

# Vidensformer

## i Pædagogisk arbejde

Elisabeth Tang Cramer

20080098

Master i Læreprocesser

Aalborg Universitet

**Vejleder: Peter Møller Pedersen**

Afleveringsdato: 15. december 2008

**Masterspeciale, 4. semester**

Tegn: 156.947

**Specialisering:**

Pædagogisk og socialt arbejde

Professionsudvikling

Summary .....	4
Theme .....	4
The Method .....	4
The research shows .....	5
Conclusions.....	5
Indledning.....	6
Baggrund for og problemfelt .....	7
Pædagogiske Læreplaner.....	8
Problemformulering .....	9
Problemafgrænsning .....	9
Begrebsafklaring.....	9
Metode .....	9
Tematisering .....	10
Teori .....	10
Valg af teori .....	10
Begrundelser for valg af teori .....	11
Undersøgelsen og dens design .....	11
Valg, begrundelser og anvendelse af empirisk ramme .....	12
Tematisering .....	12
Design af gruppeinterview .....	12
Tilrettelæggelse af interview.....	13
Undersøgelsens udførelse .....	13
Begrundelse for valg af temaopdeling af interviewspørgsmål .....	13
Ethiske spørgsmål.....	14
Opmærksomhedspunkter.....	14
Struktur for interview .....	14
Interviewguide.....	14
Gruppeinterview .....	14
Forskningsspørgsmål .....	15
Transskribering .....	15
Analyse .....	15
Verificering.....	16
Det pædagogiske arbejdes vidensformer .....	16
Viden som produkt .....	18
Viden som proces .....	18
Viden som manifesterer sig i handling i praksis .....	19
Viden om børn.....	19
Kropsliggjorte erfaringer .....	20
Teori .....	21
Viden og vidensformer .....	21
Teoretisk udredning.....	22
Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus .....	22
Sammenfatning om Dreyfus og Dreyfus videnssyn.....	23
Jean Lave og Etienne Wenger.....	24
Menneskesyn .....	24
Læringssyn.....	25
Videnssyn.....	26
Sammenfatning om viden i flg. Lave og Wenger .....	26

Oskar Negt .....	27
Menneskesyn .....	27
Læringssyn.....	27
Videnssyn.....	28
Sammenfattende om Negt .....	29
Ekspansiv læring ved Yrjö Engeström.....	30
Menneskesyn .....	30
Læringssyn.....	31
Videnssyn.....	31
Sammenfattende om Engeströms videnssyn .....	32
Donald A. Schön .....	32
Menneskesyn .....	33
Læringssyn.....	33
Videnssyn.....	33
Sammenfattende om Schöns videnssyn .....	35
Polanyi.....	35
Menneskesyn .....	35
Læringssyn.....	36
Videnssyn.....	36
Sammenfatning om Polanyi´s videnssyn.....	37
Wacherhausen .....	37
Menneskesyn .....	37
Læringssyn.....	37
Videnssyn.....	38
Sammenfatning om Wackerhausens videnssyn.....	38
Afrunding og sammenfatning om viden .....	39
Undersøgelse .....	39
Valg af deltagere og placering .....	39
Præsentation af Gladsaxe kommune .....	40
Præsentation af institutionen Stengårdsparken.....	40
Analyse .....	41
Viden som produkt.....	42
Viden som proces .....	43
Viden som manifesterer sig i handling i praksis .....	45
Viden om børn .....	46
Kropsliggjorte erfaringer.....	47
Situert viden.....	50
Opsamling og afrunding .....	51
Diskussion .....	52
Viden som produkt.....	53
Viden som proces .....	53
Viden som manifesterer sig i praksis .....	54
Viden om børn .....	55
Kropsliggjorte erfaringer.....	56
Situativ viden .....	57
Konklusion.....	58
Perspektivering.....	60
Litteraturliste.....	61

Bilag .....	64
Gruppeinterview.....	64
Gruppeinterview.....	64
Bilag 2 .....	67
Interview med pædagoger i Stengårdsparkens børneinstitution, d. 10. oktober 2008 .....	67

## Summary

The overall subject of this essay is forms of knowledge in pedagogical work, taken place in the day care centre, "Stengårdsparkens børneinstitutioner", with view from 3 pedagogically workers.

## Theme

The theme is to look after forms of knowledge in one day care centre, by 3 pedagogically workers, in matter to examine, if it is possible to increase explication enlightening the making of pedagogical nursery curriculum.

The aim of the thesis is to examine different forms of knowledge, which I mean exists in pedagogical work, from different theorists point of view .Day care work is characterised by many forms of knowledge, which cannot be explicate easily. That means that the pedagogical workers have difficulties to express their forms of knowledge and explain the consequences. Concurrently it is difficult for others to understand, the complexity of forms of knowledge the workers use and it is difficult to express it.

When the pedagogically workers are supposed to make a pedagogical nursery curriculum, a form of translation must take place or other individuals cannot understand it. The problem is that some forms of knowledge are not possible to explain, because of "The tacit dimension".

Therefore I think it is necessary to research.

The question is:

I want to, in the light of unravelling forms of knowledge in pedagogical work, analysing a group interview with 3 pedagogically workers in a day nursery in Gladsaxe commune, examine if pedagogical nursery curriculum can be a useful instrument for improvement of explicate the pedagogical forms of knowledge of the work.

## The Method

I have made categories inspired by Jan Jaap Rothuizen of knowledge in pedagogical work, which I use in analyzing my interview.

I have used several theorists in matter to find different perspectives of knowledge, because it is not possible to find one theorist who can include the knowledge forms, which exist in pedagogical work.

I have used Hubert Dreyfus and Stuart Dreyfus, with their explanations of how the development of becoming an expert learner.

Then I have used Jean Lave and Etienne Wenger´ theory of legitimate peripheral participation.

Next I have used Oscar Negt with his theory based on that learning is a matter of learning by experience.

I have used Yrjö Engeström, who is concerned about expansive learning. Next have used Donald A. Schön, by whom I have found perspectives on learning and knowing when practitioners work. Subsequently, I have used Polanyi to clarify the tacit dimension. Finally I have used Wackerhausen because he is concerned about the tacit dimension and makes a distinction between it, in categories.

I have made an interview with 3 pedagogically workers as a qualitative interview about learning, because I think it is not possible to ask persons about knowledge directly.

## **The research shows**

It is possible to see various forms of knowledge. But you have to interpret some of the forms of expressions in the context, in which it is arisen.

## **Conclusions**

The workers need to reflect on elements in their works, in matter to make new knowledge. But then there is a risk that the sense of perspective from a whole loses. It is possible to describe various forms of knowledge, but some can only be told as pictures and metaphors

## Indledning

I mit arbejde som pædagog, dels som souschef i et ungdomscenter og især de sidste 15 år som daginstitutionsleder, har jeg oplevet at der er områder af den pædagogiske praksis i dagtilbud, som vanskeligt lader sig beskrive og italesætte. Det gør at det til tider er meget svært at fortælle omverdenen hvad pædagogisk arbejde omhandler og indebærer. Det der er særlig svært, er at gøre rede for det som jeg finder, er det grundlæggende i arbejdet, nemlig hvordan man som pædagog møder barnet, hvordan man skaber kontakt, nærvær og indgår i relationen, handler i praksis samt hvordan hverdagen tilrettelægges for at understøtte det, man gerne vil opnå.

Denne viden er baseret på erfaring, som pædagogen efterhånden får via sit arbejde, på baggrund af den eksplicite viden modtaget på seminarier, kurser og lign. Denne viden er indlejret i pædagogen og bliver efterhånden en kropslig baseret viden, som sammen med personlighed, holdninger og meninger danner pædagogens udtryk. Udtrykket væves ind sammen med det enkelte dagtilbuds mere eller mindre udtalte definition af hvad god praksis er og kan blive en praksis og dermed kan praksis blive ureflekteret. Det kan dermed komme til bestå af indlejrede kropslige ureflekterede holdninger og meninger og som kan føre til at pædagogisk praksis kommer til at blive tilfældig og uden begrundelser.

Pernille Obitz Mathiessen har i et forskningsprojekt om pædagogers identitetsstrategier i mødet med pædagogiske læreplaner, netop konkluderet at

*"Inderliggørelsen af faget og pædagogernes konsensuskultur blokerer for denne metarefleksion, og pædagogerne mangler redskaber til at pinde fagligheden ud ved udvikle et eksternt blik på sig selv"*(Pernille Obitz Mathiessen(2007) Learning Lab Denmark, DPU)

Hermed siger hun at det er væsentligt at pædagoger kommer til at foretage en vurdering af sig selv og af den inderliggørelse af faget, hvilket jeg forstår som den ureflekterede selvforståelse af pædagogisk arbejde, som pædagoger kan have og som kun kan forstås af pædagoger selv, hvis den overhovedet er italesat.

Det betyder at det kan være vanskeligt at skabe en indsigt og forståelse for de mange komplekse processer der indgår i arbejdet samt at gøre arbejdet til genstand for refleksion for pædagogerne. Der er altså tale om, dels vanskeligheder i forhold til pædagoger selv at redegøre for deres arbejde, at kunne udvikle nye måder til at udøve arbejdet på og dels i forhold til omverdenen, for at kunne deltage i debatten om definitionen af pædagogikken(hvorfor) og kunne redegøre for, hvilke konsekvenser forskellige tiltag, positive som negative, kan have for den(hvordan).

Maja Røn Larsen konsulent i BUPL, siger:

*"Hvis pædagogers viden for alvor skal fylde noget i den offentlige debat og i forhold til forhandling af mål og betingelser af det pædagogiske arbejde, skal pædagoger tage deres praksis alvorligt på den egne præmisser og ikke forsøge at oversætte den til andre rationaler. Samtidig skal pædagoger arbejde målrettet på at skabe rum for deres viden ved at*

*påvirke den offentlige og forvaltningsmæssige dagsorden og dermed normerne for hvad "der tæller" i vurderingen af hvad der er pædagogisk kvalitet" (Anders W. Christensen(red)(2006), s. 77).*

Jeg er optaget af hvilke vidensformer der i PLP arbejdet, og herunder også hvordan den tavse vidensdimension, kommer til udtryk. Jeg er optaget af om der i mit undersøgelsesarbejde viser sig muligheder for hvordan et fortsat bevidst refleksionsarbejde kan foregå og om PLP arbejdet kan bidrage med at sætte fokus på emnet i forhold til omverdenen, således at der kan skabes en større konsensus om hvad pædagogiske arbejde er og indebærer.

## **Baggrund for og problemfelt**

I det følgende vil jeg give en indføring og indkredsning af det pædagogiske arbejde, for at synliggøre kompleksiteten og de problemstillinger, som gør oversættelsesarbejdet af det til omverdenen vanskeligt. Jeg har valgt at beskrive dette før min problemformulering, idet jeg mener at det er en forudsætning for at forstå den.

Pædagogisk arbejde lader sig ikke uden videre beskrive og forklare, Pædagogisk arbejde er ikke et hvilket som helst arbejde og det kan ikke reduceres til en model. Det kan ikke sammenlignes med et håndværk, som består af teknikker og redskaber til brug for at løse opgaven. Det kan heller ikke sammenlignes med en kunstners arbejde hvor det handler om at skabe noget og udtrykke sig og det kan ikke sammenlignes med videnskab, hvor forskeren med rationelle metoder udleder metoder systematisk. Og alligevel kan der være elementer af alle dele i det pædagogiske arbejde. Der kan være teknikker til at strukturere hverdagen, til at hjælpe et barn til selv at kunne kravle op i sin krybbe, til at tilrettelægge aktiviteter og lignende. Der kan være kunstneriske elementer, rent konkret i nogle af de aktiviteter der foregår med børn, måden pædagoger performer for at fange børns opmærksomhed, lave sjov osv. Endelig må der forskes i den pædagogiske praksis for at finde ud af hvad det er for børn vi har med at gøre og hvordan de understøttes, udvikles og lære bedst mulig, for ikke at forglemme evalueringskravet i PLP, hvor der skal foregå en systematisk tilbageskuende bedømmelse.

I en artikel af Kjær og Smidt(2002) viser de det svære i at kunne forklare og beskrive arbejdet, processerne og handlingerne i pædagogisk arbejde. De skriver:

*"at denne italesættelsesproces står over for vanskeligheder, som er forbundet med dagtilbudsområdets historie, selvforståelse og traditioner."(Kjær og Smidt)*

De kommer i deres undersøgelse ind på hvor svært det er at skabe forståelse og fællessprog om det pædagogiske arbejde, i mellem alle parter mellem dagtilbud og omverdenen, samt omverdenen imellem. Det skyldes siger de:

*" loven[Dagtilbudsloven] er en rammelov, der sætter relativt åbne og ukonkrete pædagogiske mål op, dels fordi området er præget af en generel mangel på kendskab til hensigtsmæssige redskaber i forhold til*

at kunne definere, vurdere, styre og kommunikere omkring pædagogisk kvalitet.

De siger endvidere:

*Vi vil her til sidst pege på to forhold, som gør det kompliceret at beskæftige sig med den pædagogiske kvalitet i dagtilbuddene. Det første har at gøre med det pædagogiske arbejdes særlige karakter.[...] For det første spiller det medmenneskelige engagement en væsentlig rolle i det pædagogiske arbejde samt for den professionelle identitet og for kvaliteten i den omsorg, som gives. Pædagogisk arbejde er praksisbaseret og præget af en høj grad af indforståethed. Det omsorgsprægede, det personligt engagerede element og den praktiske, hverdagsprægede karakter i pædagogfaget placerer pædagogen som en professionel, der arbejder med mennesker og menneskelige relationer. Samtidig er denne professionalitet forbundet med pædagogens egen menneskelighed og evne til selv at opbygge relationer. Denne særlige pædagogiske identitet og selvforståelse får problemer i mødet med det kommunale forvaltningsniveau, fordi de to taler forskellige sprog og bruger sproget meget forskelligt”(Kjær og Schmidt: s. 1)*

Som Jan Kampmann mener, må man forstå PLP i et større perspektiv idet der også med indførelsen af dem, ligger et perspektiv i at de tjener som det offentliges interesse i at definere hvad institutionslivet skal indeholde(Gregersen m.fl. 2007), samt at de også tjener til kontrol og styring af at sikre kvaliteten.

## **Pædagogiske Læreplaner**

Jeg vil redegøre for rammerne om PLP og da mit genstandsfelt i opgaven er vidensformer, vil jeg ved brug af undersøgelse af forskere og litteratur, belyse de problemstillinger der rejser sig i forhold til vidensformer i pædagogisk arbejde i forbindelse med PLP arbejdet.

Formålet med PLP, er at dagtilbud skal skabe læring og udvikling for børn og pædagoger indenfor/udfra 6 temaer<sup>1</sup>, som årligt skal dokumenteres og evalueres. Ligeledes er der i loven pointeret, at arbejdet skal tage udgangspunkt i det enkelte dagtilbud, det vil sige at det ikke er udefrakommende mål, men lokalt, ud fra de særlige forhold og problematikker, som det enkelte dagtilbud finder behov for at skabe udvikling og læring. Der står i loven(Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender):

---

<sup>1</sup> 1) Alsidig personlig udvikling.  
2) Sociale kompetencer.  
3) Sproglig udvikling.  
4) Krop og bevægelse.  
5) Naturen og naturfænomener.  
6) Kulturelle udtryksformer og værdier.

*§ 8. Der skal i alle dagtilbud udarbejdes en skriftlig pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen 0-2 år og børn i aldersgruppen fra 3 år til barnets skolestart. Den pædagogiske læreplan skal give rum for leg, læring og udvikling af børn i dagtilbud. Ved udarbejdelsen af den pædagogiske læreplan skal der tages hensyn til børnegruppens sammensætning.”*

*Med kravet om at der skal foregå systematisk dokumentation og vurdering, er der indføjet et element som er svært for pædagoger. De er ikke været vant til at skriftliggøre arbejdet.*

## **Problemformulering**

**”Jeg vil i lyset af en udredning af vidensformer i pædagogisk arbejde, en analyse af et gruppeinterview med pædagogisk personale i en daginstitution i Gladsaxe kommune, undersøge om Pædagogiske Læreplaner kan være et brugbart redskab til en øget eksplicitering af det pædagogiske arbejdes vidensformer.”**

### ***Problemafgrænsning***

Jeg vil i specialet ikke gå ind i problematikken om hvordan de Pædagogiske Læreplaners funktioner er i forhold til det offentliges bestræbelser på at synliggøre, dokumentere og kvalitetssikre deres ydelser.

### ***Begrebsafklaring***

Når jeg det følgende anvender PLP, står det i denne opgave både for den almene opfattelse af PLP samt den form for PLP, som Gladsaxe kommune definerer som deres PLP, nemlig deres DAP.

DAP står for Dokumentation Af Pædagogisk arbejde(Niels Erslev, pædagogisk konsulent i Gladsaxe kommune).

Jeg vil i det følgende bruge begreber som dagtilbud og daginstitutioner, som for mig i denne opgave forståelsesmæssigt er det samme. Dagtilbud er et udtryk for både daginstitutioner og dagpleje.

## **Metode**

En beskrivelse af hele specialets metode overordnet set, er et overblik, som har til formål at give læseren et overblik over hvad der kan forventes og hvordan opgaven er bygget op. Undervejs i specialet vil jeg under hvert kapitel redegøre for formål og opbygning, for at give et overblik og vise sammenhæng.

Med dette afsnit vil jeg redegøre for hvordan jeg har tilrettelagt udformningen af mit speciale, hvilke elementer jeg har valgt at tage med, og hvilke metoder jeg har gjort brug af for at kunne nå frem til at besvare min problemstilling.

Jeg har fundet det nødvendigt efter indledningen at beskrive baggrunden for pædagogisk arbejdes vidensformer først, for med det samme at konkretisere emnets komplekse natur og for at lede læseren ind på hvorfor det er så komplekst. Jeg har valgt at inddrage en artikel af Kjær og Smidt(2002), idet jeg mener at de meget rammende får belyst problemstillinger i at skulle skabe forståelse for et fællessprog om pædagogisk arbejde samt kort om PLP's overordnede perspektiv ifølge Kampmann(Mikkelsen og Holm-Larsen 2007).

Dernæst har jeg også valgt at beskrive PLP inden problemformuleringen, for at give læseren en forståelse og indføring, hvad de handler om med det samme, idet jeg allerede i indledningen har nævnt dem.

### ***Tematisering***

For at kunne tematisere vidensformer i pædagogisk arbejde, vil jeg analysere pædagogisk arbejdes vidensformer. Jeg har som udgangspunkt brugt Jan Jaap Rothuizens opdeling(Rothuizen i: BUPL 2006) af vidensformer som inspiration, til at inddele dem i temaer idet jeg til min analyse har brug for temaer til at analysere med.

For at sikre en struktur og holde overblikket i opgaven vil jeg bruge temaopdelingen af vidensformerne i analyse, diskussion og konklusion.

### ***Teori***

Jeg vil med brug af min teori, bruge den til teoretisk at begrebsliggøre de forskellige vidensformer, for af den vej at kunne eksplicite og diskutere det pædagogiske arbejdes vidensform.

Da viden i pædagogisk arbejde ikke uden videre lader sig beskrive, har jeg valgt at trække på flere teorier. Jeg har valgt at drage undersøgelse og litteratur ind for at belyse problemstillinger ved PLP og pædagogers tavse viden

Jeg har valgt at bruge flere teoretikere, da jeg i min afsøgning af vidensformerne, har fundet at de ikke kunne dækkes af én teori. De må dækkes af flere, idet forskellige teoretikere har hver sit perspektiv om viden. Jeg mener at det pædagogiske arbejdes vidensformer har flere perspektiver.

### ***Valg af teori***

Jeg har valgt at inddrage 7 teorier for dermed at kunne indkredse pædagogers viden, idet jeg ikke i den tid der har været til rådighed for nærværende speciale, har kunnet finde teorier, som entydigt beskæftiger sig med vidensbegrebet og som har kunnet bruges til at kategorisere deres viden. Desuden vil jeg bruge min kategorisering, ud fra de valgte teoretikere, til at analysere interviewet.

Jeg vil i afsnittet gøre rede for teorierne og deres anvendelighed i forhold til at vise dele af pædagogers viden, og sluttelig fremkomme med min fremstilling af et vidensbegreb mod deres tavse viden, på baggrund af mine teoretikere, som jeg efterfølgende vil kunne anvende, til at forstå og analysere pædagogers tavse viden. Jeg vil også efter hver fremstilling af en teori, komme med min kritik af den.

Jeg vil for hver teori redegøre for hvad deres menneskesyn, læringssyn og videnssyn, idet jeg mener at de tre dimensioner hænger sammen og ikke kan forstås uden hinanden.

*Tilslut vil jeg afrunde og sammenfatte teoretikernes vidensdimensioner.*

### **Begrundelser for valg af teori**

Jeg har valgt Dreyfus og Dreyfus, idet de med deres stadiefremstilling viser hvordan man tilegner sig viden og går fra novice til ekspertstadiet. Desuden fremdrager de problematikken om at når man når ekspertstadiet, har man svært ved at redegøre for handlingens begrundelse. Disse perspektiver kan klargøre hvorfor det er svært for en pædagog at redegøre for sit arbejde fyldestgørende.

Jeg har valgt at medtage Lave og Wenger teori, idet jeg opfatter en daginstitution som et praksisfællesskab hvori der sker læring. Lave og Wenger fremdrager i deres teori begreber som kan ekspliciteres, hvordan læringen foregår.

Jeg har valgt Negt, idet han lægger vægt på erfaring og erfaringsdannelsen. Denne dimension har også betydning i det pædagogiske arbejde, idet for at være dygtig pædagog er det vigtigt have erfaring for at kunne handle.

Jeg har valgt Engeström, idet han medtænker den kulturelle sociale samspilmæssige dimension, idet pædagogisk arbejde i høj grad handler om samspil mellem mennesker i en kulturel sammenhæng. Desuden har han det ekspansive læringselement med i sin læringsforståelse, som blandt andet igangsættes via oplevelse af modsætningsforhold og konflikter.

Jeg har valgt at inddrage Schön, da han med sit perspektiv på praktikere og deres læringssystem, med samspillet mellem følelser, handling og bevidsthed, kan belyse betydningen af at også pædagoger er mennesker og beskriver hvilken betydning det har. Desuden finder jeg hans begreber om refleksion i og over praksis anvendelige, når eksplicitering af viden skal kunne finde sted hos praktikere.

Valget af Polanyi hænger sammen med at når man taler om tavs viden, henvises der altid til ham. Samtidig har han meget indgående beskrevet, hvorfor det kan være svært og også næsten umuligt at ekspliciteres denne vidensform.

Endelig har jeg valgt Wachterhausen idet han også har beskæftiget sig med tavs viden og har i sin teori inddelt denne vidensform i kategorier, som kan anskueliggøre, hvilke former der kan ekspliciteres.

### **Undersøgelsen og dens design**

I udarbejdelsen af undersøgelsesdesignet har jeg brugt Steinar Kvale(Kvale 1997) og Peter Nielsen(2007), som litteratur, til at hjælpe mig med at få den ønskede viden(Kvale 1997)strukturere og begrunde designet, for at kunne holde overblikket og for at kunne dokumentere en metodisk tilgang.

Da jeg som fuldtidsmaster studerende, samtidig med denne opgave også var i gang med at lave en opgave om pædagogers læring med tilhørende undersøgelse i Stengårdsparkens børneinstitution, valgte jeg at planlægge undersøgelsen således at den kunne bruges til begge formål. Jeg har foretaget undersøgelsen sammen med en medstuderende, Mette Walbohm-Olsen, som jeg har lavet opgaven om pædagogers læring sammen med. Opgaven hedder "Læring blandt pædagogisk personale i forhold til arbejdet med Pædagogiske Læreplaner". Hun og institutionen er indforstået med at jeg bruger undersøgelsen også til denne opgave.

### **Valg, begrundelser og anvendelse af empirisk ramme**

Jeg valgte at bruge opgavens undersøgelse, idet undersøgelsen handler om pædagogers læring og læring er forudsætning for og hænger sammen med vidensdannelse. Samtidig mener jeg at specialet kan beriges ved at inddrage empiri, som jeg selv har været med til at lave.

### **Tematisering**

Som nævnt vil jeg i dette speciale bruge det pædagogiske arbejdes vidensformer som temaer, for at lede efter, hvordan de kommer til udtryk.

Undersøgelsen har til formål at afdække hvordan det pædagogiske arbejdes vidensform kommer til udtryk på baggrund af det pædagogiske arbejdes videnskategorier og begreber fra mine teorier, for at afdække om PLP bidrager til at øge eksplicitering af det pædagogiske arbejdes viden.

Begrundelsen for at undersøge, er at blive klogere på hvordan vidensformerne fremtræder. Samtidig hermed ønsker jeg at sætte fokus på det pædagogiske arbejdes komplekse og mangeartede vidensformer, for hermed at bidrage til at synliggøre og begrebsliggøre dem

Jeg vil undersøge det pædagogiske arbejdes vidensformer hos pædagogisk personale i en daginstitution i Gladsaxe kommune, idet jeg med min problemformulering er optaget af om de i en analyse fremtræder i interviewet.

Interviewet er designet udfra overordnede kategorier, som læringens indhold, form, vidensudvikling, rammefaktorer og intrapersonnel læring, i ca. 10 spørgsmål. Hensigten med interviewet var dels at få indsigt i læringsarbejdet i institutionen og dels hvordan vidensformerne kan udledes af interviewet. Interviewet tænkte gennemført som et kvalitativt forskningsinterview, hvor hensigten var at bringe pædagogernes læringsforståelse og det pædagogiske arbejdes vidensformer frem.

### ***Design af gruppeinterview***

Designet af interviewet er udarbejdet sammen med min medstuderende, men jeg har naturligvis ændret og tilrettet det, i forhold til formålet med dette speciale. Design af et interview har til formål at strukturere og styre interviewet, således at jeg kan sandsynliggøre at jeg ved mine overvejelser om metoder og struktur, kan

fremkomme med svar på min problemstilling. Samtidig er det muligt for læseren at se mig over skulderen og følge med i mine intentioner med de overvejelser jeg har gjort. Jeg ønskede at gennemføre et interview om læring, da jeg fandt, at det kan være svært at svare direkte på viden og vidensformer, på grund af pædagogisk arbejdes komplekse natur. For mig at se er viden et resultat af læring, som er indbyrdes sammenhængende.

### **Tilrettelæggelse af interview**

Jeg havde i starten, valgt at sammensætte en gruppe af 3 pædagoger, for derigennem at få en mangfoldighed og en variation, da jeg ønskede at få belyst sagen fra mere end blot en side. Jeg valgte at udelukke andet personale, da jeg mente at PLP primært var rettet mod uddannet pædagoger, da det ifølge mit kendskab til området ofte er pædagoger, som er ansvarlige for PLP arbejdet. Jeg havde valgt at foretage et gruppeinterview, for herigennem at gøre brug af den dynamik, inspiration og måske synergi der kunne skabes ved at samle flere motiverede og interesserede parter i en samtale. Jeg var opmærksomme på at der kunne være nogen der talte mere end andre, men jeg ville forsøge at inspirere alle til aktiv deltagelse, ved at benytte direkte spørgsmål, til hver i sær, således for at sikre at alle blev hørt og at jeg således fik alles mening og betragtning frem i lyset.

### **Undersøgelsens udførelse**

Imidlertid blev jeg, da interviewet skulle finde sted, præsenteret for, ikke tre pædagoger, men for Dorthe; uddannet pædagog, ansat i børnehavegruppen. Helle; pædagogmedhjælper der er under merituddannelse(færdig til sommer), ansat i børnehave gruppen, samt Gudrun; en konservatorieuddannet medarbejder, der ikke har pædagogisk uddannelse, som i 4 år har været ansat som pædagog, på dispensation fra BUPL, efter en årrække at have været beskæftiget sig med musik og undervisning i dagtilbud. Således var undersøgelsens grundlag forandret og fokus punkt blev i stedet det pædagogiske arbejdes vidensform og pædagogiske medarbejderes læring. Interviewet blev dog gennemført som planlagt med de samme spørgsmål.

### **Begrundelse for valg af temaopdeling af interviewspørgsmål**

Jeg har valgt at opdele interviewspørgsmålene, i 5 kategorier: Indhold, form, vidensudvikling, rammefaktorer samt den intrapersonelle læring. Begrundelsen for dette er, at søge at synliggøre hvilke tanker, handlinger og perspektiver der ligger til grund for og med det pædagogiske arbejde med PLP, for der igennem at kunne få viden om læringens form og indhold, med henblik på at kunne uddrage essenser om det pædagogiske arbejdes vidensform.

Fokuspunktet i dette speciale er pædagogisk arbejdes vidensform og læring, og det er derfor naturligvis meget nødvendigt at få kendskab til, hvilken form for viden der frembringes, for derved igennem en analyse, at kunne kategorisere og karakterisere vidensformerne. Derfor bliver det vigtigt at kende til det pædagogiske personale holdning og modtagelse af PLP, idet PLP er udformet og pålagt fra politisk side, idet dette både kan ses som en hæmmende(ulyst) eller fremmende (motiverende) faktor. Hermed søger vi at opnå et indblik i den grundlæggende lyst/motivation i forhold til PLP arbejdet, idet dette gerne skulle vise grundlaget for læring.

## **Etiske spørgsmål**

I forbindelse med indgåelsen af aftalen om afholdelse og medvirken i interviewet, i første omgang fået et skriftligt samtykke- via E-mail korrespondance med institutionslederen – på at hun på sit personales vegne, gav tilsagn fra de 3 medarbejderes deltagelse. Derudover fik jeg et telefonisk accept af formål og indhold af interviewet fra lederen, og fik før afviklingen af det endelige interview, sikrede jeg mig at alle deltagere i interviewet gav deres personlige mundtlige tilsagn om at ville deltage frivilligt.

I forbindelse med afvikling af interviewet fik jeg accept af, at interviewpersonerne måtte omtales med egne navne og at undersøgelsen kunne offentliggøres.

## **Opmærksomhedspunkter**

Når man som forsker stiller spørgsmål omkring læring, må man være opmærksom på at interviewpersonerne kan komme til at føle sig uvidende eller "dumme", hvis de føler at de ikke kan besvare spørgsmålene og hvis de tror at der ledes efter noget bestemt, hvorfor jeg bestræbte mig på at skabe en afslappet atmosfære, hvori der kunne foregå diskussion og meningsudveksling.

Endeligt er jeg opmærksom på at lederen indirekte kan føle sig tvunget til at deltage i undersøgelsen, da institutionen var blevet direkte anbefalet af kommunens pædagogiske konsulent og det vidste lederen godt.

## **Struktur for interview**

Under afvikling af interviewet, interviewede jeg interviewpersonerne og min medstuderende havde opgaven af stille uddybende spørgsmål, idet hun ikke er pædagog men sygeplejerske, når hun ikke forstod, hvad interviewpersonerne snakkede om. Dermed kunne hun også iagttage mine blinde pletter og forforståelser, idet jeg har indsigt i området. Ligeledes kunne min medstuderende være opmærksom på når eller hvis der opstår modsætningsforhold og spørge ind til det.

## ***Interviewguide***

Interviewguiden skal understøtte i at fastholde fokus og at huske de overordnede forskningsspørgsmål.

## **Gruppeinterview**

Det kvalitative gruppeinterview er foretaget med 3 pædagogiske personaler, for at lægge op til interviewet som en samtale. Denne undersøgelsesform er induktiv, hvor ud fra hypoteser om læring med indførelsen af PLP, ønsker at finde kategorier, begreber og teori. Derved fås en subjektiv forståelse af genstandsfeltet, hvorfra jeg med min valgte teorier kan forsøge at uddrage essenser og generalisere(Nielsen: 39). Det kvalitative interview udmærker sig ved at der er mulighed for at frembringe personers oplevelser og disses betydninger for personen. Personer kan med egne ord fortælle om deres tanker, følelser og oplevelser, ud fra deres eget perspektiv. Det har været mit ønske at jeg som interviewere, kunne skabe et forum, der rummer tillid og gensidig respekt, således at alle parter i gruppen har følt sig trygge nok til at komme med deres mening og erfaring vedrørende arbejdet med PLP med henblik på

at kunne få nærmere indblik i deres læring i forbindelse med PLP arbejdet. Gruppeinterviewet var struktureret således, at alle kunne komme til orde (ved at markere med en finger), og at vi forsøgte at skabe en atmosfære hvor det skulle være muligt at få lyst til at udtrykke, at have lyst til diskussion og gensidig erfaringsudveksling.

### **Forskningsspørgsmål**

Indhold	: Hvad har arbejdet med PLP konkret betydet?
Form	: Hvordan har arbejdet med PLP taget form
Viden	: Har arbejdet med PLP givet ny viden og hvordan kan det evt. ses?
Rammefaktorer	: Hvad tænker pædagogerne om de rammer de har haft til arbejdet under?
Intrapersonelt	: Hvad har PLP arbejdet betydet for personalet personligt? Har de lært noget og hvad fremmer/hæmmer læring?

### **Transskribering**

Når et interview transskriberes foregår der en tolkning, hvorfor der må være et vist forbehold for transskriptionen eks. personens kropsholdning, kropssprog, mimik og pauser kan være udtryk, som ikke kommer med i det skrevne.

*"Udskriften er en bastard, fra en levet situation til en skreven"*(Kvale, s. 181)

Transskriptionen er foretaget af en udenforstående, som har forsøgt at skrive interviewet ud, som det er blevet sagt. Jeg er dog opmærksomme på, at der også i denne proces foregår en fortolkning, hvorfor jeg også mange gange har gennemgået den bandede version. Der forekommer, i transkriberingen, ord som ikke kan forstås på båndet, som er markeret med XXX, hvorfor det kan svække interviewet. Imidlertid har jeg ikke fundet, at det svækker interviewets pålidelighed generelt. Sekretæren, som har udskrevet interviewet, har medtaget øh og lignende udtryk, så ordret som muligt.

### **Analyse**

Analysen foretages på baggrund af en kategorisering af det pædagogiske arbejde, som er lavet efter inspiration af Jan Jaap Rothuizens opdeling(BUPL 2006) af vidensformer som inspiration, til at inddele dem i temaer idet jeg til min analyse har brug for temaer til at analysere med.

For at sikre en struktur og holde overblikket i opgaven vil jeg bruge temaopdelingen af vidensformerne i analyse, diskussion og konklusion.

## **Verificering**

I kvalitative gruppeinterview handler dataindsamlingen ikke om at kunne producere viden som repræsenterer én objektiv sandhed og én virkelighed. Da kvalitative interview har til formål at afdække de interviewede personlige meninger og holdninger til et emne, kan der uddrages essenser, som er gældende for lige præcis de personer som interviewet handler om.

Reliabiliteten for et kvalitativt forskningsinterview handler om forskningsresultaternes konsistens i forbindelse med hele processen (Kvale 1997: 231). Det vil sige at undersøgelsen er foretaget efter nøje forberedelse. Det kan eksempelvis ske ved udarbejdelse af et Undersøgelsesdesign, hvor udenforstående vil kunne kontrollere måden, hvorpå undersøgelsen er foretaget, så at der skabes en systematisk sammenhæng i hele det analytiske design, og at man hele tiden begrundet sine overvejelser og valg (Nielsen 2007). Nielsen siger: "designprotokollen bidrager videre til, at grundlaget for at hæve casestudiets pålidelighed (reliabilitet) styrkes." (Ibid.: 111)

I dette speciale har jeg, for at imødekomme gennemsigteligheden ved at skabe en sammenhæng og begrunde mine valg undervejs, så at læseren er i stand til at følge mine tanker og kan tjekke om mine analyser holder stik i forhold til problemformuleringen. Jeg har således udarbejdet nærværende undersøgelsesdesign, for at øge reliabiliteten.

Validiteten vedrører i dette speciale om den håndværksmæssige kvalitet i undersøgelsen, altså hvorvidt jeg er i stand til at overbevise læseren om forholdet mellem teori og undersøgelse kan udlægges på min måde i min analyse (Kvale 1997: 235).

For at holde overblikket vil jeg i dette speciale redegøre for hvert enkelt afsnit, så at læseren kan følge med i min argumentation i den fremadskridende proces.

## **Det pædagogiske arbejdes vidensformer**

For at have et udgangspunkt for hvad pædagogers arbejde indeholder og hvilken viden de anvender, vil jeg her gøre rede for hvordan jeg ser det. Mit syn på pædagogers viden vil jeg analysere med de teoretikere som jeg har valgt sammen med analysen af interviewet. For at systematisere vidensformerne har jeg brugt opdeling af Jan Jaap Rothuizen (Rothuizen i: BUPL 2006) som inspiration og jeg har tilføjet en kategori, nemlig situativ viden.

Rothuizens kategorier er (Rothuizen i: BUPL 2006):

- *"Viden som produkt – ikke kendetegnende for pædagoger.*
- *Viden som proces – at kunne problembestemme, løse, reflektere og skabe viden. Det gør pædagoger.*
- *Viden som handling i praksis – at mobilisere viden i samspil med andre på rette tid og rette sted. Det gør pædagoger i høj grad.*

*Pædagogers særlige viden:*

- *Er det uforudsigelige, kontekstafhængige skøn, hvor man laver sin problembestemmelse på stedet.*
- *Bunder i erfaringen af reglers og rutiners utilstrækkelighed, at situationens kompleksitet og af resultaternes uforudsigelighed.*
- *Kombinerer viden og kunnen med kontekstforståelse og indstilling.”*

Overordnet er pædagogisk arbejde kendetegnet ved at det foregår i samspil med andre mennesker og ved at pædagogen handler i processer. Arbejdet handler om at

*”støtte forme og lære børn(...) nogle konkrete færdigheder og kompetencer og dermed sætte dem i stand til at deltage i det moderne samfundsudvikling.”(Krab m.fl. i: Christensen m.fl.(2006)).*

Pragmatisk set handler arbejdet også om at sørge for børn i den tid forældrene er på arbejdet, men der er foregået stigende præcisering af indholdet i dagtilbud, sidst med indførelse af PLP og Dagtilbudsloven, at der skal foregå udvikling og læring i arbejdet i forhold til børnene.

I Dagtilbudsloven(Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender 2007) står der:

*”Den fælles formålsbestemmelse for loven indeholder følgende elementer:  
Det første grundlæggende princip i formålsbestemmelsen til dagtilbudsloven er at sikre trygge og lærerige rammer for alle børn og unge. Alle børn og unge skal sikres trivsel, udvikling og læring i tilbuddene. Det pædagogiske arbejde med at skabe trivsel og udvikling i tilbuddene skal derfor tilrettelægges med udgangspunkt i det enkelte barns kompetencer og behov.”*

Ifølge loven kan der udtrages følgende vidensformer, som der kræves viden om. Det drejer sig om viden om **rammernes** betydning for børns udvikling og læring og hvordan de skal tilrettelægges for at det sker. Det er nødvendigt at viden noget om den måde vi eks. i Danmark har organiseret dagtilbud og disse rammers betydning for børns udvikling og læring, for med de muligheder der gives at tilrettelægge arbejdet, på sådan en måde at det foregår mest optimalt.

Desuden skal pædagoger kunne vide noget om hvad der skal til for at børn og unge trives, udvikles og lærer. De må have en baggrundsviden både personligt og teoretisk for at vide hvordan det sker og hvad der skal til for at det sker. De er nødt til også at have noget viden om redskaber og kunne praktisere disse redskaber til at kunne skabe udvikling og læring.

Lovens ord er naturligvis formuleret i brede og overordnede rammer som ikke særlig præcist siger noget om hvad pædagoger skal kunne.

## Viden som produkt

Viden, set som produkt, er den viden som pædagoger erhverver sig igennem skolegang og uddannelse. Det karakteristiske ved en del af den viden, er at man ikke direkte kan se den anvendt i hverdagspraksissen, idet meget af den lagret i pædagogen som baggrundsviden, for det hun går og gør. Pædagogers arbejde forbindes ikke normalt med at skulle have særlig faglig viden. At jeg alligevel tager det med her, er fordi jeg mener at pædagoger også i stigende grad bliver mødt med kravet om at være vidende, det vil sige at have viden om helt konkrete ting. Det være sig eks. viden om dagtilbuddets sammenhæng med det politiske niveau og betydningen heraf i dagligdags praksis. Denne viden ekspliciteres i pædagogers omgang med eks. forældre i samtaler om hvordan det forvaltningsmæssige system virker og hvilke ydelser de kan forvente at få. At have denne viden, nødvendiggøres også af at kunne forvalte det modsætningsfyldte i at begå sig i de mange krav, der stilles af omverdenen og alligevel formå at skabe gode betingelser for at børn udvikles og trives.

Desuden er der viden om eks. naturfaglige emner som skal inddrages i arbejdet med børnene, for at de skal have viden herom (PLP's læreplanstema "Natur og naturfænomener").

En anden faktuel viden er viden om rammernes betydning som tryghedsskabende for børn. Mange kritiserer at de institutionelle rammer bliver en form for institutionel logik, som ingen rigtig kan redegøre for, hvilket de også kan være. Men at der er en form for struktur har en betydning for børns tryghed og lærer dem en tidlig og rumlig dimension. Det er naturligvis ekstra vigtigt for små børn, som for eksempel i en vuggestue.

En tredje faktuel viden, er viden om metoder og redskaber, som kan understøtte udførelsesarbejdet. Det kan eksempelvis være redskaber og metoder til at kunne understøtte udviklings- og læringsarbejdet. Disse redskaber og metoder kan være skemaer, som hjælper pædagogerne i at finde ud af hvordan de planlægger og udfører målsætningsarbejdet og sætter rammerne for hvordan det leder hen til dokumentations- og evalueringsarbejdet, via skematiske opbygning, spørgsmål og lignende.

## Viden som proces

Selvom der er faktuel viden som en pædagog må vide noget om, er arbejdet generelt karakteriseret ved processer, med overvejelser som omdrejningspunkt og handlinger. Lektor i pædagogik Peter Ø. Andersen siger om

*"at viden i pædagogisk virksomhed knytter sig nemlig til processer og handlinger snarere end at være et på forhånd givet eller tilegnet beredskab af mere produktmæssig karakter"* (Andersen 2007: 116)

Processerne knytter sig til at pædagogen deltager og er styrende/ikke styrende i de processer og samspil, som foregår i løbet af dagen, både i planlagte og uformelle situationer. Der er noget pædagogen må forholde sig til, observere, gribe ind eller netop ikke gribe ind, eller bringe elementer ind i legen eller aktiviteten, hvorved den bringes til nye forståelser og indsigter for børnene. Samtidig må man som pædagog være forberedt på det uventede og ukendte, at et barn reagere anderledes end det

plejer og besidde viden og fantasi til at kunne finde mulige måder, at takle det uventede på.

### **Viden som manifesterer sig i handling i praksis**

Som ovenfor beskrevet må pædagogen, for at kunne være forberedt på det ukendte og uforudsigelige, må pædagogen have et handleberedskab. At lære at have et handleberedskab, er ikke noget man kan lære på seminarium, det må læres og afprøves i praksis og alligevel, kommer man hele tiden i situationer, som overrasker og er anderledes. Der er ikke to situationer som er ens, og børn er forskellige og pædagogen reagerer forskelligt på baggrund af personlige såvel som kontekstuelle forhold, som kan spille ind på pædagogen overskud og aktuelle indlevelsessevne. Børneforsker Søren Smidt har i et udviklingsprojekt om ” *Børns læreprocesser, læring og læreplan*” skriver:

*”der ligger i pædagogisk arbejde et krav om at kunne improvisere med udgangspunkt i de episoder og situationer, der opstår. Det er en anderledes rolle end en traditionel lærerrolle, hvor rammerne er kendte og overskuelige: alle elever har sine faste pladser, tidsrammen er fastlagt i timestrukturen og indholdet er fastlagt i hvilket fag, der undervises i. For pædagogerne er betingelserne betydelig mere åbne og der er flere forskellige løsninger og udgange på de opståede situationer og læringstemaet for børnene er ikke fastlagt.”* (Smidt 2006 i: Agora nr.9)

Han peger på uforudsigeligheden og de mange løsningsmuligheder, hvilket også er medvirkende til at den pædagogiske praksis ofte står til diskussion. For der findes ikke entydige svar. Men erfarne og dygtige pædagoger har med deres baggrundsviden om børn og deres udvikling, samt viden om at være mentalt nærværende, en kropsliggjort ekspertise til at læse situationerne. De vil vide hvordan man forudser optræk til situationer, som eks. forårsager uro og kan imødegå dem, ved handlinger. Ligeledes vil pædagogen have viden om, hvad der skal til for at indrette dagligdagen, så at ”livet” foregår i en atmosfære, hvor der er plads til børn og hvor de samtidig føler sig hørt, set og forstået.

### **Viden om børn**

Pædagoger har på baggrund af almene kundskaber om børn og deres udvikling og deres praksiserfaring, viden om hvad barnet kan og vil. Det foregår i en fortolkningsproces, via at være nærværende, have intuition og kunne leve sig ind i hvordan børn tænker og føler. At være til stede og nærværende, er forudsætning for at kunne noget med børn, at kunne opfange barnets signaler, verbale såvel som nonverbale, og kunne skabe udviklende og lærerige situationer. Man kunne også kalde det at kunne danne relationer, hvor pædagogen skal have viden om betydningen af at indgå i relationer og bruge relationen til barnets udvikling og læring. Det er særlig vigtigt, når børn ikke har et sprog at udtrykke sig med, hvor tolkningsprocessen foregår på andre parametre.

## Kropsliggjorte erfaringer

For at kunne opfange børns signaler, bruges pædagogens intuition, som er en del af de kropsliggjorte erfaringer. Peter Ø. Andersen, med udgangspunkt i Bourdieus teori mener at de kropsliggjorte erfaringer kan deles i tre former for

*"fornuft eller meningsgivende logikker, som alle er knyttet til handling i praksis i daginstitutionen".(Mikkelsen og Holm-Larsen 2007)*

Det logiske handler om at det giver mening for pædagogen at handle som hun gør. Det er muligt at andre ikke vil synes at det var logisk, men ofte når det lykkes, hvilket kan være svært, at italesætte intentionerne eller overvejelserne, viser det sig ofte at der var god mening. Men essensen er her, at det giver mening for pædagogen. Lind(Mikkelsen og Holm-Larsen, s. 77) siger herom:

*"Det er vigtigt at påpege, at blot fordi en situationen opleves ulogisk, er det ikke det samme, som at den er ulogisk."*

De tre former for meningslogikker drejer sig om:

1. Overvejelser om mål, værdier og intentioner, som foregår til eks. et møde og udmønter sig i aftaler. Disse er sproglige og bevidste og foregår væk fra selve handlingen.
2. Reaktionen og handlinger som stammer fra fornemmelser, disse er ubevidste og kropslige og foregår under handling.
3. Refleksion, eller efterrationalisering af handlinger, episoder eller situationer, hvor man drøfter det der er foregået og som igen foregår distanceret.

Det Andersen mener, er det særlige ved pædagogers arbejde er det vekslende mellem nærhed og distance, mellem at være bevidst og ubevidst,

*"mellem planlægning, overvejelser, handlinger, efterrationalisering og refleksioner"(Mikkelsen og Holm-Larsen: 78).*

Det der leder en pædagog er ikke bevidst rationel tænkning, men de kropsliggjorte erfaringer der veksler mellem disse positioner.

De kropsliggjorte erfaringer handler også om viden, om de kulturelle forståelser, som er en del af det samfund vi lever i. Det handler om viden om hvordan verden hænger sammen, som pæagoger bruger i samtaler og aktiviteter med børn, idet børnene, for at kunne begå sig i verden, har brug for viden herom, både bevidst og ubevidst.

Da vi her i Danmark er en del af et demokratisk samfund, er det kulturelt indlejret (og det står også i Dagtilbudsloven)at børn involveres i at tage aktivt del i og ansvar for eget liv, med respekt for andre, for fællesskabet og det vi må gøre sammen for at få det hele til at fungere.

Pæagoger har en viden om hvordan børn inddrages i det demokratiske værdigrundlag, til at være medbestemmende, at kunne give udtryk for egen mening, at sige til og fra, samt at kunne give plads til andre.

Sluttelig evner en dygtig pædagog at have overblik, at kunne overskue mange forhold på en gang og kunne håndtere mange børns og voksnes forskellighed, med de modsætninger der kan opstå heraf.

## Teori

I et pædagogisk fag kan man ikke betragte teori, som handleanvisende for praksis, det ved enhver praktiker, idet man i praksis ikke bruger teorien til at fortælle sig selv hvordan man skal gøre. I en hverdag hvor situationer skifter ustandselig og pædagogen ikke nøjagtig ved hvad der kan ske, må handleberedskabet være i top og der er ikke tid til at overveje, hvilken teori, der kan fortælle mig hvad det rigtige er at gøre, eller hvad teorien foreskriver. Teori og praksis er heller ikke to adskilte størrelser. Man er i pædagogisk praksis nødt til vide noget om børns udvikling, om læring, praktiske færdigheder, og meget mere. Nyuddannede pædagoger giver ofte udtryk for at det er to forskellige verdener, at være på seminariet og ude i praksis, og de nyuddannede kan ofte være i tvivl om hvad de i grunden kan. Og det er fordi de først skal ud og finde ud af at bruge teorien ude i praksis. Men teori, mener jeg, er perspektivet som giver handlingerne i praksis retning hos en dygtig pædagog. Det er det som kan guide pædagogen til at vide hvad der er godt og skidt, op og ned og rigtig og forkert.

*"Teorierne giver således orienteringsmuligheder i en hverdag, der også er fyldt med rutiner, hårdt arbejde og masse af menneskeligt konfliktmateriale"*(Hjort 1999:109)

I det følgende vil jeg på baggrund af min beskrivelse af pædagogers viden redegøre for de teoretikers syn på læring og viden som jeg har valgt, for at kunne bruge dem til at kunne analysere mit interview, for at indkredse hvad det var for viden det pædagogiske personale gjorde brug af.

## Viden og vidensformer

Spørgsmålet om hvad viden er for noget har optaget mange igennem tiderne. Der foregår en stadig diskussion om hvordan, hvornår og på hvilken måde viden frembringes for at man kan tale om at det er viden. Ligeledes er perspektivet på for hvem viden frembringes et diskussionsemne, om det er kundskab, erkendelse og indsigt for den enkelte person eller om der kan udtrages gyldigheder der kan gælde flere eller for alle. Spørgsmålet er også om der findes noget som er mere sandt end andet.

I "Gads psykologileksikon" (Jens Bjerg(red)(2004): Forfatterne og Gads forlag, København) er den moderne opfattelse af hvad viden er, det resultat som "individer skal nå frem til, når de lærer, og som grundlag for læringen". Denne definition er meget bred, men synes at forudsætte at der er et **resultat** af læringen, som også er det som er målet for læringen. Spørgsmålet er så hvem der definerer, hvad der skal læres.

Der er i de senere år rejst en del kritik af opfattelsen af viden som noget videnskaberne frembringer som indbegrebet af det vi ved, som sandheder og som

kan argumenteres for og bevises via logisk forbudne sætninger. I dag er der flere og flere som rejser spørgsmål om, om ikke der er flere forhold og anliggender der kan være viden. Der rejses i dag også spørgsmål om viden kan være foranderlig, specifik og personlig, som ikke umiddelbart lader sig beskrive i logisk forbundne sætninger. Mange teoretikere har forsøgt at komme ud over dette problem, ved fra første færd at definere viden i deres teori, men det kommer ligesom ikke videre og det synes at de forskellige vidensbegreber ikke er dækkende for et samlet vidensbegreb, som rummer alt.

Imidlertid er det nok utopisk at tro, at en dækkende teori kan rumme alle former for og perspektiver på vidensbegrebet. Min intention er at fremdrage et af mig valgt udpluk af teoretikere, som kan begrebsliggøre de vidensformer som pædagogisk arbejde betjener sig af.

Et andet spørgsmål, som rejser sig er hvem der har retten til definition af viden, er det pædagogmedhjælperen, pædagogen, lederen eller helt andre. Hvem kan med sikkerhed sige at de ved, hvilken vidensform eks. pædagogisk arbejde indeholder? I forlængelse heraf kan man også rejse spørgsmålet om hvem der har retten til definitionen om hvilke vidensform som skal være gældende i ex. pædagogisk praksis?

Et tredje spørgsmål som rejser sig er, hvordan viden kan overføres fra person til person og hvordan den kan overføres fra en pædagogisk kontekst til en anden.

Mit formål med at udrede forskellige teoretikers vidensbegreb, kategorier og perspektiver, er at forsøge at finde ligheder og forskelle, som jeg kan bruge i denne opgave i indkredsning og belysning af pædagogisk arbejdes vidensformer, for at nærme mig deres tavse viden.

## **Teoretisk udredning**

### **Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus**

Dreyfus brødrene tager i deres læringsteori udgangspunkt i at læring foregår i social praksis, altså er kontekstuel og har udarbejdet en model for hvordan mennesket tilegner sig færdigheder. Deres tilgang til læring er at se læring fra individets perspektiv. Deres teori er en nutidig, konstruktivistisk og holistisk teori. De repræsenterer en tilgang, som jeg mener, illustrere pædagogers viden, som det fremstår når pædagoger handler.

Mennesket ifølge Dreyfus og Dreyfus, forstås ud fra modeller om hvad der foregår i mennesket. Det man engang har lært lagre sig i kroppen, som automatiserede handlinger og bliver noget man uden at tænke videre over det, bruger i situationer. De ser læring som en erfaringsproces, som erhveres gennem erfaring, imitation af andre (mesterlæren) og eksperimentering i en proces belyst ved modellen fra novice til ekspert (Dreyfus: 60).

Viden læres alt efter hvor i de fem stadier den lærende befinder sig i:

**Novicen** lærer sig en viden om de regler og metoder som færdigheder, hvordan man begår sig, at man møder til tiden, hvordan man teknisk set skifter ble på et barn osv. i forhold til den kontekst man befinder sig i.

**Den avancerede begynder:** Man får viden om og kan genkende meningsfulde ligheder fra andre situationer. Hvis barnet ligger ned når det har haft afføring, bliver man ikke smurt ind i det, eks.

**Kompetence:** man får viden om flere forskellige måder at gøre noget på, gribe en situation an på, men man har endnu ikke fundet ud af hvilken metode, der virker bedst. Pædagogen har endnu ikke helt styr på hvilke handlinger hun skal sætte i sving, om det er bedst at det er bedst at lade børnene lege selv, eller at hun skal tilføre legen nye aspekter.

**Dygtighed:** Pædagogen kan nu i situationen vælge de handlinger og strategier som er best i forhold til formålet, på baggrund af den viden hun har erhvervet sig i de andre stadier. Denne viden er nu blevet intuitiv, men må stadig i situationer anlægge analytiske strategier for at vurdere hvilke strategier der er bedst i situationen, fordi erfaringen endnu ikke har indlejret sig helt.

**Eksperten:** Viden er nu indlejret om hvad der er bedst at gøre i langt de fleste situationer. Pædagogen er i stand til i den omskiftelige dagligdag at handle hensigtsmæssigt og kan bruge sin nu intuitive viden, fra andre kontekster. Pædagogen har på dette stade svært ved at gøre rede for sin praksis.

Processen gennemløbes trinvis startende fra novice stadiet og mennesket vil når det når ekspertstadiet være i stand til at gøre det der skal gøres og ikke længere kunne gøre rede for hvorfor. Når man ser erfarne pædagoger arbejde, vil disse oftest vide hvad der i de forskellige situationer skal gøres og vil ikke kunne gøre rede for hvilke regler og begrundelser, der ligger til grund for handlingen.

Viden er i flg. Brødrene Dreyfus de færdigheder, som erhverves gennem erfaring og eksperimentering, som lagre sig som indre mønstre(Dreyfus:59). Viden er forskellig alt efter hvor man befinder sig mellem novice og ekspert.

Dreyfus brødrene siger at det er muligt på ekspertniveau at reflektere og diskutere sin viden, men den analytiske rationalitet, vil "være ensbetydende med tab af ekspertise"(Dreyfus: 65).

I brødrene Dreyfus' teori, er det ikke muligt at uddrage særlige former for videnskategorier.

### **Sammenfatning om Dreyfus og Dreyfus videnssyn**

Viden er indre mønstre som tilegnes gennem erfaring og eksperimentering og antager forskellige former alt hvor i stadierne man befinder sig, som jo dygtigere man er og jo mere erfaring man har, jo sværere er det at italesætte den.

Ifølge Dreyfus brødrene har de et konstruktivistisk syn på læring og den foregår i et samspil der udvikles i et samspil med øvrige individer, altså er deres syn relationelt. De lægger vægt på læringens resultat som færdigheder og kalder selv modellen for "model for færdighedstilegnelse"(Dreyfus og Dreyfus: 57). De hælder mod at Heidegger og Merle-Ponty s fænomenologiske retning,

På en måde synes deres teori, med dens stadier at virke rationalistisk, i og med at den går fra et trin til et andet og fra det regelbaserede til det intuitive, ligesom eks. Piaget, som de ellers lægger meget afstand til, idet de mener at der går noget viden

tabt. De mener at hvis man lærer de grundlæggende regler, har man forudsætninger for at stige op ad trinene i stadierne. Spørgsmålet er om forudsætningen for læringen er læring om regler, eller om ikke man kan lærer på andre måder.

Ligeledes kan det være svært at gennemskue, hvordan man går fra det ene trin til det andet.

I deres teori kan individer på forskellige stadier ikke lære af hinanden, hvilket jeg ikke mener, er helt rigtigt. En pædagogmedhjælper kan ved egne refleksioner stille spørgsmål om iagttagelse af et barn eller situation, som gør at pædagogen kommer til at se det anderledes og således lærer af "novicen".

Sluttelig synes der at være et stort problem ved at overførelse af ekspertens viden, det kan så at sige næsten ikke lade sig gøre. De skriver selv at det er muligt for eksperten for at sikre sig mod "tunnelsyn" at

*"forsøge at anskue situationen på alternative måder, nogle gange gennem refleksion og andre gange ved at konsultere andre og forsøge at være lydhør over deres måske afvigende synspunkter"*( Dreyfus og Dreyfus: 62).

For at kunne gøre dette må det være muligt for eksperten at italesætte og sprogliggøre hans antagelser og begrundelser, som ellers i flg. deres teori er nærmest intuitiv. Heri synes jeg at der ligger en selvmodsigelse i deres teori. Men i forhold til pædagogers tavse viden, er det netop hos eksperten, det kan være svært at redegøre for, hvorfor det lige præcis er den foretagne handling er den rigtige løsning. Og deres ærinde er også at der går ekspertise tabt, hvis man som samfund kun anerkender analytisk rationalitet(Dreyfus og Dreyfus: 63).

### **Jean Lave og Etienne Wenger**

Den amerikanske antropolog og professor i pædagogik, Jean Lave har sammen med Etienne Wenger, amerikansk forsker, konsulent, forfatter og foredragsholder har sammen udviklet en teori om læringsforståelse som finder sted i praksisfællesskaber(Nielsen og Kvale). Deres læringsforståelse er helhedsorienteret, idet de både medtænker det udviklingsmæssige i sammenhæng med det sociale samfundsmæssige og kontekstmæssige(Illieris 2007) og er udviklet på som modtræk mod opfattelsen af læring bestående af isolerede processer, i et forsøg på at udvikle en helhedsorienteret læringsteori.

I deres teori tager de afstand for at betragte læring som noget der kun foregår i bestemt sammenhæng, hvor resultatet kan måles og vejes, De ønsker at inddrage praksisfællesskabet betydning og individets betydning for det og den læring der foregår der. Den læring der foregår her, går ud over hvad der kan struktureres og lægges planer for.

### **Menneskesyn**

Lave og Wenger mener at læring er en del af den menneskelige natur og er knyttet til tæt til den situation som mennesket befinder sig i, altså situeret. Mennesker deltager i fællesskaber, skole, arbejdsplads og lignende og det er når de har en fælles

målrettet aktivitet med nogle andre. Det er disse, Wenger kalder praksisfællesskaber. Wenger siger at Dette fællesskab kan være alle fra undervisningssituation, arbejdssituation, altså i de fællesskaber som mennesket hører til – ”**legitim** perifer deltagelse”. Læringen er knyttet til situationen, her bruger de udtrykket at ”*læring er situeret*”(Lave og Wenger 2003).

Den perifere deltagelse er en position, der indeholder et magtforhold i sociale strukturer, hvor man kan få eller afgive magt i forhold til den situation, man er en del af. Lave og Wenger sætter begrebet *legitim* foran perifer deltagelse. Det legitime er et udtryk for, at individet i kraft af sin funktion som eksempelvis elev, accepteres i fællesskabet, og derved ikke behøver at definere sig i forhold til den aktuelle kontekst. Det skal altså forstås som, at det enkelte individ ikke behøver at tilkæmpe sig en plads i fællesskabet, da der rent formelt og på det interpersonelle plan, er en accept af, at personen hører til fællesskabet.

Lave og Wenger argumenterer for, at der ikke er noget der hedder central deltagelse, begrebet perifer er et udtryk for multiple måder, hvorpå den enkelte er placeret i den sociale verden, forstået som et positivt begreb, hvor det betragtes som en åbning mod deltagelse i en kontekst eller som nærmest en invitation til at få en større grad af forståelse og involvering, hvor læring forstås som en dynamisk bevægelse fra perifer til fuld deltagelse. Ifølge Illeris står dette i kontrast til den intellektualiserede og individualiserede læringsforståelse, som har præget moderne psykologi og pædagogik. (Illeris 2000)

Legitim perifer deltagelse er ikke en læringsstrategi, men mere en analytisk form, en måde at forstå læring, hvor det centrale er de interpersonelle forhold, udvikling gennem tid og over forskellige kulturer.

Et dagtilbud opfatter jeg som værende et sådant praksisfællesskab, idet det fælles mål er arbejdet med børnene, hvori den enkelte pædagog sammen med de andre arbejder hen imod opfyldelsen af målet. Pædagogen bliver påvirket af de andre og påvirkes af omgivelserne, som virker ind på hvordan læringens karakter og resultat(Illeris: 121). Når pædagoger deltager i et praksisfællesskab, skabes deres identitet, som en del af praksisfællesskabet og det bliver præget med netop pædagogens identitet Derfor er læring et spørgsmål om at investere sin identitet og dermed om at forhandle tilstrækkelig meget, for at sikre opretholdelse af en identitet(Wenger 2003:170).

## **Læringssyn**

Læring er i flg., Lave og Wenger ”relationelt som personens forandrede deltagelse i en forandrende social praksis”(Lave og Wenger 2003: 8) Læring handler derfor som udgangspunkt om, at anerkende at vi er sociale væsener, der opnår viden ved, at kunne beherske anerkendte kompetencer, opnår indsigt ved deltagelse i gøremål der handler om et aktivt engagement i verden, som således skaber videnskompetencer. Tilsammen bidrager dette til skabelsen af mening, der er fyldestgørende og meningsfuld. I praksisfællesskabet sker der løbende en forhandling om mening, som både ændrer den enkelte og samtidig ændrer praksisfællesskabet. Læring handler, ifølge Lave og Wenge, kort sagt om at skabe mening, at gøre sig noget begribeligt, gennem social deltagelse(Wenger: 130-131).

De mener at læring er noget der foregår hele tiden, men at den kan intensiveres, når der sker noget uforudset, eller indtræder i nye praksisfællesskaber eksempelvis, hvor der mobiliseres ekstra energi og engagement for at kunne reagere og handle i den nye situation. Læring kan være synlig og usynlig og læringen kan antage former, som ikke var tilsigtede, som eksempelvis når man i en undervisningssituation ikke lærer det der var tilsigtet, men man har så lært noget andet.

Hvis vi ikke anerkender at læring foregår i et praksisfællesskab, hvad enten det er i skolen eller på arbejdspladsen og inddrager aspektet at deltageren må have et aktivt engagement og bidrage i fællesskabet for at lære, vil der være stor risiko for at det tilsigtede ikke læres, ikke opnår de rette kompetencer eller udvikler uheldige begrebsrammer(Wenger 2003: 136-137).

## Videnssyn

Praksisfællesskaberne er medvirkende til, at vi udvikler og formere vores individuelle karakter og identitet. Vores individuelle læring og deraf viden, skaber forandringer i det man kunne kalde for; praksisfællesskabsviden, og denne nye viden, er med til at forandre vores praksisfællesskaber samt vores identitet, der derved skaber nye rammer og nye forståelsesveje for vores praksisfællesskab(er) hver gang vi lærer os noget nyt(Wenger: 132-133). Den viden der kommer ud af læringen er eks.

pædagogens viden om hvordan hun kan agere i fællesskabet, hvordan hun kan bidrage til den fælles opgave og udviklingen af denne. Da viden hele tiden forandres, da den sociale praksis ikke er statisk, forandres pædagogen også og dermed hendes viden. Jo, mere hun engagerer sig i deltagelsen jo mere viden erhverves, som igen virker ind på praksisfællesskabet.

Viden er i flg. Wenger, kompetencer som vedrører at kunne noget, færdigheder bredt set, idet han selv nævner eksemplet "at være dreng eller pige"(Wenger 2003: 130).

Viden er også at have eller få indsigt, om at kunne være deltagende i at være i verden.

## Sammenfatning om viden i flg. Lave og Wenger

Viden er foranderlig og drejer sig om at erhverve sig kompetencer, men også nok så væsentlig at få ny viden om at deltage i og forandre de praksisfællesskaber, som vi indgår i.

Det man kan kritisere Laves og Wengers syn på læring og viden, er at det synes som om at der foregår læring overalt og de er ikke særlig specifikke omkring hvad der kommer ud af den læreproces. Da de mener at deltagelse i et praksisfællesskab giver nogle særlige kvaliteter i forhold til at lære, men medtager ikke andre læringsdimensioner, såsom det indholdsmæssige og drivkraftsmæssige, samt det erfaringsmæssige vi har med i praksisfællesskaberne. Det kan derfor komme til at handle om at i et dagtilbuds praksisfællesskab at tilpasse sig de logikker og samhandlen, der foregår der. De medtænker heller ikke den samfundsmæssige situation, som personalet befinder sig i og er en del af.

Det jeg mener Lave og Wengers teori kan bruges til i denne opgave, er at begrebsliggøre den læring og vidensudvikling som sker i praksis i en daginstitution, som jeg ser det, er situativ og er særlig for den specifikke daginstitution.

## Oskar Negt

Sociolog og tysk professor ved socialvidenskab, Oskar Negt, tager udgangspunkt i den marxistisk kritiske videnskabs syn, som han selv har været aktiv deltager i at videreudvikle og aktualisere, sammen med Theodor W. Adorno og Jürgen Habermas. Han danner sammen med blandt andre de ovennævnte, den retning som er blevet kaldt "Frankfurterskolen". De væsentlige opfattelser i den marxistiske kritiske videnskabssyn er at den ydre verden er betingelse af den enkeltes bevidsthed, kundskaber og viden er relativ og der er i læringsmæssig forstand, sammenhæng mellem praksis og teori. Negt arbejder har i særlig grad koncentreret sig om hvad der skal til for at en lønarbejder kan lære.

Oskar Negt tager i sin teori om læring udgangspunkt i erfaring og erfaringsdannelse.

## Menneskesyn

Negt mener at mennesket er et produkt af det herskende politiske syn og samfundsmæssige struktur, som præger hvordan mennesket erfarer. Det er vigtigt for Negt at lønarbejderen får mulighed for at kunne erfare de uigennemskuelige samfundsstrukturer, for derved at generobre mulighed for at kunne gennemskue hvad der foregår og kunne kæmpe for at ændre disse vilkår. Negt mener at samfundsstrukturer er uigennemsigtige og derved opfattes som værende selvfølgelige og uforanderlige. Det er væsentlig for Negt at gøre:

*"menneskene mere autonome og selvstændige, med andre ord: at gøre dem bedre i stand til at forholde sig til de samfundsmæssige problemer"*(Negt 1994)

Mennesket bliver hvis det ikke reduceres til at være en form for observatører, uden mulighed for selv at have indflydelse og kunne bidrage med sine subjektive erfaringer og viden.

## Læringsyn

Mennesket udvikles i en fortløbende erfaringsproces, hvor det både i forhold til sig selv og kollektivet, tilegner sig virkeligheden. Erfaringsprocessen er således dialektisk, idet når mennesket handler, virker det på omgivelserne, men virker også tilbage på sig selv.

*"Erfaringen som aktiv proces[...] er en perception som allerede i sit udgangspunkt er selektivt, bestemt af tidligere erfaring, og en bearbejdning, opsummering i en bevidsthed om hvordan verden hænger sammen, og i en livsstrategi – dvs. en opfattelse af praksismuligheder, af hvordan det kan lade sig gøre at leve sit liv."*(Olsen i: Illeris(2000): 175)

Aktivitet er forudsætning for at der sker en læreproces, at mennesket er aktivt og sig selv bevidst, det vil sige at være deltagende og nærværende. Det betyder i

pædagogisk praksis, at hvis pædagoger skal lære noget, som PLP lægger op til, må de være aktive og nærværende og læreprocessen skal give mening for den enkelte.

Mange af menneskets bearbejdning af erfaringsprocesser foregår i dets indre, som usynlige processer "*som kun er tilgængelig for tolkning*"(Olsen i: Illeris(2000): 175).

Da menneskets erfaringer sker gennem alt hvad det foretager sig og da livet i dag er splittet op i indbyrdes uafhængige dele(arbejde, fritid, familieliv) forventes forskellige handleformer. Det kan betyde at mennesket kan opleve indre spændinger og konflikter, når det ikke lykkes at erkende det usammenhængende i livet.

Almindeligvis vænnes man til dette og der foregår som sådan ingen refleksion om det. Men for ikke at skulle forholde sig til de modsigende kræfter, der kan være i det usammenhængende, har mennesket en hverdags bevidsthed:

*"en slags psykisk forsvarsmekanisme, der gør os i stand til at skabe mening i det opsplittede liv."*(Andersen(2007: 118)

Udgangspunktet for forståelsen er at man i en læringsammenhæng, må tage udgangspunkt i hvilken erfaring den lærende har og indrette læringen herefter.

Negt mener at for "almen viden, historisk såvel som økonomisk-politisk viden, først får en dannelsesværdi, når det lykkes at *genoversætte den til arbejdernes egen erfaringshorisont, det er grundideen i den eksemplariske læring*"( Negt, Oskar(1994). Det betyder at den viden som pædagogen tilegner sig på eks. seminariet, må gøres til pædagogens eget, via dens egen eksperimentering og afprøvning i handling, i sammenhæng med tidligere erfaringer og begribelse af den ramme den foregår i.

Når pædagogen foretager sig noget med et barn, sker der en påvirkning, hvorpå barnet reagerer og derved lærer pædagogen, dels om sig selv men også noget om barnet.

At pædagogen har en form for forsvarsmekanisme, kan betyde at det ikke "udfordre en given opfattelse for voldsomt"(Andersen 2007:119), for at undgå konflikter, ubehag og smerte, men det kan så betyde at hun ikke opdager nye sider af barnet og konfronteres med at skulle lære at se det på anden måde.

## **Videnssyn**

For at kunne begå sig i verden og for den eksemplariske læring, taler Negt om at det er nødvendigt at vide noget om sammenhængende relation mellem tingene og forholdene. Det er nødvendigt at tilegne sig viden om hvordan man omgås mennesker og ting på en omsorgsfuld måde. Det er desuden vigtigt at have viden om sine fejltagelser, det være sig historiske som menneskets egne, for i samspil med forestillinger om idealer(utopi), kan danne grobund for udvikling og læring. han siger at:

*"hvis man ikke er i stand til at sørge over de tab, man har lidt, så besidder man heller ikke nogen kraft til utopi."*(Negt, Oskar(1994)

Han mener også at det er væsentligt at vide noget om at se og erkende, hvor og hvornår rettigheder bliver krænkede, så at menneskets skabende kraft ikke med Negts (Negt 1994) ord "udtørres". Desuden er det vigtigt at have en viden om teknologiske virkemåder, så at man forstår hvordan de virker, han taler om at de igen skal have et subjekt-objekt forhold.

Viden er i en pædagogisk sammenhæng, resultatet af de erfaringer om pædagoger besidder, som både:

*"indeholder bevidsthed, selvforståelse og adfærd"* (Andersen(2007: 118)

Og den viden kan både være meningsskabende, men også blokerende for videre læring. Erfaringen, viden, indlejres i pædagogen som en form for kropsliggjort viden, som gør at pædagogen er i stand til at handle her og nu og ikke hele tiden skal overveje andre handlemuligheder, hvorved mulighed for handling ofte forpasses.

### **Sammenfattende om Negt**

Ifølge Negt handler læring om at erhverve sig eksemplarisk viden, som med udgangspunkt i pædagogers egen viden at kunne få og videreudvikle viden, som sigter til at begribe sig selv, den pædagogiske praksis i de rammer den er indlejret i, i sin helhed. Samtidig siger han at meget af den viden er indlejret og inderliggjort i pædagogen, som kan være meningsskabende men også forhindre at der sker ny læring. Eksemplarisk læring er en mulighed for at kunne bringe det lærte på et område over i nye læreprocesser,

Med PLP's indførelse kan man med Negt i hånden, sige at der faktisk sker en form for fremmedgørelse og afstandslæggen til pædagogers egen indflydelse på, hvordan pædagogisk arbejde skal tage sig ud, bredt set, idet der rejses krav om at der skal ske læring. Muligheden for inddragelse i en nærmere definition af hvordan PLP skal se ud, hvilke indholdstemaer og relevante krav, har ikke været til stede. Og der er ikke taget hensyn til den lærendes, altså pædagogens, erfaringer. Det kan betyde at der lægges afstand til PLP, for at kunne håndtere modsætninger og konflikter, og gøre at eksisterende arbejde omdefineres, så de kan passe ind i PLP's rammer. Derved er det et spørgsmål om der læres noget nyt.

At pædagogens erfaring er kropslig- og inderliggjorte, kan få konsekvenser hvis pædagogen ikke tager stilling til, om det hensigtsmæssige i hendes syn eller handling, hvorfor der må foregå en reflekteret fortolkning og forståelse af den enkeltes handlemåder og syn. Det kan være vældig sårbart, idet man meget let kan gribe ind i pædagogens personlighed, ved at stille spørgsmål til hendes handlinger, idet erfaringerne er så dybt indlejret. Det kan desuden ifølge Negt selv, være svært at ændre eksisterende tankemønstre, hvorfor den fælles samstemmen af værdier der skal være gældende, kan være svært at komme overens om. Eftersom Negt mener at man må tage udgangspunkt i de lærendes erfaringer, kan det være svært at få konsensus om hvad man kan blive enig om, for hvis erfaring skal være gældende.

Det jeg mener Negt kan belyse i forhold til pædagogers viden, er dog hans begreb om erfaring og at dygtige udøvere er holistisk tænkende og analyserende, men det er vanskeligt at italesætte.

### **Ekspansiv læring ved Yrjö Engeström.**

Yrjö Engeström indskrives sig ind i den kulturhistoriske eller virksomhedsteoretiske skole, som stammer fra Sovjetunionen og først udvikledes af Lev. S. Vygotsky. Læringssynet er generelt set bygget på at individet må ses ud fra og i sammenhæng med den kultur som den foregår i (Engeström i: Illeris (2007) s. 84). Begrebet "virksomhed" refererer til aktivitet og fokus i læringsforståelsens baggrund er den komplekse forbindelse mellem subjektet og det fællesskab som det indgår i. Engeströms hensigt er at videreudvikle og udbygge denne tilgang og gør dette ved bl.a. at inddrage Gregory Batesons teorier om læringsniveauer og psykologiske double-bind og inddrager dermed konflikter og modsætningsforhold, som en central del af hans læringsforståelse. Engeströms teori har også klare forbindelser til Jean Piagets læringsforståelse. Det primære for ham er læring, som er "ekspansiv", som går ud over den almindelige læring, han anerkender at det også foregår, det er bare ikke den form for læring han er optaget af.

### **Menneskesyn**

Engeströms opfattelse af mennesket har meget til fælles med Dewey, idet Engeström også er meget optaget af samspillet mellem mennesker og individets udvikling i samspil med andre.

Han ser også mennesket som et socialt, tænkende væsen, som er i stand til at fortolke på de ting, der sker omkring det:

*"Den afgørende ide er her at en opgave aldrig kun er den opgave forsøgslederen har formuleret, Den bliver altid fortolket og rekonstrueret af subjektet ved hjælp af hans eller hendes indre" psykologiske instrumenter", som ikke kan kontrolleres stramt udefra". (Engeström i Illeris 2000: 276)*

Dette udsagn bekræfter, at fortolkningen sker inde i den enkelte, men at det er udefrakommende påvirkninger – de sociale "input", der sætter denne proces i gang. Mennesket har egne ideer, som udvikles i det sociale rum. Dette beskriver Engeström i forbindelse med omtale af udviklingsprojekter på arbejdspladsen, som typisk strækker sig over et længere tidsrum.

Han er tillige af den opfattelse, at vi som mennesker besidder potentielle evner, som når udefrakommende påvirkninger kan forbindes hos disse hos mennesket, ved eks. at få stillet en opgave, kommer de i brug. Brug af evnerne kan hjælpes på vej, ved at mennesket får hjælp i form af redskaber og tegn. Disse evner gør os i stand til at være problemløserne, til at reflektere og derved til at komme videre i en udviklingsproces.

## Læringsssyn

Som nævnt skriver Engeström sig ind i den kulturhistoriske skole, hvor læringsssynet bygger på at individet må ses ud fra og i sammenhæng med den kultur som den foregår i (Engeström: i: Illeris (2007) s. 84).

Engeströms hensigt er at videreudvikle og udbygge denne tilgang og gør dette ved bl.a. at inddrage Gregory Batesons teorier om 5 læringsniveauer og psykologiske double-bind, som er krav om at imødekomme uforenelige fordringer (Illeris 2007) og inddrager dermed konflikter og modsætningsforhold, som en central del af hans læringsforståelse (Illeris 2007: 87). Det betyder at det der sætter læreprocessen i gang, er påvirkninger i omgivelserne, som ikke passer ind i individets opfattelse, hvorfor der må ske en bearbejdning og læringen skal så ses i sammenhæng med omgivelsernes forandringer. Her kan det bl.a. ses forbindelsen til Piaget, i forhold til hans begreber om skema, assimilation, akkomodation og adaptation.

Læringsprocessen opsplittes i faser, som hver især afløser hinanden i et ekspanderende spiralformet forløb. Hver fase har et endemål og jo højere et menneske kan nå, jo bedre.

Hvis der er tale om ekspansiv læring, sker det når individer formår at bearbejde og omsætte nye påvirkninger til nye forståelser og handlinger, hvori tidligere erfaringer inddrages, hvor man hele tiden skal huske på at det foregår i en kontekst, hvorfra læringen bedømmes.

Engeström bruger dels begrebet vertikal læring om det, der handler om udvikling og vækst og dels horisontal læring om at flytte sine grænser (boundary-crossing) og se nye perspektiver på sig selv og andre.

I læreprocessen bruges bedømmelsesevnen som er skabt i social praksis.

Når pædagoger oplever situationer med børn i deres arbejde, foretager de en visuel bedømmelse af denne og på baggrund af tidligere læring, erfaringer og viden, forstår situationen og kan handle derpå, hvis den forstås. Hvis praktiseren af læring skal kunne transformeres, må det være lært i en form som er uforanderlig fra situation til situation eller det kan transformeres til det der er brug for. Transfer afhænger af evnen til at forstå den visuelle bedømmelse for den aktuelle situation.

Bedømmelsesevnen muliggøres ved vores aktiviteter og er egenskaber af artefakter/produkter, som er designet til at støtte disse og skabes i sociale sammenhænge. (Tuomi-Gröhn og Engeström 2003: 25)

## Videnssyn

Når man i flg. Engeström skal finde ud af hvad man har lært, må man medinddrage alle forhold som har haft indflydelse på læringen. Det drejer sig om kollektivet, artefakterne og objektets handlinger. Individets og gruppens handlinger (virksomhed) kan kun forstås når det tolkes på baggrund af hele virksomhedssystemet.

Det vil sige, at når man skal analysere pædagogers læring og herunder pædagogers viden, må den iagttages i forhold til den sammenhæng som den indgås i og de redskaber som der er til rådighed for den enkelte pædagog og kan **muligvis** kun forstås i fortolkning af den samlede helhed som hun indgår i.

Viden forstås som når menneskelige handlinger (virksomhed) bliver til en ny praksis, nyskabelse og innovation, altså viden som er resultatet af "ekspansiv læring". Viden kan, som jeg forstår Engeström, både være udvikling/opfindelse af instrumentelle

redskaber og nye erkendelser af hvordan det sociale spiller ind i forhold til ex forandringer, konflikter og modsætningsforhold.

Indførelse af PLP i daginstitutioner, kan ses som et sådant modsætningsforhold til eksisterende praksis, hvorfor viden bliver resultatet af at definere den i forhold til det enkelte dagtilbud.

### **Sammenfattende om Engeströms videnssyn**

Viden i flg. Engeström handler både om nye erkendelser og handlinger i det enkelte individ og i den sammenhæng det indgår i, som skal fortolkes i den kontekst den udvikles i. Samtidig er han inde på at viden i høj grad må ses i den sammenhæng den er lært i og så bliver det svært at generalisere og overføre viden til andre kontekster. Her kan han sammenlignes med Lave og Wenger, idet de også mener at læringen tager udgangspunkt i praksisfællesskaber, men de tager ikke stilling til om læringen kan overføres til andre kontekster, ud over at læringen forandre deltagerne, hvorfor de må have det med sig, hvis de rejser.

I forhold til Engeströms teori, kan man rejse kritik af at han bygger på Batesons 5 stadier, idet stadie 0 kan karakteriseres som læring på amøbestadie og stadie 4 "er en tænkt, mulig fremtidig læringsform altså en ikke eksisterende form (Illeris 2007: s. 47).

Engeströms teori medtager ikke i så høj grad hvordan socialiseringsprocesserne foregår og hvilken betydning de kan have i en læreproces, som eks. Lave og Wenger gør, men medtænker det i forhold til forandringer, konflikter og modsætningsforhold, som indeholder væsentlige elementer af forhold som måske modvirker læring, hvis det bliver for svært.

På den anden side, kan eks. indførelse af PLP netop bevirke udvikling og læring for en daginstitution, hvis man formår at bruge forandringer konstruktivt, som et udviklingsprojekt for eksempel.

### **Donald A. Schön**

Donald A. Schön var en amerikansk psykolog, organisationspsykolog og læringsteoretiker (1931-1997), som har forsket i de reflekterende praktikers praksis. Hans optagethed vedrørte udviklingen af reflekterende praksis og læringssystemer. Schöns teori baserer sig på en bred forståelse om samspillet mellem handling, følelser og bevidsthed og er "udviklet i forlængelse af den tysk-amerikanske Kurt Levin gestaltpsykologi. Han er optaget af sammenhæng mellem følelser, tænkning og handlinger, altså de kognitive processer. Han forsøger at gøre op med den hierarkiske opfattelse af hvad god og sand viden som er:

*"Basic science  
Applied Science  
Technical skills of day-to-day practise"* (Schön 1987: 9).

Samtidig gør han op med opfattelsen om at professioners status hænger sammen med, i hvilket omfang de er i stand til at præsentere sig selv med videnskabelig professionel viden (Schön 1987: 9).

Han mener at det er nødvendigt at se på relationen mellem kompetent praktiseren og professionel viden og vende vidensbegrebet på hovedet, for at kunne forstå og vide, hvordan sammenhængen er, idet man ikke kan undervise i praktiseren (Schön 1987). Schön forsøger at beskrive en mere helhedsforstået læringsmodel, hvor de forskellige faser hænger sammen i et hele. Faserne er konkret oplevelse, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktive eksperimentering.

## Menneskesyn

Schön mener at vi hver især erfarer og omdanner det vi lærer på baggrund af den erfaring som vi har med os. Mennesket er således unikt. Men da det indgår i social verden, sker der en påvirkning herfra. Mennesket fortolker det, det erfarer, og den viden indgår i en bearbejdningsproces.

## Læringssyn

Læring er for Schön både individuel og social, det vil sige at læring foregår i en social kontekst. Han fokuserer på at samfundet har brug for at se på den læring der foregår i organisationer, hvorved et samfund kan lære om sig selv.

Han mener at professionelles læring indeholder områder som via læreprocessen indlejres som tavs viden (Schön i: Illeris 2000: 255). Når vi handler, gør vi det som processer på baggrund af erfaringen (viden i handling). Når der opstår noget, som ikke passer med det gamle, ex fejl, reflekteres via tænkning, enten i situationen (refleksion i handling), for at ændre den, eller også foregår den efter handling ("refleksion over handling"). I læreprocessen er vi påvirket af erfaringen og det bruges til, via refleksionen i nye situationer, at opbygge nye teorier og reaktioner som passer hertil (Schön i: Illeris 2000: 258).

**Refleksion i praksis** foregår som led i pædagogers aktive kropslige deltagelse i løsning af de problemstillinger, indenfor de forståelsesformer og muligheder som praksisfællesskabet giver. Men essensen er at her stilles ikke spørgsmål til grundlaget for forståelsen af problemet og problemløsningen. Det betyder at det ikke problematiseres at det er opstået. De bagvedliggende antagelser problematiseres heller ikke om hvordan problemet løses, for eksempel om det gælder om at få løst situationen hurtigst muligt, eller bedst muligt.

**Refleksion over praksis:** Her tvinges praktikerne til at reflektere over praksis, idet der opstår en situation, hvor det man plejer at gøre, via sin intuitive og praktiske forståelser, ikke virker. Når pædagogen ikke er i stand til at trøste et barn ved at tage det op og snakke med det, men må reflektere over hvad hun så kan gøre, for at finde ud af hvad der er i vejen med barnet på en anden måde, måske handlede det ikke om at barnet som sådan var ked af det, men handlede om at barnet ikke ønskede at blive taget op af den pågældende pædagog.

## Videnssyn

Schön gør i sin teori om den "reflekterende praktiker" op med et teknisk-rationalistisk videnssyn, som udspringer fra positivismen. Her ses viden som en objektiv størrelse, der kan erhverves ved tilegnelse af facts, regler og procedurer (Schön 1987: 3-4).

Denne vidensopfattelse præger vores samfunds uddannelsesinstitutioner, og konsekvenserne af dette er bl.a., at studerende får det indtryk, at praksis er struktureret, overskuelig og præget af orden. Iflg. Schön er praksis dog præget af kaos, uafgrænsethed og kompleksitet. Skal man agere i praksis, bliver den kompetente praktiker derfor nødt til at konstruere en overskuelighed i praksissituationen ved at fremhæve nogle ting frem for andre. Skal vi blive klogere på, hvordan kompetence i praksis kan opnås, kræver det studier af praksis. Det er iflg. Schön langt mere interessant, hvordan vi definerer problemer i praksis end selve løsningen på problemet, idet problemdefinitionen siger mere om den definerende/praktikeren end om det definerede (Schön 2001).

Skole- og praksisviden er to ikke-identiske former for viden, men de er lige intelligente. Der er dog gennem tiderne blevet skabt et videnshierarki, hvor skoleviden, med udspring i det positivistiske videnssyn, er blevet overordnet praksisviden, hvor viden ses som konstrueret.

Hvad er det så der kendetegner den kompetente praktiker, som kan anvende sine faglige kvalifikationer i de rigtige situationer? Som et overordnet princip i Schöns videns- og læringssyn er, at handling og tænkning ikke er to adskilte størrelser, men skal tænkes sammen.

Vi tænker, mens vi handler, men vores hverdagspraksis er langt hen ad vejen styret af en etableret viden i praksis, som ikke kræver bevidst tænkning og som først revurderes, idet vi støder på situationer/overraskelser, hvor vores hidtidige handlemønster ikke slår til. Her begynder så en mere bevidst tænkning/refleksion (men ikke absolut sproglig), som vi løbende justerer vores handlinger efter.

Schön beskriver en refleksiv dialog mellem praktikerens og situationen således (Schön 2001):

- 1. Viden i handling: Vi agerer i praksis ud fra en viden, som ofte ikke er umiddelbar bevidst eller begrebsliggjort, men som nærmere er begrundet i fornemmelser for applicering af den relevante handling i situationen. Vi handler på en bestemt måde, hvis dette føles godt, og ud fra en erfaren viden opnået fra lignende situationer. Med denne viden i handling klarer vi os igennem hverdagen uden at reflektere dybere over vores handlinger, idet denne viden i handling opfylder vore forventninger.*
- 2. Overraskelse eller variation: Hvis vores handlinger pludselig ikke opfylder de forventninger, vi havde, møder vi overraskelsen eller variationen, der gør, at vi enten kan vælge ikke at tillægge denne utilstrækkelighed i vores handlinger opmærksomhed, eller vi kan vælge at reflektere over overraskelsen og imødekomme den med justeringer af vores handlinger.*
- 3. Refleksion i handling: Fra viden i handling, er vi nu nødt til at reflektere, hvilket i nogen grad er bevidst, men ikke behøver at være sproglig. Refleksion i handling sikrer, at handlingen forbedres og vores forventninger til situationen atter indfries.*
- 4 Eksperimentering: Man kan sige, at vi afprøver nye former for handling ved at eksperimentere med nye forståelser og handlinger i praksis, som dog ikke nødvendigvis giver en større forståelse af situationen (Wahlgren et al.(2002): 103)*

Viden i praksis genereres altså ud fra tænkning og handling, som i praksis skal tænkes i én proces. Refleksion er en integreret del af handlingen og ikke udtryk for en logisk og rationel tanke forud for handling.

Schön taler desuden om *refleksion over refleksion i handling*. Med dette mener han, at vi også kan reflektere vores handling efterfølgende, hvilket er med til at justere fremtidige handlinger. Denne refleksion er bevidst og sproglig, og adskiller sig fra refleksion i handling.

Schön anerkender, at vi måske lærer at reflektere i handling i professionel praksis ved først at tilegne os regler og facts, hvorefter vi opøver en evne til at gå fra en generel viden til at kunne applicere denne i den specifikke situation.

Det der indlejres som resultat af læreprocessen, som tavs viden, kan somme tider, ved at iagttage og reflektere over den, muliggøre en beskrivelse af denne i de handlinger som den indgår i. Dog er iagttagelser af læreprocesser altid en konstruktion.

### **Sammenfattende om Schöns videnssyn**

Ifølge Schön konstrueres viden, hvor viden både indeholder tænkning og handling, som skal forstås som en proces. Skole- og praksisviden er to lige betydningsfulde vidensformer. For at man kan blive bevidst om praksisviden, må praksisudøvelsen studeres. Praktikere kan også via refleksionsstignens trin, refleksion i praksis, forklarings- og begrundelses forsøg over den givne praksis, refleksion over forsøget på at forklare praksis og refleksion over refleksionen, blive klar over hvad der er på spil. Mere dybtgående forandringer indebærer at eksempelvis pædagogen bevidstgøres og objektiviserer den tavse viden og de kropslige handlingsformer som normalt bruges intuitivt i praksis.

Det kan være svært at skabe mulighed for den refleksion over handling som Schön beskriver, når nu tiden hvori det skal ske ikke nødvendigvis er til stede, og mange gange fra at en tanke er født til den skal udføres er meget kort. Således kan der i forhold til PLP være fare for, at refleksionen over PLP arbejdet, nu bliver statisk idet der ikke lægges op til refleksion over den, hverken i institutioner eller fra det politiske system.

### **Polanyi**

Når man søger efter teoretikere som har beskæftiget sig med tavs viden, dukker Polanyi garanteret op. Michael Polanyi var ungarsk-engelsk filosof og var optaget af at man kan være i besiddelse af en viden, som ikke kan udtrykkes sprogligt. Hans bog "The tacit dimension" regnes for grundlæggende når det handler om tavs viden.

### **Menneskesyn**

Polanyi opfatter universet som lagdelt, hvor det levende, i en fortsat evolutionsproces befinder sig på et højt niveau. Mennesket ses på det højeste menneskelige niveau med dets moralske sans, som er basis for dets standarder, selv om livet handler om selvopholdelse og overlevelse.

## Lærings syn

Læringen sker ved at internalisere og fortolke, det vi opfatter og sanser med kroppen og med intellektet. Mellem den kropsliggjorte erfaring og det vi får at se, foregår erkendelsesprocessen via en tavs kraft.

Polanyi mener at genkendelsen af en gestalt sker ved en aktiv formning af erfaring som udføres i søgen efter kundskab. Formningen eller integreringen er den tavse evne, som lader os opdage kundskab, som derefter bliver sand for os.

## Videnssyn

Viden i flg. Polanyi består af en intellektuel og en praktisk viden, som eksisterer i indbyrdes sammenhæng, den ene kan ikke eksistere uden den anden. De to vidensformer har samme struktur. Viden skabes ved at skabe ligevægt mellem det der kommer til syne og den genkaldelse af kropsliggjorte erfaringer som synet vækker (Polanyi 1966 23). Menneskets viden og læring er personlig, idet personlig indlevelse er en forudsætning for at kunne udføre videnskab.

At vide hvordan og at vide/kunne er indbyrdes afhængig og kan ikke betragtes uden den anden.

Vi ser mod noget, væk fra noget andet. Mellem det vi ser væk fra og til det vi ser mod, foregår mange mellemregninger, delfragmenter af eks. et genkendt ansigt, som vi ikke er os bevidst, når vi eksempelvis skal tænke over hvad det lige nøjagtig var, der fik os til at genkende det ansigt (var det øjnene, næsen, osv.). Det er alle mellemregningerne, som Polanyi kalder tavs viden, hvis dele ikke kan redegøres for. Hvis man forsøger sig, vil helheden, den samlede mening forsvinde, fordi helheden bliver splittet op og dissekeret, så helhedsbilledet forsvinder.

Polanyi mener at når synet af noget får os til at forvente noget, er det vi får at se, meninger for os (ibid.: 22), uden at vi kan identificere, hvilket syn det var. Det er den indre analyse af hvad der sker på baggrund af hvad vi ser, som er rettet mod at få en situation, som i den pædagogiske verden giver mulighed for aktivitet, ro, kontakt til barnet/børnene, fordybelse. Polanyi kalder det den **funktionelle** struktur.

Når pædagogen iagttager en situation, hvor noget er ved at ske, vækker det erkendelse om at vi må handle, da hun på baggrund af erfaring ved at situationen kan udarte sig, blive svær håndterbar, hvis hun ikke handler, Vi ved at disse mellemregninger – erkendelser - foregår og er klar over at vi retter opmærksomheden fra situationen til det vi gerne vil have skal ske, selv om vi ikke i situationen er klar over (eller bevidst om) delementerne i vores erkendelse. Det er den **fænomenale** struktur.

Pædagogen ser en situation, som giver hende en forventning om at der vil ske noget. Man kan sige, at forventningerne skaber mening for hende, uden at denne i øjeblikket er klar over, hvad det nøjagtig var som skabte denne mening. Det er det **semantiske** aspekt. Valget af hvad der skal gøres, træffes på baggrund af den erfaring pædagogen har fra lignende situationer, rettet mod at få noget til at ske.

Ved at pædagogen forstår helheden af situationen, ved at kende de involverede børn, konteksten (ex. Tidspunktet på dagen, hvor børnene kan være sultne), børnenes hensigter (som evt. ikke er blevet forstået), kan hun rette opmærksomheden til situationens samlede mening. Det er iflg. Polanyi det **ontologiske aspekt** (ibid., s.23).

### **Sammenfatning om Polanyi's videnssyn**

Viden består af en intellektuel og praktisk sammenhængende del, som ikke kan skilles ad. I forskning er indlevelse en essentiel del for at kunne praktisere. Den tavse videns funktion er at opnå forståelse for at kunne praktisere. Ligeledes må man kunne ane en sammenhæng mellem antagelser, mellem dele som man endnu ikke har opfattet. Han mener der er en fare for at når den tavse viden splittes op forsvinder helhedsbilledet.

### **Wackerhausen**

Wackerhausen skriver om den tavse og praktiske viden, som han argumenterer for, skal sidestilles med teorien – den skolastiske viden (Wackerhausen (2005):298-321). Han kommer med bud på et alternativt kompetencebegreb, situeret kompetence, som kun kan tilegnes i praksis- og erfaringsrummet.

Wackerhausen problematiserer en række herskende dogmer om læring i den vestlige kultur med rødder i positivismen. Det drejer sig eksempelvis om dogmet, at viden er objektiv og kan eksternaliseres samt dogmet, at kompetence kan beskrives som eksplicit viden og regelbaserede færdigheder. Jo mere teori der tilegnes, jo højere status får man.

Ser man på virkelighedens praksis, er disse vanskelige at forene med dogmerne.

Boglig lærdom er ikke nok til at blive en kompetent fagudøver men det der mangler, ligger ofte udenfor det som kan italesættes. Eksperter har svært ved at give en fyldestgørende redegørelse for, hvordan og på hvilken baggrund de handler.

Et forsøg på en sådan redegørelse bliver ofte mangelfuld, vildledende eller måske direkte usand.

### **Menneskesyn**

Mennesket er i besiddelse af personlig og eksplicit viden. Fag og person hænger uløselig sammen og involverer personens følelser, oplevelser, livserfaring og livsverden. At være en faglig kompetent professionel, er en person, som er i stand til at trække på den relevante eksplicite viden og benytte de relevante procedurer og regler samt at gøre brug af den personlige viden.

### **Læringssyn**

De tavse dimensioner kan ikke tilegnes på skolastisk vis, idet deres genese er i praksis, indlejret i praksis, hvor de kan vises og imiteres. Tavse sider er resultater af generationers fagudøveres erfaringer. Hvis læring foregår udenfor praksis, er risikoen praksischock, hvor de kan sige meget, men kun gøre lidt. Wackerhausen udtrykker:

*"Ligeså lidt som teorien kan erstatte praksiserfaringer, kan praksiserfaringer erstatte teori"*( Wackerhausen 2005: 320).

Læring foregår ikke kun på skolebænken, men foregår alle steder, den er situeret i de sammenhænge vi befinder os i. Selv om man måske ikke har haft succes i skolen eller uddannelse, kan man få stor succes i praksis.

## **Videnssyn**

Denne kropslige, emotionelle og sanselige form for viden, udtrykker Wackerhausen som "de tavse dimensioner", og omhandler viden, færdigheder og kompetencer, der falder udenfor herskende regler og sprog. De deles op i aktuel og principiel tavs viden. Herved fremkommer følgende vidensformer, som alle er nødvendige for udvikling af kompetencer.

*"Eksplicit viden:* Hviler på regelbaserede færdigheder og kan udtrykkes i sproglig form.

*Aktuel tavs viden:* Kan italesættes, men bliver det oftest ikke.

*Principiel tavs viden:* Kan ikke italesættes og kommer til udtryk i oplevelsen og erfaringen, altså i handlingen, hvor en del af ens faglige viden er én selv."(Wackerhausen??)

Herved fremkommer et alternativt individuelt kompetencebegreb dannet i praksis, *situeret kompetence*, hvor både eksplicit og tavs viden ligestilles. Professionel kompetence er både fysisk og socialt situeret og distribueret. Dels har "faget" sine egne fysiske organiseringer, remedier og metoder, og dels overskrider grupper kompetencer de individuelle kompetencer.

I det pædagogiske arbejde er det en nødvendighed for kompetent praksis, for at kunne fagudvikle, at udvikle sig personligt, fordi det uløseligt hænger sammen og er personlighedsintegrerende.

Skal de tavse dimensioner udvikles, må man fastholde eller skabe det nødvendige erfaringsrum, under uddannelsen, hvori disse tavse sider genereres,(Wackerhausen1991: 112).

## **Sammenfatning om Wackerhausens videnssyn**

Tavs viden er således indlejret i kroppen som ikke umiddelbart lader sig italesætte. Den kan ikke læres på skolebænken og derfor er det nødvendigt for eksempelvis pædagoger at komme i praktik.

Tavs viden er en del af vidensbegrebet, som integreres i mennesket som generationer af fagudøveres erfaringer. Tavs viden kan som nævnt deles op i 3 kategorier som til sammen danner den "situerede kompetence". Aktuel tavs viden kan lade sig gøre at italesætte, når man eksempelvis bliver spurgt om noget, eller når man i en personalegruppe reflekterer sammen. Læring er situeret og foregår alle steder.

## **Afrunding og sammenfatning om viden**

Udfra de teoretikere jeg har valgt at tage med i forsøget på at kunne finde frem til ligheder mellem deres vidensbegreb og perspektiver på viden, fremkommer et meget varieret billede af måder viden kan anskues på.

Det er ikke ligetil at finde fælles teori og videnskategorier

"Viden er ikke at finde i sin fulde form i generaliserede teorier, men i stedet i konkrete kontekster – viden må *anvendes* for at være ægte, virkeliggjort viden, og som sådan *tager den form og får indhold* fra de konkrete situationer, den anvendes i" (Dohn: 23, netforelæsning).

Udfra de teoretikere jeg har valgt kan man uddrage følgende om viden:

Viden er indre mønstre som tilegnes gennem erfaring og eksperimentering og antager forskellige former alt hvor i stadierne man befinder sig, som jo dygtigere man er og jo mere erfaring man har, jo sværere er det at italesætte den.

Viden er både om nye erkendelser og handlinger i det enkelte individ og i den sammenhæng det indgår i, som skal fortolkes i den kontekst den udvikles i.

Viden konstrueres i en proces, som indeholder tænkning og handling, hvor skoleviden og praksisviden er to ligestillede vidensformer. Praksisviden, skal for at den kan bevidstgøres, studeres. Forandringer hos en person, som pædagogen indebærer bevidstgørelse og objektivisering af tavs viden og de kropslige intuitive handlinger.

I videnskab er indlevelse en essentiel del for at kunne praktisere. Den tavse videns funktion er at opnå forståelse for praksis, for at kunne praktisere. Ligeledes må man kunne ane en sammenhæng mellem antagelser, mellem dele som man endnu ikke har opfattet. Der er en fare for at når den tavse viden splittes op forsvinder helhedsbilledet i forståelsen af virkeligheden.

Tavs viden er en del af vidensbegrebet, som integreres i mennesket. Tavs viden kan deles op i 3 kategorier som til sammen danner den "situerede kompetence" nemlig eksplicit viden, aktuel tavs viden og principiel tavs viden.

## **Undersøgelse**

I dette afsnit vil jeg gøre rede for valg af undersøgelsesstedet og personer. I fasen med at finde en egnet institution, som også ville deltage, overraskede det mig, at der er kommuner som endnu ikke systematisk har iværksat PLP arbejdet.

### ***Valg af deltagere og placering***

I processen med at afsøge muligheder for at kunne få lov til at foretage interview, fik jeg, sammen med en medstuderende i forhold til anden opgave, kontakt til Gladsaxe kommune. Gladsaxe kommune har siden før loven om PLP trådte i kraft, arbejdet med læring i dagtilbud. Via kontakt med en af de pædagogiske konsulenter, Niels Erslev, som anbefalede 3 institutioner, faldt valget på en lidt større institution, idet jeg

formodede, på baggrund af mit kendskab til dagtilbudsområdet, at det i højere grad var muligt at kunne komme til at tale med 3 pædagoger.

Ønsket var at finde en institution som havde arbejdet med lyst og interesse med PLP og som havde fået nogle erfaringer med det, hvorfor valget faldt på Stengårdsparkens børneinstitution.

## **Præsentation af Gladsaxe kommune**

Gladsaxe kommune har gennem siden 2000 arbejdet med kvalitet i dagtilbud(daginstitution og dagpleje) og bruger begreberne opdragelse, læring og udvikling i deres pjece fra år 2000.

Der blev indført selvforvaltning for 3 års siden, hvilket betyder at institutionerne har råderet over deres budget, som gives som en pose penge. Der er i interviewet ikke nærmere redegjort for hvor udstrakt selvforvaltningen rækker.

Da Loven om pædagogiske læreplaner(PLP) kom i 2004, igangsatte de implementerings- og definitionsarbejdet, ved at udnævne 4 institutioner, som skulle arbejde hermed, hvorefter lederne af de 4 institutioner skulle være mentor for et nyt hold, 12 institutioner, og deres PLP arbejde. Gladsaxe er nu i gang med 3. etape af det de i deres version af PLP, har døbt DAP(Dokumentation af arbejdet med Pædagogiske læreplaner), altså DAP 3 er nu i gang.

I processen har både DAP 1 og 2 haft ekstern, udefrakommende konsulent 1 gang om måneden, samt at institutionerne har måttet ansætte 1 ekstra personale som kompensation for det ekstra arbejde med at etablere nye måder at arbejde på. Den eksterne konsulent har stået for få generelle introaftener for det samlede personale, men primært haft til opgave at "klæde lederen på til at løfte opgaven". Konsulenten har deltaget i en projektgruppe i institutionerne, bestående af 2 pædagoger og ledelsen(Leder og daværende souschef). Der er samtidig nedsat ERFA grupper, bestående af ledere fra de forskellige DAP grupper, som udveksler erfaringer, inspirerer og hjælper hinanden.

Gladsaxe kommune har afholdt og betalt obligatoriske kurser for samtlige pædagogiske medarbejdere.

Kommunen har i samarbejde med en unavngiven børneprofessor, udarbejdet 10 overordnede indholdstemaer, som danner grundlag for institutionernes arbejde. Derudfra bestemmer institutionen 6 kompetencer, eks. "Udvikle sproget og kommunikative færdigheder"(Stengårdsparkens udvalgte læringsmål), hvorunder læringsmålene, tegnene, fastsættes.

Måden der arbejdes på er taget fra noget der kaldes Highscope, en blanding af italiensk og amerikansk pædagogik, hvor man har øje for det enkelte barn.

## **Præsentation af institutionen Stengårdsparken**

Institutionen har 72 børn, opdelt i en børnehave og en vuggestue. Vuggestuen har 2 aldersintegrerede basisgrupper, som igen er opdelt i 3 aldersopdelte grupper. De

arbejder så om formiddagen i de aldersopdelte grupper og om eftermiddagen i de integrerede grupper. De voksne, pædagoger, er så placeret i teams hvor pædagogikken planlægges.

Institutionens personale holder 2 MED møder om året og derudover planlægges fællesmøder eller møder for grupper af personale efter behov. Hver gruppe af personale(personale til de aldersopdelte grupper) har et skemaplanlagt refleksionsmøde om ugen 1 time ugentlig. Derudover har hvert personale ½ time om ugen til at reflektere for sig selv over arbejdet. Der er desuden mulighed for, men ikke skemaplanlagt, at personale som arbejder med fokusbørn, kan gå fra efter formiddagens aktiviteter og nedskrive sine observationer, eller tage blokken med på legepladsen.

Institutionen bestemmer, enten via lederen eller personalegruppen, indholdstemaet, eks. motion og bevægelse, hvorefter det besluttet hvilke kompetencer der skal være fokus på og derefter fastsættes læringsmålene i forhold til de enkelte børnegrupper og det enkelte barn. Indholdstemaerne har indtil nu kørt mellem 3 og 12 mdr.

Af metoder til at sikre læring og udvikling, arbejdes der med fokusbørn, portefolio og forskellige skemaer, bla. et skema hvor det enkelte personale vurderer sit projekt som fremlægges for andre, som bla., er udarbejdet i samarbejde med konsulenten.

Institutionens arbejde med fokusbørn foregår ved at hvert barn skal sikres at have været igennem de 6 kompetencer på et år, hvilket er skriftligt. Der er hver dag et barn der er fokusbarn, som offentliggøres ved at barnet billede hænger på opslagstavlen, der er tilgængelig for alle. Pædagogen skal sikre sig at hun er sammen med barnet i løbet af dagen og iagttager det specielt. Iagttagelsen, som altid er positiv hænges op og der lægges materiale i barnets portofolie(tegninger, små historier, billeder eller lign.).

## Analyse

Det er svært også her at eksplicitere det pædagogiske arbejdes vidensformer, idet viden ikke direkte kommer til udtryk, men mere fremkommer indirekte i fortællinger om noget andet. Derfor må der ske en tolkningsproces. Det synes som om at vidensformerne mest kommer til udtryk når noget nyt er indtruffet, hvorved de gamle erfaringer og handlinger perspektiveres.

I det følgende har jeg valgt at tage udgangspunkt i punkterne fra mit afsnit om pædagogers viden. Punkterne er analysens omdrejningspunkt, hvor jeg vil lede efter hvad det pædagogiske personale siger om det og om de omtaler handlinger som kan passe ind i kategorierne og bruge dem som genstand for analysen. Desuden har jeg tilføjet en kategori, idet jeg mangler den viden som udspiller sig i praksisfællesskabet, som jeg har kaldt situativ viden. Kategorierne er:

1. viden som produkt
2. viden som proces
3. viden som manifesterer sig i praksis
4. viden om børn
5. kropsliggjorte erfaringer

## 6 situativ viden

Da interviewet er lavet med udgangspunkt i læring i forbindelse med PLP arbejdet, er det klart at spørgsmål og svar relaterer sig hertil, men jeg vil i analyse mere forholde mig til viden og videns forekomster i interviewet. Desuden skal man tænke på at institutionen har arbejdet med DAP igennem 3 år.

Tallene efter citaterne angiver hvor i interviewet jeg har fundet dem. (Bilag nr. 2). Hvor der forekommer xxx, drejer sig om at man ikke kan hører på det bandede interview, hvad der bliver sagt.

Interviewpersonerne er Dorthe 38 år, uddannet pædagog i 1999. Gudrun, 40 år, er ikke pædagog, hun er konservatorieuddannet fra 1991, men har i mange år undervist børn i musik i dagtilbud. Hun er nu ansat som pædagog, med dispensation fra BUPL og har været i institutionen i 4 år. Helle er 41 år og er i gang med en pædagoguddannelse, på merit, hvilket vil sige at hun arbejder, samtidig med at hun tager sin uddannelse, hvor uddannelsen er godskrevet hendes erfaring og derfor forkortet. Helle er i institutionen 20 timer om ugen, under uddannelse og har ellers været i institutionen i 12 år. Hun er pt. ikke tilknyttet nogen børnegruppe, men "flyver" lidt rundt omkring, underforstået, hun dækker ind der hvor der mangler personale.

### **Viden som produkt**

På spørgsmålet om hvad der i PLP arbejdet, har optaget dem mest svarer Dorthe:

*"D: For mig er der flere ting, i starten fyldte det rigtig meget at skulle skrive fokusbarnsskemaer. Det gør vi ikke mere på samme måde, men det fylder stadigvæk for det er noget vi skal gøre hver dag og helst flere om dagen for mit vedkommende også. Æhh så har jeg projektarbejde. Det har fyldt rigtig meget også som en god arbejdsproces. Når vi har arbejdet i projekt, har vi fået lov at have refleksion i timen bagefter. Fra 12 til 1. Og, og det har jeg ikke prøvet før det har været en rigtig stor gevinst at den man har været i projekt med æhh man har kunnet sætte sig med den voksne bagefter og snak om hvad skete der i børnehøjde og hvad skete der i voksenhøjde, hvad skal vi planlægge til næste gang? Æhh Altså hvad var børnene optaget af? Det har for mig betydet rigtig meget."(135-143)*

I Dorthes svar kommer hun ind på viden om redskabet, fokusbarnsskema. Når noget er nyt må arbejdsmetoden først integreres, som hun udtrykker ved at sige, det fyldt rigtig meget. Men når metoden først er integreret, automatiseres brugen af det og hun tænker ikke så meget på det længere, det kommer til at indgå som en del af hendes erfaring.

*"H: Ud fra fokusbørnene f.eks. du har sådan en liste ik, når du så skriver fokusbørn på børn nu har Dorthe lige haft samtaler, så når hun så sidder og laver så har du et andet skema du skriver det over til forældrene. Så er det de her indholdsting er så skal de se om de kommer ind under, mangler hun – gud vi har slet ikke lavet noget med Thor. Så man skal være sikker på man kommer rundt om al det her."(184-188)*

Redskaberne tjener her til at holde pædagogens overblik og som her, til opsamling til eksempelvis forældresamtale, således at pædagogens viden i forældresamtalsituationen, bliver til en argumenteret og begrundet viden, baseret på systematisk iagttagelse igennem tiden fra sidste forældresamtale. Samtidig sikre det at de skal lave skemaerne at alle børn holdes i fokus.

*"H: Den gang vi lavede vores evaluering af den narrative, hvor vi så sad og vi skrev det hele op, der var vi kommet igennem alle læringspunkterne alligevel."(275-276)*

Dorthe og Helle har været på kursus i metoden narrative fortællinger, som handler om at man laver et projekt, hvor børnene er dem der bestemmer hvad og hvordan indholdet skal være, samt hvordan projektet forløber; udgangspunktet er hele tiden hvad børnene er optaget af. Selvom de ikke har beskrevet mål og metode, viser det sig at de alligevel kommer hele vejen rundt om læreplanens tema. Fordi de evaluerer projektet, ved de det, gennem deres analyse.

*"D: Når vi har et fokusbarn så er det under metoden, meningen barnet skal lave et eller andet kreativt, som skal lægges i, vi har en hvid kasse vi kalder en portefolio, for vi kan se hvor er barnet henne. Og det handler jo om at, al det børnene oplever, det skal ud gennem deres hænder. Men vi har rigtig svært ved efter denne portefolio til at fungere nede ved os, så vi overholder altså ikke metoden pt."*

Her i dette citat kommer det til udtryk, at pædagogen ved at det børn lærer, skal ud gennem deres hænder. Hvor hun ved det fra, kommer ikke til udtryk og jeg kunne have forfulgt dette.

Her er endnu et redskab, som institutionen bruger, men her har de endnu ikke fået automatiseret deres viden om hvordan det virker. Måske er det fordi der er noget de ikke har forstået, ved metoden eller at metoden simpelthen har en begrænsning i forhold til, sådan som den bruges her. Det synes som om, igennem interviewet, at de ikke taget forholder sig aktivt til eks. portefolio metoden, i en kritisk stillingtagen til om de kan bruge metoderne til det der er hensigten med dem.

### **Viden som proces**

*"H: skaber en fælles historie med dem. Og vi må komme med input. Men vi må ikke planlægge noget. Det skulle være børnene der skulle kunne det, men det er arbejde der tager flere år at lære børn op. Fordi det er rigtig svært for børnene også ik´ Fordi de er så vant til at vi planlægger for dem og lige pludselig skal de planlægge."(238-241)*

Den narrative metode lægger op til at foregå i en proces gennem en periode. Da pædagoger er vant til at arbejde med processer, selv om Helle taler om at de er vant til at planlægge og nu må give slip. Det virker ikke som om det er svært for dem, netop fordi det er en del af pædagogers viden at arbejde procesorienteret. For mange kan det være angstprovokerende, at have en gruppe børn på 20, som der

både skal komme noget lærerig og udviklende ud af og samtidig lade børnene være de aktive. Pædagogerne skal vide hvornår de skal og ikke skal komme med input.

*"H: Vi lavede et, vi lavede et forløb med børnene om en medierende figur, en prins... nej ikke en prinsesse, en pige der hed Mia-maja. Og så skete der en hel masse med hende og I har taget hende lidt med videre har I Ikke?"*

*D: Jo vi har draget hende nu har fået skolebørnene og vi har draget historien altså vi kan arbejde videre med den samme historie, med nogle andre input. Hun har mødt, hun har fået en ny ven som er skolenisse fordi nu er det jo skolebørnene jeg har som har oplevet nogle ting og det er så det, så vi har set hvad der har interesseret børnene og så har vi sendt et, fået et brev fra Mia-maja der har mødt en som har nogle..... og så på den måde så sætter vi nogle ting i gang. Og så er det egentlig, så er det børnene der siger, vi starter kun med det brev, første projektgang, og så ved vi ikke hvad der sker, så er det børnene der, deres tanker, deres ideer, så det ikke er, det er ikke os der skal tale hele tiden, det er børnene, det er deres projekt, dem der bestemmer, og det er dem der skal blive enige om hvad skal vi lave og hvad skal der ske? Og kan vi så se efter nogle gange nu går det ikke rigtig mere eller nu kommer de ikke selv med, så må vi komme med nye input en ny tur eller nyt brev, eller der skal ske et eller andet, men så er det deres ideer igen. Til forskel fra når vi planlægger de andre projekter som også var ud fra børnenes bord, så havde vi et skema skrevet ned, hvilket læringsmål skal jeg arbejde med i dag. Det ikke sikkert jeg når det læringsmål, men så når jeg det bare næste gang. Så vi kan egentlig ikke sige vi sætter 1,2 3. Det gør vi ikke, men stadig vi ser, hvad nåede, altså hvad. Hvad skal vi og hvad nåede vi. Hvor i narrativt, der aner man faktisk ikke hvilken læringsmål vi kommer til at arbejde med. Men når vi så har gjort det, så kan vi sige, " Gud der var jo samarbejde. Nå, ja der var interesse for bogstaver, for de vil jo gerne skrive, og der var noget med tal og det havde vi slet ikke, nej det havde vi ikke tænkt at det kunne være sådan, men det var det vi lærte."(252-274)*

Selv om Dorthe trives med den processuelle arbejdsform, er der forhold som overrasker hende, at børnene eks. vil noget med at skrive og tal. At hun reflektere over dette, viser at hun overvejer og er opmærksom på det der sker i processen og ændre opfattelse, alt efter hvad der kommer frem. Man kan høre i interviewet, at de tidligere har været vant til at planlægge, i hvert fald aktiviteterne. Men der er masser af tidspunkter i et dagtilbuds hverdagsrytme, hvor der ikke lige er fastlagt noget, hvorfor der tages udgangspunkt i det der opstår og laver input, helt spontant uden nævneværdig bevidst tankevirksomhed.

*"D: [...] Og der synes jeg det er meget federe at arbejde på den her måde, hvor vi kun planlægger første gang. Der har jeg set at børnenes interesser ikke mine, selvfølgelig skal jeg også ha' en lyst eller en fornemmelse, men, men det er børnene jeg har set på, hvad rør sig i dem?, hvad taler de mest om? Og så lave, altså starte det op på den*

*måde, hvor det er dem der skal være på, det er deres ideer, og det er deres materialeforbrug, det er deres, og jeg skal stadig komme med input selvfølgelig fuldstændig lave det narrativt. Jeg vil godt bygge et hus til Mia-maja. Det skulle så være mursten og træstammer osv. Der bliver vi så nød til at blande os lidt i, fordi og så snakke om hvordan får vi det her (banke i bordet) det gør vi, altså, altså, men jeg synes det er meget federe det er deres ideer og det er deres projekt og det er deres, frem for hvor den gamle metode hvor vi bare planlagde og sagde nu gør vi det for det har jeg lyst til, det har jeg bestemt. At de så får en hel anden form for medejerskab på det vi arbejder med. Det er hver tilfald ....”(462-473)*

Dorthe giver her udtryk for at den narrative processuelle metode passer hende godt. Hun ser at hun tidligere, har taget udgangspunkt i, hvad hun selv havde lyst til. Spørgsmålet er om det ikke også er nødvendigt at have en snert af lystfølelse, at pædagogen i en eller anden grad er nødt til at være engageret i det der foregår, for at få børnene med i aktiviteterne. Hvis pædagogen ikke er engageret, mærker børn det lynhurtigt og taber ofte selv lysten.

### **Viden som manifesterer sig i handling i praksis**

*”D: Projekt én gang om ugen hvor at det enten det tema vi arbejder med. Huset bestemmer et overordnet tema, æhh og så nogle gange så ser vi på børnene, deres bord, deres lege, hvad hvad beskriver fokusbarnskema er de optaget af, hvad ser vi de leger, hvad spørger de om? Hvad har de været optaget af når vi har gået tur? Og så ud fra det så, så sætter vi noget i gang. Vi ved ikke hvor det skal ende henne æhh, så det afhænger af hvad børnene er optaget af hvad de så siger i starten af processen, hvad vi så kommer til at arbejde videre med.” (147-153)*

Når børn er små, i vuggestuealderen, foregår deres udvikling på mange forskellige planer, som eksempelvis Gudrun taler om i det følgende eksempel. Gudrun ved at når børn skal i børnehave, er det vigtigt at børnene kan tage tøj på selv, hvorfor det er vigtigt at planlægge tiden i dagligdagen, så at børnene kan få lov at øve disse ting.

*G: ”Også fordi de er så små vores børn, der sker ikke sindssygt meget hver dag med dem. Lige nu der skal vi gøre en gruppe 2-årige børn børnehaveparate. Og det er noget med hver dag at øve at få tøj af og på selv smøre madder og alle de her ting. Og der sker ikke det helt store ryk hver dag vel? Så der har vi fået lov til at lave en ugeplan og det er faktisk rigtig rigtig rart at det ikke er hver dag.”(210-213)*

I det følgende eksempel kan man se at PLP arbejdet har bibragt ny viden, som er føjet til erfaringsdannelsen via overvejelser.

*”H Vi tænker meget over når vi laver nogle projekter herhjemme, er der læring i det for børnene fordi det er jo også det kravene er i dag. Er der*

*pædagogisk læring i det børnehavebørnene og det synes jeg er en tilfredsstillelse.”(491-492)*

Viden i handlinger bliver først synlig når der reflekteres over den. I og med at det er et krav i dag, at der skal finde vurdering sted, ses det at når pædagogerne må reflekterer over hvordan læring kommer til syne, finder de ud af om deres hidtidige viden slår til eller om de må lære andre måder at komme frem til læring på.

### **Viden om børn**

Når metoderne foreskriver at der skal laves fokusbarnsskema om et barn hver dag, er det ikke sikkert at det aktuelle barn der er i fokus, lige den dag kan producere noget som giver pædagogen et fingerpeg, hvilket næste citat viser:

*”D: Vi lægger noget i at man ikke nødvendigvis den dag at barnet er fokusbarn. Tit så laver vi jo et eller andet hvor man har et værksted eller man har været på en tur, så dagen efter skal vi arbejde med det der skete den dag i gruppen. Og så kan det jo være, mange af børnene tegner noget eller laver et maleri eller laver et eller andet og så vil jeg dag hellere lægge det i, hvor de har været optaget af det end jeg skal sige den dag de er fokusbarn, nu skal du sætte dig og tegne en tegning. For det er nødvendigvis ikke det viser nødvendigvis ikke for mig i hver tilfald hvor de faktisk er henne.”(294-299)*

Som Dorthe siger indirekte, er hendes viden om børn er at de selv må være optaget af noget og det er de ikke nødvendigvis, fordi pædagogerne bruger en metode, som foreskriver at barnet skal producere noget på et bestemt tidspunkt. Denne viden bruger Dorthe til at ændre metoden til når børn skal fremstille noget, er det når de har været optaget af noget og har noget på hjertet, som eksempelvis kommer ud som en tegning.

*”G: [...]Og der er det egentlig også skægt for os at se hvor forskellige de fordi nu er de meget lille, de er mellem 2 og 2½ de er rigtig tæt på hinanden ik´? Hvis jeg tegner et hoved, og siger nu tegner jeg en mand, han har øjne han har mund. Tegn en mand. Hvad sker der så ik´? Og det er helt vidt forskelligt.”(322-326)*

Gudrun ved at hun ikke kan bede små børn om at tegne en mand, men må gå mere strategisk til værks, ved eksempelvis at tegne et hoved og bygge tegningen op af den vej. Det er hendes viden om børn, der uden at hun tænker over det, gør at hun kan få dem til at tegne en mand alligevel. Ligeledes bruger hun hendes viden om at børn kan blive opmærksomme på egen udvikling og kunnen, ved at bruge de materialer, som ligger i portefolio mapperne. Hun bruger metoderne aktivt også selvom det måske ikke lige præcis det formålet med dem er.

*”D: Altså ligesom Gudrun siger, men også du kan se deres udvikling. Hvis jeg har også haft den[portefolien] åben med nogle børn, så kigger de, så kan de lige pludselig sige Gud dengang jeg var 3, der tegnede jeg*

*sådan, nu er jeg blevet 4 år, nu kan jeg tegne en mand rigtig og nu kan jeg, altså de kan se deres egen udvikling, de kan se deres egen læring ved og kig´ deri, når vi har fået produkter deri.”(346-350)*

I de to følgende citater, kan man se Dorthes nærværende forhold til børnene, for det er den eneste måde hun kan opfange hvad det er børnene er optaget af og hvad hun skal gøre for at kunne sætte ind med noget der evt. kan tilføre børnenes leg eller andet noget. Det er noget hun ved. Samtidig hjælper metoderne hende til at holde overblikket over hvad hun ser og ikke ser.

*”D: [...] Så nu, for mig der sikre de[DAP] mig faktisk kommer omkring det hele og jeg får set alle børn.”*

*”D: [...]men det er børnene jeg har set på, hvad rør sig i dem?, hvad taler de mest om?” (464-465)*

PLP arbejdet har ændret det pædagogiske personales viden om børn, fordi de har været tvungne til at arbejde på en anden måde og derved åbner der sig nye perspektiver. Men som hun siger så kunne hun nok også se dem før. Men i hendes refleksioner over tidligere viden, førte hun begrundelserne for at noget ikke lykkedes over på børnene, hvor hun nu inddrager sig selv. Det viser følgende udtalelse:

*”D: Jeg er nok blevet mere opmærksom på deres [børns] styrke og kompetencer og ser, selv om jeg tænker al det kunne jeg også se før, så bruger jeg det anderledes, brugte det ikke på samme måde før. Jeg havde bestemt vi sku´ bruge de 5 materialer så var det det jeg havde lagt frem, sådan ser jeg det jo ikke mere. Hvis de siger, kan vi ikke også, ku vi ikke også, så siger jeg, så prøver vi det. Det ku´ være jeg lærte noget, for det har jeg aldrig prøvet før, men så lærer vi det sammen og det er helt i orden. Øhm, på den måde har jeg i hvert fald rykket mig.”(1157-1162)*

Dorthe ser børns styrker og kompetencer på en anden måde. Og hun er nødt til at sætte sine erfaringer ud af spil, når hun ikke på forhånd skal have fastlagt hvad aktiviteten skal bestå i. Handlingerne som Dorthe foretager sig nu, er nødt til at være prøvende og åbne, for at kunne ændres, hvis det er en anden vej, børnene vil gå. Hun får på den måde ny viden om børn.

### ***Kropsliggjorte erfaringer***

Når man som pædagogisk personale, gennem noget tid har arbejdet med nye metoder og har tilegnet sig dem, lagre de sig ind i pædagogen som erfaring. Det følgende eksempel viser at de nu ikke har brug for en stam styring for at være sikker på at nå omkring alle DAP emnerne. Det er noget de efterhånden ved at de gør.

*”D: [...] Og det er jo den træning vi har fået nu, fordi i starten koncentrerede man jo meget om og ind og kig´ og så noget, men nu kan man jo godt sådan, altså vi er heller ikke fast i starten der har man fast, så går der en måned eller var det 2 måneder man havde? 1 måned så*

*havde man natur, så næste måned havde man musik, nu må vi, vi har altid sociale nu, men vi må så og sprog. Men vi må bare ta´ hvaffor nogle vi vil, bare vi er sikre på at vi kommer rundt om dem.” (358-363)*

*”D: Altså jeg tænkte dengang lærerplanerne kom, jeg laver alligevel alle de ting der står i de lærerplaner. Det jeg så har, det der er gået op for mig, det er jo at jeg er blevet meget, jeg har fået meget mere overblik over at jeg faktisk gør det jeg siger jeg gør, altså ligesom bliver lidt dokumenteret, at det, at jeg kommer omkring det hele.” (402-405)*

Den kropsliggjorte erfaring, blev sat på spil, da institutionen begyndte at arbejde med PLP. Dorthes erfaring sagde hende, at hun nok kom rundt om de 6 temaer i PLP, men nu kan hun dokumentere at det faktisk er rigtig nok at hun kommer rundt om temaerne.

Gudrun mener derimod ikke at hendes tidligere erfaringer er sat ud af spil. Måske har hun erfaret, som hun siger at de fik for travlt, til arbejde anderledes i vuggestuen og at måden de gjorde det på før, sikrede vuggestuebørns læring og udvikling.

*”G: [...] Fordi jeg synes ikke, jeg har ændret min pædagogiske væremåde øh specielt. Øh, altså vi gør de ting vi plejer vi skriver det ned om hvorfor og hvad der skete, det er forskellen. Men vi gør helt nøjagtig de ting vi plejer. Så i starten der begav vi os ud i nogle helt nye ting osv. Og så fandt vi ud af, det holdt slet ikke i vuggestuen og vi fik for travlt og al muligt, så jeg vil sige, det vi gør nu det ligner rigtig meget det vi gjorde i starten, da vi kom hernede.”(417-420)*

*”G: [...] Men jeg synes fokusbarnsskemaerne det er rigtig godt men de andre ting omkring planlægning der synes jeg ikke vi i vuggestuen i hvert tilfald har ændret os specielt meget, ved at have skrevet det ned, men det er fedt at ha´ dokumentation men det er jo ikke der, det er forældrene der synes det er rigtig rart også ik´. Men umiddelbart der synes jeg ikke der er stor forskel på hvad vi laver...”(453-457)*

Når pædagogen iværksætter aktiviteter og handler, er det ofte på baggrund af erfaringer om at aktiviteterne kan være nogle, børn lærer noget af. Men det kan være svært at vide hvordan man kan se hvor den viden kommer fra, om det bare er en antagelse at børn lærer og udvikler sig af at synge. Gudrun siger herop:

*”G: De laver det med agurken eller et eller andet, men det er meget svært for mig og sige hvad jeg gerne vil se. Fordi det er ikke godt og vide vel, hvad der sker hos så små børn, hvor meget de forstår.”(549-551)*

Selvom Gudrun ved af erfaring, at det er lærerigt at synge, må hun når aktiviteten skal dokumenteres og vurderes, lede efter tegn på at det forholder sig sådan og som hun siger, er det svært at vide, hvilke tegne der kan være på, at børnene får noget ud af det. Fordi hun har en konservatoriemæssig baggrund, ved hun af erfaring, at der i det at synge, kan være andre udviklingsaspekter i, som ikke kommer frem ved brug af metoderne til målsætte, dokumentere og vurdere.

*"G: [...] Det er jo ikke bare og synge en sang eller ..... der skal også ligge al mulig andet i det. Og det er faktisk rigtig vigtig i alle aldersgrupper. Men der er vi jo slet ikke i DAP. Altså der føler jeg mig at vi ligger helt deroppe i forhold til ik´ øh, der er i hvert tilfald ikke nogen ..... og jeg synes heller ikke i de der rent menneskelige ting omkring netop med hvem der trøster hvem og al det der. Det kan ikke ændre noget som helst i mit hoved, at det at der er nogle skemaer eller noget omkring det. Det ved jeg godt i forvejen." (678-682)*

Gudrun kommer også i citatet frem med at hendes erfaringer med de interpersonelle processer der foregår, ikke tilføres ny viden ved nye metoder, det er bare noget hun ved i forvejen.

Pædagoger bruger deres erfaringer, eks. når de reflekterer over et pædagogisk forløb, med en uerfaren medhjælper, som følgende viser:

*"G: Jamen jeg tænker bare også på netop når man sidder med refleksionen med en medhjælper, en yngre medhjælper at meget af tiden også går med at forklare hvad der vil ske når vi gør sådan her med børnene. Altså en oplæringsproces. Den tager måske halvdelen af refleksionstiden."(970-974)*

Erfaringerne kan som her godt italesættes, når det handler om at forklare hvad der sker, når man gør sådan og sådan. Refleksionens resultat er for pædagogmedhjælperen en oplæring, så han får opbygget sin viden og erfaring. Her er det den erfarne som viser den uøvede, hvad man skal tænke over. Mens den erfarne ikke får noget til sig, som kan skubbe til hendes læring, idet den uøvede ikke har erfaring nok til at kunne stille spørgsmål til den erfarne.

Gudrun fremdrager i det følgende et eksempel på, at en novice godt kan have erfaringer med fra sit tidligere liv, som gør at novicen er i stand til indgå, som en erfarne på de områder som denne har erfaringer med.

*"G: jeg, jeg har lige nu en ung fyr øh medhjælper med på min gruppe og det kører faktisk forrygende[...] Han, jeg havde ham også med i teater i går med 6 små vuggestuebørn der i princippet kunne ha´ løbet i alle retninger XXXXXXXXXX men han havde fuldstændig styr på hvem der skulle hvor og hvilken hånd og han, han kan bare altså. Han har så også en lillebror der autist, så han er vant til de der ting ik´, man virkelig mærke"(849-850, 854-857)*

PLP arbejdet ændrer på erfaringens grundlag. På en måde bliver alle medarbejdere novicer og ingen ved hvad der er rigtig at gøre. Samtidig kan det forrykke balancen mellem hvem der er mest kyndig eller erfarne, som næste citat viser:

*"G:[...]der vi har altså virkelig haft nogle konflikter der ville noget dernede, også fordi at æh en på et tidspunkt misforstod en masse ting*

*og gik rundt og rettede på os fordi vi gjorde det forkert og vi var helt sikre på, at vi havde forstået det rigtigt.”(1239-1242)*

Det kan skabe konflikter og modsætninger i personalegruppen i defineringsarbejdet, medmindre de er i stand til at få forhandlet sig frem til en fælles forståelse. Der kan også komme magtkampe mellem hvem der mener at have det rigtige svar.

### **Situeret viden**

Den viden som hver person i personalegruppen besidder, bliver ikke rigtig brugt, på grund af den stramme tidsstruktur. Gudrun kan ikke rigtig få lov at bruge sine musiske kompetencer, til at lære fra sig til de andre i personalegruppen. Det viser følgende citat:

*”G:[...]Øhm der bliver egentlig ikke plads til at bruge folks ressourcer fordi vi er så skemalagte. Øh fordi jeg kunne jo snildt snuppe en halv timer på hver stue, et eller andet og ikke kun for børnenes skyld, men også for de voksnes [...].”(696-698)*

Forskelligheden i personalegruppens erfaringer og videns niveau, kan forhindre den fælles situative viden at udfolde sig. Forskellen i personalet engagement, kan måske være med til at hæmme den samlede institutions læring og vidensdeling, med mindre det lykkes at tale med hinanden om det og derved påvirker hinanden lyst til udforskning og læring.

*”H: Jeg synes der er forskel på, hvor fagligheden i det, for mig i hvert ifald. Og det er jo ikke for at nævne navne eller noget, og det skal vi heller ikke ind på. Men der er selvfølgelig, vi er forskellige steder i livet og vi er forskellige steder henne hvor meget vi går op i det og hvor meget vi måske faglighed har. Så selvfølgelig, jeg vil da også håbe, Dorthe siger om der er forskel på om hun sidder med mig eller om hun sidder med en ung vikar på 20. Det kan du også risikere.”(817-822)*

*”H: Ja, det kan du godt. Du kan godt risikere fordi, vi har jo sådan at æh projektet det skal ha´ topprioritet. Så man skal ha´ en ekstra hvis der er en væk. Så låner man jo en, det er ikke altid man kan låne en pædagog eller en erfaren, men så kan man låne en ung person også. Og der synes jeg da for mig betyder det utrolig meget hvem jeg sidder med.”(824-827)*

På spørgsmålet om hvem de reflekterer med, kommer følgende frem:

*”D: æh, med den medhjælper jeg er på, på min, der er på min gruppe nu. Så hvis jeg skal sige i det åndedrag, så kunne jeg rigtig godt tænke mig, at det kunne lade sig gøre at man var måske pædagoger til at lave projekter ind imellem. Men det er bare, der er ikke nok til det, og der er ikke, sådan er strukturen ikke. Og det er ikke fordi jeg også er glad for erfaren medhjælper, det er slet ikke det, men det kan nogle gange gi´ en rigtig god, altså ja”(952-957)*

Den viden der udvikles i praksisfællesskaberne er afhængig af med hvem man gør det med for hvor meget man lærer. Arten af ny viden afhænger af om personerne der reflekterer sammen, er i stand til at skubbe til hinandens forforståelser. I ovennævnte citat siger Dorthe at det kunne være rart at pædagoger kunne have projekter sammen. I det ligger der for mig at se, at pædagoger har brug for at tale med andre uddannede fagpersoner, som med indsigt i faget, kan udfordre en ligesindet på en anden måde end en ikke uddannet.

Meningsforhandling om hvordan man kan tolke forskellige ting, er en stadig fortløbende proces, hvis der tid og rammerne for det. Dorthe siger følgende:

*"D: men der er forskel på hvordan vi lærer, og så ryster jeg på hovedet fordi jeg synes det er rigtig svært nogle gange, når at der er nogle der synes at det, at det er for hårdt og det er besværligt i stedet for, det må vi gerne sige det er, men hvordan kan vi så løse det så vi kommer videre fordi, det kan blive så negativt at man, jeg kan også godt se det er svært, jeg kan også godt se at jeg ikke når alting hver dag. Men hvordan kan jeg så gøre det så det bliver bedre? Så det bliver."(1225-1230)*

Og videre siger hun:

*"D: Vi skal jo det her og jeg vil det også gerne og jeg kan også se det positive i det. Og det er ikke ensbetydende med, jeg også kan se det er svært nogle dage, men det er der stor forskel i personalegruppen hvor vi er henne. Hvor meget vi vil det og vi ikke vil det og hvordan vi arbejder med det. Det kan også godt gøre dagligdagen svær nogle gange."(1232-1235)*

De tre interviewede udtrykker at de har fået en viden gennem deres fortolkning af DAP arbejde, som manifesterer sig i deres handlinger og måder at se pædagogisk arbejde på. Men der mangler stadig afklaring af fælles fortolkninger, som kan skabe usikkerhed og tvivl.

### **Opsamling og afrunding**

Selvom jeg har forsøgt at ordne analysen efter kategorierne, viser det sig at der er overlapning mellem kategorierne, således kan der godt forekomme erfaringsviden i kategorien viden som produkt. Jeg har ladet citaterne tale, som de fremstår for mig og udtaget det som jeg syntes så.

Det har været muligt for mig via interviewet at uddrage eksempler på hvordan pædagogernes vidensformer kommer til udtryk. Jeg er dog opmærksom på at det må være en fortolkning af det der foregår, idet vidensformerne ikke optræder som selvstændige kategorier.

## Diskussion

I dette afsnit vil jeg med mine valgte teoretikere diskutere de fremdragne perspektiver af pædagogers vidensformer og eksemplerne i min analyse, for derved at fremkomme med fordele og ulemper ved dem, i arbejdet med PLP.

Spørgsmålet som jeg her i diskussionen vil forsøge at besvare ved brug af mine valgte teoretikere, er om deres begreber og perspektiver kan hjælpe til eksplicitering af pædagogers vidensformer og hvorledes PLP arbejdet i Stengårdsparkens børneinstitution eventuelt kan medføre en øget eksplicitering af disse.

*”Jeg vil i lyset af en udredning af vidensformer i pædagogisk arbejdet, en analyse af et gruppeinterview med pædagogisk personale i Stengårdsparkens børneinstitution, Gladsaxe kommune, undersøge om PLP kan være et brugbart redskab til en øget eksplicitering af det pædagogiske arbejdes vidensformer.”*

Der i dag tvungent krav om arbejdet med PLP og dens evalueringskrav, men dens syn er at arbejdet er en proces.

Men jeg mener at der for tiden sker en drejning mod, en ”smileyordning”.

Kommunerne via evalueringen af loven om PLP(2008) anbefales at bruge PLP som styringsredskab. Jeg har set eksempler på at kommuner nu også på det indholdsmæssige, sætter krav om temaer, der skal være indeholdt i dagtilbuddets PLP. Det betyder at der i PLP arbejdet vil være underliggende antagelser, om hvad der er godt og skidt, som ikke rigtig rejses som håndfaste krav. Det vil betyde for institutionens PLP, at det bliver vigtigt at vise at man når målet og der lægges således ikke vægt på læreprocessen, som er karakteriseret ved en eksperimenteren og refleksion, med mulighed for fejltagelser.

Spørgsmålet er om der i PLP er plads til at eksperimenterer, hvor fejltagelserne netop kan være dem som man kan lære af og kan derved få nye erfaringer, som også er en del af det at lave PLP arbejde?

Jeg mener selv at PLP, som redskab til læring og udvikling af den pædagogiske praksis, er et godt redskab, hvis den kan få lov til at bruges som et kontinuerligt udviklingsprojekt, som ikke har et endemål. Som Negt mener, må man se PLP arbejdet som en udviklingsproces som en viden om sine fejltagelser, mod forestillingen om det ideelle. Engeström vil være enig med Negt i dette synspunkt, idet han mener at ved at få stillet en opgave og få lov til at bearbejde og omsætte de nye påvirkninger til nye forståelser og handlinger, kan der ske ekspansiv læring. Problemet, som Engeström vil sige er at resultatet måske kun forstås ved en analyse af de sammenhænge, som læringen er foregået i. Der kan forskere som Smidt og Kjær med deres undersøgelse, som jeg skriver i afsnittet ”Baggrund og problemfelt” være en hjælp til at se på de sammenhænge.

Imidlertid er der også forhold som trækker i anden retning og det er rækken af de mange nye krav som det offentlige skal løfte, hvor implementeringen af disse

overskygger den fortsatte diskussion af PLP arbejdet. I en diskussion med en lederkollega om kommunens indføring af krav til indholdstemaer i PLP og de begrænsninger for hendes institution det medførte, sagde hun at man må prioritere hvilke diskussioner man rejser og diskussionen om PLP er ikke en af dem pt., underforstået at der er så meget andet der er vigtigere nu.

Men jeg mener at for at der kan være tale om en udviklingsproces, må den fortsatte diskussion og defineringsarbejdet, foregå imellem alle parter, ikke mindst om hvad læring er, hvordan den ses osv., i en åben dialog. Og det er både pædagogers, kommunernes, lovgivningsniveaus og forældres ansvar at den diskussion foregår. Det er også en måde hvorpå, med Schöns ord at et samfund kan lære om sig selv.

### ***Viden som produkt***

Viden er ifølge Dreyfus og Dreyfus er spørgsmål om at lære sig regler og metoder når man befinder sig på novicestadiet. Når nu loven om PLP indføres og dagtilbud skal oversætte lovens intentioner, må man betragte samtlige dagtilbud som novicer, som først bliver eksperter efter lang tids eksperimentering. Spørgsmålet er om man i grunden endnu kan sige at institutionerne er blevet eksperter endnu, selv ikke Stengårdsparken børneinstitution, som igennem 3 år har arbejdet systematisk hermed og selvom Gladsaxe kommunen startede arbejdet før loven var vedtaget om indførelse af PLP. Metoderne er stadig til forhandling og selvom strukturen er fastlagt med tid til refleksion, er det ikke altid muligt at gennemføre dem.

### ***Viden som proces***

Arbejdet i den pædagogiske praksis set som en proces, kommer til udtryk i interviewet mange gange. I processen får pædagogerne nye erfaringer, som de med deres refleksion kan bruge til at anlægge et overordnet perspektiv på processen, i hvert fald hvad angår projektarbejde. Heraf læres nye perspektiver og vinkler, som de bruger i næste fase af projektet. De får erfaringer i processen og er dermed på vej op ad Dreyfus og Dreyfus kompetencestige. Erfaringsprocessen kan også ses via Negts syn, hvor det pædagogiske personale i processen former og omformer sig selv og børnene i en dialektisk proces. Når Helle og Dorthe reflekterer sammen, får de et fornyet syn på situationen og børnene, som gør at de ændrer sig, hvis de har set noget nyt.

Ifølge Polanyi må man nødvendigvis nogle gange dykke med i enkeltdele for at kunne forstå noget mere dybtgående, som forsvinder i mellem alle elementer at helheden, for at kunne udvikle noget. Faren for at nye kundskaber tilegnes som en ureflekteret proces, mener jeg kan ske med Polanyi's vægt på det tavse. Det kan blive undskyldningen for at der ikke sker læring, skarpt trukket op. Men det er vigtigt også at forsøge at begribe helheden.

Forandringer kan hvis de indføres på sådan en måde, at læreprocessen bliver konstruktiv, medføre ekspansiv læring. Han peger på at læreprocessen må levne mulighed for de enkelte individer i personalegruppens egne fortolkninger, i hvert fald kan deres indre fortolkninger ikke styres udefra. Det må igen betyde at hvis den fortsatte vidensudvikling skal finde sted må der foregå en stadig fortolkningsproces om redskaberne, metoderne og strukturen.

I eksemplet om at gøre vuggestuebørn børnehaveparate, siger Gudrun også at der med vuggestuebørn ikke sker så meget hver dag. Jeg tror at det er fordi hun tænker læring som færdigheder og hun er læreren som skal lære dem det. Hvorimod en pædagog tænker at det at gøre vuggestuebørn børnehaveparate, i grunden er en proces der foregår, fra de starter i vuggestuen. Ikke som decideret træning, men ved at se børns udvikling som en processuel udvikling, hvor pædagogen i gennem hverdagslivet støtter, udfordrer og guider barnet til at kunne selv på alle mulige planer.

### ***Viden som manifesterer sig i praksis***

Man kan i interviewet se en forskel på om man er pædagog og lærer, i måden at tænke pædagogisk arbejde på. Gudrun formulerer det selv sådan:

*"G: Jamen, de ting jeg har lært omkring hvordan man, altså nu underviser jeg jo i mit hoved, det er klart, når jeg går ud og laver musik med børnene, om de er små eller store, så er det en undervisningssituation for mig."(670-672)*

Gudruns læringssyn kommer her til udtryk, ved at hun betragter aktiviteter som undervisning. Jeg forestiller mig at når hun er i gang med en aktivitet er hun 100% på og ser sig selv om den eneste ansvarlige for at aktiviteten lykkes. Og når det ikke er en aktivitet, men "bare" deltagelse i hverdagspraksissen, bliver hendes forholden sig anderledes på bedst mulig måde, ud fra de muligheder der nu eksisterer. Måske tænker hun ikke på læring i forhold til deltagelse i hverdagspraksissen. Her ville Lave og Wenger være uenig med Gudrun, i det de jo netop ser at der sker læring hele tiden. Men læring kan også antage utilsigtede former og det mener jeg netop kan forekomme hvis man ikke er opmærksom på hvad der sker i nuet. Men det er utopisk at tro, at det pædagogiske personale i en daginstitution er i stand til at rumme og se, alle de små detaljer som opstår i løbet af en dag. Der sker så mange afbrydelser, beskeder der skal gives og modtages, praktiske gøremål, forældre der skal snakkes med og meget meget mere. Derfor er det nødvendigt at betragte den læring der foregår med Engeströms perspektiv, nemlig at den foregår i en kontekst, som har modsætningsforhold og konflikter indbygget. Her ville Lave og Wenger og Engeström være uenige, idet Lave og Wenger mener at der foregår læring hele tiden og Engeström mener, at der med henvisning til Bateson, ikke sker læring på niveau 0.

Med Schöns bidrag i hans teori og den reflekterende praktiker, kommer han med et væsentligt bidrag til at forstå, hvad der er på spil i en pædagogisk praksis, som måske er humlen i den problemstilling som dagtilbudsområdet står i dag. Med hans syn på at praksis er præget af kaos, uafgrænsethed og kompleksitet, støder det ind i forestillingen om at verden er strukturerbar, overskuelig og præget af orden. Det støder mod forestillingen at der ved målopfyldelse og vurdering, sikres en kvalitetsstandard. Han siger at man må betragte begge forestillinger som lige gode og som må komplementere hinanden. Det kan ske i min fortolkning, ved at der foregår studier af praksis i dagtilbud, både i konkrete situationer, men også generelt og disse studier gøres til genstand for refleksion over handling. Hermed kan dagtilbud, som Stengårdsparkens børneinstitution, blive klar over hvilke forhold der er fremmende og hæmmende for læring og justere det, på et bevidst og sprogligt

plan. Derved bliver de tavse antagelser om hvordan verden hænger sammen synliggjort og sammenhænge opdages, der virker bremsende for det fortsatte læringsarbejde.

Det virker som om at Dorthe får næring af de nye ting hun oplever og ser når hun eks. laver projekter med børnene, med den nye måde at arbejde på. Det giver næring til hendes læreproces. Samtidig er refleksionstiden så givende for hende at hun prioriterer den højt og gør noget for at få den, hvorved hun får mulighed for at gøre den ubevidste viden bevidst og sproglig. Ved at bruge de metoder som de nu har valgt i institutionen, får hun mulighed for at skabe sig et overordnet blik på hvad børn er optaget af og derudfra kan afgøre, hvilket perspektiv og hvilke aktiviteter der skal sættes ind med(147-153). Hun har tillige været aktiv i afprøvning af de nye metoder, som har betydet nyt syn på pædagogisk arbejde.

Helle ser også at der med læringsarbejdet er tilført en ny dimension til kvalificering af læring i praksis for hende, som er tilfredsstillende for hende. Hun siger selv at alt det der ikke er læring bliver skrabet væk(490). Jeg tolker det som at hun opfatter at arbejde bliver meningsfyldt og at hun føler at hun med sit arbejde opfylder en vigtig funktion. Hun mener også at der på seminariet i højere grad lægges vægt på refleksion(810) end som da eksempelvis Dorthe gik på seminariet, hvilket er noget de har talt om.

Gudrun virker ikke som om hun i så høj grad, får næring af refleksion af handlinger. Det er muligt at jeg ved at have forfulgt emnet kunne have fået en forståelse af hvad der skulle til for at hun kunne opleve at hun lærte noget, det virker som om hun i hvert fald ikke udfordres af sine kollegaer, ved at de stiller hende spørgsmål. Måske er hun i højere grad vant til at stille sig spørgsmål om læreprocessen end de to andre, hvorfor at PLP arbejdet ikke for hende er særlig nyt. Og da hun heller ikke for mulighed for rigtig at bruge det hun ved, på grund af tiden, udfordres hun ikke.

Spørgsmålet er om det så let lader sig realisere, at gøre antagelser om viden i handlinger, til genstand for refleksion, som Schön siger. For som Polanyi siger så er den tavse videns funktion at skabe en forståelse for helheden og sammenhængen mellem elementerne i den og ved at splitte helheden op i enkeltdele, er der fare for at helhedsbilledet forsvinder. Når man i eksempelvis refleksionen forsøger at begribe enkelte handlinger, vælges et perspektiv og derved fravælges nogle andre og dermed mistes måske fornemmelsen af det samlede hele. Da helheden i en daginstitution er en kompleks størrelse, med Schöns bidrag, kan helheden måske kun forstås intuitivt.

### ***Viden om børn***

I interviewet kommer pædagogers viden om børn til udtryk mange gang. Det er viden om at børn ikke bare producere noget meningsfuldt, fordi pædagogen siger at de skal, de må være motiveret, hvorfor metoder må tage højde for det. Sådan forholder det sig også, når Gudrun hjælper børn til at kunne tegne en mand, ved at hjælpe børn til at sammensætte delelementer til et hele. Det kan hun måske vide, fordi hun har fået en teoretisk viden om hvad børn kan på forskellige alderstrin. Men børn er forskellige og passe ikke ind i teoretisk fremstillede opdelinger, hvorfor hun med sin erfaring ved, hvornår det enkelte barn kan hvad og hvad det skal have hjælp til.

Dorthe ved også at hvis hun skal vide noget konkret om de børn hun har med at gøre, må hun være til stede i nuet og fortolke det hun ser. At være til stede og nærværende kan godt teoretisk beskrives, men der gives ingen handleanvisninger på hvordan den enkelte pædagog kan gøre det og hvad det nærmere betyder. At have kontakt med et andet menneske, er en følelse, som kun kan beskrives med følelse. Jeg kan måske godt vide at jeg har kontakt, men vil andre kunne begribe det og forstå omfanget? Det er her Polanyi store arbejde med at begribe den tavse vidensform, kommer til sin ret, idet det er et eksempel på noget som ikke sprogligt kan begribes. Ligeledes peger Wackerhausen på at der er noget der simpelthen ikke kan sprogliggøres. Det må anerkendes at noget ikke lader sig fremstille ved ord. Der er noget som ikke kan italesættes som Wackerhausen siger og det er det som man bare gør, uden helt at kan gøre rede for hvorfor. Som Gudrun siger så ved hun godt alle de menneskelige ting som hvem der trøster hvem, det har PLP arbejdet ikke givet hende et andet syn på.

At arbejdet med PLP kan medføre at det pædagogiske personale får tilført ny viden om børn, fremkommer i interviewet ved at det pædagogiske personale i Stengårdsparkens børneinstitution, har indført den narrative metode, hvor man ikke på forhånd skal målsætte for indholdsdelen. Det tvinger pædagogen til at holde øje med hvad der foregår med børnene, for at blive klar over hvad de er optagede af. Derfra skal hun bruge sin kreativitet til at finde på vinkler, der kan udfordre, støtte og guide børnene, som der står i Loven om PLP (Velfærdsministeriet 2007). Det er derfor vigtigt at personalets kreativitet er i behold og det handler om at pædagogen føler sig respekteret og ikke føler sig krænket, ifølge Negt. Det handler om at blive tilpas udfordret, som Dorthe øjensynligt føler.

Når det handler om at uddrage noget om det pædagogiske personales viden om børn, finder jeg at den vidensform i stor udtrækning er svær at få hold på. Man kan nok tale om at personalet har en faktisk viden om børn, men den er ikke handleanvisende for praksis. Det er først i praksis at personalet får erfaringer med børn og børns udvikling. Man kan ikke teoretisk fremstille hvornår lille Søren er træt, det er en fornemmelses sag, som læres ved at deltage i praksisfællesskabet, ved at have kontakt med barnet på et følelsesmæssigt plan. Den viden som pædagogerne har, kan ikke umiddelbart italesættes, den personliggøres og kan måske lettest omtales i metaforer eller billeder.

### ***Kropsliggjorte erfaringer***

Erfaringerne bliver i nogen grad sat ud af spil, når en ny ting som PLP indføres. For at det nye kan give mening igen, må personalet gøre forståelsen af den til sit eget. I definitionsprocessen var der nedsat en gruppe, som med en udefrakommende konsulent hjælp institutionen i den proces. Men det kan med Negt ord være en smertefuld proces at skulle indføre nyt, for med det nye er der noget af det gamle der forsvinder. For noget personale, kan det eksempelvis være tab af status, idet interviewpersonerne referere til, at man nu ikke spørger de gamle erfarne medarbejdere, nu spørger man de personer, som har siddet i DAP gruppen (1362-1366). De gamle erfarne medarbejdere kan ikke længere bruge deres erfaringer på samme måde, de må måske finde nye måder at arbejde på og det kan være usikkerhedsskabende. Måske er det identitetstruende for den enkelte medarbejder,

idet, med Wackerhausens begreb om principiel tavs viden, den repræsenterer personen selv og kan lede personen ud i en personlig identitetskrise. Der må ske en afvejning af balancegangen mellem på den ene side at udfordre personalet og på den anden side, at deres kreativitet ikke ødelægges, som Negt siger.

Det pædagogiske personales kropsliggjorte erfaringer med PLP er i nogen grad indlejret i personalerne, så at de ved hvad de skal og det i hvert fald for Helle og Dorthe giver mening i situationen. Negt opfatter i lighed med Lave og Wenger at arbejdet skal være meningsskabende, men adskiller sig ved at han ikke forholder sig til det meningsskabende i den fælles definering af arbejdet. At det også kan betyde forhindring af ny læring, fordi erfaringen indlejres og man stiller ikke længere spørgsmål til den, ses måske ved at Gudrun ikke har forandret sit syn på pædagogisk arbejde, med indførelse af PLP. I hvert fald giver de nye metoder ikke rigtig mening for hende. Måske har hun ikke været aktiv og nærværende i læreprocessen så hun kunne se udfordringen for hende i det nye, eller også har hun ikke turdet lade sig udfordre, for at undgå konflikter. Måske er det ikke ny viden for hende, som ovenfor beskrevet. I hvert fald har hun oplevet at der var konflikter omkring defineringen af PLP arbejdet ved at der var nogle i personalegruppen, der mente at vide bedst, hvordan arbejdet skulle forstås.

### ***Situativ viden***

Lave og Wenger siger at det pædagogiske personales viden er resultatet af den læring der sker i institutionen, hvor det pædagogiske personale lærer ved at deltage aktivt i daginstitutionen i meningsforhandlingen. Når meningsforhandlingen ses som meningsfyldt af pædagogerne i institutionen opnår de videnskompetencer. I en vis grad kan man sige at det er lykket at skabe nogen overensstemmelse mellem opfattelserne af hvordan, i hvert fald de tre interviewpersoner opfatter arbejdet med PLP. Men det kommer til syne i interviewet at der er forskellige opfattelser af arbejdet og ikke mindst udbyttet og meningen med den nye måde at gøre det på. Det pædagogiske personale har forskellige grader af engagement og med deres forskellige opfattelser, er der noget at arbejde med for at fremme den fælles læring i institutionen. Muligvis skulle der skabes rum for fælles meningsforhandling om de redskaber, metoder og opfattelser, for måske også at engagere de ikke så engagerede i et fællesskab.

## Konklusion

Med dette afsnit er hensigten at runde specialet af ved at besvare problemformuleringen og specialets formål gennem at sammentrække essenser af de resultater jeg er nået frem til.

Ud fra formålet at blive klogere på vidensformer i pædagogisk arbejde for at se om PLP er et brugbart redskab til at eksplicitere de komplicerede vidensformer, har jeg gennem mine arbejdsprocesser i specialet opsamlet perspektiver på viden, som bidrager til at kunne besvare min problemformulering.

Da det pædagogiske arbejde indeholder vidensformer, som ikke uden videre lader sig eksplicitere, skaber det i dag problemer med at redegøre for arbejdets karakter, i forhold til at kunne reflektere over forståelser og antagelser som er bundet i vidensformerne. Desuden skaber det problemer med at kunne redegøre for arbejdets karakter og begrundelser i forhold til omverdenen og derved skabe forståelse for arbejdets karakter.

PLP er indført for dagtilbudsområdet med krav om at der skal foregå læring og udvikling og arbejdet skal systematisk dokumenteres og vurderes.

Emnet for mit speciale har en meget kompleks natur, hvorfor det har været meget svært at forholde sig på, på grund af det pædagogiske arbejdes karakter. Vidensformerne i pædagogisk arbejde har sin egen logik og kan ikke uden videre sammenlignes med andre fag, men det er ikke det samme som at sige at andre fag ikke også besidder vidensformer som ikke uden videre lader sig eksplicitere. Jeg mener at alle fag har elementer af tavs viden og erhverv som har mennesker som genstandsfelt har naturligvis mere. Det der adskiller det pædagogiske arbejde er at det ikke også har en kerne af anden bestemt faglig kerne, artefakter og redskaber, som eksempelvis sygelejerkerne har med deres medicinske og fysiologiske viden. Samt at arbejdet er karakteriseret af processer som på baggrund af en lille del faktisk viden, er bundet sammen af processer, uforudsigelighed, relationsdannelse og erfaring.

På baggrund af de teoretikers syn på læring og viden som jeg har valgt at inddrage, fremkommer der et billede af mange perspektiver på viden og vidensformer. Jeg kunne have valgt andre eller flere teoretikere og jeg havde sandsynligvis fået andre eller flere perspektiver. Det må derfor konkluderes at det ikke er én sandhed om viden. Hver teoretiker har sit perspektiv på viden, med udgangspunkt i forskellige områder. Der er sammenfald, men der er også forskelle. Hermed kan man se at det ikke lader sig gøre at finde teori, som samlende kan give svar på viden og vidensformer.

Jeg mener at jeg igennem arbejdet med specialet har vist at de teoretikere, som jeg har valgt, har perspektiver som kan bidrage til begrebsliggørelse af viden og derved kan emnet sprogliggøres.

Når man som jeg, har valgt at analysere et interview, foretaget om emnet læring, for at se hvordan de forskellige vidensformer optræder, må man fortolke det der foregår, for at få svar på, hvilken viden, det pædagogiske arbejde er karakteriseret ved. Det

vil sige at for at forstå og for at blive bevidst om vidensformerne, må de studeres i praksis. Når man som jeg, fortolker, det der foregår, har jeg som forsker et bestemt blik og antagelser, som andre med andre perspektiver kan stille spørgsmål til, særligt når det drejer sig om så komplekst et område.

Ved at studere vidensformer i gennem interviewet, har jeg fundet frem til at det lader sig gøre at se de videnskategorier, som jeg har fundet frem til. Når der indføres en lov som loven om PLP, med dens brede rammer, må der foregå et defineringsarbejde, som betyder at personalet ikke længere, kan forlade sig på tidligere tiders antagelser og forståelser. Det betyder at alle i personalegruppen bliver novicer og må lære sig det nye. Det kan som i Stengårdsparken betyde at noget personale får frataget deres status som eksperter og andet personale får status, nemlig dem som har siddet i DAP gruppen.

At der foregår vidensudvikling som en processuel udvikling, fremkommer hvor viden skabes, ved at forme og omforme erfaringen i den reflektoriske proces, hvor refleksion er indført som metode og struktur. Metoderne skal læres og gøres til personalets eget, både individuelt og i praksisfællesskabet. Det er således muligt at se at vidensformer skifter karakter ved brug af refleksion. Men der må med Polanyi's begreb om tavs viden, iagttages at blikket for helheden forsvinder ved at se på enkeltdele. Samtidig har vidensformerne fortolkning betydning for hvem der fortolker dem, om det er fra en lærers eller pædagogs perspektiv.

Hvordan viden og læring fortolkes, altså om man som pædagog eller lærer, manifestere sig sandsynligvis også i praktiske handlinger. Men det må studeres i praksis for at sunliggøres.

Om der foregår vidensudvikling hele tiden som Lave og Wenger siger, er nok et spørgsmål. Jeg mener at der foregår læreprocesser hele tiden, men jeg mener ikke at det er muligt at forholde sig dertil og se alt hvad der foregår i hverdagspraksissen i en daginstitution. Hver medarbejder vælger sit perspektiv og i praksisfællesskabet foregår der en fælles meningsforhandling om med hvilket perspektiv der er det fælles i lige præcis den kontekst. Når man ser på vidensformerne fremkomst, må den med Engeströms ord ses og forstås ud fra den kontekst, som den viser sig i.

Hvordan de enkelte personer i praksisfællesskabet tilegner sig ny viden, afhænger af hvilke erfaringer og baggrunde de har for hvordan de oplever sig udfordret, samtidig med hvordan der skabes plads til at den enkelte får lov til at bruge sine kompetencer og evner.

At det pædagogiske personale ved noget om børn, kommer frem i interviewet. Men hvad de ved og hvordan det kommer til udtryk, kan kun fortolkes gennem omskrivninger, metaforer og billeder. Herved kan helheden begribes i overordnede vendinger som at de ved noget om børn, de ved noget om hvordan de omgås børn og de ved noget om hvad der skal til for at grundlaget for at børn kan udvikle sig og lære, er til stede.

Når der indføres en lov som PLP sker der noget, på mange planer i en daginstitution, hvor der er konflikter og modsætninger, som kan dels give en ekspansiv læring med ny viden til følge. Desuden kan den enkelte opleve indre spændinger og konflikter, men hvis det foregår i en tilpas balance, kan der ske tilegnelse af ny viden. Jeg er selv overrasket over hvor stor en betydning indførelse af PLP har, når man anlægger et udenforstående perspektiv.

Men jeg tror ikke at det pædagogiske personale har ændret sine kropslige forståelser radikalt. Dels er der stadig en hverdagspraksis, som skal fungere, derfor bringes de kropsliggjort erfaringer i spil, uden at det reflekteres nævneværdigt. Dels er det ikke bare noget der sker i en håndvendning, det foregår i en fortsat fremadskridende læreproces. Refleksionen kan være med til at skubbe til det pædagogiske arbejdes vidensforms udvikling. Refleksionen er således vigtig at skabe plads til, under iagttagelse af blikket for helheden.

Der forekommer også en viden som er særlig for Stengårdsparkens børneinstitution. Det er den forståelse, som medarbejderne med ledelsen i spidsen har forhandlet sig frem til, for at give en fælles mening og perspektiv på deres arbejde.

For at den situative viden kan udvikles til gavn for praksisfællesskabets læring og udvikling, må der skabes plads til at definitionsprocessen er fortløbende. Ellers kan PLP arbejdet stagnere i fastlagte metoder, som der ikke stilles spørgsmål ved og som måske ikke fremmer det, som er hensigten med dem. I Stengårdsparkens børneinstitution synes der at forekomme tegn på, at metoderne trænger til en fælles refleksion over hvad der virker og hvad man kan bruge dem til.

Samlet vil jeg konkludere at det er muligt at øge eksplicitering af nogle af de pædagogiske vidensformer i arbejdet med PLP, med refleksion. Det nødvendiggør at se på enkeltdele, med fare for at miste overblikket.

Men vidensformerne må forstås ud fra de komplekse vidensformer, der er i det pædagogiske arbejde og i forhold til de processer der foregår. Samtidig må vidensudvikling, ses ud fra aktuelle medarbejdere og de forudsætninger og udgangspunkter den enkelte daginstitution har haft.

Om vidensformerne lader sig beskrive i en fortolkningsproces, kan man diskutere og stille spørgsmål til mine fortolkninger. Igennem min måde at strukturere, anskueliggøre og begrebsliggøre, ved inddragelsen af de valgte teoretikere, må læseren i sidste ende afgøre om pålideligheden holder.

De valgte teoretikere repræsenterer et bredt spekter af perspektiver, men måske mangler jeg et mere udviklingsmæssigt perspektiv på børns udvikling, som måske kunne hjælpe mig til at diskutere det pædagogiske personales vidensform om børn.

Det har vist sig at kategorierne overlapper hinanden, således kommer også viden som erfaring i viden som produkt eksempelvis.

## **Perspektivering**

Jeg mener det er vigtigt at vedblive med at forske i pædagogers vidensformer, vel vidende at det perspektiv forskeren lægger i sin undersøgelse også begrænser, hvad

det er han eller hun får øje på. Men hvis der er mange forskellige mennesker der forsker, er der en sandsynlighed for at der anlægges mange forskellige perspektiver, idet jeg mener at alle mennesker er forskellige. Jeg mener også at det er vigtigt at pædagoger selv, som jeg nu har gjort det i dette speciale, forsker og laver udviklingsprojekter, for af denne vej få øje på deres særlige pædagogiske vidensformer. Samtidig kan disse vidensformer problematiseres og derved gøres til genstand for fornyede overvejelser og refleksioner om hvad der er vigtigt at holde øje med og udvikle. Det er vigtigt mener jeg, at forsøge at synliggøre særligt de vidensformer, som ligger implicit i pædagogen. Hvis de ikke gøres til genstand for refleksion og overvejelser, kan være det årsagen til at andre, kommer til at definere arbejdet, uden indsigt i det pædagogiske arbejdes egenart.

I det daglige pædagogisk arbejde finder jeg det vigtigt, at der finder systematiseret refleksion sted. Det kunne også være supervision eller coaching. Herigennem kan det pædagogiske personale arbejde med antagelser, erfaringer og viden, som ellers ikke kommer til syne. Det kræver, at der bliver stillet spørgsmål til både den enkelte, men også i praksisfællesskabet.

Hvis pædagoger virkelig skal begribe deres arbejdes vidensformer, må de efter min mening se deres arbejde som udviklingsprojekt, hvor der ikke er noget endemål.

Der er tanker om at indføre smileyordninger, hvorved man kan se hvordan dagtilbud opfylder bestemte kvalitetsstandarder, som måske ikke omfatter og tilgodeser de særlige kvaliteter i pædagogers arbejdsform. Hvis arbejdet defineres af en udefrakommende standard, kan jeg frygte at arbejdet i dagtilbud, kommer til at handle om hvordan man kan målsætte arbejdet, så at man kan bevise at man lever op til disse standarder. Det kan betyde at arbejdet ikke tager udgangspunkt i den aktuelle børne-, forældre og personalegruppe og de særlige problemstillinger der kan være, som der bør arbejdes med, for at man det enkelte sted kan tale om at der finder læring og udvikling sted. Hvis der indføres standarder vil evaluering handle om at bevise sit eget værd og ikke den stadige læreproces, som efter loven skal finde sted. Der er ingen tvivl om at indførelsen af PLP kan være skridt på vejen til standardisering. Derfor er det yderst vigtigt at rejse spørgsmål og indgå i debatten om den fortsatte definering af pædagogisk arbejde.

Det fortsatte forståelsesproblem mellem det pædagogiske arbejdes vidensformer består forsat, muligheden for at begribe det er en fortsat fokus og forskning.

## Litteraturliste

Albrecht, Jacob: *Pædagoger skal forske med*. I: Børn og Unge forskning, nr. 1 2008

Andersen, Peter Ø.(2007): *pædagogens praksis*. Hans Reitzels forlag, København K. 2. Udg.

Dahler-Larsen og Krogstrup: *Tendenser i evaluering*, s. 61-79.

Bendixen, Carsten(2002): *Evaluering og læring*. Carsten Bendixen og Kroghs forlag, Vejle.

BUPL(2006): *Pædagogprofessionen på vej – men hvorhen. Et debatoplæg*. BUPL, København Ø.

Christensen, Anders W., Jimmy Krab og Else Sander(red)(2006): *Viden og vilje i pædagogers arbejde*. BUPL, København Ø

Hjort Katrin(2004):

[http://www.ruc.dk/paes/forskerskolen/program/info/profx\\_etteraar04/novseminar/RUC](http://www.ruc.dk/paes/forskerskolen/program/info/profx_etteraar04/novseminar/RUC)

Hjort Katrin(2006) *PROFESSIONALISERING AF ARBEJDET MED MENNESKER - honnet ambition eller demokratisk nødvendighed?*

[http://www.forsa.dk/papers/katrin\\_hjort\\_artikel.pdf](http://www.forsa.dk/papers/katrin_hjort_artikel.pdf)

Illeris, Knud((2007): *Læring*. 2. reviderede udgave Roskilde Universitetsforlag, København N

Jensen, B., Jensen, N.R. & Andersen(2005): *Kompetencer og metodeudvikling i daginstitutioner. Om implementering af "ny viden" i praksis*.

Jørgensen, K.M. & P. Rasmussen (red.) (2005). *Forandringsprojekter som Organisatorisk Læring*. Aalborg Universitetsforlag.

Kjær, Bjørg og Søren Smidt(2002): *Det pædagogiske indhold i dagtilbuddene*. [www.social.dk/netpublikationer/2002/p1dagtilbud191202/Artikel\\_5.html](http://www.social.dk/netpublikationer/2002/p1dagtilbud191202/Artikel_5.html)

Lave, Jean & Wenger Etienne(2003): *Situeret Læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.

Mathiessen, Pernille Obitz(2007): *Mellem fastholdelse og forandring Om Pædagogernes identitetsstrategier i mødet med de pædagogiske læreplaner i daginstitutionen*. Learning Lap Denmark DPU, [www.dpu.dk/](http://www.dpu.dk/)

Mikkelsen, Peter og Signe Holm-Larsen(red)(2007): *Pædagogik og pædagoger*. Forfatterne og Kroghs forlag A/S

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender(2007): *Dagtilbudsloven lov nr. 501 af 060607*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. København.

Negt, Oskar(1994): "Hvad en skal en arbejder vide og forstå for at finde sig til rette i verden." i: Birger Steen Nielsen m.fl.(red) *Arbejde og subjektivitet*. Skriftserie fra Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitets forlag.

Nielsen, Kurt Aagaard: Aktionsforskningens videnskabsteori. In: Fuglsang, Lars og Poul Bitsch Olsen(red)(2004): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C. 2. udg., s. 517-544.

Polanyi, Michael(1966): *Den tause dimensionen*. Spartacus forlag Norge, 2000.

Rienecker, Lotte og Peter Stray Jørgensen(2006): *Den gode opgave*. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg C. 3. udg.

Ryle, Gilbert(1949): *The concept of mind*. The University of Chicago Press, Chicago, 60637, edition 2002, s. 25-60.

Schmidt, Søren(2006): Børns læreprocesser, læring og læreplan. I *Agora – tidsskrift for forskning, udvikling og idéudveksling i professioner, nr, 9, december 2006*, s. 118-135.

Schön, Donald A. (1983): "*Den reflekterende praktiker hvordan professionelle tænker, når de arbejder*". Forlaget Klim 2001

Schön, Donald: (1987): *Educating the reflective practitioner - towards a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass, London. s. 3 - 40

Schön, Donald (2000): Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. In: Illeris, Knud (red): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag. s. 254-270

Schön, Donald (2001): *Den reflekterende praktiker*. Århus. Klim.

Wacherhausen, Steen(2002): *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse*. Hans Reitzels forlag a/s, København.

Wahlgreen, B., Høyrup, m.fl.(2002): *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Forlaget Samfundslitteraturen, Frederiksberg C.

Offentliggørelsesdato: 07-06-2007

## Bilag

1. Interview guide
2. Interview med pædagogiske medarbejdere

### Bilag 1 Masterspeciale: Vidensformer i pædagogisk arbejde

#### Interviewguide

<b>Forskningsspørgsmål</b>	<b>Interviewspørgsmål</b>
<p data-bbox="226 763 536 801"><i>Gruppeinterview</i></p> <p data-bbox="226 837 624 875">Indhold, aspekter af PLP:</p> <p data-bbox="226 907 767 981">Hvilken form for arbejde har indførelsen af PLP afstedkommet?</p>          <p data-bbox="226 1677 823 1787">Form, hvilken form for viden: Hvilken form for læring er der kommet ud af arbejdet med PLP?</p>	<p data-bbox="833 763 1142 801"><i>Gruppeinterview</i></p> <p data-bbox="833 848 1362 922">De fremhævede spørgsmål var de vigtigste</p> <p data-bbox="833 958 1377 1068">Har arbejdet med PLP givet jer nye forståelser i forhold til jeres kerneydelse?</p> <p data-bbox="833 1144 1422 1218">Har arbejdet med PLP betydet en anden måde at udføre jeres arbejde? hvordan?</p> <p data-bbox="833 1261 1450 1335">Har arbejdet med PLP betydet ændringer i jeres kommunikation? Samarbejde?</p> <p data-bbox="833 1370 1398 1480">Er der noget i forhold til PLP, som gør eller har gjort jer mere sårbare, overfor omverdenen/ jer selv/kommunen?</p> <p data-bbox="833 1556 1409 1666">Har arbejdet med PLP, betydet at I ind i mellem har tænkt, at det her duer I ikke til?</p> <p data-bbox="833 1736 1425 1774"><b>Skelner I mellem læring og udvikling?</b></p> <p data-bbox="833 1809 1412 1883">Er der områder, som I ikke mener hører hjemme under læring?</p> <p data-bbox="833 1919 1275 1993">Har I arbejdet med refleksion i personalegruppen?</p>

**Vidensudvikling:**  
**Er der sket vidensudvikling, har medarbejderne fået et andet syn, på sig selv, på arbejdet, på børnene og hvordan har det givet sig udslag?**

Hvordan har I arbejdet med refleksion?

Er der områder, som I kunne tænke jer at arbejde med?

Har I fået nye færdigheder? på hvilke punkter?

Har I fået ny viden, på hvilke punkter?

Har arbejdet med PLP bragt jer nye forståelser af pædagogisk praksis? - På hvilke punkter?

Hvis I selv skulle sige, hvad I hver især har lært, hvad skulle det så være?

Hvordan kan i mærke personligt at I har lært noget?

Kan andre se det, på hvilken måde?

Lærer I af at se på hinanden?

**Vi har forstået at I har refleksionsmøder, hvad får I ud af det?**

Hvordan og hvem strukturerer det?  
Hvem stiller spørgsmål til det der reflekteres om, er det forberedt af nogen, på baggrund af noget forberedt?

**Hvad får I ud af refleksionsmøderne?  
Lærer af hinanden?**

**Vedr. refleksions tid**

Hvordan bruger I refleksionstiden?

Er det et krav at man skal bruge den ½ time til refleksion og skal dette dokumenteres?(refleksion i forhold til et resultat eller fri lige ud af posen refleksion)

**Kan I give nogle eksempler på hvad I har brugt den ½ time på? Hvad fandt I ud af?**

<p><b>Rammefaktorer:</b> Hvad har rammerne for arbejdet med PLP betydet, fremmende hæmmende?</p> <p><b>Intrapersonnel:</b> Hvilken tilgang har personalet haft til indførelsen af arbejdet med PLP?</p>	<p><b>Er der noget særlig spørgsmål, som optager jer, som personale vedr., PLP og læring?</b></p> <p><b>E: Er der noget i måden PLP er udformet på, som er svært? Hvad?</b></p> <p>Hvor taler I med hinanden om det I går og gør, personalestuen, stuemøder, personalemøder eller?</p> <p><b>Er der en særlig måde I snakker sammen på?(struktureret,, skabeloner, spørgsmål)</b></p> <p><b>Intrapersonnel læring</b> <b>Kan du huske situationer, hvor du/I har oplevet at jeres nysgerrighed har været drivkraften?</b></p> <p>(Hvordan udvikles/motiveres jeres egen drivkraft til jeres egen læring?)</p> <p>Fremmer arbejdet med PLP, lysten til at lære noget? Hvad fremmer læringen, hvad hæmmer?</p> <p>Hvis I selv skulle sige noget, hvad har I personligt fået ud af at arbejde med PLP?</p> <p>Hvordan kan I mærke det? Kommer det til udtryk i nogen situationer? Hvad har arbejdet med PLP betydet for jer personligt?</p> <p><b>Er der forskel på hvordan I som personer i personalegruppen, lærer på?</b> <b>Er det noget I snakker/har snakket om?</b></p> <p><b>Hvordan lærer du bedst?</b></p> <p>Er der nogen der har mere kompetence til læringsforståelse/læringsarbejdet end</p>
---	---

	andre? Er der et usynligt hierarki i forhold til hvem man spørger omkring læring?
--	---

## Bilag 2

### 1 Interview med pædagoger i Stengårdsparkens 2 børneinstitution, d. 10. oktober 2008

3 Primærinterviewer: E: Elisabeth, pædagog og tidligere leder, masterstuderende.

4 Sekundærinterviewer: M: Mette, sygeplejerske, masterstuderende.

5 Interviewpersoner: H: Helle, pædagogmedhjælper, på sidste år af merituddannelse til  
6 pædagog.

7 D: Dorthe: Pædagog i børnehaveafdelingen

8 G: Gudrun: Konservatorieuddannet musiker, ansat som pædagog i

9 vuggestuen.

10 M: Jeg hedder Mette bor i Bruxelles og er uddannet sygeplejerske for 10 år siden har  
11 altid arbejdet med undervisning og har de sidste 4 år været oversygeplejerske på  
12 Bispebjerg hospital med ansvar for alle de studerende som er tilgået hospitalet, det  
13 være sig sosu-assistentelever og assistenter og sygeplejersker, lægestuderende og  
14 Falckredder uddannelsen og alt hvad der havde med undervisning at gøre og æh da  
15 jeg så flyttede til Bruxelles så syntes jeg, så kunne jeg jo arbejde videre med  
16 undervisning og så er den Master som Elisabeth og jeg er i gang med faktisk lagt ud  
17 som en netmasker så at det er fjernundervisning, så vi møder på universitetet 5  
18 gange om året og har de her seminar og så foregår resten ellers som selvstudium.  
19 Så det var en rigtig fin måde for mig at passe det ind i. og eh vi læser en Master i  
20 reflektive læring lærerprocesser hedder det og der er sådan et indgangsår et fælles  
21 kollektiv indgangsår hvor man skal gennem nogle moduler og nogle fastsatte temaer  
22 og så er der på andet år som vi skal i gang med som jeg skal i gang med er til  
23 februar går jeg ud fra det er der er så en specialiseringsdel og der skal jeg så læse  
24 medicinsk pædagogik 3. Årgang. Og det er fordi jeg har et eller andet sigte om at  
25 blive sygeplejelærer tror jeg ved ikke men sådan et eller andet er det jeg tænker jeg  
26 skal bruge det til i hver tilfald. Ja så det var mig.

27 E: Og Jeg hedder Elisabeth jeg hedder Cramer og jeg er øhm og jeg er pædagog  
28 øhm og har været daginstitutionsleder i mange år 16 år øhm og leder af en  
29 vuggestue i Slagelse øhm ja så i forhold til samXXXXXX struktur reform og alt det  
30 der, så skulle min institution lægges sammen tillæggende børnehave som jo alle  
31 mine tiltag ??? og så tænker jeg har været der i 16 år og jeg er 53 år 52 på det  
32 tidspunkt der må ske noget andet xxxxx jeg fik tilbuddet om en anden lederstilling  
33 men jeg sagde jeg vil jeg har bestemt mig for jeg vil ikke byde ind på hvad hedder  
34 det nu det menageri der øh og konkurrere med en anden leder og det der det synes  
35 jeg bare var så ubehageligt og så også der skulle ske noget andet, øh og så tænkte  
36 jeg nej jeg skal ikke jeg skal ikke bare kaste mig ud i et andet lederjob for så bliver  
37 det bare det samme øh og så blev der mulighed for hvis man ville det, at man kunne  
38 få et års orlov betalt øh og betalt min uddannelse som egentlig var på diplomniveau  
39 men fordi jeg havde en diplom i pædagogik, så fik jeg lov til at tage denne her master  
40 fordi den viste sig den faktisk var billigere end f.eks. en diplom i ledelse og jeg ville

41 rigtig gerne denne her master. Men så foregår det for mig sådan at når jeg tager den  
42 på et år så jeg tager to moduler ad gangen og det betyder så at jeg i øjeblikket  
43 jonglerer med 6 forskellige opgaver altså hvoraf det ene er et speciale. Og så er der  
44 denne her som er en større opgave ik øhm. Nogle gange er der lidt sved på panden.  
45 Man kommer ikke sovende til det selvom man ikke skal gå på arbejde men det er  
46 bare rigtig rigtig fedt det er det altså såh jeg er rigtig glad for det.  
47 H: HVAD SKAL DU BRUGE DET TIL?  
48 E: Ja det ved jeg ikke. Altså sådan set gør jeg det lidt for min egen skyld altså også  
49 for sådan ja mest over for mig selv for at se om jeg kunne og fordi jeg synes altså  
50 fordi jeg hele tiden har syntes det var hammer spændende. Øhm ja så det var ja det  
51 kan også godt være XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX jeg synes ikke jeg er færdig, jeg  
52 var ikke træt af arbejdet, jeg synes det er et rigtig dejlig arbejde men jeg synes også  
53 der nogle betingelser i dag som, ej det bare ÅRH jeg synes det, det jeg synes er  
54 sjovt, det er pædagogik, børn og personaleledelse og den slags ting. Og så al pylret  
55 XXXXX det ved jeg ikke om i kender ja selvom det lyder som om Betina hun har dig,  
56 hun har styr på det hm XXXXX ja det må hun gøre. Sådan tænkte jeg det ihvertifald.  
57 Ja så derfor sidder jeg her. Og så skulle jeg ud og lave opgave her og så fik jeg  
58 Mette lokket med på det og lave noget om mit område ik. Rigtig XXXX læring – det er  
59 jo simpelthen også oppe i tiden. Ja ja det er jo nu hm så derfor tænkte jeg, jeg tror  
60 ikke jeg får altså jeg kan da godt ha´ så´n lidt hedrrrrr men er der nogen der kan  
61 bruge mig? Jeg tror godt at der er muligheder i hvert fald. Mhm ja.  
62 H: Ja, jeg hedder Helle og jeg er 41 og jeg har været her i 12 år så har jeg været  
63 medhjælper jo i 10 år hernede så fandt jeg ud af at enten skulle jeg noget andet eller  
64 også skulle jeg læse. At al det der viden man går og opsparer i så mange år, man  
65 kan også godt mærke man bliver sat mere og mere ud på et sidespor så hvis man  
66 synes man har lidt viden om noget ik såe det jo klart altså, det kræver jo meget i dag  
67 at man skal have noget papir på man kan noget. Ikke noget med at man er  
68 autodidakt. Jeg startede så på merit for snart to et halvt år siden og mangler skal til at  
69 starte med at skrive bachelor nu efter efterårsferien og det er om læringsstile egentlig  
70 mere kritisk tilgang til læringsstile tror jeg nok med at hvordan får du det  
71 implementeret også fordi det lyder meget godt med implementeret men hvordan. Så  
72 det er min og til sommer er jeg så færdig og så ved jeg ikke, jeg ved slet ikke om jeg  
73 skal være pædagog. Jo det skal jeg måske, jeg ved ikke rigtig hvad jeg skal.  
74 E: Er du færdig her så slutter du her?  
75 Helle: Jaeh, det ved jeg heller ikke. Det fordi der er så meget her også og nu skal vi  
76 lave det hele om og hvad for en leder vi har.  
77 E: Men har du et job her når du er færdig? Har du lovning på et job?  
78 H: Altså vi har ikke taget snakken endnu men eeh  
79 E: Der er ingen krav om at du skal ha´ et job?  
80 H: Neej. Nej men jeg tror godt jeg kan få det hvis jeg vil  
81 E: Hmm  
82 H: Men jeg ved ikke jeg ved slet ikke. Jeg ved slet ikke hvad jeg vil. Det kan være jeg  
83 skal være hjemme længe – nej det skal jeg ikke.  
84 M: Det kan jeg godt anbefale  
85 E: ja  
86 H: Nej det skal jeg ikke. Så skal man vel bare lade være med at får løn, så må man  
87 vel godt?  
88 E: Ja det er rigtig ja

89 H: Jeg ved ikke, jeg ved ikke hvad jeg skal.  
90 D: Jeg hedder Dorthe og jer er 38 år og jeg blev uddannet som pædagog i 1999.  
91 Æhm jeg har været i en børnehave i Herlev, men siden jeg blev uddannet og så, ja i  
92 syv år og så har jeg været her i de sidste tre år. Ja og jeg arbejder som pædagog i  
93 børnehaven. Her det første år havde jeg vuggestuen og så har jeg haft to år i  
94 børnehaven. Ja  
95 E: Hvor er du henne? Her i huset.  
96 H: åh, nej  
97 E: Nå  
98 H: Men jeg er alle steder.  
99 E: Ok  
100 H: Men det fordi, jeg er kun altså jeg er det foregår sådan at jeg går i skole om  
101 mandagen, hele dagen og så går jeg i skole tirsdag aften. Der har jeg så valgt øh og  
102 gå ned på 20 timer altså fordi, det kunne vi godt. Så jeg arbejder kun onsdag,  
103 torsdag, fredag og så er vi blevet enige om Betina og jeg, at jeg sagde selv, fordi jeg  
104 synes ikke de andre er tjent med fordi nu har altså det sidste år her meget med  
105 **indkøring** og sådan noget ik´ at jeg synes jeg skulle være mere sådan flyver så jeg  
106 er rundt omkring.  
107 M: Du dækker huller?  
108 D: Ja og så er jeg i projekt 2 dage om ugen, så hjælper jeg to af pædagogerne, de vil  
109 gerne have noget sparring med projektet, så onsdag formiddag og torsdag formiddag  
110 er jeg i projekt nu.  
111 E: Ja, blev du færdig?  
112 D: Ja, det tror jeg  
113 G: Ja, men jeg hedder Gudrun og er 40 og jeg er uddannet musiklærer fra  
114 konservatoriet, øh blev færdig i 91 **xxxx** konservatoriet øh og jeg har været mange år  
115 underviser i børnehave, vuggestue og dagpleje sådan en der kørte rundt og  
116 underviste i musik og havde koncertvirksomhed ved siden af. Og så på et tidspunkt  
117 så blev jeg rigtig meget sparet væk så jeg kunne få halvanden time i Helsingør og  
118 200 timer på **XXXXX** Og så fandt jeg ud af at jeg gerne ville være **XXXX** og det har  
119 jeg været siden. Jeg har været **XXXXX** og 4 år her øh men har faktisk lige sagt op  
120 her og skal starte et nyt sted 1. Nu her  
121 M: Så du er ikke uddannet pædagog men du er du har et pædagogisk  
122 indsigtssområde? Via mange års erfaring, men så ikke uddannet pædagog, pædagog  
123 og merit  
124 G: Ja  
125 M: Ja. Det er bare for at få det præsenteret  
126 G: Jeg er ansat på dispensation fra Bupl, det er noget være bøvl hver gang, fordi det  
127 kræver at der ikke er andre der er ansat på andre måder i institutionen. Der må ikke  
128 være andre ansøgere når jeg bliver ansat fordi så skal man tage den der **XXXXX** så  
129 det er sådan lidt når man har arbejde så synes man det er hårdt, hold da op og været  
130 igennem de der ting ik´ men altså jeg har da gjort det i mange år og føler da at jeg  
131 ku´ i niveau med mine kollegaer.  
132 M: Det vil være sådan at selve interviewet I vil blive interviewet som sådan, det vil  
133 være Elisabeth som stiller spørgsmålene og så vil jeg sidde som sådan en vagthund  
134 fordi jeg har ikke Elisabeths erfaring jeg har ikke indsigten når du sidder og siger  
135 flyvende personale, så har jeg jo en ide om hvad det betyder, det er derfor jeg siger  
136 du dækker huller. Men der kan godt opstå nogle begreber som jeg ikke kender og

137 som Elisabeth er meget fortrolig med. Så når hun så bare snakker derudaf så kan jeg  
138 bedre bremse eller jeg kan bedre hvad skal man sige, sidde lidt på sidelinjen og  
139 holde aspektet omkring læring ind fordi jeg kender jo Elisabeth og ved at hun er dybt  
140 passioneret omkring hendes arbejde så bliver også optaget af det. Så det vil sådan  
141 være min rolle så vil byde inde ind imellem hvis der er noget jeg skal ha' afklaret,  
142 eller hvis der er noget jeg ikke forstår eller hvis jeg synes der er noget jeg rigtig gerne  
143 vil ha' jer til at uddybe, men ellers vil det være Elisabeth der foretager interviewet og  
144 så sådan rent opgave teknisk...

145 **Stengårdsparken kl. 9.30**

146 E: Ja, men det første spørgsmål som vi egentlig gerne eller er optaget af, det er  
147 hvordan æhh eller æhh hvad er det i forhold til pædagogiske lærerplan eller jeres  
148 DAP, æhh som i har været mest optaget af?

149 D: For mig er der flere ting, i starten fyldte det rigtig meget at skulle skrive  
150 fokusbarnsskemaer. Det gør vi ikke mere på samme måde, men det fylder stadigvæk  
151 for det er noget vi skal gøre hver dag og helst flere om dagen for mit vedkommende  
152 også. Æhh så har jeg projektarbejde. Det har fyldt rigtig meget også som en god  
153 arbejdsproces. Når vi har arbejdet i projekt, har vi fået lov at have refleksion i timen  
154 bagefter. Fra 12 til 1. Og, og det har jeg ikke prøvet før det har været en rigtig stor  
155 gevinst at den man har været i projekt med æhh man har kunnet sætte sig med den  
156 voksne bagefter og snak om hvad skete der i børnehøjde og hvad skete der i  
157 voksehøjde, hvad skal vi planlægge til næste gang? Æhh Altså hvad var børnene  
158 optaget af? Det har for mig betydet rigtig meget.

159 M?: Hvis du siger projekt, hvad er det så?

160 D: Æhh

161 M?: Når jeg har været i projekt med en kollega

162 D: Projekt én gang om ugen hvor at det enten det tema vi arbejder med. Huset  
163 bestemmer et overordnet tema, æhh og så nogle gange så ser vi på børnene, deres  
164 bord, deres lege, hvad hvad beskriver fokusbarnsskema er de optaget af, hvad ser vi  
165 de leger, hvad spørger de om? Hvad har de været optaget af når vi har gået tur? Og  
166 så ud fra det så, så sætter vi noget i gang. Vi ved ikke hvor det skal ende henne  
167 æhh, så det afhænger af hvad børnene er optaget af hvad de så siger i starten af  
168 processen, hvad vi så kommer til at arbejde videre med.

169 M: Er det et evalueringsredskab?

170 D: Vi evaluerer på det til sidst og vi skriver ned fra gang til gang også ja

171 M?: Ja. Så det er en indholdsbeskrivelse af det I har lavet med børnene for at kunne  
172 evaluere på det sammen med gruppen eller en kollega

173 D: Ja

174 M?: Ja

175 H: Det det der det det går DAP blandt andet ud på der nogle forskellige redskaber  
176 man skal lave når man arbejder på DAP, det er ikke bare XXXXXXXXXXXX altså vi  
177 har fået fokusbørn, vi har fået projektarbejde, vi har fået værkstedsarbejde på  
178 portefolio.

179 M?: Ja

180 H: Det har Gladsaxe Kommune stillet op, hvor vi så har fået nogle ting. Så har DAP  
181 gruppen hvor blandt andet Dorthe har siddet i så har de lavet en hvad kalder man  
182 det, en ramme hermed for hvordan vi skulle gøre det.

183 M?: ja

184 H: Så de, så hver formiddag der er der halvanden times ah knap 2 timers arbejde  
185 med børnene der hedder pædagogisk hvad hedder det pædagogiske arbejde hvor  
186 der skal foregå nogle pædagogiske ting med børnene. Det skal der. Så 3 dage om  
187 ugen er det værksted så er der projekt  
188 M?: Og det er overordnet bestemt hvad det er I skal lave med de børn?  
189 H: Nej, så går man ind og RINGER og fordi så skal man have de der indholds, fortæl  
190 lige om DAP Dorthe du har siddet i gruppen.  
191 D: Jeg troede I vidste det. Ja nej. Nogen gange – første gang en af gangene vi  
192 arbejdede med projekt, der var det æstetik der var det overordnede og så sku´ vi se  
193 på børnene og SPURGTE HVAD KAN VI.....projekt tænker vi kan putte  
194 ind under æstetik hvor vi arbejder med de forskellige sanser arbejder med udtryk  
195 som musikalsk og gennem maleri og gennem altså, så der er nogle overordnede  
196 temaer.  
197 XX: Ja  
198 D: og det er så ud fra det  
199 H: Så skal indholdstemaerne der så skal de under  
200 D: Så går man selvfølgelig ind og kigger  
201 H: Ud fra fokusbørnene f.eks. du har sådan en liste ik, når du så skriver fokusbørn på  
202 børn nu har Dorthe lige haft samtaler, så når hun så sidder og laver så har du et  
203 andet skema du skriver det over til forældrene. Så er det de her indholdsting er så  
204 skal de se om de kommer ind under, mangler hun – gud vi har slet ikke lavet noget  
205 med Thor. Så man skal være sikker på man kommer rundt om al det her.  
206 E: Det gør man både i forhold til børn altså børnesiden og så i forhold til projektsiden.  
207 H: Ja  
208 E: Og sikre sig at man kommer rundt om det.  
209 D: Man kan også bruge, altså det Helle kalder værkstedstiden de andre formiddage  
210 vi har. Dem kan vi også bruge til at komme under og XXXXXXXX planlægger dertil.  
211 Det som Helle siger det er at vi vil arbejde uforstyrret mellem 9 og 11. Det er i hver  
212 tilfald planen, at man må ikke forstyrre hinanden når man har planlagt pædagogisk  
213 hvad man vil lave og det skal faktisk være skrevet ned på et skema det er ikke er nu  
214 ikke altid vi får gjort det, jeg gør i hvert fald ikke.  
215 H: Det hedder  
216 D: Værkstedsplanen. Det tror jeg det bliver sådan generelt hver dag i hvert fald. Vi  
217 forsøger at gøre det når vi får vores tid til at gøre det, og det, ja  
218 H: Jeg kan kun tale for mig selv. Jeg gør det i hvert fald ikke hver gang, jeg gør det  
219 når jeg har fået tiden til det, så planlægger jeg det, så kan jeg også bedst li´ at  
220 arbejde når jeg har planlagt hvad jeg skal faktisk.  
221 G: Æhm, der har vi det lidt anderledes i vuggestuen, fordi i starten der havde vi også  
222 at vi hver eneste dag skulle udfylde værkstedsskemaer også når vi skulle på  
223 legepladsen og hvorfor vi gik derud og hvad der skete og hvad der skulle være  
224 anderledes til næste gang. Og den holdt ikke altså det var for meget. Så lige nu der  
225 har vi det sådan at vi har projekt eller i princippet projekt 4 dage om ugen, hvor vi  
226 laver et skema der dækker de 4 dage. Altså et overordnet og så hver uge et for  
227 denne her uge. Også fordi de er så små vores børn, der sker ikke sindssygt meget  
228 hver dag med dem. Lige nu der skal vi gøre en gruppe 2-årige børn  
229 børnehaveparate. Og det er noget med hver dag at øve at få tøj af og på selv smøre  
230 madder og alle de her ting. Og der sker ikke det helt store ryk hver dag vel? Så der  
231 har vi fået lov til at lave en ugeplan og det er faktisk rigtig rigtig rart at det ikke er hver

232 dag. Æhm det synes jeg. Fordi vi er 2 på gruppen og man skal gå væk imens man  
233 laver det. Det er ikke rimeligt at medhjælperen skal passe de 9 børn XXXXXXXX så  
234 det er fint nok at man laver 1 gang om ugen. Ja mhm ja.  
235 D: Vi har også fået lov faktisk netop af samme årsag, hvis man har et værksted hvor  
236 man arbejder med det samme tema over flere onsdage, så må man godt nøjes med  
237 at lave 1 skema, så man kan. Man kan selvfølgelig godt samle nogle ting op fra gang  
238 til gang og evaluere, men men der ikke nogen grund til at skrive det samme flere  
239 gange i træk.  
240 M: Så det giver også mulighed for en fremadrettet planlægning. Vi arbejder med det  
241 her tema vi kan nå pkt. 1, 2 og 3- 4, 5 og 6 arbejder vi med på onsdag og  
242 efterfølgende onsdag da  
243 H: Nej, det kommer så an på hvordan du arbejder. Fordi Dorthe og jeg har lige kørt et  
244 projekt igennem narrativt. Fordi det har vi også fået ind over. Og der må du jo ikke,  
245 der vender du jo DAP'en rundt.  
246 M: Når du siger narrativt hvad tænker du så?  
247 H: Så tænker jeg ha ha et narrativt projekt æh det er at det er en anden pædagogik,  
248 en anden måde, en pædagogisk måde at arbejde på. F.eks. Jeg spurgte lige før om  
249 vi skulle ha' en narrativ interview. Det er det der med livshistorien.  
250 Ja  
251 H: Dorthe og jeg var på et kursus hvor vi så skulle prøve at køre et projekt af med  
252 børnene hvor at der tager man udgangspunkt i børnenes historie. Dvs. at man  
253 samler en gruppe, det skal være den samme gruppe hver uge, man kan, der kan ikke  
254 komme et barn ind lige pludselig hvis nu man har kørt et projekt på det i 3 måneder,  
255 så kan du ikke tage en ind i gruppen lige pludselig, nyt barn. Så skal man forsøge at  
256 få børnene til, man sætte dem, det er sådan en hel, det tager lang tid at fortælle  
257 M: skaber en fest?  
258 H: skaber en fælles historie med dem. Og vi må komme med input. Men vi må ikke  
259 planlægge noget. Det skulle være børnene der skulle kunne det, men det er arbejde  
260 der tager flere år at lære børn op. Fordi det er rigtig svært for børnene også ik' Fordi  
261 de er så vant til at vi planlægger for dem og lige pludselig skal de planlægge.  
262 M: Så er det også det man kalder for den gode fortælling eller den gode historie?  
263 H: Ja, det det er narrativen udspringer af. Men det vi fået ind over også hvor vi har  
264 været på et kursus i kommunen.  
265 M: Det bare vigtig for os og forstå, hvad er det I tænker når I siger narrativ, fordi vi  
266 bruger mange af de samme begreber, sygeplejen i pædagogikken inden for den  
267 medicinske verden, så det er for at se, hvordan tænker I?  
268 H: Ja  
269 M: Fordi vi vrider jer alle sammen  
270 H: Den gode historie  
271 M: Fint, smadder spændende  
272 H: Vi lavede et, vi lavede et forløb med børnene om en medierende figur, en prins...  
273 nej ikke en prinsesse, en pige der hed Mia-maja. Og så skete der en hel masse med  
274 hende og I har taget hende lidt med videre har I Ikke?  
275 D: Jo vi har draget hende nu har fået skolebørnene og vi har draget historien altså vi  
276 kan arbejde videre med den samme historie, med nogle andre input. Hun har mødt,  
277 hun har fået en ny ven som er skolenisse fordi nu er det jo skolebørnene jeg har som  
278 har oplevet nogle ting og det er så det, så vi har set hvad der har interesseret  
279 børnene og så har vi sendt et, fået et brev fra Mia-maja der har mødt en som har

280 nogle..... og så på den måde så sætter vi nogle ting i gang. Og så er det egentlig, så  
281 er det børnene der siger, vi starter kun med det brev, første projektgang ,og så ved vi  
282 ikke hvad der sker, så er det børnene der, deres tanker, deres ideer, så det ikke er,  
283 det er ikke os der skal tale hele tiden, det er børnene, det er deres projekt, dem der  
284 bestemmer, og det er dem der skal blive enige om hvad skal vi lave og hvad skal der  
285 ske? Og kan vi så se efter nogle gange nu går det ikke rigtig mere eller nu kommer  
286 de ikke selv med, så må vi komme med nye input en ny tur eller nyt brev, eller der  
287 skal ske et eller andet, men så er det deres ideer igen. Til forskel fra når vi  
288 planlægger de andre projekter som også var ud fra børnenes bord, så havde vi et  
289 skema skrevet ned, hvilket landsmål skal jeg arbejde med i dag. Det ikke sikkert jeg  
290 når det læringsmål, men så når jeg det bare næste gang. Så vi kan egentlig ikke sige  
291 vi sætter 1,2 3. Det gør vi ikke, men stadig vi ser, hvad nåede, altså hvad. Hvad skal  
292 vi og hvad nåede vi. Hvor i narrativt, der aner man faktisk ikke hvilken landsmål vi  
293 kommer til at arbejde med. Men når vi så har gjort det, så kan vi sige, ” Gud der var  
294 jo samarbejde. Nå, ja der var interesse for bogstaver, for de vil jo gerne skrive, og  
295 der var noget med tal og det havde vi slet ikke, nej det havde vi ikke tænkt at det  
296 kunne være sådan, men det var det vi lærte.

297 H: Den gang vi lavede vores evaluering af den narrative, hvor vi så sad og vi skrev  
298 det hele op, der var vi kommet igennem alle læringspunkterne alligevel.

299 XX: Ja

300 H: uden vi havde gjort noget for det. Selvfølgelig havde vi lavet noget pædagogisk  
301 arbejde med børnene, for at nå derhen, men vi havde ikke sådan, vi var spændt på i  
302 vores evaluering hvor mange læringspunkter vi havde nået, men hvis vi gik igennem  
303 M: under alle kompetencer

304 H: Under alle kompetencer havde vi noget

305 E: Jeg tænkte lige på, når I nu i var ved og at I var ved og definere, så snakkede I  
306 også om portefolio. Hvordan arbejder I med det? Nå, er det ikke noget vi skal snakke  
307 om? Eller Hvad?

308 XX: Det kan vi da godt. Det

309 D: Når vi har et fokusbarn så er det under metoden, meningen barnet skal lave et  
310 eller andet kreativt, som skal lægges i, vi har en hvid kasse vi kalder en portefolio, for  
311 vi kan se hvor er barnet henne. Og det handler jo om at, al det børnene oplever, det  
312 skal ud gennem deres hænder. Men vi har rigtig svært ved efter denne portefolio til at  
313 fungere nede ved os, så vi overholder altså ikke metoden pt.

314 XX: Nej

315 D: Nu har jeg

316 M: Vil det sige I ikke lægger noget i?

317 D: Vi lægger noget i at man ikke nødvendigvis den dag at barnet er fokusbarn. Tit så  
318 laver vi jo et eller andet hvor man har et værksted eller man har været på en tur, så  
319 dagen efter skal vi arbejde med det der skete den dag i gruppen. Og så kan det jo  
320 være, mange af børnene tegner noget eller laver et maleri eller laver et eller andet og  
321 så vil jeg dag hellere lægge det i, hvor de har været optaget af det end jeg skal sige  
322 den dag de er fokusbarn, nu skal du sætte dig og tegne en tegning. For det er  
323 nødvendigvis ikke det viser nødvendigvis ikke for mig i hver tilfald hvor de faktisk er  
324 henne. Men det er noget vi stadig diskuterer i personalegruppen, hvordan vi skal få  
325 det her til at fungere. Om det skal fungere på den måde der står i metoden.

326 H: Nu er vi jo DAP 3 og det vil sige, at vi nu er de sidste i gruppen nu. Altså, vi er  
327 dem der er længst i DAPPEN og det er noget af det vi diskuterer allermest.

328 D: Vi er DAP 1  
329 H: Åh undskyld  
330 D: Det gør ikke noget  
331 H: Jeg kan aldrig huske om vi er 1 eller 3.  
332 E: Det har vi styr på.  
333 H: Og vi diskuterer det rigtig meget fordi, Dorthe hun siger hun har skolebørnene,  
334 men jeg har dem på 2½ år, og hvis du skal ha´ dem til at lave noget hver dag, der  
335 viser noget om deres læring hver gang de er fokusbarn. Er det en tegning xxxxx eller  
336 hvad er det.  
337 D: Vi har rigtig svært ved det Jeg ved ikke rigtig hvad i gør i vuggestuen. Vi har rigtig  
338 svært ved at finde noget, vi vil rigtig gerne ha´ dem til at køre, men vi har bare ikke  
339 rigtig fundet de vise sten XXXX som jeg vil sige faktisk.  
340 G: Ja, men vi har været nød til at lave det lidt om, fordi tidligere der lavede vi også  
341 fokusbarnskemaerne ned i portefolien og så er vi så blevet enige om, at jeg har de  
342 ældste på 2, at det skæmmer ligesom synet når du åbner kassen og der ligger alle  
343 de her XXXXX skemaer dernede, så de er kommet væk op i en mappe, og så har vi  
344 kun billeder af børnene og kreative ting og sager liggende i kassen. Men jeg har det  
345 sådan, jeg sætter mig ikke når jeg har fokusbarn og skal lave noget med at tegne  
346 eller noget XXXX kun med det barn, så giver jeg opgaven til hele gruppen og så  
347 ryger det alt sammen i kassen hele vejen rundt. Og der er det egentlig også skægt  
348 for os at se hvor forskellige de fordi nu er de meget lille, de er mellem 2 og 2½ de er  
349 rigtig tæt på hinanden ik´? Hvis jeg tegner et hoved, og siger nu tegner jeg en mand,  
350 han har øjne han har mund. Tegn en mand. Hvad sker der så ik´? Og det er helt vidt  
351 forskelligt. I stedet for det kun er fokusbarnet. Så, de har alle sammen en mand  
352 liggende nede i deres kasse fra første time. Og så når vi kigger i kasserne så HOV  
353 jeg har også en mand, nej du har også en mand, så kan de huske, nej det er ikke en  
354 mand det der siger de så får vi snakket lidt så det er vi ved at prøve og så har vi så  
355 lavet en sangbog til dem også fordi vi har om dyr lige nu, og de alle sammen har en  
356 sangbog. De har sangen med nogle tegninger og så har de et stort billede af det  
357 pågældende dyr. Og når man så er fokusbarn, så får man sin sangbog op og må  
358 vælge hvad det er man skal synge, vi kigger i kassen der er billede af det  
359 XXXXXXXXXXXXXXXX helt nede på det niveau. Men vi er helt, altså det er helt nystartet,  
360 så vi har ikke så meget erfaring. Men det er i hvert tilfald sjovere også for mig og  
361 kigge i kassen, når der ikke er alle de der skemaer der ligger og ruller rundt mellem  
362 XXXXXX osv. Og det er meget meget lettere og ha´ fokusbarnsskemaerne i en  
363 mappe hvor der står Oskar, Gitte osv. og kryds ud for hvilken kompetence  
364 XXXXXXXXXXXX For jeg skal også læse skemaerne, de gamle skemaer på det  
365 fokusbarn jeg skrev sidst. Og det er 1000 gange lettere når det sidder i et ringbind  
366 når jeg skal op og finde dem, alt det andet deroppe ik´  
367 E: Den portefolie der nede på vuggestuen går den videre op i børnehaven? Ja  
368 G: Ja  
369 E: Og hvad bruger I den så til?  
370 H: Det børnenes portefolie,  
371 E: Så I XXXXXX med børnene? Eller hvad gør I?  
372 H: det er jo børn... det er jo derfor den ikke kun er skriftlig.  
373 D: Altså ligesom Gudrun siger, men også du kan se deres udvikling. Hvis jeg har  
374 også haft den åben med nogle børn, så kigger de, så kan de lige pludselig sige Gud  
375 dengang jeg var 3, der tegnede jeg sådan, nu er jeg blevet 4 år, nu kan jeg tegne en

376 mand rigtig og nu kan jeg, altså de kan se deres egen udvikling, de kan se deres  
377 egen læring ved og kig´ deri, når vi har fået produkter deri. Og jeg har det, nu bliver  
378 jeg nød til at spørge Gudrun det er ikke hver dag de så tegner noget vel, det det lidt  
379 ligesom vi gør så, jeg vil også hellere ha´ hele gruppen vi har arbejdet med, så hele  
380 gruppen eller laver et eller andet fordi de er optaget af det og vi får det deri, frem for,  
381 man kan ik´ det fungerer i hvert tilfælde ikke for os.

382 H: Det kan også være billeder vi XXXXXX vi bruger meget fotos som dokumentation  
383 os ik´ hvor de f.eks. hvis de lige pludselig kan cykle eller et eller andet, klatre eller et  
384 eller andet og de så er fokusbørn den dag. Man må jo godt ta´ selv om man ikke har  
385 sat billeder op af dem når de er fokusbarn, så kan man godt lave et fokusbarnskema  
386 på dem alligevel hvis der sker noget exceptionelt så gør man jo det. Og det er jo den  
387 træning vi har fået nu, fordi i starten koncentrerede man jo meget om og ind og kig´  
388 og så noget, men nu kan man jo godt sådan, altså vi er heller ikke fast i starten der  
389 har man fast, så går der en måned eller var det 2 måneder man havde? 1 måned så  
390 havde man natur, så næste måned havde man musik, nu må vi, vi har altid sociale  
391 nu, men vi må så og sprog. Men vi må bare ta´ hvaffor nogle vi vil, bare vi er sikre på  
392 at vi kommer rundt om dem.

393 E,D,H: Ja ,mhm, ja, okay

394 G: Vi gør også det altså, vi havde den første gang de nu fik en kniv i hånden og selv  
395 skulle smøre og så noget der lavede vi fokusbarnskema på dem alle sammen, den  
396 dag skrev jeg i dag der gjorde Mikkel, Oskar osv. På hver især hold på kniven

397 M: Ret godt

398 G: Fordi så er den hjemme. Øh, vi har godt nok noget med at vi skal skrive om det er  
399 første gang barnet gør det og det skal være noget nyt hver gang. Så man kan også  
400 godt sige, at hvis jeg ikke laver det, den dag på alle børnene, jamen det er jo ikke  
401 noget nyt næste gang Oskar er fokusbarn, for han gjorde det jo også i sidste uge ik´ .  
402 Så man er næsten nødt til at lave det hele vejen rundt. Så kan jeg så godt hvis det så  
403 er rigtig tr..... dag tænke, puh jeg når det ikke i dag, men okay jeg havde 5 i går. Og  
404 det ved jeg ikke om er okay. Men det gør jeg.

405 D: Det gør jeg også. Det går sagtens hvis jeg har lavet et eller andet hvor jeg tænker,  
406 nu har jeg set på 3 børn, så er det måske kun 1 næste dag. Så er det måske, altså,  
407 fordi, hverdagen er bare ikke altid til hvordan det lige hænger sammen. Det vigtigst,  
408 for mig er det vigtigste at få det gjort, for når man sidder til samtalerne, så er det fedt  
409 at ha´ de der beskrivelser af børnene .

410 H: Og jeg er jo så, jeg er jo vikar rundt omkring, så det er jo det der med, at det er jo  
411 primærpædagogen der har de samtaler, så der er også en hel, der er også en  
412 metode til at skrive fokusbarnet, der må kun stå, det der skal, det kommer op og  
413 hænge så alle kan læse det XXXXX og det må kun være positive ting man skriver og  
414 det skal være, det skal ikke være, hvad hedder det, tolkende. Man må ikke skrive kort  
415 eller fint eller, man må kun skrive kan, man må heller ikke skrive glad , men skrive  
416 griner højt. Så det må ikke være tolkende og det er jo noget der tager lidt tid, man  
417 skal lære at skrive ik´

418 XX: Det er svært

419 H: Det er rigtig svært

420 XX: Det synes jeg da, det er da udviklingen.

421 E: Jeg kunne godt tænke mig at komme lidt videre. Øh, og jeg kunne godt tænke mig  
422 at spørge Jer lidt om hvordan om det har, det her arbejde i nu har lavet og været  
423 altså optaget af som I jo vil forstå. Hvad, hvad har det betydet for Jer, hvilke

424 forståelse har I fået nogle nye forståelser. Har I fået, har I hvad, hvad har I fået nogle,  
425 nej, eller hvad  
426 M: Aha oplevelser  
427 E: Ja, ja hvad har det betydet for Jer?  
428 H: Altså, jeg tror jeg har svært ved at svare på det, fordi jeg startede på seminariet  
429 lige efter, jeg startede hernede og så var jeg væk 1 år ik´ og for mig har jeg jo  
430 udviklingen i forvejen ik´, så jeg tror det, det er Jer andre der skal svare på det, fordi  
431 jeg, jeg oplever så meget mht. mit studie også her så jeg har svært ved at finde ud af  
432 om det er studiet eller om det er arbejdet der har udviklet.  
433 XX: Jeg tror det er mere Jer  
434 D: Altså jeg tænkte dengang lærerplanerne kom, jeg laver alligevel alle de ting der  
435 står i de lærerplaner. Det jeg så har, det der er gået op for mig, det er jo at jeg er  
436 blevet meget, jeg har fået meget mere overblik over at jeg faktisk gør det jeg siger  
437 jeg gør, altså ligesom bliver lidt dokumenteret, at det, at jeg kommer omkring det  
438 hele. Og det går også op for mig når man lige pludselig sidder og kigger i DAP´en.  
439 Gud så er der nærmest ikke nogen natur. Vi havde pludselig et hul der. Så nu, for  
440 mig der sikre de mig faktisk kommer omkring det hele og jeg får set alle børn. Og før i  
441 tiden, der kunne godt være nogle børn man så meget mere æh, end man så andre.  
442 Men jeg er jo tvunget til at se på skift på dem, æh så de der velfungerende stillebørn  
443 måske som man ikke altid får set på samme måde før som bare var der, dem får jeg  
444 også set nu.  
445 \*Snak oven i hinanden.....  
446 G: Ja, men jeg har det lidt ligesom Dorthe og så føler jeg også at XXX..... de der  
447 ting, jeg bliver faktisk lidt forarget, i starten tænkte jeg, helt ærligt, det er jo det vi har  
448 gjort hele tiden og vi ved godt hvorfor vi går på legepladsen og jeg følte man så  
449 sådan lidt ned på os på en eller anden måde fordi, hvorfor skulle vi det der når man  
450 kunne i forvejen ik. Æh, og på en eller anden måde så har jeg det måske nok stadig  
451 en lille smule. Fordi jeg synes ikke, jeg har ændret min pædagogiske væremåde øh  
452 specielt. Øh, altså vi gør de ting vi plejer vi skriver det ned om hvorfor og hvad der  
453 skete, det er forskellen. Men vi gør helt nøjagtig de ting vi plejer. Så i starten der  
454 begav vi os ud i nogle helt nye ting osv. Og så fandt vi ud af, det holdt slet ikke i  
455 vuggestuen og vi fik for travlt og al muligt, så jeg vil sige, det vi gør nu det ligner rigtig  
456 meget det vi gjorde i starten, da vi kom hernede. XXXX..... Æh, og det går vi og  
457 griner lidt af. Fordi det er lidt det samme, altså nu er vi godt nok delt op om  
458 formiddagen ik´ men det er stadig at man om formiddagen tog de ældste og gik ind  
459 og lavede noget andet sammen med dem og det havde garanteret også en rød tråd.  
460 Øh, og det er jo ikke noget XXXX..... og de små de skal bare ha´ lidt mere ro og  
461 tryghed, de skal ikke al det der. Vi har været igennem og prøvet hernede at de små  
462 også var i projekter og det holder bare ikke XXXX..... de skal al muligt. Så på den  
463 måde, der føler jeg egentligt lidt stadig det er det samme.  
464 E: Men er det en læring så, den indsigt?  
465 G: Ja, set synes jeg, men det har ikke givet mig sådan kæmpe.  
466 E: Altså, det er ikke en ny læring, det noget  
467 G: Ja, jeg vidste det godt synes jeg, men samtidig så synes jeg også det har været  
468 genialt med fokusbarnsskemaerne, nu har jeg lige siddet og lavet skema til 2 af  
469 samtalerne. Og der fik jeg bare foræret det hele .....fokusbarnsskema og kunne  
470 lave det skema på no time, og havde styr på det. Øhh, og det synes jeg var en hel  
471 klar fordel, når jeg vel og mærke havde fået sorteret skemaerne og al det der, det

472 synes. Fordi der havde vi ikke været gode til at få dem lagt i kompetence mappe, de  
473 lå bare hulter til bulter. Og det tog egentligt lang tid ik´ .  
474 M: Jeg ved godt i gerne vil sige noget, jeg skal bare lige ha´ et uddybende  
475 spørgsmål. Når du har en oplevelse af at det er det samme i gør, gammel vin på nye  
476 flasker, og du så samtidig oplever når du har din 2 års samtale, at det så er, altså, jeg  
477 hører at du siger det er en hjælp til dig. Ka´ du så, er det så fordi det går hurtigere for  
478 dig? Øh, hvor at du hva skal, hvis vi siger i gamle dage faktisk sagde det samme,  
479 gjorde det samme, men der havde du længere forberedelsestid? Inden din samtale  
480 med forældrene, fordi du skulle huske, at nu havde lille Emil faktisk gjort det her, så  
481 nu skal du ikke huske så meget.  
482 G: Nej,  
483 M: Forstå mig ret og så kan du ta´ din potefolie op og sige, jeg har været igennem a,  
484 b, c, d og e så du husker  
485 G: Ja  
486 M: Men det var det samme du gjorde før?  
487 G: Ja, det tog bare meget længere tid, og jeg skulle selv have det op xxxxxx øh, det  
488 skal xxxxxx..... Jeg vil så sige, man bruger stadig al det man også kan huske  
489 foruden og selvfølgelig fokusbarnsskemaerne ik´. Men jeg synes  
490 fokusbarnsskemaerne det er rigtig godt men de andre ting omkring planlægning der  
491 synes jeg ikke vi i vuggestuen i hvert tilfald har ændret os specielt meget, ved at  
492 have skrevet det ned, men det er fedt at ha´ dokumentation men det er jo ikke der,  
493 det er forældrene der synes det er rigtig rart også ik´. Men umiddelbart der synes jeg  
494 ikke der er stor forskel på hvad vi laver.....  
495 D: Der sidder jeg så og tænker i hvert tilfælde i forhold til det arbejde vi har lavet før i  
496 tiden, så man kan godt sige, ej, jeg har lyst til at vi skal arbejde med indianere. Så nu  
497 laver vi indianerprojekt i 4 uger. Og det planlægger jeg, så på mandag laver vi bål og  
498 på tirsdag laver vi noget til at tage på hovedet, og så har jeg bestemt hvilke  
499 materialer og hvordan vi skal gøre det hele. Og der synes jeg det er meget federe at  
500 arbejde på den her måde, hvor vi kun planlægger første gang. Der har jeg set at  
501 børnenes interesser ikke mine, selvfølgelig skal jeg også ha´ en lyst eller en  
502 fornemmelse, men, men det er børnene jeg har set på, hvad rør sig i dem?, hvad  
503 taler de mest om? Og så lave, altså starte det op på den måde, hvor det er dem der  
504 skal være på, det er deres ideer, og det er deres materialeforbrug, det er deres, og  
505 jeg skal stadig komme med input selvfølgelig fuldstændig lave det narrativt. Jeg vil  
506 godt bygge et hus til Mia-maja. Det skulle så være mursten og træstammer osv. Der  
507 bliver vi så nød til at blande os lidt i, fordi og så snakke om hvordan får vi det her  
508 (banke i bordet) det gør vi, altså, altså, **men jeg synes det er meget federe det er**  
509 **deres ideer og det er deres projekt og det er deres, frem for hvor den gamle**  
510 **metode hvor vi bare planlagde og sagde nu gør vi det for det har jeg lyst til, det**  
511 **har jeg bestemt. At de så får en hel anden form for medejerskab på det vi**  
512 **arbejder med. Det er hver tilfald ....**  
513 Må jeg indskyde der?  
514 E: Nej det må du ikke. For jeg vil godt lige spørge dig, hvordan, hvad tænkte du om  
515 det øh, da det startede op?  
516 D: At det er rigtig svært for os og skal give slip, når vi er vant til at ha´ så meget styr  
517 på tingene. Ja, ja, det er det til dels stadigvæk når man går ind og ikke føler man har  
518 planlagt 2 timer der skal ske noget, øh, så kan man godt ha´ den der lidt  
519 kaosfornemmelse af, hvad nu hvis børnene ikke vil og hvad nu hvis ..hvad nu hvis de

520 gør noget helt andet end jeg havde tænkt mig? Det er jo så det der bliver fedt, det er  
521 så når de gør noget som, Gud det har jeg slet ikke tænkt på, så har de sådan nogle  
522 rigtig gode ideer, de kommer med rigtige gode forslag og det er det der så gør det  
523 faktisk ekstra sjovt eller ekstra .....

524 H: Til Dorthes også der de får også nogle erfaringer, f.eks. når hun taler om de huse  
525 der, så vil de lave huset af xxxx karton. Og det så okay. Men det det døde de jo, ikke,  
526 altså det kunne de simpelthen ik´ de limede mælke kartonner til den store  
527 guldmedalje. Efter 3 gange så troede de jo vi havde et hus, så det opgav vi  
528 simpelthen og de taler stadigvæk om det, det vil de aldrig mere, så den der måde der  
529 med, okay vi prøver at sætte det i gang, men det kunne de ikke. Men jeg vil så også  
530 sige, det der med jeg synes også vi har fået meget ud af, det der med at man har  
531 fået pillet, skrabet al det der ikke læring væk. Det der med at gå i biografen og gå i  
532 ditten og datten. Vi tænker meget over når vi laver nogle projekter herhjemme, er der  
533 læring i det for børnene fordi det er jo også det kravene er i dag. Er der pædagogisk  
534 læring i det børnehavebørnene og det synes jeg er en tilfredsstillelse. Og vi får, der  
535 er meget mere høj fagligt niveau også når vi taler sammen plus også med når I  
536 holder samtaler, det var også lige, du sagde det med, når du tager dit  
537 fokusbarnsskema, førhen når man forberedte en samtale så er det jo her og nu  
538 billedet man fik af børnene.

539 XX: Det var det jo, hvad man kunne huske inden for de 2 sidste måneder. Nu har  
540 man jo fokusbarnsskemaet man kan se hvad hvordan udviklingen har været også.  
541 Så det ikke kun er et her og nu billede om hvordan det her barn fungerer, og hvad de  
542 skal arbejde med. Det synes jeg er dejligt.

543 M: Jeg har brug for og spørge om, Gudrun du siger du kan ha´ en oplevelse af at det  
544 er gammel vin på nye flasker, du har en oplevelse af, at du har gjort det tidligere, nu  
545 har du så bare et skema og udfylde. Hvordan oplever I det? Dorthe. Æhh, Er det, er  
546 det udelukkende en tilførsel eller går du og griner lidt i krogene og siger, det gjorde  
547 jeg sgu også før det her, eller er det noget nyt?

548 D: Jeg vil sige det er en blanding, fordi nogle af de ting jeg laver, dem kunne jeg da  
549 sagtens, vi lavede, vi satte da perler på snor – forleden, fordi børnene de ville lave  
550 noget vi kunne sælge i den købmandsbutik vi er i gang med at starte op. Men det har  
551 jo så, det er jo en anden baggrund at gøre det for. Det er jo ikke fordi jeg tænker i  
552 dag har jeg lyst til at lege med perler, jeg snakker med børnene om hvad vi skal lave  
553 i dag, og så er der nogle der siger, de vil gerne lave noget vi kan sælge i vores  
554 købmandsbutik. Så det var egentlig deres valg og deres øhh og så er de med til at  
555 finde hvilke perler og hvordan det skal være, så det er en anden bagtanke der er.

556 H: Jeg synes vi er blevet meget mere XXXXX og det kan godt være det også er fordi  
557 jeg går på seminariet, men det er det. Altså det helt klart det der med, vi har som  
558 Dorthe siger, vi har vores refleksion, det er guld værd. Altså jeg reflekterer meget  
559 mere over, hvad fungerede, også det står også på dit skema. Hvad fungerede og  
560 hvad fungerede ikke. Det vil jeg i hver til fælde sige, det er jeg blevet bedre til end jeg  
561 var før.

562 M: Nu er jeg djævlens advokat, ik´ så og, jeg kunne jo godt være fristet til at tænke,  
563 at der er en masse ansvarsfralæggelse i det der, jeg skal ikke finde på noget, jeg  
564 skal ikke tænke, nu har jeg lavet hippieindianere 4 gange på det her år, åh nej nu må  
565 jeg også finde på et eller andet. At der kan være noget ansvarsfralæggende i at sige,  
566 jeg tager udgangspunkt i det børnene vil, for hvis jeg så  
567 XX: Ud fra læringspunktet

568 M: Ud fra læringspunktet okay. Så det er ikke altså, det er ikke valgfrit på alle hylder?  
569 XX: Nej det er det ikke  
570 M: Godt så fik vi det på præciseret. Så er jeg med på det.  
571 H: XXXXXX.... De vil i biografen f.eks. de kan godt lide at se tegnefilm. Den går ikke,  
572 så må vi finde ud af noget, hvad kan det være. Kan vi lave noget med dem? Oh, prøv  
573 og hør her, noget med tegnefilm eller et eller andet  
574 M: Ja, okay  
575 H: Men ud fra XXXXXX når vi planlægger  
576 M: okay, godt, fordi ellers så kunne jeg godt få en fornemmelse af (båndet er stoppet  
577 og skal vendes)  
578 XX: Billede og de her 2 drenge, for det er super fint eksempel og ku´ bruge.  
579 G: Ja, men det var det med om hvorvidt de viser tegn og sprog osv. At forleden dag  
580 sad vi og sang én elefant kom marcherende om morgenen, og det synes de er  
581 mægtig hyggeligt og peger, de kan jo ikke synge samtidig med at de laver fagter, de  
582 laver fagter og så til frokost sidder 2 drenge med et stykke agurk hver og kører det  
583 hen ad bordet og synger min lille elefant, kunne vi høre og så kom den røde peber i  
584 næste vers. De fik ikke spist så meget, men de havde det mægtig hyggeligt. Og det  
585 viser så mig i hvert fald det det kan de godt li´. Øh, men vi er helt nede på det niveau.  
586 Ja så det er en anden.  
587 E: Men i en pædagogisk lærerplan, der skelner de også imellem, altså de 3 årige og  
588 så fra de 3 til, altså at man egentlig.....  
589 G: Ja, men der står stadig på, altså jeg får det samme skema 1, 2 og 3 ..... Og der  
590 står stadig nogle tegn, hvad jeg gerne vil se hos børnene. Og det er noget med, at  
591 jeg gerne vil se de peger og bruger cd afspiller når.....  
592 M: Ja  
593 G: De laver det med agurken eller et eller andet, men det er meget svært for mig og  
594 sige hvad jeg gerne vil se. Fordi det er ikke godt og vide vel, hvad der sker hos så  
595 små børn, hvor meget de forstår.  
596 E: Men, men jeg tænkte på, altså fordi vi snakker meget om børnenes læring. Men i  
597 loven omkring pædagogiske lærerplaner de snakker også om de voksnes læring. Og  
598 det er jo sådan set det vi er interesseret. Hva´, altså, jamen hvad ..... de af noget  
599 øh nogen, altså hvad ser I? ser børnene anderledes eller hva hva tror I  
600 G: Nej, det synes jeg ikke. Jeg vil så gerne og jeg går og prøver – men jeg synes  
601 ikke, det synes jeg ikke.  
602 M: Jeg forstod ikke dit spørgsmål.  
603 E: Nej  
604 M: Nej,  
605 E: Du forstod  
606 M: Nej, nej, jamen det forstår jeg ikke. må jeg lige få det igen.  
607 E: Nej men jeg tænkte om det bringer til nogle andre erkendelser eller om man ser  
608 børnene f.eks. anderledes eller man ligesom siger, nåh det har jeg egentlig slet ikke  
609 tænkt på eller hvad ik´ æhm. Om man får nogle andre aha oplevelser.  
610 M: På baggrund af arbejdet med pædagogiske lærerplaner.  
611 H: det er igen som jeg sagde før, man reflekterer mere over børnene, end man  
612 gjorde før. Det kan godt være som også Dorthe og Gudrun har sagt før man så dem  
613 før, men nu reflekterer man over den læring man giver dem og man selv får, altså jeg  
614 synes det giver meget en eller anden aha når Dorthe og jeg har kørt i, synes jeg selv.  
615 Kanon det narrativ projekt i gennem. Der har man den der, når man kommer hjem.

616 Ej, om eftermiddagen ej det var fedt i dag. For en selv også, man lært de der børn  
617 noget. Der har man reflekteret mere over det end man gjorde før, måske hvor man  
618 lavede det samme men det giver noget mere nu, fordi jeg tænker over det noget  
619 mere.

620 M: Samtidig så siger du også at du har svært ved at skelne fordi du også er under  
621 uddannelse. Så man kan godt fristes til at tro at din optagethed omkring det her også  
622 er egen læringsaspekt fordi det kan jeg bruge på skolen eller det har jeg lige læst  
623 om, eller hold da op.

624 H: Jamen det er også derfor jeg siger, når jeg sidder her ved Jer ik´, altså meget af  
625 det I også taler om. Det kan jeg jo mærke, det er både derfra og det er her. Så for  
626 mig er det jo blandet. Det må I, det må i jo bare ta´ med i Jeres.

627 M + E: Det tar vi med. Det skal vi nok.

628 D: øhm

629 E: vil du ha´ et stykke papir?

630 D: Jeg glemmer såmænd hvad det er jeg skal tænke og man synes man skal tale  
631 videre det er fordi i forhold til det med læring. Før i tiden hvis jeg skulle lave et projekt  
632 og børnene ikke var specielt optaget af det så kunne jeg måske har tænkt, de er ikke  
633 dygtige nok og de kan bare ikke finde ud af at sidde stille og de gider bare ikke høre  
634 efter. Hvor jeg synes jeg har vendt tanken lidt om når vi så i refleksion tænker okay  
635 hvad var det jeg skulle ha´ gjort anderledes for at, for at ha´ nået de børn på en  
636 anden måde? Så jeg tænker ikke at det er fandeme også irriterende at de 3 ikke  
637 kunne sidde stille, jeg tænker okay. Hvordan får vi det så vendt til næste gang så at  
638 de også har interesse for at det er deres projekt. Og det er i hver tilfald en forskel for  
639 mig og min læring ... at det, jeg tænker hvordan kan jeg udfordre børnene så at de  
640 synes det er fedt det her. Og det er også i forhold til det du siger med jeg slipper jo  
641 ikke det er jo ikke tilfredsstillende at lave noget med børnene hvis jeg bare slipper mit  
642 ansvar. Overhovedet ikke. Så det er ligesom Helle siger vi har ansvar på de  
643 lærerplaner og det kan da godt være nogle gange så tænker man, det kunne vi  
644 måske ha´ gjort bedre, det kunne vi ha´ gjort anderledes. Men det er jo så det man  
645 bruger sin intuition til at tænke, ej det var sgu ikke godt nok i dag. Hvad er det vi skal  
646 lave input af til næste gang eller hvad var muligheden eller hvorfor var det vi gjorde  
647 som vi gjorde. Hvad kan være anderledes, så jeg synes da .....

648 M: Det du får ud af den refleksion med dig f.eks. Helle, når i kører et projekt, når du  
649 tænker efter er det så noget du vidste, men havde glemt. Jeg ved sgu da godt at  
650 Dennis, Brian og Poul ikke skal sidde sammen, fordi de er 3 krudtugler. Så hvis det  
651 er, det er Jeres refleksion eller Jeres evaluering er kommet frem med, eller er det, er  
652 det, altså som perler på en snor aha oplevelser. Det ikke nåh ja, det er Gud ja.  
653 Forstår du hvad jeg mener, altså en forskel i om det er sådan lidt det der, det vidste  
654 jeg da egentligt godt, det havde jeg bare glemt. Jeg oplever nogle gange i mit fag, at  
655 nå ja husk lige og tjek om neglene er blå måske så får han ikke ilt, nå ja arh jeg ved  
656 det jo godt jeg havde bare glemt det. Eller er det den der med, det vidste jeg faktisk  
657 ikke, det var et skide godt fif.

658 D: Nej jeg synes ikke altid, nogen gange kunne det godt være jeg vidste det. Ligeså  
659 tit var det ikke noget jeg var klar over.

660 M: Nej

661 D: Dengang vi satte det der ,projekt i gang, der havde vi ikke, med en pige der var  
662 blevet, de var optaget af at lege familie, de var optaget af det der med altså, og blive  
663 skilt fra nogen og så noget, og så havde vi en pige der var blevet væk fra sine

664 forældre, og det var faktisk ikke det de var mest optaget af, det var overraskede da  
665 os, at de var lidt efter nogen gange, var de faktisk ligeglade med at hun var blevet  
666 væk. Det ragede dem da en papand at hun ikke kunne finde sin mor og far. Det var  
667 da en stor overraskelse for os. Vi troede da virkelig det ville optage dem, at hun ikke  
668 ku´, hun ikke havde et sted at bo, hun ikke havde sin mor og far, fordi det var jo, vi  
669 tænkte det er da følelsesmæssig engagerende for de børn her og det passer ind i  
670 deres leg og det er da....., det var de da ligeglade med. Det var en overraskelse.  
671 H: Det var nemlig det jeg ville til at sige, at det der projekt det udfordrede virkelig i  
672 hver fald mig og jeg ved også Dorthe, det kan jeg godt sige på Dorthes vegne også,  
673 fordi at det overraskede os bare, at vi ikke ku´, vi var da sikre på det kører vi lige  
674 igennem det her. Vi var grå i hovederne, vi anede simpelt ikke hvad vi skulle gøre, vi  
675 kunne ikke få de børn med. De interesserede, det interesserede dem ikke et hak og  
676 de var ligeglade og vi sagde, og jeg kan huske Dorthe hun sagde til en af hendes  
677 små piger, jamen er du ikke, er du ikke ked af at hun ikke har et sted at sove? Nej  
678 E: ha ha ha  
679 H: Såh, såh vi måtte ha´ noget sparring, så vi gik ind til, vi kan simpelthen ikke, og så  
680 var vi på kursus igen, det gik ikke særlig godt. Så, så sagde vi, vi kan simpelthen ikke  
681 få det her til at køre. Vi havde simpelthen givet for meget slip. Vi gav dem ikke noget.  
682 Så det vi så gjorde, vi tog et magisk element. Derfra så kørte det. Lige pludselig så  
683 kunne hun trylle. Så derfor vil jeg så også sige, nogle gange så får man virkelig, så  
684 skete der det.  
685 M: Jeg får jo lyst til at spørge, det her er jo også en ny arbejdsform for Jer at skulle  
686 lave et narrativt projekt. Det vil sige, I kommer fra uerfarne som tænkende, begavede  
687 kvinder men uden erfaring. Hvis i tager det narrative opgave væk og siger, det er, det  
688 er en ny ting, alene det at skulle i gang med en ny ting fordrer nogle redskaber som I  
689 ikke har haft. Hvis I kigger på de normale ting, de gængse ting, de p.....p rettede ting,  
690 gå på legepladsen og hop i mudder, øh smøre en madpakke. Øh, se om børnene er  
691 en god kammerat. Hvis Emma sidder og græder, kommer Clara så og trøster. Hvis i  
692 tager det hvor I har Jeres æhm mange års erfaring som medhjælper og mange års  
693 erfaring som pædagoger og mange års erfaring i det pædagogiske miljø. Hvordan  
694 tænker I det så? Fordi nu tolker jeg, det må man ikke, men jeg siger det alligevel, så  
695 kan man stryge det. Det er jo klart når man ikke har nogen erfaring så skal man ha´  
696 måske noget hjælp, men der hvor I har Jeres erfaring, er det så de samme dybe nå  
697 ja eller er det, det vidste jeg da faktisk godt. Jeg havde da bare lige glemt, godt du  
698 prikkede mig på skulderen og sagde du skal altså lige huske, det er noget med han  
699 altid står på hovedet i vandpytten. Nåh ja. Forstår du hvad jeg mener?  
700 E: Ja jeg gør det faktisk ikke.  
701 H: Ja, jeg er heller ikke helt .... Hvor du vil hen  
702 M: Jeg vil gerne hen til Jeres dagligdags arbejde, det som  
703 D: Før vi laver narrativt  
704 M: Før i laver, vi lægger det der narrativt væk, ud med det, forstå mig. Til side med  
705 det. Fordi det var en ny ting i skulle i gang med. Det havde I ikke prøvet før at lave et  
706 narrativt projekt. Men de ting I har en erfaring i det at lave, nu har vi snakket meget  
707 om fokusbarn, men det og lave beskrivelser, det og sætte, det og vælge temaer og  
708 sige, nu har vi æh, jeg har de sidste 4 år arbejdet med det musiske element f.eks. det  
709 føler jeg mig tryk ved, og det føler jeg mig hjemme i. Er det så, er det nye oplevelser  
710 man får, altså er det, er det en aha oplevelse  
711 XX: Ikke hver gang

712 XX: Det er svært.....

713 XX: Det synes jeg ikke

714 G: Nu vil jeg sige, hvis vi nu tog f.eks. den musiske, den har jeg jo rigtig meget

715 erfaring i, øh og det laver jeg selvfølgelig en del med dem, og har også været nede

716 og lave sammen med Dorthe i børnehaven for at prøve det af. Og der synes jeg

717 stadig i forhold til hvad jeg har lært i min uddannelse så er det der stadig ikke nok.

718 M: Og det der, der peger du på det pædagogiske.

719 E: Hva, hva sku´ til?

720 G: Jamen, de ting jeg har lært omkring hvordan man, altså nu underviser jeg jo i mit

721 hoved, det er klart, når jeg går ud og laver musik med børnene, om de er små eller

722 store, så er det en undervisningssituation for mig. Og der synes jeg de papirer jeg

723 har til hvordan man finder sit materiale, hvad indeholder det, hvilke elementer er der

724 i, hva´ skal jeg bruge og så noget. Egentlig er det på højere niveau ,end det der, de

725 er mere brugbare, øh, hva´ er det jeg skal ku´? Hvad ligger der i det her jeg går ud og

726 giver dem øhm øh, og gennemgang så jeg når igennem alle mine musiske elementer

727 f.eks. ikke, Det er jo ikke bare og synge en sang eller ..... der skal også ligge al

728 mulig andet i det. Og det er faktisk rigtig vigtig i alle aldersgrupper. Men der er vi jo

729 slet ikke i DAP. Altså der føler jeg mig at vi ligger helt deroppe i forhold til ik´ øh, der

730 er i hvert tilfald ikke nogen ..... og jeg synes heller ikke i de der rent

731 menneskelig ting omkring netop med hvem der trøster hvem og al det der. Det kan

732 ikke ændre noget som helst i mit hoved, at det at der er nogle skemaer eller noget

733 omkring det. Det ved jeg godt i forvejen.

734 E: mhm, men kigger I efter dem, altså? KIGGER I efter altså sådan nogle ting ik´? I

735 forhold til Jeres mål?

736 G: ja det gør vi

737 H: Formidlingsdelen ligger heller ikke godt nok synes jeg heller ik´. Der skulle være

738 en formidlingsdel for ligesom Gudrun siger

739 XX: I forhold til de .....

740 H: f.eks. inden for sociale færdigheder, men f.eks. inden for de musiske. Der må godt

741 være en formidlingsdel ..... hvordan fordi der er mange, der nogen der aldrig har

742 haft musik. Hvordan får jeg lige formidlet det til børnene? Det kan jo være svært.

743 Altså hvis man skal stå med en gruppe alene man ikke har prøvet før. Så der kunne

744 godt mangle noget synes jeg. Måske der skulle være et idehæfte eller et eller andet,

745 det ved jeg ik´ fordi, det kan man så spørge sine kollegaer om, men det synes jeg

746 Mangler.

747 G: Men der kan man så også sige, at fordi vi har, altså vi er meget meget skemalagte

748 hernede. Øhm der bliver egentlig ikke plads til at bruge folks ressourcer fordi vi er så

749 skemalagte. Øh fordi jeg kunne jo snildt snuppe en halv timer på hver stue, et eller

750 andet og ikke kun for børnenes skyld, men også for de voksne. Fordi det ville gøre

751 det så meget lettere for de voksne og vide de ting her. Vi har lavet Lucianumre år i

752 træk, hvor jeg har været med på skolegruppen op til Lucia og lavet Lucia med dem

753 hvor de har sunget tostemligt og al muligt som 5 årige. No problems. Det kommer

754 de ikke til her..... og der kan de voksne se hvordan man laver de ting med børnene.

755 Men det var rigtig rigtig svært at få lov til, måtte ned hele tiden sige, husk nu jeg skal

756 ha´ en halv time til Lucia i skemalægningen, fordi de får det ikke lært og nu kommer

757 forældrene og det er så synd for dem at de skal op og lave noget som kan blive

758 meget bedre, altså hvor de virkelig kan opleve at de er rigtig rigtig dygtige ik´? Men

759 det er der ikke rigtig plads til fordi så ligger der jo alle de ting og de er også fine. Men

760 der kan man ikke gå ind og blive brugt. Der kunne også være Stine der er rigtig god  
761 til at male, hun er kun i børnehaven. Der kunne man også rigtig godt, jeg gad vild  
762 godt at ha' hende med og fortælle mig hvordan laver jeg noget fedt med de her  
763 vuggestuebørn med malerpensel.

764 M: Så din egen læring synes du egentlig ikke udfordret, den er ikke tilført noget i  
765 forhold til de pædagogiske lærerplaner, altså inden for de områder hvor du føler dig  
766 tryk? Hvor du siger det her kan jeg godt.

767 G: Ja

768 M: Hvad tænker du Dorthe som erfaren pædagog i forhold til de områder hvor du  
769 føler dig tryk? Æhm, er det ny læring på alle områder.

770 D: Nej det er der ikke. Æhm, det første projekt jeg lavede, der kommer 2, og det  
771 handler om eventyr, de 3 bukkebruse. Der, jeg vil ikke, jeg kan ikke sige at det er  
772 lærerplanernes skyld at vi tænker anderledes, fordi der var vi også, men det er jo det  
773 der med at arbejde fra gang til gang, æhm i projektdelen, æhm hvor at der er nogle  
774 børn der kommer meget mere på banen end jeg havde forestillet mig. Og det tænker  
775 jeg er fordi det bliver deres projekt og ikke det ikke er mig der har planlagt. Vi starter  
776 faktisk med eventyr, så skulle vi se hvad der optog dem. Hvor vi så nærmer os noget,  
777 så skulle de spille det. Og jeg havde 3 geddebukke med og så er der nogle der siger,  
778 vi mangler jo alt det andet så skulle vi bygge en kulisser og så var det deres valg, det  
779 er ikke noget jeg bestemmer. Det er dem der siger, jeg kunne godt tænke mig, skal vi  
780 ikke. Æhm, så på den måde tænker jeg at arbejde anderledes end jeg ville ha' gjort  
781 før. Men om vi kunne have fundet på det uden lærerplaner det skal jeg da ikke ku'  
782 sige. Men det ændrer selvfølgelig strukturen i forhold til vi skulle dokumentere  
783 lærerplanerne, hvor vi kommer ind med projekter ..... refleksioner.

784 H: Men man kunne heller ikke ha' lavet dem mere kompliceret end de er nu, fordi det  
785 er da en stor mundfuld første gang man ser dem, altså for personalet. Synes  
786 jeg. Altså det kunne jeg da høre også de folk der måske, der er jo nogen der har  
787 mere erfaring end andre, mere faglig end andre. Så jeg tror da man bliver nød til at  
788 lave sådan en generel en her. Så kigger jeg lige på lærerplanerne, og for at alle kan  
789 være med. Fordi man kan nok ikke lave den mere kompliceret, fordi så tror jeg  
790 virkelig folk de vil knække halsen på den.

791 E: Jeg kunne godt, jeg vil gerne gå videre i spørgsmål. Øh øhm, men jeg kunne godt  
792 tænke mig, altså er det et udviklingsmål, laver i også udviklingsmål for Jer som  
793 voksne? Altså sådan

794 M: Min læring

795 E: Ja

796 H: Jamen vi har jo vores pussamtaler, pædagogiske udviklingssamtaler med Betina,  
797 og det er jo der vi kan, vi kan lave nogle mål.

798 E: Men er det et element der indgår?

799 H: Men hun laver nogle spørgsmål, hvor vi snakker om vores videre udvikling og  
800 hvad vi har lyst til og så noget. Og det kan også indgå, det kan også være al mulig  
801 andet. Men der har talt, det har jeg i hvert tilfald personligt i min pussamtale talt med  
802 hende om. Hun giver os nogle spørgsmål vi skal sidde og reflekterer over og så  
803 bliver vi indkaldt. Så har vi en halvanden time ..... Og der taler vi om læring  
804 ..... og det så meget forskelligt nok hvad folk de taler om. Så det gør hun  
805 noget ud af synes jeg.

806 E: Men jeg kunne nemlig godt tænke mig og høre lidt om, eller vi kunne godt tænke  
807 os at høre lidt om, om hvad hedder det nu refleksion. Altså nu har I snakket om, at I  
808 reflekterer. Hvad er det for noget?, hvad er det I gør? Altså  
809 D: udveksler erfaringer  
810 E: ja, og hvordan  
811 M: Er det det du forbinder med det? Er det det du forbinder med refleksion, det er en  
812 udveksling af erfaring?  
813 H: Nej, det er det ikke  
814 M: Prøv at uddybe det så  
815 H: Det var sgu for meget direkte  
816 H: Reflekterer over refleksion. Ja, æhm jeg vil. Hvorfor kigger du på mig.  
817 D: Du svarer bare  
818 H: æh, for mig der man reflekterer jo, det er det der med at, altså vi tar´ jo  
819 udgangspunkt i vores skemaer, når jeg har siddet til refleksion med nogen. Og så  
820 starter man jo en dialog ud fra de spørgsmål og hvad skete der, og så noget, så på  
821 den måde synes jeg den er rimelig struktureret her.  
822 M: Ja  
823 H: Altså når jeg, vi har en time også, det jo ikke sådan at man kan sidde. Men tit så  
824 tager den udgangspunkt i , hvad har vi lavet i dag og så noget og hvad skal vi lave  
825 anderledes og så noget. Så på den måde, så synes jeg da vi taler meget om det.  
826 G: Vil du sige noget Dorthe?  
827 D: Ja, jeg tænkte også på i forhold til refleksion, at vi ser på hvad der skete. Hvad gik  
828 godt og hvad var børnene optaget af? Og hva´ gjorde jeg? Godt, hvad kunne jeg  
829 gøre anderledes eller der var bare slet ikke, som skal være til næste gang, så det er  
830 på den måde vi bruger refleksionen, i stedet for som jeg sagde før også, jeg siger  
831 ikke bare det er børnene der ikke kunne sidde stille vel? Det når man tænker over  
832 hva´ lærte de og hva´ så vi af det vi godt vil de sku´ lære, og hvad er det så vi skal  
833 arbejde med næste gang. Hvilke input og hvilke forberedelser skal vi gøres os til at  
834 starte op næste gang.  
835 H: Jeg synes også nu når Dorthe og jeg har siddet med noget forskelligt, når Dorthe  
836 og jeg har siddet, vi sidder også meget og taler om vores egne roller i den projekt.  
837 Hvad kunne vi gøre anderledes fordi det er jo tit os der skal lave noget om, det er jo  
838 ikke børnene. Fordi det de gør er rigtig nok, det er i hvert tilfald også med det  
839 narrativt dengang. Hvad gjorde vi som skulle ha´ været anderledes for at det havde  
840 virket bedre. Så man reflekterer altså også over sin egen måde at formidle på, synes  
841 jeg i hver fald jeg gør.  
842 M: Gjorde I det i gamle dage også?  
843 H: Nej, det gjorde jeg ikke  
844 M: Var det fordi der ikke var tid til det? Og nu har I fået fastsat en tid?  
845 H: Jeg tror det er en blanding. Fordi det var, altså vi havde jo ikke. Man må jo sige,  
846 når man har nogle andre krav skriftligt, så opfylder man jo tit dem men, så havde vi  
847 heller ikke, vi havde jo ikke refleksionstid. Altså.  
848 D: Der hvor altså der hvor jeg var før, der var det på legepladsen man udvekslede  
849 nogle ting, så ikke lige over hovedet på børnene, hvad skete der, hvad skulle vi gøre  
850 hvis det var. Men der var ikke, man tænkte ik´ altså selv jeg tænkte over hvad jeg  
851 lavede, det var ikke fordi jeg ikke tænkte over hvad der skete eller hvad jeg lavede.  
852 Det var bare ikke skrevet ned og ikke nær så konkret og ikke så og så har vi  
853 selvfølgelig fået den time til det ja. Det ikke sikkert det lykkes hver uge, men

854 E: Må jeg lige spørge om det er time, er det, er det når I har haft et projekt, hver det  
855 det du siger en gang om ugen, så har.... Fint nok.

856 H: Ah jamen jeg synes heller ikke, personligt reflekterede jeg heller ikke over at det  
857 var mig der havde gjort noget, jeg skulle gøre noget anderledes, der synes jeg tit, nå  
858 men børnene de ka' jo ikke, de er jo ikke gamle nok, de kan ikke finde ud af det der.  
859 Så vi må lave noget andet, hvor jeg sidder, så tænker jeg nu, Helle kunne jeg ha'  
860 gjort noget andet? For at de kunne ha' fået noget mere ud af det.

861 G: Og der kommer jeg så med min undervisning..... og kommer hele tiden at det er  
862 mig der skal..... Der er forskel

863 XX: Ja, der er forskel

864 G: Ja, og det er sjovt at der er den forskel på ..... Men det er klart, når  
865 man er lærer, står man altid alene .....bare ik'

866 H: Jeg tror da at refleksionsværdien er blevet meget større undervisning på  
867 pædagogseminariet nu end det var dengang Dorthe læste, er det ikke rigtig Dorthe,  
868 havde I, havde I så meget om det? Det tror jeg faktisk ikke, for det har vi da tit  
869 diskuteret også, hvordan undervisning er bygget op, for det bruger vi meget tid på nu.

870 E: Men jeg tænkte på, er det, er der forskel på, nu har I to lavet et projekt sammen,  
871 jeg ved ikke hvordan i vælger de der projekter. Er der forskel på hvem man er  
872 sammen med i refleksionsteamet og hvad man siger til hinanden. Hvor meget man  
873 kan sige til hinanden, fordi det er også en tillidssag, hvor meget man kan sige. Altså  
874 jeg synes sgu at du lige, æh, hvad hedder det, der gik du fandeme for tæt på eller  
875 der kunne måske, altså der ku' man godt gå for tæt på problemet.

876 H: Det er ikke sådan jeg tænkte på det. Jeg synes der er forskel på, hvor fagligheden  
877 i det, for mig i hvert ifald. Og det er jo ikke for at nævne navne eller noget, og det skal  
878 vi heller ikke ind på. Men der er selvfølgelig, vi er forskellige steder i livet og vi er  
879 forskellige steder henne hvor meget vi går op i det og hvor meget vi måske faglighed  
880 har. Så selvfølgelig, jeg vil da også håbe, Dorthe siger om der er forskel på om hun  
881 sidder med mig eller om hun sidder med en ung vikar på 20. Det kan du også  
882 risikere.

883 XX: Nå okay, det kan du

884 H: Ja, det kan du godt. Du kan godt risikere fordi, vi har jo sådan at æh projektet det  
885 skal ha' topprioritet. Så man skal ha' en ekstra hvis der er en væk. Så låner man jo  
886 en, det er ikke altid man kan låne en pædagog eller en erfaren, men så kan man låne  
887 en ung person også. Og der synes jeg da for mig betyder det utrolig meget hvem jeg  
888 sidder med.

889 E: Nu tror jeg lige vi skal ha' Dorthe på banen.

890 D: Jeg har det på samme måde som Helle, fordi det første projekt jeg skulle lave på  
891 den her måde æhm, der havde jeg faktisk en ung medhjælper inde der var kommet  
892 et halv år for at afløse en langtidssyge, og det var overhovedet ikke optimalt, det kan  
893 jeg da sagtens se i bakspejlet. Nu var jeg lige startet i børnehaven og så blev min  
894 faste medhjælper syg og så fik jeg en anden. Æh, så jeg tror da nok, at æh nu havde  
895 jeg projekt alene i tirsdags og det var også derfor, det blev, det er altid lettere at være  
896 to når man skal opfylde det og snak og være med alle børnene. **Men jeg kan da,**  
897 **nogen gange så vil jeg da hellere bare være mig og børnene end jeg vil ha' en**  
898 **ung medhjælper, fordi det gør ikke rigtig nogen forskel, kan ikke spare mig**  
899 **med vedkommende bagefter heller, så det er sådan set lige meget, så det**  
900 **betyder rigtig meget om man har en, og så synes jeg godt man kan sige de ting**  
901 **til hinanden hvis det er altså, for det bliver vi da nød til, det er da også**

902 **professionelt, altså det har ikke noget med jeg ikke kan li' nogen, der er ingen**  
 903 **ting med det og man bær da også, det er så også okay nogen der si'r, altså**  
 904 **man ved da tit selv også hvis man enten gjorde for lidt eller gjorde for meget**  
 905 **eller, det er da rart at få det med, hva' gør jeg så næste gang? Så man mere**  
 906 **også udvikler os i projekt.**  
 907 H: Jeg tænker meget over at man taler om det fælles ..... , at vi har et punkt her  
 908 vi taler om, det er ikke mig personligt hvis Dorte siger til mig: Helle det der det  
 909 duede ikke. Så tænker jeg ikke på det er mig hun kritiserer, så tænker jeg på den  
 910 metode er lavet, så man skal tænke over man har det der fælles tredje man taler om.  
 911 Det betyder i hvert fald synes jeg, så er det ingen problem.  
 912 G: jeg, jeg har lige nu en ung fyr øh medhjælper med på min gruppe og det kører  
 913 faktisk forrygende. Fordi, altså det er godt nok mig der har den pædagogiske del af  
 914 det, men han har så mange ideer, og han kan alt med en computer, øhm og han har  
 915 ikke nogen begrænsninger. Hvis jeg sådan sidder og siger, ahm så kunne vi lave det  
 916 og det, men nej, hvorfor ikke siger han så, vi kan bare duk duk duk og så vælter det  
 917 ud af ham ik' og han er genial. Han, jeg havde ham også med i teater i går med 6  
 918 små vuggestuebørn der i princippet kunne ha' løbet i alle retninger XXXXXXXXX  
 919 men han havde fuldstændig styr på hvem der skulle hvor og hvilken hånd og han,  
 920 han kan bare altså. Han har så også en lillebror der autist, så han er vant til de der  
 921 ting ik', man virkelig mærke, men hvad han ikke kan trylle med, og med ideer og al  
 922 muligt, så kommer han med alt det der XXXXXXXXXXXX så hurtig ik' og så er det så  
 923 mig der kan finde ud af hvordan formidler vi det her til børnene og hvordan gør vi det  
 924 så kører den. Og det går rigtig godt.  
 925 M: Jeg har brug for at sådan et indsparksspørgsmål.  
 926 E: ja, kan du vente et øjeblik  
 927 M: Øhh  
 928 E: Det skal du. Fordi jeg har lige brug for at vide, hvad forskel er der på når du får øh,  
 929 når du f.eks. har sparring med æh Helle ik', æh og så at du ikke har sparring med  
 930 nogen eller et eller andet, hvilken forskel gør det for dig? I dine bekendelser  
 931 D: Hvis jeg sidder alene?  
 932 E: Ja, ja eller har en ung medhjælper som ja .....  
 933 D: Altså, jeg tænker i hver ifald når man er 2, man kan sparre sig, så ser man begge  
 934 to noget og hvis jeg sidder med en ung medhjælper, så kan man høre hvor, de ser  
 935 anderledes på børnene og de ser ikke ind ad på samme måde, som jeg gør. Derfor  
 936 er det langt mere udviklende for mig at sidde med en, som også ser på sig selv og  
 937 tænker, hvad kunne jeg ha' gjort. Og selvfølgelig når man sidder 2 kan man, er man i  
 938 en dialog, hvis jeg sidder alene har jeg kun mine egne tanker, der bliver ikke stillet  
 939 spørgsmål til det jeg skriver eller til det jeg tænker og det kan man jo når man er 2.  
 940 Og man kan se noget forskelligt, og man kan diskutere.  
 941 M: Det jeg gerne vil spørge om det er, når I har simpelthen afsat en time til refleksion,  
 942 og æh det kan man jo godt kalde lidt for tvangsrefleksion, tænker jeg nu skal vi  
 943 reflektere og der er afsat en time, er det lige nemt hver gang? Jeg tænker vi har en  
 944 time, nu mødes vi, kl. er et kom så piger. Nu skal vi ind og reflektere.  
 945 E: Jeg var lige i gang med et eller andet  
 946 M: Er det, er det lige nemt hver gang? Og komme ind og sige, nu så skal der  
 947 reflekteres (fløjtes) starter uret.

948 G: Nej, fordi det er jo ligesom hvis man skal hjem og male et billede eller spille en  
949 sonate, at hvis man ikke er der, så er det ikke så let, så skal man sådan så kan man  
950 godt, jeg kan godt sidde og gå i stå og gå i sort og så noget hvis jeg ikke er parat.  
951 XX: Sidder du alene?  
952 G: Æh, tit hvis vi mangler, altså jeg har kun prøvet at ha´ Mikkel med ud en gang. Og  
953 tidligere når vi var nede i vuggestuen.  
954 E: Så det vil sige, du sidder i til refleksion, så sidder du alene.  
955 G: Ja, det er ikke min mening, men jeg gør det tit fordi vi mangler folk og har gjort det  
956 ..... og det går bedre nu ik´ men jeg har kun prøvet med Mikkel.  
957 M: Så jeg skal lige ha´ præciseret noget, så når du siger du sidder alene, så er det  
958 inde for samme tidsramme, der går du for dig selv?  
959 G: Ja  
960 M: Og reflekterer?  
961 G: Ja  
962 M: Når de andre har gruppe?  
963 G: Ja, og der ville det jo helt klart også være lettere hvis man så var to, fordi så ville  
964 de der spørgsmål jo komme til fra en anden person der måske er et andet sted. Hvis  
965 jeg sidder og er gået i sort over et eller andet der foregår inde på stuen .....  
966 rigtig svært og komme videre ned til det jeg egentlig skal lave ik´  
967 M: Det er bare fordi jeg, det er fordi jeg forstår det ikke. Æh, hvorfor er du ikke  
968 sammen med de andre, hvorfor er du ikke sammen med Dorthe og Helle?  
969 G: Fordi jeg er i vuggestuen.  
970 M: Er du den eneste person nede i vuggestuen?  
971 G: Nej, men vi er delt op i alders, i tre aldersopdelte grupper med små, mellem og  
972 store.  
973 M: ja  
974 G: Og jeg er sammen med min unge medhjælper der nede i min gruppe, med de  
975 store børn. Og hvis jeg skal reflektere tirsdag fra 12 til 13 og Mikkel ikke er her, så  
976 reflekterer jeg selv.  
977 E: Ja  
978 M: Så du er alene med de små, der er ikke en pædagog til de små?  
979 G: Det er mig  
980 M: Det er dig  
981 G: Ja, sammen med en af medhjælperne.  
982 M: Og lige i øjeblikket der er medhjælperen en ufaglært skøn Mikkel?  
983 G: Ja  
984 M: Ja  
985 E: Ja, det er Dorthe  
986 D: I forstår ikke strukturen tror jeg  
987 H: Hun forstår ikke strukturen  
988 G: Nej okay, Vi er egentlig to vuggestuegrupper, helt almindelige klassetrin med de  
989 eneste to pædagoger, medhjælperen nede ved mig har jeg været alene pædagog,  
990 mere eller mindre fra og til, det har været lidt frem to tilbage. Og så har vi sådan i  
991 den sidste tid delt op sådan så at om formiddagen i projekttiden, der tager Mikkel og  
992 jeg de store ..... to en halv der og går videre indtil de har sovet og så er der en  
993 babygruppe og en mindre gruppe hvor der hver i sær har en pædagog.....  
994 M: Så det er din gruppe? Der er andre personaler som også hører til  
995 vuggestuedelen, de har bare nogle andre børn.

996 G: Intet at gøre med vores projekt.  
997 E: Nej  
998 M: Nej  
999 E: Men forekommer det ikke du laver projekt, eller I pædagoger f.eks. laver projekter  
1000 sammen?  
1001 G: Nej  
1002 E: Nej, nej det var bare for at få det præciseret.  
1003 G: Det gør vi ikke  
1004 D: Det gør vi heller ikke. Jeg elsker min refleksion og jeg vil sige vi er faktisk nået  
1005 dertil, at man nok nærmest hellere vil være alene på legepladsen, for i børnehaven  
1006 der, jeg har refleksionstid og det har jeg altså, så må I pas, det har jeg, det står i mit  
1007 skema.  
1008 M: Så det holder du fast ved når du siger sådan, det det  
1009 D: Det forsøger jeg at holde fast ved. Der er selvfølgelig dage hvor det ikke lykkes,  
1010 jeg bliver da også, jeg skal ind kl. 12, nu er den 10 min. Over hvorfor kommer der  
1011 ikke nogen ud, det kan jeg da godt mærke på mig selv. Sådan står vi da og kigger på  
1012 hinanden ind imellem. Jeg vil ha' den time, den er sat af. Selvfølgelig kommer vi ud  
1013 og vi kan også godt klare os med mindre, men nogle gange skal vi også lige ordne,  
1014 det er jo, vi har ikke noget stuemøde, vi har ikke alle mulige andre, så er det måske  
1015 også lige der man kan se sin partner i øjnene, men jeg kan rigtig godt li' og få lov til  
1016 at tænke over, også så man er forberedt til næste gang. For det bliver man jo ikke  
1017 hvis jeg ikke har fået den der, hva' skal jeg så hva' skal der ske næste gang, og  
1018 hvad er der jeg skal ha' tænkt over og fundet frem og, jeg kan blive sådan helt  
1019 M: Hvem reflekterer du med?  
1020 D: æh, med den medhjælper jeg er på, på min, der er på min gruppe nu. Så hvis jeg  
1021 skal sige i det åndedrag, så kunne jeg rigtig godt tænke mig, at det kunne lade sig  
1022 gøre at man var måske pædagoger til at lave projekter ind imellem. Men det er bare,  
1023 der er ikke nok til det, og der er ikke, sådan er strukturen ikke. Og det er ikke fordi jeg  
1024 også er glad for erfaren medhjælper, det er slet ikke det, men det kan nogle gange  
1025 gi' en rigtig god, altså ja  
1026 M: Genkendelighed  
1027 D: Højere faglighed og man lærer noget af en anden pædagog, jeg lærer også en  
1028 masse af min medhjælper for vi er forskellige og hun er heldigvis ikke 20 også, fordi  
1029 jeg ved godt at dem på 20 kan være rigtig rigtig dygtige, men der kan, det er lidt  
1030 forskellig, så det kan være lidt afhængig af hvilke projekter og hvem man er sat  
1031 sammen med. Det kan da betyde en del for hvordan det former sig.  
1032 E: Men det er jo meget sjovt fordi, lige pludselig så åbner der sig måske et andet  
1033 behov lige pludselig ik' altså fordi du bliver jo ik' altså det lyder ikke som om du bliver  
1034 udfordret vel? På din, på din faglighed, og det kan man også godt forestille sig hvis  
1035 man altid, at strukturen er sådan at man altid har medhjælper på 20 med ik'. Hvad får  
1036 du så ud af det? Men det er jo så det, det er meget interessant. Har du noget du vil  
1037 sparke ind?  
1038 M: Nej, ikke lige nu  
1039 E: Nå for så vil jeg godt lige  
1040 G: Jamen jeg tænker bare også på netop når man sidder med refleksionen med en  
1041 medhjælper, en yngre medhjælper at meget af tiden også går med at forklare hvad  
1042 der vil ske når vi gør sådan her med børnene. Altså en oplæringsproces. Den tager

1043 måske halvdelen af refleksionstiden. Fordi når vi kommer ned og laver projekt så skal  
1044 han jo også køre i sin rolle ik´ også? Så det lykkes det her  
1045 E: Ja  
1046 G: øh,  
1047 E: Så hvis vi havde lavet den samme chance med nogle pædagogmedhjælpere, rene  
1048 pædagogmedhjælpere, hvad tror I så svaret på hvad de havde lært af denne proces  
1049 æh, I har været igennem?  
1050 G: De har lært meget mere om hvordan man gør, og få dem til at.....  
1051 E: Men jeg tænkte på hvad hedder det, vi har forstået at I også har ud over denne  
1052 her refleksionstid så har I også et æh tids jo der er en ting jeg lige skal spørge  
1053 omkring æhm, Jeres denne her refleksion. Skal I skrive noget ned? Ja det skal I så,  
1054 og det bliver offentliggjort eller ligger i en mappe eller hva´  
1055 XX: I en mappe  
1056 E: Ja  
1057 M: Til adgang for hvem?  
1058 G H: Alle, til personalet  
1059 E: Ja  
1060 M: Så du ku´ teknisk set gå op og kigge på, Gudrun ku´ teknisk set gå op og kigge på  
1061 Helles refleksion?  
1062 H: Ja, for det skal også være sådan at hvis jeg så, Dorthe og mig laver projekt  
1063 sammen, så vi ligger os syge næste uge, så skulle Gudrun kunne gå ind og læse  
1064 vores skema hvad vi skulle lave med de børn, og så køre projektet af.  
1065 M: Så bliver jeg lidt nysgerrig på, den refleksion der så er, er den så centreret  
1066 omkring opgaven eller er den centreret omkring refleksionen over mig selv?  
1067 H: Opgaven mest ik´ og så, jo men jeg synes spørgsmålet drejer sig mest om.....  
1068 M: Hvad kunne vi ha´ gjort bedre hvordan planlægger vi det, hvad har vi lagt mærke  
1069 til?  
1070 H: Hvad skete der i børnehøjde, hvad skete der i voksenalder?  
1071 M: Ja  
1072 H: Sådan nogle spørgsmål er det  
1073 M: Det ikke sådan, hvad tænker Helle jeg fik ud af det?  
1074 XX: Nej  
1075 M: Hvad kan jeg bruge det til i forhold til mig selv? Nej, så det er en kan man kalde  
1076 det en konstruktiv refleksion med et defineret formål?  
1077 H: Ja  
1078 E: Men men så har vi også forstået at I har en halv time i kan reflektere i, øh hva´  
1079 bruger I den til og hvad får I ud af det?  
1080 M: Og bruger I den  
1081 G: altså jeg bruger den til at planlægge øh, den næste uge. Mikkell og jeg vi  
1082 reflekterer sammen når vi kan ik´ over hvad der skete. Øh, og så planlægger jeg  
1083 fremad i den halve time, hvad er det vi skal lave i de 4 dage i næste uge. Øh, hvad  
1084 skal vi ha´ på programmet. Øhm. Og så fortæller jeg ham hvad jeg har tænkt over og  
1085 om han er okay med det, og hvordan det skal gøres ik´. Men det bruger jeg der, og  
1086 der bruger jeg også tid, altså hvis jeg er bagud med fokusbarnsskemaer eller  
1087 fødselsdagsgaver eller hvad ved jeg billede ud..... alt, der samler jeg op, det jeg nu  
1088 kan nå, for jeg er altid bagud med .....  
1089 M: Må jeg godt være tarvelig og spørge om den refleksionstid den er er en halv times  
1090 fri til al det jeg ikke nåede?

1091 G: Den hedder øvrig planlægning  
1092 E: Det gør den? Nå okay okay  
1093 G: Så derfor så man reflekterer ikke, eller det må man nok godt. Men det øvrige  
1094 planlægning, og der tænker jeg, det er så der jeg skal nå alt det, jeg har rigtig mange  
1095 ting jeg ikke når i løbet af en uge.  
1096 M: Ja. Det er fordi vi er blevet præsenteret, min forståelse var, æh, fra det interview vi  
1097 havde med Betina, at det var en halv times refleksion. Og derfor så, det er derfor jeg  
1098 spørger, om jeg må være lidt fræk og spørge om det er det det bliver brugt til, fordi i  
1099 min fantasi, så jeg Jer som pædagoger, som med, som personale. Gå ind i et rum for  
1100 jer selv og kig på jeres egen læring.  
1101 XX: Nej  
1102 M: Det er simpelthen ikke det der er tilfældet. Det er godt at få præciseret jo fordi æh,  
1103 det er æh, det, det er, altså  
1104 G: For mig er det virkelig blandet bolsjer. Det er simpelthen alt det jeg ikke har nået.  
1105 E: Det kan da være vi har misforstået, altså det ved jeg ikke.  
1106 M: Det kan sagtens være.  
1107 D: Det tror jeg ikke det er heller. For jeg bruger også min tid sådan. Jeg vil sige jeg  
1108 har haft lidt svært ved at få den her de sidste gange, fordi jeg har været fraværende,  
1109 så går man jo ikke ind og ordner de ting man ikke når. Jeg bruger den også til  
1110 planlægning, til at ta´ nogle kopier, til at få skrevet, og til at få, altså alt det man ikke  
1111 kan nå når man er sammen med børnene. Det er jo meningen så at man ikke skal  
1112 gøre hen over hovedet på børnene, fordi så er man fordybet når man har tiden med  
1113 dem. Så er det rart at ha´ den halve time til at gå .....

1114 M: Så er jeg altså nødt til at spørge om, hvor er rummet til og vide, til at reflektere  
1115 over mig, hvor er, er det, det gør I når I kommer hjem, I reflekterer fagligt har en  
1116 meningsudveksling, en observationsudveksling, i jeres øhh den time I har om dagen,  
1117 men de pædagogiske lærerplaner sætter jo også øhh, øhh krav om læring hos jer og.  
1118 Jeg tænker, man kan lære en masse, men man skal vel, det kan være jeg fejlfortolker  
1119 men man skal vel også ha´ sat det i spil i sit eget hoved, tænke, hvad får jeg Dorthe  
1120 ud af det her? Hvordan rykker jeg mig? Hvor gør I det henne?  
1121 H: Det gør jeg der hjemme  
1122 M: Alene eller? Eller med din Mand?  
1123 H: Det er det jeg ikke får løn for. Altså nu vil jeg så sige at Dorthe og jeg vi er naboer  
1124 så vi reflekterer tit over hækken.  
1125 M: Og Dorthe ser træt ud  
1126 H: Jeg gør det ikke med min mand for han er ikke inde i den verden, men jeg gør det  
1127 med mine, jeg har mange venner inde for verdenen, også studiekammerater. Jeg gør  
1128 det ikke her, jeg gør det derhjemme.  
1129 M: Hvad gør du Dorthe?  
1130 D: Jamen det er jo det samme som  
1131 M: Over hækken med Helle  
1132 D: Ja, eller man får en kop kaffe og taler om hvad der er sket og så noget. Men når  
1133 du siger det, så kunne jeg da godt tænke mig, at det var mere indlagt, men sådan  
1134 som vores verden ser ud i dag, så er der jo, vi døjer jo ind imellem bare med at få  
1135 refleksionen til at løbe rundt. Og som jeg sagde før var min planlægningstid, jeg har  
1136 en halv time hver onsdag, den har jeg haft en gang ud af fire, så jeg ved ikke om vi  
1137 skal gøre regeringen om noget bedre forberedelsestid, når vi nu skal arbejde på den

1138 måde her. Fordi det er jo tid fra børnene hver gang vi går. Og det er rigtig fedt at ha'  
1139 den tid, men det er nogle andre der skal løbe stærkere.

1140 M: Nå, men jeg vil da så godt sige til protokol at jeg var meget forbavset og meget  
1141 misundelig over at I havde hvad jeg havde forstået som refleksionstid så jeg tænkte,  
1142 kunne jeg gi' mit personale det? Så kan jeg gå på vandet ik', så jeg var meget,  
1143 tænkte, det skal jeg høre noget om, wauh  
1144 (mange der siger" nej")

1145 E: På den anden side så kan man sige, I har fået planlagt noget tid hvor I også kunne  
1146 lave noget. Altså få ordnet alle de der praktiske ting, så I ikke bare så hele tiden ud  
1147 og ind og ud og ind og halvvejs nærværende. Altså det er også en god ting ik', men  
1148 det er rigtig. For I har heller ikke nogen personalemøder. Hvor reflekterer I? Altså,  
1149 altså

1150 XX: Som gruppe

1151 E: Altså, I har ikke jævnlige personalemøder

1152 D: Nej, men så i børnehaven og det har de også i vuggestuen og det er så igen når  
1153 det virker.

1154 H: arhj, men det virker tit

1155 D: Ja, men ja

1156 E: Nu er det Dorthe der har, Dorthes oplevelser, man kan ha' forskellige oplevelser.

1157 D: Ja, men hver 14. dag er det meningen i børnehaven at alle pædagogerne i  
1158 børnehaven går fra halvanden time til et pædagogisk teammøde, for at tale om og  
1159 det skal være, det skal ikke være om hvordan går det på din gruppe og hvordan går  
1160 det med børnene. Det skal være noget vi arbejder med, noget vi, så det bliver et  
1161 møde når vi går derfra, så har vi fået noget ud af det er vi kommet er der kommet nye  
1162 ideer eller en ny

1163 M: Kan du ikke komme med et eksempel?

1164 D: Øh jo, sidste gang vi havde møde der tog Helle op, at hun syntes at, og det var vi  
1165 faktisk ret enige, at vi ikke lavede nok på legepladsen når vi var derude. Hvis vi gik  
1166 ud om formiddagen, så blev der ikke rigtig lavet noget pædagogisk med børnene og  
1167 det er rigtig utilfredsstillende, for det står der jo i vores planer, at mellem 9 og 11  
1168 arbejder vi pædagogisk med børnene. Og der fik vi en snak om, hvad kan vi så gøre  
1169 anderledes, så at vi kommer i gang med det, og æh, og der fik vi planlagt nogen ting  
1170 vi hver i sær skulle bruge, sku' gøre sådan at vi bruger vores legeplads pædagogisk.

1171 M: Så det er et reflekterende møde men igen med en formålsbestemmelse af at det  
1172 skal holde sig inde for de pædagogiske lærerplansrammer, så vi kan målopfylde, det  
1173 er ikke en Peter er det ikke en refleksiv proces som hedder hvad kan vi, hvordan kan  
1174 jeg som menneske, som krop og sjæl, hvordan kan jeg blive bedre til mit arbejde?  
1175 Nej

1176 G: Næh, det er da lagt ind i

1177 M: Nej

1178 H: Arh, men det forsøgte vi også i starten lidt, men så blev det sådan lidt du ved  
1179 grad..... agtig, altså så kommer alle ens dårlige, åh altså, så det, det har vi faktisk  
1180 taget lidt væk nu og sagt, nu skal vi holde os inde for den pædagogiske for at prøve  
1181 det. Det var ik', det var ik', det var ikke fagligt nok altså, det var ik' det blev mere  
1182 sådan noget jeg har det så hårdt, jeg har det så hårdt. Så er det lige pludseligt alt  
1183 sammen så hårdt, så det duede ikke og det syntes vi faktisk heller ikke var særlig  
1184 hyggeligt bagefter man gik derfra sådan, æv. Så nu æh jeg synes da personlig sidste  
1185 gang var mødet meget bedre end det plejer at være.

1186 M: Fordi det var fagligheden der var i fokus  
1187 H: ja  
1188 M: Det var ikke grædekoneklubben.  
1189 H: Nej  
1190 G: Jamen altså vi har, hva´ har vi holdt 4 teammøder i vuggestuen siden det blev  
1191 indført for, det er mange år siden, det løb sammen. Og det er også fordi det ligger  
1192 fredag og der er næsten altid nogen der har fri eller afspadserer eller et eller andet,  
1193 og fordi vi kun er 3 så bliver det afløst når der mangler en.  
1194 M: hvorfor flytter I det ikke til onsdag?  
1195 G: Jamen det ved jeg ikke, det er måske noget teknisk ha ha ha jeg ved det ikke,  
1196 Men vi har faktisk holdt utrolig få, og vi har brug for XXXXXXX udveksler vi jo børn,  
1197 jeg har pludselig fået 4 børn jeg ikke kender særlig godt. At der vil jeg også gerne ha´  
1198 sådan en overleveringsting. Jamen hvordan er de her børn lige, hvordan XXXXXX  
1199 og hva´ og alt det her, det har jeg ikke XXXXXXX øh og der mangler sådan en ting  
1200 der hvor, det egentlig også sku´ ind i, men det har vi også snakket om ikk´, at man  
1201 skal overlevere børnene på den måde her. Fordi godt nok har vi nogle  
1202 udviklingsskemaer vi har udfyldt og så noget, men derfra og til og lige sige husk nu  
1203 lige XXXXXXXX og sådan nogle ting ikk´ det har vi slet ikke.  
1204 M: Der er 10 min. tilbage. Jeg tænkte, jeg ved ikke hvad du siger om vi skulle  
1205 prioritere det spørgsmål, siger jeg og drejer.  
1206 E: Det der?  
1207 M: Det her.  
1208 E: Det der, æhm nej, jeg har, jeg kunne godt tænke mig, at vi lige kom ind om det  
1209 der.  
1210 M: Så gør vi det.  
1211 E: Ja, også det der.  
1212 M: Det var meget hemmeligt, det kunne I godt høre ik´? Ha ha ha  
1213 E: Hvis I hver især sku´ sige hvad I har lært, hva´ sku´ det så være?  
1214 Altså jeg ved vi ved udmærket godt, vi kan faktisk ikke spørge om sådan noget,  
1215 sådan her ik´. Så så, så det ikke fordi at hvis I ikke kan finde ud af at svare på det, så  
1216 er det fordi at, at I er hamrende dumme eller noget ik´. Men det kunne jo godt være  
1217 at der var noget der poppede op.  
1218 M: Nøgleord.  
1219 E: Ja  
1220 M: Aha oplevelse nr. 1. Jeg gik hjem og følte, det her det har jeg eddermaneme fået  
1221 ændret, det ku´ jeg bare ikke før. (tænkepause) Det er svært  
1222 H: Jamen jeg kan ikke svare på det fordi at når jeg går på seminariet også.  
1223 M: Nej men det er fair nok.  
1224 H: Det kan jeg ikke – fordi  
1225 M: Men det er godt du skelner  
1226 H: Ja  
1227 D: Så vil, Jeg vil godt prøve at svare på det der. At det jeg tænker, at jeg har lært, det  
1228 er jeg synes, mit arbejde bliver meget federe når jeg får børnene meget mere på  
1229 banen, i det jeg laver, i forhold til før XXXX jeg lærer noget af børnene også med de  
1230 input de kommer, som jeg måske ikke tog samme højde for før, de får lov at være  
1231 med til at bestemme på en helt anden måde nu end jeg har oplevet før.  
1232 E: Det lyder også for mig, når du snakker om det så lyder det for mig som om du ser  
1233 børnene anderledes i hvert fald.

1234 D: Ja  
1235 E: Du siger nogle andre ting.  
1236 D: Jeg er nok blevet mere opmærksom på deres styrke og kompetencer og ser, selv  
1237 om jeg tænker al det kunne jeg også se før, så bruger jeg det anderledes, brugte det  
1238 ikke på samme måde før. Jeg havde bestemt vi sku' bruge de 5 materialer så var det  
1239 det jeg havde lagt frem, sådan ser jeg det jo ikke mere. Hvis de siger, kan vi ikke  
1240 også, ku vi ikke også, så siger jeg, så prøver vi det. Det ku' være jeg lærte noget, for  
1241 det har jeg aldrig prøvet før, men så lærer vi det sammen og det er helt i orden. Øhm,  
1242 på den måde har jeg i hvert fald rykket mig.  
1243 E: mhm, ja, godt  
1244 G: jeg har mest øh omkring det med forældresamtalerne med fokusbarnsskemaerne,  
1245 det er altså en rigtig god ting at har, fordi man får hele udviklingen fra starten af det  
1246 man ikke kan huske. Jeg sad faktisk her da jeg lavede forældresamtalerne og  
1247 kiggede tilbage med en der har øh vi har søgt talestøtte til. Og hvor jeg ku' se helt  
1248 tilbage faktisk et helt år at han har sagt at det, og er ikke kommet videre, jeg har  
1249 aldrig tænkt åh det var så længe, hvor man virkelig tænker hov, det godt nok en  
1250 negativ ting kan man sige, vi skal tænke positivt, men det er noget der er godt for mig  
1251 at vide sådan nogle ting. Det synes jeg er rart at kunne se hele den der udvikling.  
1252 E: Jeg tænkte på, hvordan når I har lært noget, æh hvordan kan I mærke I har lært  
1253 noget og det andet spørgsmål og  
1254 M: Hva' er læring for Jer  
1255 E: Ja, ja og hvordan kan man se det?  
1256 H: På børnene eller på os?  
1257 E: Ja, altså kan andre se når du har lært noget, på en eller anden facon tror I?  
1258 D: Så vil det jo være i det samvær vi har med børnene man vil ku' se en forandring  
1259 på hvordan måske var 3 år siden og hvordan man, tilgangen er nu når vi sidder  
1260 og arbejder med børnene i den måde der måske bliver talt på eller de henvender sig  
1261 eller deres ideer hvordan vi så tager imod det og bruger det.  
1262 E: Ja, men det ku' også være forskel på når nu I har snakket om I har haft den der  
1263 refleksion. At hvis man fra gang til gang observerer.  
1264 D: Ja  
1265 E: Hvis du så, I har snakket om et eller andet, kan man så se den æh den refleksion  
1266 som I har haft?  
1267 H: Ja det synes jeg godt man kan, fordi man, så prøver man jo noget nyt næste  
1268 gang, men det er jo så mest os der er sammen om projektet ik' også? Det synes jeg  
1269 da vi gjorde meget.  
1270 E: Når hvis Betina f.eks. gik ind og læste det I havde nu havde skrevet, ville hun så  
1271 kunne observere forandringer  
1272 (En masse talen oven i hinanden)  
1273 H: Det vil jeg sige hun godt kunne.  
1274 M: Men er det en forandring af tilgangsform eller er det en forandring af jer? Altså er  
1275 er det er det sådan ren konstruktiv i jeres arbejde fra og gå med, åh så skulle man  
1276 være pædagog, fra og gå med og ikke at ha' nogen regnfrakke, på når det regner, til  
1277 at ha' regnfrakke på eller er det eller er det på jer.  
1278 D: På jeres. Jeg synes det ligger meget dybere i tænkningen  
1279 M: Ja.  
1280 D: Ja

1281 M: Så man kan se I lærer, som mennesker ikke bare at børnenes øhhhhh hvad kan  
1282 man sige, rammer eller, at der sker noget andet på legepladsen nu. Man kan også se  
1283 der er sket noget andet hos Dorthe og der er sket noget andet hos Helle, det er en  
1284 anden refleksion, det er en anden begrundelse, det er en anden dynamik der  
1285 kommer frem.  
1286 (Der bliver nikked)

1287 D: Ja det tænker jeg. Vi har jo ikke sat ord på, vi har faktisk heller ikke brugt tid på at  
1288 diskutere det indbyrdes hvad vi selv har lært af det, æh

1289 E: Så kommer der sådan nogle skide studerende og spørger om så noget åndsvagt  
1290 noget.

1291 D: Nej jeg synes det er et rigtig fedt spørgsmål at få i virkeligheden, til at tænke  
1292 videre over det og det kunne også være et rigtig interessant spørgsmål at stille i  
1293 personalegruppen i virkeligheden fordi, nogle gange så kan man jo godt bare se på  
1294 alle de krav der bliver stillet og så skal vi også, nu skal vi skrive og nu skal vi det ene  
1295 og nu skal vi det andet, i stedet for at tænke hov hvordan udviklinger det mig og det  
1296 synes jeg ikke der bliver brugt nok tid når jeg stiller spørgsmålet.

1297 E: Har du noget du vil tilføje.

1298 G: Nej

1299 E: Er du enig i det eller har du en anden?

1300 G: Nej jeg er enig.

1301 E: Fordi så vil vi til sidst godt lige spørge om er der forskel på hvordan I som  
1302 personer, æhh i personalegruppen lærer?

1303 G: Ja meget

1304 E: Og er det noget i snakker om, snakker i om de der forskellige XXXXXX

1305 M: Du ryster på hovedet Dorthe

1306 D: Jamen jeg synes der er stor forskel på hvordan vi lærer og der er også stor forskel  
1307 på hvor åben man er overfor nye tiltag og vil arbejde med det og hvordan vil komme  
1308 videre, og det synes jeg ind imellem kan være en XXXXXXXXXX men der er forskel på  
1309 hvordan vi lærer, og så ryster jeg på hovedet fordi jeg synes det er rigtig svært nogle  
1310 gange, når at der er nogle der synes at det, at det er for hårdt og det er besværligt i  
1311 stedet for, det må vi gerne sige det er, men hvordan kan vi så løse det så vi kommer  
1312 videre fordi, det kan blive så negativt at man, jeg kan også godt se det er svært, jeg  
1313 kan også godt se at jeg ikke når alting hver dag. Men hvordan kan jeg så gøre det så  
1314 det bliver bedre? Så det bliver.

1315 E: Mhm, mhm

1316 D: Vi skal jo det her og jeg vil det også gerne og jeg kan også se det positive i det.  
1317 Og det er ikke ensbetydende med, jeg også kan se det er svært nogle dage, men det  
1318 er der stor forskel i personalegruppen hvor vi er henne. Hvor meget vi vil det og vi  
1319 ikke vil det og hvordan vi arbejder med det. Det kan også godt gøre dagligdagen  
1320 svær nogle gange.

1321 E +M: Ja

1322 G: Jamen i vuggestuen har vi faktisk det er sådan noget forskelligt æhh, fordi vi er så  
1323 forskellige i læring æhhh hastigheder, hvor er man lige, er jeg lige, har jeg lige tænkt  
1324 XXXXXXXXX har de vis sten eller XXXXXXXXX øhh, der vi har altså virkelig haft nogle  
1325 konflikter der ville noget dernede, også fordi at æh en på et tidspunkt misforstod en  
1326 masse ting og gik rundt og rettede på os fordi vi gjorde det forkert og vi var helt sikre  
1327 på, at vi havde forstået det rigtigt. Det var i starten specielt ik´ hvor vi lå i fast rutefart

1328 ned til Betina og hvordan var det nu det var og arh arh arh. Jeg tror hun var rigtig træt  
1329 af os.

1330 Helle: faglighed på stuerne, hvor meget folk lægger i det og hvor vi er henne, hvor  
1331 meget vi lægger i det. Men det kommer nok også an på hvornår man er uddannet

1332 Mette: Men du brugte begrebet yndlings, jeg har min yndlings og det er ikke negativt  
1333 ladet i min verden.

1334 H: jeg har nogle yndlingsgrupper, jeg helst vil være på. Der får jeg mere ud af det  
1335 selv også. Også på grund af min læring, jeg skal have noget læring også, ikke.

1336 M: Nu er det sådan at klokken er 11., så rent teknisk er..

1337 E: Ved ikke hvor meget tid I har?

1338 H: Hvor meget tid har vi?

1339 M: Jeg har nemlig, og det vil jeg spørge om. Jeg har sådan et spørgsmål, som  
1340 brænder sig på. Og det er et af de spørgsmål som man ikke må spørge om, for det er  
1341 svært at svare på, men nu gør jeg det alligevel. Hvad er læring, hvad er det, kan I  
1342 komme med en definition og det behøves ikke og det er undskyld sproget, røv  
1343 tarveligt at spørge om, men hvis Helle du skal komme med en definition og Dorthe  
1344 spørger.. I må gerne sige det ved jeg ikke, det kan jeg ikke sætte ord på, det er et  
1345 unfair spørgsmål måske. Men det jeg gerne vi have jer til at præcisere, det er hvad er  
1346 læring for mig, fordi jeg er interesseret i at finde ud af noget om læring og derfor har  
1347 jeg brug for at forstå hvad det er I tænker. Hvad er læring og I må gerne..

1348 **G: Læring er for mig noget der gør at jeg flytter mig, i det jeg har gjort. Så jeg**  
1349 **udvikler mig, gør noget nyt**

1350 Uforståeligt

1351 G: Jeg skal bruge tid på at få det på plads inde i mit hoved, før jeg begynder at agere  
1352 inden for det jeg skal, jeg er ikke så hurtig.

1353 **M: Er udvikling lig med læring?**

1354 **G: Ja,**

1355 E: Gudrun skal lige tænke over det. Ja, for du har lige sagt det, at du har brug for at  
1356 tænke over det.

1357

1358 G: Ja, (**tænker**)det er det nok for mig, forståelse men udvikling er noget der for mig,  
1359 der på en eller anden måde bliver bedre, en læring der kan det godt bare *vejledende*,  
1360 udvikling der tænker jeg frem og læring giver en bredere vifte af muligheder for hvad  
1361 man kan gøre, ikke, jeg har det sådan visuelt. Læring er meget kulørt, med mange  
1362 farver [...] mens læring bare kan være en bredere forståelse af alt muligt,

1363 D: Der tænker jeg også, med det du sagde med at læring der når man gør noget nyt,  
1364 man ikke har gjort før. Ved at lære noget, ved at gøre noget jeg ikke har gjort før.  
1365 Hvis jeg har prøvet det før, så havde jeg jo lært det, hvorimod udvikling, der tænker  
1366 jeg også fremadrettet, hvor man egentlig måske godt kan lære noget under udvikling,  
1367 hvis jeg ikke bruger det jeg lære anderledes, så udvikler jeg mig ikke, selv om jeg  
1368 egentlig har lært noget nyt.

1369 G: Udvikling er noget man kan i forvejen, som man gør lidt bedre, ikke!

1370 D: jo

1371 G: Eller..

1372 D: kan man lære noget og det kan være dårligere, med udvikling tænker jeg også  
1373 mere positivt. Så går man fra noget til noget bedre. Det er meget filosofisk.

1374 **H: For mig er noget jeg har lært eller læst mig til. Udvikling er også noget jeg**  
1375 **har reflekteret over og så bruger det fremadrettet, altså læring det er**

1376 **habitussen, det kan man jo ikke komme ud over, det er også ens vane, det kan**  
1377 **være godt og skidt.**

1378 M: Det forstår jeg ikke, når du siger læring som habitus.

1379 H: Det sidder jo i en. Altså, hver gang jeg laver et eller andet, så vil jeg da sige, så  
1380 har jeg habitussen, det er jo også noget der tillært, det er jo ikke kun mine  
1381 omgivelser.

1382 M: Det fordi du tænker læring, bare for at få det præciseret, du tænker læring som  
1383 habitusbegreb, som noget iboende, noget der stammer fra xxx??

1384

1385 H: Det gør jeg når jeg lærer noget, ja.

1386

1387 M: du tager det ind som læring, når det har bundfældet sig., er det rigtigt forstået? Og  
1388 når du kan gå ud og bruge det aktivt?

1389 H: Yes, det gør jeg, det gør jeg.

1390 E: Du har lært noget, når du kan gå ud og bruge det.

1391 H: Ja, det ser jeg faktisk sådan. For så kan jeg nogen gange sådan tænke er det  
1392 noget jeg har læst om for lang tid siden. Udvikling, så kan man reflektere over hvad  
1393 for noget man vil bruge og sådan noget. For jeg synes jo at det er i orden at man  
1394 spørger om noget, men om man har lært noget, det er et rigtig tarveligt spørgsmål.  
1395 Også fordi, det er rigtig svært at svare på.

1396 M: nogen svare umiddelbart, nogen svarer ikke.

1397 H: Nej, jeg synes det er rigtig svært..

1398 E. Det er der jo mange teoretikere der har brugt et helt liv på at svare på, det er da  
1399 eddermane mig tarveligt at spørge om, men det er jo interessant. Vi synes jo der er  
1400 hamrende interessant. Hvad folk, hvad I tænker om det og hvad vi selv tænker.

1401 M: jo, for der er jo mange ting i hvordan man definerer læring, hvad er læring for mig..

1402 H: jeg tror det kommer ud af habitussen, som Gudrun siger, fordi de er så forskellige,  
1403 at man kan skændes om noget. Fordi vi lærer forskelligt. Så lagrer det sig ind og så  
1404 kommer det ud på forskellige måder. Og man kan tænke hvad fanden fik dem til det  
1405 for, sådan har jeg overhovedet ikke forstået det. Ikke, altså

1406 G: Netop det vi lærte meget ... Drukner i snak i munden på hinanden

1407 G. Noget af det man også kunne få ud af alt det her, at der skal være rigtig god plads  
1408 til at være forskellige, når man laver sådan et projekt her. Man skal virkelig lade  
1409 hinanden være. I det hele taget. Det kører ikke på samme måde, vi er ikke på samme  
1410 sted og hvor spændende man synes det er og alt muligt andet.

1411 E: Snakker I om det?

1412 G: Det er sådan noget med Bettina for lukket dør.

1413 G: Det går vi ind til Bettina med, vi kommer ikke ind på det ellers.

1414 E: Snakker I indbyrdes om det?

1415 G: Vi er ikke dygtige nok til at få taget sådan en snak hvor vi kan sidde overfor  
1416 hinanden og sige øhm, hvorfor, øhm, hvorfor gjorde du sådan her og det er rigtig  
1417 irriterende, det kunne vi godt. Det er rigtig farligt!

1418 M: det er jo også farligt måske, hvis man begynder at stille spørgsmålstejn til den  
1419 MAN SAMARBEJDER MED, jeg synes egentlig ikke, det er da ikke alle der kan.

1420 D: nej, der tænker jeg at der kræver rigtig meget tillid til hinanden, den gang jeg var  
1421 studerende, da synes jeg det var rigtig fedt at kunne få lov til at sige jeg undrer mig  
1422 over at du gør det på den måde. Og så kunne der være en rigtig god forklaring og  
1423 det kunne også være, jeg kan også godt lide at der ind i mellem der kan sige til mig

1424 at de undrer sig for så kan jeg sige at det er sådan og sådan og sige gud det har jeg  
1425 slet ikke tænkt over at man kunne gøre anderledes, for så kunne det være ar det  
1426 kunne lykkes på en anden måde. At jeg kunne, så det er jo egentlig for at jeg skal  
1427 udvikle mig, så det er vi faktisk nødt til at vi kan sige det til hinanden, jeg undrer mig  
1428 over det du gjorde der. Fordi du ved at vi føler os rigtig tryk i den her  
1429 personalegruppe, tænker at faktisk vi kan lide hinanden. Vi bliver nødt til at undre os  
1430 over hinanden for ellers kan vi ikke komme nogen steder, et eller andet sted.  
1431 H: nej, det kan jeg godt mærke, nu fordi nu har jeg også været medhjælper her. Jeg  
1432 stiller nogle rigtig irriterende spørgsmål, det kan jeg godt mærke nogle gange og jeg  
1433 ved også hvem jeg skal stille dem til, og hvem jeg ikke skal stille dem til. Og jeg gør  
1434 det så alligevel fordi eh, jeg er som jeg er. Det var jo også det jeg gjorde der i  
1435 fredags, hvor jeg sagde, ved I hvad, jeg synes lige vi skal have... Og der kan jeg  
1436 godt mærke at der i starten, gik samtalen lidt mere træg i det. Jeg sagde jeg kigger  
1437 også ind ad, jeg synes heller ikke selv at jeg var god nok til at lave pædagogisk  
1438 arbejde. Og det skal man da virkelig have mavefornemmelse med. Jeg vælger at se  
1439 hvis nu vi fokuserer på emnet så skal de ikke kigge så mig som personen, de skal  
1440 kigge på det jeg siger. Det kan jeg godt sige det er det fælles tredje, jeg står ikke at  
1441 siger til folk, det fælles tredje, så siger de eh nu går du også på seminariet, det  
1442 kommer derfra, men jeg siger det altså. Fordi, eh, jeg har jo ikke en vejleder på de  
1443 måde, jeg har jo ikke en vejleder som man har..  
1444 M: Jeg får sådan et hierarkisk billede inde i mit hoved, du er studerende, du er måske  
1445 irriterende, fordi du spørger om så mange ting og som du selv siger så nogen kan  
1446 tåle det nogen kan ikke tåle det, nogen kan man få noget af, nogen kan man ikke få  
1447 noget af. Men er der sådan indirekte et læringsmæssigt hierarkisk system, er der  
1448 nogen der, hende der hun er bare pisse klog, hende går vi altid til eller ham, nu ved  
1449 jeg ikke om I har nogle mænd, eller er der vi spørger Helle. Jeg har siddet rent  
1450 personligt som yngste oversygeplejerske nogensinde på Bispebjerg og jeg havde  
1451 prædikat af at være sådan junior hende der var godt studeret. Så de kom ikke og  
1452 spurgte mig, Mette hvordan vil du gøre det her, nej den her teori, den må du have  
1453 haft på skolen. Og så tænkte jeg, skulle vi lige finde ud af at jeg også havde 10 års  
1454 erfaring indenfor individuel samtale, gruppesamtaleterapi, skulle vi lige få det på  
1455 banen, ikke, det blev ikke set. Men så er der et hierarki i forhold til hende som har  
1456 været her 35 år, som bare.. Vi spørger Bente, fordi hun har været her 35 år, eller vi  
1457 spørger Helle fordi hun er studerende eller, spørger man ikke Helle...  
1458 E: Nu skal du ikke pensle mere ud, for jeg tror at tanken er gået ind, er den ikke det.  
1459 Har i forstået hvad hun mener?  
1460 H: Der synes jeg at DAP'en har vendt op og ned på det. For man spørger ikke de  
1461 gamle, man spørger dem der har siddet i DAP gruppen og så spørger de heller ikke  
1462 mig, fordi jeg er jo ikke DAP og jeg er her ikke så meget, men jeg, jeg vil så sige,  
1463 dem der er i DAP gruppen, de spørger så mig, vi taler meget. Dorthe, mig og Rikke vi  
1464 taler rigtig meget faglighed, rigtig meget for jeg er ikke med i DAP, men de andre  
1465 spørger mig ikke. Så jeg er lidt udenfor der.  
1466 D: Det jeg vil sige er nok noget af det samme der i børnehaven, altså så er det  
1467 Bettina jeg går ind og snakker med, hvis jeg har et eller andet jeg har brug for. Der er  
1468 da forskel på hvem man spørger, det er ikke afhængig af om man er ung eller  
1469 gammel. Generelt. Jeg tror det faktisk er mest hvem der kar kastet sig mest ud i at  
1470 prøve tingene.

1471 G: Jeg går også til Bettina, men det er også fordi vi på stuen xxx, det er sådan en  
1472 slåskamp hvis man spørger, ikke! Så jeg går til Bettina, helt klart. Og jeg går ikke til  
1473 jer, men det er også fordi,[..] det kører i en anden ende, i en mindre udgave af  
1474 DAP'en..., meget mindre. Så jeg ved ikke en gang om I kan svare, hvis jeg kommer  
1475 og spørger. Men jeg går ikke og tænker at hende der, skal jeg ikke spørge.  
1476 H: Det gør jeg heller ikke.  
1477 G: Det gør jeg slet ikke, altså det er fuldstændig ens for mig. Der er ikke noget xxx  
1478 E: Jeg tænkte på, jeg tænkte på om det her arbejde, om det har gjort det mere  
1479 sårbart overfor forældre, overfor omverdenen, overfor hinanden, at I på en eller  
1480 anden måde måske skal skrabe nogle lag af, at I skal i højere grad, hører jeg da,  
1481 arbejde med jer selv, sådan mere eller mindre. Om det også gør jer mere sårbare, for  
1482 man bliver jo mere udstillede og der kommer papir på jeres refleksions, øh, og I har  
1483 fokusskemaerne hængende op, så alle kan se. Altså også i forhold til kommunen,  
1484 tænker jeg. Altså om I tænker det?  
1485 D: det kunne jeg faktisk godt tænke lidt. For det stille nogle krav til at man skal kunne  
1486 noget, man skal (turde)tør og udstille sig selv, ja, og du skal kunne stå til ansvar for  
1487 det du skriver, fordi det bliver hængt op hver dag, så det har jeg tænkt i hvert fald.  
1488 Også at man er på de der forskellige steder, at man kan se hinanden tydeligere.  
1489 E: Har I oplevet nogle situationer, eller har du oplevet nogle situationer, hvor det kom  
1490 til udtryk, altså hvor du måske for nogen ting?  
1491  
1492 D: jeg ved ikke, hvor konkret du vil ha det, for jeg synes da jeg ser nogle ting i  
1493 personalegruppen, i forhold til de krav der bliver stillet, nemlig håndtering på skift,  
1494 altså. Også den struktur vi har nu, er anderledes  
1495 H: Vi har da også haft eksempler på, at forældrene har, hvor de er har fået stillet  
1496 noget i udsigt og så hvis det ikke lige er blevet fornyet, de ikke synes at vi har løst  
1497 opgaven, så, ehm,  
1498 G: eller der er sket noget.  
1499 H: xxx så kan de da godt stille os til ansvar for det og så det den person der skulle  
1500 have været på, på den gruppe, de peger på. Det jo ikke Bettina der gå med det, så  
1501 siger de Helle hun har ikke lavet, hvis det nu var mig! Det har vi da prøvet.  
1502 G: Jeg har også prøvet det at Bettina sagde jeg skulle tage et fokusbarnskema ned.  
1503 Det var sådan en dag, hvor det hele var totalt og aldeles kaos og hvornår skulle jeg  
1504 nogensinde skrive det der skema. Og så havde jeg lavet et eller andet pjatskema og  
1505 så sagde jeg det til forældrene, det er et rent pjatskema. Det var nogle forældre der  
1506 godt kunne tåle det. Og så skrev jeg et eller andet, jeg kan ikke huske hvad. Og der  
1507 kom hun [Bettina] og sagde, kan du så pille det ned, det kan de ikke bruge til noget,  
1508 Nej siger jeg, det er rigtigt, det ved jeg godt. Og forældrene stod der ovre og grinede,  
1509 de kunne godt se det hele sejlede, xxxxxxxxxxxx for lige som at vise, at der altså  
1510 nogle dage hvor det ikke kan lade sig gøre.  
1511 E: Jeg har sådan, jeg har hele tiden sådan tænkt på i forhold til at I har lavet det her  
1512 materiale, jeg har manglet, jeg har savnet, hvor er evalueringen henne, evalueringen,  
1513 hvor er de..[grin og snak i munden på hinanden] Nå, det er måske et godt spørgsmål  
1514 D: Den savner jeg faktisk også. Vi har nedlagt DAP gruppen, nu er det meningen at  
1515 vi skal bruge teamet. Og der er det rigtig svært når vi er så forskellige i vores læring  
1516 og komme videre. Bettina sidder ikke med til vores teammøder, medmindre vi  
1517 inviterer hende. Der kunne, jeg kunne godt savne, for selv om vi har gjort det 3 år, vi  
1518 er slet ikke færdige, det fungerer ikke som det skulle endnu, vi kan stadig diskutere

1519 det vi har skrevet på vores fokusbarnsskema og hvor tit vi gør det og hvordan og  
1520 hvorledes og om, som jeg savnede faktisk at der blev fulgt mere op på det, fra  
1521 kommunens side, med timer og tid og det har vi ikke mere. Nu er vi på det, nu det er  
1522 godt nok, men øh  
1523 E: Havde I fået tilført tid?  
1524 D: Jo, til at starte med. Til DAP. Til DAP projektet, men.  
1525 H: Men da ikke til personalemøder.  
1526 D: Jeg tror da vi fik nogle vikartimer, eller et eller andet i starten. Men det mærkes  
1527 næsten.. Det er svært at mærke. Der var tit 4 på kursus og sådan noget. Jeg mener  
1528 altså at vi fik noget tid. Der er ikke noget ekstra tid nu. Det er lang tid siden, det blev  
1529 taget væk.  
1530 H: jeg synes at vi mangler refleksionstid, der har de(Kommunen) slet ikke været inde  
1531 over og give noget som helst. Altså jeg synes godt vi kan bruge 3-4 timer om ugen.  
1532 For at kunne lære noget.  
1533 Snak ind over, bekræftende.  
1534 M: jeg er da fuldstændig enig.  
1535 D: jeg kunne også have brugt noget mere evaluering af de mål. Nu har vi arbejdet i 3  
1536 år. Nu er det bare sådan det er. Jeg..  
1537 E: skal de være sådan altid?  
1538 H: Det ved da jeg da ikke noget om.  
1539 **D: Det ved jeg ikke. Der kunne man da. Vi var da.. DAP 1 var faktisk med til at**  
1540 **undersøge den og så videre og så gik der et helt år, inden det kom ud til resten**  
1541 **af kommunen. Så kan man sige at de har haft en god undersøgelsestid. Jeg**  
1542 **kan bare, nu er vi også.. i starten var vi sådan meget hvad gjorde vi i dag med)**  
1543 **børnene, det skal være noget der står her(peger på skemaerne). Det gør jeg jo**  
1544 **ikke mere, nu kan jeg godt lave noget, det står ikke her, men det hører ind**  
1545 **under. Jeg ved de har lært noget, de børn for det har jeg lært på seminaret.**  
1546 **Som Gudrun sagde før, så er man så ude over det der. Men jeg kunne da godt**  
1547 **have brugt at vi evaluerede.**  
1548 H: Det må man da godt, man må godt lave nye underpunkter, det må man godt.  
1549 D: Det kan man da godt.  
1550 H: Men det gør man jo ikke når man er DAP 3.  
1551 H: Det står på fokusbarnsskemaet.  
1552 M: nåh  
1553 H: Hvi nu jeg har sproget og kommunikative færdigheder, så hvis der ikke lige er  
1554 noget jeg synes, så finder jeg et nyt underpunkt, så skriver jeg det ned, nedenunder  
1555 læringsmålet.  
1556 E: Altså hvis du ser et eller andet hos barnet?  
1557 H: Ja  
1558 D: Jeg har arbejdet med drama med mine børn, der står faktisk ikke drama noget  
1559 sted i den tekst der, det følger under praktisk musisk. Men dan gang vi lavede de  
1560 læringsmål, der blev vi enige om der skulle ikke være flere under de forskellige  
1561 kompetencer, det blev simpelthen for meget. Så må man selv tænke videre.  
1562 H: men Dorthe i starten er det da svært at finde et nyt læringsmål, der med de  
1563 beskrevne, der er det da svært nok at finde et nyt læringsmål i starten.  
1564 Snakken i munden på hinanden  
1565 G: men det gjorde vi jo meget, fordi de passer ikke til de små børn stadig. Vi er jo  
1566 ikke i nærheden af at kunne tegne os selv og alt det der.

1567 E: Der var jo en fra jer selv, jo?  
1568 G: Ja men den er stadig fra 3 år og vi eh er jo 2 år til 8 mdr., hvor vi skal skrive ned,  
1569 ikke også.  
1570 E: Ja, ja  
1571 G: man kan ikke særlig meget.  
1572 D: Ved overgangen til børnehaven skal man kunne tegne sig selv. Som 3-årig.  
1573 G: Der er ikke særlig meget af det de(vuggestuebørn) kan. Det er mest det der,  
1574 personlige og sociale. Ikke!  
1575 E: men vi har siddet lidt og sådan fordi altså, Betina fortalte jo også noget og det var  
1576 altid nemt at sige at det har vi ikke fattet en skid af vel. Men vi sad sådan lidt og  
1577 sådan, men hvordan skal man forstå den(DAP). Det her er den til børnehaven, de to  
1578 hører sammen, ikke også? Det er sådan det skal forstås.  
1579 H: Det er vuggestuen bagved.  
1580 E: Og de der indstik, det er det samme som det her(store A<sup>æ</sup> sider).  
1581 D: Ja, det er bare fotokopieret ned. Nå, så har vi forstået det. Og hvad var det så  
1582 mere I havde? Det er mere for lige at have styr på sådan på de redskaber I har.  
1583 M: Det var ikke logisk om det skulle hives over.  
1584 D: Hvis du læser målene så kan man godt se det.  
1585 M: Ja, ja, så kan man godt se det, man kan genkende at de er de samme.  
1586 E. Men kan forældre forstå det, når I hænger det op?  
1587 H: De kigger ikke på den.  
1588 E: De kigger ikke på den, nej.  
1589 H: De kigger på fokusbarnskemaet.  
1590 E: De kigger vel på deres eget.  
1591 G: Det gjorde de lidt i starten, jeg synes ikke at vores gør det mere.  
1592 H: orh, vores børn, ikke alle børn, men nogle af børnene siger jo til deres mor og far,  
1593 se på døren jeg er fokusbarn i dag.  
1594 D: Der betyder det noget, hvor man ligger henne i huset. Den gang jeg var  
1595 nedenunder, der var det lettere at gå hen og kigge. Nu er jeg oppe ovenpå, det  
1596 begrænser. Hvis vi er på legepladsen, så kan man godt være i tvivl om hvor  
1597 mange(forældre) der går op og kigger.  
1598 M: Er det fordi, de henter barnet på legepladsen?  
1599 D: Ja, jeg ser dem ikke gå op, men jeg ved da, der er nogen der er interesseret og  
1600 der er også nogen der ikk går op. Nogen bruger det og nogen gør ikke.  
1601 Fokusbarnsskemaet er sådan set offentlig til gængeligt, så de kan i virkeligheden  
1602 bare sige, må vi se mappen med børnenes skema i. så må de jo gerne læse dem.  
1603 H: De får dem jo også med hjem.  
1604 D: Jo, vi rydder op. Nu har jeg lige haft samtale, så skal jeg rydde op. Så starter jeg  
1605 en ny periode, så gemmer jeg kun lige det sidste fra sommerferien, i forhold til at se  
1606 udviklingen. Det samme med portefolien. Den skal laves færdig omkring barnets  
1607 fødselsdag. Så vi ikke har gamle tegninger til at ligge, det er der jo ikke nogen grund  
1608 til, der er også rigeligt til at ligge.  
1609 E: Laver i nogen beskrivelser på dørene eller et eller andet?  
1610 M: Ja, i havde været i teatret med nogle børn.  
1611 E. skriver I noget?  
1612 H: Sådan en dagbog, eller sådan noget?  
1613 M: Der hænger en tavle nedenunder ved siden af stuen. De har været i teatret.  
1614 G: Det er kun stikord til hvad vi har lavet.

1615 E. men det har ikke noget at gøre med det der.  
1616 G: nej vi har ikke andre steder, hvor der står noget.  
1617 D: Det skal kun være stikord, for vi blev enige om, når vi skulle lave  
1618 fokusbarnsskema, så skulle vi ikke også lave gammeldags dagbog. For ofte, vil man  
1619 ud fra et fokusbarnsskema, egentlig kunne se hvad gruppen har arbejdet med. Det er  
1620 ikke nødvendigvis sådan, det kan jo være at de har lavet nogle særskilt ting, men det  
1621 er da jævnlige, at man sådan lige har.  
1622 H. De der tavler, de var da ikke oppe i starten?  
1623 D: Nej det er forældreønske. Det er for at de skal have stikord til at kunne spørge  
1624 deres børn om hvad der er sket i gruppen i de 1½ time om formiddagen.  
1625 G: Da tavlen kom op der mindes jeg at vi skulle skrive forud for ugen, nu må vi godt  
1626 skrive dag for dag, ikke? Da vi fik dem, der kan jeg huske, der var vi sådan op og  
1627 koge. Der skulle vi skrive forud.  
1628 M: Nu har I også dernede en tavle der gør, at det er sådan en ugeoversigt. Ligesom  
1629 en form for skoleskema, så gør vi ditten om mandagen og dutten om tirsdagen. Jeg  
1630 kan ikke huske hvad det er. Jeg har i hvert fald sådan en beskrivelse af ugen så.  
1631 H. Inden vi startede DAP planer op for 3 år siden, der havde man jo ikke sådan  
1632 nogle. Der fik hver forælder en månedsplan. Og den savnede de helt vildt meget. Det  
1633 kunne de jo slet ikke forholde sig til, de kunne ikke finde ud af det. Det var jo også en  
1634 tilvænning for dem.  
1635 E: Jeg tror vi skal slutte, ellers bliver aldrig færdige med at transskribere det.  
1636 M: Tusind tak for at I stillede op.  
1637 G: Det har været rigtig spændende.  
1638  
1639  
1640  
1641  
1642