

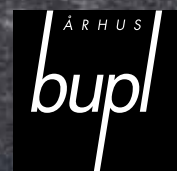


Malene Dahl Jørgensen
Søs Bayer

KLUBBERNE I AARHUS I ET VADESTED

- om faglighed, kaos og nye muligheder i kølvandet på
strukturændringer og skolereform

En rapport
BUPL Århus Maj 2016



Malene Dahl Jørgensen
Søs Bayer

KLUBBERNE I AARHUS I ET VADESTED

**- om faglighed, kaos og nye muligheder i kølvandet på
strukturændringer og skolereform**

Foto: Omslag og s. 4, 9 og 20: Eldbjørg Pollestad, pædagog, afd.leder klubben Rosenhøj

En rapport

BUPL Århus Maj 2016

Forord

OG JEG TÆNKER, DET KUN BLIVER BEDRE FRA NU AF

Med denne pjece har bestyrelsen i BUPL Århus, ønsket at give et bidrag til billedet af virkeligheden på fritids- og ungdomsskole-området (FU-området) i Aarhus. Et område som gennem flere år har været igennem forandringer som omstruktureringer, ny budgetmodel og folkeskolereform.

Vi ønsker med pjecen at formidle, hvad pædagogerne fortæller om deres virkelighed. Hvordan de oplever det at være pædagog på FU-området i efteråret 2015. Pjecen er ikke en dækkende beskrivelse af FU-området. Men den kan give nogle bud på, hvad der er på spil.

Vi håber, at pjecen vil være et bidrag til diskussionerne om FU-området, til diskussionerne om fritidsområdets fremtid, et bidrag til en fortsat udvikling af samarbejdet mellem FU-området og skolerne - og ikke mindst til pædagogernes rolle heri.

Det er ikke kun BUPL der har øje for FU-områdets vigtighed. Området har også politisk bevågenhed.

"De fritidspædagogiske tilbud er en væsentlig del af tilbuddene til børn og unge; tilbud med en selvstændig betydning."

Således skrev Aarhus Byråd da de april 2014 indgik forlig om organisering af FU-området.

I marts 2016 vedtog byrådet en ny "Plan for fritids- og ungdomsskole-området". I forordet til denne betoner rådmanden vigtigheden af:

"... en tæt relationel koordinering mellem de aktører og parter, der i fællesskab skal bidrage til børnenes og unges læring, udvikling og trivsel."

Der er meget på spil, og BUPL Århus vil med denne pjece yde vores bidrag til den fortsatte dialog, om udviklingen af FU-området.

Overskriften er et citat fra de interviews der ligger til grund for pjecen. Det er vores håb, at den optimisme der ligger i citatet, også bliver virkelighed.



På vegne af BUPL Århus
Marianne Gilbert Nielsen, formand
Lars Møller, faglig sekretær



Foto: Eldbjørg Pollestad

INDLEDNING

BUPL Århus har i efteråret 2015 fået gennemført en lille undersøgelse om klubpædagogerne, deres arbejde, hverdagsliv og faglighed. Fællestillidsrepræsentanten på klubområdet og 6 pædagoger er blevet interviewet, 4 kvinder og 3 mænd. Alle 4 Fritids- og ungdomsskoleområder (FU-områder) er repræsenteret.

Hensigten er at give et stemningsbillede af de aarhusianske klubber - af hverdagen her og nu – og at give stemme til hvordan virkeligheden opleves i kølvandet på en række lokale strukturændringer og indførelse af skolereformen.

Undersøgelsen tydeliggør, at mening skabes og opleves på baggrund af forskellige præmisser. Det, der opfattes meningsfuldt af én klubpædagog, giver ikke nødvendigvis mening for en anden. Det har derfor været vigtigt, at finde frem til klubpædagogernes egne forståelser af de årsager, motiver og strukturer, der ligger til grund for det meningsgivende/ ikke-meningsgivende og dermed for vilkårene for det pædagogiske arbejde med de unge.

Denne rapport sammendrager undersøgelsens resultater og læner sig op af et lignende projekt – 'Pædagogikkens Gummimenneske' - som BUPL Århus gennemførte i efteråret 2014. Fokus var her på pædagogerne på SFO/skoleområdet med henblik på at tydeliggøre de udfordringer, muligheder og problemstillinger, der gjorde sig gældende for netop denne faggruppe kort tid efter skolereformens opstart. Her var intentionen ikke at vente til 'stormen havde lagt sig', men at træde ud i de oprørte vande og afdække, hvad der egentlig var på spil.

Pædagogerne på SFO/skoleområdet er imidlertid ikke de

eneste, der er berørt af den nye skolereform. Klubpædagogerne står over for ændrede arbejdsvilkår og nye måder at tænke klub og fritidspædagogik på. Det er denne navigation i 'stormen' og i de mange forandringer, som undersøgelsen her belyser.

Det er klubpædagogernes hverdagsliv, der danner ramme for undersøgelsen og sigtet er derfor at skabe en kvalitativ viden om den aktuelle virkelighed, som klubpædagogerne står i. Genstandsfeltet er altså de subjektive erfaringer og oplevelser, som klubpædagogerne bærer med sig. Da klubpædagogerne både agerer i klubben og på skolen, er begge arenaer og deres betydning medtaget.

Rapporten producerer forhåbentlig en viden, der er anvendelig, vækker til eftertanke og er til gavn for den pædagogiske debat.

Undersøgelsen er relativ 'lille' og hverken generaliserbar eller udtømmende. Der er både lokale og subjektive forskelle, ligesom der er mange fællesnævner. Undersøgelsen peger på nogle bestemte forhold, som gør sig gældende på klubområdet i Aarhus og giver klubpædagogerne stemme og præsenterer et blik på den hverdag, de står i efter de lokale strukturændringer og skolereformen.

Fire temaer står centralt:

- Ny struktur, nye rum, nye tider
- Fagligheden under pres - eller i styrket position?
- Relationer mellem klubpædagog og lærer
- Relationer mellem klubpædagog og de unge

NY STRUKTUR, NYE RUM, NYE TIDER

Den – eller de nye strukturer, herunder skolereformen – beskrives generelt som en meget markant ændring. Synet på om det er godt eller skidt varierer – og indeholder i øvrigt nuancerede opfattelser og afvejsninger. En erfaren klubpædagog udtrykker det på denne måde:

”Og inden for de sidste to år og efter at skolereformen trådte i kraft, der har jeg aldrig oplevet SÅ markante ændringer i organisationen... Det gælder både personalesammensætning og det gælder arbejdstider, det gælder medlemsbesøg, altså antal.”

Strukturelt har det flere steder sat sig igennem, blandt andet i form af andre åbningstider (fx flere aftener om ugen.) – og ved en oplevelse af, at de lokale strukturændringer for klubberne har givet sig udslag i lederskifte, lederfravær, reduceret økonomi, trivselsproblematikker, usikkerhed/bekymring for fremtiden (*”eksisterer vi i 2020, og bliver vi opslugt af skoledelen?”*). Og et spørgsmål om hvad politikerne vil med klubområdet?

Et enigt byråd har vedtaget en FU-plan, der beskrives som stærk, men alligevel er nednormeringer og besparelser hverdag for klubberne. Denne FU-plan beskriver, at klubberne skal ind på skolen: *”... at vi skal ind på skolen, så står vi jo et sted”*.

Det nye sted er altså et egentligt samarbejde mellem klub og skole – og at klubpædagogerne – som sagt - skal ind på skolen. Det betyder dels, at der kan blive ved med at være fuldtidsstillinger *på området, men også at klubdelen tenderer at reduceres*. Dels i form af ændrede (aftenåbent) og ofte reducerede åbningstider i klubberne – primært som et resultat af skolereformen og dels i form af travle børn, der ikke har tid eller overskud til at være i klub. Og dermed et faldende medlemstal.

”Lige nu står vi et vadested, fordi der kommer en ny FU-plan nu her. Som egentlig er kommet, men som lige skal til at udmøntes, og der vil vi

håbe på, at i forligsteksten, at vi skal ind på skolen... . Altså, vi betalte jo 15 millioner til skolerne, fordi vi havde mindre åbningstid, og dengang da kunne vi have håbet på, at dem skulle vi have givet i ydelser”.

’Ydelser’ er timer i skolen – og det er ikke alle steder, at det endnu er en realitet. Det kan således være økonomien, der nogle steder spænder ben – også for en større grad af samarbejde. Andre steder tilbyder klubben ting, som skolen betaler for. Det ses som godt, specielt når skolen er i klubben:

”Altså jeg tænker, at det er til vores fordel som klubmedarbejdere, at vi har dem hernede, i stedet for understøttende undervisning og sådan noget...”

Generelt synes man dog ikke – trods etablering af FU-udvalg etc. - at man er blevet hørt og har en reel stemme.

IND I SKOLEN

Nogle steder går man og venter på en invitation fra skolen – eller rettere man venter på, hvad FU-strukturen siger. Her er det tydeligt, at det første skridt er at skulle *ind i skolen* – andet skridt beskrives som at skulle have noget plads

”som er uden for FU-strukturen og uden for mit eget bord. Altså det på ledelsesplan. Hvad kan klubben tilbyde uden penge?...”

Som det forstås af flere, så handler det om at sælge ’ydelser’ til skolen – så dele af de 15 millioner kan komme tilbage i klubberne. IND I SKOLEN er omdrejningspunktet for det meste – og ikke mindst hvad det kan komme til at betyde. Dels er området præget af forestillinger om *”skolen for sig og klubben for sig”*, dels af hvad det betyder at komme ind på skolen. De fleste har gjort sig forestillinger

om, hvad det skulle være, men ofte står disse forestillinger ikke mål med virkeligheden. Og det beskrives som, at der er *"mange ubekendte"*. Skolen opfattes ofte som andres – og et andet – territorium, hvor klubpædagogerne principielt ikke har plads. Det opfattes dog mest som lærernes territorium. Derfor handler det meget om, at finde ud af HVAD man kan byde ind med (og principielt også hvad der kan sælges)- og om den faglighed klubpædagogerne repræsenterer overhovedet har betydning og kan finde plads.

Det handler også om tid – tid i betydningen kontinuitet. Få timer IND i skolen vurderes vanskelige – og antager 'klovnens rolle' –

”skulle vi bare ned og være fjollehoveder i frikvartererne?”

hvorfor tiden må forstås som et strukturelt forhold. Skal det give mening at være INDE i skolen, skal der kontinuerlige timer til, gerne i sammenhæng og gerne med de samme klasser og lærere over tid.

Flere beskriver at efter det første års turbulens, synes der nu at indfinde sig en anden ro – og ikke sjældent også flere timer i skolen. Så fra en position, hvor man strukturelt ikke ønskede at komme IND på skolen – og havde svært ved at se klubpædagogernes rolle heri - har flere rykket sig hen, hvor de faktisk ønsker at være INDE i skolen.

”Altså, problemet er, at vores arbejde ikke kan måles. Vi har ingen PISA test, og det er jeg sgu glad for. Vores samfund er gået fra at være en social ting til en konkurrence ting, og vi er lige i overgangen nu. Du skal kunne konkurrere og give overskud. Og der er det fandme lidt svært at måle os på den konto, og det er også derfor, det er så fedt at vi har den FU-plan, for ellers kunne vi blive visket ud.”

OMSTILLING ELLER AFVIKLING

Der er ingen tvivl om, at de beskrevne forandringer kræver omstilling. Det anerkender såvel det politiske niveau som pædagogerne selv. Og man kan sige, at klubpæda-

gogerne vælger den positive tilgang: at det er en omstillingsproces og ikke, som nogle mange gange nævner – en afvikling. Udvikling er det ikke, synes de fleste at mene, klubberne bliver ikke større eller flere – og selvom mange siger, at det går stille og roligt ned ad - så vælger de fleste den positive attitude.

”Ja, men af natur er jeg sådan meget positivt tænkende. Så jeg gider ikke tænke os under afvikling, Jeg vil hellere tænke, at nu omstiller jeg mig til det, jeg nu skal, selvom der kan være nogle kameler at sluge i forhold til at skulle undervise og skulle mere ind i skolen og arbejde mere i weekenderne.”

Også på den måde står klubberne i Aarhus i et vadeded: ikke under afvikling, heller ikke under udvikling, men under omstilling. Det almindelige indtryk er altså, at man ikke er under afvikling og det belægges ofte med stor betydning, at FU-planen indeholder noget godt – og at ledelsen giver opbakning.

”(...) og jeg synes også, vi har opbakning fra ledelsen til at vi gør det så godt vi kan, og at vi ikke skal være bange for, at vi er under afvikling. Det er ikke det indtryk, jeg har.”

At omstilling også er ens med kaos viser flere af ovenstående udtalelser. Samtidigt med at man har fået egen struktur får man også en ny ledelsesstruktur, mindre penge, flere puljer, fælles administration – *"fælles alt muligt"*. Og flere forventer at det ikke er slut med den nuværende FU-plan. Der kommer til at ske mere.

”Jamen, jeg tænker, at den struktur vi har lige nu, den tror jeg stadigvæk på er midlertidig. Jeg tænker hele den struktur, der hedder, vi har vores egen FU, vores egen leder og hele den struktur, der, der tænker jeg, at det er en stor cadeau for det arbejde, vi har lavet, men jeg tror også på, at den er sårbarFordi jeg tror på, eller jeg ved jo, at der er nogen, der ønsker den enstrengede model.”

Indtrykket er altså på den ene side en formuleret frygt for at mere sker – og at selvstændigheden alligevel ikke kan bevares, og på den anden side, at FU-planen ses som et entydigt udtryk for og anerkendelse af klubbernes – og klubpædagogernes – hidtidige arbejde. Der er nogle, der kæmper for området, fremhæves det, men spørgsmålet er, hvor længe de kan blive ved. Indtrykket er altså en form for midlertidighed, og at det på sigt og med begrundelse i, at klubpædagogerne kommer mere ind i skolen,

”på den måde giver mere mening, måske også politisk, at vi har den enstrengede model”.

FU-PLANEN – og det politikerne vil

Trods denne generelle opfattelse af midlertidighed, betragtes FU-planen og dens betydning meget forskelligt. Tendensen er dog, at det, at der blev lavet en FU-plan betragtes som godt – og som et udtryk for en anerkendelse og en ros.

”Nu rører vi ikke ved jer. Vi har lavet en stor FU-plan og alt er bare så fint, og vi har fået roser for første gang nogensinde, næsten. Der er mange ting, der er skabt, for at skabe gennemsigtighed og for et fællesskab og for at hjælpe os, så er det bare ikke altid, det er sådan det er.”

Meget er bestemt oppefra – og det ses ikke altid som godt. Fx beskrives det at 8 ud af 10 var imod strukturændringerne, men at det alligevel blev sådan. Det siger dels noget om medbestemmelse og indflydelse, som konkret påpeges at mangle og dels noget om de hierarkiske strukturer – oppefra og ned. Dette medfører spekulationer om, hvad ledelseslaget vil – og kan – og hvad politikerne vil med klubområdet. Her hersker der tvivl, udtrykkes det, men på samme gang siges noget om 95 % målsætningen, og det at komme IND på skolen og ikke mindst at politikerne ønsker et større samarbejde omkring nogle ting:

”Jeg tror, at de vil have os til at spille meget mere sammen med fritidslivet, altså bordtennis, håndbold, alle idrætsorganisationerne. Dem tror jeg, de vil have os til at spille noget mere sammen med.”

Andre udtrykker tvivlen meget mere håndfast: *”Jeg tror de vil afvikle det”*. Her tales om, at der ikke er genbesættelser af stillinger, at der ikke kommer vikarer ved barsel og sygdom:

”Det kan godt være, at vi ikke decideret fyrer folk, men det føles som om, vi er ved at blive afviklet.”

Et dalende antal medlemmer synes at være konsekvensen af dele af forandringerne. Generelt anskues et faldende medlemstal på området, hvilket ikke medvirker til troen på et område i udvikling – men dog heller ikke en tro på et område i afvikling.

Det anskues som sværere at argumentere for – egen – eksistens, når kendsgerningen er færre unge i klubberne. Det er der mange udfordringer i, udtrykker flere, og det afstedkommer tilsyneladende andre ideer, andre åbnings-tider og andre måder at tilgå de unge på. Ses isoleret på klubpædagogernes skaberkraft, vilje og gå-på-mod, står det imidlertid godt til. Man ønsker dog at være andet og mere end på en hylde med idrætsklubberne.

DET KONKRETE SAMARBEJDE

De realiserede sammenlægninger medfører lang vej til lederen – og indførelse (eller overtagelse) af nye kulturer. Samarbejdet kan i den sammenhæng være svært, selv om den grundlæggende holdning er positiv:

”Det er et bredt område nu efter opdelingen, hvor det kan være svært at samarbejde med dem helt ude. Jeg er egentlig positiv over for det, når vi bliver slået sammen og skal samarbejde med de andre klubber. Jeg synes, at det er spændende at få flere kolleger.”

Imidlertid skitseres en eller anden form for problematik eller undren over hvordan den fælles kultur introduceres – hvordan der dannes fælles fodslag. Her har ledelseslaget stor betydning – i såvel positiv som negativ forstand.

Begrebet 'oppefra' har fået en klang i form af en slags ordre om samarbejde. Flere påtaler, at så nemt går det ikke. Hverken i forhold til andre klubkolleger eller i forhold til nye kolleger i form af lærerne. Blot at sætte dem sam-



Foto: Eldbjørg Pollestad

en implementeringstænkning – at ideer oppefra skal implementeres. Det betragtes dels som svært i hverdagen, dels som, at der alt for lidt bliver taget udgangspunkt i pædagogernes og de unges egne ideer:

”Og det synes jeg også, at den nye struktur er med til. Der er nogen, der kaster en fiks ide, men det er jo de unge, der har de fikse ideer, så det er dem, vi skal bruge.”

Konkret mangler samarbejdet mellem skolen og klubben flere steder. Mange steder er der ikke noget samarbejde. Ofte begrundes det manglende samarbejde med strukturer, med fusionsprocesser, med at skolen generelt er under et stort pres og har haft mange opgaver i forbindelse med skolereformen. Som tidligere anført betragter en del klubpædagoger det dog som en spændende opgave – en opgave om at få

”lov til at være med til at skabe denne her anderledes, spændende skole.”

men skaber ikke samarbejde. Det kræver konkrete åbninger og ikke mindst tid. Uformelle anledninger, kombineret med mere formelle sammenkomster. Nogle steder er samarbejdet *”røv og nøgler”*. Andre steder synes det som om, at skoleledelsen anerkender klubpædagogernes faglighed og dens anvendelse i skolekonteksten, mens samarbejdet på gulvet halter.

Det er et led, der mangler at blive hørt, så lærere og klubpædagoger kan *”finde fælles fodslag”*. Oppefra hentyder også til, at ledelseslaget er rykket længere væk. For nogle giver det sig udslag på følgende måde:

”Vi er jo ikke særlig mange hænder i klubben nu, det kan man godt mærke, og nogle gange står man jo midt i et eller andet dilemma. Hvor man har brug for at have en nær ledelse Det er en strukturændring, som jeg synes går virkelig hårdt ud over vores hverdag.”

Det handler altså både om, at lederen ikke er fysisk tilstede – og udgør nogle hænder – og om, at det i øvrigt går ud over handlekraften. Oppefra hentyder desuden til

TID

I forbindelse med strukturændringer og skolereform synes TIDEN generelt at udgøre et problem eller problemområde. På mindst fem områder:

- Tiden i forhold til det konkrete samarbejde med andre, herunder lærerne og i forhold til forberedelse, planlægning og den arbejdsmæssige mulighed
- Tiden som arbejdstid – og om hvordan IND i skolen opretholder mulighed for fuldtidsjob
- Tiden som noget, der er blevet en mangel i forhold til det der beskrives som kerneopgaven i klubben – reducerede eller ændrede åbningstider
- Tiden som en usikkerhedsfaktor – hvad bringer fremtiden? Om klubbernes eksistensberettigelse
- Tiden som faktor i forhold til de unge - og deres valg og fravalg af klubben på grund af andre fritidsaktiviteter og en travl kalender

Med den tilføjelse at nogle pædagoger ønsker tid IND i skolen, og at den tid skal være sammenhængende.

FAGLIGHEDEN UNDER PRES ELLER I STYRKET POSITION?

Klubpædagogerne befinder sig mellem to arenaer, klub og skole, som hver især er defineret af forskellige formål, interesser og pædagogiske opgaver. Det sætter sine spor i klubpædagogernes professionsidentitet og faglighed, fordi der nu skal tages stilling til, *hvad* fagligheden består af og *hvordan* den kan omsættes i skolen. Og om pædagogikken med rod i medbestemmelse, demokrati, relationer og dannelse stadig kan give mening og være det, klubpædagogerne byder ind med?

Flere af de interviewede klubpædagoger påpeger, at fagligheden måske ikke altid har været så flittigt italesat eller dokumenteret, men at der var en klar pejling på, at det daglige pædagogiske arbejde gjorde en forskel og havde en positiv effekt på børn og unge.

”Hvis vi historisk går igennem, så har pædagoger jo været håbløst ringe til det skriftlige. Vi har jo ikke dokumenteret en hujende fis af hvad, vi gik og lavede, men vi havde en fornemmelse af, at det virkede. I dag synes jeg, vi bliver bedre og bedre til det. Vi er nok ikke gode nok endnu, men vi må bare sige, at udover, at vi er gode til at dokumentere det til os selv, så skal vi blive gode til at sælge, i anførselstegn, vores ”vare.”

Som billedet ser ud nu, er den fritidspædagogiske kerneopgave og klubben som fysisk sted udfordret, fordi skolen for mange klubpædagogers vedkommende er blevet en del af deres dagligdag. En enkelt af de interviewede klubpædagoger beretter om en hverdag, der adskiller sig i forhold til de øvrige klubber, da der i årevis har været etableret et samarbejde med skolen. Her kommer børnene desuden til klubben i skolemæssig sammenhæng, hvilket betyder, at klubben stort set har kunnet bibeholde sine vante arbejdsrutiner.

For de øvrige klubber er fagligheden og ikke mindst genkendeligheden og meningsfuldheden fra faste, velkendte rammer derimod sat ud i ukendt farvand. Det generelle indtryk er en oplevelse af forvirring, usikkerhed og frustra-

tion blandt klubpædagogerne, fordi fagligheden nu skal give mening i en ny kontekst og dermed også italesættes. Graden af forvirring, usikkerhed og frustration er forskellig blandt klubpædagogerne, men alle ytrer, at fagligheden er et tilbagevendende samtaleemne.

”Jeg tænker, at det var meget kaos i starten. Man kunne hurtigt få en følelse af, at nå, men man er jo ikke noget værd. Hvad skal jeg byde dernede (i skolen. red)?”

Nogle klubber har taget højde for forandringerne inden skolereformen trådte i kraft og dermed forsøgt at klæde klubpædagogerne så godt på som muligt i forhold til at tænke sig selv ind i skoledelen. Dvs. at ledelse og medarbejdere har tydeliggjort de pædagogiske kompetencer og gjort sig overvejelser om, hvordan klubpædagogen kan blive en meningsfuld del af undervisningen. Andre klubber har haft sværere ved at finde overskud til at igangsætte en pro-aktiv proces. Uanset tiltag eller ej, taber de fleste klubber pusten i mødet med skolen det første år, fordi mangt og meget er i opbrud.

DEN MANGLENDE DEFINITION PÅ ROLLEN – HVAD SKAL VI?

At det for mange klubpædagoger er vanskeligt overhovedet at finde hoved og hale i deres funktion på skolen, og at italesætte fagligheden, nævnes der flere årsager til. Først og fremmest kommer fagligheden på prøve, fordi der ofte ikke ligger en klar definition på, hvad klubpædagogerne skal foretage sig i skolens regi.

De få steder, hvor klubpædagogens arbejdsopgaver er beskrevet, er til trods herfor stadig præget af usikkerhed omkring samarbejdet. Med henvisning til Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling lægger skolereformen op til, at understøttende undervisning¹⁾ varetages af pædagogisk personale som fx klubpædagoger, men begrebet understøttende undervisning er i sig selv en diffus størrelse, og det er den enkelte skole, der i sidste

ende udformer indholdsbeskrivelsen. Den løse definition afføder forskellige forestillinger om hvilke forventninger, skolen, heriblandt lærerne, har til klubpædagogerne, og hvordan det nye skoleliv kommer til at forme sig.

”Skulle vi bare ned og være fjollehoveder i frikvartererne, eller skal vi bare have de her kreative fag og idrætsfag og så bare hygge os med ungerne, eller har vi et mere fagligt input, vi kan komme med? Og hvad siger lærerne til vores tilstedeværelse på skolen? Der var rigtig mange ubekendte, og mine kollegaer, og også mig selv, havde rigtig mange bekymringer og ondt i maven over det.”

Genkendeligheden i arbejdet forsvinder lidt, og det gør det vanskeligt at tænke sig selv ind i en meningsfuld funktion på skolen. I løbet af det første år med skolereformen får mange klubpædagoger ansvar for selv at tilrettelægge og forestå deciderede undervisningsforløb som musik og idræt, nogle *'lapper huller'* i ydertimerne med fritidspædagogiske aktiviteter, mens andre indgår i modtageklasser eller yder mere understøttende tiltag for et eller flere børn med trivsel og sociale kompetencer for øje. Fælles for mange klubpædagoger er, at dette gøres uden helt at vide, hvad forventningerne til arbejdets indhold præcist er.

”Det betyder, så får jeg at vide: Du får 7.x her fredag fra, ja, ((griner)), 14.30-16.00, selvfølgelig ydertimerne og sidst på ugen, og en klasse, der måske er svær at styre i forvejen. Dem skal du lige få lavet et eller andet med ...”

Det er i mange tilfælde op til den enkelte klubpædagog, hvordan et undervisningsforløb sammensættes og hvad det består af. En del af klubpædagogerne fremhæver mødet med skolen med ord som *'familien rundt'*, *'blive kastet ind i'* og *'finde fodfæste'* og påpeger vanskeligheden i at tage aktivt del i skolens mål, værdier og fremgangsmåder

uden de egentlige forudsætninger, der kræves hertil. Fra at være afgrænset til klubbens relativt lystbetonede aktiviteter, står klubpædagogerne nu i ny virkelighed med didaktiske overvejelser om læringsmål, undervisningens opbygning og indhold, klasseledelse og fastholdelse af ro og opmærksomhed på dagsordenen. Der synes at være et skisma mellem den faglighed, som klubpædagogerne repræsenterer og undervisningen i skolen. For mange af de interviewede klubpædagoger er det forholdet mellem lyst og pligt, som kommer i spil, når den pædagogiske indsats skal udmøntes i skolen. Klubpædagoger er vant til at agere i en kontekst, hvor børnene først og fremmest kommer af lyst, og hvor læring er defineret ud fra andre pædagogiske termer. Når børnene træder ind på skolen er det af pligt, og det kan derfor være svært for klubpædagogerne at indtage klasseværelset som nyt læringsrum, når oplevelsen af ikke at udøve sin pædagogiske kerneopgave er fremherskende.

”Jamen, så må I komme ind og være med (...) som den her støttelærer, hvor klubpædagogikken, og hvor pædagogen måske ikke, altså den primære opgave, ikke er til stede i den time (...)”

Ovenstående citat er et eksempel på, at den tildelte opgave ikke giver mening for klubpædagogen. I de fleste tilfælde fordi arbejdsfunktionen som sagt ikke er specifikt defineret, men også fordi klubpædagogerne oplever at blive reduceret til et lidt tilfældigt appendiks, som læreren kan bruge til forefaldende opgaver. Klubpædagogerne ytrer en forståelse for lærernes måde at agere på, fordi de ved, at lærerne er lige så rådvilde og usikre i forhold til samarbejdet. Men ikke desto mindre gør det noget ved den faglige stolthed at blive betragtet som en praktisk medhjælp.

”Men hvis man som lærer ikke helt ved, hvad det er, man skal bruge én til, fordi man kender ikke vedkommende, så tænker man: Vi har nogle

1) Understøttende undervisning defineres ifølge Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling som læringsaktiviteter, der ligger ud over de faste fag og temaer i Folkeskolen. Eksempler på understøttende undervisning kan være praksis- og projektorienterede læringsforløb i form af pædagogiske værksteder, lærings spil, fokus på uddannelsesparathed, trivsel og sociale kompetencer (www.uvm.dk).

problembørn, kan du ikke gå ud og spille fodbold med dem, og det er ikke sådan, vi tænker. For vi tænker ikke, at vi bare er sådan nogen underholdningsnogen (...), for så kunne man næsten få en medhjælper.”

Flere ytrer, at det er nødvendigt med en kontinuerlig italesættelse af fagligheden for at tydeliggøre, at forskellige aktiviteter og forløb igangsættes ud fra faglige begrundelser og ikke blot for at få tiden til at gå med nogle børn. Med andre ord skal klubpædagoger nu profilere sig selv som en 'ydelse', der kan takkes ja eller nej til, og det handler i høj grad om at vise sit værd, så skolen kan se værdien i at trække på klubpædagogernes faglige kundskaber. Det fordrer, at den enkelte klubpædagog har gjort sig klart, hvad 'ydelsen' består af.

”Og så bliver det også det her med, at man som pædagog skal over og sælge sig selv i stedet for at sælge den samlede enhed som en klub og vores forskellige kompetencer (...). Der kan man også føle sig, ikke bare fagligt presset, men også personligt presset (...).”

KLUBPÆDAGOG/STØTTEPÆDAGOG/ LÆRER/UNDERVISER - HVAD ER VI?

I forlængelse af den uklare arbejdsopgave peger flere af klubpædagogerne også på en slags opløsning af selve titlen 'klubpædagog'. Der er flere titler – eller funktioner - i spil på forskellige tidspunkter af dagen og på forskellige steder, og det kan medvirke til at skabe yderligere forvirring. For hvornår er så man det ene eller det andet?

”Hvornår er jeg klubpædagog i klubben, og hvornår er jeg (...), jeg ville jo gerne, jeg var klubpædagog i skolen, det er jeg ikke. Jeg er underviser. Det er ikke det samme som at være lærer, men jeg underviser. Det vil sige, at jeg har altså også en anden kasket. Og den kasket kan være svær for nogen at skille ad og det vil sige, det kan også være svært at være i som voksen.”



Foto: Colourbox

Mellem disse forskellige funktioner og titler forsøger klubpædagogerne at navigere og skabe mening med deres tilstedeværelse på skolen, både for sig selv, for lærerne og ikke mindst for børnene. De flydende grænser for hvornår man er hvad, og hvilke forventninger der følger med hver arbejdskasket, udfordrer ind imellem klubpædagogerne i deres gøren og laden. For skal man håndhæve præcis de samme regelsæt som lærerne, når man fysisk befinder sig på skolen - og er man klubpædagog så snart klokken ringer til frikvarter og man træder ud af klasseværelset? Mange er enige om, at det er lærernes territorium, der betrædes:

”Så må jeg jo lige prøve næste gang at udvise lidt mere lærer-agtighed, selvom det kan være svært.”

Der synes at være ubevidste eller udtalte forventninger til, hvordan man som voksen agerer i en skolekontekst. At være på skolen kræver ifølge en af klubpædagogerne en 'lærer-agtighed', som for en stund sætter funktionen som klubpædagog på standby. Og ofte er det de mest selvfølgelige hverdagsritualer, der skal tages stilling til.

”Altså, alene det at bruge en protokol, det nægter nogle jo at gøre. Sådan en helt basisting. Det kan godt ske, at det gør vi ikke her i klubben, men der kommer vi altså ind på en arena, hvor vi må acceptere, at der er nogle regler, som bare er, som de er.”

Udtalelsen her understreger, hvordan skole 'gøres' på bestemte måder. Og disse måder at 'gøre' på er ofte dybt forankrede og vanskelige at gradbøje eller ændre. Andre beskriver, at det er katederet og den autoritære rolle som underviser, der er svær at indtage, ligesom der kan opstå tvivl om, hvorvidt man er gangvagt og dermed skal oprettholde de gældende regler. De forskellige arbejdskasketter – funktioner - spreder en generel usikkerhed i klubpædagogernes daglige virke og ind imellem på bekostning af den fritidspædagogiske fagidentitet.

SAMFUNDETS HOLDNING OG KLUBPÆDAGOGERNES HOLDNING

Mange klubpædagoger har i begyndelsen af skolesamarbejdet erfaret et øget pres på deres faglige formåen og følt en opgiveness i forhold til at være en del af skolen. Enkelte ser mere optimistisk på konstellationen klub-skole og øjner nye muligheder for at synliggøre og dermed også styrke klubpædagogernes faglighed.

Der er, ifølge klubpædagogerne, tale om to overordnede forhold, der har yderligere indflydelse på fagligheden: den generelle samfundsmæssige holdning og klubpædagogernes egen personlige tilgang. Hvad angår den samfundsmæssige holdning finder de fleste, at anerkendelsen af det pædagogiske arbejde er fraværende. Skolen indtager førstepladsen som et vigtigt og anerkendt læringsrum, mens de fritidspædagogiske tilbud bliver mere eller mindre underordnede.

”Altså, skolen har jo fået patent på læring, men jeg mener altså også, at der er en masse læring i at gå i klub, altså. Og jeg kan sagtens også sætte ord på det, hvis jeg får lov til at bruge ordet læring. Men det er ligesom om, at min læring har ikke så meget værdi, som den man lærer i skolen, og det synes jeg da er enormt svært at kæmpe imod.”

Der er en tæt sammenhæng mellem manglen på anerkendelse og den præmis, at pædagogik ikke er målbart og synligt på samme måde som lærernes arbejde, mener flere af klubpædagogerne. Og det hæmmer den generelle fagidentitet, stoltheden og muligheden for at tale faget op. Forståelsen af, hvad det pædagogiske arbejde indebærer, er ligeledes en mangelvare og her nævner klubpædagogerne, at det både omhandler forældre, lærere og samfundet generelt.

”Så klart, jeg synes, at jeg ser, at den pædagogiske indsats ikke bliver vægtet højt. Jeg tror heller ikke, at folk har en forståelse af, hvad det handler om.”

At det kræver hårdt arbejde at blive forstået i sin pædagogiske fagidentitet, kommer tydeligt i spil i mødet med skolen:

”Man skal hele tiden forsvare den, når man kommer ned på skolen. Det er jo ikke sådan, at jeg træder ind på skolen, og de så bare alle sammen nikker, fordi de kender min faglighed. Jeg skal jo hele tiden forklare, hvad min faglighed er. Hvad laver pædagoger? Står de ikke bare og leger og spiller bold? Den er der jo stadigvæk.”

Klubpædagogernes egne opfattelser af deres faglighed og graden af omstillingsparathed spiller ligeledes ind, og der efterlyses et større ansvar i forhold til at tale faget op, tro på egne evner og erkende, at meget starter ved den enkelte klubpædagog. Nogle forklarer, at vanskeligheden i det nye samarbejde med skolen også skal findes i mangel og modstand, mens andre beskriver en generel usikkerhed i forhold til egen formåen, som yderligere forstærkes af den nye arbejdsarena.

”Jeg tænker, at meget af det her, det handler om os selv. Selvfølgelig bliver vi ind imellem frustrerede, og vi bliver irriterede, og vi ryger helt ned og bla bla bla, men jeg tror, at det handler rigtig meget om os selv. Og det er en gylden mulighed for, at for en gang skyld, også for større børn, at komme på banen og sige, hvad vi kan.”

En del klubpædagoger gør opmærksom på, at de - trods frustrationer og besværligheder med skolereformen, de ændrede arbejdsvilkår, løbende besparelser og effektiviseringer – har den indstilling, at det nok skal gå. Der skal bare kæmpes lidt hårdere og løbes lidt stærkere.

HVAD ER DET SÅ, VI KAN?

Når talen falder på, hvad det er, klubpædagogerne så kan – og gør - i kraft af deres faglighed, er der bred enighed blandt de interviewede. Nogle steder har man flittigt diskuteret fagligheden og er derfor relativt afklarede, for andre er det sværere at formulere. De ord, der sættes på fagligheden, er relationer, dannelse, sociale kompetencer, trivsel, medbestemmelse og kreativ udfoldelse. Og umiddelbart ses der et modsætningsforhold mellem den læring, klubben repræsenterer og den læring, skolen repræsenterer.

”Altså, en produktiv læring og en uproduktiv læring, skelner vi meget mellem herude, når vi sidder og diskuterer, hvad man kan. Og det er den der (...) hvad har du lært i skolen i dag? Vores unger kommer ikke hjem fra klubben og siger: Nu skal I høre, hvad jeg har lært i klubben i dag.”

Den 'uproduktive læring' har ophav i samvær og relationsdannelse, æstetiske og innovative aktiviteter og personlige udviklingsprocesser. En anden klubpædagog skelner mellem dannelse og uddannelse.

”Jeg ville tage mig af dannelsesdelen, og lærerne skal tage sig af uddannelsesdelen. Det ville være naturligt. Og at vi skal have fundet ud af, hvordan vi kan støtte hinanden, se styrker i hinanden. Hvordan kan mit dannelsesarbejde hjælpe matematiklæreren?”

Citatet er sigende, idet det indikerer håb og vilje i forhold til et frugtbart samarbejde og en anerkendelse af, at to forskellige faglige perspektiver kan udgøre en stærk enhed. Klubpædagogernes grundlæggende viden og kompetencer omkring det enkelte barn og fællesskabet kan sættes i spil som en del af den understøttende undervisning.

”Der tænker jeg, at vi særligt kan bidrage med forløb omkring social kapital. Altså, vi har lavet nogle forløb omkring social pejling, hvor vi prøvede at styrke fællesskabet i klassen og det synes jeg faktisk, vi er gode til. Også sådan noget med konflikthåndtering.”

Mentalisering, livsmestring og forebyggelse af mobning nævnes også som eksempler på konkrete faglige tiltag i en skolekontekst. Endelig ser mange klubpædagoger sig helt naturligt i rollen som støttefunktion for enkelte børn, hvor ekstra opmærksomhed, særligt tilrettelagte aktiviteter og observationer er påkrævet.

Udover at tage del i forskellige undervisningsforløb, inddrages nogle af klubpædagogerne i teammøder, netværksmøder og skole-hjem-samtaler – og medvirker her til at give et mere nuanceret billede af det enkelte barn. Her trækker klubpædagogerne på deres relationer og kendskab til børnene og kan i samspil med lærerne være med til at skabe et øget og mere helhedsorienteret billede af børnene og de unge.

”Og så er det jo også tit os, der kender børnene bedst. Vi har rigtig mange børn, som er her hver dag, fra vi åbner til vi lukker, så vi er jo lidt en slags eksperter i, hvordan børnene går og har det. Og det kan man jo bruge til netværksmøder omkring børnene, og der er jo også en anerkendelse i, at det er os, der er tættest på børnene. Og en anerkendelse i, at vi kan jo noget.”

Skole-hjem-samtalen kunne med fordel omdøbes til skole-klub-hjem-samtalen, mener nogle, for dermed at fremhæve klubbens betydning og andel.

Det umiddelbare modsætningsforhold, som klubpædagogerne skitserer mellem læring i henholdsvis klub og

skole betyder dog ikke, at de to læringsformer ikke kan forenes. Det beskrives, at en stor del af klubpædagogernes faglige indspark er et godt supplement til skolens læring. Efterhånden som dønningerne fra det første år med skolereformen har lagt sig, er nogle klubpædagoger begyndt at høste frugterne af deres arbejde og ser en mening med deres tilstedeværelse på skolen.

”Allerede i år, altså, nu er vi kun tre måneder inde, men jeg synes allerede, der er en mærkbar forskel. At nu er vores faglighed ved at komme til rette, til orde, og jeg tænker, det kun bliver bedre fra nu af.”

Den mærkbare forskel skal ifølge denne klubpædagog findes i forberedelsestid, opkvalificering i form af kurser i klasseledelse og følelsen af opbakning fra skolen. Forhold som efterhånden sniger sig ind i takt med, at tiden går og ting bliver afprøvet – og afmystificeret.

”Nu har vi arbejdet struktureret halvandet år med det nede på X-skolen i det andet distrikt, og nu begynder lærerne faktisk at kunne se, at det her med livsmestring og robusthed, faktisk giver noget ind i deres undervisning. Fordi, vi giver jo børnene nogle redskaber til at agere i pressede situationer, og nogle af børnene bliver jo pressede i fx matematik.”

Ovenstående illustrerer, at klubpædagogerne via deres faglighed kan gøre en forskel i klasseværelset. Her er det muligt at overføre nogle af de fritidspædagogiske måder at arbejde på til skolens læringsrum til gavn for både børn, lærere og klubpædagoger. Og når indsatsen lykkes, gør det noget mærkbart ved både trivsel og faglighed.

”Mange af mine kollegaer, der var på skolen, også året før, lyste meget mere op og var meget mere stolte af det, de kunne lave. Fagligheden kom lidt mere til udtryk, og de følte så, at det de gjorde, det gav faktisk mening nu, og det blev værdsat.”

At træde ind på skolens arena kan således i nogle tilfælde styrke klubpædagogernes faglighed og synliggøre fritidspædagogikkens værdi. For mange klubpædagoger har det været en øjenåbner, at det der i begyndelsen var uorganiseret og uden mening, faktisk indeholder en række positive aspekter og giver et løft til deres faglighed.

”Sidste år skulle jeg køre nogle bestemte samtaler med børn på skolen, som jeg ikke kender. Og de kunne simpelthen ikke se mening i, hvorfor de skulle ind og snakke med mig, men der må du simpelthen prøve at holde fast. Selvom jeg selv kunne tænke, at det gad jeg faktisk heller ikke (...). Jeg tror også, der var nogle lærere, der ikke helt kunne forstå, hvorfor vi skulle det, men når man var færdig, så havde man bare fået så mange guldgrube fra de der børn, at jeg faktisk tænkte, at nu kan jeg se, det giver mening.”

I takt med flere positive erfaringer, efterlyser en del af klubpædagogerne mere tid på skolen, dvs. flere kontinuerlige forløb, så det ukendte bliver kendt. Det er nemlig tiden, der som en af de afgørende faktorer, kan bidrage til et øget ejerskab af skolen som arbejdsplads. Mange taler endvidere om at tage imod skolereformen som medspiller og ikke modspiller, fordi skolearenaen netop kan være en del af svaret på styrkelsen af fagligheden. Klubpædagogerne står altså i et krydsfelt – hvor skolen på den ene side sætter pres på fagligheden og samtidig kan være grobund for en faglig konsolidering. Men som sagt: der er dem, der stadig venter på at komme ind på skolen, og hvor samarbejdet endnu ikke er realiseret. Her ytres et håb om, at det kommende samarbejde vil forme sig på både skolens og klubbens præmisser og interesser.

KLUBPÆDAGOG-LÆRER RELATIONEN

I det konkrete samarbejde mellem klubpædagog og lærer, er der ifølge klubpædagogerne flere udfordringer på spil. For mange handler det først og fremmest om, hvorvidt der overhovedet er et samarbejde, og hvis der er, hvad dette så består af. Generelt oplever klubpædagogerne, at lysten til et samarbejde er til stede fra lærernes side, men at helt grundlæggende ressourcer mangler. Tiden synes at udgøre en mangelvare, både når der skal sættes møder i stand, og når klubpædagogerne skal forberede sig.

SÅ GIK DER TID MED DET

Tiden som en afgørende ressource til at lære hinanden at kende både fagligt og personligt, står højt på klubpædagogernes ønskeseddel. Alle udtrykker, at det ville have givet mening, hvis der, i implementeringsfasen, var afsat tid til temadage eller lignende fora, hvor begge faggrupper kunne hilse på hinanden og konstruktivt arbejde med at finde en fælles faglig platform. For mange er der tale om en helt banal afmystificering af, hvem den kommende samarbejdspartner er, og hvad vedkommende har med sig i den faglige rygsæk.

”Vi mangler: Goddavn, hvem er vi? Hvordan hører vi sammen? Vi mangler den der tid. Men altså, vi er helt nede fra nul, og vi venter.”

At forstå hinandens arbejdsgange, styrker, forskellige perspektiver på børnene og på sigt profitere af disse, er en ofte italesat målsætning for klubpædagogerne. Og det kræver tid; både til at tale sammen om, hvordan opgaven helt konkret gribes an - og tid til at afprøve og drage sine egne og fælles erfaringer. Men tiden er en mangelvare, når der skal sættes møder i stand med lærerne. Ofte er det umuligt for klubpædagogerne at forberede undervisning eller forløb i skolen i fællesskab med lærerne, fordi der ganske enkelt ikke er tid til det.

”Ja, altså, det er jo svært at have så meget samarbejde sådan gulv-til-gulv med skolen, fordi

de har ikke tider til at mødes, og det er svært at få fat i lærerne, for de har jo rigtig mange børn, så selve samarbejdet mellem lærer-pædagog herne-defra er ikke sådan, at det spiller 100 %.”

Derfor bliver det ofte et alene-projekt for begge parter at planlægge undervisningen. Når lærerne tilmed ikke helt ved, hvad de skal bruge klubpædagogerne til i en undervisningssammenhæng, oplever nogle klubpædagoger, at de kommer til at stå på sidelinjen i klasseværelset og hverken får mulighed for at bidrage med faglighed eller egne ideer.

”Og der var én gang, hvor det lykkedes, hvor jeg kom med et forslag om, at vi skulle ud på stadion og have en rundvisning, for der var masser af matematik i det der, og den tog læreren også op, og han lavede også opgaverne til det, og så var vi fælles om at tage derud, og det fungerede skidegodt. Men resten af gangene, der havde lærerne bestemt det på forhånd, eller også var der ikke tid til at mødes inden. Og så kan man jo stå der.”

Citatet rammer ned i det, der bliver hverdag for nogle klubpædagoger; at samarbejdet foregår på lærernes præmisser og at oplevelsen af at være tilovers og uden indflydelse bliver det dominerende i samarbejdet. Manglen på tid skaber en række barrierer mellem klubpædagog og lærer og efterlader nogle med en oplevelse af faglig utilstrækkelighed.

”Men sådan generelt, der tænker jeg, at der er noget kommunikation mellem lærere og pædagoger, hvor der er en brist. For lærerne ved ikke, hvad de skal bruge os til? Og vi kommer jo over på fremmed grund. Nå, men vi kan godt det her, men selvfølgelig, hvis I har lagt en plan for dagen, så bliver det sådan, at så føler man sig overflødig. Så bruger man jo ikke sin faglighed.”

Den manglende forståelse for hinandens faglighed og intentionen bag et igangsat forløb, kommer nogle gange til syne. En af klubpædagogerne refererer til en episode, hvor undervisningen bliver afbrudt af en tilfældigt forbi-passerende lærer, som finder de igangsatte aktiviteter for lidt fagligt orienterede.

”Og der var jeg ved at miste al autoriteten lige på stedet. Det var helt forfærdeligt, altså, jeg stod bare.”

Hændelsen bliver af den implicerede klubpædagog betegnet 'kultursammenstød', en betegnelse flere bruger. Omvendt har den daglige gang på skolen givet klubpædagogerne en langt bedre forståelse af, hvilke arbejdsvilkår, der gør sig gældende for lærerne - og hvorfor noget er muligt og ikke muligt i samarbejdet.

”Vi kommer ind i et felt, hvor der er i hvert fald er en personalegruppe og nogle professionelle, som vi gerne vil arbejde sammen med, men som måske ikke har overskuddet til at ville samarbejde, fordi de er så meget presset på alle andre fronter, at de har nok i sig selv, så de kan faktisk ikke rumme os.”

AT RÆKKE HÅNDEN UD

Ikke desto mindre taler flertallet af de interviewede klubpædagoger om selv at tage et ansvar i forhold til det gode samarbejde. Uanset hvor mange frustrationer og udfordringer, der er kommet til, er klubpædagogerne – ifølge dem selv – nødt til at tage teten, fordi de står over for en lærergruppe, som er presset på alle fronter. Det er klubpædagogerne også, men en stor del er alligevel opmærksomme på, at samarbejdet skal starte et sted. Og det sted kan jo være dem selv.

”Og når jeg ved, at jeg kommer op til en personalegruppe, der er presset, så er jeg nødt til at finde et overskud til at sige: Det her, det vil jeg så meget, så jeg er nødt til udadtil at vise, at jeg har overskud til at rumme noget sammen med dig, så derfor tør jeg godt at være den, der rækker hånden først frem.”

En pro-aktiv indstilling og konkrete tiltag i dagligdagen har for nogles vedkommende fungeret som en katalysator for at øge samarbejdet med lærerne. I praksis vil det sige, at der listes strategisk op på skolen fem minutter inden frikvarteret og hilses på læreren, holdes uformelle møder med lærerteamet i frokostpausen og tilbydes 'fri' arbejdskraft for at synliggøre sig selv og sine faglige kompetencer. Det kræver tid og overskud, men gøres ud fra devisen om, at det i sidste ende kan gøre en forskel. Selvom der er forskel i indsats for samarbejdet, synes viljen til at indgå i et konstruktivt arbejdsfællesskab med lærerne at være til stede. Flere taler positivt om små mærkbare ændringer og forbedringer. Samtidig påpeger nogle, hvordan det personlige ansvar for dokumentation og evaluering af de faglige forløb i skolen, gør arbejdet mere overskueligt og lettere at gå til for den enkelte klubpædagog. Og så er der tiden, som igen viser sig at have betydning for oplevelsen af at kunne begå sig i den ny skolearena. En klubpædagog italesætter, hvordan følelsen af utilstrækkelighed reduceres efterhånden som tiden går og tingene afprøves.

”Jeg tror, den bliver begravet, - (...). Altså, selvfølgelig kan man, uha, nu får vi lige pludselig modtageklasser. Hvad er det? Selvfølgelig kan den hoppe op, og det gør det hele tiden, men jeg tænker, den bliver lidt mere begravet i at få prøvet det af og lære, at det er faktisk ikke er så vanskeligt.”

Samarbejdet mellem klubpædagoger og lærere er således – også - fyldt med manglende tid, udfordringer, muligheder, misforståelser og faldgruber. Og ikke mindst et potentiale for nye konstruktive perspektiver på faglighed, og hvordan den kan komme til sin ret i en anderledes kontekst end klubben.

RELATIONER MELLEM KLUBPÆDAGOG OG DE UNGE

Relationerne mellem klubpædagogerne og de unge eksisterer, består og ændrer formentlig også karakter. Der kan spores en vis bekymring for, at relationen ændres til det negative, når klubpædagogen fx træder ind på skolens arena – og nogle oplever da også, at det rent faktisk er sket. En vis rolleforvirring gør sig også gældende – hvilket sætter sig i en usikkerhed hos børnene: hvornår er klubpædagogen klubpædagog og hvornår noget andet: underviser eller?

Klubpædagogerne foretrækker generelt relationen til de unge med udgangspunkt i klubpædagogpositionen og udtrykker, at klubben netop kan repræsentere et arenaskift – et fysisk skifte - der visker tavlen ren i forhold til problematikker, trælse oplevelser og mulige konflikter fra skolen. Og den fysiske placering af klubben på skolen har stor betydning i forhold til at de unge rent faktisk kommer i klubben, fordi den netop er rundt om hjørnet. Men funktionen i både skole og klub kan:

”Både styrke og svække den (relationen mellem de unge og klubpædagogen. red.). Jeg tror, at for nogle (unge. red) vil det styrke, fordi de kan se nogle helheder. Nogle andre- og det vil nok oftest være dem, der har nogle diagnoser, der vil det blive svært med de der skift mellem skole og klub”

Det er især i forhold til 'de svage' unge at bekymringen kommer til syne – og i den sammenhæng synes forståelsen af klubpædagogernes muligheder at være høje. *”Man kan være med til at løfte bunden”*. Arbejdet som klubpædagog i forhold til børn og unge forstås først og fremmest som et *dannelses- og relationsarbejde*, og her ikke mindst at få øje på de, der enten ikke er bogligt stærke, har problemer i det sociale samspil i skolen eller har en lav status, men som godt i klubben kan have en god status:

”...og det er der, vi kan spille ind. Nogle af de børn, der har lav status i skolen, kan have en god status

i klubben, fordi hernede kan de noget andet og de kan måske også få lov til at slappe af, altså være sig selv i det. Og der tænker jeg, at vi gør en forskel.”

En del udtrykker bekymring for, at det at blive en del af skolen kan gøre klubpædagogerne utroværdige i børnenes øjne.

HVORFOR ER DU SÅ NEDEREN HEROPPE?

Konkret betyder det for nogle, at forholdet mellem klubpædagog og ung forandres. Det der i klubsammenhæng er hyggeligt, betydningsfuldt og giver mening – og hvor relationen er god, betyder, fordi klubpædagogen må gøre noget andet i skolens sammenhæng, at parterne skal vænne sig til en anden relation:

”... Nogle af dem, som jeg har haft rigtig godt fat i i mange år og havde haft et rigtig godt samarbejde med, og de har brug for min støtte, de kunne sidde og kigge på mig og sige: Hvorfor er du så nederen heroppe? Hvorfor er du så nederen i skolen? Og jeg havde ikke noget svar på det.”

På den ene side beskriver flere af pædagogerne at de skal gøre ligesom lærerne *”udvise læreragtighed”* – på den anden side, er det vigtigt over for børnene og de unge at manifestere andre måder at være voksen på i skolen. Her handler det om at 'læse' de unge og gøre hvad man er godt til – også:

”Jeg er god til at få unge mennesker til at føle sig godt tilpas, jeg kan se dem med det samme, hvad de har brug for.”

Netop dette, at kunne se og 'læse' børnene afsætter spor i samarbejdet med lærerne, der nogle steder selv henvender sig, når og hvis de har problemer med en elev med henblik på, om klubpædagogerne kan følge op:



Foto: Colourbox

”Og det er rigtig fedt. Det er en kæmpe cadeau til os, at de vil. Og vi ved jo også på sigt, at hvis relationen eller hans selvværd bliver ophøjet via en snak med os, så går det jo også bedre i skolen, og så giver det pote i begge ender.”

Relationen mellem klubpædagogen og de unge anses for stor betydning og på mange måder ses relationen, der følges op med ord som *'gensidig respekt'*, *'hyggelig'*, *'at gribe de unge hvor de er'* som kernen i det pædagogiske arbejde. Noget som altså også valoriseres i skolesammenhængen – og omsættes til forståelser som, at klubpædagogerne kan tage sig af de unge, der enten er - eller har det -vanskeligt.

”Jeg synes (også), at det ødelægger den måde vi arbejder på, eller hidtil har arbejdet på i relationen til de unge. Man skal op og have respekt på en anden måde i en klasse, hvor du skal have ro, og du skal faktisk lære dem noget, hvor det herovre er meget mere afslappet og en helt anden måde at være sammen på.”

På den anden side, så tilkendes det at se barnet i en skolekontekst også værdi. Det kan faktisk give et mere nuanceret billede af barnet:

”Så på den måde, er det sjovt at opleve, hvordan de er på skolen. Det kan jo også godt give et eller andet til relationen.”

RELATION OG TID

Relationerne til børn og unge ses på mange måder som kernen i det klubpædagogiske arbejde. Det belægges ofte med positive ord og udtryk. Autenticitet er det gennemgående udtryk. Ikke sjældent beskrives det i forhold til hvad læreren ikke kan - og ikke har mulighed for at se og høre.

”Fordi man sidder nogle niende klasser heroppe, så har man dem altså på en helt anden måde. Og de fortæller meget mere om hvad der rører sig i deres liv, som måske kan gøre, at det er svært at stå op om morgenen. Så derfor. Det er ikke fordi han vil være uordentlig, det er faktisk hans liv, der er fyldt med kaos. Så derfor, så er hele skole-reformen uoverskuelig for ham.”

Implicit ligger der en skolekritik i citatet, og der skal da heller ikke herske nogen tvivl: de fleste klubpædagoger er på børnenes og de unges side og finder, at skolen fylder for meget – at den har fundet sin udtrækning i tid:

”Men den frie tid må vel være efter skole... Vi kan jo høre, vi kan også se, vi har aftenåbning i aften og mellem 17-18, der har vi børn, der sidder og laver lektier. Og der synes jeg, de svigter børnene, i brug af deres fritid. Fordi studietiden er

fin, når det kan være med til at løfte bunden, men jeg oplever da også, at det er måske ikke det, der sker.”

Udover at børnene efter en lang skoledag beskrives som trætte, og at det sætter klare begrænsninger på hvad man kan lave sammen – og med dem, så identificeres relationen til klubpædagogen af dem selv med ord som, at dem der bliver hængende i klubben, er dem, der har

”brug for os. Det kan godt være at de går til noget, men de har brug for nærhed, skaber måske ikke selv sociale fællesskaber, har brug for en voksne at snakke med, som ikke er deres far eller mor.”

Skolereformen trækker spor i forhold til de unges aktivitetsniveau – eller mangel på samme – når de efter endt skoledag kommer i klubben. Det stiller nye krav til klubpædagogerne, fordi tiden er knap og fordi børnene ikke orker, at der sættes alverden i gang. Det sætter igen fokus på relationen til pædagogerne, til de andre børn og unge og til det blot at være... At være til stede – og ikke skulle al verden. Her sættes fokus på hvad skolereformen gør ved børnene – især de børn, der bliver smidt uden for. Det giver 'ondt i maven' og en konstatering af, at det er et skifte som

”...jeg har set efter skolereformen. På et tidspunkt, da tænkte jeg: Er der angst i drikkevandet herude...”?

Foto: Eldbjørg Pollestad



DANNELSE OG UDDANNELSE – EN SLAGS OPSAMLING

Generelt må klubområdet – og klubpædagogerne – betragtes i et vadested. Mellem FU-plan og skole. Mellem selvstændighed eller at underlægge sig skolen og dens logikker. Mellem et øget pres på fagligheden og en opgradering af samme. Mellem nye ledelser og egen beslutningskompetence. Mellem krav om samarbejde, en lyst til samme – og fravær (endnu- og nogle steder) af mulighed. Mellem flere 'kasketter' i forhold til børnene og de unge: i en nær relation og 'læreragtig'. Mellem en frygt for, at klubberne afvikles – og en tro på, at klubberne 'gør en forskel'. Mellem at være ikke under afvikling, heller ikke under udvikling, men under omstilling. Mellem at værne om de unge, der har det svært og at have almene intentioner rettet mod alle børn og unge.

Flere påpeger forskelle mellem klub og skole, mellem læ-

res perspektiv og klubpædagogers, mellem det som betragtes som 'produktiv læring' (i skolen) og 'uproduktiv læring' i klubben- mellem dannelse og uddannelse.

I den sammenhæng efterlyses fælles arbejdsredskaber, der dog ikke skal medføre, at lærere og klubpædagoger har samme perspektiv.

”Altså vi ville jo stadig kigge på barnet fra en uddannelsesside og en dannelsesside, men hvis vi havde samme arbejdsredskab, så havde vi noget fælles at snakke om. Det eneste fælles vi har nu, det er at vi forhåbentlig vil barnet det bedste.”

Et fælles, der ikke er irrelevant, hverken NU – eller i fremtiden.

UNDERSØGELSEN

Undersøgelsen er gennemført i perioden september – december 2015 og er baseret på:

- Hvilke oplevelser og erfaringer klubpædagogerne har med sig efter de lokale strukturændringer og indførelsen af skolereformen i 2014?
- Hvilke udfordringer og muligheder, der er fremtrædende og hvilken indflydelse disse har på klubpædagogernes arbejde og faglighed?

Undersøgelsen bygger som sagt på kvalitative interviews med en fællestillidsrepræsentant (FTR) og seks klubpædagoger – fire kvinder og tre mænd - fordelt over:

- et nøglepersoninterview²⁾ med en fælles tillidsrepræsentant på klubområdet
- solointerviews med seks klubpædagoger fra alle FU-områder i Aarhus Kommune

Bortset fra FTR er de interviewede klubpædagoger udvalgt på baggrund af, at alle fire Fritids- og ungdomsskoleområder (FU-områder) i Aarhus Kommune er repræsenteret. De deltagende klubpædagoger dækker derfor FU-syd, FU-nord, FU-vest og FU-Gellerup/Toveshøj og kommer alle fra forskellige klubtilbud, herunder fritids- og ungdomsklub samt legeplads inden for normalområdet. Bevæggrunden for at inddrage alle fire FU-områder er, at hvert område kan have forskellige interesser, målgrupper og præmisser at arbejde ud fra, og at disse forskelligheder skal have mulighed for at præge undersøgelsen.

Dermed sikres undersøgelsen transparens, stabilitet og gyldighed. De interviewede klubpædagoger spænder desuden bredt i henholdsvis alder og pædagogisk erfaring, hvilket yderligere er med til at nuancere billedet.

Alle interviews er bygget op omkring to metodikker. Først og fremmest er det helt afgørende, at interviewpersonerne oplever, at der skabes en dialog, som de i høj grad selv er med til at præge inden for rammerne af undersøgelsens tematikker. For det andet består metodikken af et proces-orienteret interviewdesign, hvor tematikker, begreber og betoning af særlige forhold bringes fra ét interview og videre til det næste og dermed fletter sig ind og ud af hinanden. Disse metodiske valg sætter en tydelig ramme for, hvordan indsamlingen af viden er foregået, samtidig med at de interviewede klubpædagoger reelt har indflydelse på interviewets indhold ift. at beskrive, hvad de opfatter som værende helt centralt for deres nuværende situation.

Interviewene er optaget på diktafon for at muliggøre en efterfølgende renskrivning. Lydmaterialet er fortroligt opbevaret og slettet umiddelbart efter renskrivningen og kun forskerne har haft adgang hertil. Ved gennemlytning har der desuden været en opmærksom på de interviewede klubpædagogers artikulation undervejs i dialogen. Fx kan en lang pause, et suk, et grin eller en særlig betoning af et ord eller en sætning være en vigtig pointe i tolkningen. Herefter er råmaterialet opdelt i fremtrædende tematikker og udvalgte citater, som danner grundlag for den videre analytiske proces.

2) Nøglepersoninterview er et antropologisk inspireret interview, hvor man via "nøgleinformanter" (historisk kunne det være den lokale stammepræst, høvding osv.) kan opnå betydelig viden. Sådanne interviews er på ingen måde repræsentative, men er særdeles velegnede til udforskning af mulige tematikker.

LITTERATUR TIL INSPIRATION

Gammelgaard, Stinne Schou (2013). *Faglighed og forandring. En antropologisk undersøgelse af organisationskultur og modstand mod forandring hos medarbejdere i Fritids- og Ungdomsklubber*. Kandidatafhandling, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet.

Gentofte Kommune & Center for Ungdomsstudier (2014). *Jeg troede, at vi ville få dobbelt-skæld-ud.... Perspektiver på samarbejde mellem skole og klubber i lyset af skolereformen*. Klubberne i Gentofte.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *InterView – Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag 2009.



BUPL Århus
Kystvejen 17
8000 Aarhus C

Udgivet Maj 2016

Flere eksemplarer kan
downloades på bupl.dk/aak