



# PÆDAGOGER I SKOLEN

**En kvalitativ undersøgelse af pædagogers professionsidentitet**

**Anna Spaanheden**

stud. mag. i Læring og forandringsprocesser  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet.

# STANDARD FORSIDE

## TIL

### EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

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

Uddannelsens navn	Læring – og forandringsprocesser, AAU	
Semester	10.	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kanudatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn : Anna Spaanheden	20131612	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Pædagoger i skolen - <b>En kvalitativ undersøgelse af pædagogers professionsidentitet</b>	
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)	179.211 = 74,6 normalsider	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Julie Borup	

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/>

## **Forord**

Denne specialerapport er afslutningen på uddannelsen til cand.mag. i Læring og forandringsprocesser på Aalborg universitet.

Jeg vil gerne rette en stor tak til min vejleder for kyndig vejledning i processen og for at have gjort meget mere, end jeg kunne forvente af en vejleder. Tak for gode og brugbare råd og tak fordi du ledte mig til nye indsigter. Uden dig, var dette speciale aldrig blevet til.

Tak til informanter, som med stor åbenhed og tiltro har bidraget til specialets empiriske del. Uden informanterne havde undersøgelsen ikke været mulig.

Tak til min studiegruppe og mine medstuderende for drøftelse af faglige elementer til dette speciale og for gode og brugbare diskussioner i processen.

Tak!

God læselyst.

Anna Spaanheden

## **Abstract**

Often the Danish social educators are portrayed as a profession with a weak sense of identity. Studies have

shown that social educators often doubt themselves. They don't know what competences separate them from other professional groups. They don't know what they can contribute with. They have a hard time verbally expressing their professional abilities, skills and expertise.

This project is based on a qualitative study of social educators experience and perception on their role in a process of change in their practice. The context of the study is an ongoing process of change, where the social educators in the summer of 2014 was included into the school reform, and therefore had to work with the teachers at the school. This meant that the social educators would go from being social educators in dus/club to being involved in the school context. In this study it is examined how this process is experienced by the social educators and how they experience their change in role. The study suggests that there is a link between the social educators who successfully puts their professional identity into use in the school and their faith in their own abilities and skills to achieve the goals they have set. The study indicates that there is a link between the professional identity and self-efficacy. (Bandura 19779

The study also indicates that there can be a link between the social educators who successfully puts their professional identity into use in the school and their ability to think outside the box with the intention of creating a space in the school where their professional abilities and expertise can be brought to use. The study in this way suggests that there is a link between the professional identity and creativity. (Amabile 1998)

Furthermore the study indicates a gender difference in the way the process of change is experienced and handled. The men in this study generally saw opportunities in the process of change, whereas the women in this study saw the change process as a loss of a meaningful role and job function. The way the social educators viewed the change as either an opportunity or a challenging progress, can be seen as an expression of men having a higher degree of self-efficacy in order to face the changes and successfully implement their professional identity.

Finally the study indicates that it can be an advantage for the social educators, to verbally express the professional abilities, skills and expertise they possess and are able to bring into the school context. The study indicates that the ability to express own forces can be an important premises to putting the professional identity in use. When the social educators express what they are especially good at, that no other profession does as good as them, they can begin to believe in their expertise, which can lead to a stronger professional identity.

## Læsevejledning

**Kapitel 1:** Indeholder en indledning, der kort ridser op hvad konteksten for dette speciale er, hvad problemstillingen består af, samt hvilken problemformulering specialet skal besvare.

**Kapitel 2:** Består af specialets metodeafsnit. Her vil det blive uddybet hvilke metodeovervejelser og -valg, der er truffet i frembringelsen af dette speciale samt metodeovervejelser foretaget i forbindelse med den empiriske undersøgelse, som danner grundlag for specialet.

**Kapitel 3:** Her vil professionsidentitet som begreb blive udfoldet. De forskellige forståelser af dette begreb vil danne grundlag for hvad der bliver trukket frem i specialets undersøgelse og analyse.

**Kapitel 4:** Indeholder specialet analyse af den empiriske undersøgelse.

**Kapitel 5:** afslutter specialet med svar på problemformuleringen i specialets konklusion.

**Kapitel 6:** Består af specialets perspektivering. I dette afsnit bliver det udfoldet hvordan specialets fund kan bruges i et større perspektiv samt andre kontekster end blot den dette speciale har beskæftiget sig med.

## Indhold

Abstract .....	1
Læsevejledning .....	5
1. Indledning .....	8
1.2. Problemstilling .....	9
1.3. Problemformulering .....	10
2. Metode .....	11
2.2. Den hermeneutiske cirkel .....	11
2.3. Dokumentanalyse .....	12
2.4. Interview .....	13
2.5. Udvælgelse af informanter .....	13
2.6. Det kvalitative interview som metode .....	13
2.7. Hvad vil jeg vide? .....	15
2.8. Teori .....	15
2.9. Analyse .....	15
2.10. Validitet .....	16
2.11. Reliabilitet .....	17
2.11. Afgrænsning .....	17
3. Begrebsafklaring: Professionsidentitet .....	18
3.2. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen som rammebeskrivelse til undersøgelsen .....	21
3.2.2. Giver det overhovedet mening at have pædagoger i skolen? .....	21
3.2.3. Er der plads til pædagogerne i skolen? .....	22
3.2.4. Delkonklusion .....	24
4. Analyse .....	24
4.2. Præsentation af informanter .....	25
4.2.2. Informant 1) K1 .....	25
4.2.3. Informant 2) M1 .....	26
4.2.4. Informant 3) M2 .....	26
4.2.5. Informant 4) K2 .....	26
4.3. Det fænomenologiske interview der pludselig blev hermeneutisk .....	26
4.4. Tema 1) De udfordringer pædagogerne møder i skolen .....	28
4.4.2. At skelne mellem at have forskellige kasketter på .....	28
4.4.3. Forskellige mål .....	31

4.4.4. Pædagog eller lærer? .....	34
4.4.5. Opsummering .....	37
4.5. Tema 2) Hvad er det, de pædagoger, som formår at få deres professionsidentitet i spil, gør som virker for dem? .....	38
4.5.2. At tro på sine egne evner .....	38
Definition af Self-efficacy.....	43
Outcome expectations og efficacy expectations.....	44
Efficacy expectations .....	44
Outcome expectations .....	45
Samspillet mellem Efficacy Expectations og Outcome Expectations .....	45
4.5.3. At nytænke sin egen rolle.....	46
4.5.4. At føle, man alligevel løber panden mod en mur.....	49
4.5.5. Opsummering .....	50
4.6. Tema 3) hvad er det, de pædagoger, som ikke formår at få deres professionsidentitet i spil, gør som ikke virker for dem?.....	51
4.6.2. Motivation .....	51
4.6.3. Om ikke at tro på sine egne evner.....	53
4.6.4. Opsummering .....	55
4.7. Tema 4) Er der forskel på hvordan mænd og kvinder håndterer denne forandringsproces? .....	56
4.7.2. Opsummering .....	58
4.8. Tema 5) Hvad kan pædagogerne gøre for at få deres professionsidentitet mere i spil i skolen?.....	58
4.8.2. Anbefalinger: .....	59
4.8.3. Opsummering .....	63
5. Konklusion .....	64
6. Perspektivering .....	65
Kildeliste .....	66
Bilagsliste:.....	69

## 1. Indledning

Dette speciale handler om pædagoger og deres professionsidentitet i et foranderligt samfund. Specialet tager udgangspunkt i den nye skolereform, som har skabt store ændringer i den pædagogiske praksis – især for fritidspædagoger med forbindelse til skolen, herunder pædagoger i dus, fritidsordninger, klubber og pædagoger ansat på folkeskolerne. Specialet kigger nærmere på, hvad der sker i mødet mellem pædagoger og en ændret praksis, herunder hvad pædagogerne selv kan gøre, for at være medbestemmende i forhold til pædagogernes rolle og arbejdsopgaver i skolen.

I mange år har der været stort fokus på den pædagogiske praksis i mediebilledet. Ofte har det handlet om problematikker vedrørende pædagogers profession, kompetencer og rolle i samfundet. I en artikel i pædagogfagbladet *Børn & Unge* fra 2006 beskrives det, hvordan pædagoger ser ned på deres egen profession og at *"Pædagoger står i skyggen og mest af sig selv. De ranker ikke ryggen, er ikke synlige og fulde af stolthed over det, de kan og ved."* (Jensen 2006) Samtidig sætter artiklen fokus på, at pædagoger har svært ved at adskille sig selv fra pædagogmedhjælperes opgaver, og ofte påtager sig en pædagogmedhjælperes opgaver fordi, de er kollegaer og skal *"løfte i fællesskab"*. Pædagogernes faglighed bliver derfor skubbet lidt i baggrunden, fordi pædagogerne ikke vil virke overlegne. I artiklen står der blandt andet: *"Pædagogerne er for dus med pædagogmedhjælperne. Og de har svært ved tro på, at den viden, de har efter endt uddannelse, gør dem til noget særligt og specielt,"* (Jensen 2006) Pædagogerne ender altså i en situation, hvor de ikke tror på dem selv og deres kompetencer. En anden artikel i pædagogfagbladet *Børn & Unge* fra 2007, beskriver hvordan en undersøgelse fra et kandidatspeciale på pædagogik viser, at pædagoger ikke har særligt meget tiltro til deres egne kompetencer og fagidentitet. Pædagogerne i denne undersøgelse giver udtryk for, at de ikke mener at forældrene i daginstitutionen respekterer deres faglighed. Denne mangel på tro på egne kompetencer kan føre til, at pædagogerne ikke handler, når de egentlig godt ved, der skal gøres noget, fordi de er bange for ikke at kunne begrunde det overfor forældrene, selvom de fagligt godt ved, hvad de skal gøre og hvordan de kan begrunde det. Men de tvivler simpelthen på, om det vil blive anerkendt og accepteret (Jensen 2007). Harald Schultz (2008), cand.pæd. i pædagogisk filosofi og socialpædagog, peger på at pædagoger generelt har svært ved at blive anerkendt som profession. Han mener blandt andet dette kan skyldes, at det ikke tydeliggøres hvilke kompetencer pædagogerne har, og hvad det præcist er, der adskiller dem fra andre professioner. Dette er både utydeligt for verden omkring, men også for pædagogerne selv. Denne utydelighed i professionsidentiteten kan blandt andet skyldes samfundets hastige foranderlighed (Weicher, Laursen 2003, s.9), som medfører at pædagoger ofte må redefinere deres professionsidentitet, da denne i høj grad er relateret til samfundets udvikling og dette er styrende for hvilke opgaver pædagoger skal varetage og hvilke kompetencer pædagoger ønskes at besidde, for bedst muligt at udføre deres arbejdsopgaver. Dette udtrykkes blandt



andet gennem de gældende lovgivninger, herunder serviceloven som pædagoger er underlagt at handle efter. (Ministeriet for børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold 2014)

Denne problemstilling gjorde sig ikke kun gældende for 10 år siden, da disse artikler udkom, men er i høj grad også aktuel i dag, hvor pædagogerne stadig kæmper for at vinde anerkendelse af deres profession, samt finde deres professionsidentitet i en praksis, der konstant er i forandring. Senest kan dette ses i folkeskolereformen, som trådte i kraft sommeren 2014. Allerede inden reformen trådte i kraft var der stor diskussion vedrørende pædagogernes rolle i folkeskolen. Flere formænd for pædagogernes fagforening, BUPL, var meget kritiske overfor reformen og stillede sig tvivlende overfor pædagogernes rolle i skolen. De mente ikke, det var blevet tydeliggjort hvad pædagogernes opgave ville blive. *"Hvis jeg skal være grov, er der risiko at pædagogerne bliver nogle hospitalsklovne, som dukker op en gang imellem for at få det hele til at glide lidt lettere ned"* udtalte Lars Møller, faglig sekretær i BUPL Aarhus (Dall 2013). Denne ændring af pædagogernes rolle i samfundet, skabte altså allerede inden implementeringen af skolereformen, stor usikkerhed omkring hvad pædagogerne skulle og kunne bruges til i skolen. Situationen er ikke meget anderledes nu hvor skolereformen er trådt i kraft. Pædagogernes fagforening BUPL beretter i en artikel til DR, om stor utilfredshed og usikkerhed blandt pædagogerne. Samarbejdet mellem pædagoger og lærere er dårligt. Pædagogerne oplever at stå meget alene og mangler klarhed omkring hvilken rolle, de skal påtage sig i skolen. (Pallesen, Hansen og Heick 2014)

## **1.2. Problemstilling**

Disse artikler og udtalelser peger i høj grad på, at pædagogerne er usikre på dem selv, deres faglighed, deres kompetencer og andres syn på dem som pædagoger, hvilket resulterer i en svag professionsidentitet, hvor pædagogerne ikke selv anerkender deres ekspertise og måske kommer til at stå lidt i baggrunden for andre professioner. Når pædagogerne ikke selv er stolte af deres fag og alt hvad de kan, kan det blive svært for dem, at fremhæve de ting, de er særligt gode til, når der sker forandringer i praksis og de skal redefinere pædagogens rolle og arbejdsopgaver. Mange pædagoger kommer nemlig til kort, når der sker forandringer i praksis, som har betydning for deres rolle og deres arbejdsopgaver. Et eksempel på en sådan forandring, kan ses ved den nye skolereform, som trådte i kraft i 2014. Her har mange pædagoger haft svært ved at finde deres professionsidentitet i skolen. Hvilken rolle skal de have? Hvilke arbejdsopgaver skal de have? Og hvem skal definere det? Mange pædagoger har svært ved at italesætte hvad de kan bidrage med i skolen, og derfor kommer deres kompetencer nemt til at blive spildt på at pædagogen er en slags assistent for læreren. En mandlig pædagog udtaler blandt andet:

*"Der er jo pædagoger rigtig mange (..) steder på skolen (..) særligt i indskolingen. Der kan jeg især se hvor svært pædagogerne har det, ved at få lov til at fylde noget andet end lige fagfagligt. Men det er ikke kun*

*lærernes skyld, jeg tror også, det er pædagogernes egen skyld. (...) Pædagoger har i alt for mange år lagt under for at vi jo 'kun er pædagoger'. Jeg hører ofte folk der siger, 'jeg er kun pædagog' Hvorfor siger man 'kun'? Vi kan bidrage med noget helt andet end lærere kan! Men det spil mellem lærere og pædagoger, der er sådan lidt overhund- underhund rollefordeling. Det kan vi med kæmpe fordel få lavet om på. Jeg siger ikke at vi skal være overhund og de skal være underhund. Jeg siger, vi skal være ligeværdige. Hvis vi er ligeværdige, kan vi få magiske ting til at ske.” (M1, bilag 2, s. 2-3)*

I dette speciale er fokus på at undersøge hvad der går galt i mødet mellem pædagoger og den ændrede praksis i form af den nye skolereform, som medfører at pædagogerne ikke oplever at have mulighed for at udnytte deres styrker, ekspertise og deres faglighed. Her udover ønsker jeg at undersøge hvordan man kan styrke pædagogernes professionsidentitet – deres tro på egne kompetencer, ekspertise, faglighed osv., således at pædagogerne får mulighed for at komme på banen med deres ideer til hvordan pædagogernes ekspertise bedst kan udnyttes i folkeskolen og hvordan de selv kan være med til at omsætte dette til handling i praksis på netop deres arbejdsplads. Når jeg i dette speciale vælger at beskæftige mig med denne problemstilling, skyldes det, at jeg oplever et problem, som der ikke findes en løsning på. Jeg har oplevet hvordan medierne ofte beskriver problemet, men sjældent hvordan det kan løses. Dette hul i videnskaben vil jeg forsøge at dække igennem dette speciale.

### **1.3. Problemformulering**

Med afsæt i ovenstående lyder min problemformulering:

**Hvordan kan pædagoger få deres kompetencer, viden og faglige ekspertise i spil i den nye folkeskole – set i et professionsidentitets perspektiv?**

Min problemformulering skal ikke ses som et ontologisk spørgsmål, men et spørgsmål, der kan bidrage til, at jeg som forsker opnår en større forståelse af problemstillingen. For bedst muligt at kunne svare fyldestgørende på min problemformulering, er jeg nødt til først at besvare en række undersøgelsesspørgsmål. Disse er af stor betydning for min forståelse af problemfeltet.

Undersøgelsesspørgsmålene lyder:

- 1) Hvordan kan professionsidentitet forstås som begreb?
- 2) Hvordan oplever pædagogerne at skulle være en del af folkeskolen?
- 3) Hvilken teoretisk viden kan bidrage til større forståelse af hvad der er på spil i forhold til pædagogernes udfordringer i skolen?

- 4) Hvordan kan den teoretiske forståelse bidrage til et forslag til en løsning på problemformuleringen?

## 2. Metode

Min metode vil hele vejen igennem specialet være styret af min problemformulering samt mine undersøgelsesspørgsmål. Hvilken metode jeg vælger at bruge, er afhængig af hvad jeg vil undersøge. I dette afsnit vil jeg begrunde de valg, jeg foretager mig gennem specialet og jeg vil belyse hvorfor, jeg gør, som jeg gør. I dette afsnit vil jeg sætte fokus på, hvordan jeg vil undersøge mit problemfelt. Jeg vil starte med at tage udgangspunkt i mine undersøgelsesspørgsmål.

### 2.2. Den hermeneutiske cirkel

Mit første undersøgelsesspørgsmål lyder: Hvordan kan professionsidentitet forstås som begreb? For på bedst mulig måde, at kunne svare fyldestgørende på dette spørgsmål, har jeg påtaget mig et hermeneutisk syn, hvor jeg i min litteratursøgning, går fra forståelse til forståelse. At jeg har en hermeneutisk tilgang til dette undersøgelses spørgsmål, betyder at de tekster, jeg læser og benytter i dette speciale, for bedre at forstå hvordan professionsidentitet kan forstås, forstår jeg, som forsker på baggrund af min egen historiske kontekst og situation (Højberg 2009, s. 343). Indenfor hermeneutikken, taler man om den hermeneutiske cirkel, hvor den ifølge Gadamer er ontologisk, altså beskriver hvad virkelighed eller viden er. Den hermeneutiske cirkel er generelt en betegnelse for, at man ikke kan forstå en helhed, uden at forstå dele af helheden og omvendt, man kan ikke forstå dele af helheden, uden at forstå helheden. Som forsker, er det mig, der fortolker både helhed og delene af helheden. Når jeg fortolker noget, tager jeg min forforståelse med mig, og danner erkendelser på baggrund af denne. Derfor kan min forforståelse hele tiden lede til nye forståelser. (Højberg 2009, s. 312-320) Når jeg så beskæftiger mig med spørgsmålet om hvordan professionsforståelse kan forstås, har jeg på baggrund af min uddannelse til pædagog allerede en ide om hvad en pædagogs professionsidentitet er. Dette tager jeg med mig som forforståelse, når jeg læser om begrebet. Men min forståelse møder hele tiden nye erkendelser, når jeg i min litteraturlæsning møder nye forståelser. Det er altså en proces, som ikke har en iagttaget begyndelse eller slutning, men i princippet er en uendelig og uafsluttet proces. (Højberg 2009, s. 321) I min søgen efter at opnå forståelse af begrebet, startede jeg med at søge artikler i fagbladet Børn & Unge for pædagoger. Her stødte jeg på flere forskere, som udtalte sig om emnet. Dette ledte til en ny forståelse og litteratursøgning, hvor jeg fandt deres udgivelser og gennem dem opnåede ny forståelse af hvordan begrebet også kan forstås. I min søgen ledte tekster og forståelser mig hele tiden videre til andre tekster og forståelser, og det blev en hermeneutisk proces.

## 2.3. Dokumentanalyse

I min behandling af alt andet empiri end det fra interviews og teori, vil jeg gøre brug af dokumentanalyse. Det vil altså sige primært ved afsnittet 'professionsidentitet' Denne metode vil jeg bruge til analyse af de artikler, pjecer, tidsskrifter osv. Som bruges i specialet. Dette vil jeg gøre, for at opnå større forståelse for hvordan professionsidentitet kan forstås som begreb. Dokumentanalyse beskæftiger sig som navnet antyder med analyse af dokumenter. Det kan være svært at definere hvad et dokument er og der findes mange forskellige typer af dokumenter. Men i dette speciale vil dokumenter være skrevne tekster. Ifølge Brinkmann og Tanggaard giver dokumenter ikke mere eller mindre indblik i sandheden end andre former for empiri, som for eksempel interviews. (Brinkmann, Tanggaard 2013, s. 140) Brinkmann og Tanggaard (2013, s. 1340) siger om dette:

*"Pointen er derfor ikke, at dokumenter giver mere eller mindre direkte adgang til sandheden om et givet fænomen. Pointen er derimod, at den type af data, som kan genereres gennem dokumenter, adskiller sig fra den type af data, som interviewmetoder som regel bidrager med. Desuden vil dokumenter – ligesom interviews - under alle omstændigheder blive analyseret ud fra analytikerens position, som kan være teoretisk og vil befinde sig i en bestemt tidsmæssig kontekst"* (Brinkmann, Tanggaard 2013, s. 140)

Brinkmann og Tanggaard (2013, s.140) siger altså, at dokumenterne altid vil blive analyseret ud fra forskerens position eller forforståelse, så her er der tale om en hermeneutisk tilgang, hvor jeg som forsker bringer min forforståelse i spil i min analyse af dokumenterne. Her kan forforståelse forstås som alt det, jeg ved i kraft af tidligere projekter, uddannelse osv. Dette har til formål, at bidrage til at jeg gennem analysen opnår ny forståelse af problemfeltet. Højberg (2009, s. 343) siger blandt andet om dette: *"Det teksten siger os, forstår vi på baggrund af vores egen historiske kontekst og situation"*

Dokumenter kan inddeles i tre forskellige typer: Primære, sekundære og tertiære dokumenter. De primære dokumenter er interne dokumenter, som ofte er rettet mod en meget afgrænset målgruppe. I de fleste tilfælde er et primært dokument ikke tilgængeligt for offentligheden, hvorfor det ikke er denne type dokumenter, jeg vil beskæftige mig med i dette speciale. (Brinkmann, Tanggaard 2013 s. 138)

De sekundære dokumenter er oftest offentligt tilgængelige for dem, der er interesserede og finder det relevant. (Brinkmann, Tanggaard 2013 s. 138-140) De tertiære dokumenter bygger ofte på refleksioner over begivenheder eller andre dokumenter. Disse dokumenter er altid offentligt tilgængelige. (Brinkmann, Tanggaard 2013 s. 138-140). Ofte kan det være svært at skelne mellem hvilken type et dokument er. Men ved at inddele dokumenterne i forskellige typer, kan man mindske bias, da man med denne metode tager stilling til hvem dokumentet henvender sig til, samt om det er validt. (Brinkmann, Tanggaard 2013 s. 139-140)

## **2.4. Interview**

Mit andet undersøgelsesspørgsmål lyder: Hvordan oplever pædagogerne at skulle være en del af folkeskolen? For på bedst mulig måde, at kunne svare fyldestgørende på dette spørgsmål, er det nødvendigt for mig at lave en undersøgelse af pædagogernes praksis samt deres syn på denne. For at gøre dette, har jeg valgt at foretage kvalitative interviews af fire pædagoger. To kvindelige pædagoger og to mandlige pædagoger. Grunden til at jeg bruger interview som metode til at undersøge pædagogernes oplevelse af min problemstilling, er at jeg gennem samtale med dem får det bedste syn på hvordan de oplever verden. I afsnittet 'Det kvalitative interview som metode' vil jeg redegøre for mine videnskabsteoretiske overvejelser i forbindelse med udførslen af interviews. Men først vil jeg beskrive hvordan jeg kom i kontakt med mine informanter samt hvorfor jeg valgte lige præcis disse.

## **2.5. Udvalgelse af informanter**

I min udvælgelse omkring informanter til mit speciale, gjorde jeg mig flere overvejelser blandt andet omkring hvem jeg skulle bruge i mine interviews og hvordan jeg kunne finde disse egnede informanter, som havde lyst til at deltage. For til at få bedst mulige svar i forhold til min problemformulering, var det vigtigt for mig at finde pædagoger, som har arbejdet i praksis længere tid, så de havde mulighed for at svare på spørgsmål om, hvad der sker, når praksis ændrer sig. En af forudsætningerne for at have oplevet dette var tid – tid i praksis. Der udover tænkte jeg, at pædagoger i fritidsordninger ville være de mest egnede til at svare på mine spørgsmål, da de i høj grad befinder sig i en verden, der er under forandring lige nu, i kraft af at den nye skolereform er indført. Dette har medført at pædagogerne befinder sig i en situation, hvor de skal varetage nye opgaver og finde nye roller som pædagoger i en ny praksis. Netop fordi fritidspædagogerne står i denne situation, mente jeg, de var mest egnede som informanter i mit speciale. Ud over dette var det et krav, at pædagogerne deltog frivilligt, da jeg formodede, at dette ville give mere ærlige svar end hvis det f.eks. var deres leder, der havde besluttet, de skulle deltage. Jeg ønskede informanter, som havde lyst til at deltage. Derfor gjorde jeg brug af mit netværk, til at finde egnede informanter. Først og fremmest var det vigtigt, at de pædagoger, jeg valgte kunne sige noget, som relaterede sig til min problemformulering. De skulle have forholdt sig til deres egen rolle i praksis, samt reflekteret over hvilken betydning skolereformen havde for deres rolle som pædagoger.

## **2.6. Det kvalitative interview som metode**

I dette afsnit vil jeg redegøre for hvorfor, jeg har valgt at bruge kvalitative interviews i dette speciale, samt hvad jeg vil bruge det indsamlede data fra interviewene til.

Tager jeg udgangspunkt i min problemformulering, kan der være mange fordele ved at udføre kvalitative interviews, da jeg gennem denne metode får indblik i mine informanters opfattelse af både praksis og deres oplevelse af elementerne i min problemformulering. Ved at interviewe pædagoger, kan jeg få indblik

i hvordan de selv oplever deres profession, roller osv. Så ved at spørge ind til elementer fra min problemformulering som kompetencer, uddannelse osv. kan jeg få en indgangsvinkel til hvordan jeg bedst muligt kan besvare min problemformulering, så den tager afsæt i virkeligheden og praksis og på den måde ende ud med en løsning, som også kan bruges i praksis.

Jeg vil påtage mig en fænomenologisk tilgang til mine interviews, som betyder, at jeg vil se at se bort fra teorier, mine tidligere erfaringer, altså min forforståelse og blot søge at forstå informantens syn på verden. Kvale og Brinkmann (2009, s. 17) beskriver det kvalitative interview ud fra en fænomenologisk tilgang sådan: *"Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter, udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser, afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer"*

Jeg startede min proces med at udarbejde mine spørgsmål til interviewene ud fra en forståelse af det kvalitative forskningsinterview som med en fænomenologisk tilgang beskrevet af Kvale og Brinkmann som en samtale, der er struktureret og som har et klart formål. Det rækker ud over den udveksling af meninger og synspunkter, der kan opstå spontant mellem mennesker i en daglig samtale. Et interview kan bruges som en metode, hvor forskeren, kan spørge meget præcist ind til de emner, der har interesse for forskeren og det pågældende projekt. Netop da forskeren kan vælge at styre samtalen mod de emner, der er interessante og relevante for projektet, bliver det ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 19) ikke en samtale mellem ligestillede parter, da det i sin form er forskeren der definerer og kontrollerer situationen. Ved et interview præsenterer forskeren emnet for interviewet for informanten og stiller herefter spørgsmål og følger op på de svar der bliver givet ved at stille nye spørgsmål. Netop da det er et semistruktureret interview giver det plads til at forskeren kan følge informantens svar og gå af veje, som ikke var planlagt på forhånd. (Kvale, Brinkmann 2009, s. 19) Kvale og Brinkmann (2009, s. 19) definerer det semistrukturerede interview som: *"et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener"* Den fænomenologiske tilgang blev altså valgt ud fra min hensigt om at forstå informantens livsverden og syn på verden, uden min forforståelse kom til udtryk eller prægede samtalen i en bestemt retning. Jeg ville lytte til informanten og følge det, han eller hun mente var interessant og vigtigt i forhold til hvordan forandringsprocessen fra fritidspædagog til skolepædagog har påvirket deres professionsidentitet. Jeg havde på forhånd udarbejdet en interviewguide (bilag 5), som indeholdt de spørgsmål, som jeg havde tænkt kunne danne udgangspunkt for interviewet. Disse spørgsmål ville kunne give mig et indblik i det, jeg ønskede at undersøge. Netop da det var et semistruktureret interview, ville jeg ikke følge mine spørgsmål slavisk, men følge informantens svar, for på bedst mulig måde at lade deres oplevelse af processen komme til udtryk.

## 2.7. Hvad vil jeg vide?

Formålet med de kvalitative interviews er, at få et indblik i hvordan pædagogerne i min undersøgelse oplever den proces, hvor de går fra at være dus/klub pædagoger til at være skolepædagoger. Her vil jeg undersøge, hvordan de oplever deres rolle i praksis, om de føler der er plads til at de kan bidrage med deres faglige viden, kompetencer og ekspertise i skolen. Jeg vil også undersøge om de udtrykker glæde ved deres arbejde og om de er motiverede for at være en del af skolens praksis. Ud over dette vil jeg undersøge hvad pædagogerne kan gøre, for at få deres professionsidentitet i spil i skolereg. Alt dette vil jeg undersøge ved at stille spørgsmål, som relaterer sig til det, jeg vil undersøge. Jeg vil blandt andet spørge ind til arbejdsglæde, nærmeste kollegaer og samarbejdspartnere, arbejdsopgaver, ledelse, deres forventninger til dem selv osv. Se evt. min interviewguide for nærmere indblik i, hvilke spørgsmål jeg havde forberedt. (Bilag 5)

## 2.8. Teori

Mit tredje undersøgelsesspørgsmål lyder: Hvilken teoretisk viden kan bidrage til større forståelse af hvad der er på spil i forhold til pædagogernes udfordringer i skolen?

For at svare på dette spørgsmål, vil jeg tage udgangspunkt i min problemformulering, som lyder: **Hvordan kan pædagoger få deres kompetencer, viden og faglige ekspertise i spil i den nye folkeskole – set i et professionsidentitets perspektiv?**

Her har jeg valgt at påtage mig en induktiv tilgang til min undersøgelse og brug af teori, hvilket betyder at, den teori jeg har valgt at bruge, er udvalgt på baggrund af de fund, der er kommet frem af empirien.

(Boolsen 2015, s. 241)

Til sidst vil jeg i dette speciale inddrage bekendtgørelsen af lov om folkeskolen (2014). Dette vil jeg gøre for, at finde ud af hvor i lovgivningen, der gives plads til pædagogerne i folkeskolen. Igennem mine interviews blev det klart for mig, at pædagogerne har svært ved at finde deres plads i folkeskolen og mange føler sig som mini-lærere. Derfor vil jeg undersøge, hvor i lovgivningen, jeg kan finde plads til at pædagogerne kan bidrage med deres faglige ekspertise. Dette vil også være fungerer som en rammebeskrivelse for konteksten ved starten af min analyse. Dette vil blive nærmere uddybet i afsnittet 'Bekendtgørelse af lov om folkeskolen'.

## 2.9. Analyse

Min analyse af det empiriske datamateriale, indsamlet gennem de kvalitative interview, starter allerede ved transskriberingen af interviewene. Tanggaard og Brinkmann (2015) beskriver transskriberingen som en oversættelse. De argumenterer for at der er stor forskel på det talte og det skrevne sprog. I talesprog, kan

det være svært at afgøre hvor en sætning slutter og den næste starter. Desuden forekommer det ofte at sætninger forbliver uafsluttede i talesproget og at der vendes tilbage til tidligere uafsluttede sætninger. Det kan derfor være en god ide at transskribere interviewet relativt kort tid efter, det er foretaget, da man på den måde har størst sandsynlighed for at huske hvad der blev sagt og i hvilken sammenhæng, så man kan transskribere det så virkelighedsnært som muligt. Samtidig er det også i transskriberingsprocessen, man kommer dybt ind i sit materiale og ofte opstår der gode ideer til videre analyse. Dette betyder at det, at transskribere interviewene kan være velinvesteret tid. Jeg har valgt ikke at transskribere mine interviews som direkte talesprog, men så tæt på som muligt, hvor det afgørende har været at fastholde meningsindholdet i det sagte. (Brinkmann, Tanggaard 2015, s. 43)

I specialets analysedel vil jeg samle alt, jeg har fundet ud af i processen fra artikler, begreber, interviews, lovgivningstekster, osv. i en hermeneutisk relation, hvor det hele bliver koblet sammen og analyseret ud fra den valgte teori og de valgte begreber. Dette kan være medvirkende til at skabe endnu større forståelse for problemfeltet og samtidig bidrage til en løsning på min problemformulering, som vil ende ud i en række anbefalinger til hvordan pædagoger kan få deres kompetencer og faglige ekspertise i spil i folkeskolen og dermed fungere som svar på mit undersøgelsesspørgsmål 4, som lyder: Hvordan kan den teoretiske forståelse bidrage til et forslag til en løsning på problemformuleringen? Derudover kan analysen også ses som svar på min problemformulering, som lyder: Hvordan kan pædagoger få deres kompetencer, viden og faglige ekspertise i spil i den nye folkeskole – set i et professionsidentitets perspektiv?

## **2.10. Validitet**

Validitet drejer sig om hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge. (Kvale, Brinkmann 2009) Jeg vil i dette afsnit diskutere validiteten af den kvalitative undersøgelse.

Jeg har hele vejen igennem dette speciale forholdt mig til, om jeg undersøger det, som jeg rent faktisk ønsker at undersøge. Hvad jeg ønsker at undersøge udtrykkes gennem min problemformulering og mine undersøgelsesspørgsmål, hvorfor de har været styrende gennem hele specialet. Det er ud fra disse spørgsmål, jeg har valgt informanter til interviews, samt hvordan min interviewguide skulle opbygges. Jeg har forholdt mig til hvilke overordnede kategorier, mine spørgsmål ved interviewene kan inddeles i, for at kunne svare på undersøgelsesspørgsmålene. Dette sikrer, at jeg ved et overfladisk blik på min interviewguide kan bedømme, om jeg har spurgt ind til alle emner, som kan bidrage til større forståelse af problemfeltet. En af styrkerne i min metode, er at jeg på forhånd har forholdt mig til konteksten, betydningen af forskellige begreber, måder hvorpå jeg kan spørge ind til de ting, jeg ønsker at undersøge, uden at bruge ord og begreber, som ikke har en entydig definition. F.eks. hvis jeg ville spørge ind til informanternes self-efficacy, kunne jeg spørge: Føler du, du kan leve op til dine egne forventninger til dig



selv som pædagog? På den måde skabte jeg en validitet i den måde, jeg spurgte på, som sikrede at informanterne forstod spørgsmålet, og svarede på det, jeg ønskede at undersøge. Der udover har det været gennemgående i dette speciale, at de metoder, jeg brugt, er blevet valgt på baggrund af det, jeg har ønsket at undersøge. Dette kan f.eks. ses ved at min analyse er udarbejdet på baggrund af mine undersøgelsesspørgsmål.

Med ovenstående refleksioner in mente, vurderer jeg, at der er god overensstemmelse mellem valg af fokusemner, design og strukturering af kvalitative data og analysestrategi.

### **2.11. Reliabilitet**

For at kvalitetssikre dette speciale, har jeg brugt lang tid på metodisk refleksion. Jeg har så vidt muligt sørget for at dispositionen af min undersøgelse har været velbegrundet i forhold til de metoder, jeg har valgt at bruge undervejs. Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 523) skriver om det at kvalitetssikre en undersøgelse, at *"det skal være muligt at kigge forskeren over skulderen for at gennemskue vejen fra design af undersøgelsen til udførelse, analyse og resultater."* (Tanggaard, Brinkmann 2015, s. 523) Dette er med til, at man som læser kan kaste et kritisk syn på undersøgelsens resultater. Der ud over kan særligt interesserede lade sig inspirere til at lave lignende undersøgelser. En af de mest afgørende faktorer i forbindelse med at kvalitetssikre dette speciale, har været at gøre hele undersøgelsen transparent. At undersøgelsen er transparent og gør det muligt, at andre kan lade sig inspirere til at lave lignende undersøgelser, betyder ikke, at de nødvendigvis vil komme frem til samme resultater, da de ikke kan gentage interviewet og opnå samme udtalelser og stemninger, som den første forsker har oplevet. (Tanggaard, Brinkmann 2015, s. 523-524) At undersøgelsen er kvalitetssikret kan også være med til at skabe en generaliserbarhed i speciale. Selvom denne undersøgelse bygger på udtalelser fra forholdsvis få interviewpersoner, kan den alligevel sige noget generelt. For at sige noget generelt på baggrund af undersøgelsen, skal den sammenlignes med eksisterende litteratur på området. Hvis undersøgelsen nogenlunde passer med litteraturen, kan det bidrage til at man kan sige noget generelt om fænomenet. Der ud over skal undersøgelsen analyseres ud fra en teoretisk viden. Hvis undersøgelsen på baggrund af denne analyse kommer til et resultat, som kunne være forventelig, kan det bidrage til generaliserbarheden i specialet. Til sidst er det vigtigt i forhold til at skabe en undersøgelse, som kan føre til, at man kan sige noget generelt, at forskeren har gjort brug af en god tilgang til undersøgelsen, herunder gjort sig tanker og overvejelser om metoder anvendt i undersøgelsen. (Hoffmann 2013)

### **2.11. Afgrænsning**

I forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale, er der kommet mange elementer op, som kunne være interessante at følge herunder f.eks. lærernes holdning til samarbejde med pædagoger i folkeskolen,

skoleledelsens syn, fagforening osv. Men jeg vil i dette speciale afgrænse mig fra at bringe disse perspektiver op, trods det kunne give en anden dybde til specialet, da jeg ønsker at det er pædagogerne, der er genstandsfelt for dette speciale og dem, der er i fokus. Jeg ønsker pædagogerne skal kunne løse problemstillingen selv og være i stand til at redefinere deres professionsidentitet i skoleregi lige gyldigt hvordan andre forholder sig til dette.

### **3. Begrebsafklaring: Professionsidentitet**

Da problemformuleringen fokuserer på pædagogers professionsidentitet, vil jeg i det følgende undersøge og udfolde hvordan begrebet forstås i dette speciale. I dette afsnit har jeg desuden til formål at besvare mit 1. undersøgelsesspørgsmål, som lyder: Hvordan kan professionsidentitet forstås som begreb?

Professionsidentitet har som nævnt stor betydning for pædagogernes syn på dem selv, samt deres evne til at udnytte deres ekspertise i praksis, med en forventning om at lykkes. Der er imidlertid ikke entydig enighed om begrebets betydning. Ofte anvendes også andre begreber, som i sin beskrivelse minder om begrebet professionsidentitet. Disse begreber kan f.eks. være faglig identitet, kernefaglighed, professionsforståelse, professionelt selv osv. (Rasmussen 2014, s 100) Uddannelsesforsker Lesley Scanlon definerer professionsidentitet, som *"en fortsat udviklingsproces, hvor individet aktivt vælger og omdanner sin identitet i forhold til, hvad der passer bedst ind i den kontekst, den professionelle arbejder inden for."* (Rasmussen 2014, s 100-101) Med denne forståelse af professionsidentitet følger, at det ikke kun er uddannelse, der har betydning for udviklingen af identiteten, men også interaktionen mellem individ og omverden i den professionelle praksis. Professionsidentiteten skabes og udvikles i interaktionen med andre. Som professionel pædagog oplever, definerer og kategoriserer man sig selv med dem, man omgiver sig med, man finder ligheder med andre inden for gruppen af pædagoger, men også forskelle. I forhold til udviklingen af en professionsidentitet, har det at sammenligne sig selv med og adskille sig fra andre i samme professionen samt personer fra andre professioner end ens egen, stor betydning, da dette er medvirkende til at pædagogen kan få mulighed for at definere hvad pædagogens egen rolle og fag er, og hvad den ikke er. (Rasmussen 2014, s 100-101) Det vil altså sige at:

*"professionsidentitet er noget, der udvikler sig gennem et langt fagligt liv. Det er en størrelse, der udvikler og ændrer sig i en kontekst med andre aktører, og ved at man som fagperson er i fortsatte forhandlinger og udviklingsprocesser med disse andre fagpersoner om udformningen af egen professionsidentitet."*

(Rasmussen 2014, s 100-101)

På pædagogernes fagforening, BUPL's, hjemmeside, kan man se, at BUPL støtter et forskningsprojekt, der undersøger om den nye uddannelse til pædagog, som trådte i kraft sommeren 2014 (Uddannelse- og forskningsministeriet 2014), medvirker til at styrke de kommende pædagogers professionsidentitet. På hjemmesiden beskrives der, at to væsentlige aspekter af pædagogernes professionsidentitet er, *"1) at kunne skifte mellem rollerne som udøver, undersøger og udvikler. 2) at ville og kunne stå til ansvar for ens handlinger overfor de andre professionsudøvere, herunder at have et fagsprog der gør en forpligtigende kritik mulig"*. (BUPL 2014) Undersøgelsen bliver foretaget fordi, den nye uddannelse til pædagog sigter mod at styrke de kommende pædagogers professionsidentitet. Denne undersøgelse kigger på, om det rent faktisk lykkes. (BUPL 2014). Men det interessante i forbindelse til dette speciale, er at dette viser, at BUPL har fokus på pædagogers professionsidentitet og tydeligvis ønsker den styrket. Der udover giver dette et indblik i hvordan man også kan forstå professionsidentitet som begreb, nemlig som noget pædagogerne skal udøve i praksis, men også noget, de skal undersøge og udvikle. I relation til mit speciale, er dette et interessant punkt, da pædagogerne gerne selv skal blive bedre til at udvikle og redefinere deres egen rolle i praksis, for bedre at kunne udnytte deres kompetencer og ekspertviden.

BUPL har endvidere udarbejdet en pædagogisk profil. BUPL ser dette som et værdigrundlag, både BUPL som organisation og deres medlemmer, finder ønskeligt at satse på i arbejdet med børn og unge. Denne profil blev allerede udviklet i 2007. Herunder skriver de blandt andet om profilens mål: *"at være grundlag for en fælles faglig identitet – at højne og profilere pædagogers samfundsmæssige status og faglige stolthed – at være retningsgivende for udviklingen inden for det pædagogiske fagområde."* (BUPL's kommunikationsafdeling 2007). Der udover skrives der blandt andet at det er pædagogernes ansvar og opgave at: *"Den pædagogiske opgave varetages med afsæt i den pædagogiske profession og pædagogernes faglige ekspertise. Den professionelle pædagog kan: tilrettelægge, igangsætte, gennemføre og evaluere en pædagogisk proces. Tage ansvar for sine handlinger og beslutninger samt kunne begrunde dem. Arbejde i team samt samarbejde med andre, f.eks. forældre, andre faggrupper og kommunalforvaltning"* (BUPL's kommunikationsafdeling 2007). BUPL skriver videre om pædagogers professionsidentitet at:

*"Pædagoger varetager en professionel pædagogisk opgave, der baserer sig på faglige kvalifikationer erhvervet gennem en pædagoguddannelse, men arbejdet baserer sig også på personlige kompetencer og bevidsthed om egne normer og værdier. Pædagogers faglige ekspertise indebærer teoretisk og praktisk viden om børns og unges udvikling, leg, venskaber og konflikter. Den faglige ekspertise omfatter etiske overvejelser samt pædagogiske metoder og redskaber. Pædagogers faglighed rummer kvalifikationer til at arbejde i teams, at tilrettelægge og gennemføre pædagogiske processer, at dokumentere og vurdere de*

*pædagogiske visioner, mål og metoder, og den pædagogiske praksis.*" (BUPL's kommunikationsafdeling 2007).

BUPL ligger altså her vægt på at pædagogers professionsidentitet indebærer, at de har gennemgået en uddannelse samt er bevidste om deres egne normer og værdier. Det hører til pædagogernes professionsidentitet, at de både har teoretisk viden og praktisk viden om børn og unge. Når BUPL definerer professionsidentitet, lægger de til forskel fra Lesley Scanlon, vægt på en masse specifikke faktorer, der skal være til stede, for at pædagogen kan have en pædagogisk fagidentitet. Som nævnt lægger Scanlon i sin teori vægt på, at professionsidentitet er en proces, som hele tiden omdannes, for bedst muligt at kunne passe i den kontekst pædagogen befinder sig i. Hvor Scanlon beskriver *hvordan* professionsidentitet dannes, beskriver BUPL *hvad* pædagogisk professionsidentitet er.

Videre skriver BUPL i deres værdigrundlag om pædagogisk professionsidentitet, at:

*"Pædagogers ekspertise og faglighed afhænger af adgangen til forskningsbaseret viden. Faglighed og ekspertise vedligeholdes og udvikles gennem kontinuerlig adgang og pligt til efter- og videreuddannelse. Det tætte samarbejde med forældre har betydning i det pædagogiske arbejde og indebærer kvalifikationer til at indgå i dialog om barnets/den unges trivsel og udvikling samt rådgivning og vejledning om børn/unges udvikling og forældreskab. Pædagogers faglighed indebærer kompetencen og ressourcerne til deltagelse i en løbende stillingtagen til og udvikling af praksis i relation til den samfundsmæssige forandring og udvikling, og eftersom pædagoger har viden og indsigt om børn og unge og om det pædagogiske arbejde generelt, indebærer fagligheden også en pligt til aktivt at indgå i den offentlige debat om den pædagogiske opgave."* (BUPL's kommunikationsafdeling 2007).

Det interessante i denne passage, er, at BUPL skriver, at pædagogerne i kraft af deres viden og kompetencer løbende skal tage stilling til og udvikle praksis i relation til de forandringer, der sker i praksis. I relation til dette speciale kan dette forstås som udtryk for, at BUPL gerne ser, at pædagogerne i kraft af, at de med baggrund i den nye folkeskolereform (2014) skal ind i folkeskolen, selv er med til at udvikle praksis, finde måder hvorpå pædagogisk faglighed kan udnyttes i skolen og dermed følge med samfundets udvikling. Når pædagogerne skal ind i folkeskolen, er det relevant at undersøge, hvilken plads og rolle, der er tiltænkt pædagogerne. I følgende afsnit, vil der blive kigget nærmere på, hvad lovgivningen egentlig siger i forhold til pædagoger i folkeskolen.

## 3.2. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen som rammebeskrivelse til undersøgelsen

I sommeren 2014 trådte den nye folkeskolereform i kraft. Dette har betydet store ændringer for pædagogerne i denne analyse, da de skulle gå fra at være dus-pædagoger til at være skolepædagoger. Dette afsnit kigger nærmere på, hvad bekendtgørelsen af lov om folkeskolen egentlig siger, og om der blev tænkt på pædagogerne, da den blev skrevet. Jeg har i dette afsnit inddraget alt, hvad der står om pædagoger i folkeskoleloven.

Jeg vil i dette afsnit udelukkende beskæftige mig med hvad folkeskolen siger om klassetrinene 1-10. jeg afgrænser mig altså fra at kigge nærmere på hvilke bestemmelser der er for børnehaveklassens primære lærer, som egentlig er pædagoger, da der i min empiri ikke er pædagoger med denne jobfunktion.

### 3.2.2. Giver det overhovedet mening at have pædagoger i skolen?

I kapitel 1 af bekendtgørelsen, står der blandt andet beskrevet i det, der også omtales som folkeskolens formålsparagraf, at målet med folkeskolen er at:

*”give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*

*Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*

*Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”*

(Undervisningsministeriet 2014)

Kigger man på elementer fra dette kapitel som: fremme af den enkelte elevs alsidige udvikling, deltagelse, medansvar, rettigheder, samfundspligter, åndsfrihed, ligeværd og demokrati, er dette alle elementer som kan indgå i et dannelsesperspektiv. Kigger man herefter på bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor som pædagog, står der blandt andet beskrevet, at en del af grundfagligheden som pædagog, er at man har færdigheder til at kunne *”varetage pædagogiske aktiviteter med henblik på udvikling af børn, unge og voksnes medborgerskab og demokratiske dannelse”* (Uddannelse- og forskningsministeriet 2014) Derudover er det en del af grundfagligheden, at have *”kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og*

dannelse.” (Uddannelse- og forskningsministeriet 2014) Derfor kan de tidligere nævnte elementer fra bekendtgørelsen med fordel varetages af pædagoger, da de i kraft af deres uddannelse, gerne skulle have fået viden og erfaring til at kunne facilitere dette dannelses- og udviklingsperspektiv.

Set ud fra dette perspektiv kan det være meget meningsgivende at have pædagoger som en del af folkeskolen, da pædagogernes grunduddannelse lægger op til, at de netop kan varetage disse opgaver, som bekendtgørelsen af lov om folkeskolen lægger op til, og dermed støtte eleverne i deres alsidige udvikling og dannelse i skolen.

### **3.2.3. Er der plads til pædagogerne i skolen?**

Ser man på folkeskolens formålsparagraf, kan pædagogerne i kraft af deres faglige ekspertise medvirke til opfyldelsen af denne. Dermed kan det give mening at have pædagoger i skolerne, da de i kraft af deres faglige ekspertise kommer med noget, som folkeskolen efterspørger, i hvert fald set ud fra et lovgivningsmæssigt perspektiv.

Men selvom pædagogerne i kraft af deres faglighed kan være medvirkende til at nogle af folkeskolens mål opnås og de allerede har en plads og timer i folkeskolen, er det stadig svært for pædagogerne at finde ud af hvad deres rolle i skolen præcis skal bestå i. En kvindelig pædagog udtrykker det således:

*”Skolen fokuserer meget på de faglige mål, (..)det er meget med at læse og skrive og sådan noget. Hvor vores mål meget mere er i forhold til at udvikle sociale kompetencer i fællesskab, sørge for alle er med og inkluderede og hvis der så er en, der ikke er med, så arbejde med hvorfor det barn ikke er med. Det er lidt svært at fokusere på de mål, når der samtidig er andre mål, der skal opfyldes. Det kan godt være svært at kombinere (..) og desuden selv være i det” (K1, bilag 1, s.4)*

Der er altså noget, der tyder på, at meningen med pædagoger i folkeskolen er meget god, men det er ikke helt på plads, hvordan eller til hvad pædagogerne skal bruges i folkeskolen. Som denne pædagog udtrykker det, kan det være svært at navigere i de forskellige mål man har i folkeskolen, afhængig af om man er lærer eller pædagog.

Pædagogerne i denne undersøgelse giver udtryk for, at de oplever, at lærerne har stort fokus på de fagfaglige elementer i folkeskolen og måske ikke lige så meget fokus på målene i formålsparagraffen, som er mere i retningen af almene dannelsesmål. Dette kan måske skyldes, at lærerne følger de ”forenklede fælles mål”. Dette er en beskrivelse af forskellige kompetencemål, som eleverne skal undervises efter. Formålet med disse mål er, at tilrettelægge en undervisning, som fordrer at alle elever bliver så dygtige, som de kan blive til de enkelte skolefag. (Undervisningsministeriet 2015)

Lærerne fokuserer på mål omhandlende faglighed og arbejder efter at eleverne skal blive så dygtige som de

kan til de enkelte fag, og pædagogerne fokuserer på mål omhandlende almen dannelse og trivsel. Denne forskellighed i fokus og mål, har som beskrevet i interviewudsagnet ovenfor ført til frustrationer for denne pædagog, da hun finder disse mål svære at kombinere og hun finder det svært at være i.

Kigger man på bekendtgørelsen af lov om folkeskolen, kan man se, at pædagogerne bliver nævnt. Der står blandt andet i kapitel 2 om folkeskolens struktur og indhold til og med 9. klasse i § 18, at på hvert klassetrin skal lærere og pædagoger samarbejde med den enkelte elev om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Det tilføjes desuden at *”Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærere henholdsvis pædagoger, jf. § 29 a, og elever.”* (Uddannelse- og forskningsministeriet 2014) I forhold til at samarbejde med pædagoger om dette, er der altså en tilføjelse, som kan findes i § 29. Denne tilføjelse handler om at *”det er en betingelse, at pædagogen på 1.-3. klassetrin varetager afgrænsede undervisningsopgaver inden for sine kompetencer og kvalifikationer i øvrigt.”* (Uddannelse- og forskningsministeriet 2014)

Lovgivningen siger altså at lærere og pædagoger skal samarbejde, så længe pædagogen holder sig indenfor sit eget kompetenceområde og sine egne kvalifikationer. Der udover siger lovgivningen også, at pædagoger kan varetage afgrænsede undervisningsopgaver, som pædagogen har kompetencer til. Altså i situationer, hvor det bliver vurderet pædagogen har kompetencer til at stå for undervisningen, kan dette også blive pædagogens opgave. Der står endvidere i § 30, at *”personale med pædagoguddannelse, jf. § 29, og andet personale med relevante kvalifikationer kan varetage understøttende undervisningsopgaver”* (Uddannelse- og forskningsministeriet 2014)

På undervisningsministeriets hjemmeside uddybes begrebet *”de understøttende undervisningsopgaver”* og det beskrives, at:

*”den understøttende undervisning kan anvendes bredt. Den kan have både et direkte fagrelateret indhold, som eksempelvis de obligatoriske emner, og et bredere sigte, som eksempelvis opgaver, der skal styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel. Dette kan eksempelvis være indsatser i forhold til at styrke klassefællesskabet, besøg på ungdomsuddannelser og meget mere.”* (Undervisningsministeriet 2014b)

Det er altså netop i dette, pædagogernes faglighed kan komme til udtryk. Som jeg skrev tidligere i dette afsnit, er det en del af pædagogernes grunduddannelse at opnå *”kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse.”* (Uddannelse- og forskningsministeriet 2014) I og med pædagogerne i kraft af deres uddannelse forventes at besidde disse kompetencer, kan de varetage denne opgave og styrke elevernes sociale kompetencer, alsidige udvikling og trivsel, som er målet med de understøttende undervisningsopgaver.

### 3.2.4 Delkonklusion

Jeg vil kort komme med et svar på de to spørgsmål, der er blevet rejst i dette afsnits overskrifter. Det første spørgsmål: Giver det mening, at have pædagoger i skolen? Det korte svar er: Ja, det gør det. I kraft af pædagogernes faglighed, deres uddannelse, kan de bidrage med noget helt andet end lærere eller andet fagpersonale kan i skolen. Pædagogerne kan med fordel inddrages i målopfyldelsen af formålsparagraffen, da denne som beskrevet i afsnittet lægger op til fokus på elevernes almene trivsel og dannelse, som pædagogerne i kraft af deres grundfaglighed i uddannelsen til pædagog netop skulle have opbygget kompetencer og færdigheder til at kunne facilitere.

Næste spørgsmål lyder: Er der plads til pædagogerne i folkeskolen? Her er svaret mere kompliceret. Ja, pædagogerne har en plads i folkeskolen. De er der, de har timer der og de underviser. Men som interviewudsagnet længere oppe indikerer, kan pædagogerne have svært ved at finde sig til rette i krydsfeltet mellem lærernes mål med undervisningen og de mål pædagogerne gerne vil opfylde. Dermed kan det være svært for pædagogerne at finde deres plads og rolle i skolen.

Som jeg lige har beskrevet, fokuserer lærerne meget på de forenklede fælles mål og at opfylde dem, så deres fokus bliver meget fagfagligt. Pædagogerne vil gerne fokusere på dannelses- og trivselsmål. Hvis disse forskelligrettede fokuser kunne forenes i et tværfagligt samarbejde, hvor lærerne tager sig af det fagfaglige og pædagogerne koncentrerer sig om det trivselsmæssige, kunne pædagogerne få en meningsfyldt plads i skolen, hvor deres professionsidentitet i høj grad kunne komme i spil.

## 4. Analyse

I denne del af specialet vil jeg beskæftige mig med analyse af empirien. Tilgangen til analysen vil være hermeneutisk. I dette afsnit, vil jeg sætte min viden fra teorier og empiri i relation med hinanden, hvor de sammen kan lede til større forståelse af problemfeltet. I de foregående afsnit har jeg forsøgt at svare på specialets første undersøgelses spørgsmål: 1) Hvordan kan professionsidentitet forstås som begreb? Dette har jeg forsøgt at svare på, ved at inddrage forskellige forståelser af professionsidentitet som begreb. Dette har blandt andet bidraget til, at jeg i min analyse har større kendskab til, hvad der potentielt kan være medvirkende til at styrke professionsidentiteten hos pædagogerne i skolen. Her efter har jeg på baggrund af min problemformulering udvalgt forskellige temaer fra interviewene, som kan være med til at besvare min problemformulering.

I dette afsnit vil jeg forsøge, at besvare specialets hovedspørgsmål, problemformuleringen:

*Hvordan kan pædagoger ved at få deres professionsidentitet i spil i den nye folkeskole, lade deres viden, kompetencer og faglige ekspertise komme til udtryk?*



For at kunne svare på dette spørgsmål, er det nødvendigt for mig, samtidig at svare på specialets undersøgelsesspørgsmål 2, 3 og 4. De lyder: 2) Hvordan oplever pædagogerne at skulle være en del af folkeskolen? 3) Hvilken teoretisk viden kan bidrage til større forståelse af hvad der er på spil i forhold til pædagogernes udfordringer i skolen? 4) Hvordan kan den teoretiske forståelse bidrage til et forslag til en løsning på problemformuleringen? Disse spørgsmål vil løbende blive behandlet gennem analysen.

For overskuelighedens skyld, vil jeg inddele min analyse i temaer. Dette hjælper også til at skabe en struktur i min analyse. Emnerne er emergeret ud af analysen, som et mønster på tværs af interviewene. Jeg vil starte med at præsentere temaerne. Indholdet i temaerne taget ud fra de mest repræsenterede emner i min empiri. Temaernes titel er udvalgt på den baggrund, at de skal kunne bidrage til svar på min problemformulering. Temaerne er:

- Tema 1) De udfordringer pædagogerne møder i folkeskolen.
- Tema 2) Hvad er det, de pædagoger, som formår at få deres professionsidentitet i spil, gør som virker for dem?
- Tema 3) hvad er det, de pædagoger, som ikke formår at få deres professionsidentitet i spil, gør som ikke virker for dem?
- Tema 4) Er der forskel på hvordan mænd og kvinder håndterer denne forandringsproces?
- Tema 5) Hvad kan pædagogerne lære af hinanden?

Nogen af temaerne har været overraskende for mig, og var ikke noget, jeg havde forventet at finde i min undersøgelse. For eksempel havde jeg ikke forventet, at der ville være forskel på hvordan mandlige pædagoger og kvindelige pædagoger håndterer den forandringsproces, der har fulgt med skolereformen.

## **4.2. Præsentation af informanter**

Inden jeg går i gang med selve analysen, vil jeg give en præsentation af de informanter, der har deltaget i interviewene og dermed gjort analysen mulig. Når jeg omtaler informanterne i dette speciale, vil jeg kalde dem Mand1 (M1), Mand2 (M2), Kvinde1 (K1) og kvinde2 (K2). Dette for at bevare deres anonymitet samt for at indikere om der er tale om en mandlig eller kvindelig pædagog.

### **4.2.2. Informant 1) K1**

Denne informant er kvinde og uddannet pædagog og har arbejdet i pædagogfaget i 12 år. Hun har taget efteruddannelse i neuropædagogik og læser lige nu læring – og forandringsprocesser på Aalborg universitet på 10. semester. Da jeg mødte hende, skrev hun projekt om professionsidentitet i forhold til pædagogstuderende. Derfor havde jeg en formodning om, at hun havde forholdt sig til mange af de elementer, jeg ville stille spørgsmål til under interviewet – blandt andet tanker om professionsidentitet hos

pædagoger. Jeg forventede, at få nogle gennemreflekterede og velovervejede svar fra hende omkring processen med at omdefinere sin professionsidentitet fra fritidspædagog til skolepædagog.

#### **4.2.3. Informant 2) M1**

Denne informant er mand og jeg fik kontakt til ham gennem mit netværk. Jeg fik fortalt om ham, at han generelt er meget sikker i sin identitet som pædagog samt sin faglighed og gerne kæmper for sin ret til at bruge den faglighed, han som pædagog kan medbringe i skolen. Jeg havde en formodning om at han i kraft af hans selvsikkerhed i jobbet som pædagog og hans stærke professionsidentitet, ville kunne give mig nogle gode svar på, hvad der kan være medvirkende til at styrke professionsidentiteten hos andre pædagoger.

#### **4.2.4. Informant 3) M2**

Til de sidste to informanter gjorde jeg igen brug af mit netværk. Jeg deltog i et studiegruppemøde med ca. otte andre studerende fra mit hold. Her fremlagde jeg mit speciale for dem og fortalte, at jeg stadig manglede informanter. En af mine studiekammerater er tidligere leder i en dus-ordning, og hun ville gerne sætte mig i forbindelse med nogle af hendes tidligere kollegaer. Den første, en mandlig pædagog, som hun beskrev som meget dygtig og faglig. Hun fortalte om ham, at han var meget sikker i sin identitet som pædagog både før og efter reformen trådte i kraft i 2014. Så han blev valgt på baggrund af det hun fortalte om, at han tilsyneladende havde klaret forandringen i praksis med succes. Her forventede jeg at kunne få svar på, hvordan han forestillede sig, andre pædagoger kunne opnå samme succes.

#### **4.2.5. Informant 4) K2**

Den anden pædagog hun satte sig i forbindelse med, er en kvindelig pædagog, som hun også beskrev som fagligt dygtig. Hun fortalte at denne pædagog har haft det svært med at finde sin identitet som skolepædagog efter reformen trådte i kraft. Hun var ellers meget sikker i sin faglighed, sine kompetencer og rolle tidligere. Jeg valgte hende som informant fordi jeg mente det kunne være et interessant element til mit speciale, at få indblik i hvad der kunne gøre at en pædagog som tidligere var meget sikker, pludselig begyndte at tvivle på sig selv og sin identitet. Der udover synes jeg, det var interessant, at hun og M2 arbejdede samme sted og tilsyneladende havde vidt forskellige oplevelser af hvordan skolereformen påvirkede dem.

### **4.3. Det fænomenologiske interview der pludselig blev hermeneutisk**

Udgangspunktet for mine interviews var, at jeg ville have en fænomenologisk tilgang. Men undervejs i mine interviews skete der noget. I starten var det nemt at stille spørgsmål og holde min egen forforståelse ude af interviewet, men efterhånden som vi kom længere i interviewet begyndte informanterne at stille mig spørgsmål, og det blev nærmere et hermeneutisk interview, hvor jeg fortalte (lidt) om mine oplevelser, erfaringer og fund i tidligere interviews. Det endte altså i en hermeneutisk cirkel, hvor mine forståelser blev

til nye forståelser ud fra hvad mine informanter sagde og de oplevede nye forståelser ud fra hvad jeg sagde. Jeg oplevede at informanterne søgte, at jeg skulle 'give lidt af mig selv' og min forforståelse for at holde interviewet i gang og for at få dem til at 'give af dem selv'.

Ligeledes oplevede jeg også at det var nødvendigt at 'give af mig selv' for at informanterne ville deltage i interviewene. De to første interviews er foretaget uden informanterne på forhånd havde set interviewspørgsmålene. Men de to sidste informanter ville kun deltage, hvis de fik spørgsmålene tilsendt på forhånd. Dette har betydet, at de to sidste informanter har kunnet forberede deres svar. Samtidig har det også betydet, at de har fået indblik i min forforståelse ved at læse de spørgsmål, jeg ville stille. At de sidste informanter har haft mulighed for at forberede deres svar, kan muligvis have betydning for validiteten i undersøgelsen. Som Goffman siger, her oversat af Mikkelsen (2009):

*"Vi præsenterer og skaber vores selv i forskellige sociale situationer ved at fremføre en rolle... Vi fremstiller ikke vores "ægte" selv, men derimod altid en idealiseret version af os selv. Vi fremfører eller præsenterer vores selv i de roller, som passer bedst til vores opfattelse af situationen, og til hvad der kræves for at være i overensstemmelse med de gældende samfundsmæssige normer og værdier."* (Mikkelsen 2009, s. 94)

Informanterne, som på forhånd har set spørgsmålene, har altså haft mulighed for at skabe en rolle, som ifølge deres opfattelse, passer bedst til interviewsituationen. Når jeg alligevel mener interviewene kan bruges i dette speciale, uden at have betydning for validiteten, skyldes det, at jeg ikke oplever store forskelle i forhold til de svar de informanter, som ikke så spørgsmålene på forhånd gav mig, i forhold til de svar jeg fik fra informanterne, der havde set spørgsmålene på forhånd. Deres svar mindede meget om hinanden. Der udover stillede jeg også spørgsmål, som informanterne ikke havde haft mulighed for at forberede. Dette gjorde jeg, da det var et semistruktureret interview og spørgsmålene kun var vejledende.

At informanterne på forhånd så mine interviewspørgsmål, kan have bidraget til en hermeneutisk cirkel, hvor min forståelse af undersøgelsesfeltet, har ledt til nye forståelser hos mine informanter.

Ved det hermeneutiske forskningsinterview, er forskeren meget bevidst om sin egen rolle i processen, og ser sig selv som en aktiv medskaber af sit datamateriale. Dette kommer sig af at forskeren ikke kun er den, der håndterer og bearbejder datamaterialet, men er opmærksom på, at alt der gives mening, gives mening ud fra forskerens forforståelse, forståelseshorisont og fordomme. Her er fordomme ikke forstået som noget negativt, men beskriver blot at forskeren har en forforståelse, som bringes med og som datamaterialet forstås ud fra. Ved et hermeneutisk interview, lægges der vægt på at det er i det gensidige samspil mellem informanter og forskeren, der skabes mening og forståelse. (Højberg 2009, s. 342-345)

Som jeg beskrev tidligere, startede jeg interviewet med at have en intension om at have en fænomenologisk tilgang, her beskriver Brinkmann og Kvale (2009, s. 19) interviewet som værende styret af forskeren. Det er forskeren, der har magten i og med, det er forskeren, der styrer samtalen og bestemmer, hvad der skal snakkes om. De mener altså ikke at et interview er en åben og fri samtale mellem ligeværdige parter. (Kvale, Brinkmann 2009, s. 19; Højberg 2009, s. 343) Men man kan diskutere, om magtforholdet i interviewet i virkeligheden er omvendt i og med informanten sidder med en viden, som forskeren ønsker at få indblik i. Derfor kan man argumentere for at interviewet ikke entydigt er asymmetrisk, da begge parter har noget i spil i situationen. (Højberg 2009, s. 344)

Det betyder altså, at mit interviews ikke entydigt er fænomenologisk som egentlig var min intension, da det udviklede sig til at mine informanter i form af deres magtposition, som dem, der havde en viden, jeg gerne ville have indblik i, ønskede at jeg delte ud af min forforståelse. Dette kom også til udtryk i form af at de gerne ville høre, hvad specialet skulle handle om, og jeg fortalte dem, hvad jeg havde fundet ud af på daværende tidspunkt. Så allerede inden interviewet var startet, havde jeg delt ud af min forforståelse. Simplethen af den grund, at det medvirkede til at de ville deltage. Jeg oplevede at, informanterne søgte, at jeg skulle 'give lidt af mig selv' og min forforståelse for at holde interviewet i gang og for at få dem til at 'give af dem selv'. Det kan ikke afvises, at min forforståelse har påvirket mine informanter. Og derfor kan man argumentere for, at det er et hermeneutisk interview.

#### **4.4. Tema 1) De udfordringer pædagogerne møder i skolen.**

I dette afsnit, vil jeg beskæftige mig med elementer i undersøgelsen, som kan bidrage til en større forståelse af, hvordan mine undersøgelsesspørgsmål nr. 2 og 3 kan besvares. Jeg vil starte med at opnå større forståelse af hvilke udfordringer pædagogerne oplever ved at være blevet en del af skolen. Dette kan være med til at svare på undersøgelsesspørgsmål 2) Hvordan oplever pædagogerne at skulle være en del af folkeskolen? Dette starter jeg med, da det er vigtigt for mig at vide, hvordan pædagogerne oplever det at gå fra at være dus/klubpædagog til at være skolepædagog. Herefter vil jeg, efterhånden som jeg kommer frem i analysen koble informanternes udsagn sammen med teori. Her kommer undersøgelsesspørgsmål 3) i spil. Det lyder: Hvilken teoretisk viden kan bidrage til større forståelse af hvad der er på spil i forhold til pædagogernes udfordringer i skolen? Dette vil blive samlet i en hermeneutisk relation, hvor både informanternes udsagn og den teoretiske viden vil lede til nye forståelser.

##### **4.4.2. At skelne mellem at have forskellige kasketter på**

Dette afsnit vil handle om den udfordring, der kan være ved at pædagogerne har én rolle, når de arbejder i dus/klubregi og en anden rolle, når de arbejder i skoleregi. Dette emne er udledt på baggrund af udsagn som informanterne i denne undersøgelse kom med under interviewene. Gennemgående i interviewene var

det, at pædagogerne gav udtryk for, at det kunne være svært at navigere i hele tiden at skulle skifte mellem forskellige roller overfor børnene, afhængig af om de befandt sig i dus/klub eller skole. En kvindelig pædagog udtrykker således:

*"Noget af det, jeg synes der er stor forskel på er pædagoger (red: i klubregi) og som en del af skolen. Blandt andet de mål der er (...) Det mål lærerene fokuserer på er ikke det samme som det, vi fokuserer på. Det kan godt være svært at gå fra den rolle, jeg har i en klub til og skulle stille et krav til børnene om at de skal være med, når de er vant til at må vælge frit hvad de vil være med til."* (K1, bilag 1, s. 4)

Pædagogen her giver udtryk for, at hun har svært ved at navigere mellem hendes forskellige roller i klub og skole. Det, der spiller ind her, er at hun har svært ved at finde ud af, hvordan hun skal forholde sig i forhold til børnene. Hun er vant til i klubben, at samværet er drevet af lyst. Børnene deltager kun i de aktiviteter, de har lyst til. Men i skolen er hun pludselig nødt til at stille krav til dem og forlange, at de deltager i de aktiviteter, hun har bestemt, de skal lave, selvom børnene måske ikke har lyst til at deltage. Der ud over oplever hun pludselig at skulle samarbejde med en lærer, som har helt andre mål med samværet med børnene, end hun har og er vant til. Dette vil jeg vende tilbage til i senere afsnit omkring forskellige mål.

En mandlig pædagog siger således om det at skifte mellem forskellige roller:

*"Men der er også en udfordring i at skulle agere i to verdner, i dusen og i skolen. Man bliver nødt til at have to forskellige hatte på. Det kan være en udfordring at skulle lave klasserumsledelse, hvor jeg sørger for, at børnene ser mig som værende læreren. I dusen er de mere vant til, man er lege-hygge-onkel. Der skal man kunne udvise en tydelighed overfor børnene. De skal kunne se på dig hvornår du er den ene og hvornår du er den anden."* (M2, Bilag 3, s. 3)

M2 siger yderligere:

*"Det tror jeg er en stor udfordring for pædagoger generelt, det med at skulle have en anden hat på i skolen og sætte sig i respekt på en anden måde."* (M2, Bilag 3, s. 3)

Denne pædagog giver ligeledes udtryk for den udfordring, der opleves ved at skulle skifte mellem forskellige roller. M2 lægger især vægt på at skulle sætte sig i respekt og være tydelig overfor børnene, så de ved, hvor de har ham henne. I modsætning til K1 indikerer dette interviewudsagn at, M2 ikke finder dette som værende problematisk. Han ser det mere som noget, han skal være opmærksom på, så børnene ikke bliver forvirrede.

Kigger vi på dette med udgangspunkt i Bourdieus felt begreb, kan denne problemstilling forstås som at pædagogerne skal skifte felt. Pierre Bourdieu definerer begrebet felt som sammenhængen mellem relationer mennesker imellem. Disse relationer eksisterer uafhængig af personens bevidsthed eller vilje. Et felt er altså ikke et fysisk sted, men et sted der eksisterer i de sociale konstruktioner, der findes. I feltet kan de individer, der befinder sig der, forhandle om magtpositioner. Disse magtpositioner bestemmer hvilken rolle individet kan påtage sig. (Thomson 2012, s.64-66)

Sammenligner vi dette, med de udsagn ovenfor, kan det forstås sådan at pædagogerne kommer fra et felt, hvor de har forhandlet sig til en bestemt magtposition og de har fundet deres rolle som dus-/klubpædagog. Efter skolereformen skal pædagogerne ind i et nyt felt med nye relationer. Her skal de på ny forhandle magtpositioner og finde deres rolle som skolepædagog, hvilket kan give pædagogerne en del udfordringer, da det kan tage tid at finde sig til rette i det nye felt.

Kigger vi i stedet på dette ud fra Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber, kan dussen/klubben og skolen ses som to forskellige praksisfællesskaber. Et praksisfællesskab er et fællesskab, som er bundet op på baggrund af fysiske omgivelser, i dette tilfælde dus/klub og skole. For at noget kan kategoriseres som et praksisfællesskab, skal det gøre sig gældende, at tre elementer er til stede. Disse elementer er: *gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire*. (Wenger 2008, s. 91).

Gensidigt engagement: Deltagerne i fællesskabet skal være engagerede for at deltage. De skal have lyst til at være med. Hvis et individ ikke engagerer sig for fællesskabet, kan individet ikke betegnes som medlem. (Wenger 2008, s. 91).

Fælles virksomhed: Skabes gennem forhandlinger mellem deltagerne i fællesskabet. Fælles virksomhed kan forstås som et fælles foretagende mellem de deltagere, der befinder sig i praksisfællesskabet. Den fælles virksomhed bygger derfor på, at medlemmerne skal være gensidigt engagerede. (Wenger 2008, s. 96)

Fælles repertoire: *"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."* (Wenger 2008 s.101)

Dussen/klubben og skolen kan ses som hver sit praksisfællesskab, hvor medlemmerne i fællesskabet har vist gensidigt engagement for at deltage, de har opbygget en fælles virksomhed, som kan ses som den mening de ligger i det at arbejde i dussen/klubben eller skolen og der udover har de hver især udviklet et fælles repertoire. I skolen og som lærer har de én måde at handle, at tale, at gøre tingene på osv. Og i dussen/klubben har de en anden måde at gøre det hele på.

pædagogerne kommer altså med deres professionsidentitet fra et praksisfællesskab i dussen/klubben og skal ind i et nyt i skolen. I dussen/klubben er de vant til en bestemt måde at være sammen med børnene på, men i skolen skal de til at finde en ny måde at gøre det på. Dette kan give nogle udfordringer, da det gensidige engagement måske ikke er lige så stort, som de oplevede det i dussen/klubben. Samtidig skal pædagogerne gå fra en fælles virksomheds forståelse til en anden. I dussen/skolen er en bestemt hensigt med at være sammen med børnene. Her er der meget fokus på trivsel og dannelse. Men i skolen er hensigten med samværet en anden. Her er fokus i højere grad på at børnene skal blive så dygtige som muligt til forskellige fag, hvilket betyder pædagogerne er nødt til at påtage sig en anden rolle i skolen, for at dette kan lade sig gøre.

Samtidig er der i dussen/klubben opbygget et fælles repertoire, hvor pædagogerne er vant til at handle på bestemte måder, bruge bestemte værktøjer og metoder osv. Men når pædagogerne kommer ind i skolen, kan dette ikke nødvendigvis bruges mere. Her er de igen nødt til at påtage sig en anden rolle, end de er vant til, da de ikke længere befinder sig i det samme praksisfællesskab som før, men derimod befinder sig i et nyt.

#### **4.4.3. Forskellige mål.**

Dette afsnit vil belyse det at lærer og pædagoger kan have forskellige mål med deres tilstedeværelse i skolen. Disse emner er udledt på baggrund af udsagn som informanterne i denne undersøgelse kom med under interviewene. At der er fokus på forskellige mål, kan blandt andet ses, hvis vi vender tilbage til L's udsagn fra det forrige afsnit, hvor hun siger:

*"Noget af det, jeg synes der er stor forskel på er pædagoger (red: i klubregi) og som en del af skolen. Blandt andet de mål der er (...)Det mål lærerene fokuserer på er ikke det samme som det, vi fokuserer på."(K1, bilag 1, s. 4)*

I lighed med afsnittet Bekendtgørelse af lov om folkeskolen som rammebeskrivelse, siger K1 videre:

*"Skolen fokuserer meget på de faglige mål (...)De skal kunne skrive et stykke, du ved, så hører der noget skriftligt med, de skal lære hvad replikker er, det er meget med at læse og skrive og sådan noget. Hvor vores mål meget mere er i forhold til at udvikle sociale kompetencer i fællesskab, sørge for alle er med og inkluderede og hvis der så er en, der ikke er med, så arbejde med hvorfor det barn ikke er med. Det er lidt svært at fokusere på de mål, når der samtidig er andre mål, der skal opfyldes. Det kan godt være svært at kombinere det her og desuden selv være i det." (K1, bilag 1, s 4)*

Noget af det, K1 giver udtryk for i dette udsagn, er, at lærerne i skolen fokuserer på de fagfaglige mål. Som beskrevet tidligere, kan det være svært for denne pædagog, at navigere i de forskellige mål, der er i

folkeskolen, da de nærmeste samarbejdspartnere, som ofte er lærerne, har andre mål med tilstedeværelsen i undervisningen end pædagogen har. Som det også blev beskrevet tidligere fokuserer Lærerne på mål omhandlende faglighed og arbejder efter at eleverne skal blive så dygtige som de kan til de enkelte fag, og pædagogerne fokuserer på mål omhandlende almen dannelse og trivsel. Denne forskellighed i fokus og mål, har som beskrevet i interviewudsagnet ovenfor ført til frustrationer for denne pædagog, da hun finder disse mål svære at kombinere og hun finder det svært at være i.

K1 bliver spurgt om, hvordan de håndterer de forskellige mål og hun siger:

*”Vi prøver at løse det ved at gå i dialog med lærerene. Sige ’hvad er målet? Jeg bliver nødt til at vide hvad jeres mål er for det her fag’. Og samtidig bliver de også nødt til at vide, hvad jeg fokuserer på. Jeg synes ikke, det er helt løst endnu. Jeg synes stadig vi arbejder med to kasketter.” (K1, bilag 1, s.5)*

Videre bliver K1 spurgt, hvad det er, der går galt, når de nu forsøger at italesætte det. K1 svarer:

*”Det er som om, man ikke arbejder hen mod samme sted. Hvis lærerene snakker om hvordan det er gået i de her timer, så har de meget fokus på ’jamen han kunne heller ikke være med’ eller ’han kunne ikke koncentrere sig. Hvor vi går ind og tænker mere over ’hvorfor kan han ikke koncentrere sig?’ ’Var det noget med gruppen?’ Jeg tror at hvis vi kan bruge energien på en positiv måde, så tror jeg, det kan blive rigtig godt. Det er som om, man har to forskellige fokus.” (K1, bilag 1, s.5)*

Selvom K1 er opmærksom på at hun som pædagog har andre mål og fokuspunkter i undervisningen end læreren har, og selvom hun har forsøgt at italesætte det overfor læreren, så de hver især kunne vide, hvad den anden fokuserede på, oplever hun stadig, at de evaluerer undervisningen forskelligt. K1 oplever, at læreren går ind og konstaterer, hvad der var galt med enkelte elever, hvor K1 forholder sig mere nysgerrig og undrende i forhold til hvad der gik galt, hvad der kan gøres anderledes en anden gang, for at den enkelte elev nemmere kan fungere i lignende situationer.

Det er ikke kun K1, der oplever denne udfordring ved arbejdet som skolepædagog. Da jeg i et interview med M1, spørger ham, hvad det mest udfordrende i hans arbejde er, svarer han:

*”Det er nok i forhold til at få mine lærerkolleger til at se værdi i det, jeg kan og give plads til at jeg kan være sammen med børnene på en anden måde. Jeg tror ikke det er i en ond mening, jeg tror ikke, lærerne tænker ’ham vil vi ikke bruge, for ham kan vi ikke lide.’ Det er fordi, de ikke ved hvad de skal bruge mig til. Uvidenhed. Og måske også manglende lyst til at bryde mønstre og baner, for nu har man været sådan som lærere i så mange år, og gør tingene på en bestemt måde. Den største udfordring er, at få dem til at få lyst til at gøre tingene på en anden måde. Nu er jeg jo pædagog et sted i skolen – primært i udskolingen. Men*



der er jo pædagoger rigtig mange andre steder på skolen i rigtig mange andre niveauer særligt i indskolingen. Der kan jeg især se hvor svært pædagogerne har det, ved at få lov til at fylde noget andet end lige fagfagligt (..) Vi som pædagoger har i alt for mange år lagt under for at vi jo 'kun er pædagoger'. Jeg hører ofte folk der siger, 'jeg er kun pædagog' Hvorfor siger man 'kun'? Vi kan bidrage med noget helt andet end lærere kan! Men det spil mellem lærere og pædagoger, der er sådan lidt overhund- underhund rollefordeling. Det kan vi med kæmpe fordel få lavet om på. Jeg siger ikke at vi skal være overhund og de skal være underhund. Jeg siger, vi skal være ligeværdige. Hvis vi er ligeværdige, kan vi få magiske ting til at ske." (M1, bilag 2, s. 3-4)

Videre siger han:

"Nu spurgte du, hvad min største udfordring er, det er, nu hvor denne lærer er rejst, og der ikke rigtig er andre lærer, der inviterer mig ind på samme måde, med samme uforbeholdenhed. Det er en stor udfordring, for jeg vil så gerne ind og bidrage med noget andet end det fagfaglige, men med noget moral og etik og hvordan er vi overfor hinanden? Med fokus på bedre trivsel, hvorigennem man kan blive endnu bedre til at lære" (M1, bilag 2, s. 4)

Disse udsagn siger ikke direkte noget om, at pædagoger og lærer har forskellige mål med undervisningen i skolen. Men ud fra det, M1 siger, kan man læse, at lærerne har fokus på de fagfaglige ting i undervisningen, og M1 oplever, det kan være svært, ikke kun for ham selv, men også for hans pædagogkollegaer, at få lov til at fylde noget andet i skolen end det lærerne gør. M1 vil gerne være med til at skabe bedre trivsel i klasserne og tale med eleverne om, hvordan man skal opføre sig overfor hinanden. Men som man kan læse i dette udsagn, oplever M1 ikke at få plads i undervisningen til at udfylde den rolle og arbejde mod de mål, han gerne vil, da han oplever lærerne som 'overhund' og pædagogerne som 'underhund'. Dette magtforhold gør, at lærerne 'bestemmer' hvilke mål, der er i fokus.

Under mit interview med K1, spørger jeg hende, om hun anerkender lærernes faglighed, hvortil hun svarer:

"Jeg prøver i hvert fald ved at undersøge hvilke mål de har. Men jeg tror også det er svært at finde enighed omkring metoderne. Jeg tror det er lige så svært for lærerne at skulle stå for understøttende timer, hvor det er lagt op til, at det skal være den pædagogiske faglighed, der dominerer. Jeg tror også de føler, de giver afkald på deres lærerprofession. Så kommer de også til kort" (K1, bilag1, s. 8)

Ifølge dette udsagn, er det altså ikke kun pædagogerne, der bliver udfordret i forhold til at skulle arbejde med andre mål og metoder end de er vant til. K1 oplever også, at lærerne bliver udfordret på deres professionsidentitet, når de bliver bedt om at arbejde med fag, som retter sig mere mod den pædagogiske

faglighed. Noget af det, der kan være på spil i disse situationer, hvor lærer og pædagoger arbejder mod forskellige mål og oplever, det kan være svært at samarbejde eller at være i situationen, når de skal arbejde med mål og metoder, de ikke er vant til, kan være, at de kommer fra to forskellige professioner, to forskellige uddannelser og to forskellige måder at arbejde på.

Kigger vi på dette ud fra et sociologisk perspektiv, kan vi bringe Bourdieus habitus begreb i spil. Habitus kan forstås som værdi- eller normsystemer, kulturelle vaner eller holdninger det enkelte individ besidder og orienterer sig efter. Habitus er det, der danner grundlag for menneskers handlinger, meninger og de valg man tager. Bourdieu taler i sin teori om at habitus er, på trods af, at det kan lyde meget individuelt, socialt konstrueret. Habitus knytter sig til det, individet lærer i den praksis, eller som Bourdieu udtrykker det, det felt, man agerer i. Her lærer man altså de normer og regler, der gælder i den praksis og så bliver det en del af ens habitus, som man handler efter. (Maton 2012, s. 49-56)

Her kan vi altså forestille os, at lærer og pædagoger kommer fra to forskellige felter. Dette gør sig gældende i kraft af, de har to forskellige uddannelser, de har arbejdet i to forskellige felter, dus/klub og skole. Her har det altså været forskellige regler og normer, der har gjort sig gældende. Man har handlet på forskellige måder og har haft forskellige mål med at være sammen med børnene og derved har man også brugt forskellige metoder for at opnå disse mål. Lærer og pædagoger arbejder altså på forskellige måder, og disse måder er blevet en del af deres habitus. Det er blevet en del af det grundlag, de træffer valg, beslutninger og handler på baggrund af.

Nu hvor pædagogerne er blevet en del af skolen, bliver de mødt af lærer, som har helt andre ideer om hvordan tingene skal gøres. De kommer altså med hver deres habitus. Lærerne som stadig befinder sig i det samme felt, som de er vant til, handler på samme måde med deres habitus, som de har været vant til, for dem er det ikke lige så meget, der har ændret sig som for pædagogerne lige på det punkt. Pædagogerne derimod kommer ind i et nyt felt, hvor der hersker andre normer end de er vant til. Som K1 beskriver det, kan det være svært at befinde sig i, da det er en helt ny situation, hvor to forskellige habitus møder hinanden og skal forsøge at finde fælles fodfæste. Det kan være en svær situation og kan, som vi kan se i de ovenstående udsagn, være anledning til mange frustrationer.

#### **4.4.4. Pædagog eller lærer?**

Dette afsnit vil belyse emner omhandlende det at være uddannet pædagog, men føle sig som en minilærer. Dette emne er i forlængelse af afsnittet før, hvor pædagogerne gav udtryk for, at lærerne nemt kom til at sætte dagsorden i forhold til, hvilke mål der skulle opfyldes i undervisningen. Gennemgående i interviewene var det, at pædagogerne gav udtryk for, enten at de selv eller pædagoger, de kender, havde svært ved at finde sin rolle som pædagog i skolen, og derfor nemt kom til at være "lærerens assistent".

Under mit interview med K2, udtalte hun blandt andet:

*"som skolepædagog, har jeg haft en oplevelse af, jeg er ekstra hænder. Nu har jeg alle de timer, hvor jeg er alene. Der føler jeg mig som en lærer. Det er der nogen, der har det sindssygt godt med. De kan godt lide den rolle. Så tænker jeg, at de kunne have læst til lærer. Og det kunne jeg også lige så godt gøre, for det er dødsdømt, det her! Jeg er ikke duspædagog, jeg er skolepædagog. Sådan er det, øv"* (K2, bilag 4, S. 9)

Her giver K2 udtryk for, at hun ikke føler sig som pædagog i skolen, men at hun føler sig som en lærer, eller som lærernes ekstra hænder i undervisningen. Hun giver meget kraftigt udtryk for, at hun ikke har det godt med denne situation. Tidligere i interviewet har K2 fortalt om situationer, som har været med til at give hende følelsen af at være mini-lærer eller ekstra hænder:

*"Når jeg er til stede i undervisningen, er jeg tit blevet bedt om at gå ind ved siden af med de elever, der ikke kunne finde ud af opgaverne. Men det synes jeg faktisk ikke er i orden. Jeg synes at hvis de ikke kan finde ud af det, skal læreren gå ind og lære dem matematik, og så kan jeg stå med de andre, der godt kan finde ud af det. Jeg har ikke forudsætningerne for at lære dem matematik, så det skal læreren da gøre!"*

A: Har du sagt det?

K2: Ja.

A: Og hvad blev resultatet?

K2: *At så sad jeg ikke inde ved siden af med de børn, der ikke kunne finde ud af det. De måtte så sidde alene."* (K2, bilag 4, s.7)

Dette udsagn beskriver meget godt, hvad det er, der får K2 til at føle sig som ekstra hænder i undervisningen. Dette udsagn, denne situation kan igen tolkes som udtryk for den magtfordeling, der er mellem lærer og pædagoger. I første omgang bliver K2 af læreren bedt om at gå ind ved siden af med de elever, som havde sværere ved matematik end de andre børn. Dette kan være udtryk for, at læreren måske ser K2 som en assistent, der fungerer som ekstra hænder i undervisningen.

Da jeg spørger K2, om hun føler, hun kan udfolde sig som fagperson med sin pædagogik i skolen, eller om hun mest føler sig som en mini-lærer, svarer K2:

*"ja, nu du siger det, er jeg nok mest mini-lærer. Men jeg tager også min pædagogfaglighed med. Men når jeg så står derinde og kan se, det vælter for nogle af ungerne, og jeg ved godt, hvad der ligger bagved, så kan jeg ikke gøre noget i nuet"* (K2, bilag 4, s. 3)

Her giver K2 udtryk for, at hun tager sin pædagogfaglighed med sig i skolen. I kraft af at hun er pædagog, ser hun også alle situationer i skolen gennem en pædagogs briller. Men dette konflikter indeni hende, da

hun ikke føler, hun kan handle på det hun ser og oplever i situationen fordi, hun oplever, det er noget andet, der forventes af hende.

Videre taler hun om hvad, hun oplever, der bliver forventet af hende i forbindelse med lektiehjælp:

*"Jeg kan også godt høre at forældrene har en anden forestilling om hvad vi laver, end hvad vi egentlig gør. Lige nu er det pædagoger, der står med lektiehjælp. Forældrene forventer nok, at det er lærere, der står med det, fordi det skal gøre deres børn så dygtige som muligt. Men jeg er ikke uddannet til at kunne undervisningsdifferentiere. Så det kan jeg ikke! Jeg føler, det bliver forventet af mig, at jeg kan, men det kan jeg overhovedet ikke leve op til."* (K2, bilag 4, S 4)

K2 giver udtryk for, hun oplever, der bliver stillet de samme forventninger til hende, som der gør til lærerne. Hun oplever, at hun skal kunne det samme som en lærer, men det føler hun ikke hun kan leve op til. K2 giver i dette udsagn også udtryk for, at forældrene forventer noget bestemt af den lektiehjælp, der tilbydes på skolen. K2 forestiller sig, at forældrene tror, det er en lærer, der står for lektiehjælpen og derfor er deres forventninger til lektiehjælpen derefter. K2 føler derfor, hun skal leve op til de forventninger, hun forestiller sig, forældrene har. Men det føler hun ikke, hun kan, for hun er ikke uddannet lærer. Hun er uddannet pædagog.

Jeg vil nu belyse de interviewudsagn, der er trukket frem i dette afsnit og forstå dem ud fra de forståelser af professionsidentitet, der blev redegjort for tidligere i specialet. Kigger vi igen på hvordan uddannelsesforsker Lesley Scanlon definerer professionsidentitet, så siger han, at professionsidentitet er *"en fortsat udviklingsproces, hvor individet aktivt vælger og omdanner sin identitet i forhold til, hvad der passer bedst ind i den kontekst, den professionelle arbejder inden for."* (Rasmussen 2014, s 100-101) kigger vi på det i lyset af det, K2 lige har givet udtryk for, befinder hun sig i en udviklingsproces, hvor hun er ved at omdanne sin identitet, så den passer i den kontekst, hun skal arbejde i. K2 befinder sig i en situation, hvor hun skal arbejde i skolen, så derfor kan man tænke, at hun er ved at udvikle sin professionsidentitet, så den passer i den kontekst og passer med det, hun tror, der forventes af hende i denne kontekst. Som beskrevet, er det ikke kun uddannelse, der har indflydelse på udviklingen af ens professionsidentitet, men i høj grad også den interaktion, der er mellem individ og omverden i praksis. Samtidig definerer og kategoriserer man sig selv med dem, man omgiver sig med. Man finder ligheder og forskelligheder mellem sig selv og de andre i praksis, og ud fra det definerer man sin egen rolle som pædagog. (Rasmussen 2014, s 100-101) Det kan altså tænkes, at K2 er ved at finde ligheder og forskelle mellem sig selv og de andre i praksis, for eksempel oplever hun en forskel i at en lærer kan undervisningsdifferentiere. Det kan hun ikke. Men hun oplever også ligheder i de opgaver, de varetager, for eksempel skal hun også stå for undervisning og lektiehjælp. Hun

oplever i høj grad, at det der forventes af en lærer også forventes af hende. Hun sammenligner sig selv med læreren. Men hun oplever ikke at kunne leve op til disse forventninger, da hun også kan finde forskelle mellem sig selv og læreren. Her taler hun om forskelle i uddannelse, syn på læring og undervisning, kompetencer osv. Hun oplever altså at de ting, hun kan byde ind med i skolen i kraft af hendes professionsidentitet ikke er det, der bliver efterspurgt i skolen. Dette kan medføre, at hun bliver usikker på sin identitet og sin rolle i praksis.

#### **4.4.5. Opsummering**

I dette afsnit har jeg beskæftiget mig med de udfordringer pædagogerne oplever i praksis, når de skal være en del af skolen. Formålet med dette afsnit har været, at opnå større forståelse af hvordan der kan svares på undersøgelsesspørgsmål 2 og 3, som søger svar på, hvordan pædagoger oplever det at være en del af skolen. Mest gennemgående har det været, at pædagogerne har haft svært ved at navigere i på den ene side at være dus/klub pædagoger, hvor relationen til børnene var på en bestemt måde og meget var styret af lyst til deltagelse, og på den anden side at være skolepædagog, hvor de har skullet finde en ny måde at være på overfor børnene, da der i skolen er ting børnene skal være med til, om de har lyst eller ej. Denne skelen mellem de forskellige roller, har været svært for pædagogerne i denne undersøgelse.

Men det er ikke kun de forskellige roller, pædagogerne har oplevet som værende udfordrende. De har også oplevet en udfordring i at skulle samarbejde med en lærer, som har nogle helt klare fagfaglige mål med undervisningen, hvor pædagogerne i højere grad har udtrykt et ønske om at fokusere på mål om bedre trivsel, sociale spilleregler og dannelse. Pædagogerne i denne undersøgelse giver udtryk for at have svært ved at finde deres plads mellem disse forskellige mål.

Til sidst giver pædagogerne udtryk for, at det kan være svært for dem at være i skolen, da de oplever at de nemt kommer til at blive ekstra hænder eller en assistent for læreren, hvor de assisterer læreren i undervisningen på lærerens præmisser. Pædagogerne mener ikke, dette er meningen med at de skal være i skolen. Men de har svært ved at udtrykke, hvad de så skal og hvordan de kommer til det. Dette kan hænge sammen med at pædagogerne kommer til at sammenligne sig selv med læreren og opbygge forventninger til sig selv, der svarer til det en lærer skal kunne. Samtidig tror de også, det er det, andre forventer af dem. De skal kunne det samme som en lærer. Men de er pædagoger og derfor er deres kompetencer nogle andre, hvilket gør det svært for pædagogerne at finde deres professionsidentitet. Men på trods af, at det kan være udfordrende for pædagogerne i denne undersøgelse at få deres professionsidentitet i spil i skolen, har det dog lykket for nogle. Hvad der spiller ind i forhold til at det lykkes for nogle pædagoger, vil blive belyst i følgende afsnit.

## **4.5. Tema 2) Hvad er det, de pædagoger, som formår at få deres professionsidentitet i spil, gør som virker for dem?**

I dette afsnit vil jeg gennem analyse af min empiri opnå en større forståelse af, hvad der er på spil og som gør at nogle pædagoger formår at få professionsidentitet i spil i skolen. Dette kigger jeg nærmere på, for at kunne komme nærmere et svar på mit undersøgelsesspørgsmål nr. 2) Hvordan oplever pædagogerne at skulle være en del af folkeskolen? Herefter vil jeg koble teori på, som kan hjælpe mig til at besvare undersøgelsesspørgsmål nr. 3) Hvilken teoretisk viden kan bidrage til større forståelse af hvad der er på spil i forhold til pædagogernes udfordringer i skolen?

Informanternes udsagn og de teoretiske begreber vil blive koblet sammen i en hermeneutisk relation, som bidrager til at jeg kan opnå større forståelse for, hvad der er på spil i forhold til min problemstilling og dermed hjælpe mig til at komme nærmere en løsning på problemformuleringen.

I dette afsnit vil jeg starte med at sige, det er fire dygtige pædagoger, der har bidraget med viden og erfaring til denne undersøgelse og alle sammen udfører de et godt stykke arbejde, som har stor betydning for de børn og unge, de arbejder med. Når det er sagt, er der dog forskel på, hvordan de har reageret i forhold til den nye skolereform og den forandringsproces den har medført for pædagogerne. I dette afsnit vil jeg se nærmere på de pædagoger, som er glade og tilfredse med deres nye rolle som skolepædagoger, dem som formår at få deres professionsidentitet i spil i skolen og dem, som føler, der bliver lyttet til dem. Jeg vil kigge nærmere på, hvad det er, de gør, som fungerer for dem.

### **4.5.2. At tro på sine egne evner**

Dette afsnit vil tage fat på en af de ting, jeg i gennem denne undersøgelse, har lagt mærke til, gør sig gældende for pædagogerne, der klarer sig godt med den nye skolereform. De tror på, de kan bidrage med noget godt til skolen og de tror på deres egne evner og de er bevidste om at *"Det arbejde vi laver, er vigtigt."* (M2, bilag 3, s. 7)

M1, en mandlig pædagog udtaler på et tidspunkt i interviewet:

*"Jeg er faktisk virkelig god til det her. Jeg er måske ikke Danmarks bedste, men jeg er Danmarks eneste lige nu. Og derfor må jeg være den bedste til lige nøjagtig det her. Det er helt forkert, det med, at man ikke må sige, man er god til noget, hvorfor må man ikke det? Man skal vel også lønnes efter at man er god til noget."* (M1, bilag 2, s. 6)

I dette interviewudsagn udtrykker M1, at han føler, han er virkelig god til sit arbejde. Samtidig giver han udtryk for, han slet ikke kan forstå de mennesker, der siger, man ikke må sige, man er god til noget. Som det blev beskrevet i tidligere afsnit om professionsidentitet, er det vigtigt for at opnå en stærk

professionsidentitet, at pædagoger tydeligt viser både overfor sig selv men også til andre, hvad det er de kan og hvad de er særligt gode til, som andre professioner ikke kan. (Jensen 2008)

I dette udsagn kan vi netop se, at M1 er bevidst om, at han er god til noget, som adskiller ham fra andre. Dette kan være med til, at han opnår en stærk professionsidentitet.

For at illustrere hvad det er, der gør M1 god til hans arbejde, fortæller han en historie:

*"Jeg kan nævne et eksempel med en dreng, som gik i 10. klasse. Han var 10-12-tals elev. Men lige pludselig faldt han ned på 4-7. Der var ikke rigtig nogen, der kunne forstå hvorfor. Så brugte jeg noget tid på at være i periferien af ham. På et tidspunkt, hvor vi var alene ved nogle computere, spurgte jeg ham om hvordan det gik. Lærerne var begyndt at snakke om, om han skulle til psykolog og det helt store system skulle køres i stilling, fordi hvad var årsagen til det? men så viste det sig, at han bare var dybt forelsket i pigen lige foran sig. De følelser var ikke gengældt. Det gik så ud over skolen. Så det snakkede jeg lidt uformelt med ham om, og vi snakkede om hvad han kunne gøre ved det, og da det begyndte at falde på plads, vendte han tilbage til 10-12-tallerne. Det er et meget godt eksempel på, at hvis man ikke tager sig tid til at være der, hvor de unge er på deres præmisser, jamen så har vi som voksne en tendens til at konkludere noget, der måske er som at skyde gråspurve med kanoner, i stedet for at tage det på det niveau det er fordi, vi ikke forstår det eller ved det. Det er jeg rigtig godt til. Det tror jeg ikke, man kan læse sig til. Enten har man det, eller også har man det ikke. Enten vækker man tillid ved de unge eller også gør man ikke. Og det gør jeg"* (M1, bilag 2, s.2)

Denne historie viser at M1 er bevidst om at han er god til hans arbejde. Han gør sig nogle tanker om, hvorfor han er god til hans arbejde. Han tager sig blandt andet tid til at være med de unge, som han arbejder med, på deres præmisser. Samtidig giver dette udsagn udtryk for at M1 er bevidst om hvad forskellen på ham og en lærer er. Han ved, at han kan bidrage med andre ting end læreren kan og han ved, at han arbejder på en anden måde end læreren gør. Dette er ifølge M1 med til at han vækker tillid hos de unge.

Kigger vi her på hvad BUPL skriver om professionsidentitet, siger de, som der også står beskrevet i afsnittet om professionsidentitet, at:

*"Pædagoger varetager en professionel pædagogisk opgave, der baserer sig på faglige kvalifikationer erhvervet gennem en pædagoguddannelse, men arbejdet baserer sig også på personlige kompetencer og bevidsthed om egne normer og værdier. Pædagogers faglige ekspertise indebærer teoretisk og praktisk viden om børn og unges udvikling, leg, venskaber og konflikter. Den faglige ekspertise omfatter etiske overvejelser samt pædagogiske metoder og redskaber. Pædagogers faglighed rummer kvalifikationer til at*

arbejde i teams, at tilrettelægge og gennemføre pædagogiske processer, at dokumentere og vurdere de pædagogiske visioner, mål og metoder, og den pædagogiske praksis." (BUPL's kommunikationsafdeling 2007).

Holder vi dette op mod hvad M1 siger i dette udsagn, kan vi se at, han bruger sine faglige kvalifikationer, som han erhvervede sig under uddannelsen til pædagog, han gør brug af personlige kompetencer, når han ønsker at vække tillid hos den unge, han gør brug af den viden han har, om det at være ung og forelsket, han gør sig tanker om, hvordan han skal nærme sig den unge og til sidst evaluerer han på, hvordan det gik. M1 opnår altså i høj grad at bringe sin professionsidentitet i spil i sit arbejde i skolen.

Det er ikke kun M1, som oplever at kunne bidrage med noget godt til skolen. M2 siger blandt andet:

*"Før reformen gik jeg faktisk med overvejelser om, om jeg skulle til at prøve noget andet. Men den her reform har sparket gang i en masse, som jeg synes er sjove. Det giver mig noget. Jeg kan godt lide forandringsprocesserne. Jeg synes, jeg kan bidrage med noget. Jeg kan få lov til at forme tingene den vej, jeg gerne vil, ved at komme med indspark og ideer. Det er givende for mig"* (M2, bilag 3, s.1)

Videre siger han:

*"Der foregår noget i skolen, som ikke foregår i dus-delen. Der er faste rammer. Jeg tænker det er givende, der kommer en pædagog ind og er med i de faste rammer fordi, vi kan byde ind med nogle andre ting end lærerne kan. Jeg tænker at jeg kan bidrage positivt med min pædagogfaglige vinkel til børnenes hverdag, trivsel og læring. Det bliver løftet ved den tværfaglighed, der går ind og skaber børnenes hverdag"* (M2, bilag 3, s. 1)

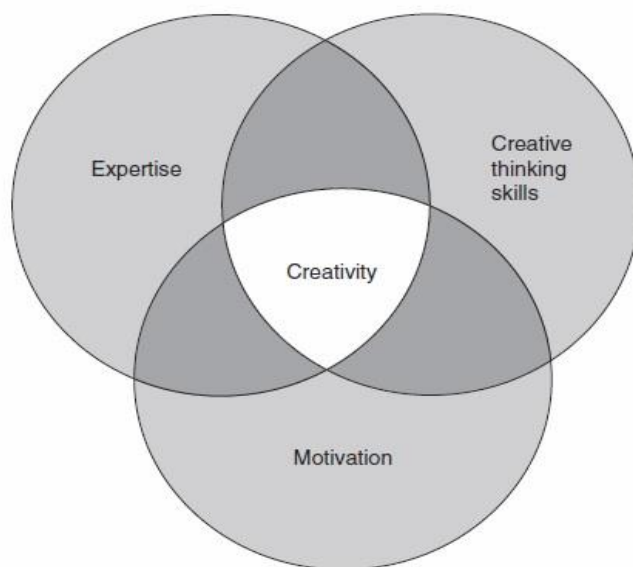
M2 er altså også bevidst om, at han kan bidrage med noget andet end læreren kan i undervisningen. Han udtrykker at han med sin pædagogfaglige vinkel kan være med til at højne både børnenes trivsel og deres læring ved at der kommer en tværfaglighed ind over undervisningen. M2 fortæller om sin hovedopgave i de timer, han er i skolen *"Min hovedopgave er at jeg har en gruppe børn, som er i trivsel"* (M2, bilag 3, s. 2).

Både M1 og M2 viser i disse udsagn, at de er bevidste om hvad de kan byde ind med i skolen og hvilke kompetencer de kan bidrage med. Dette kan forstås ud fra Teresa Amabiles kreativitetsteori. For at tænke kreativitet som en del af dette speciale er det relevant at få begrebsdefineret hvad kreativitet er samt hvordan det skal forstås i dette speciale. I dette speciale bygger kreativitetsforståelsen på Teresa Amabiles (1996, s.1) definition af begrebet kreativitet som er: *"the production of novel and useful ideas in any*



domain". Det vil altså sige at kreativitet er forstået som personers produktion af nye og brugbare ideer i ethvert domæne.

Ifølge Amabile er de tre elementer, kreativ tænkning, motivation og ekspertise nødvendige for at kreativitet kan opstå. Kreativitet opstår i samspillet mellem disse tre elementer og kan ses illustreret ved nedenstående figur.



Figur 1: Amabiles kreativitetskomponenter (Amabile 1998)

Amabile opererer i sin teori med et begreb, der hedder ekspertise. Amabile(1998) beskriver ekspertise som: *"in a word, knowledge-technical, procedural, and intellectual"*

At have ekspertise er af høj betydning, for at kunne være kreativ. Ofte vil personers motivation for et givent emne øge lysten til at vide mere om netop dette emne. Herved kan der opbygges en større ekspertise indenfor området.

Det er altså vigtigt, at pædagoger har tilegnet sig en generel viden om deres eget fag og profession, for at kunne være kreative. Denne viden må det formodes, de har fået i kraft af deres uddannelse til pædagog, eventuelle kurser og videreuddannelser samt gennem deres erfaring i praksis. Alt dette danner baggrund for deres ekspertise og er af stor betydning for om de kan handle kreativt.

Ifølge Amabile (2010) indebærer ekspertise både at have viden og erfaring indenfor et bestemt domæne, men også at man kan trække på erfaringer og viden fra andre domæner. Der udover skal man kunne gå i dialog og samarbejde med andre mennesker. I processen med at udvikle kreativitet er disse egenskaber vigtige, da de er med til at skabe flere muligheder og løsningsforslag.

Interviewudsagnene fra M1 og M2, kan ses som et udtryk for, at de begge bruger deres ekspertise i deres arbejde i skolen, hvilket er en vigtig forudsætning for at de kan være kreative i deres rolle som pædagoger.

Videre fortæller M2 om, at der i den nye reform er lavet et tiltag, der skal få mere bevægelse ind i undervisningen. Dette har M2 fået som en af sine opgaver. Om dette siger han:

*"Jeg laver bevægelse med fokus på trivsel. Jeg laver blandt andet samarbejdsøvelser. Men jeg forsøger også at putte noget faglighed ind i dem. om mandagen for eksempel har de to matematiktimer umiddelbart efter, hvor jeg også er med. Så om mandagen laver jeg matematik-fagligt bevægelse. Ud og løbe med tal."*

(M2, bilag 3, s. 2)

M2 laver altså både bevægelse med fokus på trivsel men også med fokus på fagfaglige ting. Men selvom han også laver plads til de fagfaglige ting i sine aktiviteter, træder hans professionsidentitet i kraft, da han videre fortæller om noget undervisning han har, der kaldes faglig fordybelse. Her bruger han sine pædagogiske kompetencer til at tale trivsel i klassen. Her taler de om: *"De spilleregler, som jeg ser, bør være der for en klasse. Dem dyrker jeg med børnene. Der er ikke så meget faglighed i det"* (M2, bilag 3, s. 2)

Samtidig uddyber M2:

*"Det er vigtigt, man ikke tror, man skal forsøge at lave sig til en kopi af en lærer. Det er jo ikke det, vi kan. Det er ikke det, vi er uddannede til. Men den der tværfaglighed gør det sjovt. Jeg kan komme med skæve ideer som lærerne ikke selv havde kigget på. På den måde kan man få noget fagligt ind, som rammer nogle af de elever, som ikke blev ramt af den normale klasseundervisning"* (M2, bilag 3, s. 3)

Kigger vi igen på, hvad der stod om professionsidentitet i afsnittet herom, kan man se, at M2 i høj grad finder forskelle mellem ham og en lærer, som har medført at han er blevet endnu mere bevidst om, hvad hans professionsidentitet består af, og hvad han i kraft af sin rolle som pædagog kan bidrage positivt med til undervisningen i skolen.

Både M1 og M2 har det tilfælles, at de udtrykker sig positivt om deres tanker om dem selv og det, de kan bidrage med i skolen. Dette kan forstås ud fra Albert Banduras teori om mestring.

Ser man de interviewudsagn fra M1 og M2, som blev trukket frem tidligere i dette afsnit, giver de udtryk for, at både M1 og M2 har stor tiltro til at de kan bidrage med noget godt til undervisningen. De tror på deres evner til at gøre det. Dette kan ses i forhold til Banduras self-efficacy begreb.

Jeg vil nu redegøre for hvorfor mestring og det at have en stærk self-efficacy kan have betydning for hvordan pædagogerne mestrer deres nye rolle som skolepædagoger, samt hvordan self-efficacy kan være

med til at styrke pædagogernes professionsidentitet, så de kan være bedre rustede til at klare forandringer i praksis. For at vide hvordan pædagoger kan bruge self-efficacy til at styrke deres professionsidentitet, er det vigtigt at definere begrebet. Dette vil jeg gøre i de følgende afsnit.

### **Definition af Self-efficacy**

Self-efficacy er udtænkt af Albert Bandura i år 1977 og er defineret ved *“people’s domain-specific perceptions of their ability to perform the actions necessary to achieve desired outcomes.”* (Gallagher 2012) Begrebet kan være svært at oversætte til dansk, men et bud kunne være selv-virkningsfuldhed og beskrives bedst som en persons tro på sig selv i forskellige situationer eller som personers domænespecifikke opfattelse af deres egne evner til at udføre de handlinger, der er nødvendige for at opnå et ønsket resultat. Jeg vil i dette speciale bruge det engelske udtryk, self-efficacy, da udtrykket på dansk ikke virker dækkende. Ifølge Carl Kähler (2012) er Banduras hypotese at, det er menneskets forventninger og tro på egne evner, der er afgørende for om de vil forsøge at overkomme de problemstillinger de møder, samt hvor mange kræfter de ønsker at bruge på det og hvor meget tid de vil ofre på det. Det vigtigste i menneskets self-efficacy er derfor dets forventninger til sig selv. Jo mere en person tror på, det er i stand til, des flere kræfter og længere tid vil personen bruge på at overvinde de forhindringer han eller hun møder. Omvendt jo mindre en person tror på, det er i stand til, des færre kræfter og mindre tid vil personen bruge på at overvinde forhindringer. (Kähler 2012; Bandura 1977). Det er altså ikke tilstrækkeligt, at have viden, for at kunne løse en problemstilling. Det er også nødvendigt, at individet tror på sig selv og har tiltro til sine egne evner. At individet tror på sine egne evner er blandt andet knyttet til selvværd, selvfølelse og evnen til at kunne bedømme sine egne præstationer. Bandura (1977) siger om dette:

*“Those who persist in subjectively threatening activities that are in fact relatively safe will gain corrective experiences that reinforce their sense of efficacy, thereby eventually eliminating their defensive behavior. Those who cease their coping efforts prematurely will retain their selfdebilitating expectations and fears for a long time.”*

Altså personer, der bliver ved med at vælge handlinger eller aktiviteter, der styrker deres følelse af self-efficacy, vil i sidste ende turde forsøge, at overkomme flere og sværere opgaver. Hvorimod personer som ikke overskrider de ting, de er utrygge ved og dermed ikke yder lige så meget for at overkomme forhindringer, vil bevare deres frygt i lang tid. (Bandura 1977)

Det er ikke kun på baggrund af ens egne erfaringer mennesket danner sin self-efficacy, det er også på baggrund af andre menneskers erfaringer. Her gælder princippet: ‘ Hvis et andet menneske kan, kan jeg også, eller hvis et andet menneske ikke kan, så kan jeg heller ikke.’ Med denne sammenligning med andre

mennesker som grundlag, danner mennesker sig et billede af, hvad de selv kan og hvad de ikke kan. Selvom denne påvirkning af andres erfaringer, har betydning for individets opfattelse af self-efficacy, har det ikke lige så stor påvirkning som individets egne erfaringer. (Kähler 2012)

### **Outcome expectations og efficacy expectations**

I sin teori opererer Bandura med to forskellige typer af self-efficacy, som begge har betydning for om individet vil ende med at mestre og overkomme den problemstilling, de står overfor, eller om de vil ende med at yde en lav indsats og ikke mestre udfordringen. De to typer er outcome expectations og efficacy expectations.

### **Efficacy expectations**

efficacy Expectations er ifølge Bandura (1977): *“An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes”*. Det er altså troen på at man som individ med succes, kan udføre handlingen, der vil lede til det ønskede resultat eller sagt med andre ord: troen på egne evner og kompetencer.

Efficacy expectations er det, der bestemmer hvor meget tid og hvor mange kræfter en person vil bruge på at overkomme problemstillinger. Des stærkere efficacy expectations, des flere kræfter vil personen yde. (Bandura 1977). Bandura (1977) siger om dette:

*“Efficacy expectations determine how much effort people will expend and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. The stronger the perceived self-efficacy, the more active the efforts.”*

Det vil altså sige at jo mere en person tror på sine egne evner, des mere motiveret og villig vil personen være for at yde en indsats for at få løst opgaven eller mestrer udfordringen.

I relation til dette Speciale, handler efficacy expectations om, hvorvidt pædagogerne tror på deres egne evner og kompetencer i forhold til at udfylde den nye rolle som skolepædagog. Hvis pædagogen går ind i opgaven med en forventning om at kunne lykkes, vil pædagogen også være mere tilbøjelig til at yde en høj indsats for at det kommer til at lykkes. Hvis pædagogen derimod møder den nye rolle som skolepædagog med en forventning om ikke at kunne leve op til opgaven, ikke at besidde de rette kompetencer og kvalifikationer til at løse opgaven, vil pædagogen være mindre motiveret for at mestre opgaven.

## Outcome expectations

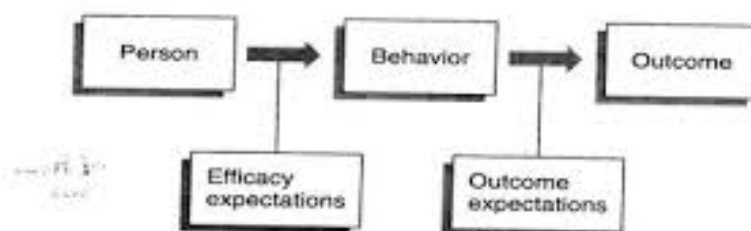
Outcome expectations er defineret ved: *"a person's estimate that a given behavior will lead to certain outcomes."* (Bandura 1977) Outcome expectations handler altså om individets forventninger til at være i stand til at kunne løse en forestående opgave. Det handler om hvilke forventninger individet har til resultatet af opgaven eller til hvilke konsekvenser løsningen af opgaven kan få. (Bandura 1977) Hvis individet tvivler på sin magt og sine kompetencer til at producere et bestemt resultat, vil personen ofte give op på forhånd. (Lund og Jensen 2011 s.167)

En person kan altså godt have høje forventninger til egne kompetencer, men samtidig have lave forventninger til resultatet af opgaven. Man kan for eksempel forestille sig en pædagog, som er bevidst om egne kompetencer og evner som pædagog, og som er bevidst om hvilke gode kvaliteter han eller hun kan byde ind med i skolen som skolepædagog, men som stadig har lave forventninger til slutresultatet. Måske pga. rammebetingelser, samarbejdsproblemer eller andet, der kan påvirke situationen.

## Samspelet mellem Efficacy Expectations og Outcome Expectations

I samspelet mellem Efficacy expectations og Outcome expectations kan man sige at individet godt kan have en ide om eller rent faktisk vide hvordan de skal gøre, for at løse problemet eller opnå det ønskede resultat (outcome expectations). Men hvis de tvivler på, om de kan udføre handlingen rent praktisk og dermed tvivler på, om de kan lykkes med det, spiller det ingen rolle, at de ved, hvordan de burde gøre. I kraft af at de har lave forventninger til dem selv, vil de også være mindre udholdende og hurtigere til at give op. (Efficacy expectations) (Bandura 1977) Individet kan altså godt have tiltro til at opgaven kan løses, men hvis individet ikke tror på sine egne kompetencer til at kunne løse opgaven, vil individet ikke mestre. I relation til dette speciale, kan en pædagog altså godt have tiltro til at pædagoger i skolen kan være en god ide, og at det kan lykkes, men samtidig tvivle på, om pædagogen selv kan leve op til denne opgave og besidder de rette kompetencer til at mestre denne opgave. Dette vil føre til en lav indsats og et utilfredsstillende resultat.

Dette kan ses illustreret ved nedenstående model.



Figur 2: Bandura (1977): Diagrammatic representation of the difference between efficacy expectations and outcome expectations.

Her kan man se, at individets forventninger til egne evner og kompetencer leder til en bestemt adfærd, som igen leder til de forventninger individet har til hvorvidt opgaven løses med succes eller ej. Disse forventninger vil lede til det endelige resultat som afhængig af individets forventninger løses enten succesfuldt eller utilfredsstillende.

De udsagn fra M1 og M2 som blev trukket frem tidligere i dette afsnit, kan det altså forstås som et udtryk for at både M1 og M2 har efficacy expectations. De tror på, de har evnerne og kompetencerne til at bidrage med noget godt og brugbart i skolen. Dette medfører, at de er motiverede for at bruge både tid og energi på at få deres mål til at lykkes. Samtidig har de også Outcome expectations, hvor de tror på, at de har evnerne til at målet kan lykkes. I kraft af at de har så stor tiltro til dem selv, kan dette være medvirkende til, at de bliver stærke i deres professionsidentitet.

#### **4.5.3. At nytænke sin egen rolle**

Dette afsnit vil kigge nærmere på, hvad pædagoger der klarer at bringe deres professionsidentitet i spil i skolen blandt andet gør for at det kan lykkes. Noget af det, der kom frem igennem analysen af mine interviews var, at de pædagoger, som klarede sig godt i skolen, dem som fik deres professionsidentitet i spil, kunne nytænke deres rolle i praksis samt omsætte dette til handling. M1 siger således om dette: *"Vi bliver nødt til at tænke, at det er en ny skolereform og der derfor er nye muligheder"*. (M1, bilag 2, s. 4) Samtidig siger han:

*"Nu med den her reform, forstår jeg ikke, pædagogerne ikke har sagt 'hurra, hvor er det fedt, nu har vi en chance for at fortælle skolelederne hvad vi kan. Hvis jeg havde arbejdet i sfo'en her på skolen, så havde jeg sagt 'fedt, nu får jeg en chance for at få en platform her. Jeg meddeler jeg gerne vil have alt ansvar for frikvarterene, fordi vi har elever med særlige udfordringer i frikvarterene, nu har vi chancen for at lave et super tilbud til de her børn. Så alle de 'normale' børn kan trives herovre, men alle dem der har udfordringer i de løse rammer i frikvarterene, tager vi os af i frikvarterene. Brug nu vores ekspertise! For det er jo det, vi er rigtig gode til, nemlig at tage os af de særlige børn. (...) Vi skal frem på banen, ud og fortælle hvad vi er gode til og kræve mere spilleplads. Vi bliver nødt til at starte med os selv og sige, 'det kan vi og det vil vi, og vi har uddannelsen til det, ressourcerne, kompetencerne og det hele, det har vi' vi kan supplere en klasse helt anderledes rent trivselsmæssigt, hvis vi bare vil det."* (M1, bilag 2, s. 4)

Dette interviewudsagn viser, at M1 kan nytænke pædagogernes rolle i skolen. M1 er ansat på skolen for at lave trivselsarbejde i klasserne – primært 10. klasserne. Selvom han altså ikke er ansat i dus/klub, kommer han alligevel med forslag til hvordan pædagoger kan få deres professionsidentitet i spil i skolen. Dette kan ses i forhold til Amabiles kreativitetsteori.

Ser vi på det i forhold til Amabiles kreativitetsforståelse, kan dette ses som et udtryk for at M1 tænker kreativt.

Amabile beskriver den kreative tænkning som evnen til at kunne tænke kreativt. Amabile (1998) beskriver at den: *“determine how flexibly and imaginatively people approach problems. Do their solutions upend the status quo? Do they persevere through dry spells?”* Det er altså den kreative tænkning, der afgør hvor fleksibelt og fantasifuldt personer møder problemer.

Den kreative tænkning kan finde sted indenfor alle domæner, hvis der ellers er en grund til at tænke kreativt. Dette kan for eksempel være i forbindelse med et problem, der skal løses, eller noget i pædagogiske praksis, som kunne udføres på en smartere måde. En pædagog vil altså godt kunne tænke kreativt i andre domæner end indenfor det pædagogiske, men det er indenfor sit eget domæne, hvor ekspertisen er størst, at omfanget af ens kreative tænkning ligeledes er højest. Det er derfor også her de bedste ideer kan udvikles. (Amabile 1996, s. 5)

Der udover siger Amabile (1996, s. 5) at:

*“Creative thinking skill depends to some extent on personality characteristics related to independence, self-discipline, orientation toward risk-taking, tolerance for ambiguity, perseverance in the face of frustration, and a relative unconcern for social approval”*

Den kreative tænkning er altså i en vis grad afhængig af personlige karaktertræk relateret til selvstændighed, selvdisciplin, villighed til at tage chancer osv. Med andre ord kan man sige, at den kreative tænkning er afgørende for, hvor fleksibelt og fantasifuldt personer griber problemløsning an (Amabile 1998, s. 1) I relation til dette speciale er det altså vigtigt, at pædagogerne kan tænke kreativt, for at de overhovedet er i stand til at kunne finde en løsning på problemet med at definere deres nye rolle og identitet som skolepædagog. Den kreative tænkning kommer forud for problemløsningen.

Ser man på Amabiles begreb om kreativ tænkning i forhold til M1's udsagn, kan det forstås som et udtryk for at M1 tænker kreativt. Han bruger sin kreative tænkning, for at løse et problem på en smartere måde. Her viser M1, at han bruger sin ekspertise i form af sit kendskab til pædagogers kompetencer, skolen muligheder og udfordringer. Disse erfaringer bruger han, når han i sin problemløsning, finder en smartere måde at bruge pædagogernes ekspertise i skolen. Men som Amabile også siger, er noget ikke kreativt, før der kommer handling på. M1 siger da også:

*“Jeg ved, man skal starte med at komme med ideen, for at noget kan ændre sig. Der er jo ikke nogen, der kan se, om man sidder over i et hjørne og tænker noget godt. Det kan de jo ikke vide, medmindre det bliver sagt. Så vi skal starte med at turde sige det”* (M1, bilag 2, s.5)

I forhold til dette siger Amabile at for at noget skal være kreativt, er det nødvendigt, at det bliver kommunikeret ud til andre mennesker, som det kan være brugbart for. Der udover skal det have nyværdi i forhold til de ideer der allerede eksisterer. Kreativitet er altså ikke noget, der kan foregå i hovedet på enkelt individer. En kreativ ide er dermed først kreativ, når den føres ud i livet og anerkendes af personer, som befinder sig i det samme domæne. Amabile lægger altså vægt på både handling og anerkendelse i sin teori om kreativitet. (Amabile 1996, s. 1) Med andre ord er det altså ikke nok at kunne tænke kreativt, selvom dette også er vigtigt, men man skal kunne sætte handling på og føre det ud i praksis, før det er kreativt. I forhold til anerkendelses-aspektet er det ifølge Amabile (1996, s. 4) essentielt, at det er andre indenfor samme domæne, der skal anerkende det kreative, da de, modsat udenforstående, har ekspertisen til at genkende og potentielt anerkende kreativiteten. Amabile siger om dette: "*Products or responses are creative to the extent that appropriate observers agree that they are creative*" (Amabile 1996, s. 4) Man kan dermed også sige, at noget der i et givent domæne vil blive anerkendt som værende kreativt, ikke nødvendigvis vil blive anerkendt som værende kreativt i et andet domæne.

Så selvom M1 bruger sin kreative tænkning, er det altså ikke kreativt endnu, da der ikke er kommet handling på. Det er ikke kun M1, der bruger sin kreative tænkning. I mit interview med M2, spurgte jeg ham, om han føler, han har mulighed for at være nytænkende i sit arbejde. Hertil svarer han:

*"Jeg føler sagtens, jeg kan kaste skibe i søen og få lov til at sejle dem i havn. Det gør jeg nok også ofte. Til min sidste mus-samtale fik jeg kaldt mig selv en projekt-pædagog. Jeg kan godt lide de her fordybelser over perioder i noget. Jeg kan godt lidt at starte vilde ting op, som jeg ikke altid ved hvor ender. Men som regel ender de et godt sted"* (M2, bilag 3, s. 4)

Ifølge dette udsagn ser M2 sig selv som en pædagog, der sætter gang i mange projekter, som han ikke altid ved helt hvor ender, men han har en tro på, de ender et godt sted. Set i lyset af Banduras begreber, kan udsagnet ses som et udtryk for, at han har både positive efficacy expectations og outcome expectations. Han giver udtryk for at, han har evnerne til at starte projekter op, og han har også en stor tro på, at hans projekter ender med et godt resultat. Samtidig kan vi gå ud fra, han bruger sin kreative tænkning til disse projekter, da dette kan ses som et bekræftende svar på mit spørgsmål om hvorvidt han oplever at kunne nytænke i sit arbejde. M2 tænker altså kreativt samtidig med han også sætter handling på og bruger sin ekspertise, sit kendskab til målgruppen og til muligheder og begrænsninger i forhold til rammerne. For at dette kan være helt kreativt efter Amabiles definition, mangler der dog anerkendelsen fra andre aktører i samme domæne, de andre pædagoger. En kreativ ide er dermed først kreativ, når den føres ud i livet og anerkendes af personer, som befinder sig i det samme domæne. Amabile lægger altså vægt på både handling og anerkendelse i sin teori om kreativitet. (Amabile 1996, s. 1) M2 fortæller om dette, at han



nogen gange møder modstand fra sine pædagogkollegaer, som godt kan synes hans ideer bliver for vilde og for store. Til dette siger M2:

*"Jeg har ikke givet op endnu. Jeg kan godt få lyst til det, men så kører jeg på, på trods. Det gør jeg fordi, jeg har erfaring for, der kommer noget godt ud af det i sidste ende"* (M2, bilag 3, s. 5)

Selvom M2's kollegaer ikke nødvendigvis anerkender hans kreative ideer, fortsætter M2 med hans arbejde og hans projekter, hvilket i denne sammenhæng kan forstås som at, han har høj self-efficacy, hvor han tror på, at hans projekter ender med et godt resultat.

#### **4.5.4. At føle, man alligevel løber panden mod en mur**

I dette afsnit vil der blive kigget nærmere på det, at nogle af de pædagoger, som formår at få deres professionsidentitet i spil i skolen, alligevel godt kan føle, de løber panden mod en mur, hvor de bliver begrænsede i det, de gerne vil. Under mit interview med M1 spørger jeg ham, om han er blevet mere glad for sit arbejde efter reformen eller mindre glad. Hertil svarer han:

*"M1: Den sidste, mindre glad. Fordi det har taget noget frihed fra mig. Jeg kunne godt lide firheden i at kunne administrere min egen tid. Jeg trives ikke under så stramme rammer. Jeg trives bedre uden et skema, end jeg gør med et skema. Jeg er også bedre til mit arbejde udenfor et skema fordi, så kan jeg bedre holde overblik og sætte ind der hvor problemstillingerne viser sig og så kan jeg afhjælpe indtil assistancen kommer. Jeg kan hurtigere lave indsatser hist og her. I et fast skema er jeg jo på et bestemt sted på et bestemt tidspunkt. I det øjeblik jeg kommer i et skema, er jeg jo lige så uflexibel som en lærer er eller pædagoger i indskolingen. Og så synes jeg det smukke og unikke går af fløjten. Det kæmper jeg for til sidste blodsdråbe."* (M1, bilag 2, s. 7-8)

Selvom M1 fungerer godt med forandringerne, oplever han stadig at have det svært og føle sig presset. Dette kan ses i forhold til Amabiles kreativitetsteori. Ud over de tre elementer kreativ tænkning, motivation og ekspertise beskæftiger Amabile (1987, s. 14) sig med et begreb som her vil blive kaldt 'tilpas presset'. Dette er især aktuelt i forbindelse med motivation og ekspertise. For at få mest muligt ud af sin ekspertise og motivation, er det nødvendigt, at der er balance mellem kravene fra arbejdsgiveren på den ene side og friheden til at løse problemet på den anden side. Får man for meget frihed, er det ikke sikkert problemet bliver løst indenfor organisationens rammer og krav. Får man derimod for lidt frihed kan det virke hæmmende på kreativiteten. Det samme gør sig gældende i forhold til tid. En passende deadline vil være fremmende for kreativiteten, mens en for stram eller manglende deadline vil hæmme kreativiteten (Amabile 1998, s. 3). Her kan man for eksempel forestille sig en pædagog, som efter skolereformen har fået tildelt timer i skoledelen. Fra ledelsens side er det ikke fastlagt hvilken rolle eller

hvilke arbejdsopgaver pædagogen skal have i skolen, og derfor kan de manglende krav og rammer og den alt for store frihed virke hæmmende på kreativiteten. Omvendt kan for mange krav og for lidt frihed hæmme pædagogens kreativitet, samt mulighed for at eksperimentere med forskellige løsningsforslag til hvordan pædagoger kan bruges i skolen. Er der derimod balance mellem krav, rammer og frihed, kan det give pædagogen mulighed for at være nysgerrig og kreativ omkring sin rolle i skolen. Kigger vi igen på hvad Amabile siger, kan vi her bruge det begreb, jeg kalder tilpas presset. Dette er især aktuelt i forbindelse med motivation og ekspertise. For at få mest muligt ud af sin ekspertise og motivation, er det nødvendigt, at der er balance mellem kravene fra arbejdsgiveren på den ene side og friheden til at løse problemet på den anden side. Får man for meget frihed, er det ikke sikkert problemet bliver løst indenfor organisationens rammer og krav. Får man derimod for lidt frihed kan det virke hæmmende på kreativiteten. I dette tilfælde føler M1, hans frihed bliver taget fra ham og han har ikke længere samme muligheder for at tænke kreativt, da skemaet gør, at han skal være bestemte steder og gøre bestemte ting på fastsatte tidpunkter. Ifølge Amabile kan dette virke hæmmende på de kreative processer. (Amabile 1998, s. 3) Ser vi dette i forhold til ovenstående udsagn, kan det forstås som udtryk for, at M1 oplever at være mere presset efter reformen er trådt i kraft. Han oplever ikke at der er balance mellem frihed og krav, hvilket ifølge Amabile kan være hæmmende for hans kreativitet.

#### **4.5.5. Opsummering**

I dette afsnit har vi kigget nærmere på, hvad de pædagoger, som formår at få deres professionsidentitet i spil i skolen gør, som virker for dem. Formålet med dette afsnit har været, at opnå større forståelse af hvordan der kan svares på undersøgelsesspørgsmål 2 og 3, som søger svar på, hvordan pædagoger oplever det at være en del af skolen. Noget af det, som var gennemgående i de interviews med pædagoger, som klarede sig godt i skolen var, at de havde en høj self-efficacy, de havde høj tiltro til deres egne evner og kompetencer og troede på, de kunne nå de mål, de selv satte for sig, men også de mål som andre satte for dem. Der udover havde de evner til at tænke kreativt i deres rolle som pædagog, både i forhold til projekter med børnene, men også i forhold til deres egne arbejdsopgaver i skolen. Men selvom disse pædagoger klarer sig godt i skolen giver den ene udtryk for, at han stadig godt kan føle sig udfordret i forhold til, at hans arbejdsstruktur har ændret sig. Han føler ikke, han har den samme frihed, som han oplevede før reformen. Han føler sig mere hæmmet i sine handlinger og han føler sig mindre fleksibel. Selvom han har succes med at lade sin professionsidentitet komme i spil i skolen, tyder noget altså på, der kan være nogle udfordringer for pædagogerne. Nogle pædagoger er endda så udfordrede, at de har svært ved at få deres professionsidentitet i spil i skolen. Hvad det er, der spiller ind i forhold til, at det ikke lykkes for dem, vil blive belyst i det følgende afsnit.

#### **4.6. Tema 3) hvad er det, de pædagoger, som ikke formår at få deres professionsidentitet i spil, gør som ikke virker for dem?**

I dette afsnit vil jeg gennem analyse af min empiri opnå en større forståelse af, hvad der er på spil og som gør at nogle pædagoger har svært ved at få deres professionsidentitet i spil i skolen. Dette kigger jeg nærmere på, for at kunne komme nærmere et svar på mit undersøgelsesspørgsmål nr.2) Hvordan oplever pædagogerne at skulle være en del af folkeskolen? Herefter vil jeg koble teori på, som kan hjælpe mig til at besvare undersøgelsesspørgsmål 3) Hvilken teoretisk viden kan bidrage til større forståelse af hvad der er på spil i forhold til pædagogernes udfordringer i skolen? Informanternes udsagn og de teoretiske begreber vil blive koblet sammen i en hermeneutisk relation, som bidrager til at jeg kan opnå større forståelse for, hvad der er på spil i forhold til min problemstilling og dermed hjælpe mig til at komme nærmere en løsning på problemformuleringen.

Som sagt er det fire dygtige pædagoger, jeg har brugt i denne undersøgelse. I dette afsnit vil jeg kigge nærmere på, hvad det er, der gør, nogle pædagoger på trods af deres store faglighed, alligevel har det svært med denne forandringsproces og hvad det er, der gør, at de ikke formår at få deres professionsidentitet helt i spil.

##### **4.6.2. Motivation**

Dette afsnit vil se nærmere på hvilket betydning det kan have, hvis pædagogerne ikke føler sig motiverede for at arbejde i skolen. Under mit interview med L, siger hun:

*"Egentlig var jeg ikke særligt motiveret for at være i skoledelen overhovedet. (..) Men når det er sagt, så har jeg jo sagt ja til musicalprojektet (Red: projekt hun er koblet på i skolen) fordi, jeg gerne vil prøve hvad det vil sige at være i skolen, forhåbentlig med åbne øjne"* (K1, bilag 1, s. 4)

Videre siger hun:

*"Jeg har fået bekræftet nogle ting ved at prøve det".* (K1, bilag 1, s. 4)

K1 siger altså, at hun ikke startede med at være særligt motiveret for at være skolepædagog, men hun sagde dog alligevel ja til at deltage i et projekt i samarbejde med skolen. Hun siger, at hun forsøgte at se det med 'åbne øjne'. Det hun mener med dette, er at hun forsøgte at gå ind til det så åben som muligt. Men hun siger samtidig, at hun har fået bekræftet nogle ting, som hun havde forventet, efter hun har arbejdet i skolen. Da jeg spørger hende, om hun er glad for at være på skolen, svarer hun: *"Ikke helt vildt. Jeg kan mærke, der er nogle ting, der helt grundlæggende strider imod min måde at være på"* (K1, bilag 1, s. 4)

Kigger vi på hvordan, vi kan forstå dette ud fra banduras begreber, siger han, at hvis man har lav outcome expectations, altså hvis man som K1 har en forventning om at der ikke kan komme et positivt resultat ud af det at være med i skolen, vil man heller ikke være særligt motiveret for at forsøge at få det til at lykkes og man vil hurtigere give op. Derfor har K1 fået bekræftet, hvad hun forventede inden hun startede. Hun troede ikke nok på det og ydede derfor en lav indsats, som bekræftede hende i det, hun allerede forventede. Det handler om hvilke forventninger individet har til resultatet af opgaven eller til hvilke konsekvenser løsningen af opgaven kan få. (Bandura 1977) Hvis individet tvivler på sin magt og sine kompetencer til at producere et bestemt resultat, vil personen ofte give op på forhånd. (Lund og Jensen 2011 s.167)

Men det er ikke kun K1, der ikke tror på at den nye skolereform (2014) kan ende ud i noget godt. K2 siger om den nye skolereform: *"Jeg håber da, det bliver ændret igen på et tidspunkt, for jeg tror ikke på, det her er vejen frem."* (K2, bilag 4, s. 4)

Videre siger hun:

*"Jeg fatter ikke børnene skal være i skolen så længe, jeg tror ikke på, børnene lærer mere, jeg forstår det ikke. Det giver ingen mening i mit hoved."* (K2, bilag 4, s. 6)

K2 giver altså klart udtryk for, at hun ikke tror på, at skolereformen kan give et godt resultat, der ender med dygtigere elever i sidste ende. At K2 har så kraftige frustrationer i forhold til skolereformen kan hænge sammen med, som K2 siger:

*"Jeg var ellers duspædagog med stort D. og ikke skolepædagog, som er det, jeg er blevet. Jeg føler mit drømmejob er taget fra mig, så jeg har været i en stor sorgproces"* (K2, bilag 4, s. 1)

Lige nu er K2 altså ikke motiveret for at være skolepædagog, da hun sørger over det arbejde, hun har mistet. Da K2 ikke er motiveret for at arbejde i skolen, kan hun have svært ved at tænke kreativt om sin rolle som pædagog. Derfor kan hun have svært ved at få sin professionsidentitet i spil. Dette kan ses i forhold til Amabiles kreativitetsteori, hvori hun også beskæftiger sig med motivation. Amabile (1998) siger blandt andet om motivation: *"Not all motivation is created equal. An inner passion to solve the problem at hand leads to solutions far more creative than do external rewards, such as money"*

De mest kreative løsninger på problemstillinger forekommer altså når personen oplever en indre passion for at løse det aktuelle problem, eller er styret af en indre motivation. Amabile skelner i sin teori mellem indre og ydre motivation (Amabile 2010, s. 7). Den indre motivation er ifølge Amabile (2010, s. 35) karakteriseret ved at personen føler en dyb personlig interesse i emnet og engagerer sig og viser

nysgerrighed og glæde. Den ydre motivation er derimod styret udefra og kan forekomme når man nærmer sig en deadline, man skal bestå en prøve eller andet. Både den indre og den ydre motivation kan fremme kreativitet, men det er ved den indre motivation Amabile (2010, s. 35) mener den største effekt af kreativitet opstår, da det er her man virkelig inddrager sin ekspertise og interesse.

K2 siger videre: *"Jeg synes egentlig vi er omstillingsparate, men der er bare for mange omstillinger på en gang"* (K2, bilag 4, s. 3)

De mange omstillinger på en gang har medført at K2 ikke føler, der er nogen klare rammer for hvad hun skal. Hun siger:

*"Nu lyder jeg som en, der har rigtig meget brug for struktur. Ingen ved noget som helst. Det synes jeg, er rigtig belastende. Jeg kan godt selv synes nogle ting er vigtige, og så gøre det, men er det så den vej, vi vil gå som skole? Lige nu må jeg bare stole på, at det jeg synes er godt, så også er godt. For der er ingen, der ved noget som helst. Vi bygger flyveren mens vi flyver. Og det er mega ubehageligt. Jeg roder rundt indeni"*(K2, bilag 4, s. 2)

I lyset af Amabiles begreb, som jeg har kaldt tilpas presset, kan dette udsagn tolkes som et udtryk for, at K2 føler, hun får for meget frihed. K2 udtrykker bekymring for, om det hun gør, også er det, ledelsen ønsker hun skal gøre. I forhold til at være tilpas presset siger Amabile at, får man for meget frihed, er det ikke sikkert problemet bliver løst indenfor organisationens rammer og krav (Amabile 1998, s. 3). Det er altså det, K2 oplever her. Hun er ikke tilpas presset. Hun har fået for meget frihed og har svært ved at navigere i det. Hun føler det er meget ubehageligt og hun er usikker på, om det hun gør, er det rigtige.

#### **4.6.3. Om ikke at tro på sine egne evner**

Dette afsnit vil se nærmere på, hvilken betydning det kan have for pædagogerne, hvis de ikke tror på dem selv og deres egne evner til at arbejde i skolen.

K2 fortæller at hun brænder for at arbejde med drengene i dussen. Hun har været på kursus i specialpædagogik og fortæller om hvor godt det er og hvor meget hun synes, det kan bruges i skolen i forhold til at indføre struktur i undervisningen. Da jeg spørger hende, om hun har fået det indført svarer hun:

*"Nu er jeg så lige startet i 0. klasse. Det er lidt op ad bakke, når man kommer ind som pædagog og bliver årets gæst, for jeg skal kun være der i et år, så er jeg videre i teksten (..) Vores 0. klasse har haft en årsplan, og jeg tror vores børnehaveklasseleder bliver udfordret på den nye folkeskolereform. Det kan jeg se, for de hænger lidt fast i 'plejer'. Men fordi det har været et hårdt år, har jeg ikke gået ind og indtaget rummet. Det*

er jo kun et år, så skal jeg videre. Så vil jeg ikke revolutionere de her damer. Så nej, det har jeg ikke". (K2, bilag 4, s. 7)

Videre siger hun:

*"Jeg kan godt undre mig, over at de gør som de plejer. Det har været svært at komme ind og sige noget fordi, man hopper lige ned i det"* (K2, bilag 4, s. 7)

K2 undrer sig altså over at lærerne i 0.klasse gør som de plejer. Under vores interview kommer K2 da også med en masse forslag til hvordan man kunne omstrukturere timerne i 0. klasse, hvor hun arbejder, så børnene ville få mere ud af undervisningen og så hun samtidig bedre kunne byde mere ind med sin professionsidentitet. (se bilag 4) Men hun siger ikke noget til de lærer, hun arbejder sammen med fordi *"Det er svært som pædagog og komme ind og sige, at jeg ikke synes, de skal gøre som de plejer."* (K2, bilag 4, s. 8)

K2 har altså evnerne til at bruge sin ekspertise til at tænke kreativt. Hun har gået på kursus i specialpædagogik og bruger nu sin ekspertise indenfor dette område til at tænke kreativt og problemløsende i forhold til om undervisningen i 0. klasse kunne struktureres bedre. Men hun italesætter det ikke overfor sine kollegaer og hun handler heller ikke på den viden hun har eller den ide hun er kommet frem med. Dette kan måske hænge sammen med, at hun ikke tror nok på sig selv og sine evner. Da jeg spørger hende, om hun føler, hun kan leve op til sine egne forventninger til hende selv som pædagog, svarer hun: *"Det gør jeg ikke"*. (K2, bilag 4, s. 6)

Forstår vi dette ud fra Banduras mestringsteori, kan vi altså se, at K2 har lav self-efficacy. Hun tror ikke på sine egne evner. Hun føler ikke, hun kan leve op til det, hun selv forventer, hun skal kunne. (Kähler 2012; Bandura 1977). I øvrigt føler hun heller ikke, hun kan leve op til andres forventninger til hende som pædagog, hun siger for eksempel:

*"Forældrene forventer nok, at det er lærere, der står med det (red: lektiehjælp), fordi det skal gøre deres børn så dygtige som muligt. Men jeg er ikke uddannet til at kunne undervisningsdifferentiere. Så det kan jeg ikke! Jeg føler, det bliver forventet af mig, at jeg kan, men det kan jeg overhovedet ikke leve op til"* (K2, bilag 4, s.4)

Ser vi dette udsagn i forhold til Banduras self-efficacy begreb, siger han, at jo mindre en person tror på, det er i stand til, des færre kræfter og mindre tid vil personen bruge på at overvinde forhindringer. (Kähler 2012; Bandura 1977)K2 bruger altså ikke ret mange kræfter på, at forsøge at få sine kreative ideer i spil i skolen, da hun ikke rigtig tror på det selv. Dette kan også skyldes, at hun har lav outcome expectations. Hun

har negative forventninger til hvordan hendes lærerkolleger vil tage imod hendes forslag til ændringer. På grund af dette vil hun hellere holde sin mund, og som hun selv siger, skal hun jo kun være der i et år.

At K2 har lave outcome expectations kan skyldes hendes tidligere erfaringer med lærernes respons på hendes ideer til ændringer omkring undervisningen. K2 fortæller en historie:

*"Jeg var kommet til at booke en skøjtehal ved en fejl og skulle have den aflyst. Men så snakker vi i mit team, hvor vi skulle til og i gang med en ny emneuge. (...) Jeg fortalte så, at jeg var kommet til at booke en skøjtehal tid, som jeg skulle have aflyst, men det kunne egentlig være fedt nok at tage den alligevel. Men de andre ville gerne bare i gang med emneugen. Det var lidt øv. De kunne have haft en fantastisk oplevelse, og så kunne emneugen godt have ventet en dag. Men det kunne den åbenbart ikke. Det gav for meget kaos. (...) Jeg fik den aflyst, men tænkte øv."* (K2, bilag 4, s. 6)

K2 havde altså en ide til noget, der kunne gøres anderledes i forhold til undervisningen, men hendes ide blev afvist af lærerne i 0.klasse, med den begrundelse at det gav for meget kaos. K2 argumenterede ellers for, at denne tur i skøjtehallen kunne give noget godt til børnenes fællesskab. Dette kan måske have ført til, at K2 har en forventning om ikke at blive hørt, når hun kommer med ideer til ændringer. Bruger vi Banduras begreb, har K2 altså lav outcome expectation.

#### **4.6.4. Opsummering**

Dette afsnit har kigget nærmere på, hvad der kan spille ind i forhold til at nogle pædagoger har sværere ved at få deres professionsidentitet i spil i skolen. Gennemgående var det i analysen, at dem, der ikke fandt sig så godt til rette i skolen, manglede motivation for at være skolepædagoger. De følte, der var blevet taget for meget fra dem og i bund og grund, havde de ikke lyst til at være skolepædagoger. Ud over dette havde de heller ikke særlig høj self-efficacy. De manglede tro på, at deres evner kunne opfylde de krav skolereformen satte til dem i undervisningen. Der ud over manglede de tro på at folk ville lytte til dem, hvis de fremsatte de ideer de havde for ændringer. Så de holdt deres ideer for dem selv, og endte derfor med at deltage på andres præmisser. I dette afsnit og det foregående er det blevet belyst hvad der kan spille ind i forhold til om det lykkes eller ikke lykkes pædagogerne at få deres professionsidentitet i spil i skolen. I afsnittet om pædagoger, der havde succes med at få deres professionsidentitet i spil, havde informanterne det tilfælles, at de alle var mænd. I dette afsnit, som omhandlede pædagoger, som oplevede større udfordringer i forhold til at få deres professionsidentitet i spil i skolen, havde informanterne det tilfælles, at de alle var kvinder. Noget kan altså pege i retning af, at der kan være forskel på hvordan mænd og kvinder håndterer denne nye situation i skolen. Dette vil blive yderligere udfoldet i følgende afsnit.

#### **4.7. Tema 4) Er der forskel på hvordan mænd og kvinder håndterer denne forandringsproces?**

I dette afsnit vil jeg gennem analyse af min empiri opnå en større forståelse af, hvad der er på spil og om der er forskel på hvordan mændene og kvinderne i undersøgelsen reagerer på forandringsprocessen. Dette kigger jeg nærmere på, for at kunne komme nærmere et svar på mit undersøgelsesspørgsmål nr.2) Hvordan oplever pædagogerne at skulle være en del af folkeskolen? Herefter vil jeg koble teori på, som kan hjælpe mig til at besvare undersøgelsesspørgsmål 3) Hvilken teoretisk viden kan bidrage til større forståelse af hvad der er på spil i forhold til pædagogernes udfordringer i skolen? Informanternes udsagn og de teoretiske begreber vil blive koblet sammen i en hermeneutisk relation, som bidrager til at jeg kan opnå større forståelse for, hvad der er på spil i forhold til min problemstilling og dermed hjælpe mig til at komme nærmere en løsning på problemformuleringen.

I dette afsnit vil jeg igen starte med at sige, det er fire dygtige pædagoger, der har bidraget med viden og erfaring til denne undersøgelse. De er alle sammen dygtige til deres arbejde og de gør sig alle sammen overvejelser omkring hvad det er, de gør og hvorfor de gør det. Men når det så er sagt, peger denne undersøgelse i retning af, at der kan være forskel på mænd og kvinder og hvordan de håndterer denne forandringsproces. Da denne undersøgelse kun bygger på udsagn fra fire forskellige pædagoger, kan den ikke nødvendigvis være udtryk for en generel tendens i praksis. Men denne undersøgelse peger alligevel på, at der kan være forskel på hvordan mænd og kvinder håndterer forandringsprocesser.

Som det kan ses i de foregående afsnit, er det mændene der dominerer i afsnittet om hvad de pædagoger, der klarer sig godt i skolen gør godt og kvinderne der dominerer i afsnittet om pædagoger, som har det mere svært ved at finde deres plads i skolen. Hvor mændene er positivt stillede overfor forandringer og tager det som en chance for at udtrykke hvad de er gode til, tager kvinder det mere som, at der bliver taget noget fra dem og de kæmper mere for at finde sig til rette i deres rolle som skolepædagog. Der er også forskel i hvordan mændene og kvinderne reagerer, når de møder modstand fra deres kollegaer. Som med udsagnet fra M2, hvor han beskriver sig selv som projektpædagog. Han kan godt opleve, at hans kollegaer nogle gange føler, hans ideer bliver for vilde og for store. Men M2 kører på i trods, fordi han har høj self-efficacy, og tror på at han med de evner og kompetencer, han har, kan få sine projekter til at ende med et positivt resultat. Modsat reagerer K2, da hun møder modstand fra sine kollegaer, som med historien om skøjtehallen, hvor hun i stedet vælger at droppe ideen. Denne erfaring kan have bidraget til en lav self-efficacy, som hurtigere får hende til at give op og som gør, at hun slet ikke italesætter sine ideer, men holder dem for sig selv, da hun forventer en negativ respons.

Samtidig er både K2 og K1's interviews præget af at de ikke er motiverede for at være skolepædagoger. De



ønsker egentlig mest at arbejde i dussen/klubben og har slet ikke lyst til at være en del af skolen. Kigger man igen på Lave og Wengers (2008) teori om praksisfællesskaber, kan man se, at både K1 og K2 viser lavt engagement. De er ikke motiverede for at deltage og derfor kan de ikke betegnes som medlemmer af praksisfællesskabet på skolen.

Både M1 og M2 ser det dog anderledes. M1 er ansat på skolen og arbejder sammen med lærerne og er engageret i fællesskabet. Han vil meget gerne være en del af det. M2 siger om dette:

*”Der er også forskel på hvad folk svarer, når man spørger, hvor de arbejder henne. Det er også sjovt. Jeg arbejder på xx skole, og ser skolen som en helhed, hvor der er forskellige afdelinger. Det er en stor helhed for mig. Hvor andre kunne svare, at de arbejder i en dus, der tilfældigvis ligger på en skole, der hedder xx. Der er kæmpe forskel på hvordan man tænker det. På den måde skelner jeg ikke super meget mellem hvem de er lærere og hvem der er pædagoger. Jeg tænker, de alle er mine kollegaer. Det er nok ikke alle, der har det på den måde.”* (M2, bilag 3, s. 4)

Her griber M2 netop fat i den forskel der kan være i hvordan man ser sin arbejdsplads og hvordan man ser på fællesskabet og sine kollegaer. Her ser M2 skolen som en stor helhed, et stort praksisfællesskab, med små afdelinger, praksisfællesskaber under sig. Kvinderne i denne undersøgelse ser det måske mere som to forskellige ting, dussen/klubben og skolen, hvor de primært er ansat i dussen. Det er også her deres motivation er størst.

Der er altså stor forskel på hvordan mænd og kvinder håndterer denne forandringsproces og hvordan de formår at få deres professionsidentitet i spil. Kvinderne føler sig meget som ekstra hænder i undervisningen eller som lærerens assistent, hvor mændene går ind og påtager sig en rolle, hvor de kan få deres ekspertise og deres kompetencer i spil i skolen. De fokuserer begge meget på trivsel og sociale spilleregler og de formår begge at arbejde med det i skolen.

I en artikel i Journal of Leadership & Organizational Studies siger O’Connell, McNeely og Hall (2008), at der kan være forskellige faktorer, der spiller ind i forhold til hvor omstillingsparate mennesker er. Her kan blandt andet være tale om alder, hudfarve og køn. I artiklen skriver de:

*”Race and gender may be related to individuals’ personal adaptability. Many studies have shown that, on average, women are more empathic than men, with superior ability to read others unstated feelings (Goleman, 1995). Perhaps this superior ability to read cues, combined with the disproportionate amount of relational work performed by women in organizations (Fletcher, 2001), might enhance women’s estimation of their own motivation and competence to successfully engage with changing circumstances”.* (O’Connell, McNeely og Hall 2008)

Her beskrives det at flere undersøgelser peger på, at kvinder er mere empatiske og bedre til at læse situationer end mænd. I artiklen argumenteres der for, at dette kan medvirke til at kvinder kan være bedre end mænd til at vurdere deres egne kompetencer og motivation og dermed succesfuldt håndtere forandringerne. Men samtidig skriver de også, at det er muligt, der er andre ting, der spiller ind i forhold til om der er forskel på forandringsparathed kønnene imellem, da faktorer som hudfarve, alder osv. Også kan have en betydning. (O'Connell, McNeely og Hall 2008)

Det kan altså være svært at sige, om der kan være en direkte forbindelse mellem køn og forandringsparathed. Tilsyneladende peger nogle undersøgelser i retning af, at kvinder er bedre til at håndtere forandringsprocesser på deres arbejdsplads end mænd, hvorimod denne undersøgelse peger på at det er mændene, der bedst til at håndtere forandringsprocessen.

#### **4.7.2. Opsummering**

Formålet med dette afsnit har været, at opnå større forståelse af hvordan der kan svares på undersøgelsesspørgsmål 2 og 3, som søger svar på, hvordan pædagoger oplever det at være en del af skolen. Denne undersøgelse lægger op til at der kan være en forskel på, hvordan mænd og kvinder oplever og håndterer forandringsprocesser. Mændene i denne undersøgelse klarede sig bedre med at få deres professionsidentitet i spil som skolepædagoger, end kvinderne gjorde. Både mændene og kvinderne var dygtige pædagoger og alle havde et højt fagligt niveau, alle kunne tænke kreativt og reflektere over hvilke ændringer, der kunne løse nogle problemer, de oplevede i praksis. Men mændene formåede i højere grad end kvinderne at koble handling på deres tanker og ideer og derfor fik de i højere grad deres professionsidentitet i spil i skolen. Dette kan skyldes at mændene har større self-efficacy end kvinderne har. De tror på deres egne evner og når de kommer med ideer til hvordan noget kan gøres anderledes, forventer de, der bliver lyttet på dem. Kvinderne derimod tvivler mere på deres egne evner og har sværere ved at komme på banen med deres tanker og ideer. Måske fordi, de ikke forventer at blive lyttet til. Undersøgelsen peger altså i retning af, at det kan lykkes for pædagogerne at bringe deres professionsidentitet i spil i skolen. I det følgende afsnit, vil det blive belyst hvad pædagogerne kan gøre, for at få deres professionsidentitet mere i spil.

#### **4.8. Tema 5) Hvad kan pædagogerne gøre for at få deres professionsidentitet mere i spil i skolen?**

I dette afsnit vil jeg forsøge at samle alle fundende fra analysen i en hermeneutisk relation, som kan lede til svar på undersøgelsesspørgsmål nr. 4) Hvordan kan den teoretiske forståelse bidrage til et forslag til en løsning på problemformuleringen?

Når jeg samler de nye forståelser, jeg har anskaffet mig gennem hele projektet i forhold til mine undersøgelsesspørgsmål og kobler det sammen med undersøgelsesspørgsmål nr. 4, kan jeg svare på min problemformulering. Problemformuleringen lyder: Hvordan kan pædagoger få deres kompetencer, viden og faglige ekspertise i spil i den nye folkeskole – set i et professionsidentitets perspektiv?

Her vil jeg komme med en række anbefalinger til hvad pædagogerne kan gøre, for at deres professionsidentitet bedre kommer i spil i folkeskolen. Disse anbefalinger er udarbejdet efter fundene i dette speciale.

#### **4.8.2. Anbefalinger:**

##### **1) Italesæt hvad du er god til**

Pædagogerne skal italesætte hvad det er, de er gode til. Hvilke kompetencer de har og hvad de kan bidrage med i skolen. Dette skal pædagogerne italesætte overfor sig selv, så de bliver bevidste om, hvad de kan og bliver mere skarpe på deres professionsidentitet og hvad de kan bidrage med i skolen. Under mit interview med K2 siger hun om det, at italesatte hvad hun er god til:

*"Jeg synes godt, man kan højne pædagogfagligheden. Jeg synes tit den er blevet talt ned. Det er fint, vi bliver skrevet ind i skolereformen, men som fagforening og som gruppe, har vi ikke været gode til at sælge os selv. Men det er også rigtig vanskeligt at sælge sig selv på bløde værdier. Det er så diffust. Men jeg er heller ikke god til det, jeg får ikke solgt mig selv godt nok. Jeg er klar over, jeg gør et godt stykke arbejde, det er fedt at være pædagog, og det er rigtig godt for børnene, at have en pædagog. Men så kan jeg ikke mere, så kommer evidensen omkring det. Hvad er det, jeg skal sige, jeg gør? Så bliver jeg selv udfordret".*

(K2, bilag 4, s. 4)

K2 føler ikke, hun kan sætte ord på, hvad det er hun gør som pædagog. Hun beskriver at det er fordi, pædagoger arbejder med bløde værdier og det kan være meget diffust.

Rasmus Willig, forsker i professioner og anerkendelse, mener et af pædagogprofessionens store problemer er, at de benytter sig meget af såkaldt tavs viden. Pædagoger får meget af deres viden og deres erfaringer fra praksis, hvilket ifølge Willig, kan gøre det svært at dokumentere at pædagogfaget er en profession med viden, der skal tages alvorligt. (Jensen 2008) Susan Klausen (2008), pædagog og kvalitetskonsulent siger:

*"Jeg ser rigtig mange pædagoger, der oplever, at jo flere ord de får på, hvad de gør og kan, jo mere de kan reflektere, jo stoltere bliver de af deres fag. Det er helt klart en svær øvelse at sætte ord på det, pædagoger*

*gør, men jo mere pædagoger beskæftiger sig med læring og udvikling, jo nemmere bliver det," (Jensen 2008)*

Esther Nørregaard Nielsen er sociolog og holder på, at det er vigtigt at pædagogerne finder ud af, hvem de selv er samt hvordan de adskiller sig fra andre professioner. Herefter er det vigtigt, at pædagogerne italesætter og holder på det, de er gode til, samt holder på deres ret til at gøre de ting, de er gode til. Pædagoger skal altså tydeligt vise både overfor sig selv men også til andre, hvad det er de kan og hvad de er særligt gode til, som andre professioner ikke kan. (Jensen 2008)

*"Hvis man ikke anerkender sig selv for det, man kan, kan man heller ikke forvente anerkendelse fra andre. På en eller anden måde er det ikke blevet klart for politikerne, hvad pædagoger kan. Pædagogerne må italesætte, at der er grund til, at de har en uddannelse, og at det ikke er ligegyldigt i forhold til, at børnene får et godt liv og lærer det, de skal," siger Esther Nørregaard Nielsen.*

Det er altså vigtigt, at pædagogerne bliver beviste om og anerkender, hvad det er de kan, for at andre også skal kunne anerkende det.

Så selvom K2 er klar over, at hun gør noget godt og at pædagoger betyder noget for den målgruppe, de arbejder med, har hun svært ved præcist at beskrive hvad det er, hun gør. Men som ovenstående også peger på, kan det være en fordel for pædagogerne at italesætte, hvad de er gode til. Under mit interview med K1 kommer hun med et forslag til hvordan man kan oplyse samfundet om, hvad pædagoger egentlig gør. Dette kan måske også være med til at pædagogerne får øjnene mere op for, hvad de gør. K1 siger:

*"Hvis det interesserer folk, kan man ændre det ved at oplyse om hvad det egentlig er pædagoger gør. Det er svært at gøre målbart, det som man gør i pædagogfaget. Men narrativer kunne måske være en måde at dele den viden om hvad der sker, når man er sådan et sted her, at det ikke kun er ridning eller at spille fodbold. Man kunne tage narrativerne med i aviser, politiske debatter osv. Hvor man talesætter det noget mere, hvad pædagoger kan og gør. Jeg ved ikke, om man kan ændre det, det har også noget med udviklingen at gøre og hvor samfundets fokus er. Hvis det ikke bliver ændret, er der lige pludselig ikke noget, der hedder pædagoger, og så er der børn og unge, der bliver tabt, som ikke formår at mestre det her." (K1, bilag 1, s. 4)*

K1 kommer altså med et forslag til hvordan man helt konkret kan italesætte hvad pædagogerne gør, som er så godt for målgruppen. I mit afsnit om professionsidentitet står der også at, pædagoger med fordel kan sætte ord på, hvad det er, de kan.

Esther Nørregaard Nielsen er sociolog og holder på, at det er vigtigt, at pædagogerne italesætter og holder på det, de er gode til, samt holder på deres ret til at gøre de ting, de er gode til. Pædagoger skal altså tydeligt vise både overfor sig selv men også udadtil til andre, hvad det er de kan og hvad de er særligt gode til, som andre professioner ikke kan (Jensen 2008). Jensen (2008) siger:

*"Hvis man ikke anerkender sig selv for det, man kan, kan man heller ikke forvente anerkendelse fra andre. På en eller anden måde er det ikke blevet klart for politikerne, hvad pædagoger kan. Pædagogerne må italesætte, at der er grund til, at de har en uddannelse, og at det ikke er ligegyldigt i forhold til, at børnene får et godt liv og lærer det, de skal,"*

Der er altså rigtig meget, der tyder på, at pædagogernes professionsidentitet kan styrkes, hvis pædagogerne bliver bevidste om hvad det er de kan, hvilken viden, kompetencer, ekspertise de kan bidrage med, som ingen andre professioner har. De skal vide, hvad det er, der adskiller dem fra andre, hvad det er pædagoger lige præcis er særligt gode til i forhold til andre professioner.

## **2) Tro på at du rent faktisk er god**

Når pædagogerne begynder at italesætte hvad de er gode til, kan de også begynde at tro på de faktisk er gode til det. Som denne undersøgelse peger på, har de pædagoger, der klarer at bringe deres professionsidentitet i spil i skolen en høj tro på deres egne evner – self-efficacy. Netop fordi de har så høj self-efficacy er de i stand til at bringe deres professionsidentitet i spil i skolen.

## **3) Sæt handling på dine tanker**

Som beskrevet tidligere kan alle pædagoger i denne undersøgelse tænke kreativt, men det er kun mændene der formår at få sat handling på, og dermed udnytte deres professionsidentitet til fulde i skolen. Derfor kan pædagogerne med fordel italesætte samt sætte handling på deres ideer til ændringer, der kan medføre at ting bliver gjort på en smartere måde. Dette kan medvirke til at de får deres professionsidentitet i spil i skolen.

## **4) Tænk ud af boksen**

Som beskrevet tidligere er alle fire pædagoger dygtige pædagoger, som tænker over hvad de gør og reflekterer over deres praksis. Jeg vil komme med eksempler:

Under mit interview med M2 (Bilag 3, s.8-9) taler vi om didaktik og hvordan pædagoger ofte når at gøre sig didaktiske tanker inden de handler. M2 argumenterer for at pædagoger sjældent handler ureflekteret, men at de altid handler på baggrund af de erfaringer de har gjort sig tidligere og den viden de har fra uddannelse

og kurser.

M2 argumenterer altså for at han og andre pædagoger handler på baggrund af deres ekspertise. At bruge sin ekspertise, sit kendskab til domænet og målgruppen er ifølge Amabile (1998, 2010) en forudsætning for at kunne være kreativ.

Under mit interview med K1 (Bilag 1, s.6-7) fortæller hun om hvilke elementer fra sin uddannelse, hun tager med i sit arbejde i klubben. Hun fortæller om hvordan hun bruger Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber, for bedre at kunne forstå gruppedynamikken i den gruppe af unge, hun arbejder med. K1 bruger altså også sin faglige ekspertise i sit arbejde.

K2 fortæller i sit interview, at hun har rigtig meget fokus på relations arbejde. Hun nævner flere gange, at hun føler, det er vigtigt at bygge stærke relationer op med børnene og deres forældre, for at få det bedste mulige samarbejde. Hun handler altså også reflekteret. Hun gør sig nogle overvejelser omkring, hvad der er vigtigt for hende som pædagog og hvordan hun kan gøre de ting, hun gerne vil. Her er hun kommet frem til at stærke relationer kan give hende adgang til at arbejde med børnene og styrke hele børnegruppens trivsel. Hun bruger altså også sin ekspertise i sit arbejde.

Det viser, at pædagogerne altså bruger deres faglighed og deres ekspertise i deres praksis. Nogle af dem bruger også deres kreative tænkning. Derfor kan kreativitet være et redskab til at pædagogerne kan få deres professionsidentitet mere i spil i skolen.

Amabile og kreativitet er spændende og relevant i denne sammenhæng fordi, pædagogerne står i en situation, hvor de skal ind i et nyt domæne med deres viden, kompetencer og professionalisme. Ingen ved endnu hvordan den nye rolle skal defineres. Men her kan det tænkes, at det kan være en fordel for pædagogerne at være kreative – kunne nytænke/ tænke kreativt, for at redefinere hvad en pædagog skal/kan bruges til i denne sammenhæng. Hvis pædagogerne i denne situation kan være kreative, vil det være nemmere for dem, at kunne redefinere deres professionsidentitet. Pædagogerne skal altså udnytte deres ekspertise, når de tænker kreativt, for at udvikle deres rolle i skolen. Men for at dette kan ske, er det vigtigt pædagogerne er motiverede for det. Her er det bedst, pædagogerne virkelig brænder for deres nye rolle som skolepædagog, for at kunne definere professionsidentiteten. (Amabile 1996, s. 4-5)

Hvis pædagogerne virkelig skal kunne udnytte deres viden, kompetencer og ekspertise som skolepædagoger, er det det nødvendigt, de får styrket deres professionsidentitet, da denne er afgørende for hvordan pædagogerne definerer dem selv, deres rolle og opgaver i skolen.

Når pædagogerne skal lære hvordan deres nye rolle som skolepædagog skal udformes, kan dette ses som, hvad Piaget betegner som en akkommoderende læring. Her er det ikke længere nok at påvirkninger tilpasses egne opfattelser, hvor man ikke ændrer sin tænkning, som tilfældet er ved assimilierende læring.

Her er pædagogerne nødt til at tilpasse sine nye erfaringer ved at forandre sine psykiske strukturer. Pædagogerne er altså nødt til at 'udvikle nye hylder erfaringerne kan sættes på'. Med andre ord er det altså ikke nok for pædagogerne at tage sine gamle erfaringer om, hvad en pædagog er, med sig ind i skolen. Pædagogen er nødt til at opbygge nye forståelser af hvad en pædagog er. Dette kan være en besværlig proces, da det kræver, at pædagogerne skal udvikle nye tankemønstre. (Lund og Jensen 2011 s. 160) Hvis pædagogen ud over denne svære proces er hæmmet af lav self-efficacy, manglende tro på egne evner, kan det antages at pædagogen også vil være hæmmet i sit engagement for at føre de kreative ideer ud i livet. Lige som når man skal redefinere sin professionsidentitet, kan akkommodationsprocesser opleves som angstfyldte fordi, pædagogerne skal bevæge sig fra sikker viden og sikre antagelser over i en usikker verden, hvor alt det man kendte før ikke længere er gældende. Det vil altså sige, at hvis pædagogerne har lav self-efficacy i forhold til den situation, de står overfor, kan situationen opleves som truende. Men ser vi på self-efficacy som kilde til motivation, kan man forvente at en pædagog, der oplever deres ekspertise som forbundet med positive mestningsoplevelser, kan opleve, at dette har stor betydning i forhold til pædagogens motivation til at udvikle kreativitet samt omsætte kreativ tænkning til kreative handlinger. (Lund og Jensen 2011 s. 167)det vil altså sige, at en pædagog, der har høj self-efficacy, tror på sine evner, kompetencer og ekspertise og tror på at noget godt kan komme ud af den nye rolle som skolepædagog, vil være mere disponibel for at udvikle kreativitet i praksis og dermed skabe sig en ny professionsidentitet, hvor pædagogen kan udfolde sin faglighed i skolen.

#### **4.8.3. Opsummering**

Formålet med dette afsnit har været, at tage de fund, som er kommet frem i de øvrige afsnit af denne analyse og samle det i en hermeneutisk relation, som kan bidrage med et svar på undersøgelses spørgsmål 4, som søger at svare på, hvordan de teoretiske forståelser kan bidrage til et forslag til en løsning på problemformuleringen. Dette har resulteret til udarbejdelsen af fire anbefalinger, som argumenterer for, hvad pædagogerne kan gøre, for at få deres professionsidentitet mere i spil i skolen. Dette er beskrevet i fire anbefalinger.

- 1) Italesæt hvad du er god til**
- 2) Tro på at du rent faktisk er god**
- 3) Sæt handling på dine tanker**
- 4) Tænk ud af boksen**

Hvis pædagogerne følger disse fire anbefalinger, tyder fundene i denne undersøgelse på, at pædagogerne i højere grad kan bringe deres professionsidentitet i spil i skolen og dermed gøre brug af deres kompetencer, ekspertise og faglige egenskaber på en måde, der giver mening for pædagogerne.

## 5. Konklusion

I dette afsnit vil specialets problemformulering blive besvaret med udgangspunkt i undersøgelsens fund. Problemformuleringen lyder: Hvordan kan pædagoger få deres kompetencer, viden og faglige ekspertise i spil i den nye folkeskole – set i et professionsidentitets perspektiv?

Pædagogerne i denne undersøgelse har alle mødt en række udfordringer i forbindelse med at skulle være skolepædagoger og få deres professionsidentitet i spil i denne kontekst. Blandt andet har det været en udfordring for mange af pædagogerne i undersøgelsen, at navigere mellem de forskelligartede mål, som lærerne opsætter for undervisningen og de mål, pædagogerne gerne vil opfylde. Lærerne fokuserer meget på de forenkede fælles mål og at opfylde dem, så deres fokus bliver meget fagfagligt. Pædagogerne vil gerne fokusere på dannelses- og trivselsmål. Hvis disse forskelligrettede fokuser kunne forenes i et tværfagligt samarbejde, hvor lærerne tager sig af det fagfaglige og pædagogerne koncentrerer sig om det trivselsmæssige, kunne pædagogerne få en meningsfyldt plads i skolen, hvor deres professionsidentitet i høj grad kunne komme i spil.

I gennem specialets analyse, kom det frem at der er pædagoger, der formår at få deres professionsidentitet i spil i skoleregi, men der er også pædagoger, som ikke formår at få deres professionsidentitet i spil i skoleregi. I denne undersøgelse er det blevet belyst, hvad der kan have indvirkning på, om det lykkes eller ikke lykkes pædagogerne at få deres professionsidentitet i spil. Undersøgelsen peger på, at der kan være en sammenhæng mellem mestring, motivation og professionsidentitet. Pædagoger med høj self-efficacy formår i højere grad end pædagoger med lav self-efficacy at få deres professionsidentitet i spil i skolen. Endvidere tyder fundene i denne undersøgelse på, at der kan være en sammenhæng mellem evnerne til at være kreativ og evnerne til at kunne bringe sin professionsidentitet i spil. Pædagoger som kunne tænke ud af boksen i forhold til deres egen rolle i praksis og samtidig omsætte disse tanker til handling, var dem, som havde størst succes med at få deres professionsidentitet i spil. For at pædagogerne kan få mest mulig ud af deres ekspertise og motivation, er det nødvendigt, at der er balance mellem kravene fra arbejdsgiveren på den ene side og friheden til at løse problemet på den anden side. Får de for meget frihed, er det ikke sikkert problemet bliver løst indenfor organisationens rammer og krav. Får de derimod for lidt frihed, kan det virke hæmmende på kreativiteten. Det er altså vigtigt i forhold til at få sin professionsidentitet i spil, at pædagogerne er tilpas pressede.

Desuden har der i denne undersøgelse vist sig at være forskel på hvordan mænd og kvinder håndterer forandringsprocessen. Mændene så muligheder i deres nye rolle som skolepædagog, hvor kvinderne så udfordringer og begrænsninger. At mændene så muligheder i stedet for udfordringer, kan ses som et udtryk for at de har højere self-efficacy.



Fundende i undersøgelsen kan også pege i retning af, at det kan have stor indflydelse på pædagogernes professionsidentitet, at de italesætter hvad de er gode til, samt bliver bevidste om hvad det er de kan, hvilken viden, kompetencer, ekspertise de kan bidrage med, som ingen andre professioner har. De skal vide, hvad det er, der adskiller dem fra andre, hvad det er pædagoger lige præcis er særligt gode til i forhold til andre professioner. Igennem undersøgelsen er det kommet frem, at de pædagoger, der italesatte og var bevidste om hvilke kompetencer de havde, og hvad de kunne bidrage med, var dem, der havde størst succes med at få deres professionsidentitet i spil i skolen. Undersøgelsen tyder altså på, der kan være en sammenhæng mellem italesættelse af kompetencer og professionsidentitet.

## **6. Perspektivering**

I dette afsnit vil det blive udfoldet hvordan specialets fund kan ses i et bredere perspektiv end blot i relation til skolereformen (2014).

Undersøgelsen er udført med relation til den ændring dus/klub pædagogerne oplever i deres arbejde efter skolereformen (2014) trådte i kraft. Her skulle pædagogerne have en rolle i skolens undervisning. Men undersøgelsen peger i imidlertid på at pædagogerne har mødt en del udfordringer i forhold til at kunne udfolde deres professionsidentitet i skolen. Undersøgelsen peger på en sammenhæng mellem mestring/motivation/kreativitet og professionsidentitet og at bevidsthed om denne sammenhæng kan være medvirkende til at pædagoger kan få deres professionsidentitet i spil.

Denne sammenhæng kan ses i et større perspektiv end blot det at gå fra dus/klub pædagog til skolepædagog. Det kan ses bredt i forhold til at gøre pædagoger mere bevidste om, hvordan de kan få deres professionsidentitet i spil i netop den praksis, de befinder sig i. Den viden og de erfaringer denne undersøgelse kan bidrage med, kan med fordel implementeres på professionshøjskolerne, som uddanner pædagoger. Dette med henblik på at de studerende bliver bedre til at få deres professionsidentitet i spil i den praksis, de befinder sig i.

Hvis man bruger den viden og de erfaringer, der er tilvejebragt gennem specialets undersøgelse på professionshøjskolerne, kan det være medvirkende til at de pædagogstuderende danner en stærkere professionsidentitet, som kan medvirke til at de bliver mere handlingsorienterede i deres praksis og står fast på, at de kan byde ind med deres viden, erfaring og kompetencer i kraft af deres faglighed og profession.

## Kildeliste

### Bøger:

Brinkman, S, Tanggaard, L, 2015, *Kvalitativ metode – en grundbog*, Hans Reitzels Forlag

Brinkman, S, Tanggaard, L, 2013, *Kvalitativ metode – en grundbog*, Hans Reitzels Forlag

Boolsen, M.W, 2015, *Grounded theory*, i Brinkman, S, Tanggaard, L, 2015, *Kvalitativ metode – en grundbog*, Hans Reitzels Forlag

Højberg, H, 2009, *Hermeneutik – forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne*, i Fuglsang, L, Olsen, P.B (Red), 2009, *Videnskabsteori på tværs af fagkultur og paradigmer i samfundsvidenskaberne*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg

Kvale, S og Brinkmann, S, 2009, *Interview – introduktion til et håndværk*, udgave 2, Has Reitzels forlag

Lund, B, Jensen, J.B, 2011, *Læringsteori: Hvordan skabes kreative samarbejdsprocesser?*, i Sørensen, E,

Mikkelsen, J.F, 2009, *Faglighed og interview – kritisk eller ukritisk mikrofonholder?*, i Juel, H (Red), *Kommunikationsfagets håndværk og teori*, Handelshøjskolens Forlag Rasmussen, G.L, 2014, *Pædagoger ind i klasseværelset – professionsidentitet og det tværprofessionelle samarbejde*, i Ritchie, T., Tofteng, D.(Red) 2014, *Pædagog i skole og fritid- perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i skolen*, Billesø og Baltzer forlagene, Værløse

Torring, J (RED), 2011, *Samarbejdsdreven innovation- i den offentlige sektor*, Jurist- og økonomiforbundets forlag, Holstebro

Weicher, I., Fibæk Laursen, P. (Red) 2003, *Person og profession – en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*, Billesø & Baltzer forlagene, Værløse.

Wenger, E, 2008, *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels forlag. 1. udgave 3. oplag

### E-bøger:

Kähler, C, 2012, *Det kompetente selv*, Frydenlund.

Maton, K, 2012, *habitus*, kapitel 3, i Greenfel I, M, *Key Concepts : Pierre Bourdieu*, 2012, Acumen

Thomson, P, *field*, kapitel 3, i Greenfel I, M, *Key Concepts : Pierre Bourdieu*, 2012, Acumen

### Internetkilder:

BUPL 2014, *professionsidentitet*, BUPL.

Tilgængelig: <http://www.bupl.dk/professionsidentitet> [2015, 18-03-2015]

Dall, C, 2013, *Pædagoger retter massiv kritik mod folkeskolereform*, januar, Information.

Tilgængelig: <http://www.information.dk/447821> [2013, 18-02-2015]

Den danske ordbog – Moderne dansk sprog, 2015a, *Profession*.

Tilgængelig: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=profession> [2015, 11-02-2015]

Den danske ordbog – Moderne dansk sprog, 2015b, *Identitet*.

Tilgængelig: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=identitet&search=S%C3%B8g> [2015, 11-02-2015]

Hoffmann, T, 2013, *Hvad i alverden kan man bruge kvalitativ forskning til?*, videnskab DK.

Tilgængelig: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-i-alverden-kan-man-bruge-kvalitativ-forskning-til> [2013 14-05-2015]

Jensen, V.B, 2008, *Pædagogprofessionen: Sådan fødes en profession*, nr. 32, Børn & Unge

Tilgængelig:

<http://www.boernogunge.dk/internet/boernogunge.nsf/0/81538C2B902A08EBC12574CE0041408B?opendocument> [2008, 30-03-2015]

Jensen, V.B, 2007, *Fagidentitet – livsvigtige kollegaer*, nr. 12, Børn & Unge

Tilgængelig:

<http://www.boernogunge.dk/internet/boernogunge.nsf/0/9AF2302AB972171EC12572A400377D94?opendocument> [2007, 18-02-2015]

Jensen, V.B, 2006, *Pædagoger i skyggen; Den alt for lille forskel*, nr. 7, Børn & Unge

Tilgængelig:

<http://www.boernogunge.dk/internet/boernogunge.nsf/0/B1816F8055F83632C125711C003826DD?opendocument> [2006, 09-02-2015]

Ministeriet for børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold, 2014, *Servicebogen - Bekendtgørelse af lov om social service*, København.

Tilgængelig: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164215> [2014, 09-02-2015]

Pallesen, A, Hansen, T og Heick, K.K, 2014, *Pædagoger klager over dårlig ledelse og samarbejde efter skolereformen*, DR, København

Tilgængelig: <http://www.dr.dk/Nyheder/Regionale/Koebenhavn/2014/09/29/070646.htm> [2015, 16-03-2015]

Schultz, H, 2008, *Faglig udfordring i pædagogikken eller pædagogisk udfordring i fagligheden*, Social pædagogen.

Tilgængelig: <http://www.socialpaedagogen.dk/da/Arkiv/2008/11-2008/Synspunkt%20Faglig%20Udfordring%20i%20paedagogikken%20eller%20paedagogisk%20udfordring%20i%20fagligheden.aspx> [2008, 18-02-2015]

Undervisningsministeriet, 2015, *Forenklede fælles mål*

Tilgængelig: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Forenklede-Faelles-Maal> , [2015, 28-05-2015]

Undervisningsministeriet, 2014, *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, København.

Tilgængelig: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970> [2014, 22-04-2015]

Undervisningsministeriet, 2014b, *Understøttende undervisning*  
Tilgængelig: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Understoettende-undervisning> [2014, 22-04-2015]

Uddannelse- og forskningsministeriet 2014, *uddannelse til professionsbachelor som pædagog*, Retsinformation.  
Tilgængelig: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=162068> [2015, 18-02-2015]

**Artikler:**

Amabile, T, M og Hennessey, B, 2010, *Creativity*. The annual review of psychology

Amabile, T, M, 1998, *How to kill creativity - Keep doing what you're doing. Or, if you want to spark innovation, rethink how you motivate, reward, and assign work to people*, Harvard Business review, September – oktober.

Amabile, T, M 1996, *Creativity and Innovation in Organizations*. Harvard Business School

Amabile, T, M og Gryskiewicz, S, 1987, *Creativity in the R and D Laboratory*. Greensboro, NC, USA: Center for Creative Leadership

Bandura, A, 1977, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, psychological review, vol. 84, nr. 2,

Gallagher, M,W, 2012, *Self-efficacy*, Elsevier, USA

O'Connell, D.J, McNeely, E og Hall, D.T, 2008, *Unpacking Personal Adaptability at Work*, Journal of Leadership & Organizational Studies, Volume 14, Number 3 February 2008 [Baker College]

**Pjecer:**

BUPL's kommunikationsafdeling, 2007, *BUPL's pædagogiske profil*, BUPL – Forbundet for pædagoger og klubfolk

## **Bilagsliste:**

Vedlagt i papirform er artiklen "Dygtige pædagoger skabes på uddannelsen"

Vedlagt på CD er bilag 1-5

Bilag 1: Interview med K1

Bilag 2: Interview med M1

Bilag 3: Interview med M2

Bilag 4: Interview med K2

Bilag 5: Interviewguide.

## Bilag 1

A: Vil du så ikke starte med at fortælle lidt om dit arbejde?

K1: Jo, Jeg arbejder to steder, men jeg fortæller kun om det ene fordi, jeg tror, det er mest relevant. Jeg arbejder i et klubtilbud for børn og unge mellem 10 og 18 år. Og det har jeg gjort siden jeg var 18.. så de sidste 12 år har jeg arbejdet der. Så mit forløb har været, at jeg har arbejdet der, som timelønnet og så har jeg taget pædagoguddannelsen, og der blev jeg færdig, da jeg var 23, og så har jeg arbejdet fuldtid, og så har jeg været væk et par gange for at læse, og så er jeg kommet tilbage igen og arbejde fuldtid. Og så nu læser jeg jo så på den her uddannelse (red: læring- og forandringsprocesser). Men jeg er stadig på det arbejde.

A: Hvorfor ville du være pædagog, dengang, du tænkte, at du ville være det? Du fortæller, du startede med at arbejde på klubtilbuddet først?

K1: Jeg startede i klubben først og det var faktisk i forbindelse med, jeg gik i gymnasium og var timelønnet deroppe, jeg fandt ud af, at det ville jeg rigtig gerne være med til og være en del af. Hvis jeg skal sige lidt mere om, hvorfor jeg har valgt det, så er det fordi, at jeg synes, det er utrolig udfordrende og spændende at arbejde med børn og unge – især med unge. Og jeg er meget glad for det.

A: Hvad synes du, er den vigtigste opgave i dit arbejde som pædagog?

K1: Den vigtigste opgave, det er at sørge for at de her børn og unge kommer godt igennem deres ungdomsår, så de kan klare sig, når de fylder 18 og vi slipper dem.

A: I hvilke situationer føler du, du gør dit arbejde bedst? Kan du beskrive en situation, hvor du virkelig tænkte 'Det var bare godt gjort af mig, det der!'

K1: Ja, jeg tænker det sammen med den unge. Men der hvo jeg synes, jeg gør mit arbejde bedst, det er når jeg går ind og støtter deres identitet. For eksempel hvis det er en udsat ung, som, nu arbejder jeg meget med musik på mit arbejde, men hvor han eller hun bliver rykket gennem musikken til nogle nye erkendelser om de valg, de tager og hvor de gerne vil hen med deres liv og de føler sig sikre i det.

A: Har du et helt konkret eksempel?

K1: Ja, jeg vil ikke nævne navne, men lige nu har jeg 10-12 drenge på 15-18 år. Og de laver rap musik. Deres tekster startede meget med at handle om at ryge hash og være lidt ligeglad med deres liv. Den udvikling, jeg har set er, at deres tekster lige pludselig handler mere om i forhold til hvad de gerne vil og at det ikke er så sejt at sige, at vi skal ryge hash hele tiden. Den samtale man får med dem, når man laver musik, man kan mærke, at de rykker i deres erkendelse af at de også har andre muligheder end at være på gaden.

A: hvordan hjælper du dem som pædagog i den proces?

K1: Jeg starter med at følge deres initiativ. Hvis de gerne vil lave musik, så starter jeg med at sige, de må skrive om hvad de vil. Og så kan det godt være, deres første sang handler om at stå derude, men det er rigtig vigtigt, at tænke, at jeg skal have dem videre. Så jeg går ind og støtter dem ved at snakke med dem om det de skriver. Det er nogen gange lettere, når man har en tekst, end hvis man sidder og siger, nu skal vi snakke om et eller andet. Men at spørge ind til: gør du det der? Vil du gerne det der? Så jeg stiller dem nogle spørgsmål, som der vækker deres refleksivitet.

A: hvornår føler du, du kommer til kort i dit arbejde?

K1: Jeg kan føle, jeg kan komme til kort, hvis vi har en ung som ikke passer til tilbuddet. Det kan være, en ung, der er ude i hård kriminalitet. Så passer det her tilbud ikke til ham, så er det noget andet hjælp, han har brug for. Det kan også være hvis der er nogle ting i hjemmet, som jeg ikke kan løse, så er det nogle andre faggrupper, som skal ind over. Så skriver man en handleplan sammen med sagsrådgivere, og så

finder man sammen ud af hvordan vi så kan hjælpe og hvem der skal ind over.

A: føler du, du har mulighed for at eksperimentere i dit arbejde med din praksis? Har du mulighed for at nytænke i dit job som pædagog?

K1: Ja, det føler jeg, jeg har i høj grad. Jeg har mulighed for at ændre, for eksempel hvis jeg har lyst til at lave musik til noget helt andet, så kan jeg det. Jeg har mulighed for at afprøve de ting, jeg har lyst til, for at se, om det virker bedre.

A: Kan du komme med et eksempel?

K1: Jeg synes for eksempel også uddannelsesmæssigt, der fik vi efteruddannelse i neuropædagogik. Og den uddannelse fik vi mulighed for at bruge, og det gav jo også nogle andre vinkler på den måde vi så på børnene på.

A: Var det noget I selv ønskede at blive?

K1: De timelønnede har ikke fået uddannelsen, det er kun de fastansatte. Det var vores ledelse, der gik ind og søgte penge til det.

A: hvor meget arbejder du sammen med dine kollegaer?

K1: På mit sted, er vi delt op i aktiviteter. Men det er ikke sådan at hvis jeg er i musik, så kan jeg ikke gå op og spille med nogen oppe i salen, hvis de gerne vil spille fodbold. Jeg arbejder mest sammen med dem på møder og sådan noget.

A: hvor meget betyder det at arbejde sammen med kollegaer for dig?

K1: Det betyder meget for mig. Dem jeg arbejder sammen med i musik, det betyder rigtig meget, at vi er åbne overfor hinandens forskelligheder, Vi er tre i musik lige nu, en arbejder med rockmusik, en arbejder med popmusik og jeg arbejder med hiphop. Men det er rigtig vigtigt, at hvis vi er der samtidig, at der så er plads til hinandens forskelligheder og vores måder at arbejde på.

A: Hvad bruger du dine kollegaer til?

K1: Jeg bruger dem til sparring, og det er ikke nødvendigvis dem, der er i musik, det er faktisk meget forskelligt. Det kommer helt and på hvilket barn det handler om. Hvis vi taler om et bestemt barn kan det godt være, jeg går til en, og hvis det er et andet barn, går jeg til en anden og siger, Hvad tænker du om den måde at handle på? Ved du noget, som jeg ikke ved?

A: Hvad betyder det for dig, at du kan gå til dine kollegaer?

K1: Det betyder overordnet set, at jeg har mulighed for at udvikle min viden i forhold til brugerne, men egentlig også i forhold til de metoder som de andre bruger.

A: Kan du komme med eksempler på, hvor jeres samarbejde er gået rigtig godt? Og hvad det var, der gjorde det gik godt?

K1: Når det går rigtig godt, så er det, når vi har tid til at vende de aktiviteter, som er foregået. Det kan også være, det er en konflikt mellem to, som man får vendt på en god måde.

A: altså konflikter mellem de unge?

K1: Ja, vi havde for eksempel to unge der flippede ud og den ene kastede med en stol, hvor vi så bagefter talte om, hvad det var der gjorde, at han flippede ud. Der giver det mig større viden, fordi jeg får mulighed for at sparre med de andre.

A: Har du oplevet at jeres samarbejde gik dårligt, eller gik i hårknode på en måde?

K1: Nej, det synes jeg ikke. Men jeg har oplevet nogle tidspunkter, hvor nogen af dem, jeg skulle arbejde sammen med havde fået andre opgaver også, og så ikke har kunnet varetage den opgave vi fik sammen. Det har været svært at skulle italesætte, at jeg mangler dig faktisk også her til det vi skal lave sammen. Men det blev italesat. Det er bare svært lige at finde ud af, hvornår man kan tillade sig at sige noget. Jeg sagde til

min afdelingsleder, at jeg har virkelig svært ved at lave den her opgave, for jeg mangler min kollega til at hjælpe, og så rådgav min afdelingsleder mig, og spurgte, om hun skulle sige det til min kollega, eller om jeg selv ville sige det. Men jeg tænkte selvfølgelig også på det perspektiv med at han havde fået ekstra opgaver, som han også skulle lave, men jeg fik selv sagt det til min kollega. Men min afdelingsleder hjalp med at tage nogle opgaver fra ham, så han kunne varetage den del også.

A: Synes du, det var svært at skulle sige til din kollega?

K1: Jeg synes det var lidt svært, for jeg vidste jo godt, at det ikke var fordi, han ikke ville, det var fordi, der også var andre opgaver, som han også var rigtig god til at varetage.

A: Nu siger du, din afdelingsleder var med til at rådgive her, men hvordan er samarbejdet ellers med din ledelse?

K1: Jeg synes, det fungerer rigtig godt. Vi har to afdelingsledere og en overordnet leder, og jeg synes, de er gode til at give os ansvar og frihed til selv at udvikle hvordan aktiviteterne skal være. Umiddelbart synes jeg, det er godt.

A: Har I meget samarbejde med forældre?

K1: Mest i forhold til specialgruppen, og der er jeg ikke så meget. Ellers er der samarbejde ved alle de børn, der er handleplan på. Der kalder man forældrene ind til statusrapport hver tredje måned eller hver halve år.

A: hvordan får man sådan et samarbejde til at gå godt?

K1: Man tænker først og fremmest over hvad det er for nogle børn man har med at gøre og sørger for at forældrene ved, at det kan godt være, der er nogle ting, hvor barnet ikke fungerer så godt, men samtidig forklare for forældrene, at der er ting, der fungerer godt og at det er dem, vi skal bygge videre på til at starte med. Det handler også meget om at møde forældrene der, hvor de er.

A: Har du oplevet at samarbejdet med forældrene er gået skidt?

K1: Ja, men mest i form af at det mål man havde for barnet ikke kunne fungere. Det er lidt svært at forklare, men det endte med at barnet ikke gik i klubben mere og flyttede skole. Men der var en grænse, hvor vi ikke kunne gøre mere. Vi kan ikke sende det her barn hjem hver dag fra klubben fordi det ikke kan fungere med de andre. Der bliver man nødt til at tænke på fællesskabet.

A: Hvad tænker du, forældrene mener, er jeres vigtigste opgave?

K1: Jeg tror, det er meget forskelligt, for nogen forældre, er det bare et pasningstilbud, for andre forældre er det en mulighed for at have fritidsinteresser. Fordi det er meget bygget op om aktiviteter. Og for nogen forældre er det for at forbedre sociale kompetencer.

A: Hvordan kan du mærke de forventninger?

K1: Dem kan man mærke, når forældrene ringer og vil høre om stedet. Hvis de spørger meget specifikt ind til om deres datter kan få lov til at ride, så er interessen der ligger i ridning. Eller hvis en forældre ringer og siger 'jeg har et barn, der ikke har særligt mange venner i skolen, jeg har hørt, det er sådan et godt sted.' Så er det tit andre ting, de leder efter. Noget socialt med andre.

A: Hvad tror du folk, der ikke lige ved noget om pædagoger, tænker om pædagoger?

K1: Det er et godt spørgsmål. Jeg tror dem af en lidt ældre skole tænker, at pædagoger kun er til for at lave pasningstilbud, der kan børnene være, men uden at tænke på den menneskelige udvikling, der ligger i pædagogfaget. Og så er der vel nogen, som kan mærke på deres børn, at de virkelig rykker sig. Og som tænker pædagogfaget som et fag.

A: Hvad tror du samfundet generelt tænker, pædagogens vigtigste rolle er?

K1: Det kommer an på hvilke briller, man har på, Hvis man tænker, undervisningsministeren så tror jeg ikke



man tænker det (red: pædagogers job) som en primær opgave. Det er jo en vigtig del af at mennesker udvikler det, de har brug for, for at kunne fungere i samfundet.

A: Hvordan tror du, man kan ændre det?

K1: Hvis det interesserer folk, kan man ændre det ved at oplyse om hvad det egentlig er pædagoger gør. Det er svært at gøre målbart, det som man gør i pædagogfaget. Men narrativer kunne måske være en måde at dele den viden om hvad der sker, når man er sådan et sted her, at det ikke kun er ridning eller at spille fodbold. Man kunne tage narrativerne med i aviser, politiske debatter osv. Hvor man talesætter det noget mere, hvad pædagoger kan og gør. Jeg ved ikke, om man kan ændre det, det har også noget med udviklingen at gøre og hvor samfundets fokus er. Hvis det ikke bliver ændret, er der lige pludselig ikke noget, der hedder pædagoger, og så er der børn og unge, der bliver tabt, som ikke formår at mestre det her.

A: Da vi snakkede sammen i telefonen, snakkede du om, at du også har nogle timer i skoledelen?

K1: Ja.

A: Hvad laver du i skolen og hvor meget er du der?

K1: Jeg har et forløb på 16 uger, tre en halv time hver mandag, hvor jeg laver musical med to 6. klasser. Vi er to pædagoger og to lærere tilknyttet. Vi skal lave det her musicalprojekt sammen. Og så har vi også nogle forberedelsestimer.

A: hvad betyder det for dig, at du også er i skoledelen?

K1: Egentlig var jeg ikke særligt motiveret for at være i skoledelen overhovedet. Men jeg starter lige forfra, da skolereformen kom, tænkte jeg 'nu skal jeg tage et valg, om jeg vil være fuldtidspædagog og være en stor del af skolen, eller jeg ikke ville.' Og så valgte jeg at begynde at læse. Og så blive timelønnet pædagog. Fordi jeg var meget i tvivl om hvordan man kunne kombinere de her to ting fordi, jeg så mange forskellige måder at arbejde på. Men når det er sagt, så har jeg jo sagt ja til musicalprojektet fordi, jeg gerne vil prøve hvad det vil sige at være i skolen, forhåbentlig med åbne øjne. Hvad var det spørgsmålet var?

A: Det var, hvad det betyder for dig at være i skoledelen, men du kan også fortælle, hvordan har det så været? Nu gik du ind i det og synes ikke, det var fedt, hvordan tænker du om det nu?

K1: Jeg har fået bekræftet nogle ting ved at prøve det. Jeg har ikke været der så lang tid, men noget af det, jeg synes der er stor forskel på er pædagoger (red: i klubregi) og som en del af skolen. Blandt andet de mål der er, for eksempel med det her musical, det mål lærerne fokuserer på er ikke det samme som det, i fokuserer på. Og det kan godt være svært at gå fra den rolle, jeg har i en klub til og skulle stille et krav til børnene om at de skal være med, når de er vant til at må vælge frit hvad de vil være med til.

A: Nu siger du, at du som pædagog og lærerne har forskellige mål, kan du komme med et eksempel på nogle forskellige mål i kunne have?

K1: Skolen fokuserer meget på de faglige mål, hvor der skal være lektioner med musik, nu er musical måske lidt svært at definere, men målene er faglige mål. Så skal de kunne skrive et stykke, du ved, så hører der noget skriftligt med, de skal lære hvad replikker er, det er meget med at læse og skrive og sådan noget. Hvor vores mål meget mere er i forhold til at udvikle sociale kompetencer i fællesskab, sørge for alle er med og inkluderede og hvis der så er en, der ikke er med, så arbejde med hvorfor det barn ikke er med. Det er lidt svært at fokusere på de mål, når der samtidig er andre mål, der skal opfyldes. Det kan godt være svært at kombinere de her og desuden selv være i det.

A: hvordan løser I så at I har de er forskellige mål?

K1: Vi prøver at løse det ved at gå i dialog med lærerne. Sige 'hvad er målet? Jeg bliver nødt til at vide hvad jeres mål er for det her fag'. Og samtidig bliver de også nødt til at vide, hvad jeg fokuserer på. Jeg

synes ikke, det er helt løst endnu. Jeg synes stadig vi arbejder med to kasketter.

A: Hvad er det, der går galt?

K1: Det er som om, man ikke arbejder hen mod samme sted. Hvis lærerne snakker om hvordan det er gået i de her timer, så har de meget fokus på 'jamen han kunne heller ikke være med' eller 'han kunne ikke koncentrere sig. Hvor vi går ind og tænker mere over 'hvorfor kan han ikke koncentrere sig?' 'Var det noget med gruppen?' Jeg tror at hvis vi kan bruge energien på en positiv måde, så tror jeg, det kan blive rigtig godt. Det er som om, man har to forskellige fokus.

A: Kan man ikke forene det?

K1: Jo, det burde man, men jeg synes, der for mig ligger et stort dilemma i, at skulle tvinge nogen til noget, når jeg i det pædagogiske fag ikke tvinger nogen til noget. Det er nok også derfor, jeg ikke blev lærer. Den der selvbestemmelse, også i aktiviteter i skolereg, det er på mange måder planlagt, hvordan det skal foregå og hvem. Jeg er vant til at børnene er med til at planlægge hvad vi skal lave og er med i hele den fase for at følge deres initiativ. Det er som om at den er mere voksenstyret i skolen.

A: Har du nogen eksempler, hvor det er gået godt? Nu siger du, I har så svært ved at forene jer som pædagoger og lærere, Har du nogen eksempler på hvor I faktisk har mødt hinanden og er blevet enige?

K1: Vi lavede et projekt der varede tre dage med 10. klasserne. Og der synes jeg faktisk at det gik okay. Men det kom 10. klasserne over i klubben og var der i de tre dage. Så det var vores rammer. Og det var os (red: pædagogerne) der stod for aktiviteterne. Hvor lærerne havde en anden rolle. Men jeg følte heller ikke, der var et fagligt mål på samme måde. Og det gik ganske fint.

A: det er sjovt, du siger, at når I er i klubben, så går det godt for dig, og på skolen går det ikke så godt, Hvor hvis I får lov til at styre det som pædagoger, så synes du, det er fedt.

K1: Jeg synes det går bedre. Det er en anden måde at være omkring børn og unge på. Det kan godt være, at hvis man er i skolen, man har brug for at være mere tydelig. Men jeg kan bedre lide det i klubben.

A: Tænker du, at lærerne har det omvendt, så de synes det går bedst på skolen, når I laver de her musicals, og så var det måske ikke lige så fedt, da I var i klubben?

K1: Jeg tror lige de lærere vi arbejdede sammen med, synes det var ganske godt, at vi kan dele os ud og at det er nogle andre rammer.

A: Hvad er den største forskel på dig og en lærer? Er det det med hvordan I ser målene, og hvordan I har jeres fokus?

K1: Generelt føler jeg, det er hvordan vi ser målene. Men vi ser også børnene på en lidt anderledes måde.

A: Hvis du helt selv måtte bestemme, hvad skulle din rolle på skolen så være?

K1: Lærerne måtte gerne være med, det ville jeg ikke have noget imod. Men det skulle være noget, hvor børnene var med helt fra start til at vælge, hvad vi skal lave. At det blev på deres initiativ. Og så skulle det være noget, som kunne styrke det fællesskab de er i.

A: Så hvis nu I skulle lave det her musicalprojekt, så kunne det være noget med, at de skulle være med til at skrive musicalen?

K1: ja, men det skal de faktisk allerede. Men jeg ville starte med at spørge hvad de kunne tænke sig at lave, og så kunne det være, jeg ville starte med at spørge om de er interesserede i at lave musical, og hvis halvdelen sagde nej, jamen så er det jo ikke det, vi skal lave. Så er det noget helt andet, så kan det være, vi skal lave OL ude på plænen i stedet for, eller noget helt andet. Jeg vil hellere have, de er med til at bestemme hvad vi skal.

A: er du glad for dit arbejde?

K1: Ja, meget glad for mit arbejde.

A: Hvad gør, at du er så glad for det?

K1: Jeg synes, det er givende arbejde og det er udviklende arbejde. Men jeg vil sige, der er stor forskel på at være i skolen og det jeg kalder det normalt pædagogiske arbejde.

A: Er du glad for at være på skolen?

K1: Ikke helt vildt. Jeg kan mærke, der er nogle ting, der helt grundlæggende strider imod min måde at være på.

A: hvordan kan man ændre det? Kan I gå op til ledelsen på skolen og sige 'Nu vil vi have det sådan her, for vi kan også noget!'

K1: Jeg tror ikke at samarbejdet mellem skole og klub er så udviklet endnu til at man kan det. Det er stadig i et prøvestadie. Men jeg tror også, der er pædagoger, der trives med det. Jeg tror det kommer an på, hvor den enkelte pædagog er. Hvis jeg tænker på mine kollegaer, er der mange, som er lykkelige for, at de kan få timer på skolen, for ellers betyder det, at de ikke kan have et fuldtidsjob. Jeg har jo ikke børn. Jeg er ikke økonomisk bundet af at have et fuldtidsjob. Så derfor er det lettere for mig at sige, at så vil jeg ikke være med.

A: Så du arbejder for en indre motivation, hvor dine kollegaer måske arbejder mere for løn og timer?

K1: Jeg tror nogle af dem er mere ureflekterende omkring det fordi, de ikke har noget valg. Da udspillet til skolereformen kom, der var det jo sådan at vi står til at miste så mange timer. Når åbningstiden bliver rykket så lang tid, to en halv time – tre timer næste år, så betyder det, du skal arbejde fire aftener om ugen fra 15-22. Det er der ikke særligt mange, der kan have et familieliv omkring. Så for mange er timer i skolen en fordel. For ellers har du ikke noget job.

A: Så der er nogle der synes det er godt.

K1: Det tror jeg der er, men jeg tror ikke nødvendigvis det er på den pædagogiske baggrund.

A: Oplever du, du kan bruge din faglige viden i praksis? Altså alt det du har lært på pædagogseminariet og her på uni.

K1: Ja, det synes jeg godt. Jeg synes også nogle gange, jeg har behov for at udvikle det jeg lærte på pædagogseminariet.

A: Fordi det ikke rækker?

K1: Ja, eller hvis vilkårene bliver anderledes.

A: Hvad har ændret sig, hvor du har været nødt til at lære noget nyt?

K1: Hele tiden at holde sig opdateret med ungdomskulturen, det synes jeg er noget jeg hele tiden skal have en finger i, for ellers kan jeg ikke vide, hvad de (Red: børnene og de unge) er i, når de ikke er i klubben. Det synes jeg er vigtigt. I forhold til den her uddannelse, synes jeg, jeg kan bruge noget af læringsteorien, vi har haft. Det synes jeg godt, jeg kan sætte ind i en pædagogisk kontekst. For eksempel læring i praksisfællesskaber har jeg fundet mange gode ting i, i forhold til den måde vi arbejder. Vi arbejder aldrig en til en. Vi arbejder altid med flere unge af gangen. Det var meget spændende.

A: Du tænker Lave og Wenger?

K1: Ja.

A: Hvordan bruger du det?

K1: Den gruppe jeg har lige nu der rapper, har nogen ord, som de bruger. Jeg forstod simpelthen ikke hvad de betød eller hvorfor de brugte dem. Det var sådan nogen slangudtryk. Jeg kender mange slagudtryk, men ikke lige dem der. Så for at forstå, hvorfor de havde så meget behov for at bruge dem hele tiden. For de

brugte dem ikke, hvis det bare var mig og dem, der snakkede. De brugte dem kun i fællesskabet. Så tænkte jeg 'Nå men det er en del af deres fælles repertoire.' Jeg synes også det var ret spændende at skabe et fælles engagement i forhold til hvad vi skal lave i klubben. 'Vi skal lave musik, men hvad er jeres mål?' og 'hvad med H, han vil ikke være med – hvordan kan han være med i det her fællesskab alligevel?' Så kan det være, han skal have lov til at styre lyden, eller sådan noget.

A: Hvad giver dig lyst til at tage af sted på arbejde?

K1: Det er at jeg skal op og arbejde med de her unge. Jeg skal faktisk på arbejde i aften, så tænker jeg 'Åh, jeg glæder mig til at se hvad de har forberedt, og hvad de kommer med og hvor vi skal hen'

A: Så du bliver drevet af de unge?

K1: Ja, jeg bliver drevet af den proces vi er i hver gang.

A: Føler du nogensinde at dit arbejde eller dele af det er ligegyldigt?

K1: Nej, det synes jeg ikke, men der er ting, jeg ikke brænder så meget for. Det er ligegyldigt for mig, når jeg får at vide, jeg skal gå ind og læse ABC- folderen, eller læse brandkurset. Det er jo ikke lige meget, hvad vej man skal gå ud, men altså man skal læse den en gang hver år. Der synes jeg det er lidt ligegyldigt.

A: føler du, du kan leve op til andres forventninger til dig som pædagog?

K1: Ja, det føler jeg. Men jeg har også prøvet at være i en situation, hvor jeg synes det var rigtig svært at leve op til de forventninger, som blev stillet til det projekt, jeg lavede. Der var jeg virkelig ude at skide. Det var et musicalprojekt i ungdomsklubben, som handlede om deres eget liv. Det var meningen der både skulle være nogen som var ressourcestærke og nogen der var lidt udsatte. Men det viste sig, at de næsten alle sammen var i udsatte positioner og havde meget dybe følelsesmæssige problematikker. Og det var virkelig svært at løfte. Hvor jeg måtte sige 'det kan jeg simpelthen ikke, jeg har brug for hjælp. Jeg ved ikke hvad jeg skal gøre med den her gruppe. De påvirker hinanden i så negativ en grad, at vi ikke kan rykke på det.

A: Hvad skete der? Fik du hjælp?

K1: Ja, det gjorde jeg. Jeg fik hjælp fra en kollega som tog noget af det arbejde, som handlede om musikken, og tog nogen af de unge ned til de, så de kom i gang med det. Men hele processen med det hierarki var helt sindssygt. Jeg fik også meget hjælp ved at snakke med min kollega omkring hvad der foregik i det hierarki og om man skulle tage konflikten med dem, eller om det var bedre at lade dem rase ud. Og også hvad der var rigtigt at gøre fordi når man arbejder med noget, der bliver så følelsesmæssigt, så skal man også vurdere om det er en god ting at åbne op for i den sammenhæng det er i.

A: Nu har du flere gange sagt, at når du står i svære situationer, så bruger du dine kollegaer, hjælper de dig til at blive mere sikker på hvad pædagoger skal og må gøre?

K1: De hjælper mig mest i forhold til konkrete tilfælde, hvor jeg bliver i tvivl om hvad der er det rigtige at gøre. Selvom jeg kender målet, kan jeg godt blive i tvivl om den metode, jeg skal bruge. Og så er det tit godt at tale med en anden, der har en relation til de her børn og unge og høre hvordan han eller hun gør. Og så diskuterer vi det. Så kan det være min kollega siger 'jeg synes hun var rigtig god i pudrummet. Kan det være fordi hun ikke var sammen med J der?' Så siger jeg 'nå jo, det kan jeg godt se, det er rigtig, fordi når J er der, så er de ikke gode sammen de to.' Det bliver meget en undersøgelsessamtale, om hvad vi hver især har erfaret.

A: Er det vigtigt hvordan dine kollegaer ser på dig som pædagog og hvad de tænker?

K1: Ja, det tror jeg faktisk det er for mig. En ting er selv at føle man gør et godt stykke arbejde. Det er i hvert fald vigtigt, at jeg bliver anerkendt som pædagog. Måske fordi da jeg startede i klubben, gik jeg fra at være medlem og en af de unge, til at være timelønnet. Det var ret svært at finde sin rolle som medarbejder

fremfor ung. Så på den måde har det været vigtigt for mig, at jeg kom tilbage med en faglighed og ikke bare var der fordi det havde været hyggeligt at have mig som ungdomsklubsmedlem.

A: Nu siger du, det er vigtigt for dig, at blive anerkendt, hvad ligger der i ordet anerkendelse for dig?

K1: Der ligger det i ordet, at mine kollegaer ser mig som en person, som har sin faglighed med sig og ikke handler ureflekteret efter hvad jeg synes er bedst. Det handler i høj grad om at vi kan snakke på et fagligt grundlag og derfor også tør sige ting til hinanden. Det kan være 'jeg er simpelthen ikke enig i den måde du takler det her på, fordi..' derfor er det vigtigt.

A: Det er dine kollegaers anerkendelse, der er vigtig, hvad med dine ledere?

K1: Dem tænker jeg med i kollegaer. Det er vigtigt i lige så høj grad.

A: Hvad med lærere? Er det vigtigt, at de tænker godt om dig?

K1: I forhold til min faglighed, ja. Jeg er ligeglad med om de kan lide mig på det personlige plan, men det er vigtigt for mig, at de respekterer den faglighed, jeg kommer med.

A: Føler du, de gør det?

K1: Jeg føler at vi måske er på vej til at de finder ud af hvad pædagoger kan. Jeg tror at for lærere har pædagoger i lang tid haft en anden rolle i skolesammenhæng.

A: Anerkender du lærerens faglighed?

K1: Jeg prøver i hvert fald ved at undersøge hvilke mål de har. Men jeg tror også det er svært at finde enighed omkring metoderne. Jeg tror det er lige så svært for lærerne at skulle stå for understøttende timer, hvor det er lagt op til, at det skal være den pædagogiske faglighed, der dominerer. Jeg tror også de føler, de giver afkald på deres lærerprofession. Så kommer de også til kort.

A: Er der noget til sidst, jeg ikke har spurgt om, som du synes, jeg skulle have spurgt om, eller noget du gerne vil sige?

K1: ikke lige umiddelbart.

## Bilag 2

A: Vil du starte med at fortælle lidt om din uddannelse og baggrund?

M1: Jeg er oprindeligt fra Fyn og uddannet automekaniker og så tog jeg på højskole og fik nogle Hf-enkeltfag. Så flyttede jeg til Aalborg og fik arbejde i en børnehave som pædagogmedhjælper. Der var jeg indtil jeg tog pædagoguddannelsen tilbage i 99. Det tog tre år og var merituddannelsen. En særlig uddannelse for dem, der havde lidt erhvervserfaring. Så fik jeg job som opsøgende gadearbejder inde i Aalborg ved midtbysjakket. Så var jeg ude og være på et privat opholdssted i nogle år og så var jeg tilbage på midtbysjakket. Jeg var i noget der hedder gadeteamet, hvor midtbysjakket henvender os til unge mennesker, så henvender gadeteamet sig til hjemløse, misbrugere og sådan noget. Der var jeg i ganske kort tid og sagde så op. Det var ikke lige mig alligevel. Der var dårligt arbejdsmiljø og sådan noget. Man skulle helst ære gammel misbruger for at blive accepteret af de andre behandlere og det var jeg ikke. Jeg siger ikke at der er nogen, der er dårligere mennesker end andre, men lad os så bare sige, vi misforstod hinanden. Så er der vist ikke nogen, der kan blive fortørnet over det. Jeg havde ikke andet arbejde, da jeg sagde op, jeg vidste bare, det skulle jeg IKKE. Det er en fantastisk fornemmelse at vælge sig selv hundrede procent til og så være lidt ligeglad med konsekvenserne, men det er en helt anden historie. Og så hørte L (Red: Skolelederen) at jeg var ledig, og der havde de lige i Rebild kommune samlet 10. klasserne på et center, her på skolen, og de manglede lige en med mine kompetencer til at lave relations arbejde med unge mennesker. Så han spurgte, om jeg ville komme til samtale her, og om vi kunne finde ud af noget, og det gjorde jeg så og så fandt vi ud af det. Så vi snakkede os til rette om hvad formålet skulle være og hvad skulle mine opgaver være. Så startede jeg på det.

A: Nu siger du, I fandt ud af hvad dine opgaver skulle være, kan du fortælle mere om det?

M1: Det er todelt, fordi hvad tanken var oprindeligt og så hvad jeg laver nu er ikke det samme. Den oprindelige tanke var, at jeg skulle lave trivselsarbejde blandt 10. klasserne. På det tidspunkt var der næsten 100 elever. Og der var mange forskellige elever, fra forskellige egne af kommunen. Rebild kommune er jo lidt lang i det, går helt ovre fra Bælum i øst og helt ned til Nørager i vest. 10.klassecentret var nystartet og der kom rigtig mange, som måske skulle have valgt en anden løsning. For at lærerne ikke skulle blive overbebyrdet med at finde ud af hvor er vi henne, altså kortlægge elevernes kompetencer og var det det rigtige tilbud? Så var det en opgave, jeg fik, hvor jeg skulle finde ud af, hvor er de henne og hvordan har de det. Så også dagligdagstrivsel, med hvordan er det at være ungt menneske i dag. Og møde dem, uden at have en fagfaglig agenda, men bare have en trivselsmæssig agenda. Hvordan er det, du har det lige nu i dit liv og hvad kan du gøre anderledes? Ikke med fokus på om du bare skal lave mere dansk eller matematik. Jeg er også uddannet coach, et ni måneder langt forløb til 65000,- så der er også lidt mere i bagagen på den konto. Så jeg har nogle evner til at spørge på måder, som måske åbner for nogle nye tankemønstre ved de unge mennesker. I stedet for at det altid er systemet, forældrene, jamen så kunne man måske gøre noget anderledes selv, for at det ikke altid var systemet og forældrene, der reagerede på det man gjorde. Så der har jeg en måde at ære blandt de unge mennesker, som er anderledes end en lærer måske har.

A: Er du kun med 10. klasserne?

M1: Det var tanken i starten, at jeg primært skulle være ved 10. klasserne. Men overbygningen generelt, altså 8., 9., 10. klasserne. Men lige nu bliver jeg også brugt rigtig mange andre steder på skolen. Jeg bliver brugt som støtte i en 4. klasse på en dreng, der har nogle udfordringer. Jeg bliver brugt som vikar. Den her nye skolereform gør det rigtig svært, at få det til at gå op nogle gange. Jeg har blandt andet haft musik i en

1.klasse. En interessant opgave, som jeg ikke synes, jeg er klædt på til, men jeg er måske lige så klædt på, som en tyve årig fra gymnasiet ville være. Det er ikke sådan, jeg helst vil bruges, men det er dem, der betaler min løn, der bestemmer, hvad jeg skal. Det er ikke noget, de ikke er bevidste om, at jeg synes. Jeg er bedst med de større elever, dem der kan reflektere mere og hvor jeg kan være med til at flytte noget, hvor dem i de mindre klasser er mere behovstvungne i deres handlinger. De gør bare ting fordi, det gør de bare. Når man så kommer op i en vis alder, kan man reflektere over om det er godt eller dårligt, er det hensigtsmæssigt eller uhensigtsmæssigt. Så kan man begynde at udfordre mønstre. Det er svært at udfordre tankemønstre i en 2. klasse. Det bliver hurtigt 'det skal du lave være med' og 'det vil jeg ikke have, du gør'. Hvor man kan nemmere med dialog ændre nogle handle-mønstre jo ældre de bliver. Det er jeg bedre til.

A: Hvordan foregår det sådan rent praktisk? Jeg forestiller mig at 10.klasserne har undervisning i løbet af dagen – er du med i undervisningen eller tager du dem ud? Eller har du dem for dig selv?

M1: Der er flere forskellige måder, vi kan gøre det på. 10. klasserne er lidt særlig fordi, 10.klasserne kan altid bare skrive. Jeg har også en facebook profil, der hedder elevcoach K, som de alle bliver opfordret til at blive venner med, hvis de har lyst og så kan de henvende sig derinde og spørge om jeg har tid til at tale med dem, og det har jeg altid med 10.klasserne. Det aftaler vi med dem, når de starter, også med forældrene, at de altid kan få en snak.

A: hvad henvender de sig typisk med? Og hvordan hjælper du dem?

M1: Det er meget forskelligt. Jeg har meget snak med dem op til eksamen omkring præstationer. Sådan noget 'går det nu?', 'jeg er nervøs' og sådan noget. Der er også rigtig meget omkring ungdomsliv. Hvordan er det at være dreng på 15 år og begynde at få følelser? Jeg kan nævne et eksempel med en dreng, som gik i 10. klasse. Han var 10-12-tals elev. Men lige pludselig faldt han ned på 4-7. Der var ikke rigtig nogen, der kunne forstå hvorfor. Så brugte jeg noget tid på at være i periferien af ham. På et tidspunkt, hvor vi var alene ved nogle computere, spurgte jeg ham om hvordan det gik. Lærerne var begyndt at snakke om, om han skulle til psykolog og det helt store system skulle køres i stilling, fordi hvad var årsagen til det? men så viste det sig, at han bare var dybt forelsket i pigen lige foran sig. De følelser var ikke gengældt. Det gik så ud over skolen. Så det snakkede jeg lidt uformelt med ham om, og vi snakkede om hvad han kunne gøre ved det, og da det begyndte at falde på plads, vendte han tilbage til 10-12-tallerne. Det er et meget godt eksempel på, at hvis man ikke tager sig tid til at være der, hvor de unge er på deres præmisser, jamen så har vi som voksne en tendens til at konkludere noget, der måske er som at skyde gråspurve med kanoner, i stedet for at tage det på det niveau det er fordi, vi ikke forstår det eller ved det. Det er jeg rigtig godt til. Det tror jeg ikke, man kan læse sig til. Enten har man det, eller også har man det ikke. Enten vækker man tillid ved de unge eller også gør man ikke. Og det gør jeg.

A: Hvad er det mest udfordrende i dit arbejde?

M1: Det er nok i frohold til at få mine lærerkollegaer til at se værdi i det, jeg kan og give plads til at jeg kan være sammen med børnene på en anden måde. Jeg tror ikke det er i en ond mening, jeg tror ikke, lærerne tænker 'ham vil vi ikke bruge, for ham kan vi ikke lide.' Det er fordi, de ikke ved hvad de skal bruge mig til. Uvidenhed. Og måske også manglende lyst til at bryde mønstre og baner, for nu har man været sådan som lærere i så mange år, og gør tingene på en bestemt måde. Den største udfordring er, at få dem til at få lyst til at gøre tingene på en anden måde. Nu er jeg jo pædagog et sted i skolen – primært i udskolingen. Men der er jo pædagoger rigtig mange andre steder på skolen i rigtig mange andre niveauer særligt i indskolingen. Der kan jeg især se hvor svært pædagogerne har det, ved at få lov til at fylde noget andet end lige fagfagligt. Men det er ikke kun lærernes skyld, jeg tror også, det er pædagogernes egen skyld. Nu siger

jeg 'vi som pædagoger' men jeg identificerer mig faktisk ikke med den type pædagoger, men jeg er stadig pædagog ligesom de er, derfor siger jeg 'vi som pædagoger'. Vi som pædagoger har i alt for mange år lagt under for at vi jo 'kun er pædagoger'. Jeg hører ofte folk der siger, 'jeg er kun pædagog' Hvorfor siger man 'kun'? Vi kan bidrage med noget helt andet end lærere kan! Men det spil mellem lærere og pædagoger, der er sådan lidt overhund- underhund rollefordeling. Det kan vi med kæmpe fordel få lavet om på. Jeg siger ikke at vi skal være overhund og de skal være underhund. Jeg siger, vi skal være ligeværdige. Hvis vi er ligeværdige, kan vi få magiske ting til at ske. Jeg havde fornøjelsen af en lærer der desværre ikke er her mere, som turde åbne op og sige 'Hey! Hvad kan jeg bruge dig til?' Han inviterede mig idenfor, og spurgte hvad jeg kunne bidrage med. Han havde en 7. klasse, som var forholdsvis problematisk. Der var mange udfordringer, der var racistiske undertoner, der var mange ting. Læreren åbnede sit klasseværelse op for mig, med mine ideer og mine input, og når jeg var derinde, så var i ligeværdige derinde. Klassen gik fra at være en klasse med problemer, der blev snakket om på lærerværelset, 'bare vi ikke skal have dem.' Til sidste år, da de gik ud af folkeskolen, var de i top 10 i Danmark med det højeste gennemsnit. Vi fik ændret holdningen derinde fordi der blev gjort plads til noget andet end kun det fagfaglige. Der blev også gjort plads til noget 'hvordan er vi overfor hinanden som mennesker' der blev fokus på trivsel i klassen. Vi havde forventningstimer, hvor vi spurgte alle i klassen, hvad de forventede af næste skoleår. Der var flere, der sagde at de forventede at alle her i klassen bakker op om at jeg kan blive bedst muligt. Jeg forventer at alle gør deres bedste ved gruppearbejde, og de kan godt forvente det samme af mig. Så det lykkedes at gøre klassen bedre.

Nu spurgte du, hvad min største udfordring er, det er, nu hvor denne lærer er rejst, og der ikke rigtig er andre lærer, der inviterer mig ind på samme måde, med samme uforbeholdenhed. Det er en stor udfordring, for jeg vil så gerne ind og bidrage med noget andet end det fagfaglige, men med noget moral og etik og hvordan er vi overfor hinanden? Med fokus på bedre trivsel, hvorigennem man kan blive endnu bedre til at lære.

A: Du siger noget interessant, omkring at du ser dine pædagogkollegaer se ned på sig selv og deres faglighed, men også at lærerne ser ned på pædagogerne?

M1: Ja, det tror jeg jo er selvforstærkende effekt. Hvis pædagogerne ikke synes godt om sig selv, hvorfor skal andre så gøre det?

A: Hvordan ser du at pædagogerne selv kan ændre det? Så de ser bedre på sig selv og bliver stærkere..

M1: ..Altså tror jeg tror at man skal starte helt ude på uddannelsen. Jeg tror på, at man som pædagog skal vurderes anderledes end med et tal. Som pædagog skal du kunne meget mere end et tal. Du skal være et helt menneske. Du skal have noget og bidrage til andres liv med. Du skal være inspiration, mentor, idol, kan man kalde det. Det får du ikke igennem et tal. Jeg har aldrig helt forstået pædagogeksamener, hvorfor er det vigtigt, jeg laver et tital i idræt? Fordi jeg er god til at sige en masse teori, hvis jeg er en kæmpekegle til at inspirere unge mennesker til at spille fodbold. Hvorfor skal jeg være helt vildt god til psykologi, og kunne sige en masse om alle mulige teoretikere, hvis jeg er helt vildt dårlig til at skabe kontakt til mennesker? Hvad kan jeg bruge alt min psykologi til, hvis den unge ikke gider mig? Ingenting! Man burde droppe alle karaktere og vurdere på om man er egnet eller ikke egnet. Kan du gøre forskel eller kan du ikke?

Noget andet er, jeg kan slet ikke forstå de mennesker der siger, de ikke har arbejdsplaner, altså områder, hvor vi kan blive bedre, det har vi alle sammen! Jo mere bevidst du bliver om det, jo bedre bliver du til at arbejde med dem. Vi skal have et mere realistisk syn på os selv. Måske skal man ikke hedde pædagog, men inspirator i stedet for, så vi kan præge andre til at få et andet liv.



A: Hvordan oplever du samfundets syn på pædagoger?

M1: samfundets syn afspejler meget godt pædagogernes eget syn for vi er jo 'kun pædagoger'. Jeg kan huske sidst vi strejkede. Da det endelig begyndte at gøre en lille smule ondt på samfundet, at vi ikke kunne passe deres børn, så var der gudhjælpemig nogle af vores egne, der gik ud og sagde 'ej nu må vi også hellere g i gang igen, for nu er det synd for forældrene'. Så tænker jeg: 'prøv og hør her kære venner, det er lige nu vi begynder at gøre opmærksom på hvad forskel vi egentlig gør i samfundet og så giver vi op fordi, det er synd for forældrene?! Hvornår bliver det synd for os?! Hvornår bliver det synd for os, at vi render rundt til usle lønninger? Ej, nu bliver det vist politisk.

A: Okay, vi kan vende tilbage til noget du sagde tidligere, hvor du siger om pædagoger, der ser ned på sig selv, at man skal ændre det allerede på seminariet, men hvad så med dem, der er uddannede og dem der er dine kollegaer, er det bare tabt for dem?

M1: Nej, det er aldrig tabt. Men retorikken om pædagogers job, hvor vigtigt det er, hvis man spurgte forældrene, tror jeg ikke, der ikke synes, det er vigtigt, der er nogen der passer deres børn. Så tror jeg alle forældre sætter pris på, at der dygtige folk omkring deres børn. For det vigtigste vi har, er, eller bør være vores børn. Men når alt kommer til alt, så starter det med vores eget billede på os selv. Nu med den her reform, forstår jeg ikke, pædagogerne ikke har sagt 'hurra, hvor er det fedt, nu har vi en chance for at fortælle skolelederne hvad vi kan. Hvis jeg havde arbejdet i sfo'en her på skolen, så havde jeg sagt 'fedt, nu får jeg en chance for at få en platform her. Jeg meddeler jeg gerne vil have alt ansvar for frikvarterene, fordi vi har elever med særlige udfordringer i frikvarterene, nu har vi chancen for at lave et super tilbud til de her børn. Så alle de 'normale' børn kan trives herovre, men alle dem der har udfordringer i de løse rammer i frikvarterene, tager vi os af i frikvarterene. Brug nu vores ekspertise! For det er jo det, vi er rigtig gode til, nemlig at tage os af de særlige børn. Hvorfor går man så ikke ind og skræddersyr et tilbud? Hvorfor siger pædagogerne ikke, at de vil de gerne? Hvorfor siger de ikke, vi kan faktisk det her, og vi vil gerne fylde det hul ud i folkeskolen. Det er der ingen der siger, nej nej. Vi stiller os ovre i et hjørne og gemmer os indtil lærerne siger, hvad de kan bruge os til. Vi skal frem på banen, ud og fortælle hvad vi er gode til og kræve mere spilleplads. Vi bliver nødt til at starte med os selv og sige, 'det kan vi og det vil vi, og vi har uddannelsen til det, ressourcerne, kompetencerne og det hele, det har vi' vi kan supplere en klasse helt anderledes rent trivselsmæssigt, hvis vi bare vil det. Men så begynder pædagoger at sige 'jamen vi kan jo ikke møde ind i folkeskolen og være der om eftermiddagen også' nej, det er rigtigt, men så kan man måske dele det op, og gøre det, så man ikke er tilknyttet sin egen klasse, men årgangen. Så kan det være a klassen har brug for to pædagoger den ene dag, fordi der er meget run på, og så er der ikke nogen i b og c. og når det så kører i a, kan en pædagog gå til de andre klasser. Men vi tænker for meget som man gjorde for 30 år siden. Vi bliver nødt til at tænke, at det er en ny skolereform og der derfor er nye muligheder. Så længe vi tænker gammeldags, bliver resultatet også gammeldags.

A: tror du pædagogerne bliver stoppet fordi de ikke tror på deres egne kompetencer eller tror du bare, de har svært ved at formidle hvad de kan bidrage med?

M1: Jeg tror, det er en blanding. Jeg tror, der er mange, der ikke tror, det de kommer med har værdi. Fordi de altid har hørt sætningen: 'alle kan blive pædagog' – det er da nedværdigende. Jeg har da selv gået på seminariet sammen med nogen, hvor jeg ikke har kunnet forstå, at vi ender med den samme uddannelse. Så kan jeg godt forstå, at der er nogen, der mener alle kan blive pædagog. Det er jo ikke alle, der er egnet til uddannelsen, men alligevel får de den. Men de er nok super dygtige til at skrive en masse opgaver og bestå alle prøverne. Jeg tror ikke rigtig, vi tror på, vi kan noget – andet end bare være pædagoger der kan skifte bleer.

A: Nu siger du det med, du kunne forestille dig pædagoger, der selv definerede deres arbejdsopgaver og sagde, de ville stå for frikvarterene – føler du selv, du har mulighed for at nytænke i dit arbejde og komme igennem med de forslag, du har og de gode ideer du får?

M1: Det er et meget godt spørgsmål fordi, en ting er at have ambitioner om noget. Men verden ville jo være et meget omskifteligt sted, hvis man fik lov til at føre sine ideer ud i livet bare fordi man fik dem. Men jeg ved, man skal starte med at komme med ideen, for at noget kan ændre sig. Der er jo ikke nogen, der kan se, om man sidder over i et hjørne og tænker noget godt. Det kan de jo ikke vide, medmindre det bliver sagt. Så vi skal starte med at turde sige det. Vores fags store svaghed er sætninger som ' du må da selv kunne forstå, det ikke er godt, det du gør' Det ved de jo godt, så der må man gerne sige 'det der skal du stoppe med!' ellers må det jo få en konsekvens. Jeg ved godt konsekvenspædagogik er et fyord, men det virker. Alt har konsekvenser, alle handlinger har konsekvenser. Det hele handler om sund fornuft.

A: Og hvad er så sund fornuft?

M1: Hvis du kan stå inde for det og synes det er i orden, så er det sund fornuft for dig. Så kan det godt være vi to ikke er enige, men så kan vi tage en snakke om hvad der er hensigtsmæssigt at have som norm for sund fornuft. Så kan det være vi ændrer os. Men vi skal turde stå ved det, vi gør – og gøre noget. Det værste man kan gøre, er ikke at gøre noget. Det er i den samtale man lærer og udvikler sig. Og det er det, vi alle sammen skal hele tiden, vi skal udvikle os! Hele tiden blive dygtigere og klogere på os selv og andre. Jeg sad engang i bestyrelsen i en børnehave, hvor den nyeste pædagog, havde arbejdet der i 12 år. Hvor meget udvikling er der i det? Det ved vi jo begge to godt, at det ikke er ret meget. Jeg foreslog så at der kunne ske en jobrotation. Der var en, der var ved at få kaffen galt i halsen. Der var tre børnehaver indenfor en radius af fem kilometer. Så kom jeg til at foreslå at de rykkede lidt, bare en pædagog der flyttede.. 'jamen det kan vi jo ikke' sagde pædagogerne. 'hvorfor kan du ikke tage den udfordring?' spurgte jeg. 'der er relationer til børnene og forældrene – alt det vil falde på gulvet.' sagde hun. Men det var jo ikke alle, der skulle flytte. Men hun kunne ikke rigtig svare på, hvorfor det var en dårlig ide. Men det er igen et problem pædagoger har, vi er så tryghedsafhængige. Vi vil så gerne anerkendes for noget. Vi vil gerne have det skulderklap og få at vide, vi er dygtige, gode og kan nogle ting. Men jo mere man higer efter det, jo sværere er det, at få det. Det skal jo gerne komme, når man handler uden at ville have noget ud af det.

A: Kan skolen mærke om det har gjort en forskel, efter du er kommet her?

M1: Det er jeg måske ikke den rigtige at spørge om.

A: du har måske ikke selv spurgt?

M1: Jo, det har jeg så sent som i dag. Men hvis jeg selv skal sige det, gør jeg en stor forskel for eleverne og for forældrene, at de ved der er en voksen, der kan tale med dem om alt muligt andet end matematik og biologi og de fagfaglige ting. At der er en voksen, der er der for deres børn, når de har brug for det og med de problemer de har. Børnene taler jo på en måde med deres forældre, en anden måde med lærerne, en tredje med inspektøren og så på en mere ægte måde, når de taler med mig fordi, det er ufarligt. Jeg skal ikke give dem karakter. Prøv og forestil dig, en elev der fortæller sin lærer at han synes, han er efter ham, og samtidig ved, at den lærer skal give karaktere ugen efter. Det gør man jo ikke.

A: Nu tænker du jo meget over din rolle på skolen, er det noget du har med fra din uddannelse som pædagog eller fordi du er coach?

M1: Det er en blanding af at, jeg er bevidst om at være rollemodel samtidig med at jeg har det naturligt i mig. Jeg er ikke mere værd end andre. Og så har jeg en naturlig ydmyghed. Jeg synes alle er lige meget værd. Om man går i 1. eller 10. klasse er man lige meget værd. Der er ting, man kan i 10., som man ikke kan

i 1., ja. Men som værdi, har man den samme.

Man kan sige, at da jeg startede på seminariet, ville jeg bare have eksamensbeviset, så jeg kunne komme ud og arbejde og fortsætte med det, jeg gjorde før. Men jeg må sige, man får noget med i rygsækken, der er tankemønstre, der bliver ændret og man får noget indsigt, som man ikke har uden pædagoguddannelsen. Det passer ret godt med den type, jeg var i forvejen. Jeg var klogere da jeg kom ud, end da jeg startede.

A: Hvad har du især taget med dig fra uddannelsen, som du ikke havde eller gjorde i samme grad tidligere?

M1: Det der med at være oprigtigt nysgerrig. I stedet for at tro, man ved noget, så at være undrende overfor andre mennesker og nysgerrig på hvem de er. Hver gang man møder et menneske, skal man møde dem, som om man møder dem for første gang. Men man skal øve sig i at være nysgerrig.

A: Hvem er dine tætteste kollegaer?

M1: Lige nu er det med 10. klasse-teamet. Det er lærerene fra 10.klasse. Og så arbejder jeg en del sammen med lærer-teamet i fjerde klasse lige nu.

A: Hvordan går de samarbejder?

M1: Det går rigtig godt. Det er to forskellige måder at arbejde på. Den ene er jo meget specifikt på en drengs trivsel. Hvor det med 10. klasse mere er årgangens tilstand. Er der nogen, der hænger i bremsen? Så er der nogen, der er selvmordstruede og bliver indlagt på psykiatrisk afdeling. Nogen skal have lektiemængden nedsat fordi, de ikke kan overskue det. Så er der nogen, der har kæresten, der er åndssvage ved dem. Men det er med 10. klasse- teamet, samarbejdet går allerbedst.

A: Hvordan kan det være, det er der samarbejdet går bedst? Er det fordi din rolle og dine arbejdsopgaver er fastsat og det er meget tydeligt, hvad du skal?

M1: Det er fordi, jeg får lov til at være, den jeg er. De bruger mig og ved hvad jeg kan. Jeg får lov til at bruge mig selv og får en følelse af, at de sætter pris på det, jeg kan. Fordi de ved, at det jeg kan, kan de ikke. Eller det kan de måske godt, men jeg er bare rigtig god til det. På den måde supplerer vi hinanden godt. Vi prøver ikke at være noget, som vi ved en af de andre, er gode til. Vi lader hinanden fylde. Jeg er også med til trivselssamtaler og ved nye elever, der skal starte på skolen. Jeg føler, jeg er vigtig.

A: Det er vigtigt for dig, at du føler dig vigtig og værdsat?

M1: absolut. Det tror jeg det er for os alle sammen. Jeg tror ikke, der er nogen, der kan være i noget, hvor de ikke føler, det de gør, er vigtigt. For hvis ikke det er vigtigt, er det ligegyldigt.

A: Er det din person, du gerne vil have er vigtig, eller det arbejde du gør?

M1: Man kan ikke skille det ad. Man kan ikke være enten job eller person. Når jeg arbejder på den her måde, så er det her job mig. Min jobstilling er en succes fordi, det er mig. Det er ikke alle, der kan gøre det, så ville det blive et andet resultat.

M1: vi er så pisse bange for at sige, der er noget, vi er gode til som pædagoger. For hvad bilder vi os ind at sige, vi er gode til noget? Men jeg er faktisk virkelig god til det her. Jeg er måske ikke Danmarks bedste, men jeg er Danmarks eneste lige nu. Og derfor må jeg være den bedste til lige nøjagtig det her. Det er helt forkert, det med, at an ikke må sige, man er god til noget, hvorfor må man ikke det? Man skal vel også lønnes efter at man er god til noget. Det forstår jeg ikke.

A: Kan vi vende tilbage til noget af det første, du sagde om at der er kommet den her nye skolereform, og den har ændret dine opgaver – hvordan har du oplevet det?

M1: Det har jeg oplevet på to forskellige måder, forstået ved at jeg arbejder på den her skole og har børn

på en anden skole. Skolerne har tacklet det på to forskellige måder. Mine børns skole har tænkt 'yes! En mulighed for at gøre noget helt andet!' – de strukturerer en skoledag, som de aldrig har haft mulighed for før. De har gjort det på en ny og anderledes måde. Her på stedet har man været mere bange for det og tænkt, at vi mister en masse. Mine børns skole så muligheder, her så man alle de ting, der ville blive mistet. A: Det er sjovt, de har set det som en begrænsning her, når de har ansat dig i en nytænkt stilling.

M1: kan du huske det jeg sagde, om min største udfordring? En ting er hvad min øverste leder gerne vil se og bruge mig til. Men det med at ændre holdninger, er som at vende en supertanker, det tager laaaaang tid at vende holdninger og lyst til noget nyt, hvis man ikke har det rigtige personale til det. Og det havde man ikke her.

A: ledelsen kunne godt tænke sig at nytænke.. ?

M1: Vi har været ved at bygge skolen om, så det har betydet, der har været rigtig mange begrænsninger og rigtig meget larm i klasseværelserne fra byggeriet. Vi har haft andre betingelser end mine børns skole, som var veletableret og hvor alt kørte. Hvor vi også har haft rent indretningsmæssige faktorer der har spillet ind her på skolen. Det er absolut ikke ond vilje fra øverste ledelse. Vi havde en viceleder, der blev fyret, så kom der en ny, der kun var her et år, så der har også været ledelsesmæssige faktorer, der spillede ind. Der har også været udskiftning blandt personalet og nøglepersoner. Så der er faktorer, der har gjort det svært for os. Når det så er sagt, har der været en mere ængstelig holdning. Nogen af lærerne her har whinet helt vildt over det. 'Waa waa waa'. Men sådan har vi pædagoger arbejdet i mange år. Prøv at se hvordan det virker, inden I klager over at det ikke virker. Der har været nogen her på skolen, som jeg kalder dinosaurer – rigtig gamle lærer, der bare har tænkt rigtig gammeldags. På mine børns skole er der måske mere ungt personale, som er mere omstillingsparat. Personalegrupperne har helt sikkert betydning for hvordan man griber tingene an.

A: Men nu er det jo et stykke tid siden reformen trådte i kraft, kan du mærke, der er sket ændringer og hvad har det betydet for dig?

M1: Jeg skal være her i længere tid. Før skulle jeg bare sørge for at være her 37 timer om ugen i gennemsnit. Nu er det 40 timer vi skal være her med fuld tilstedeværelse. Før kunne jeg nemmere gå klokken et, hvis jeg skulle noget for eksempel. Det er mere svært nu. Jeg gik ned i løn, da jeg tog det her job, for at få mere frihed og tid sammen med mine børn. Den frihed er lidt forsvundet nu. Så et eller andet sted er jeg bare gået ned i løn nu, men skal stadig arbejde 8-16. samtidig er de to, som jeg virkelig følte satte pris på mig, rejst. Så det er også lidt træls, når det sker. Rent arbejdsmæssigt er den største forskel, at jeg bliver brugt anderledes. Jeg har mange flere vikartimer nu. Før havde jeg en eller to om måneden, nu har jeg mellem fire og fem om ugen. Det er jo også en stor forskel.

A: Er du blevet gladere for dit arbejde efter reformen eller er du blevet mindre glad?

M1: Den sidste, mindre glad. Fordi det har taget noget frihed fra mig. Jeg kunne godt lide friheden i at kunne administrere min egen tid. Jeg trives ikke under så stramme rammer. Jeg trives bedre uden et skema, end jeg gør med et skema. Jeg er også bedre til mit arbejde udenfor et skema fordi, så kan jeg bedre holde overblik og sætte ind der hvor problemstillingerne viser sig og så kan jeg afhjælpe indtil assistancen kommer. Jeg kan hurtigere lave indsatser hist og her. I et fast skema er jeg jo på et bestemt sted på et bestemt tidspunkt. I det øjeblik jeg kommer i et skema, er jeg jo lige så ufleksibel som en lærer er eller pædagoger i indskolingen. Og så synes jeg det smukke og unikke går af fløjten. Det kæmper jeg for til sidste blodsdråbe. Men hvis ledelsen beslutter, jeg skal i et skema, jamen så må jeg til at overveje om det er det rigtige for mig eller om jeg skal finde på noget andet at lave, hvor jeg ikke er i skema, hvor jeg kan gøre en forskel i samfundet og ved unge mennesker. Det må jeg tage stilling til til den tid. Jeg tænker ikke, jeg skal

bare skal have det her job til jeg dør. Jeg skal glæde mig til at møde på arbejde om morgenen, når jeg vågner. Den følelse vil jeg have.

A: Har du den nu?

M1: Den har jeg stadigvæk .. De fleste dage. Der er også dage hvor jeg tænker at dagen bare sal overstå. Men jeg har stadig flere gode dage end dårlige.

M1: Du bad mig om at tænke over, hvad der gør mig stærk som pædagog? Det tror jeg er en bevidsthed om hvad jeg tillægger værdi.

A: Kan du uddybe det?

M1: Jeg har efterhånden fundet ud af, hvad der gør mig glad og hvad jeg gerne vil i mit arbejde. Det kan måske opsummeres til erfaring. Jeg har meget erfaring og prøvet mange ting. Jeg ved ret meget om, hvad man kan møde. Jeg tror, det gør mig stærk til mit arbejde.

A: Er der noget til sidst, du synes jeg skulle have spurgt om, som jeg ikke har spurgt om, eller bare noget du gerne vil have med?

M1: Jeg har vist været godt omkring. Men pædagogfaget bliver nødt til at følge med tiden. Nogen gange får jeg en følelse af at meget af det stadig er et levn fra 70erne. Og det er bare ikke det, pædagoger skal være længere. Vi skal tænke mere i at turde være forbilleder, mentorer og idealer for andre og turde sige det. Sige 'jeg er faktisk god til noget i mit liv. Mit liv fungerer faktisk rigtig godt, fordi jeg er bevidst om hvad jeg vil'

### Bilag 3

A: Kan du fortælle lidt om, hvor længe du har været pædagog, hvorfor du blev det og hvad dit job primært går ud på?

M2: Jo, Jeg har været pædagog i 10 år. Jeg ville være pædagog for at gøre en forskel. Det var den primære grund. Jeg havde ikke fra starten af, set mig selv være i en SFO eller en dusordning, som jeg er nu. Jeg havde haft vikararbejde i en SFO, så jeg kendte til den verden. Men det var lige så meget et tilfælde, jeg endte her. Da jeg var færdig, skulle jeg have et job, og min sidste praktik lå i en DUS (det udvidede samarbejde), hvor jeg fik et vikariat umiddelbart efter. Og så var jeg indenfor den kategori. Så var det der, jeg blev. Jeg søgte et nyt job efter vikariatet. Det var det første jeg søgte, og det var ikke fordi, jeg havde i sinde kun at søge DUS der, men den fik jeg. Og så har jeg været her siden. Jeg har været her i otte år.

A: Hvordan har du det med det nu? Du siger, det ikke var det, du drømte om til at starte med, har det ændret sig nu, eller kunne du godt tænke dig at søge væk?

M2: Der er efterhånden dukket nogle ting frem ved at være skole-og duspædagog, som jeg ikke så være der før. Men som nok heller ikke var der før, for tingene har jo også ændret sig. Ens arbejdsopgaver er blevet flyttet lidt. Den bevægelse har været der hele tiden, og det kan jeg egentlig godt lide. Før reformen gik jeg faktisk med overvejelser om, om jeg skulle til at prøve noget andet. Men den her reform har sparket gang i en masse, som jeg synes er sjove. Det giver mig noget. Jeg kan godt lide forandringsprocesserne. Jeg synes, jeg kan bidrage med noget. Jeg kan få lov til at forme tingene den vej, jeg gerne vil, ved at komme med indspark og ideer. Det er givende for mig.

A: Hvad er det for nogle ideer du kommer med, og hvad er det, du synes du kan bidrage med nu, som du ikke kunne før?

M2: Det er ikke fordi, jeg ikke synes, jeg kunne bidrage før, men rammerne er bare anderledes nu. Vi har fået noget mere skolearbejde og mere samarbejde med skolen. Det samarbejde kan jeg rigtig godt lide. Jeg kan godt lide at være i skoledelen. Min arbejdstid ligger på en tredjedel i skolen, en tredjedel i dus og en tredjedel med forberedelsestid. Den fordeling kan jeg godt lide. Der foregår noget i skolen, som ikke foregår i dus-delen. Der er faste rammer. Jeg tænker det er givende, der kommer en pædagog ind og er med i de faste rammer fordi, vi kan byde ind med nogle andre ting end lærerne kan. Jeg tænker at jeg kan bidrage positivt til med min pædagogfaglige vinkel til børnenes hverdag, trivsel og læring. Det bliver løftet ved den tværfaglighed, der går ind og skaber børnenes hverdag.

A: Hvordan fungerer det rent praktisk? Er du der, når de har almindelig undervisning, eller har du dem for dig selv?

M2: Det er nok 50/50. Halvdelen af tiden i skolen er i samarbejde med en lærer. Og den anden halvdel har jeg klassen selv. Jeg er primært koblet på en klasse og har mine timer der. Det er en anden klasse. Det kan jeg også rigtig godt lide. Det er også lavet om efter reformen. Før reformen kunne man godt være ude i tre-fire klasser. Nu er det kun kontaktklassen, hvilket gør at man får et dybere kendskab til børnene fordi, man er der i længere tid. I dus-regi kan det så være en ulempe, da jeg ikke har så dybt et kendskab til så mange børn. Jeg har et halvdyb kendskab til mange børn og så et dybere kendskab til en lille gruppe. Men så må de andre pædagoger have det samme dybe kendskab til de andre børn.

M2: vi har et årgangsteam, hvor lige præcis den gruppe jeg er i, prøver at tilrettelægge undervisningen, så det giver mening, jeg er med. Så de aktiviteter, der kræver flere hænder, kan laves, når jeg er med. Det kan også være at lærerne ser et behov for at have samtaler med enkelte af børnene, så kan de få lov at gå fra til det, mens jeg varetager resten af klassen. Den mulighed har jeg også, hvis jeg synes, der er nogen, der har

brug for, der bliver ydet en indsats. Det kan både være fagligt og socialt.

A: Hvad kan de lave, når du er der, som kræver ekstra hænder?

M2: Så kommer der lidt mere kreativitet ind i fagene. Så kan man lave matematik på andre måder. Så kan jeg måske tage en gruppe med udenfor, eller lave et værksted udenfor, som man ikke har mulighed for at gøre, når man kun er en voksen til 25 elever. Jeg kommer primært med de mere kreative ideer til hvordan man kan ramme den undervisning, der skal være.

A: Jeg kan høre, at den måde I gør det på, her på skolen, hvor du har timer i skolen ved en klasse og timer i dusser, er anderledes end den måde, andre jeg har interviewet fortæller det er på deres skole. Hvem har besluttet hvordan I skal gøre det her efter skolereformen?

M2: Vi har haft nogle møder, hvor ledelsen har været med og drøftet nogle af de ideer de havde. Jeg føler egentlig også, vi har kunnet få indspark ind i forhold til hvordan proceduren har skullet være. Men de er et stort puslespil, for det handler også om at få timerne til at gå op. Der skal jo være nogle voksne ved børnene, når de er i skole. Og nu er der kommet længere skoledage. Her er det til klokken 14.00 hver dag. Det er primært en ledelsesbeslutning, men jeg føler ikke, det er en beslutning, der er trukket ned over hovedet på os, uden vi selv har kunnet komme med indspark. Vi er blevet hørt om det var bedre at ligge store puljer af timer på en gang, eller om det var bedre at sprede dem ud. Men der er også ting, der ikke fungerer, sådan som det kører nu. For eksempel er alle pædagogerne i skolen til klokken 14.00 hver dag. Dusserne åbner klokken 14. Så vi skal løbe lidt hurtigt lige der. Men det er ledelsen klar over og det vil de prøve at omstrukturere til næste år. På den måde er de lyttende i forhold til hvad vi siger. Den viden kommer jo fra vores medarbejder udviklingssamtaler, hvor de snakkede med os. Og jeg går ud fra, jeg ikke var den eneste, der sagde det. Så jeg går ud fra, det bliver ændret til næste skoleår.

Hvis Jeg lige skal sige noget om hvad jeg så gør, de timer hvor jeg er der selv. Min hovedopgave er at jeg har en gruppe børn, som er i trivsel. Det faglige kommer så i anden række. Jeg har dem en halv time hver dag i et bevægelsesbånd, hvor jeg skal have fysisk bevægelse ind i børnene. Det er også i forhold til den nye reform, at der skal være bevægelse på skemaet. Der laver jeg bevægelse med fokus på trivsel. Jeg laver blandt andet samarbejdsøvelser. Men jeg forsøger også at putte noget faglighed ind i dem. Om mandagen for eksempel har de to matematiktimer umiddelbart efter, hvor jeg også er med. Så om mandagen laver jeg matematik-fagligt bevægelse. Ud og løbe med tal. Nogen gange kan jeg også aftale med læreren, at jeg har en aktivitet, der varer tre kvarter, så tager jeg lidt af matematiktimen. Men det er jo matematikfagligt stof, de arbejder med imens de gør det. På den måde kan man sagtens være fleksible i forhold til hinanden i mit team. Det tror jeg faktisk er generelt på skolen. Så har jeg et par timer om onsdagen, som hedder faglig fordybelse, dem bruger jeg til primært trivsel og det sociale i klassen. De spilleregler, som jeg ser, bør være der for en klasse. Dem dyrker jeg med børnene. Der er ikke så meget faglighed i det.

A: Nu snakker du om alle de muligheder, du ser ved den nye skolereform, ser du nogle udfordringer?

M2: Der er masser af udfordringer, når man skal lave en struktur om. For der vil altid være nogle uforudsete ting, man ikke lige har kunnet være opmærksomme på. Noget af det, som også kan have en stressende faktor, er når folk er syge, på kurser eller efteruddannelse, der bliver vi bedt om at dække ind for hinanden. Det vil sige, at hvis dansklæreren er væk to timer, er jeg den første, der bliver spurgt til, om jeg kan tage de timer. Jeg ved ikke, om jeg har et valg. Jeg kunne nok godt sige nej, men så skulle der nok komme en god begrundelse i forhold til det. Men det går så ud over min forberedelsestid. På den måde kommer man nogle gange mindre forberedt, end man gerne ville være, fordi man har haft andre opgaver, som kommer oveni den rutine, man havde regnet med at have i løbet af ugen. Det kan godt være stressende. Det fornemmer jeg er både lærere og pædagoger, som har svært ved at agere i den tilgang.

A: Hvem arbejder du mest sammen med, lærere eller pædagoger?

M2: det er efterhånden blevet lærerne. Vi arbejder meget sammen om emner to og to. Det er begyndt at tage over som de tætteste samarbejdspartnere, jeg har. Men der er stadigvæk en dus, som jeg også arbejder sammen med. Men det er sjældent, det er lige så målrettet et samarbejde, som i skolen. Så derfor opbygger man et tættere samarbejde med lærerne. Det fungerer fint for mig. Jeg fornemmer at andre føler, de giver meget slip på dus-delen fordi, der er blevet mindre tid i dusen. Men for mig fungerer det.

A: Hvad er det, der gør det så godt?

M2: Jamen..

A: Er det samarbejdet der er godt, eller er det opgaverne, der er gode?

M2: Personligt har jeg været indenfor det her fag i ti år, så jeg var efterhånden begyndt at mangle udvikling. Ikke fordi der er to dage, der er ens i en dus, men rammerne er alligevel de samme. Så for mig sker der udvikling ved jeg er med i skolen. Jeg overvejede også engang at læse videre til lærer. Så på den måde er jeg måske lidt speciel i forhold til mange andre pædagoger.

A: Så du kan også godt lide det fagfaglige i skolen?

M2: Jamen det kan jeg. Jeg kan også godt lide at vær den, der står og underviser. Det kan jeg sagtens forstå, der er mange pædagoger, der ikke kan. Hvis de kunne, havde de jo nok ikke valgt at læse til pædagog. Så der ligger også en udfordring. Men der er også en udfordring i at skulle agere i to verdner, i dusen og i skolen. Man bliver nødt til at have to forskellige hatte på. Det kan være en udfordring at skulle lave klasserumsledelse, hvor jeg sørger for, at børnene ser mig som værende læreren. I dusen er de mere vant til, man er lege-hygge-onkel. Der skal man kunne udvise en tydelighed overfor børnene. De skal kunne se på dig hvornår du er den ene og hvornår du er den anden. Det tror jeg er en stor udfordring for pædagoger generelt, det med at skulle have en anden hat på i skolen og sætte sig i respekt på en anden måde. Men det er vigtigt, man ikke tror, man skal forsøge at lave sig til en kopi af en lærer. Det er jo ikke det, vi kan. Det er ikke det, vi er uddannede til. Men den der tværfaglighed gør det sjovt. Jeg kan komme med skæve ideer som lærerne ikke selv havde kigget på. På den måde kan man få noget fagligt ind, som rammer nogle af de elever, som ikke blev ramt af den normale klasseundervisning. Nu synes jeg faktisk ikke, vi har så meget normal klasseundervisning. Vi er gode til at tænke alternativt.

A: Er det noget, der er kommet efter, du er kommet ind i klassen, eller gjorde de også det før?

M2: Jeg arbejder mest sammen med en dansklærer og en matematiklærer. Dansklæreren kunne også undervise alternativt før mig. Vi kører for eksempel ugeskema, hvor der bliver hængt et skema op, hvor børnene kan se, hvad de skal igennem på en hel uge, og så må de selv bestemme hvilken rækkefølge de gør det i. Det gør det meget frit for børnene. De får en følelse af, at de selv er med til at vælge, hvilket giver dem ejerskab i undervisningen. Men i bund og grund er det stadig os, der bestemmer hvad de skal igennem, men de får ejerskab ved at kunne vælge rækkefølgen. Det havde hun også kørt uden mig. Matematiklæreren har været vant til lidt mere ordinær undervisning.

A: Altså tavleundervisning?

M2: Ja. Det er min fornemmelse. Nu har jeg kun arbejdet sammen med hende i to år. Hun har måske været lidt mere firkantet i sin måde at undervise på end hun er nu, hvor jeg er med.

A: Hun har været villig til at høre på dine ideer?

M2: Ja, det synes jeg helt sikkert. Men det er jo en personlig ting, om man formår at komme ud med sine ideer. Det er jo stadig to forskellige faggrupper, som skal samarbejde.

A: Hvordan kan du mærke det?

M2: Før i tiden var det noget skarpere opdelt. Jeg forestiller mig også, der er skoler, hvor det er skarpere



opdelt, end det er her. Men det med at dus-pædagogerne kommer ind på lærerens område. Og hvordan agerer man i det her fremmede, hvor nogen måske tænker, at det er lærernes. Så bliver man måske lidt mere tilbageholdende. Der springer jeg lidt mere i hovedet på folk. Men det går jo lang tid tilbage. Sådan har det jo været længe. Det er ret nyt, at pædagogerne kommer ind på skolen. Jeg tror vi er lidt længere fremme i Aalborg kommune end andre steder. Jeg synes, det er det, jeg hører, når jeg taler med andre, der er indenfor skoler eller SFO'er. Det virker til at vores samarbejde er længere fremme. Vi har været i gang med det i flere år end andre steder udenfor Aalborg. Vi har haft tættere samarbejde i en årrække. Fem år eller sådan noget.

A: Har det noget at sige i forhold til at jeres samarbejde er så godt i dag?

M2: Ja, det er klart. Det tager jo tid at ændre kultur. Og vi har jo brugt længere tid på det, så her er den nok mere ændret end den er andre steder. Der er også forskel på hvad folk svarer, når man spørger, hvor de arbejder henne. Det er også sjovt. Jeg arbejder på V.Ø. skole, og ser skolen som en helhed, hvor der er forskellige afdelinger. Det er en stor helhed for mig. Hvor andre kunne svare, at de arbejder i en dus, der tilfældigvis ligger på en skole, der hedder V.Ø. skole. Der er kæmpe forskel på hvordan man tænker det. På den måde skelner jeg ikke super meget mellem hvem de er lærere og hvem der er pædagoger. Jeg tænker, de alle er mine kollegaer. Det er nok ikke alle, der har det på den måde.

A: Hvilke elementer fra din uddannelse til pædagog, bruger du i din praksis?

M2: Trivselsdelen, det hele menneske, helhedssynet på barnet. Jeg tænker, det er i højsædet for mig. Hvis der ikke er trivsel, er der heller ikke læring. Så for mig, er det helt klart den vigtigste faktor, for at børnene skal have et godt liv på den her skole. Det er det, jeg byder ind med i skoledelen og det er også det, jeg arbejder med i dus-delen.

A: hvad tænker du, lærerne tænker om at I pædagoger er kommet ind i skolen nu?

M2: Det kunne være sjovt at spørge dem i mellemste og ældste-delen, for dem har vi ikke det samme samarbejde med. Vi har ikke så mange timer der. Men vi er begyndt på at have lidt i mellemste trin. Og næste år bliver det endnu mere. Jeg fornemmer at de lærer, jeg har haft et samarbejde med ser positivt på det. De ser det nok lidt på samme måde som mig, nemlig at en pædagog kan bidrage med andre ting end en lærer kan. Og omvendt. Der er jo også eksempler på samarbejder, som ikke fungerer. Men det kan lige så ofte være de to personligheder, der ikke kan sammen, jeg tænker ikke, at det nødvendigvis behøver skyldes faggrupperne. Jo faggruppen har nok også indflydelse på det. Man kan jo godt møde nogen, hvor man tænker, de er lidt stive i betrækket. Jeg tror da, at lærerne i starten tænkte 'Hvad skal det her nu gøre godt for?' Men når samarbejdet så går godt, håber jeg, de tænker 'nårh, det var det her, det skulle gøre godt for'.

A: synes du, du har mulighed for at eksperimentere i praksis – har du mulighed for at nytænke din rolle som pædagog?

M2: Det tænker jeg, jeg har. Selvfølgelig indenfor de overordnede rammer. Men jeg føler sagtens, jeg kan kaste skibe i søen og få lov til at sejle dem i havn. Det gør jeg nok også ofte. Til min sidste mus-samtale fik jeg kaldt mig selv en projekt-pædagog. Jeg kan godt lide de her fordybelser over perioder i noget. Jeg kan godt lide at starte vilde ting op, som jeg ikke altid ved hvor ender. Men som regel ender de et godt sted. Nogen gange kan det godt skabe lide frustrationer hos mine kollegaer, som måske ikke agerer så godt i det mellemrum mellem orden og kaos. Det skal jeg nok arbejde på personligt, at få det til at se mindre kaosagtigt ud for nogen af dem, jeg rykker med i projektet. Der er rig mulighed for at jeg kan få lov til at gøre ting på andre måder eller nytænke. Jeg føler ledelsen bakker op om det. Hvis jeg bliver bremset i det, er det nok mest af kollegaer, der ikke helt ser det samme lys i tingene. Det er også noget af det, som kan

trætte mig lidt, eller hvor jeg føler der skal tages lidt tungere skridt. Det er ved de lidt større ting, hvor jeg godt kunne bruge, at der var lidt mere opbakning.

A: Hvem kunne du tænke dig mere opbakning fra?

M2: Vi prøver nogen gange at lave nogle ting på tværs af dusserne. Det er ikke kun mig, men der føler jeg nogen gange at der er nogen, der ikke tager så meget ejerskab. Det kan være, de er stressede og synes, de har meget at se til og har svært ved at kigge ud over det. Det kan måske gøre, at de bremses op.

A: Hvornår føler du, du kommer til kort?

M2: Det ville være fint at sige, at det gør jeg ikke, men er det lidt for kolhøgen?

A: Er der aldrig nogen situationer, hvor du bliver i tvivl om hvad du skal gøre eller hvordan du skal handle?

M2: Jo, det gør man jo ofte. Men det er jo en del af det, at være pædagog. Der er ikke skrevet en manual for den måde, jeg skal være sammen med børnene på. Den skal skrives hen af vejen. Den skal skrives i nuet. Det er nok mest, når jeg har tænkt, at noget er helt fantastisk, og jeg så føler, jeg bliver bremset af kollegaer, der ikke ser det fantastiske i det eller ikke engagerer sig på den måde, jeg gerne ville have, de gjorde.

A: Hvad gør du så? Snakker du med dem? Eller giver du op? Hvad gør du?

M2: Jeg har ikke givet op endnu. Jeg kan godt få lyst til det, men så kører jeg på på trods. Det gør jeg fordi, jeg har erfaring for, der kommer noget godt ud af det i sidste ende.

A: .. Og så må de holde sig lidt i baggrunden?

M2: Jae, eller være med på det niveau, som de er med på, uden måske at engagere sig på den måde, jeg havde håbet på. Men nu lyder det også som om, jeg kaster ting ned over hovedet på folk, men det synes jeg ikke, jeg gør. For tit er det ting, vi har planlagt i fællesskab på møder, men så bliver de trukket lidt tilbage igen, hvor jeg tænker, at vi skal mere, men andre tænker, det vi havde planlagt blev for voldsomt. Men vi er forskellige. Jeg kan godt lide kaos. Men jeg forstår godt, at andre ikke kan.

(Afbrydelse, da en kollega kommer med spørgsmål omkring en computer og nogle koder.)

M2: De andre kommer ofte til mig med computer-problemer fordi, jeg kan fikse det. Det sker ret tit. Der har jeg talt med ledelsen om, at der findes jo it-afdelinger på skolen og jeg synes jo de her problemer hører ind under det og den her it-afdeling skulle hjælpe rundt omkring på hele skolen – også i dusserne. og et eller andet sted synes jeg jo, jeg skal være med i det it-team i samarbejde med de lærere, der er der, for jeg bruger en del ressourcer på det i løbet af en uge. Jeg tænker, at det kommer til at gå igennem. Jeg føler virkelig ledelsen lytter på mine ideer, og lader mig komme med input til hvad jeg skal. Jeg spiller også musik og har snakket med en lærer om at det kunne være fedt at lave et indspilningsstudio her på skolen. Det kræver, at der bliver kastet nogle penge efter det. 30.00,- ca. den har vi også talt med ledelsen om, så den afventer vi lidt nu. Men sådan et studio kan bruges både i skole-regi og i dus-regi. Jeg fornemmer også, at der kommer noget positivt ud af det. På den måde synes jeg klart, der bliver lyttet til de tiltag, jeg kommer med. Og er der mulighed for det, så gør de hvad de kan, for at imødekomme de ønsker vi har. Mit forhold til ledelsen er fint, men det er også vigtigt, at man som medarbejder bruger sin ledelse og ikke er bange for at gå til sin ledelse – også hvis der er noget, man er utilfreds med eller hvis man tænker noget bør være på en anden måde.

A: Du har en forventning om, at de lytter?

M2: Ja. Der kan jeg godt nogen gange se på mine kollegaer og tænke 'snak med ledelsen om det her'. Og jeg kan også godt finde på at opfordre til det, men det er ikke altid, det sker. Jeg tror godt, folk kan være bange for, hvordan det de vil sige, bliver modtaget. Jeg tænker bare 'Klø på'.

A: Hvornår er du særligt glad for dit arbejde?

M2: Det er jeg på torsdag klokken 19.00, hvor jeg lige har stået med 80 unger og spillet stomp foran 200 mennesker til vores skolefest, hvor folk står og klapper af ungerne og synes, de er fantastiske. Så er jeg glad for mit arbejde! Jamen jeg er også glad for mit arbejde, når jeg kan se den lille forsigtige pige, som ikke rigtig har haft legerelationer, som efter jeg har haft fokus på hende en periode, selv begynder at søge relationerne. Altså når tingene lykkes. Det kan både være med de her projekter, når jeg banker dem af sted og kommer over og tænker 'wauw! Det var fedt' og ungerne står og er helt fuldstændig høje af det. Men især når jeg tænker, at min indsats har gjort en forskel for et barn.

A: Lever du op til dine egne forventninger til dig som pædagog?

M2: Er man selvfed, hvis man siger ja?

A: Det synes jeg ikke.

M2: (griner) Det gør jeg egentlig. Men jeg håber, at den dag, jeg ikke gør det længere, skal jeg gøre noget andet. Hvis den dag kommer. Fordi for mig, skal arbejdet give mening, og jeg SKAL have en eller anden form for tilfredsstillelse. Specielt når man arbejder med mennesker, synes jeg fordi, det kræver så meget af en, at arbejde med mennesker, at så skal der sgu også komme noget tilbage.

A: Hvem vil du gerne have noget tilbage fra? Hvem vil du gerne have værdsætter dit arbejde?

M2: Jamen den største medspiller er jo nok et eller andet sted børnene, for der kommer den umiddelbare og helt ærlige reaktion fra. Men alle de andre parter spiller også ind, det er selvfølgelig fedt, når forældre kommer og siger, jeg har gjort noget godt for deres barn. Det giver også en tilfredsstillelse. Det er også fedt at få et skulderklap af en kollega eller ledelsen. Men børnene er jo det primære.

A: Synes du, du kan leve op til andres forventninger til dig som pædagog?

M2: (Lang pause) Jeg tror ikke, jeg tænker så meget over andres forventninger. Hvis det giver mening for mig, og jeg kan se at det rykker noget et sted ved de børn, jeg arbejder med, så er det nok. Hvad var det du sagde?

A: Om du kunne leve op til andres forventninger til dig som pædagog, men hvad tror du andre, samfundet forventer af dig og andre pædagoger?

M2: Jeg tror, det er ufatteligt spredt, også fordi det er lidt udefinerbart og specielt i øjeblikket – som den her skolepædagog, hvad er det? Nogle vil tænke, 'hvorfor skal pædagogerne nu ind i skolen og prøve og være lærer med den her nye reform.' Andre vil tænke at det er fantastisk, der bliver taget en anden vinkel trivselsmæssigt. Jeg tror, det er utroligt forskelligt. Jeg tror også, der er rigtig mange, der bruger det, de har i egen rygsæk og tænker 'hvad er en pædagog – jeg har selv gået på fritidshjem dengang, jeg var seks år gammel. Så det er sådan pædagoger er, sådan som jeg mødte dem dengang' Det er så fyrre år siden nu. Og den person man mødte for fyrre år siden er slet ikke den samme, som man møder i dag i faget. Der er sket rigtig meget. Og der tror jeg der er rigtig mange, der ikke er bekendte med. Det kan jeg sagtens forstå, de ikke er, for de har jo ikke mødt en pædagog siden de gik ud af anden klasse. Men derfor er der jo rigtig mange meninger, og sådan er det jo. Og der er også negative meninger og holdninger i forhold til pædagogfaget. Men det er ikke noget, der rør mig som sådan. Det der betyder noget for mig, er der hvor jeg er, det samarbejde jeg har og det arbejde jeg laver. Jeg tænker ikke, at pædagogfaget er et højstatusjob i vores samfund.

A: Burde det være det?

M2: Der skal jeg jo næsten sige, at det bør være højere end det er fordi, det arbejde vi laver er vigtigt.

A: Hvordan kan man ændre det? Kan man ændre det?

M2: Ja, det kan man. Men forandring tager tid fordi, Peter som går i anden klasse nu – Når han bliver fyrre,

har han en anden ide om hvad en pædagog er, end hans far nu har. Det er noget, der ændrer sig langsomt. Men noget, der også betyder noget, er at der jo ikke er en opskrift på, hvordan jeg skal agere i mit arbejde, som der er i mange andre arbejder. Der skal pædagoger også blive bedre til at kommunikere ud, og være mere skarpe på deres faglighed, end de måske har været før. Der ligger også et job for os.

A: Hvordan bliver man mere skarp på sin faglighed?

M2: (Lang pause) Jamen jeg tror, det er ved at begynde at komme på vej. (Laaaang pause)...

A: Hvad tænker du, er det vigtigste i pædagogernes faglighed? Hvad er det, pædagoger kan?

M2: Der hvor den er så svær, er jo når du som pædagog handler i nuet, så tager man noget op af rygsækken, nogle erfaringer, hvor de beslutninger, jeg tager, ikke så ofte kan begrundes ved at jeg tager en bog op, og siger 'jamen det gjorde jeg fordi, det står lige her. Det er sådan man skal gøre.' Jeg har heller ikke tid til at finde den bog frem. Jeg kunne godt sætte mig ned og beskrive mit arbejde, men så har jeg bare ikke tid til at lave mit arbejde. Så skal tiden gå på at lave de her skriftlige dokumentationer, for at fortælle hvorfor mit arbejde er vigtigt, men så har jeg ikke tiden til at lave det. Så det er en svær balance og den er svær at finde fordi, dokumentation er rigtig godt, og det er også fint at kunne være skarp på sit fag skriftligt og udadtil. Men det kan være svært at finde balancen mellem hvor meget man skal fokusere på den ene del i forhold til den anden, som jeg ser som den vigtige, og som reelt er mit arbejde.

A: Så du ser at mange pædagoger handler på ryggrad og på erfaringer i stedet for at reflektere inden de handler?

M2: ja i den daglige dagligdag så er det jo på baggrund af de her erfaringer, men vi sidder jo også at planlægger aktivitetsforløb, hvor vi laver didaktiske overvejelser og bruger didaktiske modeller.

A: Men tænker du ikke, at selvom I handler uden at tænke didaktik ind i det, inden I handler, så er der stadig nogle overvejelser, om hvad I skal gøre, som bygger på didaktik? Og som kommer af sig selv?

M2: Jo jo jo, helt klart, det er der ingen tvivl om. Når man står med en eller anden konflikt, kan man gribe situationen an på mange måder, og selvfølgelig står pædagoger og sorterer og tænker over, hvad der vil ske hvis jeg tager den ene eller den anden kasket på, 'hvilke børn er det, jeg står med i den her konflikt? Hvad er mest givende for alle parter?' og det sker rent instinktivt og så tager man den kasket på, hvor man tænker at alle parter får mest ud af det. Det kan være den omsorgsfulde, den sure, eller hvad man lige vælger. Det er jo også didaktiske overvejelser, man står og laver der. Men det sker bare, altså de er utænkte og usynlige.

A: Gør alle pædagoger det, tror du? At man tænker fagligt og har det på ryggraden, så man bare handler uden at tænke over at det er fagligt begrundet?

M2: Ja i mange situationer, ja. Men man skal også passe på med bare at handle helt instinktivt. Det er vigtigt, at man lige gør sig nogle hurtige didaktiske overvejelser, for ellers tror jeg godt, ens faglighed kan sive ud af en. Så forsvinder pædagogikken og så kunne det være enhver anden, der stod der. Så derfor skal man huske det. Og derfor er det også vigtigt en gang imellem at sætte sig ned og lave det her skema og holde ed noget af det teori man nu engang har kigget på eller gået på kursus med, eller hvad det nu kan være. Men det synes jeg også, vi bliver holdt op på. Den her skole, er en LP-skole, hvor vi arbejder efter en LP-analysemodel, som vi bruger, når der er børn med udfordringer. Dussen er en idrætsdus, det vil sige, vi har nogle didaktiske skemaer, vi bruger ved nogle af vores aktiviteter, ikke ved alle, men det gør vi også engang imellem. Jeg vil gerne holdes til min faglighed og det gør jeg blandt andet ved at være vejleder for de studerende. Det gør også, at jeg bliver presset til at arbejde lidt mere med det teoretiske. Mere end jeg måske ville gøre, hvis jeg ikke havde studerende. Det giver også mig noget. Det holder mig lidt til ilden. Det tror jeg også er vigtigt, ellers tror jeg, man falder af på den til sidst.

A: Okay, jeg tror vi har været godt omkring, er der noget du tænker, du gerne vil sige?

M2: Nej, jeg har snakket en masse.

A: Ja, du ar været godt omkring, og sagt nogle interessante ting. Så jeg siger tak fordi, du gad være med.

## Bilag 4

A: Kan du starte med at fortælle hvorfor du blev pædagog, hvor længe du har været det og hvad dine opgaver især består af?

K2: Jeg blev uddannet i februar 2005, så jeg har været pædagog i 10 år. Jeg har været her på stedet i 9 år. Før det var jeg vikar i børnehaver. Jeg startede med at læse på seminariet som 32 årig. Jeg er egentlig uddannet maskinsnedker, som er et mandefag, så det var jeg en periode og lavede døre og vinduer og fik tre unger. Så det var on/off. Jeg kunne godt mærke rent fysisk, at med de arbejdsstillinger, jeg fik fordi, jeg ikke er ret høj, kunne jeg ikke holde til det, til jeg blev 62. Så jeg skulle finde på noget andet. I og med jeg havde fået de her børn og var begyndt at få indblik i institutioner, så blev det interessant for mig. Så jeg solgte mit hus, flyttede i lejlighed og begyndte at læse fordi, jeg syntes, det var rigtig spændende. Jeg har brugt meget tid på at sidde og kigge på pædagogerne i mine børns børnehave, når jeg hentede dem, for at se hvad de lavede og hvad de sagde. Det var derfor jeg blev pædagog. Og nu er jeg kontaktperson på en 0.klasse. Her på stedet følger vi dem fra 0. til og med 3. klasse. Indtil videre, men det skal laves om nu her. Det er den ene funktion, jeg har. Når der så er dus-tid, vil jeg meget gerne ind i værkstedet og lave nogle kreative ting. Men jeg synes også det er rigtig dejligt at komme ud og røre sig. Det er de ting, jeg brænder for, når der er dus-tid. Men det sidste års tid har ændret rigtig meget i forhold til vores dus-tid. Jeg var ellers duspædagog med stort D. og ikke skolepædagog, som er det, jeg er blevet. Jeg føler mit drømmejob er taget fra mig, så jeg har været i en stor sorgproces. Og har tænkt 'hvad sal jeg så? Kan jeg affinde mig med de nye roller, jeg får nu, når jeg ikke kan få det andet?' og det er den her aldersgruppe, jeg brænder mest for, de 6-10årige.

A: Nu siger du, at dit drømmejob og rolle er taget fra dig fordi, du skal være skolepædagog, hvem bestemmer hvad din rolle i skolen skal være?

K2: Jeg synes det er rammerne, for det er ikke fordi, jeg ikke har mulighed for at gøre nogle af de ting, jeg har i dus-tid og tage dem med i skole-delen. Men hvis jeg går i værkstedet for at være kreativ med nogle børn, så går jeg derind med 10. hvis jeg skal gøre det i skolen, er det med 23 unger. Det bliver ikke den samme proces, det bliver ikke det samme produkt. Så der er nogle ting, jeg ikke kan tage med ind fordi, der har været meget alene arbejde, her det første år, hvor vi har prøvet at finde ud af det. Så jeg har stået alene med de 23 børn og det er ikke det samme, man kan lave. Jeg har ellers prøvet, jeg vil jo gerne have det med. Men når jeg så vender ryggen til, sker der noget, som ikke skulle være sket. Børnene får heller ikke den proces og det produkt ud af det, som de kunne have fået. Så skal jeg gå på kompromis og sige 'jamen det er lige meget, det ligner lort og lagkage'. Så synes jeg bare ikke, jeg er med til at højne deres selvtillid.

A: Er det fordi du har børnene alene i skolen?

K2: Ja.

A: Hvor er læreren henne?

H: Jamen nu har de jo 30 timer, og den børnehaveklasseleder vi har nu, som jeg samarbejder med, skal kun dække 23 timer. Så jeg har 6 timer sammen med hende. Og så har jeg 10 uden hende. Så jeg er jo både pædagog i skolen, men jeg må indrømme, jeg føler mig også lidt som lærer. Det har jeg jo ikke gået på seminariet for at blive. Som planerne lyder her på skolen, kan det være, det bliver bedre næste år. For det er små børn, som har brug for flere hænder. Det bliver meget det med 'jamen det skal du!' vi er nødt til at have alle 23 til at lave det samme på samme tid. Uanset om det er særlig fedt eller ej. De får lov til at komme ud og bevæge sig, og vi har især fokus på at drengene ikke kan sidde så længe af gangen.

A: Hvad er din vigtigste opgave som pædagog?

K2: Jeg synes det er fedt at starte med en 0. klasse og følge dem til 3. klasse. Den rolle som kontaktpædagog og de relationer, jeg får til de her unger og den mulighed jeg får, for at være med til at forme dem, det er det mest fantastiske og det er det, der giver mig arbejdsglæde. Det er simpelthen ungerne. Det er bare guld. Det er det bedste. Før hen var jeg måske i skolen i fire timer, og så havde vi dem lidt længere tid i dus. Jeg havde frygtet den relation, jeg havde til børnene ikke ville blive den samme efter reformen fordi, den har været på baggrund af de frie valg, vi har i dus-tid og ikke de fire timer, jeg var med i skoledelen. Men i og med jeg kommer derind hver dag, er der lidt mere helhed omkring det. Børnene finder hurtigt ud af, hvor de har mig henne.

A: Hvordan skelner du mellem den rolle du har i dussen og den rolle, du har i skolen?

K2: Det her er et prøve år, det må jeg sige. Så et er at komme som pædagog og være med som den ekstra hånd, som vi var førhen til at stå der alene. Nu ved jeg ikke hvor meget du er kendt med Aalborg kommune, men førhen havde vi noget, der hed o-ktioner. Det var fordi alle børn i 0. klasse skulle have 25 timer om ugen. Vores børnehaveklasse havde kun 20 timer. De 5 timer gav de til pædagogerne. Så jeg har jo stået alene med dem førhen. Men det var kun 5 timer om ugen. Jeg føler mig som en underviser med skal ting i skolen og en dus pædagog om eftermiddagen, hvor de har det frie valg, hvor dem som vil være sammen med mig og vil være med til den aktivitet, jeg starter, vælger det til. Det skal jeg også finde ud af. Jeg kan godt føle med de her drenge, der kommer ind i et rum, hvor de bliver presset fra alle sider af de her mure. Der er for lidt plads!

A: Hvad ser du som den største udfordring?

K2: I forhold til skolereformen?

A: Generelt i forhold til dit arbejde..

K2: for mig er det, at der ikke er nogen klare rammer for, hvad jeg skal. Nu lyder jeg som en, der har rigtig meget brug for struktur. Ingen ved noget som helst. Det synes jeg, er rigtig belastende. Jeg kan godt selv synes nogle ting er vigtige, og så gøre det, men er det så den vej, vi vil gå som skole? Lige nu må jeg bare stole på, at det jeg synes er godt, så også er godt. For der er ingen, der ved noget som helst. Vi bygger flyveren mens vi flyver. Og det er mega ubehageligt. Jeg roder rundt indeni.

A: Hvem kunne du tænke dig fortalte dig, hvad der skal ske?

K2: Vi har jo lige været igennem en mus-runde, altså medarbejderudviklingssamtaler, hvor vi fortalte, hvad der er hårdt. Og så er det jo ledelsen, der samler om på hvad vi skal have kigget på. For vi er en del pædagoger, der har en udfordring. P.t. bliver vi brugt i skolen fordi, det passer med timerne, føler jeg. Hvad er det så vi skal? Men jeg kan jo både se og høre, at det er en proces, vi er i gang med. Og der skal jeg jo også have lov til at komme med mine input i forhold til det. Men der er ingen tvivl om at ledelsen bestemmer hvilken vej vi skal gå, fordi vi bare er virkelig forskellige og vægter forskellige ting. Men vi kan ikke det hele, så vi å finde noget, vi kan og så håber jeg bare, det er det, jeg brænder for.

A: Føler du, at du bliver lyttet til og kan komme med inputs?

K2: Jeg føler godt, jeg kan komme med inputs, men der hvor vi er lige nu, føles det so om, vores ledelse har en ide om hvor vi skal hen. Men det er ikke sådan helt klart. Hvad er det, de vil have fat i og hvad betyder det? Lige nu er vi kontaktpædagog for en klasse og følger dem fra 0. til tredje klasse. Men det bliver snart lavet om, så der er en fast i 0. klasse. Og så følger vi børnene fra 1. til 5. klasse. Så vi har mange timer i de små klasser og ikke så mange i 5. Og det må jeg sige, jeg er rigtig ked af. Det er så fedt af forme børnene i 0. klasse og se det, jeg synes er vigtigt. Og følge dem. Skulle jeg så sige farvel til det, ved enten at være fast i 0. klasse eller ved at følge fra 1.? Så vi står midt i en brydningstid. Det er ledelsens ønske, vi skal følge med op

i 4. og 5. og det er ikke fordi, vi ikke har personale, der gør det nu. P.t. gør vores afdelingsleder det. Jeg har lige sagt farvel til en 3. klasse og jeg kan godt se, det er hårdt for dem, at skulle sige farvel til alle kendte voksne og få helt nye. Selvom der er overleveringer, er det jo ikke det samme, som hvis jeg står i klassen og kan hjælpe børnene med de udfordringer de har. Jeg kender dem jo. Den tryghed og de relationer, vi har dannet til børnene, kommer jo ikke med. Det vil ledelsen gerne have. Så bliver vi bundet lidt af rammerne, de vil gerne have at pædagogerne følger med op, men så står vi her og er 4 kontaktpædagoger. Ingen af os brænder for at blive fast pædagog i 0. klasse fordi, vi sindssygt gerne vil følge dem. Men det kommer vi ingen vegne med. Vi har fået lov til at sige, hvorfor vi synes det er vigtigt, men ledelsen vil have de kendte med op i 4. og 5. så der går vi lidt mod hinanden. Men det ender med, at det skal vi. Det har de jo ledelsesretten til. Og det giver også god mening for mig, det er bare uheldigt, vi så ikke har en person der brænder for 0. klasse. Og jeg har også prøvet at sidde og regne og dividere, så man kan starte med dem fra 0. men det går ikke op. Men der er nogen fra de andre afdelinger, der gerne vil. Skal vi så flytte rundt, så de kommer i B og jeg kommer i A? Jeg ved godt, og jeg sagde det også selv, da jeg læste på seminarieret 'åh, de personalegrupper, der har været sammen i hundrede år' Nu har jeg været her i ni år, og jeg ville godt nok ære ked af at sige farvel til nogen, selvom jeg godt ved, jeg bliver inspireret af at møde nye. Det er ikke så meget ved de vante, for dem kender vi jo ud og ind. Der er mange ting i det, det er en brydningstid. Jeg synes egentlig vi er omstillingsparate, men der er bare for mange omstillinger på en gang.

A: Hvordan ser lærerne det her med om I pædagoger skal følge børnene til de højere klasser?

K2: Her på stedet er lærerne fra 0. – 3. jo vant til at have pædagoger med og de ved hvad vi kan give.

Mellemste-gruppen har jo først set det i år. Men de har set, det er fedt at have en pædagog med. Jeg tror også, de vil opleve at det er federe med en kendt pædagog. Ellers var det jo kun, hvis de havde været i yngsteafdelingen, de kunne se at det giver noget rigtig godt at have en pædagog med. Vi har et fremragende samarbejde med lærerne her. Det er helt vildt dejligt.

A: Hvad er det, der gør samarbejdet godt?

K2: jamen det er jo fordi der har været nogle rammer, men vi har selv bestemt, hvordan vi fylder dem ud, og så har vi haft mulighed for fleksibilitet. Vi har kunnet tale sammen om, hvornår det er mest vigtigt, jeg er i klassen, er det mest vigtigt i matematiktimerne, hvor det ikke er klasselæreren, de kender der er der. Hun har dem måske om morgenen, hvor de er læringsparate og så er det nok bedre, jeg er der nogle andre timer, hvor de tilter rundt. Eller fag som billedkunst, som kan være svært at stå med alene. Men i år har vi ikke haft overblikket, og så kan det være svært at bytte rundt på timerne. Vi gør vores bedste, men det er svært. Men noget af det, der gør det godt, er at vi kan byde ind med det, vi synes vi er gode til.

Lige nu er det ikke særlig nemt. Og når vi så bruger ordet læring – nu er det jo ikke fordi, jeg ikke synes vi pædagoger lærer børnene noget – men så snakker vi fagfagligt, når vi siger ordet læring. Jeg føler, det er det, jeg skal. Men jeg er ikke lærer, så kunne jeg lige så godt have gået på lærerseminariet.

A: føler du, du kan udfolde dig som fagperson med din pædagogik i skolen? Eller føler du, du er nødt til at være en mini-lærer?

K2: ja, nu du siger det, er jeg nok mest mini-lærer. Men jeg tager også min pædagogfaglighed med. Men når jeg så står derinde og kan se, det vælter for nogle af ungerne, og jeg ved godt, hvad der ligger bagved, så kan jeg ikke gøre noget i nuet. Det er øv. Havde der nu været en ekstra, så havde jeg kunne tage nogle af børnene med ud og løse konflikterne på så god en måde, at jeg næste gang kan se, at de har forstået det. Men det må hele tiden vente. Det bliver hele tiden sådan noget med, at de bare skal sætte sig ned, og så kan vi snakke om det senere. Så bliver det jo rykket til dus-tiden, hvor jeg kan samle op på det. Jeg kommer til at stå standby med de ting, jeg er god til fordi, jeg står alene. Ikke at jeg ikke når det, så løber jeg bare



stærkere. Det går ud over min dus-tid. De aktiviteter og de ting, jeg gerne vil lave med børnene der, kommer til at vente. Så inden jeg har fået ryddet op i alt det, der er sket i løbet af dagen, begynder de at blive hentet. Så kan det jo ikke rigtig betale sig at gå i gang med aktiviteter, når de bliver hentet og afbrudt i processen. Vi når ikke at blive færdige.

Samfundet udenfor er heller ikke gearet til det. Vi får et brev fra Aalborg skøjtehal, hvor vi kan komme fra 14-15 om torsdagen. Der er vi jo ikke engang færdige. Undervisningen slutter klokken 14. så vi kan jo ikke være der klokken 14. så de kan højst nå en halv time på isen. Det er grotesk, altså. Der skulle have været mulighed for lidt flere timer. Så kunne man sige, at man kunne tage derud i skoletiden, men der står vi også alene. Vi kan ikke tage derud alene med 23 unger. Der er mange ting lige nu, hvor vi er nødt til at forsøge at finde ud af, hvordan vi kan lave nogle gode løsninger.

A: Du snakkede lidt om forældrene lige før, hvordan tror du, forældrene ser på pædagogerne efter reformen?

K2: jamen ud af tid har vi jo skulle tale pænt om det her, eller i hvert fald ikke række det ned, for det bliver ikke ændret. Men jeg håber da, det bliver ændret igen på et tidspunkt, for jeg tror ikke på, det her er vejen frem. Jeg tror, vi er blevet glemt. Jeg er medarbejderrepræsentant i skolebestyrelsen og der er forældre, hvor jeg godt kan mærke, at vi stadig er dem, der drikker kaffe. Jeg ved at vores forældre synes, vi har gjort nogle kanon fede ting i dusen. Men det er vi faldet af på i år. For vi har ikke haft de samme muligheder. Nu skal de jo lige se, hvad vi så kan byde ind med i skole-delen. Men jeg kan også godt høre at forældrene har en anden forestilling om hvad vi laver, end hvad vi egentlig gør. Lige nu er det pædagoger, der står med lektiehjælp. Forældrene forventer nok, at det er lærere, der står med det, fordi det skal gøre deres børn så dygtige som muligt. Men jeg er ikke uddannet til at kunne undervisningsdifferentiere. Så det kan jeg ikke! Jeg føler, det bliver forventet af mig, at jeg kan, men det kan jeg overhovedet ikke leve op til.

A: Hvem forventer, at du skal kunne det?

K2: Egentlig er det forældrene. De er bare ikke klar over, det er pædagoger, der står med den opgave. Det er jo ikke mig, der skal melde det ud. Men det burde man som skole gøre. Fortælle hvordan dagene er bygget op, hvem der står for hvad, og hvad forældrene kan forvente. Omvendt bliver det nok lavet om til næste år, så det er lærer, der har lektiehjælpen. Var det svar på spørgsmålet, jeg kan ikke huske, hvad du spurgte om.

A: Ja, det er fint..

K2: Jeg synes godt, man kan højne pædagogfagligheden. Jeg synes tit den er blevet talt ned. Det er fint, vi bliver skrevet ind i skolereformen, men som fagforening og som gruppe, har vi ikke været gode til at sælge os selv. Men det er også rigtig vanskeligt at sælge sig selv på bløde værdier. Det er så diffust. Men jeg er heller ikke god til det, jeg får ikke solgt mig selv godt nok. Jeg er klar over, jeg gør et godt stykke arbejde, det er fedt at være pædagog, og det er rigtig godt for børnene, at have en pædagog. Men så kan jeg ikke mere, så kommer evidensen omkring det. Hvad er det, jeg skal sige, jeg gør? Så bliver jeg selv udfordret.

A: Hvorfor tænker du, det er så svært?

K2: .. (lang pause) ..

A: Er det at sætte ord på det, du gør?

K2: Ja, det er fordi, det er de her bløde værdier. Og jeg oplever altid, der er et modsvar til det. Jeg har for eksempel valgt, at de skal have en spillemaker, som de skal samarbejde med. – men hvad lærer de så ved det? Mange ser læring som noget der sker på en tavle.

A. tænker du, at forældrene tænker sådan?

K2: Ja. Det tænker jeg.

A: hvordan kan man ændre det? Skal man ændre det?

K2: Jeg synes vi skal kommunikere bedre ud til forældrene, men jeg kommer også til kort lige så snart min skoleleder siger læring. Men jeg synes også, man skal huske det punkt, der hedder trivsel. Jeg stjeler lidt på ordet 'læring'. Fordi når jeg hører ordet 'læring' blive brugt, så er det fagfagligt. Så snakker vi tekster og matematik, ikke noget med at lære at være sammen med andre.

A: Men tænker du ikke, der er læring i samarbejde og ..

K2: Jo helt sikkert. Men vi skal have solgt det videre. Men når vi står her som pædagoger og vil have et fællesskab til at fungere i klassen, det vil forældrene også, men hvis jeg så for eksempel siger, at jeg ikke kan lide, børnene siger nej til hinanden. Jeg opfordrer til at børnene siger ja og kører på empati. Så er det op af bakke, når forældrene også synes vi skal tage alle med. Men hvis de så oplever, at det går ud over deres eget barn, 'der er ikke nogen, der skal komme og sige, mit barn skal lege med et andet'. Så vil de ikke alligevel. I teori virker det. Men i praksis vil de gerne styre det selv.

K2: Vi har haft nogen sygdom i 0. klasse. Og klasselæreren vil gerne have at ungerne er hr. og fru karklud. Så de skal tørre borde af inden de går til frikvarter, men de fire, der skal gøre det, kommer aldrig ud. Jeg ved godt, de så har en god leg indenfor, men de går glip af den friske luft. Så vil jeg hellere selv tørre de borde af og lufte ud, så børnene kan komme ud og få luft. Der er vi ikke enige.

A: Hvordan er samarbejdet med klasselæreren, nu siger du, I har forskellige holdninger til, om børnene skal tørre borde eller om de skal ud, hvordan er samarbejdet generelt med lige den lærer?

K2: vi er meget lig hinanden. Hun er jo også pædagoger, men selvom de er det, bliver de lige skråstreg lærer. Det er også den fagforening, de er i. Der mangler også noget ligeværd i forhold til fagforeninger. Jeg er lidt irriteret over det fordi, det sender en signalværdi, hvor jeg synes en lærer og en pædagog skal være ligeværdige. Det er vi jo ikke rent fagforeningsmæssigt.

A: Kan du ikke uddybe det?

K2: læreren får en højere løn end pædagogen. Læreren får tillæg om aftenen ved forældremøder osv. Det gør en pædagog ikke. Så samfundet sender en signalværdi, der siger at læreren er vigtigst. Når børnehaveklasselæreren er syg og jeg vælger at blive vikar, fordi jeg ved det er bedst for klassen, at det er mig der står der fremfor en fremmed. Hvis de ringer efter en vikar, og jeg er med som skolepædagog, hvi det var en dag, jeg skulle være der de timer alligevel, kan jeg kigge på en 18årig, der får 50,- mere end mig i timen, selvom han ikke kender ungerne eller ved noget som helst om, hvad vi skal lave. Og som har kunnet forberede sig i fem minutter. Omvendt ved jeg, jeg skal vægtes lige så meget!

A: Bliver du det i praksis? Er du ligeværdig med læreren?

K2: Nu er jeg i en børnehaveklasse og det er med en pædagog. Og vi er helt enige om at det skal være et samarbejde. Det synes jeg også det er i de højere klasser, for der er også respekt fra lærernes side for, at jeg for eksempel møder forældrene meget mere end de gør. For de henter om eftermiddagen i dussen, hvor jeg kan tale med dem, hvis jeg har tid. Så den relation, jeg har til forældrene, kan en lærer aldrig få. Det er der respekt for. Og der er også respekt for at vi er så heldige at se børnene i andre situationer i dussen, hvor det ikke kun er skal-ting de laver. Vi ser dem, hvor de virkelig byder ind til fællesskabet, hvor de er gode kammerater, som måske ikke er det, vi ser i skolen. Det kan jeg jo tage med og bidrage med. Der føler jeg mig privilegeret. Men jeg kan også tale med børnehaveklasselæreren, hvor hun kan synes noget er rigtig fedt, men jeg så kan sige, jeg synes noget andet. Og så ændrer hun faktisk strategi pga. det jeg sagde fordi hun godt kunne se, hvad jeg mener. Det havde hun måske ikke tænkt over før. Vi inspirerer

hinanden til at finde ud af, hvad der skal være vigtigt. Jeg kan jo godt se ideen i at tørre borde af og være hjælpsomme, det vil jeg jo også gerne have børnene er. I dusser får de ofte bolcher for at hjælpe.

K2: vi har et værdigrundlag, som vi alle sammen har været med til at lave, jeg har været med til at lave det. Men vi overholder det ikke. Jeg glemmer jo den her der, men den ligger jo på skolens hjemmeside, så man kan se den.

A: Har du oplevet, du fik en ide, som du selv syntes var virkelig god, men så blev den modtaget negativt?

K2: egentlig ikke. Der bliver jo hørt efter. Og så kommer der jo en dialog om hvad der er bedst. Men noget kan godt ærgre mig. Jeg var kommet til at booke en skøjtetid ved en fejl og skulle have den aflyst. Men så snakker vi i mit team, hvor vi skulle til og i gang med en ny emneuge, som står i børnehaveklasseledernes årsplan. Den har vi ikke rigtig været en del af at lave. Det er svært at komme hver fjerde år, og komme med inputs til en årsplan, som er som den plejer. Så om onsdagen skulle vi starte på emneuge. Jeg fortalte så, at jeg var kommet til at booke en skøjtehaltid, som jeg skulle have aflyst, men det kunne egentlig være fedt nok at tage den alligevel. Men de andre ville gerne bare i gang med emneugen. Det var lidt øv. De kunne have haft en fantastisk oplevelse, og så kunne emneugen godt have ventet en dag. Men det kunne den åbenbart ikke. Det gav for meget kaos. De er ikke så omstillingsparate som lærerne er, de her børnehaveklasseledere. Men det er min oplevelse. Jeg fik den aflyst, men tænkte øv, for det giver klassefællesskabet en hel masse.

A: Føler du dig værdsat som pædagog?

K2: jeg kan faktisk hvile i at det gør jeg selv, at jeg selv føler, at jeg er rigtig meget værd for børnene, det er det, der bærer mig. Det stråler jo også fra lærerne at de ved vi kan byde ind med en masse. Forældrene ved det også godt. Men vi skal være mere skarpe på det, så holdningen om at vi drikker kaffe ændres.

A: Kan du leve op til dine egne forventninger til dig selv som pædagog?

K2: det gør jeg ikke. Jeg har jo ikke rammerne. Jeg kunne gøre meget mere hvis vi var to. Når jeg så siger det til min ledelse, svarer de, at vi har haft nogle gode normeringer i dusser. Men det er faktisk ikke fair at sige, for vælger jeg at gå i værkstedet med 10 unger, betyder det at en af mine kollegaer går i hallen med 30. men vi har muligheden for det, det kan man jo ikke, når man står alene. Jeg kan ikke gøre de ting, jeg gerne vil, når jeg står med så mange børn alene.

A: Tror du, det kan ændres, så der kommer flere hænder?

K2: Det er jo timer og penge. Jo mere vi propper på mens de er små, jo mere kan de undvære os når de bliver ældre. Hvis det bliver ændret, kan vi få livsduelige unger, som klarer sig godt. Vi har mager utilpassede unge, som er ensomme og har ondt i livet. Her tænker jeg, at hvis vi ikke får forbedret det her med skolereformen, med bedre normeringer så bliver det værre. Måske selvmordsraten stiger. Det sker da på grund af fællesskaber og manglende voksne. Så hvis bare en eller anden får ilt til hjernen og siger 'vi bliver nødt til at booste her' men der er nogle, der skal se det. Jeg fatter ikke børnene skal være i skolen så længe, jeg tror ikke på, børnene lærer mere, jeg forstår det ikke. Det giver ingen mening i mit hoved. Jeg bekymrer mig for de unge mennesker.

A: Er der nogle gode ting ved den nye skolereform?

K2: Det synes jeg, der er. Tager man de gode ting i den og bruger, er jeg sikker på, man kan komme langt med de drenge. Vi har lige haft en kvalitetsrapport, der viser at der ikke er ret mange af de drenge, vi sender ud af 9.klasse, der får over 2 i dansk og matematik. De er skoletrætte. Kan man bare få mere bevægelse ind.. Eller kan man få indført mere med læringsstile. Det er jo fantastisk, at undervise efter hvordan de lærer. Og så skal det give mening for dem, det de skal lære noget.

K2: Når jeg er til stede i undervisningen, er jeg tit blevet bedt om at gå ind ved siden af med de elever, der ikke kunne finde ud af opgaverne. Men det synes jeg faktisk ikke er i orden. Jeg synes at hvis de ikke, kan finde ud af det, skal læreren gå ind og lære dem matematik, og så kan jeg stå med de andre, der godt kan finde ud af det. Jeg har ikke forudsætningerne for at lære dem matematik, så det skal læreren da gøre!

A: Har du sagt det?

K2: Ja.

A: Og hvad blev resultatet?

K2: At så sad jeg ikke inde ved siden af med de børn, der ikke kunne finde ud af det. De måtte så sidde alene. Man kan håbe, det har ændret sig nu. Nu er jeg i 0. og der kører vi på en helt anden måde.

A: Synes du, du kan have din faglighed med og alt det, du har lært gennem uddannelse og kurser?

K2: Sidste år var jeg af sted hver mandag i specialpædagogik. Det er fordi, jeg brænder for de her drenge. Og vil gerne kunne læse, hvad de fortæller mig ud fra deres kropssprog. Det er jeg nysgerrig på. Ikke kun med baggrund i inklusionstanken, som Aalborg kommune har. Jeg mener alle børn skal inkluderes. Ikke kun børn med asperger. De kommer med hver deres ting, som skal kunne være i klassen. Det har været sindssygt fedt. Der får jeg evidens for at sige, der er brug for meget mere struktur, end man tænker. Med specialpædagogik kører man meget med struktur og billeder, piktogrammer. Det tænker jeg, alle børn har brug for, for 'hvad er det vi skal? Hvad er det, der bliver forventet af mig lige nu?' De kan ikke finde ud af det.

A: Har du fået det indført?

K2: Nu har jeg lige været af sted, og indtil nu har alle de lærere, jeg har arbejdet sammen med også brændt for specialpædagogik og været på kursus i det. Så der kører vi med meget struktur. Nu er jeg så lige startet i 0. klasse. Det er lidt op ad bakke, når man kommer ind som pædagog og bliver årets gæst, for jeg skal kun være der i et år, så er jeg videre i teksten igen – med almindeligt skoleskema og de ting, jeg byder ind med der. Vores 0. klasse har haft en årsplan, og jeg tror vores børnehaveklasseleder bliver udfordret på den nye folkeskolereform. Det kan jeg se, for de hænger lidt fast i 'plejer'. Men fordi det har været et hårdt år, har jeg ikke gået ind og indtaget rummet. Det er jo kun et år, så skal jeg videre. Så vil jeg ikke revolutionere de her damer. Så nej, det har jeg ikke. På nogen ting, så bliver det lidt med at jeg har en dreng, der har rigtig svært ved at sidde stille over middag. Jeg tænker, det er fordi, han er gået om. Hans krop ved godt, hvornår klokken er kvart i et og han skal i dus. Det skal han så bare ikke i år. Der er ingen tvivl om, man kan mærke det. Så kommer jeg og giver ham en tangle, kender du en tangle?

A: Nej.

K2: Det er en masse led, der er sat sammen i plastik, så kan han sidde og dreje rundt med den. Så skal han egentlig gå lidt i selvsving med at køre rundt med den. Den skal ikke ligge på bordet og larme. Men hans hænder bliver beskæftiget. Det kan børnehaveklasselederen også. Hun har efterhånden fået lavet tre dimse-poser. Vi er så ikke enige om, hvad der skal være der i, for nogle af de ting, hun har deri larmer. Og jeg har det sådan, at tingene ikke skal larme. Men her på stedet har de lavet en årsplan, men hun tænker de jo, at der bliver fast pædagog i 0. og så tænker jeg også, at der skal revolutioneres i forhold til det. For så kan det ikke blive sådan som de plejer at gøre det. Jeg kan godt undre mig, over at de gør som de plejer. Det har været svært at komme ind og sige noget fordi, man hopper lige ned i det. Midt i man er ved at sige farvel til en 3. klasse, skal man til at lære nye børn og forældre at kende. Besøge dem i børnehaverne, holde møder med forældrene derude. Og sætte klasserne sammen ud fra hvilke børn, der kommer, samtidig med, du siger farvel til de andre. Så har der bare ikke været overskud til at byde ind i forhold til den årsplan. Bliver det en fast, bliver de nødt til at tage i mod de ting pædagogen tænker, som også skal leve 30 timer i

den her klasse. Så vil man hellere byde ind med det, man kan fremfor at sige, som jeg gør, at det bare er det her år. Før i tiden har det været sådan at vi lærer børnene noget mellem 8 og 9.30, som for eksempel alfabetet på forskellige måder. Det er et sindssygt godt koncept. De får et bogstav, det kan være bjørnen Benny. Ved konsonanter følger der en lille historie med. Så skal de tegne det, der bliver lavet så mange ting omkring den her konsonant, og det er så struktureret, at det er det samme her dag. Men på mange måder, med melodier, historier, dyr og bevægelser. Alle de ting, der bliver koblet på, gør at børnene lærer så meget. Det er jo en struktureret ting. Nu har jeg helt glemt, hvorfor jeg sagde det. Jo, men det kører de fra 8 – 9.30. fordi det er der, børnene er læringsparate. Efter klokken 10 har de legetime. Og så kommer jeg fra 12-14, hvor de er brændt sammen. Hvad skal de så lave? Det er jo ikke fordi, jeg siger, de bare skal lege. Men hvis jeg kunne bestemme, skulle de ikke lege fra 10-12. Det skulle være rykket til over middag. Jeg vil sindssygt gerne lærer børnene i 0. klasse klokken. Jeg oplever ofte, de kommer og spørger hvad klokken er. Jeg kan mærke, at hvis de kunne det, den struktur, der er omkring klokken, så kunne de også lige kigge op på klokken og se hvad klokken er og ud fra det for eksempel vide hvornår de bliver hentet. Det kunne jeg godt tænke mig. Men at stå og gøre det klokken 12.45 og så til 14.00. Hvor jeg som pædagog tænker, det er bedre at prøve at lære noget ud fra et legende koncept over middag. Men jeg synes jo allerede de har fået. Måske skulle vi have lagt meget mere bevægelse ind klokken 10, og så køre over i noget fagligt og strække det til 5. lektion, 12.45. og så have noget legetid, hvor vi kan gå ud og lave en fællesleg. Eller vi kan køre noget trivsel. Men sådan er det ikke. Der har de gjort, som de plejer i år. Det er svært som pædagog og komme ind og sige, at jeg ikke synes, de skal gøre som de plejer.

A: Hvad ville der ske, hvis du sagde det?

K2: Jeg tror det kommer af sig selv. Vi har også en skoleledelse, der synes der skal ske noget. Det er i hvert fald, hvad jeg hører. Der skal ske noget på det koncept, men jeg tror også det er på baggrund af det, de vil have en fast pædagog dernede, for at ryste rundt i det. Det tror jeg, der kommer til at ske noget ved, så jeg behøver ikke sige noget (griner). Ikke at jeg ikke har sagt det i de fora, hvor det har været nødvendigt. Men jeg skal også have et samarbejde op at køre med tre nye pædagoger, der var der på. Men dem kendte jeg jo egentlig godt. Vi arbejdede også sammen på 3. årgang. Men jeg har også været udfordret på 'hvad er det, jeg skal nu? Hvad er det, jeg skal?' så gør jeg det, jeg plejer. Jeg skal i hvert fald være kontaktpædagog for en klasse. Det er vigtigt for mig, jeg får dannet nogle gode relationer til børnene og får et godt samarbejde op at køre med forældrene. Så der har mit fokus været. Så har jeg selv haft enormt svært ved at finde ud af hvilke timer, jeg skulle være i klassen og hvor længe samt hvad og hvor meget, jeg kunne nå at forberede mig og hvad kan børnene på det tidspunkt? Det tog mig i hvert fald tre måneder at finde ud af, hvornår jeg havde timer alene og hvor lang tid og hvad jeg kunne give dem i forhold til hvor de var henne. Så der er vi også bagefter. Men det har vi så også haft lov til i år. Men jeg tror ikke, det har været et optimalt år for nogen som helst af børnene fordi, de voksne blaffer. Men jeg tror på, det kommer. Det her er et prøve år og måske er næste år også et prøve år. Men der prøver vi at ændre på nogle ting. Så det er en stor ombrydningstid. Jeg har virkelig været udfordret på, om jeg kan leve i det her. Men jeg bliver nødt til at prøve. Og jeg mener seriøst mit drømmejob er taget fra mig, jeg kan ikke få det igen nogen som helst steder. Jeg er ikke interesseret i at være pædagog i en børnehave. Jeg er faktisk interesseret i de 6-10 årige. Og faktisk også til de er 12. Jeg er ikke interesseret i adfærdsvanskelige unge. Det er jeg ikke. Det er de her unger.

A: Så du har ikke overvejet at søge andre jobs?

K2: Nej, for det er det her, jeg brænder for. Men jeg er udfordret på, at jeg oplever mig selv som værende en lærer. Og det er ikke det.

A: Tror du, du kan finde den samme glæde for dit arbejde, som du havde før?

K2: Det håber jeg virkelig. Det kommer nok også, når der kommer mere ro. Men lige nu har jeg mistet overblikket. Og det er ikke særlig rart. Jeg kan få helt gåsehud, når jeg tænker på de situationer, jeg lever på. I går havde jeg to drenge. Den ene dreng slog til den anden. Han sagde at den anden dreng slog først. Men de andre drenge,ovre i idræt sagde, at det gjorde han ikke. Ham der slog, har det svært. Jeg havde heldigvis tid til at tale med ham om det den dag, for jeg havde en undervisningsassistent med. Da vi så kommer over, går jeg ind i klassen, men drengen følger ikke med. Så går jeg ud til ham, han står ude i garderoben og har svært ved at komme ind. Han har det skidt med, han har slået den anden. Det er jeg ikke i tvivl om. Jeg snakker med ham, og siger til ham, han bliver nødt til at fortælle mig, om han vil have, jeg skal hente den anden dreng ud, så han kan sige undskyld. Det vil han gerne have. Så jeg går ind og fortæller den anden dreng, han gerne vil undskylde og spørger om han vil være sød at følge med. For det er ikke rart at komme ind foran hele klassen, når han godt ved, det er ham, der havde slået den anden og det ikke var i orden. Selvfølgelig har han det svært, det har vi talt om, så gør man sådan nogen ting ind imellem. Den anden dreng kommer ud og de kigger på hinanden. Drengen der slog undskylder så. Og den anden siger, at det er helt i orden. Så giver de hinanden et kram. Og det er ikke bare et hurtigt, kejtet et. De bliver ved med at stå der. Jeg står der og kigger ned på dem, og tænker, vi også skal til at videre. Men de bliver ved med at kramme, og det var så oprigtigt, det kram. Jeg får gåsehud af det. Det er guld for mig. Det kan jeg jo ikke bare sige farvel til. Samtidig kan jeg godt mærke, det er hårdt. Det er også et hårdt psykisk job fordi, jeg gerne vil så meget for de her unger. Men jeg har ikke rammerne til det. Men lige sådan en oplevelse gør, at det er lige meget, hvor svært det er alle andre dage. Så er arbejdet det hele værd alligevel. Ingen tvivl om at jeg kan blive høj af de søde unger. Det kan jeg altså. Det tror jeg, jeg ville komme til at savne, hvis det var. Men jeg føler mig presset på min arbejdsglæde. Det eneste, der løfter mig, er ungerne. Men det er jo ikke hverdag, man får de der guldkorn, selvom jeg prøver at kigge efter dem.

A: Tror du, dine pædagogkollegaer har det på samme måde med skolereformen?

K2: Det har de. Det er ikke bare mig. Jeg tror bare også, jeg har nogen der synes, det er endnu nemmere. De tænker ikke, at det er svært for dem, at være skolepædagog. Men som skolepædagog, har jeg haft en oplevelse af, jeg er ekstra hænder. Nu har jeg alle de timer, hvor jeg er alene. Der føler jeg mig som en lærer. Det er der nogen, der har det sindssygt godt med. De kan godt lide den rolle. Så tænker jeg, at de kunne have læst til lærer. Og det kunne jeg også lige så godt gøre, for det er dødsdømt, det her! Jeg er ikke duspædagog, jeg er skolepædagog. Sådan er det, øv. Men når rammerne kommer på plads, tror jeg godt, jeg kan byde ind med en masse. Og jeg talte med skoleledelsen i går, hvor han sagde, at han gerne vil have der bliver givet et boost til trivsel i klasserne. Og det er jo der, vi især kan træde i karakter. Det lyder til, der er indstillinger der omkring.

A: Er der noget, du gerne vil sige til sidst?

K2: Nej, der er ikke lige noget. Vi skal bare have fastere rammer, og vi skal ikke være bange for at fortælle forældrene, hvad de kan forvente af os.

A: Fortæller I hinanden hvad I forventer og kan forvente af hinanden?

K2: Ja, men man kan godt være skarpere på det. Det er ikke helt nok endnu.

## Bilag 5

Interviewspørgsmål:

Indledende spørgsmål:

Hvor længe har du været pædagog?

Hvorfor ville du være pædagog?

Identitet som pædagog:

Kan du fortælle lidt om dit arbejde?

Hvordan har du det med at være pædagog nu?

For dig – hvad er så den vigtigste opgave som pædagog?

Føler du, dit arbejde er vigtigt?

i Hvilke situationer føler du, du gør det bedst? – Kan du beskrive en situation, hvor du følte du gjorde det rigtig godt?

hvornår føler du, du kommer til kort? – kan du beskrive en situation, hvor du måske tvivlede på hvordan du skulle handle/om du handlede rigtigt?

Hvordan finder du ud af, om du handlede rigtigt eller forkert?

Hvad er den største udfordring i dit job?

har mulighed for at eksperimentere med praksis? Har I mulighed for at nytænke?

Kan du udfolde dig som fagperson i dit job?

Kan du iværksætte de ting du brænder for i dit job?

Hvilke værdier vægter du højt som pædagog? (anerkendelse, rummelighed eller andet?)

Samarbejde:

Kollegaer:

Hvor meget arbejder du sammen med dine kollegaer?

Hvad betyder samarbejdet for dig?

Hvad bruger du dine kollegaer til?

Kan du komme med eksempler på hvornår samarbejdet er gået godt? – hvad gjorde at det gik godt?

Kan du komme med eksempler på hvornår samarbejdet er gået mindre godt? – hvad gjorde at det ikke gik godt?

Ledelse:

Hvordan er samarbejdet med ledelsen?

Er der mulighed for at komme med faglige input på din arbejdsplads?

Føler du, du bliver hørt, hvis du kommer med forslag til hvordan ting, kan gøres anderledes? (kan du

komme med et eksempel?)

Kan du komme med eksempler på hvornår samarbejdet er gået godt? – hvad gjorde, at det gik godt?

Kan du komme med eksempler på hvornår samarbejdet er gået mindre godt? – hvad gjorde, at det gik mindre godt?

Forældre:

Hvordan oplever du samarbejdet med forældre?

Kan du komme med eksempler på hvornår samarbejdet er gået godt? – hvad gjorde at det gik godt?

Kan du komme med eksempler på hvornår samarbejdet er gået mindre godt? – hvad gjorde, at det ikke gik godt?

Hvad tror du forældrene mener, er jeres vigtigste opgave?

Samfundet:

Hvad tror du andre folk tænker om pædagoger? (Kan du komme med eksempler på noget, du har oplevet, der har givet dig den opfattelse?)

Hvad tror du andre folk tænker, at pædagogens vigtigste opgave er?

(Hvis negativt svar) – hvordan tror du, man kan ændre det, eller er det overhovedet nødvendigt at ændre?

Skolereformen:

Hvad tænker du om den nye reform? Ser du muligheder eller udfordringer?

Hvad har den betydet for dig?

Hvordan har dine jobfunktioner ændret sig efter reformen?

Oplever du, der er forskel på din rolle i skolen og i fritidsordningen? (Hvordan – eksempel?)

Hvordan har ændringen været for dig?

Hvordan er samarbejdet med skolen og lærerne?

Kan du komme med eksempler på hvornår samarbejdet er gået godt? – hvad gjorde at det gik godt?

Kan du komme med eksempler på hvornår samarbejdet er gået mindre godt? – hvad gjorde, at det ikke gik godt?

Hvad adskiller dig som pædagog og det du kan fra lærer, og det de kan?

Hvad adskiller dig som pædagog og det du kan fra pædagogmedhjælper, og det de kan?

Psykisk arbejdsmiljø?

Hvad er et godt arbejdsmiljø for dig?

Hvilken betydning har et godt arbejdsmiljø for dit virke som pædagog?

Hvordan påvirker arbejdsmiljøet dig?

Kreativitet:



Faglig ekspertise:

Hvordan oplever du, du kan bruge din faglige viden i praksis?

Hvilke elementer fra din uddannelse som pædagog, har du særligt haft brug for i dit arbejde?

Kan du komme med eksempler på situationer, hvor du har skullet kunne argumentere fagligt? – hvordan er det blevet modtaget?

Motivation:

Hvad gør, at du står op hver morgen og går på arbejde? – Hvad giver dig lyst til at arbejde?

Hvornår er du særligt glad for dit arbejde?

Føler du nogensinde dit arbejde, eller dele af dit arbejde er ligegyldigt? – hvornår? I hvilke situationer?

Hvor meget betyder din løn for dig?

Tro på evner:

Føler du, du kan leve op til andres forventninger til dig som pædagog? – Kan du uddybe det?

Kan du leve op til dine egne forventninger til dig selv som pædagog?

Anerkendelse:

Føler du dig værdsat som pædagog? – af ledelse, forældre, kollegaer, samfundet, lærer? – hvordan kommer det til udtryk?

For dig – hvem er det så vigtigst, sætter pris på dit arbejde? (der lytter til dig, accepterer og respekterer dig og dine handlinger som pædagog) – hvorfor og hvordan?

Hvilken betydning har det for dig, hvad andre tænker eller mener om dit arbejde?

Har du noget til sidst, jeg ikke har spurgt om, som du synes, jeg skulle have spurgt om? Eller bare noget du gerne vil sige til sidst?