

ET GODT STED AT VÆRE - ER ET GODT STED AT LÆRE

ET STUDIE AF LÆRER- OG PÆDAGOGPRAKSISSER I
INDSKOLINGEN EFTER FOLKESKOLEREFORMEN FRA 2014

Camilla Bendtsen
Specialeafhandling
Læring og Forandringsprocesser
Aalborg Universitet - København

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

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

Uddannelsens navn	Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Camilla Bendtsen	20141518	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	31. maj 2016	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Et godt sted at være – er et godt sted at lære	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	191.142	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Kristian Larsen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

ABSTRACT

In 2014 the Danish government introduced a reform of the public schools. This meant different changes for the Danish public schools. One of the changes was the inclusion of pedagogues into the schools. In Danish the term ‘pedagogue’ refers to a person who has been taking a degree in social education, and therefore it refers to a specific profession. In my case it is pedagogues who are working with children between first and third grade – both included. The fact, that the pedagogues now have to be a part of the school day and the education of the pupils, means, that they have to cooperate with the teachers at the schools.

The aim of this thesis is to research the field of teachers and pedagogues. I have been researching how both the teachers and the pedagogues are acting in this new work day of theirs. My interest was to research how the pedagogues, who are new in this area, and the teachers, who are used to work at the schools, were trying to adapt to their new work day. I am analyzing with Pierre Bourdieu and his praxeology which means that I was able to get knowledge about the struggles between the newcomers and the established in the field. I am analyzing with specific parts of the praxeology of Bourdieu. The ones I am analyzing with is *field*, *capital*, *positioning*, *strategy* and *symbolic violence*.

First of all, I am analyzing different structures in the schools. This is to examine how these structures influence the teachers and the pedagogues since this have a meaning for how they are acting within these structures. Second, I am analyzing the struggles between the teachers and the pedagogues. Bourdieu is arguing that the agents will try to defend their position, and therefore the power they possess, or try to fight for a better position in the field. This analysis also gave me a knowledge about which strategies the agents used to either keep or change their position. Thirdly, I am analyzing the positions in relation to each other. In extension to this I also analyze which capitals are most valuable in the specific field of the schools.

My study indicates that some of the physical structures and organizational structures, like the distribution of classes and time for meetings, have an exclusive effect on the newcomers. This has an influence on how the teachers and pedagogues are acting and

how the struggles between them turn out. Furthermore, my study indicates that the agents have different strategies when they fight either for keeping their position or trying to get a better position. One pedagogue is trying to adapt to the practices of the teacher and the other pedagogue is fighting for her capitals to be acknowledged. One of the teachers is differentiating herself from the pedagogue by emphasizing that she is more focused on teaching the pupils academic skills whereas the pedagogue is focusing on the social skills of the pupils. The last teacher is also focused on teaching the pupils academic skills, but she is acting more towards the practices of the pedagogue.

Between the agents there is a shared understanding, that the pupils need to feel good socially before they can learn academic skills. Therefore, both the teachers' and the pedagogues' capitals are valuable – though the capitals of the teachers are more dominating than the ones of the pedagogues. The teachers fight to keep their positions and for their capitals to keep being valuable and dominating in the field. On the other hand, the pedagogues fight for better positions; either by trying to revalue their own capitals, by devaluing the teachers' capitals or by fighting for the dominating capitals of the teachers.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Abstract	1
Kapitel 1 Indledning	6
1.1 Problemfelt	7
1.2 Problemformulering	12
1.3 Arbejdsspørgsmål	12
1.4 Afgrænsning af problemformuleringen.....	12
Kapitel 2 Teoretisk udgangspunkt	13
Kapitel 3 Videnskabsteori – strukturalistisk konstruktivisme	14
3.1 Bourdieu og videnskabsteori	14
3.2 Specialet i en videnskabsteoretisk sammenhæng	15
Kapitel 4 Bourdieus prakseologi	17
4.1 Felt.....	17
4.2 Kapital	19
4.3 Positionering.....	20
4.4 Strategi.....	22
4.5 Symbolsk vold	22
Kapitel 5 Metode	24
5.1 Kommunen og de udvalgte skoler	24
5.2 Observation	25
5.2.1 Observationsguide.....	27
5.2.2 Observationerne	28
5.2.3 Praktisk udførelse.....	29
5.3 Interview	29
5.3.1 Interviewguide.....	30

5.3.2	Interviewsituationen.....	32
5.4	Databehandling.....	33
5.5	Asymmetrisk relation	34
5.6	Anonymitet.....	34
5.7	Min forskerrolle.....	35
5.8	Metodisk opsamling	37
Kapitel 6 Analysestrategi.....		38
Kapitel 7 Analysedel 1. Strukturer i feltet.....		39
7.1	En forandringsproces.....	39
7.2	Fysiske strukturer	42
7.3	Struktur for fordeling af opgaver og timer	44
7.4	Planlægnings- og mødestruktur.....	45
7.5	Delkonklusion 1. Feltets strukturer	48
Kapitel 8 Analysedel 2. Kampe i feltet.....		49
8.1	Opgaver	50
8.1.1	At være pædagog i skolen.....	50
8.1.2	Lærerens dobbelte fokus	53
8.1.3	Det faglige og sociale i samspil	54
8.2	Planlægning	59
8.2.1	Den faglige planlægning	59
8.2.2	Retten til at planlægge.....	61
8.2.3	Planlægning som led i en strategi.....	63
8.3	Kampen for en legitim position.....	65
8.4	Delkonklusion 2. Kampe i feltet.....	68

Kapitel 9 Analysedel 3. Agenternes positioner og relationer.....	69
9.1 Lærer-pædagogrelationer	74
9.2 Delkonklusion 3. Positioner og relationer	75
Kapitel 10 Konklusion	76
Kapitel 11 Diskussion.....	77
11.1 Metodisk diskussion	78
11.2 Analytisk og teoretisk diskussion	81
11.3 Diskuterende perspektivering	83
Litteraturliste.....	85
Bilagsoversigt.....	88
Artikel – Den glemte inklusion	89

1 INDLEDNING

Den 1. august 2014 trådte en ny folkeskolelov i kraft i Danmark (Rasmussen et al. 2015: 7). Den daværende regering havde et ønske om at ”gøre en god skole bedre” (ibid.). I forbindelse med folkeskolereformen blev der også indført en inklusionslov, hvilket betyder, at flere elever end tidligere nu skal inkluderes i den almindelige folkeskole og den undervisning, der foregår der (ibid.: 8). Reformen blev altså indført i forlængelse af ønsket om en mere inkluderende folkeskole (ibid.).

I reformen blev der lagt vægt på, at fagligheden skulle styrkes (ibid.: 7). Dette skulle gøres gennem forskellige tiltag i den danske folkeskole. Blandt andet blev der indført udvidet undervisningstid samt understøttende undervisning for eleverne (ibid.).

Derudover blev der lagt vægt på, at eleverne i løbet af den længere skoledag også skal modtage en mere alsidig undervisning; herunder at eleverne skal have 45 minutters bevægelse i løbet af deres skoledag (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016). Et andet tiltag i folkeskolereformen er en styrket målstyring af skolen, som også skal være medhjælpende til, at fagligheden bliver styrket (Rasmussen et al. 2015: 7).

Reformen har altså haft en afgørende betydning for elevernes liv i skolen. Reformen har også haft en markant indflydelse på medarbejdernes arbejdsdag, da det er dem, der har ansvar for at implementere disse forskellige tiltag i skolen. Reformen betyder endvidere, at pædagoger nu skal være en del af undervisningen i skolen:

”§29a. Personale med lærer- eller pædagoguddannelse, jf. §§ 28 og 29, kan varetage undervisning i børnehaveklassen og på 1.-3. klassetrin. Det er en betingelse, at pædagogen på 1.-3. klassetrin varetager afgrænsede undervisningsopgaver inden for sine kompetencer og kvalifikationer i øvrigt” (Gertz 2014: 211).

Dette kommer også til at have en betydning for lærernes hverdag i og med, at det ikke længere er dem, der varetager al undervisningen i skolen. Svend Erik Gertz, specialkonsulent ved Undervisningsministeriet, pointerer, at dette betyder, at lærere og pædagoger nu skal samarbejde om undervisningen og arbejdet med eleverne i 1.-3. klasse (Gertz 2014: 211).

Andy Højholdt, lektor i pædagogik på Institut for Skole og Læring ved Professionshøjskolen Metropol, påpeger, at ”... *selvom vi har viden fra danske undersøgelser og amerikansk forskning, der sandsynliggør, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger kan skabe udvikling, er det ikke så enkelt i praksis*” (Højholdt 2015: 243).

Derfor finder jeg det relevant at undersøge, hvad forskningen siger om lærer-pædagog samarbejdet samt hvordan det foregår i praksis, at pædagoger nu skal være en del af livet i skolen. I det følgende vil jeg fremskive mit problemfelt samt undervejs inddrage udvalgt forskning om genstandsfeltet for på den måde at positionere nærværende speciale i en forskningsmæssig kontekst. Den forskning, jeg har valgt at inddrage, bidrager derfor til at konstruere mit problemfelt og som følge af dette også min problemformulering. Derudover bidrager forskningen også til at positionere min egen undersøgelse i et forskningsfelt.

1.1 PROBLEMFELT

Skolen har historisk set været lærerens domæne, og det er lærerne, der har haft ansvar for de læringspraksisser, der eksisterede i skolen (Friisberg 2015: 34). Som følge af folkeskolereformen fra 2014, herefter refereret til som reformen, er det nu et krav, at pædagoger i højere grad indgår i skolens hverdag (Gertz 2014: 211). Historisk set har pædagoger haft deres arbejdsliv før og efter skoletiden. De har haft ansvar for elevernes trivsel og det er fri leg og medbestemmelse, der har været i højsæde i børnenes fritidsliv (Ankerstjerne 2010: 7). Reformen betyder, at pædagogerne skal lægge noget af deres arbejdstid i skolen. De skal altså væk fra deres vante rammer. Samtidig skal lærerne give plads til, at pædagogerne indtræder på deres arena. Lærerne forlader ikke deres normale arbejdsrammer, men deres arbejdsliv ændres alligevel i og med, at de skal give plads til nye medarbejdere i det, der før har været deres domæne. Det betyder også, at lærerne skal give afkald på deres læringsmonopol. For både lærere og pædagoger har reformen medført en ny arbejds hverdag. Både lærere og pædagoger skal finde sig til rette efter reformens ikrafttrædelse og det er derfor interessant at undersøge, hvordan forskellige medarbejdere positionerer sig i skolen og dens liv. Herunder både hvordan medarbejdere, der førhen har været i skolen, positionerer sig efter at skulle dele deres

arena med andre, og hvordan medarbejdere, der er nye på arenaen, positionerer sig i dette felt.

Det er relevant at undersøge, hvordan forskellige medarbejdere agerer inden for dette felt efter at feltets struktur er ændret, som følge af at en ny medarbejdergruppe er blevet en del af dette felt. Feltet har nogle koder, nogle selvfølgeligheder, som er interessante at undersøge. Dette er relevant at undersøge, da de nytilkomne på den ene side skal aflæse feltets koder og finde sig selv i disse koder, og på den anden side kommer disse koder til forhandling, da nye agenter ankommer til feltet. Det er interessant at undersøge, hvorvidt medarbejderne forsøger at bibeholde de koder, der ligger i feltet eller om de forsøger at ændre disse. Samtidig er det interessant at undersøge, hvordan medarbejderne agerer inden for denne nye ramme samt hvilke positioner medarbejderne indtager.

I et interview udtaler Andy Højholdt, lektor i pædagogik på Institut for Skole og Læring ved Professionshøjskolen Metropol, at lærere og pædagoger i fællesskab lettere kan komme omkring den enkelte elev, og dermed også bedre hjælpe eleven. Der har været stort fokus på at få inkluderet flere børn i folkeskolen end hvad tilfældet har været tidligere. I den forbindelse, pointerer Højholdt, at pædagogerne har en særlig rolle i samarbejde med læreren om at arbejde med at inkludere disse elever i den almindelige folkeskoles undervisning. (Mehlsen 2012: 10).

Flere undersøgelser viser, at der er flere forskellige udfordringer i forbindelse med at skulle få samarbejdet mellem lærere og pædagoger til at fungere succesfuldt. I år 2013 foretog Danmarks Evalueringsinstitut en undersøgelse, ”Udfordringer og behov for viden”, som var bestilt af Ministeriet for Børn og Undervisning. Denne undersøgelse viser, at pædagoger generelt synes at indførelsen af pædagoger i folkeskolen er et godt og nødvendigt tiltag, men at der dog også er udfordringer ved dette. Undersøgelsen giver viden om, hvilke væsentligste udfordringer folkeskolen stod overfor på daværende tidspunkt (2013) (Danmarks Evalueringsinstitut 2013: 7). Jeg vil her præsentere de udfordringer Danmarks Evalueringsinstitut fandt i forbindelse med lærer-pædagogsamarbejde. De har foretaget undersøgelsen blandt pædagoger og derfor er følgende konklusioner draget på baggrund af et pædagogperspektiv. Pædagogerne anser det som udfordrende at skulle samarbejde. Dette skyldes, at pædagogerne ikke oplever

forholdet mellem dem selv og lærerne som ligeværdigt. Derudover kan pædagogens rolle være uklar og udefineret. Endvidere kan det være udfordrende at samarbejde, når lærere og pædagoger ikke nødvendigvis arbejder mod samme mål (ibid.: 17). Derfor er det relevant at undersøge, hvilke opgaver de forskellige medarbejdere har samt hvad de forskellige medarbejdere tillægger værdi og arbejder med i skolen.

Forskere fra Aarhus Universitet har i samarbejde med Rambøll Management foretaget en undersøgelse og evaluering af heldagsskoler. I denne undersøgelse har de også undersøgt lærer-pædagog samarbejdet. De konkluderer, at det har en positiv effekt på elevernes faglige resultater, hvis lærere og pædagoger er fælles om at planlægge undervisningen (Rambøll 2012: 26). Derudover konkluderer de, at elevernes resultater forbedres i de tilfælde, hvor lærere og pædagoger i højere grad er fælles om forældresamtaler samt deltager i den samme efteruddannelse (ibid.: 27). I et interview med Mathilde Weirsøe fra Børn & Unge Forskning pointerer forskerne bag denne undersøgelse, at det er vigtigt med et ligeværdigt samarbejde (Weirsøe 2013: 13). På baggrund af dette er det relevant at undersøge, hvordan lærere og pædagoger fordeler planlægningen mellem sig samt hvilke relationer de indgår i.

Jeg vil nu præsentere et forskningsprojekt, som har haft fokus på det gode samarbejde mellem lærere og pædagoger. Dette er for at konstruere en viden om, hvad der fungerer i dette samarbejde. I år 2012 foretog Andy Højholdt, Henrik Hersom, ph.d. Roskilde Universitet, og Mathilde Sederberg, lektor ved Professionshøjskolen UCC, en undersøgelse af lærer-pædagog samarbejde. Denne undersøgelse foretog de på fire forskellige skoler, der alle har ry for at være gode til at få samarbejdet mellem lærere og pædagoger til at fungere (Højholdt et al. 2012: 5). Endvidere har lærere og pædagoger undervisning sammen på de fire skoler. Højholdt et al. arbejder ud fra den forståelse, at det gode samarbejde er noget der konstrueres, og dermed ikke er noget, der nødvendigvis er der (ibid.: 6).

Jeg vil nu præsentere de konklusioner Højholdt et al. (2012) gør i denne undersøgelse. For det første konkluderer de, at samarbejdet skal prioriteres og at der skal være tid til møder (ibid.: 12). Derudover konkluderer de, at skole og SFO skal have én fælles ledelse, der arbejder tæt sammen, for at optimere samarbejdet mellem lærere og pædagoger (ibid.: 13). Endvidere påpeger de det positive ved forskellige faglige

tilgange til eleverne (ibid.: 15), og vigtigheden af at sætte egne professionelle og personlige kompetencer i spil i arbejdet med eleverne (ibid.: 17). I et interview uddyber Højholdt deres fund. Her pointerer han blandt andet, at pædagogerne har meget at byde ind med, når det drejer sig om at lave undervisningen mere legende (Mehlsen 2012: 10). Dette knytter han til det faktum, at flere børn, som førhen gik i specialskoler, i højere grad bliver inddraget i den almindelige undervisning i folkeskolen:

”Vi ser på stadig flere skoler, at specialtilbuddene bliver lukket, og man arbejder mere med inklusion. Og hvis børn er meget forskellige, er der også brug for forskellige kompetencer til at imødekomme deres forskellighed” (Mehlsen 2012: 10).

Højholdt argumenterer altså for vigtigheden af at fastholde forskellen mellem lærere og pædagoger og at de hver især kan bidrage med noget forskelligt i arbejdet med eleverne.

”Målet for pædagogernes rolle i skolen må ikke være at komme ind i skolen. Målet må være at nå et nyt sted hen og skabe værdi: at åbne for andre kanaler til læring...” (Mehlsen 2012: 11).

På baggrund af dette er det interessant at undersøge, hvordan pædagoger og lærere agerer i feltet. Det er relevant at undersøge, hvorvidt pædagogerne forsøger at bringe noget nyt i spil og hvorvidt lærerne er positive overfor det pædagogerne medbringer.

Der er altså forskellige muligheder i at lærere og pædagoger skal samarbejde i folkeskolen, men dette giver også forskellige udfordringer. I USA er der også lavet undersøgelser af professionssamarbejde, som også peger på forskellige muligheder og udfordringer.

I USA har man siden starten af 1990'erne arbejdet med ”pull-in”-programmer (Højholdt 2015: 240). Dette gør, at man i højere grad er begyndt at fokusere på samarbejde mellem forskellige professioner (ibid.). I USA har man ikke professionen ’pædagog’. Den amerikanske forskning er dog alligevel relevant og interessant at inddrage her, da der eksisterer andre professioner med funktioner, der svarer til pædagogers (ibid.), og at man i den danske folkeskole også forsøger at inkludere flere børn i den almindelige undervisning. Derfor vil jeg nu præsentere resultaterne fra en amerikansk undersøgelse,

som er foretaget af professor ved School of Education, Virginia Commonwealth University, Christine S. Walther-Thomas.

Studiet er lavet på baggrund af en undersøgelse, der varede tre år. Walther-Thomas undersøgte 25 skoler i alt (Walther-Thomas 1997: 395). Undersøgelsen viser, at det professionelle samarbejde både har en indflydelse på elever og på medarbejdere. For elever med vanskeligheder betyder det, at de får mere selvtillid og mere selvværd samt at de præsterer bedre fagligt (Walther-Thomas 1997: 399). Derudover udvikler eleverne deres sociale færdigheder (ibid.: 399, 400). Elever uden vanskeligheder udvikler også deres faglige færdigheder (ibid.: 400) samt deres sociale færdigheder (ibid.: 401). For de professionelle har samarbejdet også en positiv betydning; de betoner fordelene ved at være to i klasseværelset samt at de udvikler sig professionsfagligt (ibid.). Walther-Thomas har også undersøgt, hvilke udfordringer der er i dette samarbejde. Her påpeges det, at den største udfordring er at planlægge og organisere samarbejdet (ibid.: 402-403). Som følge af dette er det interessant at undersøge, hvilke strukturer der eksisterer omkring samarbejdet i danske folkeskoler; herunder også hvordan samarbejdet er organiseret.

I dansk sammenhæng er der foretaget et review omkring teamsamarbejde og ressourcepersoner. Dette review er lavet af Janne Hedegaard Hansen og Anne Morin, lektorer på Aarhus Universitet, samt Bente Bro Andersen, lektor på VIA University College, og Andy Højholdt, lektor på Metropol. I forhold til det at samarbejde konkluderer Hedegaard Hansen et al., at det er vigtigt med ”... *åbenhed, tillid og gode relationer til hinanden*” (Hedegaard Hansen et al. 2014: 13). Den gode relation anses som en forudsætning for et succesfuldt samarbejde og derfor konkluderer de, at det er vigtigt, at skolen og ledelsen har fokus på at skabe mulighed for at disse gode relationer kan konstrueres (ibid.).

Jeg finder det derfor relevant at undersøge, hvad der sker, når en ny gruppe medarbejdere indtræder i et felt med en etableret medarbejdergruppe. Det er interessant at undersøge, hvordan nye medarbejdere positionerer sig, når de samtidig skal indgå i de etablerede medarbejders vanlige arbejdspraksis. Samtidig er det interessant at undersøge, hvordan de etablerede medarbejdere agerer, når de ikke længere har monopol på at befinde sig i feltet, men i stedet skal arbejde sammen med en ny

medarbejdergruppe, som har kompetencer til at kunne noget andet qua deres uddannelse. Jeg finder det interessant at undersøge, hvordan agenterne kæmper om deres position i feltet. Jeg ønsker at undersøge, hvordan dette udspiller sig i praksis. Dette gøres ud fra følgende problemformulering:

1.2 PROBLEMFOMULERING

Hvordan indvirker udvalgte objektive strukturer på fire indskolingsmedarbejdere, og hvilke strategier anvender de fire medarbejdere i deres kamp for at opretholde eller forbedre deres position inden for disse strukturer?

1.3 ARBEJDSSPØRGSMÅL

- Hvilke mulighedsbetingelser har agenterne?
- Hvordan positionerer de fire udvalgte agenter sig i feltet?
- Hvilke kapitaler har værdi i feltet?

1.4 AFGRÆNSNING AF PROBLEMFOMULERINGEN

Jeg ønsker at undersøge, hvordan udvalgte objektive strukturer indvirker på agenterne i indskolingen. Indskolingen tænker jeg som et felt. Jeg refererer til det som et felt videre frem i specialet, men det er væsentligt at pointere, at det er min egen konstruktion af indskolingen som et analytisk tænkt felt. De objektive strukturer, som jeg ønsker at undersøge, skal her forstås som organisatoriske og fysiske strukturer. Jeg har fået blik for særlige strukturer, da jeg befandt mig i feltet samt da jeg efterfølgende interviewede agenterne. Der eksisterer derfor også andre strukturer i feltet end dem jeg vælger at fokusere på i min analyse. De udvalgte strukturer anser jeg som havende betydning for, hvilke strategier agenterne anvender, og derfor har jeg fokuseret på dem. Jeg afgrænser mig dermed fra, at forsøge at kortlægge alle objektive strukturer i feltet, men jeg fokuserer derimod på dem, jeg har rettet mit blik mod under mine observationer og interviews.

Endvidere ønsker jeg at undersøge, hvilke strategier fire udvalgte agenter anvender i deres kampe i feltet. Dette er for at konstruere en viden om, hvordan feltet er struktureret. Her afgrænser jeg mig fra at undersøge og vurdere samarbejdet mellem

pædagoger og lærere. Derimod fokuserer jeg på relationen mellem lærere og pædagoger, da dette giver mig en viden om, hvordan kampene i feltet ser ud.

Formålet med min undersøgelse er at konstruere en viden om, hvordan både lærere og pædagoger, som i mit speciale tænkes som typer af positioner i feltet, agerer. Det er interessant at undersøge, hvad der sker, når der politisk tages en beslutning om forandringer af et uddannelsesfelt. Denne særlige forandring, at pædagoger skal indgå i skolen, betyder, at en ny type position skal være virksom i feltet, hvilket samtidig kan medføre nye typer af stridigheder i feltet.

Derfor er det interessant at undersøge, hvordan et udsnit af feltet ser ud to år efter indførelsen af reformen og dermed to år efter pædagogernes indtræden i feltet. Formålet med dette speciale er at konstruere et øjebliksbillede af, hvordan feltet er konstrueret af fire udvalgte indskolingsmedarbejdere. Endvidere giver specialet en viden om, hvilke strategier de respektive lærere og pædagoger anvender i kampen for at bevare eller ændre deres position i feltet. Dette er relevant da flere af de undersøgelser, jeg præsenterede i problemfeltet, peger på, at det er vigtigt, at pædagogerne beholder deres faglighed og dermed holder fast i, at de kan bidrage med noget andet i skolen end hvad lærerne kan (Højholdt et al. 2012: 15, 17, Mehlsen 2012: 10, Walther-Thomas 1997). Derfor er det interessant at undersøge, hvordan disse kampe udfolder sig i praksis. Dette for at få en viden om, hvilke kapitaler der har værdi og hvorvidt de fire medarbejdere kæmper for at bevare værdien af kapitalerne i feltet eller om de kæmper for at ændre værdien af disse kapitaler.

2 TEORETISK UDGANGSPUNKT

For at åbne op for problematikken omkring forskellige medarbejders ageren, efter at pædagoger skal indgå i folkeskolen, har jeg valgt at anvende Pierre Bourdieu og hans prakseologi som mit teoretiske udgangspunkt i specialet. Ved at analysere og diskutere med udvalgte dele af Bourdieus prakseologi, kan jeg få viden om de strategier medarbejderne i indskolingen anvender i kampen om at bevare deres position eller at opnå en højere position i feltet. Samtidig giver det mig blik for både strukturer og de enkelte agenter samt deres ageren inden for strukturerne. Ved at anvende Bourdieus

prakseologi får jeg endvidere mulighed for at analysere de kampe, der foregår i feltet, når både lærere og pædagoger skal varetage undervisningen.

Jeg vil udfolde og relatere de dele af Bourdieus prakseologi, som jeg anvender i min analyse i kapitel 4 Bourdieus prakseologi. Jeg starter dog med at relatere Bourdieu samt mit speciale til mit videnskabsteoretiske ståsted; strukturalistisk konstruktivisme.

3 VIDENSKABSTEORI – STRUKTURALISTISK KONSTRUKTIVISME

Specialet tager udgangspunkt i Bourdieus prakseologi. Jeg ønsker gennem mine observationer og interviews både at undersøge de objektive strukturer samt agenterne og deres ageren. Derfor har jeg valgt at arbejde strukturalistisk konstruktivistisk. Dette lægger sig op af Bourdieus videnskabsteoretiske ståsted. I det følgende vil jeg udfolde det strukturalistiske konstruktivistiske paradigme samt sætte dette i forhold til Bourdieu og hans prakseologi. Endvidere sætter jeg mit speciale i forhold til det strukturalistiske konstruktivistiske paradigme. Jeg inddrager løbende mine overvejelser over, hvilken betydning dette valg har haft for mit speciale.

3.1 BOURDIEU OG VIDENSKABSTEORI

Da jeg i specialet tager udgangspunkt i Bourdieus prakseologi, vil jeg i dette afsnit relatere Bourdieus prakseologi til det videnskabsteoretiske paradigme prakseologien, ifølge Bourdieu selv, tilhører; det strukturalistiske konstruktivistiske paradigme. *"Hvis jeg skulle karakterisere mit arbejde i få ord, dvs., som det så ofte gøres nu om dage, sætte en etiket på det, vil jeg tale om konstruktivistisk strukturalisme eller om strukturalistisk konstruktivisme..."* (Bourdieu 1994: 52). Bourdieu forsøger hermed at få blik for begge sider af det, der ofte adskilles; nemlig strukturalisme og konstruktivisme. Ifølge Bourdieu selv, forsøger han gennem sit arbejde at ophæve den dialektik der er mellem de forskellige positioner. Bourdieu argumenterer for, at man ikke får et retvisende billede, hvis man stopper sin undersøgelse ved strukturerne. Bourdieus argumentation for dette er, at han hævder, at der kan ligge flere forskellige årsager bag agenteres handlinger. Bourdieu pointerer, at man som forsker ikke vil få blik for dette, hvis man udelukkende arbejder strukturalistisk. Derfor bør man også have øje for agenterne. (ibid.: 54-55)

På den anden side har de objektive strukturer også en afgørende betydning for agenteres handlingsmuligheder, og for hvordan agenter handler i forskellige situationer. Dette er altså ikke udelukkende noget agenterne selv konstruerer. De konstruerer det derimod som følge af de eksisterende objektive strukturer. Derfor er det, ifølge Bourdieu, heller ikke fyldestgørende udelukkende at fokusere på agenterne og deres handlinger. (ibid.)

"For mig var det centrale lige fra starten at gøre rede for praksisformerne i deres mest banale og dagligdags udtryk [...] uden at henfalde til en objektivisme, som i handlingen ser en mekanisk reaktion uden agens, eller en subjektivisme, der beskriver handlingen som resultatet af en bevidst og velovervejet plan, som et individuelt, frit projekt rundet af en bevidsthed, der opstiller sine egne mål og maksimerer sin egen nytteværdi ved hjælp af rationelle beregninger"
(Bourdieu & Wacquant 1996: 106).

Bourdieu argumenterer her for, hvad han anser som mangler hos henholdsvis objektivismen og subjektivismen. For Bourdieu handler det i høj grad om at forene modsætninger, for på den måde at komme mere i dybden med en given tematik. Bourdieu betegner som sagt sig selv som strukturalistisk konstruktivist. Dog ses det ud fra ovenstående citat igen, hvordan han pointerer vigtigheden af netop denne kobling. Hans pointe er, at agenterne handler. Dette gør de på baggrund af eksisterende strukturer. Disse strukturer strukturerer ikke agenternes handlinger som en automatisk reaktion. Samtidig er agenternes handlinger ikke noget, de har overvejet strategisk, da de netop er underlagt disse strukturer som også har indflydelse på, hvilke handlingsmuligheder agenterne har. I min analyse har jeg både blik for agenterne, altså de enkelte medarbejdere, og for strukturerne, som agenterne er underlagt. I min analyse kobler jeg disse to perspektiver, for på den måde at få et mere dybdegående billede af, hvordan praksis ser ud i den respektive kommune.

3.2 SPECIALET I EN VIDENSKABSTEORETISK SAMMENHÆNG

Min videnskabsteoretiske tilgang afspejler sig både i mit analytiske og metodiske arbejde. I det følgende vil jeg relatere strukturalistisk konstruktivisme til henholdsvis mine analytiske overvejelser samt mine metodiske overvejelser for på den måde

yderligere at argumentere for, hvorfor jeg har valgt at arbejde inden for det strukturalistiske konstruktivistiske paradigme.

I specialet anvender jeg Bourdieus begreber til at åbne op for de kampe, der foregår i feltet samt de strategier agenterne anvender i disse kampe. Jeg arbejder ligesom Bourdieu inden for det strukturalistiske konstruktivistiske paradigme. Dette gør jeg, idet jeg ønsker at konstruere en viden om, hvilke strukturer lærerne og pædagogerne arbejder under, samtidig med at jeg ønsker at undersøge den enkelte lærer og pædagogens ageren i samarbejdet. På den måde får jeg både blik for, hvordan de strukturelle rammer omkring samarbejdet influerer på samarbejdet samtidig med at jeg får blik for de individuelle forskelle, der kan være mellem forskellige lærere, forskellige pædagoger samt lærere og pædagoger imellem.

Min analysestrategi og måden jeg griber analysen an på, afspejler mit videnskabsteoretiske ståsted i og med, at jeg i mit analytiske arbejde både undersøger strukturer og agenternes konstruktioner. I min analyse relaterer jeg strukturer, agenterne samt deres konstruktioner til hinanden for på den måde at få et mere dybdegående billede af, hvordan lærere og pædagoger agerer i indskolingen. Endvidere hævder Bourdieu, at *"analysegenstande og undersøgelsesområder ikke bare registreres passivt, men konstrueres aktivt"* (Bourdieu & Wacquant 1996: 106). Dermed afspejler det strukturalistiske konstruktivistiske paradigme sig i min konstruktion af min analysegenstand. Dette er noget jeg aktivt konstruerer som følge af de strukturer, jeg selv er indlejret i.

I mit studie af lærere og pædagoger i indskolingen har jeg valgt at foretage observationer samt at interviewe på to forskellige skoler. Disse metoder relaterer sig til mit videnskabsteoretiske ståsted. Under mine observationer får jeg blik for strukturerne, samtidig er både jeg og de observerede alle medkonstruerende. Dog konstruerer vi på baggrund af strukturerne. Under mine interviews har jeg fokus på agenterne og det de konstruerer. Disse konstruktioner afspejler sig også i strukturerne og strukturerne gør, at nogle konstruktioner er mulige, mens andre ikke er det. Mine metodiske valg udfolder jeg yderligere i kapitel 5 Metode.

I det følgende udfolder jeg Bourdieus prakselogi for at argumentere for, hvordan jeg anvender hans forskellige begreber i mit analytiske konstruktionsarbejde.

4 BOURDIEUS PRAKSEOLOGI

For at åbne for, hvordan lærere og pædagoger i indskolingen agerer, hvilke kampe de indgår i samt hvilke strukturer der er indlejret i feltet, anvender jeg Bourdieus prakseologi. Ved hjælp af Bourdieus begreber får jeg blik for agenterne og de kampe de indgår i. Analysen af disse anvendes i min analyse af agenternes strategier samt deres positioner. Bourdieu inddrages endvidere, fordi jeg derved kan få blik for både de objektive strukturer, som lærerne og pædagogerne arbejder under, samt blik for hvordan den enkelte lærer og pædagog agerer inden for disse strukturer. I det følgende vil jeg udfolde Bourdieus *feltbegreb* samt hans begreber *kapital*, *positionering*, *strategi* samt *symbolsk vold*. Undervejs relaterer jeg Bourdieus begreber til mit speciale for på den måde at argumentere for mine teoretiske valg.

4.1 FELT

Bourdieu argumenterer for, at felter er det primære i den sociologiske forskning (Bourdieu & Wacquant 1996: 93). Han pointerer, at felt og agent influerer på hinanden. Dermed kan feltet give en forståelse af agenten, og omvendt kan agenten give en forståelse af feltet og konstruktionen af dette (ibid.: 93-94). I det følgende vil jeg udfolde feltbegrebet og de karakteristika, der definerer felter, ifølge Bourdieu.

Bourdieu karakteriserer felter som "... *sociale rum med specifikke logikker og krav...*" (ibid.: 85). Bourdieu pointerer, at hvert underfelt har dets egne regler og normer (ibid.: 91), men at dette ikke er noget, agenter bevidst konstruerer (ibid.: 85). Felter er foranderlige og historiske fænomener (ibid.: 89), og dermed vil en analyse af et givent felt være et øjebliksbillede. I mit speciale kan det, at analysere min empiri med feltbegrebet, give et øjebliksbillede af, hvordan feltet er konstrueret; herunder hvordan lærere og pædagoger positionerer sig samt hvilke strategier, de anvender for enten at bevare deres position eller for at ændre den.

"*Det er styrkeforholdet mellem spillerne, der i et givet øjeblik definerer feltets struktur*" (ibid.: 86). Dermed afhænger feltet af de agenter, der befinder sig i det. Som følge af dette vil jeg, for at analysere feltet og dets struktur, undersøge hvilke positioner

henholdsvis lærere og pædagoger befinder sig i, samt hvordan disse positioner relaterer sig til hinanden.

“But we know that in every field we shall find a struggle, the specific forms of which have to be looked for each time, between the newcomer who tries to break through the entry barrier and the dominant agent who will try to defend the monopoly and keep out competition” (Bourdieu 1995: 72).

Bourdieu argumenterer altså for, at der foregår kampe mellem nytilkomne og etablerede agenter i feltet. I mit speciale undersøger jeg netop disse kampe mellem de nytilkomne, pædagoger, og de etablerede agenter i feltet, lærere. Ifølge lovgivningen skal både lærere og pædagoger indgå i skolen og undervisningen i indskolingen. Jeg ønsker at undersøge, hvordan dette udspiller sig i praksis. Dette vil jeg gøre ved at undersøge feltet samt undersøge hvilke strategier både nytilkomne og etablerede anvender.

Udover de kampe der foregår for at afgrænse feltet, foregår der også kampe inden for feltets egne rammer. *“Et felt er en arena, hvor der udspiller sig konflikter”* (Bourdieu & Wacquant 1996: 89) og er samtidig karakteriseret *“... som et rum med objektive relationer mellem forskellige positioner, der er defineret i kraft af deres magt eller form for kapital...”* (ibid.: 99). Dermed er et felt et rum for kampe mellem agenter, som enten forsøger at fastholde eller at ændre feltet og dets struktur (ibid.: 89). Bourdieu pointerer, at disse kampe i felter *“... handler om magt, om kapital, om styrkeforhold, om kampe for at bevare eller forandre disse styrkeforhold, om konservative eller oprørske strategier, om interesser etc....”* (Bourdieu 1997: 94). Jeg undersøger, hvilke kampe der er til stede og hvilken betydning disse kampe har for agenterne i feltet. Endvidere undersøger jeg, hvilke strategier agenterne anvender i disse kampe.

Jeg anvender Bourdieus feltbegreb som et analytisk redskab for at forstå dynamikkerne mellem lærere og pædagoger. Det vil sige, at jeg tænker indskolingen som et felt for på den måde at få en forståelse af, hvad der er på spil mellem lærere og pædagoger. Dette gøres gennem de kampe, de indgår i. Feltet er præget af de historiske kampe, der har defineret, hvordan det ser ud nu. I et interview med Katrine Friisberg, udtaler Gitte Lyng Rasmussen, lektor på professionshøjskolen UCC, at der historisk set er et hierarki mellem lærere og pædagoger, hvor lærerne har haft en højere position end pædagogerne

(Friisberg 2015: 35). Endvidere pointerer Rasmussen, at skolen har været lærernes domæne i 200 år, og at det derfor er pædagogerne, der skal finde ud af, hvad deres rolle er i deres nye kontekst (ibid.: 34). Derudover er feltet statsligt reguleret, hvilket også har en betydning for de kampe, der foregår i feltet. Der har været en kamp mellem det Bourdieu betegner som henholdsvis statens højre og venstre hånd. Den højre hånd er blandt andet finansministeriet og den venstre hånd er blandt andre socialarbejdere; herunder også pædagoger og lærere (Bourdieu 2010: 113). Disse to sider af staten kæmper også om, hvordan skolen skal bedrives og hvordan man lærer bedst. Feltet er altså karakteriseret ved, at det indeholder forskellige professioner, undervisning, skolepligt for eleverne samt lovgivning på området. I min undersøgelse analyserer jeg, hvad de dominerende positioner i feltet er samt hvad de stridende kampe i feltet er.

For at undersøge kampene, inddrager jeg også Bourdieus kapitalbegreb, som jeg udfolder yderligere i følgende afsnit.

4.2 KAPITAL

Bourdieu argumenterer for, at felt og kapital hænger sammen og skal forstås i sammenhæng (Bourdieu & Wacquant 1996: 86). Dette skyldes flere ting. For det første har den enkelte kapital kun værdi, fordi den eksisterer i tilknytning til et felt, hvor denne specifikke kapital kan bruges i spillet (Bourdieu 1996: 264, Bourdieu & Wacquant 1996: 86). For det andet kan agenten i kraft af sin kapital påvirke feltet og dermed også opnå en position i feltet (Bourdieu & Wacquant 1996: 86). For det tredje kæmpes der i feltet om at fastsætte værdien af de respektive kapitaler (ibid.: 87). Der ligger altså en dobbelthed i kapitalbegrebet. På den ene side fungerer kapital som "våben" i de kampe, der udspiller sig i feltet og på den anden side er det værdien af kapital, og dermed også styrken på våbnet i fremtidige kampe, der kæmpes om i det givne felt.

Kapitaler findes i forskellige former. De mest almindelige er økonomisk, kulturel og social kapital. Bourdieu opererer derudover med begrebet symbolsk kapital. Enhver af de andre former for kapital kan fungere som symbolsk kapital i et givent felt (Bourdieu 1997: 115). Hvad der anses som symbolsk kapital, og dermed hvad der har værdi i feltet, afhænger af agenternes opfattelseskategorier, da disse gør, at agenter tillægger noget mere værdi end andet (ibid.). Det, der anses som symbolsk kapital, er også det der

fungerer som trumfkort i kampene i feltet. Symbolsk kapital er det, der anses som værende legitimt (Bourdieu 2007: 185) samt det, der anerkendes af agenterne i feltet (Bourdieu 1997: 115). En del af kampen i feltet handler også om at kunne definere, hvad der anses som havende mest værdi i det respektive felt. Endvidere argumenterer Bourdieu for, at den symbolske kapital også er knyttet til, hvordan magten er fordelt i feltet (Bourdieu 1996: 264).

Jeg vil analysere, hvad forskellige agenter lægger vægt på og dermed hvad de anser som værende mest værdifuldt i feltet. I den forbindelse vil jeg også analysere, hvad der anerkendes af forskellige agenter, samt hvordan definitionen af hvad der har mest værdi i feltet, er til forhandling. Kapital kan som nævnt anvendes som middel til at opnå en position i feltet. I mit speciale undersøger jeg, hvordan forskellige agenter positionerer sig ved hjælp af deres respektive kapitaler. I det følgende vil jeg udfolde Bourdieus begreb *positionering* samt hvordan dette relaterer sig til kapital. Derudover argumenterer jeg for, hvordan jeg anvender positionering i min analyse.

4.3 POSITIONERING

Bourdieu argumenterer for, at der i felter foregår kampe mellem forskellige agenter og dermed forskellige positioner (Bourdieu & Wacquant 1996: 89). Hvordan agenterne indgår i kampene, afhænger af deres position. *"Og agenterne har, afhængigt af deres position i feltet - en position som er bundet til deres specifikke kapital - en interesse i enten at bevare feltet, dvs. i rutine og rutinisering, eller i at omvælte det"* (Bourdieu 1997: 67). Hvorvidt agenterne ønsker at ændre eller bevare feltet, afhænger altså af agentens position i feltet og dermed også af agentens kapital. Agenterne i et givent felt er henholdsvis domineret eller dominerende (Bourdieu & Wacquant 1996: 92). Hvorvidt agenterne har en position som domineret eller dominerende afhænger igen af deres mængde af kapital. Jeg vil derfor analysere, hvilke positioner forskellige agenter har, samt hvordan de, på baggrund af deres position, kæmper for at ændre eller at beholde feltets struktur.

"De, der dominerer et givet felt, sidder på magten i det, men de må hele tiden regne med, at de undertrykte vil gøre modstand, protestere,

stille krav og formulere alternative „målsætninger“ for feltets måde at fungere på” (Bourdieu & Wacquant 1996: 89-90).

Bourdieu pointerer, hvordan kampene i feltet også er et spil mellem de dominerende og de dominerede. Dem der har magten i feltet, skal altså også kæmpe for at beholde denne magt, da agenter med mindre magt vil forsøge at tilkæmpe sig mere magt i feltet. Jeg undersøger, hvordan forskellige agenter positionerer sig i feltet samt hvorvidt denne position er et udtryk for et ønske om at beholde feltets struktur, eller om det derimod er et udtryk for et ønske om at ændre feltets struktur. Endvidere analyserer jeg, hvilke strategier agenterne anvender i kampene om enten at ændre eller bevare deres position i feltet. Feltets struktur og de kapitaler der anses som havende højest værdi, er afgørende for, hvor meget magt agenten har i feltet. Da det felt jeg undersøger, er præget af, at der er kommet nye agenter til i forbindelse med folkeskolereformen fra 2014, er det interessant at undersøge, hvad der sker, idet der træder nye agenter ind i feltet. Jeg vil derfor undersøge, hvordan magten bliver fordelt mellem forskellige medarbejdere med forskellige positioner i feltet.

”Det er spændingen mellem positionerne som er konstituerende for feltets struktur, og det er også den der bestemmer dets forandring igennem agenternes kampe om nogle indsatser der selv er produkter af disse kampe. Men uanset hvor autonomt feltet er, er resultatet af disse kampe aldrig fuldstændig uafhængigt af de eksterne faktorer” (Bourdieu 1997: 69).

Bourdieu argumenterer her for, at spændingen mellem de forskellige positioner har betydning for feltets struktur. Som følge af dette vil jeg analysere, hvilke relationer de forskellige agenter har til hinanden. Denne analyse laver jeg på baggrund af de positioner, som agenterne har. Ved at undersøge relationerne mellem de forskellige positioner får jeg en viden om, hvordan det pågældende felt er konstrueret af de fire udvalgte agenter. Endvidere argumenterer Bourdieu for, at kampene ikke udelukkende afhænger af agenterne, men også af eksterne faktorer. Derfor inddrager jeg i min analyse også udvalgte strukturer på området. Det er relevant at undersøge, hvordan strukturer påvirker agenternes handlingsmuligheder. Endvidere er det interessant at

undersøge, hvilke strategier agenterne anvender for at positionere sig selv i feltet. Jeg vil derfor udfolde Bourdieus strategibegreb i det følgende.

4.4 STRATEGI

Bourdieu's strategibegreb har en central rolle i specialet, da jeg ønsker at analysere, hvilke strategier agenterne anvender i deres kampe for at bevare deres position eller for at opnå en højere position i feltet. Det er interessant at undersøge, hvordan forskellige agenter, både etablerede i feltet og nytilkomne, anvender forskellige strategier for at opnå en højere position i feltet, der er præget af at være under forandring.

Agentens strategi kan være rettet mod at bevare den symbolske kapital eller mod at tilkæmpe sig denne (Bourdieu 1997: 189-190). Bourdieu argumenterer dog for, at agentens strategi er ubevidst og sjældent har en strategisk intention bag (ibid.: 158). Endvidere pointerer Bourdieu, at agentens strategi afhænger af agentens position (ibid.: 68) samt

"... af det rum af muligheder som er gået i arv fra tidligere kampe i feltet. Dette rum har en tendens til at bestemme rummet af mulige former for positioneringer, og følgelig til at orientere agenternes søgen efter mulige løsninger på konflikterne..." (ibid.).

Dette mulighedsrum, som har betydning for agentens strategi, er til dels bestemt af de objektive strukturer og til dels af agenten selv. Agentens habitus ligger til grund for de muligheder agenten selv ser som tilstedeværende, og dermed er den enkelte agents mulighedsrum til dels defineret af agenten selv (ibid.: 68). I min analyse bliver det derfor relevant både at undersøge strukturer og agenternes ageren. Dette er for at undersøge, hvorvidt agenterne ønsker at ændre eller bevare deres position i feltet samt hvilke strategier de anvender til dette.

4.5 SYMBOLSK VOLD

Bourdieu opererer med et begreb han kalder *symbolsk vold* og i den forbindelse også et begreb han kalder *symbolsk magt*.

”Symbolsk magt, magten til at konstituere det givne ved at udsige det og påvirke omgivelserne ved at påvirke deres læsning af en bestemt fremstilling af verden... Den opererer i kraft af en bestemt relation, som skaber tillid til legitimiteten af de ord, der bliver sagt, og til de personer, der udtaler dem, og fungerer kun i det omfang, de, der udsættes for den, anerkender dem, der udøver den” (Bourdieu & Wacquant 1996: 132-133).

Volden sker ved, at den, der udfører den, påvirker den, der udsættes for volden, til at opfatte verden på en bestemt måde. Den forståelse, som den der udøver volden har af verden, overføres til den der udsættes for volden. Dette kan udelukkende finde sted, hvis den der udsættes for volden, anerkender dem der udøver den og dermed samtidig anser det sagte som værende legitimt. Dem der udsættes for volden accepterer og anerkender denne vold, ”... præcis fordi man ikke opfatter den som vold” (ibid.: 152). I mit speciale vil jeg undersøge, hvorvidt agenterne anerkender hinanden. Endvidere analyserer jeg agenternes udtalelser og ageren for på den måde at undersøge, hvorvidt dette er et udtryk for symbolsk vold.

Bourdieu argumenterer for, at

”Enhver sproglig interaktion rummer muligheden for, at der kan udøves symbolsk vold. Så meget desto mere, hvis aktanterne har asymmetriske positioner i forhold til den relevante kapital” (ibid.: 130).

I mit speciale vil jeg anvende symbolsk vold til at undersøge, hvorvidt og hvordan den symbolske vold finder sted og om agenterne som følge af dette, selv konstruerer deres position ud fra andre agenter opfattelse af verden. Derudover er det relevant at undersøge, hvilke relationer agenterne indgår i, da dette har en betydning for, hvorvidt de indgår i asymmetriske positioner. Dette har videre en betydning for, hvilke strategier agenterne anvender i deres kampe i feltet.

5 METODE

I det følgende vil jeg præsentere mit undersøgelsesdesign. Kapitlet har til formål at gøre undersøgelsen transparent ved at præsentere mine metodiske valg. Mine valg relaterer jeg løbende til Bourdieu og hans prakseologi.

Jeg ønsker at undersøge, hvilke strategier fire agenter anvender i deres kamp for at bevare deres position eller for at opnå en højere position i feltet. Dette ønsker jeg at undersøge i relation til de strukturer, der eksisterer i feltet. Stinne Glasdam påpeger, at Bourdieu havde fokus på *”at frembringe ny viden mhp. forståelse og forklaring...”* (Glasdam 2007: 130). Jeg ønsker også i min undersøgelse at konstruere en viden om feltet for på den måde at forklare og forstå agenternes ageren og strategier. Jeg har valgt at anvende forskellige metoder; observation og interview, for på den måde at opnå en mere nuanceret viden om feltet (Riis 2000: 91). Mine observationer har dannet grundlag for mine interviews, men indgår også i mine analyser af feltet. Jeg uddyber nærmere, hvordan mine observationer og interviews bidrager til mit speciale i henholdsvis afsnit 5.2 Observation og afsnit 5.3 Interview. Afslutningsvis i mit metodeafsnit samler jeg op, og relaterer de to metoder til hinanden for på den måde at klargøre, hvordan de to metoder supplerer hinanden.

Jeg har observeret på to skoler og efterfølgende interviewet to medarbejdere hvert sted; henholdsvis en lærer og en pædagog. I det følgende starter jeg med en præsentation af kommunen og de to udvalgte skoler, hvorefter jeg redegør for henholdsvis observation og interview i relation til mit speciale. Endvidere gør jeg mig etiske overvejelser samt reflekterer over min rolle som forsker. Bourdieu inddrages løbende for også at sætte mine metodiske valg i relation til ham og hans prakseologi.

5.1 KOMMUNEN OG DE UDVALGTE SKOLER

Jeg har indgået et specialesamarbejde med en forvaltningsenhed i en Sjællandsk landsbykommune. I samarbejde med kommunen har jeg valgt at både kommunen, skolerne og interviewpersonerne er anonyme i min undersøgelse. I det følgende vil jeg rammesætte undersøgelseskonteksten ved at beskrive kommunen samt de to udvalgte

skoler og medarbejdere. Dette vil jeg gøre på en måde, hvorpå alle deltagere fortsat er anonyme. Fremadrettet vil kommunen derfor blive refereret til som kommune X.

Målt på indbyggertal er kommunen en mindre kommune, som er beliggende i Region Sjælland. I kommunen ligger der flere skoler af forskellig størrelse, som er organiseret i tre større skoler. I min undersøgelse har jeg valgt at inddrage to skoler, som ikke er en del af den samme større skole. Jeg har lagt vægt på, at de to udvalgte skoler har cirka samme størrelse på indskoling, som er den jeg tager mit udgangspunkt i. På begge skoler er der elever fra 0.-9. klasse. I indskolingerne har de to spor på begge skoler; dog med undtagelse af et enkelt klassetrin på den ene skole.

Skolerne er endvidere udvalgt, fordi de har SFO på samme matrikel som skolen. Jeg har en forestilling om, at dette også har en betydning for, hvor meget lærere og pædagoger omgås, og derfor var det væsentligt for mig, at forudsætningerne og organiseringen af dette var ens på begge skoler.

Efter at være kommet i kontakt med de enkelte skoler, udvalgte ledelsen de endelige deltagere til undersøgelsen. Denne udvælgelse blev foretaget på baggrund af de kriterier, jeg havde sendt til ledelsen på de respektive skoler. Jeg havde valgt at den respektive lærer og pædagog skulle arbejde i team sammen. Dette var for at få blik for deres relation til hinanden.

Jeg havde på forhånd opstillet et kriterie om, at de pågældende medarbejdere skulle arbejde i indskoling. Jeg fandt det relevant at undersøge indskoling, fordi de pædagoger der arbejder der, ofte har med børnene at gøre efter skole også, i deres SFO-tid. Det, at pædagogerne både ser børnene i deres fritid og skoletid, er interessant i forhold til at undersøge, hvordan kampene udspiller sig, når disse medarbejdere både agerer på en ny arena og på en kendt arena; henholdsvis i skoletiden og SFO-tiden. Derudover har pædagoger, ifølge paragraf 29a i folkeskoleloven fra 2014, ret til at undervise elever i indskoling (Gertz 2014: 211). Dette vurderer jeg, har en betydning for, hvordan lærere og pædagoger agerer i skolen og i relation til hinanden.

5.2 OBSERVATION

For at få en viden om feltet inden jeg skulle interviewe agenterne, valgte jeg at observere to dage på to udvalgte skoler i kommune X. Derudover kan jeg, gennem disse

observationer, undersøge strukturer, der er indlejret i feltet og medarbejdernes ageren i praksis. Endvidere gav observationerne mig en viden om agenternes relationer til hinanden. Jeg har valgt at foretage deltagende observation, hvor jeg følger forskellige medarbejdere i løbet af deres arbejdsdag. Dette har jeg valgt, fordi jeg på denne måde kan få blik for lærerne og pædagogernes praksis på skolen. Ved at foretage deltagende observationer får jeg mulighed for, at observere det sociale miljø og medarbejderne i deres naturlige kontekst (Kristiansen & Krogstrup 2015: 10-11). Det, at jeg foretager min undersøgelse i medarbejdernes vante kontekst, gør endvidere, at jeg undersøger et felt og en kontekst som allerede eksisterede inden jeg trådte ind i det (ibid.: 46). Dette betyder, at agenterne i feltet allerede har en konstrueret viden, inden jeg træder ind i det. Bourdieu påpeger vigtigheden af, at bryde med disse prækonstruktioner (Hammerslev & Hansen 2009: 16). Mine refleksioner over dette, udfolder jeg i afsnit 5.6 Min forskerrolle.

Det, at observere, giver mig viden om, hvilke strukturer medarbejderne arbejder under ude på skolerne. Mine observationer anvender jeg på to forskellige måder. For det første inddrog jeg mine observationer i de forskellige interviews. Dette både for at få uddybet noget af det, der skete i praksis og for at have en praktisk viden inden jeg gik i gang med mine interviews. Mine overvejelser over mine interviews udfolder jeg i afsnit 5.3 Interview. For det andet anvendes mine observationer i analysen af strukturer i feltet samt i analysen af positioner og kampe i feltet. Altså i analysen af, hvad der sker i praksis.

Som observatør er jeg medkonstruerende; både som følge af, at feltet ændres, idet jeg træder ind i det (Kristiansen & Krogstrup 2015: 10) og fordi jeg ikke kan få hele konteksten med, og derfor udvælger særlige dele at fokusere på. Jeg valgte at rette blikket på nogle særlige tematikker frem for andre, og jeg valgte at notere nogle ting frem for andre ting. Jeg ønsker at undersøge, hvilke strategier agenterne anvender i deres kamp for enten at bevare eller ændre deres position i feltet. Derfor havde jeg i mine observationer fokus på hvilke kampe, der eksisterede i feltet samt hvordan medarbejderne relaterede sig til hinanden. For at rette mine observationer i denne retning havde jeg udformet et observationsskema. Det, jeg har valgt at fokusere på, knytter sig til mine forskningsspørgsmål, hvilket jeg vil udfolde yderligere i det følgende.

5.2.1 Observationsguide

Min observationsguide (Bilag 1) konstruerede jeg på baggrund af en forhåndsviden om Bourdieu og hans prakseologi. Derfor tager observationsguiden udgangspunkt i udvalgte af Bourdieus begreber. Jeg havde fokus på hans begreber *position*, *struktur*, *kapital* og *felt*. De tre førstnævnte begreber relaterer sig alle til Bourdieus feltbegreb, som derfor fungerede som overordnet ramme for mine observationer. Jeg observerede, hvem der varetog hvilke opgaver samt hvordan agenterne relaterede sig til hinanden i feltet. Dette relaterer sig til Bourdieus begreb *position* samt mit forskningsspørgsmål "*hvordan positionerer de fire udvalgte agenter sig i feltet?*" I relation til mit forskningsspørgsmål "*hvilke mulighedsbetingelser har agenterne?*" observerede jeg, hvilke strukturer der var indlejret i feltet, samt hvordan disse strukturer påvirkede agenternes ageren. I tilknytning til Bourdieus kapitalbegreb, og mit forskningsspørgsmål "*hvilke kapitaler har værdi i feltet?*" observerede jeg, hvad der var anerkendt i feltet samt hvordan dette kom til udtryk. Her fokuserede jeg på, hvad agenterne lagde vægt på; både i undervisningen, i relation til eleverne, i relation til andre medarbejdere samt i pauserne.

Jeg observerede hovedsagligt, hvad medarbejderne gjorde, men undervejs følte jeg det nødvendigt at notere, hvad forskellige elever gjorde for at få et billede af, hvad medarbejderne reagerede på og hvad de lagde vægt på i arbejdet med eleverne. Dette var for at konstruere en viden om, hvilke kapitaler agenterne tillagde værdi i feltet samt hvilke kapitaler der var dominerende og mindre dominerende i feltet.

"Bourdieu hjælper os til at forskyde observationer fra substanser - f.eks. et blik på enkeltindivider og deres roller eller interaktion - til relationer, idet agenterne situeres som positioner med en særlig habitus og strategier i et felt" (Larsen 2009: 38).

Jeg har i mine observationer også valgt at fokusere på det relationelle. Dog var det først, da jeg analyserede mit empiriske materiale, at jeg fik blik for, hvilke positioner de forskellige agenter indtog og deraf også, hvilke strategier de anvendte.

Til at starte med ville jeg undersøge, hvordan lærerne og pædagogerne relaterede sig til hinanden i deres fælles undervisning. Dog viste virkeligheden hurtigt, at disse

situationer ikke eksisterede. Derfor valgte jeg at fokusere på, hvordan de forskellige medarbejdere relaterede sig til hinanden mellem lektionerne og hvordan de hver især agerede i arbejdet med eleverne. Jeg noterede både det sagte og det gjorte. Det sagte har jeg forsøgt at gengive så præcist som muligt, men det har ikke altid været muligt at gengive dette ordret. Jeg har haft fokus på at få meningen med det sagte frem.

Til tider afbrød medarbejderne deres praksis for at oversætte for mig. Det der blev sagt her, samt det der blev sagt imellem forskellige lektioner og i pauser, har jeg også noteret i mine observationsnoter.

5.2.2 Observationerne

Jeg foretog observationer på de to forskellige skoler. På begge skoler observerede jeg i tredje klasse, som havde undervisning med en lærer og en pædagog. De respektive lærere og pædagoger interviewede jeg efterfølgende. På hver skole blev jeg i den samme klasse, og så kom henholdsvis en lærer og en pædagog og havde undervisning i denne klasse. I pauserne gik jeg med den lærer, der havde haft undervisningen lige inden pausen.

På denne skole gik jeg med læreren hen på lærerværelset i frokostpausen for at spise frokost. Hun spurgte, om jeg ville med hende hen til lærerne eller om jeg ville ind til pædagogerne på SFO'en. Det blev allerede her tydeligt, at lærerne og pædagogerne er fysisk opdelt, idet de opholder sig på forskellige arealer på skolen. Dette uddyber jeg yderligere i min analyse, men her vil det være relevant at nævne, at jeg ved at sætte mig med lærerne fik blik for, hvordan lærerne holdt pause samt hvordan lærerværelset var indrettet. Samtidig gjorde det, at jeg ikke fik blik for, hvordan pædagogerne holdt pause som følge af, at de opholdt sig et andet fysisk sted.

"Når man arbejder med observationer i et feltperspektiv, er man optaget af, hvad agenterne gør, dvs. hvordan de handler, og hvad de opfatter som vigtigt og attraktivt i feltet" (Larsen 2009: 46).

Under mine observationer lagde jeg især mærke til, hvordan de forskellige medarbejdere agerede overfor eleverne. Her fokuserede jeg også på, hvad de forskellige medarbejdere lagde vægt på og hvad de anså som vigtigt.

Når læreren og pædagogen overlappede hinanden, snakkede de kort sammen. Dette vil jeg også uddybe i min analyse, men det er relevant at pointere, at jeg observerede både på selve undervisningen og arbejdet med eleverne inden for de rammesatte lektioner, samt på de praksisser der foregik mellem lektionerne og i pauserne.

5.2.3 Praktisk udførelse

Da jeg observerede i klasselokalet sad jeg på en stol bagerst i lokalet. Jeg valgte at sætte mig bagerst i lokalet, da jeg tænkte, at det ville virke mindre forstyrrende for både eleverne, lærerne og pædagogerne. Jeg skrev mine noter ned på en blok i selve observationssituationerne. Jeg valgte at skrive på en blok i stedet for en computer, fordi jeg tænkte, at dette ville være mindre forstyrrende. Det var altså min intention at skulle påvirke konteksten så lidt som muligt. Kristian Larsen, professor ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, påpeger, at det miljø man udforsker, også er med til at konstruere forskeren (Larsen 2009: 53). Jeg mærkede også hurtigt, at jeg blev defineret af konteksten. Dette kom både til udtryk hos elever, lærerne og pædagogerne. Eleverne vendte sig om i løbet af timerne og snakkede også med mig i pauserne. Derudover inddrog eleverne mig også i deres praksisser i undervisningen; for eksempel ville en elev gerne have at jeg sad ved ham i den ene lektion og en pige på den anden skole kom og fortalte mig om, hvad hun lavede og om jeg ville sidde ved hende, når hun skulle læse. Det kom til udtryk, at også lærerne og pædagogerne var påvirket af min tilstedeværelse. Begge lærere inddrog mig i undervisningen. Dette var ganske kort. Både lærere og pædagoger snakkede med mig undervejs i undervisningen; oftest for at oversætte for mig, hvad de lavede. Jeg noterede det i mine observationsnoter for at være opmærksom på det, når jeg skulle kode og analysere mine observationsnoter.

For at supplere mine observationer og for at kunne få uddybet nogle af de ting jeg observerede, har jeg valgt også at foretage semistrukturerede interviews med de medarbejdere jeg observerede. Udførelsen og argumentationen for at inddrage interviews som en del af mit undersøgelsesdesign vil jeg udfolde i det følgende.

5.3 INTERVIEW

Jeg har valgt at foretage semistrukturerede interviews for at få en viden om lærere og pædagogers erfaringer samt deres positioneringer. Glasdam pointerer, at Bourdieu ikke

har konstrueret et regelsæt til, hvordan man skal gennemføre sine interviews (Glasdam 2007: 129). Derimod vægter Bourdieu, ifølge Glasdam, at forskeren i højere grad skal fokusere på efterrefleksioner over interviewet. Derfor skal man efterfølgende forsøge at rekonstruere, hvad der skete i praksis (ibid.). Jeg vil i det følgende forsøge at rekonstruere mine interviews samt reflektere over mine valg i forbindelse med mine interviews.

Jeg havde valgt at lave interviewene semistrukturerede for på den måde at komme rundt om de forskningsspørgsmål, jeg havde konstrueret for at belyse min problemstilling. Samtidig havde jeg mulighed for at følge andre spor, som interviewpersonen lagde op til i sine svar. Dette afspejler også, at jeg ser mine interviews og det empiriske interviewmateriale som en konstruktion, som jeg, som interviewer, har konstrueret i samarbejde med interviewpersonerne. Min argumentation for dette er, for det første, at jeg som interviewer ikke er fuldstændig låst af min interviewguide, men derimod er åben overfor at følge andre spor. Mit grundspor var præget af min problemformulering, og det var derfor interessant for mig at undersøge lærernes og pædagogernes strategier og positioneringer. Samtidig ville jeg gerne undersøge, hvad de tillagde værdi og anerkendte som havende værdi, da dette kan give en forståelse for de kapitaler, der er i spil. Derfor fulgte jeg ofte de spor, agenterne selv lagde op til, da dette kunne give mig en viden om, hvad de hver især vægtede højt. Agenterne påvirkede altså mig og mine spørgsmål i interviewsituationen. For det andet påvirkes interviewpersonerne af mig og mine spørgsmål, hvilket understøttes af Brinkmann og Tanggaards pointe om, at spørgsmålene medkonstruerer særlige svar (Brinkmann og Tanggaard 2010: 30).

5.3.1 Interviewguide

Jeg har foretaget mine semistrukturerede interviews ud fra min interviewguide (Bilag 2). Min interviewguide konstruerede jeg på baggrund af mine forskningsspørgsmål, der tager udgangspunkt i Bourdieus prakseologi. Derudover er min interviewguide også konstrueret på baggrund af min forhåndsviden omkring lærere og pædagoger. Mine forskningsspørgsmål har jeg oversat til flere forskellige interviewspørgsmål som i højere grad består af hverdagsbegreber. Eksempelvis lød et af mine forskningsspørgsmål: *"Hvilke kapitaler har værdi i feltet?"* For at undersøge dette

oversatte jeg forskningsspørgsmålet til flere interviewspørgsmål. Blandt andet spørgsmålet: ”Hvad lægger du vægt på i dit arbejde med eleverne?”

Jeg anvendte den samme interviewguide til både lærere og pædagoger, dog med små nuanceforskelle. Mine forskningsspørgsmål tager udgangspunkt i Bourdieus begreber *kapital*, *position* og *struktur*. Disse begreber var bærende, da jeg derved kunne konstruere en viden om feltet, de kampe agenterne indgår i samt hvilke strategier agenterne anvender i disse kampe.

Ifølge Glasdam, pointerer Bourdieu, at det er væsentligt, at det ikke er forskningen eller forskeren, der er styrerende (Glasdam 2007: 134). Min interviewguide fungerede derfor som min guideline, men flere gange under alle interviews afveg jeg fra denne guide. Dette gjorde jeg enten for at få uddybet noget af det medarbejderen sagde eller for at følge et andet spor, der dukkede op. Derudover var det min oplevelse under alle interviews, at medarbejderne selv kom ind på mange af de ting jeg på forhånd havde tænkt at spørge ind til. Derfor ændrede rækkefølgen på spørgsmålene sig, og interviewene blev derfor præget af, hvad medarbejderen selv valgte at snakke om først.

Udover selve interviewguiden valgte jeg også at spørge ind til nogle af de ting, jeg havde lagt mærke til under mine observationer. På begge skoler overlappede lærerne og pædagogerne hinanden. Her snakkede de kort sammen inden læreren forlod lokalet. I mine interviews spurgte jeg derfor ind til, hvad de havde snakket om under disse overlapninger. Det viste sig at omhandle noget i forhold til den undervisning, der skulle finde sted. På begge skoler omhandlede det den undervisning, som pædagogen skulle varetage, hvilket jeg inddrager i min analyse.

Inden jeg startede på mine observationer, foretog jeg to pilotinterviews. Her interviewede jeg en lærer og en pædagog på en anden skole i samme kommune. Ud fra disse interviews fandt jeg ud af, at flere af mine spørgsmål ikke var relevante for dem. Dette skyldtes, at jeg havde en forståelse af, at lærerne og pædagogerne havde undervisning sammen. Dette viste sig ikke at være tilfældet, og derfor var flere af mine spørgsmål irrelevante. Jeg valgte derfor at ændre min oprindelige interviewguide, således at spørgsmålene var relevante for medarbejderne. Derudover konstruerede jeg en forhåndsforståelse inden jeg gik i gang med mine observationer.

Jeg foretog mine observationer først, og derfor havde alle interviewpersonerne et kendskab til mig inden jeg foretog interviewene. Jeg startede dog alligevel med at klargøre mit formål med interviewet og med mit speciale for medarbejderne inden vi gik i gang med interviewene. Derudover fortalte jeg, at de er anonyme og at der ikke er nogen rigtige og forkerte svar, men at jeg i højere grad var interesseret i at få kendskab til den viden, de besidder.

5.3.2 Interviewsituationen

Bourdieu argumenterer for, at agenter altid agerer inden for objektive strukturer. Disse strukturer har en betydning for, hvordan agenterne agerer (jævnfør kapitel 3 Videnskabsteori – strukturalistisk konstruktivisme). I interviewsituationerne gælder dette både for de interviewede agenter samt mig som interviewer. Derfor er det relevant at klargøre i hvilke kontekster interviewene fandt sted; herunder lokation og stemning. Jeg havde en på forhånd konstrueret relation til alle agenterne som følge af, at interviewene foregik efter, jeg havde observeret.

På begge skoler foregik mine interviews på to forskellige dage. På den ene skole interviewede jeg pædagogen efter endt undervisning og efter at hun havde tjekket børn ind i SFO'en. Interviewet foregik på selve SFO'en, hvor vi sad i et lokale, som børnene havde tilgang til. Det betød samtidig at døren var åben, og at der var en sandsynlighed for, at der kunne komme nogle forbi og høre hvad vi snakkede om. Mens jeg interviewede var alle børn på legepladsen, så der var ingen forstyrrelser i lokalet. Interviewet blev altså afholdt på pædagogens hjemmebane og stemningen under interviewet var afslappet.

Interviewet med læreren på samme skole var også afslappet. Dette foregik i et lokale som lærerne havde til rådighed, og dermed var det også et lokale, som læreren kendte godt. Det var mindre end det lokale, hvor jeg interviewede pædagogen og her var døren lukket.

Mine to interviews på den anden skole foregik også to forskellige steder. Det ene interview foregik, ligesom på den anden skole, lige efter jeg havde afsluttet mine observationer. Det andet interview foregik et par dage efter. Interviewet med læreren foregik i et rum, hun havde adgang til. Det var et specialundervisningslokale, og hun

spurgte, om det var okay, at vi sad der. Den pågældende lærer har nogle gange sessioner med elever derinde, og derfor er det et lokale, hun kender godt.

Da jeg skulle interviewe pædagogen, foregik det også lige da skoledagen sluttede. Vi havde aftalt, at mødes ved elevernes klasseværelse, og da alle elever var gået ud af lokalet, sagde hun, at vi kunne sidde i klasselokalet. Dette lokale var derfor også et lokale pædagogen kendte godt, fordi hun har undervisning i det pågældende lokale. I modsætning til de andre interviews, som foregik i lokaler, der var særligt knyttet til enten lærere eller pædagoger, foregik dette interview i et lokale, som både lærere og pædagoger har ret til at være i.

For alle interviews gælder det, at de blev afholdt på steder, som interviewpersonerne selv havde valgt, og at det var steder de normalt opholdt sig i løbet af deres arbejdsuge. Interviewet med den ene pædagog blev tidmæssigt begrænset af, at hun skulle videre og arbejde på SFO'en. Dette interview varede cirka en halv time. De tre andre interviews varede mellem 45 og 65 minutter.

5.4 DATABEHANDLING

I det følgende vil jeg udfolde, hvordan jeg konkret håndterede mit empiriske materiale efter jeg havde indsamlet det. Dette er igen for at skabe transparens over min fremgangsmåde.

Mine interviews optog jeg på diktafon, hvorefter jeg transskriberede dem på computeren. Da jeg observerede, noterede jeg mine observationsnoter i hånden.

"Den mest pålidelige og fyldestgørende gengivelse af feltobservationerne opnås, når transskriptionen foregår hurtigt efter gennemførelsen af observationerne" (Larsen 2009: 41).

Jeg valgte derfor at transskribere mine observationsnoter umiddelbart efter observationerne for på den måde at have mulighed for at renskrive observationsnoterne mere fyldestgørende. Da jeg både havde transskriberet mine observationer og mine interviews kodede jeg mit empiriske data. Dette var en analytisk kodning ud fra Bourdieus begreber. I første omgang analyserede jeg mit materiale ud fra Bourdieus begreber *felt*, *kapital*, *strategi* og *positionering*. Efter at have arbejdet med materialet,

var det dog klart, at også Bourdieus begreb *symbolsk vold* var relevant for mig at inddrage i analysen. Derfor foretog jeg efterfølgende en kodning med udgangspunkt i symbolsk vold.

5.5 ASYMMETRISK RELATION

Jeg har forsøgt at gå ydmygt til værks, da det var vigtigt for mig, at få den viden som feltet bar på. Jeg var bevidst om, at jeg indtrådte i deres kontekst og det er dem, der har ekspertviden om netop dette felt. Med udgangspunkt i Bourdieus prakselogi vil det ikke være muligt at undgå denne asymmetri, da interviewsituationen er en social situation (Glasdam 2007: 134). Det gik da også hurtigt op for mig, at min relation til agenterne og feltet var præget af en vis asymmetri. Dette så jeg for eksempel i min relation til den ene agent, da hun under mine observationer italesatte, at hun følte, at hun var til eksamen. Dette gjorde det klart for mig, at vores relation ikke var symmetrisk. Derudover forklarede hun mig undervejs, hvorfor hun gjorde tingene som hun gjorde. For mig virkede dette som et forsøg på at retfærdiggøre hendes egen praksis, da hun samtidig sagde: *"Det plejer jeg ellers ikke at gøre"* (Bilag 3: 10).

Under mine observationer og mine interviews stod det hurtigt klart, at interviewpersonerne gerne ville hjælpe mig med at få viden til mit speciale. De havde derfor i høj grad fokus på, hvorvidt det de sagde og gjorde, var noget, jeg kunne anvende. Dette betyder, at de sandsynligvis ville have ageret anderledes, hvis jeg ikke havde været til stede. For eksempel fortalte en af lærerne noget undervejs i løbet af en af hendes lektioner, hvorefter hun henvendte sig til mig, og spurgte: *"Er det også sådan noget du skal have at vide?"* (Bilag 3: 6). Her blev det tydeligt for mig, at min tilstedeværelse påvirkede agenterne samt deres ageren.

5.6 ANONYMITET

Jeg har igennem hele processen gjort mig etiske overvejelser over, hvordan jeg har kunnet sikre mig deltageres anonymitet. Kvalitativ forskning *"... placerer private ytringer i en offentlig arena (Birch m.fl., 2002, s. 1)"* (Brinkmann 2010: 429), og derfor er det især væsentligt at overveje, hvordan deltagerne bliver sikret, så deres deltagelse i undersøgelsen ikke har negative konsekvenser for dem.

For at sikre de deltagende medarbejdere er disse anonyme. De udvalgte skoler er anonymiseret og medarbejderne har derudover fået fiktive navne. Eleverne har også fået fiktive navne. Derudover har jeg valgt at kønsneutralisere medarbejderne og betegner derfor alle medarbejdere som kvinder. Dette er for at sikre deltagernes anonymitet.

De deltagendes profession er ikke anonymiseret, hvilket skyldes, at dette har en betydning for analysen i og med, at det er relevant, hvorvidt det er medarbejdere, der har været vant til at være i skolen eller om det er medarbejdere, der er nye i skolen og undervisningen i denne. I de tilfælde hvor der ikke er tale om en specifik profession, adskiller jeg ikke mellem lærere og pædagoger, men refererer derimod til både lærere og pædagoger som medarbejdere.

5.7 MIN FORSKERROLLE

Mit teoretiske grundlag for specialet er Bourdieu og hans praksisologi. Endvidere er mit videnskabsteoretiske ståsted strukturalistisk konstruktivisme. Det, at jeg arbejder ud fra Bourdieu og inden for det strukturalistiske konstruktivistiske paradigme, har en betydning for den viden, jeg konstruerer. Derudover har det en betydning for, hvilken rolle jeg har som forsker. Dette ønsker jeg at udfolde yderligere i det følgende. Jeg relaterer min egen position i forskningen og feltet i forhold til Bourdieus pointer omkring forskerens rolle samt mit videnskabsteoretiske ståsted. Dette gør jeg for yderligere at klargøre, hvilken rolle jeg har haft i forhold til de resultater og den viden jeg præsenterer i specialet, for derved at skabe yderligere transparens.

"Forskeren er ikke alene om at konstruere sin position, vedkommende konstrueres også af det udforskede miljø, og det får en betydning, som skal medreflekteres i overvejelser over forskerpositionen" (Larsen 2009: 53).

Larsen pointerer, at man som forsker ikke er ene om at konstruere sin egen position. Dette afhænger også af feltet og dets agenter. Derfor vil jeg i det følgende også inddrage refleksioner omkring, hvordan feltet har været medkonstruerende for, hvilken forskerrolle jeg har haft.

Jeg har en bachelor i uddannelsesvidenskab fra Danmarks Pædagogiske Universitet som gør, at jeg har et kendskab til folkeskolen som følge af projekter, jeg har lavet i

forbindelse med denne uddannelse. Dog har jeg ikke lavet projekter om folkeskolen efter reformen fra 2014, hvilket gør, at jeg ikke havde praktisk funderet kendskab til, hvordan det så ud i praksis inden min undersøgelse. Den viden jeg havde om feltet inden jeg startede på mit speciale, var derfor i høj grad præget af medier og politiske debatter.

Ifølge Hammerslev og Hansen arbejder Bourdieu ud fra det princip, som Bourdieu selv betegner som *det dobbelte brud* (Hammerslev og Hansen 2009: 16). Det dobbelte brud er et forsøg på at imødekomme den udfordring man, som samfundsvidenskabelig forsker, møder, idet man studerer sociale objekter, som er underlagt forskellige strukturer; herunder prækonstruktioner. Som forsker er man endvidere selv underlagt disse strukturer (ibid.). Bourdieu argumenterer for, at individer er underlagt strukturerende strukturer, der gør, at nogle ting er mulige, mens andre ikke er det inden for de givne rammer (Bourdieu & Wacquant 1996: 106). Disse strukturer har altså en betydning for, hvordan man som individ agerer – dette gælder både for de objekter, der skal studeres samt den der studerer disse objekter. For at foretage det dobbelte brud skal man derfor, som forsker, bryde med både egne og de studeredes objektkonstruktioner og forforståelser. Derfor er det relevant at klargøre, hvilken rolle jeg har i empiriindsamlingen samt i arbejdet med empirien igennem hele processen. Derudover reflekterer jeg over, hvordan jeg bryder med de studerede objekters egne konstruktioner.

Som forsker skal jeg altså bryde med både mine egne og de studerede agenter forkonstruktioner. Dette har jeg arbejdet med løbende igennem processen. Jeg vil bryde med agenternes forståelser ved at stille uddybende spørgsmål til det, de siger samt det de gør. Derudover vil jeg undersøge, hvad der ligger bag deres svar samt deres ageren. Dette er for både at bryde med deres og min egen forståelse af den virkelighed, som agenterne befinder sig i. Dette vil jeg gøre ved at analysere min empiri ud fra Bourdieus prakseologi, da jeg ved at anvende prakseologien kan undersøge, hvorfor agenterne agerer, som de gør og hvorfor de siger, som de gør.

Hammerslev og Hansen påpeger, hvordan Bourdieu forsøgte at foretage det dobbelte brud. *”Et var at fokusere relationelt og se de enkelte dele af den sociale virkelighed ud fra den sociale helhed...”* (Hammerslev og Hansen 2009: 17). Dette vil jeg forsøge at gøre i mit arbejde med min empiri. Det har den betydning for mit speciale, at jeg

undersøger relationer og positioner. Jeg undersøger, hvordan forskellige medarbejdere og de positioner de respektive medarbejdere har, relaterer sig til hinanden.

Bourdieu pointerer dermed også, at man som forsker har en afgørende betydning for den viden, som man konstruerer. Det er ikke et spørgsmål om, *hvorvidt* man som forsker har en betydning for de resultater, der fremkommer af undersøgelsen, men snarere et spørgsmål om, *hvilken* betydning man som forsker har for resultaterne. Det foregående er mine refleksioner over, hvordan jeg vil forsøge at foretage det dobbelte brud. Jeg vil i det følgende udfolde mine overvejelser over min egen position i min empiriindsamling yderligere.

Jeg gik åbent til værks, da jeg kom ud på de forskellige skoler; dog med udgangspunkt i min observationsguide. Den forhåndsviden jeg havde, har jeg primært tilegnet mig på baggrund af historier i medierne samt undersøgelser på området; for eksempel at pædagogerne oplever samarbejdet som uligeværdigt og at det har været en svær omvæltning for medarbejderne efter de mange nye tiltag (Danmarks Evalueringsinstitut 2013: 17). Derudover havde jeg en forståelse af, at lærerne og pædagogerne deltog i undervisningen sammen; altså at de var to til stede i samme undervisningslektion. Dette viste sig hurtigt ikke at være tilfældet. De gange jeg observerede var det udelukkende undervisning, hvor der enten var en lærer eller en pædagog til stede og dermed ikke undervisning, hvor de begge var repræsenteret. Dette førte til, at jeg allerede fra start fik ændret mit syn på det, jeg tænkte, at jeg skulle undersøge. Det var ikke længere muligt at undersøge, hvordan lærerne og pædagogerne varetog den fælles undervisning – den eksisterede ikke. Derfor var feltet og det der foregik derude i høj grad med til at styre og konstruere det jeg valgte at undersøge. Jeg vil derfor argumentere for, at de strukturer medarbejderne arbejder under, også var medkonstruerende for mig og mit projekt. Min undersøgelsesgenstand blev derfor konstrueret af mig, medarbejderne og de strukturer, der er indlejret i mit undersøgelsesfelt.

5.8 METODISK OPSAMLING

Jeg har i mit empiriske studie valgt at anvende observation og interview i en kombination. I dette afsnit vil jeg samle op på mine metodiske overvejelser.

Det, at anvende observation og efterfølgende interviews, gør, at jeg har en mulighed for at spørge ind til agenternes praksisser. Mine observationer har i høj grad fungeret som en metode til at konstruere en viden om et felt. Samtidig gav observationerne en førstehåndsviden om, hvad agenterne gør, og dermed ikke kun hvad de siger, at de gør. Endvidere har mine observationer givet mig en viden om nogle af de strukturer, der eksisterer inden for dette felt. Under mine observationer har jeg valgt at fokusere på nogle ting frem for andre, hvilket gør, at jeg får konstrueret en særlig viden, som var afhængig af min egen position i feltet. Agenterne var også medkonstruktører af den viden, jeg konstruerede under mine observationer.

Under mine interviews fik jeg en viden om, hvordan agenterne selv ser deres hverdag. Ved at analysere hvad de siger, og hvordan de italesætter forskellige ting, konstruerer jeg en viden om, hvordan agenterne indgår i feltet. Dette kombinerer jeg med den viden, jeg konstruerede under mine observationer. I det følgende vil jeg præsentere min analysestrategi.

6 ANALYSESTRATEGI

Jeg har valgt at inddele min analyse i tre dele. Bourdieu argumenterer for, at både strukturer og agenterne selv har en indflydelse på, hvordan agenterne agerer (jævnfør kapitel 3 Videnskabsteori). Jeg ønsker derfor, for det første, at undersøge, udvalgte strukturer i indskolingen, da disse strukturer er medbestemmende for, hvordan agenterne agerer. Derfor vil jeg i første analysedel skrive nogle af de strukturer frem, jeg ser i feltet. Jeg ønsker endvidere at undersøge, hvilke strategier agenterne anvender i deres kamp for at opnå en højere position i feltet eller for at bevare deres position. Dette gøres i analysedel 2. Da strukturerne har en betydning for, hvordan agenterne agerer, inddrager jeg i anden analysedel mine fund fra første analysedel om strukturerne i feltet. Afslutningsvis analyserer jeg, i den tredje analysedel, hvordan agenterne er positionerede i feltet. Dette analyserer jeg med udgangspunkt i anden analysedel om agenternes kampe i feltet.

Analysen tager udgangspunkt i fire forskellige agenter. To af disse agenter arbejder som lærere og to af dem arbejder som pædagoger. De to lærere i min undersøgelse har jeg kaldt henholdsvis Sif og Katja. De to pædagoger har jeg kaldt Anne og Ida. Analysen

bliver derfor et udtryk for et udvalgt snit og mit analytiske konstruktionsarbejde afhænger i høj grad af disse fire agenter. Samtidig er de processer, der foregår i et felt, dynamiske og foranderlige. Derfor er analysen et øjebliksbillede af det givne felt, konstrueret af disse fire agenter.

7 ANALYSEDEL 1. STRUKTURER I FELTET

I denne analysedel undersøger jeg udvalgte strukturer, der er indlejret i feltet. Jeg præsenterer forskellige strukturerende strukturer. Der eksisterer andre strukturer i feltet, men disse strukturer er dem, jeg har fået blik for, som følge af den position jeg havde i feltet. Bourdieu argumenterer for, at strukturer og agenterne selv muliggør nogle praksisser frem for andre praksisser (Bourdieu 1997: 68, Bourdieu & Wacquant 1996: 106). Derfor er det relevant at undersøge, hvilke strukturer agenterne agerer inden for.

Jeg analyserer, hvordan de objektive strukturer indvirker på agenterne i feltet. Denne del af analysen tager udgangspunkt i mine observationer samt det agenterne har fortalt mig undervejs i mine observationer og under interviewene.

Udover de strukturer jeg præsenterer i det følgende, er agenterne også underlagt folkeskolereformen fra 2014. Da jeg har redegjort for relevante dele af reformen i indledningen, vælger jeg her blot at notere, at denne også er en del af de strukturer, agenterne arbejder under. I følgende afsnit udfolder jeg, hvad denne reform har haft af betydning for pædagogerne og deres rolle.

7.1 EN FORANDRINGSPROCES

Historisk set har skolen været lærernes domæne og pædagogerne har taget sig af børnenes fritidsdel (Friisberg 2015: 34). Efter reformen fra 2014 er dette ændret i og med, at der er kommet et krav om, at pædagogerne nu i højere grad skal være en del af skolen. Dette har betydet ændringer for agenterne i feltet. Pædagogerne, de nytilkomne, har efter reformen fået nye arbejdsopgaver i skolen. Derfor er det interessant at undersøge, hvordan pædagogerne positionerer sig i denne forandring.

De to pædagoger i min undersøgelse, Anne og Ida, er enige om, at det har krævet tilvænning, fordi de selv og eleverne ikke har været vant til, at de befandt sig i skolen.

Pædagogen Ida italesætter, hvordan eleverne skulle vænne sig til hendes nye rolle:

Ida: ... det var også for børnene, der skulle de også, når jeg startede med at komme ind i klassen, der skulle de vænne sig til, at nu indtog jeg lige pludselig en anden rolle i forhold til at være på SFO'en, hvor jeg, "det er bare hende vi spiller fodbold med. Hun er aldrig sur eller noget." Og når man så ligesom kommer herinde og skal tage en ledelse i klassen og skal sørge for, at der er ro og sådan, så går jeg ind i en helt anden rolle. Og jeg tror måske den måde, for børnene i hvert fald, den skulle de lige sådan vænne sig til... (Bilag 6: 8).

Bourdieu argumenterer, ifølge Wacquant, for, at strukturerne også er kropsligt indlejret i agenterne (Wacquant 1996: 30). Her ses det, hvordan eleverne har inkorporeret en forståelse af de gældende strukturer. Det kræver derfor tilvænning, når disse strukturer ændres. Senere italesætter Ida, hvordan eleverne nu ser hende i to forskellige roller, og ikke som én samlet:

Ida: Det er meget sjovt egentlig. At de ser mig, det er to personer nærmest de ser, ikke også? Lærer-Ida og så er der Pædagog-Ida (Bilag 6: 9).

Pædagogen Anne italesætter også, hvordan hun er vant til at have én rolle i SFO-tid, og at hun nu også skal have en anden rolle, hvilket kræver tilvænning fra eleverne og hende selv:

Anne: Jamen, jeg synes jo, at den vigtigste det er jo den, det er jo lidt svært, fordi vi er jo ligesom blevet kastet ind i det og har haft... at de ligesom kender os i en rolle herinde og så skal vi lige pludselig ind og have en helt anden rolle derinde, hvor den er mere sådan mere... det er jo det her klasserumsledelse. Som har været. Som er svær, ikk. (Bilag 4: 3).

De to pædagoger, Ida og Anne, ser begge, at de har fået nye roller efter reformen, men at disse roller kræver tilvænning. De to agenter har været vant til at agere på en anden

måde i SFO'en, men eftersom at de er blevet en del af skolen, forsøger de at tilpasse deres praksis til den gængse skolepraksis. De italesætter for eksempel, hvordan de nu har fokus på klasseledelse og at der skal være ro i klassen – ting de ellers ikke har arbejdet med tidligere. Dette er en del af skolens praksis, som agenterne forsøger at følge.

Pædagogen Anne italesatte i forrige citat, hvordan hun synes klasseledelse er svær, og det samme gør pædagogen Ida i følgende citat:

Ida: Jeg tror måske sådan noget som klasseledelse, hvordan man skal, når man er, hvis man ikke har prøvet det før, i hvert fald. Det tror jeg, kunne være meget godt, at pædagogerne kom på kurser i (Bilag 6: 13).

Klasseledelse er en ny praksis for pædagogerne, og denne praksis anser de som værende udfordrende. Dette kan skyldes, at denne skolepraksis endnu ikke er indlejret i agenternes kroppe. Pædagogerne forsøger dog alligevel at følge denne praksis, hvilket kan være et forsøg på at opnå en anerkendelse i skolen. Anne anser ikke sig selv som fuldt integreret i skolen og dens praksisser endnu: ”Og stadigvæk synes jeg det er lidt sådan på ’føle-an-stadiet’” (Bilag 4: 3).

Anne prøver sig frem i sin nye rolle og det ses, hvordan skolens praksisser endnu ikke er kropsligt indlejret i hende. Pædagogen Ida vil gerne have kurser i klasseledelse, men i modsætning til Anne, anser Ida ikke længere hendes dobbelte rolle som en udfordring:

Ida: Jamen det har nok været det der med den der rolle. At man skulle være to roller lige pludselig og ligesom acceptere det. Også overfor sig selv. At, at, at det var lidt, ikke svært, men det var lidt udfordrende i starten, synes jeg. Øhm. Men ja, det synes jeg egentlig er fint nu (Bilag 6: 10).

Skole og SFO er konstrueret på forskellige måder, og det der anerkendes, er forskelligt i de to forskellige kontekster. Pædagogerne står derfor overfor at skulle lære de koder, der er indlejret i skolen, og skal arbejde under de strukturer, der er indlejret i skolen. Begge pædagoger italesætter, hvordan de har en dobbeltrolle. Heri ligger også, at de agerer forskelligt alt efter, hvor de befinder sig. Pædagogerne ændrer altså deres

praksisser, når de indtræder i skolen. Med udgangspunkt i Bourdieus felt- og kapitalbegreb, vil jeg argumentere for, at dette skyldes, at der er indlejret andre strukturer i skolen end i SFO'en samt at det er andre kapitaler, der har værdi i skolen og dermed også andre praksisser, der anerkendes som havende værdi. Pædagogerne agerer dog ikke fuldstændig som lærerne i skolen, og dette kan være et udtryk for et forsøg på at positionere sig som noget andet end lærerne. Derfor er det interessant at undersøge, hvilke opgaver henholdsvis lærerne og pædagogerne har, og hvad det er de hver især har fokus på i skolen og arbejdet med eleverne. Dette udfolder jeg i analysedel 2, afsnit 8.1 Opgaver. En anden struktur i feltet er de fysiske strukturer, som jeg vil udfolde i det følgende afsnit.

7.2 FYSISKE STRUKTURER

En af de strukturer jeg noterede, da jeg var ude at observere, og som nogle af interviewpersonerne sidenhen italesatte, var de fysiske strukturer. De fysiske rammer har vist sig at være strukturerende for, hvem der opholder sig hvor. Jeg vil nu analysere de fysiske strukturer. Dette gøres ved hjælp af observationsnoter samt udtalelser fra to af de interviewede agenter.

Under mine observationer så jeg, hvordan SFO og skole havde hver deres lokaler. Da jeg observerede på den ene skole, noterede jeg, at pædagogerne var i SFO'en og de lokaler, der er tilknyttet til denne, mens lærerne var i et arbejdsværelse for lærere inden skoledagen gik i gang. Der var altså en fysisk adskillelse inden dagen startede. Da der var pause, på begge skoler, gik pædagogerne ind i deres personalerum på SFO'en og lærerne gik op på lærerværelset.

De to personalegrupper, pædagoger og lærere, er altså fysisk opdelt i pauser samt før og efter skoledagen. Jeg noterede endvidere, at det bliver kaldt et *lærerværelse*. Selvom at pædagogerne gerne må være der, henviser denne betegnelse alligevel til, at det er lærernes domæne. Historisk set har skolen været lærernes domæne (jævnfør afsnit 1.1 Problemfelt), og det ses stadig i nogle af strukturerne; for eksempel i det faktum at det fortsat hedder et *lærerværelse* og et *lærerarbejdsrum*. Dette virker ekskluderende, fordi selve betegnelsen afgrænser, hvem der har ret til at være der. Samtidig er der en særlig struktur indlejret i selve lærerværelset. Dette blev tydeligt for mig, da jeg i forbindelse

med mine observationer sad på lærerværelset, da jeg ventede på en af lærerne. Jeg var den eneste i lokalet, da en elev kom ind af døren. Idet han så mig, stoppede han op, hvorefter han spurgte, om det var okay, at han kom ind i lokalet. Dette er et udtryk for, at der er en særlig forståelse af, hvad et lærerværelse er og hvem der har ret til at opholde sig der.

Ifølge Wacquant, argumenterer Bourdieu for, at regler og normer er kropsligt indlejret i agenter (Wacquant 1996: 30), hvilket gør, at både lærere og pædagoger har for vane at opholde sig på hver deres respektive sted. Medarbejderne italesætter overfor mig, at alle gerne må være de forskellige steder, men at det ikke er noget, de gør. Læreren Katja fortæller, hvordan de fleste pædagoger ikke er på lærerværelset, medmindre de skal snakke med en lærer:

Katja: De kommer aldrig op på vores lærerværelse, andet end hvis de skal holde teammøder. De er dernede. De har et arbejdsrum også, hvor de sidder og spiser og sådan noget. Nej, det gør de ikke. Og det er nok også fordi der er for lang vej. Hvis de skal have fat i en af os, kan de godt finde på at komme op og sige et eller andet. Men nej, de er ikke oppe hos os (Bilag 7: 18).

Den fysiske adskillelse virker som en selvfølge for læreren Katja og det ses, hvordan strukturerne er kropsligt indlejret, da hun betegner det som ”vores lærerværelse”. Den fysiske struktur og opdeling afspejles altså også i agenterne og deres udtalelser. Pædagogen Ida fortæller dog, hvordan hun føler, at den fysiske afstandstagen er ved at blive brudt:

Ida: ... Men jeg tror, det er meget fordi at, altså vi er, hører jo mest til hernede, pædagogerne, og vores personalerum, det ligger lige der. Og lærerne, der er mange af dem, der er deroppe, hvor lærerværelset er. Men vi er begyndt... altså Katja kommer tit ned til os. Og jeg kan også godt finde på at sætte mig op på lærerværelset. Så jeg føler den er ved at blive brudt lidt ned, den der mur. Også når vi har julefrokost og sådan noget. Før i tiden der var vi delt op og nu gør vi det sammen. Så man er begyndt at lære hinanden bedre at kende (Bilag 6: 6).

Ida italesætter, hvordan de to medarbejdergrupper førhen har været opdelt både fysisk og i forbindelse med sociale arrangementer. Det ses, hvordan både Ida og Katja har et større mulighedsrum end andre lærere og pædagoger, der fortsat opholder sig på deres vanlige steder. Både Ida og Katja bryder med den gængse opfattelse af, hvem der må være hvor. Katja fortæller også, hvordan de andre lærere går ind ad en anden indgang end pædagogerne og at de derefter går direkte op på lærerværelset. Pædagogerne derimod går ind ved SFO'en og bliver der. Det er altså indlejret i agenterne, at lærerne går på lærerværelset og at pædagogerne går i SFO'en, når de møder ind. Katja gør i den forbindelse noget atypisk for en lærer. Hun gør i stedet det, der anses som legitimt for en pædagog. På baggrund af dette vil jeg argumentere for, at Katja her har et større mulighedsrum, fordi hun selv har et andet syn på, hvad der muligt for hende at gøre. Katja er selv med til at konstruere sit eget mulighedsfelt.

Klasseværelset er et af de fysiske steder, hvor både læreren og pædagogen opholder sig. Som følge af at de lærere og pædagoger jeg observerede, ikke havde undervisning sammen, var det kun ganske kort, at de var i klasseværelset på samme tid. De overlappede mellem nogle timer, som gjorde, at de var i lokalet på samme tid. Ellers opholdt de sig i lokalet alene med eleverne. Dette fysiske rum er altså legitimt for både lærere og pædagoger at opholde sig i. Det er dog interessant at undersøge, hvem der har ret til at gøre hvad i dette fysiske rum. Derfor vil jeg nu analysere, hvilke agenter der har ret til at gøre hvad, og hvornår de har ret til at gøre dette.

7.3 STRUKTUR FOR FORDELING AF OPGAVER OG TIMER

I indskolingen arbejder medarbejderne under strukturerede rammer. For eksempel er det bestemt af ledelsen, hvem der underviser i hvad, i hvilken klasse og hvornår.

Medarbejderne får deres skema med fordelingen af, hvilke lektioner de skal have samt hvornår disse er placeret. Medarbejderne skal herefter agere inden for disse rammer.

Dette har en betydning for, hvem der gør hvad, og hvornår. Jeg vil i det følgende analysere, hvordan skoledagen er organiseret for medarbejderne samt herunder undersøge, hvilke lektioner de forskellige agenter varetager.

Lærerne og pædagogerne har forskellige timer, de skal varetage. De to lærere, Sif og Katja, har hovedsagligt fag-faglig undervisning. Begge lærere underviser i dansk og

derudover er de også klasselærere i deres respektive klasser, hvilket gør, at de har størstedelen af kontakten omkring klassen; både med elevernes forældre, andre lærere eller pædagoger der har haft klassen, samt pædagoger eller lærere der har haft udevagt, og som derfor har oplevet noget, der skal siges videre til klasselæreren.

I modsætning til lærerne som hovedsagligt har den fag-faglige undervisning, har pædagogerne derimod hovedsagligt understøttende undervisning, studiestund og lektiehjælp. I disse lektioner kan pædagogerne fokusere på de sociale aspekter, eller de kan understøtte lærerens fag-faglige undervisning. Denne undervisning varetager lærerne også nogle gange.

Denne opdeling af lektioner gør, at det er legitimt for lærerne at varetage alle former for undervisning, men at det kun er legitimt for pædagogerne at varetage specifikke lektioner. Pædagogerne er altså ekskluderet fra at afholde den faglige undervisning selv. Denne struktur er altså ekskluderende i forhold til, hvad der er legitimt for hvem. Det ses, hvordan pædagogerne er afgrænset fra at kunne deltage på lige fod med lærerne i forhold til at skulle varetage de samme lektioner og opgaver i skolen.

7.4 PLANLÆGNINGS- OG MØDESTRUKTUR

Grundlæggende varetager lærere og pædagoger altså forskellige opgaver og forskellige timer. Lærerne og pædagogerne planlægger selv deres forskellige lektioner, men hvorvidt de selv har det fulde ansvar for dette eller om andre medarbejdere er med ind over, er varierende afhængigt af, om man er lærer eller pædagog. Både lærere og pædagoger italesætter, at lærerne planlægger deres undervisning selv og dette er ikke noget, pædagogerne er inde over. Som udgangspunkt planlægger pædagogerne også selv deres undervisning. I modsætning til lærerne, der selv står for hele planlægningen, planlægger pædagogerne undervisningen med inputs og hjælp fra lærerne.

Jeg observerede, hvordan lærere og pædagoger snakkede sammen, når de overlappede hinanden mellem to lektioner (Bilag 3: 4, 12). Agenterne fortalte senere, at denne måde at kommunikere på, altså at snakke mellem to lektioner, ofte bliver det man gør, når man skal give hinanden informationer. Medarbejderne fortæller også om, hvordan det kan være udfordrende at finde tid til at afholde teammøder. Dette skyldes, ifølge agenterne, at pædagogerne ofte arbejder om eftermiddagen og at lærerne ofte arbejder

om formiddagen, hvilket gør, at når den ene professionsgruppe arbejder, har den anden gruppe tid til at afholde møder, og omvendt. Derfor bliver kommunikationen ofte en besked efter skoledagen eller mellem to lektioner. Pædagogen Anne italesætter, at de manglende møder har en betydning for hendes mulighed for at indgå i planlægningen:

Anne: Men jeg synes mere tiden til at holde nogle teammøder. Og hvor vi kan lave ideer, planer for hvad er det I skal i det daglige, hvor kan jeg støtte op om det. (...) Vi skal sådan mere snakke sådan noget korridorsnak, "jeg kunne godt tænke mig. Kan det passe ind i jeres?"

Interviewer: Ja.

Anne: Så det gør lidt, at det bliver lidt sværere, synes jeg (Bilag 4: 3-4).

Denne struktur har altså en indvirkning på Anne og hendes mulighed for at indgå i planlægningen. Der er en struktur, der gør, at pædagogen Anne bliver ekskluderet fra at kunne deltage i planlægningen, fordi det i højere grad har karakter af at være korridorsnak fremfor en reel mulighed for, at Anne kan bidrage til at støtte op omkring lærerens undervisning. Derfor bliver det oftest læreren, der planlægger. Endvidere italesætter Anne, hvordan læreren har en anden viden om eleverne, end hun selv har:

Anne: Også informationer i forhold til hvor ligger børnene. Fordi jeg kan jo godt gå ind og lave et eller andet fagligt i matematik og have en forventning om, at det er en gruppe, der sagtens kan det, men så viser det sig, at det kan de måske slet ikke. De er måske ikke nået så langt, men det har jeg jo ikke ligesom...

[...]

Ja, og ved måske ikke helt lige hvor de er. Hvor hvis man havde nogle flere møder, så kom de der informationer meget nemmere til hinanden, ikk. (Bilag 4: 5).

Anne italesætter igen, hvordan møder ville være gavnligt; her argumenterer hun med, at hun på den måde ville have mulighed for at få indsigt i den viden, læreren har. Dette er samtidig et udtryk for, at Anne indtager en underposition i forhold til læreren og at

læreren har en dominerende position i forhold til pædagogen. Anne tillægger den viden, som læreren har, en særlig værdi. Endvidere kan møder ses som et middel til at opnå en højere og mere inddraget position.

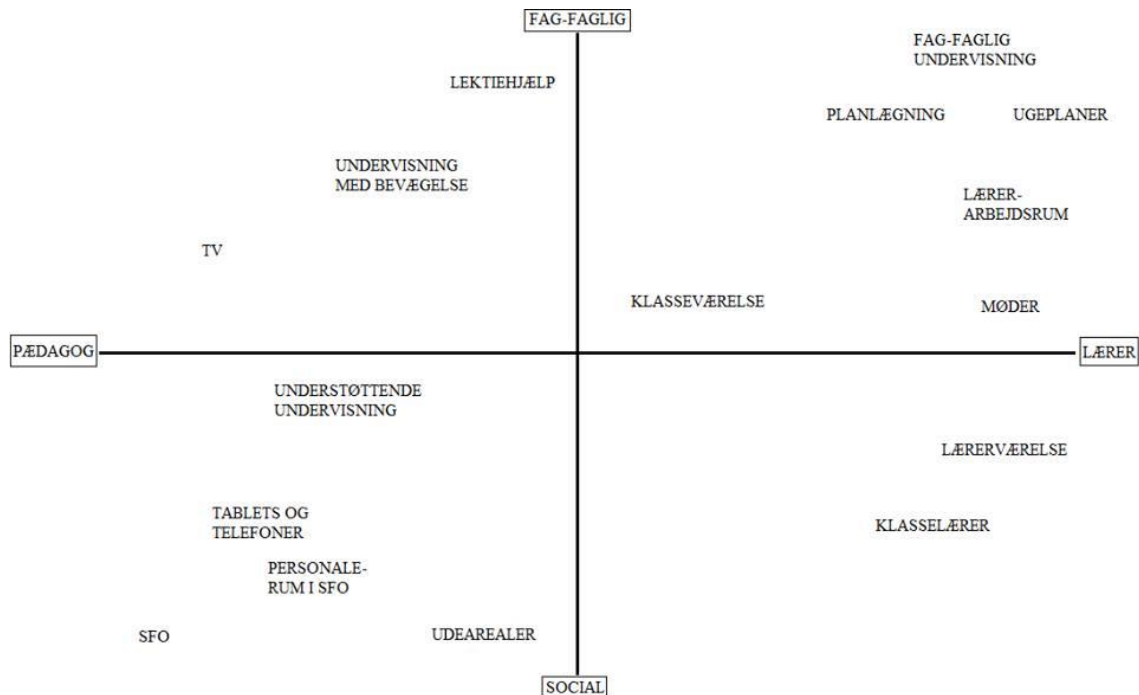
Læreren Katja italesætter, hvordan pædagogen er ekskluderet fra bestemte møder. Dette er en ledelsesbeslutning, og dermed ikke noget hverken læreren eller pædagogen har valgt:

Katja: Nu for eksempel jeg var til det der tværs møde i onsdags (...) vores leder har ment, at det var nok, at jeg tog med til det møde og så var hun der også (...). Så straks når det er færdigt, så går jeg ned og snakker med Ida om, nu skal du høre, hvad vi har snakket om og alt det. Så vi hele tiden briefer hinanden om, hvad det er der sker, og hvad jeg gør, og hvad hun gør (Bilag 7: 12).

I forhold til muligheden for at deltage i møder, tildeles læreren et større mulighedsrum end pædagogen. Dette gøres i dette tilfælde af ledelsen. Læreren Katja påpeger, at det er vigtigt, at pædagogen også får en indsigt i, hvad der er blevet snakket om til mødet. Denne ekskluderende mødestruktur har en indvirkning på pædagogens mulighed for at indgå i kampen om en højere position i feltet.

Mødestrukturen; herunder både strukturen omkring hvor ofte møderne bliver afholdt, eller om de bliver afholdt som små snakke mellem to lektioner, samt hvem der har ret til at deltage i andre møder, virker ekskluderende for pædagogerne og lærerne har derfor i dette tilfælde ret til mere end pædagogerne har.

Følgende model illustrerer de udvalgte objektive strukturer, som jeg har præsenteret i analysedel 1:



Model 1. Udvalgte objektive strukturer i feltet. Modellen er udformet med inspiration fra Bourdieu (1984: 128-129).

På baggrund af analysedel 1 har jeg konstrueret ovenstående model over strukturerne i feltet. Jeg har konstrueret modellen med inspiration fra Bourdieus model over det sociale rum (Bourdieu 1984: 128-129). Min model inkluderer strukturer samt andre artefakter i feltet og viser, hvordan disse relaterer sig til henholdsvis pædagog- og lærerpraksisser på den horisontale akse samt fag-faglige og sociale kapitaler på den vertikale akse. Modellen udvider jeg i analysedel 3, hvor også agenterne inkluderes i modellen.

7.5 DELKONKLUSION 1. FELTETS STRUKTURER

Lærerne og pædagogerne agerer inden for strukturerende strukturer, herunder fysiske strukturer, organisatoriske strukturer som planlægning, opgaver, timer og møder. De fysiske strukturer gør, at lærerne og pædagogerne opholder sig på forskellige fysiske steder på skolen, og at nogle af disse steder også er markerede med navne, der henviser til, at en særlig gruppe medarbejdere har ret til at opholde sig der. Derudover er det

forskelligt, hvilke lektioner lærere og pædagoger varetager; lærerne varetager hovedsagligt den fag-faglige undervisning, mens pædagogerne hovedsagligt varetager den understøttende undervisning eller lektiehjælp.

Lærerne og pædagogerne planlægger grundlæggende disse lektioner selv, men hvor lærerne selv står for alt planlægningen, får pædagogerne i nogle tilfælde hjælp fra lærerne. Når lærerne og pædagogerne skal kommunikere med hinanden, foregår det ofte mellem to lektioner eller efter endt skoledag, da det kan være udfordrende at finde tid til at holde et fælles teammøde.

På baggrund af min analyse, kan jeg konkludere, at disse strukturer virker ekskluderende for nogle af agenterne i feltet. De agenter der primært bliver ekskluderet, er de nytilkomne; pædagogerne. Strukturelt set har lærerne ret til flere ting i feltet end pædagogerne har, og som følge af dette er nogle af de praksisser, som lærerne følger, illegitime for pædagogerne.

Strukturerne indvirker på agenterne og deres ageren, og derfor vil jeg i det følgende inddrage disse analytiske fund i analysen af agenternes kampe for at ændre eller bevare deres position i feltet.

8 ANALYSEDEL 2. KAMPE I FELTET

Bourdieu argumenterer for, at både strukturer og agenterne selv er medbestemmende for, hvordan agenterne handler i feltet. Endvidere pointerer Bourdieu, at alle agenter altid vil forsøge at opnå en højere position i feltet eller kæmpe for at bevare den position de har; afhængigt af, hvordan de er positioneret i feltet (Bourdieu 1997: 94). Dette gøres gennem kampe i feltet. Kapitaler er en essentiel del af disse kampe, fordi det både er værdien af forskellige kapitaler, der kæmpes om samtidig med at kapitalerne fungerer som våben i kampene (jævnfør afsnit 4.2 Kapital). Derfor er det relevant at inddrage kapital i denne analyse af kampe i feltet.

Bourdieu argumenterer for, at magt og kapital hænger sammen (Bourdieu 1996: 264) samt at agenterne anvender ”*strategies aimed at preserving or transforming these relations of power*” (ibid.: 264-265). Agenternes strategier er altså rettet mod enten at bevare eller ændre deres mængde af magt, hvilket de gør ved enten at bevare eller ændre

værdien af kapitaler i feltet. Bourdieu argumenterer for, at agenterne gør dette ved at forsvare eller devaluere forskellige former for kapital samt deres legitimitet i feltet (ibid.: 265). Som følge af dette er det relevant at analysere, hvilke kapitaler der kæmpes om og med i feltet, samt hvilke kapitaler der har værdi i feltet for på den måde også at analysere, hvilke strategier agenterne anvender i disse kampe.

Første analyse viste, hvordan strukturerne virker ekskluderende for nogle af agenterne. Dette drejer sig i høj grad om de agenter, som er nytilkomne i feltet. Kampene i feltet er præget af, at nogle af agenterne er nytilkomne mens andre er etablerede i feltet. Derudover er kampene også præget af, at strukturerne er internaliseret i både lærere, pædagoger og elever samt deres klassifikationsmåder, hvilket også har en betydning for, hvordan lærere og pædagoger agerer og hvilke strategier de anvender.

Jeg analyserer, hvordan de forskellige agenter kæmper for at bevare eller ændre deres position i feltet ved hjælp af forskellige strategier. Denne analyse tager udgangspunkt i min analyse af strukturerne og jeg vil derfor starte med at analysere, hvilke opgaver henholdsvis lærere og pædagoger har i skolen.

8.1 OPGAVER

I skolen har lærere og pædagoger et fælles ansvar for at tage sig af eleverne. Ifølge folkeskoleloven fra 2014 har både lærere og pædagoger ret til at undervise elever i indskolingen. Dog skal den undervisning pædagogen skal varetage, bestemmes ud fra pædagogens kompetencer og kvalifikationer (Gertz 2014: 211). De opgaver lærere og pædagoger har i skolen er derfor forskellige. Dette hænger i høj grad sammen med, hvilken uddannelse man har; altså om man er pædagog- eller læreruddannet. I det følgende vil jeg analysere, hvilke opgaver henholdsvis pædagoger og lærere har i skolen samt hvad de vægter i arbejdet med eleverne. Derefter relaterer jeg disse forskellige opgaver til hinanden.

8.1.1 At være pædagog i skolen

Strukturerne i indskolingen er ændret, så pædagoger i højere grad skal være en del af skolens hverdag. Dette betyder, at feltet er præget af, at der er en ny gruppe agenter, som kæmper for at opnå en legitim position i feltet og som samtidig forsøger at gøre andre kapitaler virksomme i feltet. De praksisser pædagogerne før har anset som

selvfølgelige i deres arbejdsliv, er ikke længere selvfølgelige. Dette skyldes, at de nu også skal varetage andre opgaver, hvilket gør, at pædagogernes praksisser ændres. I første analysedel klargjorde jeg, at pædagogerne hovedsagligt varetager den understøttende undervisning. I det følgende vil jeg udfolde, hvordan pædagogerne agerer inden for dette samt undersøge, hvor pædagogerne har deres fokus.

Spørger man pædagogerne, hvad deres opgave i skolen er, så er det elevernes trivsel og det sociale i klassen:

Ida: [...] Når jeg har dem i understøttende undervisning og generelt herinde, der er det meget det sociale og deres trivsel (Bilag 6: 2).

Anne: Orh, men jeg lægger meget vægt på, at de opfører sig ordentligt overfor hinanden. Det snakker vi meget om. Og sproget. Jeg har også en forventning om, at der er ro i klassen. [...] Så, så det handler nok, mange af de der sociale aspekter og sådan noget (Bilag 4: 19).

Det ses, hvordan pædagogernes opgaver inden reformen, altså hovedsagligt at være i SFO'en og tage sig af elevernes fritidsdel og dermed det sociale og ikke det fag-faglige, er noget de har ført med sig ind i skolen. De har fortsat fokus på det sociale blandt eleverne. Det, at have fokus på det sociale, er en inkorporeret del af deres arbejdspraksis, som følger med ind i skolen. Samtidig er dette et udtryk for en virksom arbejdsdeling mellem lærere og pædagoger, hvor lærerne har afgivet noget af deres fokus på det sociale til pædagogerne.

Udover det sociale og elevernes trivsel lægger pædagogen Anne også vægt på, at hun laver undervisningen anderledes end lærerne. Dog kan tiden være udfordrende for, at Anne kan inddrage for eksempel bevægelse i undervisningen. Derfor har Anne indgivet et ønske til ledelsen om, hvordan hun gerne ville have tilrettelagt hendes skema. Som udgangspunkt er det ledelsen, der udformer skemaet, men Anne italesætter, hvordan hendes ønske til hendes skema blev imødekommet af ledelsen:

Anne: Men vi kan godt indgive ønsker. Hvis man har et eller andet specielt man gerne vil [...] og der havde jeg indgivet ønsker om at have to understøttende undervisning samtidig eller lagt efter hinanden

(...). Fordi vi så kan gå i gymnastiksalen og lave en masse deroppe. Enten bevægelse eller alt muligt deroppe. Og det fik jeg så (Bilag 4: 15).

På den måde konstruerer Anne selv et større mulighedsrum for hende selv. Selvom det er ledelsens beslutning, har Anne en indflydelse på, hvordan denne beslutning bliver. Hun får derved mulighed for at gøre noget særligt i sin undervisning. Dermed muliggør Anne, at hun kan udføre sin opgave om at inddrage bevægelse i undervisningen. Her ses det, hvordan planlægningen af undervisningstimer og de muligheder, der ligger i dette for agenterne, er en inkluderende praksis i og med, at medarbejderne har mulighed for selv at komme med ønsker til, hvordan de gerne vil have deres skema. Det, at Anne indgiver et ønske om hendes eget skema, er en del af hendes strategi i kampen om at ændre sin position i feltet. På denne måde har Anne konstrueret en mulighed for at differentiere sig fra lærerne idet, at hun nu har mulighed for, at lave undervisningen anderledes end lærerne gør det.

Anne: [...] alt det der med at måle og sådan noget, jamen det laver de også i matematik, det kan vi føre med i gymnastiksalen og måle ribber og hvad ved jeg, ikk? (Bilag 4: 6).

Anne italesætter, hvordan hun har fokus på det samme, som læreren har i matematik, men hun gør undervisning på en anden måde end læreren. Anne anerkender det læreren laver i matematik, men hun differentierer sig alligevel fra læreren ved, at hun i citatet fokuserer på, at hun gør noget andet end læreren. Dette er også en måde for Anne at positionere sig selv på. Det er et udtryk for, at pædagoger kan noget andet end lærere, og derfor kan bidrage med noget andet til skolen. Anne forsøger altså her at legitimere sin egen ret til at være i feltet.

Pædagogen Ida forsøger også at legitimere sin ret til at være der. Hun italesætter, hvordan der er forskel på lærerens fokus og hendes eget fokus:

Ida: Vi har gjort det meget, Katja og jeg, at fordi hun er lærer, så er hun meget fagligt fokuseret, og jeg går ligesom ind og støtter op om det sociale. Der har været rigtig mange problemer i den her klasse, fordi der har været, i pigegruppen på et tidspunkt var der meget

fnidder, og drengene har også haft svært ved at kunne enes. Men jeg synes at efter vi ligesom har vægtet det sociale, der er det blevet meget bedre herinde (Bilag 6: 2).

Ida differentierer sig til dels fra læreren. Hun italesætter, hvordan læreren har fokus på det faglige og at hun selv har fokus på det sociale. Samtidig pointerer hun, at det er dem begge, der har vægtet det sociale: ”... efter vi ligesom har vægtet det sociale...” Det sociale er altså noget både pædagogen og læreren støtter op om. Ida italesætter, hvordan det er blevet bedre efter, at de vægter det sociale. Dette kan ses som et forsøg på, at legitimere sin egen position i feltet; at hun kan bidrage med noget positivt for eleverne, og derfor har ret til at være i feltet.

På baggrund af ovenstående kan jeg konkludere, at selvom pædagogernes arbejde er ændret og at de nu er en del af skolen, er deres måde at agere på overfor eleverne præget af den måde, de ellers har arbejdet med børnene på. Det, at fokusere på børnenes trivsel og sociale kompetencer, er inkorporeret i pædagogerne, da dette har været deres primære fokus i SFO'en. Lærernes arbejdsdag er også ændret. I det følgende ønsker jeg at undersøge, hvad lærerne har fokus på i skolen.

8.1.2 Lærers dobbelte fokus

Lærerne er vant til at være i skolen, men det er relevant at undersøge, hvad lærerne lægger vægt på i arbejdet med eleverne, for på den måde at undersøge, hvorvidt og i så fald hvordan, de adskiller sig fra pædagogerne.

Lærerne hævder selv, at de har fokus på flere forskellige ting i deres undervisning.

Læreren Sif fortæller, at ”*Det er rigtig meget opdragelse...*” og at hun har fokus på elevernes trivsel:

Sif: Så meget orden og ro omkring børnene. Så er der nogen problemer fra frikvarteret, så vil jeg gerne have, og det har vi brugt rigtig meget tid på, at tage dem i starten af timen. For ellers tror jeg ikke på, at de kan få ro i hovedet til at sidde og arbejde (Bilag 5: 18).

Citatet illustrerer, at Sif har en forståelse af, at eleverne ikke vil kunne koncentrere sig om det fag-faglige, hvis ikke hun også har fokus på det sociale. Det virker som en selvfølge for Sif, at hun også skal tage sig af det sociale og elevernes trivsel. Det samme

gør sig gældende for læreren Katja. Katja fortæller, at hun står for ”... *planlægningen og det faglige...*” (Bilag 7: 14) og at hun derudover også har fokus på elevernes trivsel:

Katja: Jeg lægger stor vægt på, at de har et godt kammeratskab. Og at de enes godt. At de er gode til at arbejde sammen. Det er de ikke altid. [...] Og så lægger jeg også stor vægt på, at de har respekt for hinanden. Og det synes jeg, de har i den klasse (Bilag 7: 20-21).

Under mine observationer noterede jeg, hvordan lærerne fokuserede på elevernes trivsel. Dette gjorde begge lærere meget ud af. Selvom undervisningen skulle til at starte, fokuserede lærerne på elevernes velbefindende, før de startede på deres undervisning. Dette gjorde de blandt andet ved at spørge ind til forskellige elever og ved at snakke med klassen, hvis der havde været et socialt problem i løbet af frikvarteret (Bilag 3). Det kan argumenteres, at dette er inkorporeret i agenterne og at det er en del af feltets doxa, da dette var noget de tilsyneladende gjorde selvfølgeligt.

Lærerne har altså også fokus på det sociale og elevernes trivsel, som pædagogerne også har. Dog adskiller lærerne sig fra pædagogerne ved, at de også varetager den fag-faglige undervisning. I det følgende vil jeg relatere lærernes og pædagogernes opgaver og fokus til hinanden.

8.1.3 Det faglige og sociale i samspil

Der er altså en helt grundlæggende forskel på, hvilke timer lærerne har og hvilke timer pædagogerne har. Det er legitimt for lærerne at varetage den fag-faglige undervisning, men også at varetage den undervisning, der ikke knytter sig til et specifikt fag.

Pædagogerne derimod har ikke ret til at undervise i de fag-faglige lektioner, medmindre en lærer er blevet syg, og de derfor skal vikariere. Lærerne har derfor andre mulighedsbetingelser for at legitimere deres position i feltet. Dette skyldes, at de har ret til at varetage alle timer, mens pædagogerne skal have lov, før de kan varetage den fag-faglige undervisning. Ser man på denne tematik i et historisk perspektiv, så er lærerne uddannet til at undervise i særlige fag. Derfor har de faglige kompetencer til at varetage denne del af skolen.

Ud fra analysen om læreres og pædagogers opgaver og fokus i skolen kan jeg konkludere, at både lærere og pædagoger har fokus på det sociale. Udover det sociale

har lærerne også fokus på det fag-faglige, hvilket de også lægger vægt på. Pædagogerne tager sig nogle gange af det fag-faglige i den understøttende undervisning, men det er det sociale aspekt, der har deres primære fokus i skolen. Denne fordeling af opgaver er også noget, medarbejderne selv italesætter. Jeg vil nu analysere, hvordan dette samspil, og altså relationen mellem lærere og pædagoger, er udtryk for henholdsvis læreres og pædagogers forsøg på at positionere sig i feltet. I relation til dette vil jeg endvidere analysere, hvilke strategier agenterne anvender i deres forsøg på at bevare eller ændre deres position i feltet ved hjælp af disse forskellige fokuspunkter.

Pædagogen Anne italesætter, hvordan hun og de andre pædagoger adskiller sig fra lærerne:

Anne: ... jeg tror bare det ligger sådan et eller andet sted, at der er den der forskel på, at de har den der faglige del og så har vi mere den anden (griner) tilgang til det. Den med det sociale og det kreative og sådan. Det tror jeg, det ligger bare sådan et eller andet sted. Det har vi ikke sådan... (Bilag 4: 18).

Ifølge Anne ligger der en implicit forståelse mellem medarbejderne om, hvem der varetager hvilke opgaver. Anne pointerer, at dette ikke er noget, de har snakket om i personalegruppen. Alligevel er det en forståelse, der er indlejret hos Anne. Dette kan skyldes den historicitet, der ligger i feltet; nemlig at lærerne historisk set har haft fokus på det faglige, og at pædagogerne har haft fokus på det sociale og kreative. Anne accepterer denne forståelse, hvilket kan være et tegn på, at den symbolske vold har været virksom. Hun stiller ikke spørgsmålstegn ved denne kategorisering af, hvem der gør hvad, og som følge af dette har hun en forståelse af sig selv som en, der har en anden tilgang til eleverne. Samtidig kan dette ses som Annes forsøg på at differentiere sig fra lærerne og dermed positionere sig i feltet. Hun italesætter, hvordan hun og de andre pædagoger har fokus på noget andet i feltet, hvilket kan ses som en del af Annes strategi til at legitimere sin position i feltet.

Pædagogen Ida konstruerer samme forskel mellem lærere og pædagoger. Til spørgsmålet om, hvor lærernes fokus ligger, svarer Ida:

Ida: Ja, det er på det faglige. Altså de går selvfølgelig også ind over det sociale, men det er det faglige, der bliver vægtet højest der. Og det synes jeg egentlig, jeg synes samspillet mellem, i hvert fald i vores team, det er rimelig godt (Bilag 6: 3).

Ida konstruerer, ligesom Anne, en forskel mellem hende selv og lærerne. Ligesom Anne italesætter hun, hvordan lærerne har fokus på det faglige. Ifølge Ida har lærerne også fokus på det sociale, ”men det er det faglige, der bliver vægtet højest...” Dette kan tolkes som Idas forsøg på at positionere sig ved at differentiere sig fra lærerne. Ved at fokusere på, at pædagoger kan noget andet end lærere, kan det hjælpe med at legitimere pædagogernes ret til at være i feltet. Ida pointerer, at det fungerer godt med et samspil mellem hende selv og læreren, hvilket igen kan ses som et forsøg på at opnå en legitim position i feltet. Ifølge Ida er skolens opgave at skabe fagligt bedre elever, samtidig med at de også bliver socialt dannede:

Ida: ... det er nok at øh, når eleverne er færdige med folkeskolen, at de kommer ud som, hvordan skal jeg forklare det, sådan en, de skal være bedre selvfølgelig fagligt, men også socialt og s... som et dannet menneske, eller hvad man kan sige. At de er blevet støttet op i, hvordan man skal agere ude i virkeligheden, når man er færdig med skolen. Både når man, hvis man skal videre og læse på gymnasiet, men også hvordan man, det kan være sådan nogen banale ting, hvordan man opfører sig i forskellige forummer (Bilag 6: 11).

Det ses, hvordan pædagogen Ida italesætter, at det er vigtigt, at eleverne bliver fagligt bedre, men at det sociale aspekt også er vigtigt. Hun ser det som en selvfølge, at de skal blive bedre fagligt; ”de skal være bedre selvfølgelig fagligt...”, hvilket kan være tegn på, at dette er en del af feltets doxa. Ida forsøger i højere grad at forsvare, at de også skal være bedre på forskellige sociale arenaer. Dette er en del af Idas strategi til at opnå en højere position i feltet. En del af Idas strategi er at bringe nogle andre kapitaler i spil. Hun fokuserer i højere grad på vigtigheden af, at eleverne også får udviklet deres sociale kapital og ikke kun den kulturelle kapital, som eleverne tilegner sig ved hjælp af det faglige. Ifølge Ida kan hun medvirke til udviklingen af elevernes sociale kapital, hvilket hun anser som vigtigt i arbejdet med eleverne.

Agenten Ida kæmper altså for at ændre kapitalernes værdi, for på den måde at opskrive de kapitaler hun selv besidder. Dermed kan hun tilkæmpe sig mere magt i feltet. Dette gør hun ved at lægge vægt på, at hun kan noget andet end lærerne, nemlig at anlægge et andet socialt blik på eleverne. Dette tillægger Ida værdi og hun kæmper for at opskrive denne kapital ved at italesætte, at dette er en nødvendighed for, at eleverne også kan lære noget fag-fagligt. Samtidig kæmper Ida for at ændre kapitalernes værdi ved at devaluere de dominerende kapitaler. Hun italesætter, hvordan det faglige ikke er nok, men at det sociale også er vigtigt.

Læreren Katja anser både det faglige og det sociale som en vigtig del af børnenes skoledag:

Katja: Som jeg også har sagt, det med det sociale, det er en vigtig del af børns skoledag også, som det faglige er (Bilag 7: 13).

Katja uddyber, hvordan det sociale er en forudsætning for det faglige:

Katja: Men det er vigtigt, for jeg har det sådan, at hvis ikke børnene fungerer socialt og har det godt med hinanden, så sker der nok heller ikke ret meget indlæring. Og det ved vi jo godt, det hænger sammen (Bilag 7: 22).

Katja anser det som en selvfølgelighed, at en socialt velfungerende klasse også kommer til at lære mere. I det første citat italesætter hun, at hun både anser det sociale og det faglige som vigtige elementer i skolen. Både læreren Katja og læreren Sif italesætter, hvordan de også har fokus på det sociale og altså ikke kun det faglige. Dette kan netop skyldes, at der ligger en forståelse i feltet om, at det sociale er vigtigt for elevernes indlæring.

I feltet har det også værdi at kunne undervise i det faglige. Dette er kun noget en særlig gruppe af agenter, har ret til. Det har også værdi at fokusere på det sociale. Dette har alle agenter i feltet ret til at gøre, men ved at lærerne også fokuserer på dette, gør det samtidig, at de fastholder noget af den magt, de havde før pædagogerne kom ind i feltet. Da dette er anerkendt i feltet som havende værdi, overlader de ikke dette fuldstændig til pædagogerne. Derimod bliver det samspillet mellem det sociale og det faglige, der bliver vægtet højt. Både lærere og pædagoger støtter op om elevernes trivsel og det

sociale aspekt af deres skoledag, som i sidste ende kan føre til, at de også lærer mere, ifølge de interviewede agenter. Så selvom pædagogerne ikke underviser eleverne i den fag-faglige undervisning, er de alligevel med til at understøtte deres faglige læring idet, at de fokuserer på elevernes sociale trivsel i skolen.

På baggrund af ovenstående analyse vil jeg argumentere for, at der er indlejret en forståelse i feltet om, at et godt sted at være, også er et godt sted at lære. Dette kommer til udtryk både i lærerne og pædagogernes udtalelser samt i deres ageren. Det faglige er vigtigt, men det sociale er en forudsætning for det faglige, og dermed har dette også værdi i feltet.

Derfor vil jeg argumentere for, at lærerne og pædagogerne repræsenterer forskellige former for faglighed. Når agenterne selv italesætter ”det faglige”, knytter de det til noget, lærerne gør. Når lærerne siges at fokusere på det faglige, relaterer det sig til noget fag-fagligt og dermed elevernes akademiske færdigheder. Dette er den dominerende forståelse af faglighed blandt de fire agenter. Hverken pædagoger eller lærere omtaler det pædagogerne gør som noget fagligt. Samtidig har de to lærere fokus på at være effektive i forhold til det fag-faglige. Under mine observationer noterede jeg, hvordan læreren Sif på et tidspunkt siger ud i klassen: ”*Kan I se at få skrevet noget. Vi skal jo gerne være færdige med bogen*” (Bilag 3: 2). Læreren Katja har også, ifølge hende selv, fokus på at være effektiv. Samtidig differentierer hun sig selv fra pædagogerne:

Katja: At så også at pædagogerne, de er jo selvfølgelig lidt mere lege-minded eller hvad skal jeg kalde det, det er jo naturligt nok. Der er jeg nok mere det der med, at jeg vil have alt ud af tiden til det faglige. Altså. Så super effektiv som mulig (Bilag 7: 15-16).

Det ses, hvordan Katja har indlejret en forståelse af, at pædagoger fokuserer på andre ting end det faglige. Dog vil jeg argumentere for, at dette også kan være pædagogernes forsøg på at udfordre den dominerende forståelse af faglighed. Dette ses idet, at pædagogerne kæmper for at gøre forskellige former for kapitaler aktive og virksomme i kampene. Det, at lærerne og pædagogerne fokuserer på forskellige ting og tillægger forskellige ting værdi, er altså et udtryk for de kampe, der foregår mellem lærere og pædagoger i feltet.

8.2 PLANLÆGNING

Ovenstående analyse viser, at de lektioner og dermed også hvilken undervisning og hvilke opgaver i forbindelse med undervisningen medarbejderen har, er forskellige alt efter om agenten er lærer eller pædagog. Både lærere og pædagoger skal forberede sig, men der er alligevel forskel på, hvordan lærere og pædagoger ser på denne forberedelse samt hvor meget ansvar de har i forbindelse med at forberede sig til deres lektion. I det følgende vil jeg analysere, hvordan dette kan ses som en kamp mellem agenterne for at opnå en højere position. Undervejs analyserer jeg, hvordan forskellige agenter agerer inden for dette, for at opnå en viden om, hvilke strategier de forskellige agenter anvender i dette spil om legitimitet og en højere position i feltet.

8.2.1 Den faglige planlægning

Det er lærerne, der står for den overordnede ugeplanlægning og for planlægningen af de faglige forløb. Læreren Katja pointerer, hvordan hun laver mere i forhold til planlægningen end pædagogen gør. Her fortæller læreren Katja om, hvordan hun rådgiver pædagogen i forhold til, hvad hun synes, at klassen har behov for i pædagogens time:

Katja: Altså mine opgaver er... Altså det er mig der laver ugeplanerne. Hun, hun laver ikke ugeplaner for understøttende undervisning, det forlanger vi slet ikke. Men hendes opgave er jo, at, altså, i forberedelsen, vi har jo ikke nogen undervisningsforløb sammen, så vi forbereder jo ikke noget sammen. Men vi snakker om, øh, hvad øh jeg synes er en god ide, hvis hun tager en snak med drengene om, hvis der har været et eller andet, konflikter sådan, konfliktløsning, og jeg kan nogle gange gøre det, at så tager jeg pigesnakken. [...] Men jeg fortæller hele tiden Ida, hvad jeg gør og hun fortæller også mig, hvad hun gør (Bilag 7: 11).

Pædagogen planlægger altså ud fra det, som læreren fortæller hende. Dette kan enten være fagligt eller socialt fokuseret. Samtidig italesætter læreren her, hvordan der er forskellige krav og forskellige forventninger til lærere og pædagoger. Læreren italesætter, at de ikke *forlanger*, at pædagogen skal gøre det samme som dem. Det, at lave ugeplaner, er altså lærerens domæne, og det er ikke noget, som det forventes, at

pædagogen også gør. Dette hænger igen sammen med planlægningen, og at det er lærerne, der står for den overordnede planlægning af undervisningen i løbet af ugen, og derfor også er dem, der laver ugeplanerne. De etablerede agenter i feltet, lærerne, agerer på en anden måde end de nytilkomne i feltet, pædagogerne, i forhold til, hvor meget de planlægger. Dette kan være lærernes forsøg på at adskille sig fra pædagogerne, samtidig med at det kan være en måde at opretholde en position med mere magt, fordi lærerne har mere ret til at bestemme, hvordan ugeplanerne skal se ud. Her kommer lærernes kulturelle kapital i spil, og ved at tilkende dette værdi i feltet kan de positionere sig overfor pædagogerne, som ikke har denne lærerkapital som blandt andet indebærer at være central i planlægningen af fag-faglige aktiviteter. Dette kan samtidig forstås som symbolsk kapital som har en særlig anerkendelse i feltet.

Endvidere pointerer læreren Katja, at hun hele tiden fortæller pædagogen, hvad hun gør, og at pædagogen også fortæller hende, hvad hun gør. Dette virker som en inkluderende praksis, hvor to forskellige agenter inddrager hinanden i deres undervisningspraksisser og i deres andre praksisser omkring eleverne. Dette er et udtryk for, at de hver især anerkender hinandens praksisser i forhold til eleverne, og dermed også anerkender, at de kan noget forskelligt i forhold til arbejdet med eleverne.

Pædagogen Ida italesætter, hvordan hun er glad for den fordeling:

Ida: ... Og jeg har det egentlig godt med, at, at det ligesom er hende, der har fokus på det faglige og jeg ikke skal ind over og planlægge alle mulige ting, som jeg egentlig ikke synes, jeg skal bruge min tid på. Så det er, det synes jeg egentlig er meget rart, at det er sådan. Så har man også noget, man ved, hvad man skal forholde sig til, i stedet for at man måske skal gribe over noget, der måske er for stort, og måske gå død i den (Bilag 6: 7).

Ida pointerer, hvordan hendes kompetencer ligger et andet sted end i planlægningen af den faglige undervisning. Derfor er hun glad for, at hun ikke skal indgå i planlægningen af dette, da hun føler, at hendes kompetencer kommer bedre i spil på andre måder. Samtidig er det et udtryk for, at Ida ikke selv føler, at hun har de samme kompetencer som en lærer. Dette kommer til udtryk, idet Ida siger, at det måske "er for stort". Når Ida planlægger, er det altså noget andet end det faglige, der er i fokus. Det ses

endvidere, at lærerne har ret til at planlægge og at pædagogen ikke har det. Ida accepterer, at dette er noget, som læreren varetager. Dette kan analyseres med Bourdieus begreb *symbolsk vold*, da Ida ser sig selv gennem lærerens læsning og forståelse af feltet.

Der er altså forskel på, hvor meget de enkelte agenter planlægger. I det følgende vil jeg analysere, hvem der har ret til at planlægge samt hvordan kommunikationen i forbindelse med planlægningen er en del af de kampe, der foregår i feltet.

8.2.2 Retten til at planlægge

Læreren Katja italesætter, hvordan hun kommunikerer med pædagogen Ida ved at bede hende om, at gøre noget særligt i den understøttende undervisning:

Interviewer: Nu er det dig der står for al planlægningen?

Katja: Ja, det er det sådan set i det faglige, altså på, men i understøttende er det meget, der er det også lidt samarbejde, fordi der kan jeg godt finde på at sige til Ida: "Jeg synes du skal gøre det og det. Kan du ikke gøre det i morgen?" "Jo, det kan jeg godt," siger hun så (Bilag 7: 19).

Her ses det, hvordan kommunikationen går fra læreren til pædagogen og at kommunikationen inkluderer et ønske om noget, pædagogen skal gøre. Det ses, hvordan det er legitimt for læreren at bede pædagogen om dette, fordi det accepteres og anerkendes af pædagogen. Pædagogen anerkender, at læreren har ret til at bede hende om noget. Dette går dog ikke den anden vej. Pædagogen har ikke ret til at bede læreren gøre noget særligt i hendes time, hvilket understøttes af, at både læreren og pædagogen italesætter, at læreren altid selv har det fulde ansvar for hendes egen undervisning. Det, at læreren beder pædagogen gøre noget særligt, kan være en del af hendes strategi til at bevare sin position og dermed sin magt i feltet. Ved at være bestemmende overfor pædagogen og dennes undervisning viser læreren, at hun fortsat har mere magt i feltet. Samtidig er dette et udtryk for, at læreren og dennes kapitaler er dominerende og at pædagogen bliver domineret. Dette ses også i det faktum, at det er pædagogen der, med udgangspunkt i Bourdieus begreb *symbolsk vold*, kan siges, at forstå sig selv ud fra lærerens forståelse.

Pædagogen Ida italesætter, at kommunikationen, ifølge hende, fungerer godt mellem hende og læreren:

Ida: ... Men det er meget, altså, det kan også være sådan over Intra, lige skrive, i dag har det været sådan og sådan, eller. Så det er vi faktisk rigtig gode til, synes jeg (Bilag 6: 5).

Her ses det, hvordan pædagogen Ida også kommunikerer med læreren Katja, men at det her handler om, hvordan det har været i løbet af den pågældende dag. Ida kommer ikke med forespørgsler til Katja, men i højere grad handler kommunikationen fra pædagogen Ida til læreren Katja om at videregive informationer om, hvordan eleverne har det eller har klaret sig i løbet af dagen.

Der er altså en forskel på den måde læreren og pædagogen kommunikerer med hinanden på i dette tilfælde. Kommunikationen går i begge retninger i og med, at de begge kommunikerer med hinanden, men det ses, hvordan de emner, der bliver kommunikeret om, er af forskellig karakter. Pædagogens kommunikation har karakter af at være informationspræget. Det handler om, at læreren skal have en viden om, hvordan det er gået i pædagogens time og hvordan de forskellige elever har ageret. Ud fra dette kan de snakke videre om, hvordan de synes de skal arbejde videre med eleverne. Lærerens kommunikation har også karakter af at være informationspræget, men i højere grad med det formål at pædagogen kan arbejde ud fra dette i hendes undervisning. Kommunikationen kan derfor virke asymmetrisk, fordi læreren har ret til noget andet end pædagogen har. På baggrund af dette vil jeg argumentere for, at det er læreren, der er dominerende og pædagogen, der er den dominerede.

Dog viser følgende citat, at pædagogen Ida har en forståelse af, at de er fælles om arbejdet med eleverne og at de i fællesskab forhandler, når de har forskellige ideer til, hvordan de skal håndtere eleverne:

Ida: ... Og jeg synes også at jeg får plads til at ligesom, altså at det ikke kun er fagligt det hele, men jeg får også plads til at sige, hvordan jeg synes, jeg ser tingene. Og vi kan jo godt have forskellige holdninger og synspunkter på forskellige ting og sager, ikke også. Igen det der meget, lærerne er meget fagligt orienteret og

pædagogerne er måske lidt mere socialt og lægger vægt på nogle andre ting. Men altså, jeg synes det er meget, altså vi kan også godt være uenige om nogle ting, og så må man jo snakke sig lidt frem og tilbage og så finder man ud af det. Det tror jeg egentlig er meget godt. Jeg tror det er meget godt, også for børnenes skyld, at der sådan er to forskellige øjne på dem (Bilag 6: 5).

På baggrund af dette vil jeg argumentere for, at det asymmetriske magtforhold mellem læreren og pædagogen i høj grad er præget af, hvad kommunikationen omhandler. Når det omhandler noget fag-fagligt, har læreren mere magt og har også ret til at uddelegere opgaver til pædagogen. Når der derimod er tale om sociale ting, italesætter pædagogen, at hun har en forståelse af, at de sammen forhandler sig frem til en løsning. Dette viser, at pædagogen Ida, når det handler om sociale aspekter, ikke er domineret af læreren og dennes kapitaler, som tilfældet er, når det er det faglige, der er i fokus. Når det er det sociale, der er i fokus, bringer Ida sine egne kapitaler i spil og dermed skaber hun et mulighedsrum for sig selv til at kunne bidrage. Pædagogen italesætter, hvordan det er gavnligt, at hun og andre pædagoger er i skolen, fordi de kan været et ekstra sæt øjne på eleverne. Ida revaluerer sine egne kapitaler, hvilket kan ses som en del af hendes strategi til at legitimere sin egen ret til at opholde sig i feltet.

Planlægning er altså en del af kampene i feltet. I det følgende vil jeg analysere planlægning som led i to agents strategier til at opnå en højere position i feltet.

8.2.3 Planlægning som led i en strategi

Det ses, hvordan agenterne er differentierede i forhold til, hvor meget ansvar de har i planlægningen samt hvilke forventninger der er til dem. Det, at planlægge, er en del af medarbejdernes kapitalsammensætning, og det ses, hvordan det, at kunne planlægge, har værdi i feltet. Der er her en forskel på, hvorvidt man er lærer eller pædagog. I planlægningssituationer har lærerne umiddelbart mere magt end pædagogerne, idet de kan gå ind og bestemme eller ændre det pædagogen har planlagt. Pædagogen Anne skiller sig dog ud, idet hun selv kommer med forslag, og hun planlægger også fag-faglige ting, selvom det ikke er aftalt med læreren. Anne kommer ikke med forslag til lærerens egen undervisning, men til den undervisning hun selv varetager. Dette bliver, ifølge Anne selv, anerkendt og taget godt imod af lærerne:

Anne: Ja, og der er bakket fint op om det, når jeg har kommet og sagt at, nu har vi gjort sådan... "Ej, det var en god ide." [...] "Men aaj, det var super fedt, det var en smadder god ide." Det havde de jo ligesom ikke inde i deres plan. [...] Og jeg tror, at så længe at, at, at det kører og det fungerer og at det ligesom passer ind i alligevel. Altså det er jo ikke, jeg laver jo ikke noget, der er sådan helt herover, hvis vi egentlig skal være herovre (Bilag 4: 18).

Både lærere og pædagoger italesætter, at det er lærerne, der planlægger det faglige. Pædagogerne planlægger også, men det er med fokus på sociale dynamikker i klassen. Anne gør derfor noget atypisk for en pædagog i og med, at hun selv planlægger faglige ting, som læreren ikke har bedt hende om. Hun har et større mulighedsrum, som hun selv har skabt for sig selv. Hendes praksis bliver anerkendt af lærerne og Annes praksis anses som værende legitim for hende. Det, at planlægge, tillægges stor værdi i feltet, og en del af Annes strategi til at opnå mere magt i feltet er at planlægge selv.

Anne planlægger altså også selv faglige aktiviteter i hendes time. Dog har hun stadig øje for det, læreren laver. Som hun selv udtrykker, laver hun ikke noget fagligt, der er langt fra det læreren laver, og dermed er læreren og dennes praksis fortsat dominerende, da Anne tilpasser sine timer til det, som læreren gør. Bourdieu argumenterer for, at agenter vil forsøge at bevare deres position eller forsøge at opnå en højere position i feltet og dermed også mere magt (Bourdieu 1997: 94). Dette kan være Annes forsøg på netop at opnå mere magt. Ved at anerkende at det lærerne gør, har en særlig værdi i feltet, og derefter selv forsøge at følge disse praksisser, forsøger Anne samtidig at opnå en højere position i feltet. Anne investerer tid og kræfter i at planlægge selv. Denne investering kan senere omsættes til anerkendelse af de andre agenter i feltet, hvilket gør, at det kan anses som symbolsk kapital. Dette er en position Anne selv tilkæmper sig og dermed vil jeg argumentere for, at Anne selv har konstrueret et større mulighedsrum for sig selv som følge af hendes investering.

Anne anvender altså det at tage aktiv del i planlægningen i hendes kamp om at opnå en højere position. Pædagogen Ida har en anden tilgang til det. I følgende citat italesætter hun, hvordan læreren kommer med forslag til hendes undervisning:

Ida: Og hvis hun siger: ”Jamen der er nogle, der er uvenner der, gider du ikke snakke om det i understøttende undervisning?” Så er det dét, jeg gør. Eller hun kan også sige til mig: ”Han er lidt langt bagud i den bog der, kan du ikke lige hjælpe ham med at få læst det der?” Så det kan jeg også gå ind og gøre (Bilag 6: 3).

Ida er i højere grad optaget af at følge den praksis, der bliver anerkendt i feltet. Læreren efterspørger særlige ting, som Ida kan gøre i sin undervisning, og dette følger Ida. Ida forstår sig selv ud fra måden læreren definerer hende på. Dette skyldes, at læreren, ubevidst, har udøvet symbolsk vold mod pædagogen. Pædagogen tager udgangspunkt i det læreren har udtrykt som et ønske for den kommende undervisning. Bourdieu argumenterer for, at der i felter er nogle agenter, der er dominerende og nogle der bliver domineret (jævnfør afsnit 4.3 Positionering). Her accepterer pædagogen, at læreren bestemmer, hvad hun skal lave i sin undervisning. Dette kan være et udtryk for, at pædagogen anerkender, at det læreren siger og gør, har værdi i feltet, og derfor forsøger hun at følge samme praksis ved at følge det, som læreren udtrykker, at hun gerne vil have, at pædagogen skal gøre. Denne relation mellem læreren og pædagogen er ikke eksisterende den anden vej. Pædagogen kommer ikke med forslag til, hvad læreren skal gøre; dette bestemmer læreren selv. Dette er igen et udtryk for, at det er læreren og dennes kapitaler, der er dominerende og at pædagogen er den, der er domineret. Ud fra et historisk perspektiv kan dette skyldes, at pædagogerne er nye i feltet. Derfor vil jeg i det følgende analysere de nytilkomnes kamp for at opnå en legitim position i feltet.

8.3 KAMPEN FOR EN LEGITIM POSITION

Pædagogerne er nye i skolen, og skal derfor kæmpe for at opnå en legitim position i dette felt. De skal anerkendes af lærerne, som værende nogle der har ret til at være i feltet. Ud fra de forrige analyser kan jeg konkludere, at pædagogerne opnår en form for legitimitet, når der er fokus på den sociale del af arbejdet med eleverne eller når pædagogerne viser, at de kan gøre tingene på andre måder end lærerne. I det følgende vil jeg analysere agenternes kampe for at opnå en legitim position i feltet, herunder de nytilkomne agents forsøg på at opnå en anerkendelse fra de etablerede agenter i feltet.

Lærerne har historisk set været dominerende i skolen, hvilket følgende citat fra læreren Sif understøtter:

Sif: Altså der er udfordringen, at selvom man gerne vil, at de skal være fuldstændig, gøre det samme som en selv, eller have det samme, eller undervise i det samme, så skal man jo selvfølgelig også sætte dem ind i, hvad det er (Bilag 5: 9).

Læreren Sif anser det at have pædagoger i skolen som en god ting, men det kan dog alligevel ses ud fra dette citat, at hun samtidig gerne vil have, at pædagogerne tilpasser sig skolen og lærernes praksisser. Der ligger her en forståelse af, at det læreren gør, har mere værdi og derfor skal pædagogen følge dette. Sif italesætter, at hun gerne vil have, at pædagogen skal gøre, som hun selv gør, men at det kan være en udfordring at sætte pædagogerne ind i dette. Sif pointerer her, at det er hende, der skal sætte pædagogen ind i, hvordan hun skal agere. Sif fortsætter i følgende citat, hvor hun også italesætter, at det kan være en udfordring, hvis man ikke snakker samme sprog og hvis pædagogerne er meget anderledes, end hun og de andre lærere er:

Sif: Men udfordringen kan også være, hvis det er man ikke kan sammen. Hvis man ikke lige snakker samme sprog. Altså hvis man synes, at det er bare så meget anderledes, det pædagogen gør i forhold til, hvad vi selv gør (Bilag 5: 10).

Læreren Sif anser det altså som en udfordring, hvis pædagogen er meget forskellig fra hende selv. Hun ønsker, at der er en enighed mellem læreren og pædagogen om, hvordan det skal gøres i den pågældende klasse. Dette er interessant i forhold til pædagogernes praksisser. På baggrund af forrige analyse, kan jeg konkludere, at pædagogerne forsøger at differentiere sig fra lærerne. Dette er et forsøg på at positionere sig og derved opnå en legitim position i feltet. Det er et forsøg på at få deres egne kapitaler i spil. Pædagogerne italesætter, hvordan de kan noget andet end lærerne og at det de kan bidrage med, også er værdifuldt. Det som læreren Sif anser som værende en udfordring, er altså en del af pædagogernes strategi for at positionere sig som en legitim spiller i feltet.

Læreren Sif anerkender, at pædagogerne kan bidrage i forhold til arbejdet med eleverne. I det følgende fortæller hun, hvordan hun lod en pædagog få ansvaret for en elev, som havde det svært:

Sif: ... Og det var derfor han fik lov til at snakke med vores pædagog, fordi det var ligesom den... jeg kunne mærke at de havde i hvert fald kontakt. Og det synes, sagde pædagogen også at det havde de. Det var fint (Bilag 5: 4).

Sif 'giver lov' til, at eleven kan snakke med pædagogen. Hun har ret til at lade eleven snakke med pædagogen i stedet for med hende selv. Det viser igen, at læreren har ret til at uddelegere opgaver til pædagogen, og dermed kan hun siges at være dominerende overfor pædagogen. Det, at hun beder pædagogen om at fokusere på et socialt problem i stedet for noget fag-fagligt, kan tolkes som en del af hendes strategi til at bevare sin position i feltet. En del af hendes strategi er at få pædagogen til at fokusere på noget andet end de dominerende kapitaler; som for eksempel inkluderer planlægning af undervisning og fokus på det fag-faglige.

Samtidig viser det, at hun anerkender pædagogen som en agent, der kan noget andet end hende selv. Sif konstruerer et mulighedsrum for pædagogen, som pædagogen kan agere inden for. Dette lader pædagogens sociale kapital komme i spil, hvilket kan anvendes i kampen om en legitim position i feltet. Det ses ud fra dette, at læreren anerkender pædagogen. Pædagogen Anne pointerer, hvordan det er pædagogerne, der skal indgå på lærernes domæne og at det ikke foregår den anden vej:

Anne: Det er jo ikke så meget, de har jo ligesom ikke så meget den anden vej. Altså de har jo ikke ligesom noget herinde om eftermiddagen. Den er jo, den er jo fri. Fri, fri for lærere hvis man kan sige det sådan. Hvor vi jo er med derinde. Så, så deres samarbejder med os den handler jo primært om skoletingene (Bilag 4: 10).

Dette medvirker til, at det er pædagogerne, der skal kæmpe om at få en plads på lærernes domæne – og ikke omvendt. Dette har en betydning i forhold til, hvordan den arena de spiller på, er udformet. Feltet er i høj grad præget af lærernes praksisser samt

deres koder og normer. Det er derfor under disse forhold, at pædagogerne skal forsøge at opnå en legitim position. De kapitaler, der har værdi i børnenes fritid, altså i SFO-tiden, er ikke de samme kapitaler, som har værdi i skoletiden. Pædagogernes kapitalsammensætning har derfor en anden værdi, når de indtræder i skolen. Pædagogerne forsøger dog, som vist tidligere, at få det sociale aspekt ført med ind i skolen.

8.4 DELKONKLUSION 2. KAMPE I FELTET

Både lærere og pædagoger kæmper for at opnå en position så høj som muligt i feltet. Deres udgangspunkter for at gøre dette er dog differentierede som følge af, at lærerne i højere grad forsøger at bevare deres position og værdien på kapitalerne i feltet, mens pædagogerne i højere grad forsøger at tilkæmpe sig en legitim position ved at differentiere sig fra lærerne. Dette gør de ved at fokusere på, at de kan noget andet, som også er værdifuldt. Dette er samtidig et led i den fortsatte kamp om fastsættelsen af værdien af deres kapitaler i feltet. Lærernes undervisnings- og planlægningskapitaler er dominerende i feltet. Pædagogerne forsøger at ændre det, der anses som havende mest værdi i feltet for på den måde selv at opnå en højere position i feltet. Pædagogerne forsøger at revaluere deres egne kapitaler og den ene pædagog forsøger også at devaluere de dominerende lærerkapitaler, mens den anden pædagog forsøger at tilkæmpe sig disse lærerkapitaler; for eksempel det at planlægge og undervise fagfagligt.

De to lærere anerkender pædagogerne og deres praksisser, men er fortsat determinerende i forhold til at bestemme, hvad pædagogerne skal have fokus på ved at uddelegere forskellige opgaver til pædagogerne. På baggrund af min analyse kan jeg konkludere, at dette er en del af lærernes strategi for at bevare deres position i feltet. Pædagogerne og lærerne anvender forskellige strategier i deres kamp for at opnå en højere position i feltet eller for at bevare deres nuværende position i feltet. Dette afhænger af, hvordan deres kapitalsammensætning er konstrueret. Opgaver, planlægning og forskellige fokus vil jeg på baggrund af ovenstående analyse, argumentere for, er led i agenternes kampe og strategier for enten at forbedre eller bevare deres position i feltet.

9 ANALYSEDEL 3. AGENTERNES POSITIONER OG RELATIONER

Forrige analyse viste, at der er indbyrdes forskelle mellem, hvordan de forskellige agenter forsøger at opretholde deres position eller kæmper for en højere position i feltet. Jeg vil i det følgende analysere, hvordan de fire indskolingsmedarbejdere positionerer sig. Bourdieu argumenterer for, at agenternes strategier afhænger af deres position i feltet (jævnfør afsnit 4.4 Strategi). Derfor ønsker jeg nu at relatere de forskellige agentpositioner til hinanden for på den måde at undersøge, hvordan deres relationelle position har en betydning for deres strategier. Med udgangspunkt i analysedel 2 vil jeg i denne analysedel sammenfatte og relaterer de fire forskellige agenter positioner til hinanden.

På baggrund af analysedel 2, hvor jeg blandt andet konkluderer, at lærerne har en dominerende position i forhold til pædagogerne, vil jeg argumentere for, at det at planlægge samt det at kunne varetage den fag-faglige undervisning har høj værdi i feltet. Lærernes kapitaler er derfor dominerende i feltet. Pædagogernes kapitaler er også en del af spillet og kampene i feltet; dog er disse kapitaler mindre dominerende. Agenterne anvender forskellige strategier alt efter, hvilken position de har i feltet og hvordan deres kapitalsammensætning er konstrueret. Derfor vil jeg nu undersøge agenternes relative positioner.

På baggrund af analysedel 2 vil jeg endvidere argumentere for, at der både er ligheder og forskelle mellem de to pædagoger, der indgår i min undersøgelse. De fokuserer begge på det sociale aspekt i skolen. Her forstået som fokus på elevernes velbefindende, passende opførsel samt deres motivation. Begge pædagoger bringer noget i spil i kampen for at opnå en højere position i feltet. Den ene pædagog, Anne, anerkender de kapitaler, der har værdi i feltet, og forsøger at tilpasse sig dette. Hun forsøger selv at følge de praksisser, hun anser som blivende anerkendt i feltet. Anne kæmper for en højere position ved selv at fokusere på noget af det samme som lærerne gør. Dermed er det hendes forsøg på at tilkæmpe sig noget af den kapital, der har værdi i feltet. Anne går selv ind og planlægger; herunder også undervisning med fokus på fag-faglige emner. Dette anses som havende værdi i feltet, og dermed vil jeg argumentere for, at pædagogen Anne får skabt et større mulighedsrum for sig selv. Det, at Anne anerkender

og forsøger at følge lærerens praksisser, kan ses som Annes forsøg på at opnå en højere position i feltet. Anne er i højere grad en pædagog, der også har fokus på det fag-faglige.

Pædagogen Anne arbejder sammen med læreren Sif. Sif anerkender, at Anne selv planlægger, men Sif planlægger fortsat al sin undervisning selv. Hun anerkender, at pædagogen kan noget andet end hende selv. Hun uddelegerer derfor nogle gange særlige opgaver til pædagogen. Disse opgaver knytter sig til elevernes velbefindende på skolen og i klassen. Herved fortsætter Sif med selv hovedsagligt at fokusere på det fag-faglige. Sif tillægger det fag-faglige højere værdi end det at sørge for, at en enkelt elev har det godt. Dette ses idet, at Sif uddelegerer denne del til pædagogen, mens hun selv forsøger at bevare sit fokus på det fag-faglige. Sif kæmper dermed for at bevare den kapital, som hun anser som værende mest værdifuld.

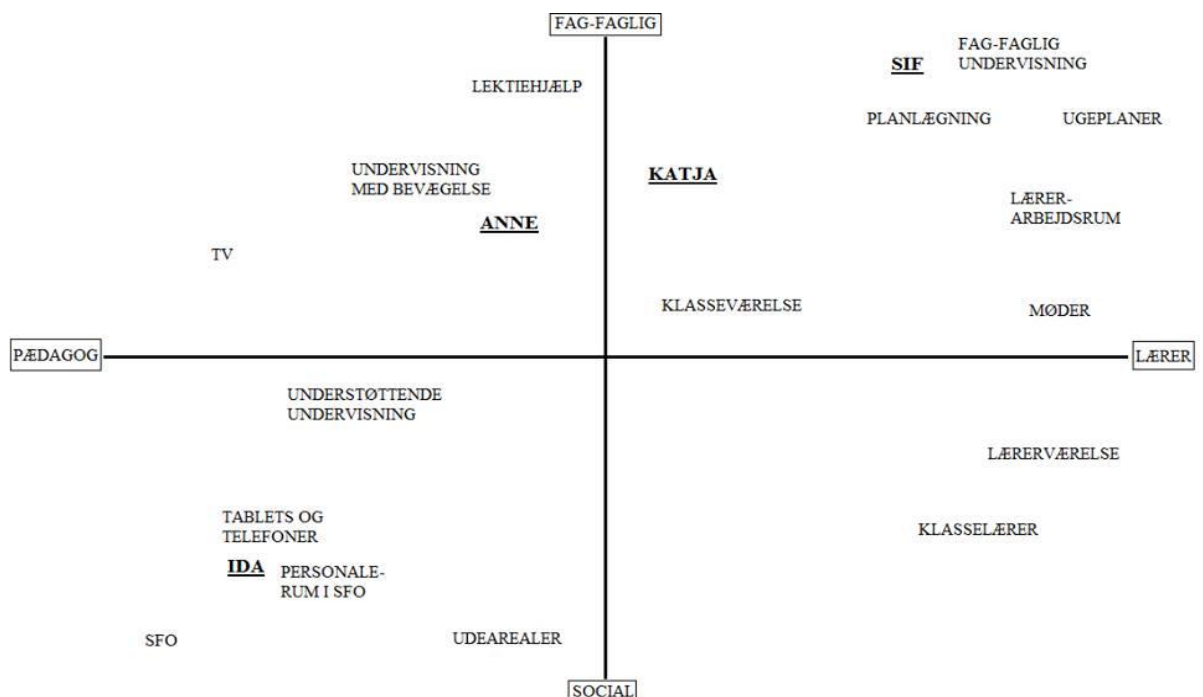
Læreren på den anden skole, Katja, planlægger også selv sin undervisning. Samtidig er hun også dominerende i forhold til at planlægge for pædagogen. Herved ses det, at relationen mellem læreren og pædagogen er asymmetrisk. Katja anerkender, ligesom læreren Sif, at pædagogerne kan noget socialt. Samtidig positionerer hun sig ved at sige, at hun selv kan lidt mere end pædagogen, og samtidig italesætter hun, hvordan hun til tider skal hjælpe pædagogen med det faglige. Det ses, hvordan Katja ikke for alvor føler sig truet på sin position, da hun fortsat kan noget mere end pædagogerne. Hun italesætter, at pædagogen til tider har brug for hjælp til det faglige:

Katja: Og nogle gange må jeg hjælpe Ida lidt med det faglige, altså sådan [...] Og så kan jeg godt finde på sådan lige at gå lidt frem og tilbage og sige til Ida; "hvordan går det?" Og så kan Ida godt: "Ih, hvad er det nu, hvad betyder det der lige?" Jamen så fortæller jeg det (Bilag 7: 13).

Katja forsøger også at lave undervisningen lidt anderledes, ligesom pædagogerne gør. Som eksempel kan nævnes, at hun tager sine elever med udenfor for at inddrage bevægelse i dansk. Katja er derfor eksperimenterende i sine undervisningsmetoder. Samtidig kan dette være et udtryk for, at det også har værdi at inddrage bevægelse i sin undervisning.

Ida er den pædagog, som Katja arbejder sammen med. Ida har i høj grad fokus på det sociale, men accepterer, når Katja beder hende om at lave noget, der understøtter den fag-faglige undervisning i den understøttende undervisning. Ida forsøger ikke at planlægge noget fag-fagligt, da hun, ifølge hende selv, kan anvende sine kompetencer bedre et andet sted. Ida forsøger i høj grad at få hendes kapitaler i spil i feltet for på den måde at kunne tilkæmpe sig en højere position. Ida forsøger at tilskrive sin egen kapital mere værdi i feltet. Dette ses, da hun italesætter, at eleverne kun kan lære noget, hvis de også har det godt socialt. Dermed kæmper hun for, at opskrive denne kapital.

For at illustrere dette har jeg konstrueret en model over feltet. Dette har jeg gjort med udgangspunkt i model 1 i analysedel 1.



Model 2. Udvalgte objektive strukturer i feltet samt agenternes positioner. Modellen er udformet med inspiration fra Bourdieu (1984: 128-129).

På baggrund af de foregående analysedele har jeg konstrueret en model over feltet. På baggrund af analysedel 2 og 3 har jeg indsat de fire agenter, Anne, Sif, Ida og Katja, i modellen. Dette er min konstruktion af deres positioner i feltet. Jeg har foretaget min konstruktion ud fra min analyse af de fire agenter praksisser, positioner og kampe i feltet. Modellen har til hensigt at illustrere agenternes positioner og relationer til hinanden i forhold til de objektive strukturer.

Ud fra ovenstående vil jeg argumentere for, at der både er ligheder og forskelle mellem de forskellige agenter og deres strategier. Jeg finder det relevant at undersøge, hvilke ligheder og forskelle der er i de to lærer-pædagogrelationer; henholdsvis relationen mellem Anne og Sif og relationen mellem Ida og Katja. Ud fra ovenstående ses det, hvordan Anne er en selvstændig pædagog, der til tider også har fokus på det fag-faglige. Sif, som Anne arbejder sammen med, vil jeg på baggrund af ovenstående, argumentere for er en fag-faglig lærer, da hendes praksisser i høj grad knytter sig til noget, der har med den fag-faglige undervisning at gøre. I den anden relation vil jeg argumentere for, at pædagogen Ida er en social pædagog og at læreren Katja er en eksperimenterende lærer, der også afviger fra den traditionelle tavleundervisning i klasselokalet. Det er interessant at undersøge, hvor de to relationer ligner hinanden og hvor de adskiller sig. I forbindelse med dette vil jeg undersøge, hvad dette kan være udtryk for i forhold til agenternes strategier.

Alle fire agenter er positive overfor, at pædagogerne nu er en del af skolen. I den forbindelse positionerer flere af dem sig i forhold til deres kollegaer ved at italesætte, at det ikke er alle, der har været lige glade for det:

Ida: ... Jeg synes i hvert fald personligt, altså som jeg sagde før, jeg har været glad for det. Jeg ved, der er nogle der, det havde de ikke lyst til... (Bilag 6: 5).

Katja: ... Og jeg, jeg er jo glad for den. Bestemt glad for den. Men det er selvfølgelig også en omvæltning for mange lærere... (Bilag 7: 2).

Læreren Sif italesætter endvidere, hvordan der har været en strid mellem lærere og pædagoger:

Sif: ... der er mange lærere, der ikke synes, at pædagogerne kan det de skal kunne. Og pædagogerne synes at lærerne, de gør det i hvert fald helt forkert, ikk. Så der er ikke den respekt imellem dem. Der er ingen respekt imellem dem. Og det er, jeg synes det er smadder irriterende, men øh jeg synes, jeg kan godt have fornemmelsen engang imellem, at nogle af lærerne godt kan synes, at det er nogle lallehoveder, men det er det ikke. For de arbejder jo også og de gør

også deres for at børnene har det godt, ikk. Og det kan jeg godt blive lidt irriteret over. Men samtidig så er der også nogle, jeg kan godt høre, der er nogle af pædagogerne, der siger: "Ej, det gider de altså bare ikke det der. Det gør de ikke. Det kan læreren selv gøre." Så den kommer jo ikke af ingenting. Den der strid... (Bilag 5: 10).

Bourdieu pointerer, at kampen mellem de etablerede og de nytilkomne er et karakteristisk træk ved felter. Bourdieu argumenterer for, at de etablerede i et felt ønsker at bevare værdien af de gældende kapitaler i feltet, for på den måde at bevare deres magt i kraft af deres samlede kapitalsammensætning (Bourdieu 1995: 72). De nytilkomne derimod kæmper i højere grad for, at nye kapitaler får værdi i feltet, da de nytilkomne agenter på den måde, kan tilkæmpe sig mere magt i feltet (ibid.). Det, at der, ifølge Sif, er en strid mellem lærere og pædagoger i feltet, kan netop ses som en kamp mellem de etablerede og de nytilkomne i feltet.

På baggrund af dette finder jeg det interessant, at de interviewede lærere er positivt indstillet overfor, at pædagogerne, de nytilkomne, er blevet en del af feltet. På trods af at dette potentielt vil ændre lærernes position i feltet, agerer de anerkendende og positivt overfor de nytilkomne. På baggrund af min tidligere analyse kan jeg konkludere, at der ligger en forståelse i feltet om, at når eleverne har det godt socialt, lærer de også mere fagligt i skolen. Med udgangspunkt i denne forståelse og Bourdieus kapitalbegreb vil jeg argumentere for, at lærernes positive og anerkendende tilgang til pædagogerne, kan være deres forsøg på selv at opnå mere magt i feltet. Pædagogerne kan bidrage til, at eleverne trives bedre og får det bedre socialt i klassen. Dette gør, ifølge lærerne og pædagogerne selv, at eleverne i sidste ende lærer mere. Dette vil falde tilbage på læreren, da denne bliver bedømt på, hvor meget eleverne har lært.

De to lærere har altså fællestræk, men de adskiller sig også fra hinanden. De to lærere har forskellige strategier og agerer forskelligt i feltet. Det samme gælder de to pædagoger. Derfor er det relevant at undersøge, hvordan de to lærer-pædagogrelationer er konstrueret og derefter diskutere, med udgangspunkt i Bourdieus prakseologi, hvori årsagerne til forskellene kan ligge.

9.1 LÆRER-PÆDAGOGRELATIONER

Den første relation jeg vil undersøge, er relationen mellem pædagogen Anne og læreren Sif. Ud fra modellen ses det, at pædagogen Anne positionerer sig som en faglig pædagog. Anne har en tendens til at følge lærerens praksisser, hvilket ses idet, at hun selv planlægger og at hun også selv vælger at have fokus på det faglige. Hun positionerer sig dog ikke ligeså højt fagligt som læreren Sif gør. Sif holder fast i det faglige. Dermed ikke sagt, at hun ikke også har fokus på det sociale, men det sociale uddeler hun til tider til pædagogen for, at hun selv kan fokusere på det faglige.

I den anden lærer-pædagogrelation, relationen mellem pædagogen Ida og læreren Katja, positionerer pædagogen Ida sig tættere på det sociale, og dermed også længere væk fra det faglige. Hun fokuserer udelukkende på det faglige, når hun bliver bedt om det af læreren. Læreren Katja positionerer sig mellem det faglige og det sociale. Samtidig afviger hun fra tavlen til tider for at lave undervisning udenfor eller for at inddrage bevægelse i undervisningen. Endvidere har hun fokus på elevernes sociale velbefindende, hvilket også gør, at hun nogle gange bliver hos eleverne i frikvarterne. På baggrund af dette vil jeg argumentere for, at Katja, i højere grad end læreren Sif, nærmer sig pædagogens praksis.

Ud fra Bourdieu kan det diskuteres, hvori forskellene mellem disse to lærer-pædagogrelationer ligger. Det er interessant, at den ene lærer nærmer sig pædagogernes praksis og at den ene pædagog nærmer sig lærernes praksis. I det team hvor pædagogen nærmer sig lærerens praksis, fokuserer læreren mere på det faglige og hendes kerneydelse som lærer. Pædagogen påtager sig noget af det faglige ansvar, men dette får ikke læreren til at fokusere mere på det sociale, selvom hun ellers ville have en mulighed for det som følge af, at pædagogen også fokuserer på det faglige. Med udgangspunkt i Bourdieu og hans kapitalbegreb vil jeg argumentere for, at dette skyldes lærerens forsøg på, at beholde sin magt og sin position i feltet. Ved at fortsætte med at fokusere på den faglige undervisning forsøger hun samtidig at bevare den kapital, der har høj værdi i feltet. Hvis pædagogen begynder at fokusere meget på det faglige, vil læreren samtidig miste noget af den magt, hun har i kraft af at være den, der har ret til at undervise. Ved at uddelegere nogle af de sociale opgaver, der er i forbindelse med arbejdet med eleverne, til pædagogen, kan læreren være medbestemmende overfor

pædagogen. Bourdieu argumenterer for, at den sociale verden er relationel, og dermed afhænger lærerens position også af pædagogens position – og omvendt.

I det andet team forsøger læreren i højere grad at nærme sig pædagogens praksis. Med udgangspunkt i Bourdieu vil jeg argumentere for, at dette kan skyldes, at læreren ikke føler sig truet på sin position. Hun kan godt fokusere på andre ting også, fordi hun vil fortsat være den af de to, der har relativt mest fokus på den faglige del og dermed kan hun opretholde sin position i feltet. Det, at pædagogen ikke nærmer sig lærerens praksis, er en del af hendes strategi i kampen for at hendes kapitalsammensætning skal blive mere værdifuld i feltet.

De objektive strukturer har også en betydning for, hvilke muligheder agenterne har for at positionere sig. For eksempel har det en betydning, hvem der har ret til at varetage hvilke opgaver samt hvem der står for planlægningen af dette. Derudover har det fysiske rum også en betydning. I det følgende vil jeg derfor relatere disse positioner til det fysiske rum. De fysiske strukturer har fortsat en særlig opdeling indlejret i sig. Selvom pædagogen Anne forsøger at nærme sig lærerens praksis, gør det ikke, at hun også bevæger sig hen på lærerens fysiske områder; for eksempel lærerværelset eller lærerarbejdsrummet. Det fysiske rum har fortsat en strukturerende effekt på, hvem der har ret til at være hvor. Dette på trods af, at pædagogen nærmer sig lærerens praksisser. I modsætning til dette har læreren Katja, der i højere grad nærmer sig pædagogens praksisser, ret til at opholde sig på pædagogernes område. Dette kan hænge sammen med, hvordan feltet er historisk struktureret.

9.2 DELKONKLUSION 3. POSITIONER OG RELATIONER

På baggrund af denne analysedel kan jeg konkludere, at agenternes relationer til hinanden, og dermed deres positioner i feltet, har en betydning for, hvilke strategier de anvender i kampen for at opnå en højere position eller for at bevare deres position i feltet. Agenternes kampe afhænger altså af deres position i feltet samt af de strukturer, der er indlejret i feltet. Agenternes strategier er derfor både afhængige af de objektive strukturer, af agenterne selv samt deres og andres positioner i feltet.

Min analyse viser, at pædagogen Anne forsøger at nærme sig lærerens praksis, men at dette fortsat ikke kommer til udtryk i de fysiske strukturer, i og med at det fortsat ikke

er legitimt for hende at opholde sig på lærernes områder. Læreren Sif, som arbejder sammen med Anne, fokuserer på det faglige og forsøger fortsat at positionere sig på sin kerneydelse for derved at opretholde sin magt og position i feltet. I det andet team forsøger læreren Katja at nærme sig pædagogens praksis. Dette kan skyldes, at hun ikke føler sig truet på sin position. I denne relation har pædagogen Ida fokus på det sociale, hvilket jeg tolker som en del af hendes strategi for at få hendes kapitaler anerkendt som værende værdifulde i feltet.

10 KONKLUSION

På baggrund af mine tre delanalyser vil jeg i det følgende lave en opsamlende konklusion, der relaterer de tre delkonklusioner til hinanden. Jeg kan konkludere, at der i feltet eksisterer forskellige strukturer, som til dels har en ekskluderende indvirkning på især de nytilkomne i feltet, pædagogerne. Disse strukturer omfatter fysiske og organisatoriske strukturer. De organisatoriske strukturer inkluderer struktureringen af opgaver, timer, planlægning samt møder. Disse objektive strukturer er med til at strukturere det felt, som agenterne befinder sig i. Det er her agenternes kampe også udspiller sig.

Agenterne kæmper om at fastsætte værdien af forskellige kapitaler i feltet, da dette har en betydning for, hvordan agenterne hver især positionerer sig i feltet. De dominerende kapitaler i feltet knytter sig i høj grad til lærernes praksisser; det at planlægge samt det at undervise fag-fagligt i kombination med at fokusere på elevernes sociale trivsel tillægges høj værdi i feltet. De fire agenter anvender forskellige strategier i deres fortsatte kamp om enten at bevare eller at ændre deres position i feltet. Kampene er præget af strukturerne og af, at nogle af agenterne er nytilkomne i feltet. Derfor hersker der en kamp mellem de nytilkomne og de etablerede i feltet.

Lærerne kæmper for at bevare deres position og dermed også værdien af deres kapitaler. De to pædagoger derimod kæmper for at ændre deres position i feltet. De to lærere og de to pædagoger anvender forskellige strategier til at opnå dette. Pædagogen Annes strategi til at opnå en højere position i feltet inkluderer, at hun forsøger at følge nogle af de lærerpraksisser, der har værdi i feltet. Dette er planlægning og fokus på fag-faglige praksisser. Derved forsøger Anne at tilkæmpe sig nogle af de lærerkapitaler, der har

værdi i feltet. Derudover er en del af Annes strategi at differentiere sig fra læreren ved at lægge vægt på, at hun laver undervisningen anderledes, end læreren gør det. Læreren Sif beder pædagogen om at tage sig af det sociale, således at Sif selv kan være den, der fokuserer mest på de fag-faglige praksisser. Samtidig har Sif fokus på planlægning og fag-faglig undervisning, som er dele af de lærerkapitaler, der er dominerende i feltet.

En del af pædagogen Idas strategi er, at hun forsøger at differentiere sig fra lærerne. Dette gør hun ved at lægge vægt på, at det hun bringer i spil i feltet, er noget andet end det, lærerne fokuserer på. Ifølge hende selv fokuserer hun mere på elevernes sociale færdigheder end lærerne gør. Endvidere er en del af hendes strategi at forsøge at tillægge hendes egne kapitaler mere værdi i feltet; altså at opskrive de kapitaler hun selv besidder. Læreren Katja nærmer sig i højere grad pædagogens praksisser. Hendes strategi er ikke udelukkende at fokusere på lærerkapitaler, men også at fokusere på pædagogens kapitaler, så pædagogen ikke er den eneste i feltet, der besidder disse kapitaler. Samtidig kan dette være et udtryk for, at Katja ikke føler sig truet på sin position.

Lærerne og pædagogerne kæmper alle for enten at bevare eller at ændre værdien af kapitalerne i feltet. Jeg kan konkludere, at lærernes kapitaler har mere værdi i feltet, men at pædagogerne kæmper for, at deres kapitaler kommer mere i spil. Dette anerkender lærerne, og der er indlejret en forståelse i feltet og i agenterne om, at det sociale er en forudsætning for det fag-faglige. Dermed kan jeg konkludere, at alle agenter i feltet har en forståelse af, at et godt sted at være, er et godt sted at lære. Dette giver pædagogerne en mulighed for at tilkæmpe sig en legitim position i feltet som følge af, at de netop fokuserer på elevernes trivsel og sociale færdigheder.

Mine analytiske fund hænger sammen med mit undersøgelsesdesign samt mit teoretiske valg. Derfor vil jeg i det følgende diskutere, hvilken betydning mine valg har haft for specialets udformning.

11 DISKUSSION

Ifølge Glasdam, argumenterer Bourdieu for, at forskere skal være refleksive omkring deres forskningspraksis (Glasdam 2007: 129). Mine valg og fravalg gennem mit

speciale har haft en afgørende betydning for de konklusioner, jeg har kunnet drage i specialet. I de følgende afsnit vil jeg derfor diskutere mine valg og fravalg samt diskutere, hvilken betydning mine valg har haft for mit speciale; herunder både mine metodiske valg og fravalg samt en analytisk og teoretisk diskussion. De to diskussioner skal ses i sammenhæng, da mine metodiske valg har haft en betydning for, hvilke analytiske konklusioner jeg har kunnet drage. Afslutningsvis laver jeg en diskuterende perspektivering for på den måde at perspektivere mit speciale ud til en bredere diskussion. Jeg starter med en diskussion af de metoder, jeg har anvendt i specialet. Diskussionen foretager jeg ud fra et Bourdieu-perspektiv.

11.1 METODISK DISKUSSION

Bourdieu pointerer, på baggrund af en omskrivning af Kant, ”... *at forskning uden teori er blind, og at teori uden forskning er tom*” (Bourdieu & Wacquant 1996: 145). Derfor har jeg haft fokus på hverken at lade empirien eller teorien være determinerende, men derimod forsøgt at skabe en vekselvirkning mellem de to dele. Undervejs i arbejdet med prakselogien og min empiri, står det dog klart, at Bourdieus begreb *habitus* ville have været gavnligt at spørge mere ind til. Det kan diskuteres, hvilken betydning dette har haft for mit speciale. I min analyse har jeg konkluderet, hvilke strategier agenterne har, men *habitus* kunne have hjulpet mig i forsøget på at forklare, hvad der ligger bag agenternes strategier. Jeg har opnået en viden om agenternes *habitus*, men ikke i tilstrækkelig grad til at kunne konkludere noget på baggrund af dette. Derfor ville det have været en fordel for specialet, hvis jeg havde spurgt dybere ind til agenternes habituelle dispositioner. Her kunne jeg for eksempel have spurgt mere ind til, hvad de har med sig, hvad deres baggrund er, hvad deres forhold til skolen er, hvordan deres forhold til skolen var, da de var børn og hvilken familie de er vokset op i. Mit fokus var i høj grad på, hvordan feltet var struktureret på daværende tidspunkt. Jeg spurgte ind til deres arbejds erfaring og til hvorvidt de havde arbejdet i skolen eller SFO'en tidligere. Derudover lå mit fokus på, hvad deres uddannelsesbaggrund var, altså hvorvidt de var uddannet som pædagog eller lærer.

Mit manglende fokus på agenternes *habitus* kunne jeg have imødekommet ved at lave et længere observationsstudie for på den måde at have konstrueret en mere dybdegående viden om, hvordan feltet var struktureret, inden jeg valgte mine teoretiske begreber. Da

jeg skulle interviewe samme dag som jeg observerede, havde jeg lavet interviewguiden på forhånd. Dog tilføjede jeg ting efter at have observeret. Dette har gjort, at interviewguiden bærer præg af de prækonstruktioner jeg havde. Ved at lave flere observationer kunne jeg have udvalgt agenter på baggrund af den måde, de agerede på. Dette ville have givet mulighed for at lave en analytisk udvælgelse. I mit projekt er agenterne i højere grad tilfældigt udvalgt. Agenterne er udvalgt af ledelsen på de udvalgte skoler. Det kan diskuteres, hvordan denne måde at udvælge agenterne på, kan have påvirket resultatet af undersøgelsen.

Skoleledelsen og de udvalgte medarbejdere var klar over, at jeg samarbejdede med en forvaltningsenhed i kommunen. Dette kan have haft en betydning for, hvilke medarbejdere skoleledelsen udvalgte til at deltage. Samtidig kan det, at agenterne er udvalgt af ledelsen og dermed ikke af mig, have betydning for deres ageren. De er bevidste om, at forvaltningsenheden og muligvis ledelsen kommer til at få viden om resultaterne af min undersøgelse.

Jeg bemærkede, at alle agenter var positivt indstillet i forhold til lærer-pædagog samarbejdet generelt og overordnet også var tilfredse med, hvordan det fungerer hos dem. Samtidig italesatte de, at det ikke var alle, der var ligeså glade for det. Med udgangspunkt i Bourdieu kan dette ses som agenternes forsøg på at positionere sig i forhold til deres kolleger. Det kan være et forsøg på, at stå i et godt lys hos ledelsen og dermed muligvis at opnå en højere position, hvilket kan have påvirket medarbejdernes svar. For at bryde med denne forståelse hos agenterne har jeg forsøgt at spørge mere dybdegående ind til deres svar og i analysen anvendte jeg Bourdieus prakselogi i et forsøg på at komme bag agenternes udtalelser. Endvidere kan det, at ledelsen har valgt medarbejdere, der var positive, også være et udtryk for en del af skoleledelsens strategi til at positionere sig over for forvaltningsenheden.

I forbindelse med dette var agenterne meget opmærksomme på, hvad de sagde. Det kan diskuteres, hvilken betydning det har haft for mit speciale, at agenterne var meget fokuserede på, hvad de sagde og hvorvidt dette var noget jeg kunne anvende. For eksempel udtalte en agent: *"Er det sådan noget du leder efter i mit svar?"* og en anden udtalte: *"Nu håber jeg du kan bruge det til noget."* Dette tyder på, at agenterne gerne ville give mig brugbare svar. Min position og relation til feltet kan siges at have haft en

betydning for, hvordan min empiri og dermed min analyse har udformet sig. Dermed også sagt, at hvis det havde været en anden, der havde udført undersøgelsen, ville resultatet sandsynligvis være blevet et andet.

Undervejs sagde flere af agenterne noget, som de efterfulgte med: *”Det må du ikke citere mig for.”* Dette tyder igen på, at agenterne har en forståelse af, at der er nogle svar, der ikke er legitime, selvom jeg pointerede, at de var anonyme og at der ikke var nogen forkerte svar. Den viden jeg har fået igennem disse svar, har påvirket min konstruktion af feltet. Dog har jeg været opmærksom på ikke at inddrage disse svar i analysen af hensyn til agenterne.

Endvidere kan det diskuteres, hvilken betydning mine prækonstruktioner har haft for mit speciale. Inden jeg gik i gang med min undersøgelse havde jeg en forestilling om, at det, at lærere og pædagoger skulle arbejde sammen, var et problemfyldt område. Dette forestillede jeg mig blandt andet ville komme til udtryk i værdikonflikter, som følge af at lærere og pædagoger havde forskellige forestillinger om, hvad formålet med skolen er. Dette viste sig dog hurtigt ikke at være tilfældet. Derudover havde jeg en forestilling om, at pædagoger og lærere havde undervisning sammen. Dette viste sig også ikke at være tilfældet. Det kan diskuteres, hvad mine prækonstruktioner om feltet har betydet for min empiri og min analyse. På den ene side har jeg, ved at have konstrueret nogle forestillinger inden jeg indsamlede min empiri, haft fokus på særlige ting, da jeg begyndte at observere. For eksempel fokuserede jeg på, hvad både lærere og pædagoger lagde vægt på i deres undervisning. Dette var også noget jeg spurgte ind til i mine interviews. Min prækonstruerede viden var jeg nødt til at bryde med for på den måde at konstruere en ny forståelse omkring feltet. På den anden side ville mine observationer sandsynligvis ikke have været fokuserede, hvis jeg ikke havde haft en viden om feltet på forhånd. Min prækonstruerede viden om, at der var konflikter mellem lærere og pædagoger, gjorde, at jeg fandt feltet interessant at undersøge til at begynde med. Derfor var specialet sandsynligvis blevet et andet, hvis jeg ikke havde haft den prækonstruerede viden om feltet inden. Efter at have analyseret fandt jeg ud af, at det interessante i feltet er, hvad der sker i et felt, når nye agenter kommer til. Derfor har dette givet mig en særlig viden om de kampe, der udspiller sig i feltet og hvilke forskellige tilgange agenterne har til netop at indgå i disse kampe.

I min empiriske undersøgelse har jeg valgt at inddrage fire agenter. Det kan diskuteres, hvilken betydning dette antal af agenter har haft for min undersøgelse og de konklusioner, jeg kan drage i specialet. Dette har givet mig en kvalitativ viden om de udvalgte agenter, som gør, at jeg kan undersøge disse agenter og de kampe, de indgår i på en dybdegående måde. Jeg har ved at undersøge disse fire agenter kunne se nogle mønstre i feltet. Dog ville det have været interessant med et større empirisk materiale for at undersøge, hvorvidt disse mønstre også ville gøre sig gældende på et større empirisk materiale.

11.2 ANALYTISK OG TEORETISK DISKUSSION

Mine metodiske valg og fravalg har altså haft en betydning for, hvordan mit speciale har udformet sig. Samtidig har det haft en indflydelse på mine analytiske konklusioner. I det følgende vil jeg diskutere, hvilken betydning det har haft for mit speciale, at jeg har valgt at anvende Bourdieu og hans prakseologi.

Mit valg af Bourdieu har givet mig en viden og forståelse for, hvordan feltet er struktureret. Jeg har undersøgt, hvilke strategier agenterne i feltet anvender samt hvilke positioner de har i feltet. Bourdieus prakseologi har givet mig en mulighed for at åbne op for problematikken om, at pædagoger skal indgå i folkeskolen sammen med lærerne. Jeg har anvendt Bourdieus begreber til at forstå den virkelighed lærere og pædagoger arbejder i og de kampe de indgår i, samtidig med at jeg har ladet empirien tale.

På den ene side har jeg set det som en styrke, at jeg ved hjælp af Bourdieus prakseologi har haft mulighed for at undersøge nogle af de faktorer og forklaringer, der ligger bag agenternes handlen. Det har givet mulighed for at lave en analyse, hvor jeg både har undersøgt, hvad der sker i praksis, men samtidig også har kunne undersøge årsagerne til, at det netop foregår sådan i praksis. På den anden side har der dog også været udfordringer ved at anvende Bourdieus prakseologi til at analysere min empiri. Jeg vil nu diskutere Bourdieus prakseologi i forhold til min analyse og min empiri for på den måde at synliggøre, hvor jeg anser, at Bourdieus prakseologi har været udfordrende at anvende.

Bourdieu argumenterer for, at felter har særlige logikker og værdier. Endvidere pointerer han, hvordan agenter vil forsøge enten at bevare feltet og de kapitaler, der har

værdi i feltet eller forsøge at ændre de kapitaler, der har værdi for på den måde selv at opnå mere magt i feltet. Bourdieu pointerer, at kapitaler udelukkende har værdi i et givent felt, fordi de bliver anerkendt som havende værdi. Måden feltet er struktureret på og agentens egen kapitalsammensætning samt dennes habitus er alle determinerende for, hvordan agenten agerer i feltet.

Jeg analyserer agenter som tidligere har været del af et andet underfelt; og fortsat er det. Her hersker andre logikker og værdier. En af agenterne, en pædagog, italesætter, hvordan deres samarbejde slutter, når eleverne har fri (jævnfør afsnit 8.3 Kampen for en legitim position), hvilket gør, at pædagogerne indgår på lærernes arena, men at lærerne ikke indgår på pædagogernes arena.

Dette har en betydning for, hvordan agenterne agerer. Jeg fandt det udfordrende at anvende Bourdieu til at analysere, hvilken betydning det har, at agenterne er en del af flere felter, eller underfelter, i løbet af den samme arbejdsdag. Bourdieu argumenterer for, at agenterne skal acceptere de logikker og værdier, der er indlejret i feltet, for selv at kunne indgå i feltet. Derfor er pædagogerne nødt til at indgå på feltets præmisser. Dette har en betydning for deres ageren, og den position de indtager i feltet. Denne position vil sandsynligvis være anderledes, når de er i SFO'en.

Det, at man tidligere har indgået i andre felter, har betydning for den enkeltes habitus og dermed også for, hvordan man agerer. Det gør, at man er disponeret til at handle på en særlig måde. I forhold til min undersøgelse, vil jeg argumentere for, at det har været udfordrende at anvende prakseologi uden habitus-begrebet til at undersøge det faktum, at pædagogerne fortsat spiller på to arenaer. Det kan diskuteres, hvilken betydning Bourdieu ville tillægge det, at pædagogerne både indgår i skolen og i SFO'en, i forhold til deres måde at agere på; altså hvordan det påvirker agenterne og deres ageren, at de indgår i flere felter med de samme agenter. Det kan diskuteres, hvordan pædagogernes relationer og relative kapitaler i SFO'en har en indvirkning på, hvordan pædagogerne positionerer sig i forhold til hinanden og til lærerne, når de er i skolen.

På baggrund af ovenstående vil jeg argumentere for, at det, at jeg har anvendt Bourdieu og hans prakseologi, men ikke hans habitus-begreb, til at undersøge kampene i feltet, har gjort, at jeg ikke i ligeså høj grad har fået blik for den dobbelte rolle, pædagogerne italesætter, at de befinder sig i. På den anden side har arbejdet med Bourdieu og hans

prakseologi gjort, at jeg har fået viden om særlige positioner og strategier i et felt, der fortsat er præget af, at nogle af agenterne historisk set har været en del af feltet og har haft monopol på deres ydelse i feltet, mens andre agenter er nytilkomne og fortsat er i gang med at indtage en legitim position i feltet.

11.3 DISKUTERENDE PERSPEKTIVERING

Jeg vil i denne diskuterende perspektivering reflektere over, hvordan min undersøgelse kan ses i et bredere perspektiv. Min undersøgelse har taget udgangspunkt i det faktum, at pædagoger nu skal være en del af folkeskolen og undervisningen i denne. På baggrund af min undersøgelse kan jeg konkludere, at der eksisterer ekskluderende strukturer samt at der foregår kampe mellem lærere og pædagoger. Pædagoger er sat ind i skolen i forbindelse med at flere elever skal inkluderes i den danske folkeskole. Derfor kunne det videre frem være interessant at undersøge, hvordan pædagogerne selv inkluderes eller ikke inkluderes i den danske folkeskole samt hvilken betydning dette har for elevernes inklusion.

Det kan diskuteres, hvilke muligheder de nytilkomne agenter har for at tilkæmpe sig en legitim plads i feltet, når strukturerne til dels virker ekskluderende og de etablerede agenter på den ene side godt kan se det positive i, at pædagoger inkluderes i skolen, men på den anden side gerne selv vil opretholde deres position i feltet. I et uddannelsespolitisk perspektiv kan det diskuteres, hvad det ville kræve at få pædagoger inkluderet i højere grad. Pædagogerne skal hjælpe til inklusionen af elever – men hvordan ser medarbejderinklusionen ud? Der ligger mange historisk indlejrede udfordringer i feltet som følge af tidligere kampe i feltet. Gennem de historiske kampe i feltet har nogle former for kapital fået en særlig værdi, og derfor kan det være udfordrende for pædagogerne at ændre på disse styrkeforhold kapitalerne imellem.

I forlængelse af dette kan det diskuteres, hvordan samfundet, som skolen er en del af, influerer på medarbejdernes mulighed for at indtage en legitim position i feltet. På baggrund af dette kunne det være relevant at undersøge og perspektivere til, hvordan forskellige samfundstendenser kommer til udtryk i skolen og dens virke. Dette for videre at kunne undersøge, hvordan disse samfundstendenser påvirker de kampe, der

foregår i skolen samt hvordan samfundet påvirker, hvilke kapitaler der har værdi i skolen.

Endvidere kan det undersøges og diskuteres, hvordan man fremadrettet kan arbejde med pædagoger i skolen på en sådan måde, at de får en legitim position i skolen. Det vil være relevant at undersøge dette i forhold til andre politiske tiltag, der blev vedtaget i forbindelse med folkeskolereformen i 2014; herunder blandt andet bevægelse i løbet af skoledagen samt indførelse af understøttende undervisning.

LITTERATURLISTE

- Ankerstjerne, T. (2010): Forord. I Ankerstjerne, T. (red.): *SFO- og fritidspædagogik – før, nu og i fremtiden*. S. 5-11. Dafolo.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996): *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction. A social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge, London.
- Bourdieu, P. (1994): Symbolsk rum og symbolsk magt. I Callewaert, S. et al. (red.): *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. 1. udgave, 3. oplag. S. 52-69. Akademisk Forlag A/S.
- Bourdieu, P. (1995): *Sociology in Question*. Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1996): *The State Nobility*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Bourdieu, P. (2007): *Den praktiske sans*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2010): *Statens venstre hånd og statens højre hånd*. I Praktiske Grunde. Nordisk Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab. Nr. 1-2, 2010. S. 113-120.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder*. 1. udgave, 3. oplag. S. 29-53. Hans Reitzels Forlag, København.
- Brinkmann, S. (2010): Etik i en kvalitativ verden. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder*. 1. udgave, 3. oplag. S. 429-445. Hans Reitzels Forlag, København.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013): *Udfordringer og behov for viden*. Udgivet i elektronisk form på www.eva.dk.
- Friisberg, K. (2015): *Pædagog – og ikke minilærer*. UCC Magasin, nr. 13, januar 2015. S. 33-35.

- Gertz, S. E. (2014): *Folkeskoleloven med kommentarer*. 16. udgave, 1. oplag. Dafolo Forlag.
- Glasdam, S. (2007): Interview. En diskussion af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus og Steinar Kvaales metodeovervejelser. I Petersen, K. A., Glasdam, S. & Lorentzen, V. (red.): *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. 1. udgave, 1. oplag. Forlaget PUC, CVU Midt-Vest. S. 128-143.
- Hammerslev, O. & Hansen, J. A. (2009): Indledning. I Hammerslev, O., Hansen, J. A. & Willig, I. (red.): *Refleksiv sociologi i praksis*. 1. udgave, 1. oplag. S. 11-34.
- Hedegaard Hansen, J., Andersen, B. B., Højholdts, A. & Morin, A. (2014): *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. I samarbejde med Undervisningsministeriet.
- Højholdt, A. (2015): En pædagog tilsættes, og skolen udvikles...? I Rasmussen, J. et al. (red.): *Folkeskolen – efter reformen*, s. 229-246. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Højholdt, A., Hersom, H. & Sederberg, M. (2012): *Det gode samarbejde. Lærere og pædagogers samarbejde i skolen*. BUPL. Lokaliseret på [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8R8FY9/\\$file/Det%20gode%20samarb_12_web.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8R8FY9/$file/Det%20gode%20samarb_12_web.pdf) den 20. maj 2016.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2015): *Deltagende observation*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, K. (2009): Observationer i et felt. I Hammerslev, O., Hansen, J. A. & Willig, I. (red.): *Refleksiv sociologi i praksis*. 1. udgave, 1. oplag. S. 37-61.
- Mehlsen, C. (2012): Pædagoger åbner for nye kanaler til læring. I *Børn & Unge: Forskning*, nr. 15, juni 2012, s. 9-11.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Bevægelse*. Lokaliseret på: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Bevaegelse> den 29. maj 2016.

- Rambøll (2012): *Evaluering af forsøg med skolestart*. Lokaliseret på [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9BGFC3/\\$file/Evaluering%20af%20forsog%20med%20skolestart.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9BGFC3/$file/Evaluering%20af%20forsog%20med%20skolestart.pdf) den 20. maj 2016
- Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (2015): *Folkeskolen – efter reformen*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Riis, O. (2000): *Metoder på tværs*. Sociologisk Arbejdsrapport, nr. 6, 2000. Sociologisk Laboratorium.
- Wacquant, L. J. D. (1996): Introduktion: Struktur og logik i Bourdieus sociologi. I Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996): *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag, København. S. 15-53.
- Walther-Thomas, C. (1997): Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. In *Journal of Learning Disabilities*. Volume 30, Number 4, July 1997. P. 395-407.
- Weirsøe, M. (2013): Hvad ved vi om heldagsskolen? I *Børn & Unge: Forskning*, nr. 18, april 2013, s. 10-13.

BILAGSOVERSIGT

Alle bilag er vedlagt på USB

Bilag 1. Observationsguide

Bilag 2. Interviewguide

Bilag 3. Observationsnoter

Bilag 4. Interview med pædagogen Anne

Bilag 5. Interview med læreren Sif

Bilag 6. Interview med pædagogen Ida

Bilag 7. Interview med læreren Katja

ARTIKEL – DEN GLEMTE INKLUSION

Et studie af pædagogers mulighedsbetingelser for at indgå i skolen i et samfund præget af test og måling

Camilla Bendtsen

Stud. mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Ud fra min empiriske undersøgelse af lærer- og pædagogpraksisser i folkeskolen efter at pædagogerne er blevet en del af skolen, diskuterer jeg, hvilke muligheder pædagogerne har for at blive integreret i folkeskolen. Jeg analyserer, hvorvidt de kampe, der foregår mellem lærere og pædagoger, er præget af forskellige politiske fokuseringer. Derudover diskuterer jeg, hvordan disse politiske fokuseringer har en betydning for, hvordan lærere og pædagoger agerer og for, hvad de tillægger værdi i arbejdet med eleverne.

Pædagoger og inklusion

I 2014 indførte den daværende regering en ny folkeskolelov som medførte flere forskellige ændringer i den danske folkeskole. Tiltagene i folkeskolereformen fra 2014 spænder blandt andet over længere skoledage, som skal indeholde mere differentieret undervisning, mere bevægelse i løbet af skoledagen, indførelse af understøttende undervisning samt indførelse af pædagoger i folkeskolen (Gertz 2014).

Folkeskolereformen blev indført i forlængelse af inklusionsloven, hvilket betød, at flere børn skulle inkluderes i den danske folkeskole (Rasmussen et al. 2015: 7).

Børnegruppen er derfor mere differentieret, hvilket i endnu højere grad kræver at børnene også bliver mødt på differentierede måder. Dette pointerer Andy Højholdt,

lektor i pædagogik på Institut for Skole og Læring ved Professionshøjskolen Metropol, at pædagoger kan være med til at fremme (Mehlsen 2012: 10). Med udgangspunkt i Bourdieu, vil jeg argumentere for, at børnene der førhen har gået på specialinstitutioner eller i specialklasser er nye agenter i feltet, og at de elever, der førhen har været en del af den almindelige undervisning i folkeskolen, er etablerede agenter. Bourdieu argumenterer for, at der mellem nye og etablerede agenter vil foregå kampe for at fastsætte værdien af forskellige kapitaler (Bourdieu 1995: 72). Ligesom eleverne fra specialtilbud, er pædagogerne i min undersøgelse de nytilkomne i feltet. Min undersøgelse viste, at der foregår kampe mellem pædagogerne og lærerne, og at strukturerne fortsat kan virke ekskluderende for pædagogerne. Pædagogerne er blevet en del af folkeskolen for netop at kunne fremme inklusionen, men det kan diskuteres, hvordan dette kan lykkes, når de endnu ikke selv er fuldt inkluderet.

ET GODT STED AT VÆRE – REFERENCE TIL MIT SPECIALE

Jeg har i samarbejde med en forvaltningsenhed i en Sjællandsk kommune udarbejdet et empirisk studie af lærer- og pædagogpraksisser efter reformen fra 2014. Jeg har undersøgt, hvad der sker, når en ny personalegruppe skal indgå på andres domæne. For at få en viden om de kampe der udspiller sig i forbindelse med dette, har jeg lavet min undersøgelse med udgangspunkt i Bourdieu og hans prakselogi.

På baggrund af min undersøgelse kan jeg konkludere, at der foregår kampe mellem lærere og pædagoger. Disse kampe omhandler fastsættelsen af hvilke kapitaler, der har værdi i indskolingen og dermed også medarbejdernes positioner i feltet. Derudover kan jeg konkludere, at lærere og pædagoger begge har fokus på elevernes sociale trivsel. Hvor dette er hovedfokus for pædagogerne, gør lærerne noget ud af at italesætte, at de også gør noget andet. De har *også* fokus på den fag-faglige undervisning. Dermed differentierer de sig fra pædagogerne, da dette ikke er pædagogernes hovedfokus i deres arbejde med eleverne. Jeg kan konkludere, at lærernes kapitalsammensætning har højere værdi i feltet, hvilket, med udgangspunkt i Bourdieu, kan være en følge af de historiske kampe, der har foregået i feltet igennem tiden. Skolen har historisk set været lærernes arena, og pædagogerne er nye på denne arena. Med udgangspunkt i et samfundsmæssigt perspektiv på min problemstilling, kan det diskuteres, hvilke mulighedsbetingelser pædagoger har for, at få anerkendt deres kapitaler som havende værdi i feltet. Dette er

relevant, da dette har en betydning for, hvilken position pædagogerne kan tilkæmpe i skolen.

Min undersøgelse viste, at pædagogerne lavede undervisning på andre måder end lærerne. Derfor kan pædagogerne muligvis være med til at fremme inklusionen af børn i folkeskolen, da dette er udtryk for en differentieret tilgang til eleverne. Det er interessant at undersøge, hvilken betydning samfundet har, for pædagogernes mulighed for at indtage en legitim position i skolen.

SKOLEN I SAMFUNDET

Skolen er en del af det samfund, den er indlejret i. Bourdieu argumenterer for, at staten fungerer som et metamagtfelt, og at den dermed også har en betydning for andre felter; herunder blandt andet skolen. Jeg vil derfor undersøge, hvad der er fokus på i folkeskolen fra politisk side.

Test og måling

I 2010 blev de nationale tests i folkeskolen fuldt lanceret. Disse har sidenhen været en del af folkeskolen (Ritzau 2014), hvilket er et godt billede på det faktum, at der i skolen er fokus på at måle og dokumentere, hvad eleverne kan fagligt. De test som eleverne skal gennemføre, eksempelvis PISA-tests og de nationale tests, skal dokumentere elevernes faglige niveau (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling). Lotte Rahbek Schou, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet, vurderer, at det øgede fokus på test påvirker undervisningen (Christensen, Ravn & Olsen 2013: 16). På baggrund af dette kan det konkluderes, at der i folkeskolen er et øget fokus på test, og at dette har en indflydelse på, hvordan medarbejderne i skolen agerer i forhold til at varetage undervisningen.

Bourdieu argumenterer for, at staten har en højre og venstre hånd (Bourdieu 2010: 113). Statens højre hånd inkluderer blandt andet finansministeriet og statens venstre hånd er socialarbejdere, hvilket blandt andre inkluderer lærere og pædagoger. Statens højre hånd bestemmer derfor, hvordan pengene i samfundet skal fordeles – herunder også hvor meget af budgettet der går til folkeskolen (ibid.). Ifølge Rambøll Management Consulting er de nationale test ”... *introduceret som et værktøj til at styrke den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen*” (Rambøll Management

Consulting 2013: 3) samt som et værktøj i skoler og kommuners kvalitetsarbejde (ibid.). Det kan dog diskuteres, om dette er det eneste, der indikerer, hvilket udbytte eleverne får af at gå i folkeskolen. Endvidere kan det diskuteres, hvordan denne målingstendens influerer på pædagogernes muligheder for, at indgå i skolen. Noget af det pædagogerne blandt andet skal fokusere på, er elevernes trivsel; både hos elever der er vant til at gå i den almindelige folkeskole og elever som ikke er det. Bourdieu argumenterer for, at agenter i et felt vil forsøge at forbedre eller bevare deres position (Bourdieu 1997: 67). I min undersøgelse forsøger pædagogerne at forbedre deres position ved hjælp af forskellige strategier. Det kan diskuteres, hvorvidt politikernes ønske om, at kunne måle elevernes udbytte, har en betydning for, hvad der anses som værende værdifuldt blandt agenterne i skolen; altså lærere og pædagogers syn på, hvad der har værdi.

Trivsel blandt elever

Både lærere og pædagoger i min undersøgelse italesætter, hvordan trivsel hænger sammen med læring. For eksempel udtaler en lærer følgende: *”Men det er vigtigt, for jeg har det sådan, at hvis ikke børnene fungerer socialt og har det godt med hinanden, så sker der nok heller ikke ret meget indlæring. Og det ved vi jo godt, det hænger sammen.”* Der er altså en forståelse i feltet om, at elevernes velbefindende og læring hænger sammen. Dette understøttes også af Dansk Center for Undervisningsmiljø, der konkluderer, at mistrivsel går ud over elevernes læring (Kjær 2011). På baggrund af dette kan jeg konkludere, at både lærere og pædagoger bidrager til elevernes udvikling – både fagligt og socialt. Det, at eleverne har det godt socialt, gør, at de har mulighed for at lære mere, ifølge de lærere og pædagoger der deltog i min undersøgelse samt Center for Undervisningsmiljø (ibid.).

I min undersøgelse konkluderer jeg, at en af pædagogerne forsøger at tilpasse sig lærernes praksisser. I forhold til den anden pædagog har hun i højere grad fokus på noget fag-fagligt. Dette kan netop være en effekt af det øgede fokus på test og måling, og at dette også får værdi i skolen. Derfor kan den samfundstendens, der afspejler sig i skolen, have en betydning for pædagogernes ageren i praksis og dermed for deres mulighed for at indtage en legitim position i feltet.

Pædagogerne er, som nævnt, blandt andet en del af skolen for at hjælpe med at øge inklusionen. På baggrund af dette kan det diskuteres, hvilken betydning det øgede fokus

på test har for de elever, der netop skal inkluderes i den almindelige folkeskole. Da pædagogernes ageren kan afhænge af, hvad der har værdi i feltet, påvirker dette også, hvordan pædagogen agerer overfor elever – med eller uden særlige behov.

I den forbindelse er det relevant at diskutere, hvad ønsket er, at folkeskolen skal kunne i fremtiden. Er det at kunne vise gennem tests, at eleverne lærer noget fagligt, eller er det at kunne inkludere flere elever i folkeskolen, eller er det noget helt tredje? Udledt af dette er det videre interessant at diskutere og overveje, hvordan pædagoger og lærere hver især kan bidrage med dette. En af de medarbejdere, der indgik i min undersøgelse, ytrede ønske om, at der var klarere retningslinjer for, hvad hendes opgaver var og hvad der var legitimt at gøre i understøttende undervisning. Hun italesætter, at hun ville ønske, at det var eksplicit, at pædagogen ikke nødvendigvis skal fokusere på den faglige undervisning i den understøttende undervisning. Dette tyder på, at tendensen til at fokusere på det målbare inkorporeres i den forståelse, der eksisterer i skolen omkring, hvad der er legitim og anerkendt undervisningspraksis – både for lærere og pædagoger.

MEDARBEJDERINKLUSION

Der er altså fokus på, at flere elever skal inkluderes i den danske folkeskole. Dette skal pædagoger blandt andet være med til at løse. Samtidig med at flere elever skal inkluderes, skal pædagogerne også inkluderes. De skal inkluderes i medarbejderstaben og i arbejdet med eleverne i skolen. Det kan diskuteres, hvorvidt det er muligt for pædagogerne at arbejde med inklusion på elevniveau, når de fortsat selv kæmper med at blive inkluderet. Det kan diskuteres, hvorvidt det er muligt at kæmpe andres kampe før man selv har opnået en legitim position i feltet.

På baggrund af de ovenstående analyser kan det konkluderes, at pædagoger agerer i et krydsfelt mellem målbare resultater som har værdi i feltet og fokus på elevernes trivsel. Elevernes trivsel medvirker implicit også til de målbare resultater. Dog er det ikke tydeligt i praksis, at det også er pædagogens fortjeneste, hvis eleverne klarer sig godt fagligt. Samtidig har jeg i min undersøgelse konkluderet, at der eksisterer ekskluderende strukturer for pædagogerne og at der foregår kampe mellem lærere og pædagoger inden for disse strukturer. Ud fra min undersøgelse kan jeg konkludere, at lærernes kapitalsammensætning har mere værdi i feltet end pædagogernes

kapitalsammensætning, hvilket endvidere gør, at pædagogerne udelukkes fra nogle praksisser i skolen. Dette kan være udfordrende for pædagogerne, når de skal arbejde med eleverne. Det kan derfor diskuteres, hvordan pædagoger kan inkluderes i folkeskolen.

Jeg kan konkludere, at pædagogerne i skolen skal have fokus på, at flere elever skal inkluderes i folkeskolen. Dette er dog endnu ikke inkorporeret som en naturlig del af skolens virke, hvilket gør, at dette endnu ikke har værdi i feltet. Det har derimod værdi at fokusere på, at eleverne klarer sig godt i de tests, de skal lave. Pædagogerne kæmper fortsat for en legitim position i feltet, hvilket betyder, at de kæmper for at få anerkendt deres kapitaler som havende værdi. Pædagogerne agerer altså i et krydsfelt mellem kampen for deres egen inklusion hos de etablerede medarbejdere samt elevernes kamp for at blive inkluderet i den etablerede elevgruppe.

LITTERATUR

Bourdieu, P. (1995): *Sociology in Question*. Sage Publications

Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag, København

Bourdieu, P. (2010): *Statens venstre hånd og statens højre hånd*. I Praktiske Grunde. Nordisk Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab. Nr. 1-2, 2010. S. 113-120

Christensen, E., Ravn, K. & Olsen, J. V. (2013): *Ekspertes: Undervisningen bliver snævret ind med resultatstyring*. Folkeskolen nr. 21, 2013. S. 16-17

Gertz, S. E. (2014): *Folkeskoleloven med kommentarer*. 16. udgave, 1. oplag. Dafolo Forlag.

Kjær, T. (2011): *Trivsel og mistriivsel blandt skolebørn*. Dansk Center for Undervisningsmiljø den 30. marts 2011. Lokaliseret den 19. maj 2016 på <http://dcum.dk/nyheder/trivsel-og-mistriivsel-blandt-skoleboern>

Mehlsen, C. (2012): *Pædagoger åbner for nye kanaler til læring*. I Børn & Unge: Forskning, nr. 15, juni 2012, s. 9-11.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: *Om nationale test*. Lokaliseret den 19. maj 2016 på <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Om-nationale-test>

Rambøll Management Consulting (2013): *Evaluering af de nationale test i folkeskolen*. Rapport fra Rambøll Management Consulting, september 2013.

Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (2015): *Folkeskolen – efter reformen*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Ritzau (2014): *Venstre vil have flere test i folkeskolen*. Politiken den 7. september 2014. Lokaliseret den 19. maj 2016 på <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2388634/venstre-vil-have-flere-test-i-folkeskolen/>

Antal tegn i artiklen: 11.980 (max. 12.000)