

# PÆDAGOGENS ARBEJDE i helhedsskolen

*En kvalitativ undersøgelse af pædagogens arbejde  
i helhedsskolen i Vejle Kommunes 14 folkeskoler.  
Undersøgelsen er udført for Vejle kommune,  
Børne- og kulturforvaltningen, skoleafdelingen,  
af Lene S. K. Schmidt februar – juni 2006*

## Indledning

I gruppen af ledende pædagoger i Vejle kommune er det siden indførelsen af helhedsskolen ofte blevet drøftet, hvilke udfordringer samarbejdet med pædagoger og lærere giver anledninger til. Ligeledes er det drøftet, i hvilket omfang skolens samlede handlekompetence er udvidet med den styrkede fler-faglighed.

På baggrund af disse drøftelser blev der i 2005 nedsat en arbejdsgruppe blandt de ledende pædagoger. Gruppen bestod af Birgitte Vind, Petersmindeskolen, Christina Blauenfeldt, Damhavens skole og Elin Haargaard, Hældagerskolen. Arbejdsgruppen fik til opgave at udarbejde et materiale, der skulle bruges som baggrund for og indgangsvinkel til en videnskabelig undersøgelse baseret på kvalitative metoder af pædagogens arbejde i helhedsskolen.

På skoleledermøde d. 17. marts 2005 blev ideen om et projekt, der kunne tydeliggøre pædagogens rolle i folkeskolen fremlagt. Med opbakning i skoleledergruppen arbejdede den nedsatte arbejdsgruppe videre.

Efter udarbejdelsen af baggrundsmaterialet tog arbejdsgruppen på eget initiativ kontakt til lektor Peter Ø. Andersen, Københavns Universitet. At gruppen valgte Peter Ø. Andersen skyldes hans viden om og interesse for pædagogers uddannelse og deres arbejdsfelt. I den endelige beskrivelse af væsentlige undersøgelsesfelter har Peter Ø. Andersen således fungeret som en vigtig sparringpartner for arbejdsgruppen. En stor tak til Peter Ø. Andersen for hjælpen og ikke mindst evnen til at stille reflektive spørgsmål.

Som løbende sparringpartner har skoleafdelingen været repræsenteret ved skolechef Anette Jensen samt en pædagogisk konsulent.

Vi er nu glade for, at rapporten ligger klar i sin færdige form, og vi håber, at den må blive til inspiration i det fortsatte tværfaglige samarbejde ude på skolerne i Ny Vejle Kommune. Samtidig ser vi rapporten som et væsentligt bidrag til en ændring af uddannelsesstilbuddet til både pædagogstuderende og til efteruddannelsen af uddannede pædagoger.

Birgitte Vind · Christina Blauenfeldt · Elin Haargaard

# Disposition

<b>1. Sammenfattende konklusion</b>	
– og pædagogiske udviklingsperspektiver opsummeret .....	4
<b>2. Startskuddet til et projekt</b>	
– for en aktualisering af pædagogens arbejde i folkeskolen .....	10
<b>3. "Ny skolestart" og helhedsskolen</b>	
– et børne- og uddannelsespolitisk projekt .....	12
<b>4. Kvalitativ metode og udvælgelseskriterier</b> .....	16
<b>5. Pædagogens italesættelse af arbejdet i helhedsskolen</b> .....	18
– en mosaik af oplevelsesbilleder	
5.1. Skole- og SFO – to arbejdspladser? .....	18
5.2.1. Pædagogen etablerer ståsteder i helhedsskolen .....	21
5.2.2 En fagdidaktisk positionering .....	21
5.2.3 En socialpædagogisk positionering .....	23
5.2.4 En løst forankret positionering .....	24
5.3. Perspektivering til pædagogernes varierende deltagelse	
– i årsplanlægningen .....	26
5.4 Delkonklusion og pædagogiske udviklingsperspektiver .....	29
<b>6. Pædagogens arbejde i helhedsskolen</b>	
– en række øjebliksbilleder af praksissituationer .....	34
6.1. En nystartet pædagog indskoles .....	35
6.2. Vejledningssituation mellem pædagog og praktikant .....	39
6.2.1. Klasseværelsesundervisning .....	41
6.2.2. Læseværksted .....	43
6.2.3. Børn og pædagoger foretager fælles evaluering af læseværkstedet .....	45
6.3. Delkonklusion og pædagogiske udviklingsperspektiver .....	47
Bilag A .....	52
Bilag B .....	54
Litteraturliste .....	62

# Kapitel 1. Sammenfattende konklusion

## – og pædagogiske udviklingsperspektiver opsummeret

Den kvalitative undersøgelse, som ligger til grund for nærværende rapport, er startskuddet til en aktualisering af pædagogens arbejde i helhedsskolen i Vejle kommune<sup>1</sup> jf. indledning kap. 2. Vejle kommune er blandt de første danske kommuner, som siden 1990'erne har bidraget til helhedsskolens realisering. I forbindelse med budgetforliget 2000 besluttede Vejle kommunes byråd, at alle skoler senest pr. august 2002 skulle have indført helhedsskolen ud fra 8.00-14.00 modellen<sup>2</sup>. Med indførelsen af helhedsskolen har pædagogen fået en forholdsvis ny arbejds kontekst, som i et bredere perspektiv p.t. er forholdsvis uafdækket. På denne baggrund har Vejle kommune identificeret et aktuelt behov for at opsamle og videreformidle viden om pædagogens arbejde i helhedsskolen. Dette angår både muligheder og fremtidige udfordringer, som p.t. er forbundet med pædagogens arbejde i helhedsskolen. Rapporten er baseret på en kvalitativ undersøgelse, som fokuserer på pædagogens arbejde i skoledelen og i relevant omfang perspektiveres til SFO-delen<sup>3</sup>. Kort gengivet er den kvalitative undersøgelse baseret på henholdsvis semi-strukturerede enkelt-interviews, fokusgruppeinterviews samt feltobservationer. Hertil har et udvalg af pædagoger fra Vejles fjorten helhedsskoler været informanter (jf. kap. 2, 3 og bilag A og B).

På baggrund af nærværende rapport tegner sig et mangfoldigt billede af pædagogens arbejde i folkeskolen med helhedsskole, hvor mange mulige sociale positioner verbalt og i praksis forhandles og indtages. Der tegnes både et billede af pædagoger, som trives i pædagogisk arbejde i folkeskolen, og et billede af pædagoger, som oplever svære barrierer forbundet hermed. Mest kendetegnende er dog, at hver enkelt pædagog formidler en overvejende positiv erfaring med arbejdet i folkeskolen. Her iblandt fremhæves muligheden for at samarbejde tværfagligt og herigennem udfolde samt udfordre egne kompetencer. Dog forekommer pædagogernes gennemgående beretning om en stram skemalægning og observationer af samme paradoksal i forhold til formålet med helhedsskolen og indførelsen af en forlænget skoledag. Den stramme tidsmæssige måde at strukturere skoledagen på vidner om en fremherskende opfattelse af, hvad en skole er, og hvorledes en skoledag kan


- 1) For nærmere projektbeskrivelse, undersøgelsens metode, udvælgelse af skoler samt informanter se kapitel 4 samt bilag A og B.
- 2) Beslutningsgrundlag for helhedsskolen i Vejle kommune 19/01/2000.
- 3) For en nylig gennemført undersøgelse af SFO på landsplan se EVA rapport (2005): *Skolefritidsordninger. Mellem skole og fritidspædagogik*.

forventes at forløbe. Dertil kommer en fagdidaktisk opbygning af skoledagen, som her henviser til en fagopdelt skoledag<sup>4</sup>. På den måde er både en stram strukturering af tid og fagdidaktikken fortsat en udfordring for pædagogens arbejde. Kort udtrykt drejer dette sig om, hvordan pædagogen kan arbejde pædagogisk indenfor rammerne af en skole?



I mødet med skolen omformes pædagogens opfattelse af "det pædagogiske" samtidig med, at nogle af de værdi-, praksis- og evalueringsformer, som ofte er implicitte for skolens praksis, udfordres. Dette betyder, at pædagogen bidrager med varierende pædagogisk syn på barnets skoledag samtidig med, at dette syn konstant omformes af en skolastisk logik. Denne skolastiske logik henviser her til, at fagdidaktikken som en usagt selvfølgelighed forbindes med det at drive skole. På den måde bevæger pædagogen sig mellem to poler for egen praksis, hvor de på den ene side efterstræber at opfylde skolastiske krav og på den anden side tilstræber at tilgodese et bredere pædagogisk sigte. Fra pædagog til pædagog varierer dette pædagogiske sigte indholdsmæssigt – nogle vil styrke børns muligheder for processuel læring, mens andre vægter at tilgodese klassens samt den enkeltes sociale trivsel og andre igen prioriterer børns lege- og udfoldelsesmuligheder. Dette belyses samlet, at et tilbagevendende spørgsmål for pædagogen er, hvorledes de både kan agere i overensstemmelse med skolens praksis og samtidig hermed etablere et pædagogisk råderum for sig selv og børnene. Dette aktualiseres yderligere ved at følge henholdsvis en nyansat pædagog og en pædagog, som har arbejdet i helhedsskolen gennem en årrække. Den nyansatte pædagog indskoles samtidig med, at en anden pædagog på omtrent samme tid, men på en anden skole, indskoler en studerende til at begå sig i skolen. Indskoling henviser her til, at den nystartede pædagog i mødet med skoleverdenen må omforme egne kompetencer og samtidig hermed udvikle nye. Denne indskoling af den nyankomne varetages af lærere såvel som af mere erfarne pædagoger.

4) I skoleregi skelnes ofte mellem almen didaktik, der beskæftiger sig med læring generelt, og fagdidaktik, der er optaget af de vilkår for undervisning og læring, som er forbundet med de enkelte fag (FPJO 2000: 30).



Det fremanalyses her ved, at pædagogen i helhedsskolen i praksis indtager vekslende positioner, som både bevarer og fornyer skolens virke. Dette tegner et billede af det krydspres, som pædagogen befinder sig i: for at kunne modsvare skolen som handlingsfelt må der ske en ikke uvæsentlig reorganisering af pædagogisk arbejde. Der ligger således et betydningsfuldt potentiale i pædagogens indtræden i skoleregi, men også en lang række udfordringer.

Rapporten skitserer samlet nedenstående pædagogiske udviklingsperspektiver som en bred vifte af mulige tiltag for fase to for en styrkelse af pædagogens arbejdsområde- og metoder. Det første af nedenstående udviklingsperspektiver har dog ikke været optegnet i rapportens kapitler, men skal ses i lyset af den samlede rapport. Rapportens vifte af pædagogiske udviklingsperspektiver er til inspiration for fase to og kan således ikke forventes indfriet alle sammen, og ej heller at foregå samtidigt.

- Nærværende rapport har afdækket et voksent professionsperspektiv for pædagogens arbejde i folkeskolen, men har omvendt ikke belyst ledelsens, lærerens samt børnenes perspektiver på skoledagen. Denne rapport kan udgøre en mulig indgangsvinkel for Vejle kommune til at søge eksterne forsknings- og projektmidler med henblik på at igangsætte en systematisk vidensproduktion om helhedsskolen, som den tager sig ud for de forskellige involverede aktører. Tilsvarende denne undersøgelse kan udføres to yderligere undersøgelser, som omfatter henholdsvis ledelse og lærere samt børn og forældre i helhedsskolen<sup>5</sup>. I forlængelse heraf kan udarbejdes to rapporter, som afdækker hver af de nævnte gruppers perspektiver og samtidig hermed optegner mulige pædagogiske udviklingstiltag. Dette omfatter at forstå lærer- og pædagogpositionen i *forhold* til hinanden. Herigennem kan etableres et samlet vidensbaseret grundlag med henblik på at videreudvikle helhedsskolens organisatoriske grundlag for dens forskellige aktører samt det tværfaglige samarbejde mellem pædagog-lærer. Disse forhold er via

5) Vejle kommunes selvevaluering fra 2004 har taget et vigtigt tilløb hertil. Dette kan sammen med nærværende rapport inspirere til en dybtgående afdækning af hvordan de mange forskellige aktører dagligt er en del af helhedsskolen, og hvad dette betyder for deres perspektiver på samme.

denne rapport alene belyst fra pædagogens perspektiv og må derfor holdes åbne for øvrige aktørers perspektiver. Set i lyset af forestående kommune-sammenlægning kan det tillige vise sig nødvendigt at få et bredt overblik over helhedsskolens tilstand på tværs af tidligere kommunegrænser.

- En drøftelse og afklaring af hvad helhed henviser til i børns skoledag anno 2006. Disse reviderede overvejelser indskrives i Vejle kommunes børne- og skolepolitik samtidig med, at en beskrivelse af pædagogens kerneområder i folkeskolen lægges ud på skolenet-vejle.dk. Begge dele indarbejdes i skolernes introduktionsmateriale til nyansatte pædagoger. Der kan etableres en mentorordning for modtagelse af nyansatte pædagoger i helhedsskolen, som samtidig kan styrke den fælles pædagogkultur på skolerne. Desuden kan overvejes muligheden for at etablere samarbejdsaftaler mellem Vejles folkeskoler om jobrotation af pædagoger i én bestemt periode af året. Herigennem kan pædagogerne opsamle inspiration fra kommunens eget opland og samtidig ved selvsyn opleve en anden skolepraksis.
- For udbredelse af Vejle kommunes arbejde med helhedsskolen og for styrkelse af det tværfaglige samarbejde mellem lærer og pædagog kan etableres en tradition for et årligt arrangement. Forud for hver af de årlige helhedsskolearrangementer kan oprettes en ønskebrønd, hvor lærere og pædagoger kan komme med forslag til årets tema. Foruden et udvalg af kommunens skoleledelse, lærere samt pædagoger kan indbydes eksterne samarbejdspartnere som CVU, fagforeninger samt andre kommuner. Hver skole kan få stillet en informationsbod til rådighed, hvor lærere og pædagoger beretter om erfaringer med det tværfaglige samarbejde. Desuden kan en arbejdsgruppe bestående både af pædagoger og lærere for hvert år nedsættes med henblik på at foretage en løbende erfaringsopsamling, som fremlægges på efterfølgende års arrangement. Dernæst gives stafetten videre til næste års arbejdsgruppe.

- Pædagogen sikres deltagelse i skolernes årsplanlægning. Vejle kommune og BUPL kan arbejde for, at der er lovhjælp til, at lærer og pædagog har *fælles* bemyndigelse til at godkende den samlede årsplanlægning før effektivering. Desuden kan nyansatte pædagoger via en kursusrække introduceres for folkeskolens styringsplanlægningsredskaber for at begribe det organisatoriske afsæt for eget arbejde. I forlængelse heraf kan etableres et samarbejde med CVU om pædagoguddannelsen, der som en del af et fagmodul integrerer folkeskolens historik, lovgivning og organisationsform (jf. Lov nr. 315 af 19/04/2006 § 6 stk. 2 og 3). Dette kan omfatte, at både pædagog- og lærerseminarier integrerer det tværfaglige samarbejde omkring årsplanlægningen som en del af de to uddannelsers fælles sigte. På skolenet-vejle.dk kan tillige oprettes et web-link, som formidler organisationsstrukturen for folkeskolen omfattende nationalt og kommunalt niveau. Med tilsagn fra studerende i praktik i helhedsskolen kan deres praktikrapporter lægges ud på skolenet-vejle.dk, og samtidig hermed kan etableres et web-baseret debatforum. Med afsæt i samlingen af studerendes praktikrapporter kan Vejle Kommune i samarbejde med CVU og pædagogseminarierne arbejde for at forbedre uddannelsesmæssige og praktikrelaterede forhold for de studerende.
- For udgivelsestidspunktet for Vejle kommunes årlige kursuskatalog for pædagoger tages højde for skoleåret og den årligt tidsbestemte fordeling af kursusmidler. Der kan etableres en kursusrække specifikt målrettet for pædagogen i helhedsskolen, som både dækker skole og SFO. Udover den faste kursusstab kan udvalgte pædagoger mod tillæg indbydes som gæsteoplægsholder, når deres arbejdsfelt har almen interesse. Herigennem kan der ske brobygning mellem fx special- og normalområdet i folkeskolen. Ved pædagogisk rådsmøde kan sikres en ligelig fordeling af oplægsholdere med henholdsvis pædagog- og lærer-baggrund således, at både fagdidaktiske og pædagogiske temaer tages op til fælles drøftelse.



Med helhedsskolen befinder pædagogen sig i et praksisfelt af nye uddannelsespolitiske visioner, strukturelle omorganiseringer og ændrede samarbejdsflader. I denne skolevirkelighed søger både pædagoger og lærere at etablere en fælles platform at arbejde ud fra samtidig med, at de møder organisatoriske og strukturelle begrænsninger. Det er således både en national, kommunal og lokal udfordring at arbejde for en styrkelse af helhedsskolen og det tværfaglige samarbejde. Dette omfatter bl.a. at opbygge organisatorisk kapacitet for, at pædagogen kan styrke sin professionsforankring i folkeskolen med de reorganiseringer af skolepraksis, som dette indebærer. Desuden synes det oplagt i fase to at inddrage helhedsskolens omdrejningspunkt nemlig børnene for at klarlægge, hvad de forbinder med helhedsskolen, hvordan de konkret begår sig i helhedsskolen og ikke mindst, hvad de forventer af samme.

## Kapitel 2. Startskuddet til et projekt

### – for en aktualisering af pædagogens arbejde i helhedsskolen

Den kvalitative undersøgelse, som ligger til grund for nærværende rapport, er startskuddet til en aktualisering af pædagogens arbejde i helhedsskolen i Vejle kommune<sup>6</sup>. Vejle kommune har en mangeårig erfaring med helhedsskolen (jf. kap.1). Nærværende projekt er første fase af et tredelt projekt, hvor de økonomiske bevillinger for anden og tredje fase forventes afklaret i 2006. Denne rapport er resultatet af projektets første fase, som består af en kvalitativ undersøgelse af pædagogens arbejde i helhedsskolen foretaget i foråret 2006. I forlængelse heraf sigter fase to mod at iværksætte pædagogiske udviklingstiltag med henblik på en styrkelse af pædagogens arbejdsområder samt metoder i helhedsskolen<sup>7</sup>. Fase tre omfatter en evaluering af de iværksatte tiltag. Det samlede projekts formål er i samarbejde med BUPL at medvirke til, at pædagogens profession i folkeskolen bliver mere synlig på ministerielt plan<sup>8</sup>. Projektet er igangsat af styregruppen for ledende pædagoger og med skoleafdelingen Vejle Kommune som ansvarlig for gennemførelse af projektet. Styregruppen for ledende pædagoger består af Birgitte Vind, Elin Haargaard og Dina Blauenfeldt. Hertil er ekstern konsulent Peter Ø. Andersen lektor ved Institut for medier, erkendelse og formidling Københavns Universitet tilknyttet. Konsulent Lene Schmidt cand. mag. i pædagogik har forestået den kvalitative undersøgelse samt udarbejdet nærværende rapport for Vejle kommune.

Af styregruppens projektbeskrivelse for fase et fremgår, at *”Den første del har til formål at afdække feltet pædagogens arbejde i helhedsskolen, idet der med en antropologisk tilgang gennem kvalitative undersøgelser ønskes indsamling af data, der kan belyse feltets tilstand”*<sup>9</sup>. Denne rapport er altså jf. fase et udformet på baggrund af en kvalitativ undersøgelse, som fokuserer på pædagogens arbejde i skoledelen, og i relevant omfang perspektiveres til SFO-delen<sup>10</sup>. Kort gengivet er den kvalitative undersøgelse baseret på henholdsvis semi-strukturerede enkeltinterviews, fokusgruppeinterviews samt feltobservationer. Hertil har et udvalg af pædagoger fra Vejle kommunes fjorten helhedsskoler været informanter. De fjorten folkeskoler med helhedsskole er følgende: Charlotteskolen, Damhavens skole,

6) Selve den kvalitative undersøgelse blev gennemført i perioden februar til marts 2006. For undersøgelsens metode, udvælgelse af skoler samt informanter se kapitel 4 samt bilag A og B.

7) Nærværende rapport foreslår at helhedsskolens øvrige aktørers perspektiver også afdækkes, dvs. ledelse, lærer og børn, for at sikre et samlet videns grundlag at arbejde ud fra (jf. kap. 1).

8) Jf. styregruppens projektbeskrivelse, Vejle kommune, skoleafd., januar 2006: side 2, 5, 7.

9) Styregruppens projektbeskrivelse, Vejle kommune, skoleafd., januar 2006: s. 5.

10) For en nylig gennemført undersøgelse af SFO på landsplan se EVA rapport (2005): *Skolefritidsordninger. Mellem skole og fritidspædagogik*.

Engum skole, Grejsdal skole, Hældagerskolen, Højen skole, Kirkebakkeskolen, Langelinies skole, Mølholm skole, Nørremarksskolen, Petersmindeskolen, Skibet skole, Søndermarks-skolen og Vinding skole. En stor tak til det udvalg af pædagoger fra Vejles fjorten folkeskoler som har deltaget som informanter i projektet. Desuden en tak til ledende pædagoger på skolerne for almen bistand i forhold til projektet. Endvidere en tak til lærere som i forbindelse med feltobservationerne udviste åbenhed for tilstedeværelsen af en observatør.

Rapportens overordnede sigte er at belyse, hvorledes forskellige pædagoger i helhedsskolen positionerer sig både sprogligt og i praksis i Vejle Kommune anno 2006. Dette indebærer, at pædagogens arbejde forstås relationelt i forhold til skolen og de konkrete situationer, som vedkommende enten beskriver og/ eller indgår i. Herigennem afdækkes forskellige pædagogers varierende professionsfortolkning af eget arbejde i folkeskolen. Rapporten har således følgende opbygning: Kapitel et er en sammenfattende konklusion med en opsummering af rapportens pædagogiske udviklingsperspektiver. Kapitel beskriver projektets tilblivelse og de tre faser. Kapitel tre skitserer ultrakort helhedsskolen som børne- og uddannelsespolitisk projekt. Kapitel fire fremlægger projektets kvalitative metode og udvælgelse af skoler og informanter, jf. tillige bilag A og B. Hvis læseren vil direkte til undersøgelsens empirisk baserede analyse gå til kapitel fem og seks. I kapitel fem optegnes på baggrund af kvalitative interviews en mosaik af forskellige pædagogers beretninger om eget arbejde, og der foretages en analyse heraf. I kapitel seks udbygges den empiriske analyse via feltobservationer af to pædagogers arbejde på to forskellige skoler i Vejle kommune. På denne baggrund skitseres således en række konkrete øjebliksbilleder af praksissituationer og samtidig foretages en analyse heraf. Kapitel fem og seks afsluttes tillige begge med en delkonklusion og pædagogiske udviklingsperspektiver for området. Endelig afrundes rapporten med en sammenfattende konklusion, hvor pædagogiske udviklingsperspektiver opsummeres som en bred vifte af inspirationer til fase to. Dette sker med henblik på en styrkelse af pædagogens arbejdsområde og metoder i helhedsskolen.

## Kapitel 3. "Ny skolestart" og helhedsskole – et børne- og uddannelsespolitisk projekt

Tidligere har lærerfaget og pædagogfaget historisk og institutionelt virket forholdsvis adskilt fra hinanden sammenlignet med nutidige tiltag for ny skolestart og helhedsskole<sup>11</sup>. Skarpt optrukket har læreres og pædagogers professionsforståelse op gennem det 20. århundrede fungeret som karikerede spejl- og modbilleder til hinanden. Pædagoger indenfor børnehaver og fritidsinstitutioner har således forsimplet udtrykt defineret sig i forhold til barnets frie leg og barnets frie aktiviteter. I forbindelse hermed er legen blevet formuleret som en spontan og kreativ proces, der er barnestyret og forskellig fra skolens virke og relationerne mellem lærer og elev<sup>12</sup>. Heroverfor har lærere indenfor folkeskolen positioneret sig overvejende i forhold til skolens alment dannende sigte og fag-didaktikken, hvor sidstnævnte primært vægter elevens kognitive udvikling og formåen. På den måde har lærere og pædagoger udtrykt forskellige syn på barnet og dets behov. Men politiske strømninger og pædagogiske udviklingsforsøg omkring "Ny skolestart" op gennem 1990'erne forskyder klassiske distinktioner mellem lærere og pædagoger og ændrer tillige på institutionelle praktikker omkring skolestart.

Kort udtrykt er "Ny skolestart" en fælles betegnelse for en række statslige udviklingsprogrammer og lovgivningsinitiativer op gennem 1990'erne og fremefter, hvis primære sigte er at ændre på struktur, bemanning og indhold i og omkring børns skolestart. Heriblandt det statslige udviklingsprogram: "Folkeskolen år 2000" iværksat i 1998-2000<sup>13</sup>. Dette udviklingsprogram omfatter fokuspunkt 5: "En god start – det fælles grundlag", som bliver katalysator for diverse kommunale forsøg med et vertikalt og horisontalt samarbejde mellem børnehaver, skole og fritidshjem / SFO. Dette muliggøres af folketingets vedtagelse af en lov i 1998, jf. § 28 og 29 og § 55 stk. 2 om fremme af forsøgs- og udviklingsarbejde i forbindelse med børns skolestart. Denne lov gør det nemlig muligt for ministeriet at fravige folkeskolelovens bestemmelser vedr. uddannelseskravene til underviserne<sup>14</sup>. Med

11) Dette afsnit skitsere børne- og uddannelsespolitiske træk som er relevante for nærværende projekt. For en egentlig socialhistorisk analyse af opkomsten af pædagog faget, og pædagogers varierende perspektiv på lærerfaget og dem selv se fx Hygum (2005): kap. 5, Peter Ø. Andersen (1995): kap. 2. For en perspektivering til nordisk kontekst se Calander (1999): kap. 6 og Hansen (1999): kap. 4. For en historisk analyse af skolesystemets udvikling herhjemme se Nick de Connick-Smidt (2000).

12) Hygum (2005): s. 73-751.

13) "Folkeskolen år 2000" blev etableret i et samarbejde mellem Undervisningsministeriet, Kommunernes landsforening og Danmarks lærerforening (Se: [www.uvm.dk/grundskole/folkeskolen/udvikling/\\_skolestart/skolestartprog.htm](http://www.uvm.dk/grundskole/folkeskolen/udvikling/_skolestart/skolestartprog.htm)).

14) Hygum (2005): s. 78 – 80.

"Folkeskolen år 2000" formuleres altså nationale mål om at skabe helhed og sammenhæng mellem børnehave, skole og SFO/fritidshjem, mellem lærere og pædagoger, mellem børns leg og børns læring<sup>15</sup>. Ved en fireårig forlængelse af "Folkeskolen år 2000" er sigtet bl.a. *"at indhente flere erfaringer med forsøg med skolestart, som kan supplere den nuværende viden og danne baggrund for en eventuel ændring af folkeskoleloven på skolestartområdet"*<sup>16</sup>. Ved den fireårige forlængelse bevilges således dispensationer til forsøg med: længere skoledag (§16 stk. 4), pædagoguddannede, som varetager undervisning fra 1. klasse (§ 28 stk.1), læreruddannede, som varetager undervisning i børnehaveklassen (§ 29) samt udskudt klassesdannelse (§ 25 stk. 2 og 4). På denne baggrund opfordres til at skabe helhed og kontinuitet i barnets hverdag, hvad angår pædagogiske og fysiske rammer. Dette indebærer, at lærere og pædagoger forventes at arbejde tæt sammen indenfor rammerne af en skole og herved tilgodese det enkeltes barns læring, behov og udvikling<sup>17</sup>. Dette ligger bemærkelsesværdigt i tråd med nuværende folkeskolelovs formålsparagraf om elevdifferentiering (jf. § 13 stk. 2, § 25 stk. 4).

I forlængelse af "Folkeskolen år 2000" og diverse lovgivningsinitiativer arbejder et bredt udsnit af landets kommuner op gennem 1990'erne og frem til i dag med at formulere fælles målsætninger for skole og SFO<sup>18</sup>. Vejle kommune er blandt de første af landets kommuner, som op gennem 1990'erne bidrager med udviklingsprojekter knyttet til helhedsskolen. Endvidere giver Vejle kommunes Budgetforlig 1999 mulighed for at lave mere vidtrækkende forsøg med helhedsskolen. På denne baggrund starter de tre første af kommunens folkeskoler med helhedsskolen ud fra 8-14 modellen, og der kører forsøg både på indskoling og mellemtrin. Endelig beslutter Vejle kommunes byråd i forbindelse med budgetforliget 2000, at alle skoler pr. august 2002 skal have indført helhedsskolen ud fra 8.00-14.00 modellen<sup>19</sup>. Fra at helhedsskolen i Vejle kommune forsøgsvis omfatter børns mellemtrin, gøres også denne ordning permanent pr. 1 august 2005. I nævnte årrække bidrager Vejle kommune således til opfyldelse af nationale mål om en mindre organisatorisk, strukturel og indholdsmæssig

- 15) Det er historisk set langt fra første gang, at der lyder politiske krav herhjemme om pædagogisk kontinuitet mellem skoler og institutioner i børns liv. Blandt helhedsorienterede bestræbelser for barndom og børn kan henvises til Emdrup planen efter 2. Verdenskrig, 1970'ernes skolebetænkning og børnekommissionens arbejde i 1980'erne (Hygum 2005: 56-57). Dog er det først op gennem 1990'erne, at bestræbelser for at skabe sammenhæng i og omkring børns skolestart får en egentlig organisatorisk gennemslagskraft.
- 16) Folkeskolen år 2000, se [www.uvm.dk/grundskole/folkeskolen/udvikling/\\_skolestart/skolestartprog.htm](http://www.uvm.dk/grundskole/folkeskolen/udvikling/_skolestart/skolestartprog.htm).
- 17) Se Undervisningsministeriet (2 marts 2000): *Udviklingsprogram for helhedsskolen*. PSS Rambøll Management (2001): *Evaluering af forsøg med skolestart*: kap. 2.3.3, 2.4, 2.4.1, 2.4.2, 6.3. Se Undervisningsministeriet: *Pædagogens kompetenceprofil* januar 2004: kap. 2.2, 2.3.
- 18) Undervisningsministeriet 1998: "Folkeskolen år 2000":s. 31. Desuden fremgår af finanslovforliget fra år 2000, at der blev afsat en ganske betydelig bevilling til helhedsskoleforsøg. Foruden Vejle kommune har fx Horsens kommune, Juelsminde kommune og Skive kommune gennem en årrække kørt med helhedsskole. P. t er Københavns kommune ved at iværksætte en forsøgsperiode for helhedsskole i tre af kommunens folkeskoler ([www.kk.dk](http://www.kk.dk): se under Børne- og Ungdomsforvaltning).
- 19) Beslutningsgrundlag for helhedsskolen i Vejle kommune 19/01/2000.

adskillelse af undervisning og fritid. Der kan aflæses en klar parallelitet mellem "Folkeskolen år 2000" og Vejle kommunes målsætning for helhedsskolen om at skabe helhed og kontinuitet i børns hverdag<sup>20</sup>. Af "Folkeskolen år 2000" fremgår tillige, at pædagoger og lærere forventes at profitere af samarbejdet i forhold til leg og læring<sup>21</sup>. Tilsvarende fremgår af Vejle kommunes målsætning, at *"helhedsskolen baserer sig på tværfagligt samarbejde mellem pædagoger og lærere om en målrettet udvikling af børnene således, at de to faggrupper i fællesskab har ansvaret for børnenes udvikling"*<sup>22</sup>. I den forbindelse forventes lærere og pædagoger i fællesskab at planlægge varierende arbejds-, aktivitets- og samværsformer, som kan tilgodese det enkelte barns alsidige udvikling. Det tværfaglige samarbejdes succes regnes for at være overvejende et organisatorisk spørgsmål. Men senere nationale og kommunale evalueringer af forsøg omkring "Ny skolestart" heriblandt helhedsskolen, som blev foretaget efterhånden som disse forsøg blev mere permanente ordninger, nuancerede denne opfattelse. Disse evalueringer påpeger, at det ikke kun er tilstrækkeligt at ændre de organisatoriske rammer for indskolings- og fritidsområdet, men især også er nødvendigt at (videre)udvikle selve lærer- og pædagog samarbejdet<sup>23</sup>.

Med helhedsskolen er altså etableret grundlag for en institutionel praksis, som udfordrer traditionelle distinktioner mellem institutioner, lærere og pædagoger, fag og aktiviteter. Ved tilstedeværelsen af både lærere og pædagoger opstår således nye samarbejds- og brudflader i helhedsskolen, som aktualiserer spørgsmål vedr. nogle af de værdi-, praksis- og evalueringsformer, som ellers ofte er implicitte for skolens virke. Det særegne for indførelsen af helhedsskole er, at en professionsgruppe her læreren på forhånd har en fastforankret plads i skolen, mens pædagogen til at starte med har været "nykomlinge". Nærværende rapport er Vejle kommunes vidensbidrag til at give indsigt i helhedsskolens nuværende muligheder og barrierer set fra pædagogens perspektiv. Blandt udfordringerne for pædagogen har således været og er fortsat at begå sig i denne relativt nye arbejdskontekst. Dette er en tematik, som beskrives, analyseres og diskuteres rapporten igennem med henblik på at give inspiration til en videre styrkelse af pædagogens arbejdsområder samt metoder i helhedsskolen.

20) Ved "Beslutningsgrundlag for helhedsskolen i Vejle kommune" 19/01/2000 er "Folkeskolen år 2000" pkt. 5 således vedlagt som bilag 1.

21) "Folkeskolen år 2000": s. 28.

22) Beslutningsgrundlag for helhedsskolen i Vejle kommune 19/01/2000.

23) Vejle kommune: *Evaluering af helhedsskolen 2004*. Bind 1: kap. 4.2.



## Kapitel 4. Kvalitativ metode og udvælgelseskræterier

Den kvalitative undersøgelse af pædagogens arbejde i helhedsskolen er baseret på antropologisk inspirerede feltobservationer foretaget på to forskellige skoler samt på kvalitative enkelt – og fokusgruppeinterviews med udvalgte pædagoger fra resterende folkeskoler<sup>24</sup>. Der har samlet været inddraget atten pædagoger fordelt ud over Vejles fjorten folkeskoler, som samtidig repræsenterer 0.-3. klassetrin. For spredningen af informanter til henholdsvis feltobservationer og interviews samt metodiske guidelines se bilag A og B. De deltagende pædagoger er blevet lovet anonymitet og optræder derfor alle med synonyme betegnelser i rapporten. Ved gengivelse af feltobservationer er lærere og børn tilsvarende anonymiseret<sup>25</sup>.

Følgende kriterier har været retningsgivende for udvælgelse af pædagoger og skoler<sup>26</sup>:

- 1) Små og store skoler.
- 2) Arbejdsræssig erfaring: Pædagoger med henholdsvis længere og kortere arbejdsræssig erfaring indenfor folkeskolen.
- 3) Uddannelsesræssig baggrund: Pædagoger der har den nuværende pædagoguddannelse og pædagoger med andre uddannelser.
- 4) Køn: Mandlige og kvindelige Pædagoger repræsenteres, idet der blandt pædagoger ikke er en ligelig kønsfordeling i folkeskolen.

Kriterier for udvælgelse af skoler og informanter, som de afspejles i punkt et til tre, er opfyldt. Angående punkt fire er der en overrepræsentation af kvinder, hvorfor køn som betydningsgivende aspekt kun medtages, såfremt informanten selv vægter det.

24) Pædagogisk konsulent Birgitte Vind stod for selve formidlingen af kontakten til skolerne, mens de ledende pædagoger på hver af de to skoler stod for formidling til selve informanterne. Forældre er af lærere og pædagoger blevet orienteret om observatørens tilstedeværelse i deres barns klasse.

25) Både observationer og interviews er transskriberet. De samlede transskriberinger af observationer og interviews omfatter knap 200 sider. Hvert interview er typisk af ca. 1,5-2 timers varighed, og en enkelt observationsdag omfatter oftest ca. 5-6 timers observationer. På nær et enkelt interview hvor der opstod tekniske problemer er samtlige interviews lyd optaget. På den måde er hver enkelt informants udsagn transskriberet, og herved er tilstræbt at bibeholde sproglige nuancer og modsætninger informanterne imellem. Den samlede empiri er både af hensyn til informanternes anonymitet og for at undgå et uoverskueligt bilagsmateriale ikke vedlagt rapporten. I stedet inddrages uddrag af empirien i selve rapporten via anonymiseret citater og observationsuddrag.

26) Jf. styregruppens projektbeskrivelse 26 januar 2006, Vejle kommune, skoleafd.



Der er samlet set alene grundlag for at afdække et voksent professionsperspektiv for pædagogens arbejde i folkeskolen, mens et professionsperspektiv for læreren i henhold til styregruppens projektbeskrivelse er udeladt<sup>27</sup>. Indenfor projektets tidsramme har det tillige ikke været muligt at inddrage børn som informanter om fx deres perspektiv på helhedsskolen. Det er således ikke "børns ståsted" i forhold til pædagogens arbejde i folkeskolen som formidles, men derimod den anden vej rundt: pædagogens ståsted



i forhold til arbejdet med børn i folkeskolen. Det er altså for nærværende ikke medtaget, hvordan børn anskuer pædagogen, og hvad de forventer af pædagogens tilstedeværelse i skolen. Et voksent professionsperspektiv er ikke rettet mod én enkelt pædagogs verbalisering eller udførelse af eget arbejde, uden at dette samtidig sættes i forhold til øvrige pædagogers udsagn eller praktiske handlinger<sup>28</sup>. Dette indebærer, at undersøgelsens metoder er komplementære: ved at sammenholde en masse spredte samt indbyrdes relaterede fænomener på tværs af den samlede empiri indkredses nogle gennemgående samt enkeltstående tematikker<sup>29</sup>. På baggrund heraf er foretaget en empirisk baseret analyse, som indledes i kommende kapitel.

27) Styregruppens projektbeskrivelse, Vejle kommune, skoleafd., januar 2006: 4.

28) Månson 2000: 91, Gulløv og Højlund 2003b: 346.

29) Krogstrup og Kristiansen 1999: 17, Kvale 1994: 31, 52:104, Lorentzen 2000.

## Kapitel 5. Pædagogens italesættelse af arbejdet i helhedsskolen – en mosaik af oplevelsesbilleder

Angående den kvalitative interviewdel aktualiserer informanter fra både semistrukturerede interviews og fokusgruppeinterviews nogle af de samme tematikker, men set fra forskellige sociale positioner og synsvinkler. I den henseende har både enkelt- og fokusgruppeinterviews haft som sigte at få pædagogerne til at berette om konkrete situationer fra deres arbejde i folkeskolen (jf. bilag B)<sup>30</sup>. På baggrund heraf er identificeret tre tematiske hovedtræk, hvoraf det første træk omhandler de interviewede pædagogers overvejelser vedr. målsætningen om helhed i børns hverdag. Heriblandt muligheder såvel som begrænsninger knyttet til arbejdet i helhedsskolen. Den anden tematik identificerer et udvalg af typiske sociale positioner, som pædagogerne sprogligt orienterer sig i forhold til. På den måde skitseres forskellige billeder af pædagogers varierende syn på, hvad deres primære arbejdsopgaver i helhedsskolen består af. Det tredje tematiske træk udgør en perspektivering til årsplanlægningen, som pædagogerne på tværs af positioner tillægger organisatorisk betydning for deres daglige arbejde. Sigtet med at fremanalysere netop disse tre tematiske hovedtræk er samlet set at belyse muligheder og barrierer forbundet med pædagogens arbejde i helhedsskolen.

### 5.1. Skole og SFO – to arbejdspladser?

De forskellige pædagoger beskriver, at tilknytningen til både skole- og SFO jævnligt giver dem en oplevelse af at arbejde på to arbejdspladser, men set fra forskellige synsvinkler<sup>31</sup>. På den ene side betragter en stor del af pædagogerne denne vekslen mellem skole – SFO som et tiltrængt skift midt på dagen, mens andre pædagoger oplever, at dette skift splitter arbejdsdagen op. De forskellige grupper af pædagoger vægter samtidig, at i kraft af at de netop fungerer som bindeledet for børnene mellem skole – SFO, kan en vis omskiftelighed ikke undgås. Her om udtaler pædagog 5a: *“... Altså man har to halvtidsjobs, føler jeg, med møder og ansvarsområder og ting, som man skal forberede sig til hver dag. Og ting som man skal begge steder.... Sådan, som jeg har det, synes jeg i hvert fald, at det er meget forskellige ting, man går fra og til. Men det er jo en del af det at være den, der skal være bindeledet”*. Pædagogerne betoner

30) Kvale 1994: 35, Øland m.fl. 2003, Hastrup 2003.

31) Dette afsnit er baseret primært på følgende interviews (I.): I. 2a: 5, I. 4a: 18: 22, I. 5a: 5: 12: 14, I. 6a: 16:18:21:22: 25, I. 7a: 4: 13, I. 8a: 19, FI 1: 2:3:5: 13, FI 2: 9:10: 15.

således, at børnene som en del af helhedsskolen har fået større muligheder for at vælge til og fra i forhold til, hvilken voksen de ønsker primær kontakt med. Der iblandt udtaler pædagog 7a: *"Der er kommet flere øjne på vores børn."* Endvidere fremhæves, at tilstedeværelsen af to faggrupper i skoledelen bevirker, at det enkelte barn kan tilgodeses, og at der støttes op omkring udviklingen af det hele menneske. I forhold til skole-hjem samarbejdet udtaler pædagog 8a således: *"Vi laver et billede af det hele barn"*. På den måde fremhæves altså en række fordele for børnene knyttet til helhedsskolen samtidig med, at pædagogerne selv giver udtryk for at befinde sig i en konstant omstillingsproces og for at være under pres af forskellige praksislogikker. Dette peger i retning af, at pædagogerne dagligt skal navigere indenfor et meget bredt spektrum af arbejdsområder og -opgaver samt forholde sig til flere forskellige samarbejdspartnere.

Helhedsskolen opleves altså af de interviewede pædagoger ikke altid som en helhed, men også som en opsplittet arbejdsdag. I den forbindelse beskrives gennemgående, at der i det daglige arbejde jævnligt opstår et modsætningsforhold mellem forskellige praksislogikker. Dette omfatter bl.a. en modsætning mellem på den ene side skolens fagdidaktik samt pensumkrav og på den anden side en legende, kreativ samt processuel tilgang. Ved et af fokusgruppe interviewene opstod således følgende debat om teamsamarbejdet: Pædagog 3a: *"I det første team var et bedre arbejdsmiljø, hvor vi kombinerede det matematiske, sproglige og kreative, mens det andet team ... var der ikke særlig meget plads til mig i fagene: så sad jeg der og lyttede, hvis der så var børn med nogle problemer, gik jeg derover, hjalp lidt der, men det var som om, jeg slet ikke var der!"* Pædagog 2b tager ordet: *"Skoledelen er hermetisk pakket, der er ikke de der overlap som i begyndelsen. Nu lader vi det ikke bare flyde, dagen er forlænget, men det er som om, alle fagene dominerer. Hvor er helheden henne? Hvad betyder helheden efterhånden? Pædagog 2b slår ud med armene: Jeg har altså ind imellem svært ved at finde den. Helheden!"* Udtalelserne ovenfor tydeliggør nogle af de barrierer, som helhedsbestræbelserne støder ind i, og som kan vanskeliggøre at skabe en helhed i børnenes hverdag. Der antydes en fremadskreden bevægelse fra helhedsskolen som et leg- og læringsprojekt til en helhedsskole, hvor fagstrukturen har en tendens til at dominere (jf. kap. 1). Det betones, at teamsamarbejdets succes ikke kun er knyttet til den daglige organisering, men også er personbundet – dvs. om kemien passer<sup>32</sup>.

32) Tilsvarende er belyst i EVA (2005): *Skolefritidsordninger mellem skole- og fritidspædagogik*.

Uanset samarbejdets karakter oplever pædagogerne, at tidslige strukturer og lovpligtige fagkrav nemt kommer til at dominere, hvorved en legende og processuel tilgang har vanskeligere ved at få gennemslagskraft i skoleregime. Konkret betyder det, ifølge pædagogerne, at der er en tendens til, at skoleskemaet, især på tredje klassetrin, bliver tæt pakket. I forhold til helhedsskolen beskriver pædagog 4a problematikken således: *"Der er sådan en balancegang mellem krav og frit valg."* Dette medvirker til, at en del pædagoger associerer skoledelen med krav, mens SFO-delen forbindes med børns fri tid. Herom udtaler pædagog 2a om SFO-delen: *"Jeg er ikke så meget til al det der planlagte forløb, for de er planlagte i skoledelen. Jeg synes, at det er at drive rovdraft på børn, der kommer kl. 6.45 og er i planlagte forløb til kl. 14.00, og så skal man også til at planlægge fra kl. 14 til 16.00. Det er bare slet ikke mig. Vi har en konsulentvirksomhed om eftermiddagen – vi sørger for børn har nogle at lege med, at de får et godt eftermiddagsmåltid... og har den gode forældresnak."* På den måde fastholdes til dels en traditionel opdeling mellem skole og SFO, og det er mere undtagelsen end reglen, at aktiviteter fra de to dele kombineres. Herom udtaler Pædagog 1c: *"Når de (red. børn) er i skolen, bliver der stillet en masse krav, lige så snart de er i SFO, er det noget helt andet, så er det egentlig den frie tid."* Ydermere finder pædagoger på større skoler det vanskeligt at overkomme at videregive relevante SFO-oplysninger til både lærere og forældre om hvert enkelt barn<sup>33</sup>. Mens på mindre skoler har SFO'en tilsvarende færre børn, som gør det overkommeligt at videreformidle aktuel SFO-information om hver enkelt barn til både lærere og forældre.

Pædagogerne påpeger endvidere, at overgangen mellem skole – SFO kl. 14.00 kan være både støjrelateret og stressbetonet. Herom berettes, at enkelte skoler har stor succes med en pauseplan for pædagoger, hvor de går til pause kl. 13.45-13.55 og bliver "opladet" til arbejdet i SFO. Hvis pædagogerne har en alenetime i skoledelen og herved ikke kan gå fra et kvarter før, er de i stedet sikret en pause i SFO'en senere på dagen. Men på øvrige skoler er der sjældent indlagt en pause mellem skole og SFO, og det medfører, som pædagog 3c udtrykker: *"Man brænder ud"*. I langt de fleste tilfælde deler skole og SFO fysiske lokaliteter,

33) Denne problemstilling er tillige fremhævet i Vejle kommunes selvevaluering af helhedsskolen 2004.

og blandt fordelene herved fremhæves, at børn og voksne ikke skal skifte kontekst. Dog påpeges, at der ikke er taget højde for, at nuværende personale ressourcer i SFO-delen gør det vanskeligt at benytte skolens meget spredte lokaliteter. Konsekvensen heraf er, at både voksne og børn opholder sig på mindre plads end tiltænkt og i bestemte skolezoner. Der berettes endvidere om sammenstød mellem læreres og pædagogers brug af skolens lokaliteter, idet fx klasseværelser forventes at være ryddelige til næste dags undervisning. I nogle tilfælde aflåser lærerne med ledelsens medvidende en del af skolens lokaliteter, fx klasseværelser med henvisning til, at der må tages hensyn til rengøring af disse arealer. Dvs., at der til tider hersker divergerende opfattelser af funktionsanvendelse af rum, og at det i SFO øjemed kan kræve forhandlinger at få fuld adgang til en lokalitet.

### **5.2.1. Pædagogen etablerer ståsteder i helhedsskolen**

Helhedsskolen indebærer, at pædagogerne er trådt ind i en ny institutionel kontekst, og det har bevirket en ændring ikke bare af de fysiske rammer for arbejdet, men af den samlede arbejdssituation (jf. kap. 1). De fleste pædagoger har således ved indtræden i helhedsskolen stået overfor at skulle etablere et nyt ståsted for egen praksis og herved indtage nye sociale positioner indenfor en skolearena<sup>34</sup>. Dette gælder både for pædagoger, som har været med fra helhedsskolens opstart, og for nyansatte pædagoger, som ofte har begrænset eller ingen erfaring med arbejdet i en folkeskole. På denne baggrund er identificeret tre typiske positioner på tværs af klassetrin, uddannelsesbaggrund og arbejdserfaring<sup>35</sup>. De tre positioner har en bred spændvidde fra overvejende et fagdidaktisk syn, et socialpædagogisk perspektiv til et løst forankret ståsted for egen praksis. I selve praksis kan det ikke forventes at genfinde én pædagog, som kun indtager én enkelt position, men oftest vil vedkommende veksle mellem flere forskellige positioner.


### **5.2.2. En fagdidaktisk positionering**

Der er pædagoger, som orienterer sig sprogligt i forhold til skolens fagdidaktiske krav, hvilket gør, at der ikke figurerer skarpe skel mellem lærere og dem selv, hvad angår undervisning<sup>36</sup>.

34) Dette er en åben fortolkning af kategorien social position inspireret af Staf Callewaert (ibid. 1992: 140). Kategorien social position er her anvendt som en deskriptiv kategori, som alene i dette kapitel afdækker pædagogens verbalisering af eget arbejde og egen rolle. Dette henviser bredt anskuet til de mulige positioner, som skolearenaen indbyder pædagoger til at indtage, og særligt hvorledes pædagogerne sprogligt definere sig i forhold til disse positioner.

35) Afsnit 3.2.2-3.3 som optegner de tre positioner er primært fremkommet ved at sammenholde følgende interviews (l.): l. 1a: 5, l. 2b: 4, l. 3.a: 3, l. 4a: 18, l. 5a: 3, l. 6a: 18-19, l. 7a: 6, l. 8a: 2, l. 9a: 22: 32: 37, Fl 1: 10, Fl. 2: 23.

36) I skoleregi skelnes ofte mellem almen didaktik, der beskæftiger sig med læring generelt, og fagdidaktik, der er optaget af de vilkår for undervisning og læring, som er forbundet med de enkelte fag (Red. Cranil: FPJO 2000: 30).



Fælles for disse pædagoger er et skræmmebillede om at blive reduceret til "radiatorpædagog", som henviser til, at læreren tager den fulde styring, og at pædagogen alene henvises til mindre opgaver. Pædagog 7a udtaler: *"Det er ikke sådan, at jeg kommer om morgenen og ikke ved, hvad vi (red. lærere og pædagog) skal lave, for ellers så ville det jo bare blive, at jeg bare sidder som sådan en radiatorpædagog. Og det gider jeg simpelthen ikke, så vi planlægger sammen og giver plads til hinanden."* Pædagoger indenfor denne position bidrager herved på forskellig vis til undervisningen, og samtidig vægter de, at deres arbejdsformer og metoder adskiller sig fra lærernes. Trods en fagdidaktisk prægning anlægger pædagogerne et processuelt perspektiv på børns læring, som ifølge dem selv er i modsætning til lærernes krav om et specificeret og målbart læringsudbytte. Ifølge pædagogerne udgør de en modvægt til tavleundervisning, og som pædagog 5a udtaler: *"...Jeg sørger for, at børnene ikke synker helt hen"*. I samarbejdet med lærerne benytter flere pædagoger bl.a. læringsstile og kreative værksteder og fremhæver, at de tager sig af mere kaotisk præget læringsituationer. Pædagog 3a udtaler: *"Fx ved jeg, at der er en af lærerne, som ikke bryder sig så meget om alt det kaos. Men fint så er det mig, der tager mig af alt det... når de skal lave papmache og sådan.. og der bliver helt kaos, så gør jeg det."* Disse pædagoger prioriterer og opsparer også timer til de årligt tilbagevendende emneuger for således at kunne deltage fuld tid i skoledelen på disse tidspunkter af året. Ifølge disse pædagoger skyldes det, at emneugernes flydende, "kaotiske" opbygning samt vekslende rollefordelinger giver mulighed for at integrere procesorienterede forløb i skoleregi. Nævnte pædagoger tager som led heri aktivt del både i årsplanlægning og varetagelse af projekt- og undervisningsforløb. I den forbindelse vægtes, at de i skoledelen overvejende stiller krav til børnene, mens de i SFO'en giver fritidstilbud til dem. På den måde forbeholdes det fritidspædagogiske syn SFO'en, mens en fagdidaktisk orientering gør sig gældende for skoledelen. Dette indebærer, at pædagogerne i skoledelen jævnligt benytter nogle af deres alenetimer til at følge op på dagens fag undervisning. I den forbindelse vurderer disse pædagoger, at en social afslutning på skoledagen, hvor "puls på klassen" bliver taget, opvejer, at deres alenetimer jævnligt anvendes i fagdidaktisk øjemed.

### 5.2.3.

#### **En socialpædagogisk positionering**

Mens nogle pædagoger indtager en fagdidaktisk position, forholder andre pædagoger sig i forhold til et socialt pædagogisk sigte for egen praksis<sup>37</sup>. For disse pædagoger, som både repræsenterer special- og normalområdet, er klassens sociale trivsel og den enkeltes sociale udvikling således i højsædet. Indenfor specialområdet og enkelte øvrige folkeskoler foretager pædagoger ugentlige observationer af fx børns sociale samspil,



som bliver skriftligt nedfældet og integreret i sociale målsætninger. Både indenfor special- og normalområdet udarbejder størstedelen af pædagogerne sociale målsætninger og/eller trivselsplaner for klassen som en del af årsplanlægningen. Indenfor folkeskolens normalområde tilstræbes herved at integrere et socialt og opdragende sigte i den daglige undervisning, hvilket overordnet har til hensigt at gøre børnene livsmodne. Pædagog 6a udtaler: *"Det kommer nemt kun til at handle om det faglige, og det er fint nok, at de kan det, men hvis de ikke kan samarbejde, lytte til hinanden, lære sig nogle normer for, hvordan man behandler hinanden..., så er det i hvert fald lige meget, om man bliver en stor matematiker"*. Udtalelser som disse peger i retning af, at pædagogerne vægter at lære børnene sociale spilleregler og etiketter, og herigennem styrke klassens sociale trivsel. Dette forventes samtidig at gøre de mindste børn skoleparate og skabe forbedrede læringsbetingelser for den enkelte.

Disse pædagoger varetager ikke selv-stændige dele af undervisningen, men vælger i stedet at assistere læreren og bidrage med struktureret lege og spil. Om legen udtaler pædagog 4a: *"Mit syn på leg og også det her med helhedsskole er, at vi i HS timer bevæger os mellem skolens undervisnings tid og børnenes frie leg. Det bliver hverken det ene eller det andet, håber jeg i hvert fald ikke. Så man kan godt sige, at på skemaet står struktureret leg eller social undervisning. Og jo ældre børnene bliver, jo større krav stiller jeg til, at sådan skal det*

37) I undervisningsministeriets publikation (2004): *Pædagogens kompetenceprofil* betones, at pædagoger i folkeskolen overvejende opfylder samfundsmæssige opgaver, som de er skitseret i folkeskoleloven § 1, 3, 4a, 11,16,17 og 20 (jf. *ibid.* 2004: kap. 3). Nærværende rapport tegner et billede af, at de interviewede pædagoger i forhold til helhedsskolen opfatter dette som én ud af flere mulige tilgange til arbejdet (jf. foregående afs.).

også være. *Der skal arbejdes i de timer*". I modsætning til pædagoger, som positionerer sig i forhold til skolens fagdidaktik, prioriterer disse pædagoger at have en tæt social interaktion med børnene. På den måde fremtræder til dels et fritidspædagogisk islæt, men samtidig omstruktureres dette af skolens strukturelle opdeling af dagen. Der foreligger således en samarbejdsaftale med lærerne om, at pædagogen bl.a. varetager konfliktløsning og håndterer mobningsproblematikker. I forbindelse med egne alenetimer har pædagogerne meldt ud, at de er forbeholdt fx venskabsøvelser, social træning og fysisk udfoldelse. Når det viser sig nødvendigt, går pædagogen og et par børn fra den faglige undervisning for at tage en snak sammen. Pædagog 4c nævner, at et bestemt pædagogisk rum benyttes hertil, hvor en snak kan vedrøre: *"...At der er nogen, som har været efter dem i et frikvarter, det kan være, mor og far skal skilles."* Pædagogerne gengiver, at det af lærerne opfattes som legitimt at tage et par børn ud af undervisningen for en sådan snak. Pædagog 4c udtaler således: *"De lærere, som jeg arbejder sammen med, har den der holdning: jamen lad os få løst det der problem i forhold til, de får egentlig ikke lært noget i den der tid, det fylder så meget inde i dem"*. Dog oplever enkelte af pædagogerne et forventningspres fra lærere vedr. at udvikle både børnenes sociale og faglige kompetencer. Dertil mener de ikke, at de er uddannet, og samtidig hermed oplever de, at forberedelsesbyrden bliver for stor.

#### **5.2.4 En løst forankret positionering**

Hvad enten pædagoger indtager en fagdidaktisk eller en socialpædagogisk position, tilskrives givne forløb et læringsmæssigt sigte. Når social træning og leg inddrages, er denne ofte voksenstyret samt struktureret og har til formål at styrke børnenes koncentration, sociale kompetencer og lærelyst. Der er imidlertid et tredje udsnit af pædagoger, som oplever fraværet af "leg for legens egen skyld" som et professionstab. Disse pædagoger beskriver, at de har vanskeligt ved at etablere et ståsted indenfor helhedsskolen. Pædagog 9a, som har arbejdet fire år i helhedsskolen, er fortsat i tvivl om egen rolle: *"Man kan godt sådan ind imellem tænke: Hvad er lige min rolle her? For det er man aldrig i tvivl om i daginstitutioner,*



vel? Det er sådan helt specielt at have den oplevelse, for det er du aldrig i tvivl om ellers. Det må jeg nok sige...". Disse pædagoger savner således nogle af de pædagogiske holdepunkter, som gjorde sig gældende for deres tidligere arbejde i daginstitutions-regi. På denne baggrund arbejder de for at indføre den fri leg i skolereg, men oplever samtidigt, at det har ringe gennemslagskraft. Dette udsnit af pædagoger beskriver tillige, at de ikke har indflydelse på årsplanlægningen, og at de ofte ikke har kendskab til, hvad en given skoledag



skal indeholde. Som pædagog 3c beskriver: *"Du åbner døren ind til klasseværelset, og reelt ved du ikke, hvad der sker derinde"*. Dette betyder, at læreren overvejende har styringen, og herved oplever pædagogen indimellem at "blive hægtet af". I forbindelse med undervisningen oplever pædagogerne således stor rådvildhed vedr. egen rolle, som samtidig afspejler konfliktuelle sammenstød mellem forskellige praksislogikker. For pædagogerne indenfor denne positionering bliver alenetimer således en modvægt til, hvad de oplever som en ensidig fagdidaktisk tilgang til børnenes skolegang. Herom udtaler pædagog 2b om sine alenetimer: *"Jeg bruger leg, ellers ved jeg ikke lige, hvor legen ellers skulle være henne! Lægger armene over kors: "Så længe vi ikke er kommet igennem med legen i matematik og dansk, så bliver jeg ved med at bruge den i mine alenetimer!"*. Dette betyder også, at pædagogerne afgrænser sig defensivt i forhold til undervisningen og værner om deres alenetimer, hvor de vægter det kreative, sociale og legende. Pædagog 4b udtaler således: *"De ska' i hvert fald ikke se en bog, når jeg har dem!"*. Et fritidspædagogisk syn for pædagogernes alenetimer og SFO-delen fastholdes, mens de omvendt beskriver, at dette syn ikke får gennemslagskraft i et tværfagligt samarbejde. Det er således kendetegnende, at disse pædagoger beskriver, at de har vanskeligt ved at afgrænse arbejdsopgaver som er "deres egne" indenfor skolereg, og derfor opleves SFO'en som deres domæne. På den måde synes skillelinjerne mellem lærere og pædagoger at blive trukket mere skarpt op end de to foregående positioneringer.

### **5.3. Perspektivering til pædagogers varierende deltagelse – i årsplanlægning**

På tværs af de tre skitserede positioner efterspørger de interviewede pædagoger fra ledelsesmæssig side en egentlig jobbeskrivelse, hvilket ikke må forveksles med et ønske om en ensartet jobfunktion på tværs af de fjorten skoler. Derimod er det et ønske om at få et grønt signal fra ledelsens side i forhold til *forskellige* måder at gribe praksis an på. I den forbindelse tillægger de interviewede pædagoger teamsamarbejdets opbygning og årsplanlægning organisatorisk betydning for det daglige arbejde. Både pædagoger, som positionerer sig fagdidaktisk, og pædagoger, som positionerer sig socialpædagogisk, fortæller, at de arbejder i et tæt tværfagligt samarbejde. På den ene side vægter pædagoger med en fagdidaktisk horisont, at der er flydende grænser mellem lærere og pædagoger, som bevirker, at børnene ikke skelner mellem de to forskellige faggrupper. Herom udtaler pædagog 8a: *"Vi arbejder i teams."*, og forsætter senere: *"...vi bruger hinandens styrker og ressourcer"*. Mens pædagoger med en socialpædagogisk horisont fastholder mere tydelige professionsstel mellem lærere og pædagoger, men samtidig beretter, at børnene ikke skelner stort mellem dem. Et sidste udsnit af pædagoger med et mere løst forankret ståsted betegner samarbejdet mellem lærere og pædagoger som et område fyldt med gråzoner. Som pædagog 2c udtrykker: *"Der er ikke nogen sådan direkte beskrivelse af pædagogens rolle hos os. Pædagog – lærer rollerne er stadig for mig sådan en gråzone"*. I den forbindelse beskriver pædagogerne, at børnene skelner mellem de voksne efter profession, og at lærerne ofte har nemmere ved at skabe ro og orden i klassen.

De interviewede pædagogers deltagelse i selve årsplanlægningen varierer og skaber øjensynligt forskellige forhandlingsmuligheder vedr. arbejdsområder og -opgaver. Kort skitseret er der pædagoger, som indtager en skoledidaktisk position, og som samtidig hermed beskriver, at de indgår i tæt samarbejde med lærerne omkring årsplanlægningen. Dette indebærer, at lærere og pædagoger i fællesskab drøfter overordnede mål for fx

undervisning, emner, projekter. Selvom læreren formelt set har det sidste ord i forhold til årsplan og læreplan, giver pædagogerne udtryk for at tage aktiv del i den skriftlige udarbejdelse af de to planer. Pædagog 2a udtaler om udarbejdelse af årsplan for et specifikt fag X: *"Jeg laver årsplaner for fag X, så kigger vi på dem sammen, og så godkender læreren dem"* . Det er især årets faglige målsætninger, som drøftes, hvilket formentlig kan forstås i forhold til, at de selv tager aktiv del i undervisningen. Menspædagoger, som



indtager en socialpædagogisk position, ikke nødvendigvis del-tager i selve udarbejdelsen af årsplan og læreplan, er de aktivt involveret i udarbejdelsen af sociale målsætninger og trivselsplaner. Selve teamsamarbejdet mellem lærere og pædagoger består her af at koordinere henholdsvis årsplan og læreplan med sociale målsætninger. Dette går ikke altid gnidningsfrit for sig, muligvis fordi de to faggruppers forskellige "blik" på barnet træder tydeligere frem end foregående. Det vægtes dog samtidig, at både lærere og pædagoger finder, at den faglige og ind imellem heftige debat er frugtbar for samarbejdet.

Endelig er der pædagoger, som har haft vanskeligt ved at få fodfæste i helhedsskolen, og som kun i mindre omfang eller slet ikke deltager i årsplanlægningen. Herom siger pædagog 9a således: *"Jeg tror, at det handler meget om, at vi pædagoger skal gå ind og sige: "Hvad vil jeg" i starten af skoleåret sådan, at vi indgår i læreplanen, og det skal vi nok blive bedre til, for jeg vil gerne varetage "de og de funktioner". Sådan at du har noget at skulle have sagt fra starten af..."*. Der er således pædagoger, som beskriver, at de har en ringe indflydelse på årets gang, hvilket de tilskriver, at de ikke deltager i årsplanlægningen. Der er heriblandt enkelte pædagoger, som har direkte vanskeligt ved at få adgang til årsplan og læreplan. Pædagog 1a's udtalelse peger i denne retning: *"Vi har ikke de her oversigter, læseplaner, dem har lærerne....det er ligesom lærernes, det er dem, der har dem"*. Udtalelser som disse

er ikke personrettet mod konkrete lærere. Dette afspejler derimod, at pædagogerne grundet lærernes forhåndskendskab til folkeskolen oplever vanskeligheder med at få en reel indflydelse på års-planlægningen. Der er således pædagoger, som mangler adgang til basale planlægnings- og styringsredskaber, hvilket giver dem en konfus oplevelse af både kort- og langsigtede planer for et skoleår. På baggrund heraf oplever disse pædagoger, at muligheden for at definere egne arbejdsområder og opgaver svækkes.


På tværs af de tre positioner betoner pædagogerne, at det ledelsesmæssigt er centralt at have klare retningslinjer for årsplanlægningen, og at lærere samt pædagoger bør få tildelt ligeligt antal timer til årsplanlægningen. På en stor del af skolerne er sidstnævnte allerede praksis, men der er omvendt også pædagoger, som beretter, at de ikke får tildelt ligelige timer til årsplanlægningen. I disse tilfælde udelukkes pædagogerne fra centrale planlægningsfaser af ressourcemæssige årsager. De forskellige pædagoger oplever altså, at årsplanlægningen og forløbet for denne, dvs. hvorvidt de inddrages eller udelades, influerer på deres råderum i forhold til et forestående skoleår. Dette har igen betydning for, hvor på ugeskemaet lærere og pædagoger "sætter sig", og i hvor vid udstrækning, de får præciseret fælles samt egne arbejdsopgaver. På nuværende pædagogiske rådsmøder<sup>38</sup> og/eller pædagogiske arrangementer på hver af skolerne finder pædagogerne tillige, at der er en overvægt af eksterne oplægsholdere med lærerfaglig baggrund. Desuden påpeger pædagogerne, at kommunens årlige kursusudbud ikke modsvarer de behov, som en pædagog i helhedsskolen har, men derimod primært er rettet mod pædagoger, som alene arbejder i daginstitutioner. Der efterlyses altså et andet kursusudbud end det eksisterende. Heriblandt fremhæves et behov for samfundsrelaterede kurser om børns nutidige opvækstvilkår i skole, hjem såvel som fritid, pædagogiske kurser om socialisering, dannelse og opdragelse samt specialpædagogiske kurser om børn med DAMP, indlæringsvanskeligheder etc. Der er således samlet set behov for at styrke organisatoriske rammer for pædagogens arbejde i folkeskolen og at udbyde et bredere efteruddannelses tilbud.

38) Jf. Lov nr. 393 af 26/05/2005: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen § 46 vedr. rådgivende organer: "Ved hver skole dannes et pædagogisk råd, som er rådgivende for skolens leder. Rådet består af alle medarbejdere, der varetager undervisningsopgaver og andre pædagogiske opgaver på skolen".

#### **5.4. Delkonklusion og pædagogiske udviklingsperspektiver**

Dette kapitel tegner samlet set en mosaik af forskellige pædagogers oplevelse af deres arbejde i helhedsskolen. Hvad angår helhedstænkningen, beskriver flere pædagoger tilknytningen til skole og SFO som at arbejde på to arbejdspladser med dobbelt mødestruktur etc.. Her fremhæves, at ikke bare de fysiske rammer, men også modstridende funktionsopfattelser af givne fysiske rum er af betydning for varierende muligheder for at skabe sammenhæng i børns hverdag. Desuden aktualiserer pædagogerne fraværet af et egentligt samspil mellem leg og læring, som oprindeligt var helhedsskolens drivkraft. Trods forskelle mellem pædagoger indenfor de tre skitserede positioner forholder de sig gennemgående til den samme tematik. Det er herved kendetegnende, at pædagogerne benytter de varierende positioner til at forholde sig til skolens faglige formål og samtidig hermed på forskellig vis søger at bibeholde et pædagogisk sigte. I den forstand bevæger pædagogerne sig på tværs af de skitserede positioner, mens de i beskrivelser af deres arbejdsopgave adskiller sig fra hinanden. Der er således pædagoger med en fagdidaktisk orientering, som samtidig ser sig selv som modvægt til skolens tavleundervisning. Mens andre pædagoger indtager et socialpædagogisk syn, hvor de fokuserer på klassens trivsel samt børns sociale udvikling. I den forbindelse begrundes social træning ud fra, at det optimerer den enkeltes læring, og herved forholder de sig indirekte til skolens faglige mål. Endnu andre pædagoger beretter, at de mangler pejling for egen praksis, netop fordi skolens fagdidaktik virker fremmed for dem, og legen samtidig ikke har vundet indpas i skoleregiet. På den måde bliver skolens fagdidaktik både et frugtbart og konfliktuelt omdrejningspunkt for pædagogernes forskellige opfattelse af egen rolle. Dette konstituerer samtidig pædagogernes varierende pædagogiske sigte for egen praksis i skoledelen, som ikke må forveksles med et fritidspædagogisk syn, som overvejende knyttes til SFO-delen og /eller egne alenetimer. Det er således interessant, at pædagoger på tværs af positioner påpeger nedenstående tematikker for eget arbejde, som der ud fra et pædagogisk udviklingsperspektiv kan arbejdes videre med.

Vejles fjorten folkeskoler har fra de første forsøgsfaser i slutningen af 1990'erne kørt med helhedsskole i otte år, og herved kan helhedstænkningen nuanceres på baggrund af de praksiserfaringer, som p.t. er gjort. Der er en række organisatoriske og praktiske problemstillinger forbundet med helhedstanken, som foruden denne rapport er beskrevet



i Vejle kommunes selvevaluering fra 2004. De interviewede pædagoger udtrykker en forundring over, at helhed i betydningen leg og læring er fraværende i skolen (jf. afs. 5.1). På denne baggrund kan det som led i projektfase to vise sig frugtbart at forholde sig mere indgående til spørgsmålet om, hvad helhed henviser til i børns skoledag anno 2006. Skal helhedsskolen bevares i organisatoriske struktur og omfatte SFO? Er helhed lig sammenhæng mellem skole og SFO-aktiviteter eller noget helt tredje? Hvordan kan en skolebygning, som er ombygget til helhedsskole og tiltænkt en multifunktionalitet, også anvendes herefter i praksis? Hvad associerer lærere med helhed? Hvad forbinder børnene selv med helhed? etc. Disse reviderede overvejelser omkring helhed i børns hverdag kan indskrives i Vejle kommunes børne- og skolepolitik og herved også være signalgivende udadtil. Ydermere kan sådanne overvejelser anvendes som afsæt for en kortfattet beskrivelse af pædagogens kerneområder i helhedsskolen og gøres tilgængelige på skolenet-vejle.dk<sup>39</sup>. Der kan tages afsæt i pædagogernes forskellige positioneringer og opfattelser af eget arbejde for at styrke og videreudvikle pluraliteten indenfor området. Denne pluralitet kan udtrykt med lidt af en floskel vise sig at være en force – for at arbejde med helhedsbestræbelser, uden at dette er lig standardisering, må der være plads til forskelligheder. Desuden kan både en nærmere præcisering af helhedstanken og en ”jobbeskrivelse” indgå i introduktionsmaterialet til nyansatte pædagoger, som ofte ikke har forudgående kendskab til helhedsskolen.

En anden mulig strategi for styrkelse af pædagogens arbejdsområder og -metoder i folkeskolen er at sikre, at samtlige pædagoger involveres i skolernes årsplanlægning. Dette fordrer igen, at der er lovhjemmel for, at lærer og pædagog har fælles bemyndigelse til at godkende den samlede årsplanlægning før en effektivering. Vedrørende projektfase to kan samtlige nyansatte pædagoger i helhedsskolen via en kursusrække blive introduceret for de styrings- og planlægningsredskaber, som foreligger i folkeskolen. En forudsætning for, at pædagogen kan bidrage til årsplanlægningen, er nemlig et bredt kendskab til årsplan, læreplan, social målsætning etc., som de udformes indenfor rammerne af en folkeskole.

39) Der kan hentes inspiration hertil hos de skoler/ledende pædagoger, som allerede har udarbejdet et skriftligt notat om pædagogens kerneområder i folkeskolen.


Hertil må tilføjes, at en given årsplanlægning ikke er identisk med skolens dagligdag, men den kan bidrage til, at pædagogen kan skabe sig et organisatorisk overblik over årets og ugenes gang. Det er banalt udtrykt nemmere at forholde sig til ens arbejde, når man kender udgangspunktet for det. I forlængelse heraf kan etableres et samarbejde med Center for videregående uddannelse (CVU) om pædagoguddannelsens formål § 1 stk. 2 og særskilt uddannelsens fag § 6 stk. 3: Individ, institution og samfund



(jf. Lov nr. 315 af 19/04/2006). Dette kan ske med henblik på, at kommende pædagoger får kendskab til historikken omkring folkeskolen og dens nuværende lovgivning samt organisationsform. Dette kan omfatte både at inddrage pædagog- og lærerseminarier med henblik på at integrere det tværfaglige samarbejde omkring årsplanlægningen som en del af de to uddannelsers fælles sigte<sup>40</sup>. Eksempelvis kan lærer- og pædagogstuderende som en del af praktikken tilrettelægge en "fiktiv årsplanlægning" og dernæst gennemføre et konkret helhedsskoleforløb på tværs af de respektive klasser, som de hver især er tilknyttet.

I forhold til Vejle kommunes årlige kursuskataloger må tillige tages højde for skoleåret og dennes fordeling af kursusmidler ved udgivelsestidspunktet for kommunens kursuskatalog. Dertil kommer, at de interviewede pædagoger udtrykker et behov for et bredere og mere alsidigt kursusudbud, fordi deres arbejds kontekst er en anden end én daginstitution hverdag. Når pædagogen arbejder i helhedsskolen, har han/hun behov for et kursusudbud, som dækker både skole og SFO-området. En mulig strategi er at etablere en kursusrække specifikt for pædagogen i helhedsskolen. I den forbindelse må tages højde for pædagogens forskellige behov forbundet med arbejdet i helhedsskolen, jf. skitserede positioneringer. Til en kursusrække som denne kan udover selve staben af kursusholdere indbydes pædagoger som gæsteoplægsholder om netop deres arbejdsfelt. Eksempelvis kan en pædagog fra

40) Vedr. formålet med pædagoguddannelsen jf. § 1, som bl.a. omfatter stk. 5: "deltage i professionelt samarbejde, herunder med personale fra tilgrænsende områder" (lov nr. 315 af 19/04/2006).



folkeskolens specialområde mod tillæg indbydes til formidling af pædagogisk erfaringsbaseret viden om fx børn med DAMP. En sådan ordning kan tillige bidrage til brobygning mellem folkeskolens normal- og specialområde og sikre erfaringsudveksling mellem de to områder. Hvad angår pædagogisk rådsmøde og /eller pædagogiske arrangementer, kan en mere ligelig fordeling af eksterne oplægsholdere med henholdsvis en lærerfaglig og en pædagog-faglig baggrund sikres. Det vil sige at tilstræbe, at hverken fagdidaktiske emner eller pædagogiske temaer, som tages op til fælles drøftelse, får en overvægt i forhold til hinanden.

Nævnte forslag kan samlet på sigt inspirere til at belyse lærer- og pædagogprofessionens forskellige og sammenfaldende perspektiver på eget arbejde med henblik på at styrke de to faggruppers fælles handlemuligheder. I næste kapitel formidles på baggrund af feltobservationer en række praksis-situationer, hvor både lærer samt pædagog samarbejder, og pædagoger samarbejder indbyrdes. Herigennem tegnes et mangfoldigt billede af pædagogens handlemuligheder og udfordringer forbundet med eget arbejde.





## Kapitel 6. Pædagogens arbejde i helhedsskolen – en række øjebliksbilleder af praksissituationer

Feltobservationerne udgjorde, som tidligere omtalt, første led i en kvalitativ undersøgelse af pædagogens arbejde i helhedsskolen i Vejle kommune (jf. kap. 5). Disse observationer giver nemlig mulighed for at formidle en række øjebliksbilleder af praksissituationer, hvor to forskellige pædagoger fra henholdsvis en stor og en lille skole indgår. Med udgangspunkt i observationerne inviteres læseren således til at "følge" en forholdsvis nyansat pædagog i helhedsskolen og en pædagog, som har arbejdet i helhedsskolen gennem en årrække<sup>41</sup>. På den måde tematiseres, hvorledes nyansatte pædagoger indskoles til skolens praksis, men også hvorledes mere erfarne pædagoger indskoler studerende i praktik til at begå sig i helhedsskolen. Herigennem tematiseres og diskuteres sammenhænge mellem skolen som arbejdsmæssig kontekst og pædagogens praktiske sans for denne kontekst.

Både nystartede og mere erfarne pædagoger har på tidspunktet for deres ansættelse befundet sig i en opbrudssituation, som har krævet innovativ tilpasning. Dette indebærer, at hver enkelt pædagog opøver en kropslig og social sensibilitet for skolens praksis og for rollen som pædagog i denne sammenhæng. Dette udtrykkes gennem en *praktisk sans* med udgangspunkt i de positioner, som hver enkelt pædagog indtager<sup>42</sup>. Det kommer hermed an på en praktisk sans, at man mestrer praktikken, dvs. at man kan begå sig i situationen. Pædagogerne organiserer og reorganiserer således vedvarende deres sociale og kropslige erfaringer for at modsvare skolen som handlingsfelt: noget skal gøres, noget skal ske her og nu, uden forsinkelse, under de aktuelle og uomtvistelige omstændigheder. I praksis opstår således en række situationer og handlinger, som er uforudsigelige, og herved kan de observerede pædagoger heller *ikke* entydigt indplaceres indenfor én bestemt position (jf. afs. 5.2.1.). Den opmærksomme læser vil dog kunne genkende træk fra fx en fagdidaktisk og / eller en socialpædagogisk positionering, uden at disse fremtrækkes analytisk (jf. kap. 5). Mest centralt for kommende afsnit er nemlig at formidle skolen som handlingsfelt – sådan som det tager sig ud for henholdsvis en nyansat pædagog på en større skole og en mere erfaren pædagog på en mindre skole.

41) I den forbindelse må fremhæves at en nyansat pædagog ikke nødvendigvis er lig at være nyuddannet, men ofte har vedkommende ikke tidligere arbejdet i helhedsskole. Dette er også tilfældet for den nyansatte pædagog, som vi "følger" i nærværende kapitel.

42) Bourdieu (1994:44).

## 6.1. En nystartet pædagog indskoles

Nystartede pædagoger og praktikanter er endnu ikke hjemvant i skolemiljøet, hvilket betyder, at deres kropslige ageren og spørgsmål i forhold til kollegaer kan give os et praj om helhedsskolens indforståede doxa ("regelsæt"). Med de nyankomnes ageren og spørgen ind til praksis kan det ske, at de forskellige parterstavsshed om spillets regler brydes. Der forekommer tilsyneladende en (ind)skoling af de nystartede pædagoger til skoleverdenen, hvor de må omforme




egne kompetencer og samtidig hermed udvikle nye<sup>43</sup>. Denne indskoling af den nyankomne varetages både af lærere såvel som af mere erfarne pædagoger, og som en del heraf tørner forskellige praksislogikker sammen samtidig med, at nye forhandles og opstår. I bestræbelsen på at begå sig i en ny institutionel kontekst kan dette omfatte, at en nystartet pædagog må forlade tidligere faglige orienteringer og herved acceptere spillets regler<sup>44</sup>. En af de nystartede pædagoger udtrykker sig således om egne forventninger til arbejdet i helhedsskolen: *"Jeg havde nok tænkt eller troet... vi netop også skulle lege, hvis man kan sige det sådan... Eller i hvert fald få skoleting ind på sådan en mere praktisk måde i stedet for det boglige..."* Udtalelsen er interessant, fordi pædagogen i første sætning starter med at omtale eget arbejde som relateret til leg, men dernæst vender hun det om til en mere skolestisk forståelse af egne arbejdsopgaver. Dette afspejler en igangværende indskoling af den nyansatte pædagog, som også viser sig i praksis, hvor hun til dels må miskende tidligere kerneområder og udvikle nye kompetencer. I mødet med skolen konfronteres pædagogen således med en anden praksislogik og må altså i et vist omfang miskende, dvs. forlade, tidligere handlemåder og opfattelseskategorier for egen praksis<sup>45</sup>. For at kunne mestre situationen må pædagogen i stedet opøve en praktisk sans, som korresponderer med én bestemt skolepraksis, hvilket omfatter en forskydning af pædagogens eget fokus for praksis. Eksempelvis forestår den nyansatte pædagog jævnligt en én-til-én situation med henblik på at styrke et bestemt barns sprog forståelse:

43) Hygum (2005), Calander (1999).

44) Callewaert 2004: 141.

45) Bourdieu 1994: 178,184-185,192, 210-215. 46) Observation nr. 6/13: 14: 15.



Pædagog og barn er gået ud af klasseværelset og sidder udenfor i aula ved et bord. Barn læser op. Pædagog gentager ord, når udtalelsen er utydelig: *Arhhhh, du skal rette ørerne ind efter det her: kig-ge*. Pædagog peger på ordene, mens barn læser op: *Kig-ge*. Pædagog fortsætter hen af linjen og peger: *Ba-de*, gentager det et par gange. Barn gentager: *Ba-de*. Pædagog: *Flot! ...peger ned i barnets projektmappe: Se nu hænger det lidt bedre sammen, jeg tror, det, der er sket, er, at du har hoppet en linje, peger i barnets kladde og ned i projektmappen*. Barnet holder hænderne under hagen: *Mhhh*. Pædagog: *Det var godt! Hvad vil du læse op for klassen til dit oplæg?* – peger på projektmappe. *Det kan du tænke over – vil du ikke have den med hjem og læse den op for, mor?* Pædagog samler papirerne, mens hun taler med barnet... Barn og pædagog bryder op, går ind i klasselokalet igen, hvor læreren og de øvrige børn er. Pædagog står med barnets mappe i hånden, rækker det til barn, lærer går hen, rækker ud efter mappe: *Den vil jeg gerne have med hjem og læse*, tager mappen op til katederet<sup>46</sup>.

Den nystartede pædagog udøver her en kropslig og sproglig ageren med en typisk didaktisk kodning: fingerpeg i bogen, udtaler ord, barnet gentager ord efter pædagogen. Herom udtaler pædagogen i et senere interview: *"I dansk er jeg meget på et barn, som ikke kan få så meget ud af den almindelige undervisning, som skal have noget ekstra. Jeg prøver at få noget pædagogisk ind, men det er lidt svært, når det sådan er, at læreren står og siger gloser. Men vi prøver at bage lidt en gang imellem og få gang i nogle spil og lave nogle lidt andre ting end kun at sidde og læse"*. Den nyansatte pædagogs udtalelse er ikke personrettet mod den omtalte lærer, men aktualiserer derimod mødet mellem forskellige logikker for praksis. I mødet med skolens faglige formål ser pædagogen sig nødsaget til at strukturere læsetræning ud fra didaktiske krav, og samtidig hermed redefineres forståelsen af "det pædagogiske". Dette betyder, at didaktiske forløb prioriteres før pædagogiske forløb, og hvert af de to forløb opfattes som noget, der gensidigt udelukker hinanden. Med tiden vil der for den nystartede pædagog formentlig ske en afvejning af disse to yderpunkter, dvs. et skolastisk syn og et pædagogisk syn således, at de ikke opfattes som kontraster til hinanden. Et skolastisk

46) Observation nr. 6/13: 14: 15.


syn henviser her til den usagte selvfølgelighed, hvormed didaktikken antages at være en af de strukturerende forudsætninger for at bedrive skole. I de specifikke situationer, hvor pædagogen indskoles til et skolastisk syn, reproduceres skolen i dets måde at virke på<sup>47</sup>. Hvor vidt der kan etableres et midterpunkt for pædagogens praksis, hvor skolastikken udfordres af pædagogikken og omvendt, afhænger igen af flere indbyrdes forbundne forhold. Heriblandt i hvilken udstrækning pædagogen tager skolen som institution til efterretning, og hvorvidt pædagogens tilstedeværelse på frugtbar vis udfordrer skolen som institution. Fx om pædagogen får råderum til fagligt at drøfte med lærerkollegaerne spørgsmål som, "hvad er undervisning?" snarere end at spørge, "hvordan skal man undervise?".

Den nyansatte pædagog udtrykker altså et stærkt ønske om at bevare egne kompetencer for pædagogisk og socialt samspil med børnene, men skolens logik og strukturmæssige forhold kan betyde, at det på en række områder kan vise sig vanskeligt. Denne problemstilling viser sig konkret ved foregående observationsuddrag, hvor læreren og pædagogen har forskellige fortolkninger af, hvorvidt barnets projektmappe skal gennemlæses af læreren eller fremvises for moderen derhjemme. Mens observationerne stod på, viste sådanne tematikker og problemstillinger sig ved flere forskellige og sammenfaldende episoder, der udfordrede den nyansatte pædagog forståelse af egen praksis. Nedenfor gengives en af disse episoder, som ikke er direkte relateret til undervisning, men som aktualiserer problematikken i bredere forstand:

3. klasse skal gå fra klasselokalet over i et lokale særligt indrettet til et specifikt fag. Børnene står i en række udenfor klasselokalet, går langs skolens gange med læreren bagerst og pædagogen forrest. Børnene går to og to. Der er skiftevis lavt og højt lydniveau i rækken af børn – pædagogen og de forreste børn taler sammen. Pædagog, børn og lærer går ned gennem gangen i retning af en hoveddør. Lærer: udtaler navnet på pædagog med høj stemmeføring: *"Vil du godt lige holde rækken?"* hævet øjenbryn. Pædagog stopper op, hæver ene øjenbryn, hånd hvilende på dørhåndtag. Børnene stopper op – ser fra lærer til pædagog – lydniveau sænkes. Lærer ser ud over rækken af børn: *"I ved, at I skal gå ordentligt..., er det ikke pinligt at forstyrre hele skolen? I ved udmærket, at I skal gå ordentlig til timen.* Læreren nikker ned mod pædagog, pædagog trækker ned i dørhåndtaget, børnene følger efter<sup>48</sup>.

47) Inspireret af Bourdieu 1994: 221, se i øvrigt 219-228.

48) Observation 6/25.



I dette tilfælde konfronterer den nyansatte pædagogs ageren utilsigtet skolens etablerede doxa'er. Ved at pædagogen ikke griber restriktivt ind overfor børnenes kropslige fremfærd og stemmeføring ved færden på skolens gange, opstår en potentiel konfliktuel situation. Netop det forhold, at pædagogen ikke regulerer børnenes stemmeføring, støder ind i "gældende" regler for færdsel på skolens gange. Det er således ikke, hvad pædagogen gør, men netop det, hun undlader at gøre, som bringes i fokus af læreren. Ved lærerens sproglige udsagn er det altså ikke blot børnenes ageren, som tilpasses skolens logik, men også pædagogen, som indskoles. Det er herved ikke kun børnene, som bedes holde rækken, men også pædagogen. På den måde indikeres samtidig, at pædagogen ved færdsel med børnene på skolens gange i fremtiden forventes at fremføre en anden kropslig ageren. Dette viser, hvorledes pædagogen kan være trængt på mere end et område og derfor nødsages til at reorganisere praksis. Selve situationen levner ikke megen forhandlingsmulighed for pædagogen udover at samstemme egne kropslige praktikker med lærerens. Endvidere er børnene heller ikke længe om at fange, at læreren og pædagogen har forskellige indfaldsvinkler til brugen af skolens arealer og materiel. Ved timens afslutning forlader pædagogen undervisningen for at nå til SFO'en, og læreren bliver alene tilbage med klassen:

Børnene har skrevet og tegnet forsøg i deres hæfter, ser op. Læreren ser rundt på dem: *"Okay, er I færdige?"* Børnene nikker. Læreren tager hænderne i siden: *"Hvad var særligt vellykket i dag?"* Børnene nævner de forskellige forsøg, markering med hånd, læreren peger på børn, børn taler enkeltvis. Børnene nævner særligt et forsøg med en ballon som pustes op inde i et glas. Nogle af børnene sidder med en ballon, enten oppustet eller flad, hiver lidt i dem: pibende lyde frembringes. Læreren hæver øjenbrynene: *"Nårhh, ja, aflever ballonerne, når I går"*. Et barn siger: *"Vi fik lov af (navn på pædagogen) at få den"*. Læreren ser op: *"Er det rigtigt?"* Flere børn nikker: *"Ja!"* Læreren peger i retning af borde og stole: *"Sæt stolene op, pak resten sammen."* Børnene går ud af lokalet, de, som har balloner, tager dem med ud af lokalet: viser til hinanden, en af børnene: *"God ballon dag"*, griner. Andet barn: *"god ballon skoledag"*, griner<sup>49</sup>.

49) Observation 6/41:42.

Børnene henviser her til pædagogen som tredjepart og får herved mulighed for at give en raffineret kontramelding til lærerens udsagn. Det lader sig ikke umiddelbart afgøre, hvorvidt pædagogen rent faktisk er kommet med det udsagn, som børnene hævder eller ej. Men måske netop derfor lykkes det for et par af børnene hver at medbringe én ballon, uden at læreren gør indsigelser. På den måde kan betydningen af pædagogens tilstedeværelse i skolen belyses. Ved tilstedeværelsen af mere end én voksen bliver en entydig definition af



brug af fx skolens materiel og lokaler nemlig vanskeligere at opretholde. På den ene side kan dette skabe nogle kontrameldinger i hverdagen, som kan distrahere både voksne og børn fra planlagte forløb. På den anden side kan tilstedeværelsen af flere voksne på én gang udfordre fremherskende forståelser af, hvad der kan lade sig gøre, og hvad der ikke kan lade sig gøre indenfor rammerne af en skole. Børnene får samtidig hermed flere forhandlings-muligheder for at få deres perspektiv igennem og herved have en god "ballon skoledag". Børnene er altså også aktive medspillere i bevarelse af skolens rutiner og omstrukturering af samme.

## 6.2. Vejledningssituation mellem pædagog og praktikant

Det foregående afsnit skitserede en række øjebliksbilleder af en nyansats praksis på en større skole, hvorimod dette kapitel inviterer læseren til at "følge" en pædagog på en mindre skole, som har arbejdet gennem en årrække i helhedsskolen. Denne pædagog befinder sig ikke i samme opbrudssituation som den nyansatte og er i stedet selv praktikansvarlig for pædagogstuderende. Dette indebærer, at pædagogen som led i de studerendes praktik yder vejledning, og herved er hun med til at indskole kommende pædagoger til en praksis i helhedsskolen. Forud for, at vi følger pædagogen i hendes egen praksis, skitserer dette afsnit altså, hvordan hun *formidler* denne praksis til en studerende. Selve indskolingen af

kommende pædagoger/studerende sker ikke kun i konkrete praksisforløb med børn, men foregår også i vejledningssituationer. Følgende vejledningssituation mellem pædagogen og en studerende udspiller sig, hvor årsplanen er genstand for fælles drøftelse:

Pædagog og studerende har sat sig ved et bord overfor hinanden, vejledningen indledes med, at den studerende fremviser målsætning for praktikken. Studerende ser ned på papiret: *"Hvordan skal jeg vide, hvad jeg skal lave?"* slår samtidig armen ud i en cirkel: *"Jeg mener, hvad kan jeg gøre her? Har I nogle årsplaner?"* Pædagog nikker: *"Ork ja"*. Pædagog slår ud med armene: *"Du ska' ha' fat i (navn på lærer) for en årsplan"*. Pædagog og studerende har øjenkontakt. Pædagog: *"Årsplanen fungerer sådan lidt som en arbejdsplan, kan man sige"*. Pædagog læner sig tilbage i stolen, smiler. Studerende retter blikket mod pædagog: *"Jeg kan godt lide struktur"*. Pædagog retter blikket mod studerende, bryder ud: *"Jeg er kaotisk"*, slår ud med armene, griner: *"Jamen, så har vi to modsætninger"*. Pædagog løfter hænderne op i vejret: *"Det er da fint nok"*. Studerende læner sig forover: *"Hmmm – hvad arbejder I ud fra?"* Tavshed. Studerende bladrer i ringbind: *"Altså på seminariet arbejder vi med de mange intelligenser..."*. Pædagog nikker: *"Det gør vi også"*, folder armene ud i luften, *"men knap så teoretisk og struktureret"*. Studerende ser op fra ringbind, ene øjenbryn hævet. Pædagog smiler: *"Vi kan godt argumentere for, hvorfor vi gør, som vi gør... men det er ikke kun de mange intelligenser, som vi arbejder ud fra"*. Pædagog læner sig tilbage, vipper på stolen: *"Det er sådan at se, hvad er der behov for, og så gør vi det"*. Pædagog nikker i retning af studerende: *"Det er også derfor, vi godt kan lide studerende"*. Studerende smiler. Pædagog fortsætter: *"Vi får mange nye indtryk..."*<sup>50</sup>.

Ved vejledningssmødet udspiller sig en situation, hvor årsplanen som et planlægnings- og styringsredskab drøftes samtidig med, at pædagog/vejleder pejler den studerende ind på en pragmatisk forståelse af praksis. Den studerende har en målformulering, som skal opfyldes for praktikken, og er optaget af at have en årsplan at arbejde ud fra og en fast

50) Observation 8/25:26:27:28:29.




struktur for den daglige praksis. På det punkt udtrykkes til dels et modsætningsforhold mellem den studerendes forventninger *til* praksis og pædagogens erfaringer *med* praksis. Den studerende opfordres herved til ikke kun at forholde sig til idealerne og teorierne for praksis, men også at forholde sig til selve praksis. På den måde søger pædagogen at formidle den foranderlighed og uforudsigelighed, som ofte er knyttet til praksis. Der åbnes op for, at den studerendes teoretiske perspektiver kan virke fornyende for skolepraksis, men samtidig fastholdes en praksisorientering, hvor det vægtes at opøve en kompetence i at pejle sig ind på, hvor og hvornår man kan bidrage med noget. På den måde opfordrer pædagogen til at foretage situationsbestemte vurderinger af, hvilke aktuelle behov der foreligger, og samtidig hermed betoner hun at arbejde "kaotisk". Hvordan kan det være, at pædagogen formidler denne forståelse af praksis? Som det vil fremgå af de kommende to afsnit, veksler pædagogen dagligt mellem forskellige roller, og dette fordrer en praktisk sans til at afkode, hvad der skal ske i en given situation.

### **6.2.1. Klasseværelsesundervisning**

I de dage, hvor observationerne blev foretaget, havde klasseværelsesundervisningen på begge de to skoler en typisk skolastisk opbygning og logik. Både den nyansatte pædagog og pædagogen med mange års erfaring benytter på hver af de to skoler forskellige strategier til at begå sig i et fysisk og socialt rum som klasseværelset, hvor læreren til at begynde med ofte er tildelt taleretten. Kort gengivet indebærer dette typisk: Læreren indtager rummet, stiller sig ved tavlen, benytter rutineret krops- og talesprog, symbolske markører som tavlekridt, kontorstol, blok og pen tages i brug. På skolen, hvor den nyansatte pædagog befinder sig, vedbliver en sådan strukturering af undervisningen forløbet igennem, hvortil der benyttes standardiserede kropsmønstre. Den nyansatte pædagog placerer sig således i periferien af rummet stående eller siddende med hænderne foldet foran sig eller bag sig. Den pædagog, som vi følger i nuværende afsnit, starter også med at placere sig i periferien af rummet, men efter kort tid sker et skift i denne organisering. Der bliver uddelegeret skoleopgaver til børnene med henblik på, at de kan arbejde for sig selv, og i den forbindelse går både lærer og pædagog rundt mellem børnene:

Matematiktimen er gået i gang, lærer og pædagog er begge tilstede. Læreren står foran tavlen, fortæller børnene, hvordan de kan regne dagens matematikstykker ud. Pædagogen



står ved den ene væg t.h. for læreren og har hænderne foldet bag på ryggen. Læreren beder børnene om at arbejde selv, går rundt fra bord til bord, ser ned i børnenes hæfter, peger med en pen ned i bogen. Mens pædagogen bevæger sig på kryds og tværs af rummet mellem de samme børn, ser ned i deres hæfter, peger med en pen ned i hæfterne. Pædagog står foroverbøjet mellem to børn ved bord C, hviler albuerne på bordet: *"Prøv med uret. Urviserne går kun den ene vej"*. Læreren bevæger sig fortsat fra bord til bord, foroverbøjet over børn, som stiller spørgsmål, tæller. Pædagog krydser rummet og går hen til barn ved bord A, lægger en hånd på barnets skulder: *"Er du i gang?"* Barn ser ud i luften, retter sig op: *"Ja, men jeg ka' ikke finde ud af det"*. Pædagog bøjer sig, armene hviler på stoleryg: *"Jo – nu skal du bare se 1-2-3"*, peger ned i hæftet. Barn ved bord A tegner i hæftet, pædagog nikker: *"Sådan"*. Pædagog rejser sig, går tilbage til børn ved bord C, det ene barn ser op: *"Jeg gider ikke"*, hovedet støttet i hænderne. Pædagog: *"Prøv igen!"*, hæver øjenbrynet, *"Kom nu"*, rusker let i barnets arm. Barnet trækker vejret dybt: *"Mmhhhh,"* samler blyant op. Pædagog ruller på taburet gennem rummet tilbage til barn ved bord A: *"Du er ikke så meget i gang, du stirrer jo ud i luften"*. Barnet fæstner blikket i retning af pædagog. Pædagog smiler: *"Det er der, det foregår"*, banker med knoerne ned i hæftet på bordet. Pædagog ruller igen på taburet tværs gennem rummet, tilbage til barnet ved bord C: *"Er du i gang med det, som du ikke kunne finde ud af?"* Barnet trækker brynene sammen oven over næsen: *"Mhh.<sup>51</sup>"*

I dette undervisningsforløb indtager pædagogen en assisterende rolle for læreren samtidig med, at pædagogens arbejdsform divergerer fra lærerens. Nuvel sætter skolens fagdidaktik dagsorden: der bliver lavet matematik på én måde frem for en anden, men på trods heraf drager pædagogen nytte af relationelle kompetencer. Pædagogen og læreren synkroniserer godt nok krops- og talesprog: begge står foroverbøjet over bordene, benytter kuglepen til at pege i børnenes bøger, tæller etc. Men til gengæld adskiller lærerens og pædagogens bevægelsesmønster sig fra hinanden: læreren går oftest fra bord til bord, mens pædagogen bevæger sig i et sik-sak mønster mellem et mindre antal børn. Herom udtaler pædagog

51) Observation 8/3:4:5:6: 7:8:9:10:11.

ved et senere interview: *"Jeg synes, at jeg kan give en lærer den funktion, at han kan få lov til at undervise i det bedste, han har lært, og så skal jeg nok rydde op, hvor det flyder lidt og er lidt uroligt"*. Udover at pædagogen har en opmærksomhed rettet mod det faglige stof, er hun således orienteret mod at engagere udvalgte børn i skolelivet: der gives positiv opbakning. På den måde minder pædagogens praksis ved første øjekast om lærerens i form og indhold, men alligevel differentierer denne ved rollefordelingen mellem børn og dem



selv. Selve undervisningsforløbet har imidlertid en tidlig strukturering og skolastisk logik, som levner ringe råderum for fx at introducere matematikken via talleg eller fysisk bevægelse. Denne skolastiske logik udmønter sig ved, at pædagogen tilstræber at styrke børnenes skoleparathed, dvs. fastholder børnenes opmærksomhed omkring dagens undervisning. Dette omfatter, at pædagogen tager sig af de børn, som forventes ellers at ville optage meget af lærerens tid, mens læreren overvejende tager sig af de øvrige børn. Det er således i forhold til opfyldelse af pensum, at pædagogen søger at styrke børnenes koncentration og motivation: matematikstykkerne bliver omdrejningspunktet for interaktionen mellem pædagog og børn.

### **6.2.2. Læseværksted**

I næste forløb som gengives forestår pædagogen et tværgående læseværksted for 1-4 klassetrin i samarbejde med en anden pædagog, hvor sigtet er at styrke udvalgte børns læsefærdigheder. Læseværkstedet har på tidspunktet for observationerne kørt i knap tre uger, hvor børn og pædagoger læser sammen, og hver enkelt barn tillige læser for sig selv. I den forbindelse vægter pædagogerne at forstå barnet i forhold til dets ressourcer. Herom udtaler pædagog 1a: *"Der er stor udviklingsforskel mellem børnene... og de er ikke det samme sted. Og der synes jeg, at jeg har en opgave i forhold til et barns udvikling i forhold til det, de har*

*i bagagen. Jeg synes, at der skal være den der forskellighed, og jeg vil ikke nødvendigvis sætte dem tilbage i 0.klasse, bare fordi de ikke har lært at læse endnu".* Pædagog 1a vægter ikke kun at forstå børn i forhold til udviklingstrin, men også at forstå dem i forhold til, hvor de hver især er. Pædagog 1a uddyber lidt senere: *"Jeg arbejder også med børnestavning – det er noget vi har arbejdet med i år, jeg har været på kursus i år. Det fortæller også noget om ..børn kravler forskelligt, taler forskelligt, og det gør de også med at læse og tage fra på den måde. Der tror jeg, at det er vigtigt, at jeg er der, fordi så får man differentieringen ind i undervisningen, det siger de (red. jf. lovgivning), man skal. Og man skal være den rummelige folkeskole...".* På den ene side definerer pædagogen her sit arbejde i forhold til at arbejde for at integrere børnene i skolen på lige fod med andre og på den anden side at arbejde for at tilgodese den enkelte gennem differentiering. Ved læseværkstedet benytter de to pædagoger og udvalgte børn særskilte fysiske rum, som står til deres disposition. Af nedenstående fremgår hvorledes pædagoger og børn organiserer sig rummeligt og socialt for at skabe ro omkring læsningen:

Læseværkstedet har kørt i tre uger, og det er næstsidste dag. De to pædagoger og elleve børn fordeler sig ud over fire forskellige lokaliteter og et gangareal. Nogle af børnene henvises til hver især at finde en siddeplads, som er afskærmet fra de øvrige børn. Et tolvte barn kommer ind: *"Jeg gider ikke det her,"* løfter benene med langsomme, tunge bevægelser. Pædagog tager om barnets skulder: *"Det kan godt være, men det skal du."* Barn sætter sig ned. De andre børn er gået i gang med at tage bøger frem og læse: nogle sidder ret op og ned, andre læner sig ind over bordet eller ligger sammenkrøllet på stolen. Enkelte læser højt frem for sig, andre bruger pegefingern til at følge linjerne i bogen. Pædagogerne bevæger sig rundt mellem de forskellige lokaliteter, og undervejs taler børnene med dem om bøgerne. Pædagog sætter sig på hug i øjenhøjde med barn: *"Kan du lave en boganmeldelse?"* Barn: *"Nej."* Pædagog og barn ser på hinanden. Pædagog lægger hånden på barns arm: *"Kan du så ikke fortælle mig, hvad den handler om?"* Barn rækker bogen frem, pædagogen bladrer i bog, løfter øjenbrynene: *"Der var mange sider, rigtig mange sider. Flot!"* Barn smiler, fortæller,

at bogen handler om en drage og en prins, bruger artefakter: hæver armen for sværdet, der rammer dragen, dragen, der puster ild. Pædagog nikker, hæver og sænker øjenbryn, tager sig om hagen: *"Du har virkelig forstået, hvad den handler om. Går du ned og finder en anden bog?"* Barn rejser sig, pædagog til barn: *"En du kan nå at læse i dag, for i morgen har vi afslutning."* Barn nikker<sup>52</sup>.


Læseværkstedet har en didaktisk rammesætning samtidig med, at der skabes fysiske og sociale rammer for, at børnene kan læse på anden vis end i fx et klasselokale. Pædagogerne er tildelt råderet over rum, tid og materiel i forbindelse med læseværkstedet, og det giver dem mulighed for at skabe mere åbne forløb, tilpasset den enkelte. Pædagogerne arbejder for at skabe optimale fysiske og sociale rammer for at fremme børnenes læseforståelse og forbedre deres læsehastighed. Der fokuseres altså ikke kun på selve læreprocessen. Ved optælling af børnenes samlede læsemængde i løbet af læseværkstedet fokuseres tillige på det kvantitative udbytte. De to pædagoger har foruden en styrkelse af børnenes læsning som primært mål at styrke det enkelte barns selvværd. Herom udtaler pædagog 1a: *"Der ligger også sådan lidt i det der, gå ind og støtte de, der sådan hænger lidt i læsningen. Der ligger også sådan lidt pædagogisk ved læsekursus, vi går ind og giver lidt omsorg, løfter dem lidt, og det virker godt. Det gør det! De sidder i mindre grupper, og jeg ved, hvad jeg skal: det er jo ikke mig, der har lært dem at læse. Jeg følger bare op på den undervisning, der er lært dem"*. Den allersidste sætning henviser netop til det spændingsfelt, som pædagogen står placeret i: at arbejde pædagogisk indenfor rammerne af en skole. Under disse betingelser etableres her en praksis med to poler, hvor pædagogen placerer sig et sted mellem en pædagogisk omsorgsgivende praksis og en skolastisk læring.

### **6.2.3. Børn og pædagoger foretager fælles evaluering af læseværkstedet**

Pædagogerne betoner desuden det sociale fællesskab, som opstår ved at samle børnene på tværs af klasserne til et læseværksted. De vurderer således, at børnene – foruden at forbedre læsefærdigheder – har hygget sig, og lært at begå sig i skolen. Ved læseværkstedets afslutning evalueres det samlede forløb med børnene, og følgende situation udspiller sig:

Pædagog står op, børnene og den anden pædagog sidder rundt om et stort bord, har hver fået et stykke kage. Pædagog: *"I formiddags evaluerede jeg med nogle af jer. Men jeg kunne*

52) Observation 8/13:14.



*godt tænke mig at tale med jer alle sammen om: "Hvad har I synes om læseværkstedet?". Børnene udbryster i kor: "Helt vildt godt!" Pædagog ser fra barn til barn, hænderne rejses i luften, gør et hop: "Jahh!! – dejligt at høre," ser i retning af pædagog, som sidder ned ved bordet med børnene. Børnene rækker hænderne op, giver kommentarer om læseværkstedet: "Det har været hyggeligt". "Jeg har lært meget". Heriblandt siger barn 5: "Læseværkstedet har været godt for mig, fordi at jeg har lært at holde kæft," presser munden sammen og ser rundt på de andre børn. Pædagog ser i retning af siddende pædagog, smiler til hinanden. Pædagog: "Ja?" – ser ud i retning af de andre: "Det er godt at vide, at man er en rigtig snakkebase, så kan man nemlig også lave om på det." Barn 5 fortsætter: "Jeg har lært at lukke munden," presser igen læberne mod hinanden, "og at læse i stedet." Pædagog nikker: "Du har nemlig læst rigtig meget – det har bare været så flot!<sup>53</sup>."*

Situationen ovenfor peger i retning af at samtidig med, at barn 5 har bestræbt sig på at forbedre egne læsekundskaber, har han internaliseret skolens forventninger til, hvordan han kropsligt og socialt skal agere for at få det fulde udbytte af læsningen. Pædagogerne har tilsyneladende ageret som repræsentanter for disse skolastiske forventninger, og der er således samtidig med læseværkstedet arbejdet for en social tilpasning af børnene til skolen. På den måde adskiller pædagogerne ikke umiddelbart børnenes sociale ageren og en given læringsituation, men forstår dem som tæt forbundet. Desuden peger endnu et observationsuddrag, hvor der stadig foretages evaluering med børnene, i samme retning:

Pædagog ser i retning af barn 3: "Sig mig en gang, hvordan synes du, at det var at sidde alene med lukket dør?" Barn 3 taler med meget høj lydstyrke: "Fint." Pædagog går hen mod ham: "Det havde du det fint med?" løfter armene halvvejs, og spærrer øjnene op. Barn 3 siger med meget høj lydstyrke: "Ja – jeg har lært ikke at råbe så meget og at læse mere og ikke tale hele tiden til andre, når de læser." Pædagog bakker et par skridt bagud, blik i retning af siddende pædagog, "Ok," blinker til hinanden<sup>54</sup>.

53) Observation 9/8:9.

54) Observation 9/10.


Pædagogerne er her opmærksomme på, at pågældende barn har afkodet skolens koder for, hvordan læsning foregår: der råbes ikke, og der samtales ikke med andre som læser. Men samtidig blinker pædagogerne til hinanden, fordi barn 3 råbende proklamerer, at han har lært ikke at råbe. Det interessante er, at pædagogerne undlader at kommentere barnets råbende udsagn, hvilket formentlig skyldes, at læseværkstedet er ved at nå vejs ende. Børnene læser ikke længere, men sidder samlet omkring et bord: de hygger med lidt kage og evaluerer læseværkstedet med pædagogerne. Dette tyder på, at pædagogerne tilpasser skolastiske krav til gældende situationer, og her vælger de at undlade at bede barnet om at dæmpe sig. I denne situation er formålet ikke at støtte op omkring læsningen og sikre, at barnet socialt agerer i overensstemmelse hermed. Derimod er sigtet at få børnene til at evaluere selve forløbet og herved give dem mulighed for at tilkendegive deres opfattelse af forløbet.

Selvom pædagogen kan virke assimileret ind i en skolekultur, så adskiller opfattelsen af eget arbejdsområde sig fra lærerens. Dette kan perspektiveres til et senere teammøde med lærerne, hvor pædagogerne gengiver børnenes evaluering af læseværkstedet, og i den forbindelse ikke alene betoner det faglige udbytte<sup>55</sup>. Dette viser sig ved følgende ordveksling mellem lærer – pædagog om et barns faglige udbytte af læseværkstedet: Lærer 1: *"Den, der fik mindst ud af det, var Bibbi (synonymt navn) ikke?"* Pædagog: *"Nu er Bibbi's liv meget kaotisk i øjeblikket."* Lærerne vender hovedet i retning af pædagog: *"Virkelig?"* Pædagog fortsætter: *"Bibbi får ikke ret meget søvn, og hendes dag er meget lang fra ankomst til afhentning, hun er træt og uoplagt fra starten."* Lærer 2: *"Bibbi får heller ikke ret meget ud af matematikken i øjeblikket."* Pædagog: *"Familien arbejder på at forbedre forholdene..., så dagene bliver kortere"*. En sådan ordveksling afspejler, hvordan de to forskellige faggrupper anskuer et specifikt barn fra vidt forskellige vinkler: lærerne orienterer sig i forhold til barnets faglige niveau, mens pædagogen forstår barnets situation i forhold til hjemlige forhold. På denne baggrund stykkes en anden historik sammen om barnet, end hvis der kun havde været en faggruppe involveret.

### **6.3. Delkonklusion og pædagogiske udviklingsperspektiver**

Dette kapitel belyser, hvordan pædagogens arbejde udfoldes som en del af skolens daglige praksis, og herved både er med til at reproducere og forny praksis på en og samme tid. I

55) Observation 9/22:23.



dette kapitel har læseren haft mulighed for at "følge" to konkrete pædagoger: en nyansat pædagog og en mere erfaren pædagog. Herigennem fremtræder, at der inden for en relativt lille geografisk radius af en skole, uafhængigt af om denne er stor eller lille, kan herske vidt forskellige logikker for praksis. Trods forskellige erfaringsgrundlag arbejder begge pædagoger indenfor en didaktisk rammesætning, hvor en skolastisk logik er fremherskende. Dette afholder dem omvendt ikke fra i større og/eller mindre udstrækning at give almen pædagogisk opbakning til et barn eller flere børn. Dette henviser samlet til, at pædagogens ageren samstemmes med skolen som handlingsfelt samtidig med, at pædagogens ageren adskiller sig fra lærerens. Begge pædagoger motiverer således udvalgte børn til at engagere sig i skolelivet. Ad den vej udfoldes en pædagogisk praksis, hvor skolastisk læring ikke kun er omdrejningspunktet, men også børnenes sociale ageren og hjemlige forhold. På denne baggrund kan samlet fremtrækkes, at pædagogerne dagligt navigerer i forhold til forskellige og samtidige praksis-logikker, som er fremherskende for skolens virke. Heriblandt en skolastisk logik og en pædagogisk omsorgsgivende logik, som begge er medkonstituerende for praksis. Dog er den nyansatte pædagog overvejende orienteret mod at "knække koden" for den skolastiske logik, mens den anden pædagog situationsbedømmer, hvornår hvilken logik gør sig gældende. Pædagogerne udfylder således sociale positioner i kraft af en øjeblikkelig placering i helhedsskolen samtidig med, at de afsøger mulighederne for potentielle positioner. På baggrund af dette kapitel optegnes nedenfor pædagogiske udviklingsperspektiver, som både knytter sig til pædagogens nutidige og fremtidige position i helhedsskolen.

Et fremtidigt tiltag kan være at opbygge solide rutiner for modtagelse af nyansatte pædagoger på skolerne. Dette kan eksempelvis indbefatte, at den nyansatte pædagog får en af skolens øvrige pædagoger som mentor i den første ansættelsesperiode. Ved en mentorordning kan sikres, at den nyansatte får en specifik sparringspartner, med hvem han/hun kan drøfte de mange spørgsmål, som opstår i mødet med skolen. En given mentor



kan både være fra den nyansattes eget team, men kan også om muligt være en pædagog fra et af skolens øvrige teams. Sidstnævnte vil formentlig på sigt kunne styrke den fælles pædagogkultur på tværs af årgangene på skolen. Desuden kan det overvejes, om et udvalg af pædagoger én gang årligt skal have mulighed for jobrotation på tværs af skolerne. Der kan etableres en samarbejdsaftale mellem to eller flere skoler om at udveksle et udvalg af pædagoger en uge om året. Det vil sige, at når en pædagog aflægger den ene skole besøg for at følge en klasse gennem en uges tid, vil den anden skole også skulle modtage en pædagog til et tilsvarende besøg. Herigennem vil pædagogerne kunne opsamle inspiration fra kommunens eget opland og ved selvsyn opleve en anden skolepraksis. Dette omfatter at få indblik i, hvordan en af kommunens øvrige skoler indholdsmæssigt fylder et skoleskema ud i praksis. Sigtet hermed kan være, at pædagogen vender tilbage til egen skole med nye ideer til det tværfaglige samarbejde mellem lærere og pædagoger i helhedsskolen. På den måde kan det tværfaglige samarbejde og det pædagogiske netværk mellem pædagogerne på tværs af skolerne søges styrket. Rent praktisk kan en eventuel jobrotation falde i en bestemt periode om året således, at der ikke bliver en svingdørseffekt for det øvrige arbejde med børnene. Ved at en bestemt periode af året udvælges som besøgsuge, kan skolerne endvidere tage højde herfor i deres planlægning.

For styrkelse af det tværfaglige samarbejde i helhedsskolen kan Vejle kommune en gang årligt arrangere et arrangement for både pædagoger og lærere, hvor et af årets "brændpunkter" kommer på dagsordenen. Et årligt arrangement som dette kan bidrage til at udbrede Vejle kommunes arbejde med helhedsskolen, og den løbende erfaringsopsamling kan indgå i kommunens skole- og børnepolitik. Hertil kan indbydes eksterne samarbejdspartnere som CVU, fagforeninger samt andre kommuner til at "gæste" arrangementet og på den måde styrke kommunens samarbejde på tværs af sektorer. Forud for arrangementet kan laves en ønskebrønd, hvor pædagoger og lærere kommer med bud på, hvad årets tema skal være. Arrangementet kan samtidig have til sigte at samle pædagoger og lærere på tværs af Vejles fjorten skoler for vidensdeling. Hver skole vil fx kunne have en informationsbod, hvor lærere og pædagoger beretter om, hvordan de arbejder tværfagligt i helhedsskolen. Ved at gøre arrangementet til en årlig tradition vil der tillige være mulighed for at nedsætte en arbejdsgruppe på tværs af Vejles skoler, som fordelt over et år ad fire omgange kan drøfte og udveksle erfaringer med helhedsskolen. Til selve det årlige arrangement kan

arbejdsgruppen bestående både af pædagoger og lærere fremlægge drøftelserne enten samlet eller ved at have udvalgt en talsmand. På den måde kan der løbende foretages en erfaringsopsamling, hvorved betydningsfuld praksiskendskab ikke går tabt i forhold til det videre arbejde med helhedsskolen. For hvert nyt årlige arrangement gives stafetten videre til en ny arbejdsgruppe for forestående år. Eftersom samtlige lærere og pædagoger ikke vil kunne deltage i et årligt arrangement, må en rotering af deltagere pr. år sikres.

I forhold til pædagoguddannelsens formål § 1 stk. 2 og uddannelsensfag § 6 stk. 2 og 3 kan, som tidligere nævnt, sikres, at den studerende forud for praktikken i helhedsskolen erhverver sig kendskab til folkeskolen som institution (jf. kap. 5 og Lov nr. 315 af 19/04/2006). Dette kan tillige konkret indarbejdes i den studerendes målformulering for praktikken. Der kan eventuelt på skolenet-vejle.dk oprettes et særligt web-link til pædagogstuderende og for den sags skyld også lærerstuderende, som formidler relevant organisatorisk information om helhedsskolen<sup>56</sup>. Heriblandt en formidling af organisationsstrukturen for folkeskolen omfattende nationalt og kommunalt niveau. Dvs. undervisningsministeriets forpligtigelser samt folkeskoleloven, skole- og børneudvalgets kommunale opbygning samt folkeskolens lokale ledelsesstruktur. Dette web-link kan samtidig udgøre et "blikfang" for fremtidig personale. Ydermere kan de pædagogstuderendes praktikrapporter blive lagt ud på samme weblink, såfremt de studerende selv giver tilsagn dertil. Ad den vej kan helhedsskolen få tilført og udbredt ny pædagogisk viden til øvrigt personale i helhedsskolen, og samtidig eventuelt skabe et web-baseret debatforum (jf. skolenet-vejle.dk år 2002-2004). Ved eventuel offentliggørelse af praktikrapporterne kan den studerende vælge at være anonym forfatter, ligesom eventuelle personoplysninger om fx børn skal anonymiseres. Ved at gøre praktikrapporterne offentligt tilgængelige kan dette samtidig inspirere til, at Vejle kommune samarbejder med pædagogseminarierne om at forbedre de studerendes uddannelsesmæssige- og praktikrelaterede forhold i det omfang, som det viser sig nødvendigt.

56) Jf. tillige Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen Lov. nr. 981 af 01/11/2000 § 2 vedr. fag stk. 3: Pædagogiske fag, som bl.a. omfatter "skolen i samfundet".



## Bilag A

### Fordeling af informanter

Selve fordelingen af pædagoger fra de fjorten skoler til henholdsvis feltobservationer, enkelt interviews og gruppe interviews afspejler en varieret udvælgelse – se nedenfor.

*Feltobservationer* blev foretaget på henholdsvis en stor skole og en lille skole, hvor observatøren fulgte tre forskellige pædagoger. Dette omfatter tillige observationer af lærere, børn og øvrige pædagoger, som de observerede pædagoger interagerer med. De observerede pædagoger repræsenterede henholdsvis 0 kl. (lille skole), et tværgående forløb for 1-3 kl. (lille skole), og 3. kl.(stor skole). Ved at følge hver af pædagogerne over hele dage blev forskellige praksissituationer afdækket fx klasseundervisning, én til én situationer, vokseninitierede aktiviteter i det store frikvarter. De to pædagoger, som er repræsenteret i rapporten, er udvalgt hertil, fordi de har varierende arbejds erfaring – en var på tidspunktet for observationerne relativt nyansat i helhedsskolen, og én havde mange års erfaring med helhedsskolen. Hver af de observerede pædagoger er uddannet fra forskellige seminarer og er fra forskellige årgange. Der blev foretaget kvalitative enkeltinterviews og uformelle samtaler i forlængelse af observationerne med to af pædagogerne (jf. bilag B). Dette giver nemlig mulighed for at give et øjebliksbillede af pædagogernes handlingsorienterede praksis samtidig med, at deres egen oplevelse af denne praksis forsøges afdækket.

*Semi-strukturerede enkelt interviews* med ni forskellige pædagoger fra seks forskellige skoler som samlet repræsenterede 0.-3. klassetrin. Hver enkelt interview er af ca. en til halvanden times varighed. De seks skoler udgør tre store skoler og tre mindre skoler. På større skoler har hovedreglen været at interviewe to pædagoger for samme klassetrin, mens på mindre skoler er overvejende en pædagog for et klassetrin blevet interviewet<sup>57</sup>. I forbindelse med feltobservationerne blev som nævnt ovenfor de første to enkelt interviews af pædagoger foretaget, og herved adskiller de sig fra de øvrige syv interviews. De øvrige syv interviews omfatter nemlig pædagoger, som alene har medvirket som informanter til interviews. De syv pædagoger har varierende arbejds erfaring med mellem ca. et halvt års til seks års erfaring

57) Afhængigt af skolernes størrelse har informanterne for hvert af klassetrinene været fordelt enten på samme skole eller på forskellige skoler. De større skoler har pga. deres størrelse mere end én enkelt klasse for hvert klassetrin, dvs. fx tre 1. klasser. Der blev derfor så vidt muligt på disse skoler interviewet to repræsentanter for det samme klassetrin, men som hver især havde fx en A. og B. klasse (fx en pædagog for 1.A og en pædagog for 1.B). Mens de mindre skoler pga. deres størrelse alene har én klasse pr. klassetrin. Der blev således på mindre skoler alene interviewet én repræsentant pr. udvalgte klassetrin.

med helhedsskolen. De er uddannet fra forskellige seminarer, og de er fra vidt forskellige årgange. Heriblandt er én enkelt merit udannet som pædagog.

*Fokusgruppeinterviews* inddelt i to grupper og med fire informanter fra fire forskellige skoler pr. gruppe, dvs. informanter fra i alt otte skoler er repræsenteret ved fokusgruppeinterviews. Hvert fokusgruppeinterview er af to timers varighed. Fokusgruppe et: Fire pædagoger for klassetrin 0-1 fra fire forskellige skoler heraf en lille skole og tre store skoler. Den ene af de fire pædagoger repræsenterede specialområdet. Fokusgruppe to: Fire pædagoger for klassetrin 2-3 fra fire forskellige skoler, heraf en lille skole og tre store skoler. Pædagogerne havde mellem to til syv års erfaring med arbejdet i helhedsskolen. To af pædagogerne har været med fra de første forsøgsfaser med helhedsskolen. De interviewede pædagoger er uddannet ved tre forskellige uddannelsessteder og er fra forskellige årgange.

## Bilag B

### Metodisk udgangspunkt

Feltobservationerne har været baseret på en antropologisk inspireret metode, som hviler på en antagelse om, at aktørers handlinger fortæller noget om den måde, som de fortolker skolepraksis, og samtidig hermed hvilke daglige betingelser, der omgiver en given skoledag<sup>58</sup>. Mens de kvalitative interviews er baseret på en antagelse om, at pædagogens beretning om eget arbejde udgør væsentlige pejlemærker i forhold til at afdække varierende betydnings tilskrivninger til egen rolle.

#### **Fokuspunkter for observationerne**

Forud for feltobservationerne blev nedenstående *fokuspunkter* optegnet med henblik på at skærpe observatørens opmærksomhed: Fokuspunkterne må betragtes som udtryk for et *ideal* for observationer. Det er i praksis sjældent muligt for observatøren at have opmærksomheden rettet mod samtlige fokuspunkter på én gang<sup>59</sup>. Når det er nævnt, har idealet for observationerne været at danne sig et totalindtryk af aktørernes sproglige handlinger, kropslige gestus/mimik og fysiske bevægelser, som de udfoldes i fysiske rum:

*Fysiske rum:* Skolens og klassens fysiske rammer, placeringen af fysiske rum i forhold til hinanden, klasseværelsets og øvrige aktuelle lokalers rumlige indretning: opsætning af borde og stole etc.

Fysiske rum er ikke kun materialitet, men signalerer også sociale og kulturelle forventninger fx ved at et givent rum har én indretning frem for en anden<sup>60</sup>. I et klasseværelse er det ofte oplagt, hvor læreren fysisk forventes at placere sig, og hvor eleverne fysisk forventes at placere sig. Men hvor placerer pædagogen sig rumligt og socialt? Hvad sker der, når en "tredje-person" her pædagogen kommer ind i klasselokalet eller for den sags skyld befinder sig i et mindre fysisk struktureret lokale?

58) Madsen 2003, Hastrup 1999, *ibid.* 2003.

59) Øland m.fl. 2003.

60) Kategorien rum kan benyttes som et abstrakt begreb for de symbolske og sociale betydninger, som knytter sig til skolens fysiske lokaliteter såsom klasseværelset etc.. (se Gulløv & Højlund 2003, Wilhjelm 2002, Tonboe 1993).

*Kropslige og sproglige udtryk:* Aktørernes kropslige gestus og mimik indbyrdes, kropsholdninger, kropslig placering i rummet samt fysisk bevægelse. Endvidere ordvalg, tale, verbale rutiner fx gentagelser, tonation i stemmebrug.

Hvad foregår der, når lærer og pædagog er til stede samtidig? – fysisk bevægelse i rummet, indbyrdes gestus/mimik, ordvalg. Hvordan møder de to faggrupper børnene? – kropsholdning, kropslig placering i rummet, verbale rutiner. Hvad foregår der, når pædagogen er alene? – kropsudtryk, placering i rummet, tonation i stemmebrug. Hvilke aktiviteter er i gang? – høj/lille fysisk aktivitet, højt/lille lydniveau.

Hvordan forholder børnene sig kropsligt til de to faggrupper? – gestus og mimik, hvornår tager børnene kontakt til hvem? – kropslig mimik/gestus, verbale rutiner.

*Tid / strukturering:* Materiel: ure, skoleskemaer, evt. skoleklokke, daglig administration af tiden.

Hvordan struktureres skoledagen, og hvem strukturerer undervisningsforløbene hvornår? Hvilken tidsopfattelse er herskende, og hvad betyder denne for lærere og pædagogers strukturering af skoledagen?

#### *Uformelle samtaler under feltobservationer*

De eneste retningslinier, som var udarbejdet forud for de uformelle samtaler under feltobservationerne, var følgende:

- 1) Spørg til skole- og undervisningsforløb mm. som lige har været i gang: specifikke situationer med børnene, brug af materiale, bøger etc. (læreres og pædagogers fælles og/ eller egne aktiviteter). Dette pkt. blev ofte belyst i pauser, eller ved at lærere og pædagoger uopfordret undervejs i fx et undervisningsforløb kort orienterede mig: "Nu skal vi have en test..."; "Denne her lærebog arbejder vi med fordi..." osv.
- 2) Lyt til, hvad børnene fortæller hinanden indbyrdes om givne situationer, og hvordan de omtaler passerede og igangværende situationer med lærere og pædagoger.

## Semi-strukturerede interviewguide A

Denne interviewguide A blev anvendt ved kvalitative interviews med de to pædagoger, som observatøren fulgte under feltobservationerne. På baggrund af disse to interviews blev den semi-strukturerede interviewguide efterfølgende revideret, således at de øvrige 8 pædagoger er interviewet efter guide nr. 2

Interviews indledes med at fortælle om baggrunden for interviewet, lover informanten anonymitet, og noterer vedkommendes køn og alder samt spørger til uddannelsesbaggrund og arbejdsmæssig erfaring.

1) *Spørgsmål med fokus på pædagogens arbejdsopgaver og kollegialt samarbejde*

Hvilke typiske opgaver varetager du i helhedsskolen som pædagog?

– fx igangværende leg & læring projekter, musiske, praktiske, kropslige aktiviteter?

Hvornår, hvordan og med hvem forbereder du arbejdet i helhedsskolen?

– fx planlægning af undervisning, skole-hjem samarbejde, fælles møder/forberedelse?

Hvordan organiserer din lærerkollega og du selve arbejdet i skolen? Hvem gør hvad?

– fx ved fagdelt undervisning, ikke-lektionsopdelt undervisning, temadage, emneuger, udflugter etc.?

Har du mulighed for at følge andre læreres og pædagogers arbejde? Er I nogle gange flere lærere og pædagoger fælles om et projekt? – i så fald hvilke?

– fx ikke årgangs-delte forløb, emneuger etc. ?

2) *Spørgsmål med fokus på skole- samt SFO tiden*

Hvordan er det både at arbejde i skole og SFO?

– fx skole: forlænget pause midt på dagen, overgangen mellem skole – SFO, fx SFO tiden: det fritidspædagogiske; kollegaer, leg, drama, værksted, spil etc.?



- 3) *Spørgsmål med fokus på pædagogens betydningstilskrivelse til eget arbejde i folkeskolen*  
Kan du komme med et eksempel på et skoleforløb, som gik godt? Hvad foretog du/I jer sammen med børnene? Hvad var det, som fungerede i forløbet?  
Kan du give et eksempel på et skoleforløb, som ikke gik så godt? Hvad foretog du/I jer sammen med børnene? Hvad var det som ikke fungerede?
- 4) *Eventuelt. Har du mere at tilføje?*

## Semi-strukturerede interviewguide B

*Introduktion forud for interviewet: Deltagernes baggrund – introduktion:*

– uddannelsesbaggrund, arbejdsmæssig erfaring med helhedsskolen: har de arbejdet både før og efter helhedsskolen, eller er de lige "nyankomne" etc.?

1) *Spørgsmål med fokus på pædagogens arbejdsopgaver og kollegialt samarbejde*

1a) Hvilke typiske opgaver varetager du i helhedsskolen som pædagog?

- fx igangværende leg & læring projekter, musiske, praktiske, kropslige aktiviteter?
- hvilke fag / dobbelttimer el. forløb er du p.t. tilknyttet?

1b) Hvilke fysiske rammer omgiver dit arbejde?

- klasselokale, fællesrum, udendørs områder, lokalmiljø?
- under hvilke fysiske rammer foretrækker du at arbejde? Hvorfor?

1c) Hvornår, hvordan og med hvem forbereder du arbejdet i helhedsskolen?

- fx planlægning af undervisning, skole-hjem samarbejde, fælles møder/forberedelse?
- Hvor mange af ugens dage har du timer i skolen, og hvad er dine mødetidspunkter?

1d) Hvordan organiserer din lærerkollega og du selve arbejdet i skolen? Hvem gør hvad?

- fx ved fagdelt undervisning, ikke-lektionsopdelt undervisning, temadage, emneuger, udflugter etc.?
- Hvor mange er I om et fag? – Hvordan samstemmer dine eventuelle interesseområder med de fag, som du er tilknyttet? – fx interesse for idræt, musik, matematik?

- 1e) Har du mulighed for at følge andre læreres og pædagogers arbejde? Er I nogle gange flere lærere og pædagoger fælles om et projekt? – i så fald hvilke?  
– fx ikke årgangs-delte forløb, emneuger etc.
- 2) *Spørgsmål med fokus på pædagogens opfattelse af egen rolle i forhold til børnene*  
Hvilket indtryk har du af, hvad børnene forventer af at have både en lærer og pædagog med i deres skolehverdag? Hvad forventer børnene af dig?
- 3) *Spørgsmål med fokus på skole- samt SFO tiden*  
Hvordan er det både at arbejde i skole og SFO?  
– fx skole: forlænget pause midt på dagen, overgangen mellem skole – SFO, fx SFO tiden: det fritidspædagogiske; kollegaer, leg, drama, værksted, spil etc.?
- 4) *Spørgsmål med fokus på pædagogens betydningstilskrivelse til eget arbejde i folkeskolen*  
Kan du komme med et eksempel på et skoleforløb, som gik godt? Hvad foretog du/I jer sammen med børnene? Hvad var det, som fungerede i forløbet?  
Kan du give et eksempel på et skoleforløb, som ikke gik så godt? Hvad foretog du/I jer sammen med børnene? Hvad var det, som ikke fungerede?
- 5) *Eventuelt.* Har du mere at tilføje?

# Interviewguide til fokusgruppeinterviews

## *Deltagernes baggrund – introduktion:*

– uddannelsesbaggrund, arbejdsmæssig erfaring med helhedsskolen: har de arbejdet både før og efter helhedsskolen, eller er de lige "nyankomne" etc.? – spørge om nogle af deltagerne kender hinanden i forvejen og i så fald hvorfra?

## 1) *Tidsmæssige, fysiske og organisatoriske rammer for det daglige arbejde*

Hvilke ugedage er I tilknyttet skoledelen? – mødetider,

Fysiske rammer – arbejdes der inde og /eller ude, hvilke faciliteter og lokaler tages i brug, og hvad betyder det for jeres arbejde?

Hvilke fag er I tilknyttet, og hvilke pædagogiske forløb varetager I? – fx matematik, dansk, musik, leg og læring projekter, organiseret frikvarters aktiviteter, emneuger?

Hvad er centralt for de pædagogiske forløb, som I varetager i helhedsskolen? – er det fx legen, hyggen, det kammeratlige i klassen etc.?

Hvem er jeres nærmeste samarbejdspartner? – pædagoger og / lærere? – Hvad er forskellen på at have en alene time med børnene og på at arbejde sammen med en lærer om fx en matematik undervisning?

Hvordan organiseres og planlægges jeres daglige arbejde?

Hvad tager I typisk op til planlægning og drøftelse på et klasseteammøde og på et teammøde for årgangen? – fx planlægning af forløb, det faglige stof, det sociale miljø?

→ kan I give et eks. på et forløb, som gik godt og et, som gik mindre godt

## 2) *Overordnede strukturelle rammer*

Er der en jobbeskrivelse / afstemte forventninger på skolerne om, hvad I som pædagoger skal varetage af områder i folkeskolen? Hvilke? Hvis ikke: hvad arbejder I så ud fra? – fx hvordan har I fordelt jer på fag, emneprojekter, temadage, ikke-årgangsfordelte forløb?

Hvilke eventuelle kurser har I fulgt i løbet af jeres tid som pædagog i folkeskolen? – fx læsekursus: børnestavning: leg og læring: relationel pædagogik: den anerkendende samtale, trin for trin eller noget helt tredje?

Har I taget eventuelle kurser sammen med lærere og /eller med andre pædagoger?

- 3) *Spørgsmål med fokus på pædagogens opfattelse af egen rolle i forhold til børnene*  
Hvilket indtryk har I af, hvad børnene forventer af at have både en lærer og pædagog med i deres skolehverdag? Hvad mener I, børnene forventer af en pædagog? – henvender de sig til jer omkring det sociale, faglige, deres hjemlige liv etc.?
- 4) *Helhedsskolen – en kobling af skole- og SFO-delen?*  
For de af jer som har erfaring før og efter indførelsen af helhedsskolen: Hvad er forskellen på alene at arbejde i en SFO og på at arbejde både i skoledelen og SFO delen? hvad har det betydet for de aktiviteter, som I har med børnene? – fordele og ulemper? – overgangen fra skole til SFO etc.
- 5) *Praksisfortællinger*  
Kan I komme med et eksempel på et skoleforløb, som gik godt?  
Kan I komme med et eksempel på et skoleforløb, som gik knap så godt?
- 6) *Eventuelt.* Har I noget at tilføje? – tak for interviewet.

# Litteraturliste

## Nationale og kommunale udgivelser

- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Skolefritidsordninger mellem skole- og fritidspædagogik*, se også [www.eva.dk](http://www.eva.dk)
- Henvisninger til kommunale web-sites: Vejle kommune: [www.skolenet-vejle.dk](http://www.skolenet-vejle.dk)  
Københavns kommune: [www.kk.dk](http://www.kk.dk)
- PLS Rambøll Management (2001): *Evaluering af forsøg med skolestart*
- Vejle kommune, skoleafd: *Styregruppens projektbeskrivelse* (januar 2006),
- Vejle kommune (19.01.2000): *Beslutningsgrundlag for helhedsskolen i Vejle kommune*
- Vejle kommune (2004): *Evaluering af helhedsskolen 2004*. Bind 1.
- Undervisningsministeriet (1998): *Folkeskolen år 2000*. Se: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)
- Undervisningsministeriet (2 marts 2000): *Udviklingsprogram for helhedsskolen*.  
Se [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)
- Undervisningsministeriet (2004): *Pædagogens kompetenceprofil*. Se: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

## Love

- Finanslovsforliget 2000, [www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk)
- Lov. nr. 315 af 19/04/2006: Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, kapitel 1 og 2, internet: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk), [www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk)
- Lov. nr. 981 af 01/11/2000: Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen, internet: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk), [www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk)
- Lov nr. 393 af 26/05/2005: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen: internet: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk), [www.retsinfo.dk](http://www.retsinfo.dk).

## Faglitteratur

- Andersen Peter Ø. (1995): *Pædagogens praksis*. København, Socialpædagogisk bibliotek
- Bourdieu Pierre (1994): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag
- Finn Calander (1999): *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers og lærares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala Universitet
- Callewaert Staf (1992): *Kultur, pædagogik og videnskab*. Akademisk forlag A/S
- Cranil Mogens m.fl. (red.) (2000): *Folkeskolens pædagogisk-juridiske opslagsbog (FPJO)*. København. Forlaget Thomson A/S
- Gulløv Eva og Højlund Susanne (2003): *Konteksten*. I Hastrup Kirsten (red.): *Ind i verden*. København. Hans Reitzels Forlag
- Hansen Monica (1999): *Yrkeskulturer i møte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Hastrup Kirsten (1999): *Viljen til viden*. København: Nordisk Forlag A/S
- Hastrup Kirsten (2003): *Den antropologiske videnskab*. I Hastrup Kirsten (red.): *Ind i verden*. København. Hans Reitzels Forlag
- Hygum Erik (2005): *Et professions- og generationsperspektiv på ny skolestart*. En PH.D afhandling. Forlaget PUC, CVU-VEST.
- Kristiansen Søren og Krogstrup Hanne Katrine (1999): *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kvale Steinar (1994): *Interview*. Studenterlitteratur. Lund
- Loretzen Lotte (2000): *Forståelse og forklaring – og kvalitative dybdeinterview*. I Olesen Søren Gytz: *Pædagogiske praktikker*. Forlaget PUC
- Madsen Ulla Ambruis (2003): *Pædagogisk antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*. København: hans Reitzels Forlag
- Nick-de Connick-Schmidt (2000): *For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880-1914*. Gyldendal
- Øland Trine og Andersen Peter Østergaard (2003): *Konstruktionsarbejdets mange facetter*. I *Nordisk Pædagogik* (2003) vol. 23. Oslo.



Omslag: Mirsada Oprasic, [www.vifin.dk](http://www.vifin.dk)  
Layout og opsætning: [www.lundgren.dk](http://www.lundgren.dk)