

Samskabende pædagogik

– mod nye deltagelsesmuligheder for børn og
unge på kanten

Samskabende pædagogik

– mod nye deltagelsesmuligheder for børn og unge på kanten

Denne undersøgelse er gennemført og udarbejdet af:

- Lars Arndal, lektor, Institut for skole og læring, Professionshøjskolen Metropol
- Britt Blaabjerg-Hansen, lektor, Institut for skole og læring, Professionshøjskolen Metropol
- Andy Højholdt, lektor, Institut for skole og læring, Professionshøjskolen Metropol
- Rikke Møller Johannesen, lektor, VIA University College
- Susanne Lykke Stein, lektor, VIA University College

- Docent, ph.d. Birgitte Lund Nielsen, VIA University College har deltaget som forskningsparringspartner og rådgiver undervejs i projektet.

Undersøgelsen er finansieret af BUPL's forskningspulje og midler fra forsknings – og udviklingsmiljøerne ved henholdsvis VIA University College og Professionshøjskolen Metropol.

Publikation kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

September 2017

Indhold

| | |
|--|----|
| Indledning | 6 |
| Formål og undersøgelsesspørgsmål | 6 |
| Ny tid for fritidspædagogikken | 7 |
| Læsevejledning | 9 |
| Metode | 10 |
| Samskabelse og empowerment | 10 |
| Handlingsrettet forskning | 10 |
| Projektforløbet | 11 |
| Empiri og analyse | 13 |
| Tema 1: Billeder af børn | 14 |
| Tema 2: Professionskulturens betydning i samskabelsesprocessen | 14 |
| Tema 3: Tværprofessionelle relationer: om betydningen af at kende hinanden | 15 |
| Tema 4: Dialogen er vigtig | 15 |
| Case: Panelbørn <særligt format – gælder alle cases> | 17 |
| Hvordan får vi åbnet den her? | 17 |
| I klubben kan vi bøjede tiden lidt | 18 |
| Intervention: Skole i klubben | 18 |
| Intervention: Spot på barnet | 19 |
| Tema: Billeder af børn | 21 |
| Social kontekst og roller | 23 |
| På tværs af sociale kontekster og roller | 24 |
| Case: De fik bare lov til at shine igennem | 26 |
| De blomstrer i klubben | 27 |
| Intervention: Rollespil i klassen | 27 |
| Intervention: Synlige klubaktiviteter | 28 |
| Tema: Professionskulturens betydning i samskabelsesprocessen | 30 |
| Hvorfor blikket på professionskultur? | 31 |

| | |
|--|----|
| At lave noget sammen | 32 |
| Tidens nødvendighed | 33 |
| Hvor meget kan vi tillade os? | 34 |
| Case: Vi mister dem fra skolen og ned til os | 37 |
| Intervention: Send en sms! | 38 |
| Intervention: At få øje på klubbens muligheder | 39 |
| Tema: Tværprofessionelle relationer: om betydningen af at kende hinanden | 41 |
| Det personlige kendskab | 42 |
| Professionalisering af relationen | 43 |
| Betydning for børnene | 44 |
| Case: Samarbejde i forstaden | 46 |
| En kriger i kampen | 46 |
| Narrativet skal brydes | 47 |
| Børnenes stemmer | 47 |
| Intervention: Kend din kommune | 48 |
| Tema: Dialogen er vigtig | 50 |
| Bevægelse i dialogens spændinger | 51 |
| Spørgsmål og horisontale læreprocesser | 53 |
| Når dialogen lukker ned | 54 |
| Konklusion | 57 |
| Overordnet konklusion | 57 |
| Tredje rum kan skabes | 58 |
| Samarbejdsformen betyder noget | 59 |
| Adskilte verdener | 60 |
| På tværs af verdener – sammen | 60 |
| Arbejdet med børnenes stemme | 61 |
| Anbefalinger | 61 |
| Litteraturliste | 63 |

Indledning

Formålet med projektet *Samskabende pædagogik – mod nye deltagelsesmuligheder for børn og unge på kanten* er at understøtte en forebyggende pædagogisk praksis for børn og unge på kanten af skolen. Dette gør projektet gennem en systematisk udvikling af forskningsbaserede handleberedskaber for en tidlig tværgående og samskabende indsats målrettet 10-14-årige.

I projektet har pædagoger fra fire udvalgte fritidsklubber (herefter benævnt ”klub/klubber”) sammen med lærere på mellemtrinnet fra de til klubben tilknyttede skoler deltaget i udviklings- og forskningsaktiviteter sammen med lektorer fra professionshøjskolerne Metropol og VIA University College. De deltagende pædagoger og lærere har samarbejdet i en række workshops, hvor de har diskuteret og gennemført eksperimenter med nye forebyggende pædagogiske praksisser. Målet har været at udvikle en ny og bedre indsats med fokus på de udfordringer, som pædagogerne og lærerne oplever, målgruppen har.

Undervejs og efterfølgende er der, som en central del af projektet, gennemført analyser af dialogerne og kommunikationen mellem pædagoger og lærere. Målet har været at udvikle viden om, hvor og hvordan pædagogers særlige kompetencer kan sættes i spil i samarbejdet mellem fritidstilbuddene og skolens praksis.

Ligeledes har vi i projektet ledt efter viden om, hvilke udfordringer samarbejdet mellem pædagoger og lærere synes at skulle overkomme for at skabe øgede deltagelsesmuligheder for børn og unge på kanten.

Formål og undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsen af udfordringer og muligheder inden for samarbejdet mellem klubber og skoler er blevet guidet af følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilken betydning har den pædagogiske faglighed og de pædagogiske kompetencer i nye indsatsformer i det forebyggende arbejde i fritidsklubber og folkeskolen?
- Hvilke nye konkrete interaktionsformer, som inddrager børn og unges perspektiver på deres fritids- og skoleliv, kan pædagoger og lærere i fællesskab udvikle og anvende?

På baggrund af projektets analyser formidles en række konkrete handlingsanvisende strategier for

samarbejde mellem pædagoger og lærere omkring fælles forebyggende arbejde med børn og unge. Denne del formidles både i nærværende rapport og i projektets tilknyttede inspirationsmateriale *Inspiration til samskabelse i pædagogisk praksis* [evt. henvisning til websted indsættes].

Ny tid for fritidspædagogikken

Den aktuelle situation for fritidspædagogikken er præget af forandring. Fritidsinstitutionerne anno 2017 må tænke sig selv på nye måder på grund af folkeskolereformen fra 2014, som byder på nye betingelser og handlemuligheder. Skoledagen er med folkeskolereformen blevet længere, og der er blevet overført betydelige midler fra fritidsinstitutionsområdet til skoleområdet. Mange pædagoger i klubberne skal nu varetage opgaver i et tættere samarbejde med skolens ansatte.

Den radikale forandring af betingelserne for pædagogikken i fritidsinstitutionerne byder på nye udfordringer, men også på nye muligheder for pædagogisk nytænkning – måske til gavn for børn og unge (?).

Projektet *Samskabende pædagogik* tager afsæt i, at fritidsklubber og skoler under alle omstændigheder må gentænke deres rolle i det pædagogiske landskab (se fx Larsen, 2015). Ikke blot af organisatoriske grunde og på grund af ændret ressourceallokering, men også fordi der er behov for at udvikle det forebyggende pædagogiske arbejde målrettet de børn, som er i risiko for ikke få et skoleudbytte, som gør det muligt for dem senere at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Projektet her undersøger om en ændret rolle for fritidspædagogikken *kan* skabe nye deltagelsesmuligheder for de 10-14-årige, som udviser en bekymrende svigtende deltagelse i skolen. Andre projekter har tidligere vist, at indsatsen over for marginaliserede børn og unge ofte er for sen og forkert. Både unge og professionelle fortæller i forskellige sammenhænge, hvordan de oplever, at indsatserne ofte er rutineprægede og strukturelt indrammede på måder, der ikke fører til de ønskede resultater. Det betyder, at indsatserne rettet mod marginaliserede unge ofte opleves som nyttesløse både af de unge og de professionelle, som er ansat til at udvikle og varetage denne indsats. For marginaliserede unge kan det være svært at se meningen med de pædagogiske tiltag; de har svært ved at engagere sig, og de oplever ofte ikke, at de professionelle møder dem med tillid og fortrolighed (se fx Højholdt m.fl., 2015, Bladt 2013).

I dette projekt kobler vi os på den forskning, som har vist, at marginalisering af målgrupper opstår som et resultat af den måde, velfærdssamfundets institutioner fungerer på (Bauman, 2006). Marginalisering skyldes ikke en direkte bevidst handling, men er en konsekvens af den måde, vores velfærdsinstitutioner er indrettet, de bærende værdier i dem, de professionelle relationer til

målgruppen, ressourcer m.m. I disse institutioner efterspørges virkningsfulde indsatser, der opleves som meningsfulde, og som øger deltagelsesmulighederne for de unge (Højholdt m.fl., 2015).

Vi har i projektet forsøgt at skabe viden, der kan medvirke til at ruste de pædagoger, som skal føre fritidspædagogikken ud i livet under de aktuelle betingelser. Vi er vidende om, at den aktuelle situation for fritidspædagogikken er vanskelig. Fritidspædagogikken er bestemt udfordret. Men gennemførelsen af projektets har ikke været som at krydse fritidspædagogikkens kirkegård. Tværtimod. Projektet viser, at der er udfordringer, men også håb, i samarbejdet mellem pædagoger fra klubberne og lærere fra folkeskolens mellemtrin.

Projektet har overordnet set fået næring af, at der ér behov for udvikling, ændringer og justeringer af måden, både fritidspædagogikken og skolen fungerer på. Hvis ikke der sker noget, vil vi fortsat svigte den marginaliserede del af ungdomsgruppen. Udviklingen af den pædagogiske praksis kan imidlertid ikke blot komme fra oven og sive ned over praksis. Den skal udvikles af dem, som er eksperter på området – nemlig de pædagoger og lærere, som hver dag møder ind på deres arbejdsplads og kæmper for at komme til at gøre deres arbejde under stadig vanskeligere betingelser. Projektets primære fokus har derfor været – i praksis – at samskabe viden og udvikling, som kan komme samarbejdet om børn og unge på kanten til glæde.

Læsevejledning

Rapporten er bygget op omkring fire temaer og fire cases. De tematiske analyser tager afsæt i de konkrete cases, men går også på tværs af det samlede materiale.

Temaerne

Hvert tema giver med forskellige indfaldsvinkler indblik i de professionelles forståelse af målgruppen og de udfordringer, de ser i arbejdet med disse og i samarbejdet med hinanden, og af de bud på mulige nye tiltag, som udvikles.

Under temaet ”Billeder af børn” belyser vi betydningen af de professionelles forskellige opfattelser af de børn, som de vurderer er på kanten af skolen. Dernæst retter vi i temaafsnittet ”Professionskulturens betydning for samskabelsesprocessen” blikket mod samarbejdet mellem pædagoger og lærer og mod, hvilken betydning de professionelles selvforståelse har for samarbejdet og praksis. I temaafsnittet ”Tværprofessionelle relationer: om betydningen af at kende hinanden” ser vi på, hvordan etableringen af et fælles samtalerum danner fundament for et øget kendskab samt et behov for mere professionaliserede relationer. I det sidste temaafsnit ”Dialogen er vigtig” fokuserer vi på de elementer i dialogen, som skaber bevægelse og udvikling i forhold til de professionelles opgaveforståelse og i forhold til at forstå, hvordan nye professionelle handle- og refleksionsrum samskabes.

Casene

I case-afsnittene udvikles nye interventioner med afsæt i de professionelles dialoger. Hver case belyser de professionelles identifikation af det problemfelt, som de fandt væsentligt at arbejde med. På den baggrund beskrives en eller to konkrete interventioner. På hver deres måde viser casene den kompleksitet, der kendetegner pædagogernes og lærernes praksis og forankrer på den måde de konkrete interventioner i pædagogernes og lærernes hverdag.

Afslutningsvist samler vi op på rapportens centrale resultater og giver en række anbefalinger til inspiration for pædagoger, lærere og ledelser i forhold til at styrke dialog- og samskabelsesprocesser omkring indsætter for børn med svag skoletilknytning.

Metode

Afsættet for projektet har været en ambition om at analysere de udviklingsprocesser, som er foregået undervejs i projektet, og samtidig at formidle projektets erfaringer og resultater i form af de nye pædagogiske praksisser, som deltagerne har udviklet. Projektet kan derfor på samme tid betragtes som et forskningsprojekt og et udviklingsprojekt, hvor der har været en fælles metodisk ramme for alle fire deltagende klubber og skoler. I det følgende tegnes et billede af, hvordan den viden, som projektet formidler, er blevet genereret, hvordan samskabelsesprocesserne er designet, og hvordan de har formet sig i forløbet.

Samskabelse og empowerment

Begrebet samskabelse betegner de processer, hvor deltagerne sammen udvikler og producerer nye sociale praksisser og arbejdsformer, som fremmer velfærd, her specifikt i forhold til deltagelse, læring og trivsel for børn. Overordnet dækker begrebet den type af dialog- og samarbejdsprocesser, hvor offentlige medarbejdere udvikler og producerer velfærd sammen med, fremfor for, borgerne (Aagaard, Sørensen & Torfing, 2014; Kristensen & Vøxted, 2011; Jakobsen & Andersen, 2013).

Det har været centralt, at de samskabende processer skulle understøtte involvering og fælles ansvar hos de deltagende samt skabe mulighed for, at alle kunne bidrage med ressourcer, viden og erfaring. Denne forståelse af samskabelse sigter på udvikling af nye roller, positioner og relationer mellem de professionelle (medarbejdere) og mellem de professionelle og børnene (brugere/borgere) som potentiale for udvikling af nye og mere langtidsholdbare velfærdsløsninger og praksisformer. Tænkningen, som dette projekt er inspireret af, har således rod i den demokratiske empowerment-tradition, hvor samskabelse sigter på dels at levere konkrete bud på nye opgaveløsninger (outcome), dels, som led heri, at bibringe øget værdi (public value) for brugerne (børnene) i forhold til deres nære omgivelser (klub, skole, professionelle, børnegruppen), i forhold til den sociale praksis (i form af sammenhængskraft) og i forhold til den organisatoriske/politiske struktur ved fx at bidrage til den demokratiske proces (Bovaird & Löffler, 2012; Agger & Tortzen, 2015).

Handlingsrettet forskning

Den forskning, der ligger til grund for projektet, er handlingsrettet i den forstand, at den opererer med en forståelse af, at erkendelser og viden bedst oparbejdes i sammenhæng med en

eksperimenterende og handlingsbaseret praksis. Den tager således bl.a. afsæt i deltagernes forestillinger om, hvordan praksis kan forandres (Launsø & Rieper, 2005; Denzin & Lincoln, 2011). Det betyder på den ene side, at der udvikles nye handleformer og nye løsninger på professionelle udfordringer, og på den anden side, at der genereres viden gennem analyse af de processer, hvor nye tiltag afprøves iterativt.

I projektet har vi med afsæt i vores grundlæggende forståelse af samskabelse (jf. ovenfor) mere specifikt søgt at kombinere udviklingsorienterede entreprenørielle innovationsprocesser (Sarasvathy & Darsø, 2011) med designbaseret forskning (Akker, 2006; Kelly, 2008; Christensen m.fl., 2012).

I design-based research arbejdes med udvikling af nye tiltag inden for et professionsområde i et tæt samarbejde med praksis ved at udforme ”designs” for metoder og forløb, som er *anvendelsesorienterede*. Der tages her netop afsæt i videns- og teoribaserede teser om virksomme forebyggende tiltag, samskabelse og samarbejde.

Pædagoger og lærere har i projektet fået til opgave at udvikle nye løsninger for, hvordan de kan arbejde sammen om at styrke børnenes deltagelse i skolen. Det betyder, at de professionelle har haft en tæt kommunikation med hinanden, og at de har foretaget en række afprøvninger undervejs i processen. Der var groft sagt to krav til de nye løsninger og tiltag:

For det første skulle de have praktisk betydning for de deltagende pædagoger og lærere, og de skulle kunne gennemføres. For det andet skulle de befinde sig inden for rammerne af den viden og forskning på området, som blev genereret undervejs i processen. Det betød konkret, at forslag om nye tiltag eksempelvis skulle afspejle et forskningsbaseret synspunkt om, at det er vigtigt at have fokus på at øge elevernes mulighed for aktiv deltagelse i den pædagogiske praksis, såfremt marginalisering skal overskrides aktivt (Højholdt et al., 2015).

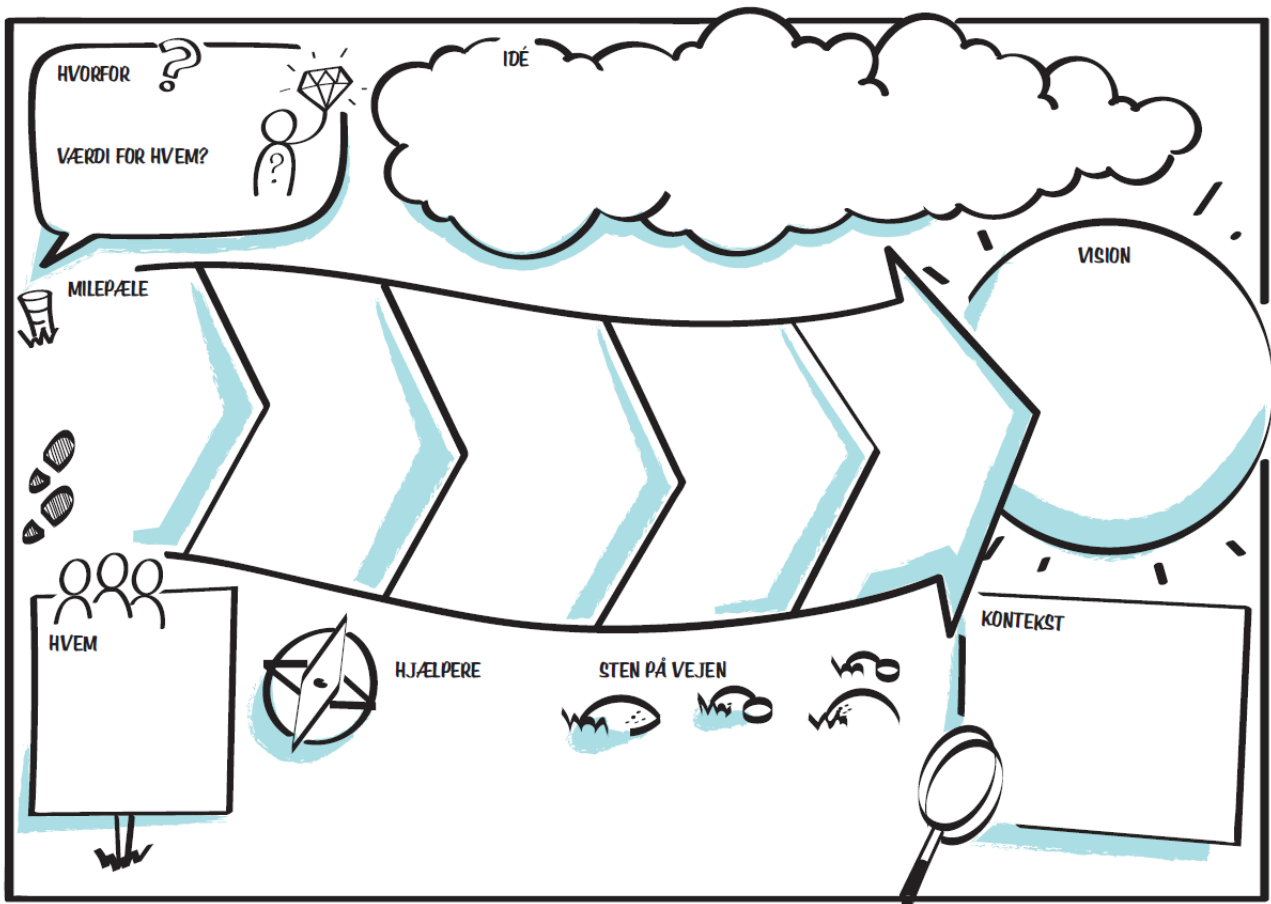
Projektets medarbejdere indgik i processen som facilitatorer af dialog- og samarbejdsprocesserne. Vi har derfor både været optaget af *at indfange praksisformer*, der opleves meningsfulde for deltagerne, og at formgive rammer, der kan *bidrage til, at deltagerne samskaber nye og mere meningsfulde praksisformer*. Der er arbejdet ud fra en forståelse af, at innovation, er ”at se muligheder og at være i stand til at føre disse ud i livet på en værdiskabende måde” (Darsø, 2011: 13).

Projektforløbet

I projektets indledende fase var der fokus på at identificere udfordringer i egen praksis knyttet til de børn, som de professionelle oplevede på forskellig måde havde svag skoletilknytning.

Projektforløbet var inddelt i tre workshops. Imellem disse workshops afprøvede deltagerne deres ideer til nye praksisformer i samspil med børnene. Erfaringerne blev bragt i spil på den kommende workshop. Der blev arbejdet med at analysere, justere og videreudvikle næste hensigtsmæssige pædagogiske handling. Undervejs blev der gennemført interviews med børnene. Formålet var at inddrage deres perspektiver og lade "børneperspektiverne" indgå i videreudviklingen af interventionerne (Eide & Winger, 2008). Processen med den indledningsvise samtale, de tre workshops og afprøvningerne er illustreret i figur 1. Denne model blev udleveret til pædagogerne og lærerne ved projektets opstart.

Figur 1:



1. Workshop

Temaet for første workshop var ”Kom bag om udfordringen, og sæt egne ressourcer i spil”. Her var der fokus på at forstå de problemperspektiver, som deltagerne bragte ind i samtalen, og på at identificere deres midler/ressourcer: Hvad gør de allerede? Hvad kan de?

2. Workshop

Temaet for anden workshop var ”Fra udfordring til idé”. Her var fokus lagt på at idéudvikle nye tiltag i praksis, som derefter skulle afprøves. Der blev gennemført børnesamtaler.

3. Workshop

Temaet for tredje workshop var ”Fra idé til intervention”. Her var der fokus på at optegne gevinsterne ved de gennemførte pædagogiske tiltag og identificere det, som deltagerne fandt værdifuldt at bruge i fremtidig praksis.

Empiri og analyse

De gennemførte workshops og interviews blev dokumenteret gennem enten video- eller lydoptagelser, og der blev indsamlet skriftligt materiale i form af deltagernes beskrivelser af udfordringerne, deres ideer til nye tiltag og revidering af initiativer.

Med afsæt i datamaterialet har vi indkredset fire tværgående temaer, som derfor får særlig opmærksomhed i denne rapport. Det drejer sig om:

1. Billeder af børn
2. Professionskulturens betydning i samskabelsesprocessen
3. Tværprofessionelle relationer: om betydningen af at kende hinanden
4. Dialogen er vigtig

De fire temaer kan forstås hver for sig, men tilsammen giver de et mere komplekst billede af, hvad der er på spil i samskabelsesprocesser. De professionelles udsagn fra dialogerne og børnenes fortællinger fra interviewene indgår som eksempler. Det er målet, at de skal bidrage til at give et billede af, hvad de *oplever*, der er på spil i praksis (skolen, klubben) og i samskabelsesprocesserne.

Udpegningen af mulige tematiske nedslag blev behandlet på fælles forskermøder. Her blev det på

baggrund af det samlede datamateriale vurderet, om temaet var fælles for de tre workshops og de tilknyttede skoler og klubber. I denne del af databearbejdningen var vi opmærksomme på den påvirkning, vi selv som aktive deltagere i samskabelsesprocessen har udøvet. Det kooperative analysearbejde har været en del af den metodiske kvalitetssikring.

Tema 1: Billeder af børn

Det første tema analyserer de professionelles beskrivelser af deres relation til det enkelte barn og, hvad det siger om deres syn på eller billede af barnet og deres forståelse af relationen. Når vi her anlægger et børneperspektiv, er det afgrænset til de *professionelles opfattelser* af børn, som de træder frem gennem deres beskrivelser i dialogerne. Heri tegner der sig forskellige forståelser (Lund & Koch, 2016; EVA, 2009).

Vi er opmærksomme på, at de professionelles billeder eller tolkninger er fremkommet i særlige historiske og kulturelt konstituerede institutionelle sammenhænge, og at de ikke kan forstås isoleret fra disse (Warming, 2011; Nordahl, 2012). Analyserne retter sig særligt mod de mere overordnede kontekstuelle forskelle, som sætter sig igennem mellem de to professionspraksisser – pædagoger/klub og lærere/skole (Højlund, 2002). Kontekstperspektivet udgør således en grundlæggende tolkningsramme i vores forståelse af de processer, der fortælles om er på spil omkring de professionelle og børnene, og for vores analyser, når vi søger at få øje på de grundlæggende antagelser, der knytter sig til de forskellige billeder af børn (Lund & Koch, 2016).

Vi ønsker med denne analyseramme at komme tættere på en forståelse af den betydning, den sociale kontekst har for, hvordan børnene fremtræder for de voksne, og hvilken betydning den har for de relationer, der etableres mellem børnene og de voksne. I analyserne forsøger vi også at få øje på, hvordan billederne og opfattelserne af børnene ændrer og forskyder sig i drøftelserne mellem de professionelle.

Tema 2: Professionskulturens betydning i samskabelsesprocessen

Det andet tema analyserer betydningen af professionskulturen i samskabelsesprocesser. Det betyder, at vi analyserer betydningen af de professionelles værdier og professionslogikker, og hvordan disse præger dialogerne mellem pædagogerne og lærerne, de billeder, de har af børnene, og de løsninger, de kommer frem til i samskabelsesprocesserne. De professionelles forskellige professionslogikker sætter sig igennem på den måde, at de opfatter det felt, de arbejder i, og fortolker deres handlemuligheder i lyset af deres uddannelse, erfaringer og interesser (Krejsler & Moos 2016; Højholdt 2016).

I analysen fastholder vi et tosidigt blik på de professionelles samarbejde, hvilket kan betegnes som henholdsvis en essentialistisk og en dynamisk opfattelse af professionalitet og professionskultur (Fransson, 2009; Højholdt, 2016). Herved får vi blik for, hvordan kulturen har betydning, men også for, hvordan dialogerne faktisk kan skabe bevægelse i synet på målgruppen og egen rolle i relationen til denne og den professionelle samarbejdspartner.

Tema 3: Tværprofessionelle relationer: om betydningen af at kende hinanden

Det tredje tema omhandler betydningen af de professionelles relationer for samarbejdet. I analyserne er fokus lagt på kendskabets betydning for etablering og udvikling af relationer. Vi har også her anlagt et kontekstperspektiv for at forstå, hvordan de professionelles personlige og faglige opfattelser af sig selv og hinanden er konstitueret kulturelt og institutionelt – i professionernes distancemarkører – og hvordan de rekonstrueres i det konkrete møde i dialogen og får betydning for, hvilke (sam)handlinger der bliver meningsfulde for deres roller og funktioner i forhold til hinanden og børnene (Madsen, 2005).

Temaet afdækker de forhold, som danner fundament for øget kendskab og professionalisering af relationen. Når vi skal forstå, hvordan kendskab bidrager til professionalisering, tager vi afsæt i en relationel tolkningsramme (Gittell m.fl., 2013; Edwards, 2005), som udmønter sig i to perspektiver. Med perspektivet ”relationel handlekraft” (relational agency) søger vi indblik i, hvordan kapaciteten til at fremkalde og anerkende andre professionelles ressourcer og fortolkninger danner afsæt for udvikling af praksis og her konkret gennem interventioner (Edwards, 2005). Med perspektivet ”relationel koordination” søger vi at indfange, hvordan de relationelle strukturer ser ud til i højere grad end bureaukratiske at koordinere de professionelles kommunikation og samordne deres opgaver, når de arbejder sammen på tværs af professioner og praksisser – pædagog/klub og lærer/skole.

Tema 4: Dialogen er vigtig

Det sidste tema handler om dialogen mellem de professionelle. I analyserne er fokus lagt på de forhold, som skaber bevægelse og udvikling i de professionelles opgaveforståelse, og på de forhold, som giver indblik i, hvordan nye professionelle handle- og refleksionsrum samskabes. Hvordan kan vi forstå, at der i dialogen skabes nye og fælles forståelser hos de professionelle? Og hvordan kan vi forstå betydningen af, at forskellige sproglige udtryk og ideer fra forskellige kulturer og praksisfællesskaber mødes og skaber afsæt for nye praksisformer?

Vi tager afsæt i en hermeneutisk tolkningsramme for at skabe blik for, hvordan dialog

grundlæggende er indlejret i specifikke situerede kontekster og historiske sammenhænge (Bakhtin, 1981; Gadamer, 2004), og i en kritisk udlægning, i mistankens hermeneutik, for at komme tættere på en forståelse af, hvad det vil sige, at kundskab, bevægelse og nye erkendelser også genereres i forskelle, spændinger og divergens (Ricœur, 1999, 2002; Bakhtin, 1981; Dysthe, 2005).

I et professionsperspektiv betyder det, at forskelle, som kan være indlejret i professionernes særlige fagsprog og -perspektiver, kan være med til at opretholde en dialogisk *produktiv* spænding og forhindre de professionelle i at havne i en fælles ”kærlig” løgn (Ricœur, 1999, 2002; Gustavsson, 2000). Et andet perspektiv er, at noget skal bryde de professionelles indforståetheder.

Med dette afsæt stiller vi skarp på, hvordan forståelse gennem dialog kan blive en produktiv handling, en professionel refleksiv konstruktionsproces. Med metaforen ”det tredje rum” søger vi at få fat om de dialogiske dimensioner, hvori alternative diskurser og positioner tilbyder sig og skaber mulighed for transformation af egne forståelser og problemfortællinger, når nye forståelser og begreber ”krydser grænser” og bevæger sig fra et praksisfællesskab ind i et andet (Tsui & Law, 2007; Wenger, 1998).

Case: Panelbørn <særligt format – gælder alle cases>

”Han er meget skoletræt. Man kan sige, det er jo ikke kun ham. Det er der rigtig mange, der er, ikke. Så jeg synes det her med, hvordan man prøver at få vendt de der drenge; det synes de [skoletrætte drenge, red.] bare, er pisse nederen, og hvordan man får dem medengageret? Jeg synes, det er rigtig svært.”

Sådan lyder det fra en af lærerne på den første workshop. I gruppen sidder også to af klassens andre lærere og en pædagog fra klubben. Samtalen fortsætter. Pædagogen lytter. Undervejs overvejer lærerne, om det her med skoletræthed måske kunne handle om køn, om selvværd eller om sociale positioneringer. Samtalen bevæger sig ind og ud mellem forskellige temaer uden egentlig at dvæle ved nogen af dem, men kredser om den fælles udfordring: at nogle børn begynder at falde fra fagligt og socialt, selvom de er ”kloge og søde, de har gode kort på hånden, men har givet op”, som en af lærerne formulerer det. Eleverne virker fagligt uinteresserede, og de holder lav profil, bemærker en anden lærer og siger: ”De, der søger relationen, får den. Både den negative og den positive. Men de [børn, der begynder at falde fra, red.] søger ikke selv relationen.”

Lærerne oplever, at disse børn trækker sig fra relationerne, men i denne proces *bliver* de også fravalgt i elevfællesskaberne eller ”ikke bemærket” af de professionelle. De ”går under radaren”, som en af lærerne siger, og pædagogen tilføjer: ”Det er jo de her panelbørn, hvor man skal være ekstra opmærksom på dem, der bare står der og står.” De siver umærkeligt.

Hvordan får vi åbnet den her?

Rykket i samtalen sker flere gange, når pædagogen undervejs i samtalen spørger: ”Hvordan vi får åbnet den her?”, og efterfølgende spørger de andre i gruppen, om de har oplevet situationer, hvor elevgruppen har været deltagende, aktive og engagerede. Spørgsmålet drejer samtalen ind på et ”spor af modbilleder”. Flere af dem fortæller nu om situationer, hvor de er lykkedes med at få ”panelbørnene” engageret. En af lærerne fortæller, hvordan han i matematik har oplevet, at drengene har flyttet sig (fagligt) og har været alt andet end ”dovne og uengagerede”. Pædagogen stemmer i og fortæller, hvordan drengene ”vågnede op”, da de fik ansvaret for at lede aktiviteterne i en af de understøttende undervisningstimer.

I klubben kan vi bøje tiden lidt

Undervejs i første workshop taler deltagerne om, hvordan klubben kan være en læringsarena, som kan stimulere drengenes (faglige) interesser og fungere som et sted, hvor de professionelle kan komme ”ind under huden” på dem. Pædagogens forslag om at bringe skolen ind i klubben, bliver afsættet for interventionen. Hun siger:

Jeg tager fat i dem i timerne og tager dem med over (i klubben) eller ja, måske kan vi alle sammen tage i klub. Så får vi noget at bygge en relation på, som er ud over klasselokalets rammer. Det er dér, hvor man kan komme ind og gøre et eller andet, fordi der kan vi bøje tiden lidt.

I klubben kan de fx lave mad sammen og få faglige samtaler, som relaterer sig til aktiviteterne, og de kan lave andre kreative aktiviteter sammen som fx at strikke, dyrke sport og andre fysiske aktiviteter, knyttet til faglige samtaler og refleksioner. På den måde kan de ”bøje tiden lidt” og lade interesser, fritid, læring og skole flyde.

Ideen er god, er der enighed om. En af lærerne siger:

I er så gode til det, og I har sådan nogle vidunderlige rammer for at gribe nogle af de børn. Jeg synes, det vil give så meget mening ... Den måde, I møder dem på, er jo også vildt inspirerende ... Det er der, klubben og skolen bliver rigtig godt bundet sammen.

Intervention: Skole i klubben

Scenerne fra workshoppen ovenfor viser, hvordan lærerne og pædagogen sammen får taget hul på nogle af de udfordringer, de står over for, hvordan de får reflekteret og delt perspektiver og sammen får udarbejdet nye handlemuligheder.

I løbet af projektet udvikler gruppen en overordnet idé om, at der skal være mere *skole i klubben*. Med dette som overskrift vil de prøve at skabe rammer for læring i klubben. De har flere ideer til, hvordan det kan ske. Dels kan det ske ved, at klassen med lærer og pædagog går i klub sammen i dele af undervisningstiden og ad den vej arbejder på at styrke relationerne i klassen, særligt i forhold til de drenge, som ikke normalt bruger klubben, og som af lærer og pædagog vurderes at være på kanten af klassens sociale fællesskab. Dels kan det ske ved i klubben at engagere drengene

(og alle elever) i læringsaktiviteter, som tager afsæt i deres interesseområder.

Deltagerne i workshopen håber på den måde at kunne øge mulighederne for at arbejde fagligt med børnenes interesseområder. Men deltagerne tænker også, at de kan få øget indblik i børnenes faglige forudsætninger, læringspotentialer og -interesser ved at lade aktiviteterne flyde på tværs. De kan, som en af deltagerne udtrykker det på et tidspunkt, få øje på noget andet end barnets ”skole-jeg”. Måske – tænker de – kan det fungere som afsæt for tilpasset læring og støtte i undervisningen.

Intervention: Spot på barnet

Undervejs i workshopen bliver der også flere gange talt om, at det at ”få åbnet den” handler om et mere systematisk arbejde med *relationen* til særligt panelbørnene. De professionelle taler om, hvordan de kan give dem ekstra voksenopmærksomhed. Pædagogen peger på, hvordan de griber samtalerne med børnene an i klubben. I klubben har de mulighed for at tale særlig meget og målrettet med børnene, når de fx har fået øje på, at et barn ser ud til at være ved at ”give op”.

Samtalen fører til, at lærere og pædagogen begynder at overveje, hvordan de med en samlet og koordineret indsats kan sætte fokus på panelbørnene. De overvejer i første omgang, om de ugentlig skal gennemføre fælles samtaler på fem-ti minutter med barnet. Men da en pædagog påpeger, at det måske er bedre at lave ”sådan nogle faste ting, som vi spørger om, så vi hører i løbet af ugen”, fremfor ”den der med at sætte sig ned”, ser de øvrige deltagere muligheder i det.

I stedet for at planlægge en række nye møder mellem lærer og pædagog (og indimellem med deltagelse af eleven) kommer de professionelle frem til, at de fra uge til uge vil tale sammen om, hvilke børn de taler særligt med i hverdagen, og hvilke fælles tematikker de skal berøre. De tænker, at de på den måde løbende og i højere grad kan inddrage barnets perspektiv. Samtalerne med barnet skal også være undersøgelser, der handler om at finde ud af, hvad der er bedst at gøre for barnet, før det bliver til en ”sag”.

Interventionen kræver, at lærere og pædagoger bliver skarpere på, hvilke børn de især skal arbejde med. I den forbindelse bliver klubbens erfaringer og viden vigtig: Klubben benytter sig af et såkaldt ”børnebarometer”, hvor de regelmæssigt på korte møde udveksler informationer om børnene, der kan have betydning for deres trivsel og udvikling, som fx sygdomsforløb, konflikter og lignende. Barometeret er opdelt i tre grupper: grøn, guld og rød. Der er en aftale i klubben om, at de skal have særligt fokus på børnene i den røde gruppe. Det bliver understreget flere gange af pædagogen, at barometeret er pædagogernes arbejdsredskab. Det er altså ikke grupperinger, der af pædagogerne i

klubben deles med børnene eller deres forældre for den sags skyld.

Sigtet med interventionen er at gøre elevernes sociale udvikling til genstand for en fælles indsats i klubben og skolen.

Tema: Billeder af børn

Da projektet som udgangspunkt havde som mål at skabe øgede deltagelsesmuligheder for børn og unge med begyndende svag skoletilknytning, var et vigtigt afsæt for tiltagene at identificere, hvordan hhv. pædagoger og lærere opfatter denne gruppe af børn. I forbindelse med projektet fik de professionelle således mulighed for at kvalificere deres blik på de børn, som projektet sigtede mod at inddrage. Deltagerne skulle bl.a. professionelt beskrive relationerne til de børn, de ville arbejde med i projektet. Det viste sig, at der var ret forskellige opfattelser af børnegruppen.

I dette analyseafsnit retter vi fokus mod de professionelles forskellige opfattelse af de børn, som de vurderer er på kanten af skolen. Vi vil vise, at pædagogernes og lærernes syn på det enkelte barn i høj grad er kontekstbetinget, hvilket bl.a. kommer til udtryk i følgende udtalelse fra en af pædagogerne:

Jeg har set noget i de her 19 år i klubben. Selvom man er svag i skolen, kan man godt i klubben.

Citatet antyder det forhold, at der i samtalerne mellem de professionelle ofte skete det, at pædagogerne italesatte styrkesider ved eleverne, som lærerne ikke altid var opmærksomme på. Som en af pædagogerne udtrykte det: ”Den Christoffer, I kender i skolen, er slet ikke den Christoffer, som vi kender.”

Vi vil i det følgende komme ind på mulige forklaringer på dette forhold, som dels kan være betinget af, at pædagoger og lærere møder børnene i forskellige arenaer med forskellige kulturer og aktiviteter. Her over de tre workshops kunne vi således konstatere, at både lærere og pædagoger justerede deres syn på børnegruppen, så det blev mere komplet og sammensat.

Pædagogerne og lærerne fortalte om de forskellige måder, børnene kom til syne på i deres praksis, fx i form af børnenes evne til at udvise empati, deres samspil med de voksne, deres engagement i aktiviteter, som de voksne har sat i gang, deres tilknytning til andre børn osv., når de skulle komme med deres bud på de udvalgte børns udfordringer, og det blev klart for dem, at de ofte opfattede det samme barn forskelligt.

Analyserne af datamaterialet viser også, at der er en tendens til, at nogle af de børn, der af lærerne udpeges til at have problemer i skolen, fungerer langt bedre i klubsammenhæng. Som pædagogen i det indledende citat peger på med ordene: ”Selvom man er svag i skolen, kan man godt i klubben”, er der ofte situationer, hvor en elev er ”afskrevet” i skolen, mens han eller hun i klubben udviser en

række kompetencer, som de professionelle opfatter som positive, når de italesættes. I samtalerne om de enkelte børn, oplevede lærerne således ofte, at børn, der havde vanskeligheder i skolen, var mere velfungerende i klubben. Det rykkede ved lærernes forståelse af ”panelbørnene”, når de forstod, at det er børn, som faktisk kan smile og vise glæde – bare ikke i skolen.

Pædagogernes blik på det enkelte barn kom altså i en række tilfælde til at fungere som en slags øjenåbner eller korrektiv til lærernes opfattelse af barnet. Dette fremgår fx af følgende udtalelse:

Vi lærere ser lige pludselig på de her drenge med andre øjne. Der er faktisk noget, de godt kan – og noget, de godt vil. Der er noget, de interesserer sig for, og [de er] ikke hele tiden kede af at gå i skole. Også det er med, at vi sætter fokus på drengegruppen og siger, at vi faktisk gerne vil jer. Og gøre noget for jer. Det får drengene til at være mere medspillere end modspillere. Ser tegn på, at det er værd at gå i skole.

Omvendt viser undersøgelsen også, at pædagogerne sjældent havde kendskab til børnenes hverdag og situation i skolen, og at de ikke umiddelbart bragte det ind som en del af samtalerne, hvad de kunne gøre, for at børnene kunne få en bedre dag i skolen. Pædagogerne forholdt sig med andre ord ikke umiddelbart til de faglige og adfærdsmæssige vanskeligheder, det enkelte barn kunne have, når han eller hun var i skole.

Selve det forhold, at de professionelle først i forbindelse med de gennemførte workshops begyndte at opbygge et mere sammensat billede af de enkelte børn, kan tyde på, at de ikke tidligere i deres praksis har været opmærksomme på, hvilken betydning børnenes deltagelse i andre pædagogiske kontekster end de professionelle ”egen” kan have for deres forståelse af barnet.

Derfor blev dialogprocesserne i de enkelte workshops også til processer, hvor deltageres opfattelser af det enkelte barn blev ændret og forskudt som følge af drøftelserne i gruppen. I en af grupperne var denne opmærksomhed med til at forme det tiltag, som vi har kaldt ”spot på barnet”, og som er omtalt i casen om panelbørn. Gruppen besluttede sig således for at arbejde mere systematisk med de iagttagelser, som hhv. pædagoger og lærere gør i forhold til det enkelte barn.

Projektets analyser peger altså på, at det er muligt at udvikle både pædagogernes og lærernes arbejde med gruppen af børn og unge, der anses for at være på kanten af skolen. For at kvalificere dette arbejde peger vi nedenfor på nogle faktorer, der kan være medvirkende til, at børnene fremstår – indimellem endog meget – forskellige i hhv. lærernes og pædagogernes perspektiv. En professionel bevidsthed om, hvad der fører til, at barnet fremtræder forskelligt i forskellige sociale sammenhænge, kan være med til at skærpe de professionelle nuancerede forståelse af barnet og

videre danne grundlag for, at de professionelle alene og i samarbejde med andre kan medvirke til at tilrettelægge og gennemføre de bedst mulige pædagogiske tiltag.

Social kontekst og roller

Selvom datamaterialet ikke giver direkte adgang til den hverdag, pædagoger og lærere beskriver, viser drøftelserne i de forskellige workshops, at de rum og relationer, som hersker og etableres i hhv. klub og skole, har betydning for de professionelles forståelse af børnene. Man kan sige, at det, der fortælles om børnene, afhænger af den sociale kontekst, de træder ind i, i klub og skole. Termen ”den sociale kontekst” refererer til den sociale sammenhæng, som forskellige begivenheder foregår i. Der vil ofte være forskellige forhold, som er bestemmende for, hvad der kan foregå i forskellige sociale kontekster. Eksempelvis betyder værdier, normer, organisering og relationer mellem menneskene tilsammen noget for, hvad der kan og vil foregå mellem mennesker i forskellige sociale sammenhænge (Nordahl, 2012).

I forhold til nærværende undersøgelse betyder et blik på den pædagogiske praksis med dette sociale kontekstbegreb, at man både kan spørge om, hvilken betydning det har, at børnene opholder sig lige der, handler og indgår i relationer i den ene eller anden sociale kontekst, og hvilken betydning den sociale kontekst har for, hvordan børnene fremtræder for de voksne.

Således viser det sig for det første, at der i flere tilfælde er stor forskel på børnenes involvering i de aktiviteter, der sættes i gang i hhv. skole og klub. Elever, der i skolen reagerer med passivitet og inerti over for de stillede opgaver, kan i klubsammenhæng være dybt involveret i klubbens mere lystbetonede aktiviteter. Både pædagoger og lærere synes at være bevidste om forskellen på skolens ”tvangsrelation” og klubbens mere frie rum.

For det andet viser det sig, at der er klare forskelle i de interaktioner og relationer, som børnene indgår i med de voksne. Pædagogerne fortæller generelt i projektet, at de oplever det som forholdsvist nemt at få en tæt relation til de børn, som i konkrete situationer kan have brug for støtte. Der er i klubben rum til at tale om konflikter, tvivl, usikkerhed og andet, som fylder for det enkelte barn. En af pædagogerne beskriver det, som at ”pulsene er forskellige” i klub og i skole:

Der (er) ikke den samme ro [til fx at tale med det enkelte barn (red.)], når man har undervisning, som hvis man har fritidsklub eller andet. Når der er noget, der skal bearbejdes, så man har ikke opmærksomheden og tiden til at bearbejde det.

Dette billede bekræftes af en af lærerne i samme workshop, som siger:

Jeg har jo ikke den der ro. Hvis der er noget med en elev, skal jeg først sætte klassen i gang, og så skal jeg gå ud af klassen.

Lærerens fortolkning af de forventninger og krav, der knytter sig til skolen som læringsarena, gør det altså vanskeligt for læreren at tage de spontane samtaler.

For det tredje er pædagogerne meget eksplicite om, at de ikke har noget direkte mellemværende med de børn, der bare ”passer sig selv” i klubben. De betoner, at klubben kan fungere som et værested: Der er en stor gruppe børn, som kommer i klubben og deltager i klubbens frivillige aktiviteter uden at påkalde sig opmærksomhed. Fordi der er en gruppe af børn, der umærkeligt glider ind i klubbens hverdag, kan pædagogerne samle deres opmærksomhed om enkelte børn.

Flere pædagoger nævner, at de i deres daglige praksis hurtigt kan blive enige om, at en særlig indsats over for et bestemt barn er vigtig. I de tilfælde ”er der fuld fokus”, som en pædagog udtrykker det. Ganske vist synes nogle af børnene, at det i starten er mærkeligt, at der er den fokus, men de tager det til sig.

[Vi] kan godt bade ham i positiv opmærksomhed – det kan vi gøre hos os. Vi har ikke den læringskappe trukket ned over os, som lærerne har.

Undersøgelsen tyder videre på, at den relation, der etableres mellem børnene og de voksne i de forskellige sociale kontekster, har konsekvenser for det billede af børnene, som de professionelle danner sig. Det vil sige, at relationerne mellem de professionelle og børnene synes at være bestemt af de roller, som hhv. pædagoger og lærere træder ind med.

Konkret taler pædagogerne og lærerne særligt om deres roller, når de drøfter, hvad der sker, hvis man flytter aktiviteter, der normalt foregår i skolen, over i klubben eller omvendt. Det er ikke altid problemfrit. Som en pædagog, der varetager understøttende undervisning, udtrykker det:

Når man flytter nogle af de aktiviteter over i klubben, så tror børnene, at der er fri leg. Hvis det skal være skolearbejde, så synes jeg, det skal foregå i skolens rum.

På tværs af sociale kontekster og roller

Bevidstheden om, at børnene og de voksne traditionelt befinder sig i to forskellige sociale kontekster (klubben og skolen), rummer både muligheder og begrænsninger i arbejdet med børnene.

Begrænsningerne består i, at det kan være vanskeligt at bryde med de ”normale” spilleregler i en social kontekst, da en række af disse spilleregler er bestemt af ydre rammer som fx bestemmelser om institutionernes formål, ressourcer mv. Men en professionel bevidsthed om, at både børnenes og de voksnes måder at agere på, er kontekstbestemt, kan omvendt også medvirke til en kvalificering af de særlige indsatser over for de børn, der har svag tilknytning til skolen. For eksempel byder klubbens mere åbne og fleksible struktur på andre muligheder for at etablere relationer til det enkelte barn, end skolens struktur gør.

Case: De fik bare lov til at shine igennem

”De kommer glade i skole, men [er] ofte ikke [glade] når de går hjem. Der sker noget derimellem.”

Sådan lyder det fra en af lærerne på det første møde i projektet, hvor pædagoger og lærere finder frem til den udfordring i deres daglige praksis, som de gerne vil arbejde med. Klubben er et år forinden blevet fysisk placeret på skolen, så den har lokalfællesskab med skolen på mellemtrinnet. Det har ikke resulteret i egentligt samarbejde mellem pædagoger og lærere. I overgangen mellem skole og fritid mødes pædagoger og lærere ganske vist på samme sted, men de har ikke haft en kultur og et forum for at tale sammen om deres forskellige ressourcer, konkrete aktiviteter og fælles børn.

Nu, hvor de har lejlighed til at tale sammen, vokser der dog gradvist et fælles billede frem: Det er især drengegruppen i 5. og 6. klasserne, som de gerne vil skabe ny fælles praksis omkring. I første omgang er det en lærer, der bringer det på banen:

Drengegruppen fylder rigtigt meget inde i klassen – eller i hvert fald nogle drenge. Og så kan man let få sit blik fra dem, der ikke fylder – og der går rigtigt meget tid fra dem, der er parate.

Drengene kommer i skolen, men udfordringen er, at de primært kommer der, fordi der er et socialt fællesskab:

De kan godt lide at komme i skolen – ser frem til at være sammen med deres venner og det sociale, der ikke har med det faglige at gøre, med de der krav.

I det omfang de mødes med krav, er der en tendens til, at eleverne vælger skolen fra. En lærer beskriver fx, hvordan faglige udfordringer fører til, at drengene smutter fra undervisningen:

De børn, der ikke er så stærke fagligt ... flakker rundt forskellige steder på skolen og ikke er med i undervisningen. Det oplever jeg næsten hver dag.

Både lærere og pædagoger kan derfor komme i tvivl om, hvor børnene er. Det er ikke altid, at børnene søger klubben, når de fravælger skolens aktiviteter:

De børn, der kommer hos os, kommer nogle gange ikke. Så er de fx i stedet gået på

legepladsen, spiller fodbold ovre i gården. Nogle gange griber vi dem, når lærerne tror, de er hos os, men det er de bare ikke.

Lærere og pædagoger har altså et fælles ønske om at styrke børnenes tilknytning til både skolen og klubben, og her kommer klubbens anderledes arbejdsformer i spil.

De blomstrer i klubben

For børnenes måde at agere på varierer, alt efter om de er i skolen eller i klubben. En klubleder siger fx:

Der er forskel på at komme i skolen og i klubben, og vi ser ofte de her børn, der ikke har det godt i skolen – men de blomstrer i klubben.

Pædagogerne og lærerne oplever altså børnene forskelligt. Det bliver hurtigt tydeligt for dem, at det kunne være værdifuldt for børnenes trivsel og læring, hvis de blev bedre til at lære af hinanden og bruge hinandens ressourcer. Lærerne vil gerne bruge det, at børn kan blomstre i klubben, til noget konstruktivt, og de kommer derfor til at tale om muligheden for at trække gevinsterne over i skolen.

Men lærernes kendskab til klubbens arbejdsmåder og pædagogens faglighed er begrænset, og de har ifølge eget udsagn ”behov for at vide”, hvad der sker i klubben. En lærer siger til pædagogerne: ”Klubben skal så komme ind [på skolen, red.] for at vise, hvad kan I.”

Den opfordring tager en af pædagogerne op og foreslår, at pædagogerne kan arrangere rollespil i klassen, hvor lærerne måske kan få øje på nogle ressourcer i de børn, som de ellers primært ser som problematiske. I klubben arbejder de ofte med rollespil, og erfaringen herfra er, at den valgte drengegruppe har mange ressourcer, der viser sig netop gennem rollespillet.

Intervention: Rollespil i klassen

En af pædagogerne, der har arbejdet særligt meget med rollespil i klubben, er i starten usikker: Hvordan skal det gribes an i skolens mere formelle og læringsorienterede kontekst? Men pædagogerne og lærerne bliver enige om at gøre forsøget.

Den følgende gang de mødes til workshop, har de arbejdet med rollespil i klassen. De oplever, at det har rykket ved drengenes roller i klassen og ved deres egen oplevelse af, hvad der kan give

mening i undervisningen. En lærer beskriver, hvordan nogle af de elever, der i den normale skolehverdag kan være lidt profilløse, gennem rollespilsaktiviteten har fået en synlighed:

Alle de andre, som ellers aldrig shiner – de fik bare lov til at brænde igennem.

De sociale relationer er anderledes i klubregi, og det smitter af på aktiviteterne i klassen, når pædagogen er der. Interventionen har sat sig spor hos børnene. Som en af pædagogerne fortæller:

De drenge, der kom til mig ... var stadig oppe at køre over det og ville gerne igen og sagde: ”Bare at Charlotte (lærer) vil arrangere dette igen”.

En af grundene til børnenes begejstring er måske, som en pædagog udtrykker det, at: ”der ikke [er, red.] nogen grænser for, hvem der kan være med”, og at nogle af de normale eks- og inklusionsmekanismer bliver sat ud af kraft i forbindelse med rollespillet. Det ser læreren som en positiv værdi ved aktiviteten:

Det er rigtigt godt givet ud. Måske er der spildt to timer fagligt, men det går ikke ud over det faglige, når det sociale fungerer. Når de får en ny og anden relation til hinanden, kan det komme til udtryk i det faglige, når de løsnes fra de mønstre, de har været låst fast i.

Børnene fortæller ligeledes, at rollespillet med klubpædagogen har haft en afsmittende effekt. En dreng i 5. klasse siger:

Det kan give et større fællesskab, jeg har fået flere venner efter det. Efter det skulle vi arbejde sammen om en opgave, hvor vi skulle hjælpe hinanden, og det gjorde en forskel, at vi havde spillet rollespillet. Der er ikke rigtigt konflikter længere.

Denne positive effekt får de professionelle til at drøfte den værdi, der ligger i, at eleverne har andre fællesskaber med hinanden end dem, der normalt bygges op i skolen. Klubben tilbyder andre fællesskaber, der særligt etableres omkring de aktiviteter, som børnene vælger. Lærere og pædagoger beslutter derfor i fællesskab at gøre en aktiv indsats for, at flere børn bliver medlem af klubben.

Intervention: Synlige klubaktiviteter

I en anden bestræbelse på at understøtte, at elevernes positive erfaringer fra klubben får betydning for deres deltagelse i skolen, sætter lærere og pædagoger derfor fokus på at synliggøre klubbens aktiviteter i skolen. Klubben vil fremover både hænge klubbens aktivitetsplaner op på skolen og i

klubben samt dele dem ud til lærerne.

Dette vækker drengenes interesse. En af de udfordrede drenge begynder fx på eget initiativ at læse klubbens månedsplan og vælge klubbens aktiviteter til. Desuden spørger han af og til pædagogerne om, hvad der skal ske. I undervisningen ser lærerne også hans nye initiativ – og de er overraskede. Hans lærer siger:

Jeg har ham til tysk, og han har ikke været med i et halvt år, for han har svært ved det, så han sidder med hørebøffer. Den anden dag kom han og spurgte om, hvad det er, de andre laver, og om han også godt kunne.

Pædagoger og lærere er enige om, at der er tegn på, at de kan ”nå” nogle af børnene gennem klubpædagogiske strategier, og at det kan have en afsmittende effekt på børnenes faglige arbejde i skolen. Samtidig får de også øje på ”egne blinde pletter” – egne (begrænsende) vaner. En lærer siger:

Vi lærere ser lige pludselig på de her drenge med andre øjne. Der er faktisk noget, de godt kan – og noget, de godt vil. Der er noget, de interesserer sig for, og [de er, red.] ikke hele tiden kede af at gå i skole. Også det der med, at vi sætter fokus på drengegruppen og siger, at vi faktisk gerne vil jer. Og gøre noget for jer. Det får drengene til at være mere medspillere end modspillere.

Tema: Professionskulturernes betydning i samskabelsesprocessen

Som det er fremgået, har skolen og klubben som sociale kontekster betydning for, hvordan de professionelle opfatter sig selv og hinanden. Men som de to foregående cases, "Panelbørn" og "De fik bare lov til at shine igennem", viser, kan der ske bevægelser, når de professionelle bevæger sig uden for deres vante sammenhænge og på forskellig måde bidrager til etableringen af et tredje rum. Det kunne af deltagerne opleves som nyt, bl.a. fordi de som udgangspunkt ikke selv syntes, at de havde god indsigt i hinandens praksis og kultur. En deltager udtrykte det således:

Hvis man ikke ved, hvem hinanden er, så tager man lidt automatisk afstand fra det andet sted, hvilket gør, at vi så heller ikke understøtter hinanden.

I dette afsnit kigger vi derfor nærmere på professionskulturernes betydning i samskabelsesprocessen. Det betyder, at vi retter blikket mod samarbejdet mellem pædagogerne og lærerne.

I undersøgelsen kan vi bl.a. se, at de professionelles forskellige værdier og professionslogikker præger dialogerne mellem dem, de billeder, de har, af børnene, og de løsninger, de kommer frem til i samskabelsesprocesserne. Overordnet kan man sige, at pædagoger og lærere som professionelle grupper arbejder og handler på baggrund af nogle tidligere dannede normer og pædagogiske værdier. Krejsler & Moos (2016). betegner dette som de professionelles professionslogik, som i praksis sætter sig igennem på den måde, de professionelle opfatter det felt, de arbejder i, og fortolker deres handlemuligheder, og som er dannet på baggrund af deres uddannelse, erfaringer og interesser (Krejsler & Moos 2016). Dette kommer til udtryk på to måder.

På den ene side bærer både pædagogerne og lærerne nogle historisk indlejrede forestillinger om og holdninger til, hvem de selv er som professionelle, hvad de selv kan, skal og må tage med sig ind i samarbejdet. Disse forestillinger og værdier kommer til udtryk som standpunkter og synspunkter i dialogerne om, hvordan pædagogiske problemstillinger skal forstås, hvornår noget er et pædagogisk problem, og, ikke mindst, hvilke handlemuligheder, de vurderer, er relevante i forhold til de fælles definerede problemstillinger.

På den anden side skaber dialogerne og de løbende erfaringer, som de professionelle gør sig gennem projektets løbetid, bevægelse i deres pædagogiske synspunkter, så de fx ændrer syn på egen opgave og handlemuligheder efter at have deltaget i workshopsene og skabt nye fagpersonlige relationer.

Denne tosidighed i blikket på de professionelles samarbejde kan betegnes som en essentialistisk henholdsvis dynamisk opfattelse af professionalitet og professionskultur (Fransson, 2009; Højholdt, 2016).

Ved at forene disse i et slags dobbeltperspektiv på professionskulturerne, søger vi i projektet på den ene side at indfange, hvordan den professionelle essentielle selvforståelse kommer til udtryk i samarbejdet, og hvilken betydning den har, og på den anden side kigger vi på, hvordan forhandlingerne i samskabelsesprocessen mellem de konkrete professionelle i den situerede praksis har dynamisk betydning for den professionelle og den professionelles praksis.

Hvorfor blikket på professionskultur?

Det er velkendt, at professionernes kulturer og værdier har betydning i samarbejdet mellem professionerne. Man støder ofte på vanskeligheder, når forskellige pædagogiske traditioner føres sammen og søges integreret i en ny fælles tilgang (Friend & Cook, 2017; Højholdt m.fl., 2012; Spratt m.fl., 2006).

Specifikt er samarbejdet mellem pædagoger og lærere blevet beskrevet som en udfordring, når pædagogerne så at sige bærer fritidspædagogikken ind i skolen, og når den dér møder skolepædagogikken – to forskellige pædagogiske traditioner, som historisk set har adskilt sig fra hinanden. Eksempelvis har man inden for fritidspædagogikken traditionelt anvendt begrebet ”barn”, mens man i skoleverdenen traditionelt har anvendt begrebet ”elev”. I vidt omfang to modsatrettede og værdimæssigt adskilte måder at opfatte de 6-15-årige (Brostrøm, 2016), som kan være udfordrende at forene.

En af lærerne peger fx på, at hun i sin opfattelse af en bestemt elev, der deltager meget lidt i det faglige, alene fokuserer på ”det faglige perspektiv”, og at hendes blik på eleven i det perspektiv er, at ”han kunne lige så godt være en stueplante”.

Dette udsagn er eksemplarisk for den fælles forståelse blandt både pædagoger og lærere af, at lærernes forpligtelser i forhold til målbestemmelser mv. kombineret med de gældende strukturer i skoleverdenen ofte fører til en ret ensidig fokusering på barnets faglige udvikling.

Over for dette er der dog også blandt lærere og pædagoger enighed om, at man kan få øje på andre dimensioner ved det enkelte barn i aktiviteter, der adskiller sig fra den sædvanlige klasserumsundervisning. Dette kommer eksempelvis til udtryk på et tidspunkt, hvor en af lærerne

udpeger dette forhold som en særlig professionel kvalitet, som pædagogerne behersker:

I er så gode til det, og I har super rammer til det, og den måde I møder dem på og komme lidt under huden på ham.

Det fremgår af drøftelserne i de gennemførte workshops, at både pædagoger og lærere har en ide om, at pædagogerne har en særlig forståelse for det sociale samspil, som børnene indgår i, og at de derfor har et mere sammensat billede af det enkelte barn. Men det er bemærkelsesværdigt, at de har svært ved at kvalificere, hvad denne særlige forståelse består i, og hvordan de uddannelsesmæssigt er blevet kvalificerede til dette.

Da en af pædagogerne i en workshop forsøger sig med en beskrivelse af, hvad de egentlig gør for at sikre den gode relation til børnene, nævner han bl.a., at han giver ”krammere”. ”Krammerne” er pædagogens måde at signalere omsorg for barnet, og han tænker, at det må være ”rart for barnet at mærke”. Lærerne i den samme workshop kigger lidt på hinanden og synes så at blive enige om, at ”krammere” ikke hører til det repertoire, som de betjener sig af over for børnene. Som en af dem siger: ”Jeg går aldrig hen og giver krammere.”

At lave noget sammen

Som det er fremgået, lykkes de professionelle med at skabe en række planlagte interventioner og udvikle professionelle forståelser og handleredskaber. Et af de forhold, som især synes at skabe udvikling, er, når de tager sig *tid* til at udveksle betydningsfuld information om hinandens arbejde med målgruppen. En lærer beskriver nødvendigheden af at have realistiske forventninger til hinanden, men også af, at viden om hinandens pædagogiske praksis er en forudsætning for, at gode professionelle relationer kan opstå:

Altså, jeg tror, det også er en gave [at komme over i klubben, red.]. Vi får jo nye klasser hvert år, næste år er det en ny femte, så det der med at få etableret et eller andet forum fra starten af, hvor man kan udveksle. Det er de der små ting, for det bliver jo aldrig til et samarbejde, hvor vi skal op på skolen og lave alt muligt, og lærerne skal ned i klubben og lave alt muligt. Så det vil jo altid være to adskilte steder.

Her tematiserer læreren, at der skal være et konkret forum til udveksling af information i form af et besøg i klubben, og at det af den professionelle vurderes som centralt for at kunne danne de relationer, som er nødvendige for at få et vist samarbejde til at fungere. Et samarbejde, hvor man

kan koordinere de tværgående indsatser. Men udsagnet peger også på, at samarbejdet næppe bliver mere end udveksling af informationer – det bliver ikke et samarbejde, hvor pædagoger og lærere kommer til at ”lave alt muligt” sammen.

I den konkrete sammenhæng viser kommunikationen på tværs af klub og skole sig dog at have betydning for lærerens mulighed for at handle pædagogisk i skolen, ligesom kommunikationen om klubbens aktiviteter til skolen medvirker til at skubbe til lærerens opfattelse af klubbens pædagogiske potentiale:

Ja, det der med, at man måske er blevet mere bevidst om, at der sker faktisk rigtig mange ting dernede, så man kan også spørge ind til, hvad der er sket dernede: ”Var det en god tur, I havde i weekenden?” Det er jo bare et nemt samtaleemne at skifte over i, i stedet for at det har noget med skolen at gøre.

Indsigten i de pædagogiske aktiviteter, som klubben varetager, kan lærerne bruge målrettet i det pædagogiske arbejde i forhold til at bygge en bro til de elever, de oplever ofte at have vanskeligt ved at etablere kontakt til. Man kan sige det på den måde, at klubbens pædagogiske praksis leverer et bidrag til, at læreren kan overskride sin traditionelle rolle som ”underviser” og i stedet betone det relationelle i samspillet med eleven. Med indsigt i klubbens aktiviteter, og hvornår de foregår, bliver det iflg. læreren nemmere at spørge til andre områder af elevens liv og indgå i andre typer af relationer med eleven.

Tidens nødvendighed

I forløbet viser det sig flere gange, at deltagerne efterspørger mere tid sammen og påpeger den manglende fælles tid som en udfordring i den pædagogiske praksis. En lærer påpeger fx, at mulighederne for at handle på og gå ind i de sociale udfordringer var større dengang han var i indskolingen, hvor der også i flere lektioner var en pædagog i klassen. Ved en anden workshop nævner to lærere, at de ville ønske, det var muligt at have en støttelærer eller en pædagog i deres timer. Idéen afvises dog af dem selv som urealistisk: ”Der er jo ikke timer til det.” Eller som en tredje lærer siger: ”Det ideelle ville jo være, hvis det var i indskolingen [at samarbejdet skulle foregå], hvor der var pædagoger på i undervisningen. Jeg mangler tid, og det vil jeg stadig gøre.”

De professionelles tidligere erfaringer med at samarbejde synkront i indskolingen, hvor der var et etableret lærer-pædagog-samarbejde, synes altså at præge deres indstilling til samarbejdet på tværs af skole og klub. De vurderer, at det kunne være hensigtsmæssigt at samarbejde mere intenst

synkront, men de vurderer også, at samarbejde uden mulighed for at være til stede samtidigt er vanskeligt. Det beskrives således af en pædagog:

Det er svært at samarbejde, når man ikke laver aktiviteter sammen, og det bare er overlevering. Og man har meget travlt med børn med krudt bagi ... Vi ser jo ikke hinanden.

Flere af de professionelle beskriver i det hele taget det at være sammen, komme til at kende hinanden og udbygge relationerne som en forudsætning for at kunne handle sammen pædagogisk. Den netop citerede pædagog fortsætter:

Hvis man ikke ved, hvem hinanden er, så tager man lidt automatisk afstand fra det andet sted, hvilket gør, at vi så heller ikke understøtter hinanden... så det med relationen er så vanvittigt vigtigt i forhold til, hvis skal arbejde med fravær og kunne følge op begge steder.

Den konkrete vurdering er her, at det manglende kendskab til hinanden automatisk kan føre til en distancering fra den anden faggruppes bidrag. En opfattelse som i givet fald skal overvindes for at samarbejdet kan lykkes.

Synspunktet, som denne professionelle fremkommer med, kan genfindes i flere af dialogerne på tværs af materialet. Eksempelvis er der i nogle situationer en stille "følen- på-tænderne-dialog", hvor de professionelle kommunikerer endog meget anerkendende over for hinandens faglige forskelligheder. I andre situationer stilles der direkte spørgsmål i form af: "Hvad kan I egentlig bidrage med?"

Et væsentligt aspekt ved de professionelles måde at forholde sig til samarbejdet på er således, at der på tværs af faggrupperne eksisterer en relativ fast forståelse af, at man skal have mulighed for at mødes fysisk, hvis samarbejdet skal lykkes. I løbet af projektet så vi dog også gryende eksempler på samarbejde, der blev etableret og fungerede, uden at de professionelle nødvendigvis mødtes. Eksemplerne i den næste case, "Vi mister dem fra skolen og ned til os", hvor pædagoger og lærere etablerer sms-kontakt omkring børnenes fremmøde, eller hvor udvekslingen af klub-ugeplanen bliver et fast element i hverdagen, viser, at små tiltag kan danne baggrund for ændrede handlinger.

Hvor meget kan vi tillade os?

Kigger vi nærmere på betydningen af de professionelles tilgang til samarbejdet (jf. ovenfor), er der i materialet talrige eksempler på situationer, hvor forskellige fagforståelser, vurderinger af pædagogiske roller og mulige handlingsrum bliver bragt i spil i dialogerne mellem de professionelle. Det er ikke altid, dialogerne skaber bevægelse og udvikling i den professionelle

praksis; nogle har snarere karakter af dialoger, hvor de professionelle står fast på deres pædagogiske ståsteder.

De forskellige professionslogikker, som de professionelle bærer ind i dialogerne, ser ud til at have betydning for de handlingsrum, som de søger at iscenesætte for at modvirke eksklusion af børnene i den pædagogiske praksis. Det gælder, når de professionelle skal blive enige om problemstillingerne for de børn, som de har fokus på (se temaet ”Billeder af børn”), når de drøfter forskellige mulige tiltag, og når de skal gennemføre den konkrete praksis.

Nedenstående dialog er et eksempel på, hvordan dialogen så at sige kan låses i den pædagogiske meningsforhandling, hvor en pædagog og to lærere samtaler med afsæt i spørgsmålet: ”Hvad ville børnene egentlig selv sige, hvis de var her – og hvordan kan I handle på det?” De to lærere Jesper og Tina er i dialog med pædagogen Henrik om Oliver og en anden dreng, som de vurderer, har behov for en særlig indsats i en periode:

Jesper (L): Oliver vil gerne have luksusting, men ellers vil han gerne have flere pauser i skoletiden.

Henrik (P): De vil nok også gerne have mere plads i klubben (til at spille og lege) og i skolen. De vil helt sikkert også gerne have flere aktiviteter og en mere aktiv skoledag. De er ikke med på vores ture, kolonier eller noget andet. De nyder ferierne, hvor de kun er 15 i klubben fremfor 300, som de normalt er. De er ikke med på nogen ture – kun fester og aftenåbning. De hygger sig alle tre i klubben.

Pædagogen foreslår herefter, at de kunne lave brain-breaks i skolens hverdag:

Henrik (P): Hvor de lige kom ud og fik en pause.

Tina (L): Det skal være meget effektivt. Og hvor de skal kunne komme hurtigt ind igen.

Jesper (L): Vi kunne lave særordning [for de to drenge, red.], hvor de gerne må holde pause.

Tina (L): Så skal vi lave flere ture ud af huset. Det er svært i vinterhalvåret, men i sommerhalvåret kan vi lave CL-opgaver ude af huset.

Pædagogen kommenterer diskussionen med kortfattet igen at opsummere sin pointe: ”Mindre ’røv til bæk’-undervisning.”

Der er en kort pause i dialogen, inden de fortsætter:

Jesper (L): Hvor meget kan vi tillade os?

Tina (L): Én gang om ugen – fire lektioner. Så skal vi over i parken og lave noget vildt aktivt. Det er måske ikke så realistisk. Og det er svært, fordi de ikke selv må gå derop, og det tager lidt tid at gå derhen.

Henrik (P): Alle kan lave brain-breaks og pauser. Jeg kan lave flere ud af huset-ting, fordi jeg ikke på samme måde har faglig undervisning.

Som det ses bærer de professionelle på forskellig vis deres faglige perspektiv ind i samtalen. De kommunikerer deres perspektiv på, hvad man *kan gøre og ikke gøre* i den konkrete pædagogisk situation ud fra deres egen professionslogik og -kultur. De responderer på skift på hinandens dialogiske bidrag, men dialogen synes imidlertid ikke at bringe bevægelse i samtalen.

Pædagogen foreslår to gange at fokusere på at reducere stillesiddende arbejde i skolen, da han har erfaring med, at det motiverer drengene i klubben. Med henvisning til effektivitet, det vanskelige i at lave bevægelsesaktiviteter i vinterhalvåret og det retoriske spørgsmål ”Hvor meget kan vi tillade os?” skyder lærerne dog idéen mere eller mindre ned. Pædagogen opsummerer dialogen med en delvist resignerende kommentar om, at ”alle kan lave brain-breaks og pauser”, og han accepterer lærernes vurdering af deres begrænsede muligheder herfor, da de har et fagligt ansvar, som han ikke har.

Eksemplet viser, hvordan forhandlingen af mulige interventioner kan begrænses af fastlåste professionslogikker og -kulturer. Overskridelsen af disse kræver ikke alene en bevidsthed om, at de eksisterer og betinger professionernes måde at agere på i det samskabende arbejde. En overskridelse forudsætter også, at gensidige relationer og kommunikation mellem lærere og pædagoger udbygges og håndteres professionelt. Det sætter næste analyseafsnit fokus på.

Case: Vi mister dem fra skolen og ned til os

”Vores fravær, tror jeg, skyldes meget, at vi ikke har nogen kommunikation mellem klub og skolen; hvor ansvaret ligger for forældrekontakten plus også en manglende kommunikation, altså vores børn har også regnet ud, at det ikke er den vildeste kommunikation, vi har med skolen, så de kan godt have en aftale om, at de skal noget, eller de skal være nede ved os lidt i to, og jeg tror tit, at det er der, jeg har en fornemmelse af, at vi mister dem fra skolen og ned til os.”

Pædagogens udsagn ovenfor signalerer, at det er svært at få styr på det med fraværet: Hvilke mønstre er der, og hvilken betydning har de professionelles indsats og kommunikation? Skolelederen og lærerne på denne skole ser et anderledes mønster end andre skoler, hvor de har været: Her er der meget mere vandren ud og ind af klasserne i timerne, mange kommer meget for sent eller går meget for tidligt. Det bliver synligt i 5. og 6. klasse. Det er der, det sker. At det har betydning både for skole og klub hænger bl.a. sammen med, at det på dette sted er obligatorisk for eleverne i 5. og 6. klasse at gå i klub.

Men selvom der er meget fravær, er skole og klub også vigtige holdepunkter. Når eleverne ikke *må* komme eller *er* syge, kommer de ofte alligevel:

Vi havde en dreng, der kom, også når han var syg, for derhjemme havde forældrene patent på at være syge. Så han fik mere omsorg i skolen, men var ikke altid deltagende i selve klassen.

Oplevelsen er, at netop fordi klub og skole er vigtige holdepunkter, er det også begge steder et bekymrende fravær kan starte, og som den pædagogiske leder siger, er det ”aldrig sygdom og sjældent faglige problemer, det er altid trivsel, der starter det [fraværet, red.]”.

Pædagogerne oplever, at børnene ikke opfatter klubben som lige så vigtig som skolen, og at de falder fra på vej derved. Ikke i begyndelsen af 5. klasse, men senere. Børnene støttes ikke af forældrene i, at klubben er vigtig, og nogle forældre har endda en opfattelse af, at det ikke er et godt sted. Hvordan skal klubben kunne tilbyde sig med alt det særlige, den kan, hvis ikke børnene kommer? Og hvis ikke skolen ved, hvad der foregår, og hvis ikke klubben ved, hvilke børn, skolen oplever, har særlige behov? Pædagogerne efterlyser ordentligt samarbejde og ansvarsfordeling mellem klub og skole, fx i forhold til, hvem der tager forældrekontakten.

Skole og klub har ganske vist et formaliseret samarbejde om 5. og 6. klasse. Klasserne tilbringer to gange om ugen de sidste to timer af deres obligatoriske skoledag i klubben. Det har været sådan i flere år, også før den nye skolereform. Det betyder, at denne tid i klubben er obligatorisk. Klubben fører fraværslister, som de sender tilbage til skolen, og pædagogerne er meget optagede af, om børnene kommer, sådan at de kan gøre brug af de særlige muligheder og tilbud, som de har. Mange af børnene er meldt ind og kommer i den almindelige klubtid.

Deltagelsesmønstret er komplekst, og i et forsøg på at forstå, hvad der ligger til grund for det, bevæger snakken mellem de professionelle sig frem og tilbage mellem store kulturelle og sociale udfordringer, daglige frustrationer over fraværslister, der ikke kommer frem, og manglende udveksling om børn og aktiviteter. På trods af de formelle aftaler synes en pædagogs bemærkning på workshoppen om, at det "ikke er den vildeste kommunikation, vi har med skolen" at ramme plet i forhold til deltagerne forståelse. Deltagerne synes at være enige om, at de vanskeligt kan påvirke de forhold, der vedrører elevernes kulturelle og sociale forhold, og kommer gradvist frem til, at de vil arbejde med styrket kommunikation mellem klub og skole.

Intervention: Send en sms!

Klubben har en regel om, at børnene ikke må komme i klub, hvis ikke de har været i skole. Klubben fører fraværslister. I begyndelsen tales en del om, at listerne ikke når frem, hverken den ene eller den anden vej, og at kommunikationen i det hele taget er for dårlig. Tidligt i processen kommer fraværet i klubben til at fylde en del, mere end fraværet i skolen.

Kommunikationen menes i den forbindelse også at kunne styrke de professionelles samlede billede af børnenes situation: En af lærerne siger:

Det har været meget overraskende, fordi vi jo netop ikke har haft de samme billeder af elevernes situation. Og der har selvfølgelig været nogle, hvor det også har stemt overens med vores opfattelser af den elev, men det har også været overraskende i forhold til fx nogle af mine elever, hvor det kunne jeg slet ikke forestille mig, at det var sådan, det foregik. Så jeg tænker netop, at de samtaler dér er ret vigtige for os.

I den store kompleksitet af kulturelle og sociale forhold, som præger børnene og området, og som deltagerne længe kredser om, vælger de derfor at arbejde med at styrke kommunikationen – konkret med fokus på tre børn. For hvert barn vælges en bestemt lærer og pædagog, som skal tage kontakt til hinanden med sms eller opringning, hver gang barnet enten ikke møder op i skole eller klub, eller

der er andre forhold omkring barnet, som der kan udveksles om og støttes op om.

I tiden frem til den næste workshop arbejder deltagerne med løbende og næsten daglig kontakt og er optaget af, hvad den betyder for elevernes deltagelse. Det er generelt positive erfaringer, der kommer frem i den følgende workshop. En pædagog bemærker:

Vi har jo, Ruth [lærer] og jeg, specifikt arbejdet på en knægt, og han er jo gået fra scratch til 100-agtig ... Men også fordi jeg tror lidt, han har fået et billede af, at vi taler sammen.

En af lærerne bruger sms'erne som afsæt for forældrearbejdet:

... så skriver Louise [pædagog] jo, han er ikke kommet, så ringer jeg hjem til forældrene med det samme, og så kører den bare derfra.

Interventionen betyder også, at de professionelle i højere grad oplever at løse deres opgave tilfredsstillende. Som en lærer bemærker:

Det der med, at jeg ved, at jeg sender den videre til nogen og ikke bare sender børn af sted, der har haft en vanvittig dag. Det er måske det, jeg synes, der har haft den største betydning.

Denne daglige kontakt spreder sig i løbet af projektets forløb ud over, hvad der er aftalt, og det viser sig, at sms-kontakten opleves som virkningsfuldt ift. øget deltagelse og trivsel. Interventionen smitter også af på kontakten langt ud over det enkelte barn. Læreren går nu indimellem med børnene ned i klubben, hvis der har været konflikter, og pædagogerne går også med op på skolen for at rede noget ud.

Intervention: At få øje på klubbens muligheder

I pausen på en workshop samtaler en lærer og to af pædagogerne om nogle af de ture, de er på i klubben, og hvilken betydning denne viden kan have for læreren. På en tidligere workshop blev der talt om, at børnene ikke er så snaksalige i skolen. Nu har klubben har været i Vestjylland med nogle af børnene i weekenden, og læreren har netop fortalt, at hun spurgte et af børnene, om han havde haft en god tur. Hun siger:

Jamen fordi altså fx Victor blev helt sådan her til morgen: "Ahmen megafedt" [siger begejstrede lyde]. Altså han får da en god start på dagen, hvis jeg bare, hvis ikke der skal

mere til, end at jeg spørger ind til, om han har haft en god tur til Vestjylland. Altså, så er det da meget nemt.

Det giver anledning til en generel snak om skolens kendskab til klubbens aktiviteter og læreren kommer med en opfordring:

Altså det kunne være fedt, hvis vi kunne indføre det der, hvis vi fik sådan et månedsbrev eller et eller andet: Det her, det skal vi i klubben!

Pædagogen spørger til, om det skal være de ting, ”som kan have indflydelse på skoledagen? Eller bare sådan større ting?”. Men det, læreren efterlyser, er blot et afsæt for at styrke sin relation til eleven, og der er det godt at vide noget om klubbens aktiviteter: ”... hvis I skal de der ting, [er, red.] det er jo meget nemt for mig at spørge ind til det.”

Omvendt gælder et også, at pædagogerne ser muligheder i en større viden om børnenes situation i skolen, for nogle gange kan klubbens aktiviteter måske anvendes mere aktivt i forhold til de udfordringer, nogle elever har i skole. En pædagog formulerer det således:

Vi har snakket om, at hvis vi nu havde vidst det her, hvordan kunne vi så have gået ind med vores mentalisering, vores OCN, vores coaching,¹ al vores efteruddannelse, hvordan kan vi gå ind og ligesom støtte op om fx sådan en som Mohammed, som brændte for at blive mekaniker, vi vidste det bare for sent. Der var så mange ting med ham, som man kunne have gjort anderledes.

¹ Nogle af de forløb og tilbud, som klubben har. OCN= Open College Network.

Tema: Tværprofessionelle relationer: om betydningen af at kende hinanden

I denne tematiske analyse (Braun & Clarke, 2006) peger vi på betydningen af de professionelles relationer for samarbejdet. Vi belyser, på hvilken måde tværprofessionelle relationer skabes mellem konkrete mennesker i konkrete møder om fælles konkrete anliggender, og hvordan disse relationer kan professionaliseres. Relationerne, som de udspiller sig i den daglige pædagogiske praksis, har vi kun haft adgang til gennem de professionelles fortællinger om dem på de gennemførte workshops. Vi har ikke haft mulighed for systematisk at undersøge relationerne, som de udfolder sig i hverdagen.

Fænomener som tillid, respekt, engagement, anerkendelse, frivillighed og viljen til samarbejde nævnes af mange som væsentlige for kvaliteten af tværprofessionelt samarbejde (Højholdt, 2016; Villumsen, 2011; EVA, 2016). Det personlige kendskab og det, vi populært kan kalde den gode kemi, har altså betydning for både oplevelsen af samarbejdet og for den faglige kvalitet (Montjoye m.fl., 2014). Det er også dilemmafylt. Fænomener som god kemi, respekt, tillid og engagement er svære at måle, kvalitetssikre, styre og organisere. Ikke desto mindre ser de ud til at have væsentlig betydning for det tværprofessionelle pædagogiske arbejde.

Vi anser de professionelles oplevelser af sig selv og de andre – deres faglige og personlige identitet – som noget, der konstitueres og skabes i de sociale kontekster, de færdes i. Madsen (2005) har bl.a. beskrevet, hvordan vores tolkninger af den respons, vi møder i sociale situationer, er med til at skabe grundlaget for vores handlinger og den mening, vi tilskriver handlingerne. Dermed bliver de konkrete møder og konkrete relationer mellem de professionelle af betydning for, hvilke (sam)handling de kan se som meningsfulde for deres rolle og funktion i forhold til børnene.

I projektet forskød de professionelles forståelse af hinanden sig, så de gensidigt blev mere end en rolle og mere end den generaliserede anden. De lærte hinanden at kende. Med vendingen ”at kende hinanden” refererer vi både til kendskabet til hinandens særlige faglige områder (hvad kan hun, og hvad brænder hun for og er optaget af, og hvilke værdier taler hun om?) og kendskabet til hinandens måder at ”gøre” sin faglighed på. Det kan fx være en bestemt humor, en måde at tale på, attituder og kropslig væren, som i et vist omfang er forbundet med de professionskulturer, man er en del af.

Vi vil nu gå tættere på betydningen af disse. Først og fremmest er fokus rettet mod, hvordan etableringen af et fælles samtalerum danner fundament for deltagernes umiddelbare kontakt og gradvist øgede kendskab til hinanden. Dernæst zoomer vi ind på, hvordan der opstår et behov for

mere professionaliserede relationer mellem deltagerne.

Det personlige kendskab

Undervejs i projektet lærer de professionelle hinandens særlige fagpersonlighed bedre at kende. De får kendskab til, hvad de hver især særligt kan. De lærer noget om hinandens måde at være sammen med børnene på. En af lærerne siger:

Det er rigtigt rart, at man kan sætte ansigt på, når børnene fortæller om Jens eller en eller anden, vi var i svømmehallen med. Jeg ved, hvem Jens er ... børnene kan rigtigt godt lide, at de har den fornemmelse, at vi også kender hinanden ... så blev Nina [pædagog] sur eller sådan noget, ligesom hun plejer, altså lidt med et smil ... det er ligesom, at ... så bliver man tættere med hinanden.

Ud over kendskab til hinandens særlige fagligheder, får deltagerne også større viden om, hvad der foregår i skolen og især i klubben, og det ser ud til, at denne viden nemmere omsættes til handlinger – planlagte, men også spontane relevante pædagogiske handlinger – når der er skabt kendskab mellem de professionelle. En af deltagerne siger:

Jeg har nogle gange lyst til at gå med ned i klubben, men så har de mentalisering eller noget, og så tænker man, at det jo også er dem, der er på banen der, og så vil man jo ikke.”

Men pædagogen svarer: ”Du er altid velkommen.” Senere i forløbet fortæller deltagerne om, at de flere gange er gået i klubben og omvendt.

I projektet har vi både *hørt* deltagernes fortællinger om betydningen af at kende hinanden, og vi har *set og oplevet*, hvad der er sket mellem deltagerne undervejs. I begyndelsen af projektet var det personlige kendskab mellem de professionelle – bortset fra nogle få – enten ikke eksisterende eller overfladisk. Formelt samarbejder de forholdsvis tæt om børnene, men der er ingen eller meget ringe kommunikation. Samtidig er der en stærk fokus på de rammer, der spærrer vejen for det gensidige kendskab. Det er især pædagogerne, der påpeger det:

Vi kender ikke hinanden, vi kan gå forbi hinanden på gangen uden at hilse. Vi har rigtigt meget brug for at snakke i det her forum. Når vi møder ind, går lærerne hjem – og vi har ikke mulighed for at mødes. Der er ikke kultur for at tale sammen.

Samtidig påpeger både lærere og pædagoger, at de jo ikke har tid til at mødes. I begyndelsen af

projektet afvises besøg og ekstra tid til møder flere gange, især af lærerne, men vi hører om kontakter og initiativer undervejs, som ikke er aftalt i projektet.

Der sker også noget med *måden* at tale med hinanden på, tonelejet, stemningen. Vi kan fx se, at deltagerne søger hinanden i mindre kendte konstellationer, og vi kan høre, at der er mere latter og lethed i de afsluttende workshops. Et gennemgående træk er, at der er blevet udvekslet mange faglige erfaringer i pauserne og på vej ud og ind ad døren; om børnene, om måder at gøre noget på, om gamle historier.

I en pause spørger en af pædagogerne en lærer om en bestemt pige og om, hvordan pigen er i klassen. De smalltalker om pigen og flere andre af børnene, om hvordan de er, og hvordan de har det med dem, og hvordan de ligger fagligt, konkrete episoder, gode måder at være sammen med dem på osv. Læreren spørger, om de i skolen evt. kunne få en seddel, når klubben skal på ture osv. Så hun ved det. Hun siger, at det også giver noget at snakke med børnene om, så hun kan vise, at de (lærerne) ikke bare er sådan nogle sure nogle, der kun snakker om skole, men også er interesserede i andre ting. Der er en masse grin og sjov snak om nogle af børnene, der fx snakker enten engelsk eller tysk til dem. ”Gør de også det til dig?”

Professionalisering af relationen

Projektets materiale viser, at der sker en bevægelse fra i begyndelsen at kategorisere hinanden stereotyp, til at man får et mere nuanceret billede af, hvem hinanden er. Denne bevægelse viser, at de professionelle ikke bare styrker deres kendskab til hinanden; de udvikler også ansatser til mere professionel koordinering af relationen.

Et positivt aspekt af samarbejdet, som nævnes generelt i undersøgelsen, er de professionelles forskellige perspektiver på børnene. (Se temaet ”Billeder af børn”). Det faglige kendskab til hinanden har betydning for, at perspektivet på barnet bliver flerdimensionalt og nuanceret. Således finder der også en professionalisering sted, som er forudsætningen for, at der kan kommunikeres med fokus på opgaven. Jody Gittell (Gittell m.fl., 2013) har foreslået en model for ”relationel koordination”, når der arbejdes på tværs af professioner. ”Relationel koordination” er en ”gensidigt styrkende kommunikations- og relateringsproces med det formål at samordne opgaver” (Gittell, m.fl., 2013: 210, vores oversættelse).

Gittell argumenterer for at erstatte bureaukratiske strukturer med mere relationelle strukturer, hvor der arbejdes med fælles mål, vidensdeling og udvikling af gensidig respekt. Det er gennem kommunikationen, at relationerne opbygges, og det kan ske, når kommunikationen er hyppig,

rettidig, præcis og problemløsende (Gittell m.fl., 2013). De forandringer, der skete i deltagernes kommunikation, afspejlede en øget brug af sådan hyppig (fx sms'er), rettidig (fx med det samme, når fraværet var konstateret), præcis og problemløsende kommunikation, hvorved de professionaliserede deres kendskab og relationer.

Anne Edwards bruger begrebet "relationel handlekraft" (relational agency) om professionelles kapacitet til at fremkalde og anerkende andre professionelles ressourcer og fortolkninger for at kunne iværksætte de bedst mulige handlinger (Edwards, 2005). Hun viser, at for meget arbejde alene eller ud fra et snævert fagperspektiv kan begrænse handlemulighederne i komplekse situationer. "Knowing how to know who" er ikke kun at vide, at der er andre faggrupper, som kunne have andre handlemuligheder og perspektiver, men også at have kapacitet til at kunne fremkalde og anerkende andres perspektiver (*how to know who*), og at se, hvordan man også selv kan "vokse" fagligt ved at udvide sit syn på fx sin relation til et barn (Edwards, 2005).

Betydning for børnene

De professionelles kendskab til hinanden, deres øgede relationelle koordinering og deres viden om "how to know who" blev udviklet løbende gennem projektet og gjorde det lettere at tage den rigtige kontakt på det rigtige tidspunkt. Denne udvikling betød bl.a. også, at de kunne støtte børnene i deres relationer til de andre professionelle og børn. Som nævnt har relationer betydning for børnenes trivsel og for deres muligheder og lyst til at deltage i skolen (Højholdt m. fl., 2015). Adspurgt af os, hvad det betyder for børnene, at de voksne kender hinanden, kommer pædagogerne og lærerne også ind på dette:

Lærer: Hvis de har brug for at snakke med en af os, og det vil nok mere være jer (pædagoger), de vil bruge, hvis der var et eller andet med skolen fx. Det vil måske være nemmere for dem. Eller nemmere for Nina [pædagog] at sidde fx i en snak med Alma [barn] omkring, hvordan det er i skolen.

Pædagog: Altså jeg kan nemmere sige: "Det siger Ruth [lærer] vel også, eller det har du vel hørt før, eller?"

Lærer: Ja, det handler om, at de ved, at vi samarbejder, og at vi kender hinanden.

At den styrkede relation har været betydningsfuld for deltagernes professionelle opgaveforståelse viser sig ved, at kontakten er øget. De professionelle understreger betydningen af at kende til fx konflikter, som udspiller sig i skolen, således at de også kan håndteres i klubben og omvendt. De oplever, at det skaber tryghed, både hos børnene og de professionelle, når de kender hinanden.

Noget tyder endvidere på, at når de professionelle taler sammen om børnene, skaber opmærksomheden en oplevelse af betydningsfuldhed hos børnene – oplevelsen af at være savnet. Nogle af børnene har blomstret i denne proces, hvor de er gået fra at være socialt usynlige – og kontrollerede – til at føle sig agtede og værdsat:

...den del at de ved, at vi taler sammen, både pædagogerne fra klubben og lærerne fra skolen ... Som du sagde, Gerda [lærer], når børnene ser de gange, Gerda har været nede i klubben. Gud, nu er hun her, ... som med Abraham, han kan jo tydeligt mærke, at der bliver mandsopdækket på ham – agtigt. Og et eller andet sted tror jeg faktisk, han er rigtig veltilpas i det. Jamen, jeg tænker også bare i forhold til Abraham, altså lige ham som eksempel er gået fra nul til halvfems ved at vi samarbejder.

At kende – og respektere – hinanden fremstår altså som et godt og vigtigt aspekt i et velfungerende tværfagligt samarbejde. Tværprofessionelt samarbejde beror i sidste ende på de deltagendes vilje og engagement (Højholdt, 2016), og det personlige kendskab indgår i denne komplekse gensidigt påvirkende cirkel af faktorer.

Case: Samarbejde i forstaden

”[Der er] en dominerende drengegruppe, der har været meget urolig. De kører hinanden op – under ledelse af én dreng. Der er et stramt hierarki i gruppen. Der er mange slagsmål, men de kommer i skolen – de virker som om, de er glade for at være der.”

Det har været en hård tid for 5. a og 5. b det sidste halvandet års tid. Der har været meget uro, enkelte elever – som nu er i specialtilbud – har budt på et ”vildt undervisningsmiljø” med stolekast og slåskampe som en del af dagligdagen. Da lærerne og klubpædagogerne sætter sig sammen til de første møder i projektet, er de enige om, at der stadig er udfordringer i læringssmiljøet. Især en række af drengene bliver fremhævet. Drengene opleves i skolen som udadreagerende, havende et negativt sprogbrug og en negativ indstilling til skolen. Som det udtrykkes af en lærer, da han skal forsøge at gætte på, hvad en af drengene ville sige om ham som lærer: ”Jeg er pisseirriterende. Jeg er irriterende, fordi jeg beder ham om noget, han ikke har lyst til.” Men det er ikke bare knyttet til enkelte elever, for det har udviklet sig til den kultur, som læreren beskriver i citatet i starten, og som en af pædagogerne også kan genkende: ”Det er, som om den elevgruppe har sin egen subkultur.”

Selvom situationen på mange måder i dag er bedre end tidligere, opleves situationen på projektets opstartstidspunkt stadig som en udfordring – også selvom de mest udadreagerende drenge i dag har forladt skolen.

Klubpædagogerne giver ganske vist udtryk for, at de oplever nogle af disse drenge i andre roller, når de er i klubben, men der er enighed om, at der er en række pædagogiske udfordringer i både klub og skole, som et samarbejde måske kan hjælpe med til at løse op for. Det er dem, projektet fremfor alt skal tage udgangspunkt i. Der er allerede forskellige former for samarbejde mellem klub og skole, men det er, som en af pædagogerne udtrykte det, ”et forbedringsmuligt samarbejde”.

En kriger i kampen

Stemningen ved projektets start er altså i positiv udvikling. Både pædagoger og lærere er enige om – og fremhæver det flere gange ved møderne i projektet – at det er søde børn i klasserne og i klubben. Udfordringer der dog stadig, og historierne trækker fortsat spor blandt både børn og voksne. Det er svært ikke at hænge fast i det gamle. Af og til kan det derfor også stadig være hårdt

arbejde at være både pædagog og lærer i klubben og på skolen. Som en pædagog siger, skal man have meget robusthed:

Det handler om ikke at løbe væk, når der er problemer, men altid møde op igen med positiv indstilling: ”Det er ligesom en kriger i kampen.”

Narrativet skal brydes

Der var derfor enighed blandt pædagogerne og lærerne om, at det ville være hensigtsmæssigt at forsøge at bryde med den negative historie, som syntes at eksistere blandt eleverne. ”Få brudt med det lidt negative narrativ, som så at sige hænger fast efter nogle hårde år”, som en pædagog udtrykte det. Dialogerne begyndte derfor at kredse om, hvordan den negative fortælling, som de professionelle mente at kunne iagttage, faktisk havde betydning for børnene. En spurgte: ”Hvordan oplever de at gå i klasserne?”

Spørgsmålet blev afsættet for en fælles beslutning om at gennemføre børnesamtaler med hele b-klassen og udvalgte elever fra a-klassen. Hermed håbede man at få et frisk blik på elevernes selvfortælling og klassernes kultur. Målet var at arbejde hen imod et mere neutralt billede af livet på skolen, og da det blev vurderet, at børnene ville tale en smule mere frit om livet og kulturen i klassen, skolen og klubben, hvis de talte med en udenforstående, skulle projektets medarbejdere stå for samtalerne. De professionelle var interesserede i at komme elevernes egne oplevelser af det at gå i skole, af lærerne, pædagogerne, klubben og klassen nærmere. Deres stemme og meninger skulle tjene som afsæt for de videre handlinger i projektet.

Børnenes stemmer

Samtalerne med børnene gav et nyt indblik i elevernes verden, som lærerne og pædagogerne forholdt sig forskelligt til, da de blev præsenteret for nogle af elevernes udsagn (Eide & Winger, 2008). Særligt hæftede de professionelle sig ved en mindre pigegruppe, som havde det socialt vanskeligt. Undervejs i børnesamtalerne blev det også tydeligt, at børnene ofte henvender sig til pædagogerne, når der er problemer. Eleverne oplever, at lærerne ikke har tid til at håndtere fx konflikter, der er opstået i et frikvarter. Som en pige på 12 udtrykte det:

Pædagogerne – de har også bare tid til en, og de vil godt snakke om de problemer, vi har her på skolen. Og de er ikke sådan helt ligeglade, ikke fordi at de i skolen er ligeglade, men der er bare ikke så meget tid til at tale om det.

Denne fortælling kunne lærerne godt genkende og forklarede det med, at de har nogle faglige mål,

der skal nås i undervisningen. Men børnene delte også i vidt omfang pædagogerne og lærernes vurderinger af, at læringsmiljøet i klasserne var blevet bedre, efter at flere af de udadreagerende elever var flyttet. Børnene bemærkede især den reducerede larm, hvilket de selv forklarede med, at nogle af de elever, som larmede meget, var flyttet til andre skoler. Men en række af børnene fremhævede også, at det at være få elever og en lille klasse heller ikke altid var det bedste. En pige siger herom:

Jeg synes, det er rigtigt dårligt. Der er nogle gode ting. For eksempel det er godt nok, at lærerne kan hjælpe meget hurtigere, men der er ikke så mange at være sammen med. Så du har lige de få muligheder at være sammen med ... Altså, de [parallelklassen, red.] har sådan et andet sammenhold, fordi altså i parallelklassen derinde – pigerne og drengene – de leger meget sammen og er sådan meget mere sammen og sådan noget efter skole. Og pigerne her, i vores klasse, pigerne er altid sammen, og drengene er altid sammen. Vi leger ikke sådan nogle fælles lege og sådan noget. Drengene, de spiller bare fodbold, og pigerne, de går bare rundt og gynger eller sådan noget.

Som citatet vidner om, betyder venskab og kammeratskab meget for børnene i både 5.a og 5.b. Især pigerne fra den mindre klasse på 5. årgang spejlede sig i den anden classes fællesskab – dér leger de mere sammen! Det billede stemte overens med pædagogernes og lærernes billede. for de beskriver, hvordan 5. b fremstår mere problematisk end 5. a, og at det bl.a. skyldes, at 5. b har været udfordret i langt flere år og derfor har en dårligere selvforståelse, mens 5. a undervejs har lavet mange fælles aktiviteter. Generelt leger drengene og pigerne efter egne udsagn ikke sammen på tværs af klasserne, men flere børn nævnte ved interviewene, at det kunne være sjovt at spille fodbold og lave andre aktiviteter sammen. Selvom drengene fortalte, at de leger på tværs af klasserne i drengegruppen, er det ikke noget, der foregår i skolen. I skolen leger man ikke på tværs af klasserne, men i klubben spiller alle pc sammen efter skoletid.

Intervention: Kend din kommune

For at fremme udviklingen af en mere fælles årgangskultur og styrke relationerne på årgangen besluttede pædagoger og lærere derfor på den anden workshop at sigte efter et konkret håndterbart pædagogisk initiativ, hvor læringsmiljøet var mere projektorienteret og vekselvirkende end sædvanligt. Forløbet skulle foregå på tværs af klasserne for netop at styrke relationerne på tværs, men også for at give lærerne mulighed for at udvikle bedre relationer til nogle af de børn, som de i den normale skolehverdag kun så i forbindelse med fagundervisningen. En pædagog argumenterede

for forløbet ud fra et synspunkt om, at sådan ville pædagogens kompetence kunne bruges godt:

Man kunne bruge forløbet til at gå uden for de sædvanlige forløb med afsæt i det pædagogfaglige og selvfølgelig i forhold til formålet med skolen.

Pædagogerne og lærerne kom frem til, at klubben skulle tage initiativ til et forløb, hvor der indgik et danskfagligt indhold, og hvor lærere og pædagoger på tværs skulle arbejde sammen med børnene om et fælles tema. Ud fra nogle ideer om, at børnenes tilknytning til og forståelse for det lokalsamfund, som skolen er en del af, også har betydning for elevernes forståelse for hinanden, blev det besluttet at gennemføre en temauge med titlen ”Kend din kommune”.

Forløbet blev planlagt af lærerne og pædagoger fra klubben i fællesskab med afsæt i et udspil fra klubben til målet og strukturen i forløbet. Det mundede ud i et projekt, hvor børnene i projektgrupper på tværs af klasserne var på opdagelse i forskellige virksomheder i deres kommune. Nogle besøgte rådhuset, nogle det lokale brandvæsen, mens andre igen fx var på tur i kommunens grønne områder.

Da projektgrupperne blev sat sammen på tværs af 5. a og 5. b betød det, at både elever og lærere og pædagoger skulle arbejde med andre relationer end de normale. For elevernes opfattelse af lærere og pædagoger fik det betydning, at de så dem i andre roller end de vant. Det gik fx op for nogle af eleverne, at de faktisk godt kan henvende sig til lærerne med nogle af de konflikter, som uvægerligt opstår. Eleverne så desuden, at pædagogerne også kan stille krav, uden at det nødvendigvis fører til, at den gode relation til eleven går tabt.

Tema: Dialogen er vigtig

I dette afsnit ser vi nærmere på dialogen mellem de professionelle. I analyserne er fokus lagt på de ”grænsezoner” i samtalerne, som rummer elementer fra begge praksisområder – klub og skole. Vores intention med dette analyseblik er at få øje på de forhold i dialogen, som skaber bevægelse og udvikling, både konkret i forhold til de professionelles opgaveforståelse og i forhold til, hvordan nye professionelle handle- og refleksionsrum samskabes. Med afsæt i analysen viser vi, hvordan dialog på tværs af professioner kan åbne for, at nye og fælles forståelser skabes, når ideer fra forskellige kulturer og praksisfællesskaber mødes. Endvidere viser vi, hvor de professionelle kan sætte ind for at styrke samskabende processer i samarbejdet mellem klub og skole, mellem pædagoger og lærere, med henblik på at udvikle mere inkluderende praksisformer, som leder frem mod øget skoletilknytning.

Når vi zoomer ind på dialogerne tegner der sig et billede af, at pædagoger og lærere er optaget af at beskrive, forstå og finde nye veje i deres håndtering af de udfordringer, de oplever i hverdagen sammen med børnene enten i klubben eller i skolen. De er også optaget af det, dialogen *gør*. Undervejs i samtalerne udtrykker flere af dem, at *selve dialogen* mellem dem er *vigtig*. De peger i særdeleshed på, at de i disse dialogiske processer får øje på egen og andres praksis, de professionsspecifikke forståelser, og det er heri, gennem dialogens fortællinger, at de får oplevelsen af at komme ”ind under huden på udfordringerne”.

Med begrebet ”dialog” sætter vi fokus på den mundtlige samtale (Rorty, 1967). Analyserne centrerer sig primært om de forhold i samtalerne, som skaber bevægelse og udvikling i de professionelles opgaveforståelse, men går også tæt på de forhold, som virker begrænsende og ser ud til at stå i vejen for bevægelsen. ”Bevægelse” betegner her de overgange eller skift i dialogerne, hvor deltagerne fx bringer et nyt begreb eller en ny idé ind i samtalen, der ændrer deltagerens måde at tale om fænomenet på. Begrebet ligger tæt op ad Amy B.M. Tsui og Doris Y.K. Laws begreb ”grænsezoner” (Tsui & Law, 2007). Det kan metaforisk forstås som et ”tredje rum”, hvori alternative diskurser og positioner tilbyder sig og skaber mulighed for transformation af egne forståelser og problemfortællinger, når nye forståelser og begreber fra et praksisfællesskab introduceres og gennem dialogen siver ind i et andet (Wenger, 1998). De siger:

En grænsezone er polykontekstuel, mangestemmig og rummer flere forskellige scripts ... at gå på tværs af grænser betyder, at man bevæger sig ind i ukendt territorium, og det kræver kognitive omstillinger. Nye elementer flyttes fra et praksisfællesskab til et andet, når nogen krydser grænser (Tsui & Law, 2007: 1290).

På den måde kan man sige, at de begreber, som bringes i spil i dialogen, kan åbne for læring og reformulering af problemforståelser, når de professionelle ”krydser grænser” og begynder at anvende nye begreber i deres beskrivelser og forståelser. I analyserne kommer de professionelles forståelse af egen og andres pædagogiske praksis til syne gennem de ”sproglige greb”, hvormed de tilskriver den betydning. Man kan, som Lars Erling Dale, forstå begreber som sproglige eller kognitive *greb*. Altså som ”redskaber”, hvormed vi kan ”gribe om”, fastholde, sortere og udvælge dele af omverdenen (Dale, 1998). Sproget kan således forstås som det medie, hvorigennem vi tolker og kontinuerligt tilskriver mening til omverdenen (Gadamer, 2004; Ricœur, 1994, 1999; Dewey, 2009). Samtalen åbner så at sige for dialogisk refleksion, altså for et sprogligt (professionelt) samspil, hvori mening samskabes gennem den respons, deltagerne møder, og gennem de begreber, som bringes ind (Bakhtin, 1981; Dysthe, 2005).

Selve dialogen omtaler de professionelle, som nævnt, som vigtig. Når den bliver betegnet sådan, er det ofte i sammenhænge, hvor de får ”øje på hinanden” og får ideer til fx samarbejdsflader eller til mere konkrete interventioner. Når de professionelle oplever dialogen som vigtig, ser det i undersøgelsen ud til, at vigtigheden er koblet til de steder i dialogen, hvor der sker bevægelse. Man kan sige, at bevægelsen i denne sammenhæng er præget af konsensus eller harmoni.

Bevægelse i dialogens spændinger

Når vi anlægger et mere distanceret blik på dialogerne, opstår bevægelsen ikke kun i harmoniske kommunikationskæder af spørgsmål og svar, som er præget af enighed, men også i situationer præget af ”spænding”, hvor *forskellene* mellem deltagernes referenceramme kommer til syne (Dale, 1998), (se temaet ”Professionskulturens betydning for samskabelsesprocessen”). Begrebet referenceramme anvendes her om den praksisrelaterede forståelseshorisont, som omgiver den enkelte professionelle, og som danner en såkaldt ”ramme” med begreber, værdier og teoretiske perspektiver, hvorudfra noget træder frem som fx vigtigt eller som et problem (se temaet ”Billeder af børn”). Når disse ”forskelle” mødes i dialogen og netop fremstår som forskelle, fordi der tales ud fra divergerende fagligheder (teoretiske perspektiver, erfaringer, logikker og kundskaber), ser det ud til at være netop *forskellene*, som skaber bevægelse. Men det er ikke nødvendigvis de situationer, de professionelle refererer til som vigtige.

I følgende uddrag fra en dialog opstår bevægelsen, når de professionelle så at sige ”forstyrrer” hinandens problembeskrivelser ved at bringe nye begreber ind i samtalen.

Lærer 1: Jeg synes også, at han bliver mere og mere demonstrativ i at afvise undervisningen og afvise lærerne. Så derfor så får han også sådan karakter af klovn, fordi så er det sådan

noget med at sidde og lade, som om man sover, og så skal man [læreren] være forskrækket, når han vågner ... så på den måde, så synes jeg, det der med, at han trækker meget negativt med sig.

Lærer 2: Jeg oplever ham som en doven dreng, som, når man konfronterer ham med det, reagerer meget lidt. Jeg har oplevet at kunne motivere ham. Hans mor og jeg fandt ud af, at han skulle have nogle andre matematikhæfter med større tern, som giver ham mulighed for at skrive pænere.

I gruppen taler de professionelle den forståelse frem, at der blandt børnegruppen i klassen er særlige statuspositioner. Det er faglig dygtighed, sportslighed og popularitet hos pigerne. Der er enighed om, at drengen, de taler om, ikke abonnerer på nogen af dem. Pædagogen bryder ind:

Pædagog: Må jeg lige prøve med ham her også. En hurtig en. Jeg tænker, den rolle [klovn] er ligesom en, der definerer ham. Han kan en masse ting. Det der med at finde en rolle i den alder. Jeg ser ham som en, der har lavt selvværd ... Han har ikke noget, der gør ham til specialekspert i et område, dvs. han får ikke den succesoplevelse, fordi han er bare en ”mellem”.

Lærer 1: Men det er der jo, fordi han laver jo de der tegneserier. Og det er jo sådan noget, han sender rundt i timerne, og så griner de andre af ham.

Pædagog: Okay, men det er igen noget, der så er sjovt.

Lærer 1: Ja.

Pædagog: Hvis han sætter barren så lavt, så er der heller ikke nogen, der forventer noget af ham, tænker jeg. Han har ekstraordinært meget brug for en succesoplevelse eller at finde en plads eller en rolle, der er klædelig.

Samtalen viser, hvordan de ord, der bringes ind, skaber særlige forståelser. Indledningsvist anvendes begreber som ”klovn”, ”doven” og ”demonstrativ”, som former en særlig forståelse af drengen i opposition til de professionelle, deres tilbud om læring og positive relationer. Undervejs bringes nye begreber ind, som ser ud til at ændre kursen for samtalen og de professionelle forståelser. Det er bl.a. begreber som ”lavt selvværd”, ”statusposition” og ”rolle”, som definerer ham på kanten af klassens sociale fællesskab. Undervejs samskabes nye tænkemåder, og i den proces rekonstruerer de professionelle deres forståelser. Disse rekonstruktioner forskyder ikke blot de professionelle problemforståelser af barnet, men gør også noget ved den ”vanlige” måde at

forstå egen praksis på. Når forståelserne af, hvad der er på spil for barnet, tales frem af sociale og faglige forhold i og omkring barnet i klubben, skolen og hjemmet, forskyder det også samtidig de professionelle selvforståelse, så de ser, at de er medskabere af barnets omverden.

Samtalen illustrerer også en anden dimension, som var kendetegnende for dialogerne: Problembeskrivelserne bliver ofte relateret til skolekonteksten. Noget tyder på, at det primært er lærerne, der oplever sig udfordret i relationen til et eller flere børn. Pædagogerne kender børnene fra klubben, men har ikke nødvendigvis samme problemforståelse som lærerne (jf. temaet ”Billeder af børn”). Alligevel ser dialogen ud til at skabe et (tredje) rum, hvori både pædagoger og lærere udvikler mere nuancerede forståelser af, hvad der kan være på spil for det enkelte barn. De professionelle hører om ”sider af et barn”, de udtrykker ikke at kende til, og de udveksler ideer til, hvordan de hver især kan understøtte det enkelte barn på mere hjælpsomme måder i klubben og i skolen. Således frembringer dialogen andre og nye perspektiver af relationen til barnet (jf. uddraget ovenfor), og de professionelle får dermed nye forståelser, som danner afsæt for, at de kan gøre noget andet for og med barnet sammen i klubben og i skolen.

Spørgsmål og horisontale læreprocesser

I dette dialogiske perspektiv bliver det særligt tydeligt, hvordan spørgsmål skaber udviklende processer i dialogerne. Gennem de spørgsmål, som de professionelle stiller hinanden, skabes rum for refleksion, mulighed for at stoppe op, finde ord, prøve sig frem, fortælle alternative historier om samme situation, relation og/eller barn. Spørgsmålene fungerer som en slags invitation til meningsgørelse, særligt i forhold til de situationer og relationer, de oplever som udfordrende. Den bevægelse, spørgsmålene sætter gang i, viser, at de formes og udvikles gennem det sproglige samspil (Bakhtin, 1981; Dysthe, 2005). Samtalerne var fra projektets side struktureret med forskellige spørgeguides til inspiration, men i størstedelen af samtaletiden er det de professionelle egne spørgsmål, som dominerer. Det er de specifikke og kontekstrelevante spørgsmål, der synes at skabe bevægelse, som fx ”Er der tidspunkter, hvor han ikke er sådan?”, ”Hvad kan han godt lide?”, ”Hvad sker der, hvis ...?”, ”Hvordan hjælper det ham?”, ”Er der nogen venner, netværk; bliver han inviteret ind i gruppearbejde?”, ”Kan vi finde noget, finde en anden indgang?” Alt sammen eksempler på, at de professionelle lytter, søger veje og forståelser, responderer, undersøger gennem spørgsmål.

Når refleksionsprocessen gøres dialogisk, producerer den dels umiddelbar forståelse ved, at ”sætte ord på tanker”, dels medieret forståelse gennem den respons, den enkelte møder i dialogen. Man kan derfor sige, at samtalerne viser, hvordan de professionelle på den måde, de taler om bl.a.

opfatter pædagogiske udfordringer og problemstillinger, egne og andres professionelle kompetencer, børnene, skolen, klubben etc. Men også hvordan, ”måden at tale om det” flytter sig og ændrer sig undervejs.

De skaber fælles refleksion. I dialogens bevægelser skabes således et horisontalt rum for læring og udvikling, når der formes mere nuancerede forståelsesperspektiver ved fx, at professionelle begynder at anvende flere og andre begreber om samme fænomen (Dale, 1998; Dysthe, 2005). Det særlige ved dialogen er netop dette, at den ”... holder alle forskelle sammen samtidig” (Dysthe, 2005: 71), og det er i denne kommunikationsform af ”forskellenes gensidighed”, at man udvikles.

Når dialogen lukker ned

I dialogerne træder også forhold frem, som ser ud til at stille sig i vejen for bevægelse. I det følgende rettes fokus mod to af de forhindringer, vi har fået øje på. De er forskellige på den måde, at den ene angår selve indholdet i dialogen (umulighedernes sprog), mens den anden vedrører ”dialogens positionerende kraft”, og hvordan særlige forståelser af hinanden tales frem, stiller sig i vejen, men også ændrer sig undervejs (Hvilke positioner tales frem?).

Umulighedernes sprog

Et af de forhold, der stillede sig i vejen for bevægelse, var, når samtalen indholdsmæssigt ramte strukturelle, organisatoriske eller juridiske forhold, altså såkaldte ”ydre” forhold, som den enkelte oplever som begrænsende og indsnævrende for mulighederne i praksis. Følgende eksempel illustrerer en sådan situation.

Dialogen har i længere tid kredset om de ”umuligheder”, lærerne oplever i skolen, og som fratager dem muligheden for at være rummelige: En af lærerne siger til pædagogen:

Jeg synes bare, dine kvaliteter som pædagog, de kommer bare overhovedet ikke til sin ret, fordi du kan jo rumme nogle af de der børn. I kunne jo lave nogle mega fede ting, hvis I fik lov til det.

Der er enighed om, at klubben og pædagogerne har særlige kompetencer og muligheder for at skabe alternative læringsrum, men de kommer ikke til deres ret, fordi de ikke (af strukturelle og organisatoriske grunde) sættes i spil i en *skolekontekst* på måder, som kan få betydning for ”nogle af de der børn”. Samtalen bevæger sig herefter i retning af et fokus på manglende ressourcer, ledelsesopbakning og på de strukturelle og lovbestemte forhold, som stiller sig i vejen. Der peges bl.a. på manglende tid, forældreopbakning, støtteordninger og manglende muligheder for at

samarbejde lærere imellem på tværs af klasser og med pædagoger på tværs af institutioner. Samtalen går helt i stå, og gruppen bliver i tvivl om, hvad de overhovedet kan og skal i projektet:

Lærer 1: Jeg sidder lidt og tænker på i forhold til det, vi skal her, ikke. Jeg kunne godt tænke mig at høre en af projektledernes holdning til, det vi sidder og tale om her: Det er et strukturelt problem.

Lærer 2: Ja.

Lærer 1: Altså, at sige, at de gode intentioner er der, alle de gode ideer er der, men vi har ikke en ressource her. Vi kan ikke trylle her. Altså jeg ved ikke, hvordan vi skal være krea her.

Lærer 2: Da jeg kørte hjem sidste gang, var jeg voldsomt frustreret, for det her [workshoppen] det skulle være sådan noget, nu skal vi snakke om, hvad vi kan. Jeg føler hele tiden, hver gang jeg får en god ide, så bliver det sådan, nå ja, det kan jeg ikke.

Pædagog: Altså man skulle lave nogle bånd. Altså skoledagen gør det ikke nemmere for de børn. Dem, vi taler om. De er jo på røven, for skoledagen er til 15.15. Det kan de jo slet ikke holde til.

Gruppen taler med en af projektets projektledere om at forsøge at fokusere på de ting, de *kan* gøre anderledes inden for de rammer og ressourcer, de nu engang har. Samtalen fortsætter og bevæger sig mod at formulere ideer til afprøvning.

Der er særligt to forhold, vi vil trække frem her. For det første viser uddraget, hvordan særlige diskursive opfattelser og professionsfaglige logikker sætter rammen for, hvordan der kan tales om fx ressourcer. I disse dialogiske processer trækker de professionelle på nogle kollektive diskursive opfattelser; altså på de systemer af udsagn, praksisformer og institutionelle strukturer, som konstituerer særlige (fælles) værdier og logikker (Habermas, 1981; Bourdieu, 2000; Bourdieu & Wacquant, 2001). Som eksemplet viser, synes der at være en tendens til, at ressourcer er noget, der tales frem som en mangel eller som noget, der er begrænsende i en skolesammenhæng, hvorimod det i større grad tales frem som muligheder i klubsammenhæng. Det gælder for både pædagoger og lærere, og i det konkrete tilfælde her lukker dette indholdsmæssige fokus på ”umuligheder” ned for samtalen. Med andre ord ”overtager” umulighedernes sprog dialogen og stiller sig i vejen for bevægelse.

For det andet synes dette mulighedsfokus, som pædagogen åbner for ved at pege på løsninger,

alligevel at få fat i samtalen. Ved *også* at pege på handlemuligheder tales den kluborienterede ressourceforståelse frem og vrister, i eksemplet her, samtalen fri fra umulighedernes sprog (også hjulpet på vej af projektlederen).

Vi kan altså i vores materiale se, hvordan særlige diskursive forståelser forskydes og skaber plads til nye (Habermas, 1981; Bourdieu, 2000; Westmark m.fl., 2012).

Hvilke positioner tales frem?

Når vi ser nærmere på dialogernes indhold, fordeling af taletid, og hvem der bringer argumenter og holdninger ind i dem, kommer et komplekst landskab af positioner til syne. Det er tydeligt at se, at dialogerne mellem de professionelle hele tiden er "i bevægelse". De er præget af en vekslen mellem personlige, værdiladede meninger, løsnings- og handledrevne forslag og fælles "grænsekrydsende" refleksion (Lang, Little & Cronen, 1990). Og noget tyder i undersøgelsen på, at det særligt er de personlige og værdiladede udsagn, som fastholder eller skaber stilstand i dialogen. Det er med andre ord, når de professionelle opholder sig sprogligt i meningernes "landskab" eller domæne, at dialogen indimellem strander i forenkede tolkninger, forståelser og værdiladede synspunkter. Men dialogen bevæger sig også, som vi har set, ind på andre mere refleksive domæner. På den måde skaber dialog på tværs af faggrupper og professioner også et "grænsekrydsende rum", en sproglig "legeplads", som kan professionalisere samtalen.

Det bliver også klart, at de professionelle handler, når de taler. De gør noget med deres ord og gestik, som skaber positioner, efterlader følelser og forståelser hos dem selv og andre (Austin, 1997; Wittgenstein, 1995).

Endelig viser undersøgelsens materiale, hvordan de sproglige vendinger skaber særlige opgave- og funktionsforståelser, og hvordan deltagerne mere eller mindre intenderet taler sig selv og andre ind i særlige positioner og professionspecifikke roller. Det sker fx, når lærerne omtaler pædagogerne i hjælpe- og støttefunktioner, eller når de professionelle undlader at tage ideer op, at stille spørgsmål eller ligefrem skyder ideer ned (jf. temaet "Professionskulturens betydning i samskabelsesprocessen").

Konklusion

Dette projekt har undersøgt udfordringer og muligheder inden for samarbejdet mellem klubber og skoler med afsæt i følgende spørgsmål:

- Hvilken betydning har den pædagogiske faglighed og de pædagogiske kompetencer i nye indsatsformer i det forebyggende arbejde i fritidsklubber og folkeskolen?
- Hvilke nye konkrete interaktionsformer, som inddrager børn og unges perspektiver på deres fritids- og skoleliv, kan pædagoger og lærere i fællesskab udvikle og anvende?

Projektet har arbejdet ud fra en iagttagelse af, at pædagogernes og lærernes roller og funktioner – bl.a. som følge af skolereformen 2014 – i disse år undergår en række forandringer.

Forandringerne bliver af de professionelle ofte oplevet som udfordrende, fordi det rykker ved etablerede professionskulturer, ved velkendte grænser mellem skole og klub, ved børnenes forventninger til de professionelle og ved de professionelles forståelser af hinanden.

Projektet har haft konstruktivt fokus på, hvordan disse forskydninger kan være medvirkende til, at pædagoger og lærere kan arbejde sammen på nye måder om fælles indsats over for børn med svag skoletilknytning.

Nedenfor tegner vi et billede af, hvad projektets væsentligste analyser peger på. Konklusionen dækker over en stor variation både på det institutionelle, det relationelle og individuelle niveau i forhold til de professionelle, der har deltaget i processen.

Overordnet konklusion

Et konkret samarbejde mellem pædagoger og lærere om en fælles indsats over for børn med svag skoletilknytning er i sig selv befordrende for en udvikling af professionerne. Gennem målrettede samarbejdsprocesser udvikler og kvalificerer de professionelle deres viden om både sin egen og den anden profession, og det kan danne afsæt for mulige fælles nye handlinger. Det peger på, at der ligger gevinster i at lade pædagoger og lærere arbejde sammen om at skabe nye tiltag og iværksætte disse med afsæt i en drøftelse og undersøgelse af de udfordringer nogle af børnene i børnegruppen står overfor.

Pædagogerne udtrykker i projektet nuancerende forståelser af børnegruppernes sociale liv og betydningen af relationer, som det enkelte barn indgår i. De bruger deres pædagogiske kompetencer til at arbejde målrettet med afgrænsede og målrettede relationelle indsatser i forhold til det enkelte barn, som de fx kan ”bade i opmærksomhed”. Desuden har pædagogerne ofte øje for, hvordan de

professionelles relation til barnet kan udvikles professionelt for eksempel ved bevidst at indgå i fælles aktivitet med barnet eller ved struktureret at skabe rum til den spontane samtale.

Der er dog aspekter af pædagogernes faglighed og kompetencer, som det er vanskeligt at udnytte til fulde i den traditionelle form for samarbejde mellem klub og skole. Både pædagoger og lærere oplever, at pædagogernes kompetencer ikke bliver set eller brugt i særligt stor omfang, når samarbejdet mellem skole og klub ikke er særligt udviklet.

Det har i projektet vist sig befordrende for samarbejdet, at pædagoger og lærere har været fælles om en længerende samskabende proces om nye tiltag. Det er i kølvandet herpå nærliggende at konkludere, at der er behov for nye samarbejdsformer, hvor hverdagens kultur, praksis & vaner gentænkes. Dette kan et samarbejde med fokus på samskabelse bidrage til.

Tredje rum kan skabes

I analyserne af de konkrete samspilsprocesser mellem pædagoger og lærere bliver det klart, at der undervejs sker en række forskydninger i den skarpe opdeling i to arenaer, som ellers kendetegner henholdsvis fritidsklub og skoleområdet. Dette kom i projektet til udtryk på følgende måde:

For det første skete der en *forskydning i de professionelles forestillinger om de mulige samspils- og handleformer*, der kendetegner hhv. klub og skole. En række af de tiltag, som de professionelle arbejdede sig frem til, handlede netop om fx at benytte aktiviteter og arbejdsformer, som traditionelt var knyttet til klubben, i skolen og omvendt. Dette viste sig at have betydning for de elever, der ved projektets begyndelse viste tegn på svag skoletilknytning. I en række tilfælde øgede det elevernes lyst til at deltage i aktiviteter i *både* klub og skole.

For det andet kunne vi se *forandringer i professionskulturens betydning* på to områder: Dels *forfinede de deltagende professionelle deres begrebslige beskrivelser af egne faglige kompetencer*. Med denne eksplicitering blev det lettere for de professionelle at tale om de forskellige opgaver, de hver især havde i forhold til de igangsatte interventioner. Dels blev *grænserne mellem professionerne forskudt*, så der i højere grad blev tale om glidende overgange mellem hhv. pædagog- og lærerprofession (lærerne betonedede fx deres forudsætninger for at arbejde med relationsarbejde, mens pædagogerne i højere grad tænkte på faglighed).

For det tredje udviklede deltagerne i samarbejdsprocesserne *en øget bevidsthed om betydningen af deres relationelle koordinering*. De professionelle kunne konstatere, at en hyppig, rettidig, præcis og problemløsende kommunikation gav mening i forhold til deres daglige arbejde med børnene. Når pædagoger og lærere ser det som en *fælles* opgave at understøtte børnenes deltagelse i både klub og

skole, udvikler der sig i samarbejdet en øget forståelse af professionernes særlige styrker, og det betyder især, at lærerne får øje på pædagogernes specifikke fagligheder og kompetencer.

Undersøgelsen viste derved, at pædagoger og lærere i fællesskab med brug af deres fagligheder og kompetencer kan have positiv betydning i indsatsen for at håndtere tendenser til elevers vigende skoledeltagelse.

Samarbejdsformen betyder noget

Samarbejdsformen omkring de specifikke indsatser har betydning for muligheden for at aktivere både pædagogernes og lærernes fagligheder og kompetencer på nye måder. I det konkrete samarbejde med at udvikle nye interaktionsformer, som er relevante for børn med vigende skoledeltagelse, forskød forholdet mellem de to grupper af professionelle sig. På den måde har pædagogernes og lærernes samarbejde omkring de konkrete tiltag ændret den ret klare opdeling mellem skole og klub, som ellers ofte kendetegner feltet.

I projektets startfase tegnede der sig et billede af forholdet mellem klub og skole på de fire skoler som to separate arenaer eller kontekster.

For det første var klubberne og skolerne kendetegnet ved særskilte handle- og samspilsformer. Der syntes at være forskel på det, man kunne kalde skolekulturen og klubkulturen, forstået som de implicitte forestillinger om handle- og samspilsformer, som deles af både pædagoger, lærere og børn/elever i hhv. skole og klub. At disse forestillinger har reel betydning for den daglige praksis, kan vi fx se, når en pædagog taler om at gøre sig ”læreragtig”, når han træder ind i skolen, eller når der tales om, at læreren i skolen er underlagt en ”undervisningskappe”. Handle- og samspilsformerne i henholdsvis klub og skole synes at være manifesteringer af professionskulturer og –logikker, som ikke altid er synlige for de professionelle selv. På grund af dette forhold, kan det til tider være vanskeligt for de professionelle at være eksplicite og præcise i deres beskrivelser af egne fagligheder.

Professionslogikken og –kulturen kan sammen med de pædagogiske traditioner og forhandlinger herom være med til at forklare de professionelles handlinger. En øget fokus på dette kan danne afsæt for anbefalinger til, hvorledes man kan præge udvikling af en professionslogik og -kultur, så de professionelle hensigtsmæssigt bliver kvalificerede til at indgå i samskabelsesprocesser i deres uddannelse og kompetenceudvikling fremadrettet.

For det andet viser undersøgelsen, at en professionalisering af relationen mellem de to professioners er vigtigt for samarbejdet. Den manglende professionalisering og prioritering af det gensidige

kendskab mellem professionerne gør det vanskeligt at etablere professionelle relationer og koordinere opgaver.

Adskilte verdener

Skole og klub er ofte fysisk placeret forskellige steder. En klub fungerer ofte som klub for flere forskellige skoler, og der kan derfor være langt i organisatorisk forstand fra skolen til klubben – også selvom klubben måske bare fysisk ligger ”en spytklat væk”. Men selv på steder, hvor klub og skole er fysisk forbundne, og hvor eleverne tilmed går obligatorisk i klub, kunne vi konstatere, at de professionelle havde et meget begrænset professionelt kendskab til hinandens daglige praksis.

Den skarpe opdeling mellem skole og klub har på en række punkter betydning for det samarbejde, der foregår/kan foregå mellem de professionelle. For det første kan man sige, at samarbejdet er *begrænset*. De fleste deltagende professionelle giver således udtryk for, at de sjældent i hverdagen lykkes med at få etableret et egentligt samarbejde på tværs.

For det andet er samarbejdet, når det finder sted, ret *formaliseret*, hvilket betyder, at man ofte holder sig til lidt rutineprægede og skematiske samarbejdsformer. Som følge heraf er der meget lidt fokus på de muligheder for at gøre tingene anderledes, der ligger i at være to professioner om samme indsats.

For det tredje gør de professionelles manglende viden om egen og den anden profession, at det kan være *uklart, hvad man præcist efterspørger* af den anden profession. For eksempel så vi, at pædagogernes rolle i forbindelse med den understøttende undervisning blev opfattet meget forskelligt af hhv. pædagoger og lærere.

De professionelle insisterede undervejs på, at arbejdet med professionalisering af relationer er en nødvendig del af den faglige udvikling og den tværprofessionelle opgave.

På tværs af verdener – sammen

Projektets fokus på den samskabende pædagogik kom på en række punkter til at rykke ved både billedet af de sociale kontekster i klub og skole og de professionelles samarbejdspraksis. Ved gennemførelsen af de tre workshops og med deltagernes forpligtelser til at lave fælles indsatser over for børnene blev der i en del tilfælde etableret et fælles tredje handlingsrum. På den måde blev selve samarbejdsprocessen katalysator for en forandring af forholdet mellem de professionelle og deres opfattelse af skole- og klubarenaerne.

I de gennemførte workshops var der fokus på muligheden for sammen at skabe nye tiltag rettet mod børn med svag skoletilknytning. I selve processen med at skabe fælles tiltag viste projektet, at pædagogerne og lærerne løbende forandrede og udviklede deres forståelse af professionernes kompetencer og handlemuligheder. Det styrkede for det første deres muligheder for at lave målrettede indsatser, og det var for det andet med til at blødgøre grænserne mellem professionerne.

Arbejdet med børnenes stemme

I udgangspunktet sigtede projektet mod, at udarbejdelsen af nye tiltag skulle ske i samspil med de børn, tiltagene retter sig mod. Denne binding indgik i projektet, fordi tidligere forskning har vist, at mange af de professionelle interventioner ikke opleves som relevante af de unge.

Etableringen af et tredje rum betød, at de professionelle på et generelt plan fik et mere sammensat og helt billede af de børn, de arbejder med og har fælles berøringsflade med. I begyndelsen kunne de professionelle have svært ved at genkende det billede, som den anden profession tegnede af det enkelte barn. Men udvekslingerne mod slutningen af forløbet viste, at de professionelle udnyttede den viden, de fik om barnet fra den anden profession, til en mere nuanceret og sammensat indsats over for barnet. Flere af de professionelle gav udtryk for, at børn, der ellers var begyndt at vise tegn på svagere skoletilknytning, undervejs i forløbet blev mere tilstedeværende, engagerede og motiverede.

Anbefalinger

Udviklingen af pædagogers og læreres fælles pædagogiske indsatser over for børn med svag skoledeltagelse er en dynamisk proces og bør i høj grad ske i samarbejde med de børn, indsatserne retter sig imod. Der findes derfor ikke standardløsninger. Styrken i den enkelte indsats er større, når den retter sig specifikt mod en elev eller en gruppe af elever.

Anbefalingerne nedenfor er derfor ikke anbefalinger til konkrete tiltag (for mere konkrete eksempler på tiltag: se det inspirationskatalog, som er udarbejdet i forlængelse af projektet), men til måder at skabe rammer for pædagogers og læreres samarbejde om nye praksisformer, som skal understøtte elevernes deltagelse i skole og klub.

Vi anbefaler:

- At der er fokus på børns deltagelse i *både* skole og klub. Undersøgelsen har vist, at børn, som har det svært i skolen, kan få fornyet mod og lyst på deltagelse, hvis de knyttes til klubbens fællesskaber. Det kan fx understøttes ved, at lærere tager klassen med i klubben i skoletiden, eller at klubpædagogen søger at løse udfordringer i skolen med brug af fritidspædagogiske redskaber.

- At pædagoger og lærere arbejder systematisk med kommunikation om og indsatser over for de børn, der viser tegn på svag skoledeltagelse. Undersøgelsen har vist, at pædagoger og lærere ser forskellige udfordringer og potentialer for de børn, de arbejder med. Kommunikation om dette kan styrke en anerkendende tilgang til barnet. Det kan fx understøttes af enkle kommunikationsredskaber som sms-kontakt, børnebarometre og lignende.
- At pædagoger, lærere og ledelse er opmærksomme på, at samarbejde også kan foregå, uden at pædagoger og lærere er til stede samtidig i samme rum. Undersøgelsen har vist, at samarbejde kræver rum og tid til at mødes, men også at mange fælles indsatser kan gennemføres blot ved at koordinere hhv. pædagogens og lærerens indsats. Det kan fx ske ved at aftale at ”bade” et barn i opmærksomhed.
- At arbejds- og samværsformer, der normalt udfoldes i klubben, i højere grad indgår som en del af skolens læringsmiljø. Undersøgelsen har vist, at elever, der har tendens til at udeblive fra undervisningen, kan få mod på at deltage, hvis der i skolen målrettet arbejdes med at opbygge sociale fællesskaber.
- At aktiviteter i klubben tænkes i stærkere sammenhæng med skolens læringsmiljø. Undersøgelsen har vist, at der er potentiale for at tænde aktiviteterne i klubben, så de direkte eller indirekte forbinder sig med det, eleverne arbejder med i skoletiden. Det kan fx ske ved, at skole og klub deler ugeplaner og kommunikerer direkte med børnene om aktiviteter i hhv. klub og skole.
- At der i klub og skole arbejdes målrettet med at skabe rum for udviklingen af professionelle relationer og professionel dialog mellem lærere og pædagoger, da dette er afgørende for igangsættelsen af tiltag med børnene. Undersøgelsen har vist, at pædagoger og lærere udbygger deres professionelle relationer, når de arbejder sammen omkring konkrete tiltag, og at disse relationer gør den løbende koordinering af indsatsen mere naturlig og enkel.

Litteraturliste

- Agger, A. & Tortzen, A. (2015): Forskningsreview om samskabelse. UCC Lillebælt.
- Akker, J.v.d. (2006): Educational design research. Routledge.
- Austin, J.L. (1997): Ord der virker. Gyldendal.
- Bakhtin, M.M. (1981): The Dialogic imagination. Red. af C. Holquist. University of Texas Press.
- Bauman, Z. (2006): Flydende modernitet. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bladt, M. (2013): De unges stemme – udsyn fra en anden virkelighed. Ph.d. afhandling. Institut for Miljø, Samfund og Rumlig forandring. Roskilde Universitet.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (2001): Refleksiv sociologi – mål og midler. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2000): Distinction – a social critique of the judgement of taste. Routledge.
- Bovaird, T. & Loeffler, E. (2012): From Engagement to Co-production: The Contribution of Users and Communities to Outcomes and Public Value.” VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 23(4).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology”: Qualitative Research in Psychology, 3 (2).
- Broström, S. (2016): Udvikling af en fælles didaktik og fælles læringsbegreb. I: Broström, S. (red.): Pædagoger og lærere i skolen. Sammen om elevernes trivsel og læring. Frederikshavn: Dafolo.
- Christensen, m.fl. (2012): Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. Tidsskriftet Læring og Medier (LOM). Årg. 5., nr. 9.
- Dale, E.L. (1998): Pædagogik og professionalitet. Forlaget Klim.
- Darsø, L. (2011): Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence. Frederiksberg, Samfundslitteratur
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011): The SAGE handbook of qualitative research. SAGE.
- Dewey, J. (2009): Hvordan vi tænker. En reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen. Forlaget Klim.
- Dysthe, O. (2005): Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære. Forlaget Klim.
- Edwards, Anne (2006): Retational Agency: Learning to be a resourceful practitioner, in International Journal of Educational Research 43 (2005), 168-182.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2008): Fra barns synsvinkel: intervju med barn – metodiske og etiske

refleksjoner. Cappelen Akademisk Forlag.

- EVA (2009): Særlige ressourcepersoner i folkeskolen. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2016) Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger. Danmarks Evalueringsinstitut
- Fransson, O. (2009): Epistemisk för skjutning och autonomi. I: Fransson, O. & Jonnergård, K.: Kunskabsbehov og nya kompetenser. Professioner i förhandling. Stockholm: Santerus.
- Friend, M. & Cook, L. (2017): Interactions: Collaborations Skills for School Professionals. Harlow: Pearson.
- Gadamer, H.-G. (2004): Sandhed og metode. Systime Academic.
- Gittell, J. H., Godfrey M. og Thistlethwaite, J. (2013): Interprofessional collaborative practice and relational coordination: Improving healthcare through relationships, in Journal of Interprofessional Care, 27 (3): 201-213.
- Habermas, J. (1981): Teorien om den kommunikative handling. Aalborg Universitetsforlag.
- Højholdt, A., Arndal, L., Blaabjerg Hansen, B. & Jensen, U.H. (2015): På kanten af skolen.
- Højholdt, A. (2016): Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis. Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, M. & Andersen, S.C. (2013): Coproduction and Equity in Public Service Delivery. Public Administration Review, 73(5).
- Kelly, A.E., Lesh, R.A. & Baek, J.Y. (2008): Handbook of design research methods in education: innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching. Routledge.
- Krejsler, J. B. & Moos, L. (2016): Skolens sociale teknologier og styringslogikkerne bag. I: Larsen, S. (red.): Pædagogik og lærerfaglighed. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, C.J. & Voxted, S. (2011): Innovation og entreprenørskab. Hans Reitzels Forlag.
- Lang, P., Little, M. & Cronen, V. (1990): "The systematic professional domains of action and the question of neutrality." Human Systems, 1.
- Larsen, J. (2015): Fritid – den nye elev i klassen. Strategisk Pædagogisk Ledelse. Ungdomsringen.
- Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2017): Forskning om og med mennesker: forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning. Munksgaard.
- Lund, J. H. & Koch, A.B. (2016): Børneperspektivet i professionspraksis. I: Lund, J.H. (red.): Tværprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge. Turbine Akademisk.
- Madsen, Bent (2005): Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund. Hans Reitzels Forlag
- Montjoye, Y., Stopczynski, A., Shmueli, E., Pentland, a. and Lehmann, S. (2014): The Strength of the Strongest Ties in Collaborative Problem Solving, in Scientific Reports, 4:5277.
<https://www.nature.com/articles/srep05277>

- Nordahl, T. (2012): Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ricœur, P. (1999): "Hvad er en tekst – forklare og forstå." I: J. Gulddal & M. Møller (red.): Hermeneutik. En antologi om forståelse. Gyldendal.
- Ricœur, P. (2002): "For en kritisk hermeneutik." I: Hermansen, M. & Rendtorff, J. D. (red.): En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricœur. Forlaget Klim.
- Rorty, R. (red.) (1967): The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method. The University of Chicago Press.
- Sarasvathy, S.D. (2012): Hvad gør entreprenører entreprenørielle? Artikel i: Kognition & Pædagogik, nr. 83. Dansk Psykologisk Forlag
- Seemann, J. & M. Johansen (2013): Unge i organisatorisk grænseland. i Uden for Nummer, 27: 12-21
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K. & Watson, C. (2006): Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. Journal of Interprofessional Care, 20.
- Tsui, A.B.M & Law, D.Y.K. (2007): Learning as boundary-crossing in school-university partnership. Teaching and Teacher Education, 23.
- Villumsen, Anne Marie (2011): Trivselsmetoden. VIA Systime
- Warming, H. (2011): Børneperspektiver – børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde. Akademisk Forlag.
- Wenger, E. (1998): Learning in communities of practice. Cambridge University Press.
- Westmark m.fl. (2012): Konsulent – men hvordan? Narrativ konsulentarbejde i praksis. Akademisk Forlag.
- Wittgenstein, L. (1995): Filosofiske undersøgelser. Munksgaard – Rosinante
- Aagaard, P., Sørensen, E. & Torfing, J. (2014): Samarbejdsdrevet innovation i praksis. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.