

Den nye skolereforms betydning for pædagogernes arbejde i praksis.

SPECIALEAFHANDLING

LAURA ANNE JACOBSEN

LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER JUNI 2015

INSTITUT FOR LÆRING OG FILOSOFI

AALBORG UNIVERSITET, KØBENHAVN

Forord

Dette specialer er udarbejdet i forbindelse med afslutningen på uddannelsen Cand.mag. i Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet København.

Der skal rettes en stor tak til min vejleder for kyndig vejledning i processen, samt en tak til pædagogerne Tom, Lea og Ann-Cathrine der med stor åbenhed at bidraget til specialrapportens empiriske del.

God læselyst!

Laura Anne Jacobsen, juni 2015

Indholdsfortegnelse

Indledning	5
Motivation	5
Problemfelt.....	5
Problemformulering.....	10
Metode.....	10
Metodiske overvejelser	10
Kvalitative interviews	11
Det semistrukturerede interview	13
Rekruttering af informanter	14
Ethiske overvejelser.....	15
Snaplogs.....	15
Snaplogs i opgaven.....	16
Teori	17
Axel Honneths teori om anerkendelse.....	17
De tre anerkendelsessfærer	18
Den solidariske sfære	19
Krænkelser	21
Rasmus Willig Umyndiggørelse	23
Et nyt myndighedsbegreb.....	24
At være i stand til at kritisere	24
Umyndiggørelsesprocesser.....	25
Værgefunktion – opgaven for en kritisk teori	26
Kritikkens infrastruktur	26
Analyse.....	27
Præsentation af AC og hendes billeder.....	28
Billede 1:	29
Billede 2:	30
Billede 3:	32
Opsamling.....	33
Umyndiggørelse og manglende anerkendelse af pædagogerne	34
New public management.....	35

Pædagogerne underviser alene i skolerne	36
Manglende videreuddannelse	38
Ingen medindflydelse	38
Det pædagogiske arbejde i sfo'erne er forsvundet	40
Konstante ændringer i skemaerne	41
Pædagogerne må tilpasse deres privatliv og arbejdsliv	42
Flere arbejdsopgaver samme løn	43
Flere pædagoger har valgt at stoppe	43
Konklusion.....	44
Diskussion.....	46
Resumé.....	46
Abstract	48
Litteraturliste	50
Bøger	50
Artikler	50
Internetkilder.....	51

Indledning

Motivation

Motivationen for denne opgave bygger på en stor interesse for de forandringer som den danske folkeskole gennemgår i disse år. Jeg har under mit forløb på Læring og forandringsprocesser haft en gennemgående interesse for dette emne, og har på de foregående semestre beskæftiget mig med feltet. På 9. semester, valgte jeg derfor at bruge mit praksisforløb på at undersøge implementeringen af reformen i praksis. Dette forløb sig på en folkeskole i en københavnsk forstad, hvor jeg sammen med min gruppemakker fik lov til at følge et årgangsteam på skolen, henover 2 måneder. Her fandt vi frem til at man havde fravalgt samarbejdet med pædagogerne på årgangen, hvilket skyldtes manglende kvalifikationer til at varetage undervisningen, hvilket både pædagogerne selv og lærerne gav udtryk for. Det er på baggrund af dette at jeg finder det interessant at undersøge, hvordan den nye skolereform er med til at forandre pædagogernes arbejde i folkeskolen, samt hvordan dette påvirker dem.

Problemfelt

Pædagogerne har i den seneste tid gennemgået, store forandringer i deres arbejde på de danske folkeskoler. I sommeren 2014, blev den nye folkeskole reform implementeret og i den forbindelse skal pædagogerne nu i et endnu større omfang en tidligere være en del af arbejdet på skolerne landet over. Pædagoger og lærere skal med folkeskolereformen, nu i langt højere grad arbejde sammen om skoledagen, hvilket stiller nye krav til pædagogerne (Pædagog – Undervisningsministeriet, d. 13/4 2015). Dette indbefatter blandt andet ifølge undervisningsministeriet, varetagelse af afgrænsede undervisningsopgaver, inden for deres kompetencer og kvalifikationer på 1.-3. klassetrin. Derudover kan pædagoger på alle klassetrin varetage understøttende undervisningsopgaver, hvilket både kan udføres i undervisningen i fagene, hvor pædagogen har en understøttende rolle i forhold til lærernes og i tiden til understøttende undervisning, hvor pædagogen kan varetage undervisningen alene (Lovgrundlag – Undervisningsministeriet, d.13/4 2015). Politikernes mål med skolereformen er blandt andet at

styrke det faglige niveau i dansk og matematik, at indføre mere bevægelse i undervisningen, samt et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere. Et argument for at pædagoger og lærere i højere grad skal arbejde samarbejde om elevernes læring, er ifølge undervisningsministeriet at samarbejdet mellem flere professionsfagligheder, resultere i dygtigere børn, der trives (Uvm.dk, Den nye folkeskole – en kort guide til reformen. D.13/4 2015).

Selvom man fra pædagogernes fagforening BUPL er tilfredse med, at pædagogerne med reformen ser ud til at få en større rolle i fremtidens skole, samt at læringssynet gøres bredere ved, at der indføres flere pædagogiske aktiviteter, er de også bekymrede for hvilken konsekvens den længere skoledag medfører for fritidsinstitutionerne (bupl.dk, Pædagoger i skole og fritid, indledning, d.13/4 2015). De længere skoledage indebærer at børnene ikke længere bruger den samme tid i sfo'er og klubberne, og mange forældre vælger af forskellige årsager at melde deres børn ud af fritidstilbuddene, der fører til at der ikke er de samme muligheder for pædagogiske aktiviteter med børnene efter skoletid, hvilket påvirker det pædagogiske arbejde (Legetimer i landets sfo'er bliver dyrere – Politiken.dk d.19/5 2015).

Derudover har mange pædagoger efter indførelsen af reformen givet udtryk for, at de ikke føler sig 'klædt ordentligt på' til at skulle varetage nogle af de nye arbejdsopgaver. Dette kan blandt andet ses i en undersøgelse, som blev gennemført af BUPL i januar 2015, blandt 1100 skole- og fritidspædagoger. Her var et af hovedresultaterne at 69% ikke var blevet tilbudt efter- og videreuddannelse i forbindelse med reformen (Børn&Unge – 2015/02 – pædagoger om skolereform. Vi er stadig langt fra målet. D. 13/4 2015). Derudover gives der i undersøgelsen også udtryk for, at det er svært at finde tiden til at samarbejde med lærerne. KL's formand for løn- og personaleudvalg Michael Ziegler udtaler, at det er op til skolelederne at få rettet op på problemerne, og at man sagtens, også på lederniveau kan lære af hinanden, men dette mener BUPL's formand Elisa Bergmann er helt forfejlet og bemærker "*Ligesom pædagogerne har brug for hjælp fra ledelsen, har lederne brug for hjælp fra forvaltning og politikere til at indgå fornuftige aftaler, sådan at pædagoger og lærere kan koncentrere sig om deres kerneopgave. Ressourcerne skal også følge med, så vi ikke får en skrabet model, hvor intentionerne er der, men hvor de i praksis er umulige at leve op til*" (Ibid).

Den nye skolereform er bare en ud af mange reformer, som den danske folkeskole har måtte implementere inden for de sidste årtier. Underviser og tidligere politik ordfører for socialdemokraterne Jan Andreasen udtaler; *”Uddannelsespolitikkerne har befundet sig i en tilstand, hvor de er gået konstant reform-amok i de seneste 20 år (Folkeskolen er blevet sønderbombet med reformer og regelændringer – Politiken.dk, d. 13/4 2015) ”*.

Denne reform-amok kan blandt andet ses som et resultat af den New Public Management (NPM) tendens, der opstod i slutningen af 1980’erne og 1990’erne. NPM er en samlet betegnelse for en række initiativer og reformer i den offentlige sektor verden over (Greve 2002, p.1). NPM medbragte særligt to tendenser til den offentlige sektor. Den første er tendensen til administrative reformer, hvor decentralisering af ledelsesansvar, målstyring output- og resultatfokus mm. bliver sat i spil (Ibid:2). Den anden tendens er institutionelle reformer, hvilket ses gennem opsplnitning af den offentlige sektor i mindre resultatenheder, privatisering og markedsgørelse i det hele taget (Ibid). Det, der ifølge Carsten Greve (Professor i Public Management og Governance ved CBS), i dag er budskabet fra NPM, er at der er plads til at udøve offentlig ledelse, og skabe incitamentsstruktur gennem opsplnitning af organisatoriske enheder (Ibid:3). Offentlige organisationer er ikke længere blot dele af et bureaukrati, og NPM er dermed på godt og ondt blevet lig med forandring i en bestemt retning; mere ledelse og mere opsplnitning af offentlige organisationer (Ibid).

Det er dog vigtigt at have for øje at de forandringer som NPM medfører formes i den enkelte sektor, hvor der sker lokale tilpasninger og specifikke politiske dagsordener på de enkelte områder og dermed indføres NPM ikke som et sammenhængende paradigme (At arbejde i den offentlige sektor – velfærdsstat og velfærdsarbejde under forandring, p.6). Som et eksempel på NPM tendensen i folkeskolen skriver Hans Jørgen Limborg, Karen Albertsen & Maya Flensborg i artiklen; *Dokumentationskrav i folkeskolen – tidspres, krænkelser eller faglig udfordring* fra 2012, om det stigende krav om dokumentation i folkeskolen (Dokumentationspres i folkeskolen – tidspres, krænkelser eller faglig udfordring 2012, p.10) Dette stigende dokumentationskrav har ifølge dem mødt meget kritik, hvilket blandt andet tager udgangspunkt i at kravene tager tiden fra kerneopgaven og dermed hindrer medarbejderne inden for en profession i at udføre de faglige opgaver som de er ansat til (Ibid). Dermed beskrives det som en trussel mod kvaliteten af ydelsen, da der bliver mindre tid til at udføre kerneopgaven, hvilket hermed kan ses som en trussel mod det pædagogiske arbejde i skolen (Ibid). En anden type kritik af dokumentationskrav bygger på at

dokumentationen ofte er irrelevant i forhold til kerneopgaven, hvilket også kan føres til en kritik af NPM. Denne kritik knytter sig derfor både til at der skal dokumenteres i et for stort omfang samt den tid, der skal bruges til at dokumentere, men også til hvad formålet er med at der skal dokumenteres. Dermed argumenteres der for at dokumentationskravene er ført for langt ud, da de ikke længere bygger på, hvad der er hensigtsmæssigt at dokumentere for at løse kerneopgaven, men i stedet opfindes af administrative hensyn (Ibid:11). Disse arbejdsopgaver, der af medarbejderne kan virke kontrollerende og tage tiden fra kerneopgaven kan i sidste ende medføre en trussel mod trivsel, motivation og mental sundhed, da medarbejderne kan opleve kravene som en direkte disrespekt for deres arbejde (Ibid:12).

Én af de ændringer, der særligt har ramt pædagogerne og deres arbejde i folkeskolen er lovændringen vedrørende øget inklusion i folkeskolen. I 2012 vedtog Regeringen og KL, med opbakning af folkeskoleforligskredsen en aftale om en omstilling af folkeskolen til øget inklusion. Dette medførte en stor forandringsproces, hvor et af målene er at 96 procent af det samlede elevtal i 2015 skal modtage almindelig undervisning, hvilket indebærer at en del elever skal inkluderes i den almene folkeskole (Omstilling til øget inklusion – undervisningsministeriet, d. 27/4 2015). Henover de sidste år er der kommet 10.000 nye elever, der skal inkluderes ind i folkeskolen, hvilket skyldes at mange kommuner lukker deres specialtilbud og flytter børnene over i folkeskolen. Dette medfører ifølge skole- og fritidspædagogerne at der er kommet flere og tungere inklusionsbørn ind i folkeskolen, viser en undersøgelse udarbejdet af BUPL i januar 2015. Derudover oplever 57 % af de adspurgte pædagoger at folkeskolereformen har gjort inklusionsopgaven tungere løfte, hvilket blandt andet skyldes at de lange skoledage er særligt hårde for inklusionsbørnene (Pædagoger advarer: inklusion halter voldsomt i skolen – bupl.dk, d.27/4 2015). Andreas Rasch-Christensen, der er forskningschef på Via University College påpeger at det ikke er alle steder man har fået flyttet de specialpædagogiske kompetencer med over i undervisningen, samt at for få steder er gearret til at tage imod inklusionsbørnene, selvom netop reformen skulle understøtte inklusionen af de mange nye børn (Ibid). Selvom man hos BUPL er positivt stemt over for brugen af pædagoger i folkeskolen, har det store pres og flere timer i takt med reformen medført, at man ikke har tiden til at organisere dagen, så man tager hensyn til børn med særlig udfordringer fortæller formand for BUPL Elisa Bergman, der yderlige pointerer at det for nogle pædagoger er svært at gøre deres arbejde godt nok, fordi deres arbejdstid er fordelt ud på flere årgange, og de dermed kun har 20 minutter ad gangen

på en årgang (ibid). Derudover kan arbejdet i folkeskolen for nogle pædagoger, også medføre en usikkerhed omkring hvilken rolle de skal varetage samt hvad de fagligt kan byde ind med (Pædagog – og ikke minilærer UCC, d. 18/5 2015). Dette kan blandt andet skyldes at flere oplever at deres faglige kompetencer ikke bliver brugt, men at de i stedet bliver brugt som underviserer i skolen, hvor de varetager undervisning de ikke er uddannet til. Ifølge Liselotte Thomsen, der er formand for BUPL Nordjylland, er dette et problem, og hun appellerer til at skolelederne lader hver med at bruge pædagoger som lærere, når nu det er noget andet som pædagogerne har kompetencerne til (BUPL: skoler presser pædagoger til at undervise – folkeskolen.dk, d.18/5 2015). Ifølge Gitte Lyng Rasmussen der er lektor og videnmedarbejder i UCC's forskningsafdeling, har pædagogerne en stor opgave i at stå ved og gøre klart hvad de kan som pædagoger i folkeskolen samt hvad der er særligt for deres profession. Dette skyldes ifølge hende at de træder ind i en verden, der allerede er prædefineret af lærerne samt, at der historisk set er et hierarki. Pædagogerne kommer nu ind på et domæne, hvor de skal erobre sig en plads, og Lyng Rasmussen ligger op til at hierarkiet skal udjævnes, så pædagogerne får mere medindflydelse på deres arbejdsopgaver og arbejdstid, hvilket dog problematiseres af mangel på tid til, at samarbejde på tværs af professionerne (Pædagog – og ikke minilærer UCC, d.18/5 2015). En rapport udarbejdet af BUPL vedrørende de centrale udfordringer i folkeskolen netop nu, belyser at der er et behov for klare målsætninger om, hvad pædagogernes rolle i folkeskolen er, og Allan Baumann der er medlem af BUPL's forretningsudvalg understreger at der er vigtigt at få skrevet den pædagogiske opgave ind i folkeskoleloven så pædagogerne derved oplever anerkendelse af deres arbejde (Børn&Unge – 2013/04 – pædagoger i skolen: Skoleskemaer blokerer for nytænkning, d. 27/4 2015). Det er ud fra ovenstående tydeliggjort at pædagogerne nu skal forholde sig til flere og anderledes arbejdsopgaver end dem de tidligere har været vandt til, og det er på baggrund af disse forandringer at jeg ønsker at undersøge hvordan disse påvirker deres daglige arbejde i den danske folkeskole, samt hvordan de alligevel skaber mening i arbejdet.

Problemformulering

På baggrund af ovenstående problemfelt opstiller jeg følgende problemformulering:

Hvordan påvirker den nye folkeskolereform pædagogerne og deres arbejde, og hvilke ændringer i arbejdet, kan forstås som umyndiggørelsesprocesser?

Metode

I følgende afsnit vil jeg redegøre for mine metodiske overvejelser og tilvalg i forbindelse med indsamlingen af empiri i opgaven. Derudover vil jeg beskrive de problematikker som jeg stødte på under vejs i opgaven.

Metodiske overvejelser

Da jeg startede op med denne opgave havde jeg i første omgang forestillet mig, at jeg skulle gøre brug af metoden Snaplog efterfulgt af fokusgruppeinterviews med pædagogerne. Denne metode er en performativ metode, som tidligere blandt andet er blevet brugt i forbindelse med projektet; *Trivsel, produktivitet og selvledelse (TRIPS)*, der forsker i arbejdsmiljø i folkeskoler. Lærerforeningen havde et ønske om at TRIPS-projektet skulle føre til en udvidelse af de sproglige muligheder, således at de bedre kunne indfange den skisma, at stress opleves individuelt, men opstår i en social sammenhænge i og med, at personen og arbejdsmiljøet ikke længere adskilles (Snaplog, p.26). I denne forbindelse anvendte forskerne Snaplogs, efterfulgt af fokusgruppeinterviews, der skulle bidrage til at få deltagerne til at tale om det, der ligger mellem linjerne, som får betydning for det gode arbejdsmiljø. Ved at kombinere billeder og logs med det efterfølgende fokusgruppeinterview, var der dermed mulighed for at kombinere det valgte emne, med studier af betydningsdannelse i gruppeinteraktion, med en høj grad af interaktion blandt deltagerne (Ibid:25).

Selvom min intention var at gøre brug af snaplogs som i TRIPS projektet, efterfulgt af fokusgruppeinterviews, gik dette dog ikke helt som jeg havde håbet. Jeg havde store problemer med

at skaffe sfo'er og skoler, der kunne deltage da de ikke havde tiden til det. Efter utallig opringninger og mails rundt til skoleledere, sfoledere og pædagoger, måtte jeg til sidst indse at jeg ville få meget svært ved at skaffe en fokusgruppe i tide. Derfor valgte jeg at gøre brug af Facebook, som en sidste mulighed for at få fat i pædagoger, der havde tid til at deltage, men her der var var heller ingen, der havde mulighed for at hjælpe. Da tiden på dette tidspunkt var ved at løbe op, måtte jeg derfor tage en beslutning om at gribe projektet anderledes an. Derfor tog jeg kontakt til en pædagog, Ann-Cathrine (AC), der tidligere havde givet udtryk for at hun gerne ville deltage, og spurgte om hun havde mod på at lave et kvalitativ interview med mig, hvilket hun takkede ja til. Efterfølgende takkede hun ja til at deltage i snaplog metoden, som jeg vil komme nærmere ind på senere i afsnittet.

Derudover har jeg lavet to kvalitative interviews med pædagogerne, Lea og Tom, der begge har fravalgt arbejdet i folkeskolen i forbindelse med den nye skolereform. Den ene var tidligere ansat som sfoleder, da implementeringen af reformen blev planlagt, og den anden var ansat som skolefritidspædagog, men begge valgte at opsigte deres stilling pr. 1. april 2014 og arbejder nu i en børnehave. Det var på baggrund af dette skift at jeg fandt det interessant at undersøge hvad, der lå til grund for deres opsigelse. Jeg vil senere i afsnittet komme ind på hvilke metodiske overvejelser jeg har gjort mig i forbindelse med de kvalitative interviews.

Pædagogernes manglende tid til at kunne deltage i fokusgruppen, kan afspejles i det øgede arbejdspress for pædagogerne som interviewpersonerne beskriver under interviewene, hvilket vil jeg komme nærmere ind på i analysen. Derudover fik jeg først indsamlet det sidste af min empiri med AC sent i forløbet, da planlægningen af hendes arbejdsdage skete løbende, og der derfor kom arbejdsopgaver såsom møder og ekskursioner i vejen for vores møde. Dermed fik jeg først indsamlet det sidste empiri med hende d. 5/5 – 15, hvilket er et godt billede på, hvor travlt pædagogerne i de danske skoler har pt.

[Kvalitative interviews](#)

Jeg har valgt at gøre brug af det kvalitative forskningsinterview i forbindelse med indsamlingen af min empiri. Dette skyldes et ønske om at få et indblik i pædagogernes arbejde i folkeskolerne, samt hvilke refleksioner, de gør sig i forbindelse med den nye folkeskolereform. Ifølge Steiner Kvale og Svend Brinkmann forsøger det kvalitative forsknings interview at forstå verden ud fra interviewpersonens synspunkter, derefter at udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser

og afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 17). Livsverden er dermed den verden, vi kender og møder i hverdagslivet. Det er verden, som den fremtræder for os i en direkte og umiddelbar oplevelse forud for, at vi reflektere eller teoretisere over verden (Tanggaard & Brinkmann 2010, p. 31). De kvalitative interviews med pædagogerne skal derfor bidrage til at få et indblik i hvordan deres hverdag med arbejdet i med den nye skolereform, ifølge dem selv forløber sig samt fungerer. Det er dog klart at den analytiske proces med at forstå interviewpersonerne, aldrig kan fange helt præcist, hvordan der er at opleve det som de fortæller om (Ibid). Det, som fortælles interviewet vil således ifølge Lene Tanggaard og Svend Brinkmann, altid være konstrueret i den samtaleinteraktion, som interviewet udgør (Ibid). Dermed er målet med et interviewstudie mere præcist, at komme så tæt som muligt på interviewpersonens oplevelser og i sidste ende at formulere et kohærent og teoretisk velinformeret tredjepersons-perspektiv (ibid). I en interviewundersøgelse får man mulighed for at koncentrere sig om, hvordan specifikke individer forstår bestemte begivenheder, situationer eller fænomener i deres eget liv, som eksempelvis i dette tilfælde hvordan det er at arbejde i en bestemt organisation; folkeskolen (Ibid:32). Dermed kan man tilvejebringe en detaljeret og intensiv analyse af en forholdsvis begrænset mængde personers oplevelser af bestemte begivenheder og situationer. I dette projekts tilfælde, bygger min undersøgelse på tre pædagogers oplevelser af arbejdet som pædagog under den nye folkeskole reform, særligt med udgangspunkt i den ene nemlig Ann-Cathrine da hun er den eneste af de tre, der stadig arbejder i folkeskolen. Ifølge Bent Flyvbjerg, er det muligt at generalisere ud fra enkelte cases, da det afhænger af den pågældende case og hvordan den er udvalgt (Flyvbjerg 2012, p. 469). Han mener at valget af metode bør afhænge helt af det studerede problem og omstændighederne. Den case jeg har valgt at undersøge er: den nye skolereform og de ændringer som denne medfører for pædagogernes arbejde, hvilket bygger på min motivation for undersøgelsen. Denne case er eksemplarisk belyst gennem tre informanter, der skal bidrage til et indblik i det pædagogiske arbejde i folkeskolen.

Forskningsinterviewet bygger på dagligdags livets samtaler og er en professionel samtale. Det er en udveksling af synspunkter mellem to personer, der taler sammen om et emne af fælles interesse (Kvale & Brinkmann 2009, p.18).

Tanggaard & Brinkmann (2010), skriver at den konkrete ansigt til ansigt-interaktion med et andet menneske uden alt for stram styrning tillader som regel, at man bedre kan fortælle sin egen historie

og opponere mod interviewerens eller fortolkninger. Dog er det ikke i alle situationer at ansigt til ansigt-interaktion udgør den bedste basis for et interview (Tanggaard & Brinkmann 2010, p. 36). Men jeg vurderede i dette tilfælde, at det var bedst at lave interviewet ansigt til ansigt, da det i denne sammenhæng virker mere tillidsvækkende og trykt, særligt fordi jeg i interviewene, spørger ind til hvorvidt de forholder sig kritisk til deres arbejde, hvilket kan virke grænseoverskridende at snakke med en fremmed om.

Det semistrukturerede interview

I det semistrukturerede interviewprojekt bør man i første omgang gøre sig klart *hvad* man ønsker at vide noget om, for derefter at overveje *hvordan* man bedst muligt opnår denne viden. Dermed havde jeg på forhånd undersøgt teoretiske forståelser for projektets genstandsområde, da dette bidrager til at interviewene gik hånd i hånd med dette (Tanggaard & Brinkmann 2010, p. 37). Jeg havde inden selve skriveprocessen og udarbejdelsen af specialrapporten, brugt en masse tid på at undersøge området både inden for teoretiske og metodiske tilgange, men også i forhold til at læse andre studier med pædagoger som deltagere. Derudover har jeg blandt andet i forbindelse med mine tidligere opgaver om den nye folkeskolereform, brugt mange timer på at undersøge hvordan denne er sammensat, samt hvordan den påvirker aktørenes arbejdsopgaver i folkeskoleregi.

Et interview som forskningsmetode, er en samtale, der har en struktur og et formål, og det er en opmærksomt lyttende metode, der har til formål at tilvejebringe en grundigt efterprøvet viden. Det er forskeren, der definerer og kontrollerer situationen (Ibid:19). Inden interviewet fandt sted havde jeg derfor udarbejdet en interviewguide, der skulle bidrage til at strukturere interviewforløbet. Da jeg har valgt at gøre brug af det semistrukturerede interview, anvendte jeg guiden som en oversigt over de emner, jeg ville have dækket, samt forslag til spørgsmål (Ibid:151). De endelige interviewguides, er vedlagt som bilag 1 og 2. Da mine informanter var valgt til at skulle give et indblik i forskellige syn på pædagogernes arbejde i folkeskolen, formulerede jeg derfor to forskellige interviewguides.

Da jeg på forhånd havde fastlagte forskningsspørgsmål, fungerede disse derfor som styrende for de interviewspørgsmål, som jeg stillede i interviewene. Dog fulgte jeg ikke de fastlagte interviewspørgsmål slavisk, da disse kun skulle bidrage til at strukturere interviewforløbet. Dermed anvendte jeg guiden som en oversigt over de emner, jeg ville have dækket, samt forslag til spørgsmål (Kvale og Brinkmann 2009, p. 151). Ifølge Tanggaard og Brinkmann kan den konkrete interaktion

med interviewpersonen netop kræve, at man kan forfølge den fortælling, som interviewpersonen er mest optaget af at fortælle, og det kan ofte vise sig, at man ved at lytte til interviewpersonen og skubbe sine egne forberedte spørgsmål lidt til side, alligevel kommer rundt om de temaer, man på forhånd ønskede at komme ind på (Tanggaard & Brinkmann 2010, p.38). Derfor valgte jeg at starte ud med nogle indledende spørgsmål, efterfulgt af opfølgende spørgsmål, der skulle bidrage til at uddybe forskellige relevante beskrivelser eller fortællinger under interviewet (Ibid:41).

Rekruttering af informanter

Som beskrevet ovenfor, havde jeg mange besværligheder ved at skaffe informanter, til at deltage i det tiltænkte fokusgruppe interview, derfor valgte jeg i stedet at tage udgangspunkt i enkeltmandsinterviews, og derfor tog jeg kontakt til AC, der tidligere havde givet udtryk for at hun gerne ville deltage. Da AC arbejder som skole- fritidspædagog, efter implementeringen af den nye skolereform, fandt jeg det derfor interessant at spørge ind til hvordan hun som pædagog oplever det udvidede arbejde i folkeskolen, samt om hun kunne komme med eksempler på situationer hvor hun oplever at hendes arbejde giver mening. Efterfølgende aftalte vi endnu en dato, hvor vi skulle mødes og tale om de billeder og logs, hun havde taget af netop situationer, der for hende giver mening i hendes arbejde i folkeskolen. Inden interviewene med AC havde jeg forventet at hun ville forholde sig mere kritisk til hendes arbejde i folkeskolen, hvilket ikke helt var tilfældet. Hun gav i stedet udtryk for at der var en god kommunikation mellem lærere, pædagoger og ledelsen, hvilket hun var positivt stemt overfor. Dog oplevede hun at hendes arbejde med børnene havde ændret sig efter den nye skolereform er blevet implementeret (Bilag 5), hvilket jeg vil komme nærmere ind på i analysen. Det første interview med AC (bilag 5), bidrog til at få et indblik i hendes arbejdsopgaver, samt hvordan disse har ændret sig i takt med implementeringen af reformen.

De to andre informanter Lea og Tom er også pædagoger, og har begge arbejdet på en anden skole end AC. Her valgte de at opsige deres stillinger 1. april 2014, da de begge ikke længere ønskede at arbejde under de forandringer som blandt andet den nye skolereform medførte. Dette fandt jeg interessant, i forbindelse med min opgave og jeg tog derfor kontakt til dem, for at få et indblik i hvad der skyldtes deres fravalg arbejdet i skole-regi.

Etiske overvejelser

I udarbejdelsen af opgaven, gjorde jeg mig nogle etiske overvejelser hvilket indebærer informeret samtykke samt anonymitet. I forbindelse med interviewene, gjorde jeg inden gennemførelsen pædagogerne opmærksomme på at de havde muligheden for at fremstå som værende anonyme i opgaven. Dette havde ingen af deltagerne dog et stort ønske om. Dog blev jeg enig med Lea og Tom om at omdøbe deres tidligere arbejdsplads, sådan så de ikke følte de udstillede skolen og tidligere kollegaer, da de ikke har givet samtykke undersøgelsen, hvilket jeg af samme årsag også har gjort med AC's arbejdsplads.

Derudover har jeg sørget for at indhente informeret samtykke fra deltagerne. Dette betyder at forskningsdeltagerne blev informeret om undersøgelsens overordnede formål, design samt de mulige risici og fordele ved at deltage i projektet. Ydermere indebærer informeret samtykke en sikring om, at de involverede deltager frivilligt, og informering om at de til en hver tid havde mulighed for at trække sig ud af undersøgelsen, hvilket alle deltagere var indforstået med (Tanggaard & Brinkmann 2010, p.89).

Snaplogs

Jeg vil i følgende afsnit redegøre for snaplog metoden, og derefter forklare hvordan jeg har anvendt det i opgaven.

I forbindelse med min indsamling af empiri, har jeg valgt at gøre brug af metoden Snaplog efterfuldt af et opsamlende interview. Snaplog er en sammentrækning af 'snapshot' og 'logbog', og er en visuel metode inden for kvalitativ forskning. Denne bidrager med at aktivere feltet i forskningsprocessen ved at sætte feltets deltagere til at tage billeder af deres arbejde, imens de arbejder og fører logbog om deres arbejde med udgangspunkt i billederne (Snaplog 2009, p.24). Jeg har fundet inspiration til denne metode gennem artiklen *Snaplog - en performativ forsknings teknologi, eller hvad grævlingelorten fortæller om lærertrivsel*, af Pia Bramming, Birgitte Gorm Hansen og Kristian Gylling Olesen, der har brugt den i forbindelse med projektet; *Trivsel, produktivitet, og selvledelse (TRIPS)*, der forsker i arbejdsmiljø i folkeskoler. Argumentet for at kombinere visuelle og verbale metoder, bygger på at man derigennem kan skabe en god indgang til at studere et fænomen, hvor forsker og felt ønsker at udvide begrebsapparat og sprog, omkring et særligt område (Snaplog 2009, p. 27).

Afsættet for Snaplog er, gennem sine måder at spørge på, rammesætter vilkårene for viden, og at disse tilsvarende rammesætter feltets mulighed for aktivt at medkonstruere denne viden (Ibid:24). Dette har ifølge Bramming, Hansen og Olesen, konsekvenser for arbejdsmiljøforskning, idet denne med sit grundlæggende ønske om at forbedre arbejdsmiljøet i sidste ende har et normativt sigte og derfor hverken kan antage at være værdifri eller uden påvirkning af den udforskede (Ibid).

Snaplog kan dermed beskrives som en visuel metode inden for kvalitativ forskning, der aktiverer feltet i forskningsprocessen ved at sætte dets deltagere til at tage billeder af deres arbejde, mens de arbejder og samtidig føre logbog over deres arbejde med udgangspunkt i billederne. Det er hermed det visuelle og skriftlige materiale der derefter bliver brugt som basis for interviewet (Ibid:25).

Jeg har valgt at undersøge hvad pædagogerne oplever giver mening i deres arbejde i folkeskolen, for at få dem til at reflektere over deres nuværende arbejde, og hvordan de bidrager fagligt til dette arbejde. Dermed er det interessant at finde ud af hvad der for AC får betydning for det gode arbejde, samt hvad der begrænser. Derfor valgte jeg at stille AC følgende opgave:

Tag billeder af situationer, hvor du oplever dit arbejde giver mening.

Bramming, Hansen og Olesen beskriver vigtigheden af at være præcis i sit ordvalg, i opgaveformuleringen sådan så der ikke bliver brugt ord, der kan fortolkes på flere måder, og jeg har på baggrund af dette valgt at gøre opgavebeskrivelsen så klar og kort som muligt, sådan så der ikke opstår forudfattede meninger om hvad der menes om begreber (Ibid:25). Denne opgaveformulering, skal bidrage til at få et indblik i hvilke arbejdsopgaver, der giver mening for pædagogerne i deres arbejde i folkeskolen, og i analysen er det i forlængelse heraf også relevant at tage fat i det som pædagogen *ikke* fotografere og *ikke* bringer på banen i samtalen om billederne.

Snaplogs i opgaven

Efter det første interview med AC aftalte vi at hun skulle tage billederne med hendes egen smartphone og derefter bad jeg hende om at skrive en tilhørende tekst til billedet, der beskrev følgende: 1. hvad forestiller billedet 2. hvorfor tog du billedet og 3. hvad havde det med den opgave der blev stillet at gøre, herefter skulle hun sende billederne (snapshot-delen) og det skrevne (logbog-delen) til mig på mail (Ibid:25). Derudover beskrev jeg de etiske overvejelser man skal gøre sig i forbindelse med at tage billeder af børn, kollegaer mm. AC var i forvejen bekendt med skolens

billede politik, og ville derfor forsøge at indhente en forældre accept, fra de forældre, hvis børn optræder på billederne. Da AC i samarbejdet med hendes leder ikke havde haft mulighed for at indhente accepten fra alle forældrene, gav lederen alligevel AC go' for at bruge billederne så længe børnenes ansigter blev sløret. Efter jeg havde sløret børnenes ansigter, sendte jeg billederne retur til AC, der godkendte brugen af dem i opgaven.

Selvom jeg havde skrevet en mail til AC, med en opgavebeskrivelse, blev det tydeligt da hun sendte billederne tilbage at hun ikke havde beskrevet alle tre punkter i logbogs delen. I stedet havde hun dog kun kort beskrevet hvad billede forestillede og jeg besluttede mig derfor for at spørge ind til de to andre punkter under interviewet i stedet for (se bilag 6).

Metoden er inspireret af en kombination mellem visuelle metoder som photo-elicitation og autofotografering, med mere sprogligt orienterede metoder som fokusgruppeinterviews. Som tidligere beskrevet var den oprindelige plan, at snaplog delen skulle være efterfulgt af et fokusgruppeinterview, men da dette ikke var muligt valgte jeg i stedet at gøre brug af et opsamlende interview, hvor håbet var at jeg kunne få et indblik i de arbejdsopgaver som AC finder giver mening i hendes arbejde i skole/sfo, da billederne og dialogen mellem hende og jeg, giver en anledning til at sætte ord på mere generelle vilkår i pædagogarbejdet.

Under det opsamlende interview med AC spurgte jeg først ind til hvad billederne (snapshots) forestillede. Derefter kom vi ind på de tilhørende logs, efterfulgt af historierne bag samt hvorfor lige netop disse situationer gav mening for hende. Efterfølgende kom vi nærmere ind på hendes egne refleksioner omkring hvad der for hende giver mening i hendes arbejde som pædagog i folkeskoleregi, samt involveringen af hendes leder og kollegaer i disse tanker.

Teori

[Axel Honneths teori om anerkendelse](#)

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for Axel Honneths anerkendelsesteori, hvor jeg primært vil tage udgangspunkt i den tredje anerkendelsessfære; den solidariske sfære. Dette skyldes at det er denne anerkendelsesform, der er særligt interessant at undersøge i forbindelse med pædagogernes arbejde i folkeskolen. Jeg er dog opmærksom på at den enkelte anerkendelsessfære ikke alene kan

være et parameter for et fuldt realiseret liv, da hver anerkendelsessfære skal gennemleves for at erhverve de tre grundlæggende former for forholden til sig selv, men jeg har dog alligevel valgt at afgrænse fra at gøre brug af de to andre anerkendelsessfære. Jeg vil dog alligevel kort starte med at præsentere Honneths tre anerkendelsessfære, for at skabe et overblik over hans anerkendelsesbegreb samt hvad manglende anerkendelse kan føre til. Dette skal bidrage til at få et indblik i hvordan manglende anerkendelse af pædagogernes arbejde, kan påvirke individerne.

De tre anerkendelsessfærer

De tre anerkendelsessfærer som Honneth opdeler sit anerkendelsesbegreb op i er; a) privatsfæren, som den kendes fra familien og venskabet b) den retslige sfære og c) den solidariske sfære, der dækker kulturelle, politiske og arbejdsmæssige fællesskaber (Willig 2007, p.100f). Hvert anerkendelsestrin inden for de sfærer udgør et ontogenetisk trin i individets udvikling, da det må erfare alle former for anerkendelse før det kan blive fuldt ud individueret, hvilket vil sige komme overens med sig selv (Willig i Honneth 2003, p.14). Hver form for anerkendelse følges af tre former for forhold til sig selv: kærligheden i privatsfæren udløser forudsætningen for subjektets fundamentale *selvtillid*. Den almene anseelse, der er givet i form af rettigheder udløser en *selvagtelse* som borger og i en social solidaritet, hvor fælles værdier og normer deles, dannes et grundlæggende selvværd hos subjektet hvor *selvværdsættelsen* indløses (Willig 2007, p.101). Som tidligere nævnt kan den enkelte anerkendelsessfære ikke alene være parameter for et fuldt realiseret liv, da hver anerkendelsessfære skal gennemleves for at erhverve de tre grundlæggende former for forholden sig til sig selv. Dermed er selvtillid, selvagtelse og selvværdsættelse hver især ontogenetiske udviklingstrin, der forbinder sig med hinanden i ideen om det gode liv, og hvis ikke alle tre udviklingstrin er realiseret, vil man kunne tale om en uligevægt mellem anerkendelsessfærene (Ibid).

Solidariteten skal ifølge Honneth både være fornuftbaseret og emotionel for at kunne fungere regulerende i medmenneskelige relationer og som et følelsesmæssigt bånd af identifikation og samhørighed.

Willig beskriver hvordan hver af de tre anerkendelsessfærer kan ses som integrationskomponenter. Ligesom hvor anerkendelsessfære er en forudsætning for de andre, er de forskellige anerkendelsessfærer også forudsætninger for et fuldt integreret samfund. Dermed er den

kærlighed barnet får, både en forudsætning for dets ontologiske sikkerhed og for et vellykket møde med samfundet. De universelle rettigheder er forudsætningen for, at alle kan se sig selv som ligeværdige, og det er solidariteten også, hvis den bygger på en fælles værdihorisont, der er åben for pluralitet (Ibid:103).

Den solidariske sfære

Da jeg som tidligere nævnt primært vil gøre brug af Honneths begreb om den solidariske sfære, vil jeg i følgende afsnit forsøge at redegøre for hvad dette indebærer, derudover vil jeg sætte det i kontekst til min problemstilling.

Denne form for anerkendelse sker gennem relationen til gruppen, fællesskabet eller samfundet, hvor individets deltagelse og positive engagement i det situerede fællesskab bliver anerkendt. Det er via fællesskabet at subjektet i samhørighed med andre dels indgår i et fælleskab, hvor det kan genkende sig selv, og dels bliver anerkendt for sin egen unikke partikularitet, som et særegent individ (Ibid:102). Dette foregår ved at subjektet indgår i gruppens eller samfundets solidaritet, og herved også er en positiv bidragsyder til gruppens, fællesskabets eller samfundets organisering. Herigennem bliver subjektet anerkendt for sine specielle evner, særlige kvaliteter og bidrag, der er med til at reproducere samfundet. Værdsættelsen kan eksempelvis indløses på baggrund af subjektet særlige livsforløb, præstationer og funktioner eller de handlinger som det har udført eller udfører. Denne form for anerkendelse udløser den tredje form for praktisk forholden sig til sig selv, nemlig værdsættelsen af sig selv som medlem af et solidarisk fællesskab (Ibid:103). Honneth mener altså at samfundet kan karakteriseres som væren solidarisk hvis samfundet er i stand til at integrere borgernes forskellige værdihorisonter, præstationer og færdigheder.

I Honneths bog; kamp om anerkendelse beskriver han hvordan det i det moderne samfund, nu ikke længere er kollektive egenskaber, men den enkeltes livshistorisk udviklede muligheder, der er grundlaget for den sociale værdsættelse. Dermed bliver subjektets præstation individualiseret, hvilket medfører at de samfundsmæssige værdiforestillinger åbner op for forskellige former for selvrealisering (Honneth 2008, p.168). Dermed bliver den plads som æresbegrebet tidligere havde indtaget i det offentlige rum, gradvist erstattet af kategorierne anseelse og prestige, hvilket angiver i hvilken grad den enkelte nyder social værdsættelse i kraft af sine evner og præstationer (Ibid).

Honneth skriver at prestige og anseelse nu udelukkende til den samfundsmæssige anerkendelse som man gør sig fortjent til, når man i kraft af sin form for selvrealisering bidrager til den praktiske realisering af samfundet abstrakt definerede målsætninger (Ibid). Dermed afhænger alt i den nye individualiserede anerkendelsesstruktur nu af definitionen af den almene værdihorisont, der både skal være åben for forskellige selvrealiseringsformer, men også skulle kunne fungere som et omfattende værdsættelsessystem (ibid). Dermed tilskrives respekten i den individualiserede anerkendelsesform subjektet, og ikke længere et helt kollektiv, hvilket medføre en ændring af subjekternes praktiske selvforhold. Om dette skriver Honneth:

"Med disse ændrede betingelser ledsages erfaringen af social værdsættelse således af en følelsesmæssig tillid til, at man kan præstere noget eller besidde egenskaber, der af de øvrige samfundsmedlemmer anderkendes som noget værdifuldt" (Ibid:172).

Det er dette praktiske selvforhold som Honneth kalder for selvværdsættelse, og hvis ethvert samfundsmedlem for så vidt, sættes i stand til at værdsætte sig selv på denne måde, kan man dermed tale om en posttraditionel tilstand af samfundsmæssig solidaritet (Ibid:173).

Dermed udgør sociale relationer i de moderne samfund, en forudsætning for solidaritet i form af symmetrisk værdsættelse mellem individualiserede og autonome subjekter. I denne sammenhæng betyder det at værdsætte hinanden symmetrisk, at man betragter hinanden i lyset af de værdier, der lader de andres egenskaber og muligheder fremtræde som betydningsfulde for den fælles praksis (Ibid). Disse relationer mener Honneth må kaldes for solidariske, da de ikke kun fremkalder en passiv tolerance, men også følelsesmæssig deltagelse for det individuelt særegne ved den anden person. Han skriver i forbindelse med dette følgende: *"for hvis kun jeg aktivt drager omsorg for udfoldelsen af den andens, for mig at se fremmede egenskaber, kan vores fælles mål realiseres"* (Ibid). Symmetrisk betyder hermed at ethvert subjekt, i kraft af sine egne præstationer og evner, får chancen for at føle sig værdifuld for samfundet. Dermed er det ifølge Honneth ikke muligt man værdsætter hinanden i samme grad, og dermed opstiller en kollektiv målsætning der vil kunne fikses kvantitativt i en sådan grad, at man nøjagtigt kan sammenligne de enkelte præstationers værdi (Ibid). På baggrund af ovenstående beskrivelse kan man derfor antage at Honneth mener, at social værdsættelse fører til solidaritet i samfundet, hvilket for individet opleves som selvværdsættelse, så hvis samfundet ikke yder en symmetrisk værdsættelse mellem subjekterne er

der dermed ikke forudsætning for solidaritet. Hvis individerne dermed ikke oplever social værdsættelse kan det true deres værdighed, hvilket sker gennem nedværdigelse og fornærmelse, dette jeg vil komme nærmere ind på i det næste afsnit.

Krænkelser

Som vist ovenfor beskriver Honneth at den menneskelige integritet grundlæggende skyldes et mønster af billigelse eller anerkendelse, i forlængelse heraf henviser han også til mennesker også kan opleve en følelse af at blive forkert behandlet af andre moralske kategorier såsom fornærmelse og nedværdigelse, der her henviser til former for ringeagt (Ibid:175). Med begrebet ringeagt henviser han til den specifikke sårbarhed ved menneskets væsen, der er et resultat af den interne sammenhæng mellem individualisering og anerkendelse. Disse negative begreber bruger Honneth til at karakterisere en uretmæssig adfærd, der kan føre til en krænkelse af individets intersubjektive opnåede, positive forståelse af sig selv (Ibid). Honneth henviser dermed til den uopløselige sammenhæng mellem det menneskelige væsens integritet og andres billigelse. Med begrebet ringeagt henvises der hermed til den specifikke sårbarhed ved menneskets væsen, der er et resultat af den interne sammenhæng mellem individualisering og anerkendelse. Dermed afhænger ethvert menneskes normative opfattelse af sig selv, af andres fortsatte opbakning, og derfor medfører en ringeagtserfaring en risiko for, at en krænkelse kan få hele personens identitet til at bryde sammen (Ibid).

Da ringeagt og fornærmelse, kan kobles til forskellige grader af psykisk krænkelse af individet, har Honneth ligesom ved begrebet anerkendelse, valgt at lave en systematisk tredeling af formerne af ringeagt (Ibid:176). Om dette skriver han:

"hvis erfaringen af ringeagt signalerer, at man nægtes eller fratages anerkendelse, så må man inden for de negative fænomeners område kunne finde den samme sondring, som vi fandt frem blandt de positive fænomener. Således giver vores skelnen mellem tre anerkendelsesmønstre os en teoretisk nøgle til ligeledes at skelne mellem tre former for ringeagt" (Ibid).

Honneth beskriver hvordan skelnen mellem disse må kunne måles ud fra, i hvilken grad de er i stand til at svække personens praktiske selvforhold ved ikke at anerkende bestemte krav på identitet. Det er hermed i denne inddeling at man kan tage fat i det spørgsmål om hvorvidt ringeagtserfaringen er

forankret i det menneskelige subjektsfølelsesliv på en sådan måde, at det kan udgøre det motivationsmæssige grundlag for social modstand og konflikt, dvs. for en kamp om anerkendelse (Ibid).

Den form for ringeagt der er knyttet til de kulturelle værdifællesskaber repræsenteres ved den negative holdning overfor et individs eller en gruppes sociale værdi. Det er ved nedvurderingen af individuelle eller kollektive livsmåder, at man anvender adfærdsformen; fornærmelse eller nedværdigelse. Honneth skriver:

”Som vi har set, refererer ære, værdighed og status, som det hedder i dag, til den grad af social værdsættelse, som en persons selvrealiseringsform tildeles inden for et samfunds overlevede kulturelle horisont. Hvis dette værdihierarki er således indrettet, at det vurderer enkelte livsformer og overbevisninger som værende mindreværdige eller mangelfulde, mister de pågældende subjekter mulighed for, at deres egne evner kan tillægges social værdi ” (Ibid:178).

Dermed kan nedvurdering af bestemte selvrealiseringsformer medføre, at de pågældende personer ikke kan sætte deres måde at leve på i forbindelse med noget, der inden for deres fællesskab har en positiv betydning. Sådanne sociale nedvurderinger medfører derfor også, at man ikke har mulighed for personlig værdsættelse hvilket vil sige at man ikke har for at kunne forstå sig selv som en, der værdsættes for sine karakteristiske egenskaber og muligheder (Ibid:179). Den anerkendelse, man bliver nægtet i kraft af ringeagten, er den sociale billigelse af den selvrealiseringsform, som man selv, ved hjælp af opmuntring fra gruppesolidaritet, møjsommeligt har måtte finde frem til. Et subjekt, der bliver udsat for disse former for kulturel nedvurdering, kan nu kun henføre dem til sig selv som enkeltperson, når det institutionelle forankrede, sociale værdsættelsesmønster historisk er blevet individualiseret, dvs. når det værdsætter individuelle muligheder og ikke kollektive egenskaber. Derfor hænger denne ringeagtserfaring uløseligt sammen med en historisk proces (Ibid). I forbindelse med den type ringeagt, der består i en kulturel nedvurdering af livsform, tales der generelt om krænkelse (ibid).

Det led, der fører fra passiv liden til aktiv handling er de negative følelsesrelationer, dvs. følelserne af skam og indignation, af krænkelse og foragt. Disse følelser udgør ifølge Honneth de psykiske symptomer, hvorved et subjekt kan erkende, at det på uretfærdigvis er blevet nægtet social anerkendelse. Det intersubjektive anerkendelse af ens muligheder og præstationer er

forudsætningen for, at man kan etablere et vellykket forhold til sig selv. Hvis denne sociale billigelse på et eller andet trin i udviklingen udebliver, opstår der et psykisk tomrum i personligheden, der udfyldes af negative følelsesreaktioner såsom skam og indignation. Derfor ledsages ringeagtserfaringen altid af affekter, der over for individet vil kunne afsløre, at det socialt bliver nægtet visse former for anerkendelse (Ibid:180f).

Rasmus Willig Umyndiggørelse

Inspireret af Rasmus Willigs bog Umyndiggørelse, har jeg valgt at tage fat i bogens tre centrale begreber; Kritik, kritikens infrastruktur samt umyndiggørelse. Bogen synliggøre hvordan den neoliberale effektiviseringsbølge medfører at mange offentlige institutioner og professionsområder i stigende grad "ligger helt underdrejet som følge af konstante reformer" (Willig 2009, p.53).

I bogen Umyndiggørelse fra 2009, skriver Rasmus Willig med udgangspunkt i en gruppe pædagoger, om hvordan den manglende mulighed for at kritisere hænger tæt sammen med en mere generel umyndiggørelse, som forringer pædagogernes tilværelse både professionel og privat (Willig 2009). Umyndiggørelse handler om det moderne arbejdsliv samt om hvordan en række samfundsmæssige forandringer har ført til, at mange moderne mennesker oplever, at de ikke længere bliver hørt, at deres kritik har mistet gennemslagskraft og at de er ude af stand til at påvirke deres omgivelser. De føler sig ifølge Willig umyndiggjort, fordi de bliver frataget muligheden kritik, og de mister dermed deres medbestemmelse og fyldes med en følelse af afmagt over for deres arbejdspladser og det samfund, de lever i. Dermed mister de mening med det arbejdsliv de gerne vil leve, fordi de ikke kan få lov til at udtrykke hvad de mener (Ibid:22). Bogen informerer om hvordan man bliver i stand til at kritisere, dog ikke ad den positive vej. I stedet kortlægger den de mange umyndiggørelsesprocesser, der løbende fratager de medvirkende deres myndighed (Ibid:146f).

Jeg vil med udgangspunkt i denne bog forsøge at skabe et overblik over hvordan man kan forstå disse umyndiggørelsesprocesser samt hvordan det påvirker grupper i det offentlige, såsom pædagogerne, der oplever øget politisk kontrol og manglende tolerance overfor kritik (Willig 2009). Willigs teori, skal dermed bidrage til at få et indblik i hvilke umyndiggørelsesprocesser den nye folkeskolereform har medført i pædagogernes arbejde, samt hvordan disse påvirker dem.

Et nyt myndighedsbegreb

For at kunne forklare hvad umyndiggørelsesprocesser er lægger Willig ud med at reformulere myndighedsbegrebet, hvorefter han kort kommer ind på hvad det vil sige at være i stand til at kunne kritisere. Ifølge ham er en myndig person et menneske, der træffer egne valg, og dermed har medbestemmelse over sit liv (Ibid:26). For at have medbestemmelse må personen kunne være i stand til at ytre sig og dermed påvirke sine omgivelser. Personen er hermed i stand til at til aktivt at modsige „de gældende bestemmelser” for at kunne gøre sin medbestemmelse gældende, hvilket betyder at vedkommende må ytre sig kritisk (Ibid).

Den myndige person kan altså defineres som et menneske, der er i stand til at ytre sig kritisk, eftersom denne gør sin medindflydelse og valg gældende via kritikken. Den myndige person er i denne optik en demokratiserende og generaliserende kritiker, det almindelige menneske, som hver dag træffer valg på baggrund af sine kritiske overvejelser (Ibid).

At være i stand til at kritisere

Ifølge Willig er en person i stand til at kritisere når vedkommende frit kan udtale sig frit uden frygt for repressalier, hvilket vil sige at personen kan ytre sig frygtløst (Ibid). Det er dog svært at bestemme, hvad det frygtløse består i, men det afhænger af konteksten samt dem eller den, der er genstand for kritikken (Ibid:27). En persons frygt afhænger blandt andet af om det samfund han fremsætter sin kritik i, sikrer ytringsfrihed, presse- og forsamlingsfrihed samt om samfundet samtidig har et beskyttende lag af normer, hvor kritik opfattes som noget positivt frem for noget negativt (Ibid). Frygten eksisterer i kraft af reelle eller potentielle repressalier, altså i kraft af mere eller mindre specifikke sanktioner, både på det juridiske og normative område. Sanktionerne på det juridiske område kan eksempelvis bestå i, at en person straffes for sine udtalelser, hvor sanktionerne på det normative område kan bestå i, at personen straffes ved at blive forbigået, ignoreret eller overhørt (Ibid). Dermed defineres en person, der er i stand til at kritisere, som et menneske, der uden frygt for repressalier kan ytre sig frit på en sådan måde, at kritikken kan skabe et autonomt råderum for personens evne til at påvirke sin egen tilværelse (Ibid).

Willig bygger sit essay; Umyndiggørelse på den antagelse, at det er et menneskeligt grundvilkår at have evnen til at kunne udtrykke sig kritisk (Ibid:138). Dette grundvilkår beskriver han som være

semi-antropologisk hvilket henviser til læren om de uforanderlige forudsætninger for menneskets foranderlighed. Dette henviser til at det uforanderlige består i, at mennesket er karakteriseret ved at kunne ytre sin utilfredshed ved hjælp af kritik, mens det foranderlige består i, at den konkrete kritik altid afhænger af hvilke situationer man befinder sig i (Ibid). Dermed ændre menneskets kritiske udtryksformer sig historisk, hvilket også gælder mulighederne for at udtrykke sig kritisk. Hvis det er et menneskeligt vilkår at kritisere, er der også en moralsk interesse forbundet med at udvide mulighederne for at ytre sig kritisk, for hvis samfundet forhindrer kritik, vil det hermed kunne anklages for at stride imod menneskets natur (Ibid:138f). Dermed vil man også kunne sige, at et retfærdigt samfund er et samfund, der på enhver måde gør det muligt for sine medlemmer at ytre sig kritisk (Ibid:139).

Umyndiggørelsesprocesser

Ifølge Willig er en myndig person dermed et individ, der er i stand til at kritisere uden frygt for repressalier, hvad enten det er juridiske eller normative sanktioner. Derfor kan umyndiggørelsesprocesser karakteriseres som processer, der får en eller flere personer til at frygte repressalier i form af sanktioner (Ibid). Derudover kan en umyndiggørelsesproces defineres som en række af handlinger eller forandringer, der frembringer ændringer af en persons eller gruppes fornemmelse af at være myndige (Ibid:27f). Umyndiggørelsesprocessen er negativ i den forstand, at den fratager individerne evnen til at kritisere, hvilket viser sig ved at personen mister af sig selv og føler afmagt og handlingslammelse. I ekstreme tilfælde kan fratagelsen af myndighed føre til et tab på af personlighed på et moral-psykologisk niveau, hvilket medfører at personen mister evnen til at udlægge sin livshistorie, på en sådan måde, at den giver mening. Meningen forsvinder i takt med, at evnen til at kritisere kommer under stadig større pres – for med presset forsvinder personens reelle medbestemmelse over, hvordan han eller hun vil forme sit liv på en meningsfuld måde (Ibid:28). Ofte foregår umyndiggørelsesprocesserne uden at de umyndiggjorte og umyndiggørende selv er klar over det, hvor de kan finde sted ved begge parter stiltiende accept. Derfor kan det ske at de, de er underlagt processerne, finder dem frihedsgivende selvom de i virkeligheden er understrykkende (Ibid). Umyndiggørelsesprocesser vil ifølge Willig altid være under forandring, da de ikke er statiske og derfor altid kan ændres. Der vil dog også altid opstå nye såvel bevidste som ubevidste, da en total frigørelse af fra alle umyndiggørelsesprocesser er umulig. Dog er det det altid

muligt at fjerne nogle af dem, således at mulighederne for at bedrive kritik bliver bedre (Ibid:51). Der eksisterer mange forskellige umyndiggørelsesprocesser, der hver især bidrager til at afmontere eller fjerne evnen til at bedrive kritik.

Som eksempel herpå nævner Willig evalueringer, der foregiver at være med til at udvikle faglige kompetencer, men i stedet tugter de medvirkende til i årevis med alvorlige psykologiske følgevirkninger, da spørgsmålene internaliseres og kan tugte den enkeltes selv, med hvordan den hele tiden kan gøre det lidt bedre i sit arbejde (Ibid:51). Disse evalueringer kan ifølge Willig ses som en metode til at omdirigere kritikken og kan betegnes som et instrument til at fastholde kritikken blandt dem, der evaluerer sådan så modtagerne går fri for kritik (Ibid:146).

Værgfunktion – opgaven for en kritisk teori

Willig skriver at der er behov for et andet værgemålsbegreb end det der allerede eksisterer, hvilket til bidrage til at afsløre de umyndiggørelsesprocesser, som grupper – og til tider hele samfund – lader sig underkaste. Der bør derfor være en analyse af hvordan myndige mennesker bliver umyndiggjorte, eller hvordan umyndige personer fastholdes som umyndige, og derfor har den oplysende værgfunktion have til hensigt at afsløre de ofte komplekse forhold, der forvrænger de kritiske røster til ukendelighed, så de kamufleres og/eller usynlige, da megen kritik aldrig kommer andre for øre, men er gemt væk eller kamufleret (Ibid:29). Værgfunktionen og opgaven for en ny kritisk teori skal derfor på lignende vis bestå i, at fungere som et medie for dem, der er underlagt umyndiggørelsesprocesserne og dermed ikke er i stand til at kunne artikulere deres kritik eller ikke er bevidste om, at de producerer eller reproducerer de processer, der holder dem fanget som umyndiggjorte. Der skal således ske en kortlægning af kritikens infrastruktur, hvilket skal fungere som et objekt for en kritisk teori. Opgaven består derved i at der skal redegøres for de logistiske fejl og forbindelsesled i kritikens infrastruktur, som skal konstrueres, ombygges eller repareres.

Kritikkens infrastruktur

For at forklare udkastet til hans kritiske teori gør Willig brug af det han kalder en trafik-metafor. Ifølge ham færdes og bevæger kritik sig af forskellige infrastrukturelle spor, ligesom i et trafikalt vejnet. Selvom kritikken kan parkeres, ende på en blind vej eller komme i kollision, standser den ikke da den af natur finder nye, alternative veje hvorpå den kan komme frem (Ibid:140). Kritikken

er en del af den mentale motor, og den kan både gå i stykker og blive repareret. I nogle tilfælde kan der være tale om en hovedreparation, og i andre kan det være for sent at reparere, og hvis kritikken ikke kommer regelmæssigt til serviceeftersyn, kan den blive slidt, koge over eller brænde sammen. Willig beskriver hvordan kritikken kommer vidt omkring, og at den for hver en forhindring den møder enten slides, bliver mere motiveret eller dør helt (Ibid:140f). Derudover forekommer der nogle gang kollisioner, der kan være utilsigtede mens andre kan forklares ved en nærmere undersøgelse af de trafikale omstændigheder. For at kritikken kan komme fra A til B skal der eksistere en veludviklet infrastruktur, hvilket Willig i moralfilosofisk forstand oversætter til kritikens mulighedsbetingelser, og hvis disse ikke er til stede så kan det pågældende samfund ikke karakteriseres som retfærdigt (Ibid). Willig skelner de infrastrukturelle forhold i sociologisk, politologisk og psykologisk forstand, hvor han i den psykologiske forstand har et ønske om at åbne op for en forståelse af at, mange lidelser skyldes at moderne individer gør brug af negativ selvkritik, hvor kritikken bliver vendt mod deres eget indre og ikke mod de ydre forhold som han mener er den helt tydelige årsag til, at de mister deres fornemmelse af myndighed (Ibid).

Analyse

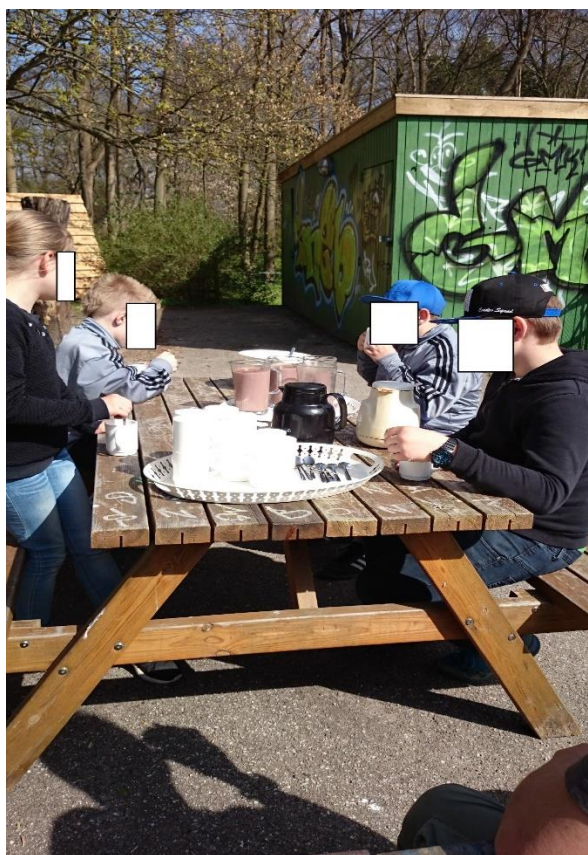
I følgende afsnit vil jeg på baggrund af Axel Honneths teori om anerkendelse og Rasmus Willigs bog Umyndiggørelse, samt min indsamlede empiri vise hvordan den nye skolereform påvirker pædagogernes arbejde i folkeskolen samt hvilke ændringer, der her kan forstås som umyndiggørelsesprocesser. Først vil jeg præsentere de snaplogs som AC har taget i sit arbejde som pædagog på Stolpeskolen. Som tidligere beskrevet stillede jeg hende tidligere en opgave, hvor hun skulle tage billeder af situationer hvor hun oplevede at hende arbejde som pædagog i folkeskolen giver mening. Med disse vil jeg vise hvilke arbejdsopgaver pædagogerne finder meningsfulde, samt på baggrund af snaplogene forsøge at argumentere for til hvilke situationer, der så ikke fremstår som meningsfulde i det arbejde som pædagogerne udfører i folkeskolen. Efterfølgende vil jeg ved brug af Axel Honneths anerkendelsesteori og Rasmus Willigs teori om umyndiggørelse vise i hvilken

grad pædagogerne oplever manglende anerkendelse i deres arbejde, samt hvilke umyndiggørelsesprocesser de bliver udsat for i forbindelse med de ændringer som den nye skolereform har medført.

Præsentation af AC og hendes billeder

AC er ansat på Stolpeskolen i en by syd for København. Her arbejder hun i en 5. klasse med 25 børn, der rummer 3-5 børn, der har behov for støtte i undervisningen. Derudover arbejder hun også på den tilknyttede sfo, hvor hun særligt arbejder med børn fra 3. til 5. klasse (Bilag 5). ACs typiske arbejdsdag forløber sig således at hun møder ind til skoletimer klokken 9, hvor hendes første arbejdsopgave består i at få ro i klassen. Efter et kort oplæg af læreren, er det AC opgave at hive de elever, der har svært ved at følge tavleundervisningen og deltage i gruppearbejdet ud, og få dem enten ud i skolegården eller i et andet lille rum, hvor AC og hendes kollega, gennemgår de opgaver som børnene skal lave. Denne rutine gentager sig indtil omkring 13.45. Herefter kører AC over i sfo'en og tager over for de andre pædagoger, hvorefter børnene kommer omkring klokken 14.15 (Bilag 5). AC forklarer at mange er børnene er så trætte når de kommer på sfo, at de ikke har overskud til at igangsætte projekter mm. hvilket hun godt kan forstå da mange af dem, som resultat af den nye skolereform, har undervisning indtil klokken 15-16 stykker. Derudover er børnene ikke længere lige så meget i sfo som tidligere, og går derfor hjem efter kun at have været i sfo'en i en halv til hel time (Bilag 5, linje 141-149). AC fortæller at det meste af pædagogernes arbejde på sfo'en, dermed går ud på at 'opbevare' børnene indtil de går hjem eller bliver hentet, og at der derfor ikke længere er det samme pædagogiske arbejde i sfo'en som der tidligere har været (Bilag 5, linje 161-164).

Billede 1:



Vi blev i sfo'en samlet om varm kakao med flødeskum, med en snak om skoledagen.

Dette billede viser en situation hvor pædagogerne har mulighed for at sætte sig ned og tale med børnene. Tiden i sfo'en er i forbindelse med reformen blevet reduceret, og pædagogerne har derfor ikke længe så meget tid sammen med dem (Bilag 6, linje 7ff). AC forklarer hvordan meget af pædagogernes arbejde i sfo'erne går ud på at løse konflikter i mellem børnene, da mange af dem er rigtig trætte og fortæller i forlængelse af dette:

"Det her var en rigtig fed måde at lægge låg på at det behøver vi ikke i dag, i dag sætter vi os bare her og nyder hinandens samvær og snakker om hvordan der er at være henholdsvis 11, 12 og 13 år i folkeskolen, og hvad skal I, i weekenden? De syntes det var mega cool, det var simpelthen så fedt (...)" (Bilag 6, linje 42-44).

Det meningsfulde i billedet er, at der bliver givet rum til at være sammen med børnene uden at der skal være fokus på at igangsætte dem med en masse aktiviteter:

"Det gav mening for os den dag, fordi vi kunne godt have tonset dem op på en legeplads eller fodboldbane og sige; nu spiller vi rundbold eller nu gør vi det og det, men det her det var børnenes

eget forslag, og de fik selv lov til at varme kakaoen og piske flødeskummet, og jeg fik bare lov til at stå og tage billeder af det og være i det og spørge; hvad har du lavet i dag og var det en god matematiktime? Det gav rigtig god mening at vi ikke lige den dag skulle udfylde et mål omkring krop og bevægelse, men måske nærmere noget socialt samvær og sociale kompetencer (...)" (Bilag 6, linje 46-51)

"Så det nød de rigtig meget og var rigtig glade, de har efterfølgende spurgt om det; orh kan vi ikke snart lave det der med at vi bare sad udenfor og hyggede (...)" (Bilag 6, linje 33-34)

Pædagogernes mulighed for at kunne sætte sig ned og fokusere på det sociale- samvær og kompetencer, samtidig med at børnene kan være med på deres egne præmisser, er vigtigt for pædagogerne da det dermed ikke er målsætningerne der er det styrende, men i stedet relationerne til børnene.

Billede 2:



"Team 5-6. klasse på tur til Naturskolen. Her skulle børnene på tværs af årgangene på tur i skoven. Dette var som afslutning på innovationsugen, der havde været hård for mange af børnene".

Om dette billede fortæller AC hvordan turen blev planlagt impulsivt og blev først fast planlagt aftenen før, efter en innovationsuge på skolen. Hun fortæller at turen var tænkt som en bondingtur, hvor børnene på tværs af årgange skulle ud og gå i skoven og i fællesskab lave opgaver. AC forklarer at innovationsugen var blevet trukket ned over hovederne på dem, og at den havde været hård for mange af børnene, særligt støttebørnene. Derfor havde personalet på 5. og 6. årgang besluttet at børnene skulle have en belønning i form af turen, hvis de kunne overleve de andre dage (Bilag 6, p.3).

AC siger:

"(...) Det gav super god mening fordi det var mig og den anden skolepædagog, der rent faktisk stod med det her derude, med at uddelegere kort osv. Og lærerne koblede lidt af og bare var i det, og tog nok lidt en pædagogrolle den dag, for der var ikke noget der skulle læres (...)" (Bilag 6, linje 151-154).

Det er for AC en befrielse at hende og hendes kollegaer for en gang skyld for lov til at tage noget initiativ i arbejdet med børnene i og med at det er pædagogerne, der tager initiativet til at få sat børnene i gang, og de får herigennem mulighed for at gøre brug af deres pædagogiske kompetencer. I og med de ikke befinder sig på skolens grund, bliver der dermed skabt et rum til at pædagogerne kan tage ansvar for de opgaver børnene skal løse. Pædagogerne får herved mulighed for at udføre det stykke arbejde som de er uddannede til, nemlig læring gennem krop og bevægelse.

"(...) Men det gav vildt god mening for det var der jeg som pædagog fik lov til at gøre mit arbejde fordi de skulle så ud på en tur i en skov og jeg valgte at gøre det at jeg gik mod trafikken i skoven, så jeg mødte alle grupperne og lige og sludrede 5 minutter med dem og spurgte hvordan det havde været med innovationsugen og det havde været lidt hårdt; var det spændende, har I lært noget? Ja men de havde lært, det og det, og så gik jeg videre til de næste. Det var ligesom der jeg fik lov til at gøre mit pædagogiske arbejde og ikke mit skolearbejde og det var bare sådan en dag hvor vi alle var lettede da den var færdig, fordi det var en god dag for alle. Det var super fedt (...)" (Bilag 6, linje 157-163).

Ved at AC har muligheden for at få snakket med børnene omkring den forgående uge, oplever hun, at hun har mulighed for at udføre kerneopgaverne ved hendes arbejde. Ved at aktiviteten foregår i en skov og ikke på skolen, gør at der bliver skabt et fysisk rum hvor det ikke var skolearbejdet der er i fokus, men i stedet de sociale relationer til børnene der fylder.

"Det var simpelthen så fedt at mærke at det er det her jeg er uddannet til, lige netop det her! At tage den her snak med, de her børn som man kunne se bare ikke havde det fedt og syntes at det var så fedt. Det var lige med at snuse sig ind på de her børn og få en god snak (...)" (Bilag 6, linje 165-167)

”Det var så fedt at kunne gå rundt og lave det pædagogiske arbejde og ikke det understøttende undervisning som jeg ellers laver, det var simpelthen så fedt, det var pædagogik på meget højt plan og det var rigtig dejligt (...)” (Bilag 6, linje 170-172).

Når der bliver givet rummet til at pædagerne kan fokusere på de sociale relationer og skabe den tætte kontakt til børnene, bliver følelsen af mening i arbejdet gennemtrængende. De mange undervisningstimer i skolen, ligger normalt bånd på det pædagogiske arbejde, men ved at tage børnene ud af skolens fysiske rammer, åbnes der op for pædagogernes muligheder for at lave trivselsarbejdet.

Billede 3:



Afslutningen på turen til naturskolen, hvor klasserne sammen lavede snobrød og pandekager hen over bål. Her var der ikke fokus på faglige mål så børnene koblede af og nød at det efterfølgende var forlænget weekend.

”Det gik sindssygt godt, børnene koblede af det var jo torsdag inden storebededag så vi grillede over bål, med snobrød og pølser, og det gav sindssygt god mening oven på en uge, der havde været noget så kaotisk og destruerende for nogle af børnene, så gav det bare vildt god mening at sige; godt så starter vi på en frist mandag morgen ikke. Det var lidt som at give dem det der skulderklap; vi klarede det venner, nu har vi igen gennemgået et af de her åndsvage mål vi skal igennem, og nu kan vi løfte armene over hovedet og sige nu er det torsdag eftermiddag godt vi har fri, nyd det (...)” (Bilag 6, linje 145-150).

Dette billede viser hvor vigtigt børnenes fællesskab er for pædagogerne, i de fortløbende innovationsdage, var flere at støttebørnene nødt til at trække sig fra de fælles aktiviteter, men her bliver der givet et fysisk rum til at alle børnene kunne være med for at samles om bålet.

Opsamling

I dette afsnit har vi fået et indblik i AC og hendes typiske arbejdsdag som pædagog på Stolpeskolen. Derudover har vi gennem hendes snaplogs fået et indblik i situationer hvor hun oplever at hendes arbejde giver mening. De konkrete Snaps henviser alle til situationer hvor det pædagogiske arbejde foregår i naturen, hvilket giver et indtryk af, at det er her både børn og pædagogerne kan løsrive sig fra undervisningen og målsætninger, og i stedet fokusere på de sociale relationer. Her beskriver AC om billede 2 hvordan, der i situationen blev skabt et rum hvor pædagogerne ved brug af naturen fik mulighed for at skabe pædagogiske aktiviteter med børnene uden, at lærerne var involveret. Det er pædagogerne, der tager teten og står for undervisningen, og fokus ikke er på faglig indlæring, men i stedet på samarbejde og sociale relationer. Samtlige af ACs billeder viser situationer, der foregår i naturen, hvilket kan tolkes som at det er her pædagogerne er på hjemmebane. Derudover viser alle billederne situationer for flere børn er samlet om en social situation, hvor der er mulighed for samvær og skabelse af sociale relationer. Omvendt er det her også interessant at fremhæve hvilket situationer, som AC ikke har valgt at tage billeder af. På ingen af billederne befinder de sig i et klasselokale, eller på skolens grund. Ydermere viser ingen af billederne situationer hvor der er fokus på børnenes målsætninger og faglig indlæring. Disse betragtninger kan dog virke lidt paradoksale eftersom største delen af ACs arbejde i skolen lige nu er undervisningsopgaver. I det næste analyseafsnit vil jeg blandt andet komme nærmere ind på hvordan det påvirker pædagogerne at undervisningen af børnene, i takt med reformen er kommet til at fylde så meget i deres arbejde.

Umyndiggørelse og manglende anerkendelse af pædagogerne

I det følgende afsnit vil jeg ved brug af Rasmus Willigs og Axel Honneths teorier undersøge hvordan pædagogernes arbejde i folkeskolen har ændret sig i forbindelse med nye skolereform, samt argumentere for hvordan deres nye arbejdsopgaver, kan medføre at de bliver udsat for en række umyndiggørelsesprocesser, der fører til krænkelser af individerne.

Som tidligere beskrevet kan umyndiggørelsesprocesser ifølge Willig karakteriseres som processer, der får flere personer til at frygte repressalier i form af sanktioner. Ydermere kan sådanne processer defineres som en række handlinger eller forandringer, der frembringer ændringer af en eller en gruppes fornemmelse af at være myndig, altså en fornemmelse af ikke længere at være i stand til at ytre sig kritisk og dermed mister sin medindflydelse og mulighed for at træffe valg på baggrund af sine kritiske overvejelser (Willig 2009). Der findes mange forskellige umyndiggørelsesprocesser, der hver især fører til en afmontering eller total fjernelse af evnen til at kritisere, og det er nogle af disse jeg med afsæt i min empiri vil forsøge at fremskrive.

Som Willig beskriver kan mange af de umyndiggørelsesprocesser, der finder sted ved første øjekast virke harmløse, også for pædagogerne selv. Dette kan i eksempelvis være AC, hvis primære arbejdsopgave er blevet at tage telefonen og sørger for at børnene bliver sendt rettidigt hjem fra sfo'en. Denne arbejdsopgave har hun af godhjertede oversager fået tildelt af sine kollegaer for at skåne hende, grundet hendes mange arbejdstimer i skolen. Som hun selv beskriver det fungerer hun for det mest som en 'runner', der sikrer at de andre pædagoger kan gøre deres arbejde (Bilag 6, linje 98ff). Her kan man argumentere for at der er tale om en umyndiggørelsesproces, der for AC opfattes som værende frihedsgivende, selv om den i virkeligheden er undertrykkende.

Umyndiggørelsesprocesserne fremstår ikke nødvendigvis særligt tydelige, og det er først når de fremanalyseres og sættes side om side, at disse virkelige karakteregenskaber træder frem – at de bliver så tydelige, at det er muligt at ændre dem. Altså er det ofte sammensætningen og intensiteten af umyndiggørelsesprocesserne, der afgør graden af den umyndiggørende effekt (Willig 2009, p.52f). Derfor skal dykke nærmere ned i de forandringer af pædagogernes arbejdsopgaver som reformen har medført.

New public management

Som jeg tidligere har henvist til kan man se den nye skolereform som et resultat af NPM tendensen, der siden 80'erne og 90'erne har været udbredt i den offentlige sektor, og mange af de følgende umyndiggørelsesprocesser kan ses som et resultat af de omorganiseringer, tendensen har medført. Særlig kravet om dokumentation, er noget pædagogerne har fået at mærke. AC fortæller at arbejdsbyrden hele tiden bliver større og større, og det samme gør antallet af statusrapporter, der skal udfyldes (Bilag 5, linje 591ff). Der er kommet mere dokumentation med reformen, og pædagogerne bliver konstant mindet om at de skal være målstyret i deres arbejde (Ibid:602ff). For at undgå en 50 timers arbejdsuge, er de derfor nødt til at bruge noget af undervisningstiden til at udfylde dokumenterne. Også i sfo tiden skal der laves målsætninger for arbejdet med børnene, hvilket kan være rigtig svært at skulle leve op til, i og med at pædagogerne på nuværende tidspunkt kun har nogle af børnene i 10-15 minutter om dagen. *"(...) Vi kan sagtens sætte mål og have en forestilling om hvad vi gerne vil nå, men faktum er at vi måske når det med 1 ud af 15 børn, og det er det samme i skolen"* (Ibid:602ff). Yderligere er det også en forventning om at man skriver alle detaljer ned om eksempelvis en fastholdelse, og her er det vigtigt at det bliver formuleret på den rigtige måde, sådan så der ikke er risiko for at det senere bliver taget op til en større debat, hvilket kræver ekstra tid (Ibid:595ff). Sådanne administrative arbejdsopgaver medfører at pædagogerne føler sig kigget hen over skulderen, samtidig med at de tager tiden for kernearbejdet og forhindrer pædagoger i at gøre det faglige arbejde de er ansat til. Dokumentationskrav kan dermed ses som en form for kvalitetskontrol af det arbejde pædagogerne udfører.

Også Willig beskriver hvordan sådan standarder og procedure fører til at mange offentlige ansatte har en fornemmelse af at blive kontrolleret, eller at der ikke er tillid til deres arbejde (Dødsstødet til new public management – Politiken.dk, d. 14/4 2015). Her henviser han særligt til hvordan evalueringer og tilfredshedsundersøgelser på arbejdspladserne medfører at den konstruktive kritik bliver vendt til kritik som kontrolmiddel (Ibid). Han forklarer hvordan kritik tidligere fungerede som en særlig erkendelsesinteresse inden for velfærdsprofessionerne, hvor konstruktiv kritik betød en overskridelse af eksisterende viden og en måde at blive klogere på professionens virke og ikke mindst professionens faglighed (Ibid). Nu er kritik i stedet blevet et kontrolmiddel bag om ryggen på de offentlige ansatte og en måde at piske til mere effektivitet. Konsekvensen af dette er tavshed, da mange ikke tør ytre sig kritisk i det mange frygter sanktioner hvis de udtaler sig (Ibid). Konsekvensen

er hermed at mange offentlige ansatte påfører sig selv censur, hvilket fører til at flere mister meningen med arbejdet fordi de ikke får lov til at engagere sig. De må censurere dele af deres professionsidentitet og faglige viden, hvilket Willig ikke mener kommer velfærdsprofessionerne til gode (Ibid).

Pædagogerne underviser alene i skolerne

Et emne, der i interviewene har fyldt særligt meget er at pædagogerne i stigende grad er en del af undervisningen i skolen. Som jeg tidligere har henvist til er et af målene ved den nye reformen at børnene skal blive dygtigere fagligt, dermed er der i større grad kommet fokus på læring i skolen, hvilket også pædagogerne også oplever AC siger eksempelvis: *"Altså det niveau de kører i 5. klasse nu, det er det vi startede ud med da vi gik i gymnasiet. Det er altså 5. klasse"* (Bilag 5, linje 356-357). I forlængelse heraf forklarer flere af pædagogerne at de i flere situationer har oplevet, at de selv skal stå for undervisningen af børnene på højere klassetrin, i fag de ikke har faglige kompetencer til at undervise i. Eksempelvis fortæller Tom om en pædagog, der blev sat ind i en 8. klasse som vikar for at skulle undervise i biologi (Bilag 3, linje 57). Om samme emne udtaler Lea:

"Det har intet belæg for det, det eneste jeg ville kunne gøre i den situation er at gå ind og lave noget helt andet og sige; så laver vi noget socialt og så få draget noget af det andet ind i. Så det er lidt ærgerligt, det holder ikke" (Bilag 4, linje 142-144).

Flere af pædagogerne er her enige om at det ikke er optimalt at pædagogerne bliver tildelt undervisningstimerne alene, da det i deres optik ikke er meningen at pædagogerne og lærerne skal erstatte hinanden, men at de i stedet skal understøtte hinanden (Ibid:180f). Selvom det fra start af har været meningen, at pædagogerne kun skulle stå for den understøttende undervisning, oplever mange alligevel at stå med ansvaret for at pensum (Ibid:147ff).

Også AC oplever i sit arbejde på skolen, at have fået ansvaret for børnenes undervisning, særligt for de støttebørn som hun er tilknyttet (Bilag 5, linje 76ff). Her forklarer hun, at det særligt efter inklusionsreformen er det blevet nødvendigt at trække enkelte elever ud af klassen, og her er det så blevet pædagogernes arbejde at samle eleverne op fagligt, hvilket hun ikke føler hun kan leve op til:

"det er vi slet ikke giret til. Så det er sådan lidt en fallit erklæring hver gang" (Ibid:82f). Udtaler hun og fortsætter:

"Altså det er en enorm falliterklæring, altså for mig fordi det er jo ikke det jeg er uddannet til, og det er enormt hårdt at bruge min ressourcer forkert. Jeg brude jo sidde og arbejde med de sociale relationer i klassen (...)" (Bilag 6, linje 93f).

Da AC konfrontere sin leder med at hun ikke oplever, at de arbejdsopgaver som hun på nuværende tidspunkt varetager giver mening for hendes arbejde som pædagog bliver hun mødt med forståelse, men alligevel bliver der henvist til at *det bare er sådan, det er lige nu*. Dog er hun godt selv klar over at dette ikke kommer til at ændre sig lige foreløbigt da arbejdsbyrden op til sommerferien kun bliver større (Ibid:194f). AC syntes selv at det hun laver indebærer et stort pædagogisk arbejde, men som hun selv beskriver, er det ikke det pædagogiske arbejde der fylder allermest, men i stedet undervisningen hvilket hun syntes er en kedelig udvikling (Ibid:189ff). Denne holdning deler Tom også da han fortæller: *"det er ikke det rent faglige vi som pædagoger er gode til, vi kan skrue på de sociale kompetencer og arbejde med de ting"* (Bilag 3 linje 68ff).

Det var sigtet med den nye reform, at den danske folkeskole fagligt skulle komme længere op ad rangstien internationalt, men man kan stille sig kritisk overfor om hvorvidt fagligheden egentlig bliver bedre af, at pædagogerne varetager lærernes undervisningsopgaver. Derudover kommer fokuset på de sociale relationer til at blive overrumplet af det øgede fokus på faglighed og boglig læring, og det kommer til at koste børnenes trivsel, hvilket i sidste ende også har en vigtig indflydelse på børnenes evne til, at indlære mener Tom (Ibid:241f). De manglende muligheder for at udføre det pædagogiske arbejde rammer i sidste ende også børnene, hvilket pædagogerne oplever som et knæk på deres faglige stolthed, hvilket anlæggende til en kæmpe frustration hos pædagogerne.

Denne umyndiggørelsesproces fører til at pædagogerne ikke længere får de samme muligheder for at udføre det som de opfatter som kerneopgaven, i deres arbejde. I stedet bliver de pålagt undervisningsopgaver i helt op til udskolingstrinnet, hvilket medfører at de føler sig utilstrækkelige og i flere tilfælde som en falliterklæring. Pædagogerne føler ikke at de kan leve op til de arbejdsopgaver de bliver tildelt, hvilket fører til at de føler sig dumme og til grin, også overfor børnene (Bilag 5, linje 353ff, 85ff). Derudover blev der hurtigt lukket ned for AC's kritik omkring hendes nuværende arbejdssituation, da hun henvendte sig til sin leder, hvilket man kan se som et

eksempel på at kritikken blev afværget og AC blev umyndiggjort, og man kan i Honneths forstand tale om at der sker en nedværdigelse af individet.

Manglende videreuddannelse

Selvom der i reformen er lagt op til en opkvalificering af medarbejderne i folkeskolen, er mange stadig ikke blevet tilbudt videreuddannelse i forbindelse med de nye arbejdsopgaver. Ingen af pædagogerne fik inden implementeringen tilbudt forberedende kurser, og Tom fortæller at intet var klart eller forberedt op til skolestart, hvilket for mange af kan kollegaer førte til frustrationer og følelsen af at være presset (Bilag 3, linje 74ff).

AC har efter det nuværende skoleårs opstart, deltaget i et kursus omkring klasseledelse, hvilket hun oplever som gavnligt i forhold til hendes nye arbejdsopgaver i skolen. Men som hun siger; så skulle man have være i gang med dette for et år siden (Bilag 5, linje99ff). Heller ikke Lea blev tilbudt nogle kurser op til implementeringen for som hun siger holdte man fast i at det var den understøttende undervisning som pædagogerne skulle stå for, men det endte dog alligevel med at nogle kom til at stå med undervisningen alene (Bilag 4, linje 147ff). Efter opstarten af skoleåret har AC også selv henvendt sig til sin lærerkollega, for at blive instrueret i noget undervisning og få indblik i noget forberedende arbejdet da hun stadig ikke har de tiltrækkelige faglige kompetencer til at kunne undervise støttebørnene bedst muligt (Bilag 5, linje 610ff). Mange af pædagogerne får altså ikke tilbudt mulighederne for at opkvalificere deres arbejde, hvilket fører til at de bliver fastholdt i en situation hvor de forsat kommer til at føle sig utilstrækkelige i deres arbejde.

Ingen medindflydelse

Hverken Lea eller Tom oplevede, at der var mulighed for at komme med input til implementeringen af reformen. Lea fortæller at det var hendes oplevelse at det skulle se ud som om de havde medindflydelse, men at de i virkeligheden, kun fik lov til at vælge farverne på møblerne, alt andet var planlagt på forhånd (Bilag 4, linje 116ff). Da jeg spørger nærmere ind til hvordan ledelsen fik det til at se ud som, at pædagogerne havde med indflydelse, fortæller hun hvordan de månedligt skulle holde møder, hvor de diskuterede ting, der allerede var planlagt på forhånd, og der var ikke mulighed for ændre på dette. Derudover forsøgte en gruppe af pædagoger på et tidspunkt at komme med et opråb, omkring de nye store indskolingshuse. "(...) *Vi kæmpede meget for det, vi*

prøvede at lave en hel dvd for at sige; prøv at hør her, vi har det og det, alt det her, det er prøvet, det fungere lad os nu gøre det der virker. Det kunne ikke lade sig gøre" (ibid). Hun beretter at flere af pædagogerne hen over en længere periode havde forsøgt at fortælle ledelsen om en række positive erfaringer, de havde i arbejdet med børnene, men der var ingen mulighed for at trænge igennem. De månedlige møder kan hermed ses som et skalkeskjul, der skulle få det til at se ud som om, at pædagogerne fik rum til at udtale sig, men i stedet fik de ingen mulighed for at komme med input. Fjernelsen af kvalificerede argumenter og nuancer, der giver pædagogerne indflydelse eller i det mindste en fornemmelse af medindflydelse, beskriver Willig som en stærk umyndiggørelsesproces, der ifølge ham kontant går igen (Willig 2009, p.75). Dette skyldes blandt andet at ledelsen opfatter medarbejdernes frustrationer over konstante nye ændringer, som ugidelighed (Ibid). Der bliver simpelthen ikke givet muligheden for at komme med konstruktiv kritik til arbejdsforholdene, for hver gang pædagogerne forsøger at råbe op, bliver der lagt en dæmper på, ved argumentet om at det af ledelsesmæssige årsager ikke er muligt at ændre på. Sådanne naturalistiske argumenter fra ledelsen, medfører ifølge Willig at det bliver svære at kritisere, da de fastlagte rammer for hvordan arbejdet skal udføres jo ikke kan kritiseres når de er *fastlagte*. Hermed er de fastlagte rammer af arbejdet, samtidig også er rammer for hvad pædagogerne må sige. Dermed er rammerne, rammer for kritik (Ibid:68).

Heller ikke Tom oplevede at der var den store dialog omkring hvor reformen skulle føre dem hen. Samtidig fornemmede han at skolelederen også selv var i tvivl om hvor de var på vej hen, selvom han prøvede at virke som om han at var meget vidende omkring tingene. Det viste sig senere ved at nogle af de ting som skolelederen havde fået indført, skulle laves om igen (Bilag 3, linje 91ff).

Selvom det fra ledelses side bliver lagt ud som om at pædagogerne får medindflydelse i deres arbejde med reformen, oplever flere at der ikke bliver lyttet til deres input. Dette medfører at de føler, at beslutningerne bliver taget hen over hovederne på dem, og lige meget hvor 'højt de råber' bliver der ikke lyttet, det er simpelthen ikke muligt at ændre ved de fastlagte rammer.

Det pædagogiske arbejde i sfo'erne er forsvundet

Også i sfo tiden har pædagogernes arbejde ændret sig, der nu ikke længere tid og mulighed for at udføre det pædagogiske arbejde som man tidligere har kunne. AC fortæller hvordan hun oplever at sfo tiden er blevet ligegyldig, fordi tiden mest bare bliver brugt til at opbevare børnene indtil de kan komme hjem (Bilag 5, linje 151f). Tidligere så hun sfo tiden som et fortsat socialt arbejde, men dette er forsvundet i takt med reformen. Børnene bruger ikke længere den samme tid i sfo'erne hvilket går ud over det pædagogiske arbejde (Ibid:161ff). *"Det er bare skift, skift, skift"* forklarer hun (Bilag 5, linje 374).

Lea forklarer at hun ser sfo pædagogerne som en uddød race, da der ikke længere er de samme rammer til det pædagogiske arbejde, hvilket blandt andet skyldes den korte tid børnene er i sfo'en, men også at noget af tiden er blevet taget til at lave lektiecaféer (Bilag 4, linje 172ff). Hun siger: *"(...) Den der fritidsdel af pædagogikken, den er væk for mig, det kommer ikke til at ske, der var ikke noget jeg hellere ville end at arbejde i det regi, men det kan ikke lade sig gøre, for det er væk"* (Ibid:200ff). Hun har derfor forladt arbejdet i folkeskolen da arbejdet ikke længere var meningsfuldt for hende, hvilket skyldes at der ikke længere var de samme muligheder for at udføre kerneopgaverne i det pædagogiske arbejde. Hun fortæller hvordan hun gennemgik en indre konflikt, da hun syntes at alt for mange af de sociale ting og legene, forsvandt.

Pædagogerne oplever ikke længere at der er særlig meget pædagogisk arbejde tilbage i folkeskolen, da det empati- og omsorgsarbejde som man tidligere kunne lave i sfo'en ikke længere er muligt på samme måde grundet den korte tid børnene er tilstede. *"Så der er ikke så meget arbejde i det længere, desværre. Det er faldet rigtig meget ud, det der med hvad er det vi laver i sfo tid. Det er blevet rigtig sløret"* (Bilag 5, linje 168f). Man kan hermed argumentere for at den gode pædagogik som pædagogerne har lært på seminarerne, og som tidligere blev udøvet i sfo'erne, nu er blevet erstattet med sfo'er, hvis hovedformål er at opbevare børnene. Dette fører til at flere pædagoger forlader arbejdet, da de ikke længere kan stå inde for det, da de mener at dette går ud over børnenes trivsel.

Konstante ændringer i skemaerne

En af de store udfordringer der har ramt pædagogerne, har været skemalægningen af deres arbejdstimer. Grundet de længere skoledage, skal lærerne nu undervise i flere timer end tidligere, og flere steder oplever man, at det er umuligt for lærerne at dække alle timerne. Derfor bliver skemaerne i stedet fyldt ud af pædagoger. Derudover har pædagogerne nu også fået rådighedstimer i skolerne, der eksempelvis kan blive brugt til vikartimer, forberedelse eller møder (Bilag 3, linje 40ff). Derfor kan arbejdsdagene variere meget, og ugerne kan rumme alt lige fra 32 til 50 timers arbejde (Bilag 5, linje 483f). Nogle uger kan være svære at få til at hænge sammen, fordi skemaerne kan veksle fra time til time, hvilket kan føre til at de rutiner, pædagogerne tidligere oplevede fungerede, nu bliver nedbrudt og forsvinder. Ifølge Willig er det rutinerne, der skaber sikkerhed, fordi de fungerer. De sidder på ryggraden, og man kan derfor slappe af mens man udfører dem (Willig 2009, p.66). Når disse nedbrydes, forsvinder stabiliteten og dermed sikkerheden til at kritisere, eftersom rutinerne er udgør selve hjertet i den pædagogiske faglighed. Dermed bliver dette angreb på fagligheden også et angreb på professionen og er altså også et angreb på fundamentet for at kunne kritisere (Ibid).

Denne manglende stabilitet bidrager blandt andet til, at flere ikke har tiden til at forberedelse, da de kan blive indkaldt til møder om morgenen som de ikke var forberedt på (Ibid:490f). AC fortæller: *"Så sent som i dag, blev jeg klokken 14 spurgt om jeg kunne deltage i et møde fra 17-19. Det sagde jeg pænt nej tak til, nå man varsler mig med to timer, det er der også respekt for, men jeg fik lige et par stikpiller med på vejen"* (Ibid:486ff). Så hvis man siger fra overfor uventede arbejdsopgaver, så kan man også godt forvente at det er noget det bliver kommenteret på, også selvom de ikke var varslet rettidigt. Derfor er der også flere, der ikke ligesom AC siger fra, men i stedet bare nikker, og det er lidt farligt for de andre forklarer hun, for hvis nogle åbner op for at det er okay med overarbejde, så kan det hurtigt fra ledelsens forventes at det er noget alle er villige til. For hvem vil i sidste ende være den eneste, der gentagende gange siger fra mens de andre bare nikker for hvem gider at være et brokkehoved (ibid:502ff). Man risikere nemlig at blive upopulær hvis man kritiserer, og kommer derfor let til at ende som et brokkehoved, og om Willig skriver er der større sandsynlighed for at man kommer til at virke som et brokkehoved end om den kritiske helt, der besejre ledelsen (Willig 2009, p.130).

Disse konstante forventninger om at pædagogerne skal være omstillingsparate og klar til at påtage sig nye uventede arbejdsopgaver hver dag, fører til at arbejdspladsen aldrig opleves som stabil. De velfungerende arbejdsgange laves om, så de kommer til at virke uhensigtsmæssige hvilket kan føre til at simple arbejdsopgaver kommer til at virke uoverskuelige. Mange har svært ved at skabe et overblik over hvilke forventninger der er til dem (Willig 2009, p.64). Om omstillingsparathed skriver Willig at ideen ikke er, som man skulle tro, at kritikken følger omstillingen og retter ind efter nye faglige fundament, men derimod at den helt forsvinder. Dette skyldes at den nye faglighed aldrig når at etablere sig, før det igen er på tide at stille om (Ibid:67).

Pædagogerne må tilpasse deres privatliv og arbejdsliv

De konstante ændringer i pædagogernes skemaer, påvirker også privatlivet. Om dette fortæller AC:

”Det gør det enormt usikkert at være i, og det gør faktisk at privatlivet nogle gange godt kan gå hen og sejle lidt. Man kan misse sådan noget som legeaftaler for børnene, fordi man ikke når hjem og hente selv og det blev mormor, der kom og hentede i stedet for, eller ja det var planlagt at vi skulle til svømning, men mor har lige fået et møde i eftermiddag, så jeg når ikke hjem til svømning. Det kan der være rigtig mange ting af. Det er rigtig ærgerligt. Jeg tror man lære lidt at leve med det, det jeg oplever fra kollegaer der er; nå jamen sådan er det bare” (Bilag 5, linje 496ff). Det er dermed blevet en selvfølge for pædagogerne, at privatlivet til tider må sejle, for at de kan passe deres arbejde. Mange af pædagogerne retter bare ind i stedet for at forholde sig kritisk til deres situation, da dette ofte kan virke som det letteste, da de alligevel ikke oplever at der er mulighed for at trænge igennem. Men også frygten for repressalier i form af normative sanktioner kan være årsag til at pædagogerne ikke fremsætter sin kritik. AC fortæller om hvordan flere af hendes tidligere kollegaer, enten selv har sagt op eller er blevet fyret, grundet utilfredshed med de nye arbejdsopgaver eller ændringer i stillingsbetegnelserne (Bilag 5, linje 177ff). Hvilket kan være medvirkende til at de andre i endnu større grad frygter at blive straffet for sine udtalelser, enten i form af juridiske eller normative sanktioner.

Ikke nok med at pædagogernes arbejde kan medføre uforudsete ændringer i arbejdsdagene og dermed medføre at privatlivet til tider kommer til at sejle, så bliver pædagogerne også nødt til at holde møder med forældrene uden for de fastlagte arbejdstider. Således planlægger pædagogerne

møderne om aftenen så forældrene ikke er nødsaget til at tage fri fra arbejde, om dette forklare AC: *"(...) så der makker vi selvfølgelig ret, vi er jo i servicebranchen, vi skal levere en vare og det er vi også nødt til at gøre under den forudsætning at kunden kan komme til tiden (Bilag 5 linje 475ff).* Dermed bliver pædagogerne nødt til at rette ind efter hvornår forældrene har mulighed for at deltage. Selvom der fra reformens side var lagt op til at sådanne møder skulle holdes mellem 8 og 16, kan dette ikke lade sig gøre i praksis og pædagogerne og det øvrige personale i skolerne bliver derfor nødt til at tilpasse deres arbejde efter forældrene.

Flere arbejdsopgaver samme løn

Skemalægningen af pædagogernes arbejde, laves af skolens ledelse. Og selvom at der er et grundskema som pædagogerne skal følge, er det alligevel deres egen opgave at holde styr de ugentlige arbejdstider. Dermed står pædagogerne selv for at indberette deres timer baglens, og gøre rede for hvad de løbende har brugt deres arbejdstimer på (Bilag 5, linje 539ff). Dette giver pædagogerne en følelse af at de skal gøre ledelsens arbejde, uden at blive belønnet for det, hvilket medfører at de ikke føler at de kan bruge ledelsen til noget: *"hvad fanden skal vi så bruge den der ledelse til!? Hvis vi selv skal holde styr på det, hvorfor må vi så ikke selv lægge vores skemaer? Hvis vi alligevel skal ind og indberette baglens, hvorfor sidder der så for vores vedkommende tre ledere lige nu"* (Bilag 5, linje 546ff). Derudover føler de ikke at de bliver anerkendt for det ekstra stykke arbejde de laver, for pædagogerne får ikke mere i løn af at skulle arbejde mere. Dette fører til at de føler sig bitre og snydt (Ibid:588ff). Denne manglende belønning af deres ekstra arbejdsopgaver kan ifølge Honneth også ses som en krænkelse af den sociale værdsættelse, da pædagogerne ikke oplever at det de præsterer i deres arbejde bliver anerkendt som værende værdifuldt (Honneth 2006, p.172).

Flere pædagoger har valgt at stoppe

Som et resultat af de umyndiggørelsesprocesser jeg har fremstillet ovenfor vælger flere pædagoger at forlade arbejdet i folkeskolen. Dette skyldes blandt andet at man ikke længere kan stå inden for de ledelsesmæssige beslutninger, der gentagende gange bliver truffet hen over hovedet på en. Pædagogerne har svært ved at se det pædagogiske arbejde i de i nye opgaver, og vil ikke lægge navn til et stykke arbejde, som de ikke selv var tilfredse med på baggrund af forandringerne. Lea fortæller eksempelvis at hun til sidst ikke oplevede at hendes arbejdsplads var et rart sted for børnene at

være, men at det ikke var noget, der af ledelsesmæssige årsager, var muligt at ændre på (Bilag 3, linje 78ff) (Bilag 4, linje 10ff). Dermed var den primære årsag til at blandt andre Tom og Lea har valgt at forlade deres job i folkeskolen, at pædagogerne ikke længere har samme muligheder for at fokusere på kerneopgaverne og det, der for dem er en vigtig del af det pædagogiske arbejde. Den manglende mulighed for medindflydelse var også et stærkt argument herom. De umyndiggørelsesprocesser som pædagogerne bliver udsat for fører ydermere også til at sygdomsfrekvensen på flere skoler er steget efter reformens implementering, pædagogerne føler sig simpelthen ikke rustede til at skulle varetage de nye arbejdsopgaver, og samtidig har de svært ved at se meningen i disse (Bilag 3, linje 74ff). Flere går ned med stress og bliver simpelthen syge af ikke at kunne udtrykke deres kritik, men det er først når pædagogerne har evnen til at kritisere, uden frygt for repressalier, at de kan ytre sig frygtløst – fri for umyndiggørelsesprocesser, af både juridisk og normativ art (Willig 2009, p.148). Dog oplever pædagogerne stadig at hvis ikke de kan leve med de vilkår de har nu, så er de fra lederens side velkommen til at søge nyt arbejde (Bilag 3, linje 76f). Der er dermed lang vej mod at pædagogerne bliver myndige kritikere, for som Willig beskriver, er det først når samfundet kan levere de strukturelle mulighedsbetingelser, at det moderne menneske kan blive myndigt (Willig 2009, p.158).

Konklusion

Konklusion:

Man kan på baggrund af ovenstående opgave konkludere at pædagogerne ikke længere har de samme muligheder for at udføre det pædagogiske arbejde. De bruger nu det meste af deres arbejdstid på at være en del af undervisningen, og mange oplever at skulle stå alene med ansvaret for pensum hvilket medfører at de ikke føler sig tilstrækkelige i deres arbejde. Derudover har de ikke de samme muligheder for at fokusere på de pædagogiske kerneopgaver i sfo'erne, da tiden børnene befinder sig der, er minimal. I takt med de mange nye arbejdsopgaver, arbejder flere pædagoger ofte over, og kan risikere at der fra den ene time til den anden kan ske ændringer i deres skemaer, hvilket medfører at deres rutiner bliver brudt og de dermed er i tvivl om deres rolle. Dette øgede

arbejdspress, kan også være en af grundene til at jeg havde svært ved at skaffe pædagoger, til at deltage i projektet, da pædagogerne i folkeskolen kører på overarbejde for tiden.

Det virker paradoksalt at de situationer som AC viser giver mening gennem sine snaplogs, ikke indeholder de arbejdsopgaver som fylder mest i hendes arbejde i skolen. Selvom der stadig er situationer hvor pædagogerne oplever at deres arbejde giver mening, overskygges disse ofte af arbejdsopgaver de ikke oplever som meningsfulde. Man kan hermed konkludere at pædagogerne i folkeskolen bliver umyndiggjort i deres arbejde i folkeskolen, hvilket medfører at de mister muligheden for at ytre sig kritisk. De mange målsætninger og fokus på læring som den nye skolereform har ført med sig, har simpelthen medført at pædagogerne ikke føler at de kan udføre deres arbejde tilstrækkeligt. Umyndiggørelsen kan i sidste ende føre til at pædagogerne mister evnen til at udlægge sin livshistorie på en sådan måde, at den giver mening. Meningen forsvinder i takt med, at evnen til kritik kommer under stadig større pres – for med presset forsvinder pædagogernes reelle medbestemmelse og mulighed for at forme sit liv på en meningsfuld måde.

Selvom man kan argumentere for at pædagogerne på et samfundsmæssige plan bliver ankerkendt for deres kompetencer, i og med de har fået en større rolle i folkeskolen, oplever de ikke denne anerkendelse i deres arbejde i praksis. De har ikke længere de samme muligheder for at udføre, de pædagogiske kerneopgaver. Flere af pædagogerne har forsøgt at råbe op overfor deres ledelse, men gentagende gange oplever de ikke at blive lyttet til. Denne manglende anerkendelse af deres pædagogiske arbejde, medføre psykiske krænkelser af individerne, da det opleves som en negativ holdning over for pædagogernes sociale værdi. Da pædagogerne på uretfærdigvis ikke oplever sociale anerkendelse af deres præstationer, medfører det et psykisk tomrum i personligheden, der kan udløse negative følelsesreaktioner i form af skam og indignation, grundet ringeagtserfaring i form af nedværdigelse, og som vi har set har flere af pædagogerne også valgt at søge væk fra arbejdet i skoleregi samtidig med at stadig flere bliver sygemeldt med stress. De mange umyndiggørelsesprocesser som pædagogerne er udsat for, er et resultat af de omorganiseringer, som NPM tendens henover de seneste årtier har medført, og dette er også et tilfælde med den nye folkeskolereform.

Diskussion

På baggrund af ovenstående opgave kan man diskutere hvilke initiativer, der skal tages i brug før at pædagogerne føler sig tilstrækkelige i deres arbejde på skolerne. I sommeren 2014 blev der indført en nye reform på pædagogseminarierne, hvor én af de nye specialeretninger hedder skole/fritidspædagogik. Denne skal medføre at pædagogerne nu bliver uddannede til at skulle varetage de nye arbejdsopgaver, som reformen medfører. Men man kan undre sig over at denne uddannelse først blev indført i 2014, da der jo kommer til at gå 2-3 år før, de færdiguddannede pædagoger med specialisering i skole/fritidspædagogik, kommer ud og skal arbejde i praksis. Ydermere kan man stille spørgsmålstegn ved om hvorvidt dette så alligevel er holdbart. For hvis skolelederne bliver ved med at bruge pædagogerne som vikarer for lærernes undervisningstimer, så vil pædagogerne stadig blive ved med at føle sig utilstrækkelige i deres arbejde, og der bliver skabt en ond cirkel, da det ikke er meningen med reformen at pædagogerne skal ind og overtage undervisningen og erstatte lærerne. Dermed kan man diskutere om det i virkeligheden er mere veluddannede pædagoger, der skal til i folkeskolen eller om det i sidste ende ikke handler om at der er behov for flere ressourcer i form af lærerkræfter, sådan så pædagogerne i større et omfang få mulighed for at udføre deres kerneopgaver.

Resumé

Denne opgave undersøger de forandringer som den nye folkeskolereform har medført i pædagogernes arbejde. Som en del af reformen skal pædagogerne nu i et større omfang være en del af undervisningen, hvilket mange ikke føler sig fagligt nok rustede til. Pædagogerne bliver mange steder ikke tilbudt videreuddannelse i forbindelse med deres nye arbejdsopgaver, og flere oplever at stå med undervisningen og ansvaret for pensum alene. Derudover er tiden til at fokusere på børnenes trivsel og sociale relationer ikke længere den samme, og flere pædagoger mener ikke at der længere er mulighed for at udføre kerneopgaverne i deres arbejde. Med afsæt i snaplog metoden og kvalitative interviews med tre pædagoger, undersøger opgaven hvad den nye skolereform betyder for deres arbejdsopgaver, samt hvordan det påvirker pædagogerne. Billederne og loggene som pædagogen AC har taget af situationer hvor hun oplever hendes arbejde giver

mening, bidrager til en forståelse af hvad der for hende er meningsfuldt i det pædagogiske arbejde. Her har hun særligt taget billeder af situationer, hvor der er mulighed for at skabe tætte relationer til børnene, fokus på sociale relationer og trivsel, samt situationer hvor det ikke er faglige målsætninger, der er omdrejningspunktet. Yderligere var det AC ikke fotograferede og ikke bragte på banen også interessant. Hun pegede eksempelvis ikke på at undervisningsdelen i hendes arbejde gav mening for hendes pædagogiske, hvilket kan virke paradoksalt eftersom det på nuværende tidspunkt er hendes primære arbejdsopgave i skolen.

Med udgangspunkt i Axel Honneths anerkendelsesteori og Rasmus Willigs bog Umyndiggørelse, undersøges der hvorvidt pædagogerne oplever manglende anerkendelse gennem deres arbejde i folkeskolen, samt hvilke umyndiggørelsesprocesser de udsættes for i arbejdet. Umyndiggørelsesprocesserne kan føre til at pædagogerne mister muligheden for at ytre sig kritisk omkring deres arbejde, hvilket i værste fald kan føre til en krænkelser af individet, da kritikken vendes indad. Pædagogerne oplever ikke længere at der er plads til at udføre de kerneopgaver, som de egentlig mener er en del af det pædagogiske arbejde, og mulighederne for at ytre sig kritisk om dette er ikke tilstede på deres arbejdspladser. Pædagogernes tid med børnene i sfo'en er blevet kortere og de har dermed ikke de samme muligheder for at lave det udviklingsarbejde som de opfatter som en vigtig del af det pædagogiske arbejde. I stedet bliver sfo'erne nu mest brugt som en opbevaring af børnene indtil de skal hjem. Ydermere kan pædagogernes arbejdsskemaer i skolerne variere så meget fra dag til dag at de til tider føle at det kan være svært at få det hele til at hænge sammen.

De konstante ændringer i deres arbejdsopgaver medfører at de rutiner som pædagogerne tidligere oplevede fungerede bliver nedbrudt og forsvinder. De velfungerende arbejdsopgaver bliver hermed nedbrudt og de kommer i stedet til at virke u hensigtsmæssige, hvilket medfører at simple arbejdsopgaver kommer til at virke uoverskuelige, og mange mister overblikket over hvilke forventninger der er til dem. De mange nye arbejdsopgaver, samt de manglende muligheder for at kunne udføre kerneopgaverne i det pædagogiske arbejde, fører til at flere pædagoger har valgt at forlade arbejdet i skoleregi, samtidig at sygefrekvensen i de danske folkeskoler er stigende, da individerne ikke længere oplever den samme sociale anerkendelse af deres præstationer. Dette medfører i Honneths forstand et psykisk tomrum i personligheden. De mange umyndiggørelsesprocesser medfører at pædagogerne får en fornemmelse af ikke at være myndige

og dermed ikke at være i stand til at ytre sig kritisk, hvilket fører til at de mister deres medindflydelse og mulighed for at træffe valg på baggrund af sine kritiske overvejelser. Kun hvis samfundet kan levere de strukturelle mulighedsbetingelser, kan de moderne menneske ifølge Willig blive myndigt, men som opgaven viser er der lang vej igen for pædagerne i den danske folkeskole.

Abstract

This assignment examines the changes that the new reform of the public school has implied to the childcare workers' daily work. As a part of the reform the childcare workers are going to be a bigger part of the lectures – though a lot of people in the field, are not educationally prepared. The childcare workers do most often not get further education offered, considered their new responsibilities at the schools - and more experience, standing with the teaching alone. Furthermore is the time to focus on the children's well-being and social relations no longer the same, and more child care workers do not think that there are the opportunities to fulfil their core tasks anymore. The snaplog method and qualitative interviews with three childcare workers, are the pillars, when the project examines how the new reform of the public school affects their tasks and the child care workers themselves.

The pictures and the logs, that the child care worker AC has been taking from situations where she feels that her work had meaning, support the understanding that for her makes sense in her work with the children. She has especially been taking pictures from situations, where there is an opportunity to make close relations to the children, focus on social relations and well-being and situations where the centre of rotation isn't the schoolwork. Interesting were also the things that AC *did not* photographed or brought up in the interviews. She pointed for example not on the teaching part of her work to be something that had meaning for her work, which can seem paradoxical since it is her main task at work these days.

There will be referred to – and arguments will be supported by Axel Honneth's recognition theory and Rasmus Willig's book "Umyndiggørelse", when the article examines whether the child care

workers experience missing recognition during their work at the public school and in some way take away their educational skills, they have earned. This can lead to childcare workers, who lose their opportunity to express themselves critically about their work, which in worst case can lead to a violation of the individual, because the criticism may will be turned into something personal instead.

The childcare workers do not feel that there are room for practicing their core tasks, which they think is a part of their work, and the opportunity to express themselves critically about this, is not existing on their workplace. The child care workers' time with the children at the After School Programme has shortened and they have therefore not the same opportunities to do that development work they find important. Instead the After School Programme is more being used as a "storage" for children until they are picked up by their parents. Furthermore, the childcare workers' work schemes at the schools vary so much from day to day, that they sometimes feel that it can be difficult to collect the pieces and hold themselves together.

The constant changes in their work tasks lead to the routines, that the childcare workers thought worked well earlier, will be broken and disappear. The smoothly running work will break and will instead seem irrelevant, which leads to simple work tasks suddenly will feel chaotic, and many lose the overview of what expectations exist. The many new work tasks and the missing opportunities to fulfil the core tasks in the daily work, are causing a lot of child care workers to leave the schools and furthermore we are seeing that more and more staff call in sick at the public schools, because the individual no longer experience the same social recognition of their skills. This causes a mental void in the personality according to Axel Honneth. The new reform can in some ways almost take the authority away from the childcare workers and – in that matter – the room to express themselves critically, which leads to missing participation and opportunity to make decisions based on critical considerations. Only if the society delivers the structural conditions, the modern man can again be authoritative according to Willig, but as this article shows, there are a long way for the childcare workers in the Danish public schools.

Litteraturliste

Bøger

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

Halkier, B. & Brinkmann, S. 2010 i *Kvalitative metoder – En grundbog*. (1. udgave, 4. oplag). Forfatterne og Hans Reitzels Forlag

Flyvbjerg, B i Halkier, B & Brinkmann, S. 2010 i *Kvalitative metoder – En grundbog*. (1. udgave, 4. oplag). Forfatterne og Hans Reitzels Forlag

Honneth, A. 2003. *Behovet for anerkendelse*. (1. udgave, 2. oplag). Hans Reitzels Forlag

Honneth, A. 2006. *Kamp om anerkendelse*. (1. udgave, 3. oplag). Hans Reitzels Forlag

Willig, R. 2007. *Til forsvar for kritikken*. (1. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag

Willig, R. 2009. *Umyndiggørelse*. (1. udgave, 4. oplag). Hans Reitzels Forlag

Artikler

Bramming, P., Hansen, B. & Olesen, K 2009. *Snaplog – en performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelorten fortæller om lærertrivsel*.

Tidsskrift for arbejdsliv. 11. årgang, nr. 4

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

Kamp, A. 2011. *Mening i arbejdet – for lidt, for meget, til forhandling?*
Tidsskrift for arbejdsliv 13. årgang, nr. 2

Kamp, A. & Dybbroe, B. 2013. *Hvad tæller, og hvem tæller? – standardisering og emotionelt arbejde i psykiatrien.*

Tidsskrift for arbejdsliv. 15. årgang, nr. 4

Kamp, A., Kold, V. & Caraker, E. 2012: *At arbejde i den offentlige sektor – velfærdsstat og velfærdsarbejde under forandring.*

Tidsskrift for arbejdsliv, 14. årgang, nr. 4

Limborg, H.J., Albertsen, K. & Flensborg Jensen, M. 2012: *Dokumentationskrav i folkeskolen – tidspres, krænkelse eller faglig udfordring.*

Tidsskrift for arbejdsliv, 14. årgang, nr. 4

Internetkilder

Willig, R. d. 22-09-2015: Dødsstødet til new public management – Politiken.dk – internet Explorer. From Politiken.dk den 4. april 2015:

<http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE1761349/doedsstoedet-til-new-public-management/>

Pædagog – Undervisningsministeriet d. 13/4 2015: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/For-dig-som/Paedagog>

Lovgrundlag – Undervisningsministeriet d 13/4 2015: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Lovgrundlag>

Uvm.dk, Den nye folkeskole – en kort guide til reformen. D. 13/4 2015

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

Forskning, Børn & Unge, nr 18. april 2013, bupl.dk. Pædagoger i skole og fritid.

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

Børn&Unge – 2015/02 – pædagoger om skolereform. Vi er stadig langt fra målet. D. 13/4 2015.

<http://www.buupl.dk/internet/BoernOgUnge.nsf/0/594D4617B5329CC3C1257DDD003C3A96?openDocument>

Folkeskolen er blevet sønderbombet med reformer og regelændringer – Politiken.dk, d. 13/4 2015

http://politiken.dk/debat/profiler/Jan_Andreasen/ECE2273694/folkeskolen-er-blevet-soenderbombet-med-reformer-og-regelaendringer/

Omstilling til øget inklusion – undervisningsministeriet d. 27/4 2015.

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Omstilling-til-oeget-inklusion>

Pædagoger advarer: inklusion halter voldsomt i skolen – bupl.dk, d.27/4 2015

http://www.bupl.dk/fagbladet_boern_og_unge/nyheder/paedagoger_advarer_inklusion_halter_voldsomt_i_i_skolen?opendocument

Hvor går grænsen for inklusion? UCC d. 18/5 2015 <https://ucc.dk/magasin/nr-10-september-2013/hvor-gaar-graensen-inklusion>

BUPL: skoler presser pædagoger til at undervise – folkeskolen.dk, d.18/5 2015

<https://www.folkeskolen.dk/562618/bupl-skoler-presser-paedagoger-til-at-undervise#/550449/paedagoger-i-skolen-goer-en-forskel>

Pædagog - og ikke minilærer UCC d.18/5 2015: <https://ucc.dk/magasin/nr-13-januar-2015/paedagog-og-ikke-minilaerer>

Børn&Unge – 2013/04 – pædagoger i skolen: Skoleskemaer blokerer for nytænkning, d. 27/4 2015.

<http://www.bupl.dk/internet/boernogunge.nsf/0/1020BADAFD95AE4FC1257B18004B9AE5?opendocument>

Legetimer i landets sfo'er bliver dyrere – Politiken.dk d.19/5 2015

<http://politiken.dk/indland/ECE2511875/legetimer-i-landets-sfoer-bliver-dyrere/>