

Indholdsfortegnelse

Forord	4
Summary	5
Afsnit 1 Problemfelt.....	7
Indledning.....	7
Afgrænsning af problemfelt	10
Metodeafsnit	12
Specialets struktur og indhold	12
Afsnit 1. Problemfeltet og metodeafsnit.....	12
Afsnit 2. Centrale perspektiver på specialets tema	12
Afsnit 3. Teoretisk tematisering	13
Afsnit 4. Specialets undersøgelsesdesign.....	13
Afsnit 5. Analyse	13
Afsnit 6 Konklusion og perspektivering	13
Uddybende metodiske overvejelser.....	14
Specialets omdrejningspunkt – en case beskrivelse	14
Anvendelse af casestudie.....	15
Inspiration til den transformative læreproces.....	16
Adgang til og forståelse af feltet	18
Anvendelse af Interviews.....	19
Opsummerende metodeperspektiv.....	19
Afsnit 2 Centrale perspektiver på specialets tema	21
Det teoretiske perspektiv	21
Det historiske perspektiv	22
Dagplejens tilblivelse og udvikling:.....	22
Pilotprojektets resultater	24

"At stå på hovedet" -
Om transformativ læring i dagplejepraksis

Læring og meningsperspektivet	25
Læring og personlig og følelsesmæssig udvikling.....	25
Læring og refleksion.....	26
Afsnit 3. Teoretisk referenceramme	28
Jack Mezirow - Den transformative læringsteori.....	28
Læringsdomæner	29
Læringens kontekst.....	31
Konstruktion af mening	33
Refleksion og læring	35
Kritisk blik på den transformative læringsteori	37
Opsamling på den transformative læringsproces	39
Meningsforståelsen hos Etienne Wenger	39
Praksisfællesskaber	40
Meningsbegrebet	41
Meningsforhandling.....	41
Opsamling på Wenger.....	45
Kritisk blik på Wengers teori	46
Afsnit 4 - Specialets undersøgelsesdesign	47
De kvalitative Interview.....	47
Etiske overvejelser	48
Transskribering af interview.....	49
Fortolkning og tematisering af interviewene	50
Afsnit 5 Analyse	52
Erfaringsbegrebet.....	52
Kompetencebegrebet.....	54
Analyse med udgangspunkt i de kvalitative interviews	55

"At stå på hovedet" -
Om transformativ læring i dagplejepraksis

Tema 1 - Læring og meningsperspektivet	55
Meningsdannelse i relation til dagplejernes erfaringer	56
Transformativ læring og praksisfællesskaber	62
Delkonklusion	66
Tema 2 Læring og refleksion	67
Refleksion på baggrund af praksisforståelse	68
Erfaringsudveksling i relation til refleksionsprocessen	75
Sammenfatning af analysen	79
Andre resultater af de kvalitative interviews	81
Uddannet og den transformative læringsproces	82
Verificering af specialets kvalitative metode	83
Triangulering	84
Resultater af geninterview	84
Afsnit 6 Konklusion og perspektivering	86
Konklusion	86
Transformativ læring hos uddannede er personlig udvikling	88
Perspektivering	90
Litteraturliste	92

Forord

Dette speciale er produktet af en lang og lærerig rejse. Afgangstedet er allerede blot et utydeligt minde, men destinationen er nu endelig nået, og her er produktet så.

"At stå på hovedet" hedder specialet, dette stiller umiddelbart tankerne ind på gymnastiske udførelser og røde farver. Men i dette speciale er titlen anvendt som en bærende metafor, for den proces transformativ læring indebærer.

Titlen henviser således til, at de dagplejere, som er det centrale undersøgelsesfænomen i dette speciale, vender op og ned på deres livssyn. Gennem krævende læreprocesser og grænseoverskridende personlige udfordringer, anskuer dagplejerne verden, deres praksis og dem selv fra et helt nyt perspektiv. "At stå på hovedet" beskriver essensen af hele mit undersøgelsestema, nemlig at foretage kontinuerlige perspektivskifte således, at det enkelte individ er mere modtagelig og forstående overfor andres og verdens konstante foranderlighed. Titlen knytter sig således ikke kun til specialets teoretiske referenceramme, men knytter sig også til kravet om livslang læring og kontinuerlig opkvalificering af arbejdsmarkedet. Titlen danner en metafor for nødvendigheden af, at melde sig selv på banen og være åben, kritisk og aktiv i relation til at leve op til omverdenens omspændende krav og hårde konkurrence.

En stor tak til Merete Wiberg for god og lærerig vejledning, dine fantastiske kommentarer og konstruktive kritik har i den grad lært mig "at stå på hovedet", hvorfor jeg selv har foretaget en del perspektivskifte undervejs.

Specialet har været en krævende og til tider frustrerende proces, som familie, venner og søde studiekammerater har lagt små og store ører til. Jeg skylder dem derfor alle en varm tak, fordi de har holdt ud, støttet mig og ikke mindst troet på mig hele vejen igennem.

Destination aflevering er endelig nået, rigtig god læselyst.

Tessa Rind Kudahl – Specialet i lærings og forandringsprocesser 10. semester.

Afleveringsdato 2. juni 2009 - Anslag: 190.997 = 79,5 normalsider

Summary

"To stand on your head" –

About transformative learning in the practice of child minders

The purpose with my paper is to illustrate how adult educated child minders use transformative process of learning in connection to upgrading their practices.

Ø This paper's subject is based on a pilot project that focused on an upgrading of child minders. Therefore, in this paper I have used different qualitative data; participating observations, field notes and qualitative interviews of three child minders.

The theoretical focus of this paper is Jack Mezirows transformative learning theory. Mezirow is a professor at Columbia University, teaching adults through further education. My paper illustrates the child minders learning process, starting with empirical data moving to a theoretical examination of those processes of adult learning at work. It is therefore the qualitative data that is being displayed through Mezirow's concept. To be more specific of the paper's investigational theme the paper's starting point is a case. The analysis and the theoretical part concentrates on discussing two central themes; meaning and reflection. These two themes are central when you are trying to change the qualitative data theoretical.

The transformative learning theory is based on adult's learning processes and focuses on how adult learn to make significance and to create meaning of their experiences. Transformative learning can be described as the process where the adult transform problematic frames of reference, consumptions and expectations so that they will be more open to change. This can be done by making the frames of reference more insightful, prejudice free, reflecting and emotionally open to change. Learning is being understood as the process, whereas the individual undertakes a new interpretation or re-evaluation of the interpretation of the significant of an experience, as a kind of guide for the future effort. It is all about taking a perspective change in yourself and your surroundings by critically

reflecting over your own and others basic assumptions. The ground thesis by the transformative learning process is that it gives you an opportunity to create rational and reflecting discourse, so that community wise it creates more equal relations. The paper focuses on where the non educated child minders are in their learning process. In connection to the terms meaning and reflections, the paper continuously discusses which problems the theory creates for the individual.

My first and foremost focus is how the child minders understand and experience their upgrading over a period in relation to the transformation theory. The transformative learning process will therefore mainly become a personal developing process.

Mezirow's transformation theory can be used to enlighten the child minders learning process and it can also be used as a theoretical frame of reference to understand adult learning processes. The terms meaning and reflections seems to be central in the learning process of adults, why the theory can be used in a learning perspective. However, the theory is primarily cognitive and therefore has a tendency to base itself on the cognitive and rational aspects of the learning process. It will therefore often be very logically structured problem solving process that at times under-estimates the significance of emotions and the contextual factors in learning. These aspects have been problematised and discussed in the paper. To enlighten the social dimension of the child minders working practices, I have also used the theory of Etienne Wenger, about "community of practice". Wenger's theory is used to explain what the child minders have to strive towards to create meaning in their community of practice. Wenger is being used to broaden the understanding of learning in relation to the complexity of the child minders working practices.

Afsnit 1 Problemfelt

Indledning

Læring på arbejdspladsen, er i dag et velkendt fænomen. De senere år har begreber som livslang læring¹ og personlig udvikling stormet frem på arbejdspladsen, og har for mange medført radikale ændringer i hverdagen. Læring i relation til arbejdslivet, kan i et overordnet perspektiv betegnes som en videreudvikling af den enkeltes faglige kompetencer, arbejdserfaringer samt grundlæggende holdninger til arbejdet.

Læring og arbejde har traditionelt tro, tidligere tilhørt to forskellige verdener, skolen og arbejdspladsen. Når de to ord sammensættes til en sammenhæng, kræver det derfor, at skellet mellem de to verdener bliver mindre og at potentialet fra begge verdener udnyttes. Dette vil sige, at der ikke entydigt kan fokuseres på udvikling af boglig intelligens samt skriftlige og mundtlige kvalifikationer, men at også specifik håndværk og arbejdsmæssige erfaringer i den grad influerer på læringsprocessen. Dette medfører, at den lærende selv har et ansvar for at bidrage til læreprocessen. (Eklund, 2001, s. 18)

Ansvar for egen læring, har længe været et omdiskuteret emne og der er adskillige delte meninger om begrebet. Begrebet er egentlig en videreudvikling af Piagets kognitive læringsteori, der går ud på at mennesket gennem læring og erkendelse selv konstruerer deres forståelse af omverdenen (Illeriss, s. 49, 2006). Tankegangen bag ansvar for egen læring betyder således, at der er gjort op med Paulo Freires såkaldte "Sparekasse pædagogik" også kendt som "tankpassermodellen", som er karakteriseret ved påfyldning af viden. (Illeriss m.fl. s. 7, 2008) Viden og værdier kan således ikke længere overføres fra lærer til elev, eleven skal selv aktivt konstruere viden, værdier og motiver.

Hvad er det for et samfund vi lever i og hvor er vi på vej hen? Det kan umiddelbart virke som filosofiske uforklarlige spørgsmål og de kan anskues fra utallige vinkler. Dog må det konstateres, at de stigende krav til det enkelte individ omkring læring, forandring samt videns tilegnelse, gør det fundamentalt at forholde sig til det samfund vi skal lære og

¹ Dette begreb dækker over mange aspekter, hvorfor jeg ikke vil gå ind i en dybere diskussion af dette. Grundlæggende indebærer begrebet, at læring er noget der kan og bør finde sted hele livet. (Illeriss m.f. 2005, s. 50) I dette speciale bliver begrebet ikke interessant i sig selv, men derimod det væsentlige spørgsmål, der knytter sig til det "Om læreprocesser er ens og forløber på samme måde gennem alle livets faser". Eller er der andre vigtige aspekter der gør sig gældende ved voksnes læring i forhold til erfaringsgrundlaget?

udvikle os i. De kontinuerlige forandringer skaber på sin vis mange muligheder, men det skaber også risici i relation til konflikter og interessemodsætninger og personlige dilemmaer. (Eklund, 2001, s. 15) Informationssamfundet og den industrielle revolution har således skabt et kompliceret samfund, hvor der er stigende krav til det enkelte individs tilpasningsevne og udvikling (Illeris og Berri, s. 22, 2005) I relation til voksen læring, skaber dette et centralt dilemma. Dilemmaet kan illustreres via 2 ordsprog, hvoraf det ene lyder "Vi lærer så længe vi lever" Det andet lyder "man kan ikke lære gamle hunde nye kunster". Ordsprogene peger i hver sin retning, men hvilket ordsprog er mest rigtigt? Ordsprogene kan på hver sin måde, repræsentere forskellige folkegrupper, hvorfor det i voksenlæringsregi kan møde både modstand og vilje. Det er således relevant at være bevidst omkring de dilemmaer og paradokser, der kan opstå i voksen læring regi og dermed også i relation til læring på arbejdspladsen.

Grundlæggende kan det diskuteres, om vilkårene for voksnes læring er markant anderledes end hos børn. Men voksne har nogle særlige forudsætninger og specielle erfaringer, som påvirker læreprocessen i højere grad end børn. Endvidere oplever mange voksne et skifte i forhold til samfundets opfattelse af den voksne generations karakteristik. Hermed menes, at den almene samfundsmæssige norm igennem generationer har været, at i voksenalderen styrer man sit eget liv og fokuserer hovedsageligt på familien. Der forelå i samfundets opfattelse, relative klare og faste læringsmønstre, der var givet ud fra klasse, køn og urbaniseringsgrad² i opvæksten. (Illeris, 2006, s. 216) I dagens samfund er disse forhold og målsætninger ikke længere givne, de voksne har også fået flere muligheder, og alle er således fritstillet i deres eget liv. (Illeris, s. 218, 2006) Hertil skal nævnes, at et stort antal voksne på arbejdsmarkedet, er vokset op i den tro, at viden er noget statisk, hvorimod vi i dag har fokus på, at ingen viden er sikker, men at kun processen hvori man søger viden giver grundlag for sikkerhed. (Illeris og Berri, s. 32, 2005) Dette medfører, at mange voksne først skal lære at stole på processen, frem for den statiske viden, hvilket kræver en ændring af hele den voksnes tilgang til verden og sig selv.³

² Hermed menes, hvorvidt man boede på landet eller i byen og om hvorvidt man forstod udbredelsen af bybefolkningens adfærdsmønstre og tænkemåder i samfundet.

³ Med processen, henviser jeg til den metode individet anvender og tilegner sig viden på. Når en underviser således giver viden fra sig, skal den lærende afprøve den nye viden i praksis. I nogle tilfælde vil den lærende

Viden er ikke det eneste læreprocessen forholder sig til. Begreber som refleksion og kritisk refleksion er i dag blevet mantraer i forbindelse med læring på arbejdspladsen, hvorfor den voksne skal forholde sig særlig aktivt til denne del af læreprocessen. Refleksion betyder, at det enkelte individ skal afspejle, overveje og tænke over egen rolle og tilgang til praksis. Refleksionen er en særlig del af læreprocessen, da den skaber nye perspektiver og motivation til den enkeltes læring. Dette medfører, at den individuelle side af læring ikke blot skal anskues som noget kognitivt, men at følelser og motivation i høj grad også indgår i læreprocessen. (Illeriss, m.fl. s. 8, 2008)) Arbejdspladsen stiller således nye krav og forventning til det enkelte individ om, at argumentationen for arbejdet ændrer sig fra at være rutinebaseret til at være af mere personlig reflekterende karakter⁴.

Denne fokusering på læring og udvikling, skaber således en markant ændring af forskellige erhverv samt praksisser. Hertil skal påpeges, at der i vores samfund også forekommer erhverv, som ikke kræver specifikke uddannelses og erfaringsgrundlag. I disse erhverv og fagområder finder vi således en gruppe voksne, der stort set ikke har beskæftiget sig bevidst med læring siden folkeskolen. På baggrund af dette, må det formodes, at den læringsform og forståelse mange af disse mennesker besidder, er læring i relation til den traditionelle undervisningsform, hvor underviseren har ansvaret for, om eleven lærte noget. (Eklund, 2001, s. 19) Det siger således sig selv, at disse mennesker skal igennem en kompliceret og krævende forandringsproces for at leve op til de læringskrav samfundet stiller i dag om ansvar for egen læring.

Dette speciale tager udgangspunkt i denne gruppe af mennesker. Specifikt tages der udgangspunkt i dagplejepraksis. En praksisform, der generelt ikke kræver nogen særlig uddannelse og en praksisform, der i sig selv er meget speciel, idet praksis drives af den enkelte og hjemme hos den enkelte. Dette betyder, at der i den overordnede praksisform, findes mange individuelle måder at drive praksis på. Der er således tale om en faggruppe, der til dagligt kun har sig selv at diskutere problemstillinger med, refleksion og kritisk refleksion, kan derfor være svært at praktisere, så længe der ikke er nogen at spejle sig i. Derfor får læring i forhold til arbejdspladsen også en speciel betydning i denne

finde ud af, at den nye viden er anvendelig i praksis og andre gange vil den nye viden ikke være anvendelig i praksis. Den lærende skal derfor opfatte viden som noget, som er tilgængeligt, men ikke ubetinget betyder fremgang eller korrekte anvisninger for den enkeltes praksis.

sammenhæng. Når praksis er centreret omkring en selv, er det ubetinget også dig selv, der skal forandres igennem læreprocessen, hermed menes ikke kun faglige processer, men i høj grad også personlige og følelsesmæssige processer.

De stigende krav til udvikling af praksis, berørte for alvor dagplejepraksis da regeringen i 2004, fremkom med et konkret krav om, at der for alle dagtilbud skulle udarbejdes en pædagogisk læreplan.

Når man tager udgangspunkt i, at den almene dagplejer ikke har nogen særlig kvalificeret uddannelse, kan kravet om læreplaner med konstruktive kritiske øjne godt skabe nogle centrale problemstillinger hos den enkelte dagplejer. Hvordan skal dagplejeren arbejde så målrettet og bevidst med læring, hvis ikke hun kender til de basale udtryk, og begreber der forholder sig til læring? For ikke at tale om læreprocessers betydning. Da dagplejerne hører ind under generelle kommunale dagtilbud, bliver de her stillet overfor samme krav som pædagoger i vuggestuer og børnehaver. Pædagoger som vel og mærket har taget en mellemlang uddannelse, hvor fokus netop har været på arbejdet med læring og udvikling. Når jeg vælger at centralisere denne problemstilling, er det med hensigt på at fremhæve, hvor stor og krævende en lærings og forandringsproces dagplejerne står overfor. De skal pludselig have internaliseret nye pædagogiske begreber og metoder i deres daglige rutineprægede og individuelle praksis.

Afgrænsning af problemfelt

Ovenstående beskriver de problematikker samfundets stigende krav til læring kan medføre i forhold til voksen læring. Specifik er det beskrevet, hvorledes dagplejepraksis er blevet fanget i de omspændende læringskrav, som har medført, at de skal udføre arbejde, de rent faktisk ikke har kompetence til eller forudsætninger for at udføre. Dagplejerne skal således ikke blot tilføje ny viden til allerede etableret viden, de skal igennem en omstrukturering af hele deres videns forståelse og erfaringsgrundlag. Min interesse for denne problematik udspringer af mit projekt fra 9. Semester, hvor jeg fulgte udvalgte dagplejers udvikling i forbindelse med et kursusforløb. Under kursusgangene foretog jeg observationer og feltnoter, hvorfor dele af dette speciale bliver en videreudvikling og anvendelse af tidligere indsamlede data.

"At stå på hovedet" -
Om transformativ læring i dagplejepraksis

For at præcisere læringsforståelse og læringsbegrebets anvendelse i dette speciale, vil jeg kort forholde mig til læringsbegrebet.

Illeris definerer læring som:

"Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2006, s. 15)

Illeris' definition af læring er meget åben og bred, hvorfor den også er anvendelig i mange sammenhænge. Dog kan det i et kritisk perspektiv diskuteres, om den er så bred, at der i analyse sammenhænge mangler et nøgleord eller centralt begreb at centrere analysen om. For at konkretisere hvorledes der arbejdes med læringsforståelsen i dette speciale, anvender jeg derfor Jack Mezirows definition af læring:

"Learning may be understood as the process of using a prior interpretation to construe a new or a revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action" (Mezirow, 1991, s. 12)

Læring kommer i dette speciale således til at omhandle læring som meningsskabende for det enkelte individ, samt hvorledes meningsperspektivet kontinuerligt revideres i læreprocessen.

Specialets problemformulering bliver således:

En undersøgelse af de transformative læreprocesser, der finder sted hos uuddannede dagplejere i forbindelse med opkvalificering af praksis.

Metodeafsnit

Metodeafsnittet har til formål, at beskrive den fremgangsmåde specialet anvender for at besvare problemstillingen. En uddybende forklaring samt beskrivelse af de anvendte metoder, teoretiske grundlag samt den endelige tilgang til analysen, fremgår i de afsnit hvor begreberne og de metodiske tilgange sættes i spil.

Specialets struktur og indhold

Afsnit 1. Problemfeltet og metodeafsnit

Dette afsnit sætter fokus på de krav, der i dagens samfund, stilles til voksnes læring og udvikling. Problemstillingerne i relation til dette, eksemplificeres i forhold til dagplejepraksis. Afsnittet har til hensigt at skabe grundlag for specialets problemformulering, således at der skabes en forhistorie for de problematikker specialet sætter i spil. Metodeafsnittet beskriver specialets hovedafsnit, samt hvilke metoder der konkret anvendes til at besvare problemformuleringen. Der arbejdes med et casestudium, som har til hensigt, at konkretisere problematikkerne i relation til dagplejernes virkelighed og praksis. Casen omhandler et kommunalt projekt, der har til hensigt at uddanne udvalgte dagplejere. Casen beskriver det projektforsløb de udvalgte dagplejere deltager i, samt hvilke krav, der stilles til den enkelte dagplejer i forbindelse med projektet. Efter casebeskrivelsen diskuteres specialets anvendte metoder. Dette har til hensigt at skabe en forståelse for, hvorledes de anvendte metoder har påvirket specialets og dets opbygning. De centrale begreber i forhold til metoderne vil blive defineret og diskuteret.

Afsnit 2. Centrale perspektiver på specialets tema

I dette afsnit beskrives de forskellige perspektiver, jeg har valgt at anlægge på specialets undersøgelsestema. Først en kort beskrivelse af det teoretiske perspektiv, dernæst det historiske perspektiv og til sidst afsluttes afsnittet med en beskrivelse af pilotprojektets fremkomne temaer, da det var disse, der inspirerede mig til at undersøge dagplejernes transformativ læreproces. Dette har til formål at give en forforståelse af specialets teoretiske afsnit samt det analytiske afsnit og dermed også danne et billede af dagplejernes betingelser og grundvilkår i relation til den transformativ læreproces.

Afsnit 3. Teoretisk tematisering

Som teoretisk referenceramme anvendes Jack Mezirow og hans teori omkring transformativ læring. Mezirow har gennem de sidste tre årtier arbejdet med denne transformationsteori, som fokuserer på udviklingen af voksenpædagogik. Målet med teorien er, at den voksne skal blive bevidst om de antagelser der danner grundlag for egne handlinger gennem forskellige former for refleksion. (Mezirow i Illeris, 2008, s. 157) Teorien anvendes i dette speciale til, at fokuserer på, hvorledes det er muligt, at forstå grundlæggende ændringer i den enkelte dagplejers opfattelse og handlinger i forbindelse med kursusforløbet og kompetencerollen. Mezirow beskæftiger sig med centrale begreber som refleksion, kritisk refleksion og meningsdannelse, hvorfor disse begreber vil være gennemgående i dette speciale.

For at udvide læringsperspektivet samt forholde sig til dagplejernes dobbelte praksisrolle (privat og i fælles legestue) anvendes foruden Etienne Wenger og hans sociale læringsteori omkring praksisfællesskaber. Dette speciale tager hovedsagligt udgangspunkt i Wengers meningskomponent og sammenholder det med Mezirows meningsforståelse.

Afsnit 4. Specialets undersøgelsesdesign

I dette afsnit sættes fokus på specialets kvalitative interviews samt den angivne analyseramme. Undersøgelsen har bevæget sig over i en deduktiv tilgang, hvorfor den ovennævnte teoretiske referenceramme danner grundlag for interviewguiden samt de efterfølgende opståede temaer.

Afsnit 5. Analyse

Specialets indsamlede empiriske grundlag analyseres i relation til de fremkomne fællesnævner i de anvendte interviews. Endvidere diskuteres empirien og tematiseringen i forhold til specialets teoretiske referenceramme samt problemstilling.

Afsnit 6 Konklusion og perspektivering

I dette afsnit fremkommer en samlet konklusion samt diskussion af undersøgelsens foreskrivende overvejelser, meninger og de evt. nyopståede perspektiver på dagplejernes læreproces.

Uddybende metodiske overvejelser

Specialets omdrejningspunkt – en case beskrivelse

For at konkretisere specialets problemformulering tages der udgangspunkt i en specifik case.

Dette Speciale fokuserer på den enkelte dagplejer og dennes læreproces. Konkret tages der udgangspunkt i et projekt i Rebild kommune. Projektet har til hensigt at opkvalificere dagplejerne til at varetage børn med særlige behov. Projektet har fokus på flere tiltag, bl.a. skal alle udvalgte dagplejere deltage i et kursusforløb, der skal give en grundlæggende viden om inklusion, kommunikation, formidling og selvindsigt. Kurset skal endvidere, kvalificere de implicerede dagplejere til at varetage en funktion som kompetence dagplejere i relation til de resterende dagplejere. Endvidere skal alle kompetence dagplejere deltage i forskellige netværksgrupper, som henholdsvis beskæftiger sig med:

- For tidligt fødte børn
- Børn med sprogvanskeligheder
- Tvillinger.

I gruppen med for tidligt fødte børn er der også tilknyttet pædagoger fra kommunens daginstitutioner, i de andre netværksgrupper, er der kun tilknyttet dagplejere.

Netværksgrupperne er tiltænkt som et supplerende læringsforum til kurset, hvor dagplejerne kan diskutere samt analysere på den nye viden kurset giver. Kurset giver således den fundamentale viden, mens netværksgrupperne bliver det læringsforum, hvor videndelingen finder sted. Således er netværksgrupperne også tiltænkt som en ekstra dimension i relation til implementeringen af den nye viden. Kurset forløber fra april til september, men hele projektet forløber over hele 2008.

Baggrund for projektet:

På finansloven for 2007 er der afsat en pulje på 200 mio. kr. til bedre kvalitet i dagtilbud for børn indtil skolestart. De overordnede temaer for anvendelse af pengene er:

- Opkvalificering af personalet, herunder særligt i forhold til udsatte børn
- Bedre fysiske rammer

- Indsatser for at bryde negativ social arv, herunder nye projekter/indsatser, der udvikler metoder til at skabe inkluderende lege og læringsmiljøer for børn med forskellige kompetencer og forudsætninger.

Rebild kommune har modtaget 1.090.000 kr. Fordelingen af disse midler er udarbejdet af forvaltningen på baggrund af oplæg fra en arbejdsgruppe bestående af dagtilbudsledere. Midlerne er fordelt ud på undergrupper i form af de forskellige netværksgrupper. Rebild kommune har i dette projekt fokuseret på tema 1 og tema 3. I forhold til Tema 1 er målet, at dagtilbudene i kommunen tilegner sig større viden om og skærpet opmærksomhed på gruppen af udsatte børn og de tiltag, der vil kunne optimere deres trivsel og læringsmuligheder i dagtilbudene. I forhold til tema 3 er målet at udvikle en metode/ en netværksmodel, hvor man i kommunens dagtilbud løbende kan opkvalificere sig i forhold til forskellige grupper af udsatte børn. Dette har til hensigt, at sikre et forsat udviklende arbejde med inkluderende børnemiljøer, samt at udvikle en metode, der sikrer en implementering af den nye læring i den pædagogiske praksis i samtlige dagtilbud. (Jf. bilag nr.1)

Anvendelse af casestudie

På baggrund af ovenstående beskrivelse af et konkret projekt og en udvælgelse af en konkret faggruppes udviklingsproces, bliver dette speciale således centreret om et casestudie. Casen bliver mediet til at forstå dagplejernes læreproces. Den overordnede case er hele projektforsløbet hos Rebild kommune, hvoraf specialets fokus ligger på den enkelte dagplejers læreproces i forbindelse med projektet. De implicerede dagplejere bliver således en mindre case i selve casen. Der er tale om et single case studie, da jeg kun tager udgangspunkt i Rebild kommunes projekt. Den overordnede case beskrivelse, danner fundamentet for de implicerede dagplejere. Specialet tager således udgangspunkt i en typisk case, da formålet er at få belyst, hvad der typisk sker i forhold til voksne uafaglærtes læreprocesser. Det svære ved denne type case, er at definere typisk, når nu et casestudium ikke kan generaliseres. Denne problematik vendes der tilbage til i verificeringsafsnittet. Casen danner grundlag for, at illustrere nogle mere generelle fænomener, interviewene er således en hjælpemetode til at komme tættere på de enkelte personer og deres læreproces. (Kvale, 1997, s. 105)

Anvendelsen af casestudier kan altid diskuteres. I videnskabsmæssige sammenhænge er casestudier igennem længere tid ikke blevet tillagt nogen særlig stor værdi. I de seneste år er der dog flere og flere, der anerkender at casestudier må accepteres som en forskningsstrategi (Yin, 1986 her fra Kruse, 2008, s. 77) samt, at man kan benytte dem til at belyse empiriske emner ved at følge en række forud specificerede fremgangsmåder (Kruse, 2008, s. 77) Cases som undersøgelsesmetode, søger bekræftelse ved at finde sammenhængen i selve hændelsen. Yin definerer casestudier på følgende måde:

"Et casestudium er en empirisk undersøgelse, som belyser et samtidigt fænomen inden for det virkelige livs rammer, når grænserne mellem fænomenerne og rammerne ikke er helt indlysende, og hvor der er mulighed for at anvende flere kilder til belysning af vidneudsagnet"(Yin, 1986, her fra. Kruse s. 80, 2008)

Casestudiet afviger således fra andre videnskabelige undersøgelsesmetoder, da de normalt vil afprøve en teori via en bekræftelse i en overrepræsentation blandt gentagelser. Det skal derfor understreges, at der ikke kan foretages generalisering fra et casestudium.

Det særlige ved casestudier er, at de undersøger komplekse, nutidige fænomener i deres naturlige sammenhæng. Dette betyder, at forskeren befinder sig i den konkrete kontekst, hvor fænomenet udfolder sig, hvilket giver mulighed for at komme meget detaljeret og tæt på det virkelige liv. Det fænomen specialet forholder sig til er således dagplejerne.

Arbejdet med en case i dette speciale bliver ud fra bottom down designet, da jeg vælger en case der på forhånd har en forventning om at bekræfte min udvalgte teori omkring transformativ læring. Bottom down designet er således en teoriafprøvning. (Kruse, s. 100, 2008)

Inspiration til den transformative læreproces

Motivationen for at centrere specialet omkring den transformative læreproces er opstået via de kvalitative observationer jeg foretog under pilotprojektet. Under projektet deltog jeg på dagplejernes kursusgange, hvilket havde til hensigt at observere, hvad der påvirkede dagplejernes læreproces. Af mine observationer, fremgik det tydeligt, at dagplejerne havde svært ved at omsætte teori til praksis, hvorfor det var vigtigt at de arbejdede med konkrete problemstillinger fra egen hverdag og praksis.

"At stå på hovedet" -
Om transformativ læring i dagplejepraksis

Resumé af kursusforløbet:

Den første kursusdag valgte underviseren at forklare og introducere den anvendte teori. Dagplejerne sad og lyttede og skrev notater, men når de blev spurgt om at give et eksempel på, hvordan teorien kunne komme til udtryk i praksis, ville ingen svare, og de der blev spurgt vidste det ikke. Den anden kursusgang brugte underviseren konsekvent på, at inddrage praksis som grundlaget for det teoretiske perspektiv og inddrogede så mange eksempler fra de enkelte dagplejeres hverdag som muligt. Dette medførte følgende observerende ændringer hos dagplejerne:

Første Kursusgang	Anden kursusgang
Dagplejerne brugte ikke teorierne til at forklare praksis	De få der svarede på spørgsmål fra praksis, anvendte elementer af teorien til at forklare
De stillede ikke spørgsmål til egne evner og læringsproces	Flere stillede spørgsmål til de krav underviseren stillede
De var meget episode orienteret	Sammenlignede flere episoder, begyndte langsomt at perspektivere

Da dagplejerne begyndte at analysere deres daglige virke, blev flere af dem meget påvirket og overrasket over den personlige proces som det medførte. Hvilket følgende citater fra logbogen illustrerer:

"Jeg synes det er svært, det er pludselig gået op for mig, at det ikke kun er praksis der skal ændres, det her drejer sig jo også om at jeg ændrer mig selv og min hverdag"(Kudahl, 2008b, s.1)

"Jeg ved da godt at man skal være anerkendende, men hvordan er jeg anerkendende overfor et barn, der bare er ked af det hver dag? Det er personligt ved at drive mig til vanvid og så er det svært at være anerkendende)" (Kudahl, 2008a, s. 23)

Konklusionen i logbogen blev således, at dagplejernes selvopfattelse og identitet kunne blive påvirket, af arbejdet med ændring af praksis. Observationerne pegede desuden på, at de anvendte metoder og teorier på kursusgangene skulle give en fundamental mening for den enkelte dagplejers hverdag, ellers fandt de det ikke relevant at ændre på praksis. Det er på baggrund af disse observationer, at meningsperspektivet og den transformativ

læreproces bliver omdrejningspunktet for dette speciale. Jeg bevæger mig som følge deraf fra at være induktiv til at have en deduktiv tilgang.⁵ I næste afsnit, vendes der tilbage til pilotprojektets fremkomne temaer i forhold til den transformative læreproces.

Adgang til og forståelse af feltet

Min adgang til feltet er startet gennem ledelsen, hvorefter jeg selv skulle skabe kontakt til dagplejerne. Dette bevirkede, at det ikke var dagplejerne selv, der ønskede min deltagelse, hvilket har haft stor betydning for min position i og kontakt til feltet. Hertil skal nævnes, at der som tidligere nævnt arbejdes med en faggruppe, der arbejder individuelt og i eget hjem, at lukke fremmede ind i deres praksis er for de fleste dagplejere således også en meget personlig og grænseoverskridende proces. Det blev på denne baggrund en langsom og udfordrende proces, som jeg på tidspunkter ikke troede på ville lykkes. Dagplejerne virkede generelt meget skeptiske og usikre på min tilstedeværelse. Jeg forsøgte derfor så vidt muligt at leve mig ind i dagplejernes verden.

I relation til at den kvalitative metode søger sandheden om fænomener og deres livsverden⁶, fandt jeg det således centralt at forstå feltet (dagplejerne) før jeg kunne foretage relevant og brugbare feltstudier. Min pædagogiske uddannelse blev det afgørende for min accept i feltet. Det var igennem min pædagogiske forståelse og erfaringer med børn, at jeg langsomt fik skabt positiv kontakt til og gode relationer med dagplejerne. På baggrund af dette, blev jeg til sidst en accepteret del af feltet, men mange var stadig usikre på deres egen rolle og igangværende læreproces, hvorfor de ikke havde mod på at lukke mig helt ind i deres verden. Dette har også haft indflydelse på mine kvalitative interviews. Efter et halvt år i feltet var der kun fire der meldte sig, hvoraf den ene sprang fra på grund af sygdom. På baggrund af tidsperspektivet i mit speciale var jeg nødt

⁵ Det kan dog diskuteres, hvor skellet mellem en induktiv og deduktiv proces går. Ifølge den tyske filosof Hans-Georg Gadamer, starter forståelse med forforståelsen. Han udtrykker dermed, at man ikke kan gå forudsætningsløst til værks med noget man ønsker at blive klogere på, men at der allerede eksisterer en etableret forståelse af verdenen forud for den nye forståelse. Med udgangspunkt i denne tankegang, udelukkes en ren induktiv tilgang, men fordrer heller ikke at forforståelsen har etablerede videnskabelige teorier. (Ankersborg, 2007, s. 23-24) Med dette in mente, mener jeg alligevel at specialets metode og opbygning bærer præg af skiftet mellem en induktiv og deduktiv proces.

⁶ Begrebet Livsverden refererer til den umiddelbare hverdagsvirkelighed. Begrebet er af Habermas opfattet som, det sted, hvor menneskets primære socialisering og sprogudvikling foregår. Livsverdenen er baseret på ikke-formålsrettet interaktion. (Habermas 1987, s 119)

til at foretage interviews på det konkrete tidspunkt, men for at vinde større troværdighed, loyalitet og skabe tætte relationer, havde det krævet længere tid i feltet.

Anvendelse af Interviews

I specialet vælger jeg at anvende kvalitative interviews af 3 dagplejere. Disse interviews har til hensigt at indsamle nogle konkrete udsagn om dagplejernes eget syn på læreprocessen og deres selvforståelse. Interviewene er velegnede til at tage udgangspunkt i den enkelte dagplejers opfattelse af læreprocessen.

"Interview især egner sig til at undersøge menneskers forståelse af betydningerne i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden" (Kvale, 1997, s. 111)

Interviewguiden har taget udgangspunkt i den halvstrukturerede tilgang (Kvale, s. 133) Jeg har således udarbejdet en interviewguide, som har taget udgangspunkt i den teoretiske ramme jeg har opstillet i forhold til undersøgelsestemaet. Denne type interviewguides har den fordel, at de er mere åbne overfor den interviewedes svar og livsforståelse og derved kan interviewerens møde interviewpersonerne med en vis åbenhed overfor deres holdninger og tanker om emnet (Ibid, s. 134 f.f.) Interviewet bliver således mindre styret af interviewerens egen verdensopfattelse eller teoriens tilgang til emnerne. Det er således ikke en guide der skal følges til punkt og prikke men en vejledende guide som kan give plads til spontanitet og nye spor. I henhold til at det er dagplejernes individuelle læreproces jeg undersøger, skaber den halvstrukturerede tilgang således mulighed for, at dagplejerne fortæller om deres personlige oplevelser og derved ikke bestræber sig på at give mig et korrekt svar. Dette har været vigtigt i forsøget på ikke at blive for subjektiv og teoretisk funderet i min undersøgelsesfase.

Opsummerende metodeperspektiv

Det metodiske perspektiv tager udgangspunkt i et casestudium. For at få indblik og større forståelse for dagplejerens læreproces anvendes kvalitative interviews af 3 dagplejere. Som teoretisk perspektiv anvendes Jack Mezirow og hans teori omkring transformativ læring. Teorien har til hensigt at belyse, hvorledes dagplejerne gennem kritisk refleksion⁷

⁷ Kritisk refleksion er et centralt begreb i Mezirows teori. Begrebet omfatter grundlaget for og karakteren og konsekvenserne af relevante antagelser – vores egne så vel som andres (Mezirow m.fl. s. 117, 2008)

"At stå på hovedet" -
Om transformativ læring i dagplejepraksis

af oplevede erfaringer kan revidere eller etablere nye måder at forstå problemer på og dermed udvikle en evne til at anlægge forskellige perspektiver på konkrete problemstillinger, en evne der bliver central for den fremtidige dagplejepraksis.

Afsnit 2 Centrale perspektiver på specialets tema

Det teoretiske perspektiv

Casen fordrer, at dagplejerne udvikler nye metoder at anvende i den daglige praksis. Da dagplejepraksis, som tidligere nævnt, hovedsageligt består af uuddannede individer, som ikke er vant til, at tænke i udviklingsmetoder og forandringsprocesser, kan man, i et læringsmæssigt perspektiv tale om, at dette fordrer en transformativ lærings proces. I relation til Jack Mezirows læringsteori betinger dette, at dagplejerne skal igennem en proces, hvorved de omdanner problematiske referencerammer så som, indstillinger, mentale vaner og meningsperspektiver. De skal igennem processen udvide referencerammerne, således de bliver mere omfattende, indsigtfulde, fordomsfri, reflekterende og følelsesmæssigt åbne overfor de nye forandringer som praksis står overfor. (Mezirow i Illeris s. 113, 2008) En central mekanisme i den transformativ læringsteori er de fremkomne dilemmaer, der opstår i situationer, hvor forventninger og oplevelser ikke stemmer overens. Disse dilemmaer giver ifølge Mezirow mulighed for kritisk refleksion.

En konkretisering af dagplejernes læreproces kan beskrives som, læring af dybtgående karakter, hvor dagplejerne præsenteres for nye udfordringer og omskiftelser af nuværende faglige eksistens grundlag. Mezirows transformations teori forsøger at etablere en sammenhængende voksenpædagogik, hvor meningen er, at den voksne gennem refleksion, skal blive bevidst om de antagelser, som danner grundlag for egne handlinger. Mezirows overordnede pointe er, at vores grundlæggende antagelser forbliver ubevidste i voksenlivet, hvis ikke den voksne kommer ud for situationer, hvor det kræves at indholdet i meningsstrukturen (de grundlæggende antagelser som vores liv forstås og opleves igennem) tages op til overvejelse og hvor den voksne rent faktisk reflekterer over meningsstrukturen. Teorien er interessant i relation til dagplejernes situation, da de via Rebild kommunes projekt og kompetenceuddannelse får mulighed for, at reflektere over deres eksisterende meningsstruktur. En mulighed dagplejerne har været minimeret fra, da de praktiserer individuelt og uden sparringsmulighed i dagligdagen. En uddybende og diskuterende redegørelse af teorien forekommer i det teoretiske afsnit.

Det historiske perspektiv

I det ovenstående nævner jeg, at dagplejerne skal gennemgå læreprocesser af dybdegående karakter. For at konkretisere og tydeliggøre denne problematik, vælger jeg at inddrage en kort beskrivelse af dagplejernes faglige historiske grundlag. I relation til anvendelsen af den transformativ læringsteori, mener Mezirow endvidere, at det er nødvendigt at forstå hvem der lærer og under hvilke forhold der læres, for at forstå den transformativ læreproces. (Mezirow, s. 7, 2000a)

Dagplejens tilblivelse og udvikling:

Den offentlige formidlende dagpleje startede formelt i 1966. Efterspørgslen på pasningstilbud var blevet enormt stort grundet det stigende antal kvinder på arbejdsmarkedet. Den officielle politiske opfattelse var, at så snart der var etableret vuggestuer nok skulle de offentlige dagplejer nedlægges. Men behovet for pasning blev for stort og dagplejen fortsætter. I 1980 ændrer dagplejen status fra, at være en midlertidig løsning til at være en fulgdag dagplejeparagraf i bistandsloven (§64) der omtaler dagplejen som et supplement til daginstitutionerne (Gundelach m.fl., 2003, s. 8) I 1982 stilles udbygninger af vuggestuer i bero og dagplejen bliver udvidet. Men da der er vekslende kvalitet i kommunerne i forhold til dagplejetilbud, hersker der stadig en skepsis i forhold til dagplejen.(Ibid) Først i 1990 bliver det samfundsmæssigt slået fast, at dagplejen er et ligeværdigt tilbud på linje med daginstitutionerne(Ibid s. 9) Der foretages både ændringer i bistandsloven og i serviceloven således at der bliver en formel ligestilling mellem dagplejen og daginstitutionerne.

I dag sættes der ikke længere spørgsmål ved dagplejens berettigelse, dagplejens størrelse i dag medfører, at den er et uomgængeligt led i samfundets tilbud til de mindste børn. Således er det i dag størstedelen af de 0-2 årige der er i dagpleje. En undersøgelse foretaget af FOA i 2002⁸ viser at der tilsyneladende eksisterer en såkaldt dagplejepædagogik som er kendetegnet ved de særlige egenskaber dagplejen tilbyder i form af, at det hjemlige er i fokus. Undersøgelsen viste også, at der er rig mulighed for at udvide dagplejepædagogikken, kunsten bliver at sikre at dagplejens egenart og særlige værdi.

⁸ Undersøgelsen satte fokus på hvad 1510 dagplejere, dagplejepædagoger, forvaltningsfolk m.v. mener om dagplejen i forbindelse med landskonferencen

"Det vil i fremtiden være en balancegang at sikre, at dagplejens egenart bevares, samtidig med at der sker en saglig og fornuftig professionalisering og institutionsgørelse af dagplejen med henblik på at bevare og øge kvaliteten" (Gundelach m.fl. 2003, s. 42)

Denne udtalelse sætter således fokus på det dagplejerne er særligt gode til, nemlig omsorgen og hyggen samt kontrasten i relation til den faglige udvikling og professionalisering. Det er netop denne kontrast specialets undersøgelsestema også drejer sig om, blot med et læringsmæssigt sigte. Tidligere beskrev jeg, at det ikke kræver nogen specifik uddannelse at være dagplejer. De fleste har kun erfaringer fra eget liv og fra deres egen barndom. Meget få dagplejere har en relevant uddannelse eller en relevant erhvervs erfaring at trække på. (Dybbroe, 1996) Dette medfører, at mange dagplejere ikke er bekendt med krævende uddannelsesmæssige læreprocesser. Den overordnede kompetenceudvikling er således sket gennem det praktiske arbejde med børnene. Der er dog for to år siden udviklet en såkaldt dagplejeruddannelse. Uddannelsen er tilrettelagt af Center for offentlig kompetenceudvikling. (Jf. bilag nr. 2) Set i relation til det læringsorienterede og forandringsprægede samfund, er det som udgangspunkt fundamentalt og vigtigt at denne uddannelse er blevet etableret. Planen er at alle dagplejere på sigt skal deltage i dette kursusforløb, det er dog langt fra en målsætning der på nuværende tidspunkt virker realistisk i Rebild kommune. De erfarne dagplejere, forventes at have den grundlæggende viden, hvorfor Rebild kommune satser på de nye dagplejere.

Dette bevirker, at udgangspunktet for de implicerede kompetencedagplejere kan være meget forskelligt, hvilket har medindflydelse på den enkeltes læreproces. Udgangspunktet er således forskelligt, men læringsmæssigt er der altså tale om gruppe der kræver læreprocesser baseret på praksiserfaringer. Dette bevirker, at kurser og generel uddannelse skal fokusere på, hvordan der skabes processer, der kan kvalificere dagplejerne på dagplejens egne præmisser og erfaringer. For at sikre at det ikke blot bliver en individuel læring der finder sted, er det således nødvendigt at inddrage legestuegrupperne i kompetenceudviklingen, legestuerne kan fordrer praksislæring bl.a. via gensidige observationer og debatter og giver således mulighed for at dagplejerne kan spejle sig i hinanden. Endvidere skaber det større potentiale for at være kritisk reflekterende. Dette vendes der tilbage til i specialets analyseafsnit.

Meningen med dette korte afsnit er, at præsentere dagplejernes udgangspunkt inden projektstart. Opsummerende kan det nævnes, at mange af dagplejerne har mange års erfaring med børn. Men de har handlet og ageret i praksis ud fra personlige og individuelle beslutninger. De har ikke haft en fælles begrebsforståelse eller faglige forventninger til hinanden, praksis har kun været styret af personlighed og individuelt kendskab til børn og deres behov.(Dybbroe, 2006, s. 79)⁹ I relation til forståelsen af den transformative læreproces er det således dagplejere med begrænset faglig viden, der i den almindelige praksishverdag ikke har personlig kontakt med kolleger, hvorfor de generelt er meget subjektive i deres praksis håndtering. Således er der mange faktorer, der spiller ind på den enkeltes læreproces, da der ikke forekommer nogen grundlæggende professionsviden udover det personlige erfaringsgrundlag.

Pilotprojektets resultater

Som nævnt tidligere er dette speciale en videreudvikling af mit forrige projektarbejde som tog udgangspunkt i 9. Semesters bestemmelser omkring forandring i praksis. Mine observationer i pilotprojektet havde til hensigt, at give selve dagplejeorganisationen indblik i dagplejernes læreproces, samt de problematikker der kunne opstå gennem kursusforløbet. Jeg anvendte metoden, deltagende observationer, da denne metode havde den fordel, at jeg kunne være aktiv deltagende i dagplejernes miljø.¹⁰ (Kristiansen og Krogstrup, 1999, s. 235)

Mine observationer blev først skrevet ned på papir og senere ført ind i en elektronisk logbog. Mit overordnede problem var, at jeg kun fik indblik i praksis gennem kursusgangene og ikke via personlige besøg i de forskellige dagplejehjem. Da dagplejepraksis er individuelt styret, er det endvidere svært at pege på generaliserende problematikker i praksis. Det var derfor centralt for mig, at finde frem til nogle fælles punkter via observationerne, der kunne skabe grundlag for fælles oplevelser og

⁹ Denne artikel af Dybbroe handler om alle de faggrupper, der agerer i omsorgsfaget. Artiklen nævner således ikke specifikt dagplejerne, men beskriver problematikken ud fra et bredt perspektiv. Dog tager Dybbroe netop fat om problematikken med de uuddannede i omsorgsfaget.

¹⁰ Det var vigtigt for mig, at være så tæt på dagplejernes virkelighed og hverdag som muligt og dermed deltage på deres præmisser. Jeg havde nogle antagelser omkring dagplejepraksis, som jeg ønskede at abstrahere fra, således at jeg kun fokuserede på dagplejerens læreproces og ikke deres måde at håndtere praksis på. Ved at deltage kontinuerligt i deres læringssituationer, hjalp det mig til at fokusere på læreprocesserne, da det på denne måde blev dagplejernes egne fortællinger og ord der blev det centrale og ikke mine forudindtagede holdninger.

problematikker i den enkelte dagplejers læringsproces. Der fremstod via observationer tre tydelige fælles problematikker i relation til dagplejernes lærings og forandringsproces:

Læring og meningsperspektivet

Det fremkom af observationer, at det var fundamentalt at det daglige arbejde samt udviklingsprojekter i kommunen gav mening for de implicerede dagplejere.

Eks: *"Det kan godt være at du siger at jeg også skal anerkende de negative følelser barnet har, men der er bare så mange situationer, hvor det ikke giver mening for mig at gøre. Så føler jeg mig helt forkert og prøver på at gøre noget, jeg ikke ved hvad er"* (Kudahl, 2008)

Observationerne viste, at det således var individuelt, hvorledes meningsperspektiverne tog sig ud i forhold til kursusforløbet. Det var endvidere også individuelt, hvorledes det var muligt at ændre på meningsperspektiverne under kursusforløbet. Det interessante var derfor, hvad mening betød for den enkelte.

Jeg vil i dette speciale afgrænse mig fra, at diskutere selve meningsbegrebet, men tager på baggrund af undersøgelsestemaet udgangspunkt i Mezirows meningsforståelse.

Læring og personlig og følelsesmæssig udvikling

Alle dagplejere var ved kursus afslutningen enige om, at det havde forandret dem både i forhold til børnene og den daglige hverdag, men også i forhold til familie og venner.

Eks.: *Under en interviewøvelse mellem underviser og en dagplejer, fortæller dagplejeren om en konflikt med et barn. Dagplejerens bevidsthed om, at hun skulle arbejde anerkendende, medførte at hun pludselig så drengen i et nyt perspektiv. Da underviseren spørger ind til dette, begynder dagplejeren at græde og fortæller, at det muligvis skyldes, at hun har svært ved at rumme drengen.* (Kudahl, 2008a, s. 28)

Mange gav udtryk for, at de følte de var blevet en anden person på en god måde. Men samtidig mente flere, at det var skræmmende, fordi de ikke længere kunne gemme sig derhjemme i egen praksis, men nu også havde et fagligt ansvar for at udvikle fælles praksis.

Læring og refleksion

En anden generel problematik, der opstod, var bevidstheden om, at de fleste havde svært ved at udtrykke og sætte ord på deres refleksioner, ikke kun over egne handlinger men også over kollegers. Den gængse norm i praksis var, at man bare støttede og forstod hinandens problematikker uden at spørge dybere ind til, hvad der forudsagede det.

Eks: Efter et endt interview mellem underviseren og en dagplejer, er stemningen intens og usikker hos alle. Flere af dagplejerne giver udtryk for at de ikke har kompetence til at stille uddybende og relevante spørgsmål til de andre. Andre giver udtryk for at det er for hårdt og overskrider en personlig grænse. *En af dagplejerne siger, at det er så svært, fordi de jo bare gerne ville hjælpe hinanden og var bange for at lyde for kritisk og desuden, var det svært at finde på spørgsmål. Alle dagplejere nikkede, hvorfor undervisningen måtte tage en ny drejning, der øvede dagplejerne i at stille spørgsmål til hinanden i plenum.* (Kudahl, 2008a, s. 28-29)

Lignende eksempler optræder mange gange i mine observationer, hvorfor jeg mener det er et centralt problem hos dagplejerne. Mange dagplejere gav udtryk for, at det reflekterende aspekt ville være det sværeste at ændre i almen praksis, da alle de dagplejere, der ikke havde været på kursus, hurtigt ville misforstå hvis der blev spurgt ind til sagens kerne. Dog fremkom det af mine observationer, at flere af deltagerne på kurset langsomt begyndte, at spørge mere ind til hinanden samt at fremlæggelserne af hjemmeopgaverne ofte var af mere kritisk reflekterende karakter.

Disse tre hovedpunkter danner grundlag for mit teoretiske udgangspunkt i dette speciale. Refleksion og meningsdannelse er centrale begreber i Mezirows transformationsteori, hvorfor han er relevant i denne sammenhæng til at forstå dagplejernes læreproces. Da de personlige udviklingsaspekter kommer til udtryk både gennem meningsstrukturen og refleksionsprocesserne, vil jeg i den resterende del af specialet kun forholde mig til mening og refleksion som de bærende punkter.

Ovenstående punkter, skaber umiddelbart to perspektiver på dagplejernes læringsproces. Et individ perspektiv, der kræver at den enkelte dagplejer formår at blive kritisk reflekterende over sig selv og egne handlemuligheder i daglig praksis, således at det giver fundamental mening for den enkelte. Endvidere skaber det et socialt perspektiv, der

"At stå på hovedet" -
Om transformativ læring i dagplejepraksis

kræver, at den enkelte dagplejer kan få implementeret den nye viden i praksis, samt at meningsperspektivet bliver bevaret og forhandlet i den sociale del af dagplejepraksis.

Afsnit 3. Teoretisk referenceramme

Dette afsnit forholder sig til Jack Mezirows transformativ læringsteori og Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber. Afsnittet har til hensigt at beskrive teoriernes centrale begreber, således at det empiriske materiale kan analyseres og diskuteres i relation til den teoretiske referenceramme.

Mezirows teori er centreret om ændring af individets antagelser samt perspektiver og derved bliver teorien hovedsagelig individorienteret, hans teori er derfor anvendelig i relation til dagplejernes individuelle læreprocesser i forbindelse med selve kompetenceuddannelsen. Mezirow konstruerer kognitive strukturer, affektive mønstre, praksislæring, refleksion, vaner og meget mere i en helhed, dette er anvendeligt og centralt i analysen af de empiriske data. Da dagplejepraksis er meget individuelt styret, vil den teoretiske hovedvægt lægge på Mezirow. Derfor er Mezirow det bærende teoretiske element i relation til specialets undersøgelsestema. Wenger er anvendelig i forsøget på at koble den individuelle læring sammen til et fælles fagligt repertoire. Da dagplejerne skal formidle og implementere den nye viden i legestuegrupperne, bliver denne problemstilling central. Wenger kan med hans begreber om gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire konstruere et billede af, hvordan den kontinuerlige udveksling og meningsforhandling foregår i praksisfællesskabet og dermed skaber kollektivt læring som et aspekt af social aktivitet.

Jack Mezirow - Den transformativ læringsteori

Jack Mezirows transformationsteori handler om voksnes læring med fokus på, hvorledes den voksne kan blive i stand til at ændre perspektiver. Den transformativ læringsteori er centreret om, hvorledes vi lærer at forhandle og agere i forhold til vores egne forslag, værdier, følelser og meninger, således vi ikke kun forholder os til den trygge base af ukritiske meninger, der på kort sigt, gør det nemmere for os selv. Mezirow er i hans anvendelse af transformationsbegrebet inspireret af bl.a. Freires begreb om bevidstgørelse¹¹ og Kuhns begreb om paradigmer¹².

¹¹ Paulo Freire var meget optaget af voksenundervisning og især af at bekæmpe analfabetismen blandt undertrykte brasilianske landarbejdere. Halvdelen af disse var i 1950'erne analfabeter, hvorfor Freire udviklede en metode, der skulle gøre disse mennesker bevidste om deres sociale situation, samtidig med at de lærte at læse. Denne metode blev kendt som den frigørende pædagogik og anvendes i dag af både

Teorien fordrer ifølge Mezirow, at vi i højere grad er bevidste om at dele demokratiske værdier (Mezirow, s. 8, 2000a) Teorien har derfor som udgangspunkt, både en individuel og social dimension. Den kræver, at vi bliver bevidste om, hvor vi har vores viden fra samt de værdier der danner grundlag for vores perspektiver. Teorien refererer til den proces, hvor vi omdanner vores "taget for givet" referencerammer eller tænkemåder til at gøre dem mere åbne, reflekterende og mere følelsesmæssige modtagelige for forandringer, så referencerammerne bliver mere troværdige og sandfærdige. (Mezirow, s. 8, 2000a)

"In order to be free we must be able to "name" our reality, to know it divorced from what has been taken for granted, to speak with our own voice. Thus it becomes crucial that the individual learn to negotiate meanings, purposes, and values critically, reflectively, and rationally, instead of passively accepting the social realities defined by others. Transformative theory provides a description of the dynamics of the way adults learn to do this." (Mezirow, 1991, s. 3)

Læringsdomæner

Teorien er til dels konstruktivistisk¹³, men den er endvidere bygget op omkring Habermas' grundforståelse af de to dominerende forståelser af kommunikation. Den instrumentelle og den kommunikative. Mezirow anvender Habermas' grundforståelser, men ændrer fokus fra kommunikation til læring.

Den instrumentelle er teknisk og har til hensigt at kontrollere og manipulere omgivelserne for at forbedre præstationerne. (Ibid) igennem den instrumentelle læring afprøver vi tingene, bl.a. når vi bygger broer, diagnosticere sygdomme osv. Den instrumentelle læring står derfor ikke til egentlig diskussion, da sandheden afgøres empirisk. Den viden den

lærere og pædagoger. Metoden lægger vægt på dialogen, hvori der tages udgangspunkt i den enkeltes liv og erfaringer. (Liberg, 1998, s. 187-188)

¹² I videnskabsammenhænge vil paradigmebegrebet være betegnet som mønster gyldige eksempler på god forskning. Paradigme er på den baggrund et fælles videnskabeligt arbejdsmønster, som former nogle standarder for bedømmelse af viden. På denne måde, har vi altid et mønster "med", når vi skaber ny viden. (Birkler, 2005, s. 124)

¹³ Hermed menes at læring er noget individet aktivt skaber og konstruerer og læring forstås som en proces, hvor ny viden konstrueres på baggrund af individets erfaringer. Erfaringer finder sted og udvikles i en interaktion mellem personen og den sociokulturelle kontekst, og de forstås og bearbejdes gennem et personligt filter bestående af meningsperspektiver og –skemaer. Jeg er velvidende om, at konstruktivismen efterhånden er et udefinerbart begreb, men denne problematik afholder specialet sig fra, da det ikke synes relevant for undersøgelsestemaet.

instrumentelle læringsform afsætter, fungerer således som et instrument i håndteringen af virkeligheden. (Undervisningsministeriet 2002, kap. 2)

Den kommunikative læringsform drejer sig om, hvad andre mener, når de kommunikerer med dig. Denne læringsform inkluderer ofte følelser, værdier, intentioner og moralske standpunkter som bl.a. kan komme til udtryk gennem digte, samtaler osv. Essensen i den kommunikative læringsform er, at vi bliver kritisk reflekterende i forhold til den anden persons formodninger. (Mezirow, s. 9. 2000) Det er således ikke nok kun at se på sandheden i det der kommunikerer, men også på den kommunikerendes intentioner, kvalifikationer og sandfærdighed. (Mezirow i Illeris, 2008, s. 113) Således vil den kommunikative læringsform i modsætning til den instrumentelle læringsform altid stå til diskussion. Hvad der er rigtigt, afgøres i en kommunikativ handling i en såkaldt herredømmefri dialog. Formålet med den kommunikative diskurs er derfor, at nå frem til den bedst mulige forståelse. Dette kræver dog, at man ikke blot vurderer den andens referenceramme intellektuelt og følelsesmæssigt men også, at man forstår den ud fra relevante erfaringer og mulige synspunkter (Ibid, 2008, s. 114)

Transformativ læring kan finde sted i forbindelse med begge ovenstående læringsformer. I relation til den instrumentelle læringsform er der oftest tale om, at læring er rettet mod en bestemt opgave. (Mezirow i Illeris, 2008, s. 116) I den kommunikative læringsform, indebærer den transformativ læring som regel kritisk selv-refleksion (Ibid)

"Som jeg har fortolket det, er transformativ læringsteori en metakognitiv erkendelsesteori om entydig (Instrumentel) og dialogisk (Kommunikativ) tænkemåde med hensyn til udvikling og bedømmelse af overbevisninger." (Mezirow i Illeris, 2008, s. 117)

Mezirow udtaler selv (Mezirow, 1991, s. 7) at Habermas' teori om kommunikativ handling skaber den sociale teoretiske kontekst for den transformativ læringsteori. Den kommunikative læringsform giver således mulighed for at skabe en diskurs. Det er denne diskurs, der giver mulighed for, at den voksne udvikler sig og lærer at sætte spørgsmålstejn ved egen virkelighed. Teorien fordrer netop, at den voksne skal blive bevidst om sin egen virkelighed og adskille den fra det, der indtil videre er taget for givet. (Mezirow, 1991, s. 3) I forhold til dagplejerne betyder dette, at diskursen skal opretholde muligheden for kontinuerlig udvikling, i stedet for passivt at acceptere den sociale

virkelighed der er skabt af andre. (Ibid) Mezirow påpeger, at de ideelle betingelser for deltagere i diskursen er, at de har følgende karakteristika:

- *Have accurate and complete information*
- *Are free from coercion and self-deception*
- *Have the ability to weigh evidence and evaluate arguments*
- *Have the ability to be critically reflective*
- *Are open to alternative perspectives*
- *Have equality of opportunity to participate and*
- *Will accept an informed, objective, and rational consensus as legitimate test of validity.* (Mezirow, 1991, s. 198)

Disse ideelle vilkår danner, ifølge Mezirow grundlag for, at den voksne får større mulighed for at reflektere over og udvikle mere avancerede og åbne meningsperspektiver. Mezirow påpeger selv, at hvis alle kunne deltage i en diskurs på disse betingelser, ville der være en konsensus, der gjorde dem til normer. (Mezirow, I Illeriss og Berri, 2005 s. 94) Hvordan disse betingelser har influeret på dagplejernes læringsproces, vil blive diskuteret nærmere i det analytiske afsnit. Jeg vil i det næste afsnit belyse og diskutere de centrale områder og de teoretiske referencerammer i Jack Mezirows læringsteori.

Læringens kontekst

Mezirow påpeger, at det er centralt at forstå, at læring altid inkluderer fem primære interagerende aspekter, hvorfor jeg kort vil prøve at redegøre for disse aspekter i relation til dagplejernes kompetenceuddannelse, selve læringssituationen vil dog ikke være beskrevet da jeg ikke har haft mulighed for at følge den enkelte dagplejers specifikke læringssituation. (Følgende er Oversat fra Mezirow, 1991, s. 13-14):

Referencerammer eller meningsperspektivet som læringen er indlejret i

- Kommunikationsbetingelserne
- Læringens retning (line of action)
- Den lærendes selvopfattelse
- Selve lærings situationen

Med udgangspunkt i disse aspekter, er det således, i relation til kompetenceuddannelsen, vigtigt, at dagplejerne kan se og forstå problemstillingerne¹⁴ fra forskellige perspektiver. Endvidere er det vigtigt, at de har indsigt i egen forforståelse og referencerammer, da dette skaber optimale betingelser for forståelsen af børnene og deres behov i den fremtidige daglige praksis. Mine observationer fra pilotprojektet fremviste, at det ofte var vanskeligt for dagplejerne at perspektivere deres problemstillinger, fordi de havde arbejdet ud fra erfaringer og rutiner så længe, at de **ikke kunne** se nuanceret på problemstillingerne.

I Kompetenceuddannelsen var der stor fokus på dagplejernes kommunikationsform, hvorfor kommunikationsbetingelserne er af betydning både i forhold til det uddannelsesmæssige forløb men også i forhold til kommunikationen med børn, forældre og kolleger. Mezirow mener, at der i den kommunikative læring, skal tilrettelægges læreprocesser, der giver mulighed for en åben kritisk dialog med henblik på fremlæggelse, diskussion og vurdering af de argumenter og antagelser der ligger til grund for meninger og overbevisninger. I kompetenceuddannelsen var læringsprocessen tilrettelagt ud fra disse betingelser, hvorfor de ideelle læringsrammer for kommunikationsbetingelserne var i overensstemmelse med Mezirows teori.¹⁵ Hvorvidt dette rent faktisk skete, vil blive diskuteret i det analytiske afsnit.

Læringens retning forbindes med det ønske og den vilje, den studerende har i forhold til at deltage i læringsprocessen (Mezirow 1991, s. 14) Det bliver således centralt at arbejde meget målrettet. I relation til kompetenceuddannelsen skulle dagplejerne udarbejde en logbog, som gav mulighed for at klargøre og evaluere på egen læringsindsats og ikke mindst resultaterne deraf. Problematikker kan dog opstå, hvis der ikke er nogen vejleder eller tovholder til at sikre, at dagplejerne rent faktisk arbejder med det og dermed kontinuerligt er bevidst om læringens retning¹⁶.

¹⁴ Her hentyder jeg til de daglige problemstillinger, der måtte opstå i arbejdet med børns udvikling.

¹⁵ Det skal dog pointeres, at undervisning ikke decideret var tilrettelagt ud fra Mezirows teoretiske referenceramme, men måden underviseren havde tilrettelagt det på, stemte blot overens med disse punkter i Mezirows teori.

¹⁶ Hermed mener jeg ikke, at der nødvendigvis skal være kontinuerlig kontrol med dagplejerne, da dette ville stride imod intentionen omkring ansvar for egen læring. Men set i lyset af dagplejernes manglende uddannelse, er det vigtig at de får en dialog partner, som kan hjælpe dem med at forstå og diskutere læringsprocessen. På denne måde kan det sikres at dagplejerne forstår hvad de arbejder med og mod.

Den lærendes selvopfattelse influerer grundlæggende hele læreprocessen, men ofte som tavse dimensioner. Mezirow mener, at dette aspekt er nemt at overse (Mezirow, 1991, s. 14) Selvopfattelse er etableret gennem hele opvæksten og socialisationsproces og vil påvirke hele uddannelsesforløbet i forhold til, hvordan den enkelte person opfatter egne evner til at lære noget nyt samt hvordan de følelsesmæssige reaktioner i forbindelse med en læreproces opleves og håndteres. Som nævnt tidligere, er dagplejerne ikke vant til at uddanne sig og er ikke vant til bevidst, at arbejde med læreprocesser, hvorfor deres selvopfattelse i forbindelse med dette ikke er særlig god. Mine observationer viste, at de fleste var bange for, at de igennem læreprocessen ville opleve flere nederlag end succeser.¹⁷ Dette kan skyldes, at dagplejerne ikke har en fælles diskurs, således at de kan vide sig sikker på forståelse og accept fra omgivelser. Det kan også skyldes, at de mangler erfaring med at uddanne sig og dermed også mangler erfaring i forhold til det at agere i det lærende samfund. Det virker således til, at dette aspekt i læringen har krævet meget af dagplejerne og for mange har været den største hindring og dilemma i forhold til at lære.

Konstruktion af mening

Centralt hos Mezirow er, at vi skal kunne forstå vores erfaringer og tilskrive dem mening for at kunne handle. Mezirow mener, at vi fortolker og tilskriver oplevelser meninger gennem etablerede grundlæggende antagelser. Disse antagelser har vi tilegnet os bevidst eller ubevidst i barndommen gennem socialisationsprocessen ofte i sammenhæng med følelsesladede relationer til forældre, lærere eller andre rollemodeller (Mezirow 2000b, s. 69) Det er disse antagelser Mezirow kalder for meningsstrukturen. Meningsstrukturen er ubevidst hos den voksne, med mindre den voksne reflekterer over den.

Mezirow skelner mellem to dimensioner i meningsskabelsen, nemlig **meningsskemaer** og **meningsperspektiver**. Meningsskemaer kan beskrives som et sæt af vanemæssige forventninger. (Mezirow i Illeris, 2000, s. 68) Vi forventer f.eks., at døren åbner, når vi trykker ned i håndtaget, at solen vil stå op i øst og ned i vest osv. Meningsskemaer er således vanemæssige implicite regler for fortolkning. (Ibid)

¹⁷ Det er svært at konkretisere et eksempel, men mine observationer afslørede at der ofte ikke var nogen der rakte hånden op af sig selv. De fleste vendte hovedet ned i bordet, når underviseren stillede et konkret spørgsmål. Underviseren spurgte en dag om de var bange for at svare forkert, hvortil flere nikkede. En svarer efterfølgende: "Ja, for vi ved jo ikke om vi har forstået noget af det du siger, det er jo helt nyt for os"

Meningsperspektiver udgøres af et højere orden af skemaer, teorier, overbevisninger, planer, målsætninger og evalueringer og rolle-forbindelser (Eks. lærer-elev)

Meningsperspektiver henviser til antagelsesstrukturer, hvor nye erfaringer assimileres og transformeres af tidligere erfaringer gennem en fortolkningsproces. (Mezirow i Illeris, 2000 s. 68) Meningsperspektiver er således generelle referencerammer bestående af

antagelser og forventninger, som fungerer som filtre i vores forståelse af erfaringer.

Læringsmæssigt skal meningsperspektiver således opfattes som en samlet forståelse af læreprocessen, hvor både kognitive, affektive og konative aspekter hos personen og sociokulturelle kontekstuelle aspekter har betydning for meningsstrukturen. (Mezirow, 2000a, s. 16). Meningsperspektiverne fungerer således også som en forsvarsmekanisme, der kan beskytte den voksne ved at blokere opmærksomheden på områder som skaber angst. Mezirow mener således, at antagelser der er fordrejede eller fordomsfulde kan være dysfunktionelle i den voksnes liv. (Mezirow, 1991, s. 118) Derved kan fordrejede antagelser få den lærende til at:

"View reality in a way that arbitrarily limits what is included, impedes differentiation, lacks permeability or openness to other ways of seeing, or does not facilitate an integration of experience" (Mezirow, 1991, s. 118)

Hvis dette er tilfældet finder der ingen transformativ læring sted, men blot en assimilering til de eksisterende meningsskemaer.¹⁸

Både meningsskemaer og meningsperspektiver afgrænser selektivt, hvad vi lærer. Meningsperspektiverne er så at sige brede generaliserede meningsfiltre¹⁹, hvorimod meningsskemaerne opstår i samspil med den specifikke situation og er mere dynamiske og formbare end de generaliserende etablerede perspektiver. Dette betyder, at man forsøgsvis kan anlægge nye synsvinkler eller ændre i meningsskemaer uden at ændre i de grundlæggende antagelser på meningsperspektivniveau, også selvom antagelserne og forestillingerne umiddelbart kolliderer med de grundlæggende antagelser (Mezirow, 1996, her fra Nejst Jensen, 2005, s. 125)

¹⁸ Mezirow kalder dette for konfirmativ læring

¹⁹ Mezirow bruger betegnelsen "Habits of mind"

Når kompetenceuddannelse sætter fokus på for tidligt fødte børn, er det derfor vigtigt, at dagplejerne arbejder med både at forstå egen og andres opfattelse af det, at være for tidligt født. Af mine observationer fremkom det, at flere dagplejere oplevede et modsætningsforhold mellem de antagelser de havde med sig og de erfaringer de rent faktisk fik i mødet med fagfolk, der vidste noget om for tidligt fødte eller i mødet med de for tidligt fødte børn selv i dagplejen. Dagplejernes nye erfaringer og viden i forbindelse med uddannelsen, indebærer en nyfortolkning, som medfører, at de allerede etablerede referencerammer bearbejdes og derved enten revideres eller forstærkes.

For at der finder transformativ læring sted, skal den voksne blive bevidst om, hvorfor og hvordan de grundlæggende antagelser har påvirket opfattelsen og forståelsen af omverdenen. Nye grundlæggende antagelser medfører, at tidligere erfaringer fortolkes og derved tilskrives ny mening. Når meningen ikke umiddelbart fremkommer, opstår der et desorienteringsdilemma, som vanskeliggør handling (Wahlgren m.fl. 2002, s. 160). Mezirow anser denne desorientering som en udløsende begivenhed²⁰, den igangsætter refleksionsprocessen med henblik på at skabe den fundamentale mening som forudsætning for at kunne handle. I den transformativ læringsteori udforskes, hvorledes personens antagelser, som er indlejret i den historiske, kulturelle og sociale kontekst, påvirker den meningstilskrivelse, vi giver vores erfaringer samt hvordan meningsindholdet kan revideres eller transformeres. Det er i denne proces at refleksion bliver et centralt og afgørende element.

Refleksion og læring

Det er ifølge Mezirow behovet for en ny meningskonstruktion, der kræver refleksion, refleksion skal derfor ikke sidestilles med al tænkning. Refleksion adskiller sig fra tænkning ved at være forbundet med en vurdering samt en systematik, hvor der reflekteres over problemets **indhold, proces og præmisser**. (Mezirow, 1991, s. 6) Meningsskemaerne kan præges af indholds- og procesrefleksionen, således at meningsskemaerne kan ændres, udvikles og styrkes. Præmis refleksionen foregår på et såkaldt dybere plan, da den indebærer kritisk refleksion over præmisserne for antagelserne, hvilket kan resultere i en transformation af meningsstrukturen. (Ibid)

²⁰ Mezirow bruger betegnelsen "trigger event"

Refleksionens betydning og indflydelse på læreprocessen afhænger således af om læring rettes mod problemets indhold, proces eller præmisser. (Mezirow 1991, s. 104-111) Indholdsrefleksion forekommer i relation til problemets indhold og forholder sig til, hvad mennesket opfatter, føler, tænker og handler på baggrund af den konkrete situation. Procesrefleksionen bliver en vurdering af, hvordan vi kan mestre de forskellige aspekter i problemløsningen i relation til metodevalg, oplevelser og følelser som er forbundet med processen. Indholds- og procesrefleksionen kan ændre meningsskemaerne således, at den reflekterende læring forankrer, udvider eller transformerer den meningsstruktur, der indgår i meningsskemaerne og dermed får indflydelse på den måde, vi fortolker vores erfaringer på. (Wahlgren, 2002, s. 163)

Hvis Mezirows teori anskues i forhold til dagplejer kurset, kan dagplejerne reflektere over hvilke problemer de oplever i deres hverdag med de udsatte børn, dette relaterer til indholdsrefleksionen. Derudover kan de reflektere over, om de valgte metoder og fremgangsmåder som kurset tilbyder, er velegnede til at tage hånd om de udsatte børn og dagligdags problematikkerne omkring dem, hvordan er det forløbet og forgået med de valgte metoder og tiltag.²¹ Dette relaterer til procesrefleksionen.

For at der finder præmisrefleksion sted, skal der stilles spørgsmål ved problemet i sig selv samt de antagelser og forforståelser, der danner grundlag for fortolkning af situationen. (mezirow, 1991, s. 117) Det vil sige, at de grundlæggende antagelser problematiseres ved at stille sig selv spørgsmål som, hvorfor har vi/jeg forstået problemet på denne måde? Har det været en hensigtsmæssig måde at forstå på, og hvilke antagelser ligger til grund for forståelse? (Ibid, s. 105) I forhold til dagplejerne betyder dette, at de skal stille spørgsmålstejn ved deres forforståelse og grundlæggende antagelser før de tolker på en situation. Før der kan være tale om præmisrefleksion skal dagplejerne således ændre og redefinere deres handlinger. (Mezirow, 1991, s. 110) Mezirow har senere differentieret præmisrefleksionen yderligere og skelnet mellem præmisrefleksion og kritisk selvrefleksion, der fokuserer på de psykologiske og kulturelle begrænsninger i ens verdensbillede. Transformativ læring omfatter således både transformation af meningsskemaer via indholds- og procesrefleksionen og transformation af meningsperspektiver gennem præmisrefleksion.

²¹ I dette tilfælde var metoden den anerkendende pædagogik

Refleksion er et bredt begreb, der har dannet grundlag for mange teorier, hvorfor det er svært at forholde sig til begrebet som en entydig størrelse. Mezirows forståelse af refleksion fremstår som kategoriseringssystemer, der kan opdele refleksionsniveauet som henholdsvis indholds – proces og præmis refleksion. Refleksionens sigte er derfor hovedsageligt at tilskrive mening til handlingen og den tilsvarende oplevelse, hvorfor refleksion og handling også er adskilt i tid. (Wahlgren, 2002, s. 186) Derved adskiller Mezirow sig fra bl.a. Schön, der forstår refleksion som noget, der forekommer i selve handlingen for at kvalificere handlingen. Mezirows refleksionsforståelse sigter mod at blive klogere på vores livsverden, hvorimod Schöns forståelse sigter mod, at blive bedre til at håndtere praksis og bedre til at udføre praksis. (Ibid, s. 188) Mezirow vægter derfor den personlige udvikling højt og tillægger den stor betydning i relation til læring, hvorimod Schöns handlingsrefleksion fokuserer mere på læring i relation til arbejdet. Min pointe med dette er, at understrege at den transformative læringsproces er af en svær personlig og udfordrende karakter, der ikke blot har direkte indflydelse på praksis og udvikling af denne, men i den grad har stor indflydelse på det voksne individs livsverden.

Kritisk blik på den transformative læringsteori

I relation til Mezirows teori er der flere problematikker. Jeg vil i det følgende afsnit kort belyse nogle af disse problematikker, med det formål kritisk at belyse nogle af de dilemmaer, som teorien rummer og som dermed også kan have indflydelse på implementeringen i den pædagogiske tænkning i relation til kompetenceuddannelsen hos dagplejerne.

I Jack Mezirows forståelse af transformativ læring er der en tendens til en ubalance således, at den individuelle dimension betones mere end den sociale dimension.

Mezirow tager udgangspunkt i, at alle skal have lige muligheder for at deltage i forskellige roller og være kritisk reflekterende, både hvad angår antagelser, forudsætninger og deres konsekvenser. (Meziow i Illeris, 2008, s. 121, f.f) Samtidig fordrer teorien, at alle skal være åbne overfor og villige til at acceptere en informeret, objektiv og rationel konsensus i relation til værdien af et udsagn- indtil noget nyt dukker op som kan belyse problemet eller antagelserne på anden vis. Flere har kritiseret Mezirow for denne tankegang om bestræbelsen efter det demokratiske samfund og den herredømmefrie samtale som

værende urealistisk og naiv.²² Kritikken lyder på, at Mezirow derved ikke accepterer, at der altid vil eksistere aspekter af magt og sociale strukturer, som kan vanskeliggøre og måske endda umuliggør sådan et samfund og samtaleform. (Taylor i Mezirow 2000, s. 306 f.f.) Jeg er til dels enig i denne kritik, men forstår godt Mezirows pointe med, at der må bestræbes efter denne samtaleform som et tiltænkt ideal som det eneste alternativ til at nedtone magtaspektet. Mezirow frasiger sig derved ikke magtbegrebet, men sigter mod noget andet.

Stephen Brookfields²³ tilgang minder meget om Mezirows. Dog kritiserer han Mezirow for at gøre kritisk refleksion og læring til synonymmer (Brookfield, i Mezirow, 2000 s. 142) Brookfield antyder, at Mezirow bruger ordet kritisk til at få refleksionsprocessen til at fremstå mere dybdegående og rigtig. Ved at gøre dette mener Brookfield at ordet kritisk mister sit fundament i relation til "The Frankfurt School of critical social theory" (Brookfield i Mezirow, 2000, s. 126) Brookfield understreger, at blot fordi der finder kritisk refleksion sted, behøver der ikke ubetinget at finde transformativ læring sted (Brookfield i Mezirow, 2000, s. 142) Dermed mener Brookfield, at Mezirow undgår denne betydning i hans teori.

Flere kritikere påpeger endvidere, at Mezirows teori mangler klarhed og vægt på den rolle som følelser, intuition og fantasi spiller i processen. (Mezirow i Illeriss, 2008, s. 119) Mezirow udtaler selv at kritikken af dette punkt er berettiget (Mezirow i Illeriss, 2008, s. 119) På trods af det, gør Mezirow gang på gang meget ud af at understrege at transformativ læring i høj grad indeholder stærke følelsesmæssige aspekter.

"Transformativ læring er, især når den indebærer en subjektivt ændret forståelse, ofte en stærk truende følelsesmæssig oplevelse, hvor vi er nødt til at være opmærksom på både de antagelser, der undergraver vores forestillinger, og de der støtter vores følelsesmæssige relationer i forhold til behovet for forandring" (Mezirow, 2005, s. 90, her fra Illeris 2006)

Følelserne spiller altså en rolle, men på trods af Mezirows fremhævelse af følelsernes betydning, mangler der alligevel en klarhed om, hvorledes specifikke følelser påvirker den

²² Denne kritik har naturligvis også ramt Habermas, som var Mezirows inspirator til denne tankegang.

²³ Professor ved St. Thomas Universitetet i Minneapolis. Hans hovedværker er centreret omkring, voksen læring, undervisning og kritisk tænkning

lærende, samt hvordan disse følelser influerer på forandringerne i de grundlæggende antagelser.

Ovenstående kritikpunkter vil på forskellig vis blive diskuteret og sat på spil i det analytiske afsnit.

Opsamling på den transformative læringsproces

Transformation af meningsperspektiver omhandler den proces, hvor personen bevidstgøres om, hvorfor og hvordan de grundlæggende antagelser, følelser og holdninger kan begrænse forståelsen af sig selv og sin omverden. Dette bevirker, at personen også begrænser eller forvrænger forståelsen af erfaringer samt begrænser handlemulighederne i den konkrete kulturelle og sociale kontekst. Transformationsprocessen giver mulighed for mere inkluderende, differentierende og gennemskuelige perspektiver, der gør personen i stand til mere effektivt at træffe beslutninger og handle. (Mezirow, 1991, s. 155)

Mezirow fokuserer udelukkende på det enkelte individ, hvorfor jeg i det følgende afsnit vil prøve at udvide meningsperspektivet i relation til den sociale dimension dagplejerne også befinder sig i. Hvordan kan meningsperspektiverne ændre sig og komme til udtryk i det sociale fællesskab dagplejerne indgår i via legestuer og netværksgrupper, og har den sociale dimension overhovedet nogen signifikant betydning for dagplejerne i relation til den enkelte dagplejers læreproces?²⁴

Meningsforståelsen hos Etienne Wenger

Til at fremstille det sociale perspektiv, har jeg som nævnt valgt at anvende Etienne Wengers perspektiv på meningsdannelse. Wengers meningsforståelse skal forstås i lyset af hans overordnede teori om praksisfællesskaber. Teorien antager et socialt perspektiv, hvor læring er integreret i fire hovedkomponenter, **fællesskab, praksis, mening og identitet**. Jeg vil kort forholde mig til helheden af de fire komponenter, men kernen i dette speciale er centreret om meningskomponentet i relation til Mezirows meningsforståelse.

Med praksisbegrebet henviser Wenger til, at mening og identitet er fænomener, der udvikler sig i form af deltagelse i sociale praksisfællesskaber. Praksis anskues i Wengers optik som "*En betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og*

²⁴ Dette er en problemstilling jeg vil vende tilbage til i specialets afslutning

perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling." (Wenger. 2004, s. 15)
Praksis skal altså forstås som en proces, hvorigennem mennesket kan opleve verden og sit engagement deri som meningsfuld.

Dagplejepraksis er som nævnt en unik og særpræget praksis, der er så individuel styret at det kan være svært entydigt at definere det som et praksisfællesskab. Når specialet alligevel tager udgangspunkt i dette, skyldes det, at Rebild kommunes projekt netop fordrer at kompetencedagplejerne skal formidle deres viden i legestuegrupperne, således at der bliver mulighed for at oprette et fælles lokalt forhandlet "kompetenceregime". Derved bliver legestuegrupperne ikke blot et sted dagplejerne er sammen, men også et sted, hvor de er fælles om noget, hvorfor jeg mener det potentielt kan betegnes som praksisfællesskab. Wenger mener, at praksis også betyder handling, ikke blot af og i sig selv, men også handling i en historisk og social kontekst, som giver vores handlinger struktur og mening. På baggrund af dette udtrykker han at praksis altid er social. (Ibid, s. 62)

Praksisfællesskaber

Et praksisfællesskab kan anskues som en slags ustabil ligevægt mellem en række oplevelser af omverdenen, der alle giver et bidrag til fællesskabets kompetence. For meget uligevægt kan hindre læring. (Wenger i Illeriss. 2007, s. 70) Et praksisfællesskab består af tre dimensioner: **Gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire.** (Wenger, 2004, s. 90) Wenger påpeger, at praksisfællesskaber er en integreret del af vores daglige liv. De kan anskues som så uformelle, at de sjældent kommer i fokus, men netop af denne grund bliver de også meget velkendte for medlemmerne. I relation til den fælles virksomhed påpeges, at et praksisfællesskab forbinder deltagerne indbyrdes på forskellige komplekse måder. De gensidige relationer bliver komplekse blandinger af magt, lyst, konkurrence, afhængighed, ekspertise, alliance og konkurrence. (Wenger, 2004, s. 94-95) For at blive medlem, skal fællesskabet anerkende det enkelte medlem, og findes vedkommende ikke egnet vil vedkommende nægtes adgang til fællesskabets ressourcer (Wenger, 2004, s.121). Optagelse i et praksisfællesskab medfører, at den enkelte starter som en legitim perifer deltager og derved langsomt bliver en mere kompetent og central person i praksisfællesskabet.

I praksisfællesskaber forhandles den fælles virksomhed som en del af en kollektiv forhandlingsproces, hvorigennem der også skabes fælles læringshistorie.

Praksisfællesskabet er således afhængig af medlemmernes indbyrdes engagement i relation til handlinger, hvis mening forhandles og defineres af deltagerne i fællesskabet indbyrdes. (Ibid, s.90) Den fælles virksomhed bliver således en kollektivt forhandlet reaktion på egen praksis.

Meningsbegrebet

Wengers meningsforståelse henviser til menneskets kontinuerlige forandrende evne til individuelt og kollektivt at opleve både livet og verden som meningsfuld. Wenger fokuserer således på alle de faktorer der skaber mening for individet.

"Men et fokus på praksis er ikke blot et funktionelt perspektiv på menneskelige aktiviteter, heller ikke aktiviteter, der omfatter flere individer. Det vedrører ikke blot mekanikken i det at få noget gjort, individuelt eller i grupper; det er ikke et mekanisk perspektiv. Det omfatter ikke kun kroppe (heller ikke kun koordinerede hjerner) men også det, der giver kropsbevægelse og hjerne funktion mening." (Wenger, 2004, s.65)

Meningsbegrebet skal altså forstås i et bredere perspektiv end den tekniske forståelse af mening. Mening er ikke blot en relation mellem et tegn og en reference, det skal heller ikke anskues som et stort filosofisk spørgsmål. Wenger pointerer, at praksis handler om mening som en hverdagserfaring. (Wenger, 2004, s 66) Meningsbegrebet, skal således opleves i hverdagen af de mennesker der deltager aktivt i mangfoldige praksissammenhænge. En nærmere forståelse af Wengers meningsforståelse skal forstås ud fra 3 afgørende begreber: Meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse. (Wenger, 2004, s. 66)

Meningsforhandling

Wenger anskuer livet som en konstant meningsforhandlingsproces. Således kan meningsforhandling betragtes som et begreb, der medfører, at mening ikke blot er noget der eksisterer ude i verden, men at mennesket selv konstruerer og fremmer ting, handlinger og udsagn med mening. Wenger mener, at medlemmerne af praksisfællesskabets engagement i praksis kan have mønstre, men det er først den aktive

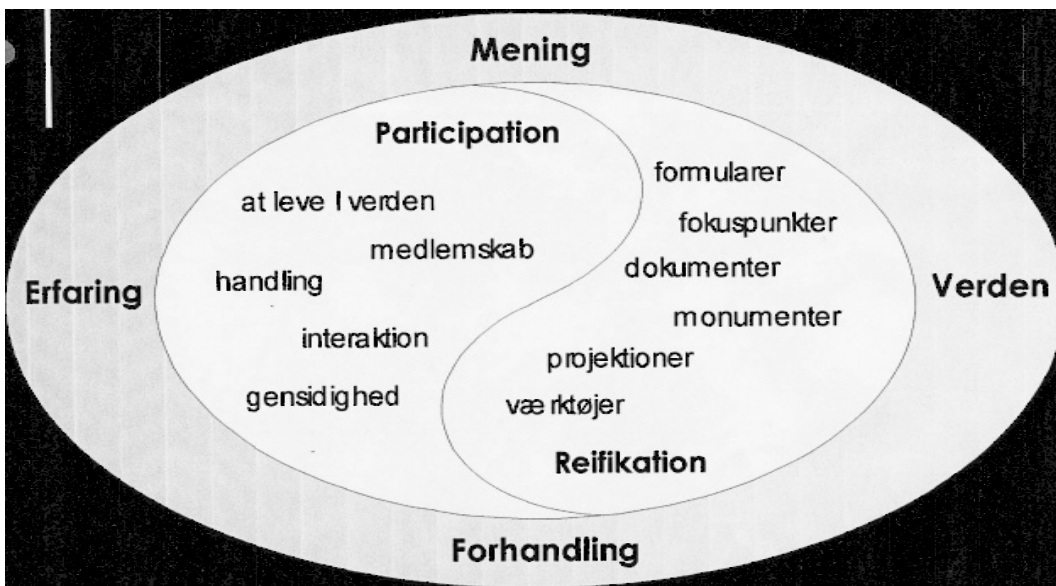
gentagne produktion og reproduktion af disse mønstre, der frembringer en meningsoplevelse for individet. I individets menings produktionsproces, mener Wenger, at det udvider, omfortolker, korrigerer og forkaster de historisk dannede meningsstrukturer der er til rådighed. Det er netop denne tolkningsproces Wenger kalder for meningsforhandling. (Wenger, 2004, s. 66- 67) Når dagplejerne er samlet i legestuen, er det således igennem observationer, aktiviteter og den fælles samtale og diskussion omkring børnene, pædagogikken, praksis osv. Der skabes en mening i relation til den enkelte dagplejers handlemuligheder. Meningen opstår i Wengers optik, netop ved at dagplejerne kender til hinandens problematikker og derfor også har grundlæggende samme praksiserfaring. Da dagplejerne arbejder individuelt til dagligt, er der mange forskellige måder at håndtere dagligdagens problematikker på. Ved at de forskellige dagplejere bidrager til forhandlingsprocessen med deres måder og erfaringer, kan den enkelte gennem forhandlingerne og engagement deri opleve mening og det er denne mening der er kriteriet for læring.

Hvis dagplejerne gennem meningsforhandlinger kan anlægge nye perspektiver på deres egen dagligdag, kan det sidestilles med Mezirows transformativ læringsteori ud fra den betragtning, at meningsforhandlingerne giver den enkelte dagplejer mulighed for at ændre på de grundlæggende antagelser samt de følelser og holdninger der indtil nu kan have begrænset forståelsen af sig selv og omverdenen. Ved at deltage engageret i meningsforhandlinger, kan den enkelte ændre de grundlæggende antagelser og derved ændre eller udvide handlemulighederne i konkrete kulturelle og sociale kontekster.²⁵

Selve meningsforhandlingen består ifølge Wenger af begreberne deltagelse og tingsliggørelse (reificering), disse to begreber skal ansues som en dualitet i meningsforhandlingsprocessen.

²⁵ Dette er et tiltænkt ideal for praksisfælleskabet. I et kritisk perspektiv, skal det dog også nævnes, at meningsforhandlingerne kan fastholde de gamle meningsperspektiver. Der kan være magtaspekter, forskellige relationer og positioner i fællesskabet, manglende dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse osv., som styrer det enkelte individs handlinger.

"At stå på hovedet" -
Om transformativ læring i dagplejepraksis



Med deltagelse refererer Wenger både til en individuel deltagelse og til de relationer til andre, der afspejler denne proces.

"Deltagelse er i den forstand både personlig og social. Det er en kompleks proces, der kombinerer handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold. Deltagelse omfatter hele vores person, herunder vores krop, bevidsthed, følelser og sociale relationer" (Wenger, 2004, s. 70)

Wenger afgrænser hans deltagelses begreb ved at påpege, at det er en aktiv proces, der i hans optik er afgrænset til aktørerne i et socialt fællesskab, han karakteriserer derfor deltagelse ved muligheden for gensidig genkendelse. (Wenger, 2004, s. 70) Det er igennem deltagelse, at mennesket former og omformer både de individuelle oplevelser, men også de fællesskaber mennesket deltager i. Wenger pointerer, at der i denne anskuelse ikke foreligger en ubetinget lighed og respekt mellem relationer, men at også meninger med ulighed forhandles i praksis i forbindelse med den gensidige genkendelse. (Wenger, 2004, s. 71) Deltagelse forholder sig således, til det aktivt engagerede subjekt, som både kan opleve og forhandle mening, Wenger påpeger derfor, at meningen med menneskets handling altid er social.

Wenger beskriver tingsliggørelse(reifikation) som en proces, hvorigennem der gives form til erfaringer ved, at producere objekter, der kan fastholde disse erfaringer. Dette kan i praksis komme til udtryk gennem abstraktioner, symboler, værktøjer, begreber osv.

(Wenger, 2004, s. 71) I deltagelsesprocessen genkender os selv i hinanden, men i tingsliggørelsen projicerer vi os ud i verden, dette medfører, at vi opfatter vores meninger som noget der eksisterer i verden, noget der har en virkelighed i sig selv. (Wenger, 2004, s. 73) Wenger redegør her for den grundlæggende forskel mellem deltagelse og tingsliggørelse, netop forskellen på gensidighed og projektion.

Tingsliggørelse henviser også til en proces, der består i at vi f.eks. præsenterer noget for andre, eller beskriver noget og bruger redskaber. Det vil sige, at der med begrebet refereres til både et produkt og en proces. Pointen med dette er, i Wengers optik, at meningen konstitueres i forhandlingen, i produktionen af meningen, derved kan produkt og proces ikke skilles ad. (Wenger 2004, s. 75) Tingsliggørelse får på denne måde betydning for menneskets måde at handle, tænke og måde at forstå sig selv på.

Wenger argumenterer for, at en af fordelene ved at anskue meningsforhandlingen, som repræsenteret af denne dualitet er, at det giver mulighed for at overveje de forskellige kompromiser, der forbindes med komplementariteten mellem deltagelse og tingsliggørelse. (Wenger, 2004, s. 80) Det bliver derved centralt, at komplementariteten mellem deltagelse og tingsliggørelse udgør et forankret princip for bestræbelser, som henligger til en hvis grad af meningskontinuitet, kommunikation, design, undervisning eller samarbejde. (Ibid) Wenger argumenterer således for, at de to begreber må stå i et indbyrdes forhold, der kompenserer for hinandens mangler.

Kommunikationen og formidlingen hos dagplejerne afhænger derfor af, hvordan meningsforhandlingsarbejdet er fordelt mellem tingsliggørelse og deltagelse. I tilfælde af, at der fæstes for megen lid til den ene på bekostning af den anden, bliver meningskontinuiteten således ofte problematisk i praksis. Hvis der er overvægt af deltagelse, er der således muligvis ikke materiale nok til at forankre specificiteterne i forbindelse med koordination samt at afdække forskellige potentielle antagelser. (Wenger, 2004, s. 80) Hvis der derimod er overvægt af tingsliggørelse og at der derved kun er lav chance for fælles oplevelse og interaktive forhandlinger, er der muligvis ikke nok overlapning i deltagelse til at genvinde en organiseret og relevant mening. Derfor påpeger Wenger dialektikken mellem deltagelse og tingsliggørelse som værende af afgørende betydning. (Wenger, 2004, s. 76-81)

Opsamling på Wenger

Meningsforhandlingerne giver mulighed for at skabe en meningsfuld læring eller forandring i det enkelte fællesskab ved at skabe fælles rutiner, værdier, udgangspunkter og symboler. Dette betyder at dagplejerne i Wengers optik, er nødt til at foretage meningsforhandlinger for at kunne implementere den nye viden om de udsatte børn i praksis. Hvis den nye viden skal optages i praksis og dermed også ændre og udvikle praksis, er det således nødvendigt, at dagplejerne forhandler meningen i den nye viden, dette skal ske i et samspil mellem deltagelse og tingsliggørelse. Hvis dette finder sted og dagplejerne derved kan ændre og redigere i nuværende rutiner og forståelse af de udsatte børn, har der således i wengers optik fundet læring sted.

Meningsforhandlingerne foregår som en dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse, således, at mennesker og ting ikke kan meningsdefineres uafhængigt af hinanden. Det er netop igennem de forskellige kombinationer af deltagelse og tingsliggørelse, at der gives anledning til så mange forskellige opfattelser af mening. Hvis fordelingen af deltagelse og tingsliggørelse er uligevægtig kan det mindske læringspotentialer.

Deltagelse og tingsliggørelse repræsenterer i relation til praksis, således også to mulige måder at få indflydelse på praksis på og dermed også på, hvorledes fremtiden hos dagplejerne skal forme sig. Viden bliver i dette perspektiv, derfor noget der konstrueres i en social proces, hvori der tages stilling til handlingsmuligheder af de nye situationer på baggrund af fælles erfaringer, kulturer og overbevisninger, på denne måde skal læring forstås som en deltagelse i disse processer i de etablerede praksisfællesskaber, med mulighed for at skabe optimale meningskonstruerende læringsmiljøer via gensidigt engagement.

Wenger påpeger, at i tilfælde af uligevægt mellem deltagelse og tingsliggørelse må situationen analyseres og derigennem afhjælpe ulige vægten. Wengers teori er derfor kun anvendelig i forståelsen af praksis og derved i forståelsen af, hvad der kunne være årsag til den manglende fælles praksis og diskurs hos dagplejerne, men den giver ikke noget decideret bud på hvorledes praksis kan ændres, blot hvad der skal stræbes imod.

Kritisk blik på Wengers teori

Wengers teori er baseret på den situerede læringsform, som i den danske pædagogiske debat i de senere år, har været kritiseret en del. Kritikpunkterne har været, at situeret læringsteori savner et begreb om det enkelte menneske og dets særegne personlighed. Wenger opererer dog med identitetsbegrebet, men i modsætning til Mezirow spiller de indre psykologiske processer ikke nogen signifikant rolle i Wengers teori, heller ikke de samfundsmæssige konflikter spiller nogen rolle (Illeris, 2006, s. 124). Illeris påpeger således, at selvom Wenger tillægger erfaringsbegrebet værdi, så bliver det ikke en dialektisk måde mellem udvikling og konflikter, som i det erfaringsbegreb der ligger i forlængelse af den kritiske teoris socialisationsopfattelse. Kritikken lyder i forlængelse af dette på, at læring og socialisering forveksles i Wengers teori.

Ved at introducere legitim perifer deltagelse betones det, at læreprocessen har en *rettethed* mod at blive en del af praksisfællesskabet. Når individet først er kommet ind i et praksisfællesskab, vil det automatisk gennem en læreproces bevæge sig fra legitim perifer deltagelse og mod en mere kompetent central position. (Illeris, 2006, s. 234) Et andet kritikpunkt er således, at det til tider fremstår som om, at hvis bare individet får adgang til et godt praksisfællesskab, så kommer der automatisk læring ud af ingenting. (Ibid) Illeris efterlyser således en mere detaljeret beskrivelse af, på hvilken baggrund et praksisfællesskab tilegner sig viden, da Wenger beskriver det som om, at læring er en konstant del af praksisfællesskaberne. Wenger selv mener dog, at hans teori tydeliggør at dette kritikpunkt ikke er berettiget, da han understreger, at læring ikke kommer af sig selv, men, at læring kræver at den enkelte engagerer sig og aktivt deltager og bidrager i forhandlingerne af praksis. (Wenger, 2004, s. 115)

Afsnit 4 - Specialets undersøgelsesdesign

I dette afsnit gennemarbejdes specialets kvalitative interviews. Der tages udgangspunkt i de centrale temaer, der i gennemførelsen af undersøgelsen har været relevante. Dette tager primært udgangspunkt i behandling af data og analysetilgang.

De kvalitative Interview

Interviewene er udarbejdet på baggrund af pilotprojektets resultater og centrale temaer. Pilotprojektet havde en mere induktiv tilgang til feltet og tog hovedsageligt udgangspunkt i mine feltnoter og deltagende observationer.

Denne del af undersøgelsen har en mere deduktiv tilgang, da undersøgelsen bygger på såvel pilotprojektets udredning samt den efterfølgende teoretiske tematisering. De kvalitative interviews bygger således på den forståelse jeg har af dagplejernes praksis samt den teoretiske referenceramme som er beskrevet i foregående afsnit.

Det tog, som tidligere beskrevet, lang tid at etablere kontakten til dagplejerne og dermed også at få dem til at medvirke i et interview. Der herskede en generel usikkerhed hos dagplejerne omkring at udstille dem selv og deres personlige praksis. Det har derfor været essentielt, at gøre dagplejerne fortrolige med min undersøgelse, samt kontinuerligt at forklare dem, hvad jeg skulle anvende interviewene til. Det har været afgørende for min undersøgelse, at jeg har været tilknyttet dagplejernes kompetenceuddannelse gennem et helt år. Dette har bevirket, at jeg kunne indgå i uddannelsen på dagplejernes præmisser og derigennem få en større forståelse af deres praksis og personlighed.

I planlægningen af mine interview lagde jeg, på baggrund af den valgte teoretiske referenceramme, vægt på at det skulle være single interview og at de skulle foretages i dagplejernes eget hjem. Dette havde til formål at, dagplejerne kunne føle sig mere trygge og afslappede i interview situationen. Da specialets interessefelt er dagplejernes individuelle transformative læreproces, vurderede jeg, at det var essentielt at tage udgangspunkt i den enkeltes opfattelse og personlige oplevelser og udvikling, hvorfor gruppe interviews blev fravalgt.

Min tilrettelæggelse af interviewene har derfor været styret af, hvem og hvor mange der ville deltage. Jeg fik som tidligere beskrevet etableret kontakt med 3 dagplejere, hvorfor

specialets undersøgelse bygger på disse 3 dagplejers interview. To af dagplejerne er uuddannede og den ene er uddannet pædagog. Dette har givet en konflikt i relation til mit ønske om at undersøge de uuddannede dagplejeres transformativ læreproces. Jeg mener dog, at det kan give et billede af, om de uuddannedes læreproces er mere omfattende end en uddannet, hvorfor jeg har valgt at inddrage interviewet af den uddannede også.

Interviewene er optaget i dagplejernes eget hjem, hvorfor der også var børn til stede. Dette har i et enkelt interview bevirket, at det var svært at nå i dybden med spørgsmålene og svarene, da dagplejeren konstant blev afbrudt af børn. Samtidig gav det mig et godt billede af dagplejernes praksis, samt hvorledes den individuelle tilgang til børnene og praksis kom til udtryk. Endvidere fik jeg en forståelse af, at dagplejernes ressourcer og praksis også afhænger meget af den respektive børneflokk den enkelte dagplejer har.

De tre informanter er alle fastansatte af kommunen. Den ene har været dagplejer i 1 år (uuddannet), den anden i 5 år (uddannet) og den sidste i 17 år (uuddannet), hvorfor de repræsenterer en bred skare i relation til dagplejens historie og udvikling. Jeg er naturligvis velvidende om, at denne lille gruppe af dagplejere ikke kan sige noget generelt om dagplejepraksis. Men i relation til specialets undersøgelsesspørgsmål, kan disse interviews give et indblik i, hvilke processer der har indflydelse på dagplejernes transformativ læringsproces og om der overhovedet finder transformativ læring sted. Det kan endvidere være med til at uddybe forståelsen af dagplejepraksis og dens kompleksitet og via teoretisk viden bibringe til et mere nuanceret billede af uuddannede dagplejers læreproces.

Etiske overvejelser

I forbindelse med udarbejdelsen af interviewene har jeg haft en del etiske overvejelser. Det skulle først og fremmest fremgå klart, hvad interviewene skulle anvendes til, således min hensigt ikke var skjult. Da dagpleje praksis er meget personlig, og da jeg har fulgt og observeret disse dagplejere i svære, personlige og krævende læringsituationer, var det vigtigt for mig, at dagplejerne bevarede tilliden til mig, hvorfor jeg forberedte informanterne grundigt inden selve interviewet. Jeg ringede og snakkede med hver enkelt informant og fortalte, hvordan interviewet ville foregå. Jeg forklarede, at jeg var interesseret i at høre om deres personlige læringsproces i forbindelse med kompetenceuddannelsen, hvorfor der

ikke var noget sandt eller falsk jeg søgte efter, kun deres egen fortælling. Jeg informerede endvidere om, at alle interviews blev optaget på computer og derefter transskriberet samt at eventuelle nævnte navne ville blive anonymiseret i transskriptionen.

Da dagplejerne ikke havde nogen specifik uddannelse eller fælles begrebsforståelse, fandt jeg det endvidere vigtigt, at spørgsmålene ikke indeholdte for svære begreber og fremmedord, da jeg således kunne risikere at miste dagplejernes tillid og derved ikke få deres egen selvfortælling om deres livsverden, deres opfattelse og mening omkring deres egen læringsproces.

Efter transskriptionerne har alle informanterne haft mulighed for at gennemlæse materialet og komme med eventuelle kommentar. Ingen har dog ønsket at gøre brug af denne mulighed.

Transskribering af interview

At transskribere kan betegnes som en oversætning fra et talesprog med ét regelsæt, til et skriftsprog med et andet regelsæt. (Kvale, 1997, s. 166) Kvale forklarer endvidere at transskriptioner skal forstås som, fortolkningsmæssige konstruktioner, som kan være nyttige redskaber til givne formål. (Ibid)

Transskribering forvandler interviewet fra tale til tekst, det er derfor centralt at huske på, at idet det talte bliver nedskrevet, vil det altid blive taget ud af en kontekst. Forskellen mellem tale – og skriftsprog implicerer bl.a. at de emotionelle udtryk, selve stemningen og atmosfæren ikke ekspliciteres i en transskription, hvilket kan få betydning for en videre tolkning af interviewet. (Kvale, 1997, s. 167ff.)

Jeg har i mine transskriptioner valgt, at gengive de sproglige udtryk ordret og har noteret når der er lange pauser og latter undervejs i interviewet. Jeg har noteret ordene i den rækkefølge de er blevet sagt og noteret, hvis informanten har sagt det samme to gange. Det er således det talte ord der vægtes højest i transskriptionsprocessen, hvilket er centralt idet der er personlige psykologiske processer på spil. Det bevirker dog også, at det kan være svært at læse de anvendte udtalelser, men betydningen af at få det hele med, er vægtet højere end læseforståelsen i dette speciale. (Jf. bilag 6)

Fortolkning og tematisering af interviewene

I tematiseringen og fortolkningen af interviewene har jeg valgt at anvende Kvaless ad hoc metode (Kvale, 1997, s. 201) Metoden fordrer, at forskeren kan lave frit samspil mellem teknikker undervejs i analysen. Via gennemlæsning af stoffet, kan forskeren således gå tilbage til særlige passager for at få et overordnet perspektiv på interviewet. Jeg har i søgningen på tematiseringen bevæget mig på tre niveauer, i relation til Kvaless fortolkningskontekster: *Selvforståelse, common sense- forståelse og en teoretisk forståelse.* (Kvale, 1997, s. 211-213) Disse tre tolkningsniveauer anvendes til at tydeliggøre de spørgsmål der stilles til et udsagn. (Kvale, 1997, s. 213)

Det første niveau, som Kvale kalder selvforståelse, fordrer at forskeren finder frem til den overordnede mening som informanten præsenterer i interviewet. Dette vil sige, at forskeren omformulerer sammenfatningen af meningen med de interviewedes udsagn ud fra deres egne synspunkter. (Kvale, 1997, s. 211) Jeg har arbejdet med dette niveau, ved at læse interviewene igennem flere gange og desuden lyttet flere gange til optagelserne. Optagelserne giver en stemningsfornemmelse, således at det skrevne ord kan forstås i dets rette betydning.

Det andet niveau, som Kvale kalder common sense - forståelse, fordrer at forskeren udvider forståelsesrammen til et bredere perspektiv. Dette indebærer, at der lyttes efter den reelle bagvedliggende mening i det sagte, hvorfor forskeren skal stille kritiske spørgsmål til teksten, således der kan opfanges eventuelle meninger, der kommer til udtryk mellem linjerne. Jeg har arbejdet med dette niveau, ved at finde nogle fælles træk ved de tre interviews ud fra begreberne mening og refleksion. (Jf. bilag 8)

Da fællestrækkene var styret af min teoretiske referenceramme, valgte jeg at lave en farvekodning af interviewene, således at min teoretiske referenceramme og interviewenes underliggende temaer gav en meningsfuld sammenhæng. (Jf. bilag 7) På baggrund af farvekodningen, valgte jeg at skrive stikord ned fra hver informant i forhold til specialelets temaer om mening og refleksion, derefter sammenholdte jeg stikordene og kom derved frem til de centrale og anvendte fællestræk. (Jf. bilag 8) Jeg er velvidende om, at de fremkomne fællestræk i dagplejepraksis skal forstås og anskues ud fra forskellige og individuelle sammenhænge. Men jeg har i dette speciale valgt at lave en analytisk

opdeling, da dette giver mulighed for at behandle de centrale teoretiske emner (mening og refleksion) mere systematisk og individuelt.

Det tredje niveau, som Kvale kalder en teoretisk forståelse, fordrer at forskeren anlægger en teoretisk ramme på fortolkningen. (Ibid, 213) Da specialet er en undersøgelse af dagplejernes transformativ læreproces, har jeg gennem hele specialet været styret af transformationsteoriens ramme. Men gennem fortolkningsprocessen af interviewene, har jeg udviklet min teoretiske forståelse og via de fremkomne fællestræk er min teoretiske ramme også udvidet.

Det kommende analytiske afsnit tager udgangspunkt i min teoretiske referenceramme og de fællestræk, der fremkom i fortolkningsprocessen, hvilket har gjort det muligt at lave en systematisering af specialets kvalitative undersøgelse, for en efterfølgende analyse og diskussion.

Afsnit 5 Analyse

Den transformativ læringsteori formål er, at udvikle en kontinuerlig voksenpædagogik, hvor den lærende via refleksion, bliver bevidst om de grundlæggende antagelser, der påvirker egne handlinger og derved bliver i stand til, at inddrage denne erkendelse i forestående handlinger. Jeg har i det foregående redegjort for de centrale elementer og teoretiske referencerammer i den transformativ læringsteori med henblik på, at opnå en forståelse af transformativ læringsteori i Jack Mezirows perspektiv. Endvidere har jeg i et vist omfang trukket tråde til den læreproces dagplejerne har været igennem via kompetenceuddannelsen. Jeg har endvidere redegjort for Wengers meningsforståelse i forbindelse med hans teori om praksisfællesskaber, med henblik på at forstå transformationsprocessen i et bredere socialt perspektiv.

Den transformativ læringsteori, er baseret på den lærendes erfaringsgrundlag. Dette bevirker at den lærende ændrer sig via erfaringer, hvorfor transformationen i læreprocessen sker gennem den lærendes erfaringer. På baggrund af dette, finder jeg det relevant kort at redegøre for erfaringsbegrebet, inden jeg inddrager de kvalitative interviews. Endvidere er begrebet kompetence et centralt aspekt i dette speciale, da dagplejerne uddannelse netop henviser til en specifik kompetence i praksis. For at forstå dagplejernes fremtidige rolle i praksis og for at sætte begreberne på spil i analysen, finder jeg det ligeledes centralt, at redegøre for kompetencebegrebet.

Erfaringsbegrebet

Der findes et gammelt folkeligt udtryk "Af erfaring skal man lære", erfaring er således også et centralt begreb inden for læringsteorien. Mezirows teori tager udgangspunkt i, at erfaringer styrker vores personlige meningsstruktur, ved at fokusere eller udvide vores forventninger om, hvordan tingene forventes at være. (Mezirow, 1991, s. 146) På denne måde, er erfaringerne med til at vejlede individets opmærksomhed, handlinger og følelser og skaber således en kontinuitet i læreprocessen. Mezirow udtrykker:

"We can never be totally free from our past" (Mezirow, 1991, s.2)

Som citatet illustrerer, får dagplejernes fortid og forforståelse stor indflydelse på læreprocessen. Mezirow argumenterer derudover for, at erfaringer, hvori der opleves et

dilemma i forhold til tidligere erfaringer, er specielt betydningsfulde i forbindelse med igangsætning af læreprocesser. (Mezirow, 1991, s. 5 f.f.) Denne type erfaringer er karakteriseret ved, at der opleves en utilstrækkelighed i de allerede etablerede meningsstrukturer således, at det ikke er muligt umiddelbart at tilskrive erfaringen mening.

Vores erfaringer opleves og tolkes ud fra vores forståelseshorisont, og derfor er det ifølge Mezirow essentielt, at dialogen inddrages i læreprocessen, således at de studerende/dagplejerne gennem en kritisk diskurs kan validere de enkelte fortolkninger og kan udvikle evnen til at perspektivere synspunkter. (Mezirow, 1991, s. 63)

Erfaringsbegrebet hos Mezirow dækker således i høj grad over individuelle aspekter, men peger også på sociale sammenhænges betydning for nyfortolkning af erfaringerne.

John Dewey²⁶ mener, at vi oplever og dermed erfarer hele tiden og tillægger kvaliteten af de opdragede erfaringer betydning. Dewey påpeger således:

"Er grunden til vores forkærlighed ikke den, at vi tror på, at man ved gensidigt at udveksle erfaringer og ved at nå frem til sine meninger gennem argumentation, skaber mulighed for bedre former for erfaring for flere mennesker, end det ellers ville være tilfældet" (Dewey, 1974, s. 45-47, her i Illeris, 2000, s. 116)

Dewey fremhæver to integrerede dimensioner som er opdragelsesmæssigt centrale, nemlig kontinuitet og samspil. Kontinuiteten skal sikre at erfaringsdannelse er en proces. Samspils dimensionen indebærer at den enkeltes erfaring skal anses som et samspil mellem organismen og omgivelserne. (Fink, 1974, s.16 her i Illeris, 2000) Med omgivelserne henviser Dewey til

"En verden af personer og ting, som i stor udstrækning er det, den er, på grund af det som er blevet gjort af og overført fra tidligere menneskelig virksomhed." (Dewey, 1974, s. 51 her fra Illeris, 2000, s. 117)

²⁶ John Dewey (1859-1952), Amerikansk filosof, sociolog og pædagog. Virkeligheden består for Dewey af en række problemsituationer, hvor der ikke gives ét sandt svar. I læringsteorien er Dewey især kendt for hans begreb "Learning by doing".

Erfaringer skabes i Deweys optik således i samspillet mellem individets aktive indvirkning på dets konkrete omgivelser, samt disse sociale og fysiske omgivelseres indvirkning på individet. (Ibid)

Fælles for Mezirow og Dewey er, at erfaring forstås som en kontinuitet eller en proces, som bevirker, at enkelterfaringer kun giver mening i sammenhæng med tidligere erfaringer og fremtidige erfaringsmuligheder. Erfaringer bliver således skabt i samspillet mellem individets aktive indvirkning på dets konkrete omgivelser og de sociale omgivelseres indvirkning på individet. Erfaringerne bliver således centrale i læreprocessen, som har til hensigt, at danne en ny eller bedre funderet tolkning af betydningen af vores erfaringer. I Mezirows forståelse indgår der både kognitive, emotionelle og konative aspekter i erfaringslæring. En vigtig facilitator af læreprocessen er dilemmaet, det vil sige den uventede erfaring, som rummer et spændingsfelt mellem det forventede og det oplevede. Det er i dette spændingsfelt at transformativ læring finder sted.

Kompetencebegrebet

Rebild kommune har valgt at kalde dagplejernes uddannelse for en kompetenceuddannelse. Det giver umiddelbart anledning til spørgsmål som, hvad er kompetence? Jeg vil i dette speciale blot forholde mig til, hvorledes dagplejernes kompetencer får betydning i forhold til den transformative læreproces. Jeg afholder mig derfor fra at diskutere selve begrebet og anvender det kun i relation til transformationsteorien og dagplejernes fremtidige funktion som kompetencedagplejer.

Per Schultz Jørgensen henviser til at kompetencebegrebet er orienteret mod en personlig identitet. (Schultz Jørgensen, 2004, s. 1)

"Kompetence er noget personen "Kan" (gøre) fordi han "Ved" noget og dermed "er" noget. Kompetence er i den forstand integreret i personen og er dermed forbundet med at give færdighederne et personligt udtryk – og turde gøre det ud fra en fornemmelse af selvværd". (Ibid, s. 2)

Citatet indikerer, at kompetence er en faktuel færdighed som kommer til udtryk i fx en handling, som kan udføres i tæt samspil med den sociale kontekst. Denne handling kan anses som kompetent, når den er præget af personens egne erfaringer og kan ændre

situationen. Per Schultz Jørgensen fremhæver et vigtigt spørgsmål, nemlig hvordan man udvikler kompetencer. Han mener at det kan anskues på tre planer, et praktisk, et videnskæssigt og et personligt plan. (Ibid, s. 3) Det praktiske relateres til undervisning, træning som en række specifikke færdigheder, som skal tilegnes. På det videnskæssige plan, skal den lærende give sin egen fortolkning af opgaven, det vil sige at der skal læses mellem linjerne og udtrykkes ens eget budskab med færdigheden. På det personlige plan skal den lærende overtage et ansvar og forsøge at udtrykke en vilje til at formulere sig og handle. Alle tre planer forudsætter et socialt rum, der kan bakke op og give relevante tilbagemeldinger. Udvikling af kompetencer bliver således både den lærendes eget ansvar, men betinger også, at det foregår i sociale fællesskaber, som kan skabe værdier for kompetencerne.

Kompetencen rummer på baggrund af Per Schultz Jørgensens forståelse elementer der kan sidestilles med Mezirows tankegang. Mezirow mener, at der indgår både kognitive, emotionelle og konative aspekter i læreprocessen, hvilket også er elementer, der påvirker kompetenceudviklingens tre planer (det praktiske, videnskæssige og personlige plan.) Man kan derfor sige at anvendelsen af kompetencen i praksis afspejler den transformative læreproces.

Analyse med udgangspunkt i de kvalitative interviews

I analysen vil jeg starte med at præsentere de empiriske resultater i form af de generelle fællesnævner, som fremkom i fortolkningsprocessen. Fællesnævnerne er fundet i relation til de overordnede teoretiske temaer, som fremkom af pilotprojektet samt de centrale begreber omkring mening og refleksion i Mezirows teori. Erfaringsbegrebet og kompetencebegrebet, vil kontinuerligt blive sat på spil i analysen. I Mezirows teori er begreberne mening og refleksion infiltreret i hinanden, hvorfor de påvirker hinanden i læreprocessen. Jeg har i dette speciale valgt at lave en analytisk opdeling af de to begreber, med henblik på at fremhæve så mange aspekter af den transformative læringsteori som muligt. Dette medfører at der til tider kan komme gentagelser af situationer, men med udgangspunkt i forskellige aspekter af teorien.

Tema 1 - Læring og meningsperspektivet

"Creating meaning refers to the process of construal by which we attribute coherence and significance to our experience in light of what we know" (Mezirow, 1995, s 40)

Mening skal således ifølge Mezirow skabes på baggrund af tidligere erfaringer. I relation til dette overordnede tema, fremkom der i fortolkningsprocessen mange aspekter som påvirkede dette. Det drejer sig primært om individuelle aspekter, i form af rutiner, erfaringsgrundlag, praksisopfattelse og personlige og følelsesmæssige opfattelser. Alle disse individuelle aspekter påvirker meningsperspektivet i læringsprocessen. På trods af den individuelle betoning, fremkom der to fælles tendenser i de respektive interviews, som influerede på meningsperspektivet.

- Mening synes at fremkomme i de situationer, hvor det kunne relateres til praksis lige nu og her.
- Den individuelle meningsdannelse var svær at overføre til legestuegrupperne og fællesskabet

Dette afsnit vil således belyse meningsperspektivet i læringsprocessen, med udgangspunkt i de to ovenstående fælles tendenser. Meningsperspektivet skal forstås ud fra Mezirows meningsopfattelse, hvorfor jeg kontinuerligt vil sammenfatte begreberne meningsskemaer og meningsperspektiver, som også vil blive omtalt som referencerammer, med dagplejernes udsagn. I de tilfælde, hvor meningsperspektivet også refererer til legestuen, inddrages endvidere Wengers meningsforståelse.

Meningsdannelse i relation til dagplejernes erfaringer

De kvalitative interviews frembragte forskellige perspektiver på, hvordan meningsperspektivet i relation til uddannelsen kunne komme til udtryk. Generelt for de 3 informanter fremstod det, at implementeringen af den ny erhvervede pædagogiske viden, var afhængig af, at den kunne anvendes på alle børn i højere eller mindre grad. Det betød således, at det ikke var den specifikke viden omkring de udsatte børn²⁷, der var fundamentet for dagplejernes opkvalificering, men derimod den anerkendende pædagogik som uddannelsen byggede på. Erfaringer indgår i dannelse af de vanemæssige forventninger, som er med til at gøre dagligdags oplevelser til situationer, der giver mening. Som tidligere nævnt, anser Mezirow disse vanemæssige forventninger som en erfaringsstruktur, der gør det muligt at få mening ud af en situation.

²⁷ Dette finder jeg relevant at nævne, da det får relevans for den egentlige tiltænkte kompetencerolle. Kompetencen består netop i en specifik viden omkring de udsatte børn, hvorfor dette aspekt vil blive diskuteret i et andet afsnit.

En af dagplejerne udtaler:

"Det er nok det, at få mere viden om børn både i forskellige grupper men også på de forskellige aldre, øh selvom at gruppen er målt på udsatte børn så kan du bruge det på alle. Det synes jeg har været en rigtig god ting, at du ikke bare kan sige nå men jeg kan egentlig ikke rigtig bruge det til noget nu, fordi jeg har ikke nogen udsatte børn men altså bruger det alligevel, det synes jeg har været helt vildt godt " (Informant 1)

Denne udtalelse indikerer, at en generel anvendelig pædagogik er afgørende for motivationen og det generelle meningsperspektiv. Ifølge Birthe Lund, kræver en pædagogisk forandring motivation for at kunne handle. Lund udtrykker det med, at da handling ses tæt knyttet til meningstilskrivelse, må den handlende ligeledes kunne se meningen med opgaven. (Lund, 2007, s. 35) Hvis den nye viden skal implementeres og fastholdes i praksis, er det nødvendigt at dagplejerne kan anvende den med det samme. Det er derfor essentielt, at den nye viden kan anvendes på alle børn og en hvilken som helst børneflokk. Ellers er der risiko for, at den nye viden og dermed kompetencerollen, ikke får nogen betydning eller relevans i daglig praksis og dermed ikke giver den fornødne mening. Dagplejerne har størst erfaring med de "almindelige børn", hvorfor det også er essentielt, at den nye viden kan anvendes på alle børn. Mezirow mener, som nævnt, at erfaringerne skaber en kontinuitet i læreprocessen, hvorfor det er betydningsbærende, at kunne anvende den nye viden på baggrund af tidligere erfaringer for at frembringe mening. Noget kunne således tyde på, at dagplejepraksis har manglet en decideret pædagogisk viden og at denne mangel spiller ind på meningsdannelsen.

En anden dagplejer udtaler:

"Ja, hvad har været mest spændende i forhold til det at lære noget nyt omkring de for tidligt fødte? – "Nej ikke kun de for tidligt fødte, jeg synes som dagpleje generelt. Nu har jeg snart været det i 17 år eller sådan noget, så tror man at man kan mange ting og man har lært mange ting og man har noget på rutinen. Og jeg er født og opvokset i et dagplejehjem og det har du også set, det kan man, det kan man bare, jeg tror vitterlig, jeg tror jeg har forandret mig, pædagogikken i dagplejen har forandret sig meget og det tror jeg... Nej så jeg vil nok sige grundforløbet på kurset, ja der hvor du selv har deltaget, det har været mere, det har været mere grundlæggende end det andet. Jeg har fået en utrolig

god baggrundsviden omkring for tidligt fødte som jeg kan gå ud at bruge, men den der grundpædagogik som hun har givet os det har været guld værd for mig i hvert fald."
(Informant 2)

Dagplejerne fremhæver dermed, at meningsaspektet først træder i kraft, når den nye viden har et bredt, brugbart og aktuelt sigte, der kontinuerligt kan udvide erfaringsgrundlaget.

Ovenstående udsagn tyder endvidere på, at uddannelsen har gjort opmærksom på at pædagogikken i dagplejepraksis har ændret sig. Denne dagplejer er vokset op i et dagplejehjem, hvorfor hendes meningstruktur er påvirket af dette. Mezirow mener netop, at menneskets forståelser, beslutninger og handlinger udspringer af vanemæssige forventninger i form af meningsstrukturer, som er dannet i løbet af vores opvækst og udvikling. (Wahlgren, 2002, s 158) Disse vanemæssige forventninger spiller en afgørende rolle som referenceramme i forhold til vores fortolkning af nye erfaringer. I udtalelsen anvender dagplejeren netop sin baggrund og meningsstruktur til at fortolke på sig selv og hendes egen fremtidige praksis. Eksemplet illustrerer yderligere ændring af meningsstrukturen, i det at dagplejeren påpeger, at hun føler sig forandret. Menneskets værdier og selvforståelse er forankret i dets meningsstrukturer, og de giver en oplevelse af stabilitet, sammenhæng og identitet (Mezirow 2005, s. 96). I det dagplejerens selvforståelse er ændret, er der således også revideret i meningsstrukturen.

Jeg vil i forlængelse af dette, vende tilbage til kompetencebegrebet. For dagplejeren her, er det ikke nok, at føre viden og oplevelser videre fra hendes socialisationsproces, hun ønsker at videreudvikle sig og skabe hendes egen personlige dagplejepraksis i overensstemmelse med samfundets udvikling. Til denne tankegang er erfaringslæring tæt knyttet, da man kan udtrykke det således:

"At kvalifikationer forstås ofte som personbundne egenskaber, der er erhvervet af individer gennem en form for læreproces. Taler man om kompetence, inddrager man derimod ofte de erfaringer, der knytter sig til anvendelsen af kvalifikationerne."
(Guldbrandsen, 2003, s. 22)

Kompetencebegrebet er således interessant i forbindelse med transformativ læring, da dagplejerne i anvendelsen af kompetencen, kontinuerligt må inddrage deres erfaringer og revidere i meningsstrukturen, for en progressiv udvikling af kompetencen.

I relation til Mezirows meningsforståelse kan det påpeges, at dagplejernes referencerammer er blevet udvidet. Den anerkendende pædagogiske viden, har endvidere skabt mulighed for en fælles diskurs, som i henhold til Mezirow, gør det nemmere at være kritisk reflekterende og dermed også udvider mulighederne for transformativ læring.²⁸

Udvidelsen af referencerammerne er primært funderet i den generelle pædagogiske viden kurset har givet. Dagplejernes erfaringer med børnene bliver via den nye viden, bragt i en ny kontekst. Dagplejernes tidligere erfaringer med børn er individuelle og forskellige, hvorfor udgangspunktet for anvendelsen af den nye viden også synes at være individuel og kontekstbestemt. Fælles for disse udtalelser, er at dagplejerne fortolker på hverdagens hændelser og situationer og via den nye pædagogiske viden, prøver at sætte dem i en større sammenhæng. Det er netop denne proces, der i relation til Mezirows teori skaber mening.

"Meaning is an interpretation, and to make meaning is to construe or interpret experience – in other words, to give coherence" (Mezirow, 1991, s. 4)

Mezirow mener således, at meningsperspektiver skal opfattes som en samlet forståelse af læreprocessen, hvor både kognitive, affektive og konative²⁹ aspekter hos personen og sociokulturelle kontekstuelle aspekter har betydning for meningsstrukturen.

I relation til de kognitive aspekter, refererer meningsperspektivet hos dagplejerne til, hvad der førte til den nye erkendelse. Her har den anerkendende pædagogik og den kontinuerlige praksis anvendelse været fundamentet for de processer, der har ført til viden og erkendelse.

I relation til de affektive aspekter refererer meningsperspektivet til de følelsesmæssige tolkninger af erkendelsen:

"Jeg synes den største udfordring, det har været, at man arbejder med et barn og det gør man ret intenst, og så når man kommer til kommunen så kan man ingenting gøre i forhold til det" – "De lytter ikke, altså kommunen lytter ikke tænker jeg altså, systemerne arbejder ikke sammen og altså det synes jeg, det er frustrerende."(Informant 3)

²⁸ Diskursens betydning bliver diskuteret yderligere i analysedelen, som fokuserer på refleksion.

²⁹ Konative er et psykologisk begreb, der i dette tilfælde henviser til personens vilje og bestræbelse på at lære samt anvende den nye viden

Denne dagplejer udtrykker, at hun er følelsesmæssigt berørt over det intense arbejde, der i sidste ende ikke fører til nogen varige ændringer på et højere plan. Dette kunne afspejle et ambivalent følelsesmæssigt forhold til kompetencerollen, da dagplejeren tydeligvis er stærkt følelsesmæssigt tilknyttet et barn med særlige behov, men samtidig ikke tror meget på hendes egne idéer om barnets fremtid, hvis kommunen alligevel ikke vil gøre en indsats. Der er på denne baggrund risiko for, at hun fastholdes i de eksisterende grundlæggende antagelser. Omvendt kan det også forstærke de følelsesmæssige forhold til børnene, i form af, at dagpleje funktionen dermed synes ekstra vigtig. Endvidere kan et sådan dilemma netop være den udløsende faktor til, at dagplejeren reflekterer over, **hvorfor** forholdene er sådan og dermed være en afgørende faktor i en transformativ læringsproces.

De konative aspekter refererer til det proaktive, det er motivationens personlige og intentionelle komponent.³⁰ De konative aspekter har således stor tilknytning til dagplejernes selvkontrol og selvregulering og drejer sig om, hvilke hensigter og mål dagplejerne har med uddannelsen, samt hvilke forpligtigelser det medfører:

"At dygtiggøre mig, jeg synes vi mangler uddannelse" Samme dagplejer udtaler efterfølgende " Vi mangler nogle kompetencer indenfor nogle ting, det er primært eller, det var at finde noget indenfor et område, hvor jeg selv, havde en interesse i at få mere fokus på det og på det tidspunkt hvor det var oppe at vende først, der havde jeg en dreng, han var godt nok kun født 10 dage for tidligt, men han havde ikke sprog og havde ikke haft pludrer sprog og sådan noget, så det var noget med at øh ud fra talepædagogen havde han de der øh, han havde umodne lunger. Det havde gjort, at det iltmangel han havde haft ind i mellem, det havde gjort at hans talecenter var ca. et år forsinket og det var jo så ligesom, at jeg havde manglet noget opbakning flere forskellige steder fra i forhold til de ting" (Informant 2)

Hensigten med uddannelsen synes således klart, at få en større pædagogisk viden, der kan give flere handlingsmuligheder i de specielle situationer en dagplejer kan komme i og på den måde skabe mening.

³⁰ Denne forståelse er taget fra Bagozzi, som er en amerikansk professor i management og psykologi (Rice University). Bagozzi er netop kendt for at have (gen)indført konation som et operationelt begreb i psykologien.

I forhold til forpligtigelsen af kompetencerollen udtaler samme dagplejer:

" Nej, jeg vil ikke håbe det forpligter på nogen måde. Altså, vi er en stor gruppe på ni herinde(refererer til byen) og har været vant til at samarbejde og været gode til at snakke når vi er i legestue og besøger alle mere eller mindre og vi tager hinandens forskelligheder og sådan noget, nej det forpligter ikke. Altså, jeg er den dagplejer jeg er, med det temperament jeg er og de ved hvad spydigheder og bemærkninger jeg kan tage og de ved også, hvis altså, det kan da godt ske det er kommet på en speciel måde nu når vi har snakket om de to børn jeg nævnte, men altså nej, jeg føler ikke det forpligter mig til at gå ind og sige, hvis der er en kollega der får et for tidligt født barn, at nu skal du lige huske at jeg er her, eller nu skal du lige huske at spørge mig eller sådan." (Informant 2)

I dette tilfælde tyder det på, at de konative aspekter i høj grad er præget af personlige ønsker om en faglig forbedring og ikke umiddelbart er konstitueret af evt. forpligtelser for den videre udvikling af fælles praksis. Hvis vi sætter dette i relation til Per Schultz Jørgensens tre planer, at udvikle kompetencer på, kan det antydes, at kompetenceudviklingen kun delvist sker, da det personlige plan også omfatter en vilje og evne til at handle og formidle i fællesskabet. Det skal dog understreges, at dette også kan bunde i manglende opbakningen og synlig interesse fra fællesskabet, og da kompetence aldrig udvikles i et socialt tomrum, vil udviklingen således stagnere.

En anden dagplejer fortæller om fremtidsplanerne:

"Jamen selvfølgelig, hvis jeg får et barn ind, der er for tidligt født, så har jeg jo en viden som jeg kan bruge. Den viden vil jeg jo også have, hvis en af de andre i gruppen får en ind. Så jeg vil blive, jeg tror da mest det vil blive sådan en videns person eller en vidensbank, at der er nogen der kan trække på (Pause) og det ved jeg ikke, det kommer vel hen ad vejen, hvordan og hvad de andre forventer også" (Informant 3)

I dette tilfælde har dagplejeren tænkt over de fremtidige planer og forpligtigelser i forhold til de andre. Dette indikerer blot, hvor forskelligt læreprocesser kan komme til udtryk alt afhængig af hvilket individ det drejer sig om.

Essensen af dette afsnit om meningsdannelse i relation til specialets undersøgelsestema er således, at den nye viden udvider dagplejernes referencerammer, da de eksisterende

grundlæggende antagelser om dem selv og praksis, nu fremstår i et kritisk perspektiv, dette er sket på baggrund af, at den nye viden kunne anvendes i praksis nu og her.

Transformativ læring og praksisfællesskaber

Et andet fælles element som fremstod som værende af betydning for meningsaspektet, er implementeringen af den nye anerkendende pædagogik i legestuen. En ting er at inddrage den nye viden i egen praksis, noget andet er, at implementere den i fælles praksis. Dette var en problematik de tre informanter delte. Problematikken centrerede sig om, hvordan meningsperspektivet bliver inddraget i de respektive legestuegrupper således de kan betegnes som læringsbaserede praksisfællesskaber.

En af dagplejerne blev spurgt om hvad den største udfordring som kompetencedagplejer blev, hvortil hun svarede:

"Oh det bliver da nok at formidle det videre fordi det er så mange ting vi har fået at vide og vi skal jo selv koge det ind og det vil jo så også håbe at den pjece som kommer i slutningen af hele programmet at den er med til at hjælpe til at få nogle idéer til at formidle det videre og sådan nogle ting. Men det er nok den største udfordring for mig lige nu og så hvis at der kommer et for tidligt født barn enten hos mig at arbejde sådan som der er bedst for børnene eller om der er en kasse vi skal puttes ind i, det bliver da lidt spændende at se" (Informant 1)

Problematikken ligger således i at formidle den nye pædagogiske viden videre til de andre kolleger i legestuen, hvorfor denne dagplejer sætter sin lid til en fælles udarbejdet pjece. En anden dagplejer udtaler i forhold til implementeringen i legestuegruppen følgende:

"Jamen det ved jeg ikke, altså vi snakker om det og også når de har været ude, jamen så snakker vi om det, men selvfølgelig er det da mig der fortæller om det. De har ikke sådan spurgt, hvad der er sket på kurset og altså på den måde, det har mere været mig, der fortæller om det hvis der sker et eller andet at eller, nu er der en der har en i gæstedagpleje som er for tidligt født, hvor hun kommer og fortæller at hun er så sød oppe ved hende, men når hun kommer hjem, så er hun helt færdig og det kan jeg jo så sige, jamen det er helt naturligt, at det er sådan det er altså, at hun godt kan have en god dag ved hende og så" (Informant3)

Samme dagplejer udtaler om implementeringen i hendes legestuegruppe:

"Jamen det har vi snakket om også, altså jeg har min bog, som er letlæselig, for det har de sagt at den skulle være, så det har jeg fundet og der er nogle øvelser i. Og så læser vi et kapitel fra gang til gang, men altså der går lige et stykke tid, for vi skal lige snakke værdier og sådan noget her først og det er jo også rigtig spændende, så det er jo dejligt at være kommet i sådan en legestue gruppe" (Informant 3)

Meningsperspektivet er altså ikke udelukkende en internt relateret praksis hos den enkelte dagplejer, men bliver påvirket fra flere vinkler. Især får det relevans, hvorledes samarbejdspartnerne i legestuegruppen opfatter og modtager den nye pædagogik og viden. I relation til dette, synes det af afgørende betydning, hvorledes den enkelte dagplejer formidler den nye viden. Dagplejernes udsagn indikerer, at det er gennem fælles snak at dette foregår.

En anden dagplejer udtaler:

"Altså vi har haft en del snakke om det, nu var vi jo rigtig gode til at snakke sammen i forvejen, men der har været sådan noget mere at snakke om" (Informant 1)

Samme dagplejer udtaler endvidere

"Det er mere når vi står i det, for det har jeg da lagt mærke til, at det er, egentligt når problemet er på vej eller at man opdager det, at så tager vi fokus på det og snakker rigtig godt om det og alle kommer med det de har og sådan nogle ting" (Informant 1)

Det fremstår således som om, at det er gennem fælles snak omkring problematikkerne i legestuegrupperne at den nye viden skal implementeres og dermed blive meningsfuld. Det er ifølge Mezirow fundamentalt, at dagplejerne skaber en kritisk pædagogisk diskurs, således at alle har mulighed for at udvikle sig selv og praksis.³¹

³¹ Det der gør "snakken" interessant i denne sammenhæng er, om kompetencedagplejerne formår at implementere den nye viden, således at dagplejerne får en fælles diskurs i form af en fælles begrebsforståelse, et fælles fundament og udgangspunkt og en fælles sprogkultur, til at diskutere de rette pædagogiske tiltag og løsninger. Det er vigtigt for mig at pointere, at diskursen ikke kun er relevant i relation til Mezirows teori, men også har relevans for Wengers teori om meningsforhandlinger, da de fælles begreber, pjecer osv. alle er en del af tingsliggørelsen, som er den ene del af dualiteten i meningsforhandlingerne.

Wenger påpeger, at ved at de forskellige dagplejere bidrager til forhandlingsprocessen med deres individuelle måder og erfaringer, kan den enkelte gennem forhandlingerne og engagement deri opleve mening og det er denne mening, der er kriteriet for læring.

Hvis dagplejerne gennem meningsforhandlinger kan anlægge nye perspektiver på deres egen dagligdag, kan det sidestilles med Mezirows transformativ læringsteori på den måde, at meningsforhandlingerne optimalt set, finder sted i den kritiske pædagogiske diskurs, som giver den enkelte dagplejer mulighed for, at ændre på de grundlæggende antagelser samt de følelser og holdninger der indtil nu kan have begrænset forståelsen af sig selv og omverdenen.

Ved at sammenholde begreberne meningsforhandling og Mezirows diskursopfattelse, mener jeg ikke, at de er synonyme for hinanden. Således kan en meningsforhandling sagtens finde sted uden der forefindes en fælles pædagogisk diskurs. I meningsforhandlinger fremstår begrebet magt som en essentiel faktor og kan derfor bevæge sig langt væk fra Mezirows tankegang om en rationel demokratisk diskurs, som har til hensigt at ligestille alle og derved minimere magtaspektet. Når jeg i dette speciale vælger at sammenholde de to begreber, er det blot for at uddybe forståelsen af fællesskabets problematikker og dermed fremstille det på alternative teoretiske måder. Mezirow anerkender selv, at den rationelle diskurs ofte umuliggøres af sociale magtstrukturer, men fastholder argumentationen for sin diskursforståelse ved at fremhæve, at det tjener som et ideal i forhold til at fremme rationel diskurs.

Ved at deltage engageret i meningsforhandlinger, kan den enkelte ændre de grundlæggende antagelser og derved ændre eller udvide handlemulighederne i konkrete kulturelle og sociale kontekster. Via forhandlingerne justeres, modificeres og ændres betydningerne af ord, begreber, værktøjer mv. Forandring er således et grundvilkår i livet. Der sker hele tiden ændringer, men disse kan naturligvis beskrives og karakteriseres som enten små eller store afhængig fra hvilken position disse anskues.

Det tyder således på, at selvom kompetencedagplejerne har udvidet deres egne meningsperspektiver, så kan den fælles praksis alligevel påvirke meningsperspektivet. Da den fælles praksis også er individuel i de forskellige legestuegrupper, afhænger det således også af legestuegruppernes lokalsamfund og individuelle praksiskultur, hvorfor det

i relation til Mezirows meningsopfattelse understreger de sociokulturelle kontekstuelle betingelser.

"Men jeg vil ikke undvære mine kolleger som sparringspartnere, fordi du lærer jo også noget af dem helt klart. Altså kollegerne fra S..., som har levet i et storbys miljø i lang tid og hvordan de har tacklet det i forhold til, at de er så mange grupper ikke altså, det synes jeg da også er spændende, at høre noget om og få noget at vide om i forhold til, at vi har bare været en single gruppe herude (refererer til en lille by) og har haft hinanden og kun hinanden og kender alle. Og når børnene går ud af dagplejen, så ved vi jo godt, at den og den skal snart have børn ud i dagplejen, fordi vi bor i et lille samfund, det ved de jo ikke i S..... Vi får jo også ondt i røven af, hvis vi ikke får søskende eller en eller anden ting, altså jeg ved det ikke, men bare det der vi tager alting meget mere nært herude i nærmiljøet end man gør, altså på den måde synes jeg man lære meget også ved at være af sted"(Informant 2)

Det tyder således på, at legestuegrupperne er meget forskellige alt afhængig af geografisk placering og kultur. Der eksisterer i den optik mange forskellige praksisfællesskaber i dagplejepraksis, som alle har deres egen måde at forhandle mening på. I Wengers optik er det dog fælles for dem alle, at mening er kilden til fællesskabets sammenhængskraft.

" Men i legestuegruppen, der vil de, eller har jeg foreslået, at vi skal studere det, vi skal studere lidt, mere så dem i legestuegruppen får mere viden. Så der vil vi også gå ind og bruge det. Og det har jeg sådan ligesom også foreslået, for at der bliver en kultur, hvor vi har lov til at bruge hinanden til at, hvordan det kan være at jeg gør sådan og en anden gør sådan, så vi skaber en kultur der er åben overfor hinanden og det mener jeg, det kan vi med den anerkendende pædagogik." (Informant 3)

Hvis vi vender blikket tilbage på Wengers teori om praksisfællesskaber, kan ovenstående udtalelse vidne om, vigtigheden af et fælles repertoire. Wenger anskuer det fælles repertoire som et kendetegn for praksisfællesskabet, det drejer sig om en fælles forståelse af måder opgaver løses på. Dette indikerer, at dagplejerens meningsperspektiv er blevet udvidet, hvilket påvirker legestuegruppen ved, at hun vil skabe en kultur, hvor de alle arbejder mod et fælles mål. På den måde kan det udvidede individuelle meningsperspektiv få stor betydning for fællesskabet i form af de forhandlinger, der finder sted. I en almindelig

samtale forekommer sådanne forhandlinger ved, at deltagerne kontinuerligt reagerer på de andres kommunikative træk. Karakteren af disse reaktioner kan variere og bestå af for eksempel accept, bekræftelse, understøttelse af andres udsagn, men de kan også have karakter af forsøg at modificere, eller nuancere meningen eller et forsøg på at forkaste den. (Mølbjerg, 2008, s.34.) Det får på denne baggrund betydning for kompetencedagplejerne, hvorledes de andre dagplejer reagerer på den nye viden.

Det er vigtigt at pointere, at praksisfællesskaber ikke er magtfrie rum. Der vil altid være nogen, som i højere grad end andre kan forme og bestemme over praksis, og som har privilegerede positioner i forhold til de respektive meningsforhandlinger. (Wenger, 2004, s. 98 f.f.) Det kan således godt være, at kompetencedagplejerne har gennemgået en transformativ læringsproces og besidder en ny viden, men det er ikke en garanti for at de kan eller vil anvende det i praksis. I Wengers forstand afhænger implementeringen i høj grad af den enkeltes position i fællesskabet. Da dagplejepraksis er en erfaringsrelateret praksis, er der således ingen garanti for, at ny viden automatisk giver en bedre position i fællesskabet, men den kan give mulighed for at deltage aktivt i forhandlingsprocessen på en ny måde og dermed være med til at skabe læring i praksis.

Essensen af dette afsnit i forhold, til specialets undersøgelsestema er således, at før der i de enkelte legestuer, kan etableres en fælles kritisk diskurs og dermed skabes optimale muligheder for transformativ læring, er det essentielt at kompetencedagplejerne indgår aktivt i de meningsforhandlinger som kontinuerligt finder sted i fællesskabet.

Delkonklusion

Det fremstår i temaet mening, som om at flere faktorer spiller ind på oplevelsen af om en opgave eller en læringsproces anskues som meningsfuld. Det synes således, at meningsdannelse for dagplejerne kan folde sig ud på forskellige måder. Fundamentalt i Mezirows optik er det, at den nye viden tilskrives mening via tidligere erfaringer. Dagplejernes udtalelser tyder på, at dette også er tilfældet med kompetenceuddannelsen. Da dagplejerne ofte ikke har den faglige uddannelse og dermed ikke nogen faglig pædagogisk diskurs, er det en forudsætning at den nye viden, skal kunne relateres til den enkeltes personlige erfaringsgrundlag.

Dagplejerne pointerer, at det er essentielt, at uddannelsen giver mulighed for at afprøve teorien hjemme i den personlige og individuelle praksis, men samtidig er det essentielt, at have de andre kompetencedagplejere som sparringspartnere i læringsprocessen.

Erfaringer udvikles således i et dynamisk samspil mellem den lærende og den sociokulturelle kontekst. Erfaringerne forstås og bearbejdes gennem et personligt filter af tidligere erfaringer, meningsperspektivet er i den forstand af individuel karakter.

Dagplejernes udtalelser indikerer, at den nye viden giver mening i relation til deres egen hjemlige praksiserfaringer, men de indikerer også, at det er svært at transformere den enkeltes meningsperspektiver til det overordnede praksisfællesskab i form af legestuegrupperne. Den enkelte dagplejer kan således godt have udvidet referencerammerne og dermed meningsperspektiverne, men det er ikke en garanti for at den nye viden, bliver fastforankret og accepteret som meningsfuld i legestuen. Med udgangspunkt i Wengers meningsopfattelse, får det således betydning, hvilken position den enkelte kompetencedagplejer har i fællesskabet, samt hvorvidt dualiteten af deltagelse og tingsliggørelse er til stede. På baggrund af dette, er det således ikke kun essentielt at dagplejeren er til stede i legestuegrupperne uden aktivt at gøre opmærksom på hendes viden og kompetencer. Hun skal også kunne formidle den nye viden på en sådan måde, at det skaber grobund for et fælles repertoire, således at der er de rette betingelser for en brugbar og lærerig meningsforhandling. Det kan udtrykkes med, at spændingsforholdet mellem den enkeltes erfaringer og fællesskabets kompetence giver dynamik med hensyn til læring i praksis

Tema 2 Læring og refleksion

"Reflection is the process of critically assessing the content, process, or premise(s) of our efforts to interpret and give meaning to an experience." (Mezirow, 1991, s. 104)

Mezirows citat henviser til, at refleksion skal foretages for at give mening til en oplevelse eller erfaring. Refleksion er således tæt koblet til læring. I Mezirows læringsforståelse, indgår refleksion via nyfortolkning af erfaringer og derigennem ved at prøve, at bearbejde, differentiere eller forstærke de etablerede meningsperspektiver eller skabe nye meningsskemaer. Samtidig kan der reflekteres over tidligere læring med henblik på at finde ud af om det, der er lært, er gyldigt i de konkrete situationer. (Mezirow, i Illeris 2000, s. 70)

I dette afsnit vil jeg belyse de aspekter fra specialets kvalitative interviews, som relaterer sig til emnet refleksion og transformativ læring. I behandlingen af det indledende pilotprojekt fremstod det, at dagplejerne generelt havde svært ved at forholde sig til refleksion. Pilotprojektet dannede et billede af, at dagplejerne reflekterede mest over konkrete situationer i hverdagen, det som, i Mezirows teori relaterer til indholdsrefleksion. Men dagplejerne reflekterede ikke over de faktorer, der kunne have haft indflydelse på hændelsen, så som deres egen indsats og forståelse af børn, hændelser der var gået forud, deres forforståelse osv. Jeg vil i dette afsnit forsøge at belyse, om kompetencedagplejernes læreproces er foregået på et dybere plan, ved at undersøge hvorvidt der er fundet refleksion sted på alle tre niveauer. (Indhold, proces og præmis) Jeg belyser refleksion og transformativ læring ud fra de overordnede fælles træk, der kunne drages af de kvalitative interview og som kunne relateres til den transformative lærings teori. Der fremstod to centrale punkter i relation til refleksionsprocessen:

- Dagplejernes individuelle tilgang til og forståelse af praksis havde betydning for refleksionsprocessen
- Det var essentielt for dagplejernes refleksionsproces, at kurset gav mulighed for at udveksle erfaringer med andre dagplejere.

Refleksion på baggrund af praksisforståelse

Mezirow argumenterer for, at refleksionsbegrebets anvendelse skal reserveres til processer, som medvirker til udvidelse eller nydannelser i vores meningsstrukturer. De kvalitative interviews fremviste, at dagplejernes læreproces i høj grad var knyttet til deltagernes tidligere erfaringer. Refleksionsprocesserne var derfor ligeledes knyttet til erfaringerne. Erfaringsgrundlaget hos de tre informanter, var meget forskelligt og var præget af deres individuelle tilgang til praksis. Der tegnede sig således et mønster, hvor dagplejerne i høj grad reflekterede over deres tidligere tilgang til praksis og over, hvordan denne er blevet ændret.

"Jamen jeg har da fået øjnene op for nogle ting, som øh man kan kun tænke, det er bare fordi eller bare fordi han er træls, eller det skal man altså, men det kunne hurtigt blive flyttebørn dem her (de udsatte) Fordi det er nogle ting, som man ikke rigtig kan sætte fingeren på, altså sætte fingeren på, hvad det og så kan de hurtigt blive flyttebørn. Og øh,

det har da gjort noget ved mig, at jeg tænker, at det er omsorg de skal have i stedet for, at det bare er umulige børn. Ja og det er da også noget af det jeg har snakket med dem i min legestuegruppe, om at de eller vi bliver mere opmærksomme på det"(Informant 3)

Dette eksempel rummer til dels en subjektiv vurdering om, at det generelt var børnene der var problemet, men også at det har været normen i legestuegruppen. Dagplejeren giver udtryk for, at de udsatte børn, kontinuerligt blev anset som "problembørn". Denne form for refleksion relateres til både indholds og procesrefleksionen. Indholdsrefleksionen peger på en vurdering af, at dagplejeren følte det var børnene der var problemet og derfor handlede ud fra det. Procesrefleksionen henviser til en vurdering af, at de udsatte børn måske skulle flyttes til en anden børnegruppe på baggrund af dette. I Mezirows optik henviser disse refleksionsniveauer til meningsstrukturen via meningskemaerne. (Wahlgren, 2002, s.164) Dette eksempel indikerer, at der i dagplejepraksis, har været en forankret holdning om, at de udsatte børn skaber problemer, hvilket har haft betydning, for den måde dagplejerne har fortolket deres erfaringer og handlegrundlag på.

Efter kompetenceuddannelsen giver dagplejeren udtryk for, at det i virkeligheden drejede sig om hendes egen opfattelse og tilgang til disse børn, hun stiller således spørgsmålstejn ved problemet som helhed og hendes egen rolle: **"Jeg tænker, at det er omsorg de skal have i stedet for, at det bare er umulige børn"**. Dagplejeren nærmer sig her refleksion på præmisniveauet, da hun antyder, at det ikke har været en hensigtsmæssig måde, at se og forstå disse børn på og at hendes grundlæggende antagelser, har været for forankret i en forkert holdning og fejlvurdering. Dagplejeren har således pludselig befundet sig i et dilemma mellem det forventede (at det var børnenes skyld) og det oplevede (at hun havde fejlfortolket situationen) og det er netop denne proces, der er essensen i transformativ læring. Før Mezirow anser det som præmisrefleksion, skal dagplejeren både ændre og redefinere hendes handlinger.(Mezirow, 1991, s.110) Dagplejeren giver udtryk for hendes ændrede tanker om de udsatte børn, men samtidig viser hun handlekraft, i form af at inddrage legestuegruppen og dermed forsøge at ændre de grundlæggende antagelser, der hersker i praksis i relation til disse børn. Denne kritiske refleksionsform drejer sig om gyldigheden af selve de præmisser problemet grundlæggende defineres på og anvendes i læreprocessen ved transformation af meningsperspektiver. Det kan derfor fremhæves at

dagplejerens tidligere erfaringer forstås på en ny måde gennem de reformulerede grundlæggende antagelser.

Et andet eksempel er en dagplejer, der via uddannelsens pædagogiske sigte er blevet bevidst om hendes tilgang til børnegruppen:

"Ja altså, øh den måde man sådan kommunikerer med børnene, det er måske sådan lige i stedet for at gå hen og give dem strømperne på med det samme, fordi man kan se at hun bare er ved at eksploderer, så måske bare lige trække sig tilbage eller vende ryggen til. Altså sådan, hvor man førhen, nå men nu skal jeg også lige komme og hjælpe dig ikke også øh og lige sige, "nej prøv lige en ekstra gang" ikke også øh selvom de er ved at eksplodere, det har jeg tænkt meget over. Også forskellen på drenge og piger, den er faktisk rigtig rigtig stor selv når de er små, øh så det har det også fået mig til at tænke"
(Informant 1)

Børnene bliver altså set i et nyt perspektiv efter dagplejeren er blevet bekendt med den anerkendende pædagogik. Men samtidig er der opstået en erkendelse af, at selvom børn er små er der alligevel store forskelle på drenge og piger:

"For eksempel tøjet, drengene de står bare nå (Viser at de står uden at tage noget initiativ)de kan stå med strømpen i hånden, de tager den på hånden, du skal simpelthen, du skal sige det samtidig med, men altså selvfølgelig der er også andre drenge, der bare tager det på ikke også. Men pigerne de sidder selv altså de ved, jamen nu har vi spist, så skal vi ud og have tøjet af fordi vi skal ud og sove ikke også, den proces den kender de lynhurtigt, drengene der skal du ligesom forklare det slavisk".(Informant 1)

Det tyder således på, at dagplejeren førhen havde en grundlæggende antagelse om at små børn var små børn og at man kunne forvente det samme niveau, hvad enten det var en dreng eller en pige. Dagplejeren giver efterfølgende udtryk for, at den anerkendende pædagogik har givet hende indblik i forskelligheden af køn, færdigheder, samt at forventningerne skal tilpasses til det enkelte barn. For at tydeliggøre de forskellige refleksionsniveauer i dette eksempel forsøger jeg kort, at redegøre for hver enkelt.

Indholdsrefleksionen er opstået ved problematikken om at børnegruppen ikke kunne det samme. Problemet er således at drenge og piger mestrer noget forskelligt, det gør det

svært for dagplejeren at agere ens overfor børnene. Proces refleksionen er en vurdering af problemløsningsstrategier, som bliver taget i anvendelse både i forhold til affektive, kognitive og metodiske aspekter. Dagplejeren har på dette refleksionsniveau vurderet at løsningen er, at prøve at give det enkelte barn mere tid til at klare tingene i sit eget tempo og afvente inden hun selv griber ind og gør det for barnet. Når jeg mener der også er tale om præmis refleksion, er det i relation til, at eksemplet indikerer, at dagplejeren førhen anså det som problematisk, at alle ikke kunne alting selv og at hun for at affærdige problemet, skyndte sig at hjælpe børnene med at klare det. Nu giver hun i udtalelsen udtryk for, at det i realiteten ikke er noget problem at drenge og piger er forskellige, **det handler i virkeligheden bare om, den kommunikationsform hun anvender til det enkelte barn**, således at hun anerkender i stedet for at underkende. Hun har således stillet spørgsmålstejn ved problemet, hendes egen forståelse af problemet og præmisserne for problemet.

Når hun stiller spørgsmålstejn ved hendes egen forståelse af problemet, stiller hun sig også kritisk over for sig selv. Mezirow taler både om kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion. Kritisk selvrefleksion drejer sig netop om handlingernes hvorfor og dermed også årsagen til konsekvenserne af det vi gør. (Mezirow, s. 77, i Illeriss, 2000) Den kritiske selvrefleksion kræver et ønske om at opnå en bredere forståelse af f. eks. Egne pædagogiske oplevelser. Dagplejeren skal altså besidde et ønske om, at opleve hvad den anerkendende pædagogik kan føre til i dagligdagen, før hun kan være kritisk selvreflekterende over hvorfor hun gør som hun gør. Det vil sige at refleksion kræver en intentionel læringsform,

"Vi bliver kritisk reflekterende ved at udfordre den etablerede definition af et problem vi står overfor, måske ved at finde en ny metafor som omorienterer vores bestræbelser på problemløsning i en mere effektiv retning" (Mezirow, 1995, s. 76-77)

Mezirow udtrykker hermed, at den kritiske selvrefleksion er med til at ændre problemløsningsstrategier. Dagplejerens erfaringsgrundlag er på denne baggrund redefineret. Det er således langt mere effektivt, at lade drenge være drenge og piger være piger. Det bliver i dette perspektiv, mere virkningsfuldt for denne dagplejer når hun samtidig med at lade drengene afprøve tingene i deres eget tempo, kan sætte ord på og forklare slavisk, hvad de skal gøre i stedet for at gøre det for dem.

Man kan ud fra Mezirows teori sige, at bevidsthedsprocesserne omkring præmisserne for de grundlæggende antagelser, hvordan, hvornår og hvorfor er affødt af den transformative læreproces dagplejerne har været igennem.³²

Samme dagplejer fremhæver i interviewet en væsentlig overordnet problematik, som også får betydning for refleksionsniveauet og udvikling i praksis, nemlig balancen mellem det intuitive familiære og det refleksive intenderede i relationen mellem dagplejer og børn. Dagplejepraksis har som tidligere beskrevet været karakteriseret ved en familiær pasningsordning og ikke en institutionel omsorgsgivende pædagogisk retning. Dette har resulteret i, at dagplejepraksis heller ikke har haft en særlig stor status i samfundet, da alle i princippet kan give familiære pasningstilbud. Dagplejeren peger i interviewet på, at hun har ændret syn på hendes egen rolle og status i samfundet. Førhen var hun flov over at være dagplejer, men kompetenceuddannelsen har givet hende større tiltro til hendes egne evner, praksisform og betydning. Dette tyder i øvrigt på at være en central problematik hos samtlige dagplejere og eksemplet problematiseres endvidere af kønsspecifikke forhold, der altid vil være aktive i en proces, hvor deltagerne er kvinder, der arbejder i deres hjem og hvis faglighed primært består af livserfaringer, der ikke er udsprunget af institutionaliseret uddannelse:

"Ja det tror jeg, øh fordi både min familie og min omgangskreds, jamen du går jo bare derhjemme, altså og den har måske egentlig sådan lidt lagt lidt tungt, selvom jeg har synes det er godt og er kanon glad for mit arbejde og sådan nogle ting, så har det lagt sådan lidt jamen går du bare herhjemme ikke også, men den har jeg fået af mig og nu kan de altså bare komme an"(Informant 1)

Det tyder, i dette eksempel, på at dagplejeren tidligere har besiddet en grundlæggende antagelse om, at dagplejere ikke havde nogen særlig status i samfundet og at det var lidt flovt at arbejde som "husmor" i eget hjem for andres børn. Hendes erfaringer var dog

³² Det er vigtigt at understrege, at ikke al læring og refleksion fordrer dybdegående transformationer. Når jeg i dette speciale vælger at fokusere på de eksempler der illustrerer præmis refleksion og dermed også læring af dybdegående karakter, er det blot for at tydeliggøre den transformative læringsteori og den personlige forandringsproces. Og for at illustrere at teorien ikke nødvendigvis fordrer, at dagplejerne får mere viden, men at de får en anden form for viden, altså er der fokus på det kvalitative frem for det kvantitative.

også, at alle andre i hendes omgangskreds havde samme antagelse. Dagplejernes erfaringsdannelse omkring omsorgsrelationen er oftest etableret gennem et liv og en opvækst i familier og arbejdsliv, der primært har været præget af en kønsarbejdsdeling, således, at deres erfaringsdannelse i vid udstrækning stammer fra kvindelige livssammenhænge centreret omkring idealer om familien, idealer om rollen som mor og omsorgsgiver. Dette erfaringsgrundlag får således, ifølge Mezirow, afgørende betydning for den transformative læreproces og det centrale dilemma bliver for dagplejerne, om de kan revurdere så stærke erfaringer eller om de blot ønsker at tilføje noget af den nye viden til de allerede etablerede erfaringer. For set med udefra stående øjne, synes det umiddelbart anskueligt, at der må være en grund til at valget faldt på dagplejepraksis og en ikke institutionel pædagogisk faglig praksis. Hvilket i et kritisk perspektiv kan tiltænkes, at mange dagplejere i realiteten slet ikke ønsker at få en såkaldt fælles faglighed og reflekterende praksisform.³³

I relation til ovenstående udtalelse, kan det påpeges, at den nye viden skaber potentiale for at sætte ord på dagplejerens handlinger, den hjælper med at beherske praksis ud fra et nyt perspektiv. Den nye viden giver således dagplejerne mulighed for, at være kritisk selvreflekterende, ved at skabe en ny problemløsningsstrategi. Præmisserne for dagplejefaget ændrer sig, i stedet for at bøje hovedet og påtage sig titlen som "hjemmegående husmor", antyder den adspurgte dagplejer, at hun nu finder stolthed i hendes arbejde og faktisk har en central rolle i forhold til børnenes udviklingsproces. Hun vender dermed blikket mod sig selv i refleksionsprocessen og skaber på denne baggrund mulighed for at reflektere på præmisniveauet, hvilket signalerer et sigte mod at blive klogere på hendes livsverden. I en dybere subjektiv fortolkning peger dette på, at fænomenet faglighed kan være ved at vinde indpas i dagplejepraksis.

Et andet element af samme diskussion kan illustreres via Henning Salling Olesens kommentarer i en artikel i "På sporet af praksis", hvor han gør opmærksom på:

"Til dette kommer også en mere problematisk ideologisk interesse i at forsvare den ikke teoribaserede praktiske kompetence som en selvstændig vidensform – problematisk fordi det ikke kun er en videnskritisk interesse, men også en kollektiv forsvarsreaktion og

³³ Interviewene siger ikke noget konkret om dette, hvorfor dette er en egen fortolkning baseret på samfundshistorien og de deltagende observationer fra pilotprojektet.

interessekamp for faggrupper hvis uddannelse og faglighed er praksisbaseret. For dem er det anstrengende men jo ikke nødvendigvis bare frugtesløs proces at formulere (teoretisk), hvori denne praktiske kompetence består, og forsvaret for den praktiske kompetence bliver derfor også nemt en blokering for en sådan bestræbelse" (Olesen, 1999)

Citatet illustrerer netop essensen af daglejernes problematik, som er opstået i kølvandet på samfundets kontinuerlige fokus på læring og forandring, tiden er kommet til, at dagplejen påbegynder et arbejde med faglige definitioner og indkredsning af kerneydelserne ud fra dets egne præmisser. Dette indebærer at dagplejen selv kan definere, hvorledes hjemmets familiære ramme udgør en kvalitetsdimension og dermed også kan definere det særegne ved dagplejen. Denne problematik kan udløse det Mezirow betegner som et desorienteringsdilemma og kan dermed være udløseren til transformativ læring. Men den kan også være den elementære årsag til at der ikke finder transformativ læring sted, da det som tidligere nævnt, ikke er sikkert at alle ønsker at ændre praksisforståelsen eller selv ønsker at definere, hvilke kvalifikationer dagplejen har, da dette også vil kræve at den enkelte dagplejer stiller spørgsmål ved de grundlæggende præmisser for praksis og derved også sin egen rolle. Omsorgsgenet, som tydeligvis driver dagplejerne, medfører ofte fokus på de positive hændelser og erfaringer, hvorfor der er risiko for, at de negative erfaringer og negative modsætninger, der er en del af dagplejefagets kerne ikke tillades af den enkelte at blive til en bevidst faglig erkendelse og en selverkendelse. Refleksionsprocessen tyder dog på at være igangsat hos de adspurgte dagplejere:

"Videreuddannelse er noget man tager for at bruge, hvis man skal være på arbejdsmarkedet i dag, så er man nødt til at være nærværende og uddanne sig som samfundet udvikler sig. Fordi jeg kan da høre min mor, nu er det to år siden hun holdte som dagplejer og hun var dagplejer i godt fireogtredive år eller sådan noget, jamen bare hvad hun kan fortælle om sådan noget, så jamen bare fra dengang hvor hun startede, hvor vi var små ikke og til hvordan forældre eller samfundet og udviklingen uddannelse pædagogik og læreplaner og alt det der. Vi havde sådan en bog, der dengang at hun startede, der var det at, der var tolv punkter i ansættelseskontrakten eller en håndbog på tolv punkter, man ligesom, man skulle forholde sig til. I dag, der har vi jo en hel mappe med firs sider vi skal forholde os til ikk. Så der er sket noget, jo jeg synes det er vigtigt det

der med at forny sig, man skal holde sig up to date i forhold til samfundet, det kan jo ikke nytte noget at jeg bare satte mig i min mors fodspor." (Informant 2)

Denne refleksion afspejler alle tre niveauer i Mezirows teori. Dagplejerens erfaringsgrundlag er nødt til at blive revideret, således det passer til samfundets krav og udvikling. De grundlæggende antagelser, som er stærkt dannet af hendes mors praksis og via opvæksten i et dagplejehjem, har indlysende forandret sig. Dagplejeren bliver kritisk reflekterende, ved at stille spørgsmålstegn ved den gamle praksis form og kritisk selvreflekterende ved at forholde sig til, at det er hende selv der må bryde mønsteret og de gamle vaner og rutiner som er forankret i faget. Ved at understrege at hun vil holde sig "**Up to date**" og ikke sætte sig i mors fodspor indikerer hun også et ønske og vilje til forandring, hvilket er fundamentalt i Mezirows teori, at man sigter på at blive klogere på sin livsverden og udvikler sig personligt. En vigtig pointe i transformativ læringsteori er netop, at man først som voksen bliver i stand til at forholde sig til præmisserne for et problem eller en situation, og dermed skabes mulighed for transformativ læring grundlæggende i voksenlivet.³⁴

Essensen af dette afsnit i relation til specialets undersøgelsestema er, at dagplejerne til tider står i et desorienteringsdilemma mellem det familiære aspekt og den faglige udvikling. For at der kan finde transformativ læring sted, er det således nødvendigt at dagplejerne har et ønske om forandring og et ønske om at blive mere faglige.

Erfaringsudveksling i relation til refleksionsprocessen

Et andet centralt element, der fremkom af de kvalitative interviews, var refleksion på baggrund af delte erfaringer. Selve kompetenceuddannelsen var fremstillet således, at der var et kontinuerligt samspil mellem teori og afprøvning i praksis. Dagplejerne havde både mulighed for at udveksle erfaringer i kursusgruppen samt de netværksgrupper de var tilknyttet i forbindelse med kommunens overordnede projekt. Denne konstellation gav gode muligheder for at diskutere hinandens erfaringer og problematikker fra gang til gang, hvorfor fællesskabet og den fælles respons fik stor betydning for dagplejernes læreproces.

³⁴ Stephen Brookfield understøtter denne tankegang og påpeger at der centralt er fire læringsmuligheder, der skiller sig ud i voksenlivet: Kapaciteten til at tænke dialektisk, kapaciteten til at betjene sig af praktisk logik, kapaciteten til meta-kognition og kapaciteten til kritisk refleksion. (Brookfield 2000, her i Nejst Jensen, s. 54) Aktuel hjerneforskning understøtter i øvrigt også dette.

Ifølge Mezirow finder den kritiske refleksion i læreprocessen optimalt sted, i en rationel diskurs, præget af et handlingsbefriet interaktionsniveau.³⁵ De aspekter, som kan medvirke til at fremme læreprocessen gennem dialogen er, at dagplejerne lærer at offentliggøre deres måde at forstå det diskuterede emne på, således at der gives mulighed for indsigt i flere forståelsesmåder. Samtalen bliver på den måde central i den transformativ læringsproces, (Nørgård, 1996) hvilket de to følgende udtalelser eksemplificerer.

"Hvad er det der foregår, er der nogen der og spørger efter, jamen er der nogen, der har oplevet det før med sådan en og hvordan tacklede de det og hvordan skal man tackle det. Fordi mit problembarn hvis man kan sige det sådan igennem uddannelsesforløbet han holdte jo der til sommer, så hvor ham der så kom ind i stedet for (peger på et andet barn)"
(Informant 2)

"Det er jo et kæmpe plus, at man får lov til, at være sammen med sine kolleger og ping ponge imellem hinanden med idéer og vi havde jo nogle gode input, altså øh på kursus omme på vandrehjemmet og sådan nogle ting ikke også. Men folk, altså folk de kommer jo simpelthen med så meget forskelligt og man kan jo, hov det passer jo egentligt også på mig og nå ja, sådan havde jeg ikke lige og sådan nogle ting ikke også, øh og både, man kan se, jamen der er andre, der har det rigtig rigtig godt øh i det her job øh og der er nogle de har det egentligt også lidt svært og det passer på en, altså vi er ude på det samme alle sammen. Så det synes jeg det har været helt vildt godt." (Informant 1)

Disse udtalelser, illustrerer tydeligt Mezirows grundforståelse af refleksionsbegrebet, nemlig at refleksion og handling er adskilt fra hinanden. Refleksion anvendes ud over ved validering af meningsskemaer og -perspektiver også i forbindelse med den type handlinger, som Mezirow benævner "reflective actions", forstået som handlinger baseret på kritisk vurdering af antagelser.

"Reflection involves validity testing, which can be an integral element in taking thoughtful action or can involve a hiatus in the action process during which a retroactive critique of the content, process, or premises of problem solving takes place." (Mezirow, 1991, s. 6)

³⁵ Denne forståelse er med henvisning til Jürgen Habermas og hans kommunikative læringsform

Refleksionen bliver igangsat på baggrund af erfaringer, refleksionsprocessen forstærkes i dialogen med de andre dagplejere og erfaringsgrundlaget kan blive udvidet eller revideret ved at tage de andres erfaringer til sig og afprøve dem i egen praksis. Efterfølgende, kan der igangsættes en ny refleksionsproces, som igen skal diskuteres i den rationelle diskurs. Hvis dagplejerne tilegner sig denne evne og kan kapere at skabe en sådan åben og refleksiv diskurs, så skaber de ligeledes optimale rammer for de transformative læreprocesser. Der er således både et objektivt og et subjektivt aspekt i den transformative læreproces.

Den kritiske refleksion knytter sig således til en objektiv rekonstruktion af de grundlæggende antagelser, der gennem en kritisk diskurs gennemarbejder en undersøgende validitet af de begreber, følelser og handlinger som kommunikeres. Samtidig knytter den kritiske refleksion sig til en undersøgelse af selve problemstillingen via refleksion over indholdet, processen eller præmisserne, hvilket relateres til selve handlingen.

Den kritiske selvrefleksion knytter sig til en subjektiv rekonstruktion og består af narrativ, systemisk, organisatorisk, moralsk, etisk og terapeutisk aspekter, som kan betone forskellige psykologiske eller kulturelle antagelser, som danner grundlag for ens egne begrebslige eller psykologiske begrænsninger og som kan være medvirkende til at skabe rammerne for betydning af erfaringer og overbevisninger.

Centralt for disse dagplejeres læreproces er, at deltagerne i den kritiske diskurs føler sig mere eller mindre ligeværdige og har samme udgangspunkt, hvilket også er et af Mezirows kriterier for deltagelse i diskursen: *"Have equality of opportunity to participate"*³⁶

Betydningen af dette kriterium blev understøttet i de kvalitative interviews, hvor det fremgik, at det ikke var underordnet, hvilket forum man havde mulighed for at dele erfaringer i. Det fremgik af interviewene, at dagplejerne følte sig bedre tilpas og mere ligeværdig i kursusregi end i de netværksgrupper, hvor der også var uddannede pædagoger til stede.

³⁶ De andre kriterier og en uddybning er beskrevet i det teoretiske afsnit s. 31

"jeg er da helt sikker på, at hende min kollega (En anden kompetencedagplejer), hende vil jeg kommunikere meget med, også når projektet her holder. Jeg ved ikke sådan lige, fordi pædagogerne, altså de andre pædagoger, det er måske mere hvis man mødes eller hvis der bliver et eller andet, så kunne jeg måske godt forestille mig, at man kunne gøre det, men ikke sådan ligesom jeg gør det med min kollega." (Informant 1)

Det tyder således på, at det er mere attraktivt at dele viden og erfaringer dagplejerne iblandt. Udtalelsen her indikerer, at det ikke kan udelukkes, at der kunne kommunikeres og skabes grobund for en erfaringsdeling dagplejer og pædagoger iblandt. Men udtalelsen indikerer også, at det aldrig vil være på samme måde og niveau som dagplejerne iblandt, samt at dagplejerens motivation og engagement givetvis er funderet i dagplejepraksis. I relation til Mezirows refleksions forståelse, er det således centralt at dagplejerne finder en fælles forståelse og en fælles refleksiv diskurs ud fra deres egne betragtninger og erfaringer.

Interviewene gav også et eksempel fra den modsatte vinkel. Den uddannede dagplejer fortæller:

"Altså jeg ved ikke, om det igen er fordi jeg har min uddannelse, er mere ligeværdig i forhold til de andre pædagoger, for jeg kan høre nogen af dem i andre grupper har, specielt pædagogerne synes ikke at dagplejerne de har noget relevant, at sige altså eller ikke relevant altså, eller snakker lidt uden hoved og hale og det har jeg ikke fornemmelsen af." (Informant 3)

Det ligeværdige deltagelsesaspekt skal således agere begge veje i en optimal refleksiv diskurs. Mezirow påpeger, at et af de vigtigste elementer i transformativ læring, er fri og fuld deltagelse i dialektisk diskurs, med henblik på at efterprøve den bedst mulige refleksive bedømmelse. (Mezirow i Illeris, 2008, s. 118)³⁷ Vores erfaringer opleves og tolkes, som tidligere nævnt, ud fra vores forståelseshorisont, hvorfor det ligeværdige aspekt er af afgørende karakter.

³⁷ Denne tankegang kan henvises til det King og Kitchener definerer, som den bedømmelse, der indbefatter "den proces et individ iværksætter for at få styr på problemernes erkendelsesmæssige karakter og alternative løsningers sandhedsværdi (King og Kitchener 1994, s. 12)

Essensen af dette afsnit i relation til specialets undersøgelsestema er, at før dagplejerne kan give sig fuldt ud til en reflektiv diskurs er det essentielt, at diskursen omfatter ligestillede dagplejere, således at deltagelse foregår i et ligeværdigt meningsfuldt og meningsgivende fællesskab.

Sammenfatning af analysen

Den transformativ læringsteori beskriver den læreproces, hvor der tilskrives mening og hvor den lærende bevidst reflekterer over erfaringer, hvor meningsindholdet valideres og hvor meningsstrukturen udvides eller transformeres. Mezirow beskriver 10 faser, som anses for dynamikkerne i den transformativ læreproces. Processen udløses af et såkaldt desorienterende dilemma, hvor personen oplever en disharmoni mellem det ventede og det erfarede, efterfulgt af undersøgelse af de personlige, emotionelle aspekter som relaterer til problemet. Efterfølgende foretages en kritisk refleksion af de grundlæggende antagelser, ved at forholde sig til andres oplevelser og erfaringer i lignende situationer. På baggrund af dette udforsker den lærende nye handlemuligheder og kan på denne baggrund planlægge en konkret handleplan og derigennem tilegne sig nye kompetencer, som er nødvendigt i forhold til de nye tiltag og roller. Endelig afprøver personen de nye tiltag og roller og der sker en reintegration i samfundet, på baggrund af de nye perspektiver der er dannet gennem læreprocessen.

Jeg har i analysen forsøgt at forklare de forskellige processer i en analytisk opdeling af begreberne mening og refleksion. De kvalitative interviews frembragte flere eksempler på, hvorledes dagplejerne har gennemgået en transformativ læreproces. Deres meningsstruktur er blevet udvidet eller transformeret, dels på baggrund af den nye pædagogiske viden og dels via de fælles udvekslede erfaringer. Mezirow anskuer at refleksionsbegrebet har med en særlig slags kognitiv aktivitet at gøre i forbindelse med ændring eller revidering af meningsstrukturen. Men refleksionen er også forbundet med en bevidst undersøgelse og evaluering af de antagelser, der ligger til grund for ens overbevisning, idéer og følelser. Refleksion sker således i et samspil med andre i læringsrummet, og hvor det bestræbes på at opnå en rationel diskurs.³⁸ Dog kan det i et

³⁸ Dette er selvfølgelig baseret på Mezirows teori, hvilket har præget min fortolkning af interviewene. Dagplejerne bruger selvfølgelig ikke selv begreberne rationel og diskurs, men de antyder at det er vigtigt for dem at de bliver forstået og accepteret i deres legestuegruppe samt at de kan diskutere og dele erfaringer

kritisk perspektiv anskues, at der ligger mere i transformationen end, hvad Mezirows begreber fremtoner. Jeg fornemmer at, der i dagplejernes udsagn og læreprocesser er flere følelser og personlige overvejelser indblandet, end hvad analysen umiddelbart viser.

Udover at dagplejerne har oplevet en ændring af dem selv som person har de også tilegnet sig en ny viden, som har til hensigt at udfolde sig i en kompetence. En kompetence som skal være tilgængelig for hele dagplejepraksis, hvorfor de nye perspektiver, som er fremkommet af den transformative læreproces, skal videreføres til de respektive legestuer, som dagplejerne indgår i. Interviewene dannede et billede af, at den rationelle diskurs var til stede i kursuslokalet, hvor alle delte erfaringer med hinanden og diskuterede alternative handlingsmuligheder. Det fremstod som et vigtigt element, at dannelsen af den rationelle kritiske diskurs, var betinget af, at det var ligestillede dagplejere med samme udgangspunkt og faglig erfaringsgrundlag. Hvis ikke det ligeværdige forhold var til stede, kunne det forhindre refleksionsprocessen og den transformative læring ville udeblive. Endvidere dannede interviewene et billede af, at den individuelle transformative læreproces kunne være svær at overflytte til legestuegrupperne og det overordnede praksisfællesskab.

Jeg har prøvet, at illustrere problematikken ved at anvende Wengers meningsforhandlings begreb og sammenholde det med forsøget på at skabe en rationel reflektiv diskurs. Før dette kan finde sted, kræver det et stort engagement og forberedelse af de respektive kompetencedagplejere og selvom disse aspekter er til stede, er det stadig betinget af, at fællesskabet er modtagelig for den nye viden og har lyst til at ændre den herskende praksisforståelse og de dertil knyttede grundlæggende antagelser. Interviewene gav et uhomogent billede på, hvorvidt dette virkede realistisk eller ej. En af dagplejerne, var allerede i gang med at dele ud af sin viden, mens de to andre var af den holdning, at det først blev aktuelt når eller hvis andre i praksisfællesskabet fik brug for det. Det kan derfor antydes, at selvom der er fundet transformativ læring sted hos dagplejerne, er det ikke ensbetydende med, at kompetencerollen rent faktisk kommer til udtryk i fælles praksis. På denne baggrund kan det atter nævnes, at det individuelle og følelsesmæssige aspekt

med deres kolleger i legestuegruppen, hvorfor jeg mener at de både ønsker og bestræber sig på at opnå en form for fælles rationel diskurs.

fylder mere hos den enkelte, end hvad transformationsteorien lige fremhæver, og at det muligvis er derfor denne læringsform er så svær og krævende.

Den transformative læringsteori er således individuelt og kognitivt betonet.

Dagplejepraksis er et alenearbejdende fag, hvorfor det fremstår klart, at et fælles kollegialt refleksionsarbejde også vil synliggøre den enkeltes dagplejer faglighed og personlige forvaltning af sin faglighed. Dette kan fremstå heldigt og uheldigt, hvilket gør det sårbart at dele med det kollegiale fællesskab. Svarene i interviewene betonedede netop denne problematik, hvorfor jeg i sidste ende stiller mig lidt kritisk overfor idealet om at nå en rationel diskurs i dagplejepraksis. Samtidig kan det antydes, at disse dagplejere netop har gennemgået en forvandling og transformeret deres meningsstruktur, hvorfor der i et bredere perspektiv er et stort lærings og forandringsmæssigt potentiale i dagplejepraksis.

Andre resultater af de kvalitative interviews

Specialet er funderet i en casebeskrivelse. Casen havde stor fokus på den kompetencerolle dagplejerne skulle udvikle og tilegne sig. Jeg var derfor koncentreret om, at de største transformationer ville foregå i relation til de specifikke kompetenceområder, som den individuelle dagplejer uddannede sig til. (Henholdsvis, for tidligt fødte, sprogvanskeligheder og tvillinger) Dette bevirkede, at jeg inden specialets start, havde regnet med, at netværksgrupperne ville få en essentiel betydning for dagplejernes læreproces. Min interviewguide rummede derfor også mange spørgsmål omkring disse specifikke kompetencer. Men svarene pegede hele tiden tilbage på, at det var den anerkendende pædagogik som grundkurset tilbød, der medførte transformationer.

Det tyder således på, at intentionen om at uddanne specifikke kompetencedagplejer indenfor konkrete områder, har slået fejl. Med dette mener jeg ikke, at dagplejerne ikke har udviklet kompetencer, tværtimod. Men de har udviklet andre kompetencer end de tilsigtede. Set i et læringsmæssigt perspektiv, tyder det på, at individet kan bestræbe sig på at lære noget konkret, men at læring også er en proces, der ikke altid kan planlægges og kontrolleres. Derved skaber begrebet "ansvar for egen læring", et dilemma for arbejdspladsen. For hvordan kan arbejdspladsen så vide sig sikker på, hvem der kan hvad?

De eksempler jeg har fremgivet i specialet i relation til transformative læreprocesser hos dagplejerne, illustrerer at læring af denne kaliber ofte fremkommer i situationer, hvor den lærende mindst ventede det. Jeg havde påregnet, at der i min undersøgelse ville blive få omvæltende eksempler på transformativ læring, i stedet fik jeg mange små praksis eksempler på transformative læreprocesser.³⁹ Flere af dagplejernes besvarelser relateres til familielivet og ændring af denne, hvorfor jeg blev overrasket over, hvor personlig og følelsesladet den transformative læringsproces i virkeligheden er og dog synes der stadig at mangle en forståelse for følelsernes betydning for transformationsprocessen.

Uddannet og den transformative læringsproces

I min problemformulering forholder jeg mig til, at det er de uddannede dagplejers transformative læreproces jeg vil undersøge. Som nævnt tidligere, er en af mine interviewdeltagere uddannet pædagog. I de kvalitative interviews fremkom der flere eksempler, der indikerede at der var forskel på de uddannede og den uddannedes læreproces.

Den uddannede nævner flere gange i interviewet, at hendes syn på børnene skyldes hendes pædagogiske uddannelse, hvorfor hun føler, at hun gennem dette kursus blot har fået genopfrisket hendes viden. I hendes besvarelser er der således flest tilfælde af det Mezirow ville betegne som konfirmativ læring. Dog skal det understreges, at der i hendes interview også er eksempler på transformativ læring, hvorfor jeg ikke ønsker at fremlægge det som om, at der kun sker transformativ læring hos uddannede. Jeg ønsker at skildre de former for transformationer der fremkommer hos de uddannede og den uddannede. Hos de to uddannede dagplejere fremgår der flere eksempler på, at det er en stor personlig forandring de har gennemgået.

"Men, det har givet meget mere ro. og så siger min mand men du er jo også blevet ældre, så siger jeg, da ikke så meget på det halve år da. (griner) Det er sådan ligesom om, at man har modnet sig rigtig meget i løbet af det der halve år processen, af den der

³⁹ Med dette mener jeg, at min fokusering på kompetenceaspektet og selve casen, medførte en distancering fra det faktum, at dagplejerne ingen uddannelse har. Min egen læringsproces, har derfor medført, at jeg har flyttet fokus fra de ydre forventninger der lå til dagplejernes læreproces over på den enkelte dagplejer og dennes livsverden. En fokusering jeg troede jeg havde fra start af, men som jeg må sande først er kommet frem gennem speciale processen.

pædagogik i forhold til hvad man måske har gjort de første seksten år." (Uddannet dagplejer, Informant 2)

Udtalelsen indikerer, hvor stor en forandringsproces denne dagplejer har gennemgået. Det virker tankevækkende, at dagplejeren i 16 år har følt stilstand i egen praksis og at hun på bare et halvt år, kan føle sig markant ændret både personligt og fagligt, "blot" ved at lære om en enkelt pædagogisk retning. Det indikerer endvidere betydningen af, at have løsningsforslag til sine daglige gøremål og problematikker. Uddannelser præsenterer individet for flere metoder og teknikker, som kan anvendes i praksis. Dette frembringer en ro og flere handlemuligheder for den enkelte. Hos de uuddannede er der kun rutinerne og erfaringerne at trække på, hvorfor man hurtigt kan føle stilstand. Ovenstående eksempel fremhæver netop denne problematik. Når dagplejeren udtaler at hun har modnet sig, opstår der igen en problematik i relation til Mezirows teorifremstilling. Hvad har denne modningsproces betydet for hende, hvilke følelser har der været forbundet med den og har det ændret hendes personlige tilgang til livet generelt. Det giver Mezirows begreber ikke noget entydigt bud på.

Det kan på denne baggrund tiltænkes, at viljen og modet til læring og refleksion kan være betinget af den lærendes tolkning af konteksten, men også af hvilken uddannelse den lærende har med sig.

Verificering af specialets kvalitative metode

Som nævnt tidligere i specialet, er det svært at definere et typisk casestudium, når casestudier ikke kan generaliseres. Denne problematik afspejles også i specialets reliabilitets og validitets spørgsmål. Specialet bygger på en kvalitativ undersøgelse, hvilket i videnskabsmæssige sammenhænge kan skabe store diskussioner i relation til validitet og reliabilitet. Specialets hovedformål, har været at undersøge uuddannede dagplejers transformativ læreproces. Jeg læner mig derfor op ad en hermeneutisk forståelse af validitet, der tager udgangspunkt i, at validitet er en proces til udvikling af dybdegående fortolkninger og observationer (Kruuse, 2008, s. 245).⁴⁰

⁴⁰ Denne tankegang er inspireret af Dewey, som mente, at domme ikke er absolut sande eller falske. Men at sandhed derimod er en proces, som kaldes at undersøge. Det at søge sandheden, bliver således en vedvarende undersøgelsesproces.

I kvalitative undersøgelser ligger fokus bl.a. på, hvordan deltagerne i undersøgelserne opfatter og konstruerer deres liv meningsfyldt, eller hvad de gør i bestemte situationer. Undersøgelserne finder oftest sted i de undersøgtes naturlige miljø. Ligeledes er man opmærksom på, at undersøgelsen i sig selv er en social proces. (Ibid, s. 23) Kvalitative undersøgelser hviler på den antagelse, at det enkelte menneskes oplevelse af sig selv og omverdenen er unik og subjektiv, og derfor giver det egentlig ingen mening at tale om reliabilitet i traditionel forstand.

Triangulering

Validitet kan overvejes, både i forhold til det materiale man bruger i en undersøgelse, samt hvorvidt den afspejler virkeligheden, dvs. økologisk validitet. Specialet bygger på både deltagende observationer og kvalitative interviews, hvorfor der er tale om flere undersøgelsesmetoder. Kombination af flere undersøgelsesmetoder gør det muligt at fremføre forskellige typer data om samme emne. Kvale argumenterer for, at der altid eksisterer forskellige fortolkninger af det samme fænomen, og derfor kan det højne validiteten af undersøgelsesresultaterne, hvis kombinationen af metoder kan producere viden om fænomenets forskellige dimensioner, eller fortolkninger (Kvale, 1997, 241).

Validitet er relateret til dokumentation og fortolkning af data, hvorfor min primære interesse har været at resultaterne af interviewene, afspejler en "sandfærdig" udgave af virkeligheden, sådan som den ser ud for dagplejerne. For at højne validiteten har jeg fremvist de interviewede dagplejer mine analyseresultater og givet dem mulighed for at kommentere på dem. Det er dog vigtigt at pointere, at der ikke kan generaliseres ud fra blot 3 interviews, men at dette heller ikke har været hensigten, da specialet har været en undersøgelse af de transformative læreprocesser, der kan opstå i forbindelse med opkvalificering af praksis. Ifølge Kvale forbedres validiteten i undersøgelsen ved, at forskeren kan give fortolkningen tilbage til interviewpersonerne (Kvale 1997, 188). Geninterview giver således dagplejerne mulighed for at kommentere mine fortolkninger og uddybe de fremsatte udsagn.

Resultater af geninterview

På baggrund af de meget personlige læreprocesser dagplejerne gennemgik, valgte jeg at fremsende mine fortolkninger på skrift til de respektive dagplejere. (Jf. bilag 9) Jeg

fremlagde resultaterne ud fra den strukturering specialet har anvendt, omkring temaerne mening og refleksion. Ved hvert punkt gav jeg dagplejerne mulighed for at kommentere, om de var enige eller uenige og om de havde uddybende kommentar til mine fortolkninger. Jeg vedlagde en svarkuvert, således at dagplejerne kunne sende deres svar retur. På denne måde, gav det den enkelte mulighed for at kommentere resultaterne anonymt og ærligt. Jeg gav endvidere dagplejerne mulighed for at kontakte mig for uddybende kommentarer. Dagplejernes svar er vedlagt som bilag (Bilag nr.9)

I relation til mine fortolkninger af dagplejernes transformative læreproces synes der at være en god overensstemmelse med dagplejernes opfattelse. Specialets undersøgelsestema synes således stadig relevant, da der tilsyneladende er foregået store personlige transformationer hos de respektive dagplejere. Dagplejernes enighed med mine fortolkninger viser, at dagplejerne tilsyneladende er delvist bevidst om deres egen læreproces, hvilket skaber mulighed for, at de uuddannede dagplejere i fremtiden vil være i stand til både at planlægge samt vurdere egen læreproces, en evne mange uuddannede ikke er oplært i. Hvis dette forekommer, kan dagplejerne ansues som mere ligeværdige parter i samfundets læringssatsning og muligheden for en fælles rationel diskurs ville i dette perspektiv højnes.

Afsnit 6 Konklusion og perspektivering

Konklusion

Specialets problemformulering er som følgende:

En undersøgelse af de transformative læreprocesser, der finder sted hos uuddannede dagplejere i forbindelse med opkvalificering af praksis.

Motivationen til mit speciale har været funderet i mit niende semesters projekt omkring forandring i praksis. Pilotprojektet gjorde mig bevidst om, at uuddannede dagplejeres læreproces kan være en kompliceret, krævende og personlig proces. I specialet har det således været centralt for mig, at blive klogere på dagplejernes livsverden. Jeg har fokuseret på, hvilke faktorer, der påvirkede den enkelte dagplejer i den transformative læreproces i forbindelse med opkvalificering af dagplejepraksis. Hensigten har været, at få en forståelse for, hvorledes dagplejepraksis kan spille sammen med udviklingstendenserne i det lærende samfund.

Grundet pilotprojektets temaer, har undersøgelsen i specialet forløbet over to perioder. Først de deltagende observationer, som blev indsamlet i feltnoter i foråret 2008. Disse deltagende observationer, dannede grobund for min forforståelse af feltet, og blev konkret til tre temaer, som synes at påvirke dagplejerne i deres individuelle læreproces. De fremkomne temaer var meningsdannelse, personlig udvikling og refleksion. Disse temaer dannede grundlag for min teoretiske referenceramme, hvorfor de i specialet er behandlet teoretisk.

Efterfølgende blev disse temaer omdannet til to, mening og refleksion. Disse to temaer dannede grundlag for specialets kvalitative undersøgelse, der på baggrund af den individuelle fokusering var mest centreret om den enkeltes dagplejers oplevelse af læreprocessen, hvorfor interviewguiden var halvstruktureret og gav mulighed for forskelligt sigte.

For at konkretisere faktorerne samt sætte dem i en teoretisk referenceramme har specialet således været en undersøgelse af dagplejernes transformative læreproces med udgangspunkt i Mezirows transformationsteori, hvor netop mening og refleksion danner ramme omkring voksnes læringsproces.

Den transformative læringsteori sætter fokus på at give den lærende mulighed for at udvikle eller ændre allerede eksisterende meningsperspektiver samt mulighed for at udvikle en kritisk evne til at udforske både egne og andres grundlæggende antagelser. Mezirow mener, at læring skal forstås som en proces, hvor ny viden udvikles på baggrund af individets erfaring.

For at forstå den transformative læreproces, har det været nødvendigt at fokusere på, hvem der lærer og under hvilke omstændigheder.

I den transformative læringsteori er erfaringer en central del af læreprocessen, hvor formålet er at opnå og udvikle forståelse, færdigheder og handlemuligheder. Det er essentielt i læreprocessen, at dagplejerne kan reflektere over deres erfaringer og antagelser i et kritisk perspektiv samt, at de kan validere og handle på baggrund af værdier, holdninger, følelser og forståelser.

Erfaringer er således udgangspunktet for læring, men centralt i transformativ læringsteori er også, at en konkret erfaring kun rummer en potentiel mulighed for læring. I et læringsmæssigt perspektiv er det således en forudsætning, at den lærende aktivt gennem refleksionen forsøger at forstå og tilskrive mening til erfaringen. Mezirow har med hans fokusering på refleksionens tre niveauer, indhold, proces og præmis, konkretiseret i hvilken grad dagplejerne har udviklet deres meningsstruktur og handleberedskab, hvilket har givet mulighed for at behandle dagplejernes refleksionsproces analytisk.

Et andet centralt aspekt i Mezirows teori, er bestræbelsen på at nå frem til en fælles kritisk diskurs, således at der skabes et demokratisk rum, hvor dagplejerne kontinuerligt har mulighed for at opnå nye transformative læringsoplevelser. På baggrund af dagplejernes svar og oplevelser, kan det dog konkluderes, at denne idealistiske tankegang på nuværende tidspunkt synes svær at frembringe i dagplejepraksis.

Endvidere har jeg som teoretisk grundlag anvendt Wenger og hans teori omkring praksisfællesskaber. Hans teori anvendes specifikt til at udvide Mezirows individuelle og kognitive betoning på meningsbegrebet, således at dagplejernes fællespraksis også tages i betragtning i relation til læreprocessen. Wenger har i sine teoretiske betragtninger begrebet mening som et centralt udgangspunkt for udvikling af praksis og fællesskabet. Læring er ifølge Wenger et socialt fænomen, som er en del af den almenmenneskelige

praksis, og derfor ikke et adskilt fænomen. Wenger pointerer, at det essentielle i dagplejernes deltagelse og tingsliggørelse, er den dualitet meningsforhandlingen beror på. Specialet har således både fokus på den kognitive læringstilgang samt den sociale lærings teoretiske tilgang. Dette har været centralt, da dagplejepraksis både er individuelt styret men også er socialt betinget i forhold til fælleslegestuer. Det kan dog konkluderes at de kvalitative interviews fremviste, at der i dagplejernes læreproces hovedsageligt har været fokus på den individuelle del af læreprocessen.

De to teoretikere er anvendt med forskelligt sigte, men skal i den forstand ikke anskues som to modpoler. Wenger er anvendt som supplement til Mezirow, for at illustrere læringspotentiale uden for individet. Mezirow beskriver den fælles diskurs som nødvendig, men kun ud fra et demokratisk individorienteret perspektiv. Fællesskabet kan således godt skabe mulighed for, at den enkelte dagplejer opnår transformativ læring uden at det i den forstand påvirker fællesskabet. Wenger argumenterer for, hvorledes samspillet mellem individer skaber læring og udvikling i fællesskabet. Den enkelte dagplejer kan i Wengers optik, således godt være med til at skabe læring i fællesskabet uden at hendes egen grundlæggende antagelser ændrer sig. En central forskel på de to teoretikere er at Wenger forholder sig til magtbegrebet, hvorimod Mezirow, inspireret af Habermas, søger et ligeværdigt demokratisk fællesskab.

Undersøgelsen af dagplejernes transformativ læringsproces viste sig således som en individuel og kompleks størrelse. Inden specialestart havde jeg allerede dannet mig et billede af dette, gennem mine feltnoter og deltagende observationer. Der er i specialet således ikke tale om et udelukkende teoretisk perspektiv, men om et perspektiv, hvor empirien har udtrykt sig gennem Mezirows og Wengers begreber.

Transformativ læring hos uuddannede er personlig udvikling

Da transformativ læring er kognitiv betonet og refererer til den individuelle meningsstruktur, må det i den forstand også siges, at være den personlige udvikling der influerer på udviklingsperspektivet. Det er da også det, jeg kan konkludere ud fra mine analytiske resultater. Dagplejerne giver udtryk for, at deres læreproces først og fremmest har ændret dem selv, og at det derigennem påvirker deres praksis og samvær med børnene. Den enkelte dagplejers meningsstruktur er ændret på forskellig vis. De

grænseoverskridende læringsituationer synes at fremkomme, når den enkelte dagplejers erfaring pludselig anskues i et andet perspektiv. Disse perspektivskift, blev i den grad styrket og igangsat via erfaringsudveksling med de andre dagplejere. Igennem erfaringsudvekslingen fremstod der flere muligheder at forholde sig til problemstillingerne på, hvorfor der i visse sammenhænge forekom kritisk refleksion på præmis niveau: Disse refleksionsprocesser medførte i sidste ende transformativ læring. Mezirows teori fordrer netop at refleksion på forskellige niveauer mellem flere parter kan styrke den voksnes forståelse af sig selv og sin omverden.

Den transformativ læringsteori har således eksemplificeret, hvorledes fællesskabet kan få betydning for den enkelte dagplejers personlige læreproces, men ikke i den forstand eksemplificeret hvorledes den individuelle personlige udvikling kan udvikle det overordnede fællesskab. Da det var specialets hensigt at undersøge, den enkelte dagplejers læreproces, synes dette aspekt i et overordnet perspektiv ikke centralt, men giver dog stof til eftertanke. Det kan derfor konkluderes at dagplejerne har udviklet en kritisk evne til at udforske egne grundlæggende antagelser, men at det endnu synes svært for dagplejerne, at forholde sig kritisk til andres grundlæggende antagelser. I analysen fremkom der flere eksempler på at det ofte kunne være en meget følelsesladet proces at transformere egne grundlæggende antagelser, men dette synes svært at beskrive via Mezirows begreber, da de hele tiden betonede det kognitive aspekt. Det kan derfor konkluderes at den transformativ læringsproces rummer mere end blot det rationelle aspekt, dagplejerne indgik med hele deres person og dermed også de dertil knyttede følelser, hvorfor specialets undersøgelsestema fremviste manglende elementer i Mezirows teori.

Jeg har i min undersøgelse fokuseret på de uuddannede dagplejere, hvorfor der er ét centralt aspekt, der kontinuerligt influerer på dagplejernes læreproces, netop at de ikke gennem et formelt uddannelsesforløb, har opnået teoretisk viden. Dette medfører, at det kan være svært at sætte teori og praksis i forlængelse af hinanden, hvorfor det kan konkluderes, at den transformativ læringsteori med sit fokus på erfaringslæring har været relevant og særlig anvendelig i denne sammenhæng.

Perspektivering

Specialet er centreret omkring den enkelte dagplejers læreproces, hvorfor der er fokuseret stærkt på den enkeltes oplevelse og erfaring. Men min undersøgelse tager udgangspunkt i en casebeskrivelse, der danner de overordnede mål og rammer for dagplejernes læreproces. Målene for kommunen var således at dagtilbudene, heriblandt dagplejerne, skulle få mere viden og skærpet opmærksomhed på de udsatte børn og deres læringsmuligheder. Derfor var målet at skabe en netværksmodel, der kontinuerligt skulle sikre, at det udviklende arbejde med de udsatte børn fortsatte samt sikre, at den nye viden blev implementeret i samtlige dagtilbud. Mine interviews fremviste dog, at de implicerede dagplejere ikke vægtede kommunens målsætning højt, men derimod befandt sig i en krævende personlig læringsproces, hvor den overordnede kommunale målsætning var skudt helt forbi. Det kunne således være interessant at undersøge, hvorvidt kommunen havde taget i betragtning, hvad dagplejernes manglende uddannelse havde af betydning for målsætningen eller om kommunen blot havde tænkt udvikling, uden at påregne den enkeltes personlighed, faglige formåen og konsekvenserne af den enkeltes læreproces.

Jeg fremstillede tidligere i specialet spørgsmålet om, hvorvidt den sociale dimension af læringsaspektet havde betydning for dagplejernes læreproces. Ovenstående problematik tyder på, at den vigtigste dimension af kompetenceuddannelsen er den personlige udvikling, hvorfor det sociale aspekt må betegnes som værende af sekundær betydning i første omgang. Det kunne således være interessant, at finde ud af om dagplejernes individuelle transformative læreproces ville få betydning for tilgangen til et nyt opkvalificeringsforløb, således at den enkeltes reviderede grundlæggende antagelser påvirkede, hvorledes den næste læringsituation kunne blive af en mere åben og social karakter. Specialets undersøgelse om dagplejernes transformative læreprocesser, har efterladt et symbolsk billede i mit hoved, de dagplejere jeg har fulgt, har flere gange "stået på hovedet". På denne måde har de set praksis og deres egen livsverden fra et helt nyt perspektiv. Den overordnede kommunale ledelse har muligvis haft svært ved at forholde sig til, at projektets målsætning blev vendt på hovedet, sådan går det, når det forventede ikke svare til oplevelsen. Spørgsmålet bliver derfor, om de projektansvarlige selv kan ændre i deres meningsstruktur og dermed i fremtiden tilrettelægge projekter og

"At stå på hovedet" -
Om transformativ læring i dagplejepraksis

uddannelser, der svarer til dagplejernes niveau og behov, om de så at sige selv formår at
"stå på hovedet"

Litteraturliste

Ankersborg, Vibeke "Kildekritik – i et samfundsvidenskabeligt perspektiv" 1. Udgave 2007, forlaget samfundslitteratur

Birkler, Jacob, "Videnskabsteori – en grundbog" 2005, 1. udgave, 1. Oplag, Munksgaard Danmark

Eklund, Susan "Med - ansvar for læring i voksenuddannelse" 2001, Christian Ejlers´forlag

Guldbransen, Klaus "Kompetencekraft – resultater gennem mennesker" 1. Udgave 1. Oplag, Børsens Forlag A/S, 2003

Gundelach, Søren og Andersen, John og Rasmussen, Kjeld " Børnene med i hverdagen, dagplejepædagogik" 1. Udgave 1. Oplag udgivet i København april 2003 layout og tryk: udviklingsforum og FOA Udviklingsforum I/S

Habermas, Jürgen "The theory of communicative action" 1987, Beacon Press

Illeris, Knud "Læring" 2. Reviderede udgave 2006, Roskilde universitetsforlag

Illeris, Knud (red.), Jarvis, Peter, Wenger, Etienne, , Engeström, Yrjö , mezirow, Jack og Ziehe, Thomas "læringsteorier – 6 aktuelle forståelser" 1. Udgave 2007, 2. Oplag 2008, Roskilde universitetsforlag

Illeris, Knud " Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx" Roskilde universitetsforlag 1997

Illeris, Knud "Tekster om læring" 1, udgave 2000, Roskilde niversitetsforlag

Illeris, Knud og Berri, Signe "Tekster om voksenlæring" 1. Udgave 2005, Roskilde universitetsforlag

Jensen, Carsten Nejst "Voksnes læringsrum" 1. Udgave, 1. Oplag Billesø og Baltzer, Værløse 2005

Jensen, Nejst Carsten, " Voksnes læringsrum" 2005, 1. Udgave, 1. Oplag, Billesø og baltzer

"At stå på hovedet" -
Om transformativ læring i dagplejepraksis

Jørgensen, Kenneth Mølbjerg, 2007, "Forandringsledelse gennem kommunikation"
Ledelse og filosofi nr. 2, Aalborg Universitet

Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine "Deltagende observation -Introduktion til
en forskningsmetodik" Hans Reitzels forlag 1999

Kruuse, Emil "Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag" Dansk
psykologisk forlag, 6. udgave 2007

Kudahl, Tessa "Artikel til læring og forandring i praksis – et observerende og evaluerende
projekt af en kompetenceuddannelse for udvalgte dagplejere i Rebild kommune" 9.
Semester 2008b

Kudahl, Tessa "Logbog til læring og forandring i praksis – et observerende og evaluerende
projekt af en kompetenceuddannelse for udvalgte dagplejere i Rebild kommune" 9
semester, 2008a

Kvale, Steiner "Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview" 1.
Udgave, 15. Oplag, Hans Reitzels Forlag, København 1997

Liberg, Ulla, "Pædagogiske tænkere" 1998, 2.oplag, Hans Reitzels forlag a/s

Mezirow, Jack "Transformation Theory of Adult Learning" I: Michael R. Welton (eds): *In
defence of the Lifeworld. Critical Perspectives on Adult Learning*. State University of New
York Press 2005

Mezirow, Jack og associates "Learning as transformation" 2000, *critical perspectives on a
theory in progress*. Jossey-Bass

Mezirow, Jack, 1991, "Transformative dimension of adult learning" Jossey –Bass"

Nørgård, Britta (1996): *Habermas i praksis - en indføring i dele af teorierne*. Hardback -
2001, 2. udgave Skipper Clement Seminariet

Wahlgren, Bjarne, Høyrup Steen, Pedersen Kim og Rattleff, Pernille "Refleksion og læring
– kompetenceudvikling i arbejdslivet" 1. Udgave 2002, 3. Oplag 2006 forlaget
samfundslitteratur 2002

Wenger, Etienne "Praksisfællesskaber" 1. Udgave, 2. Oplag, Hans Reitzels forlag, København 2004

Publikationer og artikler

Bettina Dybbroe, "Omsorg i skæringspunktet mellem arbejde og liv" Tidsskrift for ARBEJDSLIV, 8 årg. • nr. 1 • 2006

Jørgensen, Per Schultz, "Kompetenceudvikling mellem færdighed og identitet" I Agora nr. 3 2004

Lund, Birthe (2007). Dogme didaktik – Tak! I: Unge Pædagoger. Nr. 4 p. 35-43

Olesen, Henning Salling "På sporet af praksis" temahæfte nr. 7 –1999
Uddannelsesstyrelsen – Undervisningsministeriet kap. " Vokenundervisning i et livshistorisk perspektiv"

Publikation "Fokus på voksenlæreren –omkvalificering af lærere indenfor den almene voksenundervisning, Kapitel 2 "Rationalitet, det kommunikative og den kritiske refleksion"
Undervisningsministeriet 2002