

Af Lea Ringskou og David Thore Gravesen

HVAD VED VI EGENTLIG OM SKOLE- OG FRITIDSPÆDAGOGER?

En kritisk analyse af den forskningsbaserede litteratur på feltet for skole- og fritidspædagogik i Danmark

”At arbejde med teater kunne umiddelbart lige så vel være en aktivitet, som den drama-kompetente SFO-pædagog styrede. Alligevel er det i dette tilfælde Hanne, der indtager underviserrollen og Sanne, som indtager en assisterende rolle (...). Hanne er den, der oftest taler til hele børnegruppen gennem gruppebaserede beskeder, irettesættelser og tegn. Hun forsøger at få børnene til at falde til ro og styre forløbet i forhold til, hvornår de skal hvad. Hun styrer også, hvad Sanne skal i rummet, og hvornår Sanne inddrages i den fælles samtale (...). I eksemplet er hun den, der ordner de praktiske ting, og når hun taler med børnene, er det ofte i mellemrummene, dvs. på vej til salen, og mens hun sminker.” (Krab & Andersen, 2016, 27-28)

Citatet ovenfor stammer fra en fagfællebedømt forskningsartikel fra 2016, der handler om SFO-pædagoger og den del af deres arbejde der foregår i skoletiden. Artiklen handler således om pædagogernes samarbejde med lærerne, og hvordan forskellige pædagogiske traditioner kolliderer, når dette samarbejde tager form. Citatet stammer fra et afsnit i artiklen, der bærer titlen *Sanne som underordnet i skolen*, hvilket på flere måder synes rammende for denne artikels ærinde; nemlig at undersøge, hvad vi faktisk har af forskningsbaseret viden om skole- og fritidspædagogers arbejde i Danmark, samt hvordan skole- og fritidspædagoger undersøges, positioneres og beskrives i den forskningsbaserede litteratur.



Slide Player: Illustration til specialundervisningsmuligheder i pædagoguddannelsen.

Artiklen er resultatet af et længerevarende forskningsprojekt, hvor vi igennem et systematisk review har kortlagt, hvad forskningen kan fortælle os om pædagogers arbejde med børn og unge rundt om i SFO'erne, skolerne og klubberne i det ganske land.

Til daglig arbejder vi begge som undervisere på VIA Pædagoguddannelsen i Viborg. På landsplan medførte en uddannelsesreform i 2014, at der blev oprettet en selvstændig skolefritidsspecialisering på pædagoguddannelsen. Ligesom det gælder på alle dele af uddannelsen, skal en central del af afsættet for undervisningen på specialiseringen bestå af forskningsbaseret viden. I studieordningen for VIA Pædagoguddannelsen fremgår det, at uddannelsens vidensgrundlag skal basere sig på viden fra videnskabelige discipliner og forsknings- og udviklingsarbejde, ligesom det markeres, at de studerende skal uddannes til at håndtere og vurdere forskellige former for viden.¹⁾ I Uddannelses- og Forskningsministeriets bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog hedder det samstemmende, at studerende på skole- og fritidsspecialiseringen skal have viden om ”videnskabelige teorier og metoder i relation til pædagogisk praksis” og at studerende skal kunne ”analysere og vurdere vidensgrundlaget for pædagogisk praksis, herunder anvende videnskabelige metoder til undersøgelse og udvikling af pædagogisk praksis”. I forbindelse med det afsluttende bachelorprojekt hedder det tilmed at den studerende skal have viden om ”nationale og internationale forskningsresultater af relevans for den valgte problemstilling”, og at den studerende skal kunne ”inddrage viden og forskning i en faglig argumentation.”²⁾ Samlet set er der således behov for at studerende på den relativt nye skole- og fritidsspecialisering rustes til at kunne forholde sig til forskningsbaseret viden på deres felt, og projektet som denne artikel tager afsæt i, er således i første omgang et ønske om at bidrage til opfyldelsen af dette behov. Men projektet giver i forlængelse heraf også mulighed for at analy-

sere *indhold og prioriteringer* i den forskningsbaserede viden på det skolefritidspædagogiske felt og adressere en række spørgsmål og udfordringer i relation hertil.

Siden foråret 2018 har vi foretaget systematiske søgninger på forskningsdatabaser. At lede efter forskningsbaseret viden om skole- og fritidspædagoger i Danmark har både været sjovt og udfordrende. Systematiske søgninger levner ikke megen plads til pludselige indfald og intuitive skift. Her må man følge den plan man har lagt og stå lidelserne igennem indtil man er i hus. Heldigvis har det også været sjovt at skabe overblikket og læsningen af de flere tusind sider har ikke blot givet et grundigt indblik i hvad og hvor meget forskningsbaseret viden der er på det skole- og fritidspædagogiske felt, men også hvordan skole- og fritidspædagoger undersøges, positioneres og beskrives på tværs af materialet. I et andet arbejde (Ringskou & Gravesen, 2020, in press) har vi udførligt gjort rede for forskningsprojektets metodiske fremgangsmåde, herunder søgestreng og inklusionskriterier, samt naturligvis de centrale fund. I denne artikel nedtoner vi metodikken og går direkte til fundene, som vi til gengæld ønsker at uddybe i et forsøg på at kridte banen op til en kritisk diskussion af den forskningsbaserede litteratur om skole- og fritidspædagogik i Danmark i årene 1980 til i dag.

Efter to søgerunder og en nøje granskning af de hits, søgningerne resulterede i, endte vi med at inddrage 68 forskningsbaserede tekster, der på forskellig vis omhandler pædagogers arbejde i det skole- og fritidspædagogiske felt i Danmark. Teksterne fordeler sig på de fire følgende genrer;

I det følgende kigger vi nærmere på indhold og prioriteringer i de 68 udvalgte tekster. Artiklen er opbygget på følgende måde; Først skitserer vi de centrale fund fra forskningsprojektet og analyserer de forhold, som vi vurderer fortjener en kritisk diskussion. Til sidst i artiklen anlægger vi et professionsteoretisk perspektiv på analysen og håber således at kunne give ekstra krudt til vores og læsernes refleksion over vidensgrundlaget for skole- og fritidspædagogers arbejde i Danmark.

SAMARBEJDE MELLEM PÆDAGOGER OG LÆRERE ER DET DOMINERENDE FORSKNINGSTEMA

Det første og mest centrale fund handler om dominerende forskningstematikker på tværs af de 68 tekster. Ved læsning af teksterne viste det sig, at samarbejdet mellem pædagoger og lærere, ikke mindst i forbindelse med skolereformen i 2014, udgør det mest dominerede tema: i alt 43 ud af de 68 tekster, dvs. 63% af det samlede materiale, omhandler på forskellig vis det tværprofessionelle samarbejde mellem pædagoger og lærere i skolen. Størstedelen af disse 43 tekster er produceret i forbindelse med eller relativt kort tid efter skolereformen i 2014. I de efterfølgende afsnit, vil vi skitsere, hvad de forskellige forskningsbaserede tekster har fokus på i forhold til det tværprofessionelle samarbejde.

DET TVÆRPROFESSIONELLE SAMARBEJDE OMKRING UNDERVISNING

Det tema, de forskellige tekster i høj grad er optaget af, er det tværprofessionelle samarbejde omkring skolens daglige undervisning efter reformen i 2014. Ikke mindst ser vi en overvægt af dette tema i de forskningsrapporter, der indgår i vores datamateriale (rapporter fra EVA, VIVE, m.m.). Temaet dominerer i en vis udstrækning også de udvalgte fagfællebedømte forskningsartikler. For det første er der forsket i de forskelligartede former for undervisning reformen har medført og hvilke opga-

Litterær genre	Fagfællebedømte forskningsartikler	Ph.d.-afhandlinger	Videnskabelige rapporter	Fagfællebedømte bogkapitler
Antal	16	5	26	21

Figur 1. De 68 udvalgte tekster kategoriseret efter litterær genre

ver pædagogerne varetager (eller med fordel kunne varetage) i det tværprofessionelle samarbejde: almindelig faglig undervisning, understøttende undervisning, motion og bevægelse, lektiecafe, etc. (se fx: Flarup og Ejersbo, 2016; EVA 2017; Højholdt & Seiderberg, 2017; Ankerstjerne, 2017). Afhængig af hvilken tekst, vi læser er der forskellige holdninger til, hvilken rolle pædagogen skal bidrage med ind i den givne undervisning. Ofte beskrives det, at læreren varetager det faglige indhold, mens pædagogen sideløbende arbejder med at skabe ro, hjælpe udfordrede elever på vej, håndtere konflikter, m.m.. I flere tekster er det netop pædagogernes kompetencer indenfor relations- og trivselsarbejde, der anerkendes af både ledelse og lærere i skolen: *”De fleste lærere i interviewene anerkender pædagogernes kompetencer inden for det pædagogiske felt med særlig reference til de trivselsorienterede og relationelle aspekter af arbejdet i skolen”*. Ud over fokus på trivsel og relationer afdækker nogle af undersøgelserne desuden forskellige interessenters forståelse af *”at pædagogerne (...) også har en række praktiske kompetencer, musiske kompetencer og bevægelseskompetencer, som kan spille en oplagt rolle”*. Andre rapporter trækker dog imod en opblødning af denne rollefordeling, der kan forekomme karikeret, idet rollerne i praksis ofte flyder sammen: *”Læreren rolle og ansvar var som udgangspunkt det fag-faglige og pædagogens den sociale og relationelle del af forløbet (...) Såfremt alene pædagogen kan og må hjælpe med det sociale og læreren med det faglige, så synes den understøttende undervisning ikke at fungere i praksis, da det sociale og det faglige synes indlejret i hinanden”*. Lignende argumentation finder vi i en fagfællebedømt forskningsartikel om trivsel i det tværprofessionelle samarbejde: *”Projektet kan nemt ende i en arbejdsdeling, hvor det bliver pædagogen, der vedligeholder de sociale mål og læreren, der varetager de faglige mål (...) Set i et tværfagligt og her også et tværprofessionelt lys kan potentielle pædagogiske fagligheder tilbyde mere, og en sådan arbejdsdeling kan måske endda være uhensigtsmæssig”*.

MULIGHEDER I DET TVÆRPROFESSIONELLE SAMARBEJDE

Flere tekster peger på, at der for elevernes vedkommende er en række fordele ved at lade pædagoger og lærere samarbejde om undervisning. F.eks. nævner flere forskere en styrket helhedsorientering,

øgede deltagelsesmuligheder, mere inkluderende læringsmiljøer og sammenhængende dage, hvor pædagogen er bindeled (se fx EVA, 2017 A og B, Stanek, 2017). Sådanne muligheder synes især at være fremført i forskningsrapporter og i en række fagfællebedømte bogkapitler.

I forbindelse med det tværprofessionelle samarbejde peger den forskningsbaserede litteratur på forskellig vis på visse udfordringer. Kigger vi atter på undervisningssituationen bliver blandt andet klasserumsledelse og det at stå med en klasse alene, nævnt som en udfordring for nogle pædagoger og en arbejdsopgave, der kræver kompetenceudvikling:

”Det, pædagogerne især fremhæver som udfordrende, er særligt klasseledelsen og opgaven med at holde styr på en klasse med mange elever. Som en pædagog påpeger, har de som pædagoger traditionelt set ikke været vant til at indgå i en underviserrolle, og dette er noget, hun har skullet arbejde med for at finde sig til rette i. Arbejdet med at finde sig til rette i en ny rolle og funktion består ifølge pædagogerne selv især i at finde en balance mellem hverken at være den pædagog, som eleverne kender fra SFO'en, eller at være en typisk lærer. En pædagog siger således, at hun på den ene side ikke skal være en ”ekstra lærer”, men at hun på den anden side heller ikke skal være en ”traditionel pædagog”.”

De nye (undervisningsrelaterede) opgaver kan skabe en usikkerhed blandt pædagogerne. Blandt andet fremhæves en mangel på klar rollefordeling, ligesom pædagogens dobbeltrolle som aktør både i skoledel og fritidsdel fremhæves som udfordrende i samarbejdet (se fx Rasmussen, Okkels, Kvist, Rizzi & Høgh, 2016; Andersen, Beuchert-Pedersen, Nielsen & Thomasen, 2014). I forlængelse heraf ligger en tematik om synlig ledelse af de to parter samarbejde som afgørende faktor for og udfordring i forhold til, om samarbejdet bliver frugtbar (Kampmann, 2014; Bjørnholt, Boye, Flarup og Lemvig, 2015; Eva, 2016). Samarbejdet skal af alle parter, ledere, lærere og pædagoger prioriteres og der skal sættes tid af til fælles forberedelse, gennemførelse og evaluering.



ASYMMETRI... SUPPORT MODE... HJÆLPELÆRER... HÅNDLANGER?

Endelig finder vi på tværs af mange tekster beskrivelser af udfordringer, som angår de stereotyper, faghierarkier og forskelle mellem skolen (som lærerens traditionelle domæne) og fritiden (som pædagogens traditionelle domæne), som historisk har præget samarbejdet imellem pædagoger og lærere. Udfordringer, der i øvrigt stadig synes at præge samarbejdet (se fx Krab & Andersen, 2016, Holm 2015; Rasmussen 2017): *”Centralt i forskningslitteratur, der beskæftiger sig med forholdet mellem professionsidentitet og tværprofessionalitet, er spørgsmål om positionering, magt, status og hierarkier (...) Selvom det tværprofessionelle ikke skal være en kamp om positioner, så viser erfaringerne, at tværprofessionelt samarbejde ofte er forbundet med store vanskeligheder.”*

At samarbejdet mellem pædagoger og lærere undertiden tager sig ud som en kamp om positioner, vil vi i det følgende give et par eksempler på. I en analyse af rationaler og diskurser omkring heldagsskoler beskriver Lars Holm (2016) samarbejdet imellem pædagoger og lærere som en ofte asymmetrisk konstellation, hvor læreren placeres i en *”mere magtfuld position end pædagogen.”*:

”Pædagogerne varetager således primært opgaver, der *bidrager til*, at læreren kan fokusere på undervisningen. Der ses således tydeligvis en tendens til en ”support mode”, hvor rollefordelingen er den, at læreren administrerer klassen og de overordnede faglige mål, mens pædagogen fungerer som ”hjælpe lærer” i relation til enkelte elever (...). Hvad der således ikke etableres er en ”partnership mode” (...), hvor der foregår en fælles planlægning, og hvor både lærer og pædagog i fællesskab arbejder frem mod de samme faglige mål, og hvor begge parter påtager sig en række forskellige roller i undervisningen.” (Holm, 2016, 9)

I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut om centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen, behandles samarbejdet imellem pædagoger og lærere ligeså. Her beskrives samarbejdet som *uligevægtigt*, og det accentueres at pædagogerne ikke føler at de forskellige faggrupper tillægges samme værdi. Nogle pædagoger fortæller at de har svært ved at komme til orde, og at de *”kan føle sig små blandt lærerne”* (EVA, 2013, 37), idet skolen traditionelt er lærernes bastion.

”For det tredje har pædagogerne en oplevelse af, at samarbejdet bliver uligevægtigt, i tilfælde hvor lærerne sendes på kurser og pædagogerne ikke gør. De mener,

at det sender et signal om manglende anerkendelse, når kun den ene part kommer på kursus vedrørende problematikker, som begge parter bør være stærke i for at løse udfordringerne i skolen. En pædagog forklarer, hvordan det på hendes skole er sådan, at store dele af lærerstaben deltager på et givent kursus, mens meget få pædagoger, hvis nogle, kommer afsted (...). Når lærere og pædagoger skal arbejde sammen om de samme børn, oplever pædagogerne, at det vanskeliggør samarbejdet, at kun den ene faggruppe har deltaget i kurset om en given problematik. De oplever med andre ord, at de bliver hægtet af, og at det er et problem for kvaliteten af arbejdet, når de ikke har den samme viden." (EVA, 2013, 38)

Også i de inddragede ph.d.-afhandlinger finder vi eksempler på asymmetrien imellem de to faggrupper. I afhandlingen *Et professions- & generationsperspektiv på ny skolestart* (2005) formulerer Erik Hygum at pædagogerne bliver "placeret i den dominerede position i forhold til lærerpositionen" (Hygum, 2005, 176), og at politiske diskurser om mere samarbejde i forbindelse med skolestart, ikke ændrer på faghierarkiet, hvor pædagogen indtager lavstatusfagene. En erfaren pædagog udtrykker frustration over at være "gjort til håndlanger", og finder det svært at etablere de tidligere legitime barn-voksen relationer, fordi de ikke længere tillægges samme værdi. Pædagogen føler sig *opsuget* af lærerpositionen (Hygum 2005, s. 176). I Charlotte Højholdts afhandling *Samarbejde om børns udvikling*, giver SFO-pædagogerne "udtryk for en position der fremstår som den mest underkendte i den samlede praksis for børns udvikling overhovedet." (Højholdt, 2001, 300)

"SFO er – i hvert fald i pædagogernes egne øjne – ikke prioriteret særlig højt hverken i forhold til psykologarbejdet, samarbejdet med skolen eller samarbejdet med forældrene. I forhold til psykologhjælp er det andre der foretager indstilling, og så "følger vi bare med", i forhold til skolen er der problemer med at blive inviteret til møder om børnene, i forhold til forældre må man passe på ikke at lægge forældrearrangementer for tæt på andres forældrearrangementer, for så vil forældrene vælge SFO fra." (Højholdt, 2001, 300)

På grund af det store antal børn og det lille antal pædagoger, giver pædagogerne ifølge Højholdt udtryk for en omsiggribende afmagt og opgiveness, fordi de ikke føler de kan løfte opgaverne i forhold

til børnenes udvikling og samspil. Hertil oplever SFO-pædagogerne at være "uvigtige", idet de ofte ikke inddrages i centrale diskussioner og beslutninger om børnene. (Højholdt, 2001, 286)

Som nævnt er samarbejdet imellem pædagoger og lærere et overskyggende tema på tværs af materialet. Andre temaer som børns oplevelse af overgange ved skolestart og indskoling, pædagogers arbejde i SFO, klubpædagogik, æstetik og leg er også repræsenteret, dog i langt mindre udstrækning.

INDSKOLING SOM DOMINERENDE INSTITUTIONSTYPE OG ALDERSGRUPPE

Det andet centrale fund i vores projekt, ligger i forlængelse af det første fund om samarbejdet imellem pædagoger og lærere som dominerende forsknings-tema. Denne tematiske dominans indebærer nemlig, at den mest dominerende institutionstype og tilhørende aldersgruppe, der undersøges, når skole- og fritidspædagoger studeres, er grundskolen, nærmere bestemt *indskoling* og den dertilhørende *aldersgruppe 6-10 år*. Indskoling og aldersgruppen 6-10 år, udgør således den centrale forskningskontekst i hele 45 ud af de udvalgte 68 teksters undersøgelser, svarende til ca. 66%. Retfærdighedsvis skal det nævnes, at en del af teksterne, der lander i indskolingskategorien i vores kategorisering, i udgangspunktet har fokus på lærer-pædagogsamarbejdet i bred forstand fra 0.-9. klasse. Især i forskningsrapporterne er det karakteristisk, at de konkrete undersøgelser i udgangspunktet har øje for pædagogens rolle og opgaver i samarbejdet med lærerne på alle klassetrin. Ved nærmere granskning af materialet må vi dog konkludere, at samarbejdet oftest findes i indskoling og at pædagogerne ligeledes som regel placeres i indskolingen. For eksempel konstaterer en rapport fra KORA, at analyserne viser, "at der er forskel i brugen af pædagoger mellem de forskellige årgange. Pædagogerne inddrages i størst omfang i indskoling og mindst i udskoling". Undersøgelser, der mere specifikt omhandler samarbejde omkring understøttende undervisning synes at underbygge denne pointe: "Undersøgelsen viser, at pædagogerne særligt indgår i den understøttende undervisning i indskolingen og i mindre grad på mellemtrinnet og i udskolingen". Som udgangspunkt synes begge parter at samarbejdet i indskolingen virker mere naturligt, og i én rapport konstateres det, at "lærerne vurderer, at pædagogerne har en højere værdi i indskolingen end i udskolingen".

At indskolingen og således det formelle undervisningsmiljø står centralt i mange studier af pædagogers arbejde med aldersgruppen 6-10 år synes at indikere, hvilken vægt pædagogernes forskellige arbejdsopgaver tillægges – og hvilket fokus forskningen har – og ikke har – på forskellige pædagogiske miljøer i pædagogernes arbejde med de 6-10 årige børn. Med det eksplícitte fokus på samarbejdet med lærerne og undervisningsrelaterede opgaver, synes opmærksomheden imod pædagogernes arbejde i det fritidspædagogiske domæne i sagens natur at være mindre udbredt. Og måske ikke alene i valg af forskningstema, men endda også inden for professionens egne rækker. Således accentuerer Pedersen & Feilberg (2016) i forskningsartiklen *Fantasier om pædagogen i skolen i en reformtid*, at fritidspædagogikken er presset i den aktuelle læringsdagsorden, som synes udbredt i dag. Under overskriften *Et opgør med den fritidspædagogiske tradition?* beskriver forfatterne hvordan SFO-ledere forsøger at lede pædagogerne væk fra et fokus på børns frie tid og i stedet bl.a. fokusere på læringsproduktivit.

”I flere sammenhænge afvises den frie tid således som en relevant kategori at forbinde med SFO-pædagogisk arbejde – ikke mindst fordi den danner stærke associationer til den klassiske fritidshjemspædagogik, som SFO-pædagogikken historisk er rundet af, men som nu anskues som inaktiv/uproduktiv set i lyset af den aktuelle læringsdagsorden.” (Pedersen & Feilberg, 2016, 37-38)

En SFO-leder erkærer f.eks. at under hans ledelse, der kan SFO-pædagogerne ikke (som han udtrykker det) hejse flaget og hædre fritidshjemspædagogikken. *”Nej, det er ikke her! Man må godt have det sådan, så er det bare ikke her.”* (Pedersen & Feilberg, 2016, 38)

Om end indskolingen er den mest undersøgte kontekst for skole- og fritidspædagogers arbejde i Danmark, så er andre kontekster også repræsenteret. Rangordnet i forhold til antal, indtager studier af SFO-området (6-10 år) andenpladsen, dernæst følger studier af førskole (5-6 år) og endelig udgør studier af klubområdet (10-18+ år) den mindst undersøgte kontekst.

PÆDAGOGER KUN CENTRALT UNDER- SØGELSESOBJEKT I 7% AF MATERIALET

Ligesom de to første fund var nært beslægtede, så gælder det også for tredje fund, at det ligger i naturlig forlængelse af de to første. Som anskueliggjort har forskningen primært interesseret sig for skole- og fritidspædagogen, som en *samarbejdspartner*, der opererer i *indskolingen*. Dog finder vi som nævnt lige ovenfor også studier, der tager udgangspunkt i SFO-området, førskolen eller klubområdet, men i de fleste af disse studier indtager pædagogen *en relativ perifer rolle*, idet fokus eksempelvis kan være på børnenes eller de unges perspektiver på et særligt tema, f.eks. skolestart, overgange eller trivsel. Ved en optælling finder vi således at blot 5 af de 68 tekster fokuserer på pædagogens arbejde som et selvstændigt undersøgelsesobjekt. Det svarer til blot ca. 7% af det samlede materiale.

At pædagogen sjældent indtager rollen som selvstændigt undersøgelsesobjekt, vil vi i det følgende give et par eksempler på. I en rapport der bærer titlen *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år*, publiceret af VIVE i 2017, undersøges det, som titlen antyder, hvordan lærere og pædagoger oplever den længere skoledag i kølvandet på folkeskolereformen i 2014. Kapitel 1 præsenterer rapportens formål, datagrundlag og opbygning, hvorefter de næste 8 kapitler er analysekapitler. Her er det dog blot det sidste af disse, der fokuserer på pædagogernes oplevelse af problemstillingen. Så om end titlen på rapporten indikerer en lige delt interesse for de to faggruppers oplevelse af problemstillingen, så gives pædagogerne blot stemme i ét ud af 8 analysekapitler.

Et andet eksempel, der indikerer at pædagogers arbejde sjældent indtager en pertinent eller central plads i forskningen, finder vi i forskningsartiklen *Mellem læring, leg & dannelse* (Thingstrup & Schmidt, 2016), hvor forfatterne analyserer tværprofessionelt samarbejde og forskellige pædagogiske diskurser i kølvandet på folkeskolereformen i 2014. Forskerne har foretaget aktionsforskning på to skoler og to SFO'er. I forbindelse med det tværprofessionelle samarbejde udgør lærerne én (professions)kategori, mens pædagogerne indføres under kategorien *Pædagogiske medarbejdere*. Forfatterne skriver: *”Pædagogiske medarbejdere” bruges her som en samlebetegnelse for pædagoger, pædagogmedhjæl-*

pere og pædagogiske assistenter. (...) Studiet viste (...), at forskelssætningen mellem pædagoger, pædagogmedhjælper og assistenter ikke var fremtrædende, når medarbejderne arbejdede i skolen.” (Thingstrup & Schmidt, 2016, 45). Eksemplet indikerer, at forskerne i projektet ikke finder grundlag for at studere pædagogerne som én (professions)kategori, når det handler om samarbejdet med lærerne.

SKOLE- OG FRITIDSPÆDAGOGEN I VIDENSPRODUKTIONEN – HVEM BESTILLER, HVEM PUBLICERER, HVEM DEFINERER?

De tre centrale fund, vi her i artiklen har præsenteret, rejser en række perspektiver, som vi vurderer fortjener en kritisk diskussion. Vi håber at diskussionen kan bidrage til at videreudvikle vidensproduktionen på feltet for skole- og fritidspædagogik, så uddannelse, praksis og forskning styrkes.

I udgangspunktet synes det naturligt, at samarbejdet imellem pædagoger og lærere i indskoling står centralt i forskningen. Særligt i indskoling, indgår samarbejdet med lærerne som en væsentlig del i pædagogernes daglige praksis. Ikke mindst efter skolereformen i 2014, der satte samarbejdet på spil på en række nye måder og understregede behovet for udvikling af friske ideer i samarbejde og organisering af elevernes hverdag.

Dominansen af forskningsbaseret viden om *samarbejde og indskoling* er samtidig en fortælling om dybereliggende aspekter omkring de former for viden, der bliver produceret om pædagogers arbejde inden for det skole- og fritidspædagogiske felt. Vores undersøgelse demonstrerer, at der i det samlede materiale (de 68 tekster) findes en række forskelligartede former for forskning; (fri) grundforskning, anvendt forskning, strategisk forskning, evalueringsrapporter, opsamlings, etc. Særligt fylder litteratur baseret på anvendt forskning, strategisk forskning og evalueringsrapporter forholdsvis meget i det samlede materiale. Anvendt og strategisk forskning varetages som regel af nationale forskningsinstitutter som f.eks. VIVE og KORA³). Disse institutter byder løbende ind på afgrænsede opgaver, der sættes i offentlige udbud. Sigtet med sådanne undersøgelser er, ifølge lektor i pædagogik Peter Østergaard Andersen, klart, at bidrage til at påvirke udviklingen af den offentlige sektor, f.eks. folkeskolen i forhold til et konkret problem. Forskningsrapporternes resultater anvendes efterfølgende til styring, regulering og forandring af det pågældende område (Andersen 2011,

s. 140-142). De ofte magtfulde evalueringsrapporter bliver på samme vis ofte til efter en licitationsrunde igangsat af det offentlige på baggrund af et politisk kommissorium. Deres formål er at kontrollere og vurdere og byde op til efterfølgende politiske reformer. Samtidig er de del af politiske styrings- og ledelsesredskaber af konkrete områder i offentlige institutioner. Ifølge Andersen befinder sådanne former for vidensproduktioner sig således et sted mellem videnskab og politik. (Andersen 2011, s.155-156)

Producenter og afsendere af forskning om skole- og fritidspædagogik indgår alle som spillere på hvad man kan kalde produktionsfeltet for viden om skole- og fritidspædagogik i Danmark. Produktionsfeltet består af mange aktører, bl.a. forskere, politikere, administrativt ansatte, evalueringsekspert, etc. og grundlæggende kæmpes der om at definere, hvad der er mål og mening, og hvilke begreber og kategorier, der tillægges betydning og får forrang frem for andre (Andersen 2011, s. 170). Det handler om magt og definitionsret over feltet. Og som illustreret igennem artiklen her, demonstrerer vores undersøgelse, at de kategorier, der dominerer og tillægges mest værdi er *pædagogernes samarbejde med lærere og aktiviteterne i indskoling*.

At disse to kategorier er dominerende på det skole- og fritidspædagogiske produktionsfelt, rejser samtidig spørgsmålet om, hvilke tematikker og genstandsfelter, der kun er ringe repræsenteret og således fremstår som *dominerede kategorier*. Med andre ord; dominansen udtrykker en åbenlys fortælling om, hvad vi ikke ved så meget om, og følgelig, hvad der *kunne* fokuseres på i forskningen, hvis det vi ønsker er et mere adækvat indblik i pædagogers arbejde på det skole- og fritidspædagogiske felt. For om end samarbejdet imellem pædagoger og lærere i indskoling er centralt og vigtigt at forske i, så dækker dette genstandsfelt ingenlunde den samlede sum af arbejdsopgaver, kompetencer, målgrupper og relationer, som nuværende og kommende pædagoger i skole, SFO og klub er aktører i og har brug for forskningsbaseret viden om. Som påpeget ovenfor er omfanget af forskningsbaseret litteratur om pædagogers arbejde på klubområdet begrænset. Hvad betyder den manglende forskning for nuværende og kommende klubpædagoger, deres faglighed og daglige praksis? Samme spørgsmål kan med rette stilles i forhold til SFO-området. Om end der blandt vores materiale findes forskningsbaseret litteratur om SFO,

er det stadig sparsomt, hvad vi ved om SFO, herunder SFO-pædagogernes pædagogiske prioriteringer, arbejdsrutiner og organisering efter folkeskolereformen i 2014. Ligeledes er det slående, at pædagogers arbejde med fritidspædagogiske elementer som leg, æstetik og relationer i såvel SFO-, som i klubregi, fremstår så underrepræsenteret, som vores undersøgelse viser. For om end pædagogerne efter skole-reformen lægger en større del af deres arbejdstimer i skolen og således i højere grad bidrager til skolerens læringsdagsorden, så vedrører en stadig væsentlig del af deres faglige profil at arbejde kvalificeret med leg, æstetik og relationer i børn og unges institutionaliserede fritidsliv.

SKOLE- OG FRITIDSPÆDAGOGER I SKYGGEN?

Tilbage i 2006 udgav Ester Nørregård-Nielsen bogen *Pædagoger i skyggen*, der fokuserede på børnehavepædagogers faglighed og deres (manglende) mulighed for at opnå anerkendelse i arbejdet. Blandt andre centrale forhold, fremhævede Nørregård-Nielsen spørgsmålet om pædagogernes vidensgrundlag, som afgørende for professionens selvforståelse. Nørregård-Nielsen fandt at mange pædagoger var i tvivl om, hvorvidt de har en særlig viden, som f.eks. forældre ikke har.

”Denne manglende tro på egen viden kan muligvis hænge sammen med en manglende sikker faglig profil efter endt uddannelse. En evaluering af faget vurderede i 2002, at uddannelsen mangler en faglig kerne og ikke giver den fornødne faglige ballast. Dette gør sandsynligvis, at mange pædagoger udtrykker usikkerhed overfor egen viden. Uanset at denne usikkerhed

langt fra findes hos alle pædagoger, er der en stor gruppe, der udtrykker faglig usikkerhed og tvivl om egen viden. Det er et problem for et fag, der skal fremstå stærkt og respekteret.” (Nørregård-Nielsen, 2006, 199)

Nørregård-Nielsen fokuserede endvidere på en række forhold, der bidrager til en svækkelse af pædagogers faglighed, og her toppede følgende tre forhold på en liste med i alt 12 punkter;

- Den teoretiske viden er ikke særlig præcis
- Uddannelse giver ikke en solid ballast
- Den faglige viden er derfor svær at definere (Nørregård-Nielsen, 2006, 197).

Spørgsmålet er, hvor mange af disse pointer, der er gældende for skole- og fritidspædagoger i dag. For hvad mon det har af betydning for skole- og fritidspædagogers vidensgrundlag, når blot 7% af den samlede produktion af viden på deres felt fra 1980 og frem til i dag (blot 5 ud af i alt 68 tekster), direkte fokuserer på pædagogens arbejde? Når skole- og fritidspædagogen i forskningen mestendels undersøges, positioneres og beskrives som *samarbejdspartner i indskolingen* eller som en *relativt perifer figur*, hvad betyder det så for nuværende og kommende skole- og fritidspædagogers selvbevidsthed og tro på egen viden? Vores review kan ikke levere entydige svar på sådanne spørgsmål, men forhåbentlig give stof til eftertanke til alle, der interesserer sig for pædagogers arbejde og viden på feltet for skole- og fritidspædagogik i Danmark.

Lea Ringskou er lektor ved Pædagoguddannelsen i Viborg, VIA University College.

David Thore Gravesen er lektor, ph.d. samme sted.

LITTERATUR:

- Andersen, P. Ø. (2011). Pædagogikken i evalueringssamfundet. København: Hans Reitzel.
- Andersen, S. C., Beuchert-Pedersen, L. V., Nielsen, H. S., & Thomsen, M. K. (2014). 2L rapport. Undersøgelse af effekten af tolererordninger. København: Trygfondens børneforskningscenter.
- Ankerstjerne, T. (2017). Didaktikken og pædagogens rolle i skolen. I T. Ritchie, & D. Tofteng, Pædagog i skole og fritid (s. 117-135). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L. H., & Lemvig, K. (2015). Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole. København: KORA.
- EVA. (2013). Udfordringer og behov for viden. København: EVA.
- EVA. (2016). Understøttende undervisning. København: EVA.
- EVA. (2017A). Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen. København: EVA.
- EVA. (2017B). Pædagogisk praksis i indskoling. København: EVA.
- Feilberg, A., & Pedersen, R. (2016). Fantasier om pædagogen i en reformtid. Et indblik i aktuelle vilkår for SFO-pædagogers arbejde. *Unge Pædagoger*, s. 33-42.
- Flarup, L. H., & Ejersbo, N. (2016). Inddragelse af pædagoger i skoledagen. De økonomiske overvejelser og konsekvenser. København: KORA.
- Gravesen, D. T., & Ringskou, L. (2020 (in press)). Med viden. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*.
- Holm, L. (2015). Researching extended schooling ethnographically. *IJREE*, 3(1), s. 39-51.
- Holm, L. (2016). Heltidsskoler. Rationaler og diskurser. *Unge Pædagoger*, s. 5-12.
- Hygum, E. (2005). Et professions- og generationsperspektiv på ny skolestart. Viborg: PUC.
- Højholdt, C. (2001). Samarbejde om børns udvikling. Gyldendal.
- Højholdt, A., & Sederberg, M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde i skole og fritid. I T. Ritchie, & D. Tofteng, Pædagog i skole og fritid. Perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i skolen (s. 29-46). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Andersen, M. M., & Jordan, A. T. (2017). Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år. København: VIVE.
- Kampmann, N. (2014). Lærer-pædagog-samarbejde - en politisk konstruktion og ledelsesudfordring. *Tidsskrift for arbejdsliv*(1).
- Krab, J., & Andersen, R. N. (2016). De vælter sig i vandet og er plaskvåde. *Unge Pædagoger*(1), s. 23-33.
- Nørregaard-Nielsen, E. (2006). Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse. Syddansk Universitet.
- Rasmussen, B. M., Okkels, E., Kvist, B., Rizzi, D., & Høgh, M. M. (2016). Kulturelle udtryksformer og æstetiske læreprocesser kan i et samarbejde mellem pædagoger og lærere kvalificere og udvikle den understøttende undervisning. Kolding: UC Syd.
- Rasmussen, G. L. (2017). Pædagogen ind i klasseværelset - professionsidentitet og det tværprofessionelle samarbejde. I T. Ritchie, & D. Tofteng, Pædagog i skole og fritid (s. 98-117). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Retsinformation. (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. BEK nr 354 af 07/04/2017. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589>
- Stanek, A. (2017). Fritidspædagogikkens muligheder i arbejdet med inklusion. I T. Ritchie, & D. Tofteng, Pædagog i skole og fritid (s. 65-81). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Thingstrup, S. H., & Schmidt, L. S. (2016). Mellem læring, leg og dannelse. De pædagogiske medarbejdere og lærernes forhandlinger om formålet med skolen. *Unge Pædagoger*, s. 43-51.
- Tofteng, D., Madsen, L., & Bladt, M. (2016). Bedre trivsel. Et aktionsforskningsprojekt i skolens liv, nye åbninger for pædagogernes deltagelse i skolen. *Unge Pædagoger*(1).
- VIA Pædagoguddannelsen. (2019). Studieordning for VIA Pædagoguddannelsen. Hentet fra <https://www.via.dk/uddannelser/paedagogik-og-laering/paedagog/studieordninger>

NOTER:

1. Find Studieordning VIA Pædagoguddannelsen 2019 på <https://www.via.dk/uddannelser/paedagogik-og-laering/paedagog/studieordninger>.
2. Find BEK nr 354 af 07/04/2017, Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, på www.retsinformation.dk
3. KORA og SFI fusionerede i 2017, og blev til VIVE: Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd. Find her: www.vive.dk