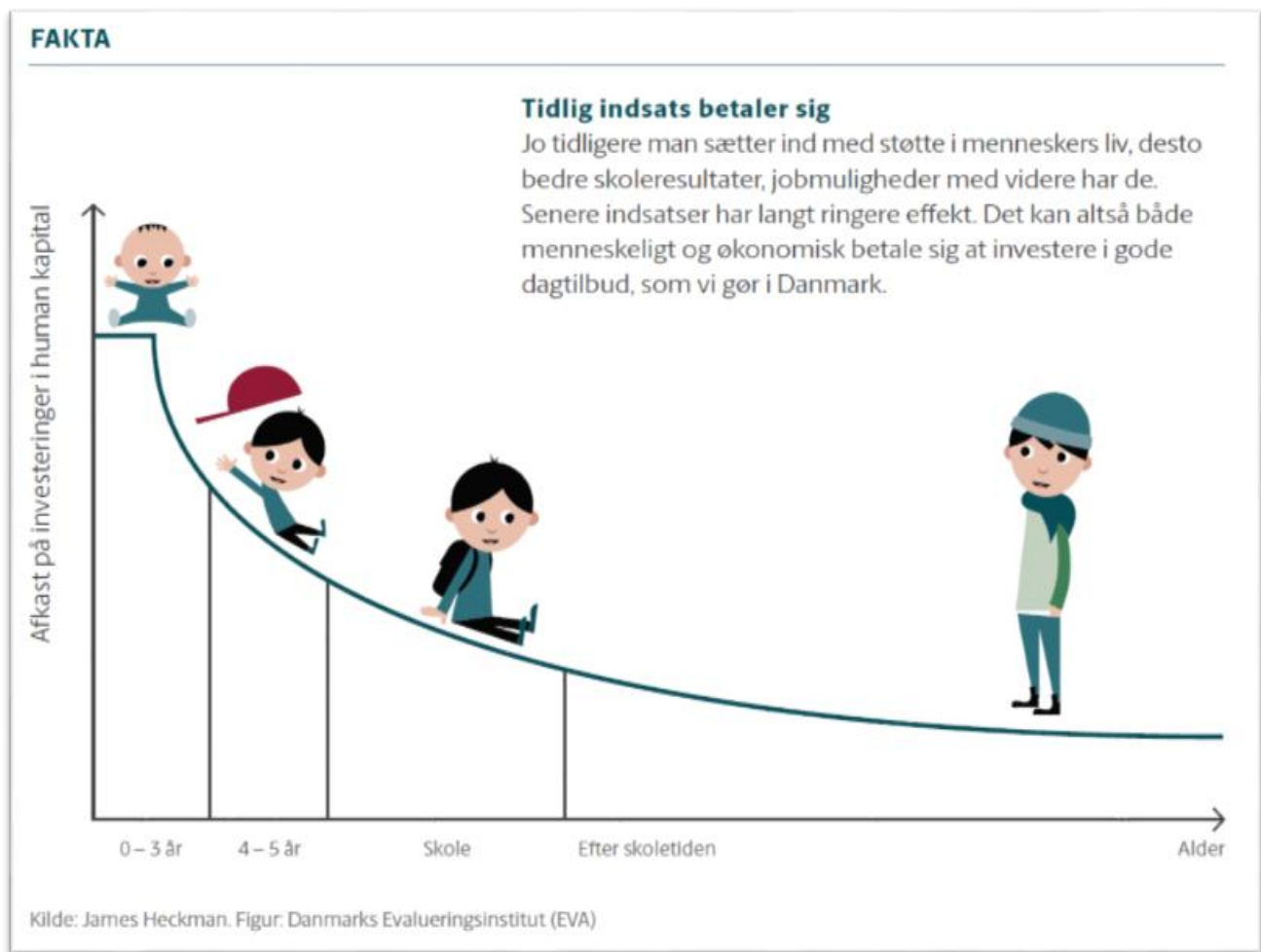
- Ledelse af medarbejdernes arbejde med kerneopgaven
- Ledelse af forandringsprocesser
- Prioritering af ressourcer og ledelsestid
- Ledelse af medarbejdernes meningsskabelse og motivation

- Håndtering af de mange krav og interesser, der gør ledelsesopgaven kompleks

Undersøgelsen viser desuden, at selvom der er relativt stor forskel i temaernes relevans i forhold til dagtilbudsledelsens daglige udfordringer, så er temaerne i praksis tæt forbundne og gensidigt afhængige. Rapporten beskriver, at sammenholdes dette med både dansk og udenlandsk forskning og de intentioner og mål, der ligger til grund for den nye dagtilbudsreform *”Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet”* (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2017) kan der identificeres tre overordnede fokusområder for kompetenceudvikling af ledere i dagtilbud:

- Ledelse af faglighed
- Ledelse af samarbejde
- Ledelse af forandringsprocesser.

Dagtilbudsreformen (2017) beskriver, at Danmark er blandt de fem lande i verden, der, målt som andel af BNP (Bruttonationalprodukt), bruger flest penge på dagtilbud, hvilket svarer til ca. 30 milliarder kroner. På trods af dette, ses der stadig udfordringer eksempelvis i forhold til den negative sociale arv, som har betydning for børns sproglige og sociale kompetencer ved skolestart og for deres livsforløb senere hen. Mange børnefamilier har behov for indflydelse og bedre valgmuligheder, for at kunne skabe en god hverdag. Regeringen vil derfor kvalificere retning og rammer, så tidligere og kommende investeringer i dagtilbud anvendes bedst muligt, og sikrer et sammenhængende børneliv med bedre overgange mellem eksempelvis hjem og dagtilbud samt dagtilbud og skole.



På denne baggrund iværksættes der i dagtilbudsreformen tre initiativer, som skal skabe stærkere dagtilbud:

- **Øget fleksibilitet og frit valg for børnefamilier**

Dette initiativ sætter, i korte træk, fokus på øget frit valg af tilbud for forældrene og større gennemsigthed gennem ny informationsportal og kampagne om forældres frie valg af et bestemt privat eller kommunalt dagtilbud samt mere fleksibilitet i ordningen med tilskud til pasning af egne børn. Styrket forældreindflydelse i forældrebestyrelser er også en del af dette initiativ.

- **Bedre læring og trivsel for alle børn og et sammenhængende børneliv**

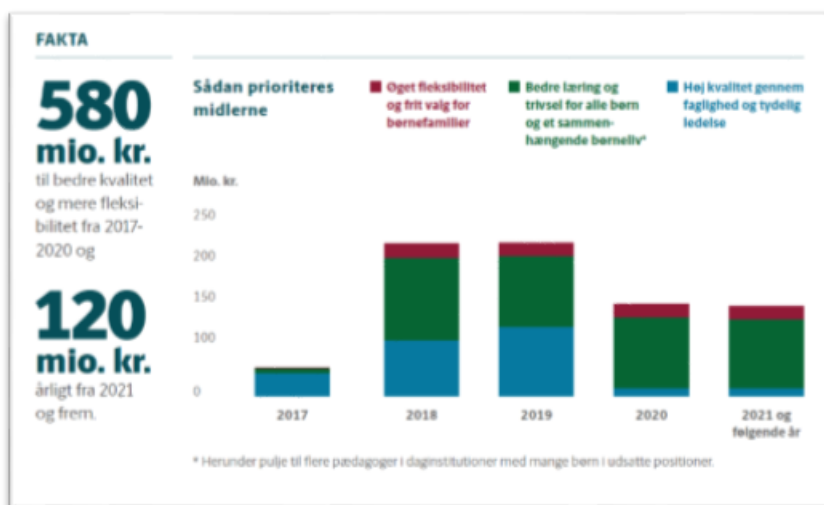
”En styrket pædagogisk læreplan”¹ er et væsentligt element i arbejdet med læring, trivsel og dannelse. Det beskrives, at der skal være mere tid til nærvær gennem mindre og meningsfuld dokumentation. Den målrettede indsats over for børn i udsatte positioner skal øges via flere pædagoger til institutioner med mange børn i udsatte positioner og forsøg med målrettede

¹ Forslag til rammen for den styrkede læreplan er udarbejdet i et tæt samarbejde mellem praktikere, forskere og centrale interessenter. Gruppen har haft til opgave at foreslå hvordan den pædagogiske læreplan, som har eksisteret siden 2004, kan styrkes så vi for første gang får et fælles pædagogisk grundlag for arbejdet i dagtilbuddene. Det bliver slået fast, hvad vi forstår ved for eksempel dannelse, børneperspektiv, leg, læring for de 0-6-årige, børnefællesskaber, tæt forældresamarbejde og et trygt og stimulerende læringsmiljø.

socialindsatser i dagtilbud – herunder forældregrupper i dagtilbud og samarbejde med sundhedsplejen. Yderligere beskrives, at der skal være bedre sammenhæng i kommunens indsats for de 0-6-årige samt bedre overgange via målrettede forløb for børn frem mod skolestart.

- **Høj kvalitet gennem faglighed og tydelig ledelse.**

Centralt for kvaliteten i dagtilbud er dygtige ledere og medarbejdere. Initiativet skal sikre, at ledere og personale er bedst muligt klædt på og har adgang til god viden og sparring, så de kan give børnene den bedste hverdag. Initiativet tager udgangspunkt i *”Den styrkede pædagogiske læreplan”* (2017). Læreplanen skal gøre en reel forskel og være et redskab for praksis som styrker faglighed og ledelse. Ledere og personale skal understøttes, i at omsætte den styrkede læreplans fokus på børnefællesskaber, legen, dannelse og stimulerende læringsmiljøer til gavn for børnene. En dygtig leder og et kvalificeret personale er i stand til systematisk, at reflektere over og evaluere på egen praksis, og kan sikre trygge og stimulerende læringsmiljøer for børn med forskellige forudsætninger.



Regeringen har afsat 580 mio. kr. over fire år til at styrke dagtilbud – heraf 210 mio. kr. til at løfte kvaliteten i dagtilbud gennem kompetenceløft og tydelig ledelse. Midlerne skal anvendes til at opkvalificere dagplejen, skabe faglige fyrtårne og udvikle den pædagogiske praksis, mens ca. 1/3 af midlerne skal bruges til at styrke ledelsen i dagtilbud.

I ovenstående redegørelse fra dagtilbudsreformen ses det gennemgående, at kvalitet i faglighed og tydelig ledelse betones højt, samt at den målrettede indsats overfor for børn i udsatte positioner skal øges. Dette skal blandt andet ses ved, at læreplanen skal gøre en reel forskel, og at ledere og personale skal understøttes i, at omsætte den styrkede læreplan samt at en dygtig leder og et kvalificeret personale er i stand til, systematisk at reflektere over og evaluere på egen praksis. Det er særligt det tredje af initiativerne, jeg finder relevant, at respondere på i relation til 3. generation af MUS, idet dette konkret beskriver ændringer i- og med afsæt i praksis. MUP designet må derfor have for øje, at det skal understøtte, at læreplanen reelt kommer til at gøre en forskel, og omsættes som et redskab for praksis. Samtidig skal der skabes en systematik i refleksionen og sikres evaluering af praksis. Dette kalder på en MUP, hvor medarbejdere løbende lærer, inddrager den pædagogiske læreplan og udvikler sig selv og deres praksis gennem sparring med faglig leder og kolleger.

Her udledes de to vigtigste intentioner som jeg ud fra dagtilbudsreformen, finder at MUP designet først og fremmest skal integrere.

- *Læreplanen skal gøre en reel forskel og være et redskab for praksis som styrker faglighed og ledelse.*
- *En dygtig leder og et kvalificeret personale er i stand til systematisk at reflektere over og evaluere på egen praksis.*

1.2.2 KL's aftale om kompetenceudvikling

Ovenstående intentioner udtrykt i Dagtilbudsreformen er en af to rammesættende betingelser og begrænsninger, som udstikker hvorledes vi skal tilrettelægge og designe en 3. generation af MUS. I det følgende redegøres for KL's "Aftale om kompetenceudvikling" (2015). Dette har til formål at tydeliggøre hvad aftalen indeholder, og hvilke intentioner der har størst betydning for designet af den nye 3. Generation af medarbejdersamtaler.

Kommunerne baserer deres MUS struktur på KL aftalen som blandt andet beskriver følgende:

"Løbende udvikling af kommunale medarbejderes, herunder lederes, kompetencer og kvalifikationer er en forudsætning for en effektiv opgavevaretagelse med høj kvalitet og fortsat udvikling af arbejdspladsen. Parterne finder det afgørende, at medarbejderne på den enkelte arbejdsplads får mulighed for kompetenceudvikling både gennem det daglige arbejde og gennem efter- og videreuddannelse. Etablering af fælles læringsmiljøer og veltilrettelagte, dynamiske kompetenceprocesser er midler hertil og er et fælles anliggende for ledelse og medarbejdere"

Under udviklingsmål står følgende:

"På den enkelte arbejdsplads foretages strategisk forankret og systematisk kompetenceudvikling for alle medarbejdere. Dette indebærer bl.a. at der på arbejdspladsen – i dialog mellem medarbejder og ledelse – opstilles udviklingsmål for den enkelte medarbejder eller for grupper af medarbejdere. Alle medarbejdere skal have en årlig medarbejderudviklingssamtale".

I relation til udvikling af 3. generation af MUS, hæfter jeg mig i ovenstående særligt ved følgende tre intentioner:

- *mulighed for kompetenceudvikling både gennem det daglige arbejde og gennem efter- og videreuddannelse.*
- *etablering af fælles læringsmiljøer og veltilrettelagte, dynamiske kompetenceprocesser.*
- *På den enkelte arbejdsplads foretages strategisk forankret og systematisk kompetenceudvikling for alle medarbejdere.*

Det er disse tre intentioner fra KL rapporten, som vurderes at være betydningsfulde og afgørende for udviklingen af en 3. generation af MUS. Samtidig viser de udvalgte intentioner fra dagtilbudsreformen, som opridset ovenfor, at den pædagogiske læreplan skal være et redskab for praksis med systematisk refleksion og evaluering. Jeg ser en fin overensstemmelse mellem de politiske intentioner i begge aftaler. Opgavens sigte bliver således, at integrere begge i relation til afprøvning af MUP designet. I det følgende beskrives hvordan der i Viborg kommune arbejdes med MUS, idet det er denne organisation jeg er en del af i min daglige praksis.

1.2.3 Praksis for MUS i Viborg kommune

I Viborg Kommune er der et ønske om, at øge udbyttet af MUS. Baggrunden er blandt andet den 3-i-1-måling som blev foretaget i starten af 2017. Her var medarbejderes vurdering af udbyttet af MUS placeret blandt de 10 lavest scorede spørgsmål². På den baggrund drøfter kommunens Hoved-MED i november 2017, om- og hvordan MUS er det rette redskab til at skabe udvikling for den enkelte og for organisationen. Endvidere har Personale og Organisation de seneste måneder, været i dialog med en række ledere, herunder undertegnede. Der peges på behovet for at drøfte, hvordan vi kan få mere ud af arbejdet med MUS.

I 2013 er der besluttet følgende om MUS i Viborg Kommune:

"Alle medarbejdere har en årlig individuel MUS samtale. I MED-systemet aftales, hvordan MUS tilrettelægges, så formen og forløbet tilpasses den enkelte afdelings måde at arbejde på. MUS-samtalen kan eksempelvis suppleres med en team- eller gruppeudviklingssamtale. Alle MUS-samtaler registreres elektronisk".

Endvidere er følgende formuleret på kommunens intranet:

"Det betyder, at dialog og aftaler om kompetenceudvikling hos os tager afsæt i Medarbejderudviklingssamtalen(MUS), hvor den enkelte medarbejder og leder kan drøfte behov og muligheder for kompetenceudvikling med afsæt i arbejdsstedets behov og strategi for udvikling samt medarbejderens ønsker".

Her er der i modsætning til KL aftalen ikke lagt særlig vægt på *fælles læringsmiljøer og veltilrettelagte, dynamiske kompetenceprocesser*. Der lægges derimod vægt på individuelle hensyn, og den enkeltes ønsker og mulighed for kompetenceudvikling. De dynamiske kompetenceprocesser træder ikke tydelig frem, men der åbnes dog op for, at team- eller gruppeudviklingssamtaler kan ses som et supplement til den individuelle MUS samtale. Det beskrives endvidere, at medarbejderes kompetenceudvikling tager afsæt i den årlige samtale, hvilket set med mine øjne er et meget snævert syn på kompetenceudvikling. Det signalerer, at MUS ses som et "kursuskatalog", uden

² Se bilag 1 side 60

sammenhæng med praksis, som åbnes én gang om året. Jeg ser derfor, at den organisation, som jeg er ansat i, ”hænger fast” i 2. generation af MUS, men nu begynder, at vise interesse for- og se behovet for at MUS kan bevæges. Opgaven har, således også til formål at påvirke og informere til en bevægelse af MUS tænkningen – ikke kun i eget dagtilbudsområde, men i hele Viborg kommune.

1.3 Behovet for udvikling af 2. generation af MUS

I dag afholdes MUS ud fra det Henrik Holt Larsen (1995) beskriver som 2. generation af MUS – én årlig samtale som følger en bestemt skematik. Denne generation af medarbejderudviklingssamtalssystemer blev introduceret i slutningen af 60’erne er efterhånden et velkendt og etableret fænomen i danske kommuner og samtalen skal jf. kommunernes aftale med KL om kompetenceudvikling afholdes én gang om året med alle medarbejdere. Samtalen skal være med til, at sikre løbende udvikling af kompetencer og kvalifikationer som forudsætning for en effektiv opgavevaretagelse med høj kvalitet. Mange af samtalerne følger en bestemt skematik, som rammesætter samtalen med alle medarbejdere. (Holt Larsen,1995)

Den kultur for afholdelse af MUS, som ligger i 2. generation, ser jeg ude af trit med de nutidige forventninger til praksisnær læring. Kulturen fremstår, som fastlåst i nogle forældede rammer og systematikker, som ikke er med til at understøtte udvikling af dagtilbud af høj kvalitet. Den høje kvalitet i dagtilbuddene skal jf. Dagtilbudsreformen (2017), give en markant positiv betydning for især børn fra hjem, hvor forældrene ikke giver den tilstrækkelige støtte. Den pædagogiske praksis i dagtilbuddet bør derfor have vores opmærksomhed, og vi bør kræve det ypperste for vore børn. Den pædagogiske praksis er vigtig, og særlig relationen mellem de voksne og børnene i dagtilbuddet har betydning. Derfor bliver faglige ledere stadig vigtigere – de skal udvikle og sikre, at dagtilbuddet skaber et bedre børneliv, og at der bliver tale om givende og udviklende personalemøder og samtaler i dagtilbuddet. I Danmark har vi dagtilbud, som består af dagplejen, vuggestuen og børnehaven, som rammen om vores børns hverdagsliv – et liv, der er altafgørende for børnene og for samfundet. Dette stiller nye krav til ledere og medarbejdere, kræver fornyelse og innovation på dagtilbudsområdet og dermed også af den struktur, vi har for afholdelse af MUS.

2. generations kultur og ramme, er for mange ledere og medarbejdere en kendt og tilbagevendende årlig begivenhed. Bevægelsen væk fra denne kendte ramme, vil få betydning for de ledere og medarbejdere, som skal agere i en ny 3. generation. Det afprøvede MUP design er i højere grad praksisforankret og indeholder forskellige feedback systemer og samtaler som løbende understøtter, at medarbejdere lærer af, og udvikler sig gennem praksis via formulering af egne læringsmål. MUP designet, har således en noget anderledes struktur og ramme end den årlige MUS, hvilket bliver særlig tydelig ved de løbende samtaler og understøttelsen af den praksisnære læring. Denne ændring betyder nye måder at holde samtaler og møder på, og heri en anden og mere tydelig understøttelse af den praksisnære læring fra lederes side. Dvs. at alle aktører – ledere og medarbejdere, skal finde mening i den ændrede afvikling af samtaler. Det bliver derfor relevant, som

opfølgning og supplement på de foreløbige erfaringer med det afprøvede MUP design, at se på hvilke hensyn, der skal tages, for at understøtte meningsskabelse og læring, således at disse betragtninger kan indgå i en revidering af MUP designets afvikling og organisering.

1.4 Problemformulering

Med afsæt i ovenstående lyder min problemformulering således:

Hvilken revision af det foreslåede 3. generations MUP design giver afprøvning i praksis anledning til, og hvilke hensyn i afvikling og organisering, skal tages for at understøtte meningsskabelse og læring i praksis?

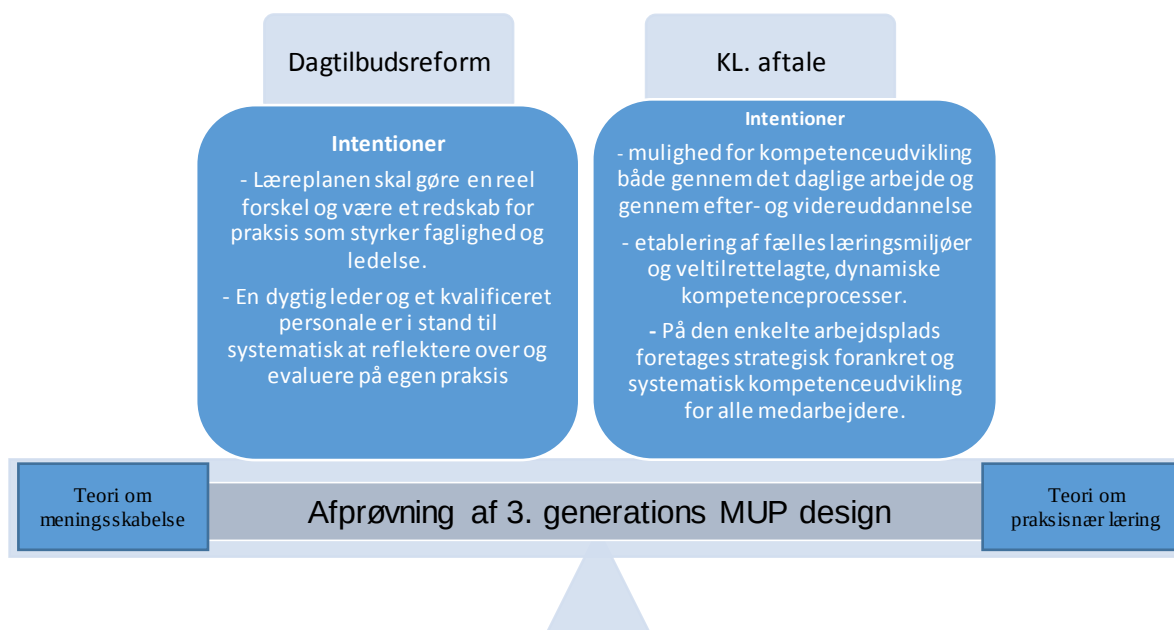
For at kunne undersøge problemformuleringen har jeg valgt nedenstående underspørgsmål, der sammen med analysestrategien, som uddybes senere i et afsnit, udgør strukturen i opgaven.

- Hvad viser en afprøvning af det nye MUP design og hvilke behov for revidering af designet kan identificeres?
- Hvilke hensyn skal, med afsæt i det i det afprøvede MUP design, tages for understøtte meningsskabelse i afvikling og organisering af det nye MUP design, og hvordan kan teoretiske indsigter informere hertil?
- Hvilke hensyn skal, med afsæt i det afprøvede MUP design, tages for at understøtte læring i praksis og hvordan kan indsigter fra læringsteori informere hertil?

Intentioner udtrykt i dagtilbudsreformen og KL aftalen om kompetenceudvikling af medarbejdere, skal i relation til problemformuleringen, ses som rammesættende betingelser og begrænsninger, som definerer behovet for eventuelle revideringer af MUP designet. Disse intentioner er således også primært det, som motiverer opgaven. Der kan identificeres tre grundelementer i analysen, som revisionen af det afprøvede MUP design, foretages på baggrund af:

- Udvalgte intentioner fra KL aftalen og dagtilbudsreformen
- Teoretisk indsigt fra meningsskabelse som beskrevet af Carl Weick.
- Teoretisk indsigt om praksisnær læring som beskrevet af Etienne Wenger og Hanne Dauer Keller.

Med ovenstående gennemgang af opgavens ”stillads” kan denne skematisk beskrives således:



Kapitel 2 Præsentation af MUP design.

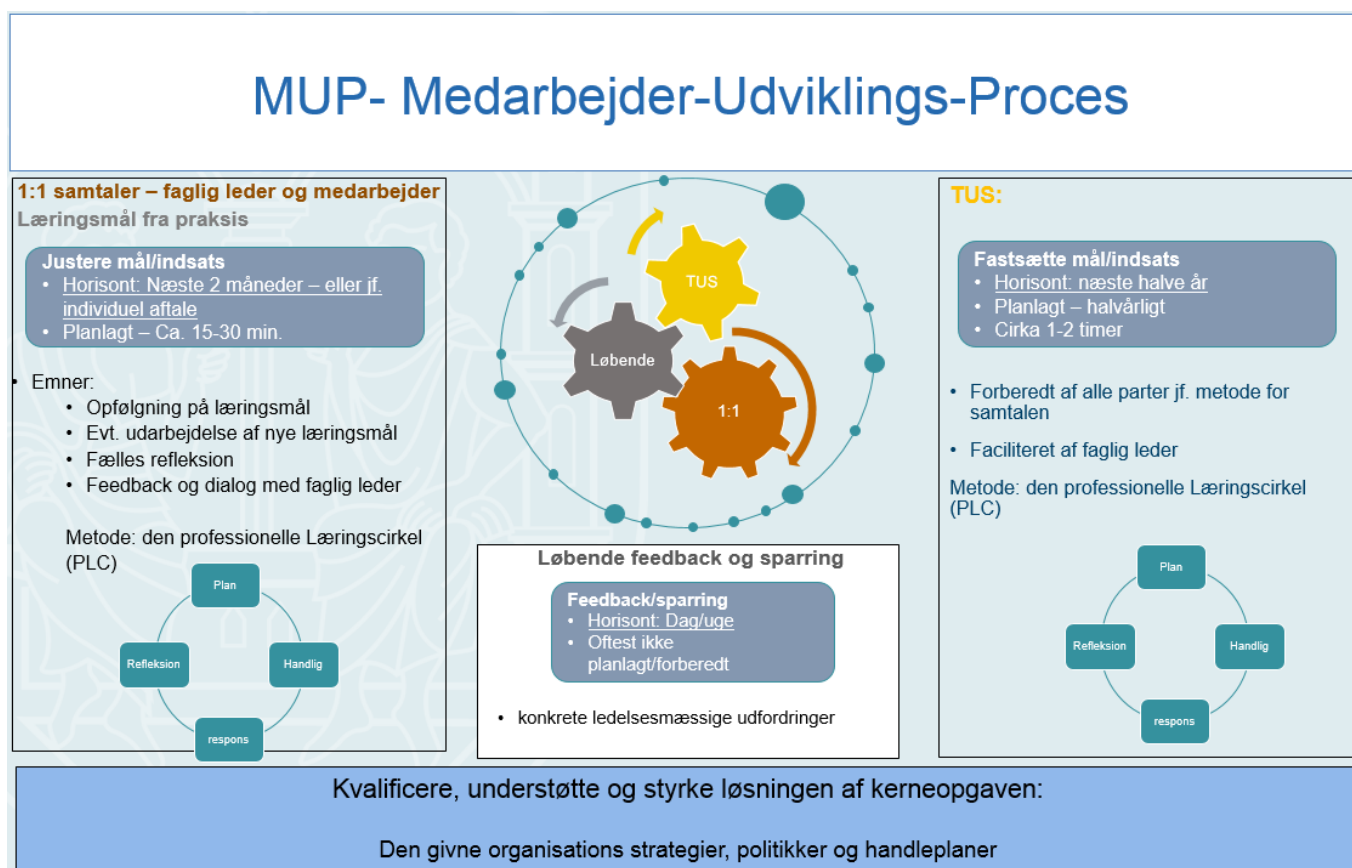
2.1 Teoretiske perspektiver som har informeret til MUP designet

I det følgende vil der være en præsentation af det omtalte MUP design, i den form som det bruges i den nuværende afprøvning. MUP designet er det grundelement, som opgaven er bygget op omkring og det aktionsforskningen tager afsæt i. Designet er udarbejdet i forbindelse med opgave på 3. semester i foråret 2017. For at du som læser kan få indsigt i baggrunden og elementerne i designet, vil jeg kort redegøre for den teoriinddragelse, som har bidraget hertil.

De to perspektiver, som har bidraget til, hvorledes MUP'en skulle designes, er hhv. *"faglig ledelse i offentlige organisationer"* (2016) af Søren Voxted samt motivationsteori vha. hhv. Ryan & Deci's *"Self-determination teori"* (2000) og *"Theory of goal setting and task motivation"* (målsætningsteorien) af Locke og Latham (2002). Den teoretiske fremstilling vil ikke blive yderligere inddraget i opgaven, men har til formål at give dig som læser et grundigt kendskab til MUP'ens baggrund. Endvidere er de enkelte elementerne i designet beskrevet.

2.1.1 Skematisk fremstilling af MUP designet

Inden fremstillingen af teorien som har bidraget til designet præsenteres designets elementer herunder.



2.1.2 Faglig ledelse

Designet er b.l.a. udarbejdet med inspiration fra Søren Vøxted's bog *"Faglig ledelse i offentlige organisationer"* (2016). Vøxted stiller spørgsmål ved, om den udvikling af lederrollen som har fundet sted i den offentlige sektor gennem de seneste år, har været hensigtsmæssig. Han argumenterer for, at der er behov for en lederrolle, og en praksis, hvor frontlinjeledere tager udgangspunkt i faglig ledelse. Hans undersøgelse bygger på, at han og to andre forskere, i et år fulgte syv ledere i forskellige offentlige sektorer. Her observerede de, hvordan ledere løftede og formidlede de udfordringer, de selv og deres ansatte stod overfor. Han anfægter, det professionelle ledelsesideal der opstilles i store dele af litteraturen om offentlig ledelse. Lederen beskrives her, jf. Vøxted, som strategisk leder i ledelsesteoretisk forstand, mens faglig ledelse delegeres til de ansatte.

Vøxted retter blikket på, hvorledes faglige ledelse kan bedrives for at understøtte kerneopgaven. Han beskriver faglig ledelse, som en praksis der rækker videre end blot at få driften til at fungere. Faglig ledelse er også forandringsledelse, der har til formål at udvikle den pædagogiske praksis. Dette adskiller sig fra idealet om professionalisering, men afviser ikke at ledere skal beskæftige sig professionelt med udvikling af organisationen og strategisk ledelse. (Vøxted,2016)

Han beskriver det således:

”Derimod er det en lederrolle der formår at omsætte og oversætte strategiske mål og professionelle metoder inden for organisationsforandring til faglige løsninger, der udvikler kerneopgaven”(Voxted,2016:11).

Lederen skal således iflg. Voxted evne, at omsætte de generelle budskaber om kvalitet, brugertilfredshed og moderne organisering, til løsninger og udvikling, der har et fagrettet perspektiv og et sprog der er orienteret mod opgaven i den pågældende organisation.

Yderligere beskrives, at lederen i den måde at udøve faglig ledelse på, er meget direkte og synlig i institutionen, særligt når det handler om de ansættes faglige løsninger og arbejdsmæssige praksis. (Voxted,2016)

Voxteds betragtninger på faglig ledelse er et af to perspektiver som har bidraget til hvorledes MUP skulle designes. De andet perspektiv er hentet fra motivationspsykologi. De to motivationsteorier som har inspireret til designet fremstilles kort i det følgende.

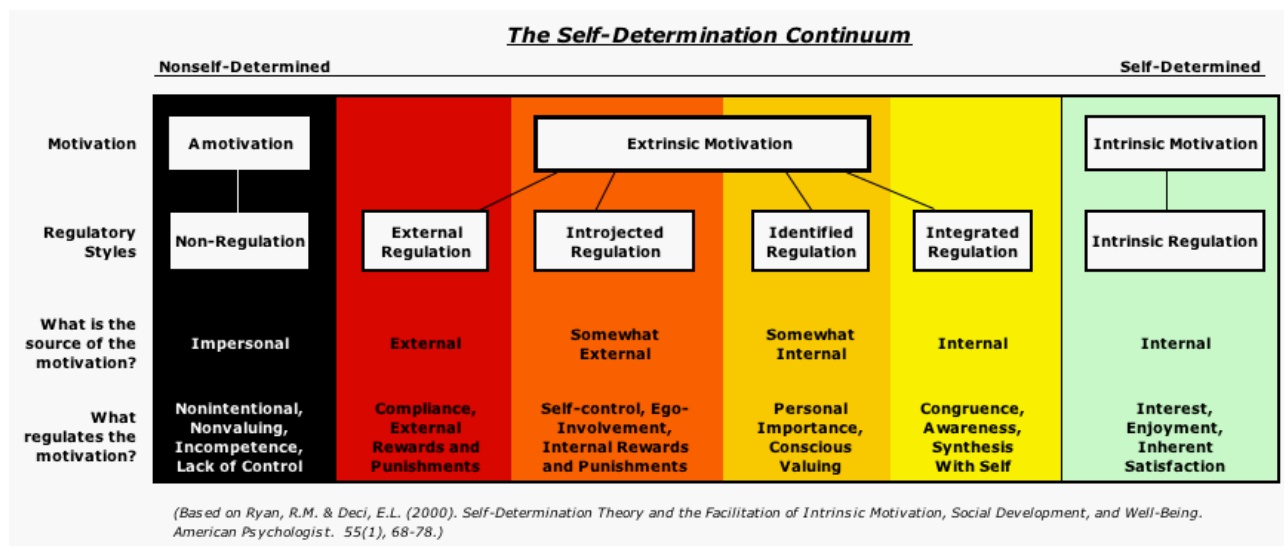
2.1.3 Self- determination teory

Kort beskrevet er *Self-determination theory* (SDT) en empirisk teori, baseret på menneskelig motivation, udvikling og velbefindende. SDT fokuserer på det dialektiske mellem den aktive og vækstorienterede menneskelige organisme, og den sociale kontekst der enten fremmer eller hæmmer individets forsøg på at mestre eller integrere de oplevelser og erfaringer, der har til formål at skabe en sammenhængende følelse af selvet - ingen af dem kan ses i et vakuum.

Grundlæggende opererer Deci & Ryan med tre forhold som har indflydelse på den menneskelige adfærd **1) indre motivation (intrinsic) 2) ydre motivation (ekstrinsisk) og 3) amotivation.**

Den indre motivation omfatter de psykologiske behov – **autonomi, kompetence og relationer**. Dvs. når man gøre noget, der kan stå i direkte forbindelse med tilfredsstillelse af de indre behov, bærer handlingen tilfredsstillelsen i sig selv. Den ydre motivation er den motivation hvor man udfører en aktivitet for at opnå noget andet end det, der ligger i det, man gør – dvs. man er her i høj grad styret af ydre krav.

I deres analyse af bevægelsen mellem den ydre og indre motivation beskrives motivationskontinuummet hvor der skelnes mellem fire former for regulering af den ydre motivation. (Ryan & Deci, 2000, uddrag fra opgave på 3.semester, 2017)



Teorien har informeret til, at når medarbejdere skal løse forskellige opgaver, så vil deres motivation placere sig forskellige steder i motivationskontinuummet. Dette kan have en sammenhæng med hvorledes den faglige leder giver mulighed for at medarbejdere har integreret og internaliseret strategiske mål og visioner, til løsning af kerneopgaven i praksis. Hvis opgaverne ikke ses i sammenhæng med organisationens kerneopgave kan de opfattes som meningsløse og der må derfor være opmærksomhed på at medarbejderne får indsigt i, at det dagtilbud de er ansat i, er en del af en organisatorisk rammesætning. Samtidig skal det jf. Vøxted, være tydeligt for dem, hvad kerneopgaven er og de skal ledes af en faglig leder som mester oversættelsesarbejde af rammerne, leder tæt på kerneopgaven og med kendskab til medarbejderne.

2.1.4 Målsætningsteorien

Teorien fremfører, at høje og svære mål skaber større engagement og bedre præstationer end lave og lette mål. Endvidere viser målsætningsteorien, at hvis vi beder nogen om at gøre deres bedste, så gør de det ikke, idet "gør-dit-bedste"- mål ikke har nogen ekstern reference, og det bliver subjektivt, hvad der er godt nok. Præstationskurven ser dog ud til at afbøje, når grænsen for personens kompetence overskrides, eller hvis mening og ejerskabsfølelse i forhold til det svære mål svækkes. Målsætningsteorien forudsiger generelt, at en svær opgave vil skabe større engagement og motivation for at lykkes end en let opgave. (Locke og Latham, 2002)

Ifølge målsætningsteorien kan der således med fordel sættes høje specifikke mål, idet pointen er, at det ikke er trivsel eller tilfredshed der skaber motiverede medarbejdere, men det nærmere forholder sig omvendt – det at lykkedes med meningsfulde svære opgaver, er centralt for skabelsen af indre motiverede og engagerede medarbejdere. Dog bør der være opmærksomhed på, at medarbejdere skal engageres og føle sig forpligtet på opgaven, ligesom opgaven skal opleves som værende reelt mulig for vedkommende at udføre. At opstille høje og specifikke mål, som samtidig opleves som

urealistiske og derfor uden mening og ejerskab, er ikke befordrende for motivationen. (Locke og Latham, 2002, uddrag fra opgave på 3. semester, 2017)

Teorien sætter fokus på, hvordan der arbejdes med læringsmålene i de enkelte samtaler i MUP designet. Her må den faglige leder bringe viden fra målsætningsteorien med så der støttes, motiveres og inspireres til at medarbejdere sætter høje specifikke mål og ikke gør-dit-bedste mål. I sammenhæng med TUS samtalen kan dette blive en udfordring. Medarbejderes faglige kompetencer i teamet kan være på forskellig niveau i forhold til erfaring og uddannelsesniveau. Her må der være særlig fokus på, at 1:1 samtalen kan fungere som opsamling og særlig fokus på den enkelte medarbejders læringsmål.

2.1.5 Beskrivelse af elementer i MUP designet

Ud over denne teoriinddragelse har vi haft flere drøftelser i lederteamet og hertil er egne samt faglige lederes erfaringer med den traditionelle MUS inddraget. Designet har indbygget tre forskellige samtaler med forskellig formål og effekt.

TUS samtalen skaber tid og rum til systematisk refleksion og fællesskabets ressource inddrages. Lederen faciliterer samtalen og har sammen med medarbejdere til opgave, at bringe udfordringer fra medarbejderes praksis i spil og via undersøgelse af praksis og refleksion (gen)overveje handling i teamet. Her er fokus på gruppens læringsmål, set i forhold til at skabe stærke dagtilbud hvor alle børn er med i fællesskabet.

1:1 samtalen har fokus på den enkelte medarbejder, og kan betragtes, som afløser for den traditionelle MUS, idet der her er fokus på den enkelte medarbejders læring. Forskellen er, at her er flere kortere samtaler over året. Medarbejderes egen læreproces bringes i spil, og tager afsat i det som er aktuelt i praksis og dermed betydningsfuldt for personen.

Både 1:1 samtalen og TUS samtalen bruger den professionelle læringscirkel (PLC)³ som metodisk grundlag, for at drive den professionelle læring. Samtidig skal metoden styrke børnenes udbytte af den praksis vi udøver. Metoden er pragmatisk og undersøgende i sin logik, og hjælper med at lære af vores egen praksis og i vores egen praksis.

Tredje element er løbende hverdagssamtaler og feedback mellem leder og medarbejder, samtalerne fordrer, at leder er tæt på praksis og i en vis grad tilgængelig. Det kan også være daglige observationer og feedback mellem det pædagogiske personale/leder, med afsæt i aftaler fra 1:1 eller TUS.

³ PLC metoden præsenteres kort på bilag 2 side 61

Dette design er mit bud på hvorledes der konkret kan handles i en 3. generation af MUS, hvor integration af de udvalgte intentioner fra dagtilbudsreformen og KL aftalen skal indgå i den kompetente faglige leder/områdeleders praksis. Afprøvningen er som beskrevet foregået, mellem faglige ledere og deres medarbejdere og mellem områdeleder og faglige ledere.

Dette bringer opgaven videre til næste afsnit hvor jeg vil beskrive opgavens fremadrettede opbygning og indhold.

Kapitel 3 Opgavens opbygning og indhold

Opgaven er opbygget således, at der efter første kapitel med indledning, motivation for opgaven og problemformulering og andet kapitel med præsentation af MUP designet vil være et metode og videnskabsteoretisk kapitel efterfulgt af følgende kapitler.

Kapitel fem vil være opgavens teoriafsnit hvor de to begreber *meningsskabelse* og *praksisnær læring* vil blive udfoldet. Først introduceres til Karl Weicks univers via bogen: "*Meningsskabelse, organisering og ledelse*" (Hammer og Høpner, 2015). Her vil ses på hvordan vi som mennesker fungerer i organisationer og Weicks syv elementer som er centrale i *meningsskabelsen* introduceres. Herefter præsenteres "*den meningsskabede leders 10 skud*". Skuddene er bud på hvordan man som leder kan tænke og handle i sin ledelse ud fra Weicks ideer om organisering og meningsskabelse. For at finde viden og indsigt som kan informere til hvilke hensyn, der i MUP designet skal tages for at understøtte praksisnær læring, redegøres anden del af dette afsnit for teori omkring "*Praksisfællesskaber*" jf. Etienne Wenger (2004). Her udfoldes hans teoridannelse omkring læring i praksisfællesskaber. Wengers teoretiske fundament følges op af Hanne Dauer Kellers betragtninger på hvordan praksis kan bruges som kontekst for læreprocesser og i den sammenhæng hvilke betingelser der skal være gældende når arbejdspladsens "læremiljø" skal udvikles og stimuleres. Afsættet tages i et kapitel i bogen "*Organisationer i bevægelse*" (Stegeager og Laursen, 2015)

Opgavens analyse består af tre dele repræsenteret i kapitel seks, syv og otte. Kapitel seks vil være en fremstilling af den empiriske analyse, hvor der redegøres for udbyttet af aktionsforskningsprocessen. De meningskondenserede kategorier, som er fundet via analysen af empirien præsenteres. Ligeledes vil fremhævende resultater fra interviewene og fra egne abduktive noter bliver præsenteret. Dette har til formål at svare på første del af problemformulering og afsnittet ender derfor ud i en opsummering af de opmærksomhedspunkter som peger på en revidering af MUP designet.

I kapitel syv og otte vil der være en teoriinformeret analyse af empirien, hvor de empiriske data bliver diskuteret med teoretiske indsigter fra *meningsskabelse* og *praksisnær læring*. Dette afsnit har

til formål, at give svar på anden del af problemformuleringen, som handler om hvilke hensyn i afvikling og organisering, der skal tages for at understøtte meningsskabelse og læring i praksis? Analysen vil være med til, at se på hvilken revision den kan bidrage med til MUP designet. Intentioner fra dagtilbudsreformen og fra KL aftalen vil løbende blive inddraget i analyseafsnittene, ligesom der løbende vil være opsamling på analysen.

I **kapitel ni** følger konklusionen, som opsamler hovedpointer efterfulgt af en perspektivering.

Kapitel 4 Opgavens metode og videnskabsteoretiske overvejelser.

Som det første i metodekapitlet beskrives, hvorledes aktionsforskning er benyttet som metode i den empiriske undersøgelse. Herefter beskrives de videnskabsteoretiske overvejelser, som ligger til grund for metodetilgangen. De forskellige videnskabsteoretiske paradigmer styrer vores handlinger – både i hverdagen og i sammenhæng med undersøgelser. Videnskabsteorien kan bistå med at forstå, hvilken metode og teori der skal anvendes, når ny viden skal genereres i en undersøgelse. Herefter beskrives hvorledes analysestrategien er grebet an ved brug af kvalitative interviews, autoetnografiske noter og abduktiv lytning af de kvalitative interviews. Sluttelig beskrives de afgrænsninger som er valgt i opgaven.

4.1 Aktionsforskning

Aktionsforskning bygger på aktionsforskningens fader – Kurt Lewin. Den har karakter af en kollektiv undersøgelse – og refleksionspraksis, hvor de involverede på én og samme gang skal opfatte sig som undersøgelsesgenstande og undersøgere af den virkelighed, de er fælles om, og i fællesskab arbejder på at kvalitetsudvikle. Aktionsforskerens indsats har til hensigt, at den viden der skabes gennem forskningsprocessen, bidrager til en højere kvalitet i det arbejde, der udføres indenfor en given praksis. Der ses et dobbelt formål, når der tales om aktionsforskning nemlig både at forandre og at skabe viden. Disse to formål er gensidigt støttende, således at viden skabes gennem forsøg på at forandre. Samtidig skabes forandring i en retning, som deltagerne ønsker. (Duus, 2014)

Aktionsforskning er sammensat af cykliske processer, der hver især består af følgende:

1. Identifikation af en forandringssituation i praksis.
2. Indsamling af data og planlægning af handling.
3. Handling.
4. Evaluering af resultater som udgangspunkt for nye handlinger.

Denne cyklus gennemgås flere gange indtil målet er nået - oftest med henblik på at handle på anden måde – altså skabe en ønsket forbedring. (Duus, 2014).

Benedicte Madsen definerer, at der er tale om aktionsforskning når følgende fire kriterier er opfyldt:

1. *Når forskerparten deltager og herunder intervenserer eller tager initiativ til hændelser i den udforskede parts praksis (handlinger, processer, dagligdag), dvs. der foregår et samarbejde, hvorved forskeren får privilegeret access.*
2. *Når forskerparten bidrager til praktikernes udvidede indsigt, forståelse og læring, dvs. lokal vidensproduktion.*
3. *Når forskerparten medvirker konstruktivt til udviklingen af den undersøgte praksis og/eller den undersøgte organisation.*
4. *Og når forskerparten producerer almen viden eller kundskab på basis af erfaringerne fra deltagelsen – en almen viden som bygger bro mellem teori og praksis. (Madsen, 2011)*

Der vil i projektet ikke være tale om aktionsforskning i klassisk forstand, idet jeg er begrænset i hvor mange cyklusser jeg kan nå indenfor tidsrammen. Jeg anser dog Madsens fire kriterier for værende opfyldt, idet mine faglige ledere bidrager og medvirker konstruktivt til at skabe udvidet indsigt, forståelse og lokal læring. Konkret er min aktionsforskning forgået ved, at jeg og faglige ledere, i august 2017 begyndte at afprøve MUP designet på egne ledere/medarbejdere. Dvs. at i stedet for den årlig MUS nu afholdes løbende 1:1 samtaler, og til februar 2018 er der planlagt en TUS samtale. Lederne har i 1:1 samtalerne valgt deres eget læringsmål, og dette ligger til grund for samtalerne, og er ligeledes det tema, som vi anvender PLC metoden på. De faglige ledere der er inddraget i aktionsforskningen, er samtidig alle i gang med at afprøve MUP designet med deres medarbejdere. Min undersøgelse har således et dobbelt sigte, idet der både er tale om, at jeg selv afprøver designet på mine ledere, og de ledere jeg har med, også er i gang med at afprøve designet. Undersøgelse har den mangel, at den ikke indeholder afprøvning af TUS samtalen som en del af MUP designet. Afholdelsen af denne ligger længer henne i afprøvningsperioden, og det har derfor ikke været muligt at inddrage erfaringer herfra. Den afprøvede praksis vil således hovedsagelig være på 1:1 samtalerne og den løbende hverdagssamtale og feedback. Projektets empiri består af tre kvalitative interview af udvalgte faglige ledere. Den udforskende del i min praksis er ikke afsluttet ved afleveringen i januar 2018, men med opgaven forventer jeg, at opnå foreløbige erfaringer og teoretiske indsigter der bidrager til en revidering af MUP designet.

Inspiration fra aktionsforskning ligger i tråd med John Deweys pragmatisk og handlingsorienterede fokus på læring, hvor det at undersøge og reflekterer ind i egen praksis, antager en pragmatisk tilgang. Pragmatismen er kendetegnet ved, at den ikke tager afsæt i faste og forudbestemte filosofiske kategorier om verden, mennesker og sandheden. Handlingsorienteringen består i, at man i pragmatismen er optaget af det, der aktuelt giver mening, har konsekvenser og virker i praksis og konstruktivt får betydning på individ-, gruppe- og samfunds niveau. Deweys pragmatisk videnskabsteori er særlig interessant for forsknings i hverdagslivet, idet den udviser alle former for strenge sondringer mellem videnskabelig erkendelse og menneskelig erkendelse i almindelighed. Pragmatismen beskrives således, som en filosofisk antropologi om det erkendende menneske, hvor

stimuli opstår når aktive erkendende mennesker, er engageret i forskellige aktiviteter. (Brinkmann, 2013)

Der findes således ikke absolutte og endegyldige svar i opgaven, men jeg undersøger og forsker sammen med mine faglige ledere og bringer dette i spil med teoretisk indsigt fra praksisnær læring og meningsskabelse. Mit sigte er, at der via den aktionsforskningsinspirerede tilgang, findes ny viden, erkendelser og forståelser hos mig selv og hos mine faglige ledere, således at vi sammen finder nye/andre måder at skabe mening og praksisnær læring, i en 3. generations design af MUS. Samtidig skal undersøgelsen se på, hvordan de rammesættende intentioner fra KL aftalen og dagtilbudsreformen integreres i det afprøvede MUP design.

Jeg har endvidere en forventning om, at min undersøgelse kan inspirere til Viborg kommunes drøftelser af, hvordan MUS kan blive det rette redskab til at skabe udvikling for den enkelte og for organisationen. Foreløbig har jeg i oktober 2017, præsenteret tanker bag mit MUP design for Viborg kommunes Hoved MED og skal d. 15. januar 2018, deltage i Fælles MED møde for børn og unge.⁴

4.2 Analysestrategi

I projektet vil jeg agere som både studerende, forsker og leder på samme tid. Idet jeg samtidig forsker i egen organisation og i egen ledelsespraksis, skærpes dette dilemma yderligere. De faglige ledere jeg inddrager i mine interviews, er mine medarbejdere. At undersøge problemstillinger i egen organisation kan indebære mange fordele, men skaber også en række udfordringer med krav om metodisk vurdering. Den teoretiske forforståelse, og også den praktiske forforståelse, kan påvirke perceptionen i observationssituationen og i analysen. (Darmer, 2010).

Den aktionsforskningsinspirerede tilgang kan designes på forskellige måder, men ofte med afsæt i et kvalitativt metodevalg. (Madsen, 2012). Kort og forenklet er de kvantitative metoder rettet mod at frembringe talstørrelser, hvorimod den kvalitative metode retter sig mod at finde mening. (Darmer, 2010). I opgaven vil den kvalitative vinkel på vidensindsamlingen ske ved, at inddrage tre kvalitative interviews med udvalgte faglige ledere. Lederne er valgt ud fra, at de også selv er i gang med at afprøve MUP designet. Den kvalitative indgangsvinkel er valgt ud fra et ønske om, at der via en dialog skabes mulighed for at komme tættere på de erfarings og meningsskabelsesprocesser, som det nye MUP design har bibragt de faglige ledere. Følgende to spørgsmål er stillet i interviewet, som har ligget i forlængelse af den anden af deres 1:1 samtaler.

⁴ MED strukturen i Viborg kommune, er et redskab i samarbejdet mellem ledere og medarbejdere. MED aftalen beskriver hvordan MED indflydelse og MED bestemmelse er en forudsætning for at kommunen kan skabe attraktive arbejdspladser og udnytte organisationens samlede viden. MED har tre niveauer. Niveau 1. Hoved MED – dækker hele kommunen. Niveau 2. Fælles MED – det enkelte direktørrområde. Niveau 3. Lokal MED – afdelinger og institutioner.

1. Hvad oplever du der sker i dine 1:1 samtaler, og på hvilken måde opleves disse samtaler anderledes end den traditionelle MUS samtale?
2. Hvad fanger din opmærksomhed – eller hvad erfarer du i dine 1:1 samtaler, som kan berige eller inspirere til 1:1 samtalerne med dine medarbejdere?

Metoden giver anledning til at spørge ind til bløde og subjektive data frem for konkrete objektive data, hvilket giver et nuanceret og grundigt kendskab til deres oplevelser af egne samtaler og de samtaler de har afholdt med deres medarbejdere. I analyseskemaet har jeg arbejdet med meningskondensering af de udvalgte udtalelser som består i at "koge" udtalelserne ned til mindre meningsenheder. Herefter er meningskondenseringen breddt ud i en fortolkning og analyse (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Min analysestrategi omfatter endvidere autoetnografiske noter i form af egne noter taget på baggrund af 1:1 samtaler med lederne. De autoetnografiske noter henviser til, at forskeren gør sig selv til genstand for observation, refleksion og undersøgelse og samtidig retter sin opmærksomhed mod den kontekst, hvor handlinger og erfaringer bliver til – og i hvilken forskeren selv bliver formet. (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Denne kvalitative undersøgelsesform indeholder således de personlige beretninger, erfaringer og observationer som jeg erfarede umiddelbart efter 1:1 samtalerne. Min analysestrategi omfatter endvidere abduktiv lytning af de afholdte interviews, hvilket begrundes i det følgende.

4.3 Abduktiv lytning af kvalitative interview

Brugen af denne metode tager udgangspunkt i forskerens lytning af egne kvalitative forskerinterview, hvor der med udgangspunkt i overraskende detaljer i lytningen konstrueres empiriske narrativer der inkluderer erindrede situationer. De abduktive detaljer udgør et forståelsesbrud – altså noget uventet, overraskende eller uforklarligt i forhold til kendt viden og dominerende grundantagelse i forsknings- eller praksisfeltet. Med baggrund heri udfærdiges skriftlige empiriske narrativer. Metoden er inspireret af pragmatismen, og giver et bud på, hvordan vi kan arbejde dataanalytisk på baggrund af nyere videnskabsteoretiske grundantagelser hentet fra procesfilosofien. Denne antagelse har i de seneste år problematiseret det traditionelle databegreb, og rejst spørgsmålstejn ved meningsfuldheden i brug af analysemetoder, som kun indfanger og foretager analyse af tingsliggjorte, fastfrosne og kontekstafhængige data". (Revsbæk & Tanggaard, 2017).

Der er (...) i et hvert "nu" med dets egen fortid, en stor del vi ikke opdager, og alligevel vil det, som vi ikke opdager, indtage (en) anden mening og vær anderledes i sin struktur som en begivenhed, når (det) anskues fra et senere ståsted" (Mead i Revsbæk & Tanggaard, 2018:7)

Jeg har på den baggrund, lyttet til de tre kvalitative interviews gentagne gange og i denne lytning transskriberet udvalgte udtalelser som er meningskondenseret og analyseret. Samtidig hermed har jeg via den abduktive lytning opdaget, genopdaget eller fremkaldt nye data, som er blevet til skriftlige narrative erindringer situeret i mit møde med interviewene. Mine data skal således ses som et

portræt af det aktionsforskningsforløb, som jeg har gennemført. Jeg kunne have optaget selve 1:1 samtalerne, men har i stedet valgt, at spørge lederne hvordan samtalerne har været sammenlignet med de tidlige MUS samtaler, samt hvordan samtalerne kan inspirere og berige til deres egne 1:1 samtaler. Begrundelsen herfor er, at jeg herigennem også har fået indblik i ledernes erfaringer med 1:1 samtaler med medarbejderne og dermed fået belyst den tosidedhed som er i afprøvningen – afprøvning hos både ledere og medarbejdere. Lytning af mine interviews bygger på, at jeg igennem gentagne lytninger løbende omorganisere mine data, meningskondensere, fortolker, analysere og samtidig generere nye data.

4.4 Opgavens afgrænsning

I opgaven har jeg ikke forholdt mig til forskelle mellem udviklingssamtaler mellem leder og medarbejder og samtaler mellem leder af ledere og faglig leder – det som i 2. generation kaldes hhv. MUS og LUS (Leder Udviklings Samtale). Der er i opgaven ikke inddraget drøftelser, om de forskelle som vil være i samtalerne. Som beskrevet i indledning så viser 3-i-1-måling i Viborg kommune at udbyttet af MUS er placeret blandt de 10 lavest scorede spørgsmål. Væksthus for ledelse har i 2014 undersøgt lederes kompetenceudvikling. Her har 468 chefer og ledere i kommuner og regioner svaret på undersøgelsen. 39,5% svarer, at de har haft en LUS med deres leder indenfor det seneste år, og 57,5% af dem som har haft en LUS, har svaret, at den ikke har medvirket til at udvikle deres kompetencer. Det ses således ikke umiddelbart at LUS samtalerne har en positiv indvirkning på lederes udvikling. De forskellige aspekter der kan være i hhv. MUS og LUS samtaler, er jeg bevidst om har indflydelse på samtalen form og indhold, men jeg har ikke inddraget og behandlet dette dybere i opgaven.

Jeg er endvidere bevidst om, at magtbegrebet har en betydning i samtalerne i MUP designet. Ledelse kræver, at der på en dirigerende måde sættes retning, mens der på andre tidspunkter kræves involvering og coaching. Ledelse bliver således også en magtbaseret relation, idet lederen har retten til at hyre og fyre. (Elmholdt og Fogsgaard, 2013). Magtaspektet vil således også være i spil i de samtaler som udgør MUP designet, og lederen må forholde sig hertil. MUP skal være et rum for udvikling hvor involvering, dialog, facilitering og anerkendelse er i spil som ledelsesredskaber. Magtbegrebet er dog uomgængeligt, og lederen må derfor balancere mellem de forskellige dimensioner af magten.

Jeg har valgt at indhente viden om afprøvning af MUP designet ved at foretage kvalitative interviews med 3 faglige ledere, udarbejde egne feltnoter og endelig bruge abduktiv lytning af interviews. Undersøgelsen kunne have været styrket ved en supplerende af interviews af medarbejdere som har taget del i 1:1 samtalerne eller optagelse af selve 1:1 samtaler. Dette kunne have medført et mere indgående kendskab til medarbejderes erfaringer og praksis i forbindelse med afprøvning af MUP designet.

Kapitel 5 Opgavens teori

Jeg vil i det følgende beskrive de væsentligste elementer og centrale begreber hos tre teoretikere. I første afsnit redegøres for Karl E. Weicks teori omkring meningsskabelse efterfulgt af en teoretisk introduktion til læring i praksisfællesskaber jf. Etienne Wenger og endelig præsenteres Hanne Dauer Kellers betingelser for udviklende læreprocesser.

5.1 Introduktion til meningsskabelse

Min begrundelse for at inddrage Weicks teori om meningsskabelse skal findes i min optagethed af bevægelsen fra en kendt 2. generations kultur og ramme for afholdelse af MUS - til en 3. generation. En 3. generation som indeholder løbende samtaler med afsæt i en praksisforankret læring via formulering af egne læringsmål. Det nye design betyder, at ledere og medarbejdere skal finde mening i den ændrede afvikling af samtaler. Det ses derfor relevant, som supplement til afprøvningen af MUP designet, at se på hvilke hensyn der jf. Weick skal tages, for at understøtte meningsskabelse. Dette har til formål, at informere til en revidering af MUP designets afvikling og organisering og dermed finde svar på anden del af problemformuleringen.

Weicks teorier om meningsskabelse omhandler hvordan ledere og medarbejdere i organisationer skaber mening. Weick anlægger en pragmatisk og processuel tilgang til sine studier, hvilket passer ind i en aktionsforskningsbaseret tilgang. Weick har ikke en entydig definition på hvad meningsskabelse er, men denne er den mest gennemgående:

”At virkeligheden er en kontinuerlig realisering som opstår af vores anstrengelser for at skabe orden og konstruere retrospektiv mening af det, vi oplever. Vi forsøger at gøre vores oplevelser rationelle for os selv og andre – vi forsøger at skabe mening” (Weick i Hammer og Høpner, 2015: 92)

I relation hertil vil alle aktører i det nye MUP design, forsøge at skabe mening i de nye 1:1 samtaler og generelt i MUP designet. Der vil blive spurgt/tænkt: hvorfor skal vi holde MUS på en ny måde? Hvorfor skal jeg arbejde med eget læringsmål i 1:1 samtalen? - og de vil nok spørge sig selv, og hinanden og forsøge at skabe en eller anden mening med det nye design. Jf. Weick er det en vigtig ledelsesopgave, at skabe mening i en situation som denne. Han beskriver, at uanset om vi som ledere handle eller ej, vil medarbejdere skabe mening alligevel, men måske ikke den mening som var tilstet. (Hammer og Høpner, 2015).

Weick har i denne sammenhæng, identificeret syv karakteristika, som han mener, er væsentlige i en meningsskabelsesproces. Disse karakteristiske kan hjælpe med forståelsen af, hvordan vi som ledere kan/skal forholde os for at skabe mening for medarbejderne med det nye design. De syv karakteristika kan bidrage til hvordan en meningsskabelsesproces foregår, hvilke elementer indgår og hvilken opgave står lederen overfor. Ikke alle elementer er lige vigtige i alle

meningsskabelsesprocesser, men alle karakteristika bør ikke desto mindre indgå i analysen af processer, hvor der sker meningsskabelse. (Hammer og Høpner,2015)

De syv karakteristika præsenteres i det følgende og herefter redegøres for relevansen ifht. min problemformulering.

5.1.1 De syv karakteristika som er væsentlige i en meningsskabelsesproces

Meningsskabelse er en social proces

"Meningsskabelse er aldrig ensomt, for hvad der sker inden i os, er afhængigt af andre" (Weick i

Hammer og Høpner,2015:94). Meningsskabelse er socialt relateret og Weick fastslår, at

meningsskabelse ikke blot er en kognitiv proces, der sker i hovedet på den enkelte, men i høj grad sker sammen med andre. (Hammer og Høpner, 2015)

Meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet

"Når jeg ved, hvem jeg er, ved jer også, hvad der er derude" (Weick i Hammer og Høpner,2015: 97).

Meningsskabelse tager udgangspunkt i personen, der forsøger at skabe mening, så alt efter hvordan vi opfatter os selv, så ændrer vores opfattelse af omverden sig også. Når vi skal skabe mening i begivenheder bliver vores jeg´ er centrale for vores meningsskabelsesproces. (Hammer og Høpner,2015).

Meningsskabelse sker retrospektivt

"Ethvert intellektuelt undfanget objekt er altid i fortiden og derfor uvirkeligt. Virkeligheden er altid et moment af indsigt, før intellektualisering finder sted. Der er ingen anden virkelighed". (Weick i

Hammer og Høpner, 2015:100). Med dette citat siger Weick, at virkeligheden er det vi sanser her og nu, mens vi efterfølgende på baggrund af resultatet, forsøger at tolke vores indtryk og tilskrive dem mening. Den mening vi skaber, er påvirket af vores forforståelse, vi kommer ikke som ubeskrevne blade, men har erfaringer og indtryk med os, når vi møder verden. (Hammer og Høpner,2015).

Meningsskabelse er fokuseret på og udgår fra ledetråde

"Meningsskabelse drejer sig om at forstørre små ledetråde". (Weick i Hammer og Høpner,2015:103)

I vores hverdag udvælger vi hele tiden små ledetråde, som vi forsøger at fortolke og skabe mening ud fra. Iflg. Weick kan vi ikke lade være med at forsøge at skabe mening ud af alt, og det sker hele tiden og ubevidst. Dvs. vi fokuserer og udleder forskellige ledetråde fra de begivenheder vi oplever i organisationen. (Hammer og Høpner,2015)

Meningsskabelse er en kontinuerlig proces

"Meningsskabelse begynder aldrig" (Weick i Hammer og Høpner,2015:106). Dette karakteristika indeholder to elementer: kastethed og følelser. Kastethed forstået som, at vi altid er kastet ind i verden og begivenhederne – vi er altid midt i noget. Vi kastes som ledere og medarbejdere ud i alle mulige begivenheder, beslutningssituationer mm., hvor vi ikke kan undgå at handle. Vi har ikke altid

mulighed for at overveje vores handlinger, effekten af vores handlinger er uforudsigelige. Vi har ikke en stabil præsentation af begivenheden og enhver præsentation af begivenheden er udtryk for en fortolkning. Endelig er vi via vores sprog selv med til at skabe den virkelighed, vi bliver en del af - altså vi handler os frem til en forståelse.

Det andet element er følelser, hvor der ses en tæt sammenhæng mellem meningsskabelse, følelser og afbrydelse af projekter. Når der sker en afbrydelse, forsøger vi at skabe mening i afbrydelsen og jo mere vi søger dette jo flere følelser opstår der. Der kan være glæde, vrede eller en ubehagelig fornemmelse. Disse følelser kan kobles eller opstå ud fra tidligere følelser fra lignende begivenheder. (Hammer og Høpner,2015).

Meningsskabelse er drevet af plausibilitet – ikke af akkurate

”Meningsskabelse har en relativ tilgang til sandheden” (Weick i Hammer og Høpner,2015:110). De fem tidligere karakteristika tydeliggør, at meningsskabelse ikke er karakteriseret af præcise angivelser eller klare sammenhænge, men i højere grad er en social og individuel proces bestående af flere elementer med større eller mindre vægt i forskellige situationer. Derfor peger dette element på at meningsskabelse, er drevet af plausibilitet – vi søger løsninger ikke løsningen, vi søger forklaringer – ikke forklaringen. (Hammer og Høpner,2015)

”Enactment” (at skabe i handling) er centralt i meningsskabelse

”Mennesker i organisationer producerer til dels de omgivelser de oplever”. (Weick i Hammer og Høpner,2015:112). Begrebet enactment er udviklet af Weick, og fortæller, at verden ikke er noget på forhånd, men noget vi til dels selv konstruerer. Dette kunne oversættes til – at skabe i handling ved at vi udvælger situationer, og når vores handlinger virker tilbage på os – så skaber eller enacter vi vores verden. (Hammer og Høpner,2015)

De syv karakteristika kan i relation til anden del af problemformuleringen være med til at tydeliggøre hvilken tilgang og hvilke faktorer der kan være i spil hos både ledere og medarbejdere i det nye MUP design. Faglige ledere og medarbejdere vil forsøge, at skabe mening og forklaringer for det nye design. Det er derfor væsentligt, at lederen overfor alle medarbejdere, begrunder hvorfor det nye design bliver vigtigt, og her ses, at de udvalgte kriterier fra Dagtilbudsreformen har særlig betydning. Høj kvalitet gennem faglighed og tydelig ledelse, er et af de væsentligste motiver, og dette bør italesættes, og være med til at begrunde og forklarer hvorfor, MUP designet kan bruges som metode til, at praksis i højere grad bliver inddraget i den enkeltes og organisationens faglige udvikling. Hertil informere ovenstående til en forståelse af, hvordan den enkeltes opfattelse af sig selv vil have betydning for, hvordan han/hun oplever afvikling af 1:1 samtalen, og at den mening den enkelte skaber i det nye design, er påvirket af en forforståelse f.eks. fra tidligere samtaler og erfaringer fra den traditionelle MUS samtale.

Weicks tanker om organisationer, adskiller sig fra den konventionelle definitioner på en organisation, og skal ses i sammenhæng med meningsskabelse.

”Der eksisterer ikke hele mennesker i kasserne i organisationsdiagrammet. Ledere glemmer tit, at organisationsdiagrammer aldrig beskriver den måde, tingene virker på – også selv om de investerer enorme mængder af tid på at tegne, gennemgå, gennemtænke og bekymre sig over disse diagrammer. Essensen i organisationer skal findes i indholdet af de relationer, vi har til hinanden”. (Weick i Hammer og Høpner 2015:35).

Hermed taler han om de gensidigt betingede handlinger vi foretager os, herunder hvad der tematiseres i handlingerne, og hvordan handlingerne og tematiseringerne ændrer sig. Deri ligger en sproglig detalje, idet Weick vil have os til at tale om organisering frem for organisation. Organisering handler om, at kigge efter relationer i form af gensidigt betingede handlinger i stedet for at kigge efter stabile strukturer. (Hammer og Høpner,2015)

Ovenstående skaber nogle tanker i forhold til mit MUP design. Jeg har sammen med ledere, brugt tid og tanker på at designe MUP’ ens diagram, men iflg. Weick er det ikke selve designet der gør, at vi skaber en bevægelse fra 2. til 3. Generation. Essensen skal i stedet findes i de relationer vi har til hinanden. Med opgavens aktionsforskningsinspirerede tilgang, hvor jeg og mine faglige ledere er i gang med at afprøve og undersøge hvad der sker i- og ikke mindst omkring og i sammenhæng med 1:1 samtalerne, vil jeg argumentere for, at relationerne er i fokus. Jeg vil samtidig forholde mig kritisk til Weicks betragtninger på, at organisering kun handler om, at kigger efter relationer i form af gensidigt betingede handlinger i stedet for at kigge efter stabile strukturer.

Med den kompleksitet, som er i et dagtilbud, vil jeg argumentere for, at medarbejdere og ledere, også har brug for stabile og synlige strukturer. I en travl hverdag er der behov for konkrete aftaler om opgavefordelingen. Herved skaber strukturen ro på ledere og det pædagogiske personale, således at fokus kan rettes mod kerneopgaven.

5.1.2 Den meningsskabende leders 10 skud

Som afrunding på introduktion til Wicks univers følger Hammer og Høpners (2015) sammenfatning af, hvad de mener er Weicks mest centrale budskaber omkring ledelse kaldet: *”De 10 skud”*. Her er tale om centrale pointer, som giver et bud på, hvordan man som leder kan tænke og ikke mindst handle ud fra Weicks ideer om organisering og meningsskabelse. Dette ses relevant i sammenhæng med, at lederen har en vigtig og afgørende rolle i at få det nye MUP design til at være meningsskabende for medarbejdere/lederne, og de ti skud kommer med brugbare og konkrete bud på dette.

Valget af ordet *skud* er bevidst – et skud kan både være et præcist og hårdtslående forsøg på at ramme noget, og samtidig også udtrykke noget luftigt som når vi gætter: ”det bliver et skud”. (Hammer og Høpner, 2015).

De ti skud præsenteres kort herunder:

1. Find ud af, hvad der er værd at tale om – men gør det aktivt.

Den ene del af dette handler om, at vi som ledere bevæger os rundt i organisationen og mødes med vores medarbejdere for at finde ud af, hvad der optager dem og hvad de finder vigtigt og betydningsfuldt. Samtidig skal vi i dialog med dem for at fortælle dem hvad vi oplever og mener er vigtigt. Den anden del handler om, at vi iværksætter nye tiltag, handlinger, projekter eller eksperimenter. Weick tænker i denne sammenhæng omvendt om udtrykket: ”walk the talk” og siger i stedet: ”talk the walk”

2. Ord skaber mening – vælg dine ord med omhu.

Som ledere skal vi være opmærksomme på de ord vi anvender – vi beskriver ikke verden, vi er med til at skabe den. Når vi fortæller, skaber vi billeder, forestillinger og mening hos medarbejderne. Vi skal være dygtige til at bruge ord, og vi skal være opmærksomme på hvordan de fortolkes og hvordan der skabes mening i dem. Weick påpeger at kommunikation aldrig er én til én – vi kan aldrig være sikre på at det vi siger bliver opfattet som vi havde tænkt det.

3. Du ved først, hvad du foretager dig, når du har gjort det – gør ting for at forstå dem.

I første punkt betonedes vigtigheden af, at vi som ledere er aktive og handler. En vigtig pointe heri er, at sammenhængen mellem at tænke og handle er ikke som vi normalt tror: at tanke skaber handling. Weick tænker i lige så høj grad den anden vej – altså: når vi handler gives der anledning til tænkning og med dette også meningsskabelse.

4. Forventninger er med til at skabe virkeligheden - vær opmærksom på dine forventninger.

Forventninger til omgivelserne har det med at bliver til selvopfyldende profetier. Oftest gør dette det nemmere at leve livet i og uden for organisationer – det går som vi forventede. To ting skal vi være opmærksomme på, for det første er det svært at bryde med vores etablerede forventninger, og for det andet gør forventninger det vanskeligere at imødegå det uventede.

5. Det er de små detaljer i dagligdagen, der betyder mest – vær opmærksom, og skab opmærksomhed.

Som ledere er vores udsyn begrænset, idet vi leder på afstand af der hvor praksis finder sted. Derved bliver vores medarbejdere vore øjne til det ”virkelige liv”. Vi må derfor sørge for at vore medarbejdere er opmærksomme – på sig selv og på os. Denne opmærksomhed gør, at

de i lagt højere grad er i stand til selv at løse mange af de opgaver de støder på, idet de har lettere ved at sætte sig ind i hvorfor problemerne opstår. Vi skal derfor hele tiden have meldinger fra praksis, så vi ikke mister fornemmelsen for, hvad der er vigtigt at være opmærksom på – ”*Jo mindre medarbejderne ser, des mindre forstå vi som ledere*”.

6. Forandringer finder sted hele tiden – tag en timeout, hvis du vil ændre retning

I Weicks verden sker forandringer ikke som episodiske hændelser, men er noget der foregår hele tiden. Organiseringsprocesser og meningsskabelse stopper aldrig, men er hele tiden i gang. Her fremhæves det, at tage en timeout som bruges aktivt til at skabe mening i situationen. Altså en kort fastfrysning og et meningsskabende øjeblik, hvor vi kan handle videre ud fra den skabte mening. Dette kan ske på møder, ved kaffeautomaten osv.– altså et kort stop hvor vi taler sammen om hvad vi oplever her og nu.

7. Træf ikke beslutninger – skab mening i stedet.

Alternativet til at træffe beslutninger, er at skabe mening og dette kan gribes an med følgende fem punkter 1). *Situationen: her er hvad jeg tror vi står over for.* 2). *Opgave: her er, hvad jeg tror vi skal gøre.* 3). *Hensigt: her er, hvorfor jeg tror vi skal gøre det.* 4). *Opmærksomhed: Her er, hvad vi skal være opmærksomme på, og som, hvis det ændrer sig, betyder at vi står i en ny situation.* 5). *Kalibrering: Hvad tænker I om det?* Dette skaber et fælles billede af situationen og anerkender at den kan udvikle sig dynamisk.

8. Vær strategisk – brug kulturen

I organisationer er kulturen en væsentlig del af den ramme som vi skaber mening ud fra. En lederes nye strategi vil typisk blive opfattet som en ledetråd af medarbejderne, og de vil forsøge at skabe mening i denne strategi, ud fra den kulturelle rammer de har med sig, dvs. de trækker på den kultur som de føler de er en del af.

9. Organisationer er løst koblede – giv slip, men hold fast

Iflg. Weick er organisationer mere løst koblede end vi umiddelbart tror. For ledere kan dette være en udfordring, idet det kan give fornemmelsen af mangel på kontrol og styringsmulighed. Særligt i kritiske situationer kommer vi til at bruge for mange kræfter på at koble organisationen tættere, da vi forstiller os, at det skaber mere kontrol. De løse koblinger kan derimod vise os løsninger, som vi ikke kommer på i en mere tæt koblet organisation. Som leder må man derfor træde et skridt tilbage, for ikke at hindre en god opgaveløsning, idet en for stram styring af medarbejderne kan gøre, at de ikke reagerer hensigtsmæssigt.

10. Undgå simplificeringer – gør ting netop så komplicerede, som de er.

Iflg. Weick mister vi noget, hvis vi vælger kun at se på det simple, når vi studerer organisationsprocesser. Det er tillokkende, at simplificere verden omkring os, men der er risiko for at det kommer til at virke som en si, hvor vi mister vigtig indsigt.

(Hammer og Høpner, 2015:213-232)

Skuddene skaber refleksioner i relation til MUP designet – og til ledelse generelt. "Skuddene" beskriver, hvorledes lederen kan tænke og ikke mindst handle ud fra Weicks ideer om organisering og meningsskabelse. Som det første hæfter jeg mig ved, at der lægges meget vægt på, at lederen er i kontakt og dialog med medarbejderne ved at være synlig, opmærksom og kommunikerende ude i organisationen. Jeg finder dette afgørende, for at det nye MUP design vil blive meningsskabende for alle i organisationen. Lederen må ud i praksis og følge op, italesætte formålet med MUP, spørge ind til medarbejdere og den praksis som foregår, og i det hele taget være synlig og nysgerrig på hvad der sker i organisationen.

Med afsæt i ovenstående vil jeg i kapitel 7, med udgangspunkt i den empiriske undersøgelse af MUP designet, diskutere hvilke hensyn der kan understøtte meningsskabelse for ledere og medarbejdere.

I det følgende præsenteres centrale indsigter fra Wenger og Kellers betragtninger på praksisnær læring, for at underbygge refleksioner om, hvordan det afprøvede MUP design kan tage hensyn til og understøtte læring i praksis som det andet element i designet.

5.2 Introduktion til læring i praksisfællesskaber

5.2.1 En social teori om læring

Den følgende introduktion af Etienne Wengers teorie om læring i praksisfællesskaber baseres på bogen "*Praksisfællesskaber– Læring, mening og identitet*" (Wenger 2004). Wenger kalder selv sin teori en social teori om læring. Wenger forklarer via begreber som gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire, hvordan den kontinuerlige udveksling og meningsforhandling foregår i praksisfællesskabet og dermed skaber kollektiv læring som et aspekt af social aktivitet. (Wenger,2004). Wenger bidrager dermed til, at belyse hvilke hensyn der, med afsæt i det afprøvede MUP design, skal tages for at understøtte medarbejderes læring i praksis. Samtidig belyser Wenger nogle aspekter ved individuel læring ved at inddrage identitetsdannelse. Dette er interessant idet MUP designet indeholder 1:1 samtaler, hvor medarbejderen vælger eget læringsmål. Wenger bidrager med det interessante perspektiv, at læring sker individuelt, men at individualitet samtidig må forstås som noget, der skabes og er en del af specifikke fællesskabs praksisser. Medarbejderne er ikke alene individualister, deres identitet og læringsbehov skabes samtidigt som en del af fællesskaberne omkring dagtilbud, og må forstås i denne kontekst.

Wengers mener dermed ikke, at læring er en individuel proces med en begyndelse og en slutning adskilt fra vores øvrige aktiviteter. Hans perspektiv sætter i stedet læring i sammenhæng med vores levede erfaringer med deltagelse i verden, og at mennesket er dybt socialt af natur. Læring bliver dermed et socialt fænomen. Læring ses som forbundet med menneskets natur og udgør en integrerende del af vores liv, ikke en særlig form for aktivitet. I praksis betyder det, at man ikke kan designe læring, men man kan fremme eller modarbejde den (Wenger, 2004).

"I en situeret tilgang er læring ikke noget som finder sted i et indre psykisk rum, med en internalisering og lagring af viden. Læring sker gennem deltagelse i social praksis. Dermed defineres læring relationelt som personers forandrede deltagelse i en forandrende social praksis" (Lave & Wenger, 2003:8)

Citatet understreger betydningen af, at læring sker gennem deltagelse i social praksis, og foregår relationelt ved at deltage og forandre praksis sammen med andre. I sammenhæng med min problemstilling, bør der tages hensyn til, at medarbejdere arbejder med deres læringsmål i praksis og i relation til andre i den fælles praksis. Wenger beskriver, at læring skal ses i sammenhæng med vores levede erfaringer, at mennesket er dybt socialt af natur og at læring ikke kan designes - men man kan fremme eller modarbejde den. Dette grundlæggende syn på læring gør først og fremmest, at vi ikke via MUP kan designe læring som en styret proces. Men det er muligt via designet at skabe rammer der understøtter og fremmer læringen. Læringen forgår ikke i afmålte tidslommer i forbindelse med fastlagte medarbejder samtaler, men hele tiden og løbende i de sociale sammenhænge og i relation med andre. MUP' en må derfor være med til at understøtte og fremme denne løbende læringsproces som en integreret del af hverdagen, via den struktur som vi vælger at gøre til en del af MUP designet. Heri vil Dagtilbudsreformens fokus på høj kvalitet gennem faglighed og tydelig ledelse skulle integreres og dette skal foregå via etablering af fælles læringsmiljøer og veltilrettelagte, dynamiske kompetenceprocesser jf. KL aftalen.

Wengers teori omkring læring i praksisfællesskaber, integrerer fire komponenter, som er nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en lærings og erkendelsesproces. De fire komponenter er: *mening, praksis, fællesskab og identitet*. Mening inkluderer begreberne *meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse* på den måde, at der er to processer i meningsforhandling som udgør de grundlæggende og konstituerende processer. De enkelte elementer vil blive præsenteret her:

5.2.2 Meningsforhandling

Et af de fire nødvendige komponenter er mening som inkludere meningsforhandling: *"(...)den proces, hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld"* (Wenger, 2004:67). Meningsforhandling er en kontinuerlig proces, der dannes af mange elementer og forhandlingen forandrer, omfortolker, afviser, modificerer eller bekræfter de meningshistorier, som er en del af livet. Forhandlingen omfatter vores sociale relationer, men indebærer ikke

nødvendigvis samtale eller umiddelbart samspil med andre mennesker. Meningsforhandling involverer et samspil mellem de to konstituerende processer *deltagelse* og *tingsliggørelse*.

5.2.3 Deltagelse

Udtrykket beskriver den sociale oplevelse af, at være medlem af sociale fællesskaber og som aktivt engagement i sociale foretagender. Deltagelsen beskrives som en proces, hvor gensidighed, engagement og samspil er involveret. Deltagerne former i relationen hinandens oplevelse af mening, og deltagelse giver mulighed for, at udvikle en identitet som konstitueres gennem deltagelsesrelationer. Deltagelse sætter meningsforhandlingen i forbindelse med vores medlemskab af forskellige fællesskaber, og kommer dermed til at udgøre en konstituerende del af vores identitet. (Wenger, 2004)

5.2.4 Tingsliggørelse

Begrebet tingsliggørelse bruges til at henvise til den proces, der former vores oplevelse, ved at skabe fysiske objekter som bringer oplevelsen til at stivne og derved skabe fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring. Eksempler på tingsliggørelse kan være dokumenter, referater, instruktioner mm. Menneskelig erfaring og praksis bliver til faste former og får dermed objektstatus. Tingsliggørelse kan være en genvej til kommunikation, idet den fokuserer meningsforhandlingen, og skaber fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring. Jf. Wenger skaber ethvert praksisfællesskab abstraktioner, værktøjer, symboler, historier, udtryk og begreber, der tingsliggør en del af praksis i stivnet form. Der er dog flere faremomenter i tingsliggørelsen. Et fænomen kan få en konkrethed, som det i virkeligheden ikke besidder, og former kan få deres eget liv ud over deres oprindelige kontekst, således at de stivner, forældes og mister mening. (Wenger, 2014)

Wenger beskriver deltagelse og tingsliggørelse som en dualitet, der gensidigt komplementerer hinanden. Deltagelse og tingsliggørelse må stå i et indbyrdes forhold, der på en gang forudsætter og muliggør hinanden og kompenserer for hinandens respektive mangler. Begreberne skal forstås som en interagerende dualitet: begge elementer er altid involveret, og mere af den ene har en tilbøjelighed til at øge behovet for den anden.

Jf. ovenstående så vil meningsforhandling, involvere et samspil mellem de to konstituerende processer *deltagelse* og *tingsliggørelse*. Sættes dette i relation til problemformuleringen, vil de enkelte elementer i MUP designet være kendetegnet ved, at alle parter er deltagende i de sociale fællesskaber og engagerede og involverede i processerne. Det tingsliggørende objekt i sammenhæng med MUP designet må være PLC metoden, de pædagogiske redskaber som vi benytter i dagtilbud og den enkelte organisations pædagogiske læreplan jf. Dagtilbudsloven. Disse må derfor udgøre de konkrete værktøjer, som meningsforhandlingen organiserer sig omkring i 1:1 samtalen og i de kommende TUS samtaler.

I forhold til tingsliggørelse så beskrives ligeledes, at et fænomen kan få en konkrethed, som det i virkeligheden ikke besidder, og former kan få deres eget liv ud over deres oprindelige kontekst, således at de stivner, forældes og mister mening. Denne formulering retter tankerne mod den traditionelle MUS samtale, som ligger i 2. generation. Her vil min påstand være, at den årlige MUS er et fænomen som er stivnet, og har mistet sin mening. Dette begrundes med de nye behov og forventninger som både Dagtilbudsreform og KL aftale efterspørger ikke ses understøttet i den årlige MUS samtale. Samtidig ses MUS som en stivnet traditionel seance, som ingen har de store forventninger til, men som gennemføres efter fastlagte spilleregler, hvor ingen træder ved siden af formalia. Derved kan vi sætte er flueben og intet er sket.

Når Wenger beskriver, at meningsforhandlingen er den proces, hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld, ses nogle paralleller til Weicks betragtninger på, at meningsskabelse er fokuseret på, og udgår fra ledetråde i en social proces og skabes i handling. Dermed peger de begge på betydningen af skabelsen af mening, men Wenger betoner i højere grad den sociale sammenhæng og det, at alle skal være deltagende i de sociale fællesskaber.

5.2.5 Praksisfællesskab

Praksis og fællesskab er to andre nødvendige komponenter. Her forbindes praksis med dannelsen af fællesskaber. Wenger beskriver: "(....) det som definerer et praksisfællesskab i dets tidsdimension, er ikke blot spørgsmål om et specifikt mindstemål af tid. Det handler derimod om at opretholde et tilstrækkeligt stort gensidigt engagement i den fælles udøvelse af den virksomhed for sammen at lære noget af betydning" (Wenger, 2004:105). Når Wenger taler om praksisfællesskaber, beskriver han tre dimensioner af den relation hvorigennem praksis er kilden til sammenhængen i et fællesskab: *gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire*. De tre begreber, som gensidigt konstituerer et praksisfællesskab, bør ifølge Wenger betragtes som dimensioner af én enhed. De beskrives i det følgende.

5.2.6 Gensidigt engagement

Gensidigt engagement er den første karakteristika, som definerer et fællesskab. Fællesskabet dannes, når der dannes og opretholdes tætte relationer af gensidigt engagement, organiseret gennem deltagernes konkrete handlinger. Dette er ikke ensbetydende med homogenitet, idet forskellighed er en ressource i fællesskabet. Ofte kan uoverensstemmelser og konflikter være deltagelsesformer, der viser engagement, og gør at praksis bliver produktiv. Der er forskel på en arbejdsgruppe og et praksisfællesskab og arbejdet med at opretholde fællesskabet, er en vigtig del af enhver praksis. (Wenger, 2004)

5.2.7 Fælles virksomhed

Det andet kendetegn som kilde til fællesskabssammenhæng er fælles virksomhed. Dette både konstituerer et praksisfællesskab og giver det sammenhængskraft. Begrebet omfatter en kollektiv forhandlingsproces, der defineres af deltagerne i udøvelsen, og det skaber blandt deltagerne relationer af gensidig ansvarlighed i praksis. Fælles virksomhed er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces. Dette er ikke nødvendigvis udtryk for, at alle er enige men forhandlingen skaber en gensidig ansvarlighed blandt deltagerne. Ydre kræfter kan påvirke fællesskabet, men der er ikke tale om direkte magt over fællesskabets produktion af sin egen praksis. I sidste instans er det gennem gensidigt engagement, at fællesskabet forhandler sin virksomhed. (Wenger, 2014:95-100)

5.2.8 Fælles repertoire

Det sidste kendetegn ved praksis som kilde til fællesskabssammenhæng er fælles repertoire. Wenger beskriver det således: *"Et praksisfællesskabs repertoire omfatter rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis."* (Weber, 2004:101). Fælles repertoire omfatter på denne måde både aspekter af deltagelse og tingsliggørelse, som igen indgår i meningsforhandlingen.

Wenger beskriver, at en forudsætning for at vi sammen kan lære noget af betydning, handler om, at vi i praksisfællesskabet opretholder et tilstrækkeligt stort gensidigt engagement i den fælles udøvelse af virksomheden. Det er således vigtigt for opretholdelse af engagementet, at alle i organisationen har mulighed for, at være en del af det, som har betydning, og tager del i den fælles virksomhed.

I denne opgaves sammenhæng vil opretholdelsen af fællesskabsfølelse vil være en vigtig faktor i det fremtidige MUS design. Dette betyder ikke, at målet er homogenitet, men at der arbejdes aktivt for at relationer vedligeholdes og forbindes i hverdagen. For medarbejderne skal dette ske i den daglige praksis i dagtilbuddet og for de faglige ledere skal det ske i lederteamet i området. Den fælles virksomhed er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces, som skal foregå i fællesskabet. Kobles dette til praksis er denne funderet i den pædagogiske læreplan som er udarbejdet i en forhandlingsproces, hvor forhandlingen skaber en gensidig ansvarlighed blandt deltagerne i praktisk. Læreplanen er i denne sammenhæng det som operationaliserer Dagtilbudsreformen, og som beskriver og definerer den pædagogiske praksis for alle i den pågældende organisation. Det fælles repertoire består af de pædagogiske værktøjer, som anvendes i den pædagogiske praksis, rutiner, og måder at gøre tingene på. For ledere vil det være, dagtilbudsreformen, ledelsesgrundlaget og de politiske rammebetingelser i Viborg kommune.

Jeg anvender således Wengers fokusering på læring som social deltagelse, som et fundament og en forudsætning for at MUP designet vil skabe læring, idet det forudsættes at medarbejdere og

faglige ledere, er aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser hvor de konstruerer identiteter i relation til dette fællesskab.

Konstruktionen og vedligeholdelsen af fællesskabsfølelsen er nemmere når det gælder medarbejderne, idet de i dagligdagen typisk indgår direkte i praksisfællesskaber med deres kollegaer. Som områdeleder med ansvar for lederne, bør der være et særligt fokus på oprettelse og vedligeholdelse af sociale fællesskaber i lederteamet for at understøtte læring og opretholdelse af fællesskabsfølelsen. Ledere har i dagligdagen ikke samme sociale kontaktflade med kollegaer som medarbejderne, og derfor er dette en proces, som målrettet skal faciliteres som en del af MUP processen.

5.2.9 Identitet

Det fjerde og sidste komponent som er nødvendig, for at karakterisere social deltagelse som en lærings og erkendelsesproces er *identitet*. Identitet er et integrerende aspekt af en social læringsproces, og kan ikke adskilles fra praksis, fællesskab og mening. *"Opbygning af en identitet består i at forhandle meningen i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale fællesskaber. Begrebet identitet tjener som akse mellem det sociale og det individuelle, således at de kan beskrives i forhold til hinanden"* (Wenger, 2004:169). Når der tales om identitet i sociale begreber betyder det ikke, at individualiteten benægtes, men at selve definitionen på individualitet betragtes som noget, der er en del af specifikke fællesskabs praksisser. Wenger fremhæver, at vores praksis, vores sprog og vores verdensopfattelse afspejles i vores sociale relationer, og vi kan ikke blive mennesker af os selv. (Wenger, 2004)

Det vil sige, at hvordan den enkelte medarbejder/leder fortolker sin stilling, hvordan arbejdet forstås, hvad den enkelte ved og ikke ved og hvad hun foretager sig, forhandles i udførelsen af jobbet og i samspillet med andre – det skabes ved at høre til i et fællesskab med en unik identitet.

Så når MUP designer arbejder med individuelle læringsmål, så vil disse altid være i relation eller påvirket af det fællesskab, som vedkommende er engageret i og en del af.

Forudsætning for, at vi sammen kan lære noget af betydning, handler jf. Wenger om, at vi i praksisfællesskabet opretholder et tilstrækkeligt stort gensidigt engagement i den fælles udøvelse af virksomheden. Dermed bidrager Wenger til en øget forståelse af grundelementerne i etablering af stærke sociale læringsprocesser, og hvilke elementer der bør fokuseres på, for at sikrer medarbejderes oplevelse af at være en del af et praksisfællesskab og få styrket sin identitet som medarbejder. Jeg vil kritisere tilgangen for at være for procesorienteret og med for meget fokus på den enkelte medarbejders identitet og individuelle behov indenfor det pågældende praksisfællesskab. I et moderne og foranderligt samfund vil ændrede arbejdsbetingelser, ydre påvirkninger og de nye forventninger fra Dagtilbudsreformen gøre, at de nuværende færdigheder og viden ikke længere slår til, og derfor skal niveauet være højere for at indfri forventningerne. Den

enkelte skal, for at udvikle sine kompetencer kunne gå ud af egen praksis, tilegne sig ny viden og reflektere rationelt og teoretisk ved at gøre sin praksis til genstand for denne refleksion. Hvis dette skal finde sted, kræver det for det første, at medarbejdere har kompetence til dette. Dernæst at ledelsen sætter sig ind i, hvilken viden og kompetencer den enkelte medarbejder og organisationen skal besidde, for at imødekomme og håndtere forventninger for fremtiden. Derfor må det være et vigtigt element i lederopgaven: at holde sig ajour med de forventninger som fremlægges i f.eks. Dagtilbudsreformen. For at få et mere handlingsorienteret perspektiv har jeg i det følgende inddraget Hanne Dauer Kellers betragtninger på udviklende læreprocesser. Her ses der i højre grad på, hvorledes lederen kan facilitere organisatorisk læring, således at den inddrager forventninger fra omverden. Dette ses som supplement til Wenger, og relevant for at svare på hvilke hensyn der, i MUP designet, skal tages for at understøtte læring i praksis.

5.3 Betingelser for udviklende læreprocesser

Keller retter i kapitlet fokus på organisatorisk læring, hvor læring handler om, hvordan medarbejdere kan udvikle deres kompetencer, i takt med at kravene i arbejdet ændres. De samfundsmæssige forandringer er med til kontinuerligt at stille krav til den enkelte om udvikling af kompetencer, og det er ikke længere nok kun at have faglig viden. Keller beskriver, at kompetencer handler om, at sætte sin faglighed i spil i en arbejdssituation på en effektiv måde, hvor kriteriet for effektivitet er kontekstbestemt og indlejret i situationen – hun definere det således:

”Det handler om samspillet mellem medarbejdernes viden, færdigheder og holdninger på den ene side og arbejdssituationens krav på den anden. Det handler om, hvad medarbejderne isoleret kan, og skal og hvordan de håndterer de vekslende krav. Heri indgår et element af læring, idet medarbejderne lærer noget af at sætte deres kvalifikationer i spil i en arbejdssituation.” (Keller,2015:83)

Keller retter fokus på det, som hun betegner: *Arbejdspladsen som et tilrettelagt ”læremiljø”*. Her opstilles fire elementer, som understøtter udviklede læreprocesser, som bryder med en produktionslogik og bygger på en praksislæringslogik. Kellers forståelse bygger på begreber som handling, refleksion, praksis og fællesskab og knytter derfor an til, at læring er en erfaringsbaseret proces, som er essensen af et pragmatisk læringssyn.

5.3.1 Arbejdspladsen som et tilrettelagt ”læremiljø”

Ud over den erfaringsbaserede proces beskriver Keller, at læring sker i samspillet mellem målrettede handlinger og den refleksion og meningsdannelse, der guider os i vores problemforståelses og - løsningsprocesser. Herved skabes erfaringer, som danner grundlag for, at praksis gentænkes, forandres og tilpasses ny handling.

Hun tydeliggør to pointer i relation til ovenstående:

- *At den krævende læreproces ikke kan begrænse sig til at indebære en refleksion-i-praksis, der udvikler handlingen inden for rammerne af denne praksis. Læreprocessen må tillige inddrage en refleksion over betingelserne for praksis.*
- *At læreprocessen må implicere en direkte intersubjektiv meningsforhandling, da udviklingen i praksis er kollektivt funderet. Det er vilkårene for hele organisationen eller afdelingen, der ændres og individuelle løsninger vil ikke indebære et tilstrækkeligt svar på udfordringerne.*
(Keller, 2015:95)

I Kellers betragtninger på udviklende læreprocesser skelner hun mellem *tilpassende* og *udviklende* læreprocesser. De *tilpassende* udgør den daglige læring, hvor vi hele tiden udbygger og differentierer vores forståelser. De *udviklende* læreprocesser handler i modsætning hertil om at revurdere, ændre eller omstrukturere allerede etableret læring, hvilket ofte vil være mere krævende end den tilpassende læring, idet dette er mere kompliceret end at tilføje et nyt element til sin viden. Dette defineres således:

”Udviklende læring er baseret på evnen til succesfuldt at håndtere nye, uventede og problematiske situationer. Med andre ord er det et spørgsmål om at undersøge vanemæssige tanke og handlemønstre og, måske med en substantiel grad af risici, prøve noget nyt” (Ellstrøm i Keller, 2015:96)

Sættes ovenstående i sammenhæng med KL aftalen, hvor der tales om fælles læringsmiljøer og veltilrettelagte, dynamiske kompetenceprocesser og Dagtilbudsreformen, som taler om systematisk refleksion og evaluering på egen praksis, så vil mit argument være, at der heri lægges vægt på de samme elementer som Keller betoner. MUP designet ses som en måde at arbejde med læringsmål, som har afsæt i praksis, og med hjælp fra PLC metoden kan vaner, tanker og handlemønstre undersøges, for at finde nye og bedre handlemåder eller løsninger. Men det er hele tiden med kerneopgaven som øverste kontekst.

Keller understreger netop behovet for, at udvikle arbejdspladsens ”læremiljø”, således at udviklende læreprocesser i højere grad stimuleres. Hun argumenterer i denne sammenhæng, for et brud med den tilpassende lærings uformelle karakter og argumenterer i stedet for etablering af et struktureret rum for refleksion og udvikling.

De fire betingelser som jf. Keller, er væsentlige for udviklende læreprocesser:

➤ **Pædagogisk rammesætning om læreprocesser**

Når læring sættes i fokus handler det om, at rammesætningen anvender pædagogiske principper, som gør at læring sættes i fokus og muliggøres. Det handler om tid og rum til systematisk refleksion over praksisproblemstillinger og inddragelse af fællesskabets ressource i processen. Dette muliggøres ved etablering af en struktur for behandling af den lærendes problem, der rummer distance til praksis, så der kan foregå refleksion over handling.

➤ **Den pædagogiske ramme giver mulighed for refleksion**

Refleksion over praksis, undersøgelse af praksis og refleksion over betingelserne for at praktisere er gavnlige for læringen. Refleksion kan beriges ved, at blive stimuleret til at overveje nye alternativer og andre menneskers perspektiver stimulerer til at overskride egen selvforståelse og (gen)overveje betingelser for handling. Refleksion kan fremmes gennem dialog med andre.

Processerne har udgangspunkt i praksisfællesskabet

Omdrejningspunktet for læreprocessen er selvoplevede udfordringer, i det praksisfællesskab som vedkommende befinder sig i. Med definitionen af kompetenceudvikling som forhandlet lokalt i praksisfællesskaber så er individuel og kollektiv kompetenceudvikling uløseligt forbundet. Samtidig skal disse findes betydningsfulde for vedkommende. Personen skal selv formulere sit udviklingsbehov, så ejerskab og motivation sikres.

➤ **Processerne er centreret i praksisfællesskabet.**

Individuel og kollektiv kompetenceudvikling er uløseligt forbundet, idet kompetencer som argumenteret, er forhandlet i praksisfællesskaber. Udfordringen er, at læreprocesser er individuelle, men betingelserne for at den individuelle læring kan omsættes til handling i en bestemt kontekst, er indlejret i denne kontekst – strukturelt og socialt. Individets læring skal ske som led i en meningsforhandling af fællesskabets kompetencer, hvor de individuelle erfaringer bidrager til potentiel fornyelse af fællesskabets kompetence.

(Keller,2015)

Udviklende læreprocesser handler således om, at overskride praksis og udvikle denne, i en krævende og kreativ proces hvor vante måder at handle og tænke på kommer i spil. Processen understøttes af udstrakt autonomi i arbejdet, som indbefatter at sætte spørgsmålstejn ved hvorfor man udfører jobbet som man gør, og hvorledes ny praksis kan udvikles på den baggrund. De fire

pædagogiske principper understøtter dette og giver mulighed for læring på et praksisrelateret grundlag. (Keller,2015)

Keller taler om vigtigheden af tid og rum til systematisk refleksion over praksisproblemstillinger gennem dialog med andre, og at omdrejningspunktet for læreprocessen er selvoplevede udfordringer, i det praksisfællesskab som vedkommende befinder sig i. Betragtes MUP designet ud fra dette vil jeg argumentere for, at designet indeholder elementer hvor dette kan praktiseres. De enkelte elementerne i MUP designet lægger op til, at der skal være tid og rum til systematisk refleksion over problemstillinger, som har afsæt i selvoplevede udfordringer. Keller beskriver endvidere, at Individuel og kollektiv kompetenceudvikling er forbundet. Udfordringen er, at læreprocesser er individuelle, men betingelserne for, at den individuelle læring kan omsættes til handling i en bestemt kontekst, er indlejret i denne kontekst, hvor den bidrager til potentiel fornyelse af fællesskabets kompetence. Dette må betyde, at de individuelle læreprocesser som medarbejdere arbejder med vha. egne læringsmål i 1:1 samtalerne, skal kombineres med, at den enkelte gør sig nye erfaringer i praksis. Dette gør, at PLC metoden skal i spil, da den ses som understøttende for, at den individuelle læreproces bringes ud i praksis via konkret handling. Samtidig skal læreprocessen have afsæt i den øverste kontekst, hvilket i sammenhæng med et dagtilbud er den pædagogiske læreplan som operationaliserer dagtilbudsreformen og de politiske rammer i Viborg kommune.

Den valgte teori i opgaven er nu introduceret, og dens relevans ifht. problemformuleringen er tydeliggjort – altså hvad betyder de teoretiske indsigter for hvilke hensyn der skal tages i MUP designet, for at understøtte meningsskabelse og læring i praksis?

Inden dette analyseres op mod mine empiriske data i kapitel syv og otte, vil det efterfølgende kapitel, analysere beretninger fra afprøvning af MUP designet.

Kapitel 6 Erfaringer med afprøvning af MUP designet.

I det følgende vil der være en fremstilling af den empiriske analyse. De gennemførte interviews med tre faglige ledere har haft til formål, at undersøge foreløbige erfaringer med MUP designet. De semistrukturerede interviews havde afsæt i følgende spørgsmål:

- Hvad oplever du der sker i dine 1:1 samtaler og på hvilken måde opleves disse samtaler anderledes end den traditionelle MUS samtale?
- Hvad fanger din opmærksomhed – eller hvad erfarer du i dine 1:1 samtaler, som kan berige eller inspirere til 1:1 samtalerne med dine medarbejdere?

I bilag 4 på side 65 er foretaget en transskribering af dele af interviewene samt en analyse. I det følgende afsnit vil analysen blive fremstillet, med de fire temaer som fremstår tydeligst når der søges

svar på første del af problemformuleringen: Hvilken revision af det foreslåede 3. generations MUP design giver afprøvning i praksis anledning til?

6.1 1:1 samtalen skaber tid og rum til at "zoome ind" på egne læringsmål.

De første tema som fremstår tydeligt og flere af udtalelserne understreger betydningen af, er tid og rum til at "zoome ind" på lederens udvikling via formulering af egne læringsmål. Dette virker til at være værdifuldt og skabe motivation for lederen. To af de faglige ledere udtaler følgende:

"(..)så har man opmærksomhed på de tiltag og de refleksioner man (faglig leder) gør sig – det gør det nemmere at flytte sig fordi du kun skal "zoome ind" på to ting – det gør det nemmere for mig da vi hurtigt bliver opslugt af alt det der er i ens drift"

"det har en rigtig god betydning, at det er mig selv (den pågældende faglige leder) der har valgt hvad det er, og noget kommer fra lederevalueringen og noget kommer af den praksis man står i – det har en kæmpe stor betydning for mig, det gør mig motiveret får øje på at her er noget jeg vil blive klogere på og blive dygtigere til noget bestemt"

"(..) men udvikling fra tidligere (MUS samtaler) og til 1.1 samtalen gør, at jeg har et mål for min udvikling, og det er vigtigt for mig"

Det nævnes som eksempel, at lederens lederevaluering (den omtalte 3i1 måling) vil kunne inddrages i 1:1 samtalerne. Dermed vil de udviklingspunkter, som er fremkommet i lederevalueringen, blive handlingsrettede ved at lederen bringer udviklingspunkter ind som en del af 1:1 samtalerne som et konkret læringsmål.

Lederne giver på samme måde udtryk for, at fokus på egne læringsmål også har betydning for medarbejdere i 1:1 samtalen. To faglige ledere udtaler følgende:

"De (medarbejdere) arbejder med et læringsmål indenfor den ramme og kontekst som er i vores børnehus. Der sker en læring hos dem hvor de kommer tættere på deres praksis, hvor de reflekterer over deres pæd. praksis. Det de (medarbejdere) har givet udtryk for er, at det er mere nærværende og de bliver holdt op på tingene – på deres læringsmål"

"Det at medarbejderen selv vælger deres læringsmål, ligesom jeg (faglig leder) selv vælger, du ved jo godt hvad der er svært inden i dig selv. Og det er jo bare fedt synes jeg at de også har den åbenhed og tillid som jeg (faglig leder) også har til dig (områdelederen)"

Det praksisforankrede afsæt og valget af egne læringsmål ser ud til at være vigtige for både faglige ledere og medarbejdere.

Det nævnes, at den traditionelle MUS samtale havde et mere langsigtet mål, og i højere grad ”zoomede ud”, så målene fra samtalen blev brede, store og med en lang tidshorisont. Nedenstående giver eksempler herpå:

”I forhold til det anderledes i 1:1 samtalen til forskel fra vores til MUS. Der fik vi også snakket godt igennem og vi havde en lang samtale, men det var på egen boldgade, at jeg (faglig leder) fik fulgt op på det”

”Du skal ikke spole så bredt tilbage, du skal kun spole tilbage på to ting og det gør det nemmere.

”I forhold til den årlige MUS samtale, jamen jeg tænker den kan jo også noget, men det er sådan lidt mere ud i det store perspektiv hvor jeg tænker at det rykker mere i forhold til denne her 1:1 samtale.

”Du er tættere på dine medarbejdere og de arbejder mere systematisk med noget som fylder for dem i forhold til læringsdelen. Hvor man ved MUS samtalen måske lige finder det der papir frem lige inden samtalen – hvad var det nu egentlig lige jeg skulle have fokus på. Man har mere kontinuerlig fokus hele tiden også i forhold til egen praksis”

6.2 1:1 samtalerne opleves nærværende og skaber tættere kontakt mellem leder og medarbejder

Det andet tema som fremstår tydeligt efter analysen, er ordet *nærværende*. At 1:1 samtalen er mere nærværende bliver nævnt i relation til arbejdet med egne læringsmål, og den tættere kontakt mellem leder og medarbejder betones ligeledes i denne sammenhæng. Denne oplevelse har jeg ligeledes observeret og beskrevet i mine feltnoter. Via 1:1 samtalerne får jeg øget indsigt i mine lederes praksis, og det som optager dem i deres lederjob. Dette viser sig konkret ved, at de via de udvalgte læringsmål, fortæller om helt praksisnære udfordringer eller opgaver, som er vigtige for dem pt. Denne gevinst fik jeg ikke på vores tidligere ”stort og småt”⁵ møder. Indsigten gør, at den fælles refleksion som sker på 1:1 samtalerne, bliver praksisrelateret og konkret i sin form. Samtidig gør PLC metoden, at lederen bliver hjulpet til egen og fælles refleksion, hvilket har betydning for hvorledes lederen går videre ud i praksis og undersøger om en ændring af hendes håndtering af opgaven får en konkret effekt.

To af de faglige ledere beskriver det således:

”Jeg tænker det bliver mere nærværende fordi vi ikke breder os ud over, vi skal ikke samle op på et helt år. Det at vi har valgt to fokusområder synes jeg gør det mere nærværende”.

”Ja, det tænker jeg, den på en eller anden måde bliver mere nærværende. Nu har jeg også selv kørt de her 2. mdrs. Samtaler som svarer til 1:1 samtalen. Du er tættere på dine

⁵ ”Stort og småt” er betegnelsen for de tidligere løbende samtaler jeg holdt med lederne.

medarbejdere og de arbejder mere systematisk med noget som fylder for dem i forhold til læringsdelen”

6.3 Den løbende sparring på ”stort og småt” er vigtig

Det tredje tema omhandler betydningen af, at de opgaver eller udfordringer som optager de faglige ledere ”her og nu” også får plads i 1:1 samtalen, men at der sker en opdeling i samtalen. Jeg er som områdeleder ikke i direkte daglig kontakt med mine faglige ledere. De er hver især placeret i egen enhed og det element i MUP designet, som handler om løbende hverdagssamtaler og feedback, vil ofte blive drøftet pr. telefon/mail eller som en del af 1:1 samtalen.

”Stort og småt” som er det som fylder her og nu, sorters væk, så har man opmærksomhed på de tiltag og de refleksioner man gør sig”

”I forhold til en ”stort og småt” samtale, det er også fint, men den er ikke så struktureret, det er sådan hvad man har brug for og hvad der optager dig her og nu. Den kan jeg også godt se har en betydning for mig idet jeg stadig har brug for at vende eller få sparring der.

Her vil min vurdering være, at der er en forskel i 1:1 samtaler mellem mig og mine faglige ledere, og den samtale som lederne har med deres medarbejdere. De faglige ledere er fysisk til stede i børnehuse, stort set hver dag, og derfor vil elementet i MUP designet: løbende hverdagssamtaler og feedback, i højere grad foregå i praksis når det sker. Da den daglige kontakt ikke er til stede i min ledelsespraksis, gør at 1:1 samtalen mellem mig og mine faglige ledere, også skal have plads til dette.

6.4 Den struktur som PLC metoden byder på har betydning, og må godt træde tydeligere frem

Det fjerde og sidste tema omhandler brugen af PLC metoden. Flere af lederne nævner, at den struktur som PLC metoden byder på har betydning, og godt må træde tydeligere frem. Dette kommer til udtryk i bla. følgende udsagn:

Jeg er også glad for at den (PLC metoden) ikke kommer så hurtigt, men på et tidspunkt kan man godt give en mere tydelig deadline og sige nu skal din PLC være udfyldt til næste gang jeg kommer. Så vil jeg endnu tydeligere kunne forberede mig – f.eks. sammen med C (kollega) og så udfylder vi sammen, for så har vi et arbejde der skal være færdig til en deadline”

”Det (PLC) har betydning for mig for jeg kan både gøre mig usynlige refleksioner, jeg kan gøre mig mundtlige refleksioner som vi gør nu, men når jeg ydermere får det på skrift så er det triple og det gør noget godt for mig. Herved kommer man igennem PLC med de gode spørgsmål som den indeholder”

”Og igen jeg synes den (PLC) bliver rigtig god, fordi den zoomer ind på enkelte ting og i en periode kan man blive dygtigere til en ting for de har jo mange bolde de skal holde i luften samtidig med. Men nogen gange er det godt sådan lige og lyse på en ting”.

Ovenstående er de fire temaer, jeg har uddraget fra analysen af mine interview, og det som peges på i relation til en revidering af MUP designet. I næste afsnit vil jeg beskrive de forståelsesbrud som er fremkommet via de gentagne lytninger af mine interviews.

6.5 Empiriske narrativer

I analysen er konstrueret empiriske narrativer, som udgør oplevede forståelsesbrud. Herved vil analysen ikke kun indfange og blive foretaget ud fra data i form af ledernes udtalelser. Lytningen af interview optagelserne er med til at reorganisere min forståelse, af det felt jeg undersøger og dermed medvirkende til at åbne nye handlemuligheder i MUP designet. Det første forståelsesbrud er fremkommet ved denne udtalelse:

”Det der er vigtigt for mig (faglig leder) er at det du (områdeleder) holder mig fast i den proces jeg er i, at jeg ikke kommer til at springe ud af den fordi jeg bliver optaget af noget sammen med mine medarbejdere, men at holde fokus på min egen læring. Så min egen læringsproces holdes i gang. Så jeg ikke bruger al min energi ud på mine medarbejdere, de har faktisk brug for at jeg holder fast på min egen læring for at de kan udvikle sig”

Denne udtalelse giver et forståelsesbrud, som handler om, at lederjobbet ikke levner mange stunder til de faglige lederes egen udvikling og refleksion – bliver dette behov overset i en travl hverdag, og er det bevidst, ønsket eller ubevidst. Refleksionen kræver at lederen i højere grad ser ind i egen praksis. Måske kan det være svært at konfrontere sig selv med det, som man godt ved er svært eller ikke lykkedes med, og så bliver det ikke prioriteret eller tillagt betydning? Hvis lederen i højere grad fik et tillidsfuldt rum til refleksion kunne det have en positiv effekt på lederens overblik og overskud i jobbet? Refleksionerne peger på min opgave som områdeleder i 1:1 samtalerne. Når de faglige ledere giver udtryk for, at det har betydning for dem, at de arbejder med egne læringsmål og PLC metoden i højere grad bliver brugt så stiller det nye MUP design også nye og andre forventninger til hvorledes jeg indgår i og understøtter dialogen i samtalen.

Et andet forståelsesbrug opstod under lytning af dette udsagn:

”Det vi kommer til at snakke om når vi har møder i vores små udviklingsgrupper (grupper for fire faglige ledere på tværs af enheder) det er også det vi bliver optaget af i gruppen og får sparring på, så det kommer til at sprede sig ud. Det er en sidegevinst. Vi er begyndt at bruge hinanden ifht. de læringsmål vi har”

Her får jeg øje på, at mere end halvdelen af mine ledere ikke har, en lederkollega i samme hus/enhed, dvs. de løser alene de opgaver og udfordringer, som de møder i deres hverdag uden mulighed for at vende det med en lederkollega. Heri kunne der være en risiko for, at ledere deler ledelsesudfordringer med medarbejdere idet det er dem som de har lige ”ved hånden”. Dette kan

skærpe behovet for, at de faglige ledere – og jeg som områdeleder får muligheden og tiden til, at diverse udfordringer kan skabe fælles refleksion med sidestillede kolleger og ikke med medarbejdere.

6.6 Opsamling på empirisk analyse

I ovenstående blev de fire temaer som fremstår tydeligst når der søges svar på første del af problemformuleringen: Hvilken revision af det foreslåede 3. generations MUP design giver afprøvning i praksis anledning til? Temaerne ses ikke som direkte konkluderende, men som nogle opmærksomhedspunkter, der indikerer, hvad der er særlig værdifuldt i designet, og hvad der skal ses på i en revidering. De fire temaer er følgende:

- Til sammenligning med de årlige MUS samtaler er det tydeligt, at det nye design skaber et forenklet og praksisnært afsæt for læring og udvikling af kompetencer. Både ledere og medarbejdere giver udtryk for den værdifulde betydning af, arbejdet med egne læringsmål som "zoomer ind" på netop deres praksis.
- 1:1 samtalerne opleves nærværende og skaber tættere kontakt mellem leder og medarbejder.
- En styrkelse af 1:1 samtalerne kan ske ved, at den i højere grad benytter strukturen i PLC metoden – helt konkret at PLC skemaet tages i brug og der stilles krav om at dette bruges i forberedelse og refleksion over læringsmål.
- De faglige ledere finder det vigtigt, at den løbende sparring på opgaver eller udfordringer som optager dem "her og nu" også får plads i 1:1 samtalen

En observeret sidegevinst, som er registreret af både mig og de faglige ledere er, at designet giver en øget indsigt for nærmeste leder i medarbejders/faglige leders praksis. Hertil er der sket det, at både de faglige ledere og medarbejdere bringer deres læringsmål ind i det praksisfællesskab som de er en del af. Dette er ikke iscenesat af faglig leder/områdeleder, men er sket på eget initiativ.

Dette giver anledning til, at læringen bringes fra refleksion mellem leder og medarbejder og videre ind i praksisfællesskabet, hvilket både Wenger og Keller understøtter med deres teori. At det ikke er iscenesat af leder, kunne bekræfte Wengers syn på, at mennesket er dybt socialt af natur og, at læring er et socialt fænomen. Eller at den refleksion som sker mellem kolleger giver noget andet end refleksionen med nærmeste leder.

Følgende forståelsesbrud og refleksioner vil blive bragt videre i min afprøvning af designet:

- Hvis lederen i højere grad får et tillidsfuldt rum til refleksion kunne det så have en positiv effekt på lederens overblik og overskud i jobbet? – og hvorledes indgår og understøtter jeg dette i strukturen og dialogen i 1:1 samtalen?
- Øget opmærksomhed på, at de faglige ledere får muligheden og tiden til at diverse ledelsesudfordringer bringes ind til fælles refleksion med sidestillede kolleger og ikke med medarbejdere.

Til ovenstående skal nævnes, at afprøvningen er foregået i en forholdsvis kort periode, og det ville kvalificere og nuancere undersøgelsen væsentligt, hvis prøveperioden havde være længere og havde omfattet flere 1:1 samtaler samt TUS samtaler med både ledere og medarbejdere. Dette har ikke været muligt, hvorfor afprøvningen vil fortsætte fremover og inkludere de revideringer og opmærksomhedspunkter som opgaven her peger på. Der vil således være tale om, at der arbejdes med en formativ evaluering i de kommende måneder (Willert i Stegeager og Laursen, 2015).

Den formative evaluering ses som et styringsredskab, som har til hensigt, at kvalitetsoptimere organisatoriske bevægelsesforløb undervejs i processen. Det er således en værdiskabende intervention, som har lighed med aktionsforskningen. Kendetegnende for formativ evaluering er den tætte, subjektive samarbejdsrelation mellem evaluator og de personer hvis indsats evalueres. (Willert i Stegeager og Laursen, 2015).

Kapitel 7 Analyse af MUP designet ved brug af indsigter fra teori om meningsskabelse.

Med afsnit 5's teoretiske fremstilling af Weicks forståelse af organisering, de syv karakteristika som er væsentlige i en meningsskabelsesproces samt "de ti skud" som den meningsskabende leder kan bruge i sin ledelse af processen, vil der i følgende være en diskussion heraf i relation til afprøvning af MUP designet. Formålet med afsnittet, er at svare på problemformuleringens anden del: hvilke hensyn i MUP designes, skal tages for at understøtte meningsskabelse for medarbejderen i praksis?

Hammer og Høpner har i deres bud på, hvordan man som leder kan tænke og ikke mindst handle ud fra Weicks ideer om organisering og meningsskabelse betonet, at vi som ledere bevæger os rundt i organisationen, og mødes med vores medarbejdere for at finde ud af, hvad der optager dem, og hvad de finder vigtigt og betydningsfuldt. En faglig leder beskriver dette i sammenhæng med vores drøftelse af de 1:1 samtaler hun er i gang med at afholde med hendes medarbejdere.

"Jeg glæder mig til at have samtalerne næste gang (med medarbejderen) da det også er et redskab til at arbejde med folks tillid og det er den der med at de kommer ind og

sidder med en kop kaffe en halv time og har tid bare til at snakke om dem. De ved godt at når de kommer og banker på så er det beskeder eller når jeg er med til pause så er det på et andet plan man snakker. Her er det dem der er i fokus”.

Her betoner lederen, at mødet med medarbejdere i forskellige kontekster har betydning. Når lederen deltager i pauser, har det et uformelt sigte, og den strukturerede samtale har i højere grad fokus på den enkeltes læring. Det tyder på, at have betydning for lederen og medvirkende til at udvide hendes viden om, hvad der er på spil i organisationen. Hammer og Høpner taler om, at Weick tænker den anden vej: når vi handler gives der anledning til tænkning og med dette også meningsskabelse, og ikke som vi normalt tror: at tanke skaber handling. Dette minder om, at vi som ledere skal afprøve, undersøge og handle i MUP designet og samtidig hermed vælge vores ord med omhu i det nye MUP design. Vi beskriver ikke verden, men vi er med til at skabe den. De forventninger vi har til omgivelserne har det med at blive til selvopfyldende profetier jf. det 4 skud. Det understreger, at vi skal være opmærksomme på egne forventninger i bevægelsen fra 2. til 3. generation og i afholdelsen af samtalerne i designet. Vi skal gå ind i processen med en forventning om, måske at møde det uventede – eller som både jeg og de faglige leder har erfaret: at vi får ny og øget indsigt i de udfordringer som ledere/medarbejdere står med i praksis, hvilket betyder at 1:1 samtalerne får et andet og mere konkret indhold og formål.

I sammenhæng hermed står vi med en dagtilbudsreform og KL aftale som b.la. indeholder forventninger om udarbejdelse af læreplaner med et nyt indhold. Dvs. der er en ledelsesmæssig udfordring foran os, som det nye MUP design skal understøtte.

Resultater fra afprøvningen viser, at MUP kan være med til at understøtte læringen i praksis, og jeg vi derfor argumentere for at MUP kan være medvirkende til at operationalisere dagtilbudsreformen. Ved at zoome ind på konkrete elementer fra den pædagogiske og ledelsesmæssige praksis, styrkes medarbejdere og lederes aktive læringsprocesser i praksis set i forhold til den traditionelle MUS samtale.

Jeg vil i det følgende koble nogle udsagn fra mine interviews op mod enkeltdele i de syv karakteristika, for at undersøge om der i udsagnene er tegn på, at det nye MUP design har skabt mere mening. Weick taler om enactment (at skabe i handling), som centralt i meningsskabelse, hvilket sker ved, at vi udvælger situationer, og når vores handlinger virker tilbage på os – så skaber, eller enacter vi vore verden. Ifølge Weick skaber medarbejdere i organisationer selv deres omgivelser gennem deres handlinger (Weick,1995:30). Weick konkluderer: (....)”*they act, and in doing so create the materials that become the constraints and opportunities they face.*” (Weick,1995:31). Det er således i højere grad os selv, der udvælger det, der kommer til at påvirke os. I flere citater fra ledere betones betydningen af, at det er egne læringsmål fra praksis, som udgør det som 1:1 samtalen omhandler. Dette er bla. udtrykt i følgende citat:

Jeg tænker det bliver mere nærværende fordi vi ikke breder os ud over- vi skal ikke samle op på et helt år. Det at vi har valgt to fokusområder synes jeg gør det mere nærværende. ”Stort og småt” som er det som fylder her og nu, sorteres væk, så har man opmærksomhed på de tiltag og de refleksioner man gør sig – det gør det nemmere at flytte sig fordi du kun skal zoome ind på to ting – det gør det nemmere for mig da vi hurtigt bliver opslugt af alt det der er i ens drift.

Lederen giver dermed udtryk for, at udvælgelsen af læringsmål, gør det nemmere for hende, idet hun kun skal zoome ind på to ting. Dette kan ses i relation til, at ledetråde ifølge Weick, er vigtige elementer i en meningsskabelsesproces. Vi udvælger hele tiden små ledetråde, som vi forsøger at fortolke og skabe mening ud fra, og vi kan ikke lade være med, at forsøge at skabe mening ud af alt og det sker hele tiden og ubevidst. Dvs. vi fokuserer og udleder forskellige ledetråde fra de begivenheder, som vi oplever i organisationen. Den pågældende leder vil således fortsat møde ledetråde i hendes hverdag, men hun har valgt at ”stille skarpt” på to udvalgte, som hun finder særlig vigtige for hende at søge løsninger på. Hun siger endvidere følgende:

”Det har rigtig god betydning at det ikke er noget ”oppefra” det har en rigtig god betydning at det er mig selv der har valgt hvad der er og noget kommer fra lederevalueringen og noget kommer af den praksis man står i – det har en kæmpestor betydning for mig, det gør mig motiveret får øje på at her er noget jeg vil blive klogere på og blive dygtigere til noget bestemt”

Her betones, at læringsmålet er valgt ud fra egen praksis, og at dette har betydning for motivationen. Dette tolkes som et signal om, at netop det at lederen selv har valgt hendes læringsmål, giver mening for hende.

Jf. Weick kastes vi ud i alle mulige begivenheder, beslutningssituationer mm., hvor vi ikke kan undgå at handle. Enhver præsentation af begivenheden er udtryk for en fortolkning, og endelig er vi via vores sprog med til at skabe den virkelighed, vi bliver en del af. Derudover er virkeligheden meget kompleks, med mange ledetråde, mange meninger og mange personer, der skaber mening hele tiden. Dette vanskeliggør en præcis forståelse af eller meningsskabelse i forhold til situationer og hændelser. Yderligere skal tingene gå hurtigt, hvilket jf. Weick reducerer behovet for akkuratesse og i højere grad kalder på plausibilitet. Det er jf. Weick, ofte nødvendigt at organisationer handler hurtigt for at kunne nå at tilpasse sig ændringer i omgivelserne (Weick, 1995:59). I relation hertil udtaler en af de faglige ledere således:

”(...) den (1:1 samtalen) på en eller anden måde bliver mere nærværende. Nu har jeg også selv kørt de her 2. mdrs. samtaler som svarer til 1:1 samtalen. Du er tættere på dine medarbejdere og de arbejder mere systematisk med noget som fylder for dem i forhold til læringsdelen. Hvor man ved MUS samtalen måske finder det der papir frem lige inden samtalen – hvad var det nu egentlig lige jeg skulle have fokus på. Man har mere kontinuerlig fokus hele tiden også i forhold til egen praksis”

Min påstand vil være, at den årlige MUS ikke kan tilgodesee denne kompleksitet og det behov for, løbende tilpasninger til ændringer i omgivelserne. Jeg vil argumentere for, at de løbende 1:1 samtaler, kombineret med refleksioner i teamet/gruppen, kan være med til, at skabe en højere grad af mening for medarbejdere og ledere. Samtidig peger min analyse på, at MUP designet i højere grad end de traditionelle MUS samtaler, bidrager til opfyldelse af de formulerede forventninger fra KL aftalen om etablering af fælles læringsmiljøer og veltilrettelagte, dynamiske kompetenceprocesser. Herunder at den enkelte arbejdsplads foretager strategisk forankret og systematisk kompetenceudvikling for alle medarbejdere.

I den daglige praksis opstår behovet for, at vi handler os frem til en forståelse for både ledere og medarbejdere. Et eksempel kunne være, at pædagogerne modtager et nyt barn, som viser sig at have nogle særlige udfordringer. Her kalder situationen på, at medarbejdere løbende får mulighed for at afprøve nye handlinger i praksis, som kan understøtte dette barns udvikling, læring og trivsel og samtidig have fokus på barnet i fællesskabet. Her kommer effekten af de løbende samtaler i spil, idet disse kontinuerlige processer sker hele tiden og kræver refleksioner mere end én gang om året. Generelt kan siges, at i den pædagogiske praksis, hvor det er børns udvikling, læring og trivsel der skal understøttes, er der tale om, at praksis skal ændres og formes, så det rette læringsmiljø skabes for børnefællesskabet og for det enkelte barn – her er intet statisk. Dette understreger, at meningsskabelse er drevet af plausibilitet og ikke akkuratesse – vi søger jf. Weick, løsninger ikke løsningen, vi søger forklaringer – ikke forklaringen. Det kræver løbende hverdagssparring, refleksion med den enkelte og i det faglige fællesskab omkring børnegruppen. Samtidig skal det understreges, at når den pædagogiske læreplan jf. dagtilbudsreformen skal gøre en reel forskel og være et redskab for praksis til styrkelse af faglighed og ledelse, så må det have den betydning, at vores praksis sker i sammenhæng med det som vores læreplan beskriver, og dette kræver løbende systematisk refleksion over og evaluering af praksis. Medarbejderudvikling er udvikling af individet i en defineret fælles kontekst der udgøres af ansættelsesvilkår, organisering, politiske mål, kolleger og fælles læreplan. Disse må nødvendigvis altid udgøre den overordnede ramme som medarbejdernes individuelle læringsprocesser skal faciliteres indenfor.

Endvidere fastslår Weick, at meningsskabelse ikke blot er en kognitiv proces, der sker i hovedet på den enkelte, men i høj grad sker sammen med andre, og vores mening er påvirkelig af, hvad andre mener. Weick siger:

”Those who forget that sensemaking is a social process miss a constant substrate that shapes interpretations and interpreting. Conduct is contingent on the conduct of others, whether those others are imagined or physically present”. (Weick, 1995:39)

En faglig leder taler om dette i følgende citat, hvor hun beskriver hvordan hendes medarbejdere, deler deres læringsmål med kolleger.

”Det de (medarbejdere) har gjort på deres stuemøder, der har de budt ind med at de siger: ” lige nu der har jeg rigtig meget fokus på f.eks. Marte Meo – det her princip, det vil jeg gerne øve mig i” Der deler de faktisk med deres kolleger, så der er jo ikke nogen hemmelige læringsmål, der er noget som er det de står i, så har de delt det med deres kolleger. Også hvordan deres kolleger kan være med til at hjælpe eller støtte op omkring det”

Her understreges, at MUP designet skal give mulighed for, at læringsmålene også bringes til fælles refleksion og fortolkning sammen med kolleger, hvilket understreger betydningen af TUS samtalerne i designet. En revision kunne være, at TUS samtalerne skal foregå hyppigere for at tilgodese dette.

Weicks betragtninger peger ligeledes på, at meningsskabelse i lige så høj grad skabes i handlinger, hvilket understreger behovet for, at arbejdet med MUP designet skal kobles til praksis og foregå i praksis. En leder beskriver, hvordan hun inviteres ud i praksis for at observere eller optage video.

”Jamen det kan f.eks. være i forhold til rent praktisk at en medarbejder siger: C jeg kunne rigtig godt tænke mig du kommer ned og observere eller optog et videoklip og vi sammen kigger på det” Det kan være en helt konkret måde at gøre det på. Eller der er brug for at jeg er med i et stuemøde hvis der er en der vil arbejde med et eller andet der, vil du komme ned og deltage”.

Dette kan ligeledes kobles til et af ”de ti skud”, som handler om, at lederen skal ud i organisationen og møde medarbejderne, lederen skal handle aktivt og have meldinger fra praksis. Hvis vi ikke får det, så ved vi ikke hvad der sker i organisationen og kan ikke tage timeout eller understøtte meningsskabelsen.

7.3 opsamling på analyse af MUP design ved brug af indsigter fra teori om meningsskabelse

I opsamlingen i kapitel seks fremhæver jeg de opmærksomhedspunkter, som er værdifulde i MUP designet og hvad der indikerer en revision. Med afsæt heri vil jeg argumentere for, at det nye design som vha. egne læringsmål som ”zoomer ind” på den enkeltes praksis, skaber et meningsfuldt, forenklet og praksisnært refleksionsrum som afsæt for læring og udvikling af kompetencer. Designet vil samtidig, være en understøttende faktor for at understøtte intentionerne i dagtilbudsreformen, som kalder på systematisk refleksion over og evaluering af egen praksis, samt at læreplanen ses som et redskab for praksis. MUP designet bliver ikke det som skaber læreplanen, her kommer flere og længere processer for hele personalegruppen i spil, men MUP designet vil være en vigtig understøttelse i, at læreplanen netop bliver et redskab for praksis og systematisk refleksion og evaluering af praksis.

Den systematiske refleksion over og evaluering på egen praksis, som KL aftalen beskriver, vil jeg argumentere for er i spil, i højere grad end i den traditionelle årlige MUS. Dette underbygges af udtalelser fra de faglige ledere og de erfaringer, som de refererer til. Jeg finder særligt, at ”De 10 skud” er med til at beskrive, hvordan lederen skal handle i MUP designet, for at det skaber mening for medarbejderne. Lederen skal ud i organisationen og møde medarbejderne, han/hun skal handle aktivt og have meldinger fra praksis, så han/hun ved hvad der sker i organisationen, og kan tage timeout eller understøtte meningsskabelsen.

Analysen i kapitel 6 pegede på, at en styrkelse af 1:1 samtalerne kan ske ved, at den i højere grad benytter strukturen i PLC metoden – helt konkret at PLC skemaet tages i brug. I relation til enactment – at skabe i handling, ses at PLC kan være en hjælp og støtte til at ledere/medarbejdere, med afsæt i egne oplevelser i praksis, kan sortere og organisere de ledetråde, som hele tiden udspringer af praksis.

Endelig understreges, at meningsskabelse sker som del af en social proces, hvilket betyder, at MUP designet skal give mulighed for, at læringsmålene bringes til fælles refleksion og fortolkning sammen med kolleger. Herved bliver betydningen af TUS samtalerne i designet skærpet, og en revision kunne være, at TUS samtalerne skal foregå hyppigere for at tilgodese dette.

Der er i det ovenstående foretaget en analyse af resultater fra afprøvningen af MUP designet og en analyse ved brug af indsigter fra Weicks meningsskabelse. I det følgende analyseres hvilke hensyn der skal tages i MUP designet, ved inddragelse af Wenger og Kellers betragtninger på praksisnær læring.

Kapitel 8 Analyse af MUP designet ved brug af indsigter fra teori om praksisnær læring

Dette kapitel analyserer hvilke hensyn, der skal tages for at understøtte læring i praksis. I analysen inddrages data fra afprøvningen af MUP designet. Første del af kapitlet inddrager indsigter fra Wengers sociale teori om læring efterfulgt af Kellers betragtninger på udviklende læreprocesser, som de blev fremstillet i kapitel fem.

8.1 Analyse ved brug af Wengers sociale teori om læring

Wengers teori inddrager fire komponenter, som er nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en lærings og erkendelsesproces: *mening, praksis, fællesskab og identitet*. Først vil jeg se på de to processer i meningsforhandling: *deltagelse* og *tingsliggørelse*. Sættes Wengers teori i relation til afprøvning af MUP designet, så vil MUP designet styrke elementerne af gensidighed. Begge parter – leder og medarbejder/e, er involveret i processen, og dermed ses en større gensidig forpligtigelse.

Et modargument kunne være, at dette på samme måde kan indgå i den traditionelle MUS, hvis lederen griber det rigtigt an. Jeg ser dog fortsat en udfordring i det lange tidsperspektiv, som er mellem MUS samtalerne, hvilket ikke ses foreneligt med det høje tempo, og den løbende forandring som foregår i praksis. Samtidig understreger Hammer og Høpner, i de ”de ti skud” at lederen hele tiden skal have meldinger fra praksis, således at han/hun ikke mister fornemmelsen for, hvad der er vigtigt at være opmærksom på. Vi skal som ledere bevæge os rundt i organisationen, og mødes med vores medarbejdere, for at finde ud af hvad der optager dem, og hvad de finder vigtigt og betydningsfuldt.

Et ressourcemæssigt aspekt bør, ligeledes nævnes som kritik af MUP designet. MUP designet vil kræve et øget tidsforbrug for både ledere og medarbejdere sammenlignet med den traditionelle MUS samtale – dette faktum anerkender jeg. Det øgede tidsforbrug skal ses som en investering i, at bedrive bedre faglig ledelse – effekten og kraften ved løbende at tale med, støtte og anerkende medarbejdere, vil jeg argumentere for, er større end den tid, der bruges på at korrigere. Samtidig bør det øgede ressourceforbrug, være en værdifuld investering og en naturlig opfølgning af den udvikling, som rapporten fra BUPL's lederforening og COK peger på. Rapporten som blev nævnt i indledningen, viser at de ledelsesmæssige udfordringer og kompetencebehov i dagtilbud. bl.a. peger på, at kerneopgaven er under forandring som følge af øget fokus på læring, kvalitet og faglighed, øgede krav til forældresamarbejdet og skarp ressourcemæssig prioritering. Derfor må og skal vi gentænke vores investeringer i, hvorledes vi arbejder med kompetenceudvikling som imødekommer de nye forventninger.

At 1:1 samtalerne bygger på egne læringsmål, ser blandt andet ud til at skabe engagement og meningsskabelse hos både ledere og medarbejdere. Endvidere skal samtalerne involvere en gensidig interesse fra både leder og medarbejder, og samspillet skal være godt. En leder udtaler således i relation hertil:

”Jeg glæder mig til at have samtalerne næste gang (med medarbejderen) da det også er et redskab til at arbejde med folks tillid og det er den der med at de kommer ind og sidder med en kop kaffe en halv time og har tid bare til at snakke om dem. De ved godt at når de kommer og banker på så er det beskeder eller når jeg er med til pause så er det på et andet plan man snakker. Her er det dem der er i fokus”

Netop samtalen er jf. Wenger en stærk kommunikationsform idet der sker en tæt sammenvævning af tingsliggørelse og deltagelse (Wenger,2004:78).

I ovenstående udtalelse er der tale om en leder, som tydeligt giver udtryk for, at hun glæder sig til samtalerne med hendes medarbejdere. Jeg vil argumentere for, at dette har afsmittende effekt på hendes engagement og samspil i samtalen. Ledere giver, jf. tidligere udsagn, udtryk for at 1:1 samtalerne opleves mere nærværende, og at der er en tættere kontakt mellem leder og medarbejder, og samtalerne øger leders kendskab til den enkeltes praksis.

Det tingsliggørende objekt i sammenhæng med 1:1 samtalen, ses som PLC metoden, som udgør det konkrete værktøj meningsforhandlingen struktureres omkring i. Udsagn fra lederen, tyder på at PLC metoden skaber mening for dem. En leder udtaler således:

”Jeg har prøvet en gang at holde 1:1 og skal igen til november. Der er ikkefag præsenteret for PLC, det kommer senere. Jeg har sagt de skal finde et fagligt fokus og det var de rigtig optaget af. Et fokus som jeg løbende kunne give den feedback på gennem det næst ½ år, og det er så det som jeg har fået gjort. Og igen jeg synes den (PLC) bliver rigtig god, fordi den zoomer ind på enkelte ting og i en periode kan man blive dygtigere til en ting for de har jo mange bolde de skal holde i luften”

Dette fører videre til Wengers øvrige to komponenter: praksis og fællesskab. Det som definerer et praksisfællesskab er opretholdelse af et tilstrækkeligt stort gensidigt engagement i den fælles udøvelse, for sammen at lære noget af betydning. Det gensidige engagement kan nedenstående udtalelse vise tegn på, her fortæller en faglig leder om medarbejderes fælles refleksion på et stuemøde, hvor deres læringsmål bliver gjort til genstand for fælles meningsforhandling:

”Det de har gjort på deres stuemøder, der har de budt ind med at de siger: ” lige nu der har jeg rigtig meget fokus på feks. Marte Meo – det her princip, det vil jeg gerne øve mig i” Der deler de faktisk med deres kolleger, så der er jo ikke nogen hemmelige læringsmål, der er noget som er det de står i, så har de delt det med deres kolleger. Også hvordan deres kolleger kan være med til at hjælpe eller støtte op omkring det”

Dette taler for, at lederen skal understøtte og facilitere, at læringsmålene bliver bragt ind til fælles meningsforhandling, dette er jf. Wenger er et vigtigt element omkring læring i praksisfællesskaber. Samtidig vil samtalerne være et vigtigt element i sammenvævningen af tingsliggørelse og deltagelse, hvorved 1:1 samtaler og TUS samtaler ses vigtige i at skabe læring via social deltagelse.

Jeg anskuer Wengers fokusering på læring via social deltagelse, som et fundament og en forudsætning for at MUP designet vil skabe læring. Dette fordi det forudsættes, at medarbejdere og faglige ledere, er aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser, hvor de konstruerer identiteter i relation til dette fællesskab. De forskellige samtaler i MUP ses derfor som et supplement til- eller måde, hvorpå praksisfællesskabet kan styrkes, og Wengers fire komponenter kan komme i spil. Jeg ser ikke, at Wengers teori direkte anviser hvorledes MUP designet skal udfoldes. I stedet bidrager Wenger med væsentlige betragtninger på, hvordan og hvad der er på spil, når en organisation ønsker at skabe læring i praksisfællesskaber i alle sammenhænge i organisationen.

8.2 Analyse af MUP designet ved brug af Kellers betragtninger på udviklende læreprocesser

I det følgende inddrages Kellers argumenter om udviklende læreprocesser, som blev introduceret i kapitel fem. Keller anlægger i modsætning til Wenger, en mere handlingsorienteret betragtning på

udviklende og praksisnære læreprocesser, hvilket er relevant i sammenhæng med at svare på hvilke hensyn der, i MUP designet, skal tages for at understøtte læring i praksis. Ses der på forskelle mellem Wenger og Keller, bliver Kellers pointer, at læringsprocesser ikke kan adskilles fra den organisatoriske og ledelsesmæssige kontekst. Lærings og udviklingsprocesser planlægges ikke for medarbejdernes egen skyld, men fordi organisationen har behov for, at medarbejdere udvikler sig. I citatet på side 35 fremgår: *"Det handler om samspillet mellem medarbejdernes viden, færdigheder og holdninger på den ene side og arbejdssituationens krav på den anden. Det handler om, hvad medarbejderne isoleret kan, og skal og hvordan de håndterer de vekslende krav"* (Keller, 2015:83). Hvis dette bruges til at se på MUP designet med kritiske øjne, så må et opmærksomhedspunkt være at procesdelen i MUP ikke skal tage overhånd. Der må være en tydelig rammesætning fra lederens side, som beskriver hvordan og hvilke opgaver der skal løses. Indenfor denne ramme kan den enkelte definere netop hans/hendes konkrete læringsmål.

Sættes Kellers betragtninger i sammenhæng med KL aftalen, hvor der tales om fælles læringsmiljøer og veltilrettelagte, dynamiske kompetenceprocesser, så vil mit argument være, at der heri lægges vægt på de samme elementer som Keller betoner. Keller taler om vigtigheden af tid og rum til systematisk refleksion over praksisproblemstillinger gennem dialog med andre, og at omdrejningspunktet for læreprocessen er selvoplevede udfordringer, i det praksisfællesskab som vedkommende befinder sig i.

De enkelte elementer i MUP designet lægger op til, at der skal være tid og rum til systematisk refleksion over problemstillinger, som har afsæt i selvoplevede udfordringer. Flere af de tidligere udtalelser fra faglige ledere og deres erfaring med 1:1 samtalerne, bekræfter dette. Jeg ser dog, at MUP designet i højere grad kan suppleres- eller sammenkobles med udviklings/personale/teammøder, for at højne dialogen og den systematiske refleksion. Dette ses ved, at MUP designet lægger op til en ½ årlig TUS, men idet både Wenger, Weick og Keller taler om vigtigheden af dialogen med andre og læring i praksisfællesskaber, ses dette ikke værende tilstrækkeligt. En revidering af designet som kan understøtte læring i praksis, kunne således pege på hyppigere TUS samtaler eller at 1:1 i højere grad sættes i sammenhæng med øvrige fællesmøder i organisationen.

Herved styrkes endvidere sammenhængen til dagtilbudsreformens forventninger om, at læreplanen skal gøre en reel forskel, og være et redskab for praksis som styrker faglighed og ledelse, samt at en dygtig leder og et kvalificeret personale er i stand til systematisk at reflektere over, og evaluere på egen praksis. Hvis dette skal lykkes, så kræver det mere end et MUP design. Det kræver en ledelsesmæssig opmærksomhed og målrettethed i alle møder og samtaler i dagtilbuddet. I relation til egen lederopgave som områdeleder, så vil opgaven her være at inddrage alle initiativer fra dagtilbudsreformen i de lederteammøder vi har i området. Her vil fokus være på hvordan de faglige

ledere kan oversætte og omsætte strategiske mål og visioner fra Dagtilbudsreformen til faglig kvalitet i løsninger i praksis.

MUS i 2. generation, fremstår med en forventning om, at én samtale, kan skabe læring og udvikling i et årligt perspektiv. Jeg ser MUS som et symbol på manglende nærvær og synlighed i den faglige ledelse og minimal mulighed for dynamisk refleksion på praksisproblemstillinger- det modsatte af det som dagtilbudsreformen og KL aftalen efterlyser. Den øgede kompleksitet i kerneopgaven hos medarbejdere og ledere fordrer, at der sker en løbende og hurtig feedback og respons på de udfordringer som opstår i praksis – det kan ikke ”klares” en gang om året, men betyder at de udviklende læreprocesser skal faciliteres løbende over året.

8.3 Opsamling på analyse ved brug af teori om praksisnær læring

Helt grundlæggende har analysen vist, at MUP ikke kan designe læring, men at elementerne i MUP, kan være med til at fremme læring. Dette skærper opmærksomheden på hvordan form, indhold og facilitering af de forskellige elementer i MUP skal håndteres. Dermed giver analysen anledning til refleksion over, hvilken revidering af designet der med fordel kan skal foretages, for at læring i praksis understøttes. Jeg ser, at MUP designet kan suppleres- eller sammenkobles med udviklings/personale/teammøder for at højne refleksionen med andre, for at understøtte læring og for at indfri intentionerne fra dagtilbudsreformen. Analysen peger desuden på, at der med fordel kan arbejdes med hyppigere TUS samtaler - eller at 1:1 i højere grad sættes i sammenhæng med øvrige fællesmøder i organisationen. Det at 1:1 samtalerne bygger på egne læringsmål ser ud til at skabe engagement og meningsskabelse hos både ledere og medarbejdere, og netop samtalen er jf. Wenger en stærk kommunikationsform idet der sker en tæt sammenvævning af tingsliggørelse og deltagelse.

I sammenholdelsen af Kellers pointer og kriterier fra KL aftalen og Dagtilbudsreformen ses tydelig sammenhæng og dermed er argumentet, at en integration af kriterierne herfra vil have rigtig gode vilkår. Dette understreges yderligere ved Kellers argument om at læringsprocesser ikke kan adskilles fra den organisatoriske og ledelsesmæssige kontekst. Lærings og udviklingsprocesser planlægges ikke for medarbejdernes egen skyld men fordi organisationen har behov for, at medarbejdere udvikler sig.

Idet den pædagogiske læreplan skal gøre en reel forskel, og være et redskab for praksis som styrker faglighed og ledelse, skal læreplanen indgå som et vigtigt objekt i de meningsforhandlingsprocesser som foregår i alle faglige og læringsrelaterede sammenhænge mellem medarbejdere og faglig ledere i dagtilbud.

Wengers fokusering på læring som social deltagelse ses som et fundament og en forudsætning for, at MUP designet vil skabe læring, idet det forudsættes at medarbejdere og faglige ledere, er aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser, hvor de konstruerer identiteter i relation til dette

fællesskab. Jeg har endvidere argumenteret for, at 2. generation af MUS fremstår som et symbol på manglende nærvær og synlighed i den faglige ledelse og minimal mulighed for dynamisk refleksion på praksisproblemstillinger. Endelig har jeg fremført en kritisk betragtning på ressourceforbruget i MUP designet. Mit argument i denne sammenhæng er at det øgede tidsforbrug skal ses som en investering i, at bedrive bedre faglig ledelse – effekten og kraften ved løbende at tale med, støtte og anerkende medarbejdere, vil jeg argumentere for, er større end den tid, der bruges på at korrigere. Samtidig ses det som en værdifuld investering og en naturlig opfølgning af den udvikling, som rapporten fra BUPL's lederforening og COK peger på.

Kapitel 9 - Konklusion og perspektivering

9.2 Konklusion

Jeg har i opgaven undersøgt følgende problemformulering:

Hvilken revision af det foreslåede 3. generations MUP design giver afprøvning i praksis anledning til, og hvilke hensyn i afvikling og organisering, skal tages for at understøtte meningsskabelse og læring i praksis?

Dette har været undersøgt på baggrund af en aktionsforskningsinspireret tilgang hvor jeg og faglige ledere, har afprøvet/afprøver det foreslåede MUP design i vores praksis. Derudover har undersøgelsen inddraget teoretiske indsigter på meningsskabelse og læring i praksis.

Som konklusion på første del af problemformulering som omhandler revision af det afprøvede MUP design, på baggrund af afprøvningen, er jeg kommet frem til følgende:

- Det nye MUP design skaber et forenklet og praksisnært afsæt for læring og udvikling af kompetencer. Både ledere og medarbejdere giver udtryk for den værdifulde betydning af, arbejdet med egne læringsmål som "zoomer ind" på netop deres praksis.
- 1:1 samtalerne opleves nærværende og skaber tættere kontakt mellem leder og medarbejder.
- En styrkelse af 1:1 samtalerne kan ske ved, at den i højere grad benytter strukturen i PLC metoden – helt konkret at PLC skemaet tages i brug, og der stilles krav om at dette bruges i forberedelse og refleksion over læringsmål.
- De faglige ledere finder det vigtigt, at den løbende sparring på opgaver eller udfordringer som optager dem "her og nu" også får plads i 1:1 samtalen.

Der peges på at afprøvningen pt. ikke giver anledning til væsentlig revision i selve designet og jeg er bevidst om, at dette kan skyldes at afprøvningen ikke har haft tilstrækkelig tid – og at alle elementet i designet ikke er afprøvet og sat i sammenhæng endnu. Erfaringen viser dog tydeligt, at

politiske intentioner er vanskelige at realisere i praksis, hvis der ikke samtidigt investeres de nødvendige ledelsesmæssige ressourcer i udviklingen af ledere og medarbejdere.

En kritisk selvrefleksion af det øgede ressourcemæssige aspekt ved MUP designet, sammenlignet med den traditionelle MUS samtale, har været inddraget i opgaven. Her er min argumentation, at det øgede tidsforbrug er tydelig, men en investering i, at bedrive bedre faglig ledelse, og effekten og kraften ved løbende at tale med, støtte og anerkende medarbejdere, er større end den tid, der bruges på at korrigere. Herudover argumenteres for, at investeringen er nødvendig, for at tilgodese de udfordringer som peger på, at kerneopgaven er under forandring, som følge af øget fokus på læring, kvalitet og faglighed, øgede krav til forældresamarbejdet og skarp ressourcemæssig prioritering. Derfor må og skal vi gentænke vores investeringer i hvorledes vi arbejder med kompetenceudvikling som imødekommer de nye forventninger.

I besvarelsen af anden del af problemformuleringen har Weicks teori om meningsskabelse været inddraget, med det formål at informere til, hvilken hensyn der skal tages for at skabe mening i et MUP design. I analysen af de syv karakteristika og i "de ti skud" kan det konkluderes, at lederen har en vigtig opgave i at skabe mening omkring det nye design, og afviklingen af de samtaler som indgår i designet. Heri ses det særlig væsentligt at:

- At lederen overfor alle medarbejdere, begrundet hvorfor det nye design bliver vigtigt. Hvad er formålet med designet, og hvorfor bevæger vi os væk fra den traditionelle MUS?
- De udvalgte kriterier fra dagtilbudsreformen har særlig betydning i lederens begrundelse for det nye design. Den væsentligste begrundelse og forklaring er, at MUP designet er med til at understøtte, at praksis i højere grad bliver inddraget i den enkeltes og organisationens faglige udvikling og understøttelse af systematisk refleksion over og evaluering af praksis, som krævet i dagtilbudsreformen.
- De ti ledelsesskud og dagtilbudsreformen understreger, at lederen skal være i tæt kontakt og dialog med medarbejderne. Dvs. være tydelig, synlig, opmærksom og kommunikerende ude i organisationen. Dette er ses som afgørende for, at MUP designet vil blive meningsskabende for alle i organisationen.
- Arbejdet med at inddrage kriterierne fra dagtilbudsreformen skal ikke kun ske i MUP designet, men i alle mødesammenhænge i organisationen.

Det sidste område i undersøgelsen, er hvilke hensyn der skal tages for at understøtte læring i praksis, her har Wenger og Kellers betragtninger været inddraget som teoretisk grundlag for analysen. Følgende faktorer har ifølge Wenger og erfaringer fra den empiriske undersøgelse betydning for læring i praksis:

- Læring ses i sammenhæng med vores levede erfaringer. Læring kan ikke designes - men man kan fremme eller modarbejde den.
- Dagtilbudsreform og KL aftalen rammesætter, hvordan vi skal arbejde med udvikling af medarbejderes kompetencer og den pædagogiske faglighed. Disse skal udgøre grundlaget for hvad der bliver indhold og form i MUP designet.
- Læring sker gennem deltagelse i social praksis, og foregår relationelt ved at deltage og forandre praksis sammen med andre.

Kellers betragtninger på udviklende læreprocesser understreger, at vi som ledere må være opmærksomme på hvilke forventninger, der er til dagtilbud, og herunder om nuværende færdigheder og viden slår til i det praksisfællesskab vi er en del af. Dette kræver, at den enkelte medarbejder/leder må kunne gå ud af egen praksis, for at udvikle nye kompetencer og viden ved at reflektere rationelt og teoretisk over egen praksis. Følgende konklusioner kan drages, i forhold til hensyn, der skal tages for at understøtte læring i praksis:

- MUP designet indeholder tid og rum til systematisk refleksion over praksisproblemstillinger gennem dialog med andre.
- Læringsprocesser kan ikke adskilles fra den organisatoriske og ledelsesmæssige kontekst. Lærings og udviklingsprocesser planlægges ikke for medarbejdernes egen skyld, men fordi organisationen har behov for, at medarbejdere udvikler sig.
- Individuel og kollektiv kompetenceudvikling er forbundet, hvilket betyder at de individuelle læreprocesser, som medarbejdere arbejder med vha. egne læringsmål i 1:1 samtalerne, skal kombineres med, at den enkelte gør sig nye erfaringer i praksis. PLC metoden kan understøtte her.
- MUP designet skal suppleres- eller sammenkobles med udviklings/personale/teammøder for at højne refleksionen med andre, for at understøtte læring og for at indfri forventningerne fra dagtilbudsreformen.
- Der må være en tydelig rammesætning fra lederens side som beskriver hvordan og hvilke opgaver der skal løses. Indenfor denne ramme kan den enkelte definere netop hans/hendes konkrete læringsmål.

Jeg har endvidere understreget, at processen med at afprøve MUP designet blot har taget sin begyndelse med denne opgave. Hammer og Høpner beskriver *"Forandringer finder sted hele tiden – tag en timeout, hvis du vil ændre retning"*. Opgaven herfra bliver at finde den ny retning på MUP.

Sluttelig vil jeg tilføje, at jeg har argumenteret for at 2. generation af MUS fremstår som et symbol på manglende nærvær og synlighed i den faglige ledelse og minimal mulighed for dynamisk refleksion på praksisproblemstillinger. Dette begrundes med at den øgede kompleksitet og de nye krav fra dagtilbudsreformen fordrer, at der sker en løbende og hurtig feedback og respons på de

udfordringer som opstår i praksis – det kan ikke ”klares” en gang om året, men betyder at de udviklende læreprocesser skal faciliteres løbende over året.

9.3 Perspektivering

Som nævnt flere steder i opgaven, er processen med at udarbejde og afprøve vores nye 3. generation af medarbejderudviklingssamtaler først lige begyndt. Vi har erfaringer, og denne opgave har bragt yderligere viden ind processen omkring meningsskabelse og praksisnær læring. Opgaven har endvidere tydeliggjort betydningen af de rammesættende intentioner fra KL og dagtilbudsreformen, som kompetenceudviklingen skal bevæge sig indenfor - og i sammenhæng med. Nu afventer vi, at dagtilbudsreformen bliver endelig besluttet, og kommunerne får nærmere beskrivelse af de konkrete handlinger, som følger med reformen. Min næste opgave som områdeleder, bliver at præsentere resultater fra opgaven for faglige ledere, områdelederkolleger og dagtilbudschef. Her skal vi drøfte, om- og hvordan vi arbejder videre med MUP designet både i forhold til faglige ledere og i forhold til medarbejdere. Herudover ser jeg frem til, at præsentere og drøfte designet på fælles MED mødet i januar 2018, med en forhåbning om at MUP designet kan give genklang i andre dele af Viborg kommune.

Hvordan vi fremover skaber den optimale læring, findes der ikke et enkelt svar på. Det som virker i en sammenhæng eller organisation må altid være et spørgsmål om *hvad* der skal læres, i *hvilken situation*, til *hvem* og med *hvilken effekt og formål*. Udfordringerne fremover må derfor ligge i, at sammensætte det bedste didaktiske design til at udvikle medarbejdere i den rette retning, for derfra at lede udviklingsprocessen. Opgøret med den traditionelle MUS må og skal komme, således at vi får etableret et mere tidssvarende design. Der er mange vaner og indarbejdede måder at afvikle MUS på i dag, og endvidere er MUS skrevet ind i offentlige overenskomster.

I regeringsgrundlaget fra 2016 står det beskrevet, at hvis det offentlige skal levere gode og effektive løsninger, så kræver det:

”at vi frisætter den dynamik og faglighed, der er hos de dygtige offentlige medarbejdere. Det forudsætter god ledelse, åbenhed over for nytænkning, fælles værdier og forståelse for organisationers værdier og kultur. Det kræver offentlige ledere, der som fyrtårne kan motivere, sætte klar retning og forløse det store potentiale i medarbejderne”.

Jeg ser frem til at være en af disse fyrtårne!

Litteraturliste

Bøger

- Brinkmann, S. (2012). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010) *"Kvalitative metoder"* København: Hans Reitzels forlag.
- Darmer, P. & Jordansen, B. Madsen J A & Thomsen, J. (2010), *Paradigmer i praksis*. København: Handelshøjskolens forlag.
- Duus, G. & Husted, M. & Kildedal, K. & Laursen, E. & Tofteng, D. (2014). *Aktionsforskning – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ellstrøm, P.-E (2000). *The logics of learning*. Lifelong learning in Europe, 2.
- Fogsgaard, M. & Elmholt, C. (2013). *Magt i organisationer*. Århus: forlaget Klim
- Hammer, S. & Høpner, J. (2015). *Meningsskabelse, organisering og ledelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Larsen, H; Nielsen, J; Helmersen, T (1995) *"Medarbejdersamtaler"* København: Teknisk forlag
- Lave, J; Wenger, E (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels forlag.
- Madsen, B. (2011). Aktionsforskning om aktionslæring i VIA-CLOU regi. I M. Blok Johansen (red.), nu er vi så her – udvalgte eksempler på vidensproduktion i VIA UC. Århus; VIA University College.
- Revsbæk, L. & Tanggaard, L. (udkommer primo 2018). Abduktiv lytning af kvalitative interviews. I Hounsgaard, L. & Gildberg, F. A. (red.) *"Håndbog for kvalitativ dataanalyse indenfor sundhedsfagene"*, Forlaget KLIM.
- Stegeager, N. & Laursen, E. (2015). *Organisationer i bevægelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organisations*. London: Sage Publications Inc.
- Wenger, E. (2004) *"Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet"* København: Hans Reitzels forlag.

Artikler

- Locke & Latham (2002). *"Building a practical useful Theory of goal setting and task motivation"*, American Psychologist, vol. 57, no. 9, 705-717.
- Ryan, M; Deci, E (2000) *"Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being"* American Psychologist, Vol. 55, no. 1, 68-78

Rapporter:

"Ledelse af dagtilbud 2017", COK og BUPL's lederforening

Frejo, L. (2017). *"MUS proces som ramme for understøttelse af medarbejdermotivation og læring"*. Modulopgave, 3. semester, LOOP, Aalborg universitet

Links

[KL – aftale om kompetenceudvikling \(O.15\)](#)

[Børne og socialministeriet – ”stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet” 2017](#)

[Master for en styrket pædagogisk læreplan, 2017. Socialministeriet](#)

[Teach- læring for alle: http://www.teach.dk](http://www.teach.dk)

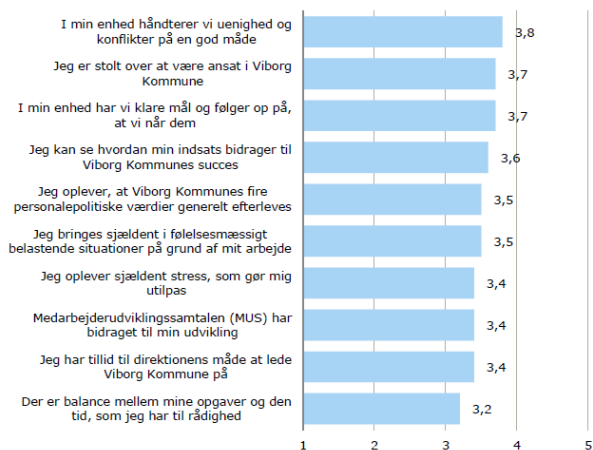
[Væksthus for ledelse](#)

Bilag

Bilag 1 – 3i1 måling i Viborg kommune

... MENS BALANCE I JOBBET, UDBYTTET AF MUS OG RELATIONEN TIL ORGANISATIONEN VURDERES LAVERE

Bund 10 spørgsmål



Resultater

Bund 10:

Oplevelsen af balance mellem opgaver og tid til rådighed er det enkeltspørgsmål, der vurderes lavest i trivselsundersøgelsen (3,2). Samtidig vurderes også oplevelsen af stress relativt lavt (3,4). Dette er nogenlunde tilsvarende niveauet i Rambølls kommunale benchmark. Det er dog værd at bemærke, at oplevelsen af balance mellem arbejds- og privatliv i Viborg Kommune (gns. 4,1, se forrige side) er en smule højere end det eksterne benchmark.

Også medarbejderens relation til Viborg Kommune, herunder tillid til direktionen, oplevelse af efterlevelse af de personalepolitiske værdier, stolthed og synlighed af den enkeltes bidrag til hele organisationen vurderes samlet set relativt lavt. Men med den tilsvarende pointe, at fx "tillid til direktionen måde at lede kommunen på" er på niveau med det eksterne benchmark.

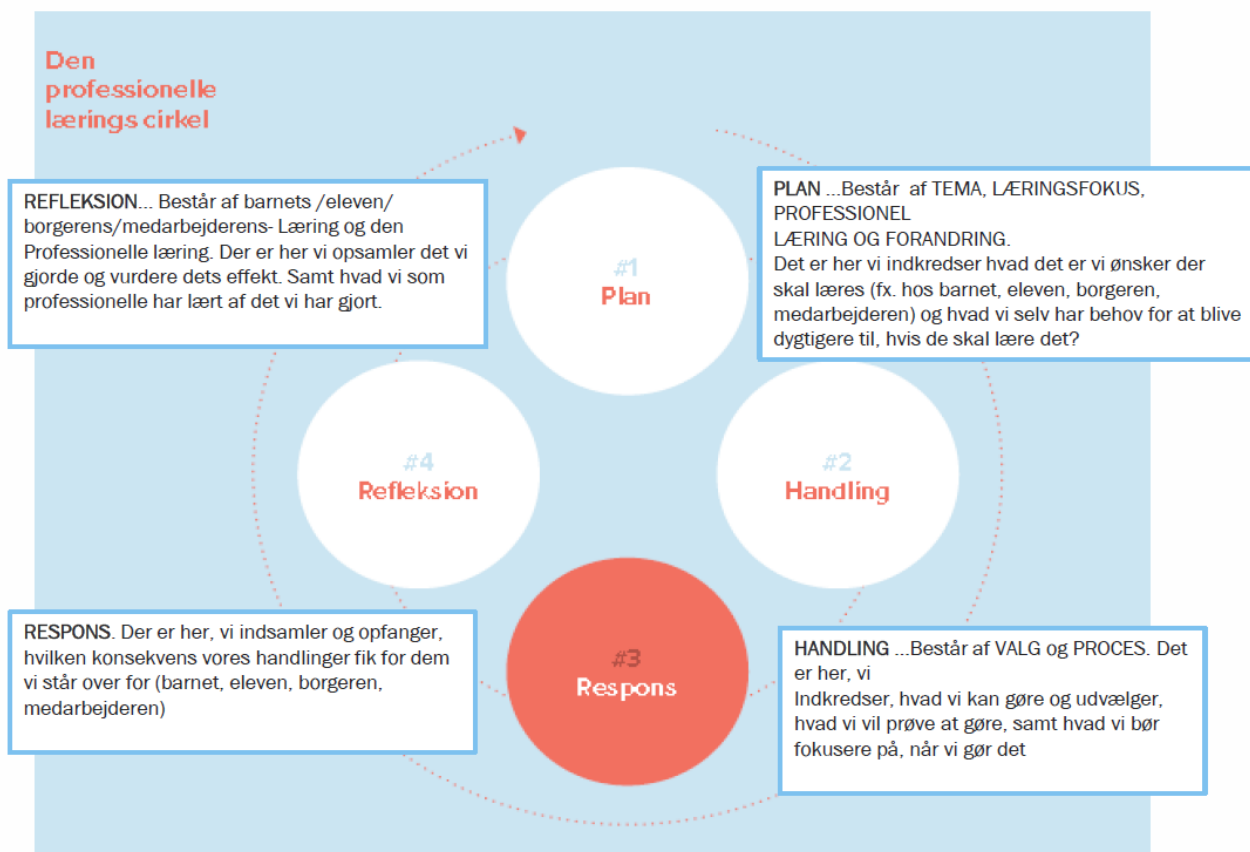
Endelig vurderes også udbyttet af MUS lavt, ligesom oplevelsen af at der er klare mål, som der løbende følges op på. Dette kan indikere et potentiale for den daglige, opgavetætte eksekveringsevne.



* Spørgsmålet "MUS har bidraget til min udvikling" er kun stillet til de personer som har svaret Ja til at det har haft en MUS.



Bilag 2 – Den professionelle læringscirkel som metode.



- Metoden er undersøgende i sin logik og hjælper os som professionelle til at lære af vores egen praksis og i vores egen praksis.
- Med metoden retter vi vores fokus på vores handlinger i vores praksis (det, vi gør), og hvilken konsekvens disse handlinger har for dem vi gør noget med/i forhold til (hvad det, vi gør, betyder).
- Det er i relationen mellem vores handlinger og disse handlingers konsekvens, at vores professionelle læring og udvikling ligger gemt og måske også glemt.
- Den professionelle lærings cirkel er en metode, der understøtter os i at gøre lærende erfaringer. Det er en metode, der driver vores professionelle læring og udvikling fremad gennem afprøvning af konkrete handlinger i egen praksis, og hvor vi gør os lærende erfaringer ved at følge disse handlingers konsekvens – helt ud til vores Børn/elever/borgere/brugers betydning.

[Teach- læring for alle](http://www.teach.dk)

<http://www.teach.dk>

Bilag 3 – PLC skema til brug i 1:1 samtaler

Plan:

Tema: Hvad er det overordnede tema, der kunne være relevant at undersøge? • Hvorfor vil lige netop dette tema være særlig relevant? • Praksistjek! Hvad er det, vi har fået øje på? • Hvad er det, vi gerne vil vide noget mere om? Har behov for at forstå lidt bedre?

Fokus: Hvad vælger vi at fokusere på? • Hvad vil vi vælge at fokusere på lige nu? Hvorfor? • Hvad kunne et konkret undersøgelsesspørgsmål lyde? • Hvad ønsker vi, at vores medarbejdere skal blive dygtigere til/kunne gøre? • Formuler et mål for personalets professionelle læring?

Professionel læring: Hvad har vi selv behov for at blive dygtigere til for at kunne understøtte børnene i forhold til det valgte fokus? • Hvad har vi som ledere behov for at lære i den kommende periode? • Hvad har vi selv behov for at blive dygtigere til? • Formuler mål for vores egen læring

Forandring: Hvad er det for en intenderet forandring vi søger, og hvordan kommer den til udtryk hos vores medarbejdere i praksis? • Hvilken læring/fornyelse/forandring søger vi hos personalet? • Hvad er det vi ønsker at se af forandring hos dem? • Praksistjek! Giv eksempler • Hvad vil indikere, at de er på rette vej?

Handling:

Handling:

Hvad vil vi prøve at gøre?

- Hvad vil være relevant at afprøve?
- Hvordan kan vi gøre det – i praksis
- Hvad vil vi gøre først?
- Hvem gør hvad?
- Hvordan starter vi? Og hvornår?
- Hvordan slutter vi? Og Hvornår?
- Hvornår mødes vi igen?

Procesfokusering – in action

Hvad skal vi huske at se efter undervejs?

- Se plan – Hvad er det vi ønsker at se hos...?
- Hvilke tegn indikere at vi er på rette vej?
- Hvad vil være særlig interessant at fokusere på i den kommende periode?
- Hvem vil være særlig interessant at følge?
- Hvorfor det?
- Hvilke informationer/data vil være relevant at indsamle undervejs
- Hvordan vil vi indsamle/fastholde denne information/data?

LAD OS PRØVE DET I PRAKSIS! 😊

Respons:

Respons:

Hvilke "data" fik vi opsamlet undervejs?

- Hvilke informationer har vi indsamlet undervejs?
- Hvilken respons fik vi fra...?
- Praksistjek: Giv et eksempel

Hvad fortæller disse "data" os?

- Hvad er det vores information/respons fortæller os?
- Hvad er det vi kan se/ har fået øje på?

Refleksion:

Refleksion:

Hvilken forandring så vi?

Hvad lærte vi selv af det vi gjorde?

Hvilken ny viden har vi tilegnet os?

Læring:

Læring:

Hvad betyder denne læring/viden for vores pædagogiske praksis, og hvad bør vi gøre?

Bilag 4 – Transskribering af semistrukturerede interviews.

Spørgsmål benyttet ved alle tre interview: - Hvad oplever du der sker i dine 1:1 samtaler og på hvilken måde opleves disse samtaler anderledes end den traditionelle MUS samtale? - Hvad fanger din opmærksomhed – eller hvad erfarer du i dine 1:1 samtaler, som kan berige eller inspirere til 1:1 samtalerne med dine medarbejdere?			
Interview 1. A			
Meningskondensering	Udskrifter fra interview sekvens	Supplering gennem abduktiv lytning.	Fortolkning/analyse
Egene praksisrelaterede læringsmål er vigtige og afgørende for udvikling.	<i>"I forhold til det anderledes i samtalen til forskel fra vores til MUS. Der fik vi også snakket godt igennem og vi havde en lang samtale, men det var på egen boldgade at jeg fik fulgt op på det, og jeg har faktisk fundet mine gamle notater frem og der er sket en kæmpe udvikling, men udvikling fra tidligere og til 1;1 samtalen gør at jeg har et mål for min udvikling, og det er vigtigt for mig!"</i>		Opfølgning fra de tidligere MUS samtale er ikke blevet fulgt op – måske har det været for upræcist det som er talt om og det har måske ikke været tydeligt hvem der skulle sikre opfølgningen? Kan ledere have mere brug for konkrete læringsmål end antaget? Og giver MUP en mulighed for at sætte dette ind i en reflekterende ramme som samtidig betyder at jeg som leder får mere indblik i deres praksis og det som de arbejder med?
Lederskabet har brug for at der er prioriteret tid og rum for refleksion – dette skal prioriteres så hverdagen ikke tager over.	<i>Det der er vigtigt for mig at det du gør er at du holder mig fast i den proces jeg er i, at jeg ikke kommer til at springe ud af den fordi jeg bliver optaget af noget sammen med mine medarbejdere, men at holde fokus på min egen læring. Så min egen læringsproces holdes i gang. Så jeg</i>	  Det får mig til at tænke på at lederjobbet ikke levner mange stunder til fokus på lederens egen udvikling – bliver dette behov overset i en travl hverdag, og er det bevidst, ønsket eller ubevidst, idet det kræver at lederen i højere grad ser ind i egen praksis?	Hvis lederen jf. et af kriterierne fra dagtilbudsloven (En dygtig leder og et kvalificeret personale er i stand til systematisk at reflektere over og evaluere på egen praksis) så kræver det tid og rum til dette. Her kan MUP være et af flere redskaber til dette.

	<i>ikke bruger al min energi ud på mine medarbejdere, de har faktisk brug for at jeg holder fast på min egen læring for at de kan udvikle sig.</i>	 Måske kan det være svært at konfrontere sig selv med det som man godt ved er svært eller ikke lykkedes med, og så bliver det ikke prioriteret eller tillagt betydning.  Hvis lederen i højere grad fik dette rum kunne det have en positiv effekt på lederens kommunikation med medarbejderne, overblik og overskud i jobbet.	MUP er ikke tilstrækkeligt til at udfylde dette behov – det vil yderligere kræve fællesmøder for hele organisationen når den pæd. udvikling og den pædagogiske læreplan skal være tæt knyttet til praksis. Lederen har en vigtig opgave i at holde fast og understøtte strukturen i MUP'en. Her kan Kellers betingelser for udviklende læreprocesser inddrages og informere.
Rammesætning som gør at læring sættes i fokus og muliggøres er central	<i>At vi på vores møder får skilt mine udviklingsmål fra drift og andre ting, det har stor betydning. Det har betydning fordi jeg har brug for tid og tid til at tænke. Det er ikke sådan at men går ind og siger nu gør vi det og det, der skal tid til at komme ned i substansen, og den ro er der til det på denne måde.</i>		Det tyder på at MUP'en tilbyder denne ramme for tid, ro refleksion. Dette er vigtigt for lederen.
Lederne har brug for fælles refleksion så de kan støtte og hjælpe hinanden i deres udvikling.	<i>Det vi kommer til at snakke om når vi har møder i vores små udviklingsgrupper (grupper for 4 ledere på tværs af enheder) det er også det vi bliver optaget af i gruppen og får sparring på, så det kommer til at sprede sig ud. Det er en sidegevinst. Vi er begyndt at bruge hinanden ifht. de læringsmål vi har og</i>	 Mere end halvdelen af mine ledere har ikke en lederkollega i samme hus/enhed, dvs. de løser alene de opgaver og udfordringer som de møder i deres hverdag uden mulighed for lige at vende det med en som er i samme organisation.	Uden opfordring er lederne begyndt at dele og bruge hinanden ifht. deres læringsmål. Jf. meningsskabelse så vider dette om at meningsskabelse er en social proces, for at finde mening er der brug for at dele læringsmål med hinanden, og de hjælper hinanden med at tolke og skabe mening i de ledetråde de møder.

	<i>siger: er der noget vi har fælles som vi kan bruge hinanden til at gøre sammen til at dygtiggøre os. Nu handler det om vores egen læring.</i>	 Heri kunne der være en risiko for at ledere deler ledelsesudfordringer med medarbejdere idet det er dem som de har lige "ved hånden"	Der bringer deres læring i spil i deres praksisfællesskab og de fire komponenter jf. Wenger: <i>mening, praksis, fællesskab og identitet</i> kommer i spil. Her understreges at Wengers perspektiv på at sættet læring i sammenhæng med vores levede erfaringer med deltagelse i verden, og at mennesket er dybt socialt af natur og, at læring er et socialt fænomen. Ledere bringer deres læringsmål i spil med kolleger på eget initiativ så læring bliver et socialt fænomen.
--	---	--	---

Interview 2. B			
Meningskondensering	Udskrifter af interviewsekvens	Supplering gennem abduktiv lytning.	Fortolkning/analyse
Den løbende hverdagssparring omkring uafklarede spørgsmål eller udfordringer som opstår skal der fortsat være plads til. Fokus på konkrete læringsmål har betydning og forenkler lederens udvikling.	<i>Jeg tænker det bliver mere nærværende fordi vi ikke breder os ud over, vi skal ikke samle op på et helt år. Det at vi har valgt to fokusområder synes jeg gør det mere nærværende. "Stort og småt" som er det som fylder her og nu, sorters væk, så har man opmærksomhed på de tiltag og de refleksioner man gør sig – det gør det nemmere at flytte sig fordi du kun skal zoome ind på to ting – det gør det nemmere for mig da vi hurtigt bliver opslugt af alt det der er i ens drift.</i>	 Bygger videre på mine tanker om at fokuseringen på lederens udvikling kræver tid og rum til refleksion	Ordet: nærværende bliver nævnt i flere af interviewene. Det kunne tyde på at dette er vigtigt for og at det opleves opfyldt i 1:1 samtalerne. Lederen bruger begrebet zoome ind. Det kan sige noget om at de emner fra vedkommendes praksis bliver "forstørret" i samtalen og dette gør det nemmere for hende at holde fokus på hendes udvikling.

Den traditionelle MUS har et bredt og langt sigte. 1:1 samtalen er snæver og kortsigtet	<i>Du skal ikke spole så bredt tilbage, du skal kun spole tilbage på to ting og det gør det nemmere.</i>	.	Det snævre sigte og de udvalgte læringsmål letter lederens udviklingsproces.
Vigtigt med egne læringsmål det skaber motivation. Praksisforankrede mål er vigtige.	<i>Det har rigtig god betydning at det ikke er noget "oppefra" det har en rigtig god betydning at det er mig selv der har valgt hvad der er og noget kommer fra lederevalueringen og noget kommer af den praksis man står i – det har en kæmpestor betydning for mig, det gør mig motiveret får øje på at her er noget jeg vil blive klogere på og blive dygtigere til noget bestemt.</i>		Hvad mon "oppefra" betyder? Er behovet og vigtigheden for at vælge egne læringsmål som har afsæt i egen praksis et udtryk for at lederne er "fyldt op" med krav fra oven? Og hvordan kan MUP være med til at operationalisere kravene "fra over" så de i højere grad omsættes til praksisnære mål for både ledere og medarbejder. Et eksempel kan være den pædagogiske læreplan som jf. dagtilbudsreformen skal gøre en reel forskel og være et redskab for praksis.
MUP kalder på struktur via PLC	Hvad kræver det af mig som din områdeleder? <i>At du bliver ved med at fastholde de to mål, altså indtil der ikke er mere bevægelse eller nu er der ikke mere energi i dem.</i>		Jeg skal også arbejde med egen læringsproces i at afholde 1:1 samtalerne. Det må være en fælles opgave at holde øje med om læringsmålene skal holdes aktive eller de er opfyldt...
1:1 samtalerne skal have struktur, krav om skriftlighed og deadline	<i>På et tidspunkt... du siger jo at du er nået så langt som du er, og det er også rigtig godt men på et tidspunkt kan man måske også godt sige nu skal du også have gjort dig nogle tanker på skrift, for det kan du se det har jeg ikke gjort endnu. Jeg er også</i>		Den skærpede struktur og forventning om skriftlighed kunne jf. citatet også have en endnu tydeligere effekt på dialogen mellem lederne – altså styrke at de bruger hinanden i at arbejde med deres læringsmål.

	<i>glad for at den ikke kommer så hurtigt, men på et tidspunkt kan man godt give en mere tydelig deadline og sige nu skal din PLC være udfyldt til næste gang jeg kommer. Så vil jeg endnu tydeligere kunne forberede mig – feks. sammen med L (kollega) og så udfylder vi sammen, for så har vi en arbejder der skal være færdig til en deadline.</i>		
Refleksion på flere niveauer og i flere forskellige "rum" har betydning	<i>Det har betydning for mig for jeg kan både gøre mig usynlige refleksioner, jeg kan gøre mig mundtlige refleksioner som vi gør nu, men når jeg ydermere får det på skrift så er det triple og det gør noget godt for mig. Herved kommer man igennem PLC med de gode spørgsmål som den indeholder.</i>		Ved at koble den skriftlige del på 1:1 samtalerne skærpes brugen af PLC skemaet – skema fra PLC skal i brug i alle samtaler for at styrke refleksionen.
Forenkling og egne læringsmål med afsæt i praksis er godt	<i>(1:1 samtaler med egne medarbejdere) Jeg har prøvet en gang at holde 1:1 og skal igen til november. Der er ikke præsenteret for PLC, det kommer senere. Jeg har sagt de skal finde et fagligt fokus og det var de rigtig optaget af. Et fokus som jeg løbende kunne give den feedback på gennem det næst ½ år, og det er så det om jeg har fået gjort. Og igen jeg synes den (PLC) bliver rigtig god, fordi den zoomer ind på enkelte ting og i en periode kan man blive dygtigere til en ting for</i>		PLC hjælper med at holde fokus og det opleves godt at medarbejderen "lyser på" en ting ud at de mange de skal holde styr på. Det kræver af leder at han/hun formår at hjælpe/understøtte med at holde dette snævre fokus. En vigtig opgave både for mig som områdeleder og for de faglige ledere.

	<i>de har jo mange bolde de skal holde i luften samtidig med. Men nogen gange er det godt sådan lige og lyse på en ting.</i>		
Det er vigtigt at egne læringsmål er afsæt for samtalerne.	<i>Det at medarbejderen selv vælger deres læringsmål, ligesom jeg selv vælger, du ved jo godt hvad der er svært inden i dig selv. Og det er jo bare fedt synes jeg at de også har den åbenhed og tillid som jeg også har til dig. Jeg synes ikke der er noget ved at lyse på noget som jeg i forvejen ved at jeg lykkes med, på den måde er det et godt redskab til at blive dygtigere og skue på de der små ting, vi ved jo alle godt hvad der er svært.</i>		Ved vi altid hvad der er svært...? – kunne der være ledere/medarbejdere som ikke selv er klar over de udfordringer som vedkommende har – og hvordan kan MUP blive en del af at få talt med vedkommende om det? – Kommunikationen i samtalerne bliver vigtig – hvilke og hvordan spørges der ind og er der den nødvendige tillid mellem parterne til at vedkommende bringer det svære på banen – relationen mellem leder og medarbejder indeholder en magtrelation idet leder har en formel autoritet.
Lederen er med til at skabe mening for medarbejderen idet hun er i dialog med dem i flere forskellige "rum"	<i>Jeg glæder mig til at have samtalerne næste gang (med medarbejderen) da det også er et redskab til at arbejde med folks tillid og det er den der med at de kommer ind og sidder med en kop kaffe en halv time og har tid bare til at snakke om dem. De ved godt at når de kommer og banker på så er det besked eller når jeg er med til pause så er det på et andet plan man snakker. Her er det dem der er i fokus.</i>		Jf. det ti skud fra Weick så er lederen her med til at skabe opmærksomhed og hun opfanger de små detaljer i hverdagen – både via kaffepausen og via den strukturerede samtale og hun går aktivt ind i det som tales om.

Tid og rum for refleksion for lederen er vigtig.	<i>Det at skabe et refleksionsrum er ikke noget man gør ret tit for sig selv – vel? Jo, måske inde i ens hoved når man ligger en søvnløs nat eller på en løbetur, men at gøre det højt med en bestemt dagsorden, det tror jeg er godt givet ud.</i>		1:1 samtalen skaber dette rum.
Fokusering i samtalen er vigtig.	<i>Det var godt som i dag hvor vi først tager de småting som fylder og så har vi vores fokus. Ellers kan de der småting hurtigt blive trukket ind og forstyrre den bevægelse som skal være i en snak</i>		Jf. MUP designet - det at der også skal være tid til "småting" kan være det element i MUP designet som handler om løbende sparring og feedback – hvilket er vigtigt for lederen.
Skal vi både have MUS og 1:1 samtaler?	<i>Jeg kan ikke finde ud af om jeg skal sortere MUS samtalen fra?</i>		

Interview 3 - C			
Meningskondensering	Udskrifter af interviewsekvens	Supplering gennem abduktiv lytning.	Fortolkning/analyse
Systematikken i PLC gør at praksis kommer i spil i refleksionen og der sker læring.	<i>Undervejs får jeg reflekteret over min praksis og min læring og det er det der sker når man systematisk går til værks i forhold til at arbejde med PLC modellen. Det bliver mere en struktureret samtale hvor man selv har sit eget fokus på at lave et eksperiment. Ud fra noget man vil blive lidt klogere på eller have mere erfaring omkring.</i>		Her gives udtryk for at der sker refleksion når PLC metoden bruges som en del af MUP designet. Den strukturerede samtale udgør den pædagogiske rammesætning som er et af Kellers betingelser for udviklende læreprocesser.

Den mere løse og uformelle sparring er fortsat vigtig.	<i>I forhold til en "stort og småt" samtale, det er også fint, men den er ikke så struktureret, det er sådan hvad man har brug for og hvad der optager dig her og nu. Den kan jeg også godt se har en betydning for mig idet jeg stadig har brug for at vende eller få sparring der.</i>		Der efterlyses også den løbende hverdagssparring eller svar på diverse spørgsmål af bredere karakter – her er der ikke tale om konkrete individuelle læringsmål men afklarende emner med i et bredere perspektiv.
Er vi klar til at slette MUS samtalen?	<i>I forhold til den årlige MUS samtale, jamen jeg tænker den kan jo også noget, men det er sådan lidt mere ud i det store perspektiv hvor jeg tænker at det rykker mere i forhold til denne her 1:1 samtale.</i>		Kan MUP designet betyde at vi mister det store og mere langsigtede perspektiv på medarbejderes udvikling. Kan/skal dette indgå som et element i designet, således at vi både zoomer ind og zoomer ud?
Hyppigere men kortere refleksioner mellem leder og medarbejder har værdi og giver øget viden og kendskab til praksis	Kan man sige at 1:1 samtalen går tættere på praksis? <i>Ja, det tænker jeg, den på en eller anden måde bliver mere nærværende. Nu har jeg også selv kørt de har 2. mdrs. Samtaler som svarer til 1:1 samtalen. Du er tættere på dine medarbejder og de arbejder mere systematisk med noget som fylder for dem i forhold til læringsdelen. Hvor man ved MUS samtalen måske lige finder det der papir frem lige inden samtalen – hvad var det nu egentlig lige jeg skulle have fokus på. Man har mere kontinuerlig fokus hele tiden også i forhold til egen praksis.</i>		Weick taler om at lederes udsyn er begrænset, vi leder på afstand af der hvor praksis finder sted. Dette kunne understrege at vi gennem MUP får meldinger fra praksis, så vi ikke mister fornemmelsen for, hvad der er vigtigt at være opmærksom på.

MUP skal ske indenfor og med afsæt i den enkelte organisations ramme og kontekst.	hvad har det betydet for dig som leder at det er den måde du har arbejdet med medarbejdernes udvikling på? <i>De arbejder med et læringsmål indenfor den ramme og kontekst som er i vores børnehus. Der sker en læring hos dem hvor de kommer tættere på deres praksis, hvor de reflekterer over deres pæd. praksis. Det de har givet udtryk for er at det er mere nærværende og de bliver holdt op på tingene – på deres læringsmål. Det gør man jo også i en MUS der sætte man jo også nogle mål, men der får de måske ikke lige arbejdet med det på samme måde som de gør nu, der er jo en vis systematik omkring den her 2. mdrs. Samtale.</i>		Lederens medarbejdere giver udtryk for at deres udviklingsproces bliver mere nærværende og kobles til deres praksis – hun siger at de "arbejder" med deres læringsmål og bliver holdt op på "tingene" til forskel fra den traditionelle MUS. En analyse kunne være at lederen er aktiv ifht. den enkelte medarbejders kompetenceudvikling jf. læringsmålene. Denne arbejdsform stiller krav til både leder og medarbejdere om at de i fællesskab skal arbejde med læringsmålene.
Læring er et socialt fænomen jf. Wenger. I praksis betyder det, at man ikke kan designe læring, men man kan fremme eller modarbejde den.	Har du prøvet af hvordan i kan arbejde med at deres individuelle læringsmål kan understøttes via kolleger. <i>Det de har gjort på deres stuemøder, der har de budt ind med at de siger: "lige nu der har jeg rigtig meget fokus på feks. Marte Meo – det her princip, det vil jeg gerne øve mig i" Der deler de faktisk med deres kolleger, så der er jo ikke nogen hemmelige læringsmål, der er noget som er det de står i, så har de delt det med deres kolleger. Også hvordan deres kolleger kan være</i>		Udtalelsen tyder på at der blandt medarbejderne er gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire jf. de tre dimensioner der er den relation hvorigennem praksis er kilden til sammenhængen i et fællesskab (Wenger)

	<i>med til at hjælpe eller støtte op omkring det.</i>		
Peger på de centrale pointer som giver et bud på hvordan man som leder kan tænke og ikke mindst handle ud fra Weicks ideer om organisering og meningsskabelse.	<i>Det jeg også gør på 2. mdrs samtalerne er at jeg som leder spørger dem: "hvad har du brug for i forhold til at jeg kan støtte dig i dit læringsmål"</i> Hvordan har det helt konkret set ud? <i>Jamen det kan feks. være i forhold til rent praktisk at en siger: L jeg kunne rigtig godt tænke mig du kommer ned og observere eller optog et videoklip og vi sammen kigger på det" Det kan være en helt konkret måde at gøre det på. Eller der er brug for at jeg er med i et stuemøde hvis der er en der vil arbejder med et eller andet der, vil du komme ned og deltage.</i>		Et eksempel fra praksis på lederens tættere kobling til medarbejdernes praksis og de læringsmål som de arbejder med.

Opsummering af ovenstående meningskondensering - udvalgte temaer som peger på en revidering af MUP designet.

Efter gentagne lytninger af mine interviews findes nogle fællestræk som træder frem i alle interviews – både hvad angår lederens egen opfattelse og den erfaring de har med selv at afholde 1:1 samtalerne.

- 1:1 samtalen skaber **tid og rum til at gå i dybden/zoome ind** på med egen udvikling.
- Det har positiv betydning at refleksionen tager **afsæt i egne læringsmål**
- 1:1 samtalen skaber en **forenkling idet der sker zoomes ind** på eget læringsmål
- MUS samtalerne zoomede ud** så målene blev meget brede/store og set i et årligt perspektiv.
- 1:1 samtalen skal være en **struktureret samtale** og strukturen må godt være klar og tydelig
- medarbejdere/ledere skaber fælles refleksion ved at de **deler deres læringsmål** med kolleger.
- Samtalerne opleves mere **nærværende** – tættere kontakt mellem leder og medarbejder.
- Samtalerne **øger leders kendskab til den enkeltes praksis**
- Sammenlignet med MUS samtalen så skal der ikke "spoles så langt tilbage" – **fokus bliver kortsigtet**, nærværende og koblet til konkret praksis
- Lederne giver udtryk for at den **løbende sparring på "stort og småt" er vigtig.**

11. Den struktur som **PLC metoden** byder på har betydning, og godt må træde tydeligere frem



12. Hvis refleksionsrummet ikke findes for ledere, kunne der så være en risiko for at ledere deler ledelsesudfordringer med medarbejdere idet det er dem som de har lige "ved hånden"?



13. Måske kan det være svært at konfrontere sig selv med det som man godt ved er svært eller ikke lykkedes med, og så bliver det ikke prioriteret eller tillagt betydning

Felt noter fra d. 12. oktober efter 3 stk. 1:1 samtaler.

Denne dag har jeg tre 1:1 samtaler. Alle samtalerne er 2 gangs samtaler.

Alle ledere giver udtryk for at der er behov for at en del af mødet har indhold af "stort og småt". Dvs. det kan være udfordringer, opgaver eller spørgsmål fra lederen til mig eller en opfølgning/afklaring på noget som lederen har brug for viden om for at kunne arbejde videre.

Dette kan i MUP designet være det element som handler om løbende hverdagssparring og feedback.

Jeg oplever at rammen for mødet er godt, her tænker jeg på det materiale den planlagte struktur.

Lederen giver udtryk for at de finder det godt og brugbart. Jeg oplever, at jeg ikke har været tydelig nok, eller selv helt klar over at mødet skal indeholde både "hverdagssparring", en snak om deres trivsel (jf. side 1 i materialet) samt en dybere refleksion og drøftelse vedr. deres læringsmål med afsæt i PLC. Alle tre ledere virker usikre på indholdet og formen i mødet og det får vi en snak om og det bliver tydeligt at vi begge skal kende de tre elementer i samtalen – 1. Hverdagssparring 2. Trivsel på dagen 3. PLC med afsæt i læringsmål.

Jeg oplever jeg får øget indsigt i mine ledes praksis og det som konkret optager dem i deres lederjob. Dette viser sig konkret ved, at de fortæller om helt praksisnære udfordringer som er vigtige for dem pt. Denne gevinst fik jeg ikke på vores tidligere "stort og småt" møder. Det er positivt idet jeg kommer dette skridt tættere på, da det giver større indsigt i den enkelte, og dermed øget mulighed for at understøtte deres udvikling og læring i lederjobbet.

Arbejdet med PLC fordre et skærpet fokus på hvordan jeg spørger ind til indholdet i deres PLC – eller også skal jeg blive skarpere på at benytte mig af de spørgsmål som er formuleret i PLC materialet (bilag 3) Dog kalder det på mere undersøgende og udforskende tilgang fra begges side, for at det giver en ny erkendelse og skaber nye perspektiver på det som optager den enkelte – Kan jeg mon det – har jeg de rette kompetencer hertil? – og hvis ikke, hvordan får jeg så det?

Jeg kan endvidere konstatere, at det er for lidt med 1 time – møderne skal min. vare 1.15 min.

Mødet skal være inddelt i tre dele. Der skal være 15. min til "stort og småt" – 15 min. til trivsel og 45 min. til PLC. Det er en fordel at have PLC hjulet fremme under samtalen, det hjælper til at holde drøftelsen "på sporet" og fokusere på hvor vi er i processen.

Lederne skal i højere grad bruge PLC skemaet i word format til at udfylde inden mødet og som eget pejlemærke og fastholdelses redskab. (bilag 4)

Formen skal nok være mere stram, men fortsat løs på lederens læringsmål og processen heri.

De næste samtaler skal udvides tidsmæssigt og formen skal være aftalt når mødet går i gang. Herudover skal jeg bede alle ledere om at udfylde PLC skemaet (bilag 3) til næste samtale.