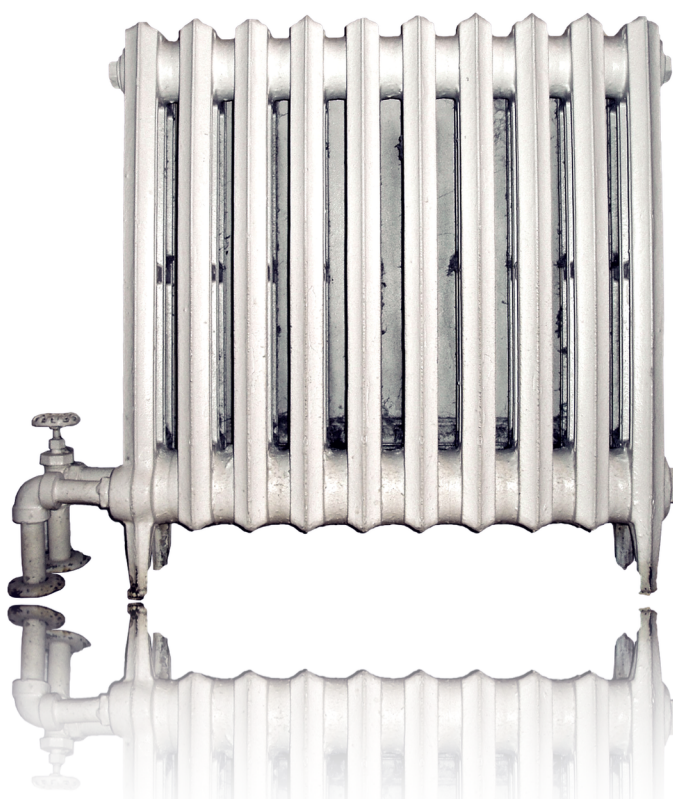


# **PÆDAGOGER I FOLKESKOLEN**

## **Hjælpelærere eller radiator-pædagog?**



**Integreret speciale ved ROSKILDE UNIVERSITET 2016**

**Pædagogik & Uddannelsesstudier og Psykologi (K2)**

(gammel studieordning 2006 - 2014)

**Vejledere:** Stine Helms & Tilde Mardahl-Hansen

**Udarbejdet af:** Per Christensen, 50695

(179.497 tegn, 75 sider)

## Abstract

In 2013-14 all Danish public schools were made subject of the largest reform in recent years, by governmental decision. The goals of this reform had been formulated by elected officials, in collaboration with the Danish Ministry of Education. The official aim was to '*make children as good as the can possibly be*' and to raise children's test-scores, support the ongoing efforts of inclusion of children with learning disabilities and more. Officials and politicians had formulated a number of strategies in order to reach this aim. One of these was to include a new group of professionals in the classrooms; the pedagogues. Denmark, like other Scandinavian countries, has a long tradition of educating pedagogues who work with children in leisure-institutions (SFO), youth-centers, etc. These pedagogues were being included in the framework of public schools in a completely new way, by moving a large part of their work life to classrooms, in order to support the work of teachers. With the implementation of the new reform, the vast majority of these pedagogues would be taking on new school-oriented functions in collaboration with their new partners; the teachers. In this thesis, I will explore how pedagogues experience their new functions as professionals in schools, and which opportunities and challenges they face, in relation to their inter-professional collaboration with teachers. Emphasis is on the perspectives of the pedagogues, their professional identities and professionalism. This will be done primarily through the collection of qualitative interviews with two pedagogues, two teachers and a head-master, as well as through classroom-observations. One main theoretical inspiration comes from a critical psychological perspective that takes on the standpoint of the subject. I have found that the division of responsibility between the two actors by law, falls in favor of the teacher. As a result, the pedagogues are often times reduced to acting as the teacher's assistant in praxis, and the inter-professional collaboration sometimes resembles an employer/employee-relationship. But pedagogues have a different professionalism and a different set of skills that potentially holds key alternative opportunities of working with children's social skills, relations and more in a school-based context, thereby supporting both the learning, inclusion and wellbeing of children. In order to harvest this potential and further develop the collaboration with teachers, more team-meetings are highly needed, since they act as a key platform for sharing important knowledge about children's social and personal life, insights about the expertise of both teachers and pedagogues, and much more. I have found that both schools fail to prioritize such meetings. As a result, pedagogues don't have the necessary insights into the teachers planning, which tend to make them passive observers in the classroom, rather than harvesting the actual potential of their skills and knowledge.

# Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	2
1.1 Problemfelt.....	2
1.2 Den understøttende undervisning.....	4
1.3. Inklusionsindsatsen .....	5
1.4 Optakt til problemformulering.....	6
1.5 Problemformulering.....	7
1.6 Uddybning af problemformulering.....	7
1.7 Forskningsspørgsmål.....	7
1.8 Afgrænsning.....	8
1.9 Kapiteloversigt.....	9
2. Baggrunde for skolepædagogernes arbejde.....	10
2.1 Folkeskolereformen overordnet og dens relation til PISA-målinger.....	11
2.2 Bestemmelser vedrørende rammerne for pædagogers nye funktion i folkeskolen .....	12
2.3 Pædagogers grad af medindflydelse i skolen.....	13
3. Teoretisk og videnskabsteoretisk tilgang.....	14
3.1 Baggrunde for den kritiske psykologi .....	15
3.2 Centrale forståelser og analytiske begreber i den kritiske psykologi.....	17
3.3 Fritidspædagogers professionsidentitet og faglighed.....	20
3.4 Muligheder og udfordringer i et tværprofessionelt samarbejde.....	24
4. Metode.....	26
4.1 Samspil mellem interview og observation.....	27
4.2 Det semistrukturerede interview.....	27
4.3 Udformning af interviewguides.....	28
4.4 Observation.....	29
4.5 Fordomme og for-forståelser.....	30
4.6 Strategi for rekvirering af informanter.....	31
4.7 Præsentation af de to undersøgelsesskoler .....	33
4.8 Etik og anonymitet.....	34
4.9 Metodekritik.....	36
5. Analyse.....	37
5.1 Forberedelse af skolepædagogerne op til reformen .....	39
5.2 Skolepædagogers faglige funktioner.....	42
5.2.1 Skolepædagogers overordnede funktioner og deltagelse i fagtimer.....	42
5.2.2 Skolepædagogers funktion i UUV.....	49
5.2.3 Skolepædagogers funktion omkring inklusionsindsatsen.....	51
5.3 Perspektiver på skolepædagogers faglighed .....	54
5.4 Det tværprofessionelle samarbejde.....	58
5.4.1 Planlægning, indflydelse og inddragelse.....	58
5.4.2 Teammøder.....	65
5.5 Opsamling på analysen .....	71
6. Diskussion: Kommer pædagogers faglighed mere under pres?.....	73
7. Konklusion.....	76

## 1. Indledning

Dette speciale omhandler pædagogers nye funktion i folkeskolen som følge af skolereformen, der blev besluttet i folkettingen i 2013 og implementeret i alle danske folkeskoler året efter. Her vil jeg kvalitativt undersøge, hvad pædagogernes nye funktion er eller skal være, og hvilke muligheder og udfordringer det nye samarbejde med lærerne rummer. Jeg vil fra et kritisk psykologisk perspektiv søge at forstå praksis omkring pædagogernes nyetablerede funktion i skolen, samarbejdet med lærerne og den betydning, det har haft, at de er kommet ind som nye aktører i skolen. I den forbindelse vil jeg undersøge, hvordan pædagogers faglighed m.m. kan siges at spille ind på disse forhold. Dette har jeg bl.a. undersøgt ved at lave interviews med og observationer af aktører på to skoler.

Ifølge Undervisningsministeriet er formålet med reformen, at "(...) gøre en god folkeskole endnu bedre. Den bygger videre på folkeskolens nuværende styrker og tager samtidig hånd om de udfordringer, skolen står overfor" (EMU:den nye folkeskole). Det antydes, at folkeskolen allerede er god, men at der er plads til forbedring. Det skal ske ved at bygge på skolens *nuværende styrker* og ved at tage hånd om de *udfordringer*, den står overfor, men også ved at inddrage en ny professionel menneskelig ressource; pædagogerne. Målgruppen for specialet kan siges at være alle, der er interesseret i lærer/pædagog-samarbejdet og pædagogernes nye funktion, men i særlig grad aktørerne selv.

### 1.1 Problemfelt

Pædagogerne skal efter den nye reform være fysisk tilstede på skolerne. Tidligere har der været en række samarbejder og samtænkning mellem skoler og fritidsinstitutioner, men det nye er, at mange klub- og SFO-pædagoger nu er forpligtede til at være fysisk tilstede i undervisningen. Med den bevægelse har man introduceret et nyt udtryk: *understøttende undervisning*. Disse timer kan pædagogerne ifølge lovgivningen varetage uden lærerens tilstedeværelse, og de kan bruges til enten at lave forløb og læringsaktiviteter, der har sammenhæng med den almindelige undervisnings fag eller sigte bredere ved at arbejde med elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel (EMU:Hvad er UUV). Den understøttende undervisning blev indført, da man ville skabe bedre forudsætninger for elevernes egen lyst til at lære, udvikle sig og bidrage socialt til læringsfællesskaber. (EMU:alsidig udvikling). Skolestarts-forsøg havde inden reformen vist, at lærer/pædagog-samarbejdet rummede potentialet til at gøre en positiv forskel på flere områder. Men pædagogers nye funktion i skolen rummer ikke blot varetagelsen af den understøttende undervisning (herefter betegnet som: 'UUV'). De skal også være med i fagtimer, og

forventes at bidrage positivt til inklusionsindsatsen (UVM: Pædagoger-i-undervisningen, 2012). Senere i kapitlet vil jeg komme ind på, hvad der gør sig gældende i forhold til UUV og inklusion. Jeg er selv tidligere uddannet pædagog, og min personlige interesse for pædagogernes nye funktion i folkeskolen hviler på tilfældige samtaler med kolleger i en ungdomsklub, hvor jeg arbejder. Her var de ansatte, som andre steder, forpligtet til at skulle lægge et antal timer på skolen ugentligt, og jeg hørte kun sjældent positive historier om deres samarbejde med lærerne. Til gengæld hørte jeg megen undren. De færreste havde en klar forståelse af, hvad der forventedes af dem, hvilken reel funktion de skulle varetage eller hvorfor de var blevet placeret der. Jeg fik at vide, at læreren ofte varetog undervisningen selv uden at inddrage sin nye kollega aktivt, og at mange følte sig som *radiatorpædagoger*; altså en der står ved passivt ved radiatoren, mens læreren underviser. Udtalelserne vækkede en undren i mig. Hvorfor skal de være der, og hvilken forskel forventes de mon at gøre? Hvilke konkrete opgaver skal de varetage, og hvilket ansvar er de blevet tildelt? Under min søgen efter viden fandt jeg frem til følgende citat fra en undersøgelse, der blev foretaget i 2015 af Gitte Lyng Rasmussen (*lektor ved pædagoguddannelsen under UCC*). Her udtaler en pædagog sig om sin funktion i klasseværelset.

*”I starten syntes jeg, det var meget udvisket, hvad rolle jeg havde i det her. Det var konfust og diffust, og jeg vidste ikke – hva’ ska’ jeg nu? Når jeg hjælper det her barn, hvad er jeg så? Er jeg underviser? Er jeg pædagog? Så der gik jo noget tid, inden jeg fandt ud af – jamen jeg er ikke underviser – jeg er pædagog, og jeg støtter barnet, og det er det, jeg er her for. Og jeg støtter lærerne i at få barnet til at lave en opgave i skoletiden”*  
(UCC,2015:Rasmussen).

Citatet understreger nogle af de samme forhold, som mine kolleger havde italesat, nemlig forvirring om hvordan pædagogernes faglige baggrund kvalificerer dem til at varetage de opgaver og mål, der ligger indenfor skolens regi. I citatet understreges det, at hun er *pædagog* og *ikke hjælpe-lærer*, men hvordan er man det på skolens præmisser? Mine kolleger fortalte mig desuden om en lav grad af indflydelse på deres arbejde i skolen. En pædagog udtaler følgende i Rasmussens undersøgelse:

*”Alene det at lærerne kun er der i skoletiden for eksempel, og vi er der i otte timer (...) giver jo et hierarki på en eller anden måde. Jeg synes, det er blevet meget bedre, og jeg synes, vi mødes ligeværdigt på rigtig mange områder, men der er nogen gange lidt hierarki. Det er ikke, fordi jeg personligt føler mig dårligere eller neden under noget. Samfundsmæssigt har lærere jo også større autoritet end pædagoger (UCC,2015:Rasmussen).*

Pædagogen peger på, at der er noget samfundsmæssigt og noget med arbejdstiden, der gør, at hun altså på en eller anden måde er underlagt lærerens autoritet, uden at hun egentlig føler sig nedenunder. I forbindelse med min egen undersøgelse udtalte en skoleleder følgende:

*”Der har altid været noget dansk / svensk over det, altså: 'vi er brødre, men vi er alligevel lidt uvenner'-agtigt, ikke? (...) Jeg ved ikke, hvad det er, men det er lidt 'os og dem'. (...) Der er også forskellige regler for, hvem der må hvad, ikke? Og så er der jo et lønningsmæssigt problem (...) Man får jo mere i løn som lærer (...) Det har været nogle blokeringer, som er rigtig svære at komme af med. Nogle landskaber i folks hoveder, som man må prøve at bryde ned og sige: 'du er ligeså vigtig som læreren, men det er læreren der har det faglige ansvar. Og bare det der 'men' gør jo også, at man som pædagog føler, at 'jeg kan komme med alle de her forudsætninger, men hvis læreren siger nej, så står jeg der', ikke?” (bilag 1:10).*

Skolelederen kan altså se et os og dem mellem lærere og pædagoger. I citatet peger han på de lønmæssige og arbejdstidsmæssige rammer, der er med til at tegne en skarp opdeling mellem de to faggrupper. Han taler også om *landskaber* i aktørernes egne bevidstheder, der er affødt heraf, og som kan være svære at komme af med. De relaterer sig især til det paradoksale forhold, at det lovmæssigt er læreren, der har det faglige ansvar i klasserummet, hvilket bevirker, at pædagogerne let underlægges deres autoritet. Samtidig fortæller han pædagogerne, at de er ligeså vigtige for skolen. Pædagogerne skal ikke blot være med i lærerens fagtimer. De skal også varetage UUV, og forventes også at kunne bidrage til den løbende inklusionsindsats. For at skærpe opmærksomheden omkring disse baggrunde, der kan siges at gøre sig gældende for pædagogers funktion, vil jeg i det følgende præsentere UUV og inklusion. Herefter sammenfattes og indsnævres problemfeltet til min problemformulering.

## **1.2 Den understøttende undervisning**

På Undervisningsministeriets hjemmeside fremgår det, at UUV kan *“(...) ses som ekstra tid, hvor skolerne kan planlægge fleksibelt for at støtte elevernes læring og trivsel”* (EMU:Hvad er UUV). Opgaverne adskiller sig i følge ministeriet ikke meget fra dem, som pædagogerne kender og har haft før. Der peges på, at pædagogerne kan støtte og supplere læreren ved at yde ekstra støtte til bestemte elever, eller hvor *”(...) pædagogen efter instruktion fra læreren, som er den, der varetager undervisningen, gennemfører aktiviteter med nogle af eleverne”* (ibid.). Det er altså læreren der i kraft af sin faglighed er ansvarlig for at instruere pædagogen om, hvad der skal foregå i UUV. Det fremgår dog ikke tydeligt, *hvordan* lærerne skal gøre dette. Rent lovgivningsmæssigt kan pædagogerne godt

varetage UUV uden læreren. Her skal der dog være en lærer, der sikrer, at ”(...) *al undervisning, herunder også UUV, leder frem mod målene for fag og klassetrin (fælles mål) og at der i øvrigt er sammenhæng mellem UUV og undervisningen i fagene. Læreren har således en central rolle i både planlægningen af såvel undervisningen i fagene som af UUV*”(ibid.). Spørgsmålet om, hvornår UUV-opgaver kan afvikles og gennemføres af andre end læreren, skal tage udgangspunkt i de kompetencer, som de forskellige medarbejdergrupper har. Det er op til den enkelte skoleleder at foretage den vurdering (ibid.).

### **1.3. Inklusionsindsatsen**

Den danske inklusionsindsats har været undervejs i en årrække. Den kan siges at være nationalt forankret, men på samme tid også ses som udtryk for en international trend i bl.a. mange OECD-lande. I Danmark blev indsatsen understreget med *inklusionsloven*; en anden reform fra 2012. Den berøres også i teksten for nye folkeskolereform. I den officielle aftale om et fagligt løft af folkeskolen (fra 2013) problematiseres følgende forhold:

*”Folkeskolen har desværre over en årrække udskilt alt for mange elever fra den almindelige undervisning. Antallet af elever, der er henvist til specialundervisning, har været kraftigt stigende, og udgifterne til specialtilbud har været stigende og udgør ifølge den seneste samlede opgørelse ca. 30 pct. af de samlede udgifter til folkeskolen. Samtidig er der ikke dokumentation for, at elever, som udskilles til specialskoler og specialklasser, klarer sig bedre fagligt, end de ville have gjort i den almindelige folkeskole” (UVM:aftale om folkeskolereform,2013:15).*

På den ene side har man fra politisk hold vurderet, at de forskellige tilbud om specialundervisning har været for stigende, og da denne post har udgjort ca. 30% af de samlede udgifter for folkeskolen, har man besluttet en ny og billigere strategi i forhold at løfte det faglige niveau for elever med indlæringsvanskeligheder. På den anden side har man vurderet, at der ikke har været hjemmel for, at disse elever har haft noget udbytte af den dyre specialundervisning. Ifølge en artikel i Information (2011) af Ove K. Pedersen (*professor i politisk økonomi ved CBS*) blev skolen tidligere set som en succes af samfundet, fordi majoriteten af eleverne (85 procent) klarede sig godt. Efter Nyrups og især under Foghs regeringstid blev dette dog tolket som en fiasko, da skolen dermed ikke havde evnet at tage hånd om de sidste 15 procent. Ifølge Pedersen skyldes det, at vi i dag i højere grad har brug for de sidste 15 procent også. De ekskluderede elever blev ikke tidligere set som et problem, men grundet velfærdsstatens udvikling optræder de nu som en omkostning (Information,

Pedersen,2011). Ifølge Andy Højholdt (*lektor ved Professionshøjskolen Metropol*) var det primære formål med at indkalde pædagogerne i skolen netop tiltænkt inklusions-indsatsen. Som følge af ovenstående indgik den forrige regering under Thorning-Schmidt en aftale med KL om at ville inkludere flere elever med særlige behov og indlæringsvanskeligheder i den almindelige undervisning (Rasmussen, et al.2015:234). Man aftalte herefter, at 96 procent af alle danske elever skulle inkluderes i den almindelige undervisning inden 2015, hvilket også gjaldt elever fra forskellige specialtilbud (ibid.:234). Herefter igangsattes en række tiltag for at gøre denne gruppe fagligt dygtigere. En artikel fra Undervisningsministeriets hjemmeside fremhæver, at et øget samarbejde mellem lærere og pædagoger kan give flere perspektiver på den enkelte elev, hvilket øger muligheden for at inkludere eleven bedre. Inklusion hænger også sammen med det sociale liv på skolen, hvorfor det påpeges, at pædagoger kan bidrage positivt ved at dennes tilstedeværelse i klasserummet giver mulighed for mere voksen-kontakt til den enkelte elev. Der peges på, at pædagoger mere har tid og plads til at sætte fokus på det sociale liv mellem børnene, hvorved lærerne får frigivet mere plads til at fokusere på deres undervisning (EMU:inklusion).

#### **1.4 Optakt til problemformulering**

Undervisningsministeriet har bestilt fire nye rapporter for at følge op på status for skolereformen. En af dem er udarbejdet af seniorforsker Bente Bjørnholt fra KORA (*Det Nationale Institut for Kommunernes og Regioners Analyse og Forskning*) og udkom i november 2015. Rapporten viser, at der mange steder er store udfordringer omkring pædagogernes nye funktion på skolerne. Her peges på, at pædagogerne føler sig glemt, og at deres udfordringer er blevet overset som følge af det høje offentlige fokus på lærernes arbejdsvilkår. En udfordringerne opstår, fordi lærerne skal arbejde mere end før reformen og har mindre tid til andre opgaver, hvorfor pædagogerne utilsigtet ofte kommer til at stå med undervisningen alene. I rapporten fremhæver pædagogerne at ” (...) *et tæt samarbejde med lærerne er afgørende for at det skal lykkes*” (Bjørnholt / DR 2015). Status er dog ifølge rapporten, at rammesætningen for dette arbejde og samarbejdet i mange kommuner ikke er blevet ordentligt etableret. Det fremgår altså, at pædagoger skal understøtte forskellige faglige forhold i skolen, men hvordan skal de reelt gøre det? Deres arbejdssituation er under forandring, men hvad er det den forandres til? Som følge af ovenstående og den uklarhed, der lader til at karakterisere skolepædagogernes arbejde, ønsker jeg her at problematisere to forhold, nemlig; pædagogers *funktion* i folkeskolen og deres nyetablerede *samarbejde* med lærerne, der, som vi senere skal se, af mange ses som nøglen til at få pædagogerne integreret bedre i skolen og optimere indsatsen. Jeg ønsker ikke blot at forstå hvilke *udfordringer*, der ligger i det nye samarbejde, men ligeledes hvilke *muligheder* det rummer fra aktørenes perspektiv. Det har ledt mig til følgende problemformulering:



## 1.5 Problemformulering

*”Hvordan oplever pædagogerne deres nye faglige funktion, og hvilke potentielle muligheder og udfordringer ser de i relation til det tværprofessionelle samarbejde med lærerne med særligt fokus på pædagogernes perspektiver, professionsidentitet og faglighed?”*

## 1.6 Uddybning af problemformulering

Med denne formulering ligger forgrunden for min undersøgelse på pædagogernes perspektiver. Når jeg anvender udtrykket *det tværprofessionelle samarbejde*, refererer jeg specifikt til samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Funktion, faglighed og professionsidentitet er centrale forhold i dette samarbejde, og jeg mener ikke, at de kan forstås isoleret af den kontekst, hvori den optræder; her i relation til samarbejdet. Der kan lærerne siges at udgøre en ligeså central del som pædagogerne, men det er først og fremmest pædagogernes arbejdssituation, jeg ønsker at vægte. For at forstå denne forgrund tydeligere må jeg også inddrage baggrunde, herunder læreres perspektiver, m.m. Overordnet er specialet og undersøgelsen centreret omkring pædagogers funktioner og samarbejdet med lærerne samt de muligheder og udfordringer, det kan siges at rumme. De strukturelle og institutionelle betingelser, herunder lovgivningen, kan siges også at udgøre baggrunde for disse forhold. De vil ligeledes blive inddraget med henblik på at give en bedre forståelse af pædagogernes situation. Jeg har valgt også at inddrage en skoleleders perspektiv i min undersøgelse. Han kan i kraft af sin ledelsesmæssige funktion ses som en central agent i omsætningen af de politiske visioner til konkret praksis. Jeg vil forstå skolelederen som en del af de strukturelle og institutionelle betingelser, der danner baggrund for pædagogernes funktion og det tværprofessionelle samarbejde.

## 1.7 Forskningsspørgsmål

Følgende forskningsspørgsmål er udledt af problemfeltet og problemformuleringen, og har til formål at udfolde disse yderligere med henblik på bedre at kunne operationalisere og omsætte den overordnede problemstilling til konkrete interviewspørgsmål (bilag 12-14). De vil senere blive anvendt som udgangspunkt for mine samtaler med lærere, pædagoger og en skoleleder. Se evt. (kap. 4.1) for en nærmere uddybning af sammenhænge mellem interviewguides og forskningsspørgsmål.

- **Hvad er pædagogernes faglige funktion på skolen?**
- **Hvilke muligheder og udfordringer oplever pædagoger at deres samarbejde med lærerne rummer?**
- **Hvilken grad af indflydelse (eller medindflydelse) har pædagogerne selv på deres funktion og**

## samarbejdet med lærerne?

- **Hvordan påvirker pædagogers faglighed og professionsidentitet samarbejdet mellem lærere og skolepædagoger?**

Bemærk at det tredje spørgsmål om *indflydelse* (her pædagogers indflydelse på eget arbejdsliv) er centralt i den kritiske psykologi. I kap. 3.2 vil jeg redegøre for, hvorfor dette er betydningsfuldt.

### 1.8 Afgrænsning

Skolereformen indeholder mange nye tiltag, som både skoleledere, lærere, pædagoger, forvaltninger og mange andre aktører er forpligtet til at inddrage. Flere af disse områder vil blive berørt gennem specialet, men kun under henvisning til pædagogernes forhenværende og nye situation, eller der hvor de er relevante i forhold til min problemformulering. Det vil sige, at jeg overordnet set afgrænser mig fra en række områder i reformen, herunder læringsmål, de nye *forenklede fælles mål*, elevernes testresultater, resultatmål for reformen, de længere skoledage og *faglig fordybelse* (lektiecaféer). Disse vil kun blive behandlet, når de spiller ind på pædagogernes arbejde. Det samme gælder de strukturelle og institutionelle betingelser, der udgør baggrunde; f.eks. lovgivningsmæssige forhold og *lov 409* om læreres nye arbejdstidsregler. Lærernes og skolelederens *egne* perspektiver på, hvordan *deres* arbejdssituation er ændret efter, at pædagogerne er kommet ind på skolerne, kunne have været interessante at udfolde, men det vil blive for omfattende. Skolelederens indflydelse på pædagogernes situation berøres dog kort i kap. 2.2 samt i relation til mit interview med skolelederen. Mit valg om at inddrage lærernes stemme i undersøgelsen er som nævnt foretaget med henblik på at forstå baggrunde og få flere perspektiver på pædagogernes situation. Det gør jeg ved også at høre, hvad *de* tænker, at pædagogernes funktion bør være i relation til deres arbejde som undervisere, samt hvilke udfordringer og muligheder pædagogernes nye tilstedeværelse rummer i forhold til elevernes læring. På den måde afgrænser jeg mig fra at ville forstå lærernes arbejde, professionsidentitet og faglighed som sådan (herunder didaktik, undervisningsmetodik, og lignende). Lærernes faglighed vil kun blive berørt, hvor jeg finder det relevant med henblik på at skærpe min opmærksomhed omkring pædagogernes funktion og det tværprofessionelle samarbejde. Da jeg ønsker at synliggøre og problematisere forhold for pædagoger i skolen generelt, vil de teoretiske bearbejdnings i første halvdel af specialet ikke som udgangspunkt være rettet mod et særligt klassetrin, men snarere mod fritids- og skolepædagogernes vilkår overordnet set. Jeg har dog i undersøgelsen truffet et empirisk valg om udelukkende at fokusere på pædagoger og teams, der arbejder i 3. kl. En nærmere redegørelse for dette valg kan forefindes i kap. 4.6. Mit fokus på pædagogerne medfører, at jeg også afgrænser mig fra elevernes egne og forældrenes perspektiver. Et andet område, som kunne have været interessant at belyse, er spørgsmålet

om pædagogernes uddannelsesbaggrund og dens betydning i forhold til deres faglighed og professionsidentitet. Den har jeg dog ligeledes afgrænset mig fra for ikke at brede mig for meget.

## 1.9 Kapiteloversigt

Her præsenteres en oversigt over specialiets kapitler med henblik på at give et overblik over, hvordan de resterende kapitler vil blive anvendt samt hvilke teoretikere, der vil blive inddraget.

I *kap. 2* vil jeg gøre rede for forskellige baggrunde for skolepædagogers arbejde. Her vil jeg i 2.1 præsentere skolereformens nationale mål med henblik på kort at synliggøre baggrunde for skolereformen. Jeg vil også berøre enkelte koblinger mellem PISA-undersøgelserne og skolereformen. I 2.2 vil jeg undersøge, hvem der konkret afgør, hvilke funktioner pædagogerne skal have i skolen. I 2.3 kigger jeg på ansvarsfordelingen mellem pædagog og lærer, og vil her undersøge hvilken grad af medbestemmelse skolepædagoger er blevet eller ikke er blevet tildelt fra lovmæssigt hold. Her vil jeg desuden inddrage synspunkter omkring det tværprofessionelle samarbejdet af Andy Højholdt, der er lektor ved *Professionshøjskolen Metropol*.

I *kap. 3* vil jeg præsentere min teoretiske og videnskabsteoretiske tilgang. Her vil jeg desuden gøre rede for min beslutning om at hente inspiration fra kritisk psykologi. I 3.1 vil jeg præsentere nogle af de historiske baggrunde for udviklingen af den kritiske psykologi samt de antagelser, den baserer sig på. I 3.2 vil jeg gå mere ind i centrale forståelser og analytiske begreber fra kritisk psykologi, som jeg konkret har valgt at lade mig inspirere af i analysen samt redegøre for deres implikationer. Både 3.1 og 3.2 er udarbejdet under henvisning til Ernst Schraube, der er lektor i psykologi, ved *PAES, RUC*. I 3.3 vil jeg starte med at præsentere mit praksisbegreb. Herefter vil jeg redegøre for bestemte teoretiske perspektiver på pædagogers professionsidentitet og faglighed. Jeg vil se på pædagogers professionsidentitet under reference til Monica Hansen's Ph.d, der er udarbejdet ved *Göteborgs Universitet* i 1999. Herefter vil jeg præsentere nogle af Annegrete Ahrenkiels (*lektor ved PAES, RUC*) synspunkter, omkring bl.a pædagogers upåagtede faglighed. Desuden vil jeg præsentere nogle af Charlotte Højholts (*professor i socialpsykologi ved PAES, RUC*) perspektiver, der mere konkret omhandler fritidspædagogers faglighed. Dette gøres, fordi de skolepædagoger, jeg har interviewet, netop har fritidspædagogiske baggrunde i kraft af deres ansættelse i SFO'er. Det kan måske undre, at jeg har valgt at inddrage tre forskere fra mit eget institut. Det er ikke et bevidst valg, men hviler på tilfældigheder. De er blevet valgt ud fra mine vurderinger af, hvorledes de hver og især kan bidrage rent teoretisk. I 3.4 vil jeg præsentere teoretiske begreber og perspektiver på det tværprofessionelle samarbejde og de muligheder og udfordringer, det kan siges at rumme. Mulighederne præsenteres her under reference til Anne Edwards (*professor i pædagogik og socialpsykologi ved Oxford University*). Desuden inddrages Charlotte Højholt igen til at belyse nogle af de udfordringer,

der knytter sig samarbejdet.

I *kap. 4* vil jeg præsentere min kvalitative metode, der hviler på semistrukturerede interviews og observationer. I 4.1 vil jeg gøre rede for den måde, jeg ser samspillet mellem interviewformen og observationsmetoden. I 4.2 vil jeg gå mere i dybden med min anvendelse af semistrukturerede interviews. I 4.3 præsenterer jeg udformningen af mine interviewguides samt deres kobling til mine forskningsspørgsmål. I 4.4 går jeg mere i dybden omkring observationsmetoden, hvorefter jeg i 4.5 præsenterer de af mine egne fordomme og for-forståelser, jeg selv har gjort mig bevidst om. Her reflekterer jeg over, hvordan disse kan spille ind på min undersøgelse. I 4.6 præsenteres læseren for min strategi i forhold til rekvirering af informanter. I 4.7 præsenterer jeg kort de to undersøgelseskoler, nemlig *Søndermarkskolen* på Frederiksberg og *Korsvejens Skole* i Tårnby. I 4.8 knytter jeg mine refleksioner om etik og anonymitet til undersøgelsen, hvorefter jeg i 4.9 præsenterer min metodekritik, der evt. kan springes over i første omgang og gemmes til efter konklusionen.

I *kap. 5* følger min analyse. Her starter jeg i 5.1 med at præsentere, hvordan pædagogerne blev forberedt på deres nye funktion og samarbejdet med lærerne med henblik på at skærpe baggrundsforståelser. I 5.2 præsenterer jeg pædagogernes konkrete funktioner i skolen, herunder deltagelse i fagtimer, UUV og i forhold til inklusionsindsatsen. I 5.3 præsenteres forskellige perspektiver på pædagogers fagligheder, og hvordan disse kan bidrage i en skolemæssige kontekst. I 5.4 præsenteres forskellige aspekter omkring det tværprofessionelle samarbejde samt nogle af de muligheder og udfordringer, det rummer. Her vil jeg bl.a. kigge på tilrettelæggelsen af undervisningen og pædagogers grad af indflydelse samt synliggøre, hvilken betydning det har for pædagoger at blive inddraget i lærerens planlægning. Her vil jeg også se på sammenhænge mellem denne inddragelse og fordomme. Jeg vil desuden kigge på de strukturer, der knytter an til muligheden for at holde tværprofessionelle teammøder og give aktørernes perspektiver på disse. I 5.5 følger en opsamling på analysen.

I *kap. 6* vil jeg zoome mere ud og kort diskutere, hvorvidt den pædagogiske faglighed er kommet mere under pres. Det gør jeg bl.a. under reference til Annegrete Ahrenkiel og Charlotte Højholt, men inddrager også pædagogernes største fagforbund BUPL's stemme i diskussionen.

I *kap. 7* følger min konklusion.

## **2. Baggrunde for skolepædagogernes arbejde**

I det følgende vil jeg præsentere nogle af de baggrunde, der gør sig gældende for skolepædagogernes funktion og samarbejdet med lærerne. Jeg vil supplere indholdet med mine egne kritiske refleksioner. I kap. 2.1 vil jeg præsentere de tre nationale mål, der er udgangspunkt for skolereformen, samt deres relation til bl.a. PISA undersøgelser. Dernæst vil jeg i kap. 2.2 se på, hvem der konkret afgør, hvad pædagogernes funktion skal være i skolen. I kap. 2.3 vil jeg kigge på hvilken grad af medind-

flydelse, pædagogerne er blevet tildelt rent lovgivningsmæssigt i forhold til lærerne. Graden af indflydelse er, som nævnt i kap.1.7, væsentligt i den kritiske psykologi, hvilket der bliver gjort rede for senere i kap. 3.1 og 3.2. Nærværende kapitel kan siges at udgøre strukturelle og institutionelle betingelser for pædagogernes funktion i skolen, og skal dermed forstås som baggrundsviden for min undersøgelse.

## 2.1 Folkeskolereformen overordnet og dens relation til PISA-målinger

De tre overordnede nationale mål for folkeskolereformen lyder således:

- *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.*
- *Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.*
- *Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis (EMU:den nye folkeskole).*

Disse tre mål er basis for den nye folkeskolereform. Reformen indeholder en række forskellige tiltag, herunder inddragelsen af pædagoger i folkeskolen. De tre mål er operationaliseret i en række konkrete og målbare resultatmål, der skal kunne gøre det muligt at evaluere på deres status efterfølgende. Resultatmålene har jeg afskrevet mig fra her. Det fremgår af det første mål, at man fra politisk hold har fokus på elevernes faglige kunnen (eller 'dygtighed') med udgangspunkt i det synspunkt, at de elever, der færdiggjorde deres skolegang, førhen ikke var fagligt dygtige nok. Undervisningsministeriet uddyber målet således: *"Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test"* (UVM:nationale mål). Christine Antorini, der på daværende tidspunkt var undervisningsminister, udtalte i december 2013, at danske elevers placeringer i de internationale PISA-undersøgelser må forventes at kunne ligge over middel, når der investeres så meget i uddannelse. Hun understregede, at dette faktisk var udgangspunkt for reformen (Folkeskolen,2013:Antorini). I forhold til operationaliseringen af de nationale mål er der også tydelige referencer til PISA-undersøgelserne. Der står f.eks. at: *"Det tilstræbes at fastlægge niveauer, så de svarer til PISA's kategorisering"* (UVM:aftale om folkeskolereform,2013). Det andet mål vedrører først og fremmest formindskelsen af elevernes sociale baggrund i forhold til deres faglige resultater. Målet er relateret til en optimering af inklusionsindsatsen, og var motiveret af undersøgelser foretaget af undervisningsministeriet. De pegede på, at elevernes sociale baggrunde og dermed forældrenes sociale, økonomiske og kulturelle status, i højere grad end andre nordiske lande havde væsentlig betydning for elevernes resultater: *"Det er tankevækkende, at vi er et af de lande, som er relativt dårlige til at bryde den negative sociale arv. Hvad skal der til, for at alle børn reelt har en chance i Danmark?"* spurgte ministeren på pressemødet i 2013 (Fol-

keskolen,2013:Antorini). I dette nationale mål ligger en aspiration om at ville bryde med reproduktionen af negativ social arv og social ulighed (UVM:aftale om folkeskolereform,2013). Det tredje mål vedrører tillid til og trivsel i folkeskolen. Overordnet kan det siges at referere til de diskurser, der i dag præger skolen og lærergerningen, herunder den lave grad af tillid til lærergerningen, som ofte viser sig i dagspressen (folkeskolen,2015:respekt&tillid).

## **2.2 Bestemmelser vedrørende rammerne for pædagogers nye funktion i folkeskolen**

Her vil jeg redegøre for hvem der bestemmer, hvilken funktion pædagogerne skal have i skolen. Min egen for-forståelse, der baserede sig på løse antagelser og tilfældige samtaler, var, at skoleledere er tildelt en enorm magt i forhold til anvendelse af pædagogerne på den enkelte skole. Jeg spurgte Børne & Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune, da jeg på daværende tidspunkt troede, at min undersøgelse ville foregå her. De sendte mig folderen: '*Mål for Stærkt Samarbejde mellem skoler, institutioner og klubber*'. Heraf fremgår det, at skoleledere og institutionsledere skal sikre, at de samlede medarbejderressourcer *bringes i spil og anvendes bedst muligt*. Derudover skal der etableres *faste lokale samarbejdsstrukturer* for lærere og pædagoger, der justeres løbende, og der skal *skabes tid og rum* for lærere og pædagogers indbyrdes møder planlægning og vidensoverdragelse (KK:Mål for Stærkt Samarbejde). Ifølge folderen er ledelserne tilsammen ansvarlige for at sikre *klar rollefordeling mellem lærere og pædagogisk personale i forhold til de specifikke samarbejdsopgaver* (ibid.). Det var dog ikke, hvad jeg oplevede på mine undersøgelsesskoler, der naturligvis heller ikke ligger i København. En skolepædagog i Tårnby udtalte f.eks. følgende: ”*Jeg har jo ikke den store indflydelse (...) jeg synes, det er rigtig ærgerligt, at vi ikke er taget med på råd fra skoleledelsen. De kunne have spurgt mig hvad mine kompetencer og kvaliteter er (...) men den indgangsvinkel har man slet ikke haft*” (Bilag 7:99). Beskrivelserne i folderen indeholder ingen konkrete handleplaner for, hvordan det konkret skal foregå, og det må således antages at være op til den enkelte ledelses skøn. Ikke desto mindre ligger der altså en ambition om at ville skabe tid og plads til, at pædagoger og lærere kan mødes og planlægge. Det kan man undres over, da lærerne samtidig har fået mindre tid til forberedelse med de nye arbejdstidsregler (*lov 409*). Af folderen fremgår det også at Børne & Ungdomsforvaltningen forpligter sig til at skabe uddannelsesmæssigt øget fokus på samarbejdet mellem lærere og pædagoger, arrangere samarbejdskonferencer og have fokus på kompetenceudvikling ved at tilbyde efteruddannelse ved professionshøjskolerne (KK:Mål for Stærkt Samarbejde). Folderen retter sig mod praksis i Københavns Kommune og ikke i Frederiksberg eller Tårnby, hvor jeg har gennemført mine undersøgelser. Jeg præsenterer den alligevel her som eksempel på en praksis, da jeg ikke har kunne finde tilsvarende i mine undersøgelses-kommuner. Alle forvaltninger har det tilfælles, at de er forpligtede til at omsætte ministeriets formuleringer til praksis. Jeg kan ikke sige, at de betingelser, jeg her har beskrevet for Københav,n vil være de samme i de kommuner, hvor mine un-

dersøgelsesskoler ligger, omend alle danske kommuner er omfattet af skolereformen. Derfor vil jeg i analysen være opmærksom på, om dette kunne være tilfældet. I forhold til spørgsmålet om hvilken magt den enkelte skoleleder har i forhold til at afgøre pædagogernes funktion, fortalte skolelederen fra Søndermarksskolen mig, at ledelsens interne magt blev forøget *før* reformen, og at han nu frit kan ændre på ansattes arbejdsforhold med blot en dags varsel. I forhold til anvendelsen af personalemæssige ressourcer er det altså ham, der træffer de endelige afgørelser. Skolen har også tilknyttet et område med-udvalg (tidligere; *pædagogisk råd*), der typisk inddrages i større beslutninger. Det skal dog forstås som et råd og ikke et beslutningsdygtigt organ, hvorfor det stadig er skolelederen, der sidder tilbage med den endelige beslutningskompetence (bilag 1:7-9). I Søndermarksskolens tilfælde har man fra ledelsens side valgt at fastlægge de rammemæssige betingelser for lærer/pædagog-samarbejdet, men det faglige ansvar for den enkelte klasse ligger stadig hos lærerne (bilag 1:4).

### 2.3 Pædagogers grad af medindflydelse i skolen

Her vil jeg kigge på, hvilken grad af medindflydelse pædagogerne rent lovgivningsmæssigt er blevet tildelt i forhold til lærerne. Spørgsmålet vil senere blive knyttet an til min inspiration fra den kritiske psykologi i kap. 3.2. Andy Højholdt (*lektor ved Professionshøjskolen Metropol*) har i en længere periode beskæftiget sig med det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger. I en artikel fra 2015 fokuserer han på det nye samarbejde mellem lærere og pædagoger. Højholdts centrale spørgsmål er: '*Hvordan kan lærere og pædagoger skabe værdi i skolen i forhold til reformens intentioner?*' (Rasmussen, et al.2015:230). Han mener, at samarbejdet rummer muligheder for at gøre skolen mere interessant, skabe øget mening for eleverne selv og gøre skolen mere socialt retfærdig. Højholdt påpeger, at en sådan målsætning forudsætter en række betingelser, herunder muligheden for *fælles* planlægning af undervisningens indhold. Men hvad siger den nuværende lovgivning om det? I Undervisningsministeriets bemærkninger til *Lovforslaget om samarbejde mellem lærere & andre medarbejdergrupper* (2014), står bl.a. følgende:

*”Det vil efter forslaget fortsat være læreren, der har den generelle undervisnings-kompetence (...). (Planlægningen) kan ske i samarbejde med andre medarbejdergrupper som fx pædagoger (...). Lærerne skal (...) sikre sammen-hæng i undervisningen i forhold til de faglige mål for folkeskolens fag og emner (UVM,2014:lovtekst vedr. samarbejde).*

Det er lærerne, der har den generelle undervisningskompetence. De skal derfor sikre sammenhæng i undervisningen, hvilket også kort blev berørt i problemfeltet. Samarbejdet ikke '*skal*', men '*kan*' ske i samarbejde med pædagogerne, og lærerne er derfor *ikke* forpligtet til at inddrage dem i deres planlægning. Lovteksten siger desuden følgende om UUV:

”(Pædagogerne) vil kunne støtte og supplere læreren i de fagopdelte timer og vil kunne varetage UUV alene med eleverne. Der vil i sidste tilfælde være tale om opgaver, som ikke i samme omfang kræver lærerens professionskompetence. Pædagoger og medarbejdere med andre relevante kompetencer tillægges ikke undervisningskompetence under udførelsen af disse opgaver (UVM,2014:lovtekst vedr. samarbejde).

Lærerne anses altså i kraft af deres baggrund for at have undervisningskompetencen og pædagogerne tildeles snarere en understøttende funktion. Der tales ikke her om, hvad pædagogens kompetencer rummer eller muliggør. Ej heller om hvilken grad af indflydelse pædagoger skal have i forhold til planlægning eller undervisningens indhold, som Højholdt lægger op til. For ham er målet, at begge parter skal motiveres til at ville skabe noget nyt sammen, via nye metoder og nye indsigter i hinandens og egen professionsidentitet. Han efterlyser derfor en nytænkning i forhold til den nuværende lovgivning (Rasmussen, et al.2015:231).

### **3. Teoretisk og videnskabsteoretisk tilgang**

I dette kapitel vil jeg gøre rede for, hvordan min undersøgelse er videnskabsteoretisk og teoretisk informeret og inspireret. Her vil jeg i kap. 3.1 starte med at præsentere baggrunden for den kritiske psykologi. Jeg har valgt at lade mig inspirere af en kritisk psykologisk tilgang, da jeg finder den egnet til at åbne op for pædagogernes perspektiver på nogle af de konfliktuelle fænomener, der kan siges at konstituere sig i mødet mellem individ og samfund. Et konfliktuelt fænomen kan eksempelvis være tildelingen af de fulde faglige ansvar til lærerne, hvilket potentielt kan undergrave pædagogernes autoritet, og dermed reducere deres grad af indflydelse på deres arbejdssituation. Sådanne problematikker ligger tæt på flere af de spørgsmål, der gør sig gældende i den kritiske psykologi. Det vil jeg komme nærmere ind på i kap. 3.2. Jeg vil først og fremmest trække på en specifik artikel, nemlig: '*Why Theory matters: Analytical strategies of Critical Psychology*' (2015) af Ernst Schraube (*lektor i psykologi, ved PAES, RUC*). I kap. 3.3 vil jeg starte med at præsentere mit praksisbegreb, som afsæt til at gøre rede for fritidspædagogers professionsidentitet og faglighed. Herefter vil jeg inddrage dele af Monica Hansens Ph.d (*udarbejdet ved Göteborgs Universitet, 1999*), der behandler samarbejdet mellem svenske lærere og fritidspædagoger. Det gøres for at forstå betydninger omkring pædagogers professionsidentitet. Kapitlet afrundes med uddrag af Charlotte Højholts (*professor i socialpsykologi ved PAES, RUC*) forskning med henblik på at forstå pædagogers faglighed samt Annegrete Ahrenkiels (*lektor ved PAES, RUC*) begreb om pædagogers *upåagtede faglighed*. Afslutningsvis vil jeg skærpe opmærksomheden omkring forskellige teoretiske perspektiver på nogle af de muligheder og udfordringer, der kan siges at gøre sig gældende i det tværprofessionelle



samarbejde. I kapitlet præsenteres nogle af Anne Edwards' s (*professor i pædagogik og socialpsykologi ved Oxford University*) begreber, herunder *relational agency* og *relational ekspertise*. Disse begreber anvendes til at belyse nogle særlige handlemuligheder, der kan siges at ligge mellem de to professioner. Også her inddrages uddrag af Charlotte Højholts forskning til at belyse forskellige udfordringer omkring bl.a. pædagogers og læreres forskellige mødekulturer.

### 3.1 Baggrunde for den kritiske psykologi

Gennem hele videnskabshistorien har kritik spillet en væsentlig rolle. Siden efterkrigstiden har den konventionelle vestlige psykologi forsøgt at inkorporere kritik og kritikens potentiale i sin metodologi og forskningspraksis. I slutningen af 1960'erne opstod en række teoretiske retninger og traditioner i det psykologiske felt, der alle anså kritik for at være et væsentligt aspekt i videnskabelse. Muligheden for at formulere kritik blev derfor integreret, og man fremhævede kritiske tilgange med udgangspunkt i forskellige overvejelser og på forskellig vis. Disse retninger, der alle anerkender, at menneskeliv i vores tid rummer konfliktualitet har også det tilfælles, at de analytisk afviser ideen om, at det menneskelige sind kan måles og vejes. På samme tid afviser de ideen om, at psykologiens opgave er at forstå menneskers individuelle adfærd, som noget, der kan kategoriseres og reguleres. Udgangspunktet kan altså siges at være et opgør med og en kritik af tidligere tiders mainstream-psykologi, herunder behaviourisme og positivisme (Schraube,2015:534). Et særligt karakteristika ved den kritiske psykologi var, at man søgte løbende at udvikle og udbygge et nyt analytisk ordforråd (*vokabularium*), der var i stand til kollektivt at lokalisere og udforske menneskers hverdagskonflikter, i deres materielle og sociale relationer. Dette *situerede* udgangspunkt blev således basis for at ville skabe forandring. Det handler om at flytte mennesker hen imod en kritisk forståelse af dem selv og deres verden, samt en forståelse af hvor de selv står i den (ibid.: 534). Det kritiske potentiale handler om at ville betone menneskers samfundsmæssige natur, der må forstås i relation til det liv, de lever i forhold til historisk skabte betingelser. Kritisk psykologi efterlyste et fundamentalt epistemologisk skift, væk fra det der populært kaldtes *god's eye view*; ideen om, at man kan lave kvalificeret forskning fra et eksternt og universalistisk perspektiv, der er frakoblet specifikke samfundsmæssige og historiske relationer. Skiftet medførte, at man forstod viden og menneskers liv, som *situerede*, og man måtte derfor forstå mennesker ud fra de sociale kontekster, hvor de udfolder sig. Man kritiserede den forskning, der anskuede psykologiske problemstillinger abstrakt, isoleret, og som afkoblet fra konkrete problemstillinger i verden. Et validt videnskabeligt arbejde blev i stedet forstået, som noget kropsliggjort og indlejret i en socialt og kulturelt konstrueret proces (ibid.: 535). En udbredt gren af den kritiske psykologi stammer fra Europa, særligt fra Danmark og Tyskland. Her har den tyske psykolog Klaus Holzkamp spillet en væsentlig rolle, ligesom den danske psykolog Ole

Dreier, m.fl (ibid.: 534). Her anses vidensudviklende og formidlende praksis, ligeledes som noget, der er rodfæstet og indlejret i den sociale verden. Den er derfor præget af andre mennesker, af samfundsmæssige omstændigheder, teknologi, kultur, m.m. Det medfører, at man i sin forskning og vidensproduktion ikke blot selv *deltager* i skabelsen af den sociale verden, men at den sociale verden også påvirker ens forskningspraksis, koncepter, teorier og ideer. The *god's eyeview* har været det ubestridte udgangspunkt for megen vestlig psykologisk forskning. Her dis-artikuleres den sociale situeret-hed, der både kan siges at gøre sig gældende i de psykologiske fænomener, der arbejdes med, såvel som hos forskeren selv. Det skyldes bl.a., at den konventionelle mainstream-psykologi i mange tilfælde importerede sit ordforråd fra bl.a. naturvidenskabelige forskningstraditioner. Det gør den stadig i dag. En sådan psykologisk forskning kan siges at være struktureret omkring et eksternt tredjepersons perspektiv, hvor de komplekse forhold, der eksisterer mellem mennesker og verden, reduceres til lineære kausaliteter (årsag/virkning eller stimuli/respons). Ideen om at særlige stimuli skulle medføre en særlig respons hos mennesker og deres ageren medfører, at forskeren reduceres til en objektiv *observatør*, der søger at bedømme sin empiri ud fra en neutral position. De mennesker, der er genstand for undersøgelsen reduceres til passive forskningsobjekter, der er styret af bestemte stimuli. Dermed overses en væsentlig faktor; nemlig den menneskelige subjektivitet (ibid.:533-35). Med udgangspunkt i ovenstående ligger der altså en kritik i, at konventionelle psykologiske tilgange rummer risikoen for, at man ikke kan se, hvad de problemer og fænomener, der studeres, er en *del* af. På den måde underminerer den udviklingen af en potentiel substantiel viden om, hvordan forandring kan skabes i forhold til psykologiske problemer og fastfrosede relationer i f.eks. arbejdslivet (ibid.:535). Mange psykologer og forskere er især siden 1970'erne blevet bevidste om disse problematikker, omend filosofiske diskussioner der vedrører tilsvarende temaer går længere tilbage i videnskabshistorien. Disse nye tilgange har alle det tilfælles, at de tilbyder forskellige variationer i bevægelsen væk fra en ekstern u-kropsliggjort epistemologi, og hen imod en psykologi, hvis metodologiske og teoretiske ordforråd er situeret og rodfæstet i den sociale verden (ibid.:535). Via kritiske studier af den rolle som psykologi spillede i samfundet og særligt i militæret, pegede man på, at psykologisk viden aldrig er værdineutral. Den blev koblet til magtrelationer og interesser i det kapitalistiske samfund. Som følge heraf opstod stærke modstandsbevægelser mod den konventionelle psykologi. De havde rødder i bl.a. marxismen (ibid.:536). Den psykologiske kritiske vision udvikledes yderligere og baserede sig især på en kritik af samfundet med dets ideer og diskurser. Man ville ikke blot redegøre for, hvordan psykologiske teorier og metodologier var med til at *legitimere* særlige sociale og relationelle forhold, men havde også en aspiration om at ville få et bredere kritisk indblik i de særlige situationer, hvor mennesker lever deres liv (ibid.:536). Til at starte med var disse kritikformer ikke rettet mod psykologien selv, og formåede derfor ikke at forny

og genopbygge den eksisterende psykologiske metodologi og teori. Derfor trak den fortsat på den konventionelle psykologiske begreber (ibid.:536) Man forsøgte senere at imødekomme problemet ved i højere grad at rette kritikken mod psykologien selv. Det skete bl.a. ved, at man gentænkte og genopbyggede såvel den eksisterende psykologiske teori, som dens forskningspraksis og metodologi. Det var altså ikke en afvisning af den eksisterende psykologi, men snarere en aspiration om at ville forene den med kritikken og videreudvikle den på en måde, der omfattede nye kritiske, situerede og socialt kropsliggjorte forståelser (ibid.: 536).

### 3.2 Centrale forståelser og analytiske begreber i den kritiske psykologi

I forrige kapitel præsenterede jeg baggrunden for den kritiske psykologi og nævnte bl.a., hvordan man her efterspurgte et systematisk psykologisk ordforråd (*vokabularium*), der kunne rumme såvel *kritik* som *situerede* og *socialt kropsliggjorte* forståelser i forskningen. I dette kapitel vil jeg udfolde pointerne yderligere samt præsentere enkelte analytiske ideer og begreber, der kan siges at udgøre delelementer i et sådant ordforråd. Jeg vil især fokusere på *en* bestemt kritisk psykologi, der imødekommer anmodningen om inddragelse af menneskers subjektivitet ved at tage udgangspunkt i det, som Ernst Schraube kalder *subjektets ståsted* (*the standpoint of the subject*). Tilgangen søger i særlig udpræget grad at forstå det *almene* og forholdet mellem mennesker og verden gennem et første persons-perspektiv. I kapitlet vil jeg bl.a. udfolde og redegøre for følgende: *almengørelse*, *årsagsdiskurser*, betydninger omkring *første-persons*-perspektivet samt betydningen af subjekters indflydelse på egen praksis (Schraube, 2015:542). Jeg har ingen ambition om at gøre mig selv til rendyrket kritisk psykolog, men inddrager hellere centrale forståelser fra den kritiske psykologi, der ligeledes vil blive suppleret øvrig teori. Dermed bliver min analyse snarere inspireret af kritisk psykologi. I kritisk psykologisk forskning er der ikke som sådan en prædefineret ramme eller et fast sæt procedurer, der må følges. Det er først og fremmest problemformuleringen og forskningsspørgsmålene, der afgør måden, hvorpå undersøgelsen er struktureret (ibid.:537). Ved at hente min inspiration fra den kritiske psykologi, der tager udgangspunkt i den enkelte aktørs førstepersons-perspektiv, ønsker jeg at fremstille en viden om, hvor forskelligt det almene kan siges at blive realiseret i skolernes praksis eksempelvis i forhold til pædagogers funktion og i det tværprofessionelle samarbejde. Alle aktørernes perspektiver kan potentielt siges at bidrage til at skabe forståelser af det almene (ibid.:542). Ifølge Schraube får teoretiske koncepter netop deres styrke fra deres evne til at kunne *almengøre* i en situeret kontekst. Man har i den kritiske psykologi bevidst valgt end andet udtryk end generalisering, hvilket bl.a. skyldes kritikken af *god's eyeview* i psykologisk forskning. (ibid.:541-42). Bestræbelsen på at almengøre kan være hjælpsom i forhold til at forstå de konflikтуelle fænomener, der måtte gøre sig gældende i pædagogernes praksis. Ved tage udgangspunkt i den

enkelte aktørs subjektive oplevelser og forskelligartede perspektiver på en given sag bliver perspektiverne og sagen ikke forstået individualistisk eller isoleret. De vil snarere blive forstået og anvendt med henblik på at understrege og betone menneskers forbundethed. Et indblik i subjektets ståsted kan altså bidrage til muligheden for gennem subjektet at forstå de hverdags-konflikter, der gør sig gældende på skolen og dermed i deres materielle og socialt situerede kontekster (ibid.:542). Pædagogernes eller lærernes ytringer skal derfor ikke forstås som værende af udelukkende individualistisk karakter. Jeg antager, at de må have forskellige synspunkter og måder at deltage i praksis på, men samtidig er de også socialt forbundet til hinanden. Ved at forstå eksempelvis den enkelte pædagog eller lærers subjektive perspektiv på en sag (*altså; subjektets ståsted*) og forskellige forhold i vedkommendes arbejdsliv, bestræber jeg mig således på at kunne 'zoome ud' og også sige noget mere overordnet om de samfundsmæssige problemstillinger, der måtte gøre sig gældende. Det er på den måde, jeg bestræber mig på at kunne *almengøre*. Til sidst i kapitlet vil jeg redegøre for, hvorfor det ikke er det samme som at generalisere i ordets klassiske forstand. I min analyse vil jeg søge at forstå forskellighederne mellem subjekternes perspektiver som noget, der ikke eksisterer individualistisk eller isoleret, men som snarere er indvævet i eller knytter an til bestemte samfundsmæssige praksisstrukturer og problematikker (ibid.:539-40). Forståelsen af hvad, der konstituerer forholdet mellem individ og samfund, kan siges at udgøre kernen i den kritiske psykologi og dens almengørende konceptualisering af psykologiske fænomener. Det er svært at forstille sig et samfund uden mennesker, ligesom det er svært at forestille sig mennesker uden samfund, og derfor udgør forholdet mellem disse to et centralt omdrejningspunkt (ibid.:539). Som nævnt i forrige kapitel udfordrer kritisk psykologi ideen om, at mennesker udelukkende er styret af indre behov eller ydre omstændigheder. På den måde kan man sige, at den giver afkald på de *styrings-diskurser*, som tidligere dominerende mange psykologiske modeller. Udgangspunktet bliver snarere, at mennesker ikke blot lever under bestemte omstændigheder, men at vi på samme tid er medskabere af disse omstændigheder (ibid.:539). Den kritiske psykologi foreslår, at man erstatter ideen om *styrings-diskurser* med *årsags-diskurser*. Det skal her forstås, som den enkeltes subjektive handlegrunde. Da subjektive handlegrunde (*eller årsager bag handlen*) altid vil blive talt frem i første-persons perspektiv, vil det altid være '*mine*' årsager til at handle, som jeg gør (ibid.:540). Schraube påpeger, at mennesker har adgang til et *meta-niveau*. Det skal forstås sådan, at vi er i stand til at opfatte andre som *refleksive subjekter*, der ligeledes opfatter os som refleksive subjekter. Vi reagerer derfor ikke blot på andres agendaer, men *ved*, at vi har årsager til at handle, som vi gør. Det antager vi, at andre også har. Vi forhandler konstant disse årsager med os selv, når vi handler, og vurderer vores mulighed for at få indflydelse. På samme tid er vi i stand til at viderekommunikere vores antagelser om andre eller at spørge direkte, hvorfor de handler, som de gør. Det kan siges at være et centralt led i den soci-

ale interaktion mellem mennesker (ibid.:541). Ved systematisk at inkludere *subjektets perspektiv* og *årsager til at handle* og på samme tid anerkende, at andre ligeledes har en intentionalitet bag deres handlen, fremtræder en *de-centreret* og *intersubjektiv* forståelse af menneskers socialitet. Den bliver udtryk for de mange heterogene perspektiver og ståsteder, der kan siges at gøre sig gældende (ibid.:541). En antagelse i denne kritiske psykologi er, at mennesker eller deltagere i en praksis kun udvikler deres egentlige potentiale, når individerne subjektivt opnår kollektiv indflydelse over de samfundsmæssigheder, der af dem selv opleves som værende betydningsfulde (ibid.:540). Spørgsmålet om subjektets indflydelse på eget liv bliver dermed centralt, hvorfor det tredje af mine forskningsspørgsmål (kap.1.7) knytter sig hertil i relation til pædagogerne. Menneskers deltagelse og handlen anses her, som tidligere nævnt, for altid at foregå indvævet i en samfundsmæssig eller socialt situeret *kontekst*. Disse er rodfæstet i individets interesser om at ville opnå en vis indflydelse over de samfundsmæssigheder, der har betydning for vedkommendes livskvalitet eller i pædagogerens tilfælde; arbejdsglæden. Den enkelte skolepædagog vurderer i hvor høj grad, de aktuelle omstændigheder afspejler vedkommendes egne livsinteresser eller behovet for individuelt (eller kollektivt) at kunne opnå større kontrol over de bestemte samfundsmæssigheder, der subjektivt opleves som værende af betydning (ibid.:540). Med udgangspunkt i ovenstående bliver det interessant at se på, hvordan pædagogers erfaringer får social betydning, og hvilke strukturerer de kan siges at være indlejret i. Fra et kritisk psykologisk perspektiv vil hverken pædagoger, lærere eller skolelederen blive set som isolerede enkeltindivider. De forstås snarere som gensidigt forbundne gennem de sociale og samfundsmæssige praksisser, der udfolder sig på skolen. Dermed udgør de også betingelser for hinandens måde at deltage på og de muligheder, som eksempelvis pædagogernes nye funktion rummer (ibid.:538-41). Kritik må altid være rettet mod noget, og dette *noget* må på en eller anden måde relatere sig til problemer eller konflikter i hverdagslivet (eller arbejdslivet). Derfor beskæftiger en kritisk psykologisk analyse i særlig grad med sådanne problemer, konflikter m.m. Det er ikke hverken individer eller grupper der problematiseres men snarere de *problemer*, som individerne eller grupperne møder i den givne kontekst. Med hvad er et problem? Mange kritiske psykologer vil udpege eksempelvis ulighed i menneskers relationer som et centralt kritikpunkt. Her kan eksempelvis være tale om udfordringer, der affødes af uligheder mellem lærer og pædagog. Andre problemer kan udgøres af forhold, der leder til ydmygelse, undertrykkelse, eller lignende (ibid.:538). En vigtig analytisk strategi er derfor at sørge for at inkludere de subjektive dimensioner og beskrivelser af eksempelvis problematiske og konflikтуelle fænomener (ibid.:542).

I perspektivet der tager udgangspunkt i subjektets ståsted, bliver det, der driver menneskelig subjektivitet, som nævnt, noget der kan lokaliseres i dualiteten mellem individ og samfund. I dette forhold bliver mennesker på den ene side subjekter for de omstændigheder, de lever under, og på den

anden side orienter de sig omkring muligheder for at få indflydelse, således at omstændighederne i højere grad afspejler vedkommendes behov (ibid.:541). Schraube påpeger, at *almengørelse* er en fortløbende proces, der aldrig afsluttes. I den proces kan de teoretiske koncepter, der udledes og udvikles nå en vis grad af klarhed, men de må aldrig forstås som værende *absolutte*, og der er ikke tale om en generalisering i klassisk forstand. Begreberne må løbende udfoldes yderligere og rafineres i relation til den specifikke kontekst og det specifikke rum, hvor den givne praksis gør sig gældende (ibid.:542). *Almengørelsen* tilsigter at ville overkomme traditionelle diktomier mellem subjektiv oplevelse eller erfaring og videnskabelig objektivitet. Denne kritiske psykologiske tilgang sker dog ikke på bekostning af menneskers subjektive dimension. Den søger snarere at almengøre gennem denne subjektive dimension (ibid.:542). For at kunne hæve en situeret kritik op over et individualiseret niveau kræves en forståelse af subjekternes oplevelser og deres *sammenhænge* med baggrunde, omstændigheder og kontekster. For at kunne lave en sådan kobling er teori en nødvendighed. Kritikken bygger altså ikke blot på analysen af subjekters ståsted og erfaringer, men kræver ligeledes en teoretisk informeret dimension (ibid.:542). I kap. 2 præsenterede jeg nogle af de baggrunde, der kan siges at gøre sig gældende for skolepædagogernes praksis. Andre baggrunde, der relaterer sig til større samfundsmæssige aspekter, vil blive berørt i min diskussion i kap. 6. I de følgende kapitler vil jeg åbne op for forskellige begreber og teoretiske perspektiver på pædagogers faglighed, professionsidentitet samt teori, der knytter an til det tværprofessionelle samarbejde.

### 3.3 Fritidspædagogers professionsidentitet og faglighed

I dette kapitel vil jeg kigge på fritidspædagogers professionelle identitet og faglighed. Det gør jeg med henblik på teoretisk at informere min analyse og redegøre for hvad, der kan siges at kendetegne pædagogers identitet og faglighed. Først vil jeg dog kort starte med at præsentere, hvordan jeg i det følgende forstår praksis. Praksisbegrebet giver mulighed for at fokusere på dynamikken mellem den kollektive aktivitet og et subjekts handlinger samt at forstå mennesker som deltagere i de forskellige aktiviteter, der gør sig gældende i skolen (Højholt,2011:70). Ifølge Erik Axel (*Professor i psykologi ved PAES, RUC*) kan et situeret praksisbegreb defineres således: "(...) *the continuous reproduction of actions that are mutually dependent and constitutive*" (Axel,2011:57). Da jeg har valgt at trække på denne definition i analysen, forstår jeg altså skolepædagogernes praksis som en *kontinuerlig reproduktion af handlinger*, der er *gensidigt* afhængige af hinanden. På samme tid kan de siges at konstituere hinanden gensidigt. Dermed forstår jeg ikke en praksishandling som blot en enkelthandling i sig selv. Den er gensidigt afhængig og gensidigt konstitueret (eller konstituerende) af den kontekst, hvoraf den udspringer (ibid.:57). For mig får det den implikation, at jeg nok godt kan gøre rede for teorier om pædagogers praksis og faglighed, men jeg kan ikke med udgangspunkt

heri påstå at kunne karakterisere pædagogers praksis (eller faglighed) totalitært eller på forhånd. Mine teori-afsnit repræsenterer snarere den teoretisk informerede dimension, som jeg understregede vigtigheden af i sidste kapitel. For at forstå pædagogers identitet vil jeg til at starte med trække på Monica Hansens Ph.d, om svenske pædagoger og læreres tværprofessionelle samarbejde, der er udarbejdet ved fra Göteborgs Universitet i 1999. Her vil jeg bl.a. kigge på *børnecentrerede* vs. *voksenstyrede* tilgange til børnene, som et led i forståelsen af pædagogers professionsidentitet. Derefter præsenteres redegørelser om fritidspædagogers faglighed under henvisning til Charlotte Højholts forskning. Desuden vil jeg præsentere tre af Annegrete Ahrenkiels begreber (Associate Professor ved PAES, RUC), nemlig pædagogers *upåagtede faglighed*, den pædagogiske *holdning*, og det pædagogiske arbejdes *skabende karakter*. Monica Hansens Ph.d, '*Yrkeskulturer i möte*' (1999) beskæftiger sig med det professionelle møde mellem svenske lærere og pædagoger. Visse dele af hendes redegørelser knytter så meget an til svenske lovbestemmelser og nationale forhold, at jeg er selektiv i forhold til, hvad jeg har medtaget her. Jeg mener dog, at mange af hendes refleksioner er relevante, omend de må læses som noget, der er oprindelig fra en anden tid og et andet sted. Hansen definerer professionsidentitet som "*individens egen påverkan och tolkning av yrket och yrkeskulturen såväl som yrkesgemensamma innebörder och symboler*" (Hansen,1999:32). Det bliver altså pædagogens egen tolkning af faget af den pågældende fag-kultur og fælles betydninger omkring fagets symbolik, der udgør den professionelles identitet. Professionsidentitet forstår hun som noget, der kun udgør en del af menneskets hele identitet (ibid.:31). Hun understreger, at hun bevidst afskriver sig fra udtrykket '*rolle*' i beskrivelser af pædagogers professionelles identitet, hvilket ellers er en udbredt betegnelse indenfor bl.a. sociologien. Det gør hun, fordi ordet *rolle* antyder noget, der er prædefineret, tildelt og påtvunget individet. Ved afskrivningen af rollebegrebet peger hun på, at roller er udtryk for forudbestemte handlingsmønstre, der knytter an til en bestemt status (ibid.:33). Hun påpeger, at der er lavet megen forskning om læreres identitet, men kun ganske lidt om fritidspædagoger. Det skyldes bl.a., at konceptet '*fritidspædagog*' principielt er begrænset til de nordiske lande. Som følge heraf kan være ganske svært at karakterisere, definere og afgrænse fritidspædagogers identitet og kultur (ibid.:53). Hansen påpeger også, at pædagogers egen italesættelse af deres faglighed og kompetencer ofte har en lidt vag eller uklar karakter. Her refereres til et studie af I. Johansen (1984), der peger på, at fritidspædagoger snarere definerer sig selv ud fra, hvad de ikke er, fremfor hvad de egentlig er; at de ikke er lærere, ikke er forældre, osv. Denne vaghed understreger, hvor svært det kan være at adskille fagets grænser fra eksempelvis familien på den ene side og skolen på den anden. Derudover mener Johansen, at vagheden skyldes store variationer og udsving, der har fundet sted i pædagogiske ideologier historisk set samt det forhold, at der udført langt færre studier af børn i fritidshjemsalderen end af f.eks. småbørn (ibid.:56-57). I Hansens eget studie blev det klart at også

mange lærere, havde svært ved at udtale sig om pædagogers faglighed og kompetence. Mange vidste kun meget lidt om f.eks. deres uddannelsesmæssige baggrund. Ofte var det de praktisk-æstetiske kundskaber, og pædagogernes viden om bestemte børn, der blev talt frem, når hun spurgte lærerne om pædagogers faglighed. (ibid.:194-95). Lærerne mente i udgangspunktet, at de havde den samme viden om børnene, som pædagogerne. Hansen påpeger, at lærernes opgaver og identitet ofte forstås som værende af mere intellektuel karakter end pædagogernes, der snarere forstås som praktisk orienteret (ibid.:57-58). Hun mener, at fritidspædagogers arbejde, identitet og pædagogik ofte er karakteriseret af en stærk børne-centrering fremfor f.eks. voksenstyrede tilgange. På den måde bliver det ideal, der styrer pædagogernes arbejde, særligt baseret på børnenes individuelle og grupperelaterede behov. I forlængelse heraf mener hun, at den pædagogiske opgave på de svenske fritidshjem især udgøres af to forhold; nemlig *omsorgs*-opgaven og den *pædagogiske* opgave. Sidstnævnte relaterer sig først og fremmest til læring (ibid.:62). Læring forstås her som en proces i livet, der udfolder sig via deltagelse i handling. Der kan også være tale om læring af specifikke færdigheder, der er motiveret af pædagogerne, eller f.eks. læring omkring børnenes syn på sig selv og relationer til hinanden. Denne forståelse af pædagogiske læringsopgaver distancerer sig fra traditionel skoleundervisning og *formidlings*-pædagogik. Pædagogen er ofte snarere en, der giver råd, opfordrer til handling og motiverer, fremfor en der instruerer, informerer og serverer (ibid.:63). Hansens redegørelser er affødt af en svensk kontekst. I min analyse vil jeg være opmærksom på, om jeg kan genkende de samme karakteristika hos skolepædagogerne. I problemfeltet introducerede jeg ganske kort en undersøgelse af Bente Bjørnholt. Her pegede pædagogerne på, at de følte sig overset i forbindelse med den nye reform. Det skyldtes det øgede fokus på lærernes faglighed og skolernes dagsorden. I relation til lignende problematikker har Annegrete Ahrenkiel introduceret begrebet om pædagogers *upågtede faglighed*. Med *upågtet* menes noget, der ikke bemærkes eller påskønnes i den grad, som det måske har fortjent. Ahrenkiels pointer udspringer primært af småbørnsområdet, men jeg ser den overordnede pointe om upågtet faglighed som noget, der kendetegner hele pædagogfaget. Derfor indrager jeg dele af hendes pointer her og vil være opmærksom på, om jeg kan genkende dem i min analyse. I dag kan man ofte støde på det synspunkt, at de praktiske daglige aktiviteter som pædagogerne varetager ligeså vel kunne overlades til ufaglærte pædagogmedhjælpere, da de ikke forstås som egentligt faglige. Synspunktet rummer også det perspektiv, at de uddannede pædagoger snarere bør fokusere på alt, hvad der skal '*dokumenteres, evalueres og offentliggøres*' som udtryk for institutionens professionelle serviceprofil og niveau. En sådan anskuelse anser Ahrenkiel for at være fejlagtig, da pædagogfagligheden efter hendes opfattelse rummer langt mere. Udgangspunktet for Ahrenkiel er ikke, at alle pædagogiske aktiviteter som sådan i meget kontant forstand er upågtede. Snarere at den faglige dimension af pædagogernes arbejde er det (Ahrenkiel et al.2012:135). Hun



betegner det pædagogiske professionsarbejde som et interaktionsarbejde, der har et *skabende* karakter. En sådan skabende karakter kan ses i forhold til de sammenhænge i det enkelte barns liv, som pædagoger bidrager til at *med*-skabe på forskellig vis. Det er altså sammenhængskraften og helheden i barnets liv, som pædagoger især har fokus på i hendes optik (ibid.:131-32). Ahrenkiel mener, at pædagogers praksis er særligt orienteret mod det særlige sociale rum, som institutionen udgør. Et rum der konstituerer sig som livssammenhæng for børnegruppen. Pædagoger skal både skal gøre sig til del af barnets hverdag og på samme tid tage ansvar for særlige socialiseringsopgaver. Hun anvender bl.a. begrebet *den pædagogiske holdning*, som hun forstår, som en central del af pædagogers overordnede faglighed. Der kan siges at være den praktiske opmærksomhed, der retter sig mod det enkelte barn eller børnegruppen i den konkrete aktivitet eller situation. Den danner grundlag for måden, hvorpå pædagoger handler i situationen; altså den måde hvorpå pædagogerne griber ind, vejleder eller forholder sig til situationen. En sådan handlen rummer gerne en diskret opmuntring af barnet eller understøttelse af barnets eget udspil, hvorfor det udefra fejlagtigt kan opfattes som en *laissez faire*-holdning. Pointen ligger ikke langt fra Monica Hansens pointe om, at pædagoger tit optræder med en børne-centreret tilgang og ofte giver råd, opfordrer og motiverer. Udefra kan det sociale rum og pædagogernes daglige ageren nok virke hjemlige og ligne handlinger fra hverdagslivet, hvilket måske kan være med til at tale pædagog-gerningen ud af en fagligt anerkendt ramme (ibid.:139). Ifølge Charlotte Højholt er det svært at give en entydig definition på, hvad den fritidspædagogiske faglighed er, og hun understreger, ligesom Monica Hansen, at pædagogerne ofte selv kan have svært ved at sætte ord på, hvad de kan. For pædagogerne er kravet om at kunne sætte ord på og dokumentere stigende, og dette krav opleves af mange som noget, der er frakoblet pædagogernes egentlige praksis og kerneområde. Noget der '*klistres på*' og som udføres for at tilfredsstille andre parter (Højholt *et al.*,2014:18-22). Højholdt påpeger, at lærernes opgave primært er koblet til den *faglige* læring, hvorimod pædagogernes opgave snarere er at varetage den *almene* læring. Med sidstnævnte referer hun til, hvordan børnene "(...) *lever deres liv, hvordan de kan planlægge og prioritere mellem forskellige aktiviteter, samarbejde med kammarater, udvikle venskaber, håndtere uoverensstemmelser og konflikter og deltage i demokratiske beslutningsprocesser*" (ibid.:23). Sådanne aktiviteter bidrager til børnenes selvforståelse og til at forstå sig selv som en del af sociale fællesskaber. På den måde har pædagogiske aktiviteter ofte et tænkt formål, der går ud over selve aktivitetens indhold (ibid.:23&25). Hun mener desuden, at fritidspædagoger repræsenterer *viden, erfaringer og kollektivt udviklede procedurer* omkring børns fælles hverdagsliv. Pædagogerne følger børnenes over tid og sted og hertil knyttes en faglighed i at kunne forholde sig professionelt til det, der sker, mellem dem, hvilket har væsentlig betydning for sammenhængskraften i deres hverdag og hele liv (ibid.:8 og 29). Højholt ser den fritidspædagogiske faglighed som udtryk for dobbeltheder,

der eksisterer som spændingsfelter i pædagogisk faglighed og praksis. Pædagoger tager eksempelvis beslutninger på børns vegne samtidig med, at de lærer børn selv at bestemme. Der ligger også en dobbelthed i tidsperspektivet, da pædagogerne hjælper børn med at lære færdigheder, som børnene vil kunne bruge senere, samtidig med at de arbejder med børnenes trivsel her og nu (ibid.:41-42). Hun peger ligeledes på, at der er en sammenhæng mellem børnenes position i børnegrupperne i fritiden og deres udfoldelsesmuligheder i skolen. Med denne formulering kan man altså sige, at elevernes fag-faglige præstationer i skolen ikke kan forstået isoleret fra barnets hele liv. I det rum, der udgør barnets fritid, ligger der nogle særlige muligheder, kompetencer og metoder for, at pædagoger kan iagttage børnenes fælles processer, arbejde med deres muligheder for deltagelse i inkluderende fællesskaber og at inddrage denne viden i det tværprofessionelle samarbejde med lærerne (ibid.:9). Pædagog-fagligheden rummer ifølge Højholt mange nyttige egenskaber også i skole-sammenhænge. Derfor mener hun ikke, at pædagoger bør reduceres til undervisningsassistenter eller skolernes 'lynafledere', der primært skal tages sig af forstyrrende børn eller lignende. Deres kompetencer og fagligheder bør i hendes optik snarere anerkendes mere og indtænkes bedre i skolen (ibid.:94).

### **3.4 Muligheder og udfordringer i et tværprofessionelt samarbejde**

I dette afsluttende teorikapitel vil jeg præsentere forskellige teoretiske perspektiver på nogle af de muligheder og udfordringer, der kan siges at ligge i det tværprofessionelle samarbejde. Jeg vil først præsentere Anne Edwards (*Professor i pædagogik og socialpsykologi ved Oxford University*) og hendes begreb *relational agency* til at belyse betydningen af faglige grænser mellem professionerne og de muligheder, der kan siges at ligge her imellem. Derudover præsenteres hendes begreb *relational expertise* til at betone, hvordan aktørerne må være i stand til at justere deres praksis efter hinandens ekspertiser. Herefter inddrages brudstykker af Charlotte Højholts forskning med henblik på, at problematisere udfordringer omkring professionernes forskellige mødekulturer samt betydningen af at kunne gøre sin egen faglighed synlig for hinanden.

Anne Edwards er en central figur indenfor studiet af tværprofessionelt samarbejde i omsorgsprofessioner. Hendes tilgang baserer sig på den kulturhistoriske aktivitetsteori. Tværprofessionelt samarbejde og praksis rummer ifølge hende muligheder for at kunne følge elevernes livsbaner, ved at tale sammen på tværs af faggrænser og derved opnå nye indsigter omkring eleverne, og hvad den anden profession kan bidrage med (Edwards et al.2009:9-10). Edwards foreslår, at de forskellige professioners fagområder forstås som *dele af lokale systemer, af distribueret ekspertise*. Hun mener dermed at den specialiserede viden, der ligger indenfor hver professions fagområde, kalder på klarhed omkring, hvor grænserne for ens egen ekspertise ligger, og en forståelse af hvornår en given situation kræver, at man rækker ud til den anden faggruppe (ibid.:10-11). Edwards forstår faggrænser

som en grundlæggende præmis, i institutioner eller organisationer, hvor flere faggrupper arbejder sammen. De eksisterer i kraft af de professionelles forskellige baggrunde og orienteringer. Hun ser disse som et potentielt mulighedsrum for læring og yderligere udvikling af samarbejdet. Edwards forstår faggrænserne som sociale konstruktioner, der kan siges at adskille kommunikationssystemer, meningssystemer, tidsfordelinger og værdiprioriteringer (Edwards,2011:34). Faggrænser er på den ene side nødvendige, men kan på den anden side også være potentielle barrierer for et vellykket samarbejde. Et vigtigt aspekt ved dem er, at man ved at identificere dem kan sikre, at de menneskelige ressourcer anvendes optimalt. Grænserne er også med til at definere den enkelte professionelles identitet ved, at man afgrænser sig fra det, man ikke selv er. (ibid.:35). Møder mellem professionerne er ifølge Edwards af afgørende betydning, hvis mulighedsrummet og potentialet for de forskellige fagligheder skal kunne komme til deres ret. Møderne er ikke blot anvendelige i forhold til at løse eventuelle problemer, drøfte elever, eller at overdrage viden, men ligeledes til at dele synspunkter, og videreformidle den ekspertise, man er i besiddelse af. Derfor vil jeg også selv berøre betydningen af teammøder i min analyse. Edwards påpeger, at jævnlige møder både er tids- og ressourcekrævende, hvilket ikke altid muliggør dem i en travl dagligdag (ibid.:36). Edwards anvender begrebet *relational agency* til at understrege, hvorledes et vellykket samarbejde kræver en indsigt i og en anerkendelse af den anden professions arbejdsmåder og ressourcer. Mere præcist defineres det som: "(...) a capacity to align one's thought and actions with those of others in order to interpret problems of practice and to respond to those interpretations" (Edwards,2005:169-70). Det knytter an til anerkendelsen af, at den anden profession er en potentiel ressource. (ibid.:172). Hun påpeger desuden vigtigheden af at kunne yde støtte til den anden gruppe og på samme tid være parat til at bede dem om støtte (ibid.:168). Et vellykket samarbejde medieres ifølge Edwards omkring aktørernes viden på tværs af de faglige og organisatoriske grænser. Når professionelle samarbejder med andre professionelle, forhandles og fordeles arbejdsopgaverne mellem dem. Her karakteriserer hun to forhold. Det ene er, at aktørerne opnår større indsigt i de forskellige ekspertiser, der gør sig gældende på tværs af den fælles praksis. Det andet er, at de bringer deres kernekompetencer og deres *relationelle ekspertise* med sig (Edwards,2011:33). *Relationel ekspertise* forstår hun som det engagement, der gør sig gældende i en fagpersons egen specialiserede praksis, samt evnen til at kunne anerkende og respondere overfor den ekspertise, som den anden fagperson byder ind med. Anerkendelse og indsigt i den anden gruppes faglighed er dog ikke ensbetydende med, at man selv skal gøre det, som den anden part gør. Det er snarere et spørgsmål om at opnå en vis grad af indsigt i den andens praksis og forstå årsagerne bag deres handlen (ibid.:33-34). Edwards mener dermed at et vellykket samarbejde kræver, at man er i stand til at justere sin egen praksis, således at den også tillader den anden parts styrker og behov. Et eksempel kunne være at lærerne i kraft af deres faglige ansvar juste-

rer deres egen praksis således, at pædagogernes styrker og behov også inddrages i planlægningen. For Edwards handler det tværprofessionelle samarbejde i høj grad om organisatorisk læring. Hun er en central profil indenfor emnet, men jeg mener også, at hendes tilgang har tendens til at være en anelse normativ. Det kan hurtigt komme til at handle om, at de professionelle bør følge nogle bestemte procedurer og tilgange, hvilke rummer potentialet om at udvikle og optimere samarbejdet. På den måde mener jeg, at ansvarliggørelsen for et vellykket samarbejde dermed placeres helt på aktørernes egne skuldre. Personligt savner jeg, at hendes kritik også retter sig ud ad, altså mod de ydre strukturelle og institutionelle betingelser og samfundsmæssige normer, som jeg også mener må være af væsentlig betydning. Charlotte Højholt påpeger at der er visse udfordringer forbundet med tværprofessionelle teammøder bl.a. tidsrammen, som Edwards også understreger. En praktisk udfordring kan være, at pædagogerne oftest har mulighed for at mødes i det tidsrum, hvor lærerne underviser. Og lærerne har oftest tid til at mødes efter undervisningen, hvor pædagogerne er travlt beskæftiget i SFO'en. Hun peger også på den organisatoriske udfordring, der ligger i, at det kan være vanskeligt at vurdere, hvornår der er brug for et teammøde, og hvordan møderne anvendes bedst til at organisere samarbejdet (Højholt,2014:78). Højholt mener, at fagligheder og måder at fordele arbejdet på udgør centrale forskelle mellem de to professioner. Hun mener ligeledes, at deres praksisformer er vidt forskellige. Lærerne er i modsætning til pædagogerne vant til at tilrettelægge og undervise alene, og herefter videregive informationer til strukturerede teammøder. Fritidspædagogerne er typisk vant til planlægningsmøder, men har også for vane at overlevere viden i dagligdagen, f.eks. på legepladsen. Højholt peger på at disse forskelle i organiseringen kan medføre visse udfordringer i samarbejdet. En udfordring kan være, at lærere ofte foretrækker faste mødestrukturer med udgangspunkt i et oplæg. Pædagogerne foretrækker ofte en mere løs struktur, hvor den aktuelle problematik diskuteres i fællesskab (ibid.:78-79). Hun har indtryk af, at mange lærere ikke har særlig stor interesse i eller viden om det fritidspædagogiske arbejde. Problemet knytter ifølge an til en almen problematik, om at gøre den pædagogiske faglighed mere synlig for lærerne (ibid.:76). Pædagogers faglighed rummer potentielt et vindue for, at lærerne kan få større indblik i elevernes sociale liv. Da lærere som regel møder hele klassen på en gang, og har fokus på faglige opgaver, har de sjældent den samme viden om elevernes sociale liv, som pædagogerne. Et større indblik heri kunne potentielt bidrage med nye vinkler på det enkelte barn og ny viden om sociale dynamikker, hvilket kan få betydning i klassen og for undervisningstilgangen (ibid.:81).

#### **4. Metode**

I dette kapitel vil jeg præsentere det metodiske grundlag for min empiriske indsamling. Jeg vil i kap. 4.1 starte med at redegøre for mit metodiske valg om at supplere semistrukturerede interviews

med observationer. Herefter vil jeg i kap. 4.2 gå mere i dybden med det semistrukturerede interview. I kap. 4.3 vil jeg præsentere udformningen af mine interviewguides, og i kap. 4.4 vil jeg herefter redegøre for nærmere for observationsmetoden. I kap. 4.5 vil jeg præsentere nogle af mine fordomme og for-forståelser, hvorefter jeg i kap. 4.6 introducerer min strategi for rekvirering af informanter. I kap. 4.7 vil jeg kort præsentere de to undersøgelsesskoler, hvorefter jeg i kap. 4.8 diskuterer implikationer, der relaterer sig til etik og anonymitet. Til sidst vil jeg i kap.4.9 præsentere mine egne metodekritiske refleksioner.

#### **4.1 Samspil mellem interview og observation**

Med inspirationen fra kritisk psykologi (se kap. 3.1 & 3.2) ønsker jeg at åbne op for feltet ved at tage udgangspunkt i subjektets ståsted (eller perspektiv). Den mest direkte tilgang til et sådant perspektiv må være samtaleformen, hvor informanten gives rum til at tale ud fra egne erfaringer, oplevelser, holdninger, værdisyn, m.m. I informantens fortællinger kommer vedkommendes egen subjektive tolkninger af verden til udtryk. Årsagen til, at jeg har valgt at supplere interviewformen med observationer, kan siges at være inspireret af en lettere etnografisk tilgang. Herved står informanternes verbale fortællinger ikke alene, og jeg får mulighed for at danne mig min egen subjektive opfattelse af konteksten og klasserummet, som der refereres til under interviewet. Dermed får jeg mulighed for at modificere mine interviewspørgsmål i forhold til det, jeg har set, hørt og mærket. Charlotte Baarts (*lektor ved sociologisk institut, K.U.*) mener, at vi via observationer i felten bliver ”præsenteret for svar på spørgsmål, vi ikke på forhånd ved at vi skal stille (...) Netop fordi vi lader opmærksomheden styre af vor forundring, er de begivenheder vi forundres over uden for vores kontrol. Vi lader dem komme til syne på deres egne præmisser og lader dem derved tale til os” (Baarts, et.al 2003:41). Mine observationer giver altså ikke kun nye indsigter i praksis. De hjælper også til at jeg ved hvilke spørgsmål, der kan være relevante at stille efterfølgende. Jeg kalder her metoden for sekundær, da den ikke er mit primære udgangspunkt, men snarere skal forstås som supplement til mine interviews.

#### **4.2 Det semistrukturerede interview**

Jeg interviewer i undersøgelsen to skolepædagoger, to lærere og en skoleleder. Jeg har valgt interviewet som min primære metode, da jeg mener, at den er egnet til at få indblik i subjektets ståsted. Desuden er den formentlig den mest udbredte metode i kvalitativ forskning. Svend Brinkmann (*professor i psykologi ved AAU*) & Lene Tanggard (*professor i kommunikation ved AAU*) påpeger, at interviewformen i sig selv, kan forstås som en ”(...) social praksis, der er situeret i en specifik historisk og kulturel sammenhæng” (ibid.:30). I mine interviews har jeg ikke blot læst spørgsmålene op for informanten og lyttet til vedkommendes svar. Jeg har snarere forsøgt at indgå i dialog, hvor jeg

også til en vis grad taler og kommenterer på temaerne i samtalen. Udgangspunktet er mine interviewguides (bilag 12-14), der er rettet mod henholdsvis pædagog, lærer og skoleleder. De er udarbejdet på baggrund af mine forskningsspørgsmål. Semistrukturen består til dels af den dialogiske samtaleform med udgangspunkt i mine interviewguides, og til dels i at jeg tillader mig at afvige fra de strukturerede interviewspørgsmål, når jeg selv finder det hensigtsmæssigt. Brinkmann & Tanggaard peger nemlig på, at en god interaktion med informanten kræver, at der er rum til at forfølge den fortælling, som informanten er mest optaget af at ville fortælle, hvilket ikke kan forudsiges på forhånd (ibid.:38). Jeg tillader mig altså at hoppe ind og ud af interviewguidens spørgsmål afhængig af, hvad vej dialogen går. Dorte Staunæs (*Professor MSO ved DPU*) påpeger følgende: “*Man forfølger på en gang spor, retninger og signaler, der informerer ens forskningsspørgsmål, og gør samtidig løbende plads til det uventede. Man må være parat til løbende at opfinde spørgemåder, der kan udfolde, fortsætte, men undertiden også afbryde de meningskonstruktioner, der er ved at etablere sig, for på den måde at give plads og skabe udvidelser af samtals fortælle- og refleksionsrum*”(Staunæs, et al.2005:56). Som interviewer må jeg altså hele tiden være fokuseret og parat til at reagere på uventede drejninger i samtalen. Det kan komme til udtryk ved, at jeg eksempelvis afbryder samtalen, hvis den kommer for langt væk fra emnet eller ved at forfølge et spor yderligere, når en informant fortæller mig noget uventet. Staunæs arbejder ud fra et poststrukturalistisk udgangspunkt og baserer sig derfor på andre antagelser end mine. Pointen herover finder jeg dog både nyttig og anvendelig i forhold til mit udgangspunkt. Ernst Schraube påpeger, at den der undersøger vil være medforfatter af den viden, der fremkommer i kraft af sin egen tilstedeværelse og subjektivitet. Her spiller intersubjektiviteten altså ind på undersøgelsen. Med *intersubjektiv* menes, at informanten bliver forstået som en *med*-forsker, da vedkommende er min kilde til subjektiv viden om den situationerede praksis. Dermed rummer informantens egne analyser også indsigter omkring bestemte forhold, meningsbetydninger, årsagsforklaringer, m.m. Min undersøgelse bliver således deltagende kooperativ og er udspillet og guidet af den informant, jeg søger at forstå (Schraube,2015:541).

### **4.3 Udformning af interviewguides**

Mine forskningsspørgsmål (kap. 1.7) har været udgangspunkt for mine tre interviewguides til hhv. pædagog, lærer og skoleleder. Allerede inden mine interviewguides blev udformet, havde jeg læst en del om pædagogernes nye situation i skolen; herunder forskning, lovgivning, offentlige debatter, artikler, m.m. Herefter udformede jeg mine tre interviewguides. En til skolelederen, en til lærerne og en til pædagogerne (se bilag 12-14). Disse interviewguides retter sig mod den enkelte aktør og starter alle med indledende spørgsmål, der tjener til at åbne op for samtalen og give et indblik i vedkommendes faglige og uddannelsesmæssige baggrund, antal års erfaring, m.m. Herefter følger de

interviewspørgsmål, der kan lede mig i retning af at besvare mine forskningsspørgsmål og i sidste ende problemformuleringen. Interviewguiderne er opdelt sådan, at hver kategori af spørgsmål knyttes an til et specifikt forskningsspørgsmål. Til pædagogerne har jeg f.eks. syv indledende spørgsmål efterfulgt af seks spørgsmål, der vedrører pædagogens funktion på skolen samt graden af indflydelse. Derefter følger otte spørgsmål, der omhandler muligheder og udfordringer i det tværprofessionelle samarbejde samt de organisatoriske og institutionelle betingelser, som samarbejdet er underlagt. Afslutningsvis følger syv spørgsmål der omhandler, hvordan forskellige fagligheder og professionsidentiteter kan siges at påvirke lærernes og pædagogernes samarbejde. I alt er der altså 28 spørgsmål til f.eks. pædagogerne. Mine interviewguides til hhv. lærere og skoleleder er inddelt efter samme princip, men modificeret således at de i højere grad er rettet mod den specifikke aktør og vedkommendes arbejdsmæssige funktion.

#### **4.4 Observation**

Som nævnt i kap. 4.1 valgte jeg at supplere mine interviews med observationer for at kunne danne mine egne subjektive indtryk af praksis og for at kunne stille spørgsmål til det, jeg har oplevet efterfølgende. I kap. 1.8 nævnte jeg, at mine lærerinterviews bl.a. var tiltænkt at kunne skærpe min opmærksomhed omkring forskellige baggrundsforståelser. Det samme kan siges i forhold til mine observationer. De bidrager nemlig til, at jeg har kunne skærpe opmærksomheden omkring bestemte betingelser, der gjorde sig gældende i praksis. Herefter fik jeg mulighed for at spørge ind til det, jeg havde set og hørt. Ifølge Peter Ø. Andersen (*lektor i pædagogik & sociologi fra K.U.*) kan observationsmetoden bidrage til at skabe en større nærhed til de konkrete sociale processer og handlinger, der gør sig gældende. Man kan ikke entydigt sige, at metoden har en fastlagt ramme eller et fast sæt regler at gå frem efter. Der vil snarere være tale om en åben tilgang, hvor man kan vælge at inddrage forskellige refleksioner om det oplevede (Andersen 2005:182). Udgangspunktet var for mig ikke at kigge efter noget specifikt, men at træde ind i skolens rum med et åbent sind, parat til at nedfælde det, der måtte præsentere sig. Under processen viste det sig, at jeg havde nogle særlige opmærksomheder, som jeg ikke var bevidst om på forhånd. Jeg var mere fokuseret på pædagogens funktion end på elevernes indbyrdes samspil, ligesom jeg var særligt opmærksom omkring relationen mellem pædagogen og læreren. Jeg var også meget opmærksom på forhold, hvor læreren bestemte noget over pædagogens funktion. Derudover var jeg opmærksom på de situationer, hvor pædagogen enten var passiv i klassen eller optrådte som lærerens assistent. Rent pragmatisk havde jeg min computer med rundt i klasserne og fandt et så diskret sted, jeg kunne sidde og skrive. Det gjorde jeg for ikke at forstyrre undervisningen unødigt. Jeg havde gjort mig bevidst om, at der er forskel på, hvad jeg kan beskrive og erfare, da virkeligheden er langt mere mangfoldig, end ord kan indfan-

ge. På samme tid havde jeg gjort mig bevidst om, at jeg heller ikke var neutral her. Det jeg så afhang af, hvor jeg rettede mit blik hen, og på samme tid påvirkede min blotte tilstedeværelse især elevernes, men til dels også lærere og pædagogers ageren. Et eksempel herpå kan forefindes i min observation fra Korsvejens Skole, hvor jeg noterede følgende:

*”Lærer G går hen til Pæd. M og siger lavmælt til ham: 'Jeg synes, at du skulle være lidt mere aktiv, når han er her og skriver om din rolle. Ellers skriver han jo bare, at du ikke laver noget'. Jeg tænkte, at hun måske ikke var klar over, at jeg tydeligt kunne høre, hvad hun sagde. Straks efter rejser Pæd. M sig op og går rundt i klassen”* (bilag 5:77).

Her er det tydeligt, at min tilstedeværelse får læreren til at agere anderledes, end hvis jeg ikke havde været der. Sandsynligvis fordi hun ønsker, at jeg forlader skolen med et positivt indtryk. Sådanne forhold har en betydning for det, jeg ser og efterfølgende skriver, analyserer og konkluderer på. Hvis jeg ikke havde været der, havde pædagogen og læreren nok ageret anderledes i situationen og jeg udgjorde en forskel i de ansattes praksis via min tilstedeværelse. Særligt eleverne var meget nysgerrige omkring mig og min computer, og jeg blev jævnligt stillet spørgsmål af børn, der til tider glemte at følge med i undervisningen. Observatørrollen kræver ifølge Andersen selvrefleksion over, hvad det er for en *”mærkelig ikke-tilstedeværende tilstedeværelse”*, man har, og snarere end at agere fejlfrit handler det om at kunne identificere og fremlægge de problemstillinger, som ens fejl måtte medføre og finde måder at kompensere og korrigere dem på (Andersen 2005:190).

#### **4.5 Fordomme og for-forståelser**

Schraube understreger at ikke blot informantens, men ligeledes mine egne perspektiver er genstand for undersøgelsen. I selve observations eller interviewsituationen udgør jeg nemlig en del af den samme socialt situerede verden som informanten (Schraube,2015:537). En af Schraubes primære inspiratorer, Klaus Holzkamp, siger følgende herom: *”(...) Science is a permanent questioning of the apparently obvious. In principle, it means swimming against the stream of our own prejudices (...) Science is critique and at the same time self-critique”* (ibid.:537). Det der umiddelbart fremtræder som indlysende (*apparently obvious*) kan siges rumme mange lag. Det drejer sig altså ikke blot om at stille spørgsmål til de lag, der vedrører informantens bevæggrunde, men ligeledes mine egne. Det gælder ikke mindst de af mine fordomme, der er med til at farve det, jeg ser. Indenfor kvalitativ forskning er der i dag en udbredt erkendelse af, at forskeren i kraft af sine valg nødvendigvis er med til at påvirke sine data f.eks. via den teoretiske vinkel, der anlægges, og de metodiske og analytiske, valg og fravalg. Uanset hvad man måtte undersøge, vil der være forskellige for-forståelser, fordom-



me og bias, der farver det blik, man kaster ned over sit genstandsfelt. Selvom mange af disse måske falder uden for ens egen bevidsthed, må man i det mindste være reflektiv og transparent. Dermed må man gøre sig overvejelser omkring personlige interesser, antagelser og værdier, og hvordan de kan have påvirket processen (Merrick,1999:31). Erkendelsen af forskerens påvirkning af data, forpligter til en høj grad af transparens og åbenhed, omkring hvorvidt og hvordan man selv kan have influeret på undersøgelsens resultater (Yardley,2008:237). Derfor har jeg i mine nedskrevne interviews og observationer (bilag 1-9) ladet alle noter om mine egne løbende refleksioner stå indlejret i teksten. Således gives læseren mulighed for selv at vurdere, hvilke af mine umiddelbare tolkninger og antagelser, der kan have præget den viden, som er produceret. Min interesse omkring skolepædagogerne funktion, er som nævnt i indledningen, affødt af mit studiejob og min egen baggrund. I 2007 blev jeg uddannet pædagog, og har efterfølgende arbejdet på fuldtid i en Fritids & Ungdomsklub i Tårnby Kommune i 5 ½ år, indtil jeg startede på Roskilde Universitet. Før pædagoguddannelsen har jeg arbejdet som medhjælper i forskellige SFO'er helt tilbage til 2001. Efter 2012 er jeg blevet ansat på deltid i en anden ungdomsklub i Tårnby Kommune, hvor jeg har haft faste vagter en aften om ugen. Det var her, jeg første gang hørte om problematikkerne omkring det nye tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger. Dermed er jeg altså en pædagog, der søger at forstå pædagogerne, hvilket potentielt kan medføre, at jeg let risikerer at tage pædagogerne 'parti'. Allerede ved de første diskussioner om reformen i medierne stillede jeg mig kritisk. Sammenfaldet mellem reformen og de nye skærpede arbejdstidsregler for lærerne og den daværende lockout påvirkede min holdning til hele 'pakken' i negativ retning. Jeg var netop vendt tilbage fra Finland, hvor vi i en projektgruppe havde undersøgt finske læreres professionsidentitet. Her var jeg blevet opmærksom på, hvor stor betydning lærernes graden af autonomi og samfundsmæssig tillid kan have i forhold til lærernes indsats og lyst til at gå på arbejde. Jeg sympatiserede med de danske lærere, der lod til konstant at blive revset og udskældt i medierne op til reformen, og vurderet og målt i PISA-tal, resultater og statistikker. Da jeg hørte mine kollegers fortællinger fra klubben, følte jeg også en sympati med dem. Det kan skyldes, at jeg som tidligere pædagog let kunne identificere mig med deres frustrationer. Især vakte det min sympati, at hverken forvaltningen i Tårnby eller ledelserne lod til at informere pædagogerne, om hvad der skulle ske før i sidste øjeblik. Sådanne forhold medfører, at jeg er farvet af min egen baggrund. Jeg vil så vidt muligt forsøge ikke at lade mig forføre af dem i analysen samt at være eksplicit, når jeg bliver bevidst om dem. Ikke desto mindre har jeg nu været åben omkring disse forhold, ligesom jeg bestræber mig på at være transparent og selvrefleksiv.

#### **4.6 Strategi for rekvirering af informanter**

I det følgende vil jeg at præsentere læseren for min strategiske tilgang i forhold til at etablere kon-

takt til mine to undersøgelsesskoler. Efter en del overvejelser om hvem jeg kunne opsøge, besluttede jeg mig for at fokusere på de lærer/pædagog-teams, der står for undervisningen i 3. kl specifikt. Det omfatter altså skolepædagoger fra SFO-området. Valget er foretaget på baggrund af to forhold: For det første blev jeg tidligt opmærksom på, at arbejdsvilkår, rammer og arbejdstid på skolen foregår forskelligt afhængig af hvilket klassetrin, jeg beskæftiger mig med. I indskolingen og 3.kl, lægger pædagogerne ofte flere timer end i de større klasser. Derfor virkede det meningsfuldt at kigge her. Desuden besluttede jeg mig for at indsnævre feltet yderligere ved at fokusere min empiri omkring et enkelt klassetrin. Det ville ikke give mening for mig at have fokus på hverken 0. eller 1. kl., da der her ville være tale om et helt nyetableret teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger. Jeg var nemlig interesseret i også at forstå hvilken betydning, det har, at pædagogerne kommer ind som nye aktører i en allerede etableret klasse. Jeg valgte at fokusere på 3. kl, da dette klassetrin har været etableret længere tid end 2. kl. Mit mål var at få kontakt til en skole, hvor jeg kunne få lov til at interviewe en lærer og en pædagog, der arbejdede i samme team i 3.kl, samt deres skoleleder. Det endte dog med at blive to lærere, to pædagoger og en enkelt skoleleder, fordelt på to skoler, hvilket skyldtes, at to forskellige muligheder pludselig åbnede sig for mig på samme dag. Det vil jeg komme ind på senere i kapitlet. Et helt andet spørgsmål omhandlede hvilken skole, jeg ville kigge på. Jeg gik måske lidt naivt til opgaven, da jeg antog, at det ville være lettest at finde informanter i landets største kommune; København. Der tog jeg fejl. Min problemformulering har ændret sig en smule gennem specialeperioden. Den oprindelige problemformulering indeholdt ordet *udfordringer*, men ikke *muligheder*. På daværende tidspunkt ønskede jeg derfor at finde en skole, der var særligt udfordret. Derfor etablerede jeg kontakt til skoler i København, hvor sygefraværet blandt de ansatte var steget markant efter reformens implementering i 2014. Via *folkeskolen.dk*, fandt jeg frem til en oversigt over sygefraværfravær på alle folkeskoler i Københavns Kommune med målinger foretaget før og efter reformens implementering (Folkeskolen,2014:sygefravær). Herefter prøvede jeg både at ringe og skrive til skolelederne på de ti hårdest ramte skoler i København. En skoleleder fortalte mig, at jeg var den femte, der havde kontaktet ham for at lave en undersøgelse i den samme uge, og at de måtte takke nej. Mange andre gav lignende svar, eller afviste mig pga. travlhed. Endnu flere svarede slet ikke (se evt. bilag 10). Når jeg kontaktede skolelederne telefonisk, fik jeg meldinger om, at man ikke kunne rumme flere undersøgelser. Man havde mange steder besluttet, at der kun var overskud til at fokusere på kerneydelserne. Efter nogen tid begyndte at føle mig presset på tid. Derfor valgte jeg at brede søgestrategien ud og give afkald på parametret om højt sygefravær. Min nye strategi bestod i at korte brevet til skolelederne ned (bilag 10), så det kunne give et hurtigere overblik. Desuden skrev jeg ud til mange skoleledere uden nogen særlige parametre. Igen havde jeg ikke held til at finde nogen, der ville medvirke. Jeg besluttede mig derfor for en ny strategi, beståen-

de af to overvejelser: For det første ville jeg ikke længere fokusere på København. Jeg fik nemlig ofte meldingen, at der her var så mange undersøgelser i gang her, at man ikke kunne rumme flere. For det andet slog det mig, at det måske ikke var skolelederne selv, jeg burde kontakte, da jeg antog, at de sidder med en enorm arbejdsbyrde som følge af reformen. Derfor besluttede jeg mig for at etablere direkte kontakt til lærere og pædagoger via mit eget netværk i stedet. Strategien bestod i til dels at anvende facebook, hvor jeg har flere bekendte, der er lærere og pædagoger. Desuden spurgte jeg kolleger fra ungdomsklubben, om de kunne hjælpe mig med at skabe kontakt. Jeg fik mange henvendelser via facebook, men stort set allesammen førte til afvisninger fra både pædagoger, lærere og skoleledere. En god bekendt skrev til mig, at hun var skolepædagog i indskolingen på Søndermarksskolen i Frederiksberg Kommune. Efter at have sendt en beskrivelse af undersøgelsen til hende, arrangerede hun, at jeg kunne tale med en skolepædagog og en lærer fra det samme team i 3.kl. (der herefter bliver benævnt som: *Pæd. D* og *Lærer K*). Derudover fik jeg mulighed for at interviewe skolelederen. Hun havde også arrangeret, at jeg kunne lave observationer i undervisningen for 3. kl med både pædagog og lærer. En kollega fra ungdomsklubben, hvor jeg arbejdede skrev samme dag, at han havde spurgt skolepædagogen for 3.kl på Korsvejens Skole i Tårnby (herefter benævnt som *Pæd. M*), om jeg måtte følge ham en dag og interviewe ham og læreren (*Lærer B*). Det var de begge gået med til. Det lykkedes at få begge aftaler i hus lige efter efterårsferien, og jeg kunne nu komme igang med at indsamle min empiri.

#### 4.7 Præsentation af de to undersøgelsesskoler

*Søndermarksskolen* på Frederiksberg har ca. 850 elever og 130 medarbejdere. Den huser en SFO og en fritidsklub, der blev lagt under skolens ledelse i 2013. Deres værdigrundlag bygger på tre ord: *fællesskab, nærvær og dannelse*. Skolen har fire 3. klasser. Pædagogerne fra SFO'en har været tilknyttet indskolingen mere end 10 år, før reformen kom i 2014. Tidligere var de med i undervisningen ca. 5 timer om ugen. Efter reformen er de der 15-16 timer ugentligt (bilag 2:25). Pædagogen i 3.kl. fortalte, at hun har været med på skolen en dag om ugen, siden hun blev ansat for 11 år siden (bilag 4:45). Desuden blev skolens lærer/pædagog-teams efter reformen årgangsoptelt, hvilket vil sige, at man som lærer eller pædagog udelukkende følger f.eks. 3 kl. (bilag 1:9). Jeg startede med at interviewe skolelederen og en lærer i 3.kl (*Lærer K*). Et par dage efter var jeg ude på skolen for at observere skolepædagogen (*Pæd. D's*) arbejde på skolen, efterfulgt af et interview.

*Korsvejens Skole* i Tårnby har i følge deres hjemmeside cirka 510 elever. Antallet af medarbejdere fremgår ikke af deres hjemmeside. Skolens vision er ifølge værdigrundlaget fra 2015:

<i>-at tænke som en samlet institution.</i>
---

<i>-at anerkende og respektere medarbejderes opgaver og kompetencer ligeværdigt.</i>
--

-at alle skolens børn udvikler deres faglige, personlige og sociale kompetencer optimalt.

-at arbejde anerkendende, tydeligt og med barnet i centrum.

-at være et godt sted at være, det bedste sted at lære.

Især punkt to fangede min opmærksomhed. I værdigrundlaget uddybes vigtigheden af at ”(...) *anerkende og respektere medarbejderes opgaver og kompetencer ligeværdigt. På Korsvejens Skole ser vi på muligheder fremfor begrænsninger. Dette er med til at styrke personalegruppen, så de i deres daglige arbejde kan formidle og udvikle potentialer. Dette betyder et robust fællesskab mellem ligeværdige*” (Korsvejens Skole, præsentation). Jeg startede med at følge Pæd. M's arbejdsdag i 3.kl i bevægelsesfag og herefter faglig fordybelse og dansk. Jeg var også med inde på SFO'en, når pædagogerne holdt pauser og havde uformelle samtaler med Pæd. M og hans kolleger. Efterfølgende var jeg med til lærernes og pædagogernes teammøde for 3.kl, og interviewede derefter Lærer B og Pæd. M. Interviewet med Lærer B blev ganske kort pga tidspres (11 ½ min sammenlagt) og i det efterfølgende interview med Pæd. M satte lydoptageren i min iPhone sig selv på pause under interviewet pga. et indgående opkald, hvilket desværre medførte, at noget af interviewet er gået tabt. Jeg nåede dog at få omkring 25 min. med og Pæd. M nåede således at besvare mange af mine spørgsmål. Han fortalte mig, at pædagogerne er på skolen omkring 20-21 timer om ugen, og han anser arbejdet på SFO for at være mere som et bijob (Bilag 5:71).

#### **4.8 Etik og anonymitet**

Ifølge Brinkmann & Kvale, er der altid et *hvorfor* tilknyttet i kvalitativ forskning. *Hvorfor* er det værdifuldt at forfølge dette spor og *hvem* gavner (eller skader) det? Vil det gavne de involverede eller et større antal mennesker, og hvis ikke, hvad er så formålet med undersøgelsen? Spørgsmålet kan siges at have et nytteetisk islæt (Brinkmann & Kvale 2008:265). Ved at bevæge mig ud i skolens rum og bede om aktørernes tid, må jeg også forholde mig til disse etiske dimensioner og deres konsekvenser. Særlig når jeg derved intervenerer i deres praksis. Som det fremgik af forrige kapitel, var det i starten svært at finde informanter. Det skyldtes især travlhed på skolerne. Jeg bad dem altså om at afsætte tid til mig midt i deres travle arbejde og alle de omstillinger, som reformen har medført. Som det fremgår af bilag 6, havde Pæd. M arrangeret mine interviews således, at de lå midt i teamets fællesmøde. Det er det eneste møde, hvor pædagoger og lærere har mulighed for at tale formelt sammen i løbet af ugen. Det var ikke noget, jeg selv havde tænkt nærmere over, da jeg antog at Pæd. M ville foreslå at lægge mødet der, hvor det passede dem bedst. Det viste sig dog, at Lærer B havde håbet på, at tiden på mødet ville gå med at lave en akut underretning på en elev. Han fandt derfor min tilstedeværelse problematisk, og selvom jeg tilbød at komme igen på et andet tidspunkt,

valgte de at få interviewet *overstået* nu, som de sagde, og at lave underretningen hver for sig i stedet. Det er måske en ret markant udmelding at interviewet skal '*overståes*', hvilket muligvis siger noget om den travlhed, de befinder sig i. Hverken Lærer B eller Pæd. M ville have tid til interviews de følgende uger. Vi gennemførte det derfor med det samme, og jeg sørgede for at holde det så kort som muligt. Her er altså et tydeligt *etisk* problem, der er beslægtet med at bevæge mig ud i en så travl arena for at tilegne mig en viden, der ikke nødvendigvis kommer dem til gode. Mit *hvorfor* som dette kapitel startede med, har jeg delvist besvaret i slutningen af min indledning ved at synliggøre, *hvem* specialet henvender sig til, nemlig aktørerne selv; lærere og pædagoger. Jeg ser altså ikke blot specialet som afslutningen på min egen uddannelse, der forhåbentlig vil komme mig selv til gavn, men også som en bestræbelse på at frembringe en viden, som aktørerne potentielt selv kan drage nytte af. Jeg har lovet Pæd M, at jeg som minimum ville sende ham dele af specialet, når det er færdigt. På den måde kan han og hans kolleger måske kan få gavn af det. Jeg kunne ikke love ham at sende det hele, da sådan et løfte potentielt kunne medføre, at jeg i højere grad ville have en tendens til at holde mine kritikker omkring netop hans praksis tilbage, hvilket kunne komme til at begrænse analysen. Desuden har et medlem fra BUPL's bestyrelse bedt om at få specialet tilsendt, når det er færdigt. Det er mit håb, at jeg herved (eller ad andre veje) kan sikre, at flere pædagoger eller lærere får mulighed for at læse det og hente inspiration til deres egen praksis. Et andet etisk spørgsmål omhandlede graden af anonymitet. Hvor *anonyme* skulle skolen og dens medarbejdere have lov at være? Jeg havde en intention om at ville tilbyde både skolen og medarbejderne en skriftlig garanti om fuld anonymitet, således at de ikke skulle bekymre sig for mulige konsekvenser som følge af deres svar. Fuld anonymitet ville indebære, at ikke blot de ansattes, men også skolelederen og skolens navn, ville blive anonymiseret i den færdige rapport. Problemet ved denne mulighed ville være, at jeg ville få svært ved at referere til den konkrete skole. En anden mulighed ville være at nævne skolens navn, men anonymisere dens medarbejdere. Her ville det ikke give mening at anonymisere skolelederens navn, da dette på mange måder er bundet sammen med skolens. Problemet ville være, at jeg allerede ved nævnelser af skolens navn og mit fokus på medarbejdere i 3. klasse har indsnævret gruppen af, hvilke medarbejdere der potentielt kan være tale om. Problematikken ville måske blive mindre på en skole med et højt antal ansatte, da der ofte er flere parallelle klasser på større skoler. En tredje mulighed ville være ikke at love anonymitet overhovedet, men hvilke svar ville jeg så kunne få? Hvis medarbejderne på forhånd ved, at de skal stå på mål for alt hvad de siger, ville det så ikke kunne blive problematisk at få en dybdegående og ærlig samtale omkring deres subjektive oplevelser af praksis? Med udgangspunkt i disse refleksioner, besluttede jeg mig for at anonymisere pædagogers og læreres navne. Jeg valgte samtidig ikke at anonymisere skolen, eller skolelederen Lars Pilmarks navn. Alle andre informanter blev tilbudt at få tilsendt en skriftlig

garanti om anonymitet, men ingen benyttede sig af muligheden. I stedet udtrykte hver og især, at de havde tillid til, at navnene ville blive ændret, og det lod ikke umiddelbart til at være noget, der fyldte ret meget hos nogen af dem.

#### 4.9 Metodekritik

I det følgende vil jeg præsentere min egen metodekritik. Kapitlet kan eventuelt læses efter analysen, hvis læseren måtte finde en sådan rækkefølge mere hensigtsmæssig. Fra starten af specialeperioden begik jeg særligt en fejl. Jeg sigtede for bredt. Som det fremgår af mine bilag, har jeg i under mine interviews spurgt ind til en lang række forhold, der ikke er kommet med i analysen. Forhold der kunne have været interessante at belyse, hvis jeg havde mere tid og mere plads. Et af de perspektiver, jeg gerne ville have udfoldet yderligere, men som ikke er med i analysen, er min deltagelse ved BUPL-Hovedstaden's generalforsamling 2015. Her lavede jeg observationer omkring pædagogernes faglighed, som der ikke har været plads til at gå mere ind i. Den skoleleder, jeg interviewede, gav også mange spændende perspektiver på sin ledelsesstil og de effekter, den har haft på pædagogernes arbejde og samarbejde. Det berøres kun meget kort grundet pladsmangel. Desuden fik jeg kontakt til to undersøgelsesskoler på samme dag, og besluttede mig for at indsamle empiri begge steder, selvom min analyse ikke har et komparativt sigte. Set i retrospekt kunne min undersøgelse måske have været mere streamlinet, hvis jeg havde valgt at fokusere på en enkelt skole i stedet for to. Da jeg forstår praksis som situeret, har det været væsentligt hele tiden at gøre læseren opmærksom på, *hvilken* skole det konkrete citat i analysen knytter an til. Det har sandsynligvis medført, at der kan opstå misforståelser. Jeg har forsøgt at imødekomme det ved at lave en oversigt i analysens indledning. Her er det muligt at se hvilke informanter, der er på hvilke skoler. På Korsvejens Skole gik en del af mit interview med Pæd. M tabt grundet et indgående opkald til min iphone, som jeg brugte som diktafon. Jeg ærger mig over, at det lige skete under netop pædagogens interview, men har gjort mit bedste for at få mest muligt ud af interviewet alligevel. Dog er der flere af hans pointer, der er gået tabt som følge heraf. Mit interview med Lærer B på Korsvejens Skole varede kun 11 ½ min. grundet de omstændigheder, der nævnes i kap. 4.7. På grund af tidspresset kunne jeg derfor ikke imødekomme de metodiske bestræbelser, som jeg har gjort rede for i kap. 4.2. I stedet fik samtalen karakter af, at jeg hurtigt læste spørgsmålene op og optog hans svar uden yderligere interaktion. Da samtalen derfor er lidt 'kantet', har jeg ikke anvendt så mange af hans citater, som jeg gerne ville. I min interviewguide er et spørgsmål, hvor jeg beder informanten om at beskrive sin professionsidentitet. Jeg nåede kun at stille spørgsmålet til Lærer K, da jeg herefter konstaterede, at det ikke gav mening at have det med. Jeg burde nok enten have formuleret mig anderledes eller have givet hende en klar redegørelse af, hvad jeg mente. Ordet '*professionsidentitet*' er måske ikke et ord,

der anvendes så ofte i deres fag, og desuden kan det jo rumme flere betydninger. Lærer K kiggede uforstående på mig og svarede: ”*Jamen der er det jo nok, at vi står for det faglige, ja. Og de andre står mere for det sociale, altså...med få ord, ikke?*” (bilag 2:35). Svaret tyder ikke på, at hun helt forstod, hvad jeg mente. Et andet spørgsmål i min interviewguide var rettet mod skolelederen. Her spørger jeg, hvilken indflydelse pædagogerne har på undervisningen og hverdagen i 3. kl. Spørgsmålet giver nok mening, hvis det stilles til den konkrete pædagog eller en lærer, men når det stilles til en skoleleder, som er ansvarlig for 130 medarbejdere og 810 elever, gør det måske ikke. Det fremgår også af hans svar: ”*Jamen det vil jeg da håbe, at de har...hvis du ser bort fra den fag-faglige del, som jeg jo stadigvæk mener ligger hos lærerne, så vil jeg da håbe, at de har indflydelse. Men det er igen nok forskelligt går jeg ud fra*” (bilag 1:13). Som det fremgår er det umuligt for skolelederen reelt at besvare mit spørgsmål. Desuden havde han i starten af interviewet det indtryk, at jeg ønskede at høre om klubpædagogerne, hvorfor mange af hans pointer i starten refererer til dem. Jeg ved ikke hvorfra, han havde det indtryk, men jeg fik korrigeret det undervejs. Derfor er mange af disse pointer ikke med i analysen. Når jeg kigger tilbage, burde jeg fra starten have gjort ham opmærksom på, at min interesse ligger på de SFO'pædagoger, der er tilknyttet 3.kl.

## **5. Analyse**

I dette kapitel vil jeg præsentere min analyse af den empiri, som jeg via interviews og observationer har indsamlet på Søndermarksskolen på Frederiksberg og Korsvejens Skole i Tårnby. Mit udgangspunkt har fra starten været at orientere mig i teori, offentlige debatter, avisartikler, m.m. Det kunne måske lede læseren til at tro, at jeg har haft en deduktiv tilgang til analysen; altså at jeg på baggrund heraf har haft en hypotese eller generel regel om noget værende, som jeg har anvendt min empiri til at afprøve (Hansen, Thomsen & Warming 2001:74-75). Det er ikke tilfældet. Med min inspiration fra den kritiske psykologi har jeg valgt at forstå pædagogernes handlen og deltagelse som noget, der er indvævet eller kropsliggjort i socialt situeret praksis. Med afkaldet på *god's eyeview*; ideen om at man kan lave kvalificeret forskning fra et eksternt og universalistisk perspektiv, der er frakoblet specifikke relationer, ser jeg ikke en deduktiv tilgang som noget, der giver mening her. Jeg har ingen generelle regler eller hypoteser, der skal be- eller afkræftes. I kap. 3.1 og 3.2 kunne man desuden se mine andre videnskabsteoretiske inspirationer samt betragtninger om min analytiske tilgang. Pointen i at orientere mig på forhånd i forskning, m.m. har først og fremmest hvilet på en aspiration om at ville få overblik over feltet. Dermed kunne jeg bedre kvalificere mine interviewspørgsmål (se evt bilag 12-14). Jeg gik ud for at kigge på og spørge til konkrete forhold på de to skoler med henblik på efterfølgende at lade disse forhold slutte sig til andres forskning, teorier, begreber, m.m. Dermed var mit udgangspunkt induktivt (Hansen, Thomsen & Warming 2001:187). Jeg har valgt at

renskrive alle citater i analysen med henblik på at gøre den mere læsevenlig. I den proces har jeg gjort mig umage med at være så nøjsom som muligt, således at betydninger, betragtninger og kontekster ikke er gået tabt. Da de oprindelige transskriptioner er vedhæftet som bilag (1-9), gives læseren mulighed for at se de uredigerede citater her samt mine egne refleksioner undervejs. Bemærk også, at jeg har valgt at holde analysen i nutidsform. Valget er ligeledes foretaget med henblik på at gøre teksten mere læsevenlig, da alle samtaler er foregået i nutid. I tilfælde hvor en informant kigger tilbage og fortæller om begivenheder, der *har* fundet sted, bibeholdes datidsformen. I den følgende oversigt fremgår det, *hvem* jeg har observeret, *hvem* jeg har interviewet, *hvilke* skoler informanterne er tilknyttet, og *hvem* de arbejder med. Herefter følger en kapiteloversigt for analysen.

#### Oversigt over informanter og teams:

<b>Søndermarksskolen</b> (på Frederiksberg):
Fast team består af: <i>Pæd. D, Lærer L</i> og <i>Lærer K</i> . Desuden nævnes: <i>Lars Pilmark</i> (skoleleder).
Interviewede: <i>Pæd. D, Lærer K, Lars Pilmark</i> (skoleleder)
Observerede: <i>Pæd. D</i>

<b>Korsvejens Skole</b> (i Tårnby):
Fast team består af: <i>Pæd. M, Lærer B</i> og <i>Lærer G</i> . Desuden nævnes: <i>Lærer J</i> (vikar).
Interviewede: <i>Pæd. M</i> og <i>Lærer B</i>
Observerede: <i>Pæd. M, Lærer G</i> og <i>Lærer J</i> .

#### Kapiteloversigt for analysen:

5.1 Forberedelse af skolepædagogerne op til reformen.
5.2 Skolepædagogers faglige funktioner
5.2.1 <i>Skolepædagogers overordnede funktioner og deltagelse i fagtimer</i>
5.2.2 <i>Skolepædagogers funktion i UUV</i>
5.2.3 <i>Skolepædagogers funktion omkring inklusionsindsatsen</i>
5.3 Perspektiver på skolepædagogers faglighed og identitet
5.4 Det tværprofessionelle samarbejde
5.4.1 <i>Planlægning, indflydelse og inddragelse</i>
5.4.2 <i>Teammøder</i>
5.5 Opsamling på analysen

I kap. 5.1 vil jeg gøre rede for, hvordan skolepædagogerne er blevet forberedt på deres nye skolemæssige funktion og samarbejdet med lærerne op til den nye reform. Jeg har valgt at åbne med dette afsnit, da jeg mener, at det giver et passende afsæt for forstå baggrunde for skolepædagogernes arbejde og samarbejde. Derefter følger kap. 5.2, hvor jeg vil præsentere forskellige faglige aspekter,



af skolepædagogernes nye funktioner i skolen; herunder deres overordnede funktion i fagtimer, deres funktion i UUV og omkring inklusionsindsatsen. I kap. 5.3 vil jeg præsentere pædagogernes egne perspektiver på, hvad deres faglighed bidrager eller kan bidrage med i skolen, samt inddrage lærernes og skolelederens perspektiver som baggrundsforståelser. Afslutningsvis vil jeg i kap. 5.4 kigge på forskellige aspekter af det tværprofessionelle samarbejde og nogle af de muligheder og udfordringer, som samarbejdet rummer. Her vil jeg se på planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen, undersøge pædagogers indflydelse i skolen og forstå, i hvilken grad de *inddrages* i lærernes planlægning. Desuden vil jeg kort se på sammenhænge mellem graden af inddragelse og potentielle fordomme mod pædagoger. Jeg vil også se på betydningen af tværprofessionelle teammøder. I kap. 5.5 vil jeg lave en opsamling. Alle kategorierne er udarbejdet med henblik på at kunne se sammenhænge mellem den teoretiske viden, der er blevet præsenteret gennem specialet, og den viden jeg selv har fundet frem til i min undersøgelse. Tilsammen skulle inddelingen gerne lede mig i retning af at kunne *almengøre* og besvare problemformuleringen i min konklusion. Selvom analysen i overvejende grad er opdelt mellem spørgsmål om pædagogers funktion og spørgsmål om det tværprofessionelle samarbejde, udgør disse to forhold på mange måder forudsætninger for hinandens betingelser. Når jeg beskriver pædagogers oplevelse af deres funktion, vil jeg derfor også til en vis udstrækning komme til at berøre det tværprofessionelle samarbejde og omvendt.

### **5.1 Forberedelse af skolepædagogerne op til reformen**

Jeg vil starte med at give et indblik i, hvordan pædagogerne blev forberedt på deres nye arbejdsmæssige funktion. Først vil jeg kigge på, hvordan man på de to skoler havde valgt at forberede pædagogerne på deres faglige funktion. Efterfølgende vil jeg redegøre for, hvordan man havde forberedt pædagogerne, men også til dels lærerne, på deres nye samarbejde.

Pæd. D fra Søndermarkskolen på Frederiksberg arbejder i team med bl.a. Lærer K, som jeg også har interviewet. Hun arbejder på skolen 15-16 timer om ugen, og følger her udelukkende 3.kl. Derudover er hun tilknyttet skolens SFO. Jeg interviewede hende lige efter en undervisningstime, som jeg havde observeret. Pæd. D var alene i denne time, fordi læreren havde meldt afbud i sidste øjeblik. I det følgende spørger jeg Pæd. D, om hun følte sig forberedt på sin nye udvidede skolefunktion:

*”(...) jeg tror årsagen til, at der har været meget stress og sygemeldinger har været, at folk slet ikke har været ordentligt forberedt (...). Jeg tror især, at det er kommet bag på de pædagoger, der måske bare har gået og hygget sig i SFO'en, at de lige pludselig skulle ind i undervisningen. Og så er der dem, der har taget det helt vildt meget på sig, at de skal lære*

*noget og blive dygtige (...) vi blev forberedt og havde mange snakke inden, men slet ikke om kring hvad det var, vi skulle gå ind til” (bilag 4:52).*

Her får vi et kort indblik i skolepædagogens egen analyse af overgangen til reformen. Hun mener, at flere ansatte er gået ned med stress efter reformen, fordi de ikke har været ordentligt forberedt. Hun laver her to kategoriseringer: Dem der *'bare har hygget sig'* og dem, der har taget fagligheden på sig og forsøgt at *'lære noget og blive dygtige'*. De pædagoger, der har *'hygget sig'*, mener hun også er dem, der er blevet hårdest ramt af deres nye funktioner i skolen. Pædagogen fortæller, at der har været afsat tid til mange snakke, men at man slet ikke har talt om, *hvad* det var, man skulle gå ind til. Ikke desto mindre har SFO'ens ledelse altså været opmærksomme på at afsætte tid til at snakke med pædagogerne om, hvordan det går. Det fremgår af Pæd. D svar, da jeg spørger, hvem der konkret har stået for forberedelsen af pædagogerne:

*”Det var på vores hovedsageligt SFO-ledelsen (...) De er gode til at sørge for, at det kommer på dagsordenen hver gang, vi har personalemøder. (...) De har spurgt: 'hvordan går det?', og 'er det stadig positive ting, der sker, eller er der nogen, der er ved at gå ned på det?' På den måde er der forebyggelse til at sikre, at vi ikke ender ud i et eller andet...” (bilag 4:53).*

Fra SFO-ledelsens side forsøger man altså at forebygge stress og sygdom ved at have et fast punkt på dagsordenen, hvor der løbende er plads til at spørge ind til pædagogernes praksis i skoledelen. Men hvorfor var det *dem* og ikke skoleledelsen, der stod for at forberede pædagogerne på deres nye funktion, der jo ligger indenfor skolens rum? Som det fremgik af kap. 4.7, havde SFO'ens pædagoger en arbejdsmæssig funktion på denne skole længe før reformen. Pæd. D's skoleleder fortæller:

*”Vi lavede en fejl, ikke? Da klubben kom ind under os, så skyndte vi os ned for at snakke med klubpædagogerne, og gjorde alt muligt her. Og så glemte vi lidt vores faste pædagoger i indskoling og fra SFO'en. Vi glemte at lave arbejdet med dem også, fordi vi tænkte: 'det kører jo i forvejen'. Og de stod sådan lidt: 'hvad med os' ikke? Og det tager jeg gerne på min kappe” (bilag 1:10).*

Da Søndermarkskolen både har en tilknyttet klub og SFO, vurderede skolelederen altså, at der var mest behov for at forberede klubpædagogerne på deres nye funktion, da han tænkte, at SFO-pædagogernes praksis jo allerede var etableret. Pæd. M fra Korsvejens Skole i Tårnby er skolepædagog i 3.kl. Han er på skolen i 20-21 timer om ugen og arbejder derudover på to SFO'er. Pæd. M er i team

med Lærer G, hvis undervisning jeg fik lejlighed til at observere, da jeg tidligere på ugen fulgte pædagogens arbejdsdag. Derudover er han i team med Lærer B, som jeg også har interviewet. Da jeg spørger, om han var blevet forberedt på, hvad hans faglige funktion skulle være i skolen, svarer han:

*”Nej, det synes jeg faktisk ikke. Jeg synes heller ikke rigtig, at der var nogen, der kunne forklare mig det. Det er jo noget helt nyt. Der var jo nogle skoler hist og pist, der havde gjort det eller prøvet det. Men vi havde ikke nogen ude at forklare det (...) Det var sådan lidt: 'jeg havde ikke valgt lærerne, og lærerne havde ikke valgt mig'.” (bilag 7:96).*

Det fremgår, at der i hans optik ikke var nogen, der havde forberedt dem på, hvad der skulle ske eller hvordan. Man kan sige, at de dermed var gjort ansvarlige for *selv* at få det til at lykkes. Han antager, at der ikke er nogen, der kunne have forberedt ham, men var der ikke det? Kunne man ikke have trukket på andres erfaringer, på forskning eller have efteruddannet pædagogerne ved eksempelvis professionshøjskolerne? I en anden kommune nemlig København, fremgår det af folderen, der blev præsenteret i kap 2.2, at man her har forpligtet sig til at skabe uddannelsesmæssigt øget fokus på samarbejdet mellem lærere og pædagoger, arrangere samarbejdskonferencer og have fokus på kompetenceudvikling ved at tilbyde efteruddannelse ved professionshøjskolerne (KK:Mål for Stærkt Samarbejde). En sådan forpligtelse lader det dog ikke til, at man har haft her i Tårnby. I så fald er det ikke noget, pædagogen er gjort bevidst om. Jeg beder Pæd. M om at fortælle lidt mere om den proces, der fandt sted op til reformen. Her fortæller han følgende:

*”Jamen det var jo skoleinspektøren og indskolingslederen, der informerede mig. Det var sikkert i maj eller juni 2014 vil jeg sige (altså 2-3 mnd. før reformen blev implementeret, red.). De kom og sagde: 'Nu starter skolereformen her først i august, og vi har tænkt det her med dig. Du skal følge denne her klasse, din arbejdstid hedder 8.30-15.30 (...) Og så var det egentlig bare at følge det skema, man var blevet pålagt. Man er jo slet ikke blevet taget med på råd (...), hvilket jeg synes er rigtig ærgerligt’” (bilag 7:102).*

Vi får her et indblik i den proces, der fandt sted op til Pæd. M's nye arbejdsmæssige funktion som skolepædagog. Han blev kaldt op til inspektørens kontor et par måneder før reformen, hvor han blev informeret omkring placering, mødetid, m.m. Man havde altså allerede besluttet, hvilke klasser han skulle være tilknyttet og hvilke fagtimer, han skulle deltage i. Men han var ikke blevet spurgt om, hvilke kompetencer han havde, eller hvad han selv brændte for. Det bliver en udfordring for ham, da han dermed ikke får mulighed for at yde nogen indflydelse på sit eget arbejdsliv. I kap. 5.4.1 vil

jeg komme mere ind på betydningen af pædagogers indflydelse. I starten af citatet fremgår det, at Pæd. M først blev informeret sent i processen; et par måneder før reformens implementering. Men var han blevet yderligere informeret, om hvad hans arbejdsmæssige funktion reelt skulle være, eller forberedt på hvordan samarbejdet med lærerne skulle foregå? Det spørger jeg ham om, hvortil han svarer: *”jamen altså vi fik bare af vide, at vi skulle følge klassen og lærerne og sådan. Nej, ikke mere end det. Der har heller ikke været nogen kurser”* (bilag 7:105). Pæd. M arbejder i team med Lærer B på Korsvejens Skole. Da jeg spørger læreren, hvorvidt man som lærer var blevet forberedt på det nye tværprofessionelle samarbejde, svarer han: *”Nej, ikke rigtig. Der var måske noget, ikke? Men det var sådan lidt et skud i tågen. Ingen vidste rigtig hvor det bar hen, hverken pædagogerne, lærerne eller vores ledelse (...) og der er jo nogle vidde muligheder for det, ikke?”* (bilag 6:84-85). Her på skolen lader det altså ikke til, at man har haft en reel strategi for at forberede aktørerne på deres nye samarbejde. *'Ingen vidste rigtig hvor det bar hen'* som læreren siger. Pædagogen fortalte noget lignende i det tidligere citat. Der har dermed heller ikke været nogen efteruddannelse, som jeg i kap. 2.2 påpegede, at man har lagt op til hos f.eks. den københavnske forvaltning. Jeg stiller mig kritisk overfor det udgangspunkt, at aktørerne slet ikke kunne forberedes på forhånd. Hvis man havde været ude i bedre tid og ikke blot informeret pædagogerne om deres funktion 2-3 måneder før, hvis man havde afsat midler til kurser, efteruddannelse m.m., kunne man nok ikke have sikret et optimalt samarbejde, men måske hjulpet det bedre på vej. Det har man dog ikke gjort her på skolen.

## **5.2 Skolepædagogers faglige funktioner**

I det følgende vil jeg gøre rede for, hvordan de to skoler anvender pædagogernes arbejdskraft i 3.kl. Kap. 5.2.1 vil komme til at omhandle pædagogers funktioner mere overordnet set. Her vil jeg bl.a. undersøge forhold omkring deres deltagelse i fagtimer. Herefter vil jeg i kap. 5.2.2 kigge på pædagogers funktion i UUV, for derefter i kap. 5.2.3 at gøre rede for pædagogernes faglige og praktiske funktioner omkring inklusionsindsatsen.

### **5.2.1 Skolepædagogers overordnede funktioner og deltagelse i fagtimer**

Følgende stammer min nedskrevne observation af Pæd. D's time på Søndermarksskolen, der lå umiddelbart inden interviewet. Pædagogen var alene i dansktimen, da læreren ikke var dukket op:

*”Pæd. D lader til ikke at vide helt, hvad der skal ske, nu hvor Lærer L ikke er kommet. Hun spørger klassen, om de har nogle ekstra opgaver, eller noget andet de kan lave. Ingen af børnene har et svar til hende. 'Jeg går lige over i mit skab, for så har jeg en opgave fra den glade bog' siger hun. 'Nej!' Råber alle børnene (...) En dreng spørger: 'hvor er Lærer L henne?' Pæd. D svarer: 'Lærer L blev forhindret, så det er derfor, at jeg ikke helt ved...nu prøver*

*jeg lige at finde på noget, ikke?' (...) Pæd. D går lidt senere rundt fra bord til bord for at hjælpe eleverne på skift. På mig virker hun presset i situationen. Hun stopper op og råber pludselig: 'Nu må i simpelthen stoppe!' (...) Der er en urolig stemning i klassen, men kun sjældent reagerer hun på det. Pædagogen går rundt og forsøger at koncentrere sig om at hjælpe en elev ad gangen. Et stykke inde i deres opgave tænker jeg, at eleverne snart har brug for, at der skal ske noget nyt (bilag 3:40-42).*

Både ord og indhold i denne observation kan siges at være udtryk for mit fokus, min orientering og mine valg. På samme tid kan det ikke udelukkes at min blotte tilstedeværelse har medvirket til at skabe mere kaotiske forhold i klassen, end der ellers havde været. Jeg gør mig selv til deltager i en situeret praksis blot ved at være tilstede. Ikke desto mindre mener jeg, at observationen rummer mere. Den er billede på en praksis, der udfolder sig her i klassen. Den viser en situation, hvor den lærer, der skulle have undervist, ikke dukker op. Pædagogen er overladt til selv og må improvisere sig igennem timen ud fra de forudsætninger, hun har til rådighed. Som pædagog er hun ikke blevet tildelt nogen undervisningskompetence eller noget fagligt ansvar. Det er lærerens domæne. Hun er ikke uddannet lærer, og jeg oplever hende ikke som rustet til at skulle varetage denne situation alene. Under mit interview med Pæd. D, fortæller hun om et arbejdsmæssigt dilemma, der knytter an til hendes udvidede funktion som skolepædagog efter reformen:

*”Man har virkelig skulle tænke meget over netop, hvad ens rolle er og var før, og om man overhovedet kunne klare det? Altså det der pres om, at man lige pludselig skal være underviser, og så må man jo alligevel ikke undervise. Men hvad skal man egentlig så lave? Jeg har fra starten af sidste år valgt at sige: 'en dag ad gangen'. Og det der med at kigge for langt ud...altså det bliver sikkert ændret igen, ikke? Den indstilling har jeg virkelig haft. Og så har jeg også haft det sådan, at jeg ikke vil lægge for meget undervisning” (bilag 4:47).*

For Pæd. D har overgangen til hendes nye skolemæssige funktion altså rummet et dilemma. På den ene side har hun følt, at hun skulle *være underviser*, for hvad skulle hun ellers foretage sig i klassen? I den observation der blev præsenteret forinden, lader hendes funktion også til at minde om en lærervikars. På den anden side *må* hun jo ikke undervise, som det fremgår af lovgivningen (kap. 2.3), og som hun selv nævner, *vil* hun heller ikke lægge for meget undervisning. Hun er jo ikke lærer, men pædagog. Af citatet fremgår det, at hendes måde at håndtere dilemmaet på er at tage en dag ad gangen. For som hun siger: *'det bliver sikkert ændret igen'*. Med denne formulering tyder det på, at hun efterhånden er vant til ændringer og til at skulle være *omstillingsparat*. Hun vil ikke lægge

sig for fast, men tager hellere en dag ad gangen. Under mit interview med Pæd. M. fra Korsvejens Skole spørger jeg ham, hvad hans funktion overordnet set er i 3. kl. Han svarer:

*”Det er en form for hjælpelærer, må jeg sige. Lærerne er foran børnene, og jeg er mere bag i - og ved siden af børnene”. (Jeg beder ham om at uddybe, hvortil han svarer): ”F.eks. forklarer Lærer B eleverne, at nu skal de det og det. Og han fortæller mig, at jeg skal lave det, og det. Og når han så har gjort det, så går jeg rundt på lige fod med lærer B. og hjælper eleverne. Så 95 % af de ting kan jeg jo ligeså godt som Lærer B. Det er jo kun 3. klasses matematik (...)” (bilag 7:94-95).*

Jeg finder det bemærkelsesværdigt, at pædagogen her vælger at svare: '*en form for hjælpelærer*' til at beskrive sin egen overordnede funktion. I formuleringen kommer han ikke ind på elevernes trivsel, sociale relationer, sammenhængskraften i deres hele liv, eller andre områder, som man måske normalt ville tillægge en pædagogs orientering. Han ser sin funktion som *hjælpelærer*. Da jeg spørger ind til pædagogens kernefunktion i klassen, lader han til at være særligt orienteret omkring de fag-faglige aspekter. Det mener han godt, at han kan håndtere, da det '*kun er 3. kl. niveau*'. Det er dog læreren, der har det faglige ansvar og som derfor orienterer såvel eleverne som pædagogen om, hvad der skal ske. Til at starte med forstår jeg ikke præcis, hvad der menes med, at læreren er '*foran børnene og at pædagogen er ved siden af eller bagved*'. Da jeg i et andet citat spørger ham, hvad pædagoger kan, som lærere ikke kan, bruger han samme formulering og uddyber det således: "*Vi er sådan lidt mere en del af gruppen. En god ven, en kammerat, en voksen man kan stole på og fortælle ting*" (Bilag 7:112). Både her og flere andre steder fremhæver han dog, at pædagoger også er gode til at tage sig af elevens trivsel, sociale relationer m.m. Min pointe i forhold til det forrige citat er altså ikke, at Pæd. M ikke har fokus på trivsel og sociale relationer. Det er snarere, at han i forhold til sin professionelle identitet på skolen især lader til at være orienteret omkring de mere fag-faglige aspekter. I kap. 3.4 refererede jeg til Anne Edwards, der påpeger, at de forskellige professioners respektive fagområder kan forstås som lokale systemer af distribueret ekspertise. Hun mener, at den specialiserede viden, der ligger indenfor hver professions fagområde kalder på klarhed omkring, *hvor* grænserne for ens egen ekspertise ligger. Dermed også en forståelse af, hvornår en given situation påkræver, at man rækker ud til andre faggrupper. Udfra ovenstående citat kunne noget tyde på, at pædagogen eller teamet ikke har gjort sig helt klart, *hvor* sådanne faglige grænser ligger. Men hvorfor er det sådan? Pæd. M fortæller mere om det i et senere citat:

*”(...) det er meget let at ryge ind i lærerverdenen og tage lærer-kasketten på. Nogle vil må*

*ske sige, at jeg heller ikke har kompetencer til at være lærer. Det, synes jeg nu nok, jeg har. Jeg vil vove den påstand, at jeg godt kunne køre nogle fag selv. Nu har man jo fulgt det i over et år (bilag 7:110-111).*

Ifølge Monica Hansen har pædagoger ikke en bestemt rolle, der på forhånd definerer deres professionelle identitet. Hun forstår pædagogers professionsidentitet som deres *egen tolkning af faget, af den pågældende fagkultur og fælles betydninger omkring fagets symboler* (kap 3.3). Dermed kan man sige, at den enkelte pædagog *skaber* sin egen identitet ved at lave sine egne tolkninger af den fagkultur, der gør sig gældende på skolen, eller i klassen. Som skolepædagog er det *let at ryge ind i lærerverdenen* siger Pæd. M. Hans praksis rummer modsætninger og dilemmaer. På den ene side er han orienteret omkring og interesseret i undervisningens fag-faglige aspekter, eller hvad man kunne kalde en *lærer-diskurs*. Han er bevidst om, at han ikke er lærer, men føler sig alligevel kompetent, til at varetage bestemte undervisningsopgaver. Det skyldes bl.a., at han har været med som *hjælpe-lærer* i over et år. På den anden side kæmper han imod lysten til at engagere sig for meget i den lærerfunktion, som det kan *'være meget let at ryge ind i'*. Det fremgår af følgende citat (af Pæd. M):

*”Jeg får ikke løn for at være lærer, det skal man hele tiden huske. Det er ikke den uddannelse, jeg har taget. For man ryger let ind i den der lærerrolle. Det er ikke, fordi man ikke vil hjælpe, men det er jo sådan en balancegang. (...) Jeg føler virkelig ikke, at vi får løn efter, hvad vi gør. Nogle af lærerne har endda sagt til mig, at jeg laver 70-80 % af, hvad de gør. Som pædagog forbereder jeg mig ikke, og jeg står måske ikke så meget ved tavlen og forklarer. Men det er alligevel: 'ti stille, sid nu stille', man spiser med eleverne i spisefrikvarteret, og man hjælper så godt, man kan (...) Jeg har det sådan, at hvis jeg var oppe mod en lærerløn, der mig bekendt er en 4-5.000 kr højere om måneden, så kunne det godt være, at jeg gav den en skalle mere. Men jeg er nødt til at kunne sige: 'du er ikke ansat til det her, og du får ikke løn for det'. (bilag 7:110).*

I det sidste citat med Pæd. D fremgik det, at hun havde markeret en grænse; nemlig at hun *'ikke vil lægge for meget undervisning'* (Bilag 4:47). I ovenstående citat fremgår det, at Pæd. M også markerer en grænse i sin praksis ved at sige, *'jeg er ikke ansat til det her, og jeg får ikke løn for det'*. Han understreger igen, hvor let det er som skolepædagog at falde ind i *'lærerrollen'*, og som han selv påpeger, er det ikke den uddannelse, han har valgt. Lønrammen tillægges altså for ham en betydning i forhold til hans *årsager til at handle*. Selvom nogle kolleger fortæller ham, at han laver 70-80 % af det, de gør, og selvom han derudover har funktioner på SFO'en, tjener han væsentlig mindre end læ-

terne. Lønnen, der her udgør en strukturel betingelse, bruger han til at minde sig selv om ikke at lade sig falde for meget ind i *lærerrollen*. Men hvad skal man så foretage sig, når man er ansat til at være i klassen i 20-21 timer om ugen, hvor omdrejningspunktet jo er undervisningen? I mit problemfelt påpegede skolelederen fra Søndermarksskolen, at der eksisterer nogle landskaber i folks hoveder, der fra hans perspektiv kan være svære at komme af med. Her udgør lønnen et væsentligt forhold, og sammen med den fulde tildeling af ansvar og undervisningskompetence til læreren medvirker den til at opretholde en ulighed mellem de to professioner. Her kommer pædagogerne let til at stå under lærerne og blive gjort til deres *hjælpe-lærere*. Da jeg forstår den viden, jeg har indsamlet, som kropsliggjort i en socialt situeret praksis, kan jeg ikke drage en direkte parallel mellem skolelederens udtalelse på den ene skole (fra kap.1.1) og pædagogens udtalelse på den anden skole. Men selve lønrammen for pædagoger vs. lærere kan siges at være en strukturel præmis, der gør sig gældende begge steder. Pæd. M kommer i det følgende med et eksempel på at agere hjælpelærer eller lærerens assistent i praksis:

*”(...) hvis lærerne skal printe eller hente et eller andet, så går de jo væk. Men ofte er det jo mig, der gør det, fordi der er en printer i SFO'en, og jeg ved, hvor den står og sådan noget. Så går jeg jo lige ind og gør det, fordi lokalet ligger der, hvor det ligger”* (bilag 7:102).

Her fortælles det, at han ofte printer ud eller henter kopier for læreren. Han bliver ikke pålagt det, men påtager sig selv opgaven. SFO'en har nemlig en printer, og da indgangen ligger tæt på klasselokalet tænker han, at han ligeså godt kan gøre sig nyttig ved at håndtere den slags opgaver. Det giver læreren mere plads til at undervise. Selvom han selv vælger at hjælpe til på denne måde, mener jeg også, at det er et eksempel på en praksis, hvor han gør sig selv til lærerens assistent. Det er måske forståelig nok, at man gerne vil gøre sig til nytte, når man nu er blevet placeret på skolen i så mange timer om ugen. Især hvis man føler sig til overs og ikke har nogen klart defineret funktion. I min observation af Pæd. M's arbejdsdag har jeg f.eks. mange gange noteret mig, at han sidder passivt og ser til, mens læreren underviser (se evt. bilag 7). Som følge af min observation vælger jeg at spørge, om han nogensinde føler sig til overs i timen. Han svarer:

*”Ja, det kan man godt sige. Jeg synes faktisk, at lærerne er rigtig gode til at sige: 'lige nu har vi ikke behov for din assistance, og hvis du har noget andet, du kan bruge tiden bedre på, så er du velkommen til det'. Det kan være svært for mig selv at vurdere det jo (...) Det er rigtig dejligt, og det ser jeg ikke negativt på (...) Så kan jeg nå at skrive til nogle forældre, eller tage en kop kaffe. For jeg synes ikke, at man har særlig mange pauser og sådan noget”* (bi-



lag 7:101).

Hvad sker der, når skolepædagogen er til overs i undervisningen? Det kan være svært at svære for Pæd. M selv at vurdere, hvornår hans assistance er ønsket, som han påpeger. Han fremhæver dog, at lærerne i hans team er gode til at *sende ham ud*, når der ikke er behov for hans hjælp. Pæd. M værdsætter denne praksis, da det giver ham tiden til at holde pauser eller løse andre opgaver, hvilket kan være svært at nå ellers. Men hvad siger det om deres indbyrdes arbejdsrelation og magtfordelingen herimellem? Kunne man mon forestille sig en situation, hvor det er pædagogen, der sender læreren ud af klassen, fordi der ikke er brug for vedkommendes hjælp? I kap. 3.2 påpegede jeg, at mange kritiske psykologer vil udpege eksempelvis ulighed i menneskers relationer som et centralt kritikpunkt. Rent lovgivningsmæssigt er det jo, som jeg har påpeget *læreren*, der er blevet tildelt det fulde ansvar for undervisningen. I denne situation medfører ansvaret dog, at læreren nærmest optræder som arbejdsgiver for pædagogen, og som kan benytte pædagogens arbejdskraft efter eget ønske og sende personen ud af klassen, når der ikke er behov for den. Det skal dog siges, at citatet ovenfor ikke rummer en udtalt kritik fra pædagogens perspektiv. Han taler om denne praksis som noget, han værdsætter. Derfor er det vigtigt at understrege, at det her er *min* kritik af denne arbejdsfordeling, som kommer til udtryk. Også Pæd. D lader til at orientere sig rent fagligt i forhold til det, man kunne kalde en *'lærer-diskurs'*. Hun fortæller i det følgende, om en pædagog-kollegas tilgang til arbejdet:

*”Pædagogerne gør det på hver deres måde. I 1.kl. er der f.eks. en pædagog, der virkelig forbereder sig til timerne og flere måneder frem. Hun printer opgaver ud fra nettet, osv. Og hvis du går ind i en anden klasse, så er det noget helt andet, der sker. Der er det måske ikke det samme høje niveau”* (bilag 4:54).

Jeg finder det interessant, at pædagogen her laver en kobling mellem det at forberede sig på undervisningens fag-faglige indhold, og det at have et *højt niveau* som skolepædagog. Beskrivelsen ligger påfaldende tæt på, hvordan man ville beskrive en lærers tilgang til sit arbejde; at printe opgaver ud og forberede timernes måneder frem. Der er noget i citatet her der tilsammen med citaterne fra Pæd. M tyder på, at grænserne mellem lærere og pædagogers faglighed sommetider kan flyde indover hinanden. Det ideal, der her præsenteres som tilstræbelseværdigt, henter bl.a. sin orientering fra en lærers arbejdsformer. Dermed ikke sagt at det er skolepædagogernes eneste orientering. Tværtimod. I det følgende fortæller Pæd. D mig om skolepædagogers arbejdsmæssige funktion:

*”En pædagogs job er i skoledelen er netop det med at gøre børnene glade. At se hvis de er kede af det, eller om der er noget de bakser med derhjemme. At man får snakket med dem,*

*og at man får set det enkelte barn. (...) Jeg har som pædagog ikke lyst til at være en del af det fag-faglige eller have ansvaret for, at eleverne skal nå noget bestemt med hensyn til det, de skal lære. Men jeg ved, at jeg er en del af deres trivsel og sikrer, at de har det godt. Og så har de også nemmere ved at lære (...)*” (bilag 4:69).

Som pædagog har hun i udgangspunktet ikke lyst til at være en del af det fag-faglige eller være ansvarlig for, at eleverne når deres læringsmål. I citatet fremhæver hun andre særlige aspekter omkring sin faglige orientering; at sikre elevernes trivsel ved at få *set* det enkelte barn, at støtte dem hvis de er kedede af det, hvis de har problemer hjemme eller lignende. Disse aspekter af den pædagogiske faglighed, ligger ikke langt fra de beskrivelser, jeg præsenterede i kap. 3.3, som bl.a. omhandlede barnecentrerede tilgange (M. Hansen), at kunne se sammenhænge i barnets *hele* liv (A. Ahrenkiel) og at repræsentere viden og erfaringer omkring børns fælles hverdagsliv (C. Højholt). Desuden er det påfaldende, at Pæd. D her sætter ord på sin egen faglighed ved at sige noget om, hvad hun *ikke* er, nemlig at hun ikke vil være en, *'der har ansvaret for at eleverne skal nå noget bestemt med hensyn til det, de skal lære'*. I kap. 3.3 blev der under henvisning til Monica Hansen refereret til et studie af I. Johansen (1984), hvoraf det fremgik, at fritidspædagogers italesættelse af egne fagligheder ofte har en lidt vag karakter, og at de ofte definerer sig selv ud fra, hvad de *ikke* er, fremfor hvad de *egentlig* er. Tidligere nævnte jeg lønforskellen mellem lærere og pædagoger som noget, der blev tillagt betydning af Pæd. M i forhold til hans arbejdsmæssige praksis. Jeg nævner hans refleksion overfor Pæd. D, som ikke kommenterer direkte på det, men svarer følgende:

*”Ja, det er jo lige det! Og det er det samme, jeg hører fra pædagogerne på de andre skoler, når vi har sportsmøder og sådan noget. Det er nogle gange sjovt at snakke med de andre pædagoger om det, og det er jo vidt forskelligt, hvordan ledelsen bruger dem. Der bliver de ofte bare sendt ud i klasser og skal være vikarer og alt muligt. Her på stedet har vi så alligevel sat en grænse: at vi skal ikke bruges som vikarer alle mulige steder, og slet ikke oppe i de store klasser. Det er derfor, jeg stadig er her på denne arbejdsplads* (bilag 4:69).

Pæd. D antyder, at man som skolepædagog ikke blot kan ende i situationer, hvor man bliver lærerens assistent eller hjælpelærer, men at hun også har hørt historier om praksisser, hvor pædagogerne anvendes også som vikarer for lærerne. Hun påpeger selv, at den praksis ikke er udgangspunktet på Søndermarkskolen, og slet ikke i de større klasser. Men under min observation af hendes undervisning, der blev præsenteret tidligere, fik jeg alligevel indtrykket af, at hun her fungerede som lærervikar, da læreren ikke kom. Sådan en situation hører måske til undtagelserne her, men på Korsve-

jens Skole er det derimod en almindelig praksis. Pæd. M fortæller følgende:

*”Nogle gange hvis der er sygdom, så kan jeg jo blive spurgt, om jeg vil være vikar. Det er ikke altid, jeg bliver spurgt om det, så nogle gange er jeg bare vikar. Og så får vi et lille tillæg på 40-50 kroner for det.” (bilag 7:101).* (Senere i interviewet fortæller han følgende i forbindelse med et andet spørgsmål): *”(...) Der er jo en ugeplan, så kan man nogle gange tage over som vikar og hjælpe til. Men så har vi så også fået et tillæg for det på ca. 1.500 kr. om året før skat. Så det er jo til grin” (bilag 7:110).*

Efter pædagogerne er kommet ind på skolen, er de en menneskelig ressource, som skolelederen potentielt kan anvende efter eget ønske. Som det fremgik af kap. 2.2 har skolelederne nemlig nu mulighed for at ændre på de ansattes arbejdsmæssige funktion med en dags varsel. I en travl skoledag med et højt sygefravær blandt lærerne er det måske fristende for ledelsen at anvende skolepædagogerne som vikarer, om end de ikke tillægges undervisningskompetence, om end det ikke er det, de har uddannet sig til, eller det de selv ønsker. I afsnittet fremgår det desuden, at pædagoger let falder ind i rollen som lærerens assistent eller hjælpelærer uden at få løn for det. Pædagogerne på begge skoler lader på den ene side til at orientere sig fagligt omkring, hvad man kunne kalde en *lærer-diskurs*, og på den anden side omkring elevernes trivsel og indbyrdes sociale relationer.

### **5.2.2 Skolepædagogers funktion i UUV**

I dette afsnit vil jeg kort 'zoome' mere ind på et konkret aspekt af skolepædagogernes nye arbejdsmæssige funktion; nemlig UUV. Pæd. M fortæller mig følgende herom:

*”Sidste år havde jeg UUV tre gange om ugen. (...) Det var meget forskelligt, hvordan man lavede UUV, og det var også første år for os at have det. Vi fokuserede meget på trivsel og bevægelse. (...) I år er det bare blok-dage. Dvs. en hel dag med UUV fra kl. 8-14, hvilket vi kun har prøvet en gang indtil videre. Vi havde middelalder-tema, hvor vi lavede sværd, så film og lavede ler-ting, osv.. Det var en lidt kaotisk og lang dag (...)” (bilag 7:95).*

Af citatet fremgår det, at man i 2015 har lavet en strukturel justering omkring UUV, i forhold til det første år på Korsvejen Skole. Tidligere blev timerne fordelt ud over ugen, men nu har man valgt at slå dem sammen til lange blokdage, hvilket af Pæd. M blev oplevet som en *lidt kaotisk og lang dag*. Middelalder-temaet, som der refereres til, antyder, at man sandsynligvis har haft en tema om middelalderen i den almindelige fagundervisning, og at skolepædagogerne har *understøttet* dette tema

ved at lave aktiviteter, der relaterede sig hertil. I et andet citat fortæller Pæd. M at ” (...) når det er UUV, så er det noget, vi styrer sammen (med læreren, red.)” (bilag 7:100). Det ligger altså i tråd med undervisningsministeriets udlægning af UUV, som blev præsenteret i kap. 1.2. Heraf fremgår det, at ”pædagogen efter instruktion fra læreren, er den, der varetager undervisningen og gennemfører aktiviteter med nogle af eleverne” samt sikrer at ”der er sammenhæng mellem UUV og undervisningen i fagene (EMU:Hvad er UUV). Aktiviteter som at lave sværd, lerting, m.m. kan netop være eksempler på sådanne aktiviteter. På Korsvejens Skole havde man også før indførelsen af blok-dage fokus på bl.a. trivsel, og det tyder på, at man har valgt at lægge sig tæt på ministeriets anbefaling omkring UUV. I det følgende ser vi en anderledes tilgang på Søndermarkskolen. Pæd. D fortæller:

*”(...) på andre skoler har jeg hørt sådan noget med, at det er læreren, der planlægger UUV og fortæller pædagogen, hvad vedkommende skal lave, og så skal pædagogen gøre det” (bilag 4:47). (Lidt senere i interviewet siger hun): ”(...) det er læreren, der står for alt, hvad der skal ske i den faglige undervisning, og jeg står så for det, jeg laver i f.eks. UUV, og det fortæller jeg heller ikke til nogen andre, bortset fra forældrene” (bilag 4:54).*

Pæd. D orienterer sig altså i udgangspunktet ikke omkring indholdet i den faglige undervisning, når hun planlægger UUV. Ej heller indrages lærerne i denne sammenhæng. Det er noget, hun selv planlægger og administrerer. Men er det mon udtryk for hendes personlige tilgang til UUV, eller for ledelsens prioritering og praksis på skolen? Pæd. D's skoleleder Lars Pilmark fortæller om UUV:

*”(...) jeg synes, at det har været har været en af de rigtig positive ting i hele reformprocessen, at man har kunnet udnytte pædagogers kompetencer til noget andet (...). Nu er der blevet mulighed for at anvende dem. Også til glæde og gavn for dem selv. Man kan udnytte deres ressourcer bedre, og man får en mere pragmatisk tilgang til selve pædagogikken. Man kan spørge: 'Hvad er jeres forcer?' Der er meget få pæagoger og skolelærere, som kun kan deres fag. Mange kan noget andet også (...) Og at kunne tænke det ind og udnytte det har været en smaddersjov proces, men også lidt hård, fordi man skal vende noget vanetænkning hos folk og få implementeret den frihedsgrad, man har, til at bruge sine kvalifikationer” (bilag 1:3).*

Skolelederen har altså valgt en *pragmatisk tilgang til pædagogikken*. Ideen er at man bedre udnytter de ansattes ressourcer ved at give pædagogerne en vis grad af frihed til selv at beslutte, hvordan de ønsker

at anvende deres egne interesser, forcer og kompetencer. Ifølge skolelederen har det været en af de *rigtige positive ting* ved reformen. Pæd. D peger dog på, at friheden også kan være forbundet med visse udfordringer: ”*Altså jeg synes nogle gange, at det netop kan være svært at finde på hele tiden, fordi det er jo bare mig selv, der ligesom skal finde på noget sjovt og spændende (...)*” (bilag 4:57). Udfordringen opstår her, fordi hun er alene om at skulle levere noget, der er *sjovt og spændende* for eleverne hver uge. Der kan altså også ligge et pres i at skulle varetage denne frihed i praksis.

I afsnittet fremgik det, at de to skoler har forskellige tilgange til pædagogernes funktion i UUV. På Korsvejens Skole tyder det på, at man valgt en tilgang, der ligger tæt opad ministeriets anbefaling, nemlig at indholdet planlægges i samarbejde med den fagligt ansvarlige lærer og med reference til indholdet i den faglige undervisning. På Søndermarkskolen har skolelederen valgt at tildele den enkelte pædagog frihed til selv at planlægge og gennemføre UUV ud fra vedkommendes forcer og kompetencer. Denne frihed kan dog også være svær at administrere, når man står alene med ansvaret for at løse opgaven. Måske i særlig grad når der er tale om noget helt *nyt*, og når man som pædagog ikke er blevet forberedt på at skulle varetage denne nye funktion.

### **5.2.3 Skolepædagogers funktion omkring inklusionsindsatsen**

Baggrunden for at inddrage pædagoger i folkeskolen er ifølge Andy Højholdt bl.a. relateret til inklusionsindsatsen, hvor man netop mente, at pædagoger kunne gøre en forskel. Som det ligeledes fremgik af kap. 1.3 peger en artikel, udarbejdet under Undervisningsministeriet, på, hvordan inklusion kobles til det sociale liv på skolen. Her fremhæves det, at skolepædagoger kan bidrage positivt til inklusionsindsatsen ved at øge muligheden for voksenkontakten til det enkelte barn, ved at have fokus på det sociale liv i klassen og ved at lærerne, i kraft af pædagogens tilstedeværelse, kan få frigivet plads til at fokusere på den fag-faglige undervisning. Jeg vil i det følgende starte med at præsentere et par lærer-perspektiver på anvendelsen af pædagoger i forhold til inklusion. Pæd. D's kollega, Lærer K fra Søndermarkskolen, giver her et praktisk eksempel på, hvordan skolepædagoger kan bidrage til inklusion.

*”Jeg havde en sidste år en elev, der var ordblind og som skulle have en digital rygsæk, hvor de har forskellige programmer og sådan noget. Og der er det jo super, hvis pædagogen kan arbejde med nogle af de her ting (...) Det kan være svært at finde tid til at få sat sig ind i alle de der ting, samtidig med at man også har resten af klassen og underviser. På den måde synes jeg, at det er positivt, at pædagogerne kan tage hånd om nogle af de elever, der på den ene eller anden måde hænger (...)*” (bilag 2:31).

Af citatet fremgår det, at læreren kan se muligheder omkring pædagogers funktion i forhold til in-

klusion af elever med særlige udfordringer. Som lærer føler hun ikke, at hun har tid til at sætte sig ind i nye teknologier, der her støtter f.eks. ordblinde elever i deres læring. Lærer K fortsætter:

*”Når de er med i undervisningen, så går de jo ind og hjælper, hvor der er behov for det (...) Man kan også lave en aftale om, at de nogle gange tager elever ud og laver noget specifikt med dem, hvis nogen der har svært ved noget. Men oftest så går de ind og hjælper i forhold til, hvad jeg ellers har planlagt” (bilag 2:23).*

I hendes perspektiv kan pædagogerne siges at have en inkluderende funktion både inde i fagtimerne og ved at tage elever med særlige vanskeligheder ud af klassen og lave andre aktiviteter med dem. Noget lignende viste sig i slutningen af min observation fra Korsvejens skole. Her havde Pæd. M netop forladt klassen, hvorefter hans kollega Lærer G kom hen til mig for at snakke.

*” Typisk tager Pæd. M sig af de lidt sværere børn, altså de 3-4 stykker som forstyrrer meget i undervisningen, eller som har særlig svært ved det faglige indhold'. 'Er det sådan i bruger pædagogerne som udgangspunkt?' spørger jeg hende. 'Ja, det er det pædagogerne skal, eller det er i hvertfald sådan, jeg har valgt at bruge pædagogen her i klassen', svarer hun” (bilag 5:78).*

Af citatet fremgår det altså, at læreren har 'valgt' at anvende pædagogens arbejdskraft til at kunne tage sig af de elever, som hun anser for at være forstyrrende, eller de elever der har svært ved at følge med rent fagligt. Jeg fremhæver her ordet 'valgt', fordi jeg mener, at det i sig selv siger noget om fordelingen af beslutningskompetencen mellem de to kolleger. Citatet synliggør også, hvordan læreren, i kraft af pædagogens tilstedeværelse, kan få frigivet plads til at fokusere på det fag-faglige indhold i undervisningen ved bl.a. ikke at skulle håndtere forstyrrende elevers adfærd. Det er netop rationalet bag sådanne praksisser, som Charlotte Højholt er uenig i. Hun påpeger, at fritidspædagogers faglighed rummer mange nyttige egenskaber, der i højere grad bør anerkendes og indtænkes i skolen. I det rum der udgør barnets *fritid*, mener hun, at der ligger nogle særlige muligheder, kompetencer og metoder for, at pædagogerne kan iagttage børnenes fælles processer, arbejde med deres muligheder for deltagelse i inkluderende fællesskaber, og at inddrage denne viden i det tværprofessionelle samarbejde med lærerne. Hun er uenig i, at pædagoger skal reduceres til *undervisningsassistenter* eller skolens *lynafledere*, der primært skal tage sig af forstyrrende børn (kap. 3.3). Jeg spørger Pæd. M, om han *selv* mener, at han har en særlig funktion omkring til inklusion. Han svarer:

*”Man bliver let sådan en hjælpelærer, der tager de svageste elever ud for at skabe mere ro i klassen til de andre. Og specielt i dansk, der går jeg tit ud med 3-4 elever, der er på et lavere niveau end resten af klassen. Og så kører jeg et forløb med dem. Det er læreren, der har sagt, at sådan er det (...), så jeg kører bare dansk på et lavere niveau. Når de andre elever kører sværere ord, så kører vi nemmere ord (...) og nemmere tekster, når de andre har sværere tekster” (bilag 7:96).*

Igen anvender Pæd. M altså udtrykket '*hjælpelærer*' til at betegne sin egen funktion, her konkret i forhold til inklusion. I praksis foregår det sådan, at han tager de 3-4 '*svageste*' elever ud af klassen med henblik på at undervise dem. Det er noget, som læreren har sagt, at '*sådan er det*'. Denne praksis giver læreren plads til at fokusere på de elever, som godt kan følge med i det faglige niveau i den almindelige undervisning. Man kan måske godt forstå, at det er belejligt for læreren at anvende pædagogen på en sådan måde, da det gør hendes arbejde lettere. På den anden side undres jeg over rationalet, for hvem gavner den egentlig; eleven eller læreren? Pædagogen er jo ikke uddannet til at undervise. Han har en anden baggrund og en anden faglighed, der potentielt kan være værdifuld for i skolen, som Højholt påpeger. Men som jeg refererede til i kap. 2.3, tillægges *pædagoger og medarbejdere med andre relevante kompetencer ikke undervisningskompetence*. Derfor er læreren blevet tildelt det faglige ansvar for undervisningen. Alligevel bliver det her pædagogen, der skal løfte inklusionsindsatsen ved at tage de fagligt svage elever ud af og lave alternative aktiviteter med dem. Måske er det blot mig, der antager, at det *netop* må kræve en særlig lærerfaglighed og undervisningskompetence at støtte elever med indlæringsvanskeligheder og måske foregår praksis ved, at læreren instruerer pædagogen om, hvad der skal til for at støtte elevernes faglige læring. Det kan jeg ikke reelt sige noget om. Ikke desto er det jo *pædagogen*, der her kommer til at stå for den direkte formidling overfor disse elever, og man kan derfor mistænke denne praksis for, at være mere ekskluderende end inkluderende. Eleverne bliver jo i praksis ekskluderet fra lærerens undervisning, og taget væk fra lærerens faglighed, når pædagogen regelmæssigt pålægges at skulle tage dem ud af klassen. Det giver læreren plads til at fokusere på de elever, der ikke har indlæringsvanskeligheder, som kan følge med og ikke forstyrrer for meget. Mit fokus er ikke på stigmatisering af elever eller inklusionsindsatsen som sådan. Alligevel har jeg her og i problemfeltet valgt kort at forfølge sporet, da inklusion også relaterer sig direkte til pædagogernes arbejdsmæssige funktion. Inklusion er i sig selv et komplekst emne, som jeg ikke vil gøre nærmere rede for her. I stedet har jeg kort berørt en specifik problematik, der kan siges at relatere sig til skolepædagogers funktion omkring inklusion.

### 5.3 Perspektiver på skolepædagogers faglighed

I det følgende vil jeg gøre rede for informanternes subjektive perspektiver omkring skolepædagogers faglighed og identitet i relation til skolens rum. Jeg valgte at formulere et spørgsmål således: *Hvad er det pædagoger kan, som lærere ikke kan.* Efterfølgende stillede jeg spørgsmålet med omvendt fortegn; *hvad er det lærere kan, som pædagoger ikke kan.* Det var mit håb at disse to spørgsmål kunne hjælpe til at synliggøre nogle af de faglige grænser, der ligger mellem professionerne. I forhold til lærerne fik jeg som regel det samme svar; at lærere kan *undervise*. Derfor fandt jeg det mere interessant at høre svaret, der omhandlede pædagoger. Spørgsmålet lod nemlig til at kræve en dybere refleksion fra alle aktører. Pæd. D svarer følgende:

*”Jeg synes jo, at jeg som pædagog kan det med trivslen. Altså det med at se hvert enkelt barn observere, tage snakken i god tid, få skrevet til forældrene, osv. Men jeg arbejder jo sammen med en lærer, som er skidegod til det også. Hun tager fat i tingene med det samme, og det er jo lige før, at hun lader 25 børn sidde herinde alene, hvis der er et barn, der har det svært eller har brug for at snakke i 5 minutter. Men det ser jeg bare ikke, at der er ret mange lærere, der har i sig, og det er jo der, forskellen er, synes jeg. Lærerne ser ofte fagligheden fremfor trivslen. De vil rigtig gerne trivslen, men det er jo fagligheden, de har i fokus. (...) Når pædagogerne er så mange timer i klassen, så står vi hovedsageligt for trivslen, og så står lærerne for fagligheden (...) Men vi skal jo også kunne gå ind og tage det fag-faglige en gang i mellem, og læreren skal også kunne gå ind og tage trivslen” (bilag 4:64).*

Pæd. D tegner her en faglig grænse mellem de to professioner; at pædagoger i udgangspunktet varetager elevernes trivsel, og at lærerne varetager deres fag-faglige læring. Samtidig understreger hun, at grænserne imellem dem kan være flydende. En særlig lærer er dygtig til at tage sig af elevernes trivsel, ligesom pædagogen sommetider skal kunne varetage det fag-faglige. Som det fremgik af kap. 3.3 betegner Ahrenkiel det pædagogiske arbejde som et *interaktionsarbejde*, der har et *skabende* karakter. Herved påpeger Ahrenkiel, at det ofte er sammenhængskraften og helheden i barnets liv, som pædagoger har fokus på. Hendes pointe er rettet mod på småbørnspædagoger, men i citatet herover kan vi se noget lignende komme til udtryk hos skolepædagogen. Heraf fremgår det, at pædagogens faglighed f.eks. kan komme til udtryk gennem elevsamtaler, observationer og via orientering og kontakt til forældrene. En bestemt lærer besidder visse pædagogiske egenskaber, som Pæd. D værdsætter i deres samarbejde. Da jeg senere i interviewet spørger Pæd. D, hvad der er særlige kendetegn ved pædagogers faglighed, svarer hun:



*”(...) Overskriften er at være der, hvor der er brug for en (...) Det er det med at løse konflikter og se, når der er nogen, der er kede af det. At tage det i opløbet. (...) Nogle gange tænker man: 'øv, nu står jeg bare her og er overhovedet ikke til nytte'. Men når jeg er gået hjem, så tænker jeg alligevel: 'ok, du har løst fem konflikter, og børnene var glade bagefter, og du har også skiftet bukser på hende, der tittede. Og du har også lige sat plaster på, og set, at: 'hov, der sad en, der ikke havde nogen at lege med'. Så fandt man lige en. Og hvis der var nogen, der var blevet slået, så tog du lige med det samme fat i det. (...) Det er det der med 'all-round' at se tingene og gøre noget ved dem” (bilag 4:66).*

Pæd. D taler her om det sociale rum, hvor børnenes hverdag udspiller sig, og hvor pædagogerne beskæftiger sig med sammenhængskraften i børnenes liv på alle mulige måder, der kan være lette at overse. Derfor kan sådanne aspekter af den pædagogiske faglighed betegnes som upåagtede, som der blev redegjort for i kap. 3.3 under reference til Ahrenkiel. Pædagogen bliver dog her opmærksom på den forskel, hun reelt har gjort omkring børnenes levede liv i skolen og SFO'en. Det gør hun, når hun kigger tilbage på indholdet af en almindelig arbejdsdag. Som Ahrenkiel påpege, kan sådanne praktiske daglige aspekter af pædagogernes arbejde være upåagtede, da mange holder det synspunkt, at der ikke her er tale om egentlig faglige opgaver men noget, der ligesåvel kunne overlades til en ufaglært medhjælper. Det synspunkt er Ahrenkiel ikke enig i, og hun mener, at det netop er pædagogers kompetente tilgang til sådanne hverdagsopgaver, der definerer deres faglighed. Jeg spørger Pæd. M's kollega fra Korsvejens Skole, Lærer B, om, hvad pædagoger kan, som lærere ikke kan. Han svarer:

*”De har jo mere tid sammen med børnene, end vi har. Vi er der kun i 45 min. eller en dobbelt lektion, og så er vi ude af døren igen (...). Men de er jo sammen med børnene stort set hele dagen. Og når vi slipper børnene i skoledelen, så fortsætter pædagogerne med dem. Derfor kender de børnene meget bedre, ligesom de kender forældrene bedre, end vi gør. Og de sociale ting er de klart bedre til, fordi de ser børnene i flere relationer. Meget af tiden ser vi dem jo siddende på en stol (...) Det er noget andet at have dem mere frit” (bilag 6:91).*

Læreren peger altså også pædagogers orienteringen omkring et enkelte barns *hele* liv. Citatet siger måske mere om hvilke udfoldelsesmuligheder, der ligger indenfor hvert fag i kraft af de strukturelle betingelser herunder tidsrammen. Han påpeger, at pædagogerne er *sammen med* børnene hele dagen, at de *har dem mere frit* og at de *kender* både børn og forældre bedre end lærerne. På den måde kan man sige, at læreren understreger de relationelle udfoldelsesmuligheder, der karakteriserer pædagogfagets betingelser og muligheder. Desuden understreger han, at sådanne relationelle aspekter medfører, at pæ-

dagogerne er bedre til de *'sociale ting'* end lærerne. I kap. 3.3 fremgik det, at Charlotte Højholt skelner mellem lærernes opgave, der primært kobler sig til eleveres fag-faglige læring, og pædagogernes opgave, der knytter an til den *'almene'* læring. Med almen mener hun, hvordan børnene *"(...) lever deres liv, hvordan de kan planlægge og prioritere mellem forskellige aktiviteter, samarbejde med kammarater, udvikle venskaber, håndtere uoverensstemmelser og konflikter og deltage i demokratiske beslutningsprocesser"* (Højholt, et al, 2014:23.) Den almene læring kan altså siges at rumme forskellige aspekter af det, som læreren herover kalder de *'sociale'* ting. Højholt påpeger også, at der knyttes en faglighed til at kunne forholde sig professionelt til det, der sker mellem børnene (kap. 3.3). I det følgende giver Lærer K sine perspektiver på skolepædagogernes faglige udviklinger efter reformen.

*"Nu har de jo tredoblet deres timer i klassen, så på den måde er der sket en udvikling. De er måske også mere inde over også det sociale liv på skolen, end de var før. Før var de jo med og bidrog til at støtte op omkring den undervisning vi lavede, men nu planlægger de jo også selv nogle forløb med et helt hold. Og måske er der også mere ansvarlighed, og måske mere forståelse af, at skoletiden jo er skoletid, hvor at de på SFO'en jo mere laver en masse superlege. (...) Men skolen og UUV er jo undervisning. Det er ikke bare leg"* (bilag 2:26).

Her fremgår det, hvordan læreren har anskuet skolepædagogerne faglighed før reformen og efter. Af citatet fremgår det, at hun anskuer SFO'en som et sted, hvor man *'laver en masse superlege'* hvorimod skolen *ikke bare er leg'*, som hun siger. Før var pædagogerne måske med til at *'støtte op'*, men nu er de blevet *'mere ansvarlige'*. Dermed antyder hun også, at hun anså pædagogerne for at være *mindre* ansvarlige før reformen. Efterfølgende beder jeg Lærer K om at beskrive pædagogers faglighed med sine egne ord. Hun svarer:

*"Jeg vil stadig sige, at det er det sociale. Og så er det jo sikkert også det, der hedder 'det kreative' og 'fri leg' og sådan nogle ting, hvad det nu handler om...Jeg tror, at man bruger en del tid på det sociale, ikke?"* (bilag 2:37).

Citatet peger sammen med det forrige ikke i retning af, at læreren har megen indsigt i pædagogers faglighed. I så fald har hun svært ved at sætte ord på det. Hun peger dog på det sociale, det kreative og den frie leg, *'hvad det nu handler om'*, som hun siger. Charlotte Højholt har indtryk af, at mange lærere *ikke* er specielt interesseret i at tilegne sig viden om det fritidspædagogiske arbejde. Derfor mener hun, at de ofte ikke har ret stor indsigt heri (kap. 3.4). Gensidig indsigt i hinandens arbejdsformer er ifølge Anne Edwards en væsentlig forudsætning for et vellykket tværprofessionelt samarbejde, hvil-

ket jeg senere vil komme ind på i kap. 5.4. Da jeg spørger hendes skoleleder, hvad pædagoger kan, som lærere ikke kan, svarer han:

*”De ser jo eleverne ude af en fag-faglig kontekst. Det gør lærere også, men hele vores evalueringsdel går jo som målbare tal: 'Hvor langt er du? Hvor hurtigt kan du læse og sådan noget. Pædagogerne ser jo på alle de andre ting, Ikke at lærerne ikke gør det. Pædagoger kan jo også se, hvis eleven har faglige vanskeligheder. Men fortrinsvis ser pædagoger på trivsel og relationer vil jeg sige. De er f.eks. rigtig dygtige til at sige: 'det er en dårlig ide, at denne her gruppe er sammen' (...). Og folkeskolen er jo relationelt arbejde (...) vi bliver nødt til at styrke dem i det, og det tror jeg, at pædagogerne er dygtige til” (bilag 1:15).*

Skolelederen citat tyder igen på, at faggrænserne mellem de to professioner sommetider kan flyde ind over hinanden. Pædagogerne kan godt se, om en elev er fagligt bagud, ligesom en lærer kan godt se, hvis der er relationelle problemer i klassen. Lærernes faglighed repræsenterer ikke udelukkende fag-faglige aspekter, og pædagogernes repræsenterer ikke udelukkende trivsel og relationsarbejde. Men som det fremgår af citatet, er det måske snarere deres orientering, der er forskellig. Lærerne er primært orienteret mod at skulle varetage de fag-faglig opgaver, og pædagogerne er primært orienteret mod relationer og trivsel. Skolelederen anerkender her, at pædagogerne på skolen er særlig dygtige til at arbejde med elevernes trivsel og relationelle forhold. Det anser han for værdifuldt og understreger, at begge aspekter har betydning for elevernes fremtid. Da jeg spørger Pæd. D, hvor vigtigt det er at kunne sætte ord på sin faglighed som pædagog, svarer hun:

*”Det er i hvertfald vigtigt selv at vide, hvad man kan (...) Vi har også været meget igennem det med, at vi har skulle skrive ned. hvad vi kunne. Men jeg tror egentlig, at det er vigtigere at kunne vise det udadtil. At man er stolt af det, man laver, og at man kan faktisk kan noget stort: 'Det er faktisk mig, der hjælper dit barn med at komme glad hjem fra skole og SFO' (...) Det er også lidt det, jeg frygter for fremtiden. Jeg håbede egentlig på, at pædagoguddannelsen ville blive forbedret, men jeg synes egentlig bare, at den bliver dårligere og dårligere. Og der tænker jeg nogle gange: 'ej, hvor er det bare pinligt, når jeg står her og siger, at jeg er stolt af at være pædagog (...)'” (bilag 4:68).*

I kap. 3.3 påpegede jeg under reference til Charlotte Højholt, at kravet om at kunne dokumentere og sætte ord på egen faglighed bliver større og større indenfor pædagogfaget, men at mange oplever det som noget, der er frakoblet pædagogernes egentlige kerneområde. Noget der er 'klistret på' for at

tilfredsstille andre parter. Pæd. D lader heller ikke til at tilføje den skriftlige dokumentation af egen faglighed nogen væsentlig betydning. Hun understreger snarere vigtigheden af, at man selv ved, hvad man kan som pædagog, og at man også kan *vis*e det til omverden i kraft af sin praksis. I hendes svar berører hun også sin egen professionsidentitet som pædagog ved at understrege det væsentlige i, at man er stolt af det, man kan og af, at man gør en vigtig forskel i børns liv. Samtidig mener hun, at pædagoguddannelserne er i forfald, og at der kommer for mange pædagoger igennem seminariet, der ikke tager fagligheden nok på sig. Det rammer hele fagets identitet, inklusive hende selv. Ifølge Charlotte Højholt er det væsentligt, at pædagoger er i stand til at gøre deres faglighed mere synlig for lærerne (kap. 3.4). Ikke nødvendigvis kun skriftligt, men også ved, at man er i stand til at *vis*e, hvad man kan. Ifølge Højholt rummer pædagogers faglighed og perspektiver et potentielt vindue for, at lærerne kan få større indblik i elevernes sociale liv. Højholt mener, at lærere i udgangspunktet sjældent har den samme viden om elevers sociale liv, som pædagoger har. Derfor kan lærerne, via et større indblik i pædagogernes faglighed, også kan få nye vinkler på den enkelte elev og de sociale dynamikker, der direkte kan få betydning for såvel trivslen i klassen som en potentielt bedre undervisnings-tilgang til den enkelte gruppe eller elev.

#### **5.4 Det tværprofessionelle samarbejde**

I dette sidste kapitel af analysen vil jeg belyse forskellige aspekter af det tværprofessionelle samarbejde. Først vil jeg i kap. 5.4.1 se på hvilken indflydelse pædagogerne har på lærerens planlægning af undervisningen, samt hvorledes de inddrages i denne planlægning, og hvilke muligheder og udfordringer der knytter sig hertil. Derefter vil jeg i kap. 5.4.2 se på teammøderne, herunder aktørernes egne perspektiver på hvordan de foregår, og hvilke udfordringer og muligheder de rummer.

##### **5.4.1 Planlægning, indflydelse og inddragelse**

Skolepædagogernes arbejdsmæssige funktion baserer sig især på det tværprofessionelle samarbejde med lærerne, om end de også kan varetage f.eks. UUV alene. Det er dog lærerne, der har undervisningskompetencen og som tildeles det faglige ansvar, hvilket formelt set også omfatter ansvaret for planlægning af undervisningen. Men hvilke potentielle muligheder og udfordringer medfører denne beføjelsesmæssige ulighed, og hvad ønsker pædagogerne selv i forhold til indflydelsen på og inddragelsen i lærernes planlægning? I det følgende vil jeg præsentere de to skolepædagogers perspektiver på dette. Desuden vil jeg også inddrage nogle af lærernes perspektiver. Afslutningsvis kigger jeg på sammenhænge mellem netop inddragelsen og fordomme mod skolepædagoger.

Jeg spørger Pæd. D om, hvem der planlægger og tilrettelægger fag-undervisningen. Hun svarer:

*”Jamen det er jo lærerne (...) Det er noget af det, jeg savner lidt, at man fik mere at vide,*

*hvad der egentlig blev planlagt. Her i dag (hvor jeg var med for at observere i timen, red.), der kunne det have været rart, at man havde fået snakket lidt mere om, hvad der egentlig sker i dansk. Så kunne jeg jo sige: 'vi tager den bog op, og så laver vi lige denne her side'. Men der er jeg lidt på bar bund. Jeg kunne selvfølgelig kigge på ugeplanen for Lærer K, og hvad hun laver. Men stadigvæk ville det jo være lidt som sort snak, når man ikke får mere at vide” (bilag 4:54).*

Citatet peger i retning af, at hun som pædagog ikke har megen indsigt i lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. Hun savner at blive inddraget mere heri, hvilket kunne have gjort det lettere f.eks. at gennemføre dansktimen alene i lærerens fravær. Hun påpeger, at hun jo selv kunne have valgt at se på lærerens ugeplan, men da hun ikke har den nødvendige indsigt i lærerens faglige tilgang, ville det være lidt som '*sort snak*'. Det er netop sådanne indsigter på tværs af faglige grænser, som Anne Edwards understreger betydningen af, hvis det tværprofessionelle samarbejde skal lykkes. Med begrebet *relationel agency* peger hun f.eks. på, at et vellykket samarbejde kræver en indsigt i og en anerkendelse af den anden professions arbejds måder og ressourcer fra begge sider. Mere præcist taler hun om evnen til at kunne tilpasse sine egne tanker og handlinger til den anden parts, således at man bedre er i stand til at tolke og respondere på de problemer, der måtte gøre sig gældende i den konkrete praksis (kap 3.4). Pæd. D kan altså ifølge Edwards kun få mulighed for at justere sine egne handlinger i undervisningen i relation til lærerens tanker bag, hvis hun har adgang til indsigter heri. Som vi kunne se i kap. 3.2, antager den kritiske psykologi, at deltagerne i en praksis kun kan udvikle deres fulde potentiale, når individerne subjektivt opnår kollektiv indflydelse over de samfundsmæssigheder, som de selv anser for at være af betydning. Men hvilken indflydelse oplever Pæd. D selv at have på sine arbejdsopgaver og hverdagen i 3.kl? Det svarer hun på i det følgende:

*”Lige netop i denne klasse føler jeg, at jeg har meget stor indflydelse. (...) Det kan ligesåvel være, at jeg tager ordet, som at Lærer L gør det, og det er det samme med Lærer K. Men når jeg er med i kristendom og engelsk, aner jeg ikke, hvad læreren her har tænkt sig at lave. Rent personlighedsmæssigt kommer vi godt ud af det, men der sidder jeg bare på en stol, og det er i og for sig røvsygt, ikke? Religionslæreren fortæller mig ikke noget, men har sagt, at jeg endelig skal byde ind (...), hvis der er noget, jeg gerne vil. Men samtidig har jeg det også sådan, at så meget forberedelse har jeg heller ikke, at jeg kan gå hjem og finde noget sjovt vi kan lave i engelsk eller kristendom” (bilag 4:55).*

Når pædagogen forstås udfra de socialt situerede kontekster, hvor vedkommendes praksis udfolder

sig, er det ikke lige meget, hvem personen samarbejder med. I citatet fremgår det, at pædagogen oplever en høj grad af medindflydelse i denne klasse, når hun arbejder sammen med Lærer L og Lærer K. Men som det fremgik af det forrige citat ville hun stadig ønske, at hun blev mere inddraget i deres planlægning. Her føler hun sig dog alligevel inddraget nok til, at hun ligesåvel kan tage ordet i timen, som lærerne kan. Med religionslæreren er det en anden sag. Her føler pædagogen sig slet ikke inddraget og er ofte passiv, mens læreren underviser. I citatet understreger hun dog, at religionslæreren har sagt, at hun *'endelig skal byde ind'*, hvis der er noget, hun gerne vil bidrage med. Dermed er hendes pointe *ikke*, at læreren ikke tilbyder hende muligheden for at få mere indflydelse, men snarere at hun ikke har forberedelsestid nok til at kunne fordybe sig i disse timer og gøre indflydelsen gældende. Hendes kritik er derfor ikke her rettet mod den konkrete lærer, som hun kommer fint ud af det med, men mod den *tidsramme*, der ikke tillader hende at være mere deltagende, eller at kunne sætte sig mere ind i planlægningen. I det efterfølgende citat påpeger hun, at hun umiddelbart ikke har behov for større indflydelse på netop planlægningen:

*”Altså rent indflydelsesmæssigt føler jeg, at (...) det er hende, der underviser, og det har jeg det egentlig fint nok med, for så er jeg ikke ansvarlig der. Altså, det er jeg sgu på så mange andre tidspunkter. Men igen, hvis jeg vil sige noget, hvis jeg synes, hun sagde noget forkert, eller hvis jeg lagde mærke til, at der var nogle af børnene, der ikke var med, så har jeg den indflydelse, at jeg følger op på det, og at vi snakker om det” (bilag 4:56).*

Pæd. D siger, at hun har det fint med ikke at være medansvarlig for planlægning af undervisningen. Hun oplever nemlig at være ansvarlig på andre områder og tidspunkter, sandsynligvis i forbindelse med arbejdet på SFO'en. Dog påpeger hun, at hun også har en vis indflydelse på undervisningen. Ikke i forhold til planlægningen eller gennemførelsen, men snarere ved at kunne gøre indsigelser overfor læreren *efter* timen. Dermed kan pædagogers grad af indflydelse ikke kun siges at være noget, der knytter an til forberedelsen eller gennemførelsen af den konkrete undervisningstime. Den kan ligesåvel komme til udtryk i en efterfølgende evaluering. Da jeg spørger Pæd. M om undervisningen planlægges i fællesskab med læreren, svarer han:

*”Der er ikke tid til det. Jeg ved ikke, hvornår vi skulle mødes og gøre det (...) jeg tror gerne, at de vil have mig med, men jeg er sammen med to lidt ældre lærere, der har kørt det i mange år, og det kører fint (...) Og de har ikke behov for det. Jeg føler heller ikke, at jeg har behov for det, sådan rigtigt” (bilag 7:99).*

Heller ikke Pæd. M lader altså til at føle behov for at være med til at planlægge og tilrettelægge det faglige indhold i undervisning, selvom lærerne er åbne for muligheden. Det er ikke *der*; han ønsker at gøre sin indflydelse gældende. Samtidig peger han ligesom Pæd. D på, at tidsrammen ikke giver mulighed for fælles planlægning. Da jeg spørger ham hvor høj grad af indflydelse, han oplever at have i forhold til sine arbejdsopgaver og hverdagen i 3. kl, svarer han:

*”Det er lige før, jeg siger 0-5 procent. Men når det så er UUV, så er det noget, vi styrer sammen (...) ellers så har jeg jo ikke den store indflydelse (...) jeg synes jo, at det er rigtig ærgerligt, at vi pædagoger ikke er taget med på råd fra skoleledelsen. De kunne have spurgt mig, hvad mine kompetencer og kvaliteter er. Det ville jo være sport og idræt (...) og måske matematik og natur/teknik. En anden pædagog, Pæd. N, er sindsygt god til at tromme, og han kunne være i musik (...). Men den indgangsvinkel har man slet ikke haft. Man har bare placeret mig i en klasse, og den skal jeg så følge. Vi er ikke blevet taget med på råd eller spurgt: 'hvad er din force, hvad er dine styrker, og hvordan kan du højne niveauet på en eller anden måde?’” (bilag 7:99-100).*

Pæd. M oplever altså at have en meget lav grad af indflydelse på sit eget arbejdsliv. Han ønsker en større indflydelse, men som vi så i forrige citat, er det ikke i forhold til planlægningen af fagtimer. Det handler snarere om, *hvor* han bliver placeret, og *hvordan* han kan anvende sine evner bedst muligt. Her har man fra skoleledelsens side ikke spurgt ham, hvad han kan, eller hvad han ønsker. I stedet har man placeret ham i en klasse, hvor han ikke føler at hans evner kommer til deres ret. Her er altså tale om en konflikt i skolepædagogens praksis. På den ene side er pædagogen, som føler, at han og hans kolleger har bestemte fagligheder, styrker og kompetencer, der kunne have været anvendt bedre. På den anden side står ledelsen, der af en eller anden grund ikke har valgt at inddrage ham i placeringen. Da denne skoleleder her ikke ønskede at lade sig interviewe, har jeg kun adgang til den ene parts synspunkter i denne sag. Måske ville det være for omfattende for skolen at tilrettelægge i henhold til hver eneste ansattes kompetencer og styrker, men det kan jeg reelt ikke sige noget om. Pædagogen ønsker at opnå en højere grad af indflydelse på noget, som han subjektivt anser for betydningsfuldt; hans placering i konkrete fag, og en bedre udnyttelse af hans potentiale. Denne indflydelse tillader de strukturelle betingelser ham ikke at have i praksis. Pæd. M giver herefter et konkret eksempel på, hvordan det medvirker til at gøre ham passiv i musiktimerne:

*F.eks. kunne Pæd. N have varetaget musik, som han er rigtig god til. For jeg sidder der bare og en del af klassen. Jeg har ingen rytme i kroppen, jeg kan ikke noget med instrumen-*

*ter og synger forfærdeligt. Så kunne jeg måske gå over i Pæd. N's klasse og være med til matematik, som jeg er god til (...). Man kunne også udvide den endnu mere og sige: 'alt hvad der hedder idræt i hele indskolingen, der er du med', men det har man ikke gjort. (...) Det er ærgerligt at man ikke prøver at højne niveauet” (bilag 7:102).*

Pæd. M gør sig her tanker om, hvordan ledelsen kunne have håndteret situationen på en mere gavnligt måde, der i højere grad havde draget nytte af hans og kollegaens potentiale. I musik sidder han passivt og ser på, da han ikke har interesse eller musikalske forudsætninger at byde ind med. En anden kollega har *netop* denne interesse og *disse* forudsætninger, men er blevet placeret et andet sted, hvor Pæd. M fra hans eget perspektiv kunne have bidraget mere; matematik og idræt. Han foreslår yderligere, at man kunne have placeret ham i idræt for hele indskolingen, hvilket ville give mening for ham, da det er noget, han kan og brænder for. Pæd. M mener, at en bedre placering potentielt kunne have højnet niveauet. Da jeg spørger ham, hvorfor han tror, det er sådan, svarer han:

*”Det er jo os, der er kommet ind i skolen, og ikke skolen der er kommet på SFO'en. Man har bare tænkt: 'flere hænder, jamen så gør vi det' (...) Havde der været en pædagog med ved siden af skolelederen, som havde været i SFO-verdenen et par år, så kunne det være, at den tanke også var kommet (...) Jeg synes, at det er ærgerligt (...)” (bilag 7:104).*

Her understreger Pæd. M, at det er SFO-pædagogerne, der er kommet ind i skolen og ikke omvendt. Derfor udfolder betingelserne for hans nye arbejdsliv sig i en skolemæssig kontekst, og som pædagog er han underlagt skolens værdier og praksis. Det er hans forklaring på, at man ikke har valgt at inddrage pædagoger mere i beslutningsprocessen. Han leger også med tanken om, hvordan udfaldet havde været, hvis en SFO-leder eller pædagog havde været med, da beslutningerne blev truffet. Så havde udfaldet måske været anderledes. I den kritiske psykologi ses menneskers deltagelse og handlen, som noget, der altid er indvævet i en samfundsmæssig eller socialt situeret kontekst. Deltagelsen er rodfæstet i individets interesser om at opnå en vis indflydelse over de samfundsmæssigheder, som opleves at have betydning for vedkommendes arbejdsliv og livskvalitet (kap. 3.2). I Pæd. M's tilfælde vurderer han i hvor høj grad, de aktuelle omstændigheder afspejler hans interesser. I citaterne er det ikke graden af indflydelse på tilrettelæggelsen af undervisningen, der subjektivt får betydning. Det er inddragelsen i de beslutningsprocesser, der har afgjort i hvilke fag, han blev placeret, og hvordan han kunne drage nytte af sin egne evner. På Søndermarkskolen forklarer Lærer K følgende om planlægningen: (...) *Det er jo læreren, der står for at planlægge den faglige undervisning, og så planlægger pædagogerne oftest UUV selv (...) eller de arbejder jo sikkert også sammen” (bilag 2:27).* Citatet viser, hvordan man



i dette team har valgt at adskille pædagogens og lærerens forberedelse. Læreren planlægger fagtimerens indhold alene, og pædagogen planlægger UUV selv. Med formuleringen '*de arbejder jo sikkert også sammen*' tyder det ikke umiddelbart på, at hun har den store indsigt i, hvordan pædagogerne forbereder sig. På Korsvejens skole planlægger også Lærer B sin undervisning alene. Det uddybes her:

*”De timer jeg står for, der er det mig, der planlægger. Og der er ikke tid til, at vi kan forberede fælles. Vi har kun det her teammøde en gang om ugen (...) Jeg synes ikke, at pædagogerne bliver inddraget nok, og det skyldes især tidspresset. Pædagogerne har nok ikke så meget indflydelse. Hvis de skulle have mere, så ville det kræve, at vi kunne samarbejde endnu mere (...) altså at der var tid til det”* (bilag 6:83).

Heller ikke Lærer B fra Korsvejens Skole mener altså, at der er nok tid til at kunne planlægge i fællesskab. Han er desuden enig i, at pædagoger ikke har ret megen indflydelse på skolen og synes, at de burde blive inddraget mere. På Søndermarksskolen svarer Pæd. D følgende i forbindelse med et andet spørgsmål, der vedrører fordomme mod pædagoger,:

*”(...) det er første gang i alle de år, jeg har været skolepædagog, at jeg nu har et rigtig godt samarbejde. Alle de andre år har der været mange udfordringer (...) det med, at man ikke er blevet inddraget, man ikke er kommet med på sedlerne, når der bliver skrevet hjem, og at man bare ikke en del af det, så ja, jeg oplever, at lærerne har fordomme. Det indrømmer de jo også selv. Lærerne er blevet uddannet til at stå alene, undervise alene, arbejde alene og forberede sig alene. De er vant til bare at være sig selv. Vi pædagoger er blevet uddannet til, at vi skal snakke om tingene, at vi skal være fælles om det, at vi skal drøfte et barn med alle i gruppen og sådan noget, ikke? Og det er der, hvor fordommene kommer ind. Vi har jo brug for at blive inddraget, og lærerne har mere den der med, at: 'åh nej, vi kan næsten ikke overskue at skulle have en voksen mere med indover, for vi klarer det jo godt selv'. Så det, tror jeg, er noget, der kan arbejdes på”* (bilag 4:65).

I min læsning indrammer citatet flere pointer, der har gjort sig gældende gennem specialet. For det første peger hun på, at det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger er blevet bedre efter reformen. På Søndermarksskolen var SFO-pædagogerne jo med i skolen længe før, reformen kom. Efter reformen har pædagogerne fået tredoblet deres arbejdstimer på skolen, man har indført teammøder, og pædagogerne skal nu varetage UUV-timer alene her. Som følge heraf er pædagogerne blevet mere inddraget i, hvad der foregår, og Pæd. D mener for første gang sine 11 år her,

at samarbejdet nu fungerer godt. Dernæst peger hun på særlige udfordringer, der fra hendes perspektiv tidligere medførte, at samarbejdet ikke fungerede godt. Hun bekræfter, at lærerne kan have fordomme overfor pædagogerne, hvilket nogle lærere også indrømmer. Tidligere kunne disse komme til udtryk ved, at man som pædagog ikke blev inddraget, skrevet på sedler til forældre og at man *'bare ikke har været en del af det'*. Derefter pointerer hun, at lærere er vant til at planlægge, undervise og arbejde alene i modsætning til pædagoger, som er vant til at *'snakke om tingene'*, *'være fælles om det'* og eksempelvis *'drøfte et barn i gruppen'*. I kap. 3.4 fremgik det under reference til Højholt, at pædagogers og læreres praksisformer er vidt forskellige. At lærere netop er vant til at arbejde alene, hvor pædagoger snarere er vant til, at man i højere grad gør tingene i fællesskab. Efter reformen føler Pæd. D, at hun er mere *'en del af det'*, men der eksisterer stadig fordomme. Ifølge citatet er de især affødt, af de to professioners forskellige praksisformer og vaner. Hendes udtalelse kan dermed ses som udtryk for de *faggrænser*, der adskiller professionerne. Hun påpeger, at forskellige vane-tænkninger og måder at bruge (eller ikke bruge) hinanden på er *'der hvor fordommene kommer ind'* og mener, at nogle lærere ikke kan overskue en ny voksen i klassen, da de *'klarer det godt selv'*. Desuden understreger hun, at pædagoger netop har brug for at blive inddraget, hvis samarbejdet skal lykkes. *'Det er det, der kan arbejdes på'* siger hun, og påpeger, at der ligger en mulighed for, at udvikle samarbejdet hvis pædagoger i højere grad indrages i lærernes planlægning. *Det har man brug for*, siger hun. Jeg spørger også hendes skoleleder, hvorvidt han oplever, at lærere og pædagoger kan have fordomme overfor hinanden. Hertil svarer han:

*"(...) Der har i hvertfald været nogle ting, hvor man har følt sig underlegen som pædagog, og er blevet 'sat til', i stedet for at 'byde ind', ikke? Og det, har jeg altid syntes, var noget pjat. Man kan sommetider se undervisning, hvor en lærer kører fuld fart oppe ved tavlen, og det er skide spændende, samtidig med at en pædagog står med hovedet ind i radiatoren og kigger på i en hel time. Og jeg tænker, om de ikke kunne have gjort noget andet? (bilag 1:17).*

Skolelederen peger på situationer, hvor pædagoger har følt sig underlegne og *'bliver sat til'*, hvilket, han mener, er *'noget pjat'*. Han mener, at pædagogerne bør tilbydes mulighed for at *'byde ind'*, når der er noget, de kan bidrage med, og ser det som ressourcespild, når de bliver passive i timen.

På begge skoler har det vist sig, at *tidsrammen* bliver set som en afgørende faktor, hvis pædagogerne skal kunne få et større indblik i lærernes planlægning, hvilket potentielt kan tillade dem at være mere deltagende og bidrage mere aktivt i undervisningstimerne. Når der ikke er afsat *tid* til at få overleveret viden om lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, tyder det her på, at pædagogerne i

højere grad risikerer at blive passive i timen. Netop indsigten i lærernes planlægning kan være afgørende for et vellykket samarbejde. Pæd. D værdsætter, at lærerne til dels inddrager hende i deres planlægning, men savner at blive yderligere inddraget i, hvad der skal ske i den enkelte time. Det medvirker også, at hun i højere grad står på bar bund, når hun er alene i undervisningen, og at hun bliver helt særligt passiv i f.eks. religionstimen, hvor hun slet ikke inddrages. Ingen af de to pædagoger på de to skoler udtrykker et specielt behov for at have direkte indflydelse på planlægningen af undervisningen. Pæd. M tillægger derimod et andet forhold en væsentlig betydning, nemlig indflydelsen på *hvor* han bliver placeret, og *hvordan* han kan få mulighed for at udnytte sin faglighed, kompetencer og evner. Det har hverken han eller hans kolleger haft indflydelse på, hvilket bl.a. går ud over hans arbejdsglæde. Som det fremgik af kap. 4.7 står der ellers følgende i skolens værdigrundlag fra 2015: (man ønsker at) *”(...) anerkende og respektere medarbejderes opgaver og kompetencer ligeværdigt. På Korsvejens Skole ser vi på muligheder fremfor begrænsninger. Dette er med til at styrke personalegruppen, så de i deres daglige arbejde kan formidle og udvikle potentialer. Dette betyder et robust fællesskab mellem ligeværdige”* (Korsvejens Skole, præsentation). Med udgangspunkt i ovenstående vil jeg stille spørgsmål ved, hvorvidt disse værdier reelt bliver indfriet i praksis på denne skole.

#### **5.4.2 Teammøder**

I sidste afsnit redegjorde jeg bl.a. for, hvordan tidsrammen og muligheden for at holde møder og overdrage viden tillægges en væsentlig betydning af flere aktører i forhold til bl.a. lærernes planlægning og pædagogernes inddragelse i denne. På begge skoler holder man officielt ugentlige teammøder på tværs af de to professioner. Men bliver møderne holdt i praksis, og hvordan anvendes de? I kap. 3.4 fremgik det under henvisning til Anne Edwards og Charlotte Højholt, at tværprofessionelle teammøder rummer særlige muligheder omkring forbedringen af det tværprofessionelle samarbejde, men også at de ofte er forbundet med forskellige udfordringer. I metodekapitlet fremgik det, at jeg selv tilstede på pædagogernes og lærernes teammøde på Korsvejens Skole. Det var umiddelbart inden mine interviews med Pæd. M og Lærer B. Jeg var ikke klar over, at jeg skulle være med til dette møde, men anvendte muligheden til at observere og notere min oplevelse af, hvordan mødet blev brugt. Jeg var kun med i starten, da begge interviews lå indenfor mødets tidsramme. Jeg noterede følgende:

*”Tilstede var tre pædagoger, to lærere og jeg selv. På den del af mødet som jeg overhørte blev dagsordenen præsenteret. Mødet skulle udelukkende omhandle forhold omkring eleverne; trivsel, adfærd, sociale forhold, m.m. Der var ingen snak om planlægning, undervisningsindhold, fordeling af funktioner og arbejdsopgaver, faglig indsigt eller vidensdeling, udover*

*det, der altså direkte omhandlede forhold omkring bestemte elever. Jeg bemærkede, at pædagogerne talte meget mere end lærerne. Lærerne oplevede jeg som passive. De kom snarere med korte svar eller kommentarer til det som pædagogerne fortalte, eller sad tavst og nikkede til det, der blev sagt af pædagogerne. Det fælles referencepunkt lod til at være sociale forhold omkring konkrete eleverne og deres trivsel” (bilag 6:79).*

Læseren kan måske undre sig over, at jeg fik lov til at være med, når indholdet omhandlede bestemte elever, da begge professioner jo har tavshedspligt. Her skal det nævnes, at jeg på daværende tidspunkt selv var ansat i den samme kommune, nemlig i den klub som blev nævnt i problemfeltet. Aktørerne til mødet var blevet informeret om dette inden mødet, hvorfor deres tavshedspligt ikke gjorde sig gældende overfor mig. Jeg har inddraget observationen, da den giver et billede på en praksis, som vil blive udfoldet nærmere i løbet af afsnittet. En praksis hvor man først og fremmest anvender møderne til at diskutere konkrete forhold omkring bestemte elever i klassen. Under mit interview med Pæd. M spørger jeg, om møderne aldrig omhandler planlægning af undervisningen eller andet. Pæd. M svarer: ”Nej, ikke rigtig. Det kan være, hvis der er noget specielt, men ellers gør vi ikke. For lærerne kører forberedelsen af undervisningen, og så hopper vi bare på og er med” (Bilag 7:108). Af pædagogens svar fremgår det altså, at man stort set aldrig taler om planlægning, undervisningens indhold og lignende. Det er lærernes domæne. Et andet sted i interviewet fortæller han mig følgende om møderne:

*“Det er godt nok meningen, at vi skal holde møde sammen om onsdagen, men jeg tror ikke, at vi rigtig har noget at tale om. Det bliver i øvrigt sjældent til noget med de møder, selvom det er meningen, at de skal være der” (bilag 5:71).*

I en travl hverdag bliver møderne altså ofte nedprioriteret eller aflyst. Jeg undrer mig over, at han siger: '*jeg tror ikke rigtig, at vi har noget at tale om*'. Det afspejler Charlotte Højholts pointe om, at der ikke blot kan være praktiske problemer i forhold til at holde møder, men også organisatoriske problemer i forhold til at vurdere, hvornår der er brug for et teammøde, og hvordan møderne bedst anvendes. Ifølge Anne Edwards er jævnlige møder af afgørende betydning, hvis mulighederne i de to professioners forskellige fagligheder skal komme til deres ret. Hun mener ikke, at de blot kan anvendes til at drøfte elever, løse konkrete problemer eller overdrage viden, men også til at dele viden og få indsigt i hinandens synspunkter med henblik på at koordinere den fælles fremadrettede indsats samt at udnytte den ekspertise, som hver profession besidder. Desuden påpeger hun, at viljen fra aktørerne selv er en vigtig forudsætning for at kunne få udbytte af møderne (kap. 3.4). Men hvilke muligheder rummer møderne i forhold til det tværprofessionelle samarbejde set fra en pæda-

gogs perspektiv? Det udtaler Pæd. D sig om i det følgende, da jeg spørger hende, hvilke potentielle muligheder hun fremadrettet kan se i samarbejdet:

*”Der er ingen tvivl om, at hvis man skal nå længere med samarbejdet, så skal der flere møder til (...) For at jeg kunne få indblik i lærernes undervisning, eller blive en del af det, så bliver man jo også nødt til at have tid til at mødes. Og det er der ikke nu. Men hvis man skulle se potentialet for fremtiden, så ville det netop være, at man mødtes hver og især med de lærere, man var sammen med. Der behøvede måske ikke at være møder så tit. Hvis jeg f.eks. var med i engelsk, så (...) kunne man sige: 'de næste 3 måneder skal vi beskæftige os med det her og denne bog, etc'. Så kunne det være et godt samarbejde. Eller læreren kunne sige: 'jeg kunne helt vildt godt tænke mig, at du hver gang tog 5 elever med ud, og så sad du og lavede ekstra engelsk med dem', eller et eller andet. Det har fungeret rigtig godt, når vi har gjort sådan i dansk. Men både som menneske og som pædagog kunne jeg godt tænke mig, at man fik dens slags at vide, før man kom ind til timen” (bilag 4:63).*

Pædagogen peger her på at møderne potentielt kan udgøre en central platform for videreudvikling af samarbejdet. Igen fremgår det, at pædagogen ikke efterspørger større indflydelse på den konkrete planlægning af undervisningen. Her peger hun snarere på et ønske om at blive informeret, omkring hvad der skal foregå i god tid. Det ville give hende mulighed for at forberede sig, som menneske og som pædagog. Hvis der blev afsat tid til flere møder, kunne disse potentielt anvendes til overdragelse af viden fra lærerne til pædagogerne om den kommende undervisning. De kunne også anvendes til, at læreren instruerer pædagogen om forskellige funktioner. Dermed får pædagogerne også mulighed for at spørge nærmere ind til sådanne forhold. I Pæd. D's eget eksempel kunne man principielt nøjes med at lægge sådan et møde hver tredje måned. Det er altså ikke noget, der ville være tids- eller ressourcetrækkende, men noget der ville have afgørende betydning for hende og hendes muligheder som skolepædagog. Da jeg spørger Pæd. M fra Korsvejens Skole om, hvilke muligheder han ser i forhold til samarbejdet, svarer han:

*”(...) hvis man havde flere møder, så kunne læreren sige: 'jeg har gjort sådan og sådan, har du en anden indgangsvinkel, eller hvad tænker du?'. Læreren kunne også sige: 'kan du ikke lige tænke over, hvordan du kunne byde ind i løbet af den næste uge, eller hvordan vi kunne have en anden vinkel på det?'. Derefter kunne man f.eks. aftale, at den ene af os går afsted med halvdelen af klassen og gør noget, og så gør den anden noget andet med den anden halvdel af klassen. Og ugen efter kunne man så bytte om. På den måde ville man få mere ud*

*af det, for man ville være en voksen til 10-12 børn i stedet for to voksne til 20-24 børn. Det med at dele dem op, tror jeg ville give noget (...) jeg synes, at jeg har kompetencen til at gøre det (...) Jeg ser muligheder, der kan højne niveauet i klassen (...) jeg har jo heller ikke tiden til at planlægge sammen eller at lave forløb sammen med lærerne. Som det er nu, så får vi en ugeplan, og den laver lærerne. Så kan man jo følge med der, ikke?” (bilag 7:111-112).*

Af citatet fremgår det, at Pæd. M har gjort sig en række overvejelser om, hvordan man fra hans perspektiv potentielt kunne tilrettelægge samarbejdet således, at hans ressourcer kunne udnyttes bedre. Han ser teammøderne som en væsentlig platform og hans overvejelser omkring deres potentialer, rummer flere aspekter. Møderne kan anvendes til, at læreren ikke blot *informerer* om, hvad der skal ske, men at han selv får lejlighed til at give konkret feedback på dette. Han mener, at flere møder kunne give ham en mulighed for løbende at reflektere over og samle op på, hvordan han '*kan byde ind i klassen*' i dialog med læreren. Ifølge Edwards medieres et vellykket samarbejde på tværs af de faglige og organisatoriske grænser. Hun påpeger, at professionelle ofte forhandler og fordeler arbejdsopgaverne imellem sig, hvorved der kan karakteriseres to forhold: Det ene er, at aktørerne kan få større indsigt i hinandens ekspertiser. Det andet er, at de bl.a. kan bringe deres *relationelle ekspertise* med ind i arbejdsrelationen. Den relationelle ekspertise udgør det engagement, som gør sig gældende i en aktørs praksis samt evnen til at kunne anerkende og respondere overfor det, som den anden part kan byde ind med. Gensidig anerkendelse og indsigt i hinandens faglighed anser hun for at være afgørende for samarbejdet. Hun understreger, at det ikke handler om at *gøre* det, den anden part gør, men om at forstå årsagerne *bag* deres handlen (jf. årsagsdiskurser) (kap 3.2 og 3.4). I Pæd. M's tilfælde bliver det altså lettere at gå i dialog med læreren om hans funktion i klassen, hvis begge parter er åbne for hinandens engagement og forskellige ekspertiser, og hvis der samtidig afsættes tid til at holde møder jævnlige. Men som Pæd. M jo selv påpegede i et tidligere citat, ved aktørerne ofte ikke selv, hvad de skal få tiden til at gå med på disse møder. Derfor vil jeg ligesom i kap. 3.4 bruge lejligheden til at understrege, hvordan jeg mener, at Edwards løsninger sommetider bliver en anelse normative i deres tilgang. Man kan godt sige, at aktørerne bør følge en række foreskrifter, og at samarbejdet dermed vil få lettere ved at lykkes. Men i et felt som dette, der rummer mange kompleksiteter, som knytter an til socialt situerede praksiser og samfundsmæssigheder, mener jeg ikke, at mulighederne og ansvaret for at forbedre samarbejdet er noget, der blot kan pålægges aktørerne. Andre faktorer som tidsrammer, mødetider, officiel ansvarsfordeling, personale-sammensætning og meget andet spiller også ind på udfaldet af et vellykket samarbejde. Men måske kan Edwards ideer inspirere aktørerne til at tænke på nogle af de muligheder, der ligger i samar-

bejdet på en ny måde. Pæd. M kommer i citatet med en konkret pointe om, at man kunne anvende teammøder til at lave en bedre arbejdsfordeling mellem lærer og pædagog. I stedet for at pædagogen bliver lærerens assistent eller er passiv, mens læreren underviser, kunne man forsøge at dele klassen op imellem sig. Dermed kunne normeringen være en voksen til 10-12 børn, fremfor to voksne til 20-24 børn, hvilket kunne 'give noget', som han siger. Pædagogerne på begge skoler har understreget betydningen af teammøder i forhold til det tværprofessionelle samarbejde ligesom både Edwards og Højholt gjorde i kap. 3.4. Men hvor meget tid er der mon afsat til at holde teammøder? Det spørger jeg Pæd. D om:

*”Ja, det har vi jo nok ikke (griner). Om onsdagen har vi jo den der halve time, hvor vi mødes med hele årgangsteamet. Og der kan vi lige nå at drøfte et barn. 'Ham der har det svært', eller 'vi skal lige holde øje med ham der', eller hvis vi skal på en tur eller noget i den stil (...) Og så har vi jo prioriteret, at Lærer L, Lærer K og jeg mødes hver torsdag fra 12-13, hvor vi har besluttet teammøde. Men det er noget, som jeg har fået lov til af den lærer jeg er sammen med. Ellers skulle jeg ind og have undervisning. Men hvis hun bliver syg, så skal jeg så ind og have klassen og vil derfor ikke kunne deltage i mødet. Det er en aftale vi har” (bilag 4:61).*

Af citatet fremgår det, at man kun har afsat en halv time om ugen til afholdelse af teammøder. I løbet af den halve time kan man lige nå at 'drøfte et barn', som hun siger. Pæd. D har dog ment, at det var vigtigt med ekstra mødetid. Derfor har hun selv kæmpet for at få indført en ekstra mødetime ugentligt. Under mit interview med hendes skoleleder, fortæller han om, hvordan man kan være kreativ og bruge pauserne til at snakke sammen:

*”(...) det er noget med, hvor kreativ man er ikke? (...). Vi har gode fysiske rammer (...) hvor folk kan sætte sig i sofaer og være sammen og sidde og snakke sammen i pauser og alt muligt andet (...) at sætte direkte tid af er rigtig svært, for når lærerne slipper, så tager pædagogerne jo over (...)” (bilag 1:14).*

I citatet påpeger skolelederen, hvor problematisk det kan være at finde tid til at holde teammøder. Jeg mener dog, at han i formuleringen 'det er noget med hvor kreativ man er' placerer ansvaret for at finde tid til at holde møder hos aktørerne fremfor hos sig selv. Som skoleleder er det vel ham, der organiserer de strukturelle betingelser, herunder tidsrammerne. Han påpeger, at man har skabt 'gode fysiske rammer' hvor man har mulighed for at sidde og snakke i pauserne. I det følgende berører

Lærer K fra samme skole en sådan anvendelse af pauserne samt udfordringer omkring tidsrammen.

*”Sidste år gjorde vi det på den måde (...) at vi simpelthen mødtes i spisepausen, altså 45 min hver uge, hvor vi fik nogle andre til at gå ind og dække spisepausen ind. Men det er også lidt stressende, hvis du en gang om ugen skal bruge din spisepause på at holde møde, for så går du lige fra det møde og videre til undervisning. Så det er rigtig svært at finde tid til at lave et møde. (...) Pædagogerne har jo også en fast arbejdstid (...) De kan jo ikke bare sige: 'jeg møder ind en time før', for så skal de jo gå en time tidligere en anden dag. På den måde kan det være svært at finde tiden til at holde teammøde (...)” (bilag 2:29).*

Her kan vi se hvordan strukturelle betingelser spiller ind på praksis, konkret i forhold til udfordringer omkring teammøder. Skemaerne og de ansattes arbejdstid er indrettet sådan, at der ikke er tid til at holde møde inden for undervisningstiden. Når lærerne er færdige med at undervise, arbejder pædagogerne nemlig på SFO'en. Det samme påpegede Højholt i kap. 3.4. Aktørerne har i eksemplet fra citatet påtaget sig et selvansvar for at løse problematikken nemlig ved at inddrage spisepausen. Men herefter er læreren blevet opmærksom på, hvor meget hun egentlig havde brug for sin pause. Hun oplevede det derfor som *stressende* at skulle gå direkte fra møde til undervisning.

Med afsæt i dette afsnit vil jeg både rette en kritik mod de betingelser og samfundsmæssigheder, der *ikke* prioriterer og anerkender vigtigheden af teammøder, og derfor ikke har skabt de nødvendige strukturelle betingelser, der muliggør dem, og ligeledes mod dem, som anerkender, at møderne er en forudsætning for at kunne udvikle det tværprofessionelle samarbejde, men som placerer ansvaret for at finde tid til at afholde møder hos aktørerne selv. De møder, der *bliver* afviklet, går som oftest med at diskutere bestemte elever. Som Pæd. M fra Korsvejens Skole påpeger, har man i hans team ikke gjort sig bevidst, hvad man ellers skal bruge mødet til. Pædagogerne på begge skoler understreger dog, hvordan de hver og især anskuer teammøder som en væsentlig faktor for at kunne forbedre samarbejdet. Pæd. D betoner i særlig grad, hvordan møderne kan være en platform for overlevering af planlægning og viden fra lærer til pædagog. Som vi så i kap. 5.3, kan overlevering af viden også gå den anden vej, da pædagoger ofte har bredere indsigt i elevernes sociale liv end lærerne. Vinduet ind i elevernes *hele* liv rummer nemlig ifølge Højholt potentialet for at sikre trivsel og for, at læreren bedre kan tilrettelægge og målrette undervisningens indhold (kap. 3.4). I observationen fra Korsvejens Skole først i afsnittet fremgik det, at det her netop var pædagogerne, der fortalte lærerne om bestemte elever. Det tyder altså på, at en sådan praksis allerede er etableret i teamet. Pæd. M understreger yderligere, hvordan møderne også rummer mulighed for, at han kan give feedback på lærerens ideer og for en fælles dialog omkring hans funktion i klassen. Derudover mener han, at de kan



anvendes til en bedre arbejdsfordeling ved f.eks. at dele klassen op.

## 5.5 Opsamling på analysen

I det følgende vil jeg lave en opsamling på analysen. Dette gøres med henblik på at skabe et kort overblik over de vigtigste pointer, jeg kom frem til i de forskellige kapitler.

I **kap. 5.1** pegede Pæd. D på, at flere pædagoger er gået ned med stress, fordi de ikke var blevet forberedt nok inden reformen. Det gjaldt især de pædagoger, der 'havde gået og hygget sig på SFO'en'. Der havde været afsat tid til snakke med SFO-ledelsen, men havde ikke talt om, hvad det var man skulle gå ind til. Pæd. M på Korsvejens Skole oplevede heller ikke, at han var blevet forberedt. På den måde kan man sige, at aktørerne på begge skoler var blevet gjort ansvarlige for selv at få samarbejdet til at lykkes. Desuden antager på Pæd. M og hans kollega Lærer B, at der ikke var nogen, der kunne have forberedt dem på det nye samarbejde.

I **kap. 5.2.1** så vi, hvordan skolepædagogerne sommetider anvendes som lærervikarer, selvom de ikke er tildelt nogen undervisningskompetence. På Søndermarksskolen er det ikke udgangspunktet, men sker alligevel. På Korsvejens Skole kan pædagogerne ligefrem pålægges at skulle være vikarer mod et lille løntillæg. Pæd. D oplever, at hendes arbejdsfunktion rummer et dilemma: På den ene side skal hun være underviser, for *hvad skal man ellers lave i timen*, som hun siger. På den anden side lægger lovgivningen ikke op til dette, og som pædagog har hun heller ikke lyst til at undervise. Pæd. M beskriver sin skolefunktion som '*hjælpe-lærer*' og lader til at knytte sin professionelle identitet hertil. Han har også fokus på trivsel, sociale relationer, m.m., men er især orienteret omkring de fag-faglige aspekter. Han påpeger, at det er let at ryge ind i lærerverden. På en ene side orienterer han sig omkring en *lærer-diskurs* og føler sig kompetent hertil. På den anden side er han bevidst om, at det ikke er det hans faglighed lægger op til, og han kæmper mod at skulle fungere som lærer, da han ikke får løn for det. Lønrammen er en strukturel betingelse, der sammen med den fulde tilde-ling af ansvar og undervisningskompetence til læreren medvirker til at opretholde en vis ulighed mellem de to professioner. Sommetider optræder bestemte lærere som hans arbejdsgivere, der be-nyttter hans arbejdskraft efter eget ønske. Pæd. D laver en kobling mellem en pædago-ogs forberedelse af undervisningens fag-faglige indhold, og det at have et *højt niveau* som skolepædagog. Idealet henter her sin orientering fra lærernes arbejdsformer. På begge skoler kan faglige grænser sommetider flyde indover hinanden. Lærere kan tage sig af trivsel og sociale relationer, ligesom pædagoger kan tage sig af det fag-faglige. Pæd. D er ikke selv interesseret i det fag-faglige og fremhæver andre aspekter af sin faglighed, herunder at støtte elever, sikre deres trivsel og arbejde med sociale relationer.

I **kap. 5.2.2** så vi, at man på Korsvejens skole laver UUV som et samarbejde mellem pædagog og lærer, som ministeriet lægger op til. Her er UUV lavet til blokdage, hvor pædagoger står for læ-

ringsunderstøttende kreative aktiviteter, der relaterer sig til undervisningens faglige indhold. På Søndermarksskolen orienterer Pæd. D sig ikke i den faglige undervisning, når hun tilrettelægger UUV alene. Det er skolelederen, der her har skabt de frie rammer, som giver den enkelte pædagog muligheden for selv at planlægge og gennemføre UUV.

*I kap. 5.2.3* så vi, hvordan pædagoger kan have inkluderende funktioner i fagtimer ved bl.a. at tage elever med ud ad klassen. På Korsvejens Skole har Lærer G valgt primært at anvende Pæd. M's arbejdskraft til at tage forstyrrende elever eller elever med indlæringsvanskeligheder med ud. Igen ses det, hvordan læreren kan optræde som pædagogens arbejdsgiver ved at kunne 'vælge', hvordan man vil 'bruge' pædagogens arbejdskraft. Lærer G har fortalt Pæd. M, at han skal tage fagligt svage elever ud ad klassen og lave alternative aktiviteter med dem. Det giver hende plads til at kunne undervise de øvrige elever. Jeg stiller mig selv kritisk i forhold til, *hvem* den praksis reelt gavner, læreren eller eleven og redegør for, at en sådan praksis netop kan være med til at ekskludere eleverne fra lærerens faglighed og undervisning.

*I kap. 5.3* så vi, at Pæd. D tegner en faglig grænse mellem lærere, der varetager det fag-faglige og pædagoger, der varetager elevers trivsel. Den opdeling har hun gjort sig bevidst om, omend grænserne også kan være flydende. Hun påpeger, at skolepædagoger har en væsentlig funktion i forhold til sammenhængskraften i børnenes levede sociale liv. Lærer B understreger, at der ligger nogle andre udfoldelsesmuligheder i pædagogers praksis end i lærerens, herunder de relationelle udfoldelsesmuligheder, der karakteriserer pædagogfagets betingelser og muligheder, samt sociale aspekter der ofte gør pædagoger bedre til de '*sociale ting*'. Skolelederen på Søndermarksskolen mener også på, at faggrænser mellem lærere og pædagoger kan flyde ind over hinanden. Han understreger også, at pædagoger er dygtige til at arbejde med elevers trivsel og sociale relationer, hvilket, han mener, er værdifuldt.

*I kap. 5.4.1* så vi, at Pæd. D oplever en høj grad af medindflydelse i 3.kl, men at hun savner større indsigt og inddragelse i lærernes planlægning. I nogle undervisningstimer er hun meget passiv, hvilket skyldes, at hun slet ikke inddrages her. Hendes kritik er *ikke* rettet mod den specifikke lærer men tidsrammen, der ikke tillader hende at sætte sig mere ind i planlægningen. Hendes indflydelse gør sig bl.a. gældende via indsigelser og feedback efter timen. Pæd. M lader heller ikke til at have behov for at få større indflydelse på lærernes planlægning. Han efterspørger dog større indflydelse på sin egen arbejdsfunktion og placering. Det har han ikke haft indflydelse på, hvilket medvirker til at gøre ham mere passiv i bestemte timer. På begge skoler er tidsrammen blevet set som en afgørende faktor for at give pædagogerne mulighed for at blive inddraget mere i lærernes planlægning. Herved kan de også få mulighed for, at være mere deltagende og mere aktive i timerne. Afslutningsvis fremgik det, at fordomme mod pædagoger kan komme til udtryk gennem de to professioners forskellige individuelle eller kollektive arbejdsformer og gennem netop en lav grad af medinddragelse.

**I kap. 5.4.2** så vi, hvordan teammøder på begge skoler primært anvendes til at diskutere konkrete forhold omkring bestemte elever. Lærerne forbereder alene, og derfor taler man i udgangspunktet ikke om undervisningens indhold på møderne. Pæd. D ser møderne som en potentiel platform for videreudvikling af samarbejdet. Hun accepterer præmissen om, at det er lærerne, der planlægger, men ønsker, at der blev holdt flere møder med henblik på at inddrage hende mere heri. Hun mener, at møderne rummer flere muligheder, f.eks. at blive instrueret om sin funktion samt muligheden for at spørge ind til denne. På Korsvejens Skole bliver møder sjældent til noget, selvom det er meningen, at de skal afholdes ugentligt. Pæd. M påpeger, at man ofte ikke har '*noget at tale om*'. Alligevel ser han dem som en platform, der rummer potentielle muligheder; herunder at kunne give læreren feedback på sin tilrettelæggelse, til at være i løbende dialog med læreren om hans funktion, og til at koordinere arbejdsfordeling bedre. Kapitlet viser, hvordan bestemte betingelser spiller ind på muligheden for at holde teammøde og dermed på praksis. De ansattes arbejdstid er begge steder indrettet således, at pædagogerne er på SFO'en, når lærerne er færdige med at undervise. Derfor er der ikke tid til at mødes. Jeg retter min kritik mod de betingelser og samfundsmæssigheder, der ikke enten prioriterer og anerkender vigtigheden af teammøder og ikke har skabt rammer, der muliggør dem og mod de betingelser og samfundsmæssigheder, der anerkender møderne som en forudsætning for videreudvikling af samarbejdet, men som placerer ansvaret for at finde mødetiden hos de ansatte selv.

## **6. Diskussion: Kommer pædagogers faglighed mere under pres?**

Er pædagogers faglighed ved at komme mere under pres? Det er et spørgsmål, der ikke direkte knytter an til min problemformulering, men som jeg i høj grad mener relaterer sig til de socialhistoriske, strukturelle og institutionelle betingelser, som skolepædagogerne er underlagt i deres arbejde og samarbejde med lærerne. I det følgende vil jeg kort diskutere dette spørgsmål. Jeg vil inddrage synspunkter fra pædagogernes største fagforbund; BUPL, samt fra Charlotte Højholt og Annegrete Ahrenkiel. Desuden vil jeg supplere med mine egne kritiske refleksioner. Som der blev redegjort for i kap. 3.2, ønsker jeg i kraft af min inspiration fra kritisk psykologi at forstå sammenhænge mellem individ og samfund. Derfor mener jeg, at en mere samfundsmæssig diskussion om pædagogers vilkår er relevant, og derfor har jeg valgt at placere den her før konklusionen. Ifølge Charlotte Højholt har der historisk set været megen del debat, om hvordan børns fritid og undervisning bør spille sammen (Højholt et al., 2014:71-72). Mange af disse diskussioner har hængt sammen med, at lovgivningen i stigende grad siden 1980'erne har vægtet faglighed over fritid. Det mener hun, har været en medvirkende faktor til, at der idag opstår næsten hierarkiske tilstande mellem lærere og pædagoger (ibid.:73). Også BUPL viser tydelig bekymring omkring pædagogers nuværende og fremtidige profil, og de værdimæssige omprioriteringer af menneskelige og økonomiske ressourcer, der foregår.

BUPL-Hovedstadens udsente en folder i forbindelse med deres generalforsamling 2015, hvor jeg selv deltog (se bilag 9). Heri står bl.a. følgende: *”Skolereformen har fortsat stor bevågenhed i medierne hos politikere og i offentligheden. Det kan man desværre ikke sige om fritidsområdet, som hele vejen igennem reformeringen af den danske folkeskole har stået i skyggen. Og det til trods for, at der i mange kommuner bliver taget ressourcer fra fritidshjem, SFO’er og klubber, som derefter lægges over i skolen. Konsekvensen er markant forringede og ensrettede fritidsinstitutioner til vores børn og unge”* (BUPL:Pædagoger i en opbrudstid). Her er altså en stemme, der repræsenterer et ganske andet værdisyn, end det som skolereformen lægger op til. BUPL efterspørger øget fokus på omprioriteringen af de ressourcer, der tages fra fritidsinstitutioner og flyttes over i skolerne, samt de konsekvenser det vil få for 'vores børn og unge'. Som fagforbund er BUPL primært pædagogernes, og vel kun indirekte børnenes stemme. Selvom det er børnene og de unges liv, der her tales frem som det centrale, må jeg forholde mig kritisk til ordvalget. Mon ikke også bekymringen også omhandler pædagogerne og deres arbejdsvilkår? Senere refererer BUPL til det første af reformens tre nationale mål, der blev præsenteret i kap. 2.1, at: *”folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan”* (EMU:den nye folkeskole). Om dette skriver BUPL: *”Desværre bliver målet om, at børn skal blive så dygtige, de kan, ofte det altoverskyggende, og pædagogers faglige kompetencer sættes under pres af skolens fokus på faglig læring, læringsmål, undervisning og didaktik. De pædagogiske værdier om legens vigtighed, børnenes sociale og personlige kompetencer og generelle trivsel har mange steder svært ved at komme til orde”*(BUPL:Pædagoger i en opbrudstid). Pædagogernes kompetencer og værdier *overskygges* altså, i følge BUPL, af et øget politisk og samfundsmæssigt fokus på børnenes fag-faglige og målbare færdigheder. Bemærk at disse færdigheder sættes overfor mere klassiske pædagogiske værdier, såsom vigtigheden af at *skabe rum* for børnenes leg, deres *sociale* og *personlige* kompetencer og deres generelle trivsel. Ifølge Ahrenkiel er tendensen, hvor fag-faglighed vægtes højere end klassiske pædagogiske værdier ikke blot udtryk for nye økonomiske rationaler, men også en mere fundamental stillingstagen til velfærdsstatens institutioner. En stillingstagen, der rummer forandringer af vidtgående betydning (Ahrenkiel, *et.al*, 2012:15-16). Hun peger på, at der i regeringsprogrammet fra 2003 (under Fogh Rasmussen) stod følgende i relation til de dengang nye læreplaner, der blev indført på nationalt plan i småbørnsinstitutioner: *”Regeringen ønsker en debat om familiens ansvar. Omsorg og opdragelse er først og fremmest en opgave for hjemmet. Den kan og skal ikke gives videre til daginstitution og skole. Familien skal kunne stille krav til, hvad det offentlige leverer i form af f.eks. daginstitution og skolegang, men der skal omvendt også stilles krav om, at forældre påtager sig hovedansvaret for deres børns opvækst”* (ibid.:35). Læreplanerne var som nævnt rettet mod småbørnsinstitutioner og mindre børns før-skoleparathed. Alligevel kan de siges at være del af en bredere tendens indenfor det pædagogiske felt,

nemlig at give voksenstyret læring forrang for børns fritid, som til dels er fritidspædagogernes domæne. De nye forlængede skoledage mener jeg også kan også siges at være en del af denne samme tendens. Af citatet fremgår det, at hverken skolerne eller daginstitutionerne længere skulle have en primær funktion, omkring omsorg eller opdragelse af børn. Det blev først og fremmest set som en opgave for hjemmet. Ahrenkiel skriver i den sammenhæng at: ”*opdragelsen med dens holdnings- og værdi orienteringer (ikke længere skal) (...) være et anliggende for det offentlige, konkret for pædagoger*” (ibid.:35). Fogh-regeringen havde sandsynligvis ikke tænkt sig, at opdragelse og omsorg skulle udgå af pædagogernes arbejde. Den skulle ifølge Ahrenkiel snarere reduceres, således at den blev mere udvendig i forhold til pædagogernes nye kerneopgaver, der i højere grad baserede sig på voksenstyrede aktiviteter samt udvikling af forudbestemte færdigheder hos børnene. I den forbindelse peger Ahrenkiel på, at det helhedsorienterede pædagogiske arbejde, der tidligere blev betegnet under udtrykket barnets alsidige udvikling, nu blev halveret. Det skete med henblik på at bane vejen for, at pædagogers opgaver i højere grad kunne ”(...) *omdefineres til en instrumentel målretning mod en skoleforberedende kompetenceopbygning hos børnene*” (ibid.:35). Den alsidige udvikling, der blev halveret, skal her forstås i sin mere klassiske betydning; som et alment helhedsorienteret dannelseperspektiv, og ikke som en læringunderstøttende tilgang, hvilket kendetegner ordets brug i nærværende skolereform (EMU:alsidig udvikling). Der blev tegnet et billede af en politisk dagsorden, hvor diskurser der relaterer sig til udvikling af færdigheder og kompetencer fandt vej ind i fritidspædagogers arbejde (Ahrenkiel, et.al, 2012::35). Hvis det centrale begreb *alsidig udvikling* ikke længere forstås som en helhedsorienterede, socialiserende eller dannende tilgang, men i snarere bliver en læringsunderstøttende tilgang, hvilke implikationer får det så for skolepædagogers funktion i dag? Kan det være en medvirkende årsag til, at de let reduceres til hjælpelærere? Jeg mener, at pædagogers klassiske værdier i dag kan siges at være under pres. De er tænkt ind i skolen på en måde, hvor de ikke længere kun skal orientere sig omkring elevernes trivsel, dannelse og sociale relationer, m.m. Voksentryring, færdigheder, kompetenceudvikling og fremmelse af elevernes læringsmotivation bliver det centrale, og selvom det er lærerne, der formelt formidler det fag-faglige indhold, skal pædagoger understøtte disse på forskellig vis. Skolepædagogerne kommer derved længere væk fra den barncentrering, som Monica Hansen anser for at være et centralt aspekt af deres faglighed og identitet (kap. 3.3) og hen mod en mere voksenstyret tilgang til barnet og gruppen. I kap 1.3 om inklusion fremgår det da også netop, at man bl.a. havde tænkt pædagogerne ind i skolen for at give lærerne plads til at kunne fokusere mere på undervisningen. Der er ikke længere plads til at være pædagog på barnets præmisser. Nu foreligger der i højere grad en voksenstyret dagsorden, der skal læres. Det kunne man se med indførelsen af de obligatoriske læreplaner i småbørnsinstitutioner dengang, og det mener jeg, at man kan se i forhold til skolepædagogernes nye funktion i skolen i dag.

## 7. Konklusion

Ved at forstå den enkelte aktørs subjektive perspektiver på skolepædagogernes funktioner og det tværprofessionelle samarbejde med lærerne, har jeg bestræbt mig på herigennem også at kunne almenføre og sige noget overordnet om sammenhænge med samfundsmæssige problemstillinger. Jeg har forstået pædagogernes subjektive oplevelser og praksis i sammenhæng med baggrunde, lærernes og skolelederens perspektiver og de teoretiske perspektiver, som er blevet præsenteret gennem specialiet. Vi har set at ingen af skolepædagogerne på de to skoler følte, at de var blevet forberedt på deres nye funktion eller samarbejdet. Ansvar for udbyttet af pædagogers faglige funktioner på skolen, og det tværprofessionelle samarbejde placeres altså i vid udstrækning hos aktørerne selv. Som vi har set, kommer skolepædagogers funktioner og samarbejdet til udtryk på ganske forskellig vis. I forhold til de strukturelle betingelser skyldes det bl.a., at den enkelte skoleleder, har fået øget bemyndigelse i forhold til sin anvendelse af personalet. Skolelederne på de to skoler har forskellige tilgange, hvilket ses i forhold til UUV, hvor Pæd. M's team på Korsvejens Skole er blevet bedt om at lægge sig tæt op af ministeriets anbefalinger. Pæd. D på Søndermarksskolen tildeles derimod en højere grad af frihed til selv at afgøre sin tilrettelæggelse af UUV. Det kommer også til udtryk ved, at man som skolepædagog på Søndermarksskolen undtagelsesvis kan risikere at skulle være vikar, hvorimod det på Korsvejens Skole er almindelig praksis. Det sker på trods af, at skolepædagogerne formelt ikke er tildelt nogen undervisningskompetence eller fagligt ansvar. Lovgivningen om denne ansvarsfordeling mellem hhv. lærer og pædagog og tendensen til at voksenstyrede læringsaktiviteter vægtes over fritid medfører, at skolepædagoger tildeles læringsunderstøttende funktioner, hvor de let reduceres eller lader sig reducere til lærerens assistent eller *hjælperlærer*. Dermed ligger der også udfordringer i arbejdsdelingen, og vi kan se, at pædagogernes faglighed på mange måder bliver upåagtet. På begge skoler er der eksempler på, at læreren ligefrem kan komme til at optræde som pædagogens arbejdsgiver, der benytter vedkommendes arbejdskraft efter eget ønske. Samtidig er der en væsentlig lønforskel mellem de to professioner, som medfører, at Pæd. M på den ene side er interesseret i det fag-faglige og orienterer sig i en lærer-diskurs, og at han på den anden hele tiden må minde sig om, at han er pædagog og ikke lærer. Han får heller ikke løn som en lærer. Også Pæd. D orienterer sig i en lærer-diskurs men markerer en grænse ved ikke at ville lægge for meget undervisning. Inddragelsen af pædagoger på skolerne skyldtes bl.a., at pædagoger kan byde ind med andre kompetencer og en anden faglighed end lærerne, herunder at være bedre orienteret omkring elevernes trivsel, sociale relationer og hele liv. Deres faglige egenskaber rummer nyttige egenskaber, der måske i højere grad bør anerkendes og indtænkes i skolen. Pædagogerne får til en vis udstrækning mulighed for at benytte deres faglighed på begge skoler, men det lader til hele tiden at skulle foregå på fag-faglighedens præmisser. Faggrænserne, der adskiller de to professioner, har vist sig at

være flydende i praksis: Lærere orienterer sig til dels omkring elevers trivsel og sociale relationer, ligesom pædagoger til dels orienterer sig omkring fag-faglige aspekter. På begge skoler har skolepædagogerne inklusionsrelaterede funktioner, der bl.a. kommer til udtryk ved, at pædagogen jævnligt tager forstyrrende elever eller elever med indlæringsvanskeligheder ud ad klassen. Det giver læreren plads til at fokusere på sin undervisning af de øvrige. Jeg har stillet spørgsmål ved, hvorvidt denne praksis reelt er mere ekskluderende end inkluderende, da disse elever jo dermed tages væk fra lærerens faglighed og undervisningskompetence. I forhold til spørgsmålet om indflydelse har vi set, at ingen af de to skolepædagoger umiddelbart lader til at ønske sig større indflydelse på undervisningens planlægning. Begge føler dog, at de ikke *inddrages* nok i denne, hvilket medfører forskellige udfordringer. Hvordan kan pædagogen understøtte lærernes undervisning, hvis de ikke i det mindste inddrages i, hvad der kommer til at ske, og hvis der ikke er skabt de nødvendige strukturer og tidsrammer, der tillader dette? Når pædagoger ikke inddrages, lader der til at være større risiko for, at de bliver passive *radiator-pædagoger* i timen. Manglende inddragelse kan også, som i Pæd. D's tilfælde, bevirke, at pædagogen står på bar bund, når en lærer ikke dukker op, og hun skal vikariere alene. En anden udfordring er, at pædagoger ofte er vant til og har brug for at være sammen om tingene, hvor lærerne er vant til at planlægge, tilrettelægge og gennemføre undervisningen selv. Pæd. M understreger, at han ingen indflydelse har haft på sin funktion som skolepædagog, eller i forhold til sin placering i konkrete fag og klasser. Han mener, at ledelsen potentielt havde haft mulighed for tildele ham og hans kolleger bedre placeringer og anvende deres evner mere målrettet ved at spørge dem, hvad de kan, og hvad de gerne vil. Det har man ikke gjort. Vi har set, at tværprofessionelle teammøder kan rumme særlige potentialer og muligheder. Det gælder både i forhold til arbejdsfordeling, i forhold til skolepædagogers inddragelse i undervisningen, i forhold muligheder for at reducere fordomme samt i forhold til at give og få flere indsigter i- og dermed bedre anvende de to professioners fagligheder. Teammøder er rent strukturelt noget, man ikke har prioriteret ret højt på nogen af de to skoler. På Søndermarkskolen har pædagogen dog tilkæmpet sig muligheden for at holde flere møder. På begge skoler går møderne oftest med at diskutere konkrete forhold omkring bestemte elever, hvilket er væsentligt, da det både vedrører elevers trivsel, sammenhængskraften i deres hele liv og lærernes mulighed for for at få større indsigt i deres sociale liv, hvilket også rummer potentialer i forhold til en mere målrettet undervisning. Dog kunne en bedre organisering og en tidsramme, der giver aktørerne mulighed for at holde møder, potentielt rumme muligheder i forhold til pædagogernes funktioner og et bedre samarbejde. Jeg har rettet min kritik mod de betingelser og samfundsmæssigheder, der ikke enten *ikke* prioriterer og anerkender vigtigheden af teammøder, og derfor ikke har skabt rammer, der muliggør dem, eller de betingelser og samfundsmæssigheder, der *anerkender* mødernes værdi, men placerer ansvaret for at finde tiden hos aktørerne selv.

## LITTERATURLISTE

### Bøger

Ahrenkiel, Annegrete & Nielsen, Birger Steen, et.al: "*Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*", 1.udgave, 1.oplag, Forlaget Frydenlund, 2012

Edwards, Anne & Daniels, Harry & Gallagher, Tony & Leadbetter, Jane & Warmington, Paul: "*Improving Inter-professional Collaborations - learning to do multi-agency work*", Routledge (Taylor & Francis Group), 2009, London & New York

Hansen, Mogens & Thomsen, Poul & Varming, Ole: "*Psykologisk Pædagogisk ordbog*", 13.udgave, Gyldendal, 2001

Højholdt, Andy: "*Tværfprofessionelt Samarbejde - i teori og praksis*", 1.udgave, 1.oplag. Hans Reitzels Forlag, 2013

Højholt, Charlotte & Kousholt, Dorte & Hvidtfeldt Stanek, Anja: "*Fritidspædagogik, faglighed og fællesskaber*", Forlaget Dafolo, 1.udgave, 1.oplag, 2014.

Nielsen, Poul Rask: "*Professionssamarbejdet mellem lærere og pædagoger - viden og værktøj*", 1.udgave, 1.oplag, Dafolo Forlag, 2010

Rasmussen, J. & Holm, C. & Rasch-Christensen, A. et.al: "*Folkeskolen - efter reformen*", 1.udgave, 1.oplag, Hans Reitzels Forlag, 2015

### Tidsskrifter og artikler

Andersen, Peter Ø.: "*Observationer i institutions og klasserumsforskning*" fra s. 181-201 i følgende bog, redigeret af Bechmann Jensen, Torben & Christensen, Gerd: "*Psykologiske og pædagogiske metoder - kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*" Roskilde Universitetsforlag, 2005

Axel, Erik: "*Conflictual Cooperation*" fra tidsskriftet "*Nordic Psychology*" 2011, vol. 63(4), (s.56-78).

Baarts, Charlotte, et.al: "*Ind i verden*" s.35-48, 1.udgave, 2.oplag, Hans Reitzels forlag, 2003

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar: "*Ethics in Qualitative Psychological Research*" fra s. 236-279 i Willig, Carla & Stainton Rogers, Wendys bog: "*The Sage Handbook of Qualitative Research*", London, Sage, 2008

Edwards, Anne: "*Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner*" i 'International Journal of Educational Research' nr. 43, 2005, (s.168-182).

Edwards, Anne: "*Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise*" i International Journal of Educational Research' nr. 50, issue 1, 2011, (s.33-39).

Højholt, Charlotte: "*Cooperation between professionals in Educational Psychology*" en artikel i antologien "*Vygotsky and Special Needs Education*"(redigeret af Daniels, Harry & Hedegaard, Mariane), Continuum Press, 2011.



Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene: *"Interviewet: samtalen som forskningsmetode"* fra kap. 1 i bogen: *"Kvalitative metoder"* 1.udgave, 1.oplag, 2010.

Merrick, E. (1999): *"An Exploration of Quality in Qualitative Research: Are 'Reliability' and 'Validity' Relevant?"* In Mary Kopola & Lisa A. Suzuki (Eds.) *Using Qualitative Methods in Psychology*. London: Sage. 25-36.

Polkinghorne, Donald E. :*"Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research"* , i *'Journal of Counseling Psychology'*, 2005, Vol. 52, No. 2, s. 137-145', 2005

Schraube, Ernst: *"Why Theory matters: Analytical strategies of Critical Psychology"* i journal-tidskriftet *Estudos de psicologia*, Vol. 32, nr. 3 (s. 533-545), 2015.

Staubæs, Dorte & Søndergaard, Dorte Marie: *"interview i en tangotid"* fra bogen: *"Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter"* (s.49-73) 1.udgave, 2.oplag, Hans Reitzels Forlag, 2005

Yardley, L. (2008): *"Demonstrating Validity in Qualitative Psychology"* in Jonathan A. Smith (Eds.) *Qualitative Psychology. a Practical Guide to Research Methods*. London: Sage. 235-251

### Hjemmesider

(Bjørnholt / DR 2015): Bjørnholt, Bente: *"Rapport: Pædagogerne føler sig glemt i skolereformen"*, ref. til Bjørnholt, Bente's undersøgelse af pædagoger efter reformen, DR's hjemmeside (dr.dk), 17.nov.2015.

<http://www.dr.dk/nyheder/indland/rapport-paedagogerne-foeler-sig-klemt-i-skolereformen>  
(17/11/2015, kl. 8.20)

(EMU:alsidig udvikling): *"Elevernes alsidige udvikling"*, af EMU (elektronisk mødested for undervisningsverdenen), under Undervisningsministeriets hjemmeside.

(Årstal for artiklen fremgår ikke af hjemmesiden).

<http://www.emu.dk/modul/elevernes-alsidige-udvikling>  
(24/11/15, kl. 9.00).

(EMU:Hvad er UUV): *"Hvad er understøttende undervisning?"*, af EMU (elektronisk mødested for undervisningsverdenen), under Undervisningsministeriets hjemmeside.

(Årstal for artiklen fremgår ikke af hjemmesiden).

<http://www.emu.dk/modul/hvad-er-understottende-undervisning>  
(04/11/2015, kl. 11.50)

(EMU:den nye folkeskole): *"Den nye folkeskole"*, af EMU (elektronisk mødested for undervisningsverdenen), under Undervisningsministeriets hjemmeside.

(Årstal for artiklen fremgår ikke af hjemmesiden).

<http://www.emu.dk/modul/den-nye-folkeskole#>  
(01/11/2015, kl.10.00)

(EMU:inklusion): *"Samarbejdet mellem lærere og pædagoger styrker inklusionen"*, af EMU (elektronisk mødested for undervisningsverdenen), under Undervisningsministeriets hjemmeside.

(Årstal for artiklen fremgår ikke af hjemmesiden).

<http://www.emu.dk/modul/samarbejdet-mellem-larere-og-paedagoger-styrker-inklusionen-0#>

(4/11/2015, kl. 15.20)

(Folkeskolen,2013:Antorini): Antorini, Christine: ”Antorini: Reformen bør hæve danske resultater”, artikel på folkeskolen.dk, 2013.

<https://www.folkeskolen.dk/537423/antorini-reformen-boer-haev-danske-pisa-resultater>

(4/11/2015, kl. 17.10)

(Folkeskolen,2015:respekt&tillid): ”Respekt og tillid til den professionelle lærer”

<https://www.folkeskolen.dk/563900/respekt-og-tillid-til-den-professionelle-laerer>

(24/11/15, kl.12.00).

(Folkeskolen,2014:sygefravær): ”Lærernes sygefravær steget med 31 % i København”

<https://www.folkeskolen.dk/552540/laerernes-sygefravaer-steget-med-31-pct-i-koebenhavn>

(29/9/2015, kl.16.00)

(Information, Pedersen,2011): Pedersen, Ove K: ”Uddannelsessystemet er i historisk forandring”, artikel i information, fra 9.feb.2011

<http://www.information.dk/258903>

(16/11/2015, kl. 15.00)

(Korsvejens Skole, præsentation): Præsentation af skolens værdigrundlag, under Tårnby Kommune 'skoleporten' (årstal og dato ukendt).

<http://ko.skoleporten.dk/sp/file/2f8a5c56-4443-4701-895f-065a02b325d6>

(11/11/2015, kl. 13.10)

(Søndermarkskolen, præsentation): Skolens hjemmeside, under Frederiksberg Kommune (årstal og dato ukendt).

<http://sondermark-skolen.skoleporten.dk/sp/233152/iframe?address=http%253a%252f>

[www.thevalley.dk%252fSMhistorie%252fsm01.htm](http://www.thevalley.dk%252fSMhistorie%252fsm01.htm)

(11/11/2015, kl. 12.45)

(UCC,2015:Rasmussen): ”Pædagog og ikke minilærer” fagbladet UCC, januar, 2015.

Sammenfatning af Rasmussen, Gitte Lyng's undersøgelse <https://ucc.dk/magasinet/nr-13-januar-2015/paedagog-og-ikke-minilaerer>

(29/9/2015, kl. 16.15)

(UVM:aftale om folkeskolereform,2013): ”Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen”, Undervisningsministeriets hjemmeside (uvm.dk), 2013.

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Enderlig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>

(28/10/2015, kl. 13.20)

(UVM,2014:lovtekst vedr. samarbejde): ”Undervisningsministeriet 2014”: ”Almindelige bemærkninger til lovforslaget der vedrører Samarbejde mellem lærere og andre medarbejdergrupper”:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Lovtekster/3%203%20Samarbejde%20mellem%20laerere%20og%20andre%20medarbejdergrupper.pdf>

(15/10/2015, kl. 11.00)

(UVM:nationale mål): ”*Om nationale mål*”, Undervisningsministeriets hjemmeside (Årstal og dato fremgår ikke af artiklen).  
<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Om-nationale-maal?allowCookies=on>  
(03/11/2015, kl. 8.45).

(UVM: Pædagoger-i-undervisningen, 2012): ”*Pædagoger i undervisningen gør en positiv forskel*” pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet, 28/9/2012:  
<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Sep/120928-Paedagoger-i-undervisningen-goer-en-positiv-forskel>

(UVM:UUV): ”Understøttende undervisning”, Undervisningsministeriets hjemmeside (Årstal og dato fremgår ikke af artiklen).  
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Understoettende-undervisning>  
(1/11/2015: 14.40)

### **Foldere**

BUPL: ”*Pædagoger i en opbrudstid*” udgivet af BUPL-Hovedstaden, som optakt til deres generalforsamling i oktober 2015 under samme navn. Folderen kan forefindes her:

[http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-A27DRD/\\$file/BUPL\\_Hovedstaden\\_Beretning\\_og\\_fremtidigt\\_arbejde\\_generalforsamling\\_2015.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-A27DRD/$file/BUPL_Hovedstaden_Beretning_og_fremtidigt_arbejde_generalforsamling_2015.pdf)  
(16/10/2015, kl. 13.00)

Københavns Kommune: ”*Mål for Stærkt Samarbejde - mellem skoler, institutioner og klubber*” udgivet af Københavns Kommune (dato og årstal fremgår ikke af folderen). Folderen kan forefindes her: <http://ipaper.ipapercms.dk/KKBUF/PaedagogiskFaglighed/strktsamarbejde/>  
(24/11/2015, kl.14.00)

### **Andet**

Hansen, Monica: ”*Yrkeskulturer i möte - Läreren, fritidspedagogen och samverkan*”, Akademisk Ph.d afhandling v/ Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs Universitet, 1999.