



RAPPORT

Pædagogen i skolen – status og udsyn

Af docent Ditte Tofteng og lektor Lisbeth Madsen

WWW.UCC.DK

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN

Pædagogen i skolen
– status og udsyn

Af docent Ditte Tofteng og
lektor Lisbeth Madsen

Udgivet af
forskningsprogrammet
Dagtilbuds-, Social- og
Specialpædagogik,
Professionshøjskolen UCC

April 2017

Grafisk tilrettelæggelse:
Bording

ISBN: 978-87-998909-2-7

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN

Indholdsfortegnelse

1	Resume	4
2	Baggrund for undersøgelsen	8
3	Metoder og analyse	10
3.1	Undersøgelsens organisering og proces	11
3.2	Analysen af data	12
4	Første analysedel – Survey	13
4.1	Udarbejdelse af spørgeskema	14
4.2	Besvarelser og sammensætningen af respondenterne	14
4.3	Hvad svarede pædagogerne i surveyen?	17
4.3.1	Ledelse – daglig og faglig	17
4.3.2	Arbejdsopgaver	19
4.3.3	Arbejdsliv – tilrettelæggelse og forberedelse	20
4.4	Tematikker fra kommentarfeltene	22
4.4.1	Tid	23
4.4.2	Mening i arbejdet	23
4.4.3	Kompromis med den pædagogiske faglighed	24
4.4.4	Organisering af arbejdet – hvordan påvirker det den pædagogiske opgave?	24
4.4.5	Hvad er nu den pædagogiske kerneopgave?	25
4.4.6	Flere arbejdspladser – hvor hører jeg til?	25
4.5	Opsamling på første analysedel	26
5	Anden analysedel – De kvalitative fokusgruppinterview	27
5.1	Fokusgruppinterview	28
5.2	Tematisk gennemlæsning af interviewene	28
5.2.1	Leksikon – en oversigt over de mange opgaver	28
5.2.2	Er skolen parat til pædagogen?	37
5.2.3	Lærer-pædagogsamarbejdet	41
5.3	Opsamling på anden analysedel	43
6	Tredje analysedel – Læsninger på tværs	44
6.1	Status	45
6.1.1	Arbejdsvilkår, ledelse og arbejdspladstilknytning	45
6.1.2	Børnegruppen	46
6.1.3	Kollegiale relationer	47
6.1.4	Arbejdsopgaver og roller	47
6.1.5	Opsamling	49
6.2	Udsyn	50
6.2.1	Tværfprofessionelt samarbejde	50
6.2.2	En modig folkeskole	51
6.2.3	... Og så er det lige et uddannelsesperspektiv	52
6.2.4	Opsamlende om udsyn	52
7	Anbefalinger på baggrund af undersøgelsen	54
8	Litteratur	57

1 Resume

I efteråret 2015 var den nye skolereform på vej mod afslutningen af sit første år, og i den forbindelse igangsatte UCC og BUPL Hovedstaden sammen undersøgelsen Pædagogen i skolen – status og udsyn.

Undersøgelsen udspringer af en interesse for at undersøge pædagogers nye rolle i skolen med henblik på at få mere viden om, hvilke konkrete muligheder og barrierer pædagoger oplever ved dels at skulle være ansat på tværs af to eller flere arbejdspladser, dels at skulle varetage arbejdsopgaver, som i reformteksten er beskrevet som faglig fordybelse, understøttende undervisning, større fokus på bevægelse m.m.

Udgangspunktet for undersøgelsen var en interesse for at få mere eksakt viden om, hvor mange pædagoger der faktisk arbejder i skolen, samt at undersøge, hvilke opgaver pædagogerne rent faktisk varetager, og på hvilken måde pædagogerne oplever, at de nye arbejdsforhold har betydning for deres arbejdsliv og for at bringe den pædagogiske faglighed ind i skolen.

Vi besluttede derfor, at undersøgelsen skulle designes som en mixed-method-undersøgelse, hvor vi både lavede en spørgeskemaundersøgelse, fokusgruppeinterviews samt en dialogdel, hvorved pædagogerne blev inviteret ind i projektet i såvel udførelsesdelen som i analysedelen.

Rapporten viser, at der er meget store forskelle på det at være pædagog i skolen afhængig af, hvilken kommune du er ansat i, hvilken skole du er pædagog på, hvilke teams du er en del af, og dermed hvilke lærere du samarbejder med. Når vi læser på tværs af det empiriske materiale, viser undersøgelsen samtidig, at pædagogerne er i en prekær situation, dels fordi de oplever, at deres arbejdsliv er fragmenteret, dels fordi de oplever, at de som enkelte individer og fagpersoner selv skal skabe den røde tråd og den meningsfulde sammenhæng i deres arbejde på tværs af forskellige arbejdspladser, samarbejdsrelationer og mangfoldige børnegrupper.

Rapporten viser, at pædagoger i skolen varetager meget forskellige opgaver og har meget forskellige foki. Nogle arbejder med et specialpædagogisk sigte på børn i særlige vanskelige situationer, andre mere generelt med trivsel i større børnegrupper og klassefællesskabet. Nogle arbejder med et socialpædagogisk fokus på forældresamarbejde og socialt udsatte børn. Nogle arbejder med et sundhedspædagogisk sigte på bevægelse og sundhed. Og nogle arbejder med pædagogisk understøttelse af undervisningssituationer eller pædagogisk understøttelse af læreprocesser. Langt de fleste arbejder med lidt af det hele. Dette brede fokus i den pædagogiske opgaveløsning på skolerne betyder, at den enkelte pædagog må være meget bred i sin faglige tilgang, og det kan mange af pædagogerne godt. Der, hvor det kan være vanskeligt, er, når den pædagogiske opgaveløsning eller faglighed inviteres ind parallelt med eller i tillæg til skolens kerneopgave eller skolens traditionelle læringsfokus, således at pædagogernes arbejde og fokus aldrig bliver en substantiel del af skolens arbejde. Lige nu synes pædagogernes arbejde at være i risiko for at blive en slags parallelorganisation inden for skolens organisation.

Rapporten viser, at når vi spørger pædagogerne om, hvad de laver som pædagog i skolen, så beskriver de mange forskellige måder at fortolke, indholdsudfylde og ikke mindst arbejde med fx faglig fordybelse, understøttende undervisning og bevægelse på. Pædagogerne i undersøgelsen er således rigtig gode til at beskrive deres faglige kompetencer, men mange oplever at være i tvivl om, hvilke forventninger der er til dem i skoledelen.

Rapporten viser, at pædagogerne oplever kultur og roller i skoledelen og i fritidsdelen som meget forskellige. Forskellen på fritidspædagogikkens fokus på leg, frihed og dannelse står til en

vis grad over for skolens fokus på læring og faglige mål. Pædagogerne peger på kulturforskelle både i forhold til organisering og strukturelle rammer, men også i måder at arbejde og udføre sit arbejde på. Pædagogerne peger ikke på et valg af den ene eller anden kultur, men på skabelsen af en fælles kultur. Pædagogerne peger ej heller på en fælles faglighed, men på skabelsen af en fælles kultur, der giver plads til faglige forskelligheder og forskellige faglige optagetheder.

Rapporten viser samlet set, at projektet med at lade pædagogerne blive en del af skolen stadig er forbundet med en del udfordringer. Pædagogerne fra undersøgelsen peger primært på strukturelle og organisatoriske forhindringer, når de skal gøre status. Men de peger også på faglige udfordringer og ønsker. Her handler det om at skabe rum, plads og rammer i skolen og i skolens mål og formål til at arbejde med special-, social- og almenpædagogik, herunder med dannelse, medborgerskab, anerkendelse, 'det hele barn', forældresamarbejde, leg, trivsel m.m. Det handler om at skabe rum og plads til forberedelse og til pædagogernes tværfaglige møder med lærerne. Det handler om at blive et fagligt fællesskab i gruppen af pædagoger knyttet til skolen, og det handler om også at være pædagog i fritiden. Mange pædagoger vil gerne fastholde at være pædagog i skole og fritid, men det er et balancearbejde lige nu, som må udvikle sig for at det kan holde.

Anbefalinger på baggrund af undersøgelsen

På baggrund af den samlede undersøgelse kommer vi her med en række anbefalinger. Det er anbefalinger, der retter sig mod skolen, ledelsen, de faglige organisationer og det politiske niveau. Anbefalingerne er lavet i samarbejde med surveygruppen.

At ansætte og tilknytte pædagoger i den danske folkeskole i et større omfang end hidtil kan være med til at løfte ambitionerne for børns læring og trivsel i skolen. Pædagogerne oplever i høj grad, at de har en rolle at spille, og at den faglighed, de bringer med, kan være med til at styrke folkeskolen. Pædagogerne oplever dog også at mangle strukturel opbakning til deres arbejde i skolerne både lokalt og kommunalt, og de oplever en manglende tid til at udvikle bæredygtige nytænkninger af det tværfaglige samarbejde med lærerne og andre pædagoger. Derfor anbefaler vi;

▪ Pædagogerne i skolen

Pædagogerne i skolen varetager mange forskellige opgaver. De varetager social- og specialpædagogiske opgaver, sundhedsfaglige opgaver, praktiske opgaver, undervisningsopgaver og trivselsfremmende opgaver. Det anbefales, at skolerne ser på, hvordan pædagogerne er integreret på skolerne med deres pædagogiske fokus. Er det pædagogiske arbejde en del af skolens kernerdrift, eller løber det pædagogiske arbejde som et parallelt spor til læring og undervisning?

▪ Ledelsesmæssigt fokus

Det anbefales at få et stærkere ledelsesmæssigt fokus på pædagogernes rolle og opgaver i skolen. Det handler lokalt om, at skolens ledelse i samarbejde med fritidstilbuddets ledelse drøfter, hvad pædagogernes rolle og opgaver skal være – i en sammenhæng mellem de to institutioner. Samtidig anbefales det, at pædagogisk ledelse prioriteres som et selvstændigt ledelsesansvar på skolerne, gerne sammentænkt med fritidstilbuddet (vi er opmærksomme på, at dette er tilfældet på mange skoler med SFO).

▪ **Inviter pædagogerne ind i skolens organisering**

Det anbefales, at pædagogerne bliver en del af skolens faglige organisation fx gennem repræsentation i MED-udvalg. Pædagogerne oplever sig på mange områder isolerede i forhold til skolens drift og organisering. På de skoler, hvor pædagoger eller den pædagogiske leder fra fx fritidshjem, er inviteret ind i skolens faglige struktur, synes der at være større samlende opbakning til pædagogernes arbejde, og det opleves ikke så individualiseret for den enkelte pædagog at skulle 'sparke døren ind' til skolen.

▪ **Fællesuddannelse af lærere og pædagoger**

Skolerne kan med fordel lade lærere og pædagoger deltage i de samme kursustilbud og videreuddannelsesaktiviteter, der sætter fokus på samarbejdet og på, hvordan professionernes fagligheder kan spille bedst muligt sammen.

▪ **Inviter pædagogerne ind i teamsamarbejdet og med til møderne**

Lad pædagogerne blive en del af det kollegiale samarbejde. Det bør prioriteres, at pædagogerne bliver en del af et teamsamarbejde med lærerne (og med hinanden) og på den baggrund tager del i teammøder, årgangsmøder og afdelingsmøder, så de får indblik i og indflydelse på de opgaver, de skal være en del af gennem skoleåret. Samarbejdet kan være tidskrævende, idet det både er nødvendigt med tid til udvikling og fortsat fastholdelse, men det er nødvendigt, hvis pædagogernes arbejde skal understøtte, udvikle og udfordre skolens drift, og pædagogernes arbejde skal blive parallelt til lærernes.

▪ **Fasthold fokus på fritidspædagogik**

Det bør drøftes nationalt, hvad vi vil med fritidspædagogikken. Fritidspædagogikken har med den nye skolereform fået nye og meget anderledes vilkår. Den skal på den ene side blive en aktiv og levende del af skoletiden for børnene, og på den anden side skal den fastholde at være en selvstændig del i fritidsinstitutionerne. I denne anbefaling ligger således en dobbelt-hed: Som det første må vi drøfte, hvad der sker med fritidspædagogikken konkret. Tiden uden for skolen er kortere med den nye skolereform, og derfor er det en udfordring at fastholde en aktiv fritidspædagogik for pædagogerne i et reduceret timetal. Som det andet må vi drøfte, hvad fritidspædagogik er og kan være under den nye skolereform. Skal fritidspædagogikken være en del af skolen, noget for sig selv, eller kan den begge dele?

▪ **Inviter pædagogikken med**

Nationalt set, men også på de enkelte skoler, bør det drøftes, hvordan pædagogikken får en integreret rolle i skolens drift og opgave. Pædagogikken kan løfte skolens arbejde, men vil også, hvis den tages alvorligt, ændre skolens kerne. Pædagogiske kernelementer som dannelse, medborgerskab, udvikling og leg kræver en anden didaktisk opmærksomhed, en anden organisering og en anderledes platform end et traditionelt læringsfokus.

▪ **Definer pædagogens kerneopgaver i skolen**

Der bør skabes en pædagogisk begrundet rød tråd i pædagogernes mange roller – ikke begrundet af organisation, ad hoc eller løsrevne forventninger. De mange opgaver kan løses af pædagogerne. Men de kan ikke løses af alle pædagoger altid. Det anbefales, at der tages livtag med, hvilken rolle og hvilke opgaver der skal udgøre kerneopgaven for pædagogen i skolen.

2

Baggrund for undersøgelsen

Med den nye skolereform fra 2014 (Undervisningsministeriet 2013) fik pædagogerne en mere central rolle i skolen, idet nye pædagogiske aktiviteter som faglig fordybelse, understøttende undervisning og et større fokus på bevægelse blev en del af reformteksten. I UVM's miniguide til reformen står: *"Lærere og pædagoger eller medarbejdere med andre relevante kompetencer skal i højere grad samarbejde om elevernes læring. Fordi samarbejde mellem flere professionsfagligheder giver dygtige og livsduelige børn, der trives."* (UVM, 2014; 9). Der er således en række nye aktører på banen i den nye folkeskolereform. Denne undersøgelse har haft fokus på pædagoger og baggrunden er netop den nye skolereform og pædagogernes rolle efter reformen.

Formålet med undersøgelsen er at sætte fokus på og gøre status over, hvordan det går med pædagogerne og den pædagogiske faglighed i skolen, samt hvilke muligheder og hvilke barrierer møder pædagogerne, når de arbejder i en daglig praksis som skolepædagog? Undersøgelsen er gennemført i et tæt samspil med pædagogerne selv.

Projektet er et samarbejde mellem BUPL Hovedstaden og Forskningsafdelingen på UCC. Det er BUPL Hovedstadens medlemmer, der er inviteret til at deltage i undersøgelsen, dette omfatter pædagoger, som arbejder i kommunerne Frederiksberg, Tårnby, Dragør og København (her alene selvejende og private institutioner). BUPL Hovedstaden har støttet projektet med frikøb af de deltagende pædagoger i forbindelse med møder og interview. Samtidig har de stillet medlemskartotek til rådighed for undersøgelsens kvantitative del.

3

Metoder og analyse

Undersøgelsen er designet som en mixed-method-undersøgelse og består af en kvantitativ del, en kvalitativ del og en aktionsforskningsinspireret dialogdel. Den kvantitative del er en surveyundersøgelse gennemført blandt BUPL Hovedstadens medlemmer november 2015 – januar 2016. Den kvalitative del består af fokusgruppeinterview blandt BUPL hovedstadens medlemmer fordelt ligeligt over de fire kommuner. Disse interview blev gennemført i forsommeren 2016. Den aktionsforskningsinspirerede dialogdel har været et spor igennem hele undersøgelsesperioden.

I forbindelse med dialogdelen har vi i projektet nedsat det, vi kalder en surveygruppe (se afsnit om Undersøgelsens organisering og proces), som består af pædagoger, der arbejder i skolen. Surveygruppen er løbende blevet inviteret til dialogmøder på UCC. Der er i alt blevet afholdt tre dialogmøder, hvor vi har drøftet spørgsmål og udformning af spørgeskemaet, de foreløbige resultater fra surveyen og i den forbindelse konkretiseret tematikker som spørgeguide til fokusgruppeinterviewene samt de afsluttende analyser, konklusioner og anbefalinger på undersøgelsen. På alle dialogmøderne har vi lavet vægaviser (større stykker papir på væggen), hvor kommentarer og pointer fra dialogerne er blevet skrevet op. Disse vægaviser er efterfølgende blevet renskrivet og sendt ud til deltagerne fra dialogmøderne som protokoller. Protokollerne fra alle tre dialogmøder indgår som en del af det empiriske materiale til denne rapport sammen med resultater fra surveyen og udskrifter fra kvalitative fokusgruppe-interview.

Den dialogiske del har været inspireret af et aktionsforskningsperspektiv, og det har været en vigtig del af projektets udformning, gennemførelse og analysearbejde, at vi har drøftet både spørgeskemaudformning, interviewguide og resultater med de deltagende pædagoger (Duus m.fl. 2012).

3.1 Undersøgelsens organisering og proces

Undersøgelsen er organiseret med afsæt i en projektgruppe, en forskergruppe og en surveygruppe, der alle på forskellig vis har deltaget i undersøgelsens faser med henblik på at få vores forskellige perspektiver på og kendskab til praksis, uddannelses- eller forskningsfeltet omkring pædagoger i skolen i spil.

Projektgruppen

Projektgruppen har bestået af faglig konsulent Gunn Brejnholt Falck fra BUPL sammen med docent Ditte Tofteng og lektor Lisbeth Madsen fra UCC. Projektgruppens opgaver har været at tilrettelægge og udføre undersøgelsen samt i fællesskab at tage de mere overordnede beslutninger i projektet, herunder hvornår surveygruppen skulle inddrages, og dialogmøder afholdes.

Forskergruppen

Forskergruppen har bestået af docent Ditte Tofteng, lektor Lisbeth Madsen samt adjunker Klaus Kofoed-Heller, Stine Dupont og Maj Borggaard Hansen – alle UCC. Forskergruppen har stået for at indsamle empiri i tæt samarbejde med praksisfeltet og at diskutere relevante teoretiske og metodiske problemstillinger undervejs i undersøgelsen.

Surveygruppen

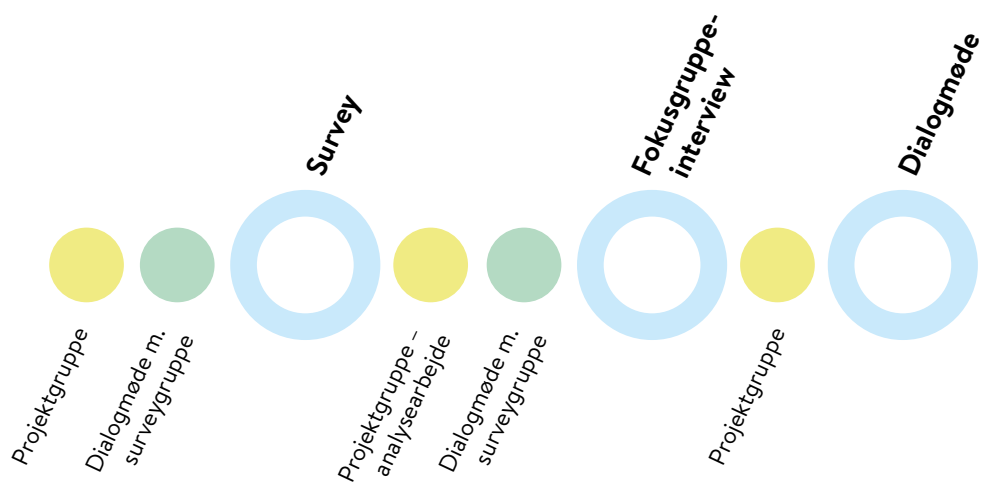
Surveygruppen har bestået af 7-10 medlemmer fra BUPL Hovedstaden. Det er BUPL Hovedstaden, der har inviteret medlemmer, som de i forvejen arbejder sammen med på tværs af de fire kommuner, til at deltage i surveygruppen – deltagelsen har været frivillig og understøttet gennem frikøb. Undervejs i projektet er surveygruppen blevet udvidet afhængig af, hvem der har

haft mulighed for at deltage i de forskellige dialogmøder. Surveygruppen har derfor været en dynamisk størrelse, men på alle dialogmøder har de fire kommuner været repræsenteret.

3.2 Analyser af data

Datamaterialet består dels af kvantitativt datamateriale fra surveyen og dels af kvalitativt datamateriale fra fokusgruppeinterviewene. Alt datamateriale er blevet analyseret med afsæt i tematiske analyser, ved at forskergruppen først har gennemlæst datamaterialet, og dernæst er disse foreløbige analyser blevet gjort til genstand for dialoger på dialogmøderne med surveygruppen. På baggrund af disse dialoger er nye temaer og analyser blevet skabt.

Nedenfor ses samarbejdsprocessen i overordnede træk:



4

Første analysedel – Survey

Formålet med surveyen var i udgangspunktet todelt: For det første at få et her-og-nu-indblik i, hvordan pædagoger i skolen oplevede deres hverdag – hvilke muligheder og barrierer er der fra deres perspektiv i det tværprofessionelle samarbejde? For det andet at skabe et afsæt for en konkret og praksisnær dialogproces i fokusgruppeinterview med pædagoger på tværs af de fire hovedstadskommuner.

Surveyen blev gennemført i perioden november 2015 til primo januar 2016. I alt blev spørgeskemaet sendt ud til 858 respondenter i BUPL Hovedstadens medlemskartotek via BUPL Hovedstaden. Surveyen blev gennemført som en webbaseret undersøgelse, hvor respondenterne modtog en informationsmail med et til link til undersøgelsen. Undersøgelsen skulle oprindeligt have været afsluttet inden udgangen af 2015, men for at øge svarprocenten blev undersøgelsens afslutningsdato rykket til starten af januar 2016. Der blev i alt sendt to rykkermails, den første efter to uger og den sidste efter yderligere godt en uge.

4.1 Udarbejdelse af spørgeskema

Spørgeskemaet er blevet til i tæt dialog med BUPL Hovedstaden og surveygruppen. På første dialogmøde blev surveygruppen introduceret til første udkast til spørgeskemaet, som de blev bedt om at udfylde og kommentere i forhold til, hvad de oplevede, var relevant at blive spurgt om som pædagog med arbejdsopgaver i både skoledelen og fritidsdelen. Derefter diskuterede vi i fællesskab, hvordan skemaet kunne tilrettes, så der i så høj grad som muligt dels var spørgsmål, som var relevante at få svar på fra deres praksisperspektiv, og dels spørgsmål, der afspejlede de praksisfelter, som de oplevede at være en del af. Det kunne fx dreje sig om begrebsafklaring, men de havde også mange konkrete input til indholdssiden.

På baggrund af et dialogmøde med surveygruppen blev det klart, at det var nødvendigt at arbejde yderligere med følgende tematikker i spørgeskemaet:

- Organisering og ledelse af pædagogernes daglige arbejde fyldte meget på det første dialogmøde, hvorfor vi valgte at lade det fylde i spørgeskemaet, mens det tværfaglige perspektiv blev nedtonet.
- Spørgsmålene skulle være opdelt, så de gik specifikt på skoledelen og på fritidsdelen, da det oplevede arbejdsliv i to organisationer kunne meget forskellige.
- Hvad kalder vi hvad? Vi blev klar over, at der findes rigtig mange forskellige betegnelser for det pædagogiske arbejde i skolen på tværs af skoler og kommuner – fx kan ”understøttende undervisning” have mange forskellige betegnelser. Men dialogerne på dialogmødet viste også, at det pædagogiske arbejde, som de forskellige betegnelser dækker over kan også være mangfoldige, hvorfor vi satte os for at undersøge det nøjere.

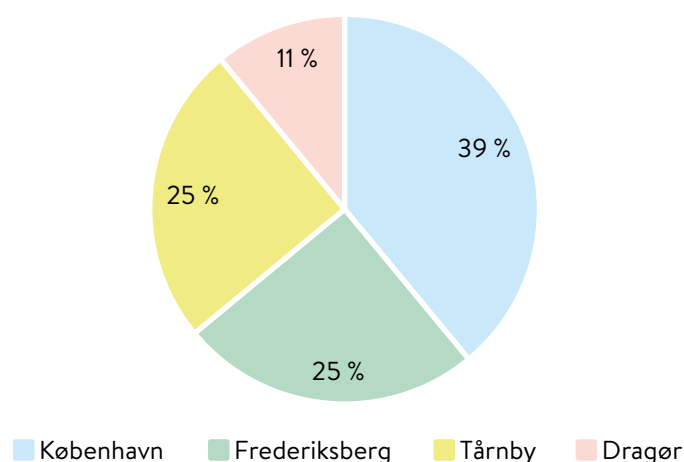
Forskergruppen sikrede, at kommentarerne fra dialogmødet blev indarbejdet i spørgeskemaet sammen med de væsentligste pointer fra dialogerne. Det tilrettede skema blev i første omgang længere end ønsket, men da vi ved, at lange spørgeskemaer har det med at resultere i en lavere svarprocent, besluttede vi i samarbejde med BUPL Hovedstaden at reducere det samlede antal spørgsmål.

4.2 Besvarelser og sammensætningen af respondenterne

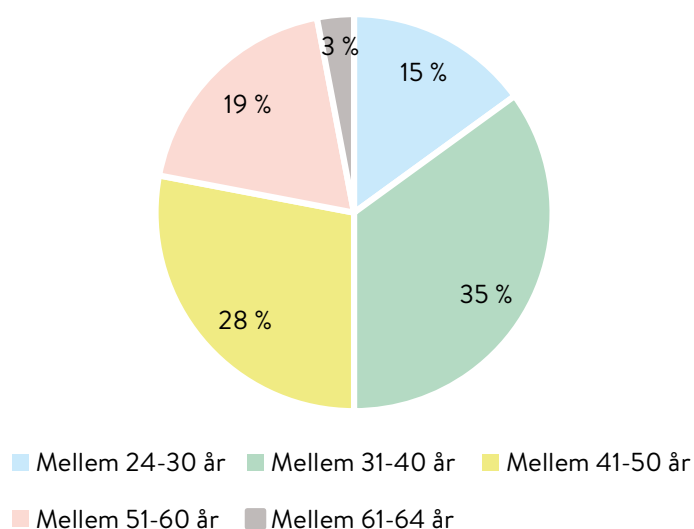
Respondenterne er alle medlemmer af BUPL Hovedstaden og arbejder som pædagoger i København, Frederiksberg, Dragør eller Tårnby kommune.

Spørgeskemaet blev udsendt til i alt 858 personer, af dem var der 3,3 %, som afviste undersøgelsen, og 71,7 %, der valgte ikke at besvare surveyen. Den totale svarprocent var således 25 %, svarende til 215 besvarelser. Kriterierne for de medlemmer, der fik tilsendt spørgeskemaet, var, at det skulle være pædagoger, som havde timer i skoledelen. Fordi medlemskartoteket ikke indeholder alle detaljer om de enkelte medlemmer, er skemaet sendt til en del medlemmer, som *ikke arbejder som pædagoger i skolen, og som derfor ikke har viden, erfaringer og oplevelser til at kunne besvare alle spørgsmålene i skemaet. En række af disse medlemmer arbejdede fx som ledere.*

Kigger man nærmere på, hvordan besvarelserne fordeler sig på de fire hovedstadskommuner ses en fin fordeling af svar på tværs af kommunerne, som svarer til kommunernes størrelse. Svarfordeling på tværs af kommunerne er fordelt således:



Af respondenterne er 34 % mænd og 66 % kvinder, mens respondenternes fordeling i forhold til alder fordeler sig sådan:



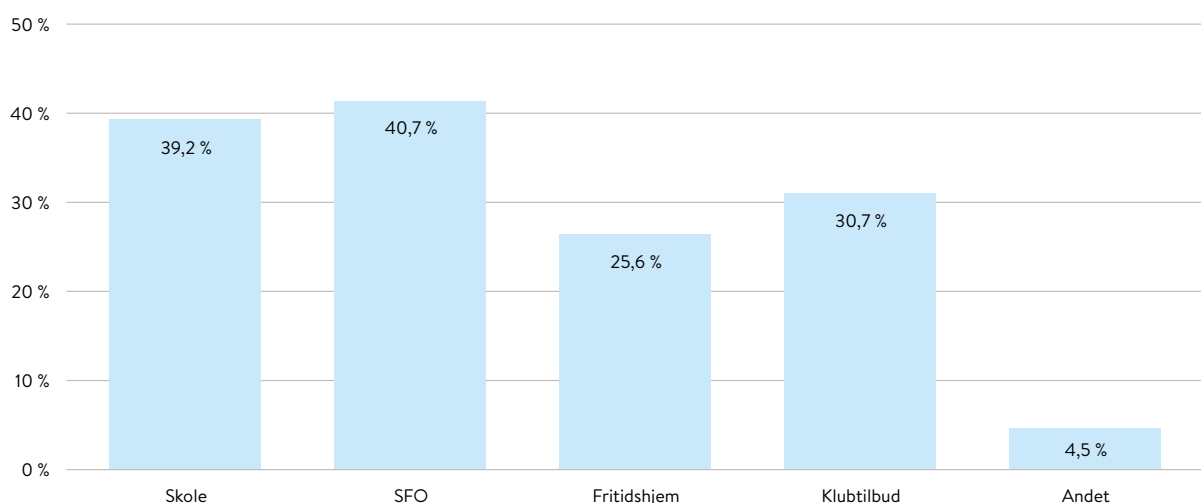
Ser vi på respondenternes uddannelsesmæssige baggrund, er langt størstedelen på 85 % som forventet pædagoguddannet, og derudover har godt 8 % en merituddannelse som pædagog. Den resterende part på 7 % svarer, at de har en anden form for uddannelse – fx en akademisk

uddannelse. I forhold til videreuddannelsesniveaue viser undersøgelsen, at 69 % ikke har en videreuddannelse, mens 31 % har videreuddannelse – typisk en diplomuddannelse.

64 % af respondenterne har en ansættelsesgrad på 37 timer om ugen. Antallet af timer, som respondenterne har i skoledelen, er svingende – nogle har kun to timer, mens andre har mere end 20 timer i skoledelen.

I surveyen blev respondenterne spurgt til, hvor de var ansat, og her fik de mulighed for at sætte kryds flere steder. Grafen nedenfor viser fordelingen af besvarelserne. Godt 40 % svarer, at de er ansat i skolen, og ligeledes svarer godt 40 %, at de er ansat i en SFO, mens 25 % svarer, at de er ansat på et fritidshjem, og 30 % svarer, at de er ansat i et klubtilbud.

Hvor er du ansat? (sæt gerne flere krydser)



(n = 199)

Grafen viser, at næsten halvdelen af respondenterne har sat kryds mere end et sted. De angiver altså at være ansat to steder. Hvilken betydning det kan have for pædagogernes daglige arbejde, vil blive udfoldet senere i rapporten.

Surveygruppens involvering i analyserne af Surveyen

Surveygruppen blev endnu en gang sat i stævne i forbindelse med de første analyser af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen. Projektgruppen havde på forhånd gennemgået de samlede resultater og udarbejdet en foreløbig tematisk analyse, som surveygruppen blev præsenteret for. Analyserne på andet dialogmøde foregik ved, at vi først i fællesskab løb resultaterne igennem, og at deltagerne i surveygruppen på den baggrund fik mulighed for at diskutere og komme med deres input til svarene. Der blev rejst mange relevante pointer og nye problemstillinger, som blev ført til protokol og efterfølgende sendt rundt til alle surveygruppemedtagerne. Protokollerne forskergruppen efterfølgende bearbejdede med henblik på at forberede fokusgruppeinterviewene og udarbejde interviewguide.

De centrale tematikker, som blev identificeret ved dialogmøderne i forbindelse med surveyen, var følgende:

▪ Sygdom – stress – faglige titler

Fx to jobs lig med stress, pædagogiske faglighed under pres, mangler kompetencer

▪ Overgange – flere arbejdspladser – struktur og systemer

Fx få pauser og andre afregningsformer ift. lærerne, at pendle mellem flere matrikler, uklarheder om ledelsen

▪ Alderstrin – kasketskift – faglighed

Fx flere kasketter, flere børnegrupper, på tværs af skole- og SFO-grupper

▪ Tabsfortælling – polyfills – kompetencer eller strukturel meningsdannelse

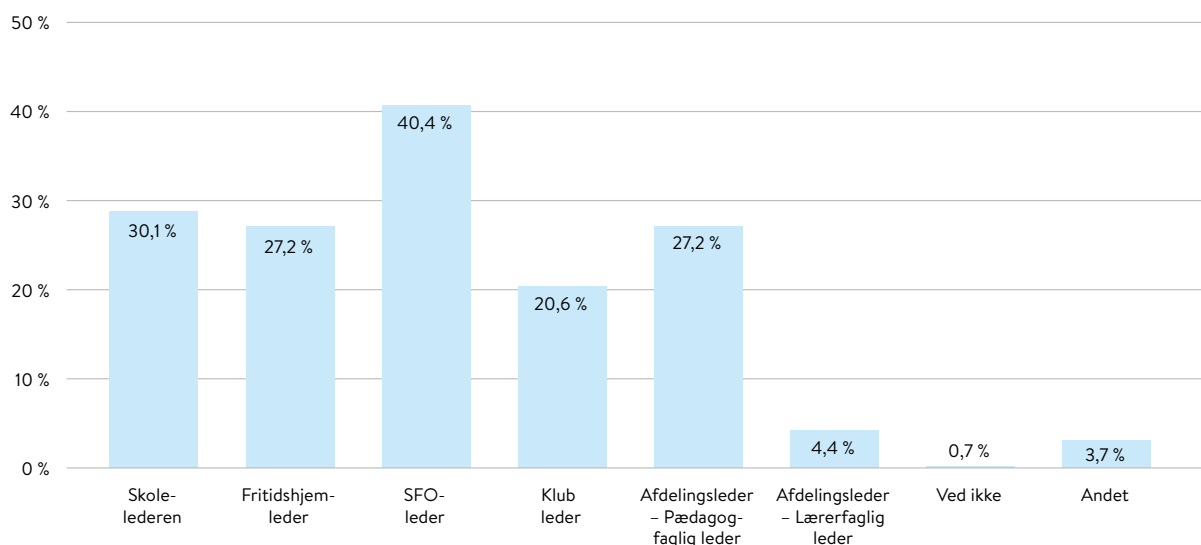
Fx forkerte opgaver = ikke meningsfulde opgaver, sparerunder, discountpædagogik, ”dem, der udfylder huller”

4.3 Hvad svarede pædagogerne i surveyen?

Resultaterne af surveyen præsenteres i det følgende i en deskriptiv gennemgang sammen med de skriftlige kommentarer, som det var muligt at tilføje afslutningsvis i skemaet. Den deskriptive gennemgang er delt op i tre temaer: Ledelse, arbejdsopgaver og arbejdsliv.

4.3.1 Ledelse – daglig og faglig

På spørgsmålet ”Hvem er din daglige leder?” havde respondenterne mulighed for at sætte flere krydser, hvilket halvdelen gjorde, og som dermed tilkendegav, at de har to daglige ledere. Grafen nedenfor viser fordelingen af besvarelserne:



(n = 136)

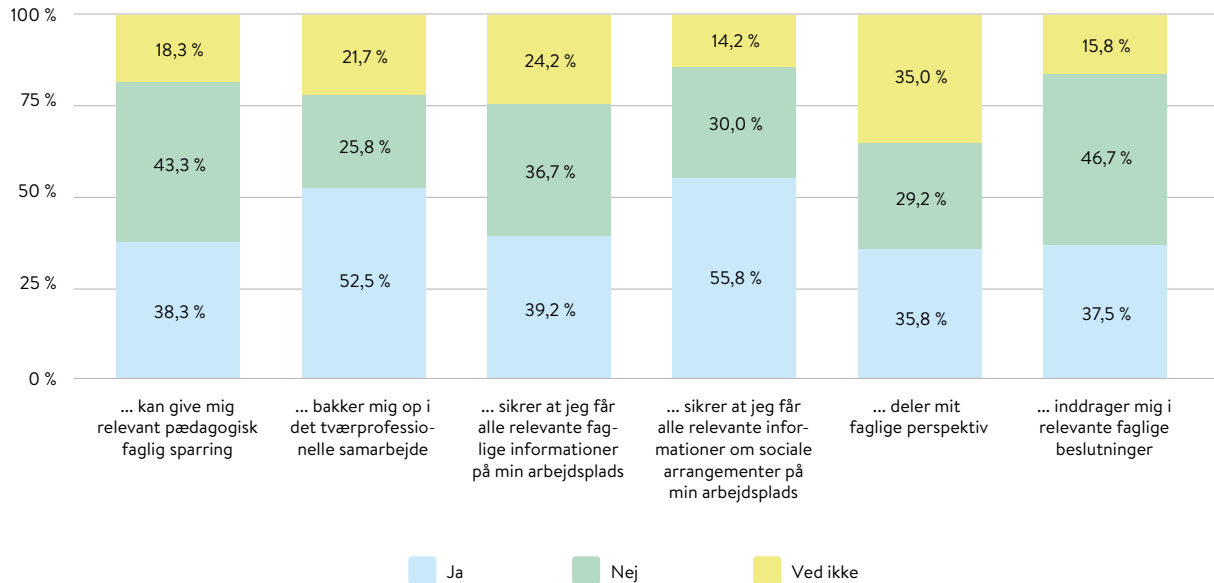
Oplevelse af ledelse i skole- og fritidsdelen

For at undersøge pædagogers oplevelse af deres ledelse blev de spurgt om den oplevede ledelse i henholdsvis skoledelen og fritidsdelen, en distinktion, vi var blevet gjort opmærksom på af surveygruppen.

De to følgende grafer viser først fordelingen af svar, der knytter sig til den oplevede ledelse i skoledelen, og dernæst fordelingen af svar, der knytter sig til den oplevede ledelsen i fritidsde-

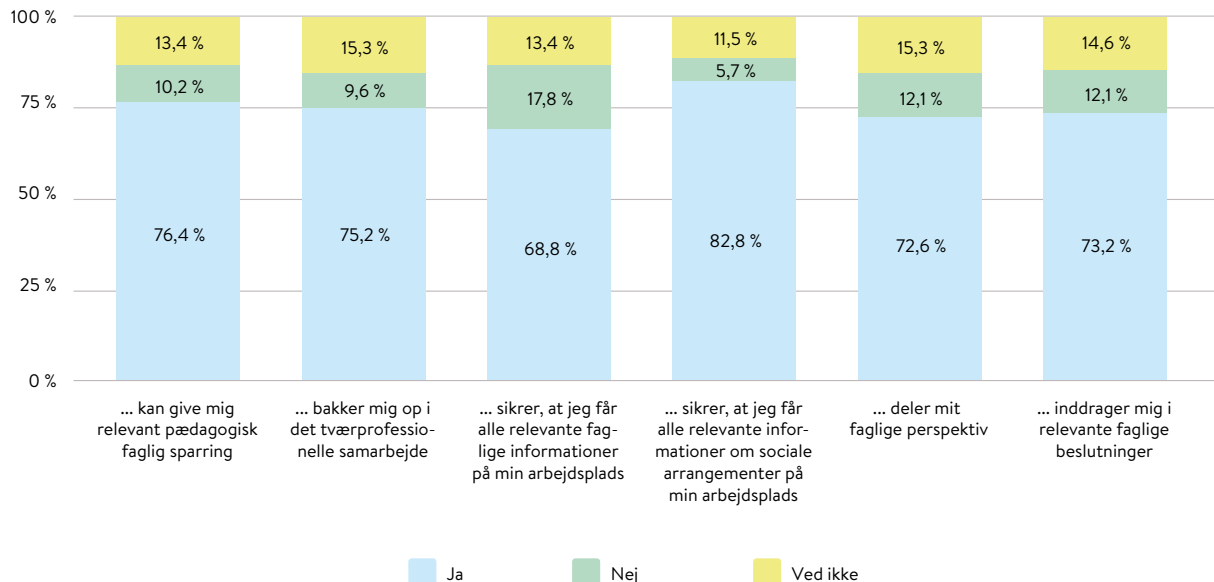
len. Da ikke alle respondenter har erfaringer fra skoledelen er antallet af besvarelser på fritidsdelen højere end antallet af besvarelser på skoledelen.

"I skoledelen oplever jeg en ledelse, som..."



(n = 120)

"I fritidsdelen oplever jeg en leder, som..."



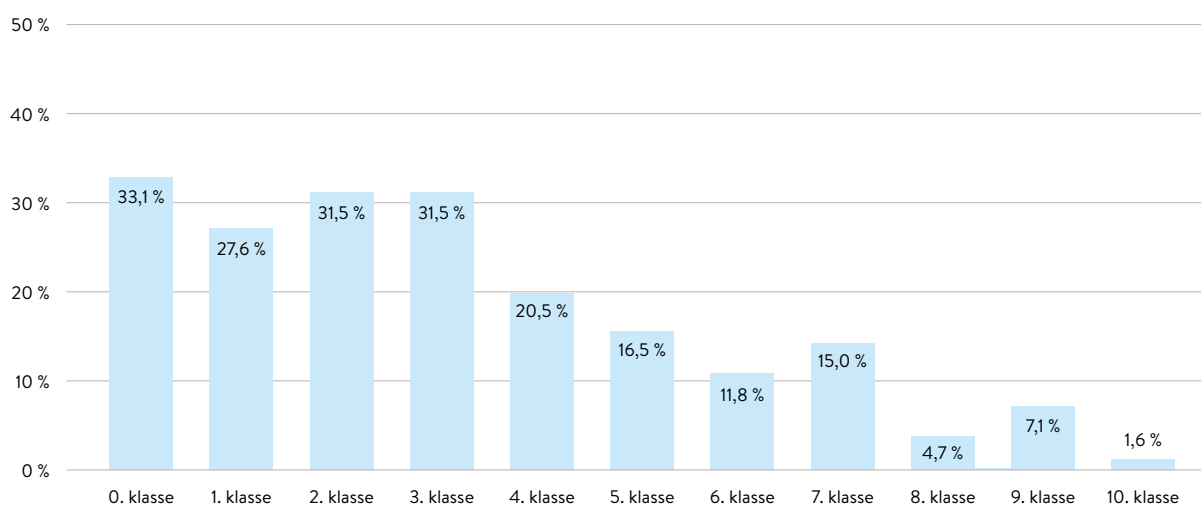
(n = 157)

Sammenholder man de to grafer, kan man se, at der på alle seks parametre er markant forskel på oplevelsen af ledelsen i skole- og i fritidsdelen. Pædagogerne oplever, at ledelsen på fritidsdelen i højere grad end i skoledelen kan give dem relevant pædagogisk faglig sparring, bakker dem op

i det tværprofessionelle samarbejde, sikrer, at de får relevante informationer, deler deres faglige perspektiver og inddrager dem i relevante faglige beslutninger.

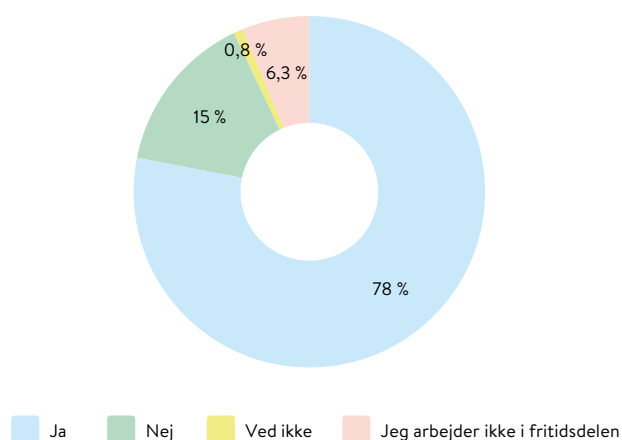
4.3.2 Arbejdsopgaver

Dialogerne med surveygruppen viste, at flere pædagoger oplevede, at deres arbejdsopgaver i skoledelen var fordelt på mange forskellige klassetrin, og at de dermed mødte mange flere børn og børnegrupper i deres daglige arbejde, end de havde gjort inden skolereformen, hvor de primært havde timer i fritidsdelen. For at undersøge dette nærmere spurgte vi i surveyen derfor: "På hvilket klassetrin har du arbejdsopgaver i dette skoleår (sæt gerne flere kryds)". Grafen nedenfor viser fordelingen af besvarelserne:



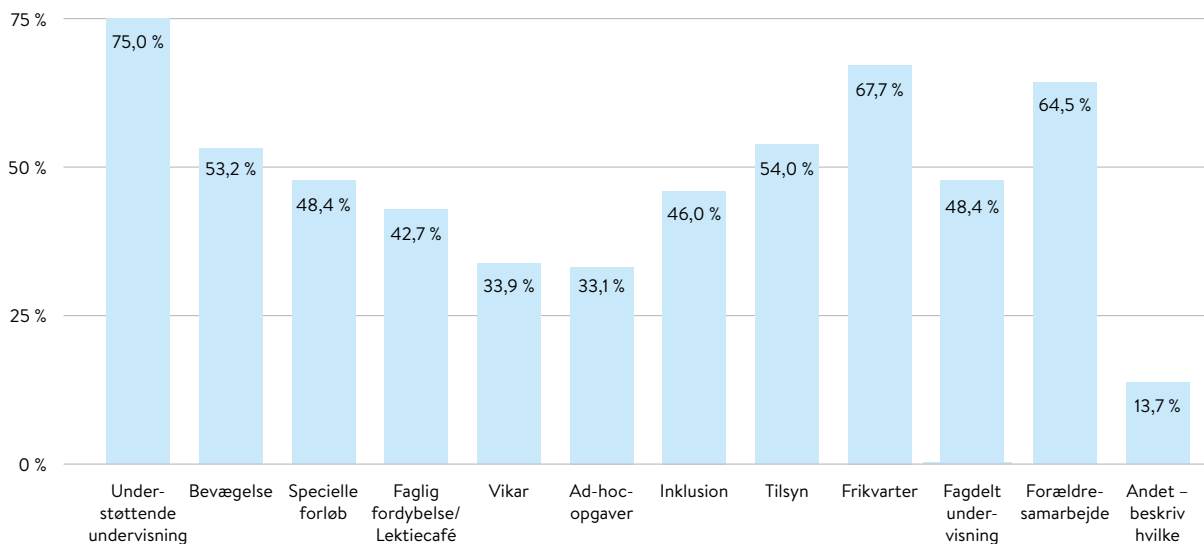
(n = 127)

Grafen viser, at pædagogerne samlet set har flest arbejdsopgaver i indskolingsklasserne, men at deres arbejdsopgaver fordeler sig over alle klasserne. Vi spurgte endvidere om, om det var de samme børnegrupper, som de arbejder med i hhv. skole- og fritidsdelen, og her svarer 15 % nej, mens 78 % svarer ja, hvilket grafen nedenfor illustrerer.



(n = 127)

For at få mere viden om, hvilke arbejdsopgaver pædagogerne varetager i skolen, udarbejdede vi sammen med surveygruppen en liste over de typiske arbejdsopgaver, som pædagoger arbejder med i skoledelen. Listen over arbejdsopgaver anvendte vi i surveyen, idet respondenterne blev spurgt, om de deltog i disse arbejdsopgaver. Grafen nedenfor viser de afgrænsede arbejdsopgaver samt fordelingen af besvarelserne på spørgsmålet: ”På skolen deltager jeg i...”



(n = 124)

Fordelingen af svar viser, at understøttende undervisning (75 %), frikvarteret (67,7 %) og forældresamarbejdet (64,5%) er de opgaver, som pædagogerne deltager hyppigst i. Endvidere arbejder over 50 % med bevægelse og tilsynsopgaver, mens 33 % svarer, at de deltager i vikaropgaver samt ad-hoc-opgaver.

De 13,7 %, som svarede ”andet”, blev bedt om at beskrive, hvad de så lavede. Den hyppigste beskrivelse her var, at de arbejder som skolepædagog, mens en del også beskriver, at de fx arbejder med stærkt samarbejde (Institutionaliseret samarbejde mellem fritidstilbud og skole – særligt i Københavns kommune) og lektiecafé. Ud af besvarelserne i surveyen kan vi ikke læse, på hvilke måder og med hvilket konkret pædagogisk indhold pædagogerne deltager i de forskellige arbejdsopgaver. Men på baggrund af de mange forskellige svar i kommentarfeltet til spørgsmålet og fra dialogerne på dialogmøderne var det tydeligt, at de afgrænsede arbejdsopgaver blev beskrevet og indholdsudfyldt meget forskelligt alt efter, hvilken kommune, skole eller institution den enkelte respondent tilhører. Vi blev derfor interesseret i at undersøge nærmere, hvad de pædagogiske arbejdsopgaver i skolen er, hvorfor det var et tema, vi arbejdede videre med i fokusgruppeinterviewene.

4.3.3 Arbejdsliv – tilrettelæggelse og forberedelse

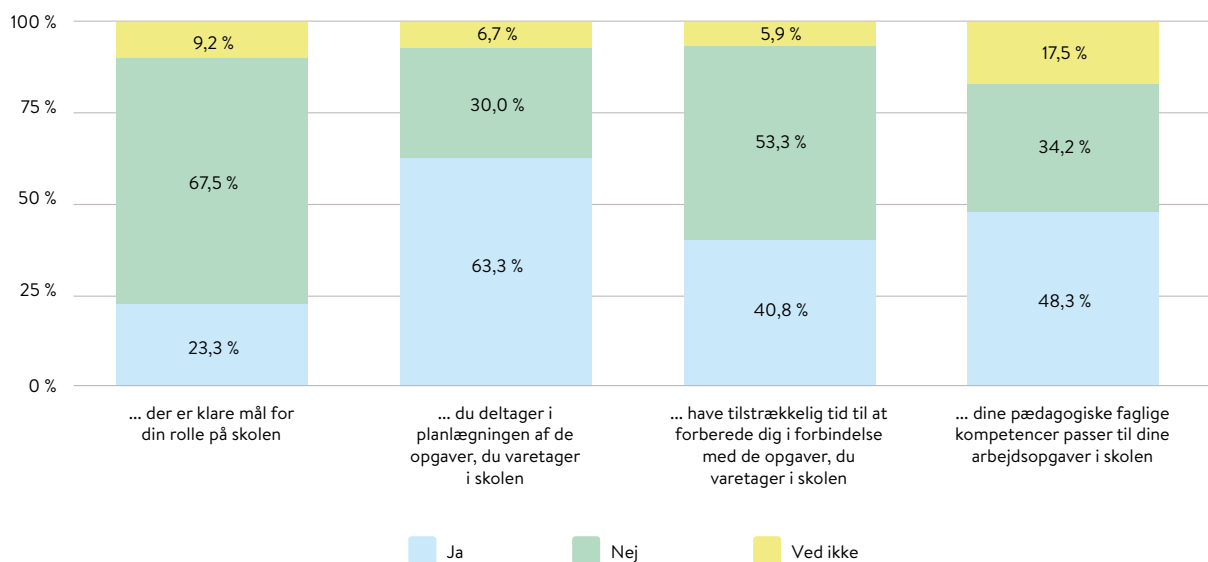
De næste to grafer viser, hvordan pædagoger i skolen oplever deres arbejdsliv målt på fire parametre:

- Om der er klare mål for deres rolle
- Om de deltager i planlægningen af arbejdsopgaverne

- Om der er tilstrækkelig med tid til forberedelse
- Om deres pædagogiske kompetencer passer til deres arbejdsopgaver.

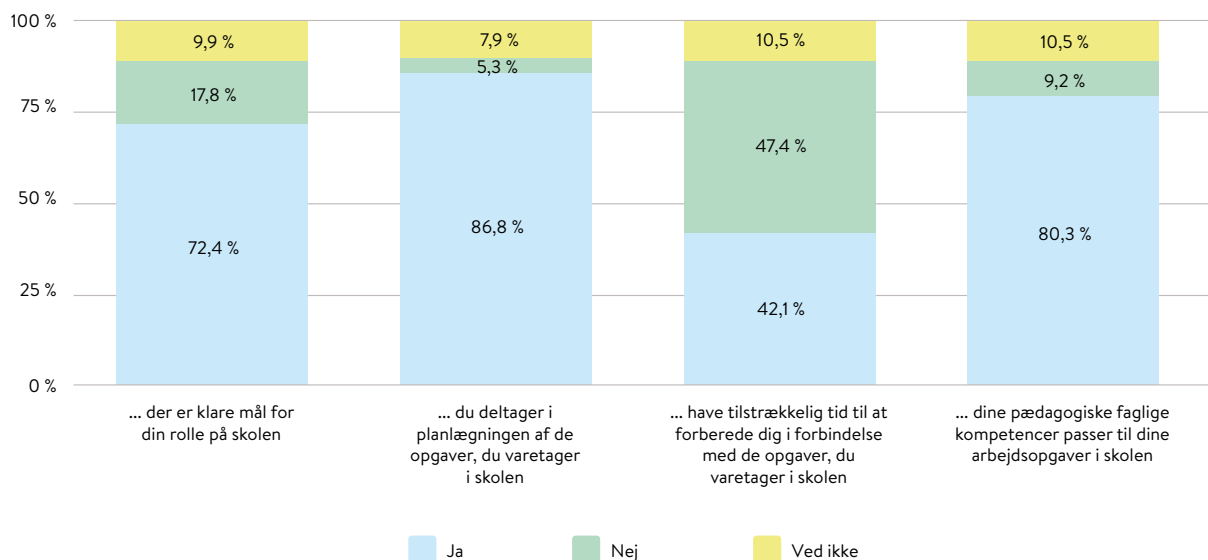
De samme spørgsmål er stillet af to omgange; første gang i forhold til deres arbejde i skoledelen og anden gang i forhold til deres arbejde i fritidsdelen. Graferne nedenfor viser fordelingen af svarene i skoledelen:

”Oplever du i dit arbejdsliv (i skoledelen), at...”



(n = 120)

”Oplever du i dit arbejdsliv (i fritidsdelen)... ”



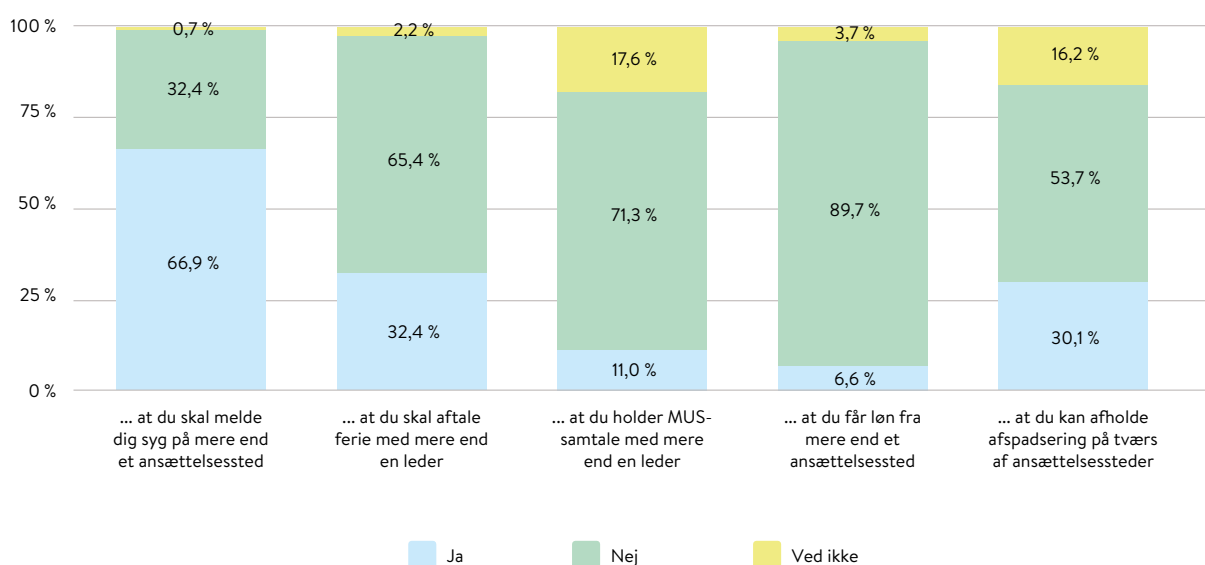
(n = 152)

Når man sammenstiller de to grafer ses at godt 40 % af pædagogerne svarer, at de oplever, at der er tilstrækkelig tid til forberedelse i såvel skoledelen som i fritidsdelen. På de tre andre para-

metre svarer pædagogerne, at de oplever, at der er stor forskel på deres arbejdsliv i skoledelen og fritidsdelen: 72,4 % svarer, at de oplever, at der er klare mål for deres arbejde i fritidsdelen, mens kun 23 % svarer det samme for deres arbejdsopgaver i skoledelen.

87 % svarer, at de oplever at deltage i planlægningen af deres arbejdsopgaver i fritidsdelen, hvorimod 63 % har samme oplevelse af planlægningen af deres arbejdsopgaver i skoledelen. 80 % svarer, at de oplever, at deres pædagogisk faglige kompetencer passer til deres arbejde i fritidsdelen, hvilket kun 48 % svarer, at de oplever i skoledelen.

I surveyen spurgte vi også ind til forskellige arbejdsforhold med stor betydning for pædagogers mulighed for at planlægge familie og arbejdsliv. Grafen nedenfor viser fordeling af svar på spørgsmålene: ”Oplever du i dit arbejdsliv...”



(n = 136)

Fordelingen af svarene viser, at næsten 70 % af respondenterne oplever, at de skal melde sig syg til mere end et ansættelsessted, og at mere end 30 % af respondenterne oplever, at de skal aftale ferie med mere end én leder. Endvidere viser grafen, at over halvdelen – 53,7 % – ikke kan afholde afspadsring på tværs af deres ansættelsessteder.

4.4 Tematikker fra kommentarfelterne

I surveyen havde respondenterne enkelte gange mulighed for at uddybe deres besvarelse i kommentarfelter, og afslutningsvis valgte godt en tredjedel at skrive, hvad de havde på hjerte, idet vi stillede følgende spørgsmål som sidste spørgsmål: ”Hvis du har kommentarer eller lignende, som du synes er relevant viden ang. dit arbejde som pædagog i skolen efter den nye skolereform, og som vi ikke har spurgt ind til i spørgeskemaet, har du her mulighed for at skrive det.”

Når vi læser på tværs af de skriftlige kommentarer fra surveyen træder en række centrale tematikker frem, som knytter sig til spørgsmålene fra surveyen. De forskellige tematikker er ikke i sig selv forbundet, men i vores analysearbejde sammen med surveygruppen ser vi, at besvarelserne tematisk set peger på forskellige omstændigheder, der siger noget om arbejdsforholdene og det at skulle forvalte arbejdsopgaver som pædagog i skolen.

4.4.1 Tid

Flere af respondenterne oplever, at der er for lidt tid i deres hverdag som pædagog i skolen. Citaterne nedenfor illustrerer, at det gælder tid til at kunne planlægge sit arbejde og at kunne nå at reflektere over og evaluere sit arbejde sammen med andre kollegaer.

” *Vores tidsskema er blevet så stramt, at der ikke er tid til at reflektere og evaluere over noget som helst.*

” *Der mangler tid til planlægning og kommunikation i sådan grad, at det tangerer til højt stressniveau, da der kommer så mange ting, som så er vedtaget højere oppe, som så mangler at komme ud til os, som er på gulvet og skal agere. Skemaer, der hele tiden bliver lavet om. I øjeblikket får vi skemaer for to uger ad gangen – det er ikke tilfredsstillende.*

En pædagog beskriver endvidere, hvordan hun oplever at have mindre tid og flere opgaver at nå på samme tid:

” *Pædagogerne får flere og flere arbejdsopgaver i skoledelen, samtidig med at der kommer flere og flere besparelser, som gør, at vi har færre hænder til at løfte opgaverne.*

Tid træder frem i materialet som tematik, når pædagogerne oplever ikke at have tid til fx at udvikle og tilrettelægge det konkrete arbejde i et samarbejde med kollegaer – pædagoger såvel som lærere – eller når de oplever, at der går værdifuld viden tabt omkring børnene, fordi der ikke er tid til løbende samtaler med kollegaer:

” *Samtidig når jeg ikke at snakke med kollegaerne omkring nogle børn, som kan være værdifuld viden, inden de kommer fra skolen.*

Tid som tematik bliver også nævnt i forhold til det daglige skift fra at være pædagog i skolen til at være pædagog i SFO'en eller på fritidshjemmet. Her er det både tid forstået som de konkrete minutter, der skal til for at gøre værksteder eller aktiviteter klar til børnene, men i lige så høj grad også den tid, det kræver mentalt for pædagogerne at skulle omstille sig til at møde (de samme) børn i andre pædagogiske rum, hvor børnenes tid tænkes og forvaltes ud fra en fritidslogik frem for en skolelogik. En pædagog beskriver det således:

” *Et stort handicap er også, at jeg/vi er med helt til kl. 14 hver dag i skolen. Selvom SFO ligger lige ved siden af, kan børnene mange gange nå at komme før os på SFO'en, og jeg kan ikke derfor ikke nå at hænge overfrakken, før forventningerne fra deres «frie» liv begynder at strømme mod mig. Vi har tænkt at forsøge at ændre dette forhold, så vi kan være på SFO – bare minimum et kvarter – inden børnene dukker op, så vi kan forberede værksteder og aktiviteter til dem, der har lyst.*

4.4.2 Mening i arbejdet

Det meningsfulde arbejde træder også frem som en central tematik i kommentarfelterne, idet nogle pædagoger her beskriver, at de oplever det som meget meningsfuldt at være pædagog i skolen:

” *Jeg synes, at det fungerer rigtig godt at være pædagog i skolen og kan se meget mening med pædagogik i skolen ud fra min egen erfaring.*

Andre synes, det er en stor udfordring, og oplever, at de selv skal skabe mening i arbejdet:

” *Den største udfordring i skolereformen er at skabe meningsfuldt arbejde og få skolen til at skabe de rammer, der skal til for at kunne arbejde på tværs af klasser og derved arbejde med forskellige størrelser af børnegrupper.*

En tredje peger på, at det er nødvendigt, at pædagogerne fremadrettet skal være med til at tilrettelægge og organisere deres arbejde i skoledelen:

” *Hvis det er meningen, at vi for eftertiden skal arbejde både i skole og institution, ville det give rigtig god mening, hvis man 'ovenfra' sørger for, at vi pædagoger i alle kommuner kan være med til at tilrettelægge skoleåret i samarbejde med de lærere, vi skal samarbejde med.*

4.4.3 Kompromis med den pædagogiske faglighed

Et dilemma, som pædagogerne beskriver gentagne gange, er, at de i skoledelen ofte oplever at skulle gå på kompromis med deres pædagogiske faglighed. En pædagog beskriver det således:

” *Jeg går alt for ofte på kompromis med mine pædagogiske værdier, når jeg er i skolen. For at kunne indgå i skoledagen er jeg nødsaget til at indordne mig i lærernes planlægning, og der er ikke mulighed for at tage hensyn til det enkelte barns behov, og det er det, jeg mener, at jeg som pædagog skal.*

En anden oplever dilemmaet i kraft af, at arbejdsopgaver i skoledelen bliver prioriteret højere end opgaver i fritidsdelen:

” *Skolen bliver desværre vægtet højere end SFO-delen. Al forberedelse går til skoledelen.*

Et tredje dilemma, som træder frem, er, at pædagogerne oplever at skulle varetage opgaver, som de ikke oplever at være klædt fagligt på til. Fx det at skulle undervise eller være en del af undervisningssammenhænge:

” *Der ligger pt. et enormt pres på de pædagoger, som er både i skole- og fritidsdelen. Selvom jeg arbejder et sted, hvor der er stor respekt og forståelse for pædagogerne, står vi alligevel hver dag i situationer, som vi ikke kan håndtere – især i undervisningssituationer, hvor man ofte føler sig usikker og utilstrækkelig. Derudover er det rigtig svært at skulle forholde sig og tage hensyn til to forskellige arbejdspladser og kollegagrupper.*

Af kommentarerne ses også, at de pædagogerne ikke altid oplever at der plads til at den pædagogiske faglighed kan udvikles ind i de nye arbejdsopgaver, som ligger i skoledelen. Et sted beskrives det således:

” *Men rent pædagogisk er der ingen udvikling. Tværtimod er det blevet mere pasning/opbevaring i stedet for et udviklende rum for børn og pædagoger.*

4.4.4 Organisering af arbejdet – hvordan påvirker det den pædagogiske opgave?

Betegnelsen ”polyfilla-pædagog” var en beskrivelse af pædagoger i skolen, som vi mødte på de første dialogmøder, og som også fremkommer i kommentarfelterne. Hvad denne betegnelse

dækker over beskrives på forskelligvis af pædagoger i surveyen. En pædagog skriver sådan:

” Generelt virker det, som om de ikke ved, hvad de reelt skal gøre med pædagogerne, men bare bruger dem til at fylde nogle huller i skemaet, hvor lærerne skal have forberedelse. Og så er det jo praktisk for dem, at pædagogerne ikke brokker sig så meget.

Andre beskriver det således:

” Oplevelse af at være vikar ift., hvordan mine timer bliver lagt. Lektionerne er for spredt, hvilket sender et signal om, at man som pædagog bare skal dække huller.

” Jeg oplever, at der mangler mulighed for at mødes lærere og pædagoger og snakke om forberedelse. Der har manglet vejledning omkring børnene. Vi er bare blevet smidt ind i 28-eleversklasser uden at have nogen information om de børn med særlige behov.

Fælles for citaterne er, at pædagogerne har en oplevelse af, at struktur og organisering af det daglige arbejde går forud for det faglige indhold, hvilket har betydning for den måde, pædagogerne oplever, at deres kompetencer og det pædagogiske faglige arbejde bliver værdsat på. Samtidig beskriver pædagogerne det som betydningsfuldt for de børn, som har behov for pædagogernes kompetencer.

4.4.5 Hvad er nu den pædagogiske kerneopgave?

I kommentarfeltet udtrykkes der endvidere et ønske om mere gennemsigtighed omkring, hvilke kerneopgaver pædagogerne er tiltænkt i skolen.

” Der mangler HELT klare retningslinjer for den understøttende undervisning for pædagoger i skolen. Med dette menes der, om vi pædagoger må være alene i klassen osv.

” Det er svært at se, hvor ledelsen vil hen med sine tiltag. Flere og flere arbejdsopgaver til pædagogerne. Manglende ligeværd mellem skolen og SFO – ulighed mellem faggrupper.

” Det er pædagogerne, der har fået en drastisk ændring i deres arbejdsliv. UU er slet ikke gennemtænkt af politikerne, der har indført den... Nu er virkeligheden, at vi som pædagoger bliver nødt til at opfinde alt selv, det er vi heldigvis gode til, men det er alt for flyvsk, det politikerne har givet os som fundament for UU.

Uklarheder om, hvordan og hvilke forventninger der er til at sætte pædagogfagligheden i spil på, kommer i kommentarerne her også til at vedrøre lærernes kerneopgaver og ikke mindst samarbejdet mellem lærerne og pædagogerne.

4.4.6 Flere arbejdspladser – hvor hører jeg til?

Dilemmaerne ved at have to arbejdspladser bliver i kommentarfelterne beskrevet på mange forskellige måder. I de fleste kommentarer bliver det koblet til stress og dårlig samvittighed – både over for sig selv, sin kollegaer og børnene:

” Man får stress og dårlig samvittighed, når man har to arbejdspladser.

- ” Det at skulle pendle mellem flere matrikler, dvs. skole og SFO, hvor man skal have forskellige kasketter på, opleves frustrerende og stressende. Man føler sig hjemløs, da man føler, at der aldrig er tid til fordybelse nogen af stederne.
- ” Jeg oplever, at det kan være svært at føle, at man hører rigtigt til på begge arbejdspladser, da det er nemt at føle, at man har et ben i hver lejr. På fritten er der ting, man har svært ved at melde sig til at tage del i, fordi man ikke er der i forberedelsestimerne udover 1,5 time en gang om ugen. På skolen forekommer den samme problemstilling, da man er på fritten i det meste af skolepersonalets forberedelsestid, på nær 2 timer en gang om ugen.
- ” Det er utrolig svært at indgå i tvunget arbejde og opleve at blive frataget tid fra det job, jeg oprindeligt søgte. Samtidig oplever jeg, at det er hårdt at skulle tage ”skolehatten” på og af ift. børnene.
- ” Jeg føler mig låst fast i forskellige situationer. Jeg har tvungen sommerferie og juleferie, og det er meget svært at afspadsere, da det ikke må være på dage, hvor jeg underviser.

4.5 Opsamling på første analysedel

På baggrund af først analysedel, som består af analyser af pædagogers besvarelser af spørgeskemaundersøgelsen, der gennemført i slutningen af 2015, kan man opsamlende konkludere, at pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen giver udtryk for, at:

- De oplever, at det meningsfuldt at være en del af skolen med deres faglighed.
- De oplever, at der er forskelle på deres arbejdsforhold i henholdsvis skole- og fritidsdelen, både i forhold til ledelse, mål, rammer og roller.
- De oplever, at der ikke er nok tid til samarbejde med lærerne (og andre pædagoger), samt tid til refleksion og planlægning af aktiviteter.
- De oplever, at have flere arbejdspladser og dermed have flere steder, hvor de skal melde fravær og sygdom, men oplever ikke at kunne fx afspadsere på tværs af disse arbejdspladser.
- De oplever at det kan være stressende med de forskellige ’skift’, som de oplever at skulle foretage som pædagog i skolen. Det gælder fx fysiske skift mellem to arbejdspladser, som oftest er på forskellige matrikler, at skulle skifte fra at være pædagog i skole til at være pædagog i fritidsdelen, og at skulle skifte mellem forskellige børnegrupper.
- De oplever, at varetage mange forskellige arbejdsopgaver som pædagog i skolen, men at det ikke altid er klart, hvilke pædagogiske kompetencer de forskellige arbejdsopgaver kalder på.

5

**Anden analysedel – De kvalitative
fokusgruppeinterview**

5.1 Fokusgruppeinterview

Med afsæt i resultaterne fra den kvantitative undersøgelse er der foretaget fire fokusgruppeinterview blandt pædagoger ansat på skoler i de fire kommuner. I hvert fokusgruppeinterview har to til fem pædagoger deltaget. Fokusgruppeinterviewene havde til formål at undersøge og udfolde de svar og konklusioner, der lå fra surveydelen – herunder at skabe større indsigt i pædagogernes oplevelser og erfaringer med at være pædagog i skolen samt på tværs af skole og fritidstilbud.

Interviewguiden bygger på analysearbejdet med protokollerne fra dialogmøderne og er struktureret som en åben interviewguide med tre overordnede tematikker:

1. Pædagogen i skolens kontekst?
2. Er skolen parat til pædagogen?
3. Den tabte fritidspædagog?

Det første spørgsmål havde til formål at få mere – og mere detaljeret – viden om de konkrete arbejdsopgaver, som pædagogerne har i skoledelen, og dermed at få udfoldet de afgrænsede arbejdsopgaver, som de varetager i skolen.

Det andet spørgsmål var et spørgsmål, som vi var blevet ved med at kredse om i vores diskussioner med surveygruppen. Diskussioner faldt ofte på, om pædagogerne var parat til arbejde i skolen, men vi var interesseret i også at undersøge, om skolen er parat til pædagogen – og ikke mindst om skolen er parat til at invitere til pædagogikken med. Spørgsmålet havde til formål også at give pædagogerne mulighed for at forholde sig kritisk til de strukturer og arbejdsforhold, som de oplever ved at være ansat under i forbindelse med den nye folkeskolereform.

Med det sidste spørgsmål ønskede vi at prikke til én af flere antagelser, som blev rejst i debatterne inden reformen, nemlig om der vil være 'plads' til fritidspædagogiske kerneopgaver i såvel skole- som fritidsdelen med den nye måde at tilrettelægge og organisere børnenes samlede skoledag på.

Pædagoger, som deltog i fokusgruppeinterviewene, er deltagere, som alle har besvaret spørgeskemaet og i den forbindelse tilkendegivet, at de ønskede at deltage i et fokusgruppeinterview.

Alle interviewene er transskriberet, hvorefter projektgruppen har lavet en tematisk analyse, som efterfølgende er blevet diskuteret med surveygruppen.

5.2 Tematisk gennemlæsning af interviewene

De mest centrale pointer fra den analytiske gennemlæsning af interviewene, der dels er sket i forskergruppen og dels i dialoger med surveygruppen, vil i det følgende blive beskrevet. Første del viser de mange opgaver, som pædagogerne arbejder med i skolen, dernæst følger et afsnit om lærer-pædagog samarbejdet.

5.2.1 Leksikon – en oversigt over de mange opgaver

I afsnit 4.3.2, der omhandler de forskelligartede opgaver, som pædagogerne varetager i skolen, blev der i alle interviewene talt om, hvilke konkrete arbejdsopgaver de interviewede pædagoger arbejder med. I interviewene blev pædagogerne bedt om at give beskrivelser af deres arbejds-

opgaver, samt hvordan de udfolder og indholdsudfylder de 11 på forhånd afgrænsede opgaver, som fremgår af grafen.

Pædagogernes beskrivelser i surveyen og i interviewene har vi samlet i et form for leksikon som et opslagsværk eller en parlør over de opgaver, som pædagoger beskriver, at de varetager i skolen. I første kolonne findes betegnelsen for de konkrete arbejdsopgaver, mens anden kolonne er pædagogernes (nogle gange forskellige) beskrivelser af arbejdsopgaverne:

KONKRETE ARBEJDS-OPGAVER	UDDYBENDE BESKRIVELSER FRA INTERVIEW ELLER SURVEY – NOGLE ER UDDYBET ANDRE ER IKKE.
0. kl.-assistent	(Ingen uddybelser)
Ad-hoc-opgaver	<p>”Vi blev kaldt ind lidt ad hoc med de her konflikter, der var, hvor vi så selv har valgt, at hver gang jeg blev sat på en time, der startede klokken kvart over 12, så mødte jeg kvart over 11, så jeg var der hele frikvarteret, fordi alle konflikterne sjovt nok starter i løbet af frikvarteret. Og alle børn havde givet udtryk for, at de gårdvakter, der var, ikke helt så det, og det er jo igen det med relation.”</p> <p>”Ad-hoc-opgaver – fx ”Kan du ikke lige ordne det her for mig, fordi jeg har ligesom travlt”, altså får alle ikke den på et eller andet tidspunkt i løbet af deres dag? ”Kan du ikke lige hjælpe mig med at printe det her, eller kan du ikke lige gøre det her eller kopiere noget?”</p> <p>”Eller ”kan du ikke lige være her, imens jeg løber ned og gør det””</p> <p>”Fx: ”Jeg ved godt, at du har pause lige nu, men kan du ikke lige kigge på børnene et øjeblik, imens jeg går på toilettet?” – altså 1000 ting i løbet af en dag, hvor man lige gør noget andet.”</p> <p>”Altså ”ad hoc” er vel alt det, som man lige får stukket i hånden, som ikke er planlagt, men som man bare gør alligevel, for det skal jo fikses.”</p> <p>”Hvis fx Bo oppe i 6.A ikke kan finde ud af det, så ringer de efter en og spørg om jeg ikke kan gå en tur i skoven med ham eller en tur i parken eller gør noget andet for ligesom at give ham et brainbreak.”</p>
Arbejder i ”pusterummet”	(Ingen uddybelser)

KONKRETE ARBEJDS- OPGAVER	UDDYBENDE BESKRIVELSER FRA INTERVIEW ELLER SURVEY – NOGLE ER UDDYBET ANDRE ER IKKE.
Barnets advokat	”Snakker med barnet, [...] og respektere barnet, tage barnets meninger alvorligt, men selvfølgelig også sige: ”Prøv at høre, sådan og sådan”, men få barnet til se tingene fra flere sider.”Prøv at høre, når du også siger, hun er en fed ko, så er det klart, hun bliver sur.”
Bevægelsesbånd	<p>”Jeg laver bevægelsesbånd. Jeg har det her bevægelsesfænomæn, som så hedder bevægelsesbånd på den skole, hvor jeg er.”</p> <p>”Jeg har haft mit bevægelsesbånd, jeg har haft min legepatrulje, altså så du kan ikke, der er ikke nogen, der... Vi har fælles berøringspunkter alle sammen, men det er helt forskelligt, hvad vi laver, og sådan er det jo sådan set også for lærerne.”</p> <p>”Det er i forlængelse af spisefrikvarteret, hvor man så har haft her fra, hvad var det, oktober og så frem til påske, hvor så børnene kunne melde sig på nogle grupper, og nogle var ude at spille fodbold, nogle var inde i et lokale med mig og prøve at lære at jonglere, og nogle de var oppe at spille spil, skak og alt sådan noget, hvor at... ja. Så det var det sådan nogle forskellige ting. Og det var så, hvad både lærere, og der var nogle, der havde yoga, og nogle, der havde zumbadans, så det var både lærere og pædagoger, der ligesom bød ind på det her bevægelsesbånd.”</p>
Børnehaveklasseassistent	”Jeg har timer i 0. klasse sammen med en anden pædagog.”
Co-teaching	”Sammen med en lærer.”

KONKRETE ARBEJDS- OPGAVER	UDDYBENDE BESKRIVELSER FRA INTERVIEW ELLER SURVEY – NOGLE ER UDDYBET ANDRE ER IKKE.
Forældresamarbejde	<p>”Alle steder Intra, på gangen og på trappen og i klasselokalet og lige bag døren, hvis hun skal sige noget vigtigt eller i telefonen eller...”</p> <p>”Skole-hjemsamtaler, private arrangementer, alting. Alle steder. Hele tiden. Ja, alle steder.”</p> <p>”Jeg er gerne med i forældresamtalerne i Fritten omkring nogle børn, jeg har i skolen, fordi jeg så er leddet imellem skolen og Fritten, og jeg synes, det er så fedt, at der er det led. Så der giver det så meget mening, at jeg er med.”</p> <p>”Vi har jo forældresamtaler. Så det hele det er i forbindelse med skoledelen. Ja, der er forældresamtaler simpelthen. Og altså, når der er noget aktuelt, snakker med dem over intra i forhold til børnene og deres trivsel. Men læreren er jo også på der. Men det er jo et samarbejde, som vi har i hvert fald, nede hos os.”</p>
Gårdvagter	(Ingen uddybelser)
Håndværk og design	”Jeg havde mine klasser herover i værkstedet ... jeg havde en plan, jeg havde en årsplan med dem.”
Inklusionspædagog	”Der er så meget inklusion i forhold til særlige elever eller børn med særlige behov.”
Klassepædagog i en klasse	”Jeg er med i timerne fra kl. 10-14, sammen med en lærer. Jeg har ingen timer selv, ej heller nogen forberedelse sammen med de lærere, jeg samarbejder med.”
Klubpædagog	”Vi er jo ret stærke i og med, at vi ikke har en handleplan og en årsplan. Vi er her, fordi der er nogle, der gider komme hos os, fordi de har lyst. Det er ikke, fordi de skal.”
Koordinator	(Ingen uddybelser)
Patruljevagter	”Nogle patruljevagter i stedet for at have de her aktiviteter med børnene.”
Pædagog i specialtilbud	”Jeg deltager i undervisning på lige fod med læreren. Vi er et specialtilbud med 8 elever og en lærer og pædagog i undervisningen.”

KONKRETE ARBEJDS-OPGAVER	UDDYBENDE BESKRIVELSER FRA INTERVIEW ELLER SURVEY – NOGLE ER UDDYBET ANDRE ER IKKE.
Pædagog i teamsamarbejde	”Vi er et team på 5 – tre lærere og to pædagoger. Vi har samme 46 børn på 3. og 4. årgang. Vi holder teammøde to timer om ugen. Vi har fælles ansvar for undervisningen og dagens andre aktiviteter.”
Pædagog på klubområdet	”Deltager med ca. 6 timer om ugen.”
Primærpædagog	”Fx med ansvar for motorisk træning for 0 kl. og med i SQL” ”I 0. klasse, ansvarlig for understøttende undervisning, del af to-voksen-ordningen.”
SFO-pædagog i en 0. klasse	(Ingen uddybelser)
Skabe ro og orden	”Jeg skulle opretholde ro og orden... og det er der, at jeg oplevede mig selv falde i den der fælde ind i mellem, hvor jeg så lige pludselig blev den, der stod og skældte ud. Og det vil jeg ikke, det er ikke den måde, jeg er sammen med børn på. Og jeg kan sagtens rette på børnene ovre i min klub, når man sidder i en situation, hvor man siger ”Nu holder du eddermame kæft, jeg gider ikke høre på det der”, og så er det det, så vi har taget den, og så har vi afsluttet den, og så er vi videre.”
Skolepædagog	”Indgår i undervisning sammen med div. lærere (erstatning for klasselærersfunktion) for 7 elever.” ”Varetager undervisning alene i faget UUV og deltager derudover sammen med faglærer i dansk- og matematiktimer.” ”Med 6 undervisningstimer om ugen (Undersøgende Undervisning) ” ”Følger én klasse, som også går på fritidshjemmet.”
Specialpædagog	”Jeg er ansat i en specialgruppe, hvor vi altid enten er 1 lærer og 1 pædagog eller 2 pædagoger i klassen”
Spisepause med klassen alene	(Ingen uddybelser)
Stærkt samarbejde	”Stærkt samarbejde i klasseteams. Tilknyttet et læringsteam og en bestemt klasse. Samarbejder med klasselæreren om indholdet de timer, jeg er med.” ”Stærkt samarbejde med en lærer.”

KONKRETE ARBEJDS- OPGAVER	UDDYBENDE BESKRIVELSER FRA INTERVIEW ELLER SURVEY – NOGLE ER UDDYBET ANDRE ER IKKE.
Støttelærer	(Ingen uddybelser)
Støttepædagog	(Ingen uddybelser)
Tilknyttet en klasse	”15 timer med planlagte og varierede forløb”
Tilsyn	<p>”Men det er, hvad tilsyn er. Det er, når man ikke har et fag, men man laver et eller andet, netop sådan noget som at spise.”</p> <p>”Jeg læser for børnene. Jeg synes, de skal have nogle af de gamle klassikere, Astrid Lindgren og Ole Lund Kirkegaard og sådan noget, så jeg læser lidt forskelligt for dem.”</p> <p>“Tilsyn, det er, når man er i SFO’en. Vi kalder det nemlig tilsyn, når der er andre teams, der har møde, og det teams børn har fri, og der er andre børn, som har undervisning, så er der nogle voksne, som er i SFO-området og har tilsyn med de børn, hvis voksne er til møde, men ellers så er tilsynstid, det er jo, umiddelbart som jeg ville se det, den tid, de har i SFO’en.”</p> <p>”Jeg tænkte, at al børnetid er tilsynstid [...] forberedelsestid, det er jo ikke børnetid. Jeg har for eksempel ”børnefri” om onsdagen, men jeg er så inde til møder osv., tilsynstid for mig, det er tid med børnene.”</p> <p>”Altså jeg tænker tilsyn, så tænker jeg jo frikvarter.”</p> <p>”Men ja tilsyn, det er den tid, hvor man ikke er i undervisning, hvor man har børnenes tid.”</p> <p>”Jamen, tilsyn det er bare sådan en lærer ting for mig. Altså lærerne, de har tilsyn med børnene, de går ude i gården med deres gule veste og en kop kaffe, og så kigger de ”til” børnene. Kigger på dem.”</p> <p>”Spisetilsynet. Det hedder spisetilsynet, hvis man spiser med børnene.”</p> <p>”Altså, jeg arbejder med gul og grøn tid. Grøn tid, det er når jeg er på børnene, og gul tid er, når jeg kan forberede mig.”</p>

KONKRETE ARBEJDS- OPGAVER	UDDYBENDE BESKRIVELSER FRA INTERVIEW ELLER SURVEY – NOGLE ER UDDYBET ANDRE ER IKKE.
Trivsel	<p>“Jeg har timer, hvor der arbejdes med trivsel, og er med til at understøtte i dansk og engelsk og med på turdage.”</p> <p>”Jeg bruger rigtig meget det der med at røre børnene. Hvis jeg kan se en, der sidder og er urolig, mens han laver sin opgave, så går jeg lige over og bare lige står 5 minutter. Jeg kan bare mærke, at ”Okay, så kan han godt igen”. Den der anspændthed, der lige kommer ud af kroppen. Det er i hvert fald også, når jeg snakker med min kollega, det der med, at vi har øje for den der spændthed i børnene, og nogle gange så er de bare lige sådan op i håret ”Jeg har set dig, jeg er her”. Og så ryger de ned, og så kan de arbejde videre. Så jeg tænker ikke nødvendigvis, at man skal gå rundt og kramme alle børnene, men man kan ligesom lave den på en lidt anden måde. Altså vi har en anden opmærksomhed på børnene end lærerne har.”</p> <p>”Jeg tager mig af den del, fordi det handler om trivsel og så videre.”</p> <p>”Vi fik pludselig at vide, at nu skulle vi som pædagoger forestå en enkelt trivselstime.”</p>
Udskolingspædagog	(Ingen uddybelser)

KONKRETE ARBEJDS- OPGAVER	UDDYBENDE BESKRIVELSER FRA INTERVIEW ELLER SURVEY – NOGLE ER UDDYBET ANDRE ER IKKE.
<p>Understøttende undervisning – Faglig fordybelse</p>	<p>”Der møder jeg op, fordi jeg ved, hvilket lokale jeg skal være i, jeg ved som regel ikke, hvilke kolleger jeg får, og om der overhovedet er nogen eller ej.”</p> <p>”Understøttende undervisning som et selvskrevet fag, hvor vi har en blok fra 10-14.15 eller sådan noget, og det står vi så selv for at planlægge.”</p> <p>”Jamen, f.eks. lærerne laver et årshjul, som tænker jeg ind i. Så jeg har kørt, hvert år, to til tre måneders legekultursforløb i starten af året. Dvs. køre en masse gamle lege ind hos børnene, som de bare har kunnet tage fat i, og når de så har frikvarter, så går de ud og leger det sammen. Jeg har en klasse, som altid leger sammen, uden at der er nogen, som står udenfor, fordi det har de lært af deres pædagog. Så tager de fat i deres legekatalog og siger, skal vi ikke lege dåseskjul, mysterieleg eller alt muligt andet, så det bruger vi de første 3 måneder på i understøttende undervisning. Bare lege... Så kan det være i Natur/teknik, at de arbejder med uderummet eller skoven eller et eller andet, så planlægger jeg nogle aktiviteter ud fra det i understøttende undervisning, eller vi arbejder Jacob Martin Strid, og så tager vi på Storm P-museet og kigger på, hvordan så den første slags vittighedstegninger ud, eller forløberen for sådan nogle ting. Du snakker om sandsynlighedsregning eller geometri, okay, hvad gør vi så, så går vi ud og tegner store runde cirkler, hey, hvordan finder man ud af, hvordan diameteren er, eller vi hopper en cirkel eller hopper en trekant. Uden at jeg er underlagt, at det er det, jeg skal, men måske rigtig meget med det sociale for øje... ”</p> <p>”Der sidder nogle workshopgrupper, der er ansvarlige for hvert tema, og så planlægger de undervisningen ud fra de mål, som er sat op ud fra min uddannelse og fra undervisningsministeriet – der ligger alle vores læringsmål inde, og så bruger vi bare de her temaer, som vi har valgt fra skolens side.”</p> <p>”Nogle har faglig fordybelse, hvor de laver bøger, og så har en lærer et hold i madkundskab imens, og så efter frokost bytter vi, så er der nogle, der har sløjd, og der har jeg så madkundskab med et hold, og så er der en anden pædagog, der har noget</p>
<p>Undervisning</p>	<p>”Fx i matematik.”</p>

KONKRETE ARBEJDS-OPGAVER	UDDYBENDE BESKRIVELSER FRA INTERVIEW ELLER SURVEY – NOGLE ER UDDYBET ANDRE ER IKKE.
Vikar – fx i understøttende undervisning	<p>“En vikarfunktion, jeg har ikke decideret været med i et forløb.”</p> <p>”Sommetider er vi også få hos os og så, og så hvis den ene er syg, så ja, så er det også bare mig. Så kommer der ikke nødvendigvis en vikar ind.”</p>
Vikar som fravalg af vikar	<p>”Vikarer, og det er ikke, fordi jeg er vikar, det er, fordi jeg fravælger vikarer, altså i stedet for, at jeg skal have en 19-årig, der skal komme ind og fortælle mig i danskundervisningen, hvad jeg skal foretage mig, så vil jeg hellere gøre det selv. Så derfor så fungerer jeg jo i realiteten som vikar, men jeg er der jo alligevel, så det er ikke sådan, at jeg bliver hevet ind for at være vikar, men jeg fungerer som vikar”</p>

Oversigten viser, at pædagogerne varetager rigtig mange forskellige opgaver, og at de konkrete arbejdsopgaver i praksis bliver indholdsudfyldt og praktiseret på forskellige måder. Oversigten er ikke et leksikon over alle de opgaver som pædagoger *skal* arbejde med i skolen, men mere et leksikon over, hvad de faktisk arbejder med – det er altså en statusoversigt over de opgaver, pædagoger samlet set varetager. Som beskrivelserne også vidner om, så er det ikke i forbindelse med alle opgaver, at pædagogerne oplever, at det pædagogiske potentiale i skolen bedst bliver anvendt.

Som spørgeskemaundersøgelsen viste, så viser interviewmaterialet også, at det langt fra er alle pædagogerne der oplever, at der er klare retningslinjer og tydelige forventninger til, hvordan deres pædagogiske kompetencer bedst bringes i spil i skoledelen. På et dialogmøde bliver det italesat sådan:

” Det bliver lidt flyvsk, vi skal alle individuelt definere, hvad vi skal – det er også styrken, men vi får ikke (hele) tiden til at arbejde systematisk med det.

” Vi skal føle os frem – men vi kan ikke føle os frem i 10 år. Det kan gå med alle os, der kan italesætte os selv – men hvad med alle dem, der ikke kan?

I interviewmaterialet findes også beskrivelser af, hvordan pædagogers samlede arbejdsportefølje kan se ud på en skole. Nedenfor beskriver en pædagog sin ugentlige tilknytning til én 1. klasse:

” Jeg har 15 timer i skolen om ugen. Heraf har jeg 11 undervisningstimer, hvor jeg spiser med børnene, har et læsebånd, et frikvarter [...] Jeg har 3 lektioners forberedelse ud af de her 15 timer. [...] Det eneste, jeg står alene med, det er den faglige fordybelse, det har jeg 3 timer om ugen, hvor det er en blanding af noget lektiecafé og sådan noget fordybelse. I lektiecaféen, der laver de dansk og matematik. 2 timer om ugen, der har jeg et møde med dansk- og matematiklæreren, og der prøver vi på at nå, at de kan sætte mig ind i, hvad børnene skal lave. I timerne gør vi så det, at jeg i de sidste 20 minutter laver faglig fordybelse, hvor jeg i dansk og matematik har udarbejdet nogle spil og nogle ting, som børnene skal prøve at få noget bevægelse ind i undervisningen.

I beskrivelsen fortæller pædagogen, hvordan hendes 15 timer er fordelt hen over en uge, og hvilke opgaver hun har i de 15 timer. Der er en del af opgaverne, som findes i leksikonet ovenfor som fx spisetid med børnene, faglig fordybelse, faglig indhold i danske og matematik og værksteder i klassen. Timerne er fordelt, så pædagogen både har timer alene med børnene, timer sammen med en lærer, og der er afsat tid til forberedelse. Hun oplever, at hun ved, hvad hendes arbejdsopgaver er i skolen, og at hun i samarbejdet med lærerne har medbestemmelse på indholdet i de forskellige opgaver.

5.2.2 Er skolen parat til pædagogen?

I interviewene spurgte vi pædagogerne, om de oplevede, at skolen var parat til pædagogerne. Svarene på spørgsmålet indbefatter ofte beskrivelser af forskellige kulturer og roller, som pædagogerne møder i henholdsvis skole- og fritidsdelen. Hermed beskriver pædagogerne den diversitet, de oplever i deres arbejdsforhold, arbejdsopgaver og i deres relationer til kolleger og børn. At blive inviteret ind i skoledelen beskriver pædagogerne ofte med reference til at møde en ny 'kultur' eller at skulle agere i en anden kultur, hvor de oplever ikke at kende de strukturelle betingelser eller gængse kutymmer, som de forventes at tage aktiv del i. På et dialogmøde bliver de kulturelle forskelle, opsummeret således:

” *Der er to kulturer, der mødes her – skolens struktur er mere rigid.*

” *Vi kommer fra en kultur, hvor vi løser den rigtige opgave, men nu skal opgaven løses rigtigt.*

” *En kulturel forskel er, at pædagogerne godt tør lade nogle kigge på vores arbejde, men det ser ud til at være sværere for lærerne.*

I interviewmaterialet finder vi ligeledes beskrivelser af to forskellige kulturer – en i skolen og en i fritidsdelen – som pædagogerne heller ikke her umiddelbart oplever som forenelige, hvorfor de ytrer ønsker om og behov for, at ledelsen igangsætter og understøtter en proces mod en mere fælles kultur:

” *Så der er sådan nogle kulturer for fritidspædagogikken, som vi prøver at tage med ind i skolen, som skolen slet ikke forstår. Det er ligesom sådan to kulturer, der står og banker mod hinanden... Jeg ved ikke, hvem der skal beslutte det, det kan selvfølgelig være den enkelte skoleleder, men det ville jo være en hjælpende hånd til ham eller hende, hvis også der var nogen højere oppe, der besluttede, at hvis vi skal skabe en ny kultur i folkeskolen, så bliver vi nødt til at have tid til at snakke sammen, vi bliver nødt til at skabe en fælles faglighed (et fælles fagligt grundlag, red.), ellers så sker der ikke noget.*

I det pædagogerne beskriver deres møde med skolen som et møde mellem forskellige kulturer eller logikker får pædagogerne i interviewmaterialet også beskrevet, hvordan de forholder sig undersøgende til skolens kultur;

” *Jeg behøver ikke være enig med alle skolens regler, jeg skal bare overholde dem, men jeg kan da godt stå og undre mig sammen med et barn over, hvorfor det er sådan og sådan. Men det synes jeg jo også er en måde at imødekomme et barn på.*

Noget af det, som går igen i pædagogernes oplevelse af skolen, er, at den er firkantet, hvilket nedenstående citater er eksempler på:

” Folkeskolen er pissefirkantet. Selv lokalerne, man går ind i, er firkantede, og alt er firkantet. Lærerne er firkantede, de tænker firkantet.

” ”Skolificering”... for jeg er også en del af skolen, så jeg må også tage den der firkantethed på mig, samtidig med at jeg ikke kan fordrage den.

” Der er nogle andre rammer i skolen, som der ikke er i fritten. Det er ikke frivilligt, at de er der, det er ikke frivilligt, at de deltager i undervisningen.

Nogle pædagoger finder det altså meget vanskeligt at se sig selv som en del af skolens kultur. Og som citatet nedenfor også viser, så oplever de også, at de agerer anderledes i skolen, end de tidligere har gjort:

” Jeg oplevede mig selv falde i den der fælde ind i mellem, hvor jeg så lige pludselig blev den, der stod og skældte ud. Og det vil jeg ikke, det er ikke den måde, jeg er sammen med børn på.

Uoverensstemmelser mellem de opgaver, som pædagogerne faktisk varetager i skolen, og de opgaver, som de tænker, at de (også) kan varetage, træder bl.a. frem i interviewmaterialet gennem beskrivelserne af at skulle navigere mellem forskellige kulturer. En anden måde er gennem beskrivelser af forskellige roller og dermed forventninger, som de oplever, at der er til pædagoger i skolen. Et sted siger en pædagog det sådan her:

” Jeg oplever, at jeg har en rolle oppe i skolen og en rolle på fritten, og jeg føler ikke, at de kan forbindes ret godt. På den måde at oppe i skolen, der føler jeg, at jeg er nødt til køre lidt mere i forhold til, hvordan lærerne gør, fordi jeg skal lede den her klasse, jeg skal have deres opmærksomhed.

I citatet nedenfor beskriver en pædagog, hvordan det er op til de enkelte pædagoger selv at definere deres rolle i skolen:

” Men det handler jo også om, om pædagogerne er klar til at komme ind i skolen, fordi ved vi, hvad vi skal lave, er vi stærke nok til at sige: «Jamen, så opfinder vi vores egen definition af, hvad vores rolle er»? Jeg har oplevet at arbejde sammen nogle [pædagoger], som fandt ud af, at det kunne, de ikke rigtig arbejde [med], at det var så udefinerbart, at de ligesom skulle opfinde deres egen rolle, og at der ikke var nogen, der kunne komme og sagde: ”Det er det her, din arbejdsbeskrivelse er konkret.

I citatet fremhæves, at det kan være vanskeligt at omsætte den pædagogiske faglighed i praksis, når der ikke er klare retningslinjer, og at det kræver styrke – fagligt og personligt – selv at bestemme og indholdsudfylde rollen.

I et andet interview beskriver en pædagog ligeledes det dilemmafyldte ved den ”udefinerede rolle”:

” Jeg tror også mere det her med, at rollerne er så udefinerede. Så de roller, du vil have, skal du ind at tage. Du skal ind og bøvle dig igennem, men du skal så også være så sikker på dig selv og de roller, du tager, for du kan gevaldigt få din røv i klaskehøjde, hvis det er... Og det har man også oplevet med nogle, og det er jo de gange, hvor lærerne går helt [brokke-lyd], hvor man så har fået at vide, at det skal man ikke gøre.

Citatet synliggør endvidere, at det at indtage en rolle ikke bare lige er noget, man gør, men at det kræver, at man kan tage er klar til at ”bøvl sig igennem” samt ved at være parat til at stå på mål for det pædagogiske arbejde, som man så vælger at opgaverne bliver indholdsudfyldt med. Og som næste citat illustrerer, kan det kræve mange (individuelle) forsøg at definere sin egen rolle:

” I det der med at definere sin egen rolle, så nogle gange når jeg så har gjort et eller andet, så fandt jeg ud, at ”Nå okay, det var heller ikke min boldgade, fordi der kom inklusionspædagogen lige ind og tog over”.

Pædagogernes beskrivelser af de udefinerede roller har et indbygget udviklingspotentiale i sig, idet det åbner op for et mulighedsrum, hvor pædagogerne selv kan være med til at påvirke, hvordan de med deres faglighed mener, at pædagogernes kompetencer bringes i spil i skolen. I arbejdet med konkrete opgaver i skolen beskriver pædagogerne, hvordan de selv kan være med til at retningsangive, hvordan den pædagogiske faglighed kan tænkes ind i skoledelen og derved være med til at påvirke kulturen omkring skolen, så pædagoger ikke blot er nogle, der påtager sig en ’rolle’, men bliver en faglig aktiv medspiller i børnenes og skolens liv og kultur. At det ikke er en let opgave at tage på sig illustreres i citatet nedenfor:

” Men altså de roller, du vil have, fordi der netop ikke er noget defineret, du skal være skolen, du skal hjælpe til med støttende undervisning og inklusion. Det er ret bredt. Hvad er det? Det er mig, der skal gå ind og definere det, og så bliver jeg nødt til at gå ind og sige ”Bom, det dér er det, jeg kan”. Og det er super svært. Det er et stort krav til pædagogerne at gå ind og sige ”Det er noget, du selv skal”, for det er også i forhold til lærerne, for der er nogle, der er meget mere åbne og meget mere samarbejdsvillige, og så er der nogle gange, hvor man tænker ”Prøv lige at høre, det er så forkert, at jeg bliver nødt til at kæmpe for det”, og så bliver det sådan noget ’dem mod os’.

I citatet ser vi, at definitionskampen ikke bare handler om at få lov til at være med til at definere de konkrete arbejdsopgaver for pædagoger i skolen, men at det også handler om, hvordan det pædagogiske arbejde med børnene skal tænkes. I citatet udtrykker pædagogen, at der er nogle kampe, hun oplever, at hun er nødt til at kæmpe for, også selvom det går ud over samarbejdet med lærerne.

Men langt fra alle pædagoger oplever at have fundet deres ’kamp’ at kæmpe eller deres ’niche’ at kunne udfolde rollen som pædagog i skolen i, som vi ser i citatet nedenfor. Og for de pædagoger kan det let blive et ensomt og individualiseret arbejdsmiljø at være pædagog i skolen:

” Nogle har været rigtig gode til at opdyrke nogle nicher og sige ”Det her vil jeg lave” eller ”Det er det, jeg kan”, og så er der så mig, som har været sådan lidt mere ”Hvad fanden er det egentlig, jeg skal ovre i den der skole? Hvor er det min niche er henne? Hvor er der nogen, der ligesom... Så jeg ikke bare bliver den, der sidder henne i vindueskarmen og tysser på børnene, når der står en lærer og underviser i fotosyntese eller et eller andet.

"At have forskellige roller over for børnene"

I mødet og samværet med børnene oplever pædagogerne ligeledes, at der er forskellige roller på spil afhængig af, om pædagogerne er i skoledelen eller i fritidsdelen. I nedenstående dialog fra et fokusgruppeinterview beskriver en pædagog det sådan her:

” Børnene italesætter det... de siger ”Hvorfor er du sådan her?”. Det har jeg prøvet nogle børn, der har sagt til mig.... Det er, hvis jeg er for streng, hvor jeg siger ”Nu skal I sidde stille” eller

”Nu skal der være ro”. Og det har de [børnene] skullet vænne sig til, for det har faktisk været lidt et brud for dem. ... ”Det er jo ikke sådan, vi kender dig, hvorfor er du sådan her? ” har flere af dem sagt til mig. Og det er også derfor, at jeg har prøvet at finde den gyldne middelvej i forhold til det og ikke være den der autoritære person, som jeg heller ikke overhovedet bryder mig om, men på et tidspunkt kunne jeg bare mærke, at jeg begynder at tage den på mig, for når man går i det så mange timer hver dag, så... Og det har jeg ikke lyst til, skal være på den måde.

I citatet hører vi, hvordan børnenes spejling af pædagogerne ved umiddelbare reaktioner på en uvant eller uventet reaktion fra en pædagog af har betydning for pædagogernes fagforståelse og deres overvejelser over hvordan det er muligt for dem at finde en ’gylden middelvej’ for dem at være pædagoger i skolen på.

Som næste citat viser, så kan det kræve, at pædagogerne løbende forholder sig til, hvordan det er muligt at være pædagog både i skole- og i fritidsdelen:

” Jamen, det er jo lige præcis det, jeg har oplevet, at jeg kommer over med min pædagogiske overbevisning og børnesyn, som så langsomt henad vejen bliver skubbet lidt i den retning, som jeg ikke bryder mig om at være, hvor jeg har taget mig selv i at tænke ”Hallo, hvad sker der for dig her?”, hvor jeg netop har den der oplevelse af, at vi skal pille den der maske af, på vej over til klubben, og hvor jeg så også har en oplevelse af, at når jeg har siddet nede på mit værksted, at jeg måske ikke lige har fået pillet de sidste par centimeter af, hvor jeg så lige pludselig har bidt af et børnene, hvor jeg så måtte tage fat i det: ”Ved du hvad, det der, det må du virkelig undskylde, for jeg ved ikke, hvor det kom fra, og det var ikke fair. Sådan er det bare”. For så er jeg blevet et menneske, eller jeg har fået en anden holdning til børnene, qua at jeg skulle være derovre [i skolen] og være den, der hele tiden sørgede for, eller skulle prøve at skabe ro og fred, fordi det er jo det, der er blevet forventet af min tilstedeværelse i skolen. At jeg skal skabe i ro i den klasse, jeg er i.

I nedenstående citat formuleres de forskellige roller over for børnene i relation til en autoritetsforståelse, som igen kan tolkes ind i de forskellige kulturer, som pædagogerne beskriver, at der er i henholdsvis skole- og fritidsdelen:

” Og der oplever jeg, at jeg er nødt til at have en anden autoritet over for de her børn, som jeg ikke har på samme måde på fritten. Og jeg oplever også, at jeg oftere kommer ud i situationer i klassen, hvor jeg er nødt til at tale med store bogstaver eller være meget, sådan, bestemt. Altså ”Det er her sådan her det fungerer, og det er sådan her det skal være!”, som jeg måske ikke identificerer mig sådan særligt godt med, men som er det, som jeg oplever, virker, desværre. Hvor at når jeg er på fritten, så er det jo noget helt andet, jeg kan gå ind i det på en anden måde. Nu er de to klasser, jeg har, flexklasser, så vi har også nogle inklusionsbørn og sådan nogle ting, men ja. Jeg oplever bare, at det er to roller. Jeg har én hat på, når jeg er i skolen, og jeg har en anden hat på, når jeg kommer ned på fritten.

I citatet tilkendegiver pædagogen altså, at det kan være svært at identificere sig med de forventninger, der er til hendes rolle i skoledelen. I nedenstående citat fortæller en pædagog, at det også nogle gange er nødvendigt at påtage sig ’skolerollen’ over for børnene:

” Men også i forhold til børnene. Der er et eller andet sted, hvor de, føler jeg, bliver informeret om, at lærere og pædagoger ikke er lige, for jeg hører tit den der ”Du er ikke vores lærer”. Nej,

men jeg er din underviser lige nu, jeg står for din undervisning nu, og det er mig, der er her som den voksne. Så kan det godt være, at min betegnelse ikke er lærer, men det er jeg jo ikke mindre i den her sammenhæng.

Pædagogernes refleksioner over deres roller og de forventninger, som de oplever, at børnene har til dem, viser på mange måder, hvordan rollen som pædagog i skolen konstant er til forhandling. Ikke mindst fordi det er en rolle, som går på tværs af skole- og fritidsdelen.

5.2.3 Lærer-pædagog samarbejdet

At være pædagog i skolen beskrives nogen steder i materialet ved, at pædagogerne afgrænser deres arbejdsopgaver som noget andet end det, lærerne gør. Ikke for at være i opposition til lærerne, men for at tydeliggøre, at der er forskellige fagligheder på spil:

- ” *Vi har ikke en facitliste, hvor de skal kunne noget fakta, vi skal jo lære dem nogle andre ting, dannelse og ”at kunne” med hinanden og ja, kunne lege sammen og finde ud af alle de dér ting.*
- ” *Fordi vores primære fokusområde er jo rent faktisk trivsel og socialisering og alt muligt andet [...] Rigtig meget af det, vi laver er jo, i modsætning til lærerne, hvor det er direkte læring, så er det jo indirekte læring, at tingene foregår på en lidt anden måde [...] vi har ikke en facitliste, hvor de skal kunne noget fakta, vi skal jo lære dem nogle andre ting, dannelse og ”at kunne” med hinanden og ja, kunne lege sammen og finde ud af alle de dér ting. Så fokus bliver bare noget andet. Det går der ingen dansktimer tab af.*

Og andre steder for at betone, at de har en faglighed, som kan supplere lærernes faglighed:

- ” *Jeg mener ikke, at de [lærerne] har de pædagogiske kompetencer overhovedet, altså de er rigtig gode til at undervise, og det skal de have lov til, og det skal de blive ved med. Det har jeg stor respekt for, men mange af de lærere, som jeg støder ind i, har ikke de pædagogiske kompetencer, det har de ikke. De har ikke den evne til at gå ind og se familien som en helhed eller det enkelte barn. De underviser, og det er det, de gør, og det skal de blive ved med. Jeg oplever dem ikke som værende pædagoger.*

I citaterne nedenfor beskriver pædagogerne, at det at blive inddraget i samarbejdet gør den faglige oplevelse ”federe”, og at en afgørende faktor i den sammenhæng er medbestemmelse:

- ” *Jeg brugte totalt lang tid på at forberede mig, men jeg synes også, det er rigtig fedt. Det er rigtig fedt at være den, der har den også. Der er også noget andet ved at arbejde med noget, som man selv har besluttet sig for, at man skal lave. [...] men altså hvis jeg selv har lavet mit power point, så bliver det noget bedre. Oplevelsen for mig bliver federe.*
- ” *Jeg synes også stadigvæk, at der er en eller anden form for ulighed imellem lærere og pædagoger, at vi på en eller anden måde stadig ligger lige niveauet under lærere i vigtighed og autoritet og alle mulige ting. Både i forhold til, netop som du siger, hvor meget medbestemmelse har vi her, nu synes jeg, vi har rigtig meget medbestemmelse, i forhold til hvad vi selv går ind og underviser i og sådan nogle ting, og det er rigtig rart at have den frihed.*
- ” *Vi har ret frit spil i det team, vi har, altså når vi har faglig fordybelse, så kan vi stort set lave, hvad vi vil. Og det kan jeg stort set også, når jeg har understøttende undervisning. Jeg har en*

del timer alene faktisk, og selvfølgelig kan jeg sagtens komme og sige: "Jeg har ikke tid til at forberede mig, hvad har I af forslag?" og sådan noget, men ellers så har jeg sådan rimeligt stort råderum.

Et sted i interviewmaterialet fortæller en pædagog om at få medbestemmelse i forbindelse med måder at organisere frikvarterer på:

” Vi havde en dag, hvor vi fik lov til at lave alle frikvartererne, som vi gerne ville. Og der er så nu blandt andet på baggrund af den dag blevet indført, at nu er der et bordtennisbord, der bliver slået op i aulaen [...], og der er to bordfodbolddborde nede i entreen. Det der var med den her skolegård, det er at den er utroligt kedelig - der er ikke noget, man kan lave. Det, man kan lave, det er ballade. Ved at stå for frikvartererne en dag, så fik vi lov til at vise; ”Prøv at høre, der er sådan og sådan og sådan.” Og så har de så taget en del af tiltagene til sig.

Samarbejde, hvor pædagogerne inddrages

Interviewmaterialet rummer også eksempler på, hvordan den pædagogiske faglighed bringes i spil til glæde for både lærere og pædagoger:

” Det, at de har en pædagog i klassen, som kender børnene så godt, det er understøttende undervisning, kan man sige. Så jeg oplever, at dem, jeg arbejder sammen med, tager imod det med kyshånd.

” Og så tog de [lærerne] nogle af tingene til sig, og det var rigtig positivt. Og det var så også i den forbindelse, hvor vi var meget i frikvartererne, mere som krisehåndtering, vi var der for at stoppe en gruppe med at tæve en anden gruppe, men hvor man jo så går i gang med at lave alt muligt andet.

At de konkrete samarbejder mellem lærere og pædagoger er meget kontekstafhængige og præget af individuelle relationer, viser interviewmaterialet også. Selv på samme arbejdspladser kan pædagogerne opleve, at der er stor forskel på, hvordan de bliver inddraget i samarbejdet med lærerne:

” Jeg sidder i 2 teams, hvor det ene altid inddrager os som pædagoger, og det andet team glemmer lige at høre, om vi har tid eller mulighed for deltage. Det kommer også an på, hvilket team man sidder i - meget faktisk.

I interviewmaterialet er der således eksempler på, hvordan lærere forsøger at inddrage pædagogerne i skolens arbejde, men særligt på mellemtrinet og i udskolingen oplever pædagogerne, at der er plads til forbedringer:

” Jeg ser det også hos udskolingslærerne og mellemtrinlærerne, der kommer ned og tager f.eks. tredjeklasserne, som hører til mellemtrinnet og ikke indskolingen. De kan ikke finde ud af det dér! De kan ikke finde ud af at inddrage os... Når fx de planlægger et møde, eller hvis de har en samtale med en forælder, får man aldrig nogen overlevering fra dem. Aldrig altså.

Pædagogerne beskriver også samarbejdsformer, hvor de ikke inddrages, fx bliver pædagoger sat på skemaer uden selv at deltage i en dialog om, hvordan deres faglighed og viden bedst kunne anvendes.

” Fra starten af året fik jeg at vide, at jeg skulle være med til idræt og svømning. Og det skulle jeg, fordi der var en anden lærer, der var stoppet, og det var en klasse, hvor der er elever, der er ude ”at hoppe på klaveret” midt i timen.

” De ville aldrig nogensinde spørge os om hjælp, og det er heller ikke en lærer, man ville kunne hjælpe med særligt meget, fordi vi er, altså hele synet på understøttende undervisning er vi helt uenige om.

Der er altså eksempler i interviewmaterialet på både gode og mindre gode samarbejder mellem pædagoger og lærere, men fælles for de mange beskrivelser er, at samarbejdet oftest finder sin form gennem konkrete samarbejder i konkrete situationer. Hvordan et samarbejde på tværs af lærerne og pædagogerne finder en form i praksis, illustrerer næste citat, hvor samarbejdet beskrives som et ”ad-hoc-samarbejde”:

” Det er ikke lagt ind i vores skemaplanlægning, så meget af det, vi laver, det er ad-hoc-planlægning, så har vi lige sat ungerne i gang med en hentet diktat eller et eller andet halløj, ”og så gør vi det dér i morgen, og så gør du, og så gør jeg det, og så, jeg skal lige have ham dér ud, for ham skal jeg have en samtale med og...”, ja. Sådan fungerer det hos os.

Sådanne ad-hoc-samarbejder finder sted nærmest på trods af tid eller strukturer, som understøtter et fælles planlægningsarbejde. Et lignende ad-hoc-samarbejde i forhold til et matematikforløb beskrives i interviewuddraget nedenfor:

” Jeg har en matematiklærer, som fortæller mig, hvad vi skal lave, vi skal have om sandsynlighed, okay, her er din power-point-præsentation/et eller andet, og så skal I lave de her ting med centicubes, trække dem op af en sok. [En anden respondent spørger: Okay, så jeres lærer planlægger simpelthen, hvad I skal lave? red.] Altså, noget af det planlægger vi sammen, og noget af det planlægger jeg selv. Det er lidt forskelligt ik.

5.3 Opsamling på anden analysedel

Analyserne af de fire fokusgruppeinterview viser, at pædagogerne allerede har gjort sig mange erfaringer med og refleksioner over, hvad det vil sige at være pædagog i skolen. I interviewmaterialet kommer disse erfaringer og refleksioner til udtryk gennem beskrivelser, som på forskelligvis giver os indblik i, hvilke muligheder og barrierer pædagoger i skolen oplever. På baggrund af anden analysedel kan vi opsummere følgende centrale pointer:

- Pædagogerne varetager mange forskellige opgaver i skoledelen, som vi har oplistet i en form for leksikon. I de mangeartede og varierede opgaver trækker pædagogerne på deres pædagogiske faglighed, men de varetager også opgaver, som de ikke føler sig klædt på til.
- Pædagogerne beskriver det at arbejde både i skole- og i fritidsdelen som et møde mellem forskellige kulturer, der udgøres af forskellige rammer, strukturer og kutymmer.
- Nogle pædagoger oplever det som en barriere, at de skal varetage opgaver, som ikke er klart afgrænset, mens andre pædagoger ser masser af muligheder og potentialer i de løst definerede opgaver.
- Pædagogerne oplever, at have mange forskellige roller, og at de bliver mødt med mange forskellige forventninger til, hvordan ’rollen’ som pædagog i skolen skal udfyldes.
- Der er plads til forbedring i samarbejdet med lærerne, men interviewmaterialet rummer også eksempler på, at der på trods af manglende tid til fælles planlægning opstår gode samarbejder mellem lærere og pædagoger, som er meningsfulde for begge parter.

6

Tredje analysedel – Læsninger på tværs

I denne afsluttende del af rapporten læser vi på tværs af spørgeskemaundersøgelsen og fokus-gruppeinterviewene og ser nærmere på, hvad det fortæller os i forhold til pædagogernes rolle i skolen. Denne læsning på tværs er således vores fortolkninger af materialet i et overordnet perspektiv. På-tværs-læsningen er blevet drøftet med surveygruppen inden udgivelse af rapporten. Afslutningen falder i to dele: Statusdelen og udsynsdelen.

6.1 Status

6.1.1 Arbejdsvilkår, ledelse og arbejdspladstilknøtning

Langt den fleste pædagoger i undersøgelsen er tilknyttet to (eller flere) arbejdspladser. Typisk vil de være tilknyttet klub, fritidshjem eller SFO som den ene arbejdsplads og skolen som den anden. Da skole og fritidsinstitution i langt de fleste tilfælde er to forskellige institutioner, betyder det, at pædagogerne er underlagt ledelse på begge institutioner, og som følge deraf skal sygdommeldinger, ferieønsker og afspadsring drøftes ad to omgange. Samtidig er timetal i skoledelen til forhandling hvert år, inden start på et nyt skoleår, og det samme er opgaver samt årgangs- og teamtilknytning (dog ikke for alle).

Pædagogerne oplever på denne baggrund at blive ansvarliggjort overfor flere arbejdspladser. De er individuelt ansvarliggjort i forhold til at give de respektive arbejdspladser besked om fx fravær. De skal også selv vurdere, om en information både skal rettes til ledelsen på skolen og/eller i fritidshjemmet. Og de er selv ansvarlige for at overlevere ændringer i arbejdsituationer fra den ene arbejdsplads til den anden. For en, der har to arbejdspladser, er dette ikke ualmindeligt. Men for pædagogerne, der har en forventning om en sammenhæng mellem de to arbejdspladser, virker det mystificerende. Det er utydeligt for pædagogerne, hvorfor informationsstrømmene ikke foregår selvfølgelig mellem de to institutioner. Det bliver derfor en frustration for pædagogerne, der ikke kun betyder noget for deres egen konkrete arbejdsbetingelser, men også har stor betydning for deres samlede arbejdsfortælling om at være pædagog i skole og fritid. Det opleves ikke som en samlet fortælling, men snarere som en dobbelt ansættelse.

Disse potentielt mange uafhængige arbejdsrum og dermed samarbejdsflader i pædagogens arbejdsliv gør det svært at skabe sammenhæng i arbejdsdagen og i arbejdsopgaver. Pædagogerne melder samtidig tilbage, at de oplever selv at skulle skabe overblik og sammenhæng i organiseringen af det daglige arbejde i disse organisatoriske rum. De oplever sig diffust inddraget i samarbejde og organisation – på skolen – og til en vis grad som følge heraf også i fritidsinstitutionen. Når de tilbringer så relativt stor en del af arbejdsdagen på skolen, bliver arbejdet i fritidsinstitutionen påvirket af dette. Samtidig er der også et mere praktisk problem med overlap mellem skoledelen og fritidsdelen. Pædagogerne er i skole med børnene frem til børnene går på fritidshjem/SFO. Dette gør det vanskeligt at komme på fritidsinstitutionens matrikel før børnene, og de oplever at 'komme efter' børnene, hvilket gør kollegiale udvekslinger vanskelige, og mødet med børnene hektisk.

På tværs af de adspurgte pædagoger i alle fire kommuner er arbejdet som skolepædagog præget af meget forskellige arbejdsvilkår. Det er det på kommunalt plan, på skoleplan og helt lokalt mellem de enkelte skolepædagoger. Det betyder, at den enkelte pædagog står alene med forhandlinger omkring arbejdsforhold og opgaver. Samtidig opleves en stor forskel mellem lærernes arbejdsbetingelser og pædagogernes arbejdsbetingelser fx i forhold til forberedelse.

Når det kommer til ledelse, er der udpræget forskel på oplevelsen af de to arbejdspladser. På fritidsdelen er oplevelsen, at der er en ledelse, der bakker op, der giver feedback, inddrager og sikrer informationsflow både fagligt og socialt. På skoledelen er disse svar ikke så entydige. Her fremstår svarene langt mindre sikre (jf. spørgeskemaundersøgelsen).

Generelt giver svarene omkring arbejdsvilkår, ledelse og arbejdspladstilknytning et billede af, at pædagogerne endnu ikke har fundet ind i, er integreret i eller inviteret ind i skolens organisation og daglige drift. Pædagogerne giver udtryk for, at dette integrationsarbejde er overladt til dem selv, og de oplever en manglende systematik eller omvendt en stor diffusitet i den måde, de som medarbejdere bringes ind. Pædagogerne oplever grundlæggende ikke klare mål for den rolle, de har på skolen.

På baggrund af ovenstående konkluderer vi derfor:

- Overordnet står pædagogerne i en prekær situation.
- Pædagogernes arbejdsbetingelser er forskellige på tværs af institutioner, skole og kommune.
- Pædagogerne oplever sig ansvarliggjort i forhold til flere arbejdspladser.
- Pædagogerne oplever en stærkere ledelsesopbakning og tilknytning i fritidsinstitutionen end i skolen.
- Det er pædagogens eget ansvar at skabe et sammenhængende arbejdsliv på tværs af de to arbejdspladser.

6.1.2 Børnegruppen

Pædagogerne i undersøgelsen fortæller på forskellig vis om deres tilknytning til børn og børnegrupper. De beskriver, hvordan de tilknyttes i klasser, i årgange og i mindre grupperinger. Mange fortæller om en manglende kontinuitet i de børnegrupper, de møder i både skole og på SFO/fritidshjem og klub. Fordi man er klubpædagog, betyder det ikke nødvendigvis, at man er tilknyttet udskolingen som skolepædagog. Det er heller ikke nødvendigvis de samme børn, de møder i skolen, som på fritidshjemmet. For nogle få opleves det vanskeligt at skulle være pædagog i skolen og pædagog i fritidstilbuddet for de samme børn, da det opleves som to meget forskellige roller. Nogle taler om, at det er vanskeligt at fastholde den gode pædagogiske relation til børnene, når de møder dem i de forskellige (pædagogiske-) settings, som skolen og fritidshjemmet er. For langt de fleste er det vigtigt at se børnene fortløbende henover dagen. Så kan de bedre tage vare på børnene, fordi de kender barnets hele dag.

Lige nu oplever pædagogerne, at det på skolerne forventes, at de kender særligt til børnene på baggrund af deres tid sammen på fritidshjem/SFO/klub, men spørgsmålet er, om det nære kendskab fortsat vil være der, når børnene fremover vil være væsentligt kortere tid i deres fritidstilbud. Lige nu er de pædagoger, der ansættes i skolerne hentet fra tilknyttede fritidsinstitutioner, og de har for de flestes vedkommende været pædagoger på institutionerne før den nye skolereform. Det betyder, at de har haft lang tid med de børnegerationer, der er tilknyttet skolen lige nu. Som tiden går vil disse børn forlade skolen, og nye vil komme til. Nye børn, der kun har kendt og brugt fritidsinstitutionen under den nye reform, hvor timetallet er reduceret.

På baggrund af ovenstående konkluderer vi derfor:

- Pædagogerne oplever diskontinuitet i børnegruppen henover arbejdsdagen.
- Den manglende kontinuitet i børnegruppen gør det vanskeligt for pædagogerne at kende til børnenes hele dag.

- Pædagogerne, der arbejder i skolen, kender børnene fra tiden i fritidshjem/SFO og klub. Dette kendskab styrker pædagogerne i deres arbejde på skolerne.

6.1.3 Kollegiale relationer

Pædagogerne nævner forholdet til kollegerne som et særligt tema. De oplever at have gode relationer til særligt de pædagoger, de samarbejder med på fritidshjemmet/SFO. Men i forhold til lærerne ser det mere vanskeligt ud. Pædagogerne beskriver, hvordan de har svært ved at få tid til at mødes med lærerne. Det er der mange årsager til. En årsag er, at lærerne nogle steder benytter den tid, pædagogerne er i klasserne, til at afholde teammøder. Et andet er, at der ikke er afsat tid til konkrete møder mellem pædagogerne og lærerne. En tredje er, at pædagogerne og lærerne har forskudte arbejdstider – når lærerne mødes efter endt skoledag, er pædagogerne på arbejde i fritidshjemmene/SFO'erne. Oplevelsen hos pædagogerne er, at det er vanskeligt at opretholde faglige, kollegiale relationer både til andre pædagoger og til de lærere, der skal samarbejdes med, og at den manglende tid til at mødes og udveksle gør relationerne flygtige. De steder hvor det lykkedes at skabe gode relationer til kollegerne er der hvor der er en ledelsesmæssig sammenhæng mellem fritidstilbud og skole eller hvor det pædagogiske personale er inddraget i den faglige organisering fx MED-systemet.

Pædagogerne fortæller også, at den dobbelte tilknytning til arbejdspladser gør, at de også er knyttet til to forskellige kollegiale samarbejdsflader, hvor de kan være en del af et team eller flere team på skolen og være en del af et hus, en stue eller en enhed på fritidsinstitutionen. At være en del af flere kollegiale fællesskaber i løbet af en dag eller en uge er vanskeligt alene af den årsag, at kollegiale fællesskaber skal vedligeholdes gennem møder mv. – og det er disse møder, der kun vanskeligt bliver tid til.

På baggrund af ovenstående konkluderer vi derfor:

- Der er en flygtighed i relationer til kolleger – både lærere og andre pædagoger
- Pædagogerne bliver ikke systematisk inddraget i samarbejde og organisation på skolen
- Der findes ikke nødvendigvis et kollegafællesskab mellem pædagogerne tilknyttet skolen, der vedligeholdes på skolen i det der kunne kaldes pædagogens skoletimer. Disse fællesskaber vedligeholdes gennem pædagogernes til i fritidstilbuddet.
- Det er pædagogernes (og lærernes) ansvar at skabe plads og rum til at kollegiale relationer kan opstå i særlig grad at skabe plads til at kunne forberede samarbejdet.

6.1.4 Arbejdsopgaver og roller

Af både spørgeskemaundersøgelsen og interviewene fremgår det, at pædagogerne har mange, spredte og ikke altid sammenhængende opgaver i skolen (se leksikonet over opgaver i afsnit 5.2.1). Det betyder, at den enkelte pædagog skal varetage mange opgaver og oplever at have en fragmenteret arbejdsportefølje, men det betyder også, at der på tværs af gruppen af pædagoger, der alle er knyttet til skoler i københavnsområdet, stilles mange forskellige opgaver og krav til pædagogerne. På figuren nedenfor har vi forsøgt at vise de mange opgaver, som pædagogerne samlet har nævnt;



Figuren viser, hvad pædagogerne svarer, når vi spørger dem, hvad de laver i skoledelen. Nogle af svarene knytter sig direkte til titler eller det, man kunne kalde et "bindestreksnavn"; inklusionspædagog, klassepædagog osv. Andre knytter sig mere direkte til det, de laver; håndværk og design, bevægelsesbåndet osv. Andre igen knytter sig til den rolle, de spiller; barnets advokat, skaber ro og orden osv. Og helt andre knytter sig til, hvad de ikke gør; halvdårlig lærer.

Fælles for alle disse titler er, at de er udtryk for pædagogernes oftest individuelle forsøg på at knytte en særlig rolle til sin egen tilstedeværelse på skolen. Kun ganske få af titlerne er ikke knyttet op på noget, der kan genkendes som en pædagogisk faglighed. Vi kender specialpædagogen, vi kender klubpædagogen, og vi kender inklusionspædagogen. Man kan sige, at pædagogerne individuelt forsøger at skabe mening i sit arbejde på skolen ved at sætte navn og ord på. Men det er en menings-skabelse, de oplever at skulle gøre hver for sig. Denne individuelle menings-skabelse viser pædagogernes evne til selv at arbejde med den oplevelse de har af, at der mangler klare mål ift. deres rolle på skolen. De italesætter sig selv. Dette er en kritik, der oftest rettes mod pædagogerne. At de ikke kan italesætte sig selv i skoledelen. Men ud fra ovenstående ser det ikke umiddelbart ud, som om pædagogerne ikke kan italesætte sig selv. Det ser nærmere ud, som om pædagogerne selv forsøger at give et svar med baggrund i uklare mål.

De mange opgaver og forskellige titler giver mange roller. Pædagogerne oplever uklarheder i forhold til kollegiale forventninger til deres rolle, og de oplever også, at børnene har forskellige forventninger til deres rolle i hhv. skolen og i fritidsinstitutionen.

Pædagogerne beskriver, hvordan de selv skal ind og definere egen rolle på skolen. At de ligefrem skal tage en rolle og må tage en chance med den rolle, de tager. Samtidig beskriver pædagogerne, at børnene oplever en forskellighed i den rolle, pædagogerne har og tager, på skolen

og på fritidsinstitutionen. Pædagogerne snakker i den forbindelse om 'kan-' og 'skal-pædagogik'. At i skolen er det 'skal'; børnene skal deltage, de skal lave noget bestemt, de skal sidde stille, og de skal vente med at spise mad til spisebrikvarteret. En del af pædagogerne refererer til at børnene spørger 'hvorfor er du sådan?', når de møder børnene i skolen. Mens i fritidsinstitutionen er det 'kan'; de kan være med, de kan spise, hvis de er sultne, de kan sidde stille, løbe rundt eller hvad, de har lyst til. Arealet på fritidsinstitutionen er stort nok, og børnene må være over det hele. Enkelte pædagoger refererer til sig selv som konsulentpædagoger i skoledelen, fordi de alene møder børnene i skoletiden og mange gange kun for en time om ugen. Når så børnene ikke kommer på fritidsinstitutionen kan pædagogerne ikke nå at lære børnene at kende, men må alene arbejde med gruppen i kortere perioder, der ligner konsulenteres vilkår.

På baggrund af ovenstående konkluderer vi derfor:

- Pædagogerne oplever at have en fragmenteret opgaveportefølje på skolen
- Det er op til den enkelte pædagog at skabe sammenhæng i opgaveporteføljen
- Rollerne på skolen og i fritidsinstitutionen opleves forskellige af pædagogerne, og de er, som det ser ud i den nuværende situation også meget forskellige.

6.1.5 Opsamling

Pædagogerne i skolen står i en prekær situation

At vi taler om det prekære her handler om objektive forhold om forhold omkring ansættelsesforhold, mulighed for repræsentation og forhandlinger om fx forberedelsestid, hvor pædagogerne har flere arbejdspladser, har flere ledelser og er ansat forskelligt fra skoleår til skoleår. Det handler også om en oplevelsesdimension. Pædagogerne oplever sig løst eller diffust tilkoblet skolens drift og skolens kerneopgave. Der er uklart for dem, hvad de skal. Dette beskriver de blandt andet igennem en fragmenteret opgaveportefølje i skolen, en manglende koordinering med både lærere og andre pædagoger. Relationerne med kolleger opleves flygtige, og det går ud over den kollegiale planlægning og sparring.

Som det ser ud på tværs af kommuner står pædagogerne i en prekær situation, der kræver en indsats i forhold til at skabe mere kontinuitet og forankring for pædagogerne i deres arbejde i skoledelen. Samtidig kræver det et koordineret arbejde i forhold til fritidsdelen, hvis ikke fritidsdelen og skoledelen skal afkobles fra hinanden. Situationen for pædagogerne lige nu er, at de kan ende som en løst tilkoblet gruppe, der fagligt ikke for alvor forbinder sig til drift og kerneopgave og på den måde ikke for alvor bliver en del af den faglige og sociale udvikling af skolen og af skolens sammenhæng med fritidsinstitutionen. Pædagogerne nævner en særlig sårbarhed, hvor det altid er pædagogerne, der understøtter lærernes læringsmålstyrede arbejde, og hvor det sjældent er omvendt – altså at lærerne understøtter pædagogernes pædagogiske arbejde.

De manglende klare mål for pædagogernes arbejde på skolen går igen i de fire kommuner. Også de kommuner, der kan siges at være kommet længere med at integrere pædagogerne i skolens arbejde. Dette element af manglende mål samt uklare arbejdsforhold gør gruppen af pædagoger udsatte i skoleregi, og det er denne prekære tilknytning, der på den lange bane må ændres, så pædagogerne får betingelserne for både fagligt og sociale at arbejde pædagogisk i skolen.

Hvem er det, der er inviteret – pædagogen eller pædagogikken?

For en del af pædagogerne opleves det at være skolepædagog som en ensom og isoleret opgave. For andre opleves det som en rodebutik, og andre igen har en god oplevelse af at være en

del af et team med en gruppe lærere. Langt de fleste oplever, at det er meningsfuldt at være i skolen, men at det ikke helt er, som det skal være endnu. De fleste bøvler med at finde ud af, hvad der er den pædagogiske kerneopgave i skolen, og hvordan det hænger sammen med den pædagogiske opgave i fritidsinstitutionen.

Et perspektiv på dette kan være spørgsmålet om, om det er pædagogerne, eller om det er pædagogikken, der er inviteret ind i skolen. Man kan sige, at det ene ikke udelukker det andet, men også at de to er afhængige af hinanden. Det, som spørgsmålet forsøger at adressere, er, om pædagogerne betragtes som ekstra hænder med særlige 'sjove' metoder mv., der kan skabe et godt flow og forstyrrelse i skolens liv, eller om pædagogerne bringer en pædagogik med ind i skolen, der på et mere overordnet plan er med til at flytte folkeskolen et nyt sted hen?

6.2 Udsyn

6.2.1 Tværprofessionelt samarbejde

Når pædagogerne i undersøgelsen forholder sig til fremtiden, handler det i høj grad om det tværprofessionelle samarbejde med lærerne. Det handler om, at der skal være tid og resourcer til at kunne mødes og drøfte de opgaver, der skal samarbejdes om. Men det handler også om, at der skal skabes tid til, at lærere og pædagoger sammen kan drøfte skolens opgave og pædagogens rolle i denne opgave. Pædagogerne oplever skolen som præget af en kultur, af rammer og af formål, der er meget forskellige fra fritidsinstitutionens, og pædagogerne spørger, om denne store forskel er nødvendig? Men spørgsmålet kan kun stilles sammen med lærerne.

” Vi sad i et længere kursusforløb – alle os fra klubber og SFO'er [...], hvor vi havde alle mulige undervisere og foredragsholdere for at give input til, hvad pædagogen kan gøre i skolen, og hvad ens rolle kan være. Men vi sad jo isoleret som gruppe, der var ikke nogen lærere (...)

I denne interviewbid udtrykker pædagogen en undren over, at pædagoger, der skal knyttes til skolen, kommer på kurser alene for pædagoger. Dette monofaglige perspektiv synes uhenigtsmæssigt, hvis målet er at integrere pædagogen på skolerne i et tværprofessionelt samarbejde med lærerne. Der er flere af denne slags citater og fortællinger. De handler alle om, hvordan kurser, møder og drøftelser gennemføres i monofaglige rum – en kommentar der også rettes mod nærværende undersøgelse

Samtidig handler det om skabelsen af tid til det tværfaglige samarbejde – om skemalægning;

” Det kunne være fedt, hvis de kunne finde ud af det, de der søde skemalæggere. At give os tiden til at samarbejde med den lærer, man nu en gang er sammen med i den klasse (...), at de ikke bliver sådan nogle 'hovsa'-løsninger.

Det handler om at få tid til at lade de to forskellige fagligheder mødes til drøftelse af forskellighedens styrker:

” Jamen, hvordan udnytter vi de her to perspektiver, og hvordan bibeholder pædagogerne deres andet perspektiv, uden at de bliver skolificeret for meget (...) hvordan får vi lavet en ny skole, hvordan får vi lavet et nyt fagligt perspektiv med en ny tankegang, om hvordan skolen er, hvor

at lærerne kan se sig selv, og pædagogerne kan se sig selv, og ledelsen kan se på folk, der er glade, og så nogle børn, der bare bliver superkloge.

For en del handler det også om en ligestilling af faglighederne i skoledelen. At skabe en kultur, hvor man får en fælleshed:

” *Jeg har brug for lærerkolleger, der siger, det skal sidestilles, så man kan rydde skemaet, eller hvad det nu er, der er brug for. Og det er der også nogle lærere, der er parat til, men der er Gud ved også mange lærere, der ikke er parat til det. Og der er sikkert også mange pædagoger, som ikke er parate. (...) Vi får ikke bare det her fælleshed, hvis ikke også vi arbejder på det, men det skal jo både være lærere, pædagoger og ledelser og landsdommere, skulle jeg til at sige, altså landspolitisk på en eller anden måde, skal de beslutte sig for, at vi bliver nødt til at have det her (...) Det nytter ikke noget, at man bare bliver ved med at sige, at vi skal have verdens bedste skole i det her land, hvis man ikke allokerer ressourcer og alt muligt.*

Et gennemgående træk i undersøgelsen er pædagogernes store lyst til at samarbejde med lærerne og ønske om at skabe rum og tid til, at der skan ske tværprofessionelle udvekslinger mellem lærere og pædagoger. Samtidig er der fokus på, at det er to forskellige kulturer, som de to professioner kommer fra, når skolekulturen mødes med fritidskulturen.

6.2.2 En modig folkeskole

” *Hvis vi skal skabe en ny kultur i folkeskolen, så bliver vi nødt til at tale sammen. Vi bliver nødt til at skabe en fælles faglighed, ellers sker der ikke noget. Så bliver skolen ved med at lukke dørene, og vi bliver ved med at være dem, der står og banker på med alle vores ideer om idræt og alt mulig andet, og så kan de åbne brevsprækken, og så kan vi putte noget ind, og så kan vi få nøglen og gå ind, hvis de synes, at de har overskud til at se det gode i det her.*

Ovenstående er et citat fra de kvalitative interview. Det repræsenterer i noget omfang en fælles oplevelse og et fælles ønske i den gruppe af pædagoger, der har deltaget i undersøgelsen. Pædagogerne oplever, at skolens kultur er meget forskellig fra fritidsinstitutionernes. Men også at denne kultur kun til en vis grad passer til den pædagogiske faglighed, som de besidder. Derfor forslår de at gentænke folkeskolen:

” *Man kan heller ikke bare tage nogle af vores ting og nogle af lærernes ting, vi skal finde en eller anden måde, hvor vi matcher ind, og hele definitionen på det er svær, og især fordi skole generelt er noget, der skal være målbart, hvor man kan sige, at meget af det pædagogfnyder, vi har – det er svært at måle gruppedynamik. [...] Man har nogle årsmøder, man har nogle årsplaner, man har nogle ting, der skal nås. Hvor hos os [...], det er sgu' en naturlig udvikling hos børn, vi skal støtte op om det bedst mulige hos dem.*

Og de foreslår at korte skoledagen lidt ned:

” *Jeg synes, det var rigtig godt, hvis man kortede børnenes skoledag en lille smule ned. Det behøver ikke være hver dag, men at de ikke gik i skolen nær så mange timer. For det er ikke konstruktivt for mine børn i hvert fald. Jeg ville gerne have flere skoletimer, jeg synes, det fungerer rigtig godt, jeg vil gerne tage mere ansvar der. Men ellers synes jeg faktisk, det kører meget godt.*

Og de tænker en skole, der ikke alene foregår i klasserummet:

” En god dag for mig, det var altså også, når de aktiviteter, jeg lavede, dem havde jeg selv kontrol over, så det gav mening. De der dage, hvor at ”Så har vi aftalt, at du skal sidde inde i denne her time”, og man bare ender med at sidde og sige ”Sid nu stille” og ”Schy, nu skal du høre efter”, det synes jeg, var meget svært, at det fyldte så meget. Så de dage, hvor man kunne gå ud i fællesrummet og tage fat i en, der sidder og er ked af det og tage en snak eller få lov at tage nogle elever ud af en klasse og lave noget særligt med dem, det gav sindssygt god mening. Så var det en god dag. Det er også at bryde de der gængse skolerammer jo.

Og de ønsker at bidrage med et børneperspektiv med fokus på børnene her og nu:

” Jeg synes også, at en kvalitet, som pædagoger kommer med, det er, at vi kan se tingene fra børnenes perspektiv afhængigt af, hvor de er i deres udvikling, og nogle er så heldige at følge dem i fritidslivet også. Fordi skolen er den der samfundsmæssige institution, hvor lærerne og alt indholdet i timerne er jo underlagt nogle krav fra samfundet i forhold til, hvor de skal bevæge sig hen i fremtiden. Men pædagogerne kommer med den der: ”Hvor er børnene lige nu, hvad er deres daglige oplevelse i forhold til, hvordan de trives, og hvordan de kan lære noget”. Det synes jeg, er vigtigt. Det kunne jeg mærke en stor forskel på.

6.2.3 ... Og så er det lige et uddannelsesperspektiv

Pædagogerne i undersøgelsen har bemærkelsesværdigt mange udtalelser omkring uddannelsesperspektivet, de ønsker fælles kurser, de ønsker mere tværprofessionelt i uddannelserne, og de tænker det ikke alene som et møde, men som en faglig udveksling og en form for faglig curriculum sammentænkning:

” Ja, og jeg tror, at det her ægteskab mellem skole- og SFO-verdenen er jo et konstrueret ægteskab, sådan som jeg ser det, men jeg tror, at man med tiden kan få det til at berige hinanden. [...] Men jeg tænker måske også, at man så skal lægge det lidt mere bevidst ind i pædagoguddannelsen også, at vælger du at arbejde med den aldersgruppe, så indgår du også lidt mere i...

” [...] nu kommer I jo fra en uddannelsesinstitution, så jeg kunne da godt tænke mig også, hvis man kigger på pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, jeg kunne godt tænke mig, at de simpelthen havde nogle opgaver, de var nødt til at skulle gøre sammen. [...] Altså, så de simpelthen bliver tvunget til at skulle skrive en opgave om børns trivsel og god læring, eller hvad det nu kan være. Altså at man simpelthen har et modul, hvor de ligesom bliver punktet for deres faglighed, men de også kan se, hvad de kan bruge hinanden til, sådan at de generationer, der kommer efter mig, har nogle lidt, altså har en historie sammen, i stedet for at det er mig, der sidder og er sur over, at skolereformen har taget timer fra mig, og lærerne synes, at det er noget mærkeligt noget, at jeg nu skal være så mange timer inde på deres matrikel.

6.2.4 Opsamlende om udsyn

Der er mange gode takter i forhold til pædagogens rolle i skolen. Mange af de deltagende pædagoger fortæller om gode forløb, om gode situationer og om gode samarbejder med både lærere og ledelser på skolerne. De oplever, at samarbejde mellem skolen og pædagogerne er løfterigt. Deres oplevelser er samtidig enkeltsituationer og ikke sammenhængende tænkninger af, hvordan de skal udføre og udforme deres arbejde i skolen. De flow, der måtte være spirende,

afbrydes af ressourcespørgsmål, af omstillinger og forandringer. De afbrydes mestendels, fordi de ikke er planlagt langstrakt og som en integreret del af kernerdriften på skolen.

Pædagogerne nævner selv det tværprofessionelle samarbejde som en væsentlig del af, hvad der skal til for at få projektet om pædagogen i skolen til at lykkes. De nævner nødvendigheden af en ledelsesmæssig opbakning, og de nævner, at skolen må være mere modig. For spørgsmålet er, om skolens kerneopgave for tiden er for stram til, at pædagogerne kan tænkes i tæt forbindelse med den? Pædagogerne vil fortsat være i en prekær situation, hvis ikke skolens kerneopgave drøftes, og hvis ikke pædagogikken; legen, egensind, dannelse, livsduelighed, demokrati og samfundsmæssigheden inviteres ind som fuldgældigt medlem i egen ret, med eget mandat eller fælles mandat med lærerne.

7

Anbefalinger på baggrund af undersøgelsen

På baggrund af den samlede undersøgelse kommer vi her med en række anbefalinger. Det er anbefalinger, der retter sig mod skolen, ledelsen, de faglige organisationer og det politiske niveau. Anbefalingerne er lavet i samarbejde med surveygruppen.

At ansætte og tilknytte pædagoger i den danske folkeskole i et større omfang end hidtil kan være med til at løfte ambitionerne for børns læring og trivsel i skolen. Pædagogerne oplever i høj grad, at de har en rolle at spille, og at den faglighed de bringer med, kan være med til at styrke folkeskolen. Pædagogerne oplever dog også at mangle strukturel opbakning til deres arbejde i skolerne både lokalt og kommunalt, og de oplever en manglende tid til at udvikle bæredygtige nytænkninger af det tværfaglige samarbejde med lærerne og andre pædagoger. Derfor anbefaler vi;

▪ **Pædagogerne i skolen**

Pædagogerne i skolen varetager mange forskellige opgaver. De varetager social- og specialpædagogiske opgaver, sundhedsfaglige opgaver, praktiske opgaver, undervisningsopgaver og trivselsfremmende opgaver. Det anbefales, at skolerne ser på, hvordan pædagogerne er integreret på skolerne med deres pædagogiske fokus. Er det pædagogiske arbejde en del af skolens kernerdrift, eller løber det pædagogiske arbejde som et parallelt spor til læring og undervisning?

▪ **Ledelsesmæssigt fokus**

Det anbefales at få et stærkere ledelsesmæssigt fokus på pædagogernes rolle og opgaver i skolen. Det handler lokalt om, at skolens ledelse i samarbejde med fritidstilbuddets ledelse drøfter, hvad pædagogernes rolle og opgaver skal være – i en sammenhæng mellem de to institutioner. Samtidig anbefales det, at pædagogisk ledelse prioriteres som et selvstændigt ledelsesansvar på skolerne, gerne sammentænkt med fritidstilbuddet (vi er opmærksomme på, at dette er tilfældet på mange skoler med SFO).

▪ **Inviter pædagogerne ind i skolens organisering**

Det anbefales, at pædagogerne bliver en del af skolens faglige organisation fx gennem repræsentation i MED-udvalg. Pædagogerne oplever sig på mange områder isolerede i forhold til skolens drift og organisering. På de skoler, hvor pædagoger eller den pædagogiske leder fra fx fritidshjem, er inviteret ind i skolens faglige struktur, synes der at være større samlende opbakning til pædagogernes arbejde, og det opleves ikke så individualiseret for den enkelte pædagog at skulle 'sparke døren ind' til skolen.

▪ **Fællesuddannelse af lærere og pædagoger**

Skolerne kan med fordel lade lærere og pædagoger deltage i de samme kursustilbud og videreuddannelsesaktiviteter, der sætter fokus på samarbejdet og på, hvordan professionernes fagligheder kan spille bedst muligt sammen.

▪ **Inviter pædagogerne ind i teamsamarbejdet og med til møderne**

Lad pædagogerne blive en del af det kollegiale samarbejde. Det bør prioriteres, at pædagogerne bliver en del af et teamsamarbejde med lærerne (og med hinanden) og på den baggrund tager del i teammøder, årgangsmøder og afdelingsmøder, så de får indblik i og indflydelse på de opgaver, de skal være en del af gennem skoleåret. Samarbejdet kan være tidskrævende, idet det både er nødvendigt med tid til udvikling og fortsat fastholdelse, men det er nødvendigt, hvis pædagogernes arbejde skal understøtte, udvikle og udfordre skolens drift, og pædagogernes arbejde skal blive parallelt til lærernes.

▪ **Fasthold fokus på fritidspædagogik**

Det bør drøftes nationalt, hvad vi vil med fritidspædagogikken. Fritidspædagogikken har med den nye skolereform fået nye og meget anderledes vilkår. Den skal på den ene side blive en aktiv og levende del af skoletiden for børnene og skal på den anden side fastholde at være en selvstændig del i fritidsinstitutionerne. I denne anbefaling ligger således en dobbelthed: Som det første må vi drøfte, hvad der sker med fritidspædagogikken konkret. Tiden uden for skolen er kortere med den nye skolereform, og derfor er det en udfordring at fastholde en aktiv fritidspædagogik for pædagogerne i et reduceret timetal. Som det andet må vi drøfte, hvad fritidspædagogik er og kan være under den nye skolereform. Skal fritidspædagogikken være en del af skolen, noget for sig selv, eller kan den begge dele?

▪ **Inviter pædagogikken med**

Nationalt set, men også på de enkelte skoler, bør det drøftes, hvordan pædagogikken får en integreret rolle i skolens drift og opgave. Pædagogikken kan løfte skolens arbejde, men vil også, hvis den tages alvorligt, ændre skolens kerne. Pædagogiske kernelementer som dannelse, medborgerskab, udvikling og leg kræver en anden didaktisk opmærksomhed, en anden organisering og en anderledes platform end et traditionelt læringsfokus.

▪ **Definer pædagogens kerneopgaver i skolen**

Der bør skabes en pædagogisk begrundet rød tråd i pædagogernes mange roller – ikke begrundet af organisation, ad hoc eller løsrevne forventninger. De mange opgaver kan løses af pædagogerne. Men de kan ikke løses af alle pædagoger altid. Det anbefales, at der tages livtag med, hvilken rolle og hvilke opgaver der skal udgøre kerneopgaven for pædagogen i skolen.

8

Litteratur

Ankerstjerne, Trine (2010): *SFO- og fritidspædagogik - før, nu og i fremtiden*. Dafolo.

Barkholdt, Birgitte (2008): *Rødt kort til leg*. Landsforeningen for socialpædagoger. https://www.ifs.dk/files/3/124/heldagsskole_endelig.pdf

BUPL (2007): BUPL's pædagogiske profil. [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8FMBWD/\\$file/BUPL_pædag_profil_07.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8FMBWD/$file/BUPL_pædag_profil_07.pdf)

Duus, Gitte, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen og Ditte Tofteng (red.) (2012): *Aktionsforskning - en grundbog*. Samfundslitteratur.

Tofteng, Ditte og Lisbeth Madsen (2015): Nøglespiller eller ekstra hænder, *Vera - tidsskrift for pædagoger*, no. 7, juni 2015.

Tofteng, Ditte og Mette Bladt (2016): På tværs i inklusionsarbejdet - inklusion som praktisk virkelighed i folkeskolen. I Larsen, Vibe og Bjørn Hamre (red.): *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frydenlund.

Undervisningsministeriet (2013): *Aftaletekst mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Danske Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. 7. juni 2013, uvm.dk

Undervisningsministeriet (2014): *Den nye folkeskole - en kort guide til reformen*. UVM. <https://skolereformgreve2014.files.wordpress.com/2014/06/miniguide-reform.pdf>

Professionshøjskolen UCC
Humletorvet 3
1799 København V
www.ucc.dk

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN