

Sissel Brandi-Hansen
Søs Bayer

PÆDAGOGIKKENS GUMMIMENNESKE

Pædagogerne efter skolereformen

En beretning om pædagogers erfaringer og oplevelser i forlængelse af skolereformen 2014 i Aarhus kommune.

BUPL Århus Januar 2015



Sissel Brandi-Hansen
Søs Bayer

PÆDAGOGIKKENS GUMMIMENNESKE **Pædagogerne efter skolereformen**

**En beretning om pædagogers erfaringer og
oplevelser i forlængelse af skolereformen 2014
i Aarhus kommune.**

BUPL Århus Januar 2015

FORORD

JEG ER JO BØRNEBESØGSPÆDAGOG

Overskriften er et citat fra de interviews, som danner grundlaget for denne pjece. Et citat som meget præcist beskriver pædagogernes forståelse af deres arbejde, og i dette tilfælde specifikt tilgangen til arbejdet med den nye skolereform.

Bestyrelsen i BUPL Århus tog i efteråret initiativ til, at få lavet en undersøgelse af pædagogernes erfaringer og oplevelser med den nye skolereform. Det er af afgørende betydning, at såvel reform som pædagogernes rolle til stadighed debatteres og justeres.

Skolereformen har medført en ændring af pædagogernes faglighed. Faglighed her forstået som den måde man praktiserer sin viden og færdigheder på. En ændring som har været et fraværende tema i debatten om skolereformen. En ændring som ingen har vedtaget, som måske ikke en gang er ønsket og som ikke er diskuteret. Den diskussion må tages.

Med pjecen fastholdes også et billede af, "hvad det lige var der skete."

Billedet er ikke entydigt. Undersøgelsen intenderer ikke at komme til bunds, og der er ikke en generaliserbarhed knyttet til undersøgelsen. Men den kan give et fingerpeg om, hvad der er på spil.

Med pjecen ønsker vi at formidle, hvad pædagogerne selv fortæller om deres virkelighed og hvordan de gennem forskellige perspektiver beskriver det at være pædagog på skolerne i Aarhus umiddelbart efter skolereformen i 2014.

Vi håber, at pjecen kan være et bidrag til diskussionerne om udviklingen af folkeskolen i Aarhus og ikke mindst pædagogernes rolle i denne.



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

INDLEDNING

"Pædagogikkens gummimenneske" er et begreb, der er lånt fra den svenske forsker Finn Callander. Og det er på mange måder dækkende for den rolle og funktion, pædagogerne er kommet til at spille i forbindelse med skole-reformen – i hvert fald som det udtrykkes, erfares og opleves af en samling pædagoger i Aarhus et par måneder efter reformen trådte i kraft.

Finn Callander forskede tilbage i 1996 i den samtænking af skole og fritidshjem, som blev effektueret i Sverige i 90'erne. I den forbindelse ser Callander særligt på fritids-pædagogens rolle og betydning – og Callander beskriver her fritidspædagogens fleksible "all-round-kompetencer". Det gøres i sammenhæng med en analyse af hvordan den traditionelle fritidspædagog-rolle "udarmes" til fordel for skolen og udvikling af undervisningen. Fritidspædagogens all-round-kompetencer kommer først og fremmest skolen til del – og pædagogerne tenderes at fylde huller ud og passe ind, der hvor der ikke er andre. Callander advarer mod at fritidshjemsdelen reduceres til et tilsyn med børnene, hvorfor der ikke nødvendigvis vil være brug for uddannede pædagoger der. All-round kompetencerne er imidlertid eftertragtede i skolesammenhængen og "fritidspædagogen framträder i olika samverkansprojekt som en slags pedagogikkens gummimänniska" (Callander 1996: 243)¹.

Callanders forskning er ikke grundlaget for det følgende. Kun begrebet om det pædagogiske gummimenneske har dannet inspiration som en slags sammenfatning på det pædagogerne i Aarhus udtrykker.

1. Finn Callanders forskning er interessant i en dansk sammenhæng, fordi den – måske – sætter fokus på nogle af de forhold, der senere vil kunne udvikles i forbindelse med skolereformen.

RESUME

Pædagogen er blevet et slags "pædagogikkens gummi-menneske", der i løbet af en dag skal klare mange forskellige opgaver, nye relationer, fylde huller ud – og rumme mange og nye måder at være i skolen og 'gøre' SFO på. Pædagogens nye opgaver er mangfoldige – den understøttende undervisning ses som det helt nye – og der sker forandringer af de gamle opgaver.

Det mest kendetegnende synes at være 'aleneheden' – at mange af opgaverne, både de nye og gamle, skal udføres af pædagogen alene. Det tyder på nye praksisformer – og fokus på en opbygning af nye færdigheder at udføre praksis på.

Tiden er blevet en knap ressource, der både præger mulighederne for samarbejde, relationerne til børnene og ikke mindst til 'fritiden' – til hele SFO-delen. Pædagogerne skal med deres tilstedeværelse både i undervisningsdelen og i SFO'en orientere sig fokuseret efter et skema – et skema, der afgør hvor man er, hvor længe og hvornår... Dette er nye rammer og nye måder at orientere sig på.

Samarbejdet synes i stigende grad at orientere sig mod lærere – på bekostning af det 'gamle' samarbejde mellem pædagogkolleger. Pædagogerne synes i mange tilfælde tættere i deres samarbejdsrelation på lærerne end på pædagogerne, hvilket afstikker nye måder at være kolleger på.

Og ikke mindst skal pædagogerne favne meget: et 'her-og-nu' med børnene – og samtidigt rumme skolens undervisnings-og læringsdiskurs. Det skaber nye forventninger og nye måder at være til stede på.

Nye opgaver, nye færdigheder, ny praksis, nye kolleger, nye måder at være kolleger på, nye rammer, nye måder at orientere sig på, nye forventninger – og nye måder at være til stede på. Skolereformens kølvand er ikke overraskende en masse nyt. Og alt dette nye bliver af pædagogerne beskrevet som både en stor forandring, kompliceret og vanskeligt – og ikke kun i et positivt lys.

Det kan beskrives i en lang række skismaer, der præger det daglige arbejde og som har betydning for og i fremtiden.

Skisma:

- mellem tiden til samarbejde med lærere og tiden til samarbejde med de andre pædagoger.
- mellem at være jævnbyrdige og ikke have samme vilkår.
- mellem tiden og fleksibiliteten.
- mellem at være nærværende og styrende.

I Århus – i slutningen af 2014 synes de mest presserende kodeord for pædagogerne og for de store brydninger, der kan ses i skolereformens spor at være: jævnbyrdighed, fleksibilitet, forberedelse (eller mangel på samme), tab af strukturel indflydelse, substantielt megen indflydelse, pædagogens 'alenehed', læreren som primær underviser, pædagogen 'som alt det andet', mangel på tid til samarbejde, sparring, diskussion og evaluering samt nærvær og tilstedevær i forhold til børnene og at lave et godt SFO-tilbud.

Og så har vi slet ikke talt om børnene...

OPGAVEN, SAMARBEJDET, TIDEN OG INDFLYDELSEN

Der er fire forhold, der er af primær betydning, for hvordan pædagogerne oplever arbejdet i skolen og SFO'en efter skolereformen 2014. Disse forhold griber i praksis ind i hinanden, men er for overskuelighedens skyld adskilt. Enkelt kan de beskrives med disse temaer: opgaven, samarbejdet, tiden og indflydelsen.

OPGAVEN

Det er ikke entydigt, at alle pædagoger påtager sig de samme opgaver, men det er tydeligt, at der er en forandring for alle. Forandringerne i opgaverne er både at nye opgaver er kommet til, og at gamle opgaver har ændret sig. Tager man fat på ændringerne af de gamle opgaver, står det helt klart, at det der betyder mest er, at SFO-delen har mistet tid. Og her er det ens for alle. Med den mindre tid til SFO, står pædagogerne over for at finde nogle nye måder at gå til denne på.

”Vi forsøger at give børnene så godt et tilbud, som de havde sidste år, ved at have lige så mange aktiviteter, men i et kortere tidsrum selvfølgelig. Men det er svært i praksis. Det kan nærmest ikke lade sig gøre... (holder en pause) Det kan det faktisk ikke. Vi er ved at finde ud af, at det ikke kan lade sig gøre. Det er vi nok nødt til at indse.”

At der er kortere tid i SFO har flere konsekvenser. Det er svært at få mulighed for fordybelse og tid til at planlægge og tilrettelægge fritidstilbuddet. Nogle udtrykker, at det er svært at nå at gøre klart til at modtage børnene ordentligt. Generelt opleves det som en udfordring at gøre SFO-delen til et godt tilbud.

”Det bliver sådan lidt en banegård. At det er sådan – Hu hej, ind og ud, og så bliver de hentet. Og man når lige at få en god snak med forældrene, hvis der er nogle ting eller med børnene. Men jeg savner den der fordybelse, som man så havde i SFO'en før hen.”

Langt hen ad vejen forsøger pædagogerne at skabe et fritidstilbud, der ligner det der var inden reformen. Men der synes at være et skisma mellem reformens forventninger og det at gøre ”som vi plejer”. Tendensen er, at nye opgaver, såsom understøttende undervisning, bevægelses-’timer’, tilsyn i frikvarter og lektiehjælp, fylder en hel del af det pædagogiske arbejde, og at SFO-delen tenderer at blive et appendiks til dette.

Nye opgaver

Mange af de nye opgaver, som pædagogerne varetager i undervisningsdelen, bygger på det skolereformen handler om: en længere og varieret skoledag med en anden undervisning og læring, herunder bevægelse, understøttende undervisning, lektiecafe m.m. Det politiske ønske og forventningerne synes at ville bryde med de mere traditionelle læringsformer. Det ser ud til at aktiviteterne, i langt de fleste tilfælde, udføres af pædagogerne – og ofte alene. Citatet nedenunder peger på en oplevelse af, at det er pædagogerne, der står med de helt store ændringer i arbejdet efter reformen.

”Det er klart os, der har den største forandring. Lærerne, ja de skal være på skolen i længere tid. Men deres undervisning har jo ikke ændret sig. I hvert fald ikke... Eller de tager jo ikke det der nye. Der er ingen her, der har bevægelse eller understøttende undervisning. Det er os pædagoger der har det.”

En del af pædagogerne fremhæver følelser af overvældelse. De nye opgaver udspiller sig i en skolekontekst og

pædagogerne står ofte alene. Det at stå for en meget stor del af forandringen i skolen, uden at være uddannet eller vant til at arbejde i en undervisnings-/læringsdagsorden, er for nogle en kilde til frustration.

”Vi er gået fra, at være en der hjælper inde i klasserne, til at være en der skal stå alene og faktisk have en undervisningslignende situation, men skal samtidig være understøttende og samtidig være bærer af den nye reform. Det bliver sådan meget meget overvældende. Og det er ikke sådan noget vi har sagt med ord, men det tynger.”

Det er helt centralt for de nye opgaver, at pædagogen i langt højere grad er overladt til sig selv. En stor del af det pædagogiske arbejde har traditionelt handlet om at sparre med sine kollegaer, bruge hinandens kompetencer og arbejde som et team. Nu løses en del af arbejdet alene eller med en lærer på sidelinjen – eller på sidelinjen af en lærer. Generelt tales der som sagt mindre med ens pædagog-kollegaer, men organiseringen er varierende og ikke-entydig, og der er derfor også eksempler på, at der samarbejdes mindre med lærerne i stedet for.

”De (lærerne) savner, at vi er der... det der sidste år, hvor vi havde et samarbejde, da ku vi... hjælpe med de der børn, der havde det rigtig svært. [...] Det er der så ikke ret meget af mere. Jeg tror, jeg er 3-4 timer om ugen i skolen, fordi de der frikvarter og det der bevægelsesbånd vi har... det fylder faktisk dagligdagen op.”

Dette er et eksempel fra en skole, hvor der har været tradition for, at skoledelen var en fælles arena for pædagoger og lærere, hvor de sammen stod for diverse opgaver. Trods forventninger i skolereformen om en større fælles arena for pædagoger og lærere, er der i mange af skolerne sket en større modstilling mellem de opgaver, som lærere løser, og dem som pædagogerne løser. Der er en tendens til, at lærerne mere og mere 'kun' står for

undervisningen, mens opgaver som lærere før tog del i, så som spisning og gårdvagt, nu helt er overladt til pædagogerne. Modstillingen i opgaveløsningen synes at blive større: læreren er aktiv i undervisning og læring, men deltager ikke i de mere 'sociale' aktiviteter, der overlades til pædagogerne. Nogle steder, hvor pædagogerne følger en klasse, betyder det, at de har opgaver, der strækker sig over hele dagen, med de samme børn. Mens andre steder er pædagogerne i meget kort tid i en klasse, men skal stadig stå for opgaver der favner blandt andet det enkelte barns trivsel.

”Et eller andet sted er kerneopgaven stadig barnet. Men opgaven ligger måske mere i... nu skal jeg også kunne nogen af de der fag-faglige ting.”

At pædagogen her bruger ordet 'måske' er meget sigende. For der er usikkerhed og rådvildhed om, hvad de reelle forventninger til opgaven er. Og hvad opgaven skal indeholde. Her er pædagogerne overladt til sig selv. Få pædagoger er guidet i forhold til, hvordan de konkret skal løse de nye opgaver, og de føler sig ikke altid klædt på.

”Jeg ved, jeg skal gå ind og støtte nogle børn, i det de sidder og laver af fag-faglig undervisning. Og det vil jeg jo sige, det er man jo ikke helt klædt på til.”

En løsning har for nogle været at finde ud af, hvad undervisningsministeriet har skrevet om fx den understøttende undervisning. Det synes ikke at hjælpe meget.

”Så kan vi slå op på undervisningsministeriets hjemmeside. Jeg får nogle links og arrhh.. Det er overvældende. Nej, vis mig hvad det er. Prøv at vise mig hvad det... Lav det selv. Kan jeg så sige til lederen. Nu leger vi, at vi er nogle børn her.. så vis mig, hvad der er understøttende undervisning. Men det er der jo ingen der gør, for det er der ingen, der ved.”

På den anden side er der pædagoger, der er glade for de nye opgaver. Pædagoger, der har tidligere erfaringer i at arbejde i skoledelen og med lærerne, ser ud til at have noget lettere ved at finde sig tilrette. Erfaring og interesse for skoledelen har tilsyneladende den betydning, at det føles lettere at udføre sin faglighed i de nye opgaver.

”Jeg synes overhovedet ikke at min faglighed er blevet svækket, slet ikke. [...] Jeg udfører min faglighed andre steder. Så al den faglighed jeg har... eller man kan sige, selvom jeg ikke er så meget i min SFO, så er jeg jo ikke mindre på stedet her. Jeg har dem [børnene] jo så bare på en anden måde. Jeg har altid haft dem meget i undervisningen. Det har jeg også før det her... [...] Det har altid været en del af min hverdag. Sådan er det jo ikke for alle pædagoger, men sådan har det været for mig. Og for mig giver det lige så meget mening at have dem i undervisningssituationen som i SFO'en. [...] Det jeg dykker ned i og de ting jeg tager op i min klasse, dem er der så meget pædagogik i. Helt vild meget. Jeg ved hver dag, at jeg gør en forskel.”

At føle at man kan bruge sin faglighed, er fundamentalt for at kunne løfte de nye opgaver på en måde som føles tilfredsstillende. Der er imidlertid en del, der føler at de reelt ikke har de kompetencer der er forventet, og at de bruger deres tid på at understøtte noget de ikke helt har begreb om hvad er.

”Så er der måske nogle, der måske har lidt svært ved et eller andet, og så siger læreren – Så går du ud og hjælper dem. Men det er faktisk de sværeste at hjælpe, ik' osse? Dem der har svært ved det. Fordi det ved jeg jo ikke. Altså hvordan man skal gøre, fordi jeg har ikke matematik eller dansk eller.. Jeg har ikke den faglighed i forhold til faget.”

Den understøttende undervisning

En del pædagoger famler i blinde i forhold til den understøttende undervisning. Der opleves et krydspres mellem skolens 'traditionelle læring' og traditionen for de "frie" aktiviteter. Det betyder, at nogle af pædagogerne forsøger at skabe aktiviteter, der er læringsorienterede, uden at de egentlig føler sig klædt på til at lave aktiviteter, under det man kunne kalde en læringsdagsorden. Konsekvensen er, at de har en følelse af, ikke at løse opgaven tilfredsstillende – at de ikke indfrier de forventninger, der er. Det beskrives på den måde, at man starter med at forsøge at skabe noget "læringsorienteret", men det man ender med er at lave ting, der kendetegner SFO-delen - og så samtidigt have en følelse af ikke at leve op til nogen forventninger. Det kan være at arbejde med børns trivsel eller igangsætte legesituationer eller andre aktiviteter. Men det, at det gøres i undervisningsdelen, giver en oplevelse af, at det er noget andet, end når det gøres i SFO-delen. Begrebet den understøttende undervisning påpeger netop, at dette er aktiviteter, der må forstås og sættes ind i en undervisningssammenhæng.

”Du skal jo ligesom have alle til at være den samme vej. Det skal man jo ikke i fritids-pædagogik. Der kan man jo vende den vej (viser med hænderne mange retninger) som de... hvad kan man sige ... som de har interesse for. Det er det man skal hjælpe dem med. Men her skal man have dem (viser en retning fremad, med begge hænder) det samme sted hen.”

Pædagogerne beskriver, at samværet med børnene i skolen er anderledes end samværet i SFO-delen. Det fortælles, at nogle børn har det svært netop med pædagogens 'nye' rolle i skolen.

”Der er jo også nogle børn som synes det er et da bare for forunderligt, hvorfor den der søde pædagog, som de lige har spillet fodbold med, nu står der og skal være skrap”.

Flere taler om en uoverensstemmelse mellem den rolle man skal udfylde som pædagog i skolen og den rolle man har som pædagog i SFO-delen. Flere dilemmaer melder sig her:

- Det at være pædagog og tro på det ligeværdige samvær med børnene overfor det at skulle organisere børnene samme vej som en gruppe.
- Det at skulle agere som en slags "lærer" uden at have hverken autoriteten eller uddannelsen til det og til hvordan man gør det.
- Dilemma mellem det at være den nærværende og det at være den der skal styre.

”Jeg har nok ét barn i min klasse, der har rigtig svært ved det. Så er hun sådan lidt... så laver hun sådan lidt ballade. Jeg kan jo heller ikke give hende den opmærksomhed, og det samvær jeg har kunnet give før.[.] Det kan jeg mærke sker med hende, når jeg skal være alene med klassen, så laver hun ekstra meget ballade.”

Det at være nærværende og skulle stå for motivationen i forhold til skolens læringsdagsorden synes modsætningsfuld. Det, at den voksne udstikker retningen mod – og for – en læring står tilsyneladende over for idealet om, at børn selv skal vise vej. I skolen prioriteres læringen, mens det i SFO-delen er fritiden, de sociale relationer, dynamikken og børns trivsel der prioriteres, beskrives det. Eller som det lidt anderledes formuleres af nogle: de sociale relationer, dynamikken og børnenes trivsel bliver også prioriteret i undervisningsdelen; men fritiden, som den kendes fra SFO "den er dømt ude...".

Lidt skarpt formuleret kan man tale om en slags skizofren tilstand: det at skulle støtte en læringsdagsorden i undervisningsdelen og samtidig være en lyttende og nærværende pædagog i SFO-delen. Her er der en synlig forskel på, hvorvidt pædagogerne mentalt og praktisk synes, de har plads og mulighed for at være pædagog inden for skolens regi. Pædagoger, som har et særlig fokus mod 'fritid', ser ud til at opleve den tid de er i skoledelen som mere udfordrende, end de der har erfaring med, og som kan lide at være en del af skolen.

”Så står jeg lige pludselig der – på den der måde (viser med hænderne – tager sig på brystet og strækker dem ud, som en foredragsholder) en lærer gør, ik' osse. Det er jo ikke det jeg er vant til. Det er jo heller ikke det, som jeg synes er.. Det jeg har.. Det jeg brænder allermost for. Så det er jo også der, hvor man kan sige, hvordan kan man gøre det på en måde hvor man stadigvæk (viser det som en vægt med hænderne) gør det, som man selv brænder for.”

Selv om rollen for mange er anderledes, så bliver der også talt om en oplevelse af at kunne tilbyde en hel del ind i undervisningsdelen. Pædagogerne beskriver selv, at de arbejder konkret med børns trivsel, også i skolen, hvilket de føler sig kompetente til. Men tiden her er ofte knap og det skal foregå på for lidt plads, med få voksne. For nogle er det således en betingelse, at for at trivselsarbejdet kan foregå i undervisningsdelen, så bliver det systematiseret ind i koncepter, hvor mange børn kan deltage samtidig. Når tiden er knap, eller pædagogen står alene, betyder det, at det er svært at hjælpe et barn med at løse en konflikt her og nu. At løbe fra det ene til det andet gør det svært at slå til som pædagog.

”Du kan ikke som pædagog gå fra nogle børn klokken 10, hvor der er en der græder og to der er i konflikt og tre der slår, og så bare gå hen et andet sted. Du kan ikke bare gå fra dét. Så tager man sig af dét. [.] Og så kommer man hen til en anden klasse, hvor der er nye konflikter. For dér har ikke været nogle, fordi man er kommet for sent. Og så kommer det hele til at handle om brandslukning.”

SAMARBEJDET

Tre store elementer i skolereformen: en længere skoledag, mere bevægelse og understøttende undervisning har alle haft den betydning for pædagogerne, og for at deres opgaver har ændret sig drastisk. Der er imidlertid lokale variationer på, hvordan arbejdet organiseres ude på skolerne, og det betyder en del for, hvordan opgaverne fordeles sig – og for forandringen i opgaverne. Nogle steder har der allerede før reformen været et stort samarbejde mellem lærere og pædagoger. Andre steder er det nyt at inddrage pædagogerne i undervisningsdelen. Nogle steder er pædagogerne gået fra at være meget med i klassen sammen med lærerne til nu at være uden for klassen – eller, som det afgørende nye, at være i klassen uden lærere – alene. For nogle er forandringen en udvidelse af det de allerede kender, for andre er det som om de starter helt forfra.

”Jamen altså, hverdagen er jo helt anderledes end før. Kan man sige. I forhold til, at der er så mange ting der er... så jeg synes, i hvert fald selv, at det har været ligesom at skulle starte øh... på en helt ny arbejdsplads kan man sige.”

Af størst betydning er samarbejdet med andre pædagoger og samarbejdet med lærerne. Ledelsen nævnes sjældent. Med den forskel der er på de enkelte skoler – hvor pædagogerne nogle steder har samarbejdet meget med lærere før reformen, andre steder mindre - er der en tendens til at samarbejdet med lærere er blevet meget mere udtalt efter reformen.

”Vi fik da fra starten at vide før sommerferien, at jeres primære team, det er fra nu af – dig selv og så en lærer.”

Konstruktionen er, at man arbejder tæt sammen med en eller to lærere i et team – et billede, der tegner sig på flere af skolerne. Variationerne er store: for nogle mangler der i teamet fælles planlægning mellem lærere og pædagoger, for andre er der en høj grad af fælles planlægning. Der

er indikatorer på, at pædagoger der før har haft et tæt samarbejde med lærerne, og her gerne med den samme lærer, udbygger og fundamentierer dette samarbejde yderligere, og at der dermed er et tæt og velfungerende samarbejde med lærerne efter reformen.

”Jeg kan godt lide at være i skoledelen, [...] jeg er heldig, at jeg også er sammen med nogen, hvor jeg så også får stor spændvidde. Hvor respekten er fra begge parter”

På andre skoler sker der imidlertid det, at samarbejdet mellem de to grupper er blevet mindre efter reformen. Ofte som et resultat af et strukturelt problem. Spændvidden er derfor stor: nogle beskriver gode samarbejdsrelationer med de lærere, de arbejder tæt med, andre taler om, at det er svært at skabe forståelse og fælles rammer for hinandens arbejde. Det beskrives blandt andet, hvordan nogle lærere tænker pædagogerne, som en del af deres egen værkstøjskasse.

”Der er stadig lærere i indskolingen, der havde svært ved at se, hvad deres pædagog skulle. Og nu siger jeg deres pædagog, for det var faktisk det, de brugte. Der kommer en pædagog og jeg tror den skal hjælpe mig. Og det er det, jeg synes er rigtig misforstået: Jeg er jo ikke lærerens pædagog, jeg er børnenes pædagog.”

Det sætter fokus på jævnbyrdighed i samarbejdsrelation, hvilket italesættes som noget betydningsfuldt af de fleste. En jævnbyrdighed, der imidlertid er udfordret.

De andre pædagoger

Der er en stærk tendens til, at samarbejdet med de pædagogiske kolleger bliver mindre. Det er et ret entydigt billede, der tegner sig i den måde pædagogerne oplever deres samarbejde med de andre pædagoger. Flere taler om, hvordan de inden reformen kunne komplementere

og supplere hinanden i langt højere grad, og at det er blevet meget mindre efter reformen. Dette forklares helt konkret med, at man har meget kortere tid sammen i SFO'en, og at samarbejdet er overgået til den tætteste samarbejdspartner – læreren.

”Det er ikke ret meget, jeg ser mit SFO personale mere, det er mere dem i mit team: det er jo ikke så meget de andre, det kan være sådan en eller to gange om ugen, hvor jeg kort ser dem. Eller hvis vi lige har en frikvartersvagt. Hvor det var sådan før, at vi lige mødte ind der kl. 11, og sådan også lige så hinanden, og der var noget briefer og sådan. Der er det sådan blevet delt mere op, fordi vi har så travlt i hver vores team, og det er der vi har samarbejdet.”

Der er forskel på, hvor meget tid der er sat af på de forskellige skoler til den pædagogiske sparring, men generelt opleves tiden for knap og mulighederne færre end før reformen. Der er en bevægelse fra et kollektivt arbejde i SFO-delen til et ensomt arbejde i undervisningsdelen. Denne mangel på samarbejde med andre pædagoger italesættes af pædagogerne som frustration og et savn i hverdagen:

”Det er ligesom at komme ude fra det åbne hav, så der omkring et kvarter over (når SFO-delen starter), så pyha, så kommer redningskranen. [...] Det er dejligt. Og det er dejligt. For kommer der problemer, og hvad der ellers plejer at være i SFO'en – piece of cake. Det gør ikke noget, for nu er vi sammen igen [...] vi er der, hvor vi ved, hvad vi skal gøre.”

Helt konkret står man ofte alene – for eksempel i den understøttende undervisning – uden de pædagogiske kolleger. Det beskrives som en stor forandring, idet man er vant til at understøtte og supplere hinanden – og før reformen sjældent var i situationer, hvor man var helt alene.

”Det er simpelthen træls, det der med at... Jeg er vant til at arbejde på et hold... altså være holdspiller. Så lige pludselig står man der fuldstændig alene.”

Og måske går det ud over pædagogikken:

”Jeg snakker meget lidt pædagogik med de kolleger nu, der ikke er i mit team. Det er blevet meget mindre. Jeg får snakket med dem i mit team, men ikke nok. Dem jeg snakker aller aller mest med, er jo de to lærere jeg samarbejder med. Dem snakker jeg rigtig meget med. Og det er rigtig godt, for det er på den måde blevet mere min klasse.”

Forskellige vilkår

Et element i samarbejdet er de forskellige arbejdsvilkår for lærere og pædagoger. Der er forskel i tid til forberedelse og i løn. Dette har den betydning, at jævnbyrdigheden problematiseres. En pædagog beskriver, hvordan han har påtaget sig en ”lærer”- opgave:

”For at få besat de her timer med noget personale, så påtager jeg mig så den her opgave, og det vil jeg godt. Men jeg synes, jeg hjælper dem med et problem, de har. Jeg går ind og forbereder mig på de her timer her, jeg laver noget undervisning. Når jeg så kigger på min lønseddel, så har jeg ikke fået løn for det. Fordi de ikke ved, hvordan de skal aflønne mig [...] Fordi jeg i forhold til den nye skolereform skal have en ufaglært løn, fordi jeg er jo ikke underviser. Og jeg er jo pædagog, så jeg er ikke lærervikar. Så jeg er jo på pædagogens overenskomst... Det er jo sådan noget, som jeg ikke helt... Men det vil sige rent faktisk, at jeg skulle have mindre i løn, end hvis jeg står alene med min klasse.”

De forskellige vilkår, som for eksempel at pædagogen skal udføre opgaver som læreren er ansvarlig for, betyder også at pædagogen tendentielt er underlagt læreren. Her er der også variationer fra skole til skole. Nogle steder kommer pædagogen med bud på, hvad der skal ske i de timer, de skal udfylde. Nogle steder gør de bare, som de selv beslutter. Andre steder igen er det læreren, der kommer med forslagene. Alt i alt ser det ud til at for eksempel lektielæsning og understøttende undervisning er læreres ansvar – og det betyder noget for jævnbyrdigheden.

”Nu kan jeg da godt mærke, at nu kan de så godt finde på at være sådan lidt – ’Åh, det kan du da bare lave i understøttende undervisning’ (hun svarer sig selv) ’Nåh... øh nåh’. Så det jo dét dér med... Det er jo sådan set deres ansvar. [...] og så er det, at det bliver sådan... en uligevægt. Men samtidig er det jo også okay, for det er jo også dem, der har fagligheden.”

Der figurerer altså en distance mellem hvad en lærer er, og hvad en pædagog er. Det kan præge muligheden for et jævnbyrdigt samarbejde. Nogle påpeger, at den forskel der er mellem lærer og pædagog, med de forskellige kompetencer og erfaringer de hver især har, gør at pædagogen i skolen for læreren kan være en slags discountpakke.

”Jeg tænker, at lærere vil da hellere have to lærere. Hvis det var det, de selv kunne vælge. Og så er det faktisk noget af en discountpakke. [...] Jeg ville da også hellere have haft en pædagog i SFO’en, der hvad det handler om, og som har det og ved hvad der skal til”.

Undervisningen er lærerens ’rum’ og det kendskab læreren har til skolens regi, til læring, til klasseledelse og didaktik, giver læreren et forspring. Dette kendskab af både strukturel og indholdsmæssig karakter kan tendere til at skabe en ubalance og gøre et jævnbyrdigt samarbejde til en vanskelig opgave. Men én pædagog nævner, hvordan

det at skulle finde sin plads i samarbejdet med lærerne, medfører noget godt, fordi det kræver en større skarphed og tydelighed i det man kan og gør som pædagog – man skal kunne argumentere for sin berettigelse.

”Mit arbejde bliver vanskeligere, men det bevirker også, at jeg som fagperson skal være langt skarpere. Hvilket jeg synes er helt fint. [...] Jeg skal være meget mere faglig og argumenterende. Med at jeg siger bliver skarp, så mener jeg skarp på den måde, at du bliver mere tydelig i, hvad du vil have og ikke have.”

Samarbejdet er afhængigt af både (pædagogiske) dagsordener, og af hvor meget man helt konkret er sammen. Det synes betydningsfuldt, at man holder pauser og møder sammen, at man er i klassen samtidigt. Der er noget der tyder på, at jo mere lærer og pædagog er sammen om opgaverne, jo lettere har de ved at finde ud af, hvordan deres kompetencer kan supplere hinanden. Inden reformen var der en del af pædagogerne, der var i timerne med lærere, men som et supplement. Flere siger, at de i denne form kunne supplere hinanden godt. Omvendt er det vanskeligere at få øje på det hinanden kan, når man ikke er sammen. En af pædagogerne fortæller om, hvordan de er gået fra et tæt samarbejde med lærerne til nu at stå for opgaverne hver for sig – og som følge heraf oplever han mindre tolerance:

”Det vil sige, vi er blevet meget spredt. Og de der fire lærere, der altid siger noget træls om vores profession, dem hører jeg endnu mere nu, fordi jeg ikke er så meget sammen med lærerne. [...] Så kan det godt begynde at påvirke en. Og de bliver også sådan mere ’Nu skal I gøre noget ordentligt’, når vi for eksempel skal lave motion med børnene.”

Det italesættes af nogle, at det forhold at læreren står i en ny rolle, at lærerens arbejdsforhold har forandret sig meget, præger samarbejdet.

”Jeg har et tæt samarbejde med to lærere, og det har jeg altid haft. Og det jeg mærker allermost i min dagligdag det er at de er pressede. [...] Hver gang vi mødes, er der sådan en utilfredshed. Kommentarer der bliver misforstået eller ikke bliver det og bare er dumme kommentar. Og det påvirker mit arbejde [...] Før var der plads til nogle huller, så ting skete. Derfor var det da også federe før. Et naturligt arbejde, hvor man gav hinanden den her plads til at gøre tingene, folk var mere afslappede. Nu hvor folk er mere stressede, så holder de mere på deres ting.”

Der er skoler, hvor pædagogerne får talt og drøftet deres virksomhed i skolen sammen. Her er udfordringen, at drøftelserne ofte sker uden lærerne. På andre skoler har der været afsat tid til at drøfte det pædagogiske arbejde, men det synes som om de pædagogiske drøftelser ikke går videre til lærerne. Og i og med det er lærerne, der skal samarbejdes med og som yderligere er dem, der har ansvaret for hverdagen i skolen, forekommer det vanskeligt. Det vanskelige ved at skabe fora for samarbejde er ofte, at det i skemaet er vanskeligt at finde plads til at mødes. Dagen er fuldt planlagt og lærerne og pædagogerne udfører ofte deres opgaver asynkront, hvilket helt konkret gør det svært at mødes. Det er tydeligt, at skolerne i tiden efter reformens start, har forsøgt på forskellige vis at skabe tid, rum og møder til planlægning. Men planlægning er en ting – noget andet at samarbejde udfoldes i hverdagen, og når man er sammen med kollegaer. Det gør samarbejdet svært, når man ikke er sammen, udfører opgaverne asynkront og ikke samtidigt.

TIDEN

Både samarbejdet og opgaverne har tæt sammenhæng med tiden. Tid synes at være en grundlæggende faktor for, hvordan pædagogerne oplever de nye opgaver efter reformen. Tiden som indlagt i et skema, tiden som er fyldt op med børn og tiden som mangler i SFO- delen. Tiden udgør et særligt problem.

En af de helt nye ting er, at pædagogerne skal orientere sig i og arbejde ud fra et skema. Det pædagogiske arbejde har fået en anden ramme at agere i. Det underlægges fremtiden. Og pædagogerne beskriver, at det kan være vanskeligt at være i nuet – og at være fleksibel.

Det er nyt for pædagogerne at orientere sig efter et skema, og de er ikke vant til at udføre arbejdet i intervaller. For eksempel er det skemaet, der bestemmer, at man skal flytte sig, hvorhen man skal flytte sig og hvor længe man må være der. Det bliver således skemaets logik, der bærer meget af hverdagen. Det kommer til at fylde en hel del, at man skal fra et sted til et andet. En pædagog fortæller, hvordan hun undlader at gå over skolegården for ikke at blive afbrudt. Skemaerne er ofte stramt skruet sammen, og forstyrrelser hvis man skal fra et sted til et andet, kan vælte planerne. Man kan ikke være fleksibel, hvilket det pædagogiske arbejde ofte kræver, påpeges det. Man skal videre til det næste – og man er sat ind i en ramme, der defineres af tiden i et skema – noget der på mange måder står i kontrast til den pædagogiske praksis i SFO-delen.

”De konflikter der er, dem skal vi have afviklet meget hurtigt. Og det kan vi ikke. Man kan ikke presse en konflikt væk.”

Der er flere beskrivelser af, hvordan pædagogerne har svært ved at nå fra det ene til det andet. Flere nævner, at der mangler en tryllestav, en slags 'beamer', der gør at man kan flytte sig fra det ene sted til det andet på ingen tid. Ofte er der ikke taget højde for det i skemaet – at der er afstand mellem stederne, hvor man skal være. Ofte kan man ikke nå fra det ene til det andet, og slet ikke hvis man

på vejen også skal være en, der tager sig af opståede konflikter eller lignende. At skulle være to steder på samme tid er umuligt. Mange føler, at de hele tiden er bagefter og oplever snarere at opgaven bliver at udfylde hullerne i skemaet. Aktiviteterne skal ofte foregå i et kortvarigt tidsrum og ofte med én pædagog tilstede. Der er eksempler på, at man blot skal være i en klasse i 20 minutter – og så videre til den næste.

Generelt er pædagogerne meget mere sammen med børnene i løbet af en dag end før. Alle tidsperioder i løbet af dagen synes at være besat med børn. Det betyder, at det er vanskeligt at få "fri" i skemaet til forberedelse eller samarbejde. Som et eksempel fra en skole, hvor pædagogerne i 0. klasse er meget mere sammen med børnene i skoletiden end lærerne, men ikke kan komme med til forældresamtaler, fordi samtalerne foregår i SFO-tiden.

Det betyder til gengæld også, at pædagogen kan følge børnene over hele dagen – og det er der nogle, der beskriver som meget positivt.

”Jeg er rigtig meget i klassen. Jeg er meget mere i klassen, end lærerne er. Jeg ser børnene rigtig meget. Det er jeg rigtig glad for. Det fungerer jeg godt i. Jeg har nogle kollegaer, der drukner i det, men for mig giver det rigtig meget mening. Jeg er også dybt privilegeret og har alle mine timer, stort set [...] i min egen klasse.”

Pædagoger, der følger én eller få klasser/børnegrupper, synes at have en tydelig fordel. De følger de samme børn og deltager i en helhed. De tenderer at blive børnenes primære voksne og ser og lærer børnene at kende i mange sammenhænge. Det bliver i disse tilfælde pædagogerne, der får det brede og store kendskab til børnene, mens lærerne står for de fag-faglige opgaver. For de pædagoger, der flytter rundt i mange forskellige 'timer', ind og ud af klasser og funktioner, med mange og med få børn, bliver det at være sammen med børn hele tiden et pres.

”Her kører man hårdt hele tiden, hele tiden. Der er slet ikke noget break ind i mellem. [..]

Alle perioder synes at være spidsperioder, hvor der ikke er ro på. Den store forskel synes at være, at pædagogerne er sammen med børn hele tiden – det er lærerne ikke. Der er også pædagoger, der siger de savner børnene, at være sammen med dem på ”SFO-måden”, hvor det for eksempel beskrives som mere interessestyret. Men det kræver tid at gøre det, de ønsker, sammen med børnene i SFO’en.

”Det vi laver tager tid, man kan ikke få 10 minutter til at gøre klar til ’Scenen er din’. Det skal planlægges, børnene skal være med, de skal motiveres. Den dag, hvor alle tre unger de er der, da skal de ha’ et rum... [..] Man savner de der gode aktiviteter, hvor man faktisk kan fordybe sig, både børn og voksne. Det giver noget.”

Én nævner, at en del af det nye man må lære sig er at økonomisere med sine kræfter. Megen tid og engagement lægges i undervisningsdelen, og når de kommer til SFO-delen, er de trætte. Både børnene og pædagogerne.

”Nogle gange når man kommer der til klokken 14, så tænker jeg.. åh shit (tager sig til hovedet) jeg magter slet ikke det her. Hvad skal jeg lave med dem, der skal bare ikke være nogen konflikter [..] Men det kan også give energi og komme i SFO’en, det er sådan alt efter hvilken dag, du har haft inden.”

”Når vi kommer til SFO-delen er børnene er gået fra hudfarvet til grå”, siger en af pædagogerne. Tiden i skolen tager energi og tid fra SFO-delen, for både børn og voksne.

Nogle taler om, at det at se sine kolleger og komme ”hjem” til SFO’en om eftermiddagen er deres redning. Her kan de problemer, der eventuelt opstår, løses nemt fordi man kender hinanden godt, og har en fælles forståelse for opgaven.

”Der er måske ikke tid til at planlægge SFO-delen, men ved et lille blik til hinanden, der om eftermiddagen løser vi det.”

Tiden er blevet en knap ressource – og det beskrives, at der hverken er tid til forberedelse af SFO-delen eller forberedelse til den understøttende undervisning.

Den del af arbejdet, der handler om at støtte børnene i SFO-delen, er således vanskeligere når tiden er knap. Det beskrives, hvordan det er sværere at skabe de nødvendige rammer i SFO’en, rammer, der kan støtte de svage børn.

”Det der med at tilbyde noget andet for nogle børn, der har svært ved det. Lade dem gøre noget som de holder af og så få en god dag på den måde. Altså det der med at kompensere i forhold til skolen, og de der ting der er dér. Det kan vi ikke længere. Så man skal finde ud af, hvordan man så støtter op om dem, inde i klassen, inde i skolen. Og det ved jeg ikke helt, hvordan man gør.”

Tiden er blevet et SKAL. Man orienterer sig hele tiden i forhold til skemaet – både voksne og børn:

”Lige nu er der en hel masse de (børnene) skal, skal, skal... og det skal de jo også... men der er ikke så meget, hvor man ’kan’ – og det mangler børnene. Så det skal vi også respektere i SFO’en, at de bare vil sidde og kigge ud i luften, eller bare vil lege uden at nogen skal bestemme, hvad de skal lege.”

INDFLYDELSE

Den manglende tid til sparring og dialog betyder, at indflydelsen får færre fora at gøre sig gældende i. Der er pædagoger, der synes, at det for eksempel er vanskeligt at få mulighed for at diskutere reformen eller pædagogiske tiltag med kollegaer og at finde tid til at udvikle nye metoder og løsninger.

”Nu blev vi så inviteret til en inspirationsdag, og der er ingen der melder sig [...] jeg er helt overbevist om, eller – det ved jeg. At der er ikke nogen, der kan bruge noget tid ud over til noget som helst andet.”

Som nævnt er opgaverne nye og mange efter indførelsen af skolereformen 2014. En stor del af opgaveløsningen synes at ligge hos den enkelte pædagog. Det betyder noget for indflydelsen.

”Jeg har jo en ramme, og så skal jeg jo selvfølgelig selv, så udfylder jeg jo selv den ramme, eller hvad skal man sige [...] Altså der er jo ikke nogen, der har fortalt os, hvad vi skal lave. Vi har jo ikke mødt med nogen. Eller på nogen måde.. øh altså.. Der er ingen, der har snakket med os om, hvad det har handlet om.. Så jeg har fået et skema, hvor jeg har set, at der var de her to timer. Og så tænker jeg, at så må jeg jo bruge det jeg ellers kan, og det jeg ellers gør, for ligesom at lave noget der giver mening.”

Det helt store skisma er, at pædagogerne substantielt har megen indflydelse på deres arbejde – og strukturelt har mindre eller ingen indflydelse. Det vil sige, man afgør i høj grad selv, hvad man gør. Det er selvfølgelig selv at bestemme indholdet i den understøttende undervisning eller i 'bevægelsesblokkene'.

Men denne substantielle indflydelse modstilles af den strukturelle indflydelse. Det er skemaet, der afgør tiden – og nogle andre har lagt skemaet. Det er "andre" – og

skemaet – der afgør hvor man er og hvor længe. 'Skemaet' bestemmer så at sige, hvor man arbejder eller hvilken opgave, der skal løses. Men substantielt ikke hvordan.

Indflydelsen på eget arbejde har også undergået forandringer i forhold til SFO-delen. Også her kan indflydelsen nemlig diskuteres.

”Vi har Tabulex. Og så har vi en knap, hvor der står 'tur' på. Den har slet ikke været brugt siden vi startede, fordi vi hele tiden er nogle forskellige steder.”

Tiden i SFO-delen er blevet så kort, at der er få muligheder for reelt at have indflydelse på, hvad der skal foregå. Ofte er det givet, hvad man kan nå. Igen synes de strukturelle forhold at definere hvad der kan ske – og sker.

UNDERSØGELSEN

I september 2014 tog BUPL Århus initiativ til en pilotundersøgelse med henblik på at skabe viden om pædagogernes oplevelser af den nye skolereform og dens betydning for deres arbejde.

Denne undersøgelse blev gennemført i perioden september – november 2014 og har taget udgangspunkt i:

- Hvilke oplevelser og erfaringer pædagogerne har efter indførelsen af skolereformen 2014?
- Hvilke tendenser der dominerer og hvilke særlige 'krav' disse stiller til pædagogernes arbejde?

Og det er den undersøgelse, der her rapporteres.

Undersøgelsen blev sat i gang kort efter reformens start med en forventning om at få indblik i nogle af de aktuelle udfordringer, problemstillinger og muligheder, som pædagogerne stod overfor i reformens begyndelse. Et bærende argument for ikke at vente til "stormen har lagt sig" var en intention om at få de oplevelser og erfaringer frem af den nye reform, inden hverdagens vaner (hvor adfærdsmæssige og følelsesmæssige reaktioner og holdninger bliver mindre synlige) trådte i kraft. Intentionen var endvidere, at indhente viden om pædagogernes vilkår, omstændigheder og oplevelser, efter indførelsen af skolereformen 2014. Undersøgelsen er derfor baseret på hverdagens præmisser, og hovedfokus ligger ved et hverdagslivsperspektiv, hvor genstandsfeltet er erfaringernes kvalitative elementer. Fokus er på de forhold der er nært knyttet til det, som pædagogerne oplever ude på skolerne.

En central værdi og præmis i projektet har også været at skabe viden om, hvordan – og hvorfor – forskellige forhold kunne opleves som mere eller mindre meningsfulde for den enkelte. Interessen har således været at indfange, hvad pædagogerne fortæller om deres virkelighed og selv

fremhæver som motiver, forståelser og bevæggrunde. Og på den baggrund at belyse disse ved at søge at indkredse årsager og sammenhænge hertil.

PÆDAGOGERNE – og undersøgelsens metode

Undersøgelsen har bestået af interviews med i alt otte pædagoger – fem kvinder og tre mænd. Der er udført:

- et nøglepersoninterview med en fælles tillidsrepræsentant (FTR).
- et fokusgruppeinterview med tre tillidsrepræsentanter (TR), trukket fra tre forskellige skoler i Aarhus kommune.
- solointerviews med fem skolepædagoger, trukket fra fem forskellige skoler i Aarhus kommune².

Udover FTR er alle pædagogerne trukket via lodtrækning³. Skolerne er trukket ud fra alle skoler i Aarhus kommune. De interviewede pædagoger kommer fra forskellige skoler og i alt er syv forskellige skoler repræsenterede. Der er både meget erfarne pædagoger og mindre erfarne pædagoger blandt de interviewede. Syv pædagoger kommer fra på normalområdet og en fra specialområdet. Baggrunden for at benytte lodtrækning er, at alle holdninger og syn potentielt skal kunne komme frem. Og at der dermed sikres en gennemsigtighed, gyldighed og stabilitet i undersøgelsen.

Systematikken i interviewene er organiseret omkring to metodikker. Den første og vigtigste var at skabe en dialog foranlediget af interviewpersonerne selv inden for rammen af tematikken. Den anden bestod i at skabe et processuelt interviewdesign, hvor temaer og begreber blev bragt fra et interview og videre til det næste. Således ligger der en rød tråd i metodikken, der både skaber en klar ramme om vidensindsamlingen, og som samtidig giver de interviewede indflydelse på, hvad der bliver og er centralt.

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

3. Lodtrækningen af både skoler og personer foregik under forhold, hvor flere vidner var til stede.

Interviewene er optaget på videokamera. Gennemsyn af både lyd og videooptagelserne har været systematiske. Der er udvalgt væsentlige elementer af råmaterialet, som senere er anvendt som analytisk materiale. Argumentet for at gøre dette bygger på den enkle ide, at jo flere valg og fravalg der foretages indledningsvis i materialet, jo større risiko er der for at elementer kan tolkes fejlagtigt i analysen. Metoden bibeholder en åbenhed overfor det meningsindhold, der kommer til udtryk. Ikke kun ud fra det, der siges, men også ud fra, hvordan det artikuleres eller formes og hvilke kropslige udtryk, der foregår samtidig⁴.

Det er undersøgelsens 'resultater', der her fremlægges – baseret på pædagogernes egne erfaringer, oplevelser og stemmer⁵. Denne beretning sigter således mod, gennem forskellige blikke og perspektiver, at kunne beskrive hvordan det er at være pædagog i skolen og SFO'en i Aarhus – umiddelbart efter skolereformen 2014.

4. Kun forskerne har haft adgang til lyd og videooptagelser.

5. Denne undersøgelse intenderer ikke at komme til bunds. Som en 'lille' undersøgelse kan den give et fingerpeg om hvilke forhold der er på spil. Der er således ikke tale om en generaliserbarhed knyttet til undersøgelsen og derfor er det ikke desto mindre vigtigt at sikre en pragmatisk validitet. (Kvale og Brinkmann 2009) Det handler om at gøre interviewudsagn anvendelige – ved også at kontekstualisere og tydeliggøre sammenhænge (fx beskrivelse af de interviewede, af andre og afgørende faktorer, så som relevante demografiske oplysninger, deltagerniveau og baggrund for udvælgelse).

Litteratur til inspiration:

Andersson, Birgit (2013):

Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer.

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå 2013.

Callander, Finn (1996):

Fritidspedagogerne och skolsamverkan i:

Nordisk Pedagogik, Vol 16, nr. 4. 1996.

Callander, Finn (2000):

From 'the Pedagogue of Recreation to Teacher's Assistant [1]

in: Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 44, no. 2, 2000.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009):

Interview – introduktion til et håndværk.

Hans Reitzels Forlag 2009.

Vi skal i særligt grad henlede opmærksomheden på de svenske forhold og på de 2 svenske forskere: Finn Callander og Birgit Andersson. Der er tidmæssig forskel i deres forskning – men begge påpeger nogle af de samme forhold, som denne 'lille' undersøgelse også har vist. Næmlig forhold omkring jævnbyrdigheden i relationen mellem lærere og fritidspedagoger (som det konsekvent hedder i Sverige), at skolelogikken kan trænge fritidspædagogens kompetencer i baggrunden, at det kan have betydning for professionsidentiteten, at skolens styringslogik og

rationale er stort og gennemgribende, at de nye styringsformer, vi har set de sidste 10 år har endnu mere gennemgribende betydning, at tiden får en anden klang etc.. Og ikke mindst henlede opmærksomheden på hvor de er uenige. Callander forudså nærmest fritidspædagogens 'død' i kølvandet på forandringerne i 1990'erne, mens Andersson næsten 20 år efter mener at kunne påvise, at pædagogerne fortsat har mulighed for at orientere sig mod fritidsdelen – og at pædagogen omformes mellem traditionen og de nye styreformere. Hun opstiller 4 fritidspædagogiske identiteter: backup-læreren, læreren i social kompetence, den skolekompletterende fritidspædagog og den traditionelle fritidspædagog (Andersson 2013: 167). Læg vel mærke til at alle identiteterne spiller op ad skolen – og at 2 indeholder ordet lærer i sin titel. Callander er som sagt langt mindre positivt i sin forventning om fritidspædagogerne rolle fremover og siger i hele citatet om 'pædagogikkens gummimenneske': "Behövs fritidspedagoger överhuvudtaget på fridshemmen i en integrerad skoleenhet? I skolan är fritidpedagogerernas flexibla 'all-round-kompetens' efterfrågad – fritidspædagogens framträder i olika samverkansprojekt som en slags pedagogikkens gummimäniska – men om fritidshemsverksamheten utanför skolplikten ramar huvudsakligen reduceres till tillsyn av barnen, kan den ombesörjas av annan (billigare) personal. Morgondagens fritidspedagoger kommer kanske inte att ha så mycket mer än titeln gemensam med de som examinerades så sent som under 1990-talets första hälft" (Callander 1996: 243).



Udgivet januar 2015



BUPL Århus
Mindegade 12
8000 Aarhus C

Flere eksemplarer kan downloades på
bupl.dk/aak

Omslagsfoto: Benny Thøisen