

STANDARD FORSIDE

TIL

EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

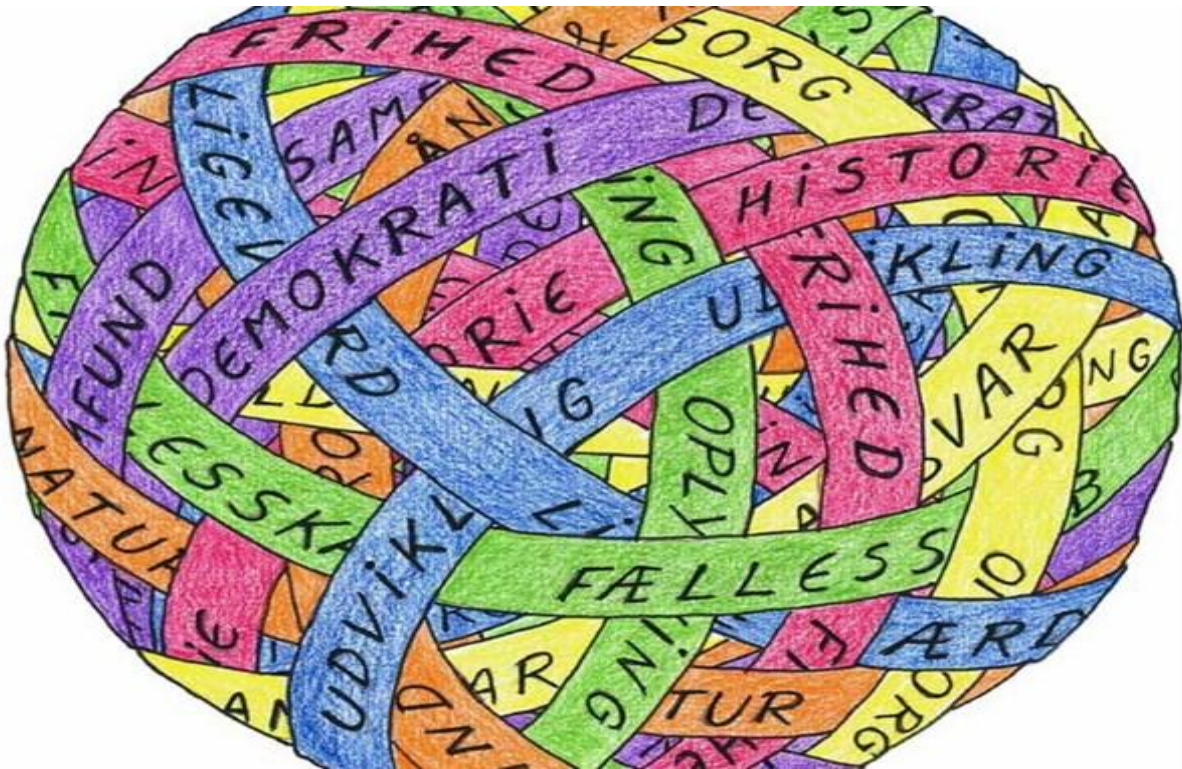
☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale x	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	---------------------------

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Niklas Kelk	20131651	Niklas Kelk
Navn		
Navn		
Navn		

Navn		
Navn		
Afleveringsdato	1.6 - 2015	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Pædagogens møde med den nye folkeskolereform	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	188.498	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Vibeke Andersen	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

Pædagogens møde med den nye folkeskolereform



1. juni 2015

10. semesterprojekt – Kandidatafhandling

Af

Niklas Kelk NR: 20131651

Anslag: 188.498 (inklusive artikel)

Kandidat i Læring og forandringsprocesser – Aalborg Universitet, København

Vejleder: Vibeke Andersen

Der skal indledningsvis lyde en tak til min vejleder Vibeke Andersen for et godt samarbejde gennem tilblivelsen af min undersøgelse. Yderligere skal der lyde en tak til de SFO og fritidshjemsledere, der åbnede op, viste interesse og gav mig adgang til deres arbejdsplads. Sidst, men ikke mindst, skal der lyde en tak til den pædagogstuderende og de pædagoger der tog tid ud af deres arbejdsdag, gav mig en indsigt i denne og dermed muliggjorde min undersøgelse.

Abstract

The aim of this project is to create an understanding regarding, the effects of the New public school reformations, impact on the educators (pædagogens) profession – identity. Furthermore the goal is to view, under which conditions, the social learning process in teams, in the public school, consisting of educators and teachers, is developed and can be understood. Due to new social and formal structures inside the public school, these teams finds themselves in a whole new situation in their daily job and at the same time, they themselves have the responsibility of figuring out, how to make this new workday obtain and reach the demands, that is the goal of the New public school reformation.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1.....	9
Indledning.....	9
Motivation for undersøgelsen.....	9
Problemfelt.....	11
Målstyring af den studerendes praktikker begrænser den studerendes udsyn	12
Ulige muligheder i samarbejdet i den offentlige sektor.....	13
Redegørelse for reform, dokumentation og styringsredskaber – New Public Management	15
Problemformulering;.....	17
Arbejdsspørgsmål	18
Læsevejledning	18
Kapitel 2.....	19
Teoriafsnit.....	19
Praksisfællesskab.....	21
Gensidigt engagement.....	22
Fælles virksomhed	22
Fælles repertoire	23
Meningsforhandling	25
Deltagelse	26
Tingsliggørelse	27
Identitet.....	29
Deltagelse og tingsliggørelse	29
Gensidigt engagement.....	31
Ansvarlighed for en virksomhed.....	31
Repertoire, der kan forhandles	31
Legitim perifer deltagelse.....	32
Baner	33
Multipelt medlemskab	34
Grænser, grænseobjekter og mægling.....	34
Situeret læring.....	37
Kapitel 3.....	37
Metodeafsnit	37
Den kvalitative forskningsmetode.....	38

Etiske overvejelser i kvalitativ forskning	39
Mikro- og makroetik i kvalitativ forskning.....	40
Syv faser af en interviewundersøgelse	43
Interviewguide og opstartsfasen	46
Rekruttering af interviewpersoner/informanter	48
Præsentation af skoler og seminarium	48
Kapitel 4	49
Analysedel 1, - Den studerende under uddannelse	49
Stine og Frøbelseminariet - Værdier og kompetencer	50
Undervisning og kompetenceudvikling	51
De studerende og gruppearbejde	53
Fællesskabet udenfor undervisningen	54
Stine og praktikkerne.....	54
Det tværfaglige modul.....	56
Stines udvikling af kompetencer, værdier og professionsidentitet	57
Kapitel 5	59
Analysedel 2, - Pædagogerne i folkeskolen.....	59
Robe Skole – Robert	60
Robert og ressourceteamet.....	61
Kompetencer og værdier efter reformen.....	62
Afrunding af Robert.....	62
Robe Skole – Randi	63
Randi og 3. årgangsteam	64
Randis arbejde efter reformen	65
Afrunding af Randi	66
Tang Skole – Tanja	68
Tanja og UU timerne.....	69
Tanja og årgangsteamet	70
Tangas hverdag med lærerne.....	71
Afrunding af Tanja	72
Tang Skole – Tage	74
Tages oplevelse af sit nye arbejde på skolen	74
Tage og arbejdet med årgangsteamet	75

Dokumentation i teamet	76
Udviklingen af den sociale færden i teamet.....	76
Afrunding af Tage	77
Kapitel 6.....	78
Diskussion	78
Metodisk diskussion	79
Kapitel 7	81
Konklusion	81
Kapitel 8.....	86
Litteraturliste	86

Kapitel 1

Indledning

Den 1. august 2014 trådte den nye folkeskolereform i kraft i de danske folkeskoler. Reformen blev vedtaget i 2013, da regeringen indgik en aftale med Dansk Folkeparti, Venstre og Konservative om et fagligt løft af folkeskolen. Tanken var, at den danske folkeskole havde brug for forandring, at folkeskolen var god, men ikke god nok (140611 miniguide reform.pdf). I denne proces blev der opsat tre mål, der kort lød, at elever skal blive så dygtige de kan, betydningen af social baggrund for faglige resultater skal mindskes og trivslen i folkeskolen skal styrkes, blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. I dette er der blevet lagt fokus på et kompetenceløft af lærere og pædagoger, hvilket skal ruste lærerne til at imødekomme målene i folkeskolen (ibid.). Et af midlerne til at opnå dette vil være et øget fokus på målstyret undervisning hvori; *”fælles mål for fagene præciseres og forenkles, så de bliver læringsmål, og så det står klart, hvad eleverne skal lære”* (ibid.). I denne forbindelse rettes fokus også mod en undervisningssituation, hvori forskellige kompetencer blandt underviserne anses som en fordel for elevernes indlæringsmuligheder; *”Fordi samarbejde mellem flere professionsfagligheder giver dygtige og livsduelige børn, der trives”* (ibid.).

Nærværende undersøgelse se på pædagogens nye hverdag, nye opgaver og nye samarbejdsvilkår ved at skabe indsigt i pædagogens teamsamarbejde i folkeskolen efter den nye folkeskolereform.

Motivation for undersøgelsen

Jeg vil i dette afsnit rette fokus mod min personlige motivation til undersøgelsen. I dette vil jeg indledningsvis kort berøre emner og ord der relaterer til New Public Management (NPM). NPM vil blive uddybet i afsnittet om - redegørelse for reform, dokumentation og styringsredskaber – New Public Management -, i problemfeltet.

En stor del af motivationen for udførelsen af denne undersøgelse bygger på en personlig interesse for den tendens, der ses i den offentlige sektor, hvori flere professioner sættes sammen i situationer, der indebærer teamsamarbejde. Dette er et teamsamarbejde på tværs af professioner, der over tid er opstået mere og mere af i Danmark. Annette Kamp, lektor ved RUC,

Institut for Miljø Samfund og Rumlig Forandring, og Betina Dybbroe, professor ved RUC, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, fortæller, at det øgede fokus på denne form for samarbejde kommer i forlængelse af en tendens indenfor den offentlige sektor der udspringer af New Public Management (NPM) (Kamp & Dybbroe 2013, s. 46-47). Vibeke Andersen, lektor for Læring og Filosofi, og Anders Buch, lektor for Læring og Filosofi, fortæller, at en af tankerne bag dette teamsamarbejde er ønsket om en nedtoning af bureaukrati og regler til fordel for flade organisationer, hvor medarbejderne er selvledende, ansvarstagerende og fleksible (Andersen & Buch, s. 55). Som udgangspunkt fremstår tanken bag mange forskellige professionsmæssige kompetencer i et fællesskab som en fordel. En fordel, hvori der dermed opstår muligheder for at trække på andres viden samt videregive egen. Et fællesskab, der beror på mange forskellige professionsmæssige kompetencer, er givet mulighed for at kunne se, tolke og løse opgaver ud fra mange positioner. Men i dette møde mellem professioner må der også tages højde for de sociale processer samt disse processers betydning for den læringsudvikling, der opstår på vejen mod et konstruktivt teamsamarbejde. Nærværende undersøgelse vil belyse dette møde med udgangspunkt i pædagogens arbejde i folkeskolen, efter den nye folkeskolereform er blevet sat i kraft, og dette vil blive illustreret gennem den sociale læringsproces i team i folkeskolen. Fokus bliver rettet mod pædagogens oplevelse af sin nye rolle og opgaver samt disses påvirkning på professionsidentitet. Motivationen bag denne undersøgelse beror blandt andet på, at jeg selv er uddannet pædagog, og jeg har med dette in mente fulgt nøje med i udviklingen på folkeskoleområdet de sidste år. I denne udvikling har der i de offentlige medier været rettet stort opmærksomhed mod koncepter om lockout, flekstid, omstillingsparathed, nationale mål mm. Her ses også et fokus, der i højt grad har været rettet mod lærerne, og det er mit indtryk, at pædagogerne og deres oplevelse af samt holdninger til disse forandringer i medierne har været et sekundært emne – i bedste fald. Desuden påviste jeg (og min tidligere gruppe) i en undersøgelse tilbage i 2013, før reformen var trådt i kraft, en række vanskeligheder ved lærere og pædagogers samarbejde i folkeskolen. I denne undersøgelse belyste vi, at nogle pædagoger følte, at lærerne havde svært ved at give slip på deres arbejde. Pædagogerne så lærerne som tovholdere, og en enkelt pædagog omtalte lærerne som ”kontrollfreaks”, i deres samarbejde (Kelk et. al, 2013 s. 65 - 66). Samtidigt rettede lærerne en kritik mod pædagogerne, hvori der blandt andet blev givet udtryk for, at de, der valgte at søge ind på pædagogseminariet, ikke har været dem med det

højeste gennemsnit (ibid. s, 55). Derudover blev der givet udtryk for, at mange pædagoger ikke forberedte sig til arbejdsdagen (ibid.). Fokus i nærværende undersøgelse rettes som nævnt mod pædagogens udvikling og læreproces efter den nye folkeskolereform. Det skal derfor nævnes, at de omtalte konfliktbetonede problemstillinger i den tidligere undersøgelse ikke vil danne ramme for undersøgelsen, men benævnes her som en social proces og oplevelse, der kan have medindflydelse på pædagogens udvikling og derfor har fungeret som en motiverende faktor for denne undersøgelse.

Ydermere har jeg i min læreproces på Aalborg Universitet rettet et stort fokus mod de mere personlige problematikker, der for mig har været at finde, når jeg undersøger et område, hvor min egen professionsidentitet og forståelse kan blive sat på prøve. I før omtalte projekt havde jeg løbende svært ved at vurdere hvorvidt jeg, qua min baggrund som pædagog, lod mig personligt involvere i de historier, vi fik fortalt og de pointer vi belyste. Denne personlige problemstilling inspirerede mig til at lade min portofolieopgave omhandle min egen evne til at stille mig refleksivt til mine informanternes fortællinger (Kelk 2014). Dette arbejde har også fungeret som en motivationsdrivende faktor for, at jeg nu for første gang sætter pædagoger i fokus og i dette vil forholde mig til udviklingen af professionsidentitet.

Problemfelt

Jeg vil i dette afsnit introducere emner og diskussioner, der vil være relevante for nærværende undersøgelse. Jeg vil også her kort gøre brug af samt redegøre for ord og begreber, der relaterer til NPM for derefter at afslutte afsnittet med en dybdegående afklaring i tendensen om NPM.

Det interessante bliver, at der nu, qua reformens indtræden, er blevet opsat nogle formelle strukturelle og organisatoriske rammer (modsat uformelle og *sociale* rammer) i samarbejdet for team i folkeskolen, hvori pædagogen er givet nye arbejdsopgaver, der kan siges at kreditere deres kompetencer i det omfang, at de eksempelvis nu også skal varetage undervisning alene. Professor Jens Rasmussen, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, beskriver pædagogens nye rolle ved, at pædagoger nu kan;

"(...) varetage understøttende undervisningsopgaver alene med eleverne. I indskolingen vil pædagogerne ligeledes kunne forestå begrænset undervisning inden for deres kompetencer og kvalifikationer" (skoler_forandrer_reformer_-_sjaelent_omvendt.pdf).

I forlængelse af pædagogens udvikling under disse nye rammer må der også skabes en forståelse for de professionsmæssige værdier og kriterier, en pædagogs identitet er udviklet gennem, og som pædagogen tager med på arbejde. Undersøgelsen vil derfor også indeholde en udredning af pædagogens udvikling af professionsidentitet under sin uddannelse. Dette gøres i ønsket om at synliggøre pædagogens forståelse af sig selv, sin rolle samt værdier for herefter at kunne forstå dennes oplevelse af at arbejde i folkeskolen efter reformen. Hensigten bliver dermed at få en indsigt i pædagogs kompetencer og værdier, erhvervet fra seminarierne, for at forstå deres tilgang til arbejdet i folkeskolen. Samtidigt må fokus rettes mod nogle af de problemstillinger, den studerende kan opleve gennem pædagoguddannelsen, og som den praktiserende pædagog kan have taget med sig i mødet med den nye folkeskolereform.

Målstyring af den studerendes praktikker begrænser den studerendes udsyn

Jeg vil her præsentere nogle af de problematikker der findes på uddannelsesområdet

Jacob D. Bøje, Adjunkt, cand. mag., ph.d., Institut for Kulturvidenskab – Syddansk Universitet, fortæller i en undersøgelse om *målstyringen af pædagogstuderendes praktikker*, at denne målstyring kan virke hæmmende for pædagogens evne til at "tænke udenfor boksen" – at den øgede styring af praktikken fra "skolens" side bevirker, at studerende ikke udvikler tilstrækkelig distance til og refleksion over hverdagens rutiner i de pædagogiske institutioner (Bøje 2013 s. 3). Problemstillingen, han belyser, består blandt andet i, at når den studerendes mål i praktikken er fastlagt på forhånd, vil denne også have svært ved at se ud over disse og få øje på samt forholde sig til det, der foregår uden for deres målsætninger. Her kan det altså også ses, at målstyring, der er en del af NPM tendensen, i sig selv ikke er noget, pædagogen er uvant med, men med Bøjes fokus på målstyringen af pædagogens praktikker kan ses en problematisering af pædagogens muligheder for at udvikle evnen til omstillingsparathed. Nærværende undersøgelse aktualiseres dermed også ved at forholde sig til pædagogernes møde med deres nye vilkår i folkeskolen samt evne til at favne nye områder efter den nye folkeskolereform.

Morten Smistrup, tidligere lektor ved RUC, Institution for Psykologi og Uddannelsesforskning, fortæller, med afsæt i en undersøgelse om bankstuderende i det danske vekseluddannelsessystem, at disse studerende, grundet praktikperiodernes påvirkning, tenderer at reproducere "gammel viden" og "konservatisme" (Smistrup 2004. s. 25). I dette fortæller han at; *"deltagelse i praksis er en effektiv måde at lære, hvordan ting forstås i dag. Men den har problemer i forhold til at honorere kravene for i morgen"* (ibid.). Dette skyldes eksempelvis, at den studerende er tvunget til at tilpasse sig praktikstedet for overhovedet at blive accepteret som en deltager (ibid. s. 30). Smistrup fortæller, at en del af denne konservatisme skyldes *"de bestemte normer og fælles forståelser, som er karakteristiske for faget og fælles for de mennesker, der tilhører dette"* (ibid. s. 32). Problemstillingen ligger derved i, at de studerende får svært ved at bringe nye forståelser og idéer ind i praktikken, men først og fremmest må indordne sig den gældende rutine og måde at handle på.

Jeg skal her understrege, at jeg er bevidst om, at bankfaget adskiller sig fra pædagogfaget, men da udgangspunktet for de nævnte pointer beror på vekseluddannelsessystemet, er det min opfattelse, at det er de samme problematikker, der kan gøre sig gældende da; *"professionsuddannelserne er kendetegnet ved at være organiseret efter vekseluddannelsesprincippet"* (Højbjerg 2011 s. 4).

De berørte problemstillinger, skal ses som problematikker ved pædagogens uddannelse, der kan påvirke pædagogers evne til, at løse problemer, samt rette fokus mod emner, der ikke er i direkte kontekst med de opgaver de er stillet. En sådan problemstilling aktualiseres dermed, i forlængelse af at pædagoger, nu skal ind og varetage nye opgaver i folkeskolen.

Ulige muligheder i samarbejdet i den offentlige sektor

Jeg vil her præsentere nogle problemstillinger der findes i praksis og i teamsamarbejde på tværs af kompetencer.

Som tidligere belyst kunne der, inden reformen trådte i kraft, ses vanskeligheder ved samarbejdet i folkeskolen. Vanskeligheder, der også kunne påvirke den læreproces, der ligger i at lære at arbejde i team på tværs af kompetencer og uddannelser. Kamp og Dybbroe påviser gennem en

undersøgelse i psykiatrien, hvordan standardiseringsprocesser påvirker samarbejdet mellem fag i den offentlige sektor (Kamp & Dybbroe 2013). Med begrebet om standardisering hentydes til ønsket om at effektivisere arbejdet gennem standardiseringsteknologier. Disse teknologier rammesætter/beskriver eksempelvis metoder, forståelser og fremgangsmåder i arbejdet på forhånd samt fungerer som redskab til at måle kvaliteten af det udførte arbejde (ibid. s, 46). I dette kan det også forstås, at standardiseringen fungerer som et *styringsredskab* for udførelsen af arbejdet. Problemet, som Kamp og Dybbroe beskriver, opstår ved, at en del af disse redskaber – hen imod en effektivisering – gives til eller tilpasses en gruppe medarbejdere i et team bedre end andre ved at; *”disse teknologier giver ny legitimitet til visse grupper og positionerer dem som eksperter, hvorved faglige hierarkier forandres”* (ibid. s, 44). Dette eksemplificerer de ved at illustrere, hvordan implementeringen af et elektronisk journalsystem gav ulige mulighed for at deltage i arbejdet blandt professionelle grupper på en arbejdsplads, da dette var tilpasset nogle bedre end andre (ibid. s, 44 – 45).

Problemstillingen kan eksempelvis relatere sig til nærværende undersøgelse, da implementeringen af reformen medfører nye roller og nye arbejdsområder for pædagogen, der før var forbeholdt læreren. Som nævnt tidligere fortalte professor Jens Rasmussen, at pædagoger nu kan varetage understøttende undervisningsopgaver alene med eleverne, og de vil kunne forestå undervisning inden for *deres* kompetencer og kvalifikationer. I dette kan eksempelvis ses, at en del af undervisningstimerne, der før var forbeholdt de læreruddannede at stå i spidsen for, nu er givet til pædagoger i form af understøttende undervisning. Et andet interessant aspekt i dette er, at man inde på undervisningsministeriets hjemmeside kan læse, at de understøttende undervisningstimer, *både* kan varetages af lærere og pædagoger og andre med relevante kvalifikationer (Understøttende Undervisning – Undervisningsministeriet). I dette kan det forstås, at det må være op til den enkelte skole eller det enkelte team i folkeskolen at vurdere, hvad eller hvem der besidder de relevante kvalifikationer, og hvordan de skal bruges. En undersøgelse blandt 1605 pædagoger og ledere udført af BUPL og foretaget to måneder efter reformen var trådt i kraft viste, at ca. fire ud af 10 pædagoger ikke havde haft indflydelse på deres opgaver i folkeskolen og, at knap en tredjedel af pædagogerne ikke deltog i planlægningen og evalueringen af den undervisning, de indgik i (pædagoger_i_skolen_2014.pdf). I dette kan det antydes, at der i

folkeskolen er opstået en forvirring eller uenighed om, hvem der skal udføre hvilke opgaver. Samtidigt kan planlægningen i dette tilfælde også ses som et redskab, der tilfalder den ene gruppe mere end den anden. De understøttende undervisningstimer kan bruges bredt, eksempelvis til at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel eller til direkte fagrelateret indhold – og målet er at hæve det faglige niveau (ibid.). Yderligere er der i netop disse undervisningstimer ikke selvstændige mål for undervisningen. *”De undervisningsrelaterede aktiviteter, der finder sted i dette tidsrum, skal understøtte opfyldelsen af folkeskolens formål generelt og målene for de enkelte fag”* (Understøttende Undervisning – Undervisningsministeriet). I stedet vil timerne blive en del af den hverdag, der skal bringe eleverne hen mod de overordnede læringsmål, som det er lærerne, der skal stå for at udarbejde.

I pædagogernes møde med denne nye situation må der dermed også tages højde for, at nye roller i samarbejdet kan opstå, samt hvilken betydning dette vil have for det sociale fællesskab i praksis. Dette især set i lyset af, at det stadig er læreren, der skal varetage opgaven om at udføre den samlede undervisningsplan for eleverne.

Redegørelse for reform, dokumentation og styringsredskaber – New Public Management

Jeg har løbende berørt emner om styringsredskaber og dokumentation. Disse emner vil jeg nu uddybe for at optegne sammenhængen og tanken bag deres opkomst og tilstedeværelse. Ønsket med dette er at give en bagvedliggende forståelse for pædagogens hverdag samt de kriterier fællesskabet i folkeskolen arbejder under. Tendensen med mere dokumentation i arbejdet kommer i forlængelse af det tidligere omtalte NMP, der via reformtiltag har indført øgede krav om dokumentation i pædagogers hverdag.

Carsten Greve, professor ved Copenhagen Business School fortæller, at New Public Management (NPM) ikke skal forstås som en teori, men som en tendens i den offentlige sektor der er opstået i slutningen af 1980'erne (Greve 2012, – s. 1). *”Betegnelsen dækker over en række reformer i den offentlige sektor verden over”* og kan ses som *”(...) en samlebetegnelse for en række initiativer og reformer”*(ibid.) I sin artikel belyser Greve disse tendenser som et øget krav om samt fokus på mere målstyring og resultatfokus, der har indfundet sig de sidste to årtier (ibid. s, 1-2). Ønsket

med NPM var at skabe et alternativ til en offentlig sektor, som blev set på som *"et hierarki og et bureaukrati, der var meget lidt fleksibel"* (ibid.). I samme proces opstod også tendensen til at udvide teamsamarbejdet i den offentlige sektor. Andersen og Buch fortæller, at samarbejdet karakteriseres som udfaldet af en ledelsesform, hvortil der er tilknyttet en lang række styringsrationaler og styringsmekanismer, der har til formål at effektivisere, optimere og kvalitetssikre arbejdet (Andersen & Buch – samarbejde og samarbejde, s. 55). NPM introducerede også tanken om decentralisering af ledelse i den offentlige sektor. Tanken var, at decentralisering af ledelse i den offentlige sektor ville føre til beslutninger og handlinger modsat den tidligere mere bureaukratiske tilgang, der gav associationer til stilstand og blokering af handling (Greve 2012, – s. 1-2). NPM opstod altså som en tendens, hvori ønsket var en effektivisering af den offentlige sektor, hvor decentralisering af ledelse spiller en vigtig faktor. Decentralisering af ledelse i den offentlige sektor kan eksempelvis ses i folkeskolen, ved det som Greve betegner som opsplitting af den offentlige sektor i mindre resultatenheder (ibid.). I dette kan ses, at det øgede krav om dokumentation nu i højere grad end tidligere gør, at fællesskaber i folkeskolen, helt ned i teamet (eksempelvis et årgangsteam), står med ansvaret for skolens succes og i dette kan "vurderes og evalueres udefra" gennem de resultater, deres arbejde giver udslag i, i form af dokumentation. I denne kontekst kan de nationale samt de operative mål for folkeskolen ses som en faktor, der fungerer som målstyrende for pædagoger og læreres fælles arbejde i folkeskolen. Reformen og dokumentation hænger derfor sammen og udspringer ved tendensen om New Public Management. På undervisningsministeriets hjemmeside kan ses, at de nationale mål som tidligere nævnt indeholder fokuspunkter såsom; at folkeskolen skal udfordre elever, så de bliver så dygtige, som de kan – betydningen af social baggrund for de faglige resultater skal mindskes – og at tillid og trivsel i folkeskolen skal styrkes (nationale mål og enklere regler – undervisningsministeriet). Disse mål virker dermed som rammesættende for fællesskabets arbejde i folkeskolen, og de operative mål skal ses som måden, hvorpå man opnår dette (ibid.).

Det kan dermed ses, at disse udefrakommende faktorer både er det, som fællesskabet skal samles om, men samtidigt skabes der en opsplitting af ansvarsområderne i fællesskabets arbejde i folkeskolen. Ydermere er selve fællesskabets sammensætning dermed også et resultat af NPM modsat fællesskaber, der opstår frivilligt og gennem et ønske om samarbejde. Dermed bliver det

formelle strukturer og rammer der realiserer disse teams modsat som tidligere nævnt uformelle og interne sociale betingelser.

Afrunding

Nærværende undersøgelse ønsker dermed at lave en analyse og indsigt i den pædagogstuderendes udvikling af professionsidentitet. Dette skal fungere som en hjælp til at forstå under hvilke vilkår og værdier professionsidentiteten udleveres i praksis. Dette skal ses som et afsæt til min analysedel 2 for at forstå de uddannede pædagogs oplevelse, tilgang og læringsproces i arbejdet i folkeskolen efter den nye reform. Der er forhold ved udformningen af pædagogens uddannelse, der kan have betydning for læreprocessen i mødet med den nye hverdag. Derudover kan der i forvejen, findes problemer i fællesskabers arbejde på tværs af kompetencer. Et samarbejde der kan blive yderligere udfordret, eksempelvis ved at introducere understøttende undervisning, der retter sig mod pædagogernes kompetencer og derved rykker ved tidligere rollefordelinger i folkeskolen. Afslutningsvis må et også nævnes, at pædagogernes arbejde i folkeskolen, ikke kun adskiller sig ved at de er stillet nye opgaver. Folkeskolerne rummer som arbejdsplads, flere ansatte og dermed flere formelle samt uformelle fællesskaber, end et fritidshjem og en SFO'er, som kan have betydning for pædagogens hverdag.

Det skal her nævnes, at jeg med brugen af ordet pædagog implicit hentyder til en pædagog, der arbejder i folkeskolen.

Derfor lyder problemformuleringen:

Problemformulering;

Hvilken indflydelse har den nye folkeskolereform på pædagogens teamsamarbejde i folkeskolen, og hvordan påvirker det nye arbejde pædagogens professionsidentitet?

Arbejdsspørgsmål

Til besvarelsen af problemformuleringen har jeg formuleret følgende arbejdsspørgsmål;

1. Hvordan opstår og udvikles kompetencer, værdier og professionsidentitet på uddannelsen?
2. Hvilken betydning har det for pædagogens udvikling og identitet at arbejde i et miljø med mange nye sociale fællesskaber?
3. Hvilken betydning har den formelle struktur i folkeskolen for et teams muligheder for at udvikle sig?
4. Hvilke sociale og interne problematikker kan have indflydelse på samarbejdet i et team samt på pædagogens muligheder for at udvikle sig i folkeskolen?
5. Hvilken betydning har det for en pædagog og det team denne tilhører når dokumentation og divergerende kompetencer og værdier behandles som en ressource i fællesskabet?

Læsevejledning

Efter ovenstående introduktion til problemformuleringen, vil undersøgelsens kapitel 2 omhandle en redegørelse for min teoretiker samt udvalgte teoretiske begreber. Disse begreber vil løbende blive relateret til undersøgelsens emner og fokuspunkter.

I kapitel 3 vil der blive redegjort for undersøgelsens metodiske tilgang. I dette vil der blive rettet fokus mod forskning om kvalitative metoder samt interviewundersøgelser. I dette vil emnet om etiske overvejelser være et af de bærende elementer for tilgangen til en interviewundersøgelse. Dette vil løbende blive sat i kontekst med undersøgelsens emner og fokuspunkter. Afslutningsvis vil undersøgelsens interviewpersoner, seminarium og skoler blive præsenteret.

I kapitel 4 vil jeg rette fokus mod, hvordan en pædagogstuderende udvikler værdier, kompetencer og professionsidentitet. Dette vil jeg gøre ved at forholde mig til den formelle sociale læreproces, der kan ses gennem selve undervisningssituationen. Derudover vil jeg forholde mig til de mere

uformelle sociale læreprocesser, der er at finde på seminarier. Afslutningsvis vil jeg sætte disse processer i kontekst med Etienne Wengers sociale læringsteori.

I kapitel 5 undersøges de fire pædagogers nye hverdag efter, at reformen er trådt i kraft. Der vil i denne proces blive rettet fokus pædagogens identitetsudvikling i en hverdag bestående af mange nye fællesskaber. Dette vil også blive sat i kontekst med de formelle strukturelle rammers betydning for samarbejdet i disse fællesskaber samt rammernes betydning for pædagogens udvikling. Derudover vil fokus blive rettet mod de sociale og interne problematikker, der kan have betydning for et teams udvikling samt pædagogens professionsidentitet. Afslutningsvist vil teamudvikling og pædagogens professionsudvikling blive undersøgt, når arbejdet foregår under omstændigheder, hvor divergerende kompetencer anses og behandles som en ressource i fællesskabet.

I det afsluttende kapitel 6 vil der blive diskuteret pointer og overvejelser set i lyset af interviewpersonernes fortællinger. Yderligere vil den metodiske tilgang blive diskuteret.

Kapitel 7 vil indeholde konklusionen hvori analysedel 1, vil blive sat i kontekst med analysedel 2. Derudover vil der blive svaret på arbejdsspørgsmål og problemformuleringen.

Kapitel 2

Teoriafsnit

Jeg vil i dette afsnit gøre rede for mit valg af teori. Den udvalgte teori skal fungere som analyseredskab på den sociale udvikling i folkeskolen, der kan have betydning for pædagogens professionsidentitet. Yderligere skal teorien bruges til at give et indblik i den påvirkning og læring, der kan belyses ved pædagogens arbejde i folkeskolen efter den nye folkeskolereform. I den pædagogstuderendes tilfælde vil jeg lægge vægt på deres færd på seminarier samt deres praktikker og anse disse som deres sociale fællesskaber. I de uddannede pædagogers tilfælde vil jeg lægge vægt på folkeskolen og tage udgangspunkt i de teams, de befinder sig i. Det skal ikke hermed ses som en udelukkelse af andre sociale fællesskaber, de kan bevæge sig i, men som en

understregning af, at det er i disse, min undersøgelse vil tage afsæt. Selv om min undersøgelse omhandler læring og forandringsprocesser, der påvirker pædagoger, og jeg derfor sætter pædagogen i fokus, vil jeg i teoriafsnittet også i høj grad illustrere de teoretiske begreber gennem deres samarbejde med lærerne. Dette gøres blandt andet med henblik på, at læringen skal ses og analyseres ud fra en social proces, hvori lærerne og pædagogerne påvirker hinanden i dette. Yderligere er det nye ved folkeskolereformen, at disse to professioners samarbejde intensiveres. Derfor vil dette møde mellem divergerende kompetencer også stå som et centralt emne gennem hele min undersøgelse. For at undgå for lange sætninger og unødvendige gentagelser vil jeg derfor i dette kapitel betegne mine undersøgelsesgenstande – pædagogstuderende, uddannede pædagoger og lærere – under den samlede betegnelse "*de tre sociale kategorier*". Dette gøres i ønsket om at skabe et læsevenligt afsnit, og det skal understreges, at *sociale kategorier*, som jeg vil gøre brug af dem, ikke skal anses som et værdiladet begreb.

Til dette vil jeg gøre brug af læringsteoretikeren Etienne Wenger. Wenger arbejdede som forsker ved Institute for "Research on Learning", Palo Alto og arbejder i dag som konsulent (Illeris 2012. s 140). Med Wenger vil jeg tage udgangspunkt i praksisfællesskaber og situeret læring. Sidstnævnte begreb udviklede han i samarbejde med antropologen Jean Lave, der på det tidspunkt arbejdede som professor ved University of California, Berkeley (ibid. s, 127). Ønsket bliver dermed at forstå teamsamarbejdet og identitetsudviklingen gennem Wengers sociale læringsteori om praksisfællesskaber og situeret læring.

Det skal her indledningsvist understreges, at jeg vil illustrere Wengers begreber gennem eksemplificeringer af de tre sociale kategoriers fællesskaber. Da jeg først ved mit analyseafsnit vil være i stand til at vurdere, om deres fællesskaber kan kategoriseres som værende *praksisfællesskaber*, er det vigtigt at understrege, at disse er foreløbige eksemplificeringer. Jeg vil derfor skiftevist i processen gøre brug af begreberne praksisfællesskaber, sociale fællesskaber og fællesskaber. Hvis jeg undervejs sammenligner praksisfællesskaber med de sociale fællesskaber, der opstår på et pædagogseminarium eller i et teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i folkeskolen, skal det understreges, at dette gøres med henblik på at illustrere Wengers sociale pointer med de processer, der kan opstå i praksisfællesskaber.

Jeg vil indledningsvis give en forklaring og en udredning af begrebet *praksisfællesskaber*. For at gøre dette vil jeg inddrage begreberne om *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*. Efterfølgende vil jeg give en forståelse af de sociale processer i et praksisfællesskab, jeg vil forholde mig til i min undersøgelse. Dette gøres gennem begreberne om *meningsforhandling*, *deltagelse* og *tingsliggørelse*. Herefter vil jeg give en forklaring og en udredning af begrebet om *identitet* i et praksisfællesskab. Dette vil jeg gøre gennem begreberne om *deltagelse* og *tingsliggørelse*, *gensidigt engagement*, *ansvarlighed for fælles virksomhed*, *repertoire der kan forhandles*. Afslutningsvis vil indbringe begreberne om *legitim perifer deltagelse*, *baner*, *multipelt medlemskab*, *grænser*, *grænseobjekter* og *mægling*. Disse begreber skal hjælpe til at give et billede og en forståelse af de forskellige roller og måder, som et individ kan være i et praksisfællesskab på, samt hvilken betydning dette har for læring. Afslutningsvis vil jeg følge op på kapitlet med begrebet om *situeret læring*.

Praksisfællesskab

Når Wenger definerer et praksisfællesskab, er der visse kriterier, der må indgå i forsøget på at indkredse et socialt fællesskab som et sådant. Wenger ser fællesskaber i de fleste sociale konfigurationer, vi omgås og hører til i. Lige fra familier til trafikanter til hele nationer (Wenger 2004, s. 145). Men det er ikke hermed sagt, at disse skal, eller bør, anses som praksisfællesskaber. Ønsket med at analysere noget som et praksisfællesskab skal i højere grad defineres igennem selve målet, grundlaget og årsagen til at skabe en sådan definition af et fællesskab (ibid.). På den måde gøres et forsøg på at løsrive begrebet fra en fastlåst definition samtidigt med at selve meningen med at belyse en social konfiguration som et praksisfællesskab ikke bliver omsonst eller meningsløs ved at se praksisfællesskaber i alt;

”Det ville fratage begrebet mening at kalde enhver social konfiguration for et praksisfællesskab. På den anden side ville det gøre begrebet mindre brugbart at bebyrde det med en alt for restriktiv definition (ibid.).

Når jeg i nærværende projekt ønsker at kategorisere de tre sociale kategorier i (eventuelle) praksisfællesskaber, skal det altså ses som et forsøg på at skabe et udgangspunkt for et analyseredskab, der skal hjælpe mig til undersøge den sociale læring samt de sociale processer,

der i forlængelse af begrebet vil være at finde i disse. Når baggrunden for at undersøge en social konfiguration som et praksisfællesskab er på plads, gør Wenger brug af begreberne *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* (ibid. I, 90). Disse begreber skal ses som nødvendige og repræsentative i et fællesskab for at kunne opstille en analyseramme, hvori et praksisfællesskab kan ses.

Jeg vil her undersøge samt redegøre for begreberne om gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire samt sætte dem i kontekst med mine tre sociale kategorier i ønsket om at optegne et billede af praksisfællesskaber, og hvordan disse kan konstitueres. Disse begreber betegner Wenger også som de tre praksisdimensioner (ibid. s, 121).

Gensidigt engagement – Det første kendetegn ved et praksisfællesskab er, at det er selve praksissen, der er kilden til et gensidigt engagement. I denne sammenhæng fortæller Wenger, at praksis ikke skal ses som eksisterende i sig selv, men fordi at dens deltagere engagerer sig i de sociale handlinger, der finder sted i praksis, og at meningen af disse handlinger eksempelvis forhandles indbyrdes (ibid. s, 90). Dermed tager den sociale læringsteori også udgangspunkt i at eksempelvis lærere og pædagoger engagerer sig i hinandens tilstedeværelse og opgaver. Desuden nævner Wenger, at fællesskabet ikke behøver at gå op i en højere enhed i form af fx homogenitet, men forudsætter et engagement om fælles forhandling og deltagelse i praksis (ibid. s, 92). I dette videregives indbyrdes kompetencer dermed også i fællesskabet og relationer og roller fordeles (ibid., s. 93). Teamsamarbejdets udvikling i folkeskolen vil dermed blandt andet kunne analyseres gennem det gensidige engagement og de sociale processer, der opstår i dette.

Fælles virksomhed – Skal et gensidigt engagement opstå, må der også være rammer, der skaber mulighed for dette. I denne kontekst bringer Wenger begrebet om fælles virksomhed ind. Den fælles virksomhed behøver ikke nødvendigvis at være et spørgsmål om, at deltagerne eksempelvis fysisk skal befinde sig i samme bygning, men der må være et fælles erklæret mål (ibid., s. 95), og i dette må deltagerne være indbyrdes forbundet, hvis målet skal nås. *”Forhandling af fælles virksomhed skaber relationer af gensidig ansvarlighed blandt de involverede”* (ibid. I, 98). Hvis denne forståelse eksemplificeres gennem en pædagogstuderende, vil det kunne ses, at den

studerende er afhængig af sine undervisere, hvis han/hun skal opnå sit mål om at uddanne sig til pædagog. Omvendt vil underviseren være afhængig af, at der kommer studerende til seminariet, og at disse studerende formår at nå deres mål. Hvis denne proces ikke lykkes, vil underviserens virksomhed (seminariet) ikke virke efter hensigten, og virksomheden ville miste sin funktion. Det skal her nævnes, at den sociale proces samt selve praksisfællesskabet ikke bør snævres ind til, hvad man udefra kan konstatere, er fællesskabets "virke" eller mål. Wenger nævner, at et praksisfællesskab, ikke kan anses som uafhængige enheder, men at; *"de udvikler sig i større kontekster – historiske, sociale, kulturelle, institutionelle – med specifikke ressourcer og begrænsninger"* (ibid., s. 97). Et eksempel på en sådan udefrakommende udvikling kunne være den nye folkeskolereform, der sammensætter nye konfigurationer i arbejdet, hvor flere pædagoger får timer i skolen og nye arbejdsopgaver. Samtidigt opleves fællesskabets indefra af deltagerne og kan ikke blot defineres ud fra, hvad fællesskabet praktiserer. Dette betyder også, at fællesskabet kan reagere og udtrykke sig på måder, der ikke nødvendigvis er defineret af institutionen (ibid.).

Fælles repertoire - Når arbejdet centrerer sig om fælles virksomhed, med et fælles engagement omkring denne, er betingelserne lagt for Wengers tredje begreb, fælles repertoire, i konstitueringen af et praksisfællesskab.

"Et praksisfællesskabs repertoire omfatter rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis" (ibid. I, 101).

På denne måde gennem fælles engagement om fælles virksomhed udvikles rutiner og værktøjer i det sociale samarbejde. Dette sker eksempelvis i sociale forhandlinger, hvori de tre sociale kategorier kan trække på egne og andres kompetencer. En rutine, eksempelvis en lærer og pædagog der enes om, at mødes hver onsdag fem minutter inden dansktimen for at sikre en overensstemmelse om timens emne, kan i denne sammenhæng ses som et fælles repertoire, vis funktion ikke nødvendigvis behøves at blive taget op til overvejelse. En handling, der virker efter

hensigten, kan dermed gå hen og blive en fælles rutine, der ender op som et fælles repertoire for de to deltagerere. Men fælles repertoire skal ikke indsnævres til fysiske handlinger. Som Wenger nævner indgår eksempelvis værktøjer også i dette. Et eksempel kunne være en pædagogstuderende, der i sin praktik i samarbejde med sin praktikvejleder oprettede en logbog, hvori han/hun nedskrev observationer i arbejdet, som de efterfølgende ville kunne sætte sig ned og reflektere over med henblik på en succesfuld gennemførelse af praktikken. Wenger forklarer, hvordan et fællesskabs ressourcer bliver til et repertoire, og det er virksomheden, der giver blandingen af aktiviteter, relationer og involverede objekter sammenhæng (Wenger 2004 s. 100). Disse ressourcer, værktøjer eller repertoier skal ikke forstås som fastlagte eller uforanderlige rutiner. Da de indlejres i fællesskabet over historien, er de til konstant genforhandling og kan både virke som hindring såvel som årsag til fællesskabets udvikling (ibid. I, 102). At disse også kan virke tilbage som hindring på fællesskabet, vil blive uddybet længere nede i kapitlet, i afsnittet om *tingsliggørelsens* tveæggede karakter.

På denne måde gennem fælles engagement, fælles virksomhed samt fælles repertoire konstituerer Wenger et praksisfællesskab og de betingelser, der må til, samt de handlinger der må/vil opstå i denne proces og udvikling. Dermed bliver de tre begreber (praksisdimensionerne) kilden til en fællesskabssammenhæng (ibid. I, 89). De tre begreber lægger dermed også op til, at Wenger anser et praksisfællesskab som et konstruktivt fællesskab, hvori det gensidige engagement og fællesskabets evne og muligheder for at udvikle fælles repertoire giver afkast af læring og udviklingspotentialer.

Jeg vil nu gå i dybden med de begreber, som Wenger bruger for at indfange den sociale interaktion, der kan spores i praksisfællesskaber. Dette skal hjælpe til at give et bagvedliggende billede af de tre sociale kategoriers færden i de undersøgte sociale fællesskaber. Wenger analyserer fællesskaber ved at se den sociale *meningsproduktion* som det relevante analyseniveau (ibid. I, 63). Denne indfanger han ved at gøre brug af begreberne *meningsforhandling*, *deltagelse*, og *tingsliggørelse*. I dette lægger han vægt på menneskets behov for at skabe mening i livet som en helhed. I forlængelse af dette bruger Wenger begrebet *praksis* for at understrege, at ligesom vi mennesker har behov for at forstå os selv på et mere eksistentielt niveau, gør det samme sig gældende, når vi eksempelvis går på arbejde (ibid. s. 65). De tre sociale kategoriers handlinger og

deltagen ses og analyseres dermed igennem deres ønske og behov for at skabe mening for dem selv i deres hverdag. *"Praksis handler om mening som en hverdagserfaring"* (ibid. s, 66).

Meningsforhandling – Om selve ordet mening hentyder Wenger til måden, hvorpå vores arbejde indlejres. Rutiner, handlemåder og værktøjer er blevet til et mønster i hverdagen, som eksempelvis lærere og pædagoger i fællesskab gør brug af uden nødvendigvis at sætte ord på det. *"Vores engagement i praksis kan nok have mønstre, men det er den gentagne produktion af sådanne mønstre, der giver anledning til en oplevelse af mening"* (ibid.). Rutiner og repertoire giver en oplevelse af mening i hverdagen. På trods af disse gentagelser og rutiner fortæller Wenger, at disse situationer alligevel hele tiden kan tages op til genovervejelser, og at situationerne hele tiden skaber nye indtryk i os, og at livet i denne forstand er til konstant meningsforhandling. *"Vi skaber meninger, der udvider, omdirigerer, afviser, omfortolker, modificerer eller bekræfter – kort sagt genforhandler – de meningshistorier, de er en del af"* (ibid. s, 67).

Om ordet *forhandling* henviser Wenger til nødvendigheden af, at kunne opnå en form for enighed om eksempelvis en fælles problemstilling eller oplevelse, men han begrænser den ikke til dette. En meningsforhandling skal ses som både modstandsdygtig samt modtagelig for påvirkning (ibid.). Forhandlingen skal dermed gennem Wenger ses og udtrykkes som *"et anstrøg af kontinuerligt samspil, gradvis udførelse og udveksling"* (ibid. s, 68). Når lærere og pædagogers samarbejde i folkeskolen nu udvides grundet reformen, bliver deres indbyrdes meningsforhandling om tilgangen og forståelsen af dette arbejde også relevant at se nærmere på. Hvordan og ud fra hvilke præmisser forhandles teamsamarbejdet, og hvordan opleves og tolkes dette af pædagogen? Mening skal ikke ses som noget præeksisterende, men heller ikke noget der bare opfindes. Den er på én gang både historisk og dynamisk, kontekstuel og unik (ibid.). Dermed vil meningsforhandlingen af arbejdet i folkeskolen eksempelvis både kunne forhandles ud fra de rutiner og logikker, der med tiden er indlejret i folkeskolen, samt kunne nytænkes og fornys af nye deltagere. Meningen må ses som til konstant forhandling og dermed dynamisk og til sidst kan den forhandles af lærere og pædagoger, der hver især, qua deres historiske og professionsmæssige baggrund, kommer hver deres unikke forståelse og muligheder for tolkninger af situationer,

rutiner, holdninger mm. *"Meningen eksisterer hverken i os eller i verden, men i den dynamiske relation, som livet i verden udgør"* (ibid.). Forhandlingen skal dermed ikke, analyseres og ses som negative eller destruktive uoverensstemmelser og uenigheder, men som en proces hvori lærere og pædagoger i fællesskab ultimativt forsøger at skabe mening i deres egen hverdag. Meningen bliver dermed et produkt af forhandlingen (ibid.).

Deltagelse – Med udtrykket deltagelse ønsker Wenger at beskrive den sociale oplevelse af at leve i verden med medlemskab i sociale fællesskaber og aktivt engagement i sociale foretagender og tilføjer, at deltagelse dermed både er social og personlig (ibid. s, 70). I denne forstand omhandler deltagelse også muligheden for gensidig genkendelse. Eksempelvis en studerende der genkender sin underviser – ikke nødvendigvis på dennes fysiske træk, men på den rolle som underviseren har i det den sociale praksis i forhold til den studerende. Det bliver dermed også underviserens rolle i dette, der sætter den pædagogstuderendes identitet i kontrast, og på den måde giver underviseren den studerende en forståelse af sig selv og egen deltagelse på seminariet. I denne proces via deltagelse om praksis eller uddannelse som praksis former deltagerne hinandens oplevelse af mening gennem gensidighed og genkendelse (ibid.). *"Når vi genkender gensidigheden i vores deltagelse, bliver vi en del af hinanden"* (ibid. s, 71). Deltagelse skal ikke udelukkende ses som samarbejde, men kan være forbundet med mange former for relationer. Lige fra harmoniske og intime til konfliktbetonede og deltagelse former både en oplevelse i individet, såvel som det former fællesskabet, da det transformative potentiale går begge veje (ibid.). Deltagelse virker altså også tilbage på os selv, og giver os et billede af, hvem vi er, og hvad vores rolle er. En pædagog i folkeskolen vil altså deltage i denne praksis ud fra de præmisser, der er stillet til rådighed for denne. Men denne deltagelse vil blive gjort ud fra pædagogens rolle som pædagog og ønsket om at skabe en hverdag, der kan give mening for denne rolle. Det samme vil være gældende for en lærer, og det er derfor i denne proces relevant at sætte pædagoger og læreres deltagelse i fællesskabet til analyse, da deltagelsen vil indvirke på deres fælles meningsforhandling om det sociale teamsamarbejde. *"Den (deltagelsen) sætter meningsforhandlingen i forbindelse med vores forskellige former for medlemskab i forskellige fællesskaber"* (ibid.).

Tingsliggørelse – Afslutningsvis i konstitueringen af de sociale processer i et fællesskab bruger Wenger begrebet tingsliggørelse. Med dette ønsker Wenger at indføre et nyttigt begreb i forbindelse med deltagelse til at beskrive vores engagement i verden som meningsproducerende (ibid. s, 72). Wengers begreb henviser til måden, hvorpå eksempelvis værktøjer, symboler, udtryk og begreber tingsliggør en del af praksis i stivnet form (ibid. s, 73). Det er en abstraktion, hvori eksempelvis en specifik handling kan indfanges og "tingsliggøres" (ibid.). Det bliver dermed en måde, hvorpå pædagoger og lærere i det sociale kan henvise til en bestemt handling, eksempelvis danskundervisning, med et enkelt ord uden at skulle beskrive, hvad dette indebærer fra start til slut. Tingsliggørelsen af handlinger og værktøjer fungerer dermed som en genvej i deres fælles deltagelse og meningsforhandling om denne dansktime. Det er en proces, *"der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i >>tingslighed<<"* (ibid.). Igen sat i kontekst med pædagogen i folkeskolen kan reformen i denne sammenhæng ses som et eksempel på en tingsliggørelse eller et stivnet objekt. Pædagoger og lærere kan have hver deres forestilling om, hvad denne reform er og betyder for dem. En lærer og en pædagog kan have en bestemt opfattelse af, hvad det vil sige at undervise i folkeskolen. Denne opfattelse kunne eksempelvis stride imod reformens indhold. På den måde kan reformens indhold dermed også blive et tingsliggjort fokuspunkt for meningsforhandling. Wenger fortæller, med udgangspunkt i skadesbehandling, at en stor del af den tingsliggørelse, vi arbejder under, kommer udefra og må indoptages i fællesskabet (ibid. s 75). På samme måde kommer reformen udefra via politiske beslutninger, og et spørgsmål, der bliver relevant i denne kontekst, er, hvordan pædagoger og lærere deltager og meningsforhandler om den nye tingsliggørelse af pædagogens rolle og arbejdet i folkeskolen. Dermed skal tingsliggørelse forstås som måden, hvorpå vi skaber mening om eksempelvis handlinger og objekter i vores hverdag. En mening der også står til forhandling i fællesskabet. Dermed ender en tingsliggørelse heller ikke i et endeligt produkt eller et endeligt objekt, men skal i stedet ses som en proces af forhandlinger hvori *"den foreløbige eller nuværende"* tingsliggørelse, fungerer som fokuspunkt (ibid.).

Det bliver dermed gennem de tre begreber om meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse jeg vil forsøge at optegne en pædagogstuderendes sociale gøre og færden under uddannelsen til

pædagog. Yderligere skal de samme begreber hjælpe mig til at analysere pædagogen i dennes arbejde med lærere og andre deltagere i folkeskolen i ønsket om at give et indblik i den udvikling og læring pædagogen og praksisfællesskabet i folkeskolen befinder sig i.

Jeg vil her kort med udgangspunkt i mit afsnit om fælles repertoire illustrere, hvordan tingsliggørelse og fælles repertoire kan have en konkret indvirkning på hinanden.

Tingsliggørelsens tveæggede karakter – Fælles repertoire bestod eksempelvis i de fælles rutiner, der over tid opstår i et praksisfællesskab. Som nævnt i afsnittet om fælles repertoire kan disse rutiner også virke tilbage som en hindring. Det er her, at den tveæggede karakter opstår. En rutine og en handling eller en forståelse af eget repertoire kan blive så fastlåst/stivnet og tingsliggjort i et individs eller et fællesskabs forstand, at deltagelse og meningsforhandling enten ikke finder sted eller har svære præmisser. Eller at et problem, der kommer i forlængelse af en rutine eller et tingsliggjort objekt, slet og ret bliver overset. Dette kan have en indvirkning på fællesskabet, der hindrer både ny læring og udvikling. Wenger fortæller at; *"(...) tingsliggørelsens styrke – dens fyndighed, dens transportabilitet, dens potentielle fysiske vedvaren, dens fokuserende virkning – er også den svaghed. (...) Værktøjet kan fastlåse aktiviteten i en bestemt form"* (ibid. 76). Det historisk indlejrede fælles repertoire og forståelsen samt tilgang til dette i folkeskolen kan derved også blive relevant for pædagogerne og de nye roller, som de qua reformen vil besidde i deres udvidede og nye samarbejde med lærere om arbejdet i folkeskolen. Det bliver derfor relevant at undersøge, om pædagogens oplevelse af arbejdet i folkeskolen gør, at der eksempelvis sættes spørgsmålstejn ved fastlagte rutiner og tilgange til arbejdet.

Jeg vil nu rette fokus ind mod individerne i et praksisfællesskab. Dette gøres for at kunne forstå den sociale læringsproces gennem individet. Dette bliver relevant for at forstå, hvilke faktorer der gør sig gældende og påvirker den personlige læringsproces. En læringsproces som dermed også vil kunne virke tilbage på det kollektive praksisfællesskab (ibid. s. 169). I dette vil jeg gøre brug af begreberne; deltagelse og tingsliggørelse, gensidigt engagement, ansvarlighed for en virksomhed,

repertoire der kan forhandles, legitim perifer deltagelse, baner, multipelt medlemskab, grænser, grænseobjekter og mægling.

Identitet

Når Wenger retter fokus mod individet, skal det ikke ses som et emneskifte men snarere et fokusskifte (ibid.).

”Opbygning af identitet består i at forhandle meningerne i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale fællesskaber. Begrebet identitet tjener som akse mellem det sociale og det individuelle, således at de kan beskrives i forhold til hinanden” (ibid.).

I denne proces retter Wenger opmærksomheden mod individet ud fra et socialt perspektiv, samtidigt med at fokus bevæger sig ud over praksisfællesskabet (ibid.). Ønsket er eksempelvis at optegne et billede af de muligheder et individ i et praksisfællesskab har for at skabe medindflydelse og mening i egen hverdag – samt hvad der ligger til grund for disse muligheder, og hvordan dette kan forstås (ibid.).

For at identificere et individ i et praksisfællesskab vender Wenger tilbage til de tre begreber, der også konstituerede et praksisfællesskab, men retter dem nu mod individet. Dette gøres gennem begreberne *gensidigt engagement, ansvarlighed for en virksomhed og repertoire der kan forhandles*. Inden jeg vil udrede disse individbaserede begreber, vil jeg først her sætte begrebet om tingsliggørelse i kontekst med det individbaserede analyseniveau. Tingsliggørelsen skal i denne sammenhæng ses som havende samme virkning som nævnt tidligere. Men her sætter Wenger i stedet tingsliggørelsen i kontekst med en tingsliggørelse af individet i praksisfællesskabet (ibid. s. 175). Fokus skal nu ses som rettet mod individet og en menneskelig tingsliggørelse.

Deltagelse og tingsliggørelse – Som individ i et praksisfællesskab vil der både være omkringliggende formelle omstændigheder samt mere internt sociale omstændigheder, der har indflydelse på tingsliggørelsen af et individ i et praksisfællesskab. På det formelle plan kunne dette eksempelvis udmønte sig i form af uddannelsesmæssig baggrund og ”titel” på en arbejdsplads. Dette påviser Wenger gennem en eksemplificering af skadesbehandlers ”trin” (formelle

processer hvori skadesbehandleren stiger i grader). Wenger forklarer, at denne stigning i trin er; *"et væsentligt aspekt ved deres lokale identitet. Det repræsenterer institutionens syn på deres ekspertise og ledsages af et vist ansvar og visse privilegier"* (ibid. s, 175). Denne formelle proces bliver altså en del af deres genkendelighed og rolle i praksisfællesskabet, der dermed også konstituerer en mere formel tingsliggørelse af individet og dennes rolle. Samtidigt er der i tingsliggørelsesprocessen også mere uformelle og interne sociale faktorer, der spiller ind på dette.

"Skadesbehandlernes daglige engagement i deres praksisfællesskab skaber relationer mellem dem, der konstituerer >>hvem man er<< på kontoret, hvem der ved hvad, hvem der er god til hvad, hvem der er smart, hvem der er sjov, hvem der er venlig, hvem der er central, hvem der er perifer" (perifer deltagelse vil blive uddybet længere nede i kapitlet) (ibid. s, 175).

På denne måde bliver det altså også individets mere personlige træk, egenskaber og kompetencer, eller mangel på samme, der konstituerer en tingsliggørelse, som dermed defineres ud fra de øvrige deltageres oplevelser af individet. I dette fortæller Wenger, at det er igennem vores engagement i praksis, at disse træk gøres synlige for de øvrige deltagere og medvirker på tingsliggørelsen af individet – *"Engagement i praksis giver os visse deltagelsesoplevelser, og det, vores fællesskaber lægger mærke til, tingsliggør os som deltagere"* (ibid. s, 175-176). Det skal derfor også nævnes, at formelle tingsliggørelser i form af eksempelvis titler ikke alene bærer de øvrige deltageres oplevelse og opfattelse af et individ. Når udefrakommende faktorer i folkeskolen i form af reformer tvinger arbejdskonstellationen i nye retninger, bliver det derfor også relevant, at undersøge, om disse roller påvirkes eller ændres i fællesskabet. Eksempelvis om de nye omstændigheder vil påvirke fællesskabets tingsliggørelse af en pædagog og dennes rolle. På denne måde skal det også forstås, at en pædagoes identitet i et fællesskab ikke skal ses som individets eget selvbillede, men at *"(...) identitet er en erfaring og en opvisning af kompetence, der hverken kræver et eksplicit selvbillede eller selvidentifikation med et angiveligt fællesskab"* (dette bliver kort uddybet nedenfor i kapitlet om gensidigt engagement) (ibid. 177). Identitet i praksis udgøres dermed i et samspil mellem deltagelse og tingsliggørelse (179).

Jeg vil nu vende tilbage til måden, hvorpå man kan identificere et individ i et praksisfællesskab gennem begreberne om gensidigt engagement, ansvarlighed for en virksomhed og repertoire der kan forhandles og kort give en redegørelse for disse.

Gensidigt engagement – For at være en del af et praksisfællesskab må man også udføre en rolle eller en identitet, der giver mening for og dermed har en plads i fællesskabet. Denne identitet udøves og fremvises gennem deltagelse og et gensidigt engagement om fælles virksomhed og de øvrige deltagere. *”Vi bliver dem, vi er, ved at kunne spille en rolle i de engagementsrelationer, der konstituerer vores fællesskab (...) Der er tale om en særlig måde at være en del af en helhed på via gensidigt engagement”* (ibid. 177 – 178.). På den måde kan det også forstås, at pædagoger og læreres forskellige kompetencer samt udøvelse af engagement både er en del af skabelsen/bevarelsen af et praksisfællesskab, samtidigt med at det selvsamme (kompetencer og engagement) er med til at give dem en plads i dette.

Ansvarlighed for en virksomhed – Når engagementet for en virksomhed er til stede, vil det ofte medføre en naturlig følelse af ansvar for denne. Igennem det ansvar, man udfører, påvirkes man også til at se og opleve sig selv og verden på bestemte måder. *”Det får os til at forstå bestemte betingelser og overveje bestemte muligheder”* (ibid. s. 178). I denne proces omsættes vores identitet til dette perspektiv, men det skal ikke forstås på den måde, at individerne i et praksisfællesskab dermed tænker og handler ens (ibid.). En pædagog og en lærer vil have en fælles interesse i folkeskolens succes og dennes evne til at bestå, men pædagogen vil, qua egen rolle i praksisfællesskabet, handle og tænke ud fra de opgaver, kompetencer og værdier som netop denne udfører i fællesskabet. Det samme gælder læreren eller den studerende i sin praktik eller på seminariet.

Repertoire, der kan forhandles - Wenger fortæller, at det er gennem et vedvarende engagement i en praksis, at vi udvikler evnen til at fortolke og bruge det repertoire, der indgår (ibid.). Dette kan gøres, fordi man dermed over tid vil få en forståelse for virksomhedens historie og selv over tid bliver en del af denne. Man kan derved forstå og indvirke på praksis gennem egen

personlig deltagelseshistorie – en historie der bygger på erindringer, referencer og hændelser, der udgør en del af identiteten.

I følgende begreb om legitim perifer deltagelse giver Wenger et billede af individers tilhørsforhold og "bevægelse" rundt i et praksisfællesskab. Wenger skelner mellem fuldt medlemskab og perifer deltagelse, men giver ikke et konkret billede af, hvad det vil sige at være "fuldt ud medlem". Dette kan skyldes, at praksisfællesskaber og disses "gøren" er til konstant forhandling/fortolkning, og at medlemmer kommer og går og ikke er afhængige af faste medlemskaber (ibid. s, 119). I stedet gives et billede af medlemmer, der kan karakteriseres ved at bevæge sig i periferien af et praksisfællesskab.

Legitim perifer deltagelse – skal forstås som den proces, hvori nytilkomne optages i et praksisfællesskab. I denne proces må individet have mulighed for at få adgang til, at alle de tre praksisdimensioner – *"til gensidigt engagement med andre medlemmer, til deres handlinger og deres forhandling af virksomheden og til det repertoire, der anvendes"* (ibid. s, 121). Periferitet og legitimitet skal ses som nødvendige modifikationstyper for at blive en del af deltagelsen i et praksisfællesskab (ibid.). Periferiteten kan dermed ses netop et område i fællesskabet, som et individ kan befinde sig i. I denne proces må individet besidde legitimitet i praksisfællesskabets forståelse for, at der kan åbnes op for denne proces. Wenger definerer legitimitet som blandt andet at være nyttig, være støttet, være frygtet, være den rigtige type, have den rette baggrund (ibid. s, 122). I denne kontekst understreger Wenger, at det er vigtigt, at et praksisfællesskab hjælper og støtter op om nytilkomne – *"da disse med en vis sandsynlighed vil kommet til at mangle, hvad fællesskabet betragter som kompetent deltagelse"* (ibid.). Hvis et praksisfællesskab afviste en nytilkommen, ville det være svært for denne at lære (ibid.). Forholder man sig eksempelvis til den pædagogstuderende, skal på denne have mulighed for at kunne deltage i et seminariums faciliteter, deltage i de sociale processer med sine medstuderende og undervisere og i dette anerkendes som havende legitimitet til at være en del af dette fællesskab. Begrebet skal dermed forstås som måden at forstå en ny i et praksisfællesskab og samtidigt illustrere måden, hvorpå man kan se, at fællesskaber fornyer sig, får nye medlemmer og dermed åbner op for at videreudvikle på praksisfællesskabet.

Med legitim perifer deltagelse rettes fokus ind mod de sociale omstændigheder, der er nødvendige for, at et individ kan komme ind i et praksisfællesskab, der dermed også åbner op for dennes læringsmuligheder/potentialer. I denne proces gør Wenger brug af begrebet >>bane<< (ibid.).

Jeg vil nu kort udrede begrebet om baner i ønsket om at illustrere nogle af de forskellige omstændigheder og baner under hvilke, individer bevæger sig rundt i et praksisfællesskab. Disse omstændigheder har også indflydelse på individets rolle i fællesskabet og dermed også på den læring, der finder sted og indoptages.

Baner - Wenger kobler begrebet til spørgsmålet om identitet i praksis og fortæller at; *”udtrykket bane betyder for mig ikke en vej, der kan forudsiges eller kortlægges men en kontinuerlig bevægelse”* (ibid. 179 – 180). I dette understreges også at identiteten, ligesom et praksisfællesskab skal anses som dynamisk og foranderlig. Med udtrykket baner beskriver Wenger hvordan, mennesker bevæger sig i mange forskellige sociale konfigurationer. Vi påvirkes af disse, og de bliver en del af vores meningsforhandling, når vi bevæger os rundt i verden. *”Vores identiteter indoptager som baner fortiden og fremtiden i forbindelse med selve forhandlingen af nutiden”* (ibid. s, 181). Som deltager i verden kan man have forskellige baner samtidigt. En *perifer bane* kan ses som en bane, et individ indfinder sig på i et givent praksisfællesskab, der aldrig leder til fuldt medlemskab, mens den selvsamme person måske kan ses som fuldt medlem, når denne bevæger sig over i en anden social konfiguration (ibid. s, 180). Det mere fuldgældige medlemskab og deres bane beskriver Wenger som *insider – banen* (ibid.). De forskellige baner som eksempelvis en pædagog befinder sig på i forskellige sociale fællesskaber vil dermed også indvirke eller blive udfaldet af dennes læringshistorie i disse fællesskaber. Ud over de to nævnte baner gør Wenger brug af yderligere tre baner;

Den *indadgående bane* som er den bane, et individ er på, hvis dennes mål med at slutte sig til et praksisfællesskab er at blive fuldgældigt medlem (ibid.). *Grænsebaner* som ses som det område, et individ befinder sig i, hvis dennes opgave blandt andet består i at forbinde praksisfællesskaber (ibid.). Femte og sidste bane er den *udgående bane* – dette skal ses som den bane, et individ vil befinde sig på, hvis selve årsagen til dennes deltagelse i et praksisfællesskab er at lære af dette med

henblik på at forlade det. Wenger eksemplificerer sidstnævnte bane ved et barns læring i barndommen med henblik på en dag at forlade denne barndom og blive en del af voksen – dommen (ibid.).

Multipelt medlemskab – Med begrebet om multipelt medlemskab refereres til, at fællesskaber og praksisfællesskaber opstår i mange kontekster. Wenger forklarer, at vi som mennesker har tilhørsforhold til mange praksisfællesskaber, hvor nogle kan være meget centrale for vores identitet, og i andre kan vi være mere perifert deltagende i (ibid. s, 184). Disse praksisfællesskaber påvirker alle til vores identitetsudvikling og infiltrerer hinanden forstået på den måde, at vi kan bidrage i et givent praksisfællesskab med viden, erfaring og kompetencer, som vi kan have tilegnet os i et andet praksisfællesskab (ibid.). En pædagog og en lærer på en folkeskole vil dermed også være påvirket af samt bidrage med erfaringer fra praksisfællesskaber, som de måske engang har været en del af, eller måske stadig er det, væk fra, eller i deres lokale samarbejde i folkeskolen. En pædagog under den nye folkeskolereform vil eksempelvis både kunne udføre arbejde i folkeskolen sammen med lærere for derefter at forlade folkeskolen og udføre arbejde på en SFO, der er tilkøbt skolen. For at et individ kan bevæge sig konstruktivt rundt i de forskellige roller, som denne dermed også har i de forskellige praksisfællesskaber, må han/hun også forstå at harmonisere disse forskellige roller – *”Det kræver konstruktion af en identitet, der kan rumme disse forskellige meninger og deltagelsesformer i én neksus”* (ibid. s, 186).

Grænser, grænseobjekter og mægling – Som nævnt bevæger vi os rundt i forskellige praksisfællesskaber, og vi kan påvirke disse og os selv med erfaringer og kompetencer hentet i andre. Derfor ønsker Wenger ikke at optegne et praksisfællesskab som noget, der kan isoleres fra andre eller resten af verden. Derimod ønsker han at påvise, at disse er tæt forbundet og påvirker hinandens læringshistorier (ibid. s, 124). Igen illustrerer Wenger ud fra skadesbehandlere ved at illustrere praksisfællesskaber, der kunne påvirke netop deres (skadesbehandlernes) praksis; *”uden for selskabet er der andre skadebehandlere, patienter, ydelsesrepræsentanter (...)”* (ibid.). På samme måde kan der alene i folkeskolen findes børnepsykologer, ledelsesrepræsentanter, sygeplejersker, forældre, elever andre pædagoger og så videre. Selv om en pædagog ikke kan

være en del af et praksisfællesskab bestående af sygeplejersker, (hvis praksisfællesskabet alene består qua deres baggrund som sygeplejersker) så kan disse forskellige mulige praksisfællesskaber have en indvirkning på hinanden, og de kan være indbyrdes forbundet på tværs af praksisfællesskabsgrænser. I denne kontekst introducerer Wenger begrebet om *grænseobjekter*. Et grænseobjekt skal ses som en tingsliggjort proces, der involverer repræsentanter fra forskellige praksisfællesskaber. Dette eksemplificeres igen gennem skadesbehandlere og de skadesanmeldelser (skadesanmeldelsen skal her, ses som det tingsliggjorte), disse behandler – Wenger fortæller, at;

”denne standardiserede tingsliggørelse tjener som koordinationsmekanisme mellem skadebehandlere og forskellige – og overvejende usammenhængende – baglande, hvoraf nogle er praksisfællesskaber, og andre ikke er. I denne forstand anvendes disse skadeanmeldelser som grænseobjekter, der forbinder skadebehandlernes praksis med resten af verden” (ibid. s, 127).

På denne baggrund må et praksisfællesskab tage højde for andre lignende fællesskaber, der både kan indvirke på deres arbejde, og som giver dem mulighed eller som bare skaber omstændigheder, der gør, at de også påvirker andre fællesskaber. Begrebets relevans til nærværende undersøgelse skal ses gennem den læring, meningsforhandling og udvikling fællesskaber kan have på hinanden, – findes der eksempelvis grænseobjekter mellem en folkeskole og den dertil tilknyttede SFO – og hvordan påvirker og meningsforhandler deltagerne om disse objekter, samt hvilken betydning har de for læringen og fællesskabet.

Skabelsen af forbindelse mellem praksisfællesskaber sker ikke kun via grænseobjekter (ibid. s, 130). Wenger forklarer, hvordan et individ kan mægle en forståelse og viden fra et praksisfællesskab til et andet (ibid.) – denne proces kaldes for *mægling*. Disse mæglere er ofte personer, der formår og trives ved at mægle – *”og således hellere vil opholde sig i grænseområderne mellem flere praksisser end at placere sig i kernen af en enkelt praksis”* (ibid.). På denne måde kan individer, ligesom grænseobjekter, også medvirke til, at praksisfællesskaber udvikler sig og lærer af omkringliggende praksisfællesskaber. Netop dette kan blive relevant, når

reformen har gjort, at mange pædagoger nu både indfinder sig og arbejder i folkeskolen og inden for dennes rammer, samtidig med at de også bevæger sig i SFO'en og de dertilhørende rammer.

Jeg har nu påvist, under hvilke betingelser et socialt fællesskab kan betegnes som værende et praksisfællesskab. I dette har jeg givet et billede af, at et praksisfællesskab kan ses som en social læringshistorie. Ikke at der skal være homogenitet, men stadig med en værdiladning hen mod at et praksisfællesskab fordrer konstruktiv læring. Dette ses eksempelvis ved et gensidigt engagement og viljen og ønsket om at tage imod nye individer og lade disse blive en del af samt bidrage til fællesskabets udvikling. Yderligere har jeg illustreret de sociale processer, der både indvirker på læringen i praksisfællesskabet som en helhed, samt de processer der har betydning for individers læring i dette. Jeg har påvist, at læringen veksler mellem individ og fællesskab. Individets rolle i praksisfællesskabet påvirker dette samtidigt med, at praksisfællesskabet virker tilbage på individets læring. Jeg har påvist, at engagement og deltagelse udspringer af ønsket om at skabe mening i egen hverdag, og at dette foregår gennem en meningsforhandling. En meningsforhandling, hvori individers muligheder for at påvirke denne forhandling udspringer af deres muligheder samt evne til at påvirke forhandlingen. Jeg har derudover påvist, at individer i et praksisfællesskab tingsliggøres og udlever en rolle, der afhænger af deres kompetencer samt fællesskabets anerkendelse af disse kompetencer. Desuden har jeg givet et billede af hvilke baner, der kan ses i praksisfællesskaber. Ønsket med disse begreber bliver dermed, som tidligere nævnt, at indfange den sociale læreproces og de omstændigheder, der gør sig gældende under udviklingen af en pædagogisk professionsidentitet. Yderligere skal dette give et billede af den påvirkning og læring, der kan belyses ved pædagogens arbejde i folkeskolen efter den nye folkeskolereform, der også kan indvirke på pædagogens selvforståelse og professionsidentitet i dette arbejde.

Jeg vil her afslutningsvis og kort illustrere, hvordan ovenstående begreber samles og indfanges som en analyseramme for den læringsproces Wenger og Jean Lave betegner som situeret læring.

Situeret læring

Gennem begrebet situeret læring ønsker Lave og Wenger at illustrere, at alle sociale processer i livet, vi som mennesker vælger at deltage i, vil give udfald af læring – *”Læring er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis”* (Illeris, 2012, s. 128). Wengers brug af begrebet om praksisfællesskaber skal som nævnt fungere som en analyseramme for netop denne læring. Det bliver dermed en analyseramme, der rækker ud over eller udvider den traditionelle forståelse af læring via mesterlære. Med begrebet mesterlære hentydes til den proces, hvori læring videregives fra mester til lærling eller underviser til elev eller fra bog til læser mm. (ibid. s. 129). Lave og Wenger forsøger at indfange de omkringliggende faktorer til forståelsen af læring som noget, der også må ses og analyseres ved de sociale omstændigheder/situationer, der opstår i læreprocessen. Det skal altså ikke ses som en degradering af begrebet om mesterlære – *”Al læring og hverdagsliv har aspekter af mesterlære i sig”* (*”situeret læring og praksis i forandring*, Lave, Nordisk Udkast, d.14/04 2015, s.10). Måden, hvorpå begrebet udvides, ses gennem deres brug af det tidligere udredte begreb om legitim perifer deltagelse, hvor praksisfællesskaber fornyer og udvikler sig ved at åbne op for nytilkomne og lade disse tage del i samt bidrage til fællesskabet udvikling. (ibid.). I denne forstand kan det dermed ses, at Lave og Wenger ikke ønsker at rammesætte læring til noget, der blot kan ses og forstås som betinget af information fra mester til elev.

Kapitel 3

Metodeafsnit

Jeg vil her præsentere undersøgelsens metodologi og redegøre for min kvalitative tilgang. Jeg vil i dette belyse tilgangen og udarbejdelsen af interview/interviewguide samt de forskningsmæssige tanker, jeg har lagt til grund for dette, både med henblik på selve processen samt med henblik på besvarelse af undersøgelsens problemformulering. Min metodiske tilgang vil i denne proces løbende blive relateret til kvalitative fremgangsmetoder og perspektiver.

Indledningsvist skal det nævnes, at jeg i min konkretisering af fællesskaber skiftevis vil bevæge mig rundt mellem udtrykkende om sociale *fællesskaber*, *team* og *praksisfællesskaber*. Dette gøres med

en bevidsthed om, at jeg først ved analysen vil kunne gøre det synligt, hvorvidt de team i folkeskolen/den studerende på seminariet, jeg vil undersøge, vil kunne indskrives i et praksisfællesskab/praksisfællesskaber. Jeg vil derfor kun bruge begrebet om praksisfællesskaber, når jeg henviser til Wengers terminologi.

Jeg vil i min undersøgelse gøre brug af enkeltpersonsinterview med henholdsvis fire pædagoger og en pædagogstuderende. Med Wengers begrebsapparat bliver ønsket at undersøge, hvilken læring og udvikling der kan ses i pædagogers arbejde gennem de sociale fællesskaber på skolen efter reformens indtræden. Interviewet med den studerende gøres med henblik på at kunne optegne et billede af pædagogprofessionen og den professionsidentitet, der formidles og skabes under uddannelsen. Dette skal som tidligere nævnt være en hjælp til at afklare professionsmæssige værdier, ud fra hvilke man kan forstå pædagoger og deres arbejde i en tid, hvor fokus på dokumentation og reformarbejde præger det pædagogiske arbejde. Samtidigt skal det være en hjælp til at forstå, hvordan uddannelsen kan have indflydelse på eventuelle problemstillinger i praksis. Jeg er i denne proces bevist om, at uddannelsens udformning og karakter varierer alt efter, hvilken periode pædagoger uddannes i. Ønsket er dermed også, at rette fokus mod pædagoguddannelsens mere grundlæggende værdier, der vil kunne gå igen i interviewpersonerne.

Den kvalitative forskningsmetode

Lene Tanggaard og Svend Brinkmann, som begge er professorer ved Institut for Kommunikation ved Aalborg Universitet, fortæller, at et af kendetegnene ved kvalitativ forskning er en søgen på *"at forstå konkrete personer og sociale processer – hvordan mennesker tænker, føler, handler, lærer eller udvikles"* (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 17). Dermed bliver kvalitativ forskning en tilgang til, i mit tilfælde, gennem interviews at; *"belyse menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv"* (ibid.). Ønsket med kvalitative studier er at skabe et udgangspunkt for en forståelse af den sociale verden, der ikke beror sig på, eller tager udgangspunkt i for eksempel kvantitative studier i form af tal og generaliseringer som et billede på den undersøgte verden. Kvalitative studier skal ikke, i denne sammenhæng, ses som værende imod generaliseringer, men som en tilgang der skal give mulighed for at bevæge sig ud over, eller præsentere noget andet end, hvad for eksempel statistiske tests kan frembringe (ibid. I, 17–18). Min

kvalitative tilgang vil dermed også påvirke udviklingen og udformningen af min interviewguide og have pædagoger og studerendes sociale interaktioner, miljøer, følelser, holdninger mm. i fokus – *”Det kvalitative forskningsinterview er velegnet, når forskningsformålet er at få viden om og forståelse af menneskers oplevelser, intentioner, handlinger og motiver (...)”* (Christensen et. al 2011, s. 61). Med det kvalitative interview ønsker jeg at få mine interviewpersoner til at sætte ord på og give indblik i deres verden, som den udspiller sig. Deres engagement og deltagelse i praksis samt den meningsforhandling, der udspiller sig i ønsket om at skabe mening i egen hverdag. Det er igennem denne fortælling, fra interviewperson til mig selv som undersøger, at jeg efterfølgende vil kunne reflektere, og som Tanggaard og Brinkmann udtrykker det; teoretisere over denne livsverden (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 31).

Etiske overvejelser i kvalitativ forskning

Jeg vil her udspecificere mine overvejelser i forhold til mit ansvar som undersøger, både set i forhold til de arbejdspladser som undersøgelsen finder sted i samt de interviewpersoner, der giver mig adgang til deres oplevelser, følelser og holdninger i organisationen. Da min undersøgelse vil være baseret på enkeltpersonsinterview og interviewpersonens holdninger, følelser mm., vil jeg lade ordet etik være et gennemgående udgangspunkt i min tilgang til undersøgelsen.

Når tilgangen til kvalitative forskningsmetoder i høj grad tager udgangspunkt i interviewpersoners følelser og holdninger i og til deres verden, må jeg som undersøger være opmærksom på, hvordan jeg nærmer mig deres situation. Dette omhandler eksempelvis etiske aspekter, både i form af hvad jeg spørger ind til, hvordan jeg spørger ind og hvad ønsket er med denne nye viden og indsigt – *”forskningen har dermed nogle værdimæssige forudsætninger såvel som implikationer for de udforskede (...)”* (Brinkmann 2010, s.429). I mødet med pædagoger og studerende får det derfor stor betydning, at jeg har en indsigt i deres nuværende situation. I interviewet med pædagoger er det derfor relevant at sætte sig ind i samt gøre brug af en baggrundsviden om deres situation. En relevant baggrundsviden om pædagogers sociale situation kunne eksempelvis være at forholde sig til deres lærerkollegeres oplevelse af reformen. For eksempel lavede DR Nyhederne en rundspørge blandt 842 i foråret 2014, der viste, at 65 procent af de adspurgte lærere overvejede at forlade

lærerfaget (Det handler ikke om ja – hatten I Nyheder I DR). Denne baggrundsviden kan have betydning for pædagogens oplevelse af det kollegiale samarbejde i folkeskolen, da mange pædagoger netop er kommet ind i folkeskolen i forlængelse af reformen. Derudover påviste min gruppe og jeg i vores 7.semesterprojekt blandt andet, at mange pædagoger følte sig overkørt eller underlagt lærerne i deres kollegiale samarbejde (Kelk et. al, 2013, s. 66), og derfor vil det gensidige engagement være ekstra vigtigt for mig som undersøger at få bragt i fokus. Jeg vil derfor, i min undersøgelse, kunne komme ind på emner, der kan berøre pædagogens faglige stolthed og måske ømtålelige emner i forhold til deres kvalifikationer og oplevelser af dem selv i folkeskolen, som også bliver en del af tingsliggørelsen af deres identitet. Steinar Kvale (2008), professor ved Psykologisk institut ved Aarhus Universitet og leder af Center for Kvalitativ Metodeudvikling, understreger i en sådan forbindelse vigtigheden af, at man som interviewforskeren har kendskab til den udforskedes situation samt forståelse for den sårbarhed, der kan være i spil i forskellige situationer (Kvale 2009, s. 79).

Disse eksempler kan ses som interne uenigheder og måske usagte problemstillinger, som interviewpersonen under interviewet vil kunne blive konfronteret med. Dermed har det også betydning, at interviewpersonen er fortrolig med interviewet og indforstået med hvordan, jeg vil gøre brug af den information, de videregiver til mig. For at imødekomme samt bibeholde fokus på disse potentielle problemstillinger vil jeg forholde mig til det, Svend Brinkmann beskriver som mikro- og makroetik i kvalitativ forskning.

Mikro- og makroetik i kvalitativ forskning

Jeg vil her forholde mig til mikro- og makroetik og drage et skel samt en sammenkobling af etik på et samfundsmæssigt plan (makroetik) og etik på et individbaseret plan (mikroetik). Jeg vil i dette berøre emnet anonymitet og sætte det i kontekst med de mikro- og makroetiske overvejelser samt kort komme med personlige bud på forskningsmæssige fordele og ulemper ved anonymitet.

Om det makroetiske perspektiv fortæller Brinkmann, at området omhandler overvejelser såsom;

"Hvilke større interesser tjener forskningsprojektet? Hvem vinder, og hvem taber (om nogen), når forskeren publicerer bestemte resultater og eventuelt formidler dem i processen? (...) al forskning

enten arbejder for eller imod magten, men ofte kan det være uigennemskueligt, hvilken magtmæssig retning ens projekt peger i” (Brinkmann 2010, s.439).

Selvom jeg i mit projekt vil fokusere på pædagogers professionsidentitet samt undersøge, hvordan eller om aspekter ved den nye folkeskolereform og et øgede fokus på dokumentation kan påvirke pædagogens rolle og professionsidentitet samt arbejde i folkeskolen, må jeg være mig bevidst om, at specialet vil kunne trækkes imod, eller bruges i, diskussioner, som ikke nødvendigvis var målet med specialet i sig selv. Undersøgelsen vedrører reformens påvirkning på pædagogens professionsidentitet, men ønsket med denne undersøgelse omhandler ikke en politisk stillingtagen til hvorvidt, reformen var en god ide eller ej. I en sådan kontekst vil specialet, selvom det ikke nødvendigvis er ønsket, kunne sige mere end målet i sig selv var og derigennem blive en del af en diskussion, der bevæger sig ud over at forstå pædagogens rolle og udvikling på en konkret arbejdsplads og ende med at favorisere eller tage part i en diskussion. Brinkmann beskriver sådanne problemstillinger, som konflikter mellem makroetiske og mikroetiske perspektiver (ibid.). Ovenstående eksempel kan altså ses som en makroetisk problemstilling, som opstår i en undersøgelse, der ellers som udgangspunkt, bevæger sig i et mikroetisk perspektiv (det mikroetiske vil blive udspecificeret længere nede) med fokus på enkelte individers oplevelser og udvikling. Samtidigt behandles og udføres arbejdet omkring reformen forskelligt fra kommune til kommune og fra skole til skole og ville derfor svært kunne stå som eksempel på generelle oplevelser om emnet. På den måde kan makroetiske problemstillinger opstå og virke tilbage samt have indflydelse på mikroetiske perspektiver. I denne proces fortæller Brinkmann, at der ikke er nogen nem måde at løse sådanne dilemmaer på, og at man blandt andet må se på det konkrete tilfælde, anvende sin dømmekraft og lade sig inspirere af etiske teorier (ibid. s, 440). Min opgave består i denne proces derfor blandt andet i at forsøge at stille mig kritisk reflektivt til forskning på området samt egen tilgang til emnet og være opmærksom på ikke at tillægge undersøgelsen en værdiladet agenda ud fra egne og andres forventninger, ønsker og antagelser.

De mikroetiske perspektiver bevæger sig væk fra de overordnede og samfundsmæssige perspektiver og ind i en mere personlig og individbaseret sfære – *”De mikroetiske problematikker handler om at tage vare på de personer, som umiddelbart er en del af forskningen, fx som interviewpersoner eller informanter i et feltarbejde”* (ibid. s, 439). På denne måde infiltreres min

undersøgelse, der vil berøre interviewpersoners holdninger, følelser og oplevelser mm., altså i høj grad i det mikroetiske perspektiv. Som tidligere nævnt må jeg have fokus på, hvilke problemstillinger der i forvejen kan gøre sig gældende i et socialt fællesskab. Om dette, sat i kontekst med mikroetiske perspektiver skriver Brinkmann:

"(...) mikroetiske problematikker søges imødegået ved at opnå deltagernes informerede samtykke, sikre fortroligheden og undgå, at deltagerne på nogen måde lider overlast ved at deltage i et forskningsprojekt" (ibid.).

Det er blandt andet for at imødegå makro- og mikroetiske problemstillinger, at jeg i min undersøgelse vælger at anonymisere både organisation samt interviewpersonerne i det, der med Wengers terminologi måske kunne karakteriseres som et praksisfællesskab.. Anonymiseringen indebærer derfor også, at arbejdspladsen er indforstået med, at den endelige kandidatafhandling vil blive udleveret til dem i en modificeret udgave. Ment på den måde at det færdige produkt vil blive omskrevet og yderligere anonymiseret til dem specifikt, da de som deltagere i organisationen vil have mulighed for selv at udregne, hvem der må stå bag hvilke udtalelser – fx i form af alder, eller længde på interviewpersonens ansættelse i pågældende institution. Anonymiseringen bliver dermed gjort med øje for at, – (...) *kvalitativ forskning ofte handler om menneskers personlige liv og erfaringer og placerer private ytringer i en offentlig arena* (ibid. s, 429). I forlængelse af dette vil jeg eksempelvis være opmærksom på at fjerne eventuelle negative personlige ytringer rettet mod andre i fællesskabet. I denne proces vil min egen dømmekraft blive redskabet i vurderingen af, hvilke ytringer der kan virke uheldigt tilbage på interviewpersonerne og øvrige i deres fællesskab.

Yderligere kan der argumenteres for, at denne anonymisering også vil give afkast i visse fordele for mig som undersøger, da en skole, SFO eller fritidshjemsleder måske vil være mere tilbøjelig til at give mig adgang til arbejdspladsen i forvisning om ikke at blive udstillet. Derudover kan der argumenteres for at interviewpersonerne måske vil have nemmere ved at åbne op for personlige eller potentielt konflikt skabende dilemmaer, hvis de er forsikret anonymitet. Ydermere kan der argumenteres for en vigtighed i at både organisation og interviewdeltagere gennem undersøgelsen har en positiv oplevelse i dette, da de selv samme dermed vil være "mere modtagelige", hvis jeg selv eller andre undersøgere ønsker at gentage en undersøgelse samme

sted. Omvendt kan der også argumenteres for, at undersøgelsens anvendelighed kan svinde ind, når de brugte informanter samt lokaliteten, de arbejder i, ikke kan inddrages til og i en eventuelt dybdegående og mere offentlig diskussion i forlængelse af undersøgelsens afsluttende pointer.

Syv faser af en interviewundersøgelse – en hjælp i undersøgelsesprocessen

Jeg vil her afslutningsvis illustrere ovenstående tanker ved at sætte dem i kontekst med Kvaless syv faser af en interviewundersøgelse samt kort uddybe nye perspektiver i forlængelse af disse. Dette skal fungere som en hjælp til mig selv både ved starten af undersøgelsesprocessen, under selve interviewet samt den efterfølgende behandling af empirien.

Kvaless syv forskningsstadier lyder; *tematisering, design, interview, transskription, analyse, verificering og rapportering* – og illustrerer overvejelser, man bør tage stilling til i en kvalitativ undersøgelse med henblik på at højne kvaliteten af denne (Kvale 2009, s. 119). Kvale fortæller at – *”etiske spørgsmål ikke er begrænset til den direkte interviewsituation, men er indlejret i alle faser af en interviewundersøgelse”* (ibid. s. 79).

Tematisering: Det er i denne fase jeg vil undersøge samt forholde mig til spørgsmål om *hvorfor, hvad og hvordan*. *Hvorfor* min undersøgelse er relevant, *hvad* ved jeg og hvad vides om emnet i forvejen og *hvordan* vil jeg gå til min undersøgelse (ibid., 125) Det er på dette stadie jeg eksempelvis forholder mig til egen samt andres tidligere forskning om lærere og pædagogers tværprofessionelle problemstillinger, og det er i forlængelse af dette stadie, at jeg tænker, det er relevant at se på disse problemstillinger *efter* reformen trådte i kraft i august 2014.

Design: I denne del af processen planlægges undersøgelsens design ved, at alle syv faser tages i betragtning, før man påbegynder sine interviews (ibid., 122). Desuden designes undersøgelsen – *”med henblik på at opnå den tilsigtede viden og under hensynstagen til undersøgelsens moralske implikationer”* (ibid.). Det bliver dermed i denne proces, at min kvalitative tilgang og forståelse søges sikret i alle syv faser, og herunder at der sikres en etisk forsvarlig tilgang til både deltagere, fremgangsmåde og det endelige produkt, i en mikro- og makroetisk forstand.

Interview: Når man kommer til interviewet, bør dette gøres på grundlag af en interviewguide (interviewguide til pædagoger og studerende findes i bilag). Desuden skal interviewet gennemføres med en reflekteret tilgang til den søgte viden og interviewsituationens interpersonelle relation (ibid.). Her bliver det relevant, at jeg tager stilling til min egen rolle i samspil med den udforskede. Kvale fortæller, at de første par minutter af et interview er af afgørende betydning – at jeg som interviewpersonen må give en klar opfattelse af mig selv og mine ønsker som undersøger – en briefing hvori der fortælles om mit ønske med interviewet, at interviewet optages og andre betragtninger ved selve situationen (ibid. s, 148 – 149). Brinkmann fortæller – *”Og for det andet kan der, hvis man oplyser sine deltagere om alt man vil komme ind på, være en risiko for, at den vigtige spontanitet i samtalen vanskeliggøres* (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 440).

Jeg har eksempelvis efter mange overvejelser besluttet mig for at oplyse pædagogerne i mine interviews om, at jeg også selv er uddannet pædagog. Håbet er, at denne information kan indgyde til en følelse af genkendelighed og måske derfor også tryghed og villighed til at åbne op for oplevelsen af at være pædagog i folkeskolen i en ligeværdig dialog. Jeg må i denne sammenhæng også være bevidst om, at den pædagogstuderende, som jeg har aftalt interview med, er ansat som praktikant på samme institution, hvor jeg er ansat som pædagog. Da en del af interviewet omhandler hendes erfaring med samt oplevelse af praktikerne under uddannelsen, er det af stor vigtighed, at jeg understreger, at vores samtale ikke kommer længere end til undersøgelsen, understreger anonymiteten og at ingen fra vores fælles arbejdsplads, vil komme til at læse det færdige produkt. Desuden arbejder hun og jeg ikke på samme afdeling, heller ikke med de samme børn og heller ikke med de samme kollegaer. Dette håber jeg vil betyde, at hun føler sig fri til at fortælle om sine oplevelser.

Transskription: I denne fase må jeg have klargjort, hvordan jeg vil gå til selve transskriptionen (Kvale & Brinkmann 2009, 122). Min tilgang til denne proces foregår ved en *selektiv transskribering*. Den selektive transskriptionstilgang gøres i et forsøg på at forkorte transskriberingsprocessen ved at undlade at bruge for meget tid på ytringer og fortællinger, der bevæger sig for langt væk fra emnet. Det er i denne proces af stor vigtighed, at jeg forstår, at

interviewpersonen vil kunne komme med oplysninger, som jeg i transskriberingsfasen ikke vil kunne have mulighed for at se vigtigheden af, før jeg når ind i selve analysen. Det skal derfor også nævnes, at jeg i min selektive transskriberingstilgang udelukkende ser "ikke relevante ytringer og fortællinger" som; gentagelser der ikke behøves nedskrevet igen eller svar, der efter egen bedste dømmekraft ingen relevans vil have, eksempelvis i form af et misforstået spørgsmål og det dertilhørende svar.

Analyse: om analysedelen fortæller Kvale – *"Afgør på basis af undersøgelsens formål og emne og interviewmaterialets karakter, hvilke analysemetoder der passer til interviewene"* (ibid.). Jeg mener derfor også, at det i mit tilfælde vil have betydning, at jeg inden interviewet har forholdt mig til, hvilken teori jeg vil anvende. Da målet med interviewet er at undersøge pædagogers sociale færd i læring, har det dermed også en betydning, at jeg på forhånd har udset mig en teori, hvori jeg har mulighed for at undersøge netop dette.

Verifikation: verifikation handler om at – *"fastslå validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheden af interviewresultaterne"* (ibid.). Her må jeg altså igen være bevidst om tilgangen samt udfaldet af min undersøgelse. Har jeg en baggrundsviden, der gør, at tematiseringen og spørgsmålene er konsistente nok, set i forhold til emnet jeg berører? At jeg med den kvalitative tilgang til min undersøgelse i to folkeskoler samt en studerendes oplevelse af uddannelsesprocessen er opmærksom på, at udfaldet af min undersøgelse ikke kan ses som en generaliserbar sandhed, der kan argumenteres ned over alle andre folkeskoler. Validiteten må altså ses inden for dørene af den pågældende skole i det pågældende team, ud fra antallet af deltagere i undersøgelsen og med udgangspunkt i *deres* oplevelse. Det er desuden også i validiteten, at jeg også er mig bevidst om min selektive transskribering, og at jeg er mig bevidst om, at jeg selv kan være påvirket ved at have samme uddannelsesmæssige baggrund som interviewpersonerne. Det bliver i denne sammenhæng vigtigt, at jeg forstår at stille mig reflektivt til interviewpersonernes fortællinger både under og efter interviewene. At jeg eksempelvis er mig bevidst om, at jeg ønsker at forstå pædagogens nye hverdag og derfor ikke lader mig

følelsesmæssigt påvirke, eller tage part i konfliktbetonet diskussioner, grundet min egen baggrund som pædagog. I forlængelse af dette skal det nævnes at;

”Det er dog klart, at den analytiske proces med at forstå interviewpersonen, der allerede begynder undervejs i selve interviewet, aldrig kan gribe helt præcist, hvordan det er at opleve det, interviewpersonen fortæller om” (Brinkmann & Tanggaard 2010, 31).

Rapportering: om syvende og sidste fase fortæller Kvale – *”kommunikere undersøgelsens resultater og de anvendte metoder i en form, der lever op til videnskabelige kriterier, tager hensyn til undersøgelsens etiske aspekter (...)* (Kvale & Brinkmann 2009, 122). Afslutningsvis må man altså forholde sig de 7 interviewfaser og sikre sig, at opgavens udfald kan *”retfærdiggøres”*. At den anvendte teori hænger sammen med eksempelvis metodologien, og at produktet er transparent, så læser har mulighed for at forstå, under hvilke kriterier udsagn og pointer er blevet draget.

Interviewguide og opstartsfasen

Følgende afsnit skal ses som mit opsamlende udgangspunkt for ovenstående overvejelser i startfasen og udredningen af min interviewguide.

Opstartsfasen inden der optages – i den indledende del før interviewet vil jeg sørge for, at interviewpersonen er helt afklaret med, hvad hun/han deltager i. Da jeg har fået adgang til interviewet gennem interviewpersonens leder, er det derfor vigtigt at hun/han får information omkring dette fra førstehåndskilden, (mig selv som undersøgeren) da frygten kan være, at detaljer i selve undersøgelsens/interviewets forløb og mål kan være misforstået eller undladt, når formalia omkring dette er gået fra mig, videre til leder og herfra videre til interviewperson. Det er dermed også i denne fase, at jeg sikrer mig, at denne er indforstået med min undersøgelse og hendes/hans rolle i undersøgelsen. Dette skal ikke ses som decideret gennemgang af hele interviewet, men som et overordnet indblik i emnet som en helhed. Det vil også være i dette forløb, at jeg igen bekræfter interviewpersonens anonymitet.

Indledende spørgsmål – I den indledende del af interviewet er det mit ønske at klarlægge de konkrete og formelle omstændigheder, under hvilke de arbejder. Det vil være her, at jeg indhenter

båndet information om fakta såsom alder, hvor længe interviewpersonen har været uddannet, hvor længe hun/han har arbejdet det pågældende sted mm.

Interviewguide – semistruktureret - Tilgangen til interviewform og interviewperson vil være semistruktureret, og interviewpersonen vil under interviewet ikke have mulighed for at observere på eller få indsigt i selve forskningsspørgsmålene. Da interviewet er semistruktureret, skal interviewspørgsmålene ikke fremstå som en opsætning af en skematisk tilgang til interviewet, men i stedet et udgangspunkt for at indhente viden og inspiration, der kan lede til yderligere og uddybende spørgsmål.

Wenger, praksisfællesskaber og Professionsidentitet – Med spørgsmålene til den pædagogstuderende ønsker jeg skabe en indsigt i og forståelse af, hvordan man kan forstå den pædagogiske professionsidentitets værdier, og hvilke sociale normer der ses som værdifulde i den studerendes fællesskab i bevægelsen hen mod at blive uddannet pædagog. I denne kontekst vil det derfor være vigtigt at få den studerende til at tale om emner, der vedrører fællesskabets og individernes deltagelse i processen. Deres engagement og meningsforhandling omkring det at uddanne sig til pædagog, og om der kan påvises forskellige sociale mønstre i dette – eksempelvis i form af perifer deltagelse i den situerede læring. Dette skal afslutningsvis også sættes i kontekst med aspekter ved NPM tendenser i form af effektivisering og målstyring i arbejdet. Derfor må spørgsmål om eksempelvis de øgede krav til dokumentation i pædagogens arbejde, der er opstået over tiden, også være relevante i interviewguiden. Da ønsket med interviewene og Wengers begreber er at belyse og forstå læring i sociale fællesskaber, vil den samme tilgang og brug af begreber gøre sig gældende i interviewet med de uddannede pædagoger, der arbejder i folkeskolen selvom spørgsmålene vil falde forskelligt. Det sociale fællesskab i folkeskolen indfinder sig under andre omstændigheder og rammer end for den studerende på et seminarium. Roller og identitet, arbejde og funktioner vil adskille sig i folkeskolen og helt nye konfigurationer i det sociale fællesskab vil være gældende – eksempelvis pædagoger og lærere. De samme begreber i form af eksempelvis deltagelse, meningsforhandling og perifer deltagelse vil dermed stadig være det relevante analyseniveau for at forstå den læringsproces, der gør sig gældende for den uddannede pædagog i folkeskolen. Derfor må fokus blandt andet rettes mod pædagogens

opfattelse af, hvad der er værdifuldt i arbejdet, deres oplevelse og syn på deres lærerkollegaer samt hvordan de to professioner (lærere og pædagoger) omgås, samarbejder og meningsforhandler i det daglige. Desuden må fokus også rettes mod, om fællesskabet bevæger eller har bevæget sig hen mod en konfiguration, der kan analyseres som værende et praksisfællesskab.

Interviewguide til pædagoger og den studerende findes i bilagene.

Rekruttering af interviewpersoner/informanter

Da jeg startede processen omkring min undersøgelse, gik det op for mig hvor vanskeligt det var, at rekruttere informanter. Jeg henvendte mig til sammenlagt 25 folkeskoleledere, hvori jeg efterspurgte jeg gjorde det klart, at jeg ønskede pædagoger og lærere der arbejdede i samme team på folkeskolen. Af disse skoler vendte kun to tilbage og begge gav afslag grundet tidsmangel. I denne proces modificerede jeg undervejs min henvendelse til de forskellige skoler, hvori jeg blandt andet fjernede ordet folkeskolereform, da jeg frygtede at netop dette emne kunne afholde en leder i at give mig adgang til skolen. Yderligere gjorde jeg opmærksom på, at min undersøgelse ikke omhandlede en vurdering af arbejdet men en forståelse af dette (bilag E – rekruttering af informanter). Til sidst ændrede jeg tilgang og begyndte i stedet at henvende mig til fritidshjem og SFO ledere. I denne proces nåede jeg at kontakte syv fritidshjem, før både Robe SFO og Tang fritidshjem meldte positivt tilbage. Problemet ved at få adgang til informanter i folkeskolen betød dermed, at det ikke lykkedes mig at få adgang til deltagere der arbejdede i samme team. Omvendt betød dette, at jeg fik adgang til flere historier, indtryk og oplevelser af arbejdet som pædagog i folkeskolen, efter den nye reform er trådt i kraft.

Præsentation af skoler og seminarium

Jeg vil her præsentere samt give en kort beskrivelse af de tre udvalgte steder, min undersøgelse har fundet sted i.

Jeg fik kontakt til den pædagogstuderende (som jeg har valgt at kalde Stine), da hun er praktikant på den daginstitution, hvor jeg selv er ansat som pædagog. Stine studerer på Frøbelseminariet på Frederiksberg. Derfor vil min undersøgelse tage udgangspunkt i dette seminarium, samt de

praktikker den studerende har været igennem. Efter aftale med den studerende, er seminariet som undersøgelsen tager sit afsæt i, ikke blevet anonymiseret.

Jeg fik adgang til at interviewe de fire pædagoger ved at henvende mig til henholdsvis den SFO samt den fritidsordning, de er ansatte ved. Pædagog A og Pædagog B er begge ansat på Robe skole (navnet er anonymiseret). Robe skole ligger på vestegnen og har et elevantal på ca. 600 elever. Der er ansat ca. 24 pædagoger og ca. 43 lærere. Derudover er der ansat diverse vikarer, tilkaldevikarer, pædagogmedhjælpere, studerende mm. Robe skole har en tilknyttet SFO, der ligger på skolen grund.

Pædagog C og Pædagog D er begge ansat på Tang skole (navnet er anonymiseret). Tang skole ligger i Københavns kommune og har et elevtal på ca. 850. Der er ca. 100 ansatte på Tang Skole – yderligere information om dette var ikke tilgængeligt. Tang skole er tilknyttet et fritidshjem, der ligger ca. 300 meter fra skolens grund.

For at gøre det nemmere for læseren at navigere imellem de fire pædagoger vælger jeg at kalde pædagogerne på Robe Skole for Robert (pædagog A) og Randi (pædagog B). På Tang Skole kalder jeg dem Tanja (pædagog C) og Tage (pædagog D).

Kapitel 4

Analysedel 1, - Den studerende under uddannelse

Jeg vil i dette kapitel med Etienne Wengers begreber lave en udredning af, hvordan man kan forstå en pædagogs professionsidentitets udvikling gennem læreprocessen under uddannelsen. Jeg vil dermed forstå en pædagogs identitet gennem de værdier og kompetencer, der skabes og opstår på seminariet og senere udleveres i praksis. Fokus og rammerne vil derfor også blive sat op efter Stines oplevelse af de sociale handlinger og aktiviteter i og udenfor undervisningen. Derfor vil arbejdsspørgsmål 1, i denne proces være i fokus;

Hvordan kan man forstå udviklingen af kompetencer, værdier og professionsidentitet?

For at indkredse fællesskabet bestående af de studerende samt underviserne og deres fælles mål vil jeg i starten af analysen kort inddrage nogle af de formelle mål, der hører under faget pædagogik. Dette gøres for at belyse nogle af de begreber og områder, seminariet ønsker, at den studerende skal opnå kompetencer i. Kompetencer der derved også virker som afsæt for pædagogs muligheder for at skabe mening i egen hverdag. Dermed vil undersøgelsen tage udgangspunkt i den læreproces, der kan ses i Stines klasse, som både indbefatter undervisere og medstuderende. Dette betyder at jeg vil lave en tematisk tilgang til analysen, hvori jeg optegner en forståelse af Stines hverdag på uddannelsen. Jeg vil efter dette, afslutte min analyse af Stine, ved at sætte denne hverdag, i kontekst med Wengers sociale læringsteori.

Stine og Frøbelseminariet - Værdier og kompetencer

Jeg vil her starte med at forholde mig til de formelle læringsprocesser og de professionsmæssige værdier samt kompetencer, der kan ses i dette. Dette gør jeg med henblik på at skabe en forståelse for, hvordan de er med til at påvirke Stines læring samt udvikle hendes professionsidentitet.

I Frøbelseminariets studieplan fra 2012, som Stine hører under, kan man ved målene for modulet om pædagogik læse, at ønsket blandt andet er, at de studerende skal tilegne sig kompetencer inden for;

"Opdragelse, dannelse, læring, omsorg, socialisering og udvikling. Lære at planlægge, udføre, dokumentere og evaluere pædagogisk arbejde (...)analysere, dokumentere og evaluere forhold vedrørende brugernes trivsel og udvikling (...) diskutere pædagogiske anskuelser og værdier på et pædagogikfagligt grundlag, (...)" (studieplan 2012 s. 27-28)

Disse mål fungerer dermed som rammesættende faktorer for den læreproces, de studerende og underviserne ønsker at fremme. I Stines klasse er der 30 elever (bilag 1. Linje:124). Stines deltagelse har allerede nu givet afkast både i form af personlige værdimæssige holdninger samt tilegnede kompetencer. En del af hendes pædagogiske udvikling kan ses, når hun fortæller, at det er vigtigt, at man som pædagog tør stå frem og have en mening om det, man arbejder med (ibid. I, 50-52). Denne værdi hænger også sammen med de formelle ønsker i studieplanen om evnen til at diskutere pædagogiske anskuelser og værdier. Yderligere lægger Stine også vægt på evnen til at

være konsekvent, samtidigt med at kunne drage omsorg for dem, man arbejder med og at danne disse til bedre at forstå, hvad der er godt for dem i livet (ibid. I, 62-68). Hun fortæller, at det for hende er vigtigt at kunne reflektere over egne handlinger og ikke bare gøre, som man altid har gjort (ibid. I, 73). Da snakken falder på emnet om den øgede dokumentation af pædagogers arbejde, giver Stine udtryk for, at det er hendes erfaring qua hendes praktikker at det er svært at finde tid til dette (ibid. I, 121-122,233). Men samtidigt mener hun også, at dette har stor vigtighed; *”da dette bakker op om det arbejde, du går og laver til hverdag”* (ibid. I, 222-224). Stine giver også udtryk for, at hun sætter stor pris på de læringsmål, der bliver sat op for den studerende under praktikken. Det gør hun med begrundelsen om, at hun dermed kan gøre praktikstedet opmærksom på, at hun er studerende og skal have noget ud af at være der og ikke bare være en ekstra arbejdskraft (ibid. I, 237-239).

Foreløbig opsamling

Stine er nu halvvejs gennem hendes uddannelse. I dette kan der ses en begyndende professionsidentitetsdannelse, der blandt andet hænger sammen med de kompetencer og værdier, som seminariet ønsker, at de studerende skal tilegne sig. Det kan ses, at Stine i sin læreproces eksempelvis ligger vægt på emner, der vedrører begreberne om omsorg og dannelse. Yderligere retter Stine fokus mod vigtigheden i, at kunne samt turde bruge sine kompetencer i et fællesskab. Samtidig ser hun en værdi i den øgede dokumentation, da dette er med til at bevise pædagogens arbejde. I forlængelse af dette giver hun udtryk for at sætte pris på læringsmål i praktikken, da disse kan hjælpe praktikstedet til, at huske på hvorfor hun er der.

Undervisning og kompetenceudvikling

Jeg vil nu forholde mig til selve undervisningssituationen og Stines oplevelse af denne. Dette gøres blandt andet med henblik på at skabe forståelse for roller og identiteter i fællesskabet, der kan have betydning for læreprocessen. Fokus vil derfor også rette sig mod den deltagelse og meningsforhandling, der finder sted i undervisningen.

Stine fortæller, at hun er glad for sine undervisere og opfatter dem som kompetente i deres arbejde (ibid. I, 103-104). Dette skyldes blandt andet, at de er dygtige til at inddrage eleverne og, at de i undervisningen forsøger at skabe en fælles dialog. I dette fortæller hun, at læringen ikke er en envejskommunikation. Underviserne er beviste om, at de studerende kommer tilbage fra deres praktikker med ny viden. Denne viden ønsker underviserne også at trække på for selv at kunne ajourføre sig om, hvad der foregår i praksis (ibid. I, 110-116). Men i dette giver Stine også udtryk for, at der er et problem med at få dialogen til at fungere, så alle bidrager og drager gavn af diskussionen. Hun fortæller, at det ofte er de samme, der ytrer sig i undervisningen. Hun begrundet dette med, at det er dem der besidder de største kompetencer, der tør sige deres mening, og Stine anser sig selv som værende en af dem (ibid. I, 85-92). I forlængelse af dette fortæller hun, at hun mener, at det er et spørgsmål om modenhed. Ikke nødvendigvis i form af alder, men i form af den bagage og livserfaring man har med sig. Hun nævner dog også, at de yngste nok også er dem med mindst erfaring (ibid.). Når Stine snakker om erfaring og kompetencer, hentyder hun til dem, der har mest praksiserfaring (ibid.). Stine har selv arbejdet fire år som pædagogmedhjælper, inden hun startede på seminariet (ibid. I, 7). Stine mener, at en del af det at mangle praksiserfaring gør, at man ikke stiller spørgsmålstegn ved den læring og teori, der anvendes i undervisningen (ibid. I, 96-99). Stine fortæller, at hun er rigtig ærgerlig over, at disse ikke deltager fordi, at de kan *"komme med en hel masse andre ting, som kan være anvendeligt"* (ibid. I, 89-90).

Foreløbig opsamling

Stine giver altså udtryk for en positiv oplevelse af underviserne i deres tilgang og møde med eleverne. Samtidigt fortæller hun, at det ofte er de samme, der deltager mundtligt i dialogen ved undervisningen. Dette forbinder hun med en forskel i modenhed og praksiserfaring blandt de studerende. Samtidigt giver hun udtryk for, at det er et problem, der påvirker fællesskabet læringsmuligheder.

De studerende og gruppearbejde

Jeg vil nu forholde mig til de studerendes fælles samarbejde ved at tage udgangspunkt i gruppearbejde. Dette gøres med henblik på at skabe en forståelse for måden, hvorpå de studerende deltager, samt engagerer sig i fællesskabet.

Stine fortæller, at der på Frøbelseminariet er enormt meget gruppearbejde (ibid. I, 22). Om fordelene ved gruppearbejde fortæller hun;

" (...) du kommer jo også ud på en arbejdsplads, hvor du skal kunne samarbejde med nogle kolleger og nogle mennesker, så hvis det kun var selvstændigt arbejde hele vejen i gennem, så havde det jo heller ikke været holdbart" (ibid. I, 42-44).

Men samtidig giver hun også udtryk for en holdning, hvori hun mener, at gruppearbejdet hænger sammen med et ønske fra seminariet om at hjælpe dem, der ikke kan arbejde individuelt og dem, som er bogligt svage (ibid. I, 37-38). Stine begrundet dette med, at disse kommer ud fra gruppeeksamener med gode karakterer, men på det nærmeste dumper til de individuelle (ibid. I, 47-50). Derudover oplever Stine ikke, at gruppearbejdet er noget, hun kan drage fordel af, da hun selv arbejder rigtig godt selvstændigt (ibid. I, 24-25). Hun fortæller, at de studerende har en tendens til at låse sig fast i de samme grupper, og at dette betyder, at der er andre studerende, der ender med at "flakke" rundt alene uden en gruppe (ibid. I, 134-138). I dette fortæller hun også, at når underviserne forsøger at sætte de studerende i tilfældige grupper, så er der nogle af de studerende, der bytter rundt på gruppenumrene, så de ender i de grupper, de er vant til (ibid. I, 142-144).

Foreløbig opsamling

Stine fortæller, at hun godt kan se fordele ved gruppearbejdet, men at hun selv fortrækker at arbejde alene. Desuden oplever hun, at nogle studerende tenderer at låse sig fast i de samme grupper, hvilket også betyder, at der er studerende der ender med at flakke rundt.

Fællesskabet udenfor undervisningen

Jeg vil nu forholde mig til de sociale processer i fællesskabet, der finder sted væk fra den formelle undervisnings og læringsproces. Dette vil jeg gøre for at undersøge hvilken betydning de mere uformelle sociale processer har for Stines læreproces og identitetsudvikling.

Stine fortæller, at der på Frøbelseminariet er gode muligheder for at være social uden for undervisningen. Hun fortæller, at rigtig mange gør brug af at gå i fredagsbar eller ned i skolegården (ibid. I, 117-121). Dog fortæller hun, at det ikke er noget, hun selv gider bruge sin energi på, og som hun selv udtrykker det; *"jeg har måske ikke haft det store behov for at gå i fredagsbar og jeg gider ikke, at sidde i en skolegård med rasleæg og en guitar"* (ibid.). Alligevel har Stine dog deltaget i to demonstrationer sammen med sine medstuderende, men kun fordi de lå i skoletiden, og fordi det var hyggeligt at gå med en kold øl i hånden (ibid. I, 122-123). Blandt Stines medstuderende er der kun én, hun ser lidt privat. Stine fortæller, at de nok kun ses fordi, at de er aldersvarende. Hun nævner dog, at hun snakker med alle i klassen, men kun skolerelateret. Hun oplever sine medstuderende som nogle søde og rare mennesker, men fortæller også, at de ikke siger hende særlig meget (ibid. I, 123-126). At Stine ikke engagerer sig mere i fællesskabet, end hun gør, begrundes hun med, at hun ikke har det store behov for den slags. I forlængelse af dette nævner hun også, at hun måske bare er lidt asocial (ibid. I, 117-119).

Foreløbig opsamling

Stine involverer sig ikke meget i fællesskabet udenfor undervisningssituationen. Det har ikke hendes interesse. Hun fortæller dog, at mange af de øvrige studerende gør brug af de muligheder, der findes på seminaret, for dette. Desuden opfatter hun de øvrige i klassen som søde og rare mennesker, selv om de ikke rigtig siger hende noget.

Stine og praktikkerne

Jeg vil nu give et indblik i Stines oplevelse af hendes praktikker. I dette vil jeg give et billede af den måde, hvorpå hun kan prøve sig selv af i praksis samt, hvilke muligheder hun har for dette. Dette

vil jeg gøre for at undersøge den læring der finder sted, som kan have en betydning for hendes professionsidentitet.

Stine giver udtryk for at have meget dårlig erfaring med praktikkerne. Hun syntes slet ikke, at det fungerer (ibid. I, 152). En del af hendes frustrationer omhandler måden, hvorpå de studerende, bliver tildelt praktikpladser – *”Altså jeg syntes, at det der med, at man trækker et navn og et nummer op af en hat, og så er det der, du skal være det næste halve år.. det er så useriøst”* (ibid. I, 152-153). I forlængelse af dette fortæller hun, at hun i forvejen havde næsten fire års erfaring inde for 0-6 års området og alligevel endte hun i en vuggestue i hendes første praktik (ibid. I, 165-166). Hun fortæller, at hun godt er klar over, at man kan lære noget nyt hver dag, men hun mener, at systemet er forkert (ibid. I, 167). Da snakken falder på oplevelsen af samarbejdet med hendes praktikvejledere, har Stine heller ikke noget positivt at sige. Hun fortæller, at når hun som studerende i praktikken gør opmærksom på problemstillinger, hvori hun eksempelvis har brug for hjælp, så er der ingen hjælp at finde (ibid. I, 160-164). Hun begrundet selv dette med, at praktikvejlederen altid vil være institutionen nærmest, og skolen vil være skolen nærmest. Derfor føler hun også at opleve at stå med et ben i hver lejr (ibid.). I forlængelse af dette fortæller hun, at hun i sine praktikker har haft svært ved at få øje på nye ting i arbejdet, fordi hun hele tiden blev sat til at gøre det samme arbejde og siger; *”Jeg tænker, at man tit bare falder ind netop i en rolle der hedder; jeg hjælper til, hvor det er nødvendigt, og jeg glemmer, at jeg selv skal lære af det”* (ibid. I, 166-171).

Foreløbig opsamling

Stine giver udtryk for, at det i praktikkerne er svært at byde ind med noget, når hun som udefrakommende gør opmærksom på problemstillinger. Samtidigt fortæller hun, at hun har haft svært ved at få øje på nye ting i arbejdet, og at hun i sine praktikker oplever at blive sat til at gøre de samme ting.

Det tværfaglige modul

På Frøbelseminariet har de et tværfagligt element i undervisningen, der påbegyndes på 3. og afsluttes på 4. semester (studieplan 2012, s. 15). Jeg vil derfor også inddrage dette element i min undersøgelse for at forstå, hvordan de studerende forberedes til arbejdet med lærere og andre professioner. Mit fokuspunkt i dette vil være de to uger, hvor de pædagogstuderende skal indfinde sig på Skovlunde UCC for at indgå i tværfaglig læring (bilag 1. Linje:179).

I Frøbles studieplan for 2012 kan man læse;

”Formålet med UCC's fælles tværprofessionelle element er at kvalificere den studerendes forudsætninger for samarbejde mellem professionerne. Den studerende deltager med udgangspunkt i egen grunduddannelsesidentitet og indgår i tværgående samarbejde med henblik på at kunne kvalificere innovative tiltag i den tværprofessionelle indsats” (ibid. s, 15).

I dette element kan de studerende vælge forskellige retninger, der skal fungere som fokuspunkter i det tværfaglige arbejde. Stine valgte retningen om Supervision og Coaching (bilag 1. Linje:178). Stines fortæller, at hun havde set rigtig meget frem til dette fag. Alligevel har hun ikke meget at sige om faget og giver udtryk for, at hun var skuffet over oplevelsen – *”Altså det var bare så dårligt struktureret, så der var simpelthen så lidt sparring”* (ibid. I, 177-184). I dette fortæller hun, at de var 25 studerende på hendes hold som bestod af 22 pædagogstuderende, to fysioterapeuter og en ergoterapeut og ingen lærerstuderende. Stine fortæller, at dette medførte, at alle sad ”klistret” op af de tre, der ikke var pædagogstuderende i håbet om at komme i gruppe med nogen, der kunne lære dem noget nyt (ibid. I, 182-186). Hun fortæller, at det eneste, hun fik ud af forløbet, var en større viden om Supervision og Coaching (ibid. I, 186-187).

Foreløbig opsamling

Stine fortæller, at hun i det tværfaglige element blev klogere på supervision og coaching. Men hun fortæller også, at hun ikke fik noget ud af det egentlige mål med faget, som gik ud på at opleve og lære at arbejde sammen med andre professioner. Dette skyldtes en ulige fordeling af deltagere fra forskellige professioner.

Stines udvikling af kompetencer, værdier og professionsidentitet

Jeg vil nu lave en afsluttende opsamling på de kompetencer og værdier der, eksemplificeret gennem Stine, skal fungere til at give en forståelse af pædagogers udvikling af professionsidentitet.

Stine er i en læreproces, hvori hun nu kan sætte ord på værdier og kompetencer. Disse kompetencer beror eksempelvis på evnen til, gennem meningsforhandling at skabe mening i egen hverdag. En del af hendes fokus på netop denne evne kan udspringe af de problemer, hun har oplevet i hendes praktikker, hvor netop muligheden for dette har været sparsom. Derudover lægger hun fokus på begreberne omsorg og dannelse. Begge begreber indgår i modulet om pædagogik. Begrebet om omsorg omfatter i Stines optik eksempelvis, at man forstår at være konsekvent samtidigt med, at man drager omsorg. Dermed kan skolens mål for hendes udvikling og læring også på nuværende tidspunkt spores i hendes professionsidentitet. En professionsidentitet der også er med til at tingsliggøre, hvad der for Stine gør en god pædagog, samt giver hende identitet.

Selvom målet for både de studerende samt underviserne i sidste ende er, at de studerende skal færdiguddannes og dermed væk fra fællesskabet, så vil jeg argumentere, for at en klasse som Stines godt *kunne* udvikle sig til et praksisfællesskab. De studerende kan indfinde sig og bevæge sig i fællesskabet samt trække på den læring, der finder sted på seminariet grundet den baggrund, de hver især kommer med. Som Wenger og Lave fortæller, kræver det legitimitet at blive optaget i et (praksis)fællesskab (Wenger 2004. s. 121). Eksempelvis har Stine en studentereksamen, der gør at hende til legitim deltager. Stine og de øvrige studerende kan derfor ses som legitime perifere deltagere ved studiestart. I fællesskabet (klassen) gør deltagerne brug af hinandens kompetencer. Eleverne bruger hinanden i dialogen i undervisningen og i gruppearbejdet, og de bruger underviserne for at kunne indoptage læring, der gør, at de kan bestå eksamener og dermed fortsætte deres proces i fællesskabet mod målet. Derudover gør underviserne brug af de studerendes viden, da de studerende er undervisernes mulighed for at holde sig opdateret om hvad, der foregår i praktikkerne og i praksis mere generelt. Desuden er de studerendes succes på seminariet (den fælles virksomhed) også nødvendig for at undervisernes legitimitet på

uddannelsen har en berettigelse. I Stines klasse kan de studerende anses som værende på *udadgående baner* i fællesskabet idet, at målet med deres tilstedeværelse er at indoptage læring, som gør dem legitime i fællesskaber, der udøver andre aktiviteter end dem, der foregår på seminariet. Målet er at uddanne sig til pædagog og få adgang til disse andre fællesskaber – ”(...) *at være på vej væk fra et sådant fællesskab indebærer også, at man udvikler nye relationer, finder en anden position med hensyn til et fællesskab og ser verden og sig selv på nye måder*” (Wenger 2004. s, 180). Underviserne kan ses som værende på *insider – baner* i selve virksomheden (seminariet). Underviserne ønsker, at forblive i fællesskabet og tage imod nye generationer af studerende. Undervisernes udviklingsproces i dette fællesskab består dermed også i at; ”*nye hændelser, nye krav, nye opfindelser og nye generationer giver anledning til at genforhandle identitet*” (ibid.).

Selvom der kan argumenteres for at de strukturelle rammer for udviklingen af et praksisfællesskab er til stede, kan Stine og hendes klasse som helhed ikke betragtes som et praksisfællesskab. En af årsagerne til dette er, at der er problemer i forhold til det gensidige engagement ved eksempelvis gruppedannelsesprocesser. Dette har en betydning for fællesskabet, hvor nogle bevidst søger hinanden og dermed holder andre udenfor. Dermed findes der deltagere i klassen, der ikke gøres til legitime deltagere i visse sociale konfigurationer og situationer. Denne rolleopdeling og baggrunden for denne har betydning for fællesskabets læringsproces, hvori der ikke trækkes på kompetencer i hele fællesskabet. I klassen drager Stine også et skel mellem modne og umodne. I dette tingsliggør hun de mindre umodne som de uerfarne, og i samme proces tingsliggøres hun selv som værende mere erfaren og derfor også mere moden. Dette afspejles også ved, at hun er blandt dem der indgår i dialogen i undervisningen, modsat dem der ikke tør. Heri ligger også en problemstilling med hensyn til at trække på hele fællesskabets kompetencer. Dette ses ved, at det er de samme, (de erfarne) der bidrager til dialog og meningsforhandlingen i undervisningen. Selvom et praksisfællesskab ikke behøver at være homogent og kan bestå af mange forskellige roller, må der dog være et vist gensidigt engagement og meningsforhandling for, at et praksisfællesskab kan opstå og videreudvikle sig.

Når Stine er i praktik, kan hun ses som legitim perifer deltager i to fællesskaber, der er relateret til hinanden (skolen og praktikstedet). Disse kan ses som eksempler på multiplet medlemskab, hvori

hun bevæger sig i periferien af disse. Hun besidder legitimitet til at være i begge fællesskaber, men ikke legitimitet nok til at kunne påvirke dem. De strukturelle rammer påvirker dermed hendes mulighed for at skabe mening i egen hverdag og er årsag til frustration. Derfor mener jeg ikke at Stine, i hendes udvikling af professionsidentitet, er en del af et praksisfællesskab.

Afrunding

Udviklingen af Stines professionsidentitet kan ses gennem hendes erfaringer fra praktikker, den sociale proces i og udenfor undervisningen samt de tillærte værdier og kompetencer. Disse værdier og kompetencer bliver dermed også hendes fremtidige mulighed for at kunne skabe mening i egen hverdag i praksis. I denne proces kan der antydes problemstillinger ved dele af den måde, læreprocessen tilbydes fra seminariet og praktikkerne. Med udgangspunkt i Stine kan pædagogen i folkeskolen få svært ved at få øje på ting, der ligger væk fra det, der konkret bliver sat til at gøre i praksis. Yderligere gav det tværfaglige element i undervisningen ikke udslag i læring om hverken hende selv eller andre professioner i et tværfagligt øjemed. Derfor kan der argumenteres for, at den uddannede pædagog også kan finde sig selv i problemstillinger i mødet med folkeskolelærerne, som seminariet ikke har formået at forberede dem til. Denne forståelse om pædagogens værdier og kompetencer samt de belyste problemstillinger ved udviklingen af professionsidentitet, eksemplificeret gennem Stine, skal hermed ses som afsæt for bedre at kunne forstå den uddannede pædagogers præmisser for arbejdet i folkeskolen under den nye folkeskolereform. Med Wengers sociale læringsteori skal professionsidentitet dermed anses som socialt tillærte værdier og kompetencer samt individets evne og muligheder for at gøre brug af disse.

Kapitel 5

Analysedel 2, - Pædagogerne i folkeskolen

Jeg vil nu analysere pædagogernes arbejde i folkeskolen efter den nye folkeskolereform. I dette vil jeg give et indblik i de fire pædagogers oplevelse af deres nye arbejdsdag efter reformen. Herefter vil jeg koble disse fortællinger til Wengers sociale læringsteori og begrebsapparat. Jeg vil starte

med at give en udredning af samt forståelse for pædagogens arbejde på Robe Skole gennem Robert og Randi, der begge arbejder der. Derefter vil jeg give et indblik i Tang Skole, hvor Tanja og Tage er ansatte. Da Ingen af interviewpersonerne arbejder sammen i folkeskolen vil deres hverdag samt den struktur, de arbejder under, varierer meget. Jeg har derfor også her valgt at bruge en tematisk tilgang til analysen, hvori Wengers teoretiske begreber kun vil blive brugt sporadisk. Dermed vil jeg optegne en forståelse af den enkelte pædagog's hverdag og oplevelser for derefter at runde hvert enkelt af med teoretiske begreber. Jeg vil kun i brudstykker gøre brug af Stine og analysedel 1 i denne proces. I stedet vil de to analyser blive koblet til hinanden i konklusionen.

Det skal indledningsvist nævnes at jeg i min analyse af de to pædagoger på Robe Skole, vil have fokus på arbejdsspørgsmål 2. og 3 der lyder;

Hvilken betydning har det for pædagogens udvikling og identitet, at arbejde i et miljø, med mange nye sociale fællesskaber?

Hvilken betydning har den formelle struktur i folkeskolen, for et teams muligheder udvikle sig?

Disse emner vil jeg forholde mig til, ved afrundingen af den enkelte pædagog på Robe Skole.

Robe Skole – Robert

I min analyse af Robert vil jeg have begreberne om tingsliggørelse, deltagelse, legitim perifer deltagelse, multipelt medlemskab og meningsforhandling i fokus.

Ligesom Stine havde legitimitet i fællesskabet på seminariet qua hendes studentereksamen, så har pædagogerne nu legitimitet til at varetage nye opgaver i folkeskolen qua den nye reform. På Robe Skole er SFO'en delt op i en SFO 1, der tager sig af 0. til 2.klassetrin og en SFO 2, der tager sig af 3. til 6. klassetrin. Robert arbejder i SFO 2 samt i selve folkeskolen. Robert er 43 år, og han har arbejdet på SFO'en de sidste 15 år, hvoraf han de sidste 10 år har været i SFO 2. I forlængelse af reformen arbejder han nu også i skolen, hvilket derfor er nyt for ham (bilag A. Linje:2-10). I skolen er han ansat 10 timer om ugen (ibid. I, 17) i et team, de kalder for Pusterummet, der skal fungere som et ressource-team. Teamet består af fem pædagoger og en lærer. Desuden er der lærere, der

af og til træder til og assisterer, men Robert ser ikke disse som en del af teamet (ibid. I, 94-98). Teamets opgaver består i at arbejde med hele klasser eller enkelte elever. I dette arbejder de eksempelvis med vredeshåndtering og sociale relationer (ibid. I, 13-15). Det er dermed også dette arbejde, der samler dem som et fællesskab, og det er disse opgaver, der er deres fælles mål. De udfører dog ikke arbejdet i fællesskab (ibid. I, 67-69), og teamet samles derfor kun til de fastlagte møder. I dette oplever Robert ikke, at hans måde at arbejde med børnene har ændret sig og fortæller, at det arbejde han udførte på SFO'en, har han bare taget med over i folkeskolen (ibid. I, 166-167). Han fortæller, at det i arbejdet er vigtigt at kunne arbejde anerkendende og skabe et ligeværdigt niveau mellem børn og voksne (ibid. I, 23-27). Desuden har han taget et kursus i vredeshåndtering (for at hjælpe elever til at håndtere vrede) i ønsket om at forbedre sine kompetencer inden for dette område (ibid. I, 89-90). Robert mener, at han som pædagog har en bedre føling med eleverne og er bedre til at byde ind omkring de sociale rammer end lærerne. Dette begrundes han med, at man som pædagog, modsat læreren, ikke har de samme klare og defineret mål at leve op til i form af eksempelvis elevernes læringsmål (ibid. I, 139-141).

Robert og ressourceteamet

Robert fortæller, at han generelt opfatter samarbejdet mellem lærere og pædagoger som en konstruktiv måde at udføre undervisning på, hvori de to professioner hver i sær kan byde ind med egne kompetencer og støtte hinanden (ibid. I, 143-148). I dette anser han lærerne, som dem der er dygtige til at strukturere dagen og pædagogerne, som dem der er dygtige til at have fingeren på pulsen, når hverdagen er i gang (ibid.). Han fortæller, at han opfatter sine kollegaer i teamet som meget engagerede mennesker, der gerne vil det, de laver (ibid. I, 226-227). Yderligere oplever han, at det arbejde, han udfører i klasserne, er noget hans kollegaer på skolen sætter pris på (ibid. I, 77). Robert fortæller dog også at; *"selve gruppen mødes måske en gang hver anden måned"* (ibid. I, 214), hvilket betyder, at de som team har store vanskeligheder med at udveksle erfaringer, idéer og redskaber (ibid. I, 221-222). Faktisk føler han i bund og grund ikke, at de kan anses som et team (ibid.). Yderligere fortæller han, at dette betyder, at de ikke kan sparre med hinanden, når de ligger inde med problemstillinger (ibid. I, 252-259). De har dog mulighed for at kommunikere via databaser såsom skolens intranet, men Robert fortæller, at det ikke giver det samme som at sidde ned sammen og snakke (ibid. I, 243-246). De forsøger at opsummere hinanden, når de finder

hinanden på gangene (ibid. I, 215), men ofte mister han overblikket, og han ved ikke, hvordan det går de andre, og hvad de går og laver (ibid. I, 230-233). I dette fortæller Robert, ligesom Stine, at det er vigtigt at man som pædagog, tør stå frem og byde ind med sine kompetencer i samarbejdet med lærerne (ibid. I, 153-154). Dette forklarer han ved, at del lærere har svært ved at give afkald på den mere fag-faglige del af undervisningen (ibid. I, 154-157).

Kompetencer og værdier efter reformen

Robert har ikke meget at fortælle om dokumentationen i hans arbejde. Han oplever ikke, at det er noget, der rigtig er blevet implementeret skoledelen endnu, men at det nok er noget, der stille og roligt er på vej (ibid. I, 186-189). Selvom Robert giver udtryk for, at hans muligheder for at udføre det konkrete arbejde med eleverne på skolen går godt, så fortæller han, at hans nye arbejdsdag efter reformen har haft andre konsekvenser. Han fortæller, at rammerne for, hvordan man kan arbejde sammen med børnene, har ændret sig, da eleverne nu skal være længere tid i skolen. Dette betyder, at pædagogerne på SFO 2 kun har ca. 1 time og 45 minutter med børnene om dagen (ibid. I, 175-183). Han nævner, at han er bange for, at det arbejde, han i sin tid tog uddannelsen for at udføre, (SFO pædagog) er ved at forsvinde, da mange børn af denne grund meldes ud af SFO'en, og at en tredjedele af den tid, han havde med børnene på SFO'en, er forsvundet over i folkeskolen. Derfor fortæller han også, at han føler sig presset på sit pædagogiske virke i SFO'en, da tiden med børnene og de opgaver, han gerne ville udføre med dem, er blevet mindre (ibid. I, 48-52).

Afrunding af Robert

Tingsliggørelsen af et individ sker ud fra fællesskabet oplevelse og anerkendelse af dennes deltagelse, engagement, kompetencer, samt handlinger. I dette tingsliggør Robert lærerne både ud fra kompetencer samt opgaver i deres fælles arbejde, hvor han eksempelvis ser dem som dygtige til at strukturere arbejdet med eleverne. Samtidigt kan der ses en tingsliggørelse af ham selv som pædagog ved, at han fortæller, at pædagogerne er gode til at have fingeren på pulsen, og at han oplever anerkendelse fra sine kollegaer i dette arbejde.

Qua sit arbejde i ressourceteamet fungerer Robert som legitim perifer deltager i de øvrige teams (årgangsteamene) på skolen. Dermed arbejder han i et miljø med multipelt medlemskab i mange

fællesskaber hvori han hele tiden bevæger sig på en udadgående bane og i grænseområderne af de øvrige teams. Hans rolle består i at bidrage til årgangsteamene med hans kompetencer fra ressourceteamet. Hans mål er dermed ikke at blive en fast del af de øvrige teams, men at mægle viden og forståelser fra ressourceteamets kompetencer videre til disse. I denne proces er det svært at indfange Roberts læringsproces i hans eget team. Dette kan blandt andet skyldes, at hans team er givet meget lidt mulighed for at mødes og skabe samt udvikle læring i deres fællesskab. Selvom det gensidige engagement er til stede, så har teamet svært ved at trække på hinandens kompetencer. Individerne i teamet er i et vist omfang overladt til omstændighederne, da de ikke har mulighed for at meningsforhandle problemstillinger samt deres oplevelse af at arbejde i folkeskolen i ressourceteamet. I dette svinder mulighederne for, via teamet, at skabe mening i egen hverdag også ind. De strukturelle rammer, som ressourceteamet er bygget op omkring, betyder, at den interne læreproces af det arbejde, de udfører, er hæmmet tråds det gensidige engagement, og Roberts team kan derfor heller ikke anses som værende et praksisfællesskab.

Robert fortæller, at han stadig udfører de værdier og kompetencer, han har tillært sig, og at han laver det samme med børnene i skolen, som han laver på SFO'en. Men han giver også udtryk for, at han frygter for sine fremtidige muligheder for at udleve de pædagogiske værdier og kompetencer, han har tilegnet sig. Dette ses ved den manglende tid til at fordybe sig i arbejdet med børnene på SFO'en. I dette kan det ses, at de strukturelle rammer, der er opstået gennem reformen, giver ham en frygt for hans fremtidige professionsidentitet som SFO pædagog ved at han frygter, at dette arbejde er på vej væk. Roberts professionsidentitet er dermed mere påvirket af frygten for fremtiden, end den er påvirket i form af de opgaver, han udfører. Men det kan også ses at han i forlængelse af reformen og hans rolle i ressourceteamet har fået et kursus i vredeshåndtering, der kan siges at berige tingsliggørelsen af hans arbejdsprofil samt hans identitet i det sociale fællesskab. Dette bliver dermed en udvidelse af Roberts kompetencer. En udvidelse der er kommet i forlængelse af reformen og hans nye arbejde på Robe Skole.

Robe Skole – Randi

I min analyse af Randi vil begreberne om multipelt medlemskab, legitimitet og tingsliggørelse komme i fokus.

Randi er 57 år og har været ansat som pædagog på Robe skole i 16 år (Bilag B. Linje:5). Inden reformen var hun med i den almindelige fag-faglige undervisning, hvor det var læreren, der underviste, og hun kunne byde ind. Efter reformen er hun nu kun med i lektiecafé og understøttende undervisning (ibid. I, 36-43), og hun er blevet flyttet fra SFO 1 over på SFO 2 (ibid. I, 9). På skolen er hun ansat 9-14 og på SFO'en 14-17 (ibid. I, 68). I skolen arbejder hun med 3. klasserne og er en del af 3. klassernes årgangsteam (ibid. I, 47). Derudover sidder hun i skolebestyrelsen (ibid. I, 123), og hun fortæller, at hun bruger denne rolle til at gøre opmærksom på, at pædagogerne på SFO'en også er til stede (ibid. I, 131-133).

Randi fortæller, at en vigtig del af hendes arbejde på Robe skole består i at drage omsorg om børnene og hun fortæller, at hun er god til at skabe kontakt især til drengene (ibid. I, 27-28). I dette oplever hun oplever stor anerkendelse især fra lærerne, der tit nævner, at de ville ønske, at de kunne skabe den kontakt, hun er i stand til, og de fortæller, at børnene er på én måde, når Randi er der og på en anden, når hun ikke er der (ibid. I, 30-34). Derudover er hun dygtig til skole-hjem samtaler, som hun også har modtaget mange kurser i (105-106). Randi har ikke så meget at fortælle om *hendes* oplevelse af kollegaerne. Hun siger, at det, der adskiller en lærer fra en pædagog, er, at lærerne har nogle læringsmål, de skal efterleve, og at pædagogerne er mere frie i deres arbejde (ibid. 64-66). Derudover fortæller Randi, at hun altid har haft god kontakt med de lærere, hun har arbejdet med (ibid. I, 104) og at hun, i de 16 år hun har arbejdet på Robe Skole, ikke har oplevet områder, hvori hun og lærerne har været uenige (ibid. I, 114-116).

Randi og 3. årgangsteam

Randi nævner ikke specifikt, hvem der er en del af hendes 3.årgangsteam, blot at det består af de lærere, der underviser på trinnet samt pædagogerne (ibid. I, 54-55). Hun fortæller, at de har fået afsat én time om ugen til at holde møder. Da jeg spørger hende, om de så *er* en gruppe, der kan samles og holde møder, svarer hun, at det var de engang (ibid. I, 45-47). Hun fortæller, at før reformen deltog begge lærere i disse møder, men efter reformen er det kun én af lærerne, der deltager og i forlængelse heraf siger hun; *"men den har vi brugt til at snakke børn.."* (ibid. 57-60). I dette kan det altså også ses, at møderne ikke samler hele 3.årgangsteam, men afholdes klassevis. Udover dette ugentlige møde fortæller hun, at de også har møder ved siden af omkring

indskolingen af børnene. Hun nævner dog, at lærerne har givet hende og de øvrige pædagoger lov til at blive væk fra disse fra disse møder. Hun begrundet det med, at så slipper hun for at skulle bruge tid på dette, og at lærerne, så bare kan bestemme, hvad hun skal gøre;

"(...) jeg er ikke så besværlig i den retning...jeg syntes at... det er, ikke fordi de ikke har villet have os med, men hvis jeg skal sidde og bruge to timer en aften med, om jeg skal male det ene sted eller om jeg skal klippe det andet sted.. det må de altså godt sætte mig til.. så det er faktisk os selv der har sagt, sæt os på noget som i behøver" (ibid. I, 50-53).

Randi fortæller desuden, at det meste af kommunikationen i 3.årgangsteam, foregår når de går forbi hinanden på gangene, eller når lærerne opsøger hende på SFOén eller hun dem på skolen. (ibid. I, 160-164). De gør ikke brug af skolens intranet (ibid. I, 158-160).

Randi fortæller altså, at hun oplever det kollegiale samarbejde i fællesskabet som problemfrit, men at hun anså teamet mere som et fællesskab før reformen, da begge lærere kunne deltage i deres møder. På spørgsmålet om hvordan hendes kollegiale arbejde på SFO'2 opleves *kontra* samarbejdet i skolen, svarer hun dog;

"(...) altså herovre hvor vi er på SFO'en, der har vi et rigtig godt samarbejde. Altså, folk er glade for at gå på arbejde, man kan komme og sige, hvis man ligesom er ked af et eller andet.. der er altid nogen, der er der til og samle en op, hvis der var.. der er meget omsorg og så videre" (ibid. I, 152-156).

Randi siger dog efter en kort pause, at sådan oplever hun også sit samarbejde med lærerne (ibid.155-156).

Randis arbejde efter reformen

Randis arbejdsdag har som nævnt ændret sig ved, at hun nu har færre timer i skolen. Desuden er hun blevet flyttet fra SFO 1 over i SFO 2. Om hendes nye arbejdsdag fortæller hun;

"(...) altså nu her efter 1.maj, der skal jeg over og have nye 0'te klasser (på SFO 1), altså dem der ikke er startet i skolen ik', om formiddagen, så skal jeg op og have min 3.klasse.. og så skal jeg på SFO 2" (ibid. I, 82-84).

I forlængelse af dette nævner hun, at det hele er meget forvirrende. Samtidigt frygter hun, at det vil blive svært for hende at få skabt den tætte kontakt til 0.klasserne, da hun kun skal have dem i indskolingen på SFO'en men ikke skolen (ibid. I, 89-90). Derudover arbejder hun nu med understøttende undervisning og lektiecafe. Ydermere giver hun, ligesom Robert, udtryk for, at det er et problem, at børnene ankommer sent til SFO'en, da det betyder, at de har mindre tid sammen udenfor skolens rammer (ibid. I, 76-77).

Afrunding af Randi

Ligesom Robert bevæger Randi sig rundt med multipelt medlemskab i mange fællesskaber på Robe Skole. Randi arbejder i SFO 2, hun arbejder i 3.årgangsteam, som er delt op klassevis ved møder, hun skal snart til at arbejde med 0.klasser og hun sidder i skolebestyrelsen. Hendes legitimitet i disse fællesskaber giver hende også flere forskellige identiteter, som hun udlever i løbet af en arbejdsuge alt efter hvilket fællesskab hun befinder sig samt fællesskabets funktion. Hun må derfor også deltage med egne kompetencer samt tilpasse disse alt efter hvilket fællesskab, hun befinder sig i for at kunne skabe mening i egen hverdag. Randi nævner selv, at det hele er forvirrende, og hun forekom også en del forvirret under interviewet. Eksempelvis blandede hun de klasseopdelte møder, der kun var sat 1 time af til, sammen med møder om indskolingen, hvor der var afsat to timer og hvor mere end én lærer tilstede (ibid. I, 45-53). Desuden var det svært at fastholde hende i nutiden, og hun tenderede at svare på spørgsmålene med udgangspunkt i situationen før reformen (ibid. I, 35-40). En del af denne forvirring kan være udfaldet af, at Randi oplever at repræsentere og dermed stå til ansvar for mange forskellige fællesskaber. Wenger fortæller, at for at kunne bevæge sig konstruktivt rundt med multipelt medlemskab kræver det konstruktion af en identitet, der kan rumme disse forskellige meninger og deltagelsesformer i én neksus (Wenger 2004. s. 186).

Randi lægger meget vægt på lærernes anerkendelse af hendes arbejde og virker stolt over denne identitet og tingsliggørelse. Samtidigt fortæller hun, at hun aldrig har oplevet samarbejdsvanskeligheder med lærere. Alligevel forekommer det som om, at hun drager et klart skel mellem det kollegiale samarbejde på SFO'en *kontra* samarbejdet på skolen. På SFO'en inddrager hun begreber om omsorg og glæde ved at gå på arbejde. Dog vælger hun som nævnt,

efter en kort pause, at pointere, at det er det samme på folkeskolen. Denne lidt paradoksale udtalelse kan netop hænge sammen med, at Randis identitet på Robe Skole repræsenteres af flere fællesskaber, som hun føler ansvar for og ikke vil risikere at udstille negativt. Dette besværliggjorde også at opstille et billede af det sociale samarbejde. Som Wenger nævner; *"Forskellige former for ansvarlighed kan kræve forskellige reaktioner på de samme omstændigheder"* (Wenger 2004. s, 186).

Dog fortæller Randi, at hun ikke rigtig oplever 3.årgangsteam som et team. Dette skyldes, at der nu kun deltager én lærer ved disse møder. Når strukturen, der omgiver teamet betyder, at nogle deltagere i teamet ikke er givet legitimitet til at deltage ved deres møder, mener jeg heller ikke, at 3. årgangsteam kan analyseres og anses som et praksisfællesskab. I det hele taget var det svært at pege på et fællesskab i folkeskolen, hvori Randi gav udtryk for at høre til i, grundet mere end blot de strukturelle rammers tilfældige placering af hende. Desuden kan der spores en mangel på deltagelse og engagement i arbejdet, når Randi fortæller, at hun ikke gider deltage i møder om indskoling. Da den sociale samarbejdsproces var enormt svær at indfange via Randi, da hun aldrig havde oplevet problemer i samarbejdet, er det også svært at fortælle, hvordan disse møder foregår, men det er bemærkelsesværdigt, at hun fortæller at, *lærerne gav pædagogerne lov* til at blive væk og at, *så kunne lærerne bare sætte dem til det, de skulle bruge dem til*. Da det som sagt ikke lykkedes at få skabt en dybere forståelse af Randis samarbejde i 3.årgangsteam, vil jeg lade de to ovenstående sætninger stå med en undring over, at lærerne på 3.årgang ikke mener, at pædagogerne behøver at deltage ved møder om indskoling. I dette kan også spores et manglende engagement fra lærerne rettet mod pædagogernes deltagelse, samt mulighed for at supplere op om teamet med deres kompetencer. Yderligere kan det undre, at pædagogerne føler, at lærerne skal vurdere, hvorvidt de behøver at deltage. Dette især med henblik på, at Randi fortæller, at hun frygter, at hun i sit kommende arbejde med 0.klasserne ikke vil kunne få skabt den tætte kontakt, hun ønsker, grundet de nye strukturer for hendes arbejde. Der kan argumenteres for, at det netop ville være ved sådanne møder, at hun ville have mulighed for at sætte præg på dette ved at dele kompetencer med lærerne, der gav udtryk for, at de ville ønske, de kunne de ting, hun kunne og måske skabe et nyt repertoire for, hvordan der arbejdes under indskolingsprocessen. Et repertoire, der kan forandre sig eller udvikle sig ud over det, hun giver udtryk for ved, at det jo kan

være lige meget, om hun sidder og maler det ene sted eller klistrer det andet sted. Sidstnævnte sætning kan også ses som en tingsliggørelse af en handling, (indskolingsprocessen) der tilsyneladende ikke står til forhandling. Eller måske ikke forhandles grundet pædagogernes fraværd. Som hun selv nævner, så er hun ikke så besværlig i den retning. I denne sætning kan der også argumenteres for, at Randi undgår en meningsforhandling af arbejdet for ikke at være besværlig. Men som nævnt er det svært at vurdere, om det skyldes manglende engagement, forvirring over hvor hun hører til, eller noget internt i teamet der ikke kunne ses gennem interviewet. Afslutningsvis skal det nævnes, at Randi på skolen ikke skal anses som nyttilkommen i fællesskabet. Men hun er nyttilkommen i form af, at hun nu kan varetage arbejdsopgaver på måder, der før var forbeholdt lærerne. Derfor kan der argumenteres for, at det er af stor vigtighed for teamets udvikling, at lærerne finder det relevant at inddrage Randi og de øvrige pædagoger i processerne på skolen vedrørende undervisning. Selvom pædagogerne nu skal ind og undervise med netop deres kompetencer, må det også antages at lærerne som veteraner i undervisningssituationen vil kunne bistå og hjælpe med kompetencer i denne proces. Samtidigt må pædagogerne også forholde sig til, at deres opgaver nu kan indeholde mere end blot at sidde og male og klistre. Det skal derfor også nævnes, at selv om Randi oplever mange forandringer i sin hverdag efter reformen, kunne det ikke ses i hendes arbejdede med børnene. Randi gav, ligesom Robert, udtryk for at føle sig presset på de mere professionsmæssige værdier ved, at børnene først ankom sent på dagen til SFO'en, hvilket betød, at det var svært at fordybe sig i arbejdet med dem. Yderligere fortalte hun som nævnt, at strukturerne omkring hendes kommende arbejde med 0.klasserne gjorde, at hun kun ville se dem i skoleregi, hvilket hun frygtede ville have konsekvenser i muligheden for at skabe en god kontakt.

Tang Skole – Tanja

Min undersøgelse vil nu bevæge sig væk fra Robe Skole og over til Tang Skole. I min analyse af Tanja vil begreberne om legitim perifer deltagelse, mægling, tingsliggørelse og fælles repertoire komme i fokus. Jeg vil i denne proces have fokus på arbejdsspørgsmål 4;

Hvilke sociale og interne problematikker kan have indflydelse på samarbejdet i et team, samt på pædagogens muligheder, for at udvikle sig i folkeskolen?

Det skal her nævnes, at Tanja kort før interviewet fandt sted havde opsagt sin stilling på Tang Skole, og derfor vil meget af analysen foregå i datid.

Tanja blev uddannet til pædagog i 2005 (Bilag C. Linje:88-89) og ansat på Tang Skole i september 2014 kort efter reformen. Samtidigt blev hun ansat på Tang Fritidshjem i en kombinationsstilling, hvor havde 20 timer på skolen og 17 timer på fritidshjemmet (ibid. I, 2-5). Tanja valgte at opsig sin stilling på skolen i april 2015 og fik herefter en 30 timers stilling på Tang fritidshjem (ibid.). I sit arbejde på skolen lagde Tanja stort fokus på samspillet mellem børnene og fortalte, at hun var god til at skabe positive relationer mellem dem, og at hun i dette havde fokus på konfliktløsning (ibid. I, 26-28). Tanja oplevede, at det gav god mening for hende, at man brugte pædagoger i folkeskolen, da hun kunne gå ind og støtte børnene i deres interne relationer, mens lærerne kunne holde fokus på undervisningen (ibid. I, 30-33). På Tang Skole var Tanja ansat i 4.årgangsteam, og hendes opgave bestod i at varetage den Understøttende Undervisning (UU). En opgave hun delte med den anden pædagog, der også var ansat i teamet. Da der var fire 4.klasser, fik Tanja og pædagogkollegaen delt klasserne op imellem sig, hvilket betød, at de underviste alene og hver for sig (ibid. I, 11-20). I Tanjas årgangsteam var de to pædagoger og fem lærere, og teamet havde fået afsat to timer om ugen til at holde møder (ibid. I, 120-122).

Tanja og UU timerne

Tanja havde forberedt sig ved inden reformen trådte i kraft at læse op på, hvad pædagogerne skulle gøre i UU timerne. Hun fortalte, at pædagogens rolle i dette var at give børnene et fagligt input, hvori der eksempelvis også indgik bevægelse, og at børnene skulle syntes, at det var sjovt (ibid. I, 55-58). I samme kontekst fortalte hun, at det var svært for hende at adskille den undervisning, hun udførte, fra den som lærerne udførte, og hun følte, at hun i dette stod med ansvaret for, at skulle opfinde den dybe tallerken (ibid. I, 58-59). Der var nogle grundlæggende strukturer i arbejdet med UU timerne, hun som pædagog havde svært ved at indfinde sig i. Tanja fortalte, at hun havde svært ved de nye arbejdsrammer, hvor hun og børnene var tvunget sammen;

"Det var nyt for mig det der med at GØRE noget.. at SKULLE noget.. jeg skulle stille nogle krav og at møde den der med, "nej det gider vi ikke" og "det gider vi godt" altså sådan en.. sådan ER det jo at undervise" (ibid. I, 60-62).

Tanja fortalte, at hun tit havde fået af vide, at hun jo er pædagog og derfor skal agere som pædagog, men at hun havde svært ved at indgå i det rammesatte "setup", hvor hendes forståelse af ordet 'fritid' også kunne indgå (ibid. I, 67-68). Derudover syntes hun, at det var vanskeligt, da hun som pædagog ikke havde mulighed for at måle og dokumentere sit arbejde på samme måde, som lærere kan. Hun fortæller, at lærere kan måle på elevernes forbedringer i dansk og matematik men, at det er sværere at dokumentere om hendes arbejde har gjort elever bedre til at deltage i undervisningen (ibid. I, 78-84). Samtidigt nævner hun, at det villet have været en fordel, hvis hende og lærerne havde dokumenteret deres arbejde mere imellem dem. Forstået på den måde at mange informationer mellem hende og lærerne gik tabt, fordi meget af hendes arbejde foregik væk fra skolen på fritidshjemmet (ibid. I, 102-107). Tanjas team gjorde ligesom de foregående heller ikke meget brug af skolens intranet (ibid. I, 253).

Tanja og årgangsteamet

Årgangsteamet var givet 2 timer om ugen til at holde møde i. Om disse møder fortalte Tanja; *"Man kørte bare ligesom.. hvordan gør vi.. hvordan ser skemaet ud, du er væk der, hvem dækker dig.. altså det blev meget sådan mere praktisk"* (ibid. I, 127-129). I dette efterlyste hun, at teamet også havde brugt tid på at forholde sig til, hvordan pædagoger og lærere som faggrupper kunne samarbejde, samt hvilke forventninger lærerne havde til de nye pædagoger (ibid. I, 124-127). Tanja mente selv, at hun gjorde et godt stykke arbejde på skolen, men hun oplevede ikke, at det blev gjort i et samspil og samarbejde med de øvrige i teamet (ibid. I, 136-137). Hun oplevede, at lærerne fortsatte deres arbejde uden at tage højde for, at der var kommet en ny faggruppe ind og uden at udnytte den ekstra ressource, der var meningen med pædagogerne. I dette fortalte Tanja, at hun havde taget emnet op mange gange på deres fælles møder (ibid. I, 139-144). I årgangsteamet havde de en teamkoordinator (en lærer), der fungerede som tovholder og teamets talerør op til ledelsen (ibid. I, 193-195). Tanja fortalte, at hun til sidst var blevet så frustreret over problemet, at hun havde henvendt sig til denne lærer med henblik på, at de kunne bruge et

teammøde på at snakke trivsel. Teamkoordinatoren havde efter noget tid henvendt sig til afdelingslederen, og der blev afholdt et møde, hvor afdelingslederen også deltog (ibid. I, 195-198). Tanja fortæller, at mødet ikke gik som hun havde håbet.

"(...) der var nogen af dem, der var en lille smule overraskede og "nå, ej, jeg vidste slet ikke, at du havde det sådan" og så var der nogle stykker, som tog det mere personligt, eller blev sådan mere vrede over – "jamen jeg gjorde jo også sådan og sådan" (ibid. I, 176-179).

På mødet var det også kommet frem, at der ikke var nogen, der var utilfredse med hendes indsats, men Tanja oplevede ikke, at der var nogen forståelse for hendes problem, og lærerne mente, at hun havde for høje forventninger til sparringen i teamet. I dette kunne Tanja godt, i en vis grad, forstå dem, da det også var et problem, at hun måtte forlade skolen klokken 14 og gå over på fritidshjemmet, hvilket gik ud over kommunikationen (ibid. I, 183-186). Selv om afdelingslederen havde været til stede, følte hun ikke, at mødet førte dem nogle veje (ibid.) Tanja vidste ikke, hvorfor at afdelingslederen var blevet inddraget (ibid. I, 207-209). Yderligere fortalte hun, at på trods af at alle engagerede sig ved møderne, så opstod der tit situationer, hvor emnerne kun vedrørte lærernes faglige kompetencer, hvilket gjorde, at pædagogerne ikke kunne byde ind. Samtidigt hvis et emne vedrørte pædagogernes faglige kompetencer – eksempelvis trivsel af et barn, så valgte pædagogerne at planlægge et møde væk fra fællesskabet med deres kontaktlærer. Disse møder blev der dog ofte ikke tid til. Tanja tilføjede; *"der var måske lidt en konflikt i forhold til, hvad kunne man tage op på de møder, hvem ville det være relevant til"* (ibid. I, 216-225).

Tanjas hverdag med lærerne

Problemet, som Tanja oplevede og forsøgte at gøre opmærksom på, rakte også ud over selve indholdet og fokuset i deres møder. Hun fortalte, at hun manglede, at lærerne gjorde brug af hendes faglige kompetencer (ibid. I, 135-144). Samtidigt nævnte hun, at når hun kom med nye idéer til hvordan, de fælles kunne udføre deres arbejde, så blev det ikke taget imod af de andre i teamet (ibid. I, 271-272) og at denne manglende sparring og anerkendelse gjorde, at hun som fagperson følte sig underlegen (ibid. I, 279-280). Eksempelvis oplevede hun ved et møde omkring en situation med en elev, at læreren flere gange havde været i kontakt med barnets forældre uden at have videregivet informationer omkring dette til hende (ibid. I, 243-248). Dette betød, at hun i

sit arbejde på skolen følte sig som en enspænder (ibid. I, 41). Hun oplevede, at lærerne på skolen virkede presset på tid og over hele situationen omkring den nye reform. At de var fyldt op med mange andre ting, hvilket måske gjorde, at de havde svært ved at tage imod en ny faggruppe (ibid. I, 154-157). I forlængelse af dette fortalte Tanja, at der på skolen ikke blev snakket decideret dårligt om reformen, men at dette kunne skyldes, at ledelsen havde bedt dem om at tage "ja – hatten" på og forholde sig til situationen, som den er (ibid. I, 165-170). Oven i dette følte hun, at hvis de som team ikke formåede at få det bedste ud af denne situation, så var det deres eget ansvar og egen skyld (ibid. I, 171-172). I forlængelse af lærernes problemstillinger tænkte Tanja, at lærerne måske så pædagogerne som et symbol på alle disse nye problemer (ibid. I, 158-159). Herudover nævnte hun, at når hun mødte ind i kantinen, var der ikke nogen, der hilste, og man blev som ny ikke budt over til et bord, man kunne sætte sig ved, hvilket der var flere af hendes pædagogkollegaer, der havde bemærket (ibid. I, 256-261). På baggrund af disse oplevelser samt det, som Tanja beskrev som et dårligt samarbejde, valgte hun at stoppe på Tang Skole. Hun kunne ikke se nogen fremgang, og hun syntes, at det hele blev for hårdt og deprimerende (ibid. I, 285-286). Derudover stoppede hendes pædagogkollega i årgangsteamet også et par måneder før hende selv. Pædagogkollegaen havde overfor Tanja givet udtryk for samme oplevelse som hende selv (ibid. I, 275-286).

Afrunding af Tanja

Tanja fortalte, at hun syntes, at det var en god idé med pædagoger og lærere i folkeskolen, da de to professioner kunne byde ind med hver deres kompetencer. Alligevel oplevede hun i arbejdet med UU timerne at have svært ved at kombinere sine faglige kompetencer og værdier inden for de strukturelle rammer, som Tang skole bød på. Hendes forståelse af tilgangen til ord som fritid, sjov og bevægelse stod i denne sammenhæng i kontrast til, hvad hun anså som muligt i en undervisningssituation. I denne proces søgte hun sparring hos lærerne. Tanja var ny på Tang skole og skulle udføre nye opgaver, der kunne sættes i kontekst med hendes faglige kompetencer. Som nævnt søgte Tanja at indhente sparring fra lærerne, hvis arbejde, som Tanja nævnte tidligere, ikke adskilte sig meget fra hendes eget. I dette kan Tanja ses som legitim perifer deltager. Wenger fortæller, at man som legitim perifer deltager, må skaffe sig de mere erfarnes (veteranernes) opmærksomhed og skabe relationer til disse, for at man kan få adgang til fællesskabet og dets

praksis (Wenger 2004. s, 121). Denne adgang forsøgte Tanja blandt andet at få åbnet op for via deres møder. I denne proces inddrog teamkoordinatoren også afdelingslederen. Tanja vidste ikke, hvorfor denne deltog, men det kan antages at ønsket var at inddrage en repræsentant fra ledelsen, der kunne fungere som mægler imellem hende og lærerne. Dog uden succes. Tanjas forsøg på at skaffe sig adgang til fællesskabet sker i en periode, hvor lærerne, som Tanja selv nævnte, er presset på tid.

I forlængelse af dette oplevede hun, at nogle lærere var utilfredse med reformen, og i denne proces så pædagogerne som et symbol på alt, hvad reformen medførte. Desuden bevirkede Tanjas opfattelse af lærernes manglende engagement i sparringen, at hun som pædagog følte sig underlegen i forhold til lærerne. Denne tingsliggørelse af hendes identitet medførte blandt andet, at hun ikke følte, at de som team kom nogen vegne. Nogle af lærerne anerkendte ikke hendes oplevelse omkring situationen, og meningsforhandlingen var ikke konstruktiv. Derudover tenderede de til deres møder at drage et skel imellem de to professioners faglige indhold, hvilket gjorde at pædagogerne ikke blev inddraget, når snakken faldt på emner, der vedrørte lærernes faglighed og omvendt. Dermed hindrede teamet også sig selv i at gøre brug af deres fælles kompetencer. Denne situation kan også hænge sammen med det, Wenger beskriver som tingsliggørelsens tveæggede karakter. Her kan der argumenteres for, at læreres opfattelse af Tanja som pædagog, er fastlåst i en forestilling om, hvad hun kan, hvem hun er og hvad hun repræsenterer. Yderligere influerer dette på teamets tilgang til deres møder, der opdeler/splitter fællesskabet alt efter professionsidentiteter. Denne tilgang stod ikke til forhandling og dermed blev måden, hvorpå møderne blev udført også fastlåst. Dermed fungerer tingsliggørelsen ikke længere som en genvej til forståelse af objekter, identiteter eller handlinger, men som en hindring for fællesskabets muligheder, for at videreudvikle og dele kompetencer indbyrdes.

Dermed vanskeliggøres muligheden for at skabe fælles repertoire og videreudvikle på teamets forståelse af sig selv. Grundet ovenstående kan Tanjas årgangsteam og hendes ophold i dette ikke anses som værende et fællesskab, der fungerede som et praksisfællesskab. Tanjas muligheder for at blive en del af et fællesskab og skabe mening i egen hverdag var begrænset i et sådant omfang, at hun til sidst følte sig deprimeret og valgte at stoppe.

Tang Skole – Tage

I min analyse af Tage vil begreberne om gensidigt engagement, fælles repertoire, grænseobjekter, meningsforhandling, legitim perifer deltagelse og situeret læring komme i fokus. Jeg vil i denne proces have fokus arbejds spørgsmål 5;

Hvilken betydning har det for en pædagog og det team denne tilhører, når dokumentation og divergerende kompetencer og værdier behandles som en ressource i fællesskabet?

Tage blev uddannet pædagog i 2001. Han har været ansat på Tang fritidshjem i to et halvt år og er efter reformen blevet ansat i en delt stilling hvor han har 17 timer på Tang Skole og 20 timer på fritidshjemmet (Bilag D. Linje 1-7). I skolen er han ansat på 2.årgang, og hans team består af to pædagoger og fem lærere. I dette varetager Tage, ligesom Tanja gjorde, den understøttende undervisning alene. Derudover støtter han også op om den faglige undervisning ved at være til stede i lærernes timer (ibid. I, 14-20). I sit arbejde har han fokus på at skabe tryghed og nærvær i elevgruppen samt at styrke de relationelle kontakter og individet i fællesskabet (ibid. I, 35-37). Tage fortæller, at det, der gør en pædagog til en dygtig underviser, er engagement, energi, gode relationer og forberedelse (ibid. I, 41), og han fortæller, at hans opgave i UU timerne er at;

"(...) præsentere noget fagligt stof på en måde, som måske ikke er den skoleagtige måde, men noget med noget mere bevægelse og nogle andre tilgange til det end den traditionelle klasseundervisning" (ibid. I, 16-18).

Tages oplevelse af sit nye arbejde på skolen

I sit arbejde på skolen føler Tage, at han bliver vurderet og bedømt af mange forskellige fællesskaber. Både af kollegaer på skolen og i teamet, af andre årgangsteams, ledelsen, eleverne og forældrene. Dette oplever han som et pres, da de alle har forskellige forventninger og agendaer med hans arbejde (ibid. I, 155-158). Han føler, at det er ekstra problematisk da disse bedømmelser sker på baggrund af et stykke arbejde, som han ikke mener, er blevet defineret samtidigt med at hele undervisningssituationen er ny for pædagoger. Yderligere fortæller han, at det er svært da pædagogerne nu selv skal gå ind og definere deres rolle i arbejdet (ibid. I, 149, 158-159). Tage fortæller, at pædagogerne nu er meget selvstyrede (ibid. I, 148), og han oplever at stå en del alene i denne proces, da han er vant til at gøre alt sit arbejde i fællesskab med andre,

hvor han har kunnet trække på fællesskabets ressourcer, *"i stedet for at skulle opfinde den dybe tallerken selv"* (ibid. I, 149-152). Yderligere giver han, ligesom Tanja, udtryk for at have svært ved at indfinde sig i en rolle, hvor både han og børnene er tvunget til at være sammen og forholde sig til hinanden. Tage mener ikke at besidde kompetencerne til at fastholde eleverne i situationer, som de ikke selv har lyst til at deltage i. Han forklarer, at han som pædagog er vant til, at børnene kan forlade situationen, hvis de eksempelvis synes, han er irriterende (ibid. I, 167-173).

Tage og arbejdet med årgangsteamet

Tages team har et ugentligt møde på 2 timer (ibid. I, 28-29). Han fortæller, at en del af de problemstillinger, de som team oplever, består i, at lærerne og pædagogerne befinder sig i et spændingsfelt vedrørende professionsmæssige værdier i arbejdet. Dette betyder, at en del af tiden ved disse møder går på at forholde sig til, hvor meget det sociale skal fylde i elevernes hverdag kontra, hvor meget det faglige skal fylde. Yderligere oplever han, at lærerne kan være meget autonome i deres arbejde, hvor de snakker lidt sammen, koordinerer de praktiske ting og så bare køre derudaf på deres egen måde (ibid. I, 86-92). Men i forlængelse af dette fortæller Tage også, at diskussionerne i teamet foregår i en ligeværdig relation, og at lærerne forventer, at pædagogerne også tager ansvar og tager teten i arbejdet (ibid. I, 95-98). Tage siger;

" (...) altså man kan godt blive uenige, bølgerne kan godt gå lidt højt en gang i mellem, men jeg syntes, at vi finder hen til et fælles sted de fleste gange" (ibid. I, 100-101).

Når Tage og pædagogkollegaen i teamet står med en problemstilling, eksempelvis omkring en elev, så er det også noget, de vælger at inddrage lærerne i. Han fortæller, at selv om han og lærerne ikke altid er enige, så får begge parter noget ud af dialogen (ibid. I, 108-112). Tage fortæller også, at når skolen afholder emneuger, eksempelvis matematik-uge, så har de i hans team udviklet et repertoire, hvori de har været opmærksomme på både at inddrage pædagog og lærerkompetencer. Dette foregår ved, at en pædagog og en lærer sætter sig sammen og udveksler idéer og planlægger forløbet/ugen, som de derefter præsenterer for resten af teamet. I forlængelse af dette fortæller Tage, at han oplever de øvrige deltagere i teamet som kompetente mennesker (ibid. I, 120-126). Derudover har de også, modsat de øvrige interviewpersoners team,

udviklet en rutine, hvori de gør daglig fælles brug af skolens intranet til at kommunikere omkring de forskellige aktiviteter, de indgår i (ibid. I, 141-142).

Dokumentation i teamet

De er også fælles om en del af dokumentationen i arbejdet. Eksempelvis hvis et barn skal til udredning på børnepsykiatrisk afdeling eller ved andre mere dybdegående undersøgelser. I dette udfylder både en lærer og en pædagog de skemaer, der skal leveres, og de deltager begge ved de opfølgende møder. Dog fortæller han, at det stadig er lærerne, der har mest kontakt med forældrene, men han giver ikke udtryk for dette som værende et problem (ibid. I, 135-140). Tage fortæller, at han syntes, at den øgede dokumentation i pædagogers arbejde giver en stor fordel, da dokumentationen eksempelvis hjælper dem til at fastholde et fokus. Samtidigt opfordrer det til ansvar og nye tanker, og han fortæller, at det giver en fremadrettet faglig orientering, som kan bruges i evalueringen af deres arbejde bagefter (ibid. I, 60-63). I forlængelse heraf fortæller han, at denne form for dokumentation dog kun finder sted i fritidshjemmet. At der ikke er nogen dokumentation omkring UU timerne betyder, at pædagogerne må læne sig op ad lærernes tanker om, hvordan disse skal foregå (ibid. I, 53-55).

Udviklingen af den sociale færden i teamet

Tage fortæller, at da han startede på Tang skole, og teamet blev præsenteret for hinanden, tog en af lærerne initiativ til at invitere dem alle hjem til hende en lørdag. Denne lærers mand var tidligere skoleleder og arbejdede nu i en konsulentvirksomhed. Med hjælp fra ham fik de udarbejdet et oplæg og gennemførte sammen et forløb, hvori de blandt andet lavede en forventningsafstemning om deres fælles arbejde (ibid. I, 171-174). I dette fik de også mulighed for at præsentere individuelle styrker og svagheder (ibid.). Tage fortæller, at dette medførte, at de som team fik en god start, hvori der var åbenhed overfor idéer til hvordan, de kunne bruge hinanden i fællesskabet, og det gav et billede af, hvilket fokus de ønskede i arbejdet. Han oplever, at dette er noget de som team stadig lever på i hverdagen, og at lærerne i forlængelse heraf eksempelvis bruger pædagogerne som en ekstra ressource. En ressource, hvori pædagogerne byder ind med kompetencer, der rækker ud over kun at skulle forholde sig til børn, der eksempelvis er kede af det (ibid. I, 74-80).

Afrunding af Tage

Tage fortæller, at han føler sig vurderet og bedømt af mange fællesskaber på Tang Skole. Han må som pædagog være opmærksom på, at der kræves og sættes fokus på forskellige kompetencer af denne rolle, alt efter hvilket fællesskab han er i kontakt med. Ledelsen har en agenda og et ønske med hans tilstedeværelse, de øvrige årgangsteams, pædagoger og lærere kan sammenligne deres måder at handle på med hans, og forældrene har forventninger til elevernes indlæring. Samtidigt vil de forskellige fællesskaber have differentierende værdier, hvorigennem han også bliver vurderet. Dette gør, at Tage hele tiden må være opmærksom på at kunne udleve forskellige identiteter og kompetencer, alt efter hvilket fællesskab han møder. Tage problematiserer, at pædagogerne nu selv skal definere deres arbejde samt rolle i dette. Denne problemstilling falder også tilbage på emnet omkring identitet og muligheden for at udleve egne kompetencer for derved at skabe mening i egen hverdag, da han giver udtryk for en frustration over, hvordan han kan opnå det, der ønskes af ham. I forlængelse heraf fortæller han også, at han føler, at han står alene i sit arbejde. I dette hentyder han ikke til manglende deltagelse eller gensidigt engagement fra de øvrige i teamet, men han hentyder til, at han ikke er omgivet af kollegaer i det konkrete arbejde. Dette er en ny situation for ham. Dette problematiseres yderligere ved, at lærernes tilgang til eget arbejde er meget selvkørende. Men alligevel har de som team udviklet et fast fælles repertoire, hvori de dagligt kommunikerer gennem skolens intranet, om hvilke aktiviteter de indgår i. Selvom Tage ikke selv kobler disse to ting sammen, kan det ses, at de som team i fællesskab arbejder med redskaber for eksempelvis at imødegå problemet med at være alene om sit arbejde. Samtidigt har teamet også udviklet en fælles rutine og repertoire omkring emneuger, hvori de har fokus på at inddrage både lærer- og pædagogkompetencer. Derudover er både pædagoger og lærere fælles om at udføre dokumentation ved dybdegående problemstillinger. Denne dokumentation kan ses som et grænseobjekt, hvori teamet er fælles om at kommunikere deres kompetencer og forståelser ud til andre fællesskaber. Tage fortæller, at arbejdet foregår i et ligeværdig møde, og han fortæller, at bølgerne kan gå højt, men at de oftest når til enighed. Dette indikerer, at deltagerne i teamet deltager og meningsforhandler ud fra egne kompetencer og med inddragelse af andres. Deltagelse i et praksisfællesskab behøver som nævnt ikke altid at være homogen. Læringen samt udviklingen i teamet bevæger sig dermed også væk fra, at nogen i

fællesskabet har monopol på, hvordan arbejdet skal forstås. Som ny på skolen er Tage en legitim perifer deltager og kan i fællesskabet byde ind med nye værdier og kompetencer. Selvom lærerne, i selve teamet, er lige så nye som Robert så er lærerne dog bekendte med skolens rutiner og arbejdsfacon og det er dem der kan anses som erfarne i arbejdet med undervisningssituationen som er en stor del af Roberts nye arbejde. I dette har lærerne i hans team både forventninger til hans arbejde, de trækker på hans kompetencer og de indgår i et ligeværdigt møde, hvori han eksempelvis kan læne sig op ad dem for at udføre sit arbejde i UU timerne. I forlængelse af det gensidige engagement og deltagelsen i teamet, samt måden hvorpå meningsforhandlingen finder sted og de identiteter der udleveres på 2.årgang i Tages team, vil jeg beskrive den situerede læringssituation, som en der udspringer gennem et praksisfællesskab.

Kapitel 6

Diskussion

Jeg vil her diskutere nogle af de emner og punkter, der kunne ses gennem analysen og som havde betydning for pædagogens lærerproces og identitetsudvikling samt teamsamarbejdet i folkeskolen.

Pædagogerne gav alle udtryk for at sætte pris på samt at kunne se idéen med den øgede dokumentation i deres arbejde. Tage fortalte, at dette opfordrede til ansvar, og at dokumentationen på hans arbejde i SFO'en giver en forståelse af, hvordan pædagogerne skal gribe deres arbejde an for at opnå det ønskede resultat. Dermed kan man stille spørgsmålet, om et krav om dokumentation i pædagogens arbejde på folkeskolen i UU timer ville kunne give dem den samme fordel som på SFO'en. Som nævnt i motivationsafsnittet gav nogle lærere i et tidligere projekt også udtryk for, at en del pædagoger, før reformen, mødte uforberedt op til undervisningen. Der ville i denne forbindelse kunne argumenteres for, at et krav om dokumentation måske ville kunne motivere disse pædagoger til at forberede deres arbejde i folkeskolen, da dette, som Tage fortæller, opfordrer til ansvar. Samtidigt ville det gøre, at lærerne ikke ville stå alene i ansvaret for en elevårgangs succes, hvis der også i dette kunne evalueres på pædagogens arbejde. Hvis der kunne evalueres på alle deltagere i teamet ville det måske, med udgangspunkt i Tanjas team, kunne anspore til et mere ligeværdigt møde mellem deltagerne. Men

i dette opstår der samtidigt et paradoks, da en af de gennemgående problemstillinger, der var at finde i teamsamarbejdet, var at skaffe tid. Tid til emner, der ikke omhandlede det mere praktiske, og tid til at kunne mødes på skolen da pædagogernes arbejdsdag også foregik på SFO og fritidshjem. Man kan derfor også spørge, hvorfra tiden til at udføre denne dokumentation skulle findes. Yderligere påviste Smistrup, at dokumentation i en studerendes praktikker kunne virke hæmmende for evnen til, både at se, samt forholde sig til emner og problematikker, der lå væk fra læringsmålene. Der kan dermed også opstå en bekymring for, at dokumentationen i pædagogens UU timer, ville kunne have en effekt der begrænsede pædagogens udsyn og kompetencer, til kun at forholde sig til de krav der ligger inde for dokumentationen.

Afslutningsvis vil jeg igen rette fokus mod det gensidige engagement, som har været en af undersøgelsens omdrejningspunkter. I dette kan der argumenteres for, at det gensidige engagement kan anses som katalysatoren hen imod udviklingen af et praksisfællesskab. Men dette må også ske under rammer, hvor deltagerne kan mødes i genkendelighed, hvori de kan identificere sig selv og hinanden gennem værdier og kompetencer. Et møde der eksempelvis udspringer af nogle værdimæssige holdninger, der ansporer til gensidigt engagement. Det skal ikke dermed antydes, at eksempelvis pædagoger og lærere ikke kan mødes under sådanne omstændigheder, men der kan stilles spørgsmålstejn ved forudsætningerne for et møde med gensidigt engagement, når deltagerne bliver tvunget sammen grundet reformprocesser og udefrakommende idéer. Dette især, når mange lærere i krogene er utilfredse med reformen.

Metodisk diskussion

Som afslutning på min undersøgelse vil jeg her kort, eksemplificeret gennem mit interview med Randi, skabe en indsigt i, hvordan mit valg af enkeltpersonsinterview kan have haft betydning for den indsamlede empiri.

En af de vanskeligheder, jeg oplevede undervejs i enkeltpersonsinterviewet, kunne eksempelvis ses gennem snakken med Randi. Det var svært for mig at få hende til at fokusere på hendes årgangsteam, som var det team, jeg først og fremmest ønskede at få skabt en forståelse af. Yderligere forekom det mig som nævnt, at hun pålagde sig selv et ansvar ved ikke at sige noget, der for hende kunne fremstå negativt om de øvrige deltagere og samarbejdet.

Som tidligere nævnt lykkedes det mig ikke at få adgang til informanter, der arbejdede i samme team. Havde dette lykkedes, kunne en anden tilgang til indsamlingen af empiri have været at lave et fokusgruppeinterview. Bente Halkier, professor ved Roskilde Universitet, Institut for Kommunikation, Virksomhed og Informationsteknologier fortæller, at den viden, der produceres under sådan en tilgang, kan ses som kontekstafhængig, relationel og potentielt foranderlig (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 121-122). Dette ville give undersøger mulighed for, ikke kun at undersøge indholdet af samtalerne, men også se interaktionsformerne udspille sig i selve processen (ibid.). Halkier fortæller, at der i data genereret på gruppeniveau er potentielt større rum for en mere varieret mængde normative udspil fra deltagerne. Derudover nævner hun, at det er den sociale interaktion, som er kilden til data og;

”Typisk vil de forskellige deltagers sammenligninger af erfaringer og forståelser i gruppeprocesserne kunne producere viden om kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser, som er svære for undersøgeren at få frem i individuelle interviews (...)” (ibid. s, 23).

Var mødet med Randi sket gennem et fokusgruppeinterview med hende og deltagere fra årgangsteamet, ville der være givet mulighed for at undersøge dette på en *anden* måde end ved enkeltpersonsinterview. I dette kunne jeg som undersøger få adgang til at se den konkrete meningsforhandling, samt ud fra hvilke kompetencer og præmisser denne foregik i hendes team. Yderligere kunne det måske have hjulpet Randi til at holde fokuset til netop dette team, og det kunne have hjulpet mig til at se, hvem (om nogen) i teamet, der sætter dagsordenen.

Afslutningsvist skal det nævnes, at man som undersøger i denne proces må være opmærksom på, at situationen ikke kan sammenlignes som værende identisk med deres normale interaktioner. Et fokusgruppeinterview er opstillet af en undersøger, emnet er udvalgt af en undersøger og selve situationen adskiller sig fra deres normale hverdagsinteraktioner. Desuden, og som Halkier også nævnte, så skaber fokusgruppeinterview situationer, der er potentielt foranderlige. Der kunne derfor opstå et etisk dilemma, da jeg som undersøger ønskede at forstå pædagogens arbejde – ikke at være handlingsorienteret i denne proces. Hvis jeg som undersøger samler en gruppe mennesker om et emne, der som i eksemplet med Tanjas team kan være en kilde til uenighed og frustration, ville jeg ikke leve op til mit etiske ansvar, hvis jeg blot søgte at forstå den sociale

interaktion og ikke var forberedt eller klædt på til et handlingsorienteret perspektiv, hvori jeg eksempelvis kunne fungere som mægler.

Kapitel 7

Konklusion

Pædagogen og de mange fællesskaber i folkeskolen

Et af de punkter der gik igen igennem flere af interviewene, var det faktum at pædagogernes arbejde, nu foregår under en struktur, hvori de indgår i mange flere fællesskaber, end hvad fritidshjem og SFO pædagoger, normalt bevæger sig i. Tage følte sig i denne proces, i sit arbejde, bedømt og vurderet af disse øvrige fællesskaber, som havde forskellige krav og forskellige forventninger til hans arbejde. Randi gav udtryk for at de mange teams hun bevægede sig rundt i forvirrede hende i arbejdet og hun havde svært ved at fastholde hendes egen fokus på et enkelt team, samt fastholde og udleve en identitet, der kunne rumme disse teams på en gang. Roberts arbejde, bestod i at videregive kompetencer til de forskellige teams. I denne proces havde han tilegnet sig nye kompetencer, gennem et kursus i vredeshåndtering. I hans tilfælde betød de nye strukturer og arbejdet i mange teams derfor også, at tingsliggørelsen af hans pædagogiske professionsidentitet, både steg i fællesskabet, qua tilegnelsen af nye kompetencer, samt formelt ved at have tilegnet sig dette kursus.

De formelle strukturers indvirkning på teamsamarbejdet

Et andet punkt, der i store træk gjorde sig gældende for samarbejdet i teamet i folkeskolen, var mulighederne for at kommunikere. Dette skyldes eksempelvis, at pædagogerne kun befandt sig halvdelen af tiden på skolen. Dette betød, at meget af den tid, de var givet til at holde møder bestod i at løse de mere praktiske opgaver. Selv om alle pædagoger gav udtryk for et gensidigt engagement for fællesskabet, så besværliggjorde de strukturelle rammer, at en meningsforhandling om hverdagen kunne udledes og at udvikling i teamet kunne finde sted.

Roberts team kunne kun samles en gang hver anden måned, og Randi sagde, at hun faktisk slet ikke opfattede 3.årgangsteam som et team.

Sociale og interne problematikkers betydning for team og professionsudvikling

Som nævnt gav alle pædagoger udtryk for et gensidigt engagement for arbejdet og fællesskabet i skolen. Dette engagement kan også ses som et resultat af at både Robert, Tanja og Tage var nyttilkomne legitime perifere deltagere, og for at kunne deltage og skabe mening i deres nye hverdag er det også nødvendigt for dem at kunne trække på fællesskabets kompetencer og især at have legitimitet til at byde ind med egne. I dette tilfælde er legitimiteten givet dem qua den nye folkeskolereform og de arbejdsopgaver, som denne har medført. Men legitimiteten har to sider, for selv om reformen åbner op for deres arbejde i folkeskolen, så har adgangen til selve fællesskabet også en social dimension. Dette kunne især ses gennem Tanjas oplevelse i hendes team, hvor lærerne ikke åbnede op og tog imod hende. Hun følte, at hendes identitet i fællesskabet af lærerne blev reduceret til et symbol og en tingsliggørelse af de ting, som reformen medførte. En reform, som mange af lærerne var utilfredse med.

Pædagogerne og dokumentation

Reformens udformning og struktur gør at der drages et skel i form af, hvem der skal dokumentere arbejdet i fællesskabet, og hvem der ikke skal. Det er eksempelvis igennem læreplanerne, at lærerne optegner måden, hvorpå undervisningen skal udføres og finde sted, samt hvad indholdet skal være i den fag-faglige undervisning *og i UU timerne*. Når pædagogen ikke er givet legitimitet til at være en del af dette arbejde, indskrænker det også deres muligheder for at skabe mening i egen hverdag. Lærerne givet et redskab, hvor det er op til dem, hvordan UU timerne skal se ud, selv om disse skal udføres ud fra pædagogmæssige værdier og kompetencer. Det er dermed også den samme problemstilling, som Kamp og Dybroe var inde på. Dokumentation og læringsplanerne fungerer herved som en standardisering og et styringsredskab, der skal effektivisere arbejdet i folkeskolen. Problemet i dette tilfælde opstår ved, at kun lærerne er givet

legitimitet til at definere og udføre dette arbejde og dermed står med andre muligheder end pædagogerne for at skabe mening i egen hverdag.

Praksisfællesskabet – et fællesskab i udvikling

Tage og de øvrige deltagere i hans team startede ud med fokuspunkter der tog afsæt i et gensidigt engagement. De valgte at mødes sammen en lørdag. De rettede opmærksomheden mod individuelle styrker og svagheder, ønsker om eget arbejde og forventningsafstemninger. På denne måde omgik deres fællesskab også fra starten de formelle strukturer, teamet er underlagt på skolen, ved at mødes en fridag. I denne proces udvekslede de styrker og svagheder, der gav et udgangspunkt for at forstå de identiteter, der var at finde i fællesskabet og dette med en åbenhed, der befordrede til at dele erfaringer og kompetencer og dermed genkendelighed. Derfor blev grundlaget for at skabe en meningsforhandling, hvor alle kunne deltage, cementeret hurtigt, og til trods for skolens strukturelle rammer formår de stadig at arbejde som et praksisfællesskab. At de kan anses som et praksisfællesskab kan netop hænge sammen med, at de formår at forblive det – forstået på den måde at deltagelsen og det gensidige engagement i meningsforhandlingen af arbejdet kan være baggrunden for, at netop dette team har formået eksempelvis at skabe et fælles repertoire omkring brugen af skolens intranet. Dette repertoire kan være en af de vigtige årsager til, at de evner at fortsætte med at arbejde som et praksisfællesskab, da brugen af intranettet udvider mulighederne for at bibeholde en tilstrækkelig kommunikation. Samtidigt udfyldte de skemaer og dokumentation sammen. Ud over at dette gjorde, at de sammen kunne kommunikere ud til andre fællesskaber, kan dette også ved reformens start have fungeret som et grænseobjekt mellem lærerne og pædagogerne i teamet. Et grænseobjekt, der bidragede til at samle deltagerne og skabe genkendelighed blandt professionerne i hverdagen, der gjorde at teamet udviklede sig indefra og ikke kun i forlængelse af ydre formelle påvirkninger. Yderligere mødtes teamet under omstændigheder, hvor en konsulent kunne fungere som mægler i processen. Derved kunne en (forholdsvis) neutral udefrakommende bistå dem i processen om at mødes som et team med divergerende kompetencer, professionsidentiteter, følelser og holdninger.

Pædagogernes professionsidentitet efter den nye folkeskolereform

Alle pædagogerne gav udtryk for at have de samme værdier samt udføre de samme kompetencer, som før reformen. I arbejdet på folkeskolen stødte de på nogle professionsmæssige værdier og forståelser, som de ikke kunne få til at hænge sammen med deres nye roller i folkeskolen. Eksempelvis var de og børnene nu tvunget sammen i sociale læringssituationer. Dette stred mod deres egne kompetencer og professionsforståelse, og de havde svært ved at se sig ud af problemstillingen, og både Tanja og Tage brugte vendingen om at skulle opfinde den dybe tallerken. At pædagogerne havde svært ved at løse problemet, kan sættes i kontekst med Stines oplevelse af læringssituationen i praktikkerne, hvor hun endte med at gøre de ting, hun fik besked på i stedet for at lære/begynde at håndtere de problemstillinger, hun fik øje på. Det samme problem gjorde Jacob D. Bøje opmærksom på ved at pointere, at praktikanternes læringsmål skaber et scenarie, hvori de får svært ved at tænke ud over den opgave, de bliver præsenteret for. Som et resultat endte Tanja med ikke at kunne se forskel på det arbejde, hun udførte, og det lærerne udførte, og Tage lænede sig op ad lærerne i sin tilgang til UU timerne. I forlængelse heraf nævnte Smistrup også at nytilkomne i et fællesskab ofte ender med at reproducere det arbejde, der eksisterer i forvejen for at kunne passe ind i normerne. Pædagogernes professionsidentitet har ændret sig i form af, at de nu skal udføre undervisning i folkeskolen. Men dette kan mere ses som en formel ny tingsliggørelse af pædagogens profil og professionsidentitet.

Det er nu et lille år siden at reformen trådte i kraft, og i denne proces varetager pædagogerne forskellige opgaver i folkeskolen. I dette påvirkes teamsamarbejdet, samt pædagogens professionsidentitets udvikling både gennem formelle strukturer og sociale processer. Processer der i teamene både kan anspore til udvikling samt hæmme udvikling. Reformen betyder at pædagoger nu kan varetage undervisning alene i folkeskolen. Dette er en formel anerkendelse af deres kompetencer og en tingsliggørelse af pædagogers professionsidentitet. Dog har dette ikke ført til at pædagogerne udfører og udlever deres professionsmæssige kompetencer anderledes, end de gjorde før reformen.

Kapitel 8

Litteraturliste

Bøger

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. 1. udgave, 5. oplag. København: Hans Reitzels forlag

Brinkmann, S., & Tanggaard, L.(2010): *Kvalitative metoder en grundbog - interviewet: samtalen som forskningsmetode* 1. udgave, 4. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Halkier, B. (2010): Fokusgrupper. I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder en grundbog* 1. udgave, 4. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Christensen et. al (2011): *Det kvalitative forskningsinterview*. I *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* 4 udgave, 1. oplag. Munksgaard Danmark.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 3. oplag. København: Hans Reitzels forlag

Illeris, K. (2012): 49 tekster om læring – (kapitel 10) *Situeret læring – legitim perifer deltagelse (Jean Lave & Etienne Wenger)*. Samfundslitteratur

Illeris, K. (2012): 49 tekster om læring – (kapitel 12) *En social teori om læring (Etienne Wenger)*.

Samfundslitteratur

Projekter

Projekt 7. semester: Jacobsen, L. A., Kelk, N., Larsen, T. N., Selman, A., & Svendsen, K. I. (2013). *Arbejdsrelationen imellem lærere og pædagoger*. Aalborg Universitetet - København, Kandidat i læring- og forandringsprocesser. København: Institut for læring og filosofi.

Projekt 8. semester: Jacobsen, L.A., Kelk, N., Selman, A., & Svendsen, K.I (2014). *Reformen kommer!.* Aalborg Universitetet - København, Kandidat i læring- og forandringsprocesser. København: Institut for læring og filosofi.

Projekt 9. semester: Jacobsen, L.A., Kelk, N (2015). *Et årgangsteams arbejde med implementeringen af den nye folkeskolereform*. Aalborg Universitet – København, Kandidat i læring – og forandringsprocesser. København: Institut for læring og filosofi.

Portofolieopgave 9.semester: Kelk,N (2014) - *Fra Pædagog til akademisk studerende*. Aalborg Universitet – København, Kandidat i læring – og forandringsprocesser.

Østergaard, Lauridsen Simon - Kreativitet og innovation i gymnasiet – En svær konstruktion.
10. semester specialrapport - Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi Aalborg Universitet (København) Retrieved 27.2 - 2015

Artikler & tidsskrifter

Kristensen, D. L. (2012): (H)vide verden– om relationer mellem professionsidentiteter og kvalitetssikring. Ph.d. afhandling fra institut for samfund og globalisering, Roskilde Universitet

Bøje, J. D. (2013): Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik– Delrapport i forskningsprojektet "Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af professionsidentitet" – Syddansk Universitet

Kamp, A & Dybbroe, B. (2013): Hvad tæller, og hvem tæller? – standardisering og emotionelt arbejde i psykiatrien. Tidsskrift for arbejdsliv, 15 årg. nr. 4.

Andersen, V & Buch, A (2014): Samarbejde og samarbejde – teamsamarbejdets idealer og realiteter. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København
Tidsskriftartikel, Gjallerhorn vol/bind 19 Retrieved 19.05.15

Greve, C. (2002): New Public Management Publikationen indgår i forskningsprojektet "Nordisk Kulturpolitik under forandring" I kompendium til organisationsteori 7. semester, efterår 2013.
Cand. Mag i læring og forandringsprocesser. Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi. Del 2

Dysthe, Olga (2005): Kapitel 3, Teoriforankring" i "det flerstemmige klasserum", Klims forlag 2005.
p. 51-97 +244-251 (litt. Liste) i Kompendium til læringsportofolie og faglig udviklingssamtale i teori og praksis.

Illeris K. (2000): "Tekster om læring". Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring (af Jack Mezirow). P. 67-82 i Kompendium til læringsportofolie og faglig udviklingssamtale i teori og praksis.

Bøje, J. D. (2013): Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik: Delrapport i forskningsprojektet "pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af professionsidentitet". VIA University Collage. Syddansk Universitet. Retrived 24.02.15

Smistrup, M. (2004): Fag og fagidentitet – en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. Tidsskrift for arbejdsliv, 6. årg. nr. 4. Retrieved 21.02.15

Højbjerg, K. (2011). Formalisering af professionspædagogiske praksisformer i praktiskuddannelse: En undersøgelse af den kliniske vejleders undervisningspraksis i den praktiske del af sygeplejerskeuddannelsen. Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi. Retrieved 24.04.15

Internetkilder

140611 miniguide reform.pdf

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>

Situeret læring og praksis i forandring, Lave, Nordisk Udkast – 2009. Retrieved 23.03.15

<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/nu/article/view/7255/6181>

Nielsen, N. S. (2014 - 7-april). Skolelærerne: Det handler ikke om ja-hatten I Nyheder I DR.

Retrieved 15.03.15

<http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/04/06/231320.htm>

Studieplan – Pædagoguddannelsen Frøbel, Version August 2012 Retrieved 28.02.15

https://ucc.dk/files/ucc.dk/studieplan_august_2012_1_0.pdf

Skoler_forandrer_reformer_-_sjaeldent_omvendt.pdf (2014) Retrieved 24.04.15

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/70/SKOLER_FORANDRER_REFORMER_-_SJAELDENT_OMVENDT.pdf

Nationale mål og enklere regler – Undervisningsministeriet (11.06.2014) Retrieved 24.04.15

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Nationale-maal-og-enklere-regler>

Understøttende Undervisning – Undervisningsministeriet (20.10.14) Retrieved 28.04.15

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Understoettende-undervisning>

Pædagoger_i_skolen_2014.pdf (2014) Retrieved 05.05.15

[http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9R9KB3/\\$file/Paedagoger_i_skolen_2014.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9R9KB3/$file/Paedagoger_i_skolen_2014.pdf)

Lærerfaget: Verdens bedste job har tabt status – Kristeligt dagblad (2013)

<http://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/l%C3%A6rerfaget-verdens-bedste-job-har-tabt-status>