



Hvad hæmmer hhv. fremmer skolepædagogers samarbejde om stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge i indskoling?



AARHUS
UNIVERSITET
DPU

Susanne Dau og Dorthe Munk
Jørn Bjerre, Dorthe Brix, Christian Christrup Kjeldsen
og Niels Rosendal Jensen

Hvad fremmer hhv. hæmmer skolepædagogers samarbejde om stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge i indskolingen?

DPU, Aarhus Universitet 2019

Titel:

Hvad hæmmer hvo. fremmer skolepædagogers samarbejde om stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge i indskolingen?

Forfattere:

UCN: Susanne Dau og Dorthe Munk

DPU: Jørn Bjerre, Dorthe Brix, Christian Chrstrup Kjeldsen og Niels Rosendal Jensen

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2019, Afdeling for Pædagogisk Sociologi

© 2019, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto: Colourbox.dk

ISBN: 87-7684-546-X

Indhold

INDLEDNING	5
1. TEORETISK OG VIDENSMÆSSIG KONTEKST	7
2. FRA PIGEPROBLEM TIL DRENGEPROBLEM.....	9
3. TO PROFESSIONER MØDES I SKOLEN	11
5. HVORDAN HAR VI BESKREVET OG DOKUMENTERET INDSATSEN?.....	14
PÆDAGOGERNES PRAKSISFORTÆLLINGER	16
5.1. FRA PIGEPROBLEM TIL DRENGEPROBLEM: PRAKSISFORTÆLLINGER OM KOMPETENCER OG OPGAVELØSNING I FORBINDELSE MED LAVT PRÆSTERENDE DRENGE.....	17
TO PROFESSIONER MØDES: PRAKSISFORTÆLLINGER OM SAMARBEJDE	18
6. DATAINDSAMLING	20
OBSERVATIONER AF TEAMMØDER	21
7. HÆMMERE OG FREMMERE	24
HÆMMER: NÅR PÆDAGOGERNE MANGLER VIDEN OM INDHOLDET AF UNDERVISNINGEN	24
HÆMMER: NÅR PÆDAGOGEN BLIVER LÆRERENS FORLÆNGEDE ARM	25
FREMMER: NÅR PÆDAGOGEN BÅDE HAR STÆRKE RELATIONSKOMPETENCER SAMT ADGANG TIL VIDEN OM INDHOLD OG METODER I UNDERVISNINGEN.....	28
HÆMMER: NÅR PÆDAGOGEN OVERTAGER LÆRERENS ROLLE	29
HÆMMER: NÅR PÆDAGOGEN KOMMER I ROLLEKONFLIKT	31
HÆMMER ELLER FREMMER: STÆRK RAMMESÆTNING I DET UFORMELLE RUM.....	32
FREMMER: NÅR LAVT PRÆSTERENDE DRENGE FÅR FAGLIG OG SOCIAL STØTTE	34
FREMMER: NÅR PÆDAGOGEN LAVER OPSAMLING OG EVALUERING AF DANSKUNDERVISNINGEN.....	36
HÆMMER. NÅR DER IKKE LAVES OPSAMLING OG EVALUERING.....	36
FREMMER: NÅR PÆDAGOGEN ISCENESÆTTER LPD OG GIVER MULIGHED FOR SUCCESOPLEVELSER.....	36
HÆMMER. NÅR PÆDAGOGEN IKKE STØTTER DE LAVT PRÆSTERENDE DRENG, SELVOM DER ER TID.....	37
HÆMMER: NÅR FORÆLDREOPDRAGELSE TAGER TID FRA ANDRE OPGAVER	38
HÆMMER: NÅR FORÆLDRE SYNES AT VÆRE ENESTE ÅRSAGSFORKLARING TIL ELEVERNES FAGLIGE OG SOCIALE UDFORDRINGER	39
8. ANBEFALINGER TIL INNOVATIVE PÆDAGOGISKE PRAKSISSE.....	41
9. HVAD DER BURDE KUNNE LADE SIG GØRE - EN SPEJLING AF EGEN PRAKSIS	43
ET AFSLUTTENDE PERSPEKTIV	44
LITTERATUR	46

Indledning

Denne rapport præsenterer over de følgende sider en undersøgelse af skolepædagogers samarbejde om stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge i indskoling.

Undersøgelsen er gennemført af Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) og University College Nordjylland (UCN). Undersøgelsen afrapporteres hermed. Den er struktureret således, at vi begynder med den teoretiske og videnskæssige kontekst, efterfulgt af to gennemgående perspektiver (drengeproblem og professionsmøde), der skitseres i kort form. På baggrund heraf gives et ligeledes kort indblik i beskrivelse og dokumentation af skolepædagogers indsats i de deltagende skoler. Derefter følger et afsnit om dataindsamlingen. Rapportens egentlige substans fremlægges under overskriften hæmmere og fremmere, og eksempler på hæmmende hhv. fremmende faktorer vises. Afrundende fremstiller vi en række anbefalinger, som yderligere støttes af tidligere rapporter (se afsnit 8). Dog vil vi allerede løfte en flig af sløret: *pædagogernes kerneopgave er at arbejde med elevernes sociale relationer og kompetencer gerne under inddragelse af alternative former at lære på og desuden arbejde med elevernes parathed til at lære*. I et afsluttende perspektiv koncentreret om kompetencer peger rapporten både ind i skolepædagogernes daglige virksomhed og ud i pædagoguddannelsen.

Forskningsprojektet havde til formål at undersøge skolepædagogers professionelle bidrag til at øge lavt præsterende drenges deltagelse, læring og udvikling i indskoling. Projektet bygger på udviklingseksperimenter, hvor skolepædagoger fokuserer målrettet på at udvikle stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge. Projektet fokuserer på to opgavefelter: (1) skolepædagogernes forberedelse sammen med læreren og (2) skolepædagogernes bidrag til et forbedret forældresamarbejde i forhold til lavt præsterende drenge. Stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge fordrer en helhedsorienteret indsats, hvor hovedtesen er, at pædagogprofessionen kan bidrage til at løse den udfordring, skolerne står med i forhold til den udsatte gruppe af lavt præsterende drenge. Stærke faglige fællesskaber bygger for det første på læring som oplevelse af social tryghed, hvorved frygten for at fejle ikke skader læringslysten. For det andet på positive tilbagemeldinger fra de sociale omgivelser med henblik på at balancere indholdet mellem elevernes kognitive, sociale og emotionelle kompetencer. En sådan fremgangsmåde kræver, at læringsindholdet præsenteres via multiple repræsentationer.

Rapporten er først og fremmest målrettet praktikere, hvilket har præget rapportens formidlingsstil. De praksisnære eksempler er tænkt som værende anvendelige i skolepædagogers arbejde.

I næste omgang skal rapporten henvende sig til pædagog- og læreruddannelsen, hvor teksten suppleres med videooptagelser.

Rapporten er finansieret af BUPL, hvilket forskerne takker for. Endvidere takkes de deltagende skoler og deres personale, der beredvilligt har stillet sig til rådighed for samtaler, interviews og observationer. Endelig en stor tak til de drenge, der vovede at deltage i interviews.

UCN: Susanne Dau og Dorthe Munk

DPU: Jørn Bjerre, Dorthe Brix, Christian Christrup Kjeldsen og Niels Rosendal Jensen

1. Teoretisk og videnskæssig kontekst

Intentionen med denne rapport er at præsentrere en s  retvisende beskrivelse og dokumentation som muligt af den særlige indsats, som skolepædagoger gennemfører på fire nordjyske skoler i forbindelse med *samarbejde om stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge i indskolingen*. Både beskrivelse og dokumentation skal muliggøre en opsamling af de erfaringer, der er gjort, med henblik på at skabe grundlag for en udvikling af den pædagogiske praksis i skolen.

Rapporten tager udgangspunkt i eksisterende viden om skolepædagogers opgaver, kompetencer og faglige fællesskaber. Den baserer sig på empiriske undersøgelser af, hvad der kendetegner den velfungerende praksis, og den tager afsæt i nyere forskningsresultater og reviews på området. Men den primære forudsætning for rapportens systematisk indsamlede data er de deltagende pædagogers praksis. Gennem hverdagsfort llinger, interviews og observationer præsenterer rapporten praksisnær viden om skolepædagogers praksis.

Rapporten peger på fire forudsætninger, der til sammen danner en ramme om skolepædagogers opgaver, kompetencer og roller i indskolingen:

1. **Folkeskoleloven:** Folkeskolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem på videre uddannelse og giver dem lyst til at lære. Skolen skal samtidig skabe rammer, der giver eleverne mulighed for oplevelse, virkelyst og fordybelse. Desuden er opgaven i skolen med Skolereformens tre nationale mål yderligere præciseret, idet den bl.a. skal sikre, at den udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, og samtidig mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater. Nøgleordene er *samme muligheder*.
2. **Betydning af tilknytning for alle elever i folkeskolen:** Rapportens hovedforst else er, at eleven ses i lyset af sine relationer i skolen - i læringsmiljøet og i de mere uformelle situationer som fx frikvarterer og leg. Udgangspunktet for denne forståelse er 'det hele barn' og betydningen af et både individuelt og sociokulturelt udviklingssyn på barnet. Børn skal i denne sammenhæng forstås ud fra de sammenhænge, de indgår i, og ud fra de betingelser de har for at handle, deltage og kommunikere i skolens forskellige kontekster - med jævnaldrende, pædagoger og lærere. Nøgleordene er *relationer og kommunikation*.
3. **Viden om betydningen af børns erfaringer med at håndtere udfordringer, deres erfaringer med manglende mestring og for ringe udbytte af skolens undervisning:** Konflikter, m bning, drilleri og oplevelse af utilstrækkelighed og manglende mestring og meningsskabelse er noget af det, som både pædagoger og

drenge peger på, er kendetegnende for det af være lavt præsterende. Viden om betydningen af dårlige erfaringer med at gå i skole er afgørende for at imødegå elevernes oplevelse af manglende motivation og ringe lyst til at deltage i skolens fællesskaber og aktiviteter. Nøgleordene er *kontinuitet, sammenhæng og helhed*.

4. **Betydningen af den sociale kontekst, eleverne er en del af uden for skolen:** Familieforhold, tilknytning til arbejdsmarkedet, kendskab til uddannelsessystemet, helbred, sociale netværk, boligområde mv. er med til at give eleven en oplevelse af tilhørsforhold i forhold til det store fællesskab. Den sociale kontekst uden for skolen og elevens deltagelseserfaringer heri bliver sammen med elevens erfaringer som deltager i skolens fællesskaber endnu en betydningsfuld faktor for elevens mulighed for og erfaring med at lære, at trives og at være en del af skolens fællesskaber. Nøgleordene er *arbejde, uddannelse, helbred, netværk, social inklusion*.

Disse fire forudsætninger udgør rapportens overordnede forståelsesramme i forhold til skolepædagogens arbejde og er som sådan forudsætningen for undersøgelsens indsamling af viden. De fire forudsætninger har indgået i rapportens forskellige dataindsamlingsmetoder: interview, observation og praksisfortællinger.

I forlængelse heraf fremlægges to undersøgelsesperspektiver, som repræsenterer rapportens videnskabs- og teorigrundlag, og som dermed også udgør rapportens formålskriterier, nemlig *pædagogfaglighed, samarbejde, faglige fællesskaber og lavt præsterende drenge i indskolingen*. Vi kalder perspektiverne 'fra pigeproblem til drengeproblem' og 'to professioner mødes i skolen'.

2. Fra pigeproblem til drengeproblem

Både internationalt og nationalt bliver der ofte talt om, at drenge har problemer med at klare sig i skolesystemet, og man kan undre sig over, hvorfor drenge er blevet vor tids skoletabere. I al korthed handler det om, at politikere, offentlighed og forskere i 1950'erne og 1960'erne var foruroligede over, at piger fra arbejderhjem i almindelighed afsluttede skolen i en tidlig alder, altså ved afslutningen af 7. klasse. Der opstod altså et "pigeproblem". Det blev taget alvorligt, og skolen blev orienteret mod ligestilling for at få pigerne med. Det lykkedes i så høj grad, at pigerne overhalede drengene i forhold til ungdomsuddannelser, kort videregående uddannelse og lang videregående uddannelse. En undersøgelse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2008) påviste, at ca. 280.000 – eller hvad der svarer til 30 pct. af de 16-29-årige – ikke er i gang med eller har en erhvervskompetencegivende uddannelse. Af disse er det især drengene, der halter bagefter – både når det gælder ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser. Knap hver tredje unge mand har således ikke en kompetencegivende uddannelse, mens tæt på hver fjerde kun har folkeskolens afgangsprøve i bagagen.

Diskussionerne om '*lavt præsterende drenge*', '*urolige drenge*', '*vilde drenge*', '*umotiverede drenge*' tager ofte udgangspunkt i karakterforskellene mellem drenge og piger og deres præstationer i forskellige test som PISA-undersøgelserne (DR 2017; The Economist 2015). Det samlede karaktergennemsnit blandt 9. klasseelever i folkeskolens afgangsprøve var i skoleåret 2017/2018 på 7,3. Pigerne klarer sig fagligt bedre end drengene. De opnår et gennemsnit i folkeskolens afgangseksamen på 7,7, mens drengene opnår et gennemsnit på 7,0. Samtidig er andelen af piger, der opnår et gennemsnit på 10 eller derover, 19,4 pct. mod 11,7 pct. af drengene (UVM, Styrelsen for IT og Læring, 2017).

Disse forskelle forklares traditionelt med baggrund i to grundlæggende forskellige teoretiske tilgange: den biologiske hhv. den sociokulturelle (Skelton, 2006). Den biologiske tilgang tager udgangspunkt i, at piger og drenge er biologisk forskellige og derfor udvikler sig på hver deres måde, hvilket også har betydning for deres skolegang. Den hjernemæssige udvikling foregår i gennemsnit langsommere hos drenge end hos piger (om end forskellen udlignes i slutningen af teenagealderen). Biologiske forskelle *kan* have betydning for evnen til dybere tænkning, planlægning, prioritering, fokusering, impulsstyring o.l. Men ingen af disse forskelle er (endnu) kædet sammen kønsforskelle i kognition.

Den sociokulturelle indgangsvinkel argumenterer for, at forskellene mellem kønnene er et resultat af kulturelle opfattelser og samfundsnormer. Således peger f.eks. Dorthe Staunæs, DPU, på, at børnenes egne og skolens forestillinger omkring køn er afgørende for, hvordan

børn og unge bliver behandlet og vurderet (Staunæs 2004). Kønsforskellene kan i en socio-kulturel forståelse ikke forklares med biologiske forskelle, men skal i stedet ses som et resultat af, hvilke kønsnormer pigerne og drengene socialiseres til gennem bl.a. børnehaven og skolen.

Flere studier peger på, at også andre omstændigheder kan spille ind på drenges præstationer i skolen. F.eks. viser et studie udført i forbindelse med PISA undersøgelsen fra 2012, at drenge bruger mindre tid på at lave lektier, end piger gør (OECD 2015). I rapporten *Drenge og piger i skolen* (Egelund et al. 2018) peges der på, at en større kønsforskel i skolen findes ved 'tilpasning til skolens normer', hvor drenge har en dårligere tilpasning end piger. Samme rapport peger også på, at drenge er stærkt overrepræsenterede i skolen specialundervisning. Og endelig viser en undersøgelse lavet af Harriet Bjerrum Nielsen (2009), at lærere (og pædagoger) har en tilbøjelighed til at have færre og lavere forventninger til drenge end til piger, og at der i det hele taget eksisterer en lang række af kønsstereotyper, som påvirker både elever og lærere, så de ligheder, der er, overses. Det væsentlige er, at selv om forskellene i testscorer og karakterer i visse tilfælde er små, får de konkrete konsekvenser. De kan eksempelvis afgøre, hvilken type uddannelse elever anbefales at vælge af vejledere, lærere, forældre og andre, der er tæt på eleverne. De påvirker som nævnt elevernes selvvurderinger og opfattelse af egne skolemæssige evner og ressourcer. Den slags sætter sig igennem i skolens hverdag, i familien og i de politiske beslutninger.

Siden midten af 1990'erne er det ikke mindst drengene fra arbejderhjem, der er trukket frem som skolens største problem. Drenge præsterer generelt lavere end piger, hvilket kan forklares med henvisning til deres socioøkonomiske baggrund, kognition, biologi og det sociale samspil.

I denne undersøgelse er vi optaget af at udpege og dokumentere, hvordan skolepædagogen kan bidrage til at ændre dette billede.

3. To professioner mødes i skolen

Pædagogers og læreres samarbejde i skolen er rapportens andet perspektiv. Samarbejde mellem professioner på skoleområdet er ikke noget nyt fænomen. Men med skolereformens ikrafttræden (2014) blev samarbejdet mellem pædagoger og lærere udvidet på skoleområdet, og skolepædagogerne blev tiltænkt en større rolle fx varetagelse af undervisningsopgaver i indskoling, deltagelse i fagopdelt undervisning og den understøttende undervisning. Et af målene med indførelse af skolepædagoger var ønsket om at styrke indsatsen i forhold til børnenes trivsel og udvikling. Især for de børn, som har det svært i skolen (Nielsen 2019).

Pædagogprofessionen udgør – sammen med lærerprofessionen – en væsentlig del af den praktiske og sociale virkelighed, som rammesætter skoleelevers muligheder for læring, trivsel og udvikling. Her fokuserer vi på den gruppe af elever, som betegnes som *de lavt præsterende drenge*.

Rapportens undersøgelser bygger på antagelser om, at mødet mellem klassiske professioner som lærere og pædagoger ikke altid går stille for sig. Kriterier for at hævde at have professionsstatus handler om, hvorvidt en profession har et fælles teoretisk vidensgrundlag som reference til professionsudøvelsen, om der er en fælles uddannelse, og om der er et fælles etisk kodeks for professionens udøvelse (Gulløv, 2015).

I forbindelse hermed gør vi pædagogprofessionen samt lærere og pædagogers samarbejde til genstand for undersøgelsen af lavt præsterende drenges læring og trivsel. Dermed peger vi på forskelle, som har betydning for, hvordan vi tænker og forstår samarbejdsrelationerne mellem skolens professionelle. Det drejer sig om forskelle i de ansattes uddannelsesmæssige baggrund, som svarer til de dominerende stillingskategorier i skolen. Men også forskelle som faglige kompetencer, menneskesyn og pædagogiske metoder i afgrænsede samarbejdsrelationer har vist sig at være ligeså eller måske endda mere betydningsfulde.

Jens-Ole Jensen (2016) peger på, at en af konsekvenserne af at forstå samarbejdet i skolen som et samarbejde mellem pædagoger og lærere er, at vi på den ene side har en kategori af medarbejdere, der har haft skolen som deres domæne igennem mere end 200 år. På den anden side er pædagogerne med deres fritidspædagogiske tradition først ved at "fusionere" ind i skolen. Denne kategorisering skaber ikke blot et 'os' og et 'dem', den skaber også et felt, hvor parterne har meget forskellig status. Lærerne monopollignende status i skolen har på den måde været med til at udbygge en stærk og tydelig profil som professionelle undervisere i folkeskolen. Denne lange historiske tradition blev brudt med lockouten og Lov 409. Sagt på en anden måde: folkeskolereformen anskues af mange lærere som et af politikerne indført tvangsægteskab, som det er svært at begejstres over.

Pædagogerne er uddannelsesmæssigt svagere stillet. Pædagoguddannelsen er først for 40-50 år siden blevet en masseuddannelse, ligesom daginstitutioner først blev normen, da kvinderne massivt indtog arbejdsmarkedet fra 1960'erne og fremefter og især optog jobs i sundhedssektoren, børnehaverne og det sociale arbejde.

Spørgsmålet er: Er pædagog-lærer-fusioneringen ind i skolen en styrkelse af den professionelle praksis eller en svækkelse af professionernes autonomi? Det er selvfølgelig ikke noget nyt, at mennesker med forskellig faglig og institutionel baggrund arbejder sammen i folkeskolen – dels indførtes børnehaveklasser allerede i 1970'erne, dels omfattede lærerne ikke kun seminarieuddannede, men også faglærere i et enkelt fag plus fastansatte vikarer uden afsluttet uddannelse. Det nye opstod i forbindelse med skolereformen og lov 409, hvor lovgivningen lagde pres på professionerne for at finde løsninger af, hvordan de to professions fagligheder kunne bruges hensigtsmæssigt. Allerede inden skolereformen kunne peges på, at hvis pædagoger inddrages ureflektet i undervisningsdelen, er der en tendens til, at de ender som hjælpelærere (Poulsgaard 2006). Samme iagttagelse er også gjort i forbindelse med denne rapport's udarbejdelse. Der er brug for klare og veldefinerede definitioner af kompetence- og ansvarsområder, hvis det skal lykkes at bruge de forskellige faggruppers ressourcer bedst muligt. Hvad er det ved pædagogens særlig kendskab og relation til børnene fra eksempelvis fritidsdelen, der velbegrundet kan anvendes i skoledelen? I en mere uformel samtale med en lærer, som har deltaget i denne undersøgelse, hørte vi samarbejdet omtalt som *"Min pædagog..."*. Disse sproglige nuancer er vigtige at notere sig, fordi de kan være et udtryk for en asymmetrisk magt- og samarbejdsrelation og dermed en mangelfuld udnyttelse af en professions faglige potentiale. I samme boldgade har vi også hørt udtryk som *"Jeg skal være bedre til at udnytte min pædagog"*, *"Det sker tit, at læreren ikke har tid til at fortælle mig, hvad min opgave er i dén time"*, *"Hanne (pædagog) er den kreative af os, så hun laver for det meste plancherne, så tager jeg mig af undervisningen"* eller *"Vi (lærer og pædagog) har besluttet, at jeg (pædagog) tager det med trivsel i den understøttende undervisning. Så vi har trivsel på skemaet hver tirsdag"*. Eksemplerne er umiddelbart udtryk for en god indstilling til samarbejdet, men de dækker også over en uklar definition af relationer, faglighed og autoritet i professionssamarbejdet. En oplevelse, der yderligere manifesteres i kommentaren fra en lærer til en pædagog: *"Du behøver ikke at komme på torsdag i dansktimerne, vi kan sagtens klare det. Du har garanteret noget andet, du kan lave"*.

Som det fremgår ovenfor, er begrebet professionssamarbejde vævet sammen med politiske og administrative beslutninger og styringsmæssige forandringer.

På den ene side er begrebet samarbejde mellem pædagoger og lærere gjort betydningsfuldt og retfærdiggjort gennem bl.a. skolereformen. Den understøttende undervisning er et eksempel på en opgave, som pædagoger og lærere kan samarbejde om. Understøttende undervisning er et reformelement, der har til hensigt at understøtte den fagspecifikke undervis-

ning, samtidig med at det bidrager til at skabe variation i skoledagen. En undersøgelse foretaget af VIVE for Undervisningsministeriet (2018) viser, at UUV i langt højere grad varetages af pædagogerne end af matematik- og dansklærerne (74 pct. mod 38-49 pct.).

På den anden side kan arbejdet med at retfærdiggøre pædagogens kompetencer i skolen og de to professioners samarbejde have som konsekvens, at pædagogprofessionens ansvarsområde og faglige autonomi svækkes, fordi de i udpegningen af opgaver og ansvar fortsat oplever, at deres kompetencer er svagt definerede og til evig forhandling ude på skolerne. VIVEs undersøgelse (ibid.) peger således på, at der 5 år efter reformen på ca. halvdelen af skolerne stadig arbejdes med "at finde formen" på en fælles forståelse af understøttende undervisning. Det kan give anledning til at tænke over, hvordan pædagoger oplever deres faglige kompetencer anvendt og anerkendt. VIVEs undersøgelse viser dog også, at særligt pædagoger, men også lærere, vurderer, at UUV i høj grad fremmer elevernes læring.

Kort sagt skal de to professioner finde fælles fodslag i løsningen af de opgaver, som de er pålagt gennem lov om folkeskolen. De skal hver især bidrage med det, de er bedst til. Lærere og pædagoger skal fastholde deres faglige identitet for at skabe den merværdi, de lavt præsterende drenge kan profitere af. De skal ikke opgive deres faglighed, men netop trække på den ind den fælles indsats.

Det indebærer, at pædagoger i folkeskolen skal skabe sig en professionel platform, som er anderledes end lærernes. Den slags finder naturligvis ikke sted uden sværds slag, som vi skal se i det følgende. Derfor har undersøgelsens opmærksomhed været fokuseret på at se på faktorer, der enten fremmer eller hæmmer samarbejdet mellem lærere og pædagoger i en principielt fælles indsats for at støtte og hjælpe de lavt præsterende drenge til at indgå i stærke læringsfællesskaber.

5. Hvordan har vi beskrevet og dokumenteret indsatsen?

I undersøgelsen har vi bestræbt os på at bedrive så praksisnær forskning som muligt. Det vil sige, at vi har taget udgangspunkt i praksisnære forhold. Vi har indsamlet data gennem skolepædagogers fortællinger om lavt præsterende drenge, gennem deltagende observation af teammøder og klasseundervisning samt gennem interviews med skolepædagoger og elever (lavt præsterende drenge i indskolingen).

Det samlede materiale er omfattende. I rapporten uddrages dataeksempler fra vores besøg i praksis og fra vores interview og mere uformelle samtaler med både pædagoger, lærere og elever. Det har været intentionen med rapporten at give deltagerne "en stemme". Vi ønsker at præsentere vores iagttagelser så tæt på deltagerens praksis som muligt – det vil sige som praksis er blevet fortalt og oplevet af både de professionsprofessionelle, eleverne og forskerne. Vi søger dermed at forbinde to vidensformer – den erfaringsbaserede viden og den forskningsbaserede. Endvidere var det af stor betydning at præsentere disse iagttagelser for de deltagende lærere og pædagoger med henblik på at kunne sætte ord på deres indsats, øge deres bevidsthed om deres samarbejde, roller og kompetencer samt stimulere til fælles diskussion om, hvorvidt og hvordan den eksisterende indsats kan ændres hhv. forbedres.

De deltagende skoler såvel som pædagoger, lærere og elever er alle anonymiserede. Udtrykket LPD er forkortelse af lavt præsterende drenge.

Undersøgelsens afsæt i et videns- og teorigrundlag baseret på de fire nævnte forudsætninger (folkeskoleloven, viden om betydning af børns oplevelse af tilknytning, viden om betydning af børns erfaring med at håndtere udfordringer og viden om betydning af børn sociale kontekst uden for skolen) samt de to undersøgelsesperspektiver ('Fra pigeproblem til drengeproblem' og 'To professioner mødes i skolen') danner baggrund for en analyse af praksis ved hjælp af distinktionen 'hæmmere og fremmere' med henblik på stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge. Disse hæmmere og fremmere kan kort præsenteres således:

Hæmmere	Fremmere
Når pædagogerne mangler viden om mål for og indhold af undervisningen.	Når pædagogerne har stærke relationskompetencer.
Når der opleves manglende tid til fælles (pædagoger og lærere) planlægning/evaluering.	Når pædagogerne har viden om indhold og metoder i undervisningen.
Når pædagogerne bliver lærerens forlængede arm/adfærdsregulerende ("hjælperlærer")	Når pædagogerne laver opsamlinger og evalueringer.
Når pædagogerne overtager lærerrollen og dermed kan opleve rollekonflikt og udfordret professions- og selvforståelse.	Når lærere og pædagoger planlægger i fællesskab.
Når pædagogerne ikke støtter de lavt præsterende drenge, selvom der er tid og mulighed.	Når pædagoger iscenesætter de lavt præsterende drenge og giver mulighed for succesoplevelser.
Når de lavt præsterende drenge synes at falde igennem en stærk rammesætning af det uformelle rum. At fx legeaftaler, konfliktforebyggelse opleves for kompleks og abstrakt.	Når pædagogerne skaber struktur og overblik for de lavt præsterende drenge.
Når forældresamarbejde (både praktiseret og i teamets drøftelser) tager tid fra andre opgaver (evalueringer, planlægning osv.)	Når pædagoger laver særskilte forløb for LPD.
Når pædagogerne forklarer elevernes faglige og sociale udfordringer alene med årsager som: "Det er forældrenes skyld!"	Når undervisningen er varieret.
Når pædagoger vikarierer for lærere.	Når pædagogen har didaktik og klasseledelseskompetence.

Når pædagogens opgaver og kompetencer er uklart definerede og ikke anvendt.	Når LPD får hjælp til at lære de færdigheder, de mangler, for at kunne tackle udfordringer og manglende mestringsmotivation.
Når der er en asymmetrisk magtrelation mellem pædagoger og lærere i professions-samarbejdet.	Når fagfaglig kompetence, almen didaktisk kompetence og relationskompetence anvendes som ligeværdige vidensformer i undervisningen.
Når LPD oplever, at de voksne (pædagoger og lærere) snakker for meget og der bliver for lidt aktiv læretid.	Når teammøderne har fokus på elevernes læring og trivsel mere end drift og fordeling af opgaver.
Når arbejdet med læring og trivsel adskilles i særskilte situationer (lektioner, pædagog-/læreropgave, ansvar, tid).	Når teammøderne har fokus på videndeling og de professionelles læring.

Pædagogernes praksisfortællinger

Som optakt til undersøgelsen bad vi deltagerne lave små praksisfortællinger, hvor de skulle beskrive deres opgaver, reflektere over deres roller og opgaver i skolen, præsentere deres kompetencer og dele deres tanker i forbindelse med deres oplevelser af udøvelsen af deres profession som pædagog i relation til LPD, samarbejde med lærere og med forældre.

Disse praksisfortællinger er udtryk for forskergruppens ønske om at få del i de (for)forståelser, som deltagerne i undersøgelsen har i relation til undersøgelsens *felt*: samarbejde, LPD og pædagogfaglighed. Intentionen har fra begyndelsen været, at disse fortællinger skulle være udgangspunkt for, hvilke undersøgelsesperspektiver der skulle ligge til grund for observationer og analyse.

I det følgende præsenteres centrale uddrag af fortællingerne, som hver især er afsat for undersøgelsens perspektivvalg eller dens optik.

5.1. Fra pigeproblem til drengeproblem: praksisfortællinger om kompetencer og opgaveløsning i forbindelse med lavt præsterende drenge

"Jeg har gode muligheder for at påvirke de lavt præsterende drenge, da jeg er i klassen 27.5 timer ud af de 30 timer, de går i skole. Jeg ser dem i mange sammenhæng/situationer og kan derfor støtte og guide dem godt".

"Vi var syv gange på ishockeyskole. De første 2 gange var drengene nervøse for at komme på isen, og de havde for lav selvtillid, fx var der nogen, som græd. Drengene havde desuden svært ved at acceptere og give plads til hinanden. Flere drenge kunne ikke tåle at tabe, og de gav hurtigt op. I løbet af ishockeyskolen udviklede drengegruppen sig i positiv retning. De fik mere selvtillid på isen og havde større tolerance overfor hinanden. Det gav sig udtryk i, at der var klart færre konflikter på isen".

"I 1. og 2.a har jeg bl.a. involveret mig meget i frikvartersaktiviteter, hvor jeg har været med både for at hygge og have det sjovt med klassen (skaber den vej relation til alle børn), men også for at guide når der periodevis har været mange konflikter".

"En gang om ugen i en to-måneders periode har drengene spillet skak, og det har været godt for deres sociale og alsidige udvikling. Vi afsluttede projektet med en bondeskak-turnering for hele indskoling. Dette projekt var i samarbejde med matematiklæreren. Vi fortsætter i 1. klasse med at spille skak".

"Min indgangsvinkel er altid den gode relation og det at være fælles om noget. Det er tit engelsk fodbold, som samler os. Humor er også en stor del af min måde at arbejde på. Et godt grin afvæbner mange konflikter".

"Rammer og tydelige forventninger er vigtige, så ingen (LPD) er i tvivl om, hvordan jeg ønsker, det skal være".

"Når nogen børn "fylder", er der andre, der ikke "kommer til". Lavt præsterende drenge kan vi vel dele op i to grupper: De stille og de vilde (udadreagerende/let antændelige) drenge. For at lade de stille drenge komme til, må man som pædagog/team arbejde på at "dæmpe" de vilde. Hermed mener jeg hjælpe de vilde. Dette gør jeg bl.a. ved en ugentlig hyggestund på 10-30 minutter, hvor jeg hiver de "vilde" ud fra undervisningen, enten alene eller i mindre grupper på 3-4 stykker, laver the og hygger med enten spil, som styrker samarbejdet imellem dem, turtagning, tab-og-vind-med-samme-sind-princippet, gæt-og-grimasser ift. at udtrykke og mærke egen krop/følelser mm. Eller vi snakker om, hvordan det går og laver aftaler for, hvilke mål han skal have fokus på i den næste tid".

"Jeg ville ønske, at skolen ikke var så ophængt af alle de krav fra reformen, samt at vi skal nå så mange ting ift. test og delmål. Dette påvirker mine muligheder for at varetage undervisningen ud fra mine pædagogiske og didaktiske tilgange. Det prioriteres højt på vores skole, at man når årsplanen til punkt og prikke".

"Jeg arbejder meget med triosel i UUV. Det er vigtigt for mig, at alle har en ven i skolen, men samtidig betyder det heller ikke, at alle skal være bedste venner med alle. Alle skal behandle hinanden ordentligt, tale pænt til hinanden og ikke bevidst holde nogen udenfor".

"Fagligt bruger vi hver morgen, hvor der er læsebånd, vores opmærksomhed på drengene ved, at vi læser med dem, og vi gør det tydeligt for dem, at de bliver dygtigere. Hver fredag i UUV støtter vi drengene i deres arbejde med at lave opgaver i deres arbejdshæfter i dansk og matematik".

"Vi lader børnene få ansvar for flere ting i forbindelse med at de vokser fx med legeaftaler. I 0.klasse og 1.klasse hjælper vi voksne rigtig meget med at få dem lavet, i 2.klasse gør de det selv".

"Jeg holder uformelle og formelle børnemøder, efter frikvarterer, til samling mv. Jeg tilpasser kravene efter drengenes NUZO (nærmeste udviklingszone), for at de skal få succesoplevelser, føle sig værdsat og for at tingene kan give mening".

"UU-timerne er med vilje ikke planlagt fra årets start, fordi det er nogle timer, vi har mulighed for at bruge på det, der er behov for. Det kan være både dansk-og matematikfagligt indhold, men i den grad også trioselsnak, lege, hygge med madlavning og fx bål mm."

"Vi roser rigtig meget, når det går godt!! Og vi husker også at runde forældrene, så det ikke kun er det "dårlige", der ryger hjem".

"Når en LPD stolt udtaler "Jane, jeg kunne godt" eller "jeg nåede at lave min opgave færdig i dag", så ved jeg, at vi har gjort det godt, samt at børnene har det godt".

"Ros og opmuntring betyder meget for LPD, så det får de en masse af".

En kort opsummering af det foregående peger på vigtigheden af, at pædagoger faktisk arbejder med alternative tilgange og læringsformer, og at de har mulighed for at følge de lavt præsterende drenge kontinuerligt. F.eks. har det stor betydning, at skolepædagogen ser de pågældende drenge i forskellige aktiviteter – nogle af disse aktiviteter giver drengene mulighed for at vise andre sider af sig selv og ikke alene blive tildelt rollen som vild dreng, uromager osv.

To professioner mødes: praksisfortællinger om samarbejde

"Stine og jeg har tre UUV-timer sammen, hvoraf de to er i sammenhæng, og det giver mulighed for at fordybe os i arbejdet omkring de lavt præsterende drenge.

Vi forsøger at have den positive indgangsvinkel, hvor vi fokuserer på og forstørker, når børnene lykkes. Alle kan lære noget og blive dygtigere".

"Arbejdet med de lavt præsterende drenge hænger ofte sammen med, hvordan resten af klassen fungerer, hvorfor vi i vores team har haft mere og meget fokus på "den hele klasse"".

"Vores (de to pædagoger indbyrdes) samarbejde fungerer godt. Vi aftaler, hvad vi gerne vil opnå og justerer løbende formelt og uformelt. Når vi støtter fagligt, er vores indsatser aftalt med faglæreren, men stadig med vores fokus på børnenes personlige og sociale udvikling. Vores samarbejde med faglærerne fungerer godt".

"Jeg og de lærere, jeg arbejder sammen med, vægter informationsniveauet højt. Dels mellem os i teamet og i allerhøjeste grad med forældrene. Hvis der har været noget, kontakter vi forældrene og skriver notater i vores logbog, så de andre i vores team også kan se, hvad der sker i vores klasse".

"Når vi er to voksne i klassen, kan enten skolepædagogen eller jeg sætte os ved bordet, hvor der kan sidde en LPD, hermed får de ekstra støtte og guidning i forhold til at løse en opgave, øve bogstaverne, øve tallene mm. Vi kan også tage en lille gruppe børn med hen i et andet lokale".

"Vi har et rigtig godt samarbejde mellem lærer og pædagog. Men tingene går hurtigt i vores travle hverdag, så vi skal nogle gange skynde os rigtig meget med at få overleveret til hinanden, lavet aftaler mm. i hverdagen, ellers kommer man til at mangle et andet sted".

"På skolen har vi én time om ugen, hvor vi mødes i teamet og runder de børn, der har været noget med siden sidst. Vi skriver til forældre, trivselseams, planlægger forskellige tiltag for nogle børn fx i forhold til undervisningen".

"Jeg arbejdede sammen med musik- og idrætslærere. Jeg har et fint samarbejde med lærerne i min afdeling, men vi har desværre ikke nok tid til at mødes. Et problem, der er svært at løse, da vores arbejdstider er så forskellige. Flere af LPD har en fokusmappe, vi skriver i efter undervisningen. Vores samarbejde er tit skriftlig".

I de foregående klip fra interviewene ses eksempler på, hvordan lærere og pædagoger kan finde ud af at samarbejde – gensidige aftaler om, hvem der gør hvad; fastholde et højt gensidigt informationsniveau. Det høje tempo i hverdagen kan imidlertid medføre, at der ikke er tid til en ordentlig "overleveringsforretning". Det har i nogle tilfælde ført til, at teams mødes fast en gang om ugen og ikke alene sørger for at overlevere til hinanden, men også benytter det nye fælles vidensniveau til at igangsætte nye aktiviteter.

6. Dataindsamling

I undersøgelsen benytter vi os af tre metoder til indsamling af viden om feltet: praksisfortællinger, observationer og interviews. Helt basalt handler observationer om at studere, hvad en afgrænset gruppe af mennesker foretager sig i et bestemt tidsrum på et bestemt sted (Østergaard 2017). Gennem observationerne har vi ønsket at indsamle information om den fysiske, sociale og kulturelle verden, som den umiddelbart har vist sig for os, dvs. pædagogernes praksis med og samarbejde om LPD.

Observatøren har ikke været deltagende i de aktiviteter, der er blevet studeret, men har i stedet bestræbt sig på en så tilbagetrukket rolle som muligt. Vi har haft til hensigt at få så direkte en adgang til deltageres hverdagspraksis som muligt. Vores observationstilgang har været semistruktureret, idet vi på forhånd har valgt at have fokus på bestemte handlinger og aktører. Samtidig har observationsformen været så tilpas åben, at der også har været plads til at hente data, som ikke var udpeget og bestemt på forhånd.

Observationer har fokus på de direkte aflæselige træk ved situationen; menneskers interaktioner, handlinger, kommunikation mv. Gennem uformelle samtaler med deltagerne før og efter observationerne har vi også fået adgang til deltageres oplevelse af deres praksis – både den observerede praksis og praksis i en bredere forstand.

En egentlig interviewmetode har vi derimod anvendt i forbindelse med undersøgelsen af et udvalg af de observerede LPD'er. Gennem spørgsmål om drengenes oplevelser og forståelse af det at gå i skole, have venner og være i gang med at lære får vi vigtig information, som dels kan bekræfte observationerne og som dels kan bruges til at forstå observationerne bedre. Men interviewene kan også anvendes til at få øje på det, der adskiller – det vil sige elevens tilkendegivelser og observatørens iagttagelser.

I det følgende afsnit præsenteres de data, som vi har indsamlet gennem observationerne. Citater fra interviews med eleverne samt de mere uformelle samtaler med de professionelle vil undervejs blive præsenteret, både for at underbygge data fra vores observationer og for at pege på vigtige uoverensstemmelser og dilemmaer.

Data er blevet analyseret ud fra de to perspektiver *Fra pigeproblem til drengeproblem* og *To professioner mødes*, og bearbejdningen er som nævnt gjort med afsæt i de fire forudsætninger, som danner undersøgelsen videns- og teorigrundlag: Folkeskoleloven, viden om betydning af børns oplevelse af tilknytning, viden om betydning af børns erfaring med at håndtere udfordringer og viden om betydning af børn sociale kontekst uden for skolen. En distinktion i undersøgelsen er 'hæmmere' og 'fremmere'. Det vil sige, at vi i både observationer og interviews skelner mellem tegn i praksis (de professionelle handlinger og elevernes) på, at inter-

aktioner, kommunikation og handlinger enten fremmer eller hæmmer LPDs læring og trivsel. Det kan være tegn, der tilsyneladende ligner hinanden, men som i den aktuelle kontekst kommer til at få en meget forskellig betydning.

Observationer af teammøder

Selve udgangspunktet for projektet, nemlig samarbejdet omkring at styrke stærke faglige fællesskaber for de lavt præsterende drenge, og hvad der karakteriserer dette, har vi ingen konkrete observationer af, når vi alene forholder os til teammøderne. Indholdet på møderne har således ikke omhandlet netop arbejdet med LPD'er. Derimod har observationer af teammøder givet os mulighed for at iagttage, hvordan pædagoger og lærere indgår i tværinstitutionelle og tværfaglige samarbejder, og på den baggrund kan vi være nysgerrige på om/hvordan samarbejdet kvalificerer det pædagogiske arbejde – herunder samarbejdet om LPD.

Vores observationer af teammøder giver os ikke anledning til at få øje på mulige forskelle i professionernes bidrag til arbejdet med LPD. Derimod giver iagttagelserne af teammøderne os indblik i, hvilken og hvordan erfarings- og videndeling finder sted gennem interaktion og kommunikation på møderne, hvor både pædagoger og lærere deltager.

Generelt kan siges, at de observerede teammøder giver indtryk af en dagsorden præget af drift, aftaler og elevsager. Et enkelt team havde som fast første punkt på dagsordenen "ugens brok" og afsluttes med "den gode historie". På vores efterfølgende spørgsmål fortæller en pædagog, at det første punkt handler om ventilere irritationer – i det her tilfælde drejede det sig om en episode med en elevs far – således at irritationerne eller frustrationerne ikke kommer til at fylde under mødet. Andre teams har ikke dagsorden for deres møder: "*Vi har arbejdet sammen så længe, så vi ved godt, hvad det er, vi skal have snakket om*", fortæller en lærer og en pædagog.

Vi observerer stor forskel på roller og opgaver i forbindelse med teammødernes afholdelse. Fra stramt strukturerede møder med faste dagsordenpunkter, fast mødeleder og referent til teammøder, hvor deltagerne kommer for sent eller laver andre opgaver undervejs i mødet fx taler i telefon, klipper karton, tegner. På de fleste møder er der en afslappet og munter stemning.

Der synes ikke at være en markant forskel på, i hvilket omfang henholdsvis pædagog og lærer bidrager til drøftelserne på teammødet. Som eksempel kan nævnes en situation, hvor en pædagog har forholdsmæssig lang taletid på et teammøde. Pædagogen har reflekteret over, hvordan lærerne i fremtiden kan arbejde med klasselærerenrollen. Dette arbejde skal fra det nye skoleår nytænkes, idet der ikke længere bliver afsat en særlig pulje timer hertil. Pædagogen forklarer, hvilke erfaringer hun har fra sine egne børns skole. Hun har tydeligvis forberedt sig indgående og fortæller meget detaljeret om, hvordan hun kan se modellen

overført til "sin" skole. Sammenlignet med samtlige deltagende pædagoger på teammøderne fik denne pædagog langt den største taletid. Emnet *klasselærerrollen* overraskede os og gav anledning til at se nærmere på, hvordan vi under de efterfølgende observationer af praksis kunne få øje på, hvordan pædagoger og lærere udfylder og skaber deres roller og fagidentiteter bl.a. gennem klasseledelsesopgaven.

I øvrigt er det kendetegnene for flere af teammøderne, at pædagogerne særligt markerer sig i forbindelse med emner som planlægning og organisering fx emneuge, udflugt, overnatning.

Som nævnt er punktet "elever" at finde på samtlige observerede møder i forbindelse med bekymringer vedrørende elever i særligt vanskelige situationer. I et team bliver en enkelt drengs udfordringer drøftet, og pædagoger og lærere udtrykker især bekymring ift. skolehjem-samarbejdet, drengens fravær og - som følge heraf - store faglige problemer. En pædagog udtaler: "*Det er synd for drengen, han er sat helt tilbage, han er begyndt at lave en masse ballade i frikvartererne. Han er jo nødt til at hævede sig på ét område*". Eleven og hans vanskeligheder drøftes ikke nærmere, og der lægges ikke op til særlige indsatser. Tilbage står pædagogens narrativ om drengen: at han vælger den uhensigtsmæssige strategi "at lave ballade". Teamet synes at tie og samtykke i forhold til pædagogens antagelse om, at drengen laver ballade som kompensation for sit lave selvværd. Og i øvrigt er alle enige om "at det er synd for ham".

På alle teammøderne bliver der lavet aftaler af logistisk-praktisk karakter. Et team skal have løst en bemandingsopgave, og det besluttes at Lise (en pædagog) skal vikariere for Gitte (en lærer) i kristendomskundskab. Gitte spørger, om hun skal planlægge noget for Lise, klassen arbejder med emnet næstekærlighed. Til det svarer Lise: "*Nej, det behøver du ikke. Det kan jeg sagtens improvisere*". Denne iagttagelse giver os anledning til at overveje opgavefordelingen mellem de professionelle, og særligt hvordan den enkeltes kompetencer anerkendes og bruges i forbindelse med de pædagogiske og praksisfaglige opgaver. Løsningen i nærværende eksempel giver, sammen med andre observationer, indtryk af hvordan behovet for "brandslukning" tager plads i en travl skolehverdag sammenlignet med opgaveløsning med henblik på det fælles tredje – elevernes læring og trivsel samt personalets kompetence til at bestride denne opgave.

På to teammøder observeres, at der er særligt fokus på teamets metalæring i forhold til deres samarbejde og deres pædagogiske praksis. Det drejer sig på det ene møde om mødedeltagernes forskellige roller og betydning i samarbejdet. Det er teamkoordinatoren, som sætter øvelsen i gang, fordi hun sammen med et andet teammedlem er i gang med et kommunalt kompetenceudviklingsforløb med fokus på teamsamarbejde og koordinatoropgaven. Øvelsen giver anledning til refleksion, latter og lidt smådrilleri, fordi flere af medlemmerne overraskes eller bekræftes af karakteristikken af deres rolle eller af andres rolle. Dette giver energi

i rummet og en rar atmosfære. Øvelsen giver ikke anledning til yderligere tiltag eller beslutninger i relation til samarbejde og de professionelles læring og kompetencer.

Hos det andet team, hvor dagsordenen er et meget tydeligt styringsredskab, skal de arbejde med analyse af en case. Dette arbejde er led i skolens deltagelse i et større kommunalt kompetenceudviklingsforløb, hvor der bl.a. er særligt fokus på betydningen af teamets samarbejde omkring de professionelles udførelse af og refleksioner over praksis. I dette team arbejdes også kontinuerligt med SMTTE-modellen som lærings- og samarbejdsværktøj. Derudover anvender de en særlig taksonomi til at vurdere deres eget teamsamarbejde. Alt sammen som del af det før nævnte kompetenceudviklingsforløb. Observationen giver indtryk af et team, som arbejder rutineret igennem mødets dagsorden, hvor rollerne er klare, og strukturen styres stramt. Atmosfæren er rar, og indtrykket er, at teamets medlemmer afstemmer med hinanden og anerkender rollefordeling og kompetencer.

På et andet møde kommer en pædagog for sent. Teamkoordinatoren, der er lærer, bemærker det i en bebrejdende tone. Senere tysser teamkoordinatoren på den samme pædagog, irettesætter hende, beder hende lytte efter. Da pædagogen lidt senere rejser sig og går ud for at hente en saks, udtrykker teamkoordinatoren tydelig irritation. Observationen giver anledning til at pege på betydningen af forventningsafstemning og medejerskab ift. samarbejdet i og om et team – ikke mindst på tværs af professioner og fagligheder.

7. Hæmmere og fremmere

Hæmmer: Når pædagogerne mangler viden om indholdet af undervisningen

Det pædagogfaglige arbejde med de lavt præsterende drenges læring og udvikling må formodes at forudsætte pædagogens viden om selve indholdet af undervisningen. Herunder viden om læringsmål, drengenes potentialer og udfordringer fagligt, personligt og socialt, samt hvordan drengene støttes didaktisk og pædagogisk.

Vi har observeret pædagoger, der generelt forudsætter, at det er lærerne alene, der kender til mål, stof og aktiviteter i undervisningen. Dette forhold forklares med manglende tid til fælles planlægning. Når dette ikke sker, dvs. når der ikke er en eksplicit plan for, hvad der skal ske fagligt, beskriver nogle pædagoger, hvordan de må afvente lærerens initiativ:

"Der er meget lidt eller slet ingen tid til fælles planlægning", fortæller Simon (pædagog). Han ved ikke, hvad der skal undervises i, da han sammen med sin lærerkollega går ind til undervisningen i 2. klasse. Adspurgt fortæller han - og griner lidt - at det ikke gør noget, for han kan nok godt finde ud af det. Altså at det faglige stof ikke er sværere, end at han også forstår det. Han synes dermed ikke at have noget imod denne mangel på fælles planlægning.

Flere pædagoger fremhæver dog, at de synes, det er et problem med den manglende tid til samarbejde og planlægning. De synes, at overleveringer og information tit "sker i døren på vej ind til time".

Eller som i dette eksempel fra en observation, hvor Niels (pædagog) er støtte i matematik i 1. klasse, hvor Martin (lærer) underviser. Niels fortæller: *"Jeg ved aldrig, hvad der er på programmet, men jeg kan sagtens hjælpe, da det jo er 1. klassens matematik"*. Niels fortæller, at de ofte deler klassen i to grupper efter en introduktion, hvor det ene hold går i SFO'en sammen med Niels. Niels fortæller, at han føler, han meget nemmere, kan hjælpe og have tid til eleverne, når de deler dem.

En vigtig forudsætning for en velfungerende samarbejdspraksis er en klar forventningsafstemning og rolleafklaring, der muliggør, at faggrupperne bevarer egen faglighed og bruger særlige kompetencer til gavn for børnenes og de unges udvikling, læring og trivsel (EVA 2017). I eksemplet ovenfor giver Niels udtryk for, at han aldrig kender programmet for undervisningen. Det kan være vanskeligt at få øje på, hvordan Niels kvalificerer sine pædagogiske handlinger i sin funktion som støttepædagog - dels i forhold til støtteopgavens karakter og dels i forhold til de elever, som støtten bør rette sig mod - f.eks. LPD. Det kan synes som om, at Niels foretrækker at arbejde væk fra lærerens tilstedeværelse. Og det kan være vanskeligt at få øje på, hvad der fagligt begrunder, at pædagogen "tager halvdelen af klassen".

Der synes ikke i eksemplet at være en praksis, hvor læreren med sine matematikfaglige kompetencer rammesætter og kvalificerer Niels' opgaver som støttepædagog bl.a. i forbindelse med særlige opgaver i forbindelse med LPD.

Under en anden af observationerne sker der en ændring i dagens aktiviteter i 2. klasse. En gæstelærer er på besøg og skal stå for undervisningen af hele 2. årgang. Indholdet har overvejende danskfaglig karakter. Pædagogen, Helle, fortæller, at hun ikke er blevet informeret om ændringen, og at hun i øvrigt heller ikke ved ret meget om indholdet. Hun tager det roligt "*det er jeg så vant til*", er hendes kommentar.

I forbindelse med samme observation skal eleverne under gæstelærerbesøget ud og gennemføre aktiviteter i skoven. Alle, både voksne og børn, forlader lokalet og bevæger sig i retning af et skovområde, hvor eleverne skal lede efter mysterier. Aktiviteten har en meget fri ramme og kan beskrives som en legeaktivitet initieret af en voksen, men udført af eleverne.

De deltagende pædagoger og lærere har ikke en foruddefineret rolle eller opgave i forbindelse med elevernes leg i skoven. Det samme gælder for så vidt for eleverne. Mange elever giver sig hen i legen og fabulerer med over emnet "mysterier". Derimod er det tydeligt, at flere LPD er i en vanskelig situation. De mister hurtigt fokus, flagrer rundt og opløser de grupper, de skulle være i. Det synes ret tydeligt, at de professionelles manglende rolle- og opgavefordeling får betydning for drengenes tab af fokus. De mangler de voksnes involvering og rammesætning gennem f. eks. stilladsering og guidning.

En konsekvens af manglende viden og samarbejde om undervisningens indhold fører til uklare og spontane opgaveløsninger, hvor pædagogen ikke får udfoldet sine kompetencer. Når der ikke synes at være en klar rollefordeling, og pædagogen – i samarbejde med læreren – ikke har formuleret en pædagogisk målsætning for støtten til LPD, kan det meget vel blive en konsekvens, at pædagogens praksis bliver præget af re-aktiv pædagogisk praksis frem for proaktive handlinger. Dette giver sig bl.a. til udtryk gennem observationer af samarbejdspraksis, hvor pædagogen bliver hjælpelærer og/eller får en adfærdsregulerende funktion, mens læreren underviser.

Hæmmer: Når pædagogen bliver lærerens forlængede arm

Når vi har observeret pædagogerne i undervisningen, har vi set en gennemgående tendens til, at pædagogerne træder tilbage og afventer lærernes initiativ. Pædagogernes faglige indspark ser ud til at lide under, at de enten ikke kender til indholdet i undervisningen eller ikke har deltaget i planlægningen. Konsekvensen er, at pædagogerne i mange af observationerne agerer som adfærdsregulerende assistenter. Som i dette eksempel i 2. klasse, hvor både Simon (pædagog) og Mette (lærer) er til stede. Mette står for undervisningen, mens Simon i høj grad bruger sin tilstedeværelse til at skabe ro og adfærdsregulere:

Uroen breder sig. Simon kører på sin stol hen til en dreng, der har det svært. Han vil tilsyneladende ikke tage sin bog op af tasken. Simon kræver et svar på, hvorfor. Simon siger ikke noget, kigger vedholdende på drengen, tygger tyggegummi og hans ben hopper uroligt op og ned. Drengen kigger væk. Simon: "Hvad vil du helst, skal jeg ringe til (uklart) eller skal jeg (uklart)? Du bestemmer selv". Simon kører væk.

Situationen ovenfor er et eksempel på re-aktiv praksis, hvor pædagogens kompetencer begrænses til adfærdsregulerende handlinger. Sådanne situationer ses adskillige gange i vores observationer af forskellige undervisningssituationer, hvor pædagoger og lærere tænkes at skulle samarbejde om undervisningen gennemførelse og om elevernes læring. Som endnu et lille interaktionseksempel her viser (matematik i 1. klasse):

En elev slår stille sin blyant mod bordkanten.

Pædagog: "*Andreas, schhhhh!*"

Læreren gennemgår opgaverne, eleverne summer.

Pædagog: "*Schhh, 1b... Oliver!*"

Pædagog: "*Andreas, hold nu mund – Cecilie, schhh*"

Pædagogen ruller lidt rundt på sin stol mellem sin plads i siden af klasseværelser og ind mellem de to bagerste rækker.

Pædagog: "*Når man er færdig – så ikke alle de lyde. Oliver, det gælder også dig.*"

Rasmus: "*Jeg skrev 10*"

Pædagog: "*Rasmus, blev der spurgt om det? Nej!*"

Pædagogen ruller hen til Bjarke og lægger sin hånd på hans skulder: "*Bjarke kig på mig. Du taler hele tiden, det skal du ikke.*" C bliver siddende lidt ved Bjarke med hånden på stolen.

Pædagogens indsats reduceres til adfærdsregulering, som foregår ved, at han siger elevernes navne og tysser på dem. Han bruger ikke mange ord, men siger mest navnet højt, tydeligt og bestemt. Og taler i det hele taget i en meget bydende form.

Det er problematisk, når undervisningens aktiviteter og interaktioner ikke har et opmærksomhedsfokus på det fælles tredje ved hjælp af læringsunderstøttende processer. Ydermere manifesteres denne opsplittning af det relationelle og det faglige gennem de to professioners roller og opgaveløsning i det illustrerede undervisningseksempel, hvor devisen synes at være faglighed for sig og adfærd for sig. Elevernes interaktioner med lærerne og pædagogerne påvirker dem både emotionelt og socialt, og der er derfor tale om vigtige menneskelige møder, når pædagoger, lærere og elever interagerer. Det påvirker relationerne og de gensidige forventninger.

I undervisningsobservationerne ses følgende: er der ingen klar rammesætning, når det f. eks. er utydeligt, hvad eleverne skal ved overgange fra én aktivitet til en anden, stiger uroen. Det illustreres nedenfor.

Pædagogen, Simon: *"Når man er færdig, så ræk hånden op og ikke alle de lyde dér, det gælder også dig, Camilla!"*

Når der er brug for at dæmpe uroen, anvender Simon den samme metode som læreren med at råbe navnet på uromagerne og sige "shh". Det bemærkes i øvrigt, at Simon ikke forlader sin stol under elevernes arbejde med at lave lektionens opgaver. Han kører rundt fra elev til elev, han tygger tyggegummi og han forstyrrer en del, når han støtter eleverne under opgaveløsningen - taler højt både til den enkelte elev og ud i rummet.

Simons rolle er her at assistere læreren med at hjælpe eleverne. Men hans måde at hjælpe på bliver snarere et valg af en reguleringsform, som bliver adskilt fra den læreproces, der er en del af det stof, eleverne *også* er i gang med at lære. Det kan f. eks. være at vide, hvad man skal gøre, når man går i stå eller at kunne anvende gode overgangsstrategier. I stedet bliver Simons opgave og kompetenceudfoldelse begrænset til at være lærerens forlængede – adfærdsregulerende – arm.

Professioner konstrueres ved, at bestemte grupper afgrænser sig socialt fra andre og fremstiller sig som værende en særlig gruppe. Når pædagogerne i vores undersøgelsesmateriale har fortæller om manglende viden om undervisningens indhold, mål mv. får vi øje på en lærerprofession, der på mange måder har lederskabet. Lærerne synes at have styringen, hvilket må opfattes rimeligt, når det kommer til det fagdidaktiske. Men når Simon fortæller, at han ikke ved, hvad der skal foregå i matematiktimen, forekommer det uhensigtsmæssigt, idet pædagogens faglighed ikke inddrages. Simon får ikke afgrænset sin profession og dermed ikke sin viden og sine handlekompetencer til gavn for de lavt præsterende drenge.

Følgende observation kunne meget vel ses som et eksempel på, hvordan en lavt præsterende dreng ikke ser ud til at profitere tilstrækkeligt af Simons pædagogfaglige kompetencer. Drengens faglige udbytte af undervisningen synes at lide under en utilstrækkelig fagidentitet:

En dreng (LPD) med anden etnisk baggrund end dansk har tydeligvis meget svært ved en opgave. Han forsøger dog meget målrettet at måle det, han skal. På et tidspunkt kommer Simon forbi og siger: *"Nasim, hvad er det for et bord, du har målt, der er 3 cm? Du skal jo faktisk måle det rigtigt!"* Simon går ikke dybere ind i Nasims tydeligt store problemer med at anvende måleredskabet, eksempelvis at vende målebåndet korrekt. Han har ikke forstået, at tallene på målebåndet angiver et mål, så han tæller i stedet cm for cm. Det kunne tyde på, at der er begreber, han ikke har fået på plads.

Eksemplet kan ses som en situation, hvor både eleven og pædagogen er tabere. Simon får ikke anvendt sine pædagogfaglige kompetencer. Han er udelukkende optaget af at yde lærerfaglig støtte, hvilket han ikke formår at gøre på en måde, så drengen oplever sig fagligt støttet. Det kan derfor antages, at eleven både relationelt og fagligt i disse situationer gør sig negative mestrings erfaringer. Det forekommer en gang imellem. Men det er direkte problematisk, hvis disse uprofessionelt ledede interaktioner mellem eleven og pædagogen bliver til stabile mønstre i undervisningen.

Fremmer: Når pædagogen både har stærke relationskompetencer samt adgang til viden om indhold og metoder i undervisningen

1.a har pædagogen Rasmus alene til dansk, da læreren er på ferie. Adspurgt fortæller Rasmus, at undervisningsforløbet er tilrettelagt på forhånd, idet læreren altid har vikarmateriale liggende klar.

Rasmus fortæller meget klart og tydeligt eleverne, hvilke opgaver de kan vælge mellem, hvordan man gør, hvis man går i stå, og hvor lang tid (20 min.), der er til rådighed. Det ses tydeligt, at klassen er meget trænet i denne måde at arbejde på. Eleverne sidder generelt helt stille, al kommunikation foregår hviskende. Skal man have Rasmus' opmærksomhed, rækker man hånden op og venter roligt på ham. Rasmus optræder selv roligt. Han går stille fra elev til elev. Han sætter sig hver gang ned på hug og samtaler/guider/støtter. Hele tiden hviskende, nøjagtigt som eleverne. Indimellem går han hen til en LPD, sætter sig på hug, lægger armen om ham, klapper ham på skuldrene og kommer med en opmuntrende bemærkning og anerkender således indsatsen.

Observationen giver indtryk af et pædagog-lærer-samarbejde, hvor arbejdsformer og rutiner er velkendte – for både elever og voksne. Rasmus er, med sin rolige stemme, sit kropssprog og sin anerkendende tilgang, en god rollemodel for eleverne. Stemningen i klassen er fokuseret og rar.

Rasmus vikarierer for dansklæreren og skal som sådan overtage lærerrollen og dermed klasseledelsen. Han gør det gennem sin pædagogfaglighed, hvor bl.a. hans interaktioner understøtter hans relation til eleverne – både fagligt og socialt.

"Jeg kan godt lide UUV, for der må vi vælge. Vi laver sjove ting, og vi må også lege. Vi har X (pædagog) til UUV, og det er sjovt" (fra interview med LPD, 2019)

En anden observation viser en situation, hvor pædagogen "tager friheden" til spontant at beslutte, hvordan der pædagogisk arbejdes med elevernes motivation og positive mestrings erfaringer:

1. og 2. klasse har idræt sammen, det forgår udenfor på sportspladsen. En idrætslærer står for introduktion og igangsætning, de tre andre voksne (en 0. klasselærer, en pædagogisk

assistent og en pædagog) forholder sig afventende, men sammen med eleverne, der lytter til lærerens instruktioner. Opvarmningen er 400 m. løb, hvor eleverne skal løbe i alt fire runder rundt om en firkantet bane. Der er meget store forskelle på elevernes interesse og løsning af opgaven. Flere – særligt drenge – løber alt, hvad de kan for at nå hurtigst i mål. Og enkelte snyder. Det skændes de lidt om. Hver gang eleverne passerer 100 m mærket registreres det af læreren, og der jubles og heppes i takt med, at de kommer i mål. Men en gruppe elever er meget udfordret i forhold til at skulle gennemføre distancen, og flere er ved at opgive. Hanna, der er pædagog, vælger at løbe med. Hun kommer med opmuntrende tilråb, løber frem og tilbage for at hente elever, giver dem et kærligt skub i ryggen, smiler, laver sjov og jubler med dem, når de kommer i mål. De tre andre voksne løber ikke med. Det lykkes for alle elever at gennemføre den 400 m. lange løbetur. Det betyder samtidigt, at eleverne kan føle sig som en del af et fællesskab, da de sammen gennemfører løbet.

“En god pædagog? Det er en, der er god til at hjælpe og til at forklare. X (pædagog) er god til at forklare, for hun taler ikke så meget som Y (lærer). Hun viser os det” (fra interview med LPD, 2019)

Noget tyder altså på, at eleverne profiterer af pædagoger, der gør brug af deres kompetencer. Det virker, når pædagogen afstemmer og med en engageret facon fanger elevernes flagrende opmærksomhed, dalende motivation eller manglende koncentration. Og det må være rimeligt at antage, at elevernes læringsudbytte øges gennem denne form for opmærksomhed.

“Lærerne, de underviser mere, og hvis man ikke har nogen at lege med, og man gerne gad at være med (...) en dag var jeg på sportspladsen, og jeg måtte ikke være med, så sagde jeg det til en eller anden pædagog og så sagde han, at jeg gerne måtte være med” (fra interview med LPD, 2019)

Endnu engang peger disse iagttagelser på betydningen af, når pædagogen eller læreren “rækker hånden ud”. I disse eksempler fra pædagogers praksis er det tydeligt, hvordan faglige informationer og opgaveinstruktioner bør finde sted sammen med afstemte reguleringer fra den professionelle side. Dette synes i god overensstemmelse med Louise Klinge (2017), der peger på, at elever altid er optaget af, om den voksne – pædagogen og læreren – *har dem på sinde*. Og altid både fagligt og personligt.

Hæmmer: Når pædagogen overtager lærerens rolle

Som vi har set ovenfor, forhindres pædagogerne i at udfolde deres pædagogfaglige kompetencer – ikke mindst deres relationskompetencer, når de fx skal overtage undervisningsopgaver. En konsekvens er blandt andet, at de ofte bliver læreres forlængede arm. Som vi skal se i det følgende, er pædagogen Lene ligefrem blevet glad for lærerrollen. Lene har tilsyneladende følt, at hun har været nødt til at lære “at blive lærer” for at kunne varetage støtten og undervisningen i klassen.

Pædagoger konfronteres med deres egen forståelse af deres rolle som pædagoger, når de overlades til den position, som læreren besidder. I en observation fortæller Lene (pædagog) os om sin oplevelse af at skulle overtage underviserrollen. Lene fortæller, hvordan hun i starten havde det noget vanskeligt med at skulle stå alene i klasserummet, og at det især vakte nervøsitet, at hun ikke syntes, hun havde kompetencerne til at skabe ro. Efter at have observeret på lærernes metoder og den efterfølgende sparring med lærerkollegaen, synes Lene, at hun "er kommet efter det".

Hun oplever at være god til "lærerrollen". Hun vil gå så vidt som at sige, at hun ind imellem faktisk synes bedre om at være i skolen end i SFO'en: *"I SFO'en er der mere at tage stilling til, der er løsere rammer osv"*.

Eksemplet viser, hvordan Lene gør brug af sine forventninger til det, hun kalder "lærerrollen", når hun skal lede aktiviteterne i klasserummet, og der opstår en form for mesterlærerrelation mellem pædagogen og den samarbejdende lærer. Lene har bestemte forventninger til, hvad hun skal kunne, og som hun omtaler som "kompetencer" og "metoder". Hun observerer, hvad lærerne gør, og får "sparring" af læreren. Og derefter siger hun, at "hun er kommet efter det".

Dette tolker vi som et udtryk for, at Lenes pædagogfaglighed i en vis forstand overtages af en tillært lærerfaglighed, hvor det netop er klasseledelsen, den kollektive strukturering af aktiviteter, der er definerende.

I visse tilfælde sker denne overtagelse af lærerrollen mere direkte:

Kristian, der er pædagog, er ikke længere "pædagog", da han har "lærertimer" i idræt og svømning i alle klasserne – 6 i alt. Han peger selv på, at han ikke føler, han får lov at folde sine pædagogkompetencer ud: *"Jeg gør jo ting og står for ting, hvor jeg skulle have været lærer!"*

Eva, som er Kristians kollega, kommenterer dette: *"Ja, Kristian har jo blandt andet fantastiske musikalske kompetencer, men de kommer jo ikke i spil nu, hvor det er idrætstimerne, vi ikke kan få dækket"*

"Jeg synes, at lærerne er bedst til at undervise. De kan ligesom sige tingene tydeligt" (fra interview med LPD, 2019)

Undersøgelsen viser, at når pædagogerne overtager "lærerrollen", glemmer de tilsyneladende deres faglige kompetencer og selvforståelse som pædagoger, og i undersøgelsens observationer ses der eksempler på, at dette rolleskifte har negativ betydning for støtten til de lavt præsterende drenges stærke faglige fællesskaber. Ikke bare er pædagogerne i mange tilfælde udfordret på deres manglende klasseledelseskompetencer samt didaktiske viden, men de er på mange måder nødsaget til at pakke deres pædagogfaglige kompetencer væk med de nye roller og opgaver, de får bl.a. begrundet i strukturelle vilkår. De lavt præsterende drenge kan herved komme i klemme. Graden af kompetent pædagogisk støtte dalder med stor sandsynlighed også, når pædagogerne havner i disse *rollekonflikter*.

Hæmmer: Når pædagogen kommer i rollekonflikt

Følgende observation kan ses som eksempel på en pædagog, som med stor sandsynlighed oplevede sig som værende i en rollekonflikt:

I en dansktime (2 x 45 minutter) i 1. klasse skal pædagogen vikariere for læreren. Programmet er sat af læreren, og pædagogen, Jytte, skriver aktiviteterne på tavlen. Pædagogen fortæller klassen, at det er læreren, der har bestemt aktiviteterne, og at hun (Jytte) ikke kender til dem på forhånd. Alene denne kommentar markerer en afstandtagen til den opgave og det ansvar, hun har fået tildelt. Vi kan ikke vurdere, hvordan eleverne opfatter Jyttes indledende kommentarer. Men uanset dette markerer hun en uvillighed og en modstand, som alt andet lige må antages af eleverne at blive oplevet som den voksnes manglende engagement og lave forventning til opgaven.

Ved det forreste bord sidder Oliver, der er LPD. Han kommenterer listen over aktiviteter og er tydeligt frustreret over antallet; han giver udtryk for, at han ikke er nået så langt og ikke kan nå alt det, som står på tavlen. Jytte svarer: "*Hold op med at brokke dig*". Hun læser i læsebogen sammen med klassen, og eleverne læser på skift en sætning. En gang imellem brydes rækkefølgen, når pædagogen opdager, at en elev er ukoncentreret. Det er kun drenge, der slås ned på, og særligt én dreng, Thomas, har hendes opmærksomhed; han bladrer i læsebogen, kigger rundt på de andre ved gruppebordet og er tydeligt i tvivl om, hvilken side de er nået til.

Efter læsning skal eleverne arbejde individuelt med opgaverne, som står på tavlen. Oliver giver med jævne mellemrum udtryk for irritation og bekymring; han kan ikke nå det, synes han har alt for meget at lave, er bekymret for at komme bagud ift. de andre. Jytte hjælper ham mange gange i løbet af timen, på et tidspunkt sætter hun sig ved ham og guider ham igennem. Hun motiverer ham til at lave alle opgaverne ved hele tiden at pege på, hvad han nu skal lave og ved at forklare ham hvordan. Han er tydeligt utilfreds, bl.a. siger han på et tidspunkt, at han ikke forstår, hvorfor hun siger, at han skal skynde sig at lave siderne i skrivebogen, når det alligevel bliver grimt (netop fordi han skal skynde sig).

I dette eksempel bruges pædagogen som vikar for en dansklærer, og hun forventes at overtage lærerens rolle og opgave. Her er pædagogens kernefagligheder som relationsarbejder på spil. Ikke bare leverer hun danskundervisning af tvivlsom karakter, men hun ender også med at være en dårligere udgave af sig selv (i rollen som pædagog). Det er endvidere tydeligt, at hendes mulighed for at levere kompetent pædagogisk relationsarbejde, særligt ift. de to LPD-elever, glider i baggrunden og derfor ikke lykkes.

Hvis der er mange af den slags krav om at varetage opgaver, man som pædagog ikke er uddannet til, kan det betyde noget væsentligt for de relationelle mønstre, der bør være mellem pædagog og elever såvel som mellem lærere og elever. Kort sagt bliver det mindre

heldigt, når den professionelle ikke får lov til at agere professionelt. Det, der gennem et tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og pædagoger må forventes at virke kvalificerende for det sociale arbejde i skolen, ikke mindst ift. LPD, kan ende med at være et styringsværktøj frem for en pædagogisk løsning.

Det kan også påvirke pædagogens selvforståelse og faglige identitet, hvilket denne kommentar fra Hanne giver indtryk af: *"I starten syntes jeg, at det (at undervise) var rigtig svært. Børnene havde også svært ved at vænne sig til min nye rolle. De skulle ligesom lige lære, at nu skulle jeg bestemme og sætte grænser på en anden måde (end i SFO'en)".*

"De voksne skal ikke tale og tale (...) i går stod hun bare og talte og talte, og vi lærer ingenting. Lad os nu bare komme i gang. Så er det, at jeg – åh, kan vi ikke bare gå i gang!" (fra interview med LPD, 2019)

I det hele taget har vi på vores besøg på skolerne set mange tilfælde, hvor pædagogens undervisning fordrer en stærk disciplinering af eleven gennem rummets indretning med borde og stole i busopstilling, stram tidsstyring, læringsaktiviteternes organisering, tavlen i centrum, stillesiddende undervisning og ringe variation. Det vil sige, at pædagogerne praktiserer en pædagogisk praksis gennem et valg af undervisningsform, som langt fra matcher deres pædagogprofessionelle selvforståelse.

Vores observationer understøttes af flg. kommentar fra en LPD (2019):

"Jeg vil gerne være hurtig til matematikopgaverne. Det er det, det handler om! Det gælder ud på det, hvem der er gode, hvem der er kloge og kan lave det langsomt og uden fejl, det gælder ud på det".

Drengen her oplever klart et element af konkurrence og jagt på rigtige resultater som udtryk for en værdi i undervisningen. Det kan være værd at overveje, hvordan pædagogens med sit udviklingspsykologiske og måske mere holistiske afsæt kunne forstyrre og ændre det, som LPD her giver udtryk for at opleve i undervisningen og i relationen til sin lærer (og de andre elever)

Vi har ovenstående fremlagt eksempler på, at pædagogens faglighed ofte ikke kommer til udtryk, men snarere bliver blandet sammen med lærerrollen. Vi har i denne sammenhæng observeret svagt præsterende drenge, der ikke har modtaget kvalificeret pædagogisk støtte.

I det næste eksempel ser vi, at ikke bare lærer- og pædagogrollerne er sammenblandet men også lærer- og elevroller mikses.

Hæmmer eller fremmer: Stærk rammesætning i det uformelle rum

Hvor betydningen af stærk og svag rammesætning og disciplinering kan observeres i det formelle rum, som undervisningen udgør, kan der også iagttages en rammesætning af det uformelle rum, som eleverne har i frikvartererne. Der er således observeret en meget stærk

styring af legens aktiviteter, relationer, organisering og elevers aktivering. Ligeledes bruges der også rigtig meget tid til at drøfte med eleverne, hvordan frikvartererne er forløbet, om alle har haft en at lege med osv. Sådanne evalueringer tager ofte lang tid, idet alle gerne vil til orde. I vores observationer er det oftest pædagogen, som tager disse drøftelser med eleverne og dermed er det også pædagogen, der rammesætter:

Hanne, der er pædagog, begynder 2.a's trivselstime med at sige, at den nye dreng i klassen skal øve sig i at lege med drengene fra klassen, da han tilsyneladende kun leger med en dreng fra en anden klasse. Han skal have et legeskema, som Hanne og Anette (lærer) vil lave til ham. Der jokes lidt med, at han også gerne må lege med piger, men det vil han ikke. Dette får Lene direkte til næste punkt, som handler om, at det er blevet observeret, at drengene ikke vil lege med pigerne. Det skal der gøres noget ved og derfor bliver der fremover taget fat i, at der *skal* laves legeaftaler på tværs af køn. Hanne og Lene beslutter, at de vil udarbejde et særligt skema, der skal systematisere, hvem der leger med hvem.

I slutningen af timen i 2.a beder Lene (pædagog) om, at der indgås legeaktiviteter. Hun minder om reglerne; blandt andet at man skal blive i den leg, man har valgt. Det bemærkes, at Lene ikke sikrer, at alle eleverne har deres aftaler på plads, inden de går ud. Det bemærkes yderligere, at der ikke er en særlig opmærksomhed på, om de stille elever eller LPD har en at lege med.

Legegrupper, trivselsgrupper og spisegrupper sættes i stort omfang børns leg i fritiden og i frikvartererne i system. Ligeledes etableres legepatrolier på mange skoler. Det sker for at undgå mobning, sikre rotation i legerelationerne og forbedre trivslen i klasserne. Pædagogerne fortæller os, at der er mange konflikter, og at de oplever, at det er nødvendigt, at de voksne også tager ansvar for elevernes fællesskaber også i de mere fri situationer som fx frikvarter.

Jan Kampmann, der forsker i leg, er knap så sikker på, at den stramme styring har en positiv effekt. Han opfordrer til, at de voksne holder igen med skabelonerne, selvom meningen er god nok. *"Vi skal passe på, at vi ikke overruler. Leg og børns indbyrdes relationer handler jo også om deres egne præferencer. De skal også have deres fritid og lov til at dyrke de børn, som de umiddelbart finder det nemt, sjovt, godt og rart at lege sammen med"*, siger han (Kampman 2017).

Social kompetence er knyttet til det at mestre i sociale sammenhænge. Det vil sige, at det handler om den enkeltes (her elevens) evne til at interagere med andre i sociale situationer og er en forudsætning for venskaber, værdsættelse og social inklusion. Man kan sige, at social kompetence har man, når man kan udføre specifikke sociale færdigheder i forskellige sammenhænge kompetent (Nordahl m.fl., 2010). Social kompetence har tilknytning til både lærings- og udviklingspsykologien, og der peges på, at sociale færdigheder indebærer både perceptuelle færdigheder og kognitive overvejelser, ligesom evnen til selvkontrol og empati også nævnes.

Når pædagogerne i denne rapport fremhæver relationskompetence som en vigtig kendetegn ved pædagogprofessionen, så medfører det overvejelser over, hvordan denne relationskompetence giver sig udtryk i pædagogens rammesætning i og af overgangen mellem det formelle og det uformelle rum. Pædagogerne i undersøgelsen fortæller, at der tit er konflikter i frikvartererne, at nogle børn føler sig ensomme eller har ufleksible legemønstre. Dette forsøger pædagogerne at kompensere for ved forskellige former for rammesætning. Men vores observationer giver anledning til en særlig interesse for pædagogens italesættelse og organisering, som i visse tilfælde ikke står mål med de udfordringer, som eleverne faktisk oplever, når de i frikvartererne skal anvende deres sociale færdigheder. Der er altså et transferproblem her og et gab mellem gode hensigter og faktiske færdigheder.

Fremmer: Når lavt præsterende drenge får faglig og social støtte

"Det er X (pædagog), der får alle børnene til at fordeles. Hun laver grupperne (...) og bestemmer frikvartersaftalerne. Men det er Y (lærer), der bestemmer mest. Hun bestemmer, hvad vi skal lave, og om det er let eller svært" (fra interview med LPD, 2019)

Pædagogen Simon laver et særligt forløb i en dansktime med to LPD'er, Magnus og Kasper. De er gået udenfor, hvor Simon har lagt en bunke blå og røde låg, henholdsvis konsonanter og vokaler, så man ikke kan se bogstaverne. Drengene får besked på at hente tre låg hver, to blå og et rødt, og de skal nu hver for sig forsøge at danne så mange ord som muligt og skrive ordene ned. Øvelsen ser bestemt ud til at have drengenes interesse. Den ser ud til at være tilpas udfordrende. De er vældigt koncentrerede og lader sig ikke forstyrre af andre elever fra skolen, der passerer forbi. Simon støtter: han laver bogstavlyde, giver råd om, at de ikke kun kigger på bogstaverne: *Prøv at lægge dem, og ryk så rundt på dem!* Han opmuntrer, undlader at presse for meget og hjælper med at strukturere fx ved ikke at bede drengene lave samtlige kombinationer.

Når de selv synes at være færdige, bliver de bedt om at hente to bogstaver mere. De løber frem og tilbage. Kasper stråler, da han pludselig kan stave til kat både på dansk og på engelsk. Hele øvelsen strækker sig over et kvarter. Drengene får ros. Simon sætter rammen: *"Nu skal I hente de sidste to bogstaver!"* De slutter af med at se på, hvor mange ord, de har dannet. Kasper siger til Magnus, der har lavet lidt færre ord: *"Åh, du har da også fået mange rigtig dumme bogstaver!"* Simon fortæller, hvad de nu skal: *"Først rydder I op, og husk også at gå ind og læg det på plads. Så skal I læse for mig. Først dig, Magnus, og så bagefter dig, Kasper!"* Drengene går stille sammen med Simon tilbage til klassen. De går tæt op ad ham, og han lægger armene omkring dem.

Det er under denne aktivitet let at få øje på en pædagog med stærke relationskompetencer. De anerkendende interaktioner, de tilpas udfordrende opgaver og pædagogens guidning har flere positive effekter, der har betydning for elevernes skolehverdag. F.eks. øges resiliensen i nervesystemet, så man ikke så let bringes ud af balance og bliver stresset. Desuden

støttes drengenes selvreguleringskompetence (Hart, 2006) gennem forudsigelighed og tydelige rammer. At kunne regulere sig selv er helt afgørende for de elever, der skal lære at agere i overensstemmelse med klasseundervisningens konventioner og i det frie samvær i frikvarteret. Desuden er det tydeligt, at drengene kan overskue aktiviteten, både ift. indhold og tidsperspektiv. Pædagogen roser og anerkender undervejs, og drengene ser i høj grad ud til at føle sig godt tilpas og fremfor alt får de øvet stavning. Dermed er der tegn på, at LPD gennem deltagelsen i faglige læringsfællesskaber, styrker deres kompetencer i relation til faglige udfordringer, i dette tilfælde stavning.

I en anden observation fortæller pædagogen, Helle, på lignende vis om værdien af mindre fællesskaber mellem LPD og hende. Og nogle gange kun med én dreng og hende. Hanne peger bl.a. på at skabe rum, hvor drengene får anderledes muligheder i samværet omkring sjove, skæve, overraskende fortrolige oplevelser. Helle fortæller, hvordan hun reserverer tid til særligt samvær med LPD, hvor hun, som Rikke ovenfor, er bevidst om gode erfaringers positive effekt på drengenes. Daniel Stern (2004) kalder det "mødeøjeblikke", som kan opstå i samspillet mellem mor og barn eller pædagog og elev. I disse mødeøjeblikke opstår en gensidig justering af nervesystemer. Begge parter oplever at være afstemt, fuldt tilstede og forbundne. Disse øjeblikke har vitaliserende effekt for begge parter, skriver Hart, og de skaber åbning for, at der dannes positive forestillinger om fremtidige møder.

I interviewet bliver drengene spurgt om deres oplevelse af disse små fællesskaber med X (pædagog):

"Fuck, det var sjovt. Det var SÅ sjovt, og kunne hun ikke bare gøre det igen? Vi lavede ting og smileys og noget med fodbold til vores venner, og det var sygt sjovt, så lavede vi sådan noget monster-truck, og så lavede vi en racerbane (A løber glædestrålende omkring i lokalet)

Interviewer: "Ved I, hvorfor I var sammen med X?"

A: (soarer meget hurtigt) "NEJ, overhovedet ikke. Overhovedet ikke!! Det er bare hende, der har sagt det til mig, jeg ved det ikke!"

Interviewer: "Hvad med dig, B?"

B: "Fordi jeg meget havde lyst, og fordi i 1. klasse, der havde jeg det lidt sådan, at nogle gange kunne jeg ikke sådan lide at være inde i klassen" (fra interview med LPD, 2019)

Hanne peger på, at hun oplever, at LPD ser frem til disse mindre fællesskabers møder og aktiviteter. Og hun vurderer, at drengens erfaringer med nærvær og fællesskab har positiv betydning for deres deltagelse og læring i større fællesskaber som klassen eller legen i frikvarteret.

Fremmer: Når pædagogen laver opsamling og evaluering af dansk-undervisningen

Generelt har vi ikke observeret evaluering af læring og opsamling på aktiviteter efter endt undervisning. Vi har dog set, hvordan Simon (pædagog) på en meget overbevisende og sikker måde fører de to LPD'er, der havde leget med bogstaver, frem mod nye danskfaglige erkendelser:

Da Kasper har læst højt for Simon (læsetest), spørger Simon, om han kan finde ord, som han også selv lavede under legen med lågene. Han finder flere og ser meget stolt ud. Simon siger: *"Det er da godt nok utroligt, så mange ord, man kan lave af de samme bogstaver!"* Kasper griner, og da han skal gå ned på sin plads igen, virker han næsten overvældet, han ser glad og stolt ud - måske både over den megen ros, men også over at have fået en ny indsigt i de mange muligheder med at kombinere bogstaver. Den faglige understøttelse virker således motiverende for elevens faglige interesse.

Hæmmer. Når der ikke laves opsamling og evaluering

1. klasse har UUV med deres to kontaktpædagoger. I denne time skal de lave samarbejdsøvelser. De deles i 4-mandsgrupper. Hver gruppe får et tæppe, som alle skal stå på. Opgaven går ud på at vende tæppet, uden at nogen fra gruppen træder ud på gulvet. De fleste grupper lykkes med opgaven, og i forskellige tempi. Der er en del støj, grundet aktiviteten men også fordi de bliver færdige på forskellige tidspunkter. En gruppe med to LPD-elever (og to piger, som den ene pædagog har udpeget som fagligt og socialt udfordrede) har svært ved opgaven, de to drenge fjoller med hinanden, og de to piger viser ikke initiativ. Gruppen får lov at splitte op i to, og den ene pædagog hjælper begge grupper igennem ved at modellere aktiviteten med dem.

Aktiviteterne og rammesætningen synes at forstærke LPD-elevens i forvejen urolige adfærd. Det er vanskeligt at få øje på, hvilken erfaring (læring) om samarbejde eleverne får. Der arbejdes med en samarbejdsaktivitet, men erfaringen bruges ikke til en refleksion på klasseniveau. Den kontekstualiseres og begrundes ikke, således den kan gøres anvendelig i andre sammenhænge. Derimod efterlader aktiviteten det indtryk, at eleverne oplever, at nogen lykkedes med opgaven, andre gjorde ikke, og at nogen gjorde det hurtigere end andre.

Fremmer: Når pædagogen iscenesætter LPD og giver mulighed for succesoplevelser

Klassen har arbejdet i grupper med Kahoots. Gruppen, der skal fremlægge deres quiz for klassen, har sat sig op ved tavlen. I gruppen befinder sig en LPD. Han er tydeligt fanget af opgaven og følger koncentreret med. Gruppen har fundet quizspørgsmål, der relaterer sig til et spil. Det er tydeligt, at den lavt præsterende dreng "vokser" en smule hver gang, de

stillede spørgsmål ikke bliver besvaret korrekt af andre elever. Han siger flere gange med lav stemme: *"Det er da ellers ret let!"*

Adspurgt fortæller pædagogen, at quizen er udvalgt med det formål at give den lavt præsterende dreng en oplevelse af at kunne begå sig fagligt i klassen såvel som, at de øvrige elever bliver bekendt med, at alle kan "noget".

Her trækker hun altså på stærke fællesskabers potentiale for at den enkelte – her LPD -oplever sig som deltager i fællesskabet og anerkendt for en kompetence.

Hæmmer. Når pædagogen ikke støtter de lavt præsterende dreng, selvom der er tid

Gennem rækken af observationer er det gennemgående, at pædagogerne sjældent arbejder målrettet med LPD's læring og trivsel. Derfor ses det også, hvordan muligheder for at skabe læringsrum for relationsdannelse ikke udnyttes. Følgende observation er et eksempel på en undervisningssituation, hvor der rent faktisk er mulighed for og tid til at støtte LPD'erne. Det sker dog ikke:

Mikael (LPD) går rundt for sig selv i det store lokale. Han deltager ikke i den stillede opgave. Han har fundet en hårtørrer bagerst i lokalet, som han tænder. Han leger med den i hen ved fem minutter. Gustav (LPD) støder til og deltager i legen med hårtørreren. Hverken Lene (pædagog) eller Karin (lærer) ser ud til at bemærke dem. Elever og professionelle fortsætter billedkunstaktiviteterne ganske uanfægtet, og de to LPD opfordres ikke til at vende tilbage til deres arbejde. I stedet er Lene optaget af at hjælpe endnu en LPD, og det tager meget af hendes opmærksomhed. Observationen giver indtryk af, at der er mangel på klare mål og rammer for de to professionelles samarbejde i forhold til at bruge deres samlede kompetencer til at organisere og stilladsere, så elever, der har vanskeligt ved at navigere i bestemte sammenhænge og med bestemte opgaver, får mulighed for at opleve at mestre opgaven.

Ud over denne observation findes lignende eksempler på pædagoger, der ikke har ydet støtte til LPD'er. Ofte er det i situationer, hvor en LPD af forskellige årsager har valgt at forlade klasserummet. Her bringes et uddrag fra en observation, hvor to særligt udfordrede drenge ikke deltager i den stillede opgave. Lærer og pædagog ser stiltiende til. Her synes støtten til deltagelse i stærke faglige læringsfællesskaber for LPD at blive negligeret:

En 2. klasse-årgang skal lave aktiviteter i grupper på et udendørsareal med græs og træer. Der er 4-5 voksne, både pædagoger og lærere. Rammesætningen synes noget løs og succeskriterierne ift. arbejdsform og indhold diffus. Grupperne er bestemt af de voksne. En drengegruppe er udfordret på deres deltagelsesform i en sådan grad, at deres gruppe opsplittes (af drengene selv), og særligt to af drengene mister fokus på opgaven. Disse to drenge, fortæller klasselæreren, er fagligt dygtige, men var særligt i 0. og 1. klasse meget udfordret socialt. De to drenge er ikke udpeget som LPD af klassens kontaktpædagog og klasselærer,

men de virker tydeligt ufokuserede og urolige. Det synes som om, at de ikke længere deltager i den igangsatte aktivitet, de løber i stedet rundt efter hinanden, hopper op på hinanden, fjoller og er lige på grænsen mellem sjov og alvor. Der fornemmes en svag irritation fra dem begge to, men de griner også og fortsætter deres leg. Ingen voksne eller børn blander sig. Deres manglende deltagelse reguleres hverken af pædagoger eller lærere.

Hæmmer: Når forældreopdragelse tager tid fra andre opgaver

I forhold til sammenhængen mellem tid og opgave, er det interessant, at pædagogerne, samtidig med at de har vanskeligt ved at nå omkring tid til planlægning og evalueringer, ser en opgave som forældreopdragelse som central, og tilsyneladende bruger en del tid på det. Det fylder også en del på flere af teammøderne.

Kristian (pædagog) fortæller, at han er nødt til i højere og højere grad at arbejde med forældrene og deres usikkerhed i forælderrollen. Også Eva (lærer) fortæller, at hun de senere år kan se, at hun mere og mere er nødt til at bruge store ressourcer på at arbejde med forældrene – hun vurderer selv, at hun arbejder decideret terapeutisk.

Adspurgt siger Eva: *"Jeg ser det altså som noget, der i høj grad kommer fra hjemmene. Vi ser curlingforældre, der kun ser mig, mig og mit barn. Det er et paradoks, at vi her på skolen opdrager til fællesskabet og derhjemme mødes børnene af forældre, der har SÅ stort fokus på deres barn alene. De har planer helt fra starten om, at MIT barn skal nå det her mål. Og der er kun den lige vej, hvor der kun er fokus på de gode muligheder og høje karakterer!"*

Kristian fortæller: *"Jeg ser flere og flere forældre, der er magtesløse. De har ingen sikkerhed. De slår op i bøgerne, når de møder udfordringer og bliver skide forvirrede. De er SÅ usikre. De kan ikke sige nej til deres børn. De kan ikke stille krav. Jeg må jo tage over, hvis fx en far ikke kan få sin søn med hjem fra klubben. Jeg siger: Så nu lægger du farverne på plads, og så skal du gå med far hjem!" De gør det med det samme. Men de mangler jo erfaringer med, at far også kan bestemme og stille krav!"*

Adspurgt fortæller både Kristian og Eva, at ovenstående fortælling om usikre forældre bestemt er medvirkende til at skabe LPD. Eva fortæller, at hun gennem årene kan se en større og større tendens til, at man som lærer skal turde gå meget tæt på forældrene – nærmest terapeutisk for at kunne få dem til at ændre holdninger og for at kunne se deres egne roller i, at deres børn har udfordringer i skolen. Kristian supplerer: *"Jeg møder ind imellem forældre, der kan stille sig op og sige til mig: Sig mig opdrager I overhovedet ikke på ungerne her i klubben? Jeg svarer: Jo, det gør vi. Men det ville ikke gøre noget, hvis I som forældre tyvstartede lidt derhjemme også!"*

I lighed med Kristian og Eva oplever også Hanne (pædagog), at forældrene skal have hjælp til at tackle deres børn.

Hanne fortæller i en pause, hvordan hun ser et par af de udfordrede elever i klassen: "Jeg har arbejdet meget med Lasse. Der er fire søskende, og jeg har haft dem alle. Lasse har helt fra starten haft meget med at sige, at han har ondt i maven og forældrene styrker ham i det. Jeg har en god relation til moderen, og jeg har talt meget med hende - det er god familie, de er uddannede. Der er en handicappet lillebror. Men jeg har talt meget med hende om, at vi ikke skal ind på det der med ondt i maven. Og jeg ved, at storebroren lavede lidt det samme, da hans klasse skulle over på skolen. Her fik de jo lov at komme i klasse med nogen, de kendte fra deres gamle klasse. Men han ville jo gerne selv bestemme det hele, og ja så ville han jo ikke gå i skole og var væk rigtig meget. Vi forsøger at få forældrene til at forstå, at de nogle gange skal sætte hårdt mod hårdt. Og en dag sagde Lasse, at han havde ondt i maven, og jeg ringede til mor, og hun bakker ham op. Men han er dygtig, han kan godt. Han bliver bare altid stædig og måske også lidt doven, når han bliver presset til det faglige. Så er det, han får ondt i maven. Familien har styr på det, men de skubber ikke børnene i den rigtige retning. Hvis Lasse ved, at mor er derhjemme, vil han hjem, eller hvis hans søskende er derhjemme, er det det samme eller han får ondt i maven!"

Disse eksempler skal ikke opfattes som, at samarbejdet med forældrene alene betragtes som en belastning. Oplevelsen hos de involverede professionelle af, at tiden går fra børnene/eleverne, skal og må ikke overskygge den positive betydning af samarbejdet med forældrene.

Hæmmer: Når forældre synes at være eneste årsagsforklaring til elevernes faglige og sociale udfordringer

Som vi har set i ovenstående, kan pædagogen tilsyneladende let havne i en situation, hvor hendes pædagogiske praksis ikke levner tid til refleksion. Hun begrundede de lavt præsterende drenge udfordringer som noget, der primært skyldes forældrenes manglende rammesætning og disciplinering ift. deres børn. Både pædagoger og lærere efterspørger, at forældrene skubber mere til børnene, at de kan være skrappere og "sætte hårdt mod hårdt".

Interviewer: "Hvem af de voksne her på skolen, snakker jeres forældre mest med?"

B: "Min mor snakker mest med X (pædagog) og min far mest med Y (lærer)".

A: "Min far snakker også sygt meget med Y. Min mor snakker mest med skoleinspektøren, jeg ved ikke rigtig hvorfor"

Interviewer: "Ved du, B, hvad din mor snakker med X om?"

B: "Hvis jeg har lavet noget dumt, så måtte jeg ikke have (...) i en uge, og så var det hver dag, så var det, at min mor skulle over til X og spørge om det havde været godt".

Interviewer: "Hvad snakker din far så med Y om, B?"

B: (længere tænkepause) "Han snakker bare mere med Y".

Iagttagelserne fra undervisning i en 2. klasse vidner på mange måder om, at pædagog og lærer ikke har forventningsafstemt ift. de to LPD i klassens billedkunsttime. Pædagogen synes at være en del optaget af at begrunde de udfordrede elevers vanskeligheder med afsæt i familiens forhold. Hun vælger ikke at sidde i nærheden af de to LPD-drenge i undervisningssituationen. Hun har mere eller mindre fast plads ved katederet, hvor hun koncentrerer sin støtte omkring en fagligt udfordret pige. De to LPD får kun hjælp eller opmærksomhed fra de voksne, hvis de forlader klassen i vrede eller frustration. Pædagogen fortæller undervejs i timen, at hun ikke i tvivl om, at Niklas (den ene LPD) har store udfordringer. Hun fortæller endvidere om, hvordan hun anvender en strategi over for ham, hvor hun ikke siger noget til ham, når han forstyrrer, "får lavet for lidt" eller "tænder af", i stedet kigger hun ham blot ind i øjnene. "Og det virker som regel, så falder han til ro lidt", fortæller hun.

"Og som du har set i dag, så er han meget, meget udfordret. Han tænder helt af og han vil gå herfra. Og i dag kalder han mig dumme kælling og truer med at slå eller gå. Han har haft slået de voksne. Jeg siger ikke noget, men kigger ham ind i øjnene".

Mens lærere og pædagoger har en opfattelse af, at forældrene bør tage et større ansvar på sig ift. opdragelse, så peger de adspurgte LPD på, at de mener, at det er forældrene, der bestemmer over skolen:

Interviewer: "Hvem bestemmer mest over skolen, er det forældrene, pædagogerne eller lærerne?"

B: "Det er mor og far".

A: "Det synes jeg også".

Interviewer: "Ja, hvad er det, de bestemmer?"

*A: "Så hvis du laver ballade, og så vil du få lidt skæld ud i skolen, så vil du få FUCKING MEGET skæld ud af din mor og far. Jeg skal ikke sige f-ordet, men det er ffffff meget skæld ud".
(fra interview med LPD, 2019)*

8. anbefalinger til innovative pædagogiske praksisser

De udførte observationer peger klart i retning af et behov for at pædagogerne skal definere deres opgaver og rolle anderledes end lærerne for at skabe et autonomt felt for deres faglighed i skolen. Pædagogerne skal med profilere en pædagogprofession, hvor de i stedet for at efterligne lærerrollen påtager sig en egen fagidentitet.

De lavt præsterende drenge kan profitere af et møde med relationsstærke og fagbevidste pædagoger, der kan støtte drengene med deres specifikke udfordringer og behov på andre måder end den lærerfaglige.

Rammerne for undervisning og for pauser varierer ganske betragteligt. Snart er rammerne stramme, snart er de løse. Pauserne er ofte meget klart definerede: Hvem skal lege med hvem, hvor længe skal man blive i legen osv. Det giver anledning til at se på hvilken rammesætning, der gavner de lavt præsterende drenges muligheder for at indgå i sociale fællesskaber og ikke mindst for at tilegne sig sociale og faglige færdigheder.

Hovedparten af den undervisning, der er indgået i undersøgelsen, efterlader indtrykket af, at læreprocesserne styres af ydre rammer (tid, antal opgaver, hvad der lykkes eller ikke lykkes). Pædagogerne er naturligvis underlagt de samme ydre rammer, men kan i kraft deres særlige blik medvirke til at skabe andre former for læring. Ikke mindst gælder det at benytte den pædagogiske faglighed til at gavne de lavt præsterende drenges lyst til læring og deltagelse.

Lærere og pædagoger hænger fortsat i alt for høj grad fast i et individfokus, når de vurderer lavt præsterende drenge. Strukturelle forhold indgår sjældent, selv om samarbejdet mellem de to professioner netop kunne udvikle skolens forståelse af elevers alsidige deltagelse i hverdagen. Det medvirker til at undervurdere skolens muligheder for at støtte de pågældende elever og deres forældre til en bedre mestring af tilværelsens udfordringer.

Undersøgelsen viser også klare mangler i planlægning og evaluering. Det rejser spørgsmålet om, hvordan der skabes en tydeligere kontinuitet mellem planlægning og evaluering, således det er muligt for de fagprofessionelle at handle mere proaktivt og samarbejdsbaseret med hinanden og med eleverne. Denne mangel kan ikke henvises til gniderier mellem lærere og pædagoger, men har i allerhøjeste grad ud til skoleledelsen. Skoleledelsen skal dels påpege behovet for øget samarbejde mellem to ligeberettigede professioner, dels skabe rammerne for at realisere kravene til fælles planlægning og evaluering.

Generelt savnes svar på, hvordan pædagogerne for anvendt og videregivet deres pædagogfaglige viden? Mange skolepædagoger har viden om drengene fra SFO'en, men denne viden

og kendskab synes ikke at blive bragt ind i det fælles samarbejde om trivsel, læring og udvikling i skolen.

Disse overvejelser flugter i flere henseender med den hidtidige forskning i forhold til samarbejde mellem lærere og pædagoger.

I rapporten "Pædagoger i folkeskolen" (Ejrnæs et al. 2015) findes flere interessante fund, som der kort skal gøres rede for her.

For det første er pædagogerne ikke tilfredse med folkeskolereformens principper om inklusion og længere skoledage, hvorimod de er positivt stemte over for understøttende undervisning og motion.

For det andet viser det sig, at anerkendelsen af pædagogfagligheden er vigtigst i samarbejdet med lærerne. Tillige har det meget stor betydning, at pædagogerne er medbestemmende i forhold, der vedrører deres arbejde i klassen, og at lærere og pædagoger er fælles om at træffe beslutninger om klassen.

For det tredje viser undersøgelsen, at pædagogerne generelt er tilfredse med samarbejdet med lærerne.

Når pædagogerne er mindre begejstrede for inklusion, skyldes det, at de har forskellige vurderinger af, om inklusion i betydningen at være til stede i klassen med de andre elever altid er det mest hensigtsmæssige. Hvem skal man tage mest hensyn til? Enkelte elever med særlige behov eller de øvrige elever i klassen. Inklusion fremtræder således ikke som en entydig størrelse. Nogle pædagoger gør gældende, at elever med særlige behov skal blive i klassen, idet de ellers risikerer stigmatisering og lav selvopfattelse. Andre mener, at de pågældende kan få mere fagligt ud af, at indlæringen foregår uden for klassen.

Når det drejer sig om understøttende undervisning, er der igen forskellige opfattelser på spil. Det ene synspunkt går ud på, at pædagoger kan noget, som lærere ikke kan, og at de f.eks. kan gøre urolige elever mere læringsparate. Det indebærer, at pædagogen principielt kan påtage sig undervisning - endog i fag, som vedkommende ikke føler sig fagligt kompetent til, fordi det ikke handler om selve faget, men om alternative former for læring. Det andet synspunkt afviser generelt, at pædagoger skal undervise i selve fagene, fordi de ikke er uddannet til at være lærere.

Konkluderende fremhæver undersøgelsen en række kerneopgaver for og spidskompetencer hos pædagoger, nemlig (1) arbejdet med børnenes sociale relationer og kompetencer, (2) arbejdet med alternative læringsformer, (3) arbejdet med læringsparathed og (4) arbejdet med indlæringen (s. 51).

9. Hvad der burde kunne lade sig gøre - en spejling af egen praksis

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i et notat (Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger, 2017) peget på fem kendetegn. For det første, at der er klarhed over faggruppernes roller og mulige bidrag, så begge gruppers faglighed og kompetencer bringes i spil. For det andet, at lærere og pædagoger planlægger og evaluerer undervisningen i fællesskab. For det tredje, at lærere og pædagoger giver hinanden sparring, og begge parter oplever, at de udvikler deres faglighed i samarbejdet. For det fjerde, at begge parter betragter hinanden som ligeværdige i samarbejdet. For det femte, at ledelsen bakker op og leder samarbejdet.

Lad os kort opridse, hvad der nærmere indeholdes i de fem kendetegn.

1. *Den tydelige fordeling af rollerne.* Rollerne skal beskrives således, at lærere og pædagoger er klar over, hvad de kan bidrage med. Beskrivelserne har også til formål at sikre stort indbyrdes kendskab til hinandens faglighed. Rollerne skal endvidere formaliseres af hensyn til samarbejdet med elever, forældre og indbyrdes.
2. *Fælles planlægning og evaluering.* Det er afgørende, at der afsættes tid til at planlægge undervisningen sammen. Det er en forudsætning for det fælles ejerskab og fælles ansvar. Evaluering af elevernes udbytte af undervisningen og deres progression skal ligeledes foretages sammen, hvilket igen kræver tid.
3. *Gensidig sparring.* Der skal afsættes tid til fælles faglig refleksion over undervisningen. Begge faggrupper skal give hinanden feedback. Det betragtes som en forudsætning for udvikling i samarbejdet med den anden faglighed. De to fagligheder skal arbejde hen mod en fælles didaktik, en fælles pædagogik og et fælles begreb om og syn på læring.
4. *Gensidigt ligeværdige partnere i samarbejdet.* Skolens kultur skal være kendetegnet af ligeværd og gensidig åbenhed. Forskelligheder skal ikke alene accepteres, men betragtes som en fordel. Især peges på, at pædagoger ikke skal kopiere lærerne, men bidrage med deres egen faglighed.
5. *Ledelsens opbakning.* Ledelsen skal signalere, at begge faggrupper er vigtige. Ledelsen skal sikre rammer i form af tid, formalisering og organisering (teams). Ledelsen skal ligeledes sikre kompetenceudvikling for de to faggrupper - både sammen og hver for sig og med hensyn til samarbejdet.

Vores undersøgelse viser, at de lavt præsterende drenges deltagelse i stærke faglige fællesskaber understøttes, når pædagogerne kompetent påtager sig det pædagogiske ansvar og rollen som pædagogisk støtte for de lavt præsterende drenge.

Det viser sig også i situationer, hvor der er en tydelig rammesætning og en klar forventningsafstemning mellem pædagog og elever og mellem pædagog og lærer. Og vel at mærke en rammesætning og forventningsafstemning med samme mål for øje og med en afstemt pædagogisk og didaktisk praksis.

En væsentlig pointe er, at pædagogernes aktive involvering i arbejdet med at støtte elevens faglige og sociale deltagelse er helt central for elevens gennemførelse af opgaver og aktiviteter og dermed for elevens mestringserfaring, som er helt grundlæggende for en positiv oplevelse af læring og trivsel. Her kan kreative løsninger, positiv opmuntring, humor og anerkendelse af eleverne vise sig afgørende for elevernes lyst og motivation til aktiv deltagelse.

Det er ikke hverdagskost, men burde være det, at de professionelle i gensidighed forholder sig til deres forståelser af læring og læreprocesser, inklusion og deltagelse, motivation og mestring. På den baggrund skal de arbejde målbevidst med at bruge deres viden og kompetencer med fokus på de lavt præsterende drenge.

I overensstemmelse med EVAs notat understøtter vores undersøgelse også en tydelig rolle-afklaring og et tæt og anerkendende samarbejde mellem lærere og pædagoger som grundlag for at kunne støtte LPD i deres faglige progression. Tilsvarende må opgaveglidning og opgaveforskydning søges formindsket, da det skaber rolleforvirring og giver uklarhed om pædagogfagligheden.

Et afsluttende perspektiv

I forskningsprojektet har interessen fokuseret på skolepædagogernes *handlekompetence*, et begreb som oprindeligt er udviklet i forbindelse med et større norsk forskningsprojekt om professionelt arbejde med børn og unge. Begrebet skal blandt andet ses som et teoretisk værktøj i forbindelse med skolepædagogernes fortsatte indsats på de konkrete dele af de socialt udsatte børn og unges virkelighed, som kunne udgøre et tyngdepunkt i skolepædagogisk intervention.

Handlekompetencer differentieres teoretisk i fem dimensioner:

- **Kundskaber:** Den viden og indsigt som er nødvendige forudsætninger for at individet kan mestre de handlekrav, som en aktuel kontekst forudsætter. Kundskabsdimensionen indbefatter derfor såvel *generelle kundskaber* som *lokale og kontekstuelle kundskaber*.
- **Færdigheder:** Færdigheder kan ses som *instrumentaliserede kundskaber*, det vil sige bestemte praksisrelevante kundskaber, som blandt andet er et resultat af træning og

som gør dem funktionelle i praktisk handling som tekniske redskaber, hvis brug fremmer mestring af en given opgaves målopfyldelse.

- **Kontrol over relevante ydre betingelser:** For at individet skal kunne mestre bestemte opgaver og varetage sine personlige interesser i forskellige handlingskontekster må det enkelte individ selv – eller sammen med andre – have en bestemt *grad af kontrol over vigtige ydre betingelser*.
- **Identiteter:** Individets forståelse og oplevelse af sig selv i forhold til andre – dets identitet – er en væsentlig del af dets handlekompetencer. Dette gælder selvfølgelig både børn og unge, og de voksne, der arbejder som professionelle pædagoger. Det enkelte barn identificerer sig med andre mennesker og de opgaver, som de er engageret i at løse i hverdagen inden for forskellige praksisfællesskaber. Disse aspekter kalder vi *kollektive identiteter*. Børn og unge identificerer sig samtidig som en egen person med individuelle og særegne træk i de sociale sammenhænge, som de deltager i. Her taler vi om deres *individuelle identiteter*. Det foregår hele tiden en vekselvirkning mellem disse to aspekter af identiteterne, og begge former for identiteter fungerer *handlingsdirigerende* og vejledende for individernes deltagelse i forskellige praksisser og praksisfællesskaber, samtidig med at de repræsenterer en *motiverende* kraft i denne deltagelse. Disse identiteter er derfor en integreret del af deres handlekompetencer.
- **Handleberedskab:** Med udgangspunkt i den *position*, som et individ indehaver i det aktuelle praksisfællesskabet, integrerer han eller hun de relevante kundskaber og færdigheder, identiteter etc. som specielle dele af sine handlekompetencer, nemlig i form af hvad der kan kaldes bestemte *handleberedskaber*. En handleberedskab er udformet som en bestemt handlingstendens, en tendens i form af en integreret helhed af en *emotionel, kognitiv og ideologisk beredskab* for at udføre de handlinger, som løser og/eller legitimerer bestemte opgaver i den aktuelle situation og kontekst i tråd med bestemte *mål, behov og motiver*.

I forenklet form kan denne forståelse af kompetencer ses som en strategi, der går ud på, at skolepædagogerne udvikler deres professionelle handlekompetencer og pædagogiske praksis på en sådan måde, at de gennem de daglige interventioner i arbejdet med børn og unge bidrager til, at disse børn og unge kan udvikle deres handlekompetencer på områder, som er afgørende for deres muligheder for at undgå eller reducere bestemte negative effekter af den kulturelle reproduktion, altså den ulighed i chancer, som børn vokser op med.

Dermed har handlekompetencer og udviklingen af dem har også bud til pædagoguddannelsen.

Litteratur

Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger.*

Egelund, N. et al. (2018). *Piger og drenge i skolen.* Aalborg Universitet 2018

Ejrnæs, M. et al. (2015). *Pædagoger i folkeskolen.* Aalborg Universitet, København

Folkeskoleloven. LBK nr. 823 af 15.08.2019 www.uvm.dk

Gulløv, J. (2015) *Dømmekraft i praksis. En antropologisk undersøgelse af professionelle i skole. Forskerskolen i Livslang Læring.* Academic Books. Roskilde Universitetscenter/Samfundslitteratur

Jensen, J.O. (2016). *Modstand, diskurser og magtforhold - når lærere og pædagoger skal samarbejde.* I: Liv i skolen, nr. 4, 2016, 18. årgang

Jensen, V.M. et al. (2018). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år, VIVE, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd*

Nielsen, H.B. (2009). *Skoleliv.* Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, K.H. (2019). *Samarbejdet mellem lærere og pædagoger hæmmes i skolen.* DPU

Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Nygren, P. , Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

OECD. (2015). *PISA - The ABC of Gender Equality in Education Aptitude, Behaviour, Confidence: Aptitude, Behaviour, Confidence.* OECD Publishing.

OECD (2018). *PISA - Results in Focus.* OECD Publishing

Piehl, M. og Breck, J. (2012). *Knap hver fjerde unge mand har kun gået i folkeskolen. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd*

Poulsgaard, K. (2006). *Fritidsordninger for de yngste børn.* I: Bilagsmateriale til rapport afgivet af regeringens Skolestartudvalg. Undervisningsministeriet

Skelton, C. (2006). *Boys and Girls in the Elementary School.* In The SAGE Handbook of Gender and Education (pp. 139–151). SAGE Publications Ltd

Styrelsen for IT og Læring. Børne- og Undervisningsministerie af 24.09.2019 www.stil.dk

www.UVM.dk

