



Pædagoger i folkeskolen

Af Morten Ejrnæs
Rikke Bech Espersen
Tine Fuglsang og
Merete Monrad
Aalborg Universitet



AALBORG UNIVERSITET
KØBENHAVN

Indhold

Indledning	3
1. Metode og datapræsentation	6
Vignetmetode	6
Datapræsentation.....	7
2. Generelle holdninger.....	9
Principper i folkeskolereformen.....	9
Pædagogers kerneopgaver.....	10
Samarbejdet med lærere.....	12
3. Inklusion og undervisning – casespecifikke resultater	14
Inklusion: tilstedeværelse i klasselokalet?	14
Understøttende undervisning: pædagoger som undervisere?	21
4. Pædagogers forventninger om enighed med hhv. pædagoger og lærere	27
Forventninger om enighed med andre pædagoger	27
Er forventningerne realistiske?	27
Forventninger om enighed med lærere	29
5. Sammenligning af pædagogstuderende og lærerstuderende.....	32
Casespecifikke resultater	32
Generelle holdninger	39
Forventninger om enighed med andre studerende.....	40
6. Vignetmetoden som faglig udviklingsmodel	46
Praktisk fremgangsmåde	46
7. Konklusion og perspektivering	51
Perspektiver: Faglig udvikling blandt pædagoger	54
og andre faggrupper i folkeskolen	54
Litteratur	56

Indledning

Folkeskolereformen har betydet, at pædagoger har fået både en anden og en mere fremtrædende rolle i folkeskolen, og at flere pædagoger er ansat i folkeskolen. Det skyldes først og fremmest, at skoletiden er blevet udvidet, og at tidligere skoleeksterne pasningsordninger som fritidshjem og skolefritidsordninger er blevet integreret i skoleregiet. Det er baggrunden for denne undersøgelse, der afdækker, hvordan pædagoger ansat i folkeskolen opfatter deres opgaver og rolle i folkeskolen, hvordan de vurderer pædagogiske spørgsmål vedrørende børns inklusion og læring, samt hvordan de synes, at pædagoger i folkeskolen bør handle i forhold til nogle af de praksisnære problemer, som de står over for eller kan komme til at stå over for i forbindelse med deres varetagelse af opgaver efter folkeskolereformen. Resultaterne af undersøgelsen fremlægges her.

Undersøgelser, der danner grundlag for rapporten

Rapporten bygger på en spørgeskemaundersøgelse, der først og fremmest afdækker, hvordan pædagoger, der er ansat i folkeskolen, opfatter, vurderer og mener, at man bør handle i konkrete situationer, der kan opstå i det daglige pædagogiske arbejde i skolen. I undersøgelsen anvender vi vignetmetoden, som er en sociologisk metode, hvor konkrete fiktive situationer skitseres kort, men virkelighedsnært i en case. Efter hver enkel case stilles der spørgsmål til den beskrevne situation, der er formuleret, så den specifikt vedrører konkrete praksisnære faglige spørgsmål, som fx hvilke temaer der bør tages op i en samtale med forældrene, og hvilke opgaver hhv. lærer og pædagog har i forhold til børn, der skal inkluderes. Vignetundersøgelser er således undersøgelser, hvor spørgsmålene altid relaterer sig til en eller flere cases (vignetter). Gennem denne metode afdækkes pædagogers specifikke holdninger til nogle fagligt relevante spørgsmål og problemer i forbindelse med centrale arbejdsopgaver i folkeskolen.

I undersøgelsen sætter vi fokus på specifikke *holdninger*, som er baseret på pædagogens faglige viden i form af kendskab til fx psykologiske og pædagogiske teorier, kendskab til bestemte pædagogiske metoder og erfaringsbaseret viden. Holdningerne er også udtryk for pædagogens værdier, etik og følelsesmæssige engagement. Endelig indeholder holdninger som regel et ønske om at gøre noget, en handlingstendens. Vi fokuserer specielt på pædagogernes *faglige holdninger*, således som de er udmøntet i deres handlingstendenser, dvs. hvad de mener, der bør gøres i konkrete situationer i hver case. Undersøgelsen afdækker pædagogernes syn på, hvad de mener, pædagogen eller andre nøglepersoner i casen bør gøre.

I rapporten fremlægger vi først og fremmest de kvantitative opgørelser af, hvor stor en andel af deltagerne i undersøgelsen, der mener, at fagpersonerne i casen bør handle på en bestemt måde, når der fx opstår en meget konkret beskrevet konflikt i en klasse. De kvantitative opgørelser giver et godt grundlag for at vurdere, om der i forhold til meget praksisnære spørgsmål er stor enighed, måske i nogle tilfælde ligefrem konsensus om, hvad der bør gøres, eller om der omvendt er uenigheder, eller måske ligefrem splittelse, blandt pædagogerne med hensyn til, hvordan de mener, der bør handles. Disse opgørelser giver solid dokumentation for holdningernes udbredelse og dermed nogle indikationer på, hvilke spørgsmål der er kontroversielle og/eller fagligt udfordrende for pædagogerne. Enkelte spørgsmål belyses også kvalitativt i undersøgelsen, idet pædagogerne har beskrevet deres refleksioner i forbindelse med enkelte vigtige spørgsmål i casene. Besvarelsene af disse åbne spørgsmål har givet et godt grundlag for at kunne analysere de forskellige typer faglige begrundelser, der er anført som argumenter for de enkelte handlingsforslag. Vignetundersøgelsen giver mulighed for at beskrive og analysere pædagogers faglige opfattelser, vurderinger og handlingsforslag i forhold til specifikke praksisnære spørgsmål og pro-

blemer, der vedrører dels forskellige facetter af inklusionsproblematikken og dels udførelsen af forskellige pædagogopgaver i folkeskolen. Undersøgelsen omfatter endvidere, hvilke holdninger pædagoger ansat i folkeskolen har til folkeskolereformen, til deres opgaver og til deres samarbejde med lærerne. Disse generelle holdninger beskrives og analyseres, og resultaterne af denne del af undersøgelsen er med til at kontekstualisere de mere praksisnære holdninger.

Hovedundersøgelsen omfatter spørgeskemabesvarelser fra 398 pædagoger, der er ansat i folkeskolen, som indgår i et BUPL-panel. Panelet besvarer regelmæssigt spørgeskemaer udsendt af BUPL, der afdækker pædagogers arbejde i folkeskolen. Det er altså medlemmer af BUPL-panelet, der har besvaret spørgeskemaet, og de er således respondenter i hovedundersøgelsen (respondenter er personer, der har deltaget i undersøgelsen ved at besvare spørgeskemaet). Spørgeskemaet indeholdt to cases eller vignetter. Den ene case vedrører spørgsmålet om inklusion af to drenge i en 1. klasse. Casen tager afsæt i skole-hjem-samarbejdet med to forældre, der er utilfredse med, at deres søn i en længere periode har siddet ved siden af den ene af de to drenge med særlige behov. Her er der fokus på spørgsmålet om, hvordan de ekstra pædagogtimer, der er bevilget til de to drenge med særlige behov, bør bruges. Den anden case vedrører spørgsmålet om tilrettelæggelsen af undervisningen i matematik i en 2. klasse, hvor der er en stor spredning i det faglige niveau blandt eleverne, og hvor spørgsmålet om pædagogens mulighed for at understøtte en differentieret undervisning derfor står centralt. Begge cases vedrører således overordnet spørgsmålet om inklusion i folkeskolen og pædagogernes opgaver i den forbindelse.

Foruden denne hovedundersøgelse har vi i projektforløbet foretaget flere selvstændige undersøgelser, der dels har fungeret som pilotundersøgelser for at finde frem til det rette design for hovedundersøgelsen, dels har fungeret som grundlag for at belyse centrale problemstillinger mere dybtgående, og dels har været brugt til at indhente data, der kunne supplere resultaterne i hovedundersøgelsen. Disse undersøgelser er blevet gennemført på professionshøjskoler, hvor vi i forbindelse med forskellige former for temaundervisning har afdækket studerendes holdninger til både folkeskolereform og i nogle tilfælde de samme cases, som er anvendt i hovedundersøgelsen, og i andre tilfælde andre cases, der belyser andre facetter af pædagogers arbejde i folkeskolen. Resultaterne fra disse undersøgelser bliver inddraget sidst i rapporten til at supplere og perspektivere resultaterne fra hovedundersøgelsen.

Endelig har vi gjort et forsøg på at anvende vignetmetoden som faglig udviklingsmodel. Ved en temadag på et længerevarende efteruddannelseskursus om inklusion blev der således først foretaget en minivignetundersøgelse af både pædagogers og læreres holdninger. Dernæst blev resultaterne brugt til at igangsætte først individuel og dernæst kollektiv refleksion over, hvordan faglig udvikling blandt pædagoger og lærere i forbindelse med folkeskolereformen kan fremmes.

Rapportens opbygning

Rapporten er opbygget således, at efter denne indledning følger kapitel 1 med en kort præsentation af vignetmetoden og de indsamlede data, der ligger til grund for rapportens konklusioner. Kapitel 2 omhandler generelle holdninger til folkeskolereformen og generelle erfaringer med samarbejdet med lærere. Kapitlet afdækker pædagogers generelle holdninger til centrale principper i folkeskolereformen og deres syn på, hvad der er deres kerneopgaver i folkeskolen, og hvilke opgaver de mener, de er mest kompetente til at udføre. I kapitel 3 fremlægges de casespecifikke resultater. Her gengives de to vignetter, som pædagogerne har skullet tage stilling til, og hovedresultaterne fremlægges, idet der fokuseres på en belysning af den holdningsmæssige enighed og uenighed i forhold til konkrete spørgsmål. Desuden belyses pædagogernes faglige argumentation for forskellige tilgange og pædagogiske indgreb i

forhold til problemerne. Her sættes således fokus på de forskellige typer argumenter, der fremføres for de pædagogiske løsninger, der er angivet som handlingsforslag. I kapitel 4 belyses pædagogernes forventninger til deres kollegers holdninger. Respondenterne har således skullet "gætte på", hvor stor en del af hhv. pædagoger og lærere, de tror, at de vil være enige med i forhold til et specifikt spørgsmål. Spørgsmålet om forventninger til kolleger er med i undersøgelsen, da de forventninger, pædagoger har til deres nærmeste samarbejdsparter – både andre pædagoger på skolen og lærere – kan have stor betydning for kvaliteten af samarbejdet. I kapitel 5 fremlægges relevante resultater fra vignetundersøgelser, der er gennemført med studerende på professionshøjskoler som deltagere. Her fremlægges de studerendes specifikke holdninger til tre andre cases end dem, der indgik i hovedundersøgelsen, og disse beskrives og analyseres med henblik på at supplere med uddybende resultater og perspektivere de konklusioner, der kan drages på baggrund af de undersøgelsesresultater, der fremkom gennem undersøgelsen i BUPL-panelet. I kapitel 6 redegøres der for afholdelsen af en temadag, hvor programmet blev indledt med gennemførelse af en minivignetundersøgelse, hvor deltagerne individuelt udfyldte et spørgeskema med spørgsmål om holdninger til to cases, hvorefter alle deltagerne blev placeret i grupper, hvor man sammen kunne reflektere over enigheder og uenigheder i forhold til de pædagogiske spørgsmål, der er præsenteret i casen. Der redegøres for, hvordan denne form for individuel refleksion efterfulgt af grupperefleksion rummer en mulighed for fælles faglig udvikling gennem vignetmetoden. Kapitel 7 indeholder konklusion og perspektivering, hvor de samlede konklusioner vedrørende pædagogers position, rolle og holdninger i folkeskolen trækkes op, således at både problemer og muligheder i det fremtidige arbejde skitseres, og hvordan man i den forbindelse kan facilitere processen gennem faglige drøftelser såvel i pædagoggruppen som på tværs af alle personalegrupper på skolen.

Tak

Først og fremmest tak til de medvirkende pædagoger, der har fundet tid til at reflektere over en række pædagogiske spørgsmål i en presset arbejdssituation, og tak til de mange studerende på flere professionshøjskoler, der har deltaget i forskellige former for vignetundersøgelser, der har kunnet sætte undersøgelsesresultaterne ind i en større kontekst og dermed kunnet perspektivere undersøgelsens konklusioner. Endvidere tak til en lang række undervisere og administratorer på flere professionshøjskoler, som har gjort det muligt at lave pilotundersøgelser og undersøgelser, hvor lærerstuderende og pædagogstuderendes svar kunne sammenlignes. Endelig tak til Lisbeth Pedersen, Marieke Brinck og Kurt Bendix fra UCL samt de deltagende lærere og pædagoger, der medvirkede i at afprøve vignetmetoden som faglig udviklingsmodel. En særlig tak til konsulenterne: Cand.mag., meritlærer, undervisningsvejleder og VISO-specialist Camilla Stabell, pædagog og fritidspædagogisk leder i SFO Dorthe Vinther Andersen, trivselscoach, pædagog og cand.pæd.pæd.psych. Martin Fogh og folkeskolelærer med linjefag i dansk og idræt Signe Fjord Jørgensen, der har medvirket til at udforme casene og til at inspirere til, hvilke spørgsmål der kunne være relevante. Samtidig tak til cand.mag. i dansk, sprogrådgiver og tekstredaktør Signe Hastrup, der har fungeret som sproglig konsulent på både spørgeskema og denne rapport.

Endelig tak til BUPL, der har finansieret denne undersøgelse, og til konsulenterne Peter Engelbrekt og Rikke Lauth fra BUPL og fællestillidsrepræsentant for pædagoger i Lyngby-Taarbæk Kommune Peter Winding.

1. Metode og datapræsentation

Vignetmetode

I dette projekt undersøger vi pædagogers faglighed ved at afdække deres opfattelser, vurderinger og handletendenser i forhold til konkrete undervisningsmæssige, pædagogiske og sociale problemer, som pædagogerne står over for i deres daglige arbejde i folkeskolen. Vi har primært anvendt en sociologisk metode, der kaldes vignetmetoden, hvor pædagoger har forholdt sig til problemer, der opstår i bestemte situationer, der er detaljeret beskrevet i cases (se Ejrnæs og Monrad 2012 for en uddybende beskrivelse af vignetmetoden). De vignetter, der er anvendt i undersøgelsen, beskriver nogle fiktive hændelsesforløb, hvor pædagoger i tværprofessionelt samarbejde med lærere står over for situationer, hvor der er behov for vurdering, stillingtagen og handling. I undersøgelsen indgår vignetterne i et spørgeskema, hvor hver vignet efterfølges af en række spørgsmål med faste svarkategorier og enkelte steder spørgsmål, hvor respondenterne har mulighed for at formulere deres svar med egne ord. Vi har i undersøgelsen endvidere med traditionel spørgeskemateknik forsøgt at belyse pædagogers generelle opfattelser, præferencer og holdninger til nogle centrale principper i folkeskolereformen. Endelig har vi på samme måde forsøgt at afdække pædagogernes opfattelse af deres egne kernekompetencer og af samarbejdet med lærere.

Virkelighedsnære vignetter og fagligt relevante spørgsmål

Vignetter er fiktive, men virkelighedsnære cases, som kan være af forskellig længde. Vi har i denne undersøgelse anvendt cases, der har været af en halv til en hel sides længde. Vi har haft pædagoger, lærere og andre med særlig indsigt knyttet til projektet som konsulenter. Konsulenternes opgave var at udarbejde cases, der fremtrådte realistiske og omhandlede aktuelle problemer, der kunne opstå i pædagogers daglige arbejde i skolen. Vi designede undersøgelsen således, at casene skulle omhandle væsentlige pædagogiske og sociale problemer, som pædagoger møder i deres hverdag i folkeskolen. Konsulenterne blev derfor bedt om at udfærdige cases med aktuelle faglige problemstillinger inden for følgende temaer: børns karakteristika eller adfærd, skole-hjem-samarbejde samt leg og undervisning. Der blev herudover angivet nogle mere tværgående temaer, der meget gerne måtte indgå i casene, herunder bl.a. inklusion, læring og handleplaner for eleverne. Konsulenterne har produceret skitser til cases, og de har tillige udarbejdet nogle spørgsmål, som de syntes, at det ville være interessant at få belyst gennem respondenternes besvarelse af spørgeskemaet.

Præcise og entydige casebeskrivelser og spørgsmål

Vi har gennemgået konsulenternes forslag omhyggeligt med henblik på at gøre beskrivelserne i casene så præcise og entydige som muligt. Vi skriver således i de endelige versioner af casene ikke "lang tid", men en præcis tidsangivelse som fx "2 uger" og heller ikke, at "han ofte optræder aggressivt", men at "han tre gange inden for den seneste uge har slået andre elever med knyttet næve". Vi har tillige ofte gengivet vignetpersonernes udsagn som ordrette citater. Ligeledes er spørgsmålene blevet nøje gennemgået med henblik på, at de er blevet så entydige som muligt. Vi har hovedsagelig anvendt "lukkede spørgsmål", dvs. spørgsmål, der kan besvares ved at svare ja eller nej eller i nogle tilfælde ved at sætte X ud for en bestemt svarmulighed, som vi selv på forhånd havde formuleret. I de sidste tilfælde har der været mulighed for at afkrydse kategorien "andet" og selv formulere sit svar. Desuden har vi i nogle spørgsmål givet respondenterne mulighed for at prioritere nogle forskellige handlemuligheder, alt efter hvor hensigtsmæssige de syntes, at de var. Vi har endvidere ved udvalgte spørgsmål bedt respondenterne angive (gætte på), hvor mange procent af hhv. pædagoger og lærere, de tror, ville være enige

med dem. Disse spørgsmål er med for at afdække pædagogernes forventninger til deres nærmeste samarbejdspartner i folkeskolen. Ved nogle få særligt centrale spørgsmål har vi anvendt åbne svar-kategorier, hvor respondenterne har fået mulighed for at begrunde deres besvarelse med egne ord. Den følgende analyse vil derfor dels bestå af kvantitative opgørelser af udbredelsen af bestemte holdninger, dels bestå af en belysning af de forskellige nuancer, der træder frem i pædagogernes argumenter for en bestemt stillingtagen og dels rumme en analyse af pædagogernes forventninger til andre pædagoger og til lærere.

Undersøgelser ved hjælp af vignette-metoden sikrer gyldige og pålidelige oplysninger om pædagogers faglighed, som pædagogerne mener, at den bør udmønte sig i forhold til konkret beskrevne praksisproblemer. Det skal i den forbindelse bemærkes, at metoden er specielt god til at belyse faglige dilemmaer, og vi har netop også udformet casene på en sådan måde, at der kan være tvivl om, hvordan situationen skal vurderes og håndteres. Det betyder, at der er en stor overvægt af besvarelser, hvor der eksisterer forskellige grader af uenighed blandt pædagoger og studerende. Resultaterne kan således ikke bruges til at afgøre, hvor ofte enighed og uenighed vil forekomme i praksis, men snarere til at sige, hvad der kan opstå uenighed om. Anvendelsen af den samme vignette og standardiserede, men fagligt relevante spørgsmål, sikrer en præcis opgørelse af udbredelsen af forskellige faglige opfattelser, vurderinger og handletendenser blandt pædagoger.

Datapræsentation

Datamaterialet, der ligger til grund for denne rapport, består i hovedsagen af pædagogers og pædagoglederes besvarelser af spørgsmål, der knytter sig til to cases (vignetter) om børns situation i skolen og en række generelle spørgsmål om arbejdet i folkeskolen. Respondenterne er en del af BUPL's panel på skoleområdet, som består af 2.000 pædagoger og ledere inden for skole-/fritidsområdet. Medlemmerne af panelet er blevet kontaktet og spurgt, om de ville deltage i et forskningsprojekt. 625 pædagoger og ledere takkede ja, og af dem har 398 respondenter besvaret spørgsmålene knyttet til de to vignetter i undersøgelsen. Disse 398 respondenter udgør rapportens primære analysegrundlag. 87 % af respondenterne er pædagoger, 11 % er socialpædagoger, og de resterende 2 % har anden uddannelsesbaggrund. 82 % af respondenterne er ansat som pædagoger, mens 11 % er ansat som ledere. Respondenterne er relativt erfarne inden for skoleområdet, da de i gennemsnit har været ansat i skoler i 11 år, men dækker et spænd på 0-29 år. Respondenterne havde i efteråret 2014 i gennemsnit arbejdet 21 timer om ugen i skoler i, men med stor variation fra 0-44 timer om ugen. Respondenterne er fordelt på alle regioner og følger i hovedsagen befolkningens fordeling på regionerne, bortset fra at Region Nordjylland er let overrepræsenteret (14 % af respondenterne arbejder i regionen, mens kun 10 % af befolkningen bor i regionen), og Region Hovedstaden er underrepræsenteret (21 % af respondenterne arbejder i regionen, mens 31 % af befolkningen bor i regionen). 77 % af respondenterne er kvinder. De fleste respondenter er 40-59 år (70 % af respondenterne), 21 % er 30-39 år, mens der er få under 30 år (3 %) og over 60 år (7 %).

Rapporten inddrager ud over besvarelserne fra BUPL-panelet også besvarelser fra pædagog- og lærerstuderende. Disse besvarelser er blevet samlet ind som pilotundersøgelser i forbindelse med undervisningsforløb om vignette-metoden og tværfagligt samarbejde. Grunden til, at vi har valgt at inddrage dette datamateriale, er, at vi mener, at det rummer nogle interessante perspektiver i forhold til rapportens øvrige konklusioner. De studerende er stort set alle på bachelorniveau, dvs. at de har været i praktik og er næsten færdiguddannede. 79 pædagogstuderende og 55 lærerstuderende har besvaret tre vignetter og en række generelle spørgsmål. Det fremgår tydeligt i rapporten, når analyserne er baseret på

studerendes besvarelser. Når vi analyserer de studerendes besvarelser, har vi at gøre med meget små stikprøver. Det betyder, at vi ikke kan forvente at finde særligt mange statistisk signifikante resultater (fordi statistisk signifikans afhænger af stikprøvestørrelsen). Vi vil fremhæve de resultater, der er statistisk signifikante, og så i øvrigt kommentere på de forskelle mellem pædagog- og lærerstuderende, som vi opfatter som praktisk signifikante, dvs. forskelle, der har en størrelse, som betyder, at de potentielt kan få betydning for praksis.

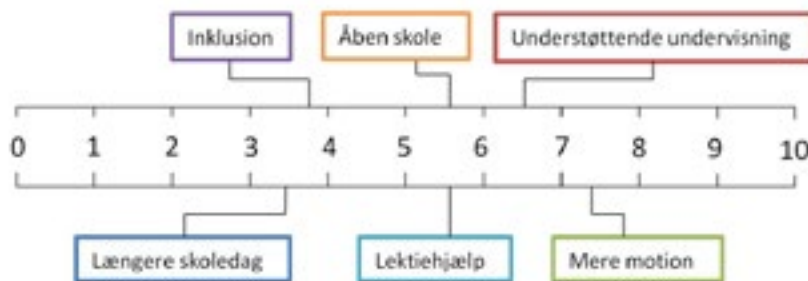
2. Generelle holdninger

I dette kapitel vil vi give en kort oversigt over pædagogernes holdninger til en række generelle temaer, der relaterer sig til principper for folkeskolereformen, opfattelse af egen rolle i skolen samt holdninger til samarbejdet med lærere.

Principper i folkeskolereformen

Figur 2.1 viser pædagogernes gennemsnitlige fordeling på spørgsmålet om, hvordan de vurderer seks principper i folkeskolereformen på en skala fra 0-10, hvor 0 er meget negativt, 5 er neutralt, og 10 er meget positivt.

FIGUR 2.1: VURDERING AF PRINCIPPER I FOLKESKOLEREFORMEN



Note: Antal svar på de enkelte spørgsmål er 396-397.

Figuren viser pædagogernes gennemsnitlige vurdering af hvert princip. I spørgeskemaet blev det præciseret, hvad hvert princip indebærer:

- Inklusion: Flere elever skal inkluderes i den almindelige undervisning.
- Længere skoledag: 30 timer ugentligt for børnehaveklassen til 3. klasse, 33 timer ugentligt for 4. til 6. klasse og 35 timer ugentligt for 7. til 9. klasse.
- Åben skole: Skolerne skal samarbejde med foreningslivet, Musikskolen, erhvervsliv og andre uddannelsesinstitutioner.
- Lektiehjælp: Skolerne skal tilbyde lektiehjælp og faglig fordybelse som en del af den længere skoledag.
- Understøttende undervisning: Skal sikre en tættere kobling mellem teori og praksis og sikre, at eleverne møder flere forskellige måder at lære på.
- Mere motion: Motion og bevægelse skal indgå i et omfang, der i gennemsnit svarer til ca. 45 minutter dagligt.

Som det ses af figuren, vurderes principperne om inklusion og længere skoledag overvejende negativt, åben skole og lektiehjælp vurderes neutralt, mens understøttende undervisning og mere motion overvejende vurderes positivt. Temaet inklusion behandles mere dybtgående i kapitel 3, da en af de vignetter, vi har anvendt i undersøgelsen, adresserer inklusionsproblematikker i en 1. klasse. Her gennemgår vi, hvilke forskellige opfattelser respondenterne har af inklusion, og hvordan inklusion bør praktiseres i en konkret situation. Temaet understøttende undervisning tages desuden op i relation til den anden vignette i undersøgelsen (også i kapitel 3). Her viser det sig, som vi skal vende tilbage til, at der findes meget forskellige opfattelser af, hvad understøttende undervisning indebærer i praksis.

Pædagogers kerneopgaver

Selvom pædagogerne vurderer mere motion i skoledagen positivt, opfattes det ikke som en kerneopgave for pædagoger at integrere bevægelse og motion i skoledagen. Det fremgår af figur 2.2, der er en opgørelse over pædagogernes prioritering af kerneopgaver. Pædagogerne er blevet præsenteret for 16 opgaver og bedt om at vælge de fem, de synes er vigtigst. I figuren har vi ikke taget hensyn til prioriteringen 1-5, men simpelthen hvilke opgaver der blev prioriteret, og hvilke der ikke gjorde.

FIGUR 2.2: PÆDAGOGERS KERNEOPGAVER

De fleste mener, at pædagogers kerneopgaver er (angivet af mere end 50 %)
At understøtte den generelle sociale trivsel i en klasse
At understøtte udviklingen af enkelte børns sociale kompetencer
At understøtte aktiviteter, der medvirker til, at alle børn deltager eller bliver inkluderet i klassen
At understøtte et trygt og roligt læringsmiljø, der skaber gode rammer for undervisningen
Mange mener, at pædagogers kerneopgaver er (angivet af mere end 25-50 %)
At deltage i faglige drøftelser med lærere omkring pædagogiske spørgsmål
At give omsorg til børnene
At varetage konfliktløsning blandt børnene
At yde støtte til børn med koncentrationsvanskeligheder
At tilføje undervisningen og læringen aspekter af leg
Få mener, at pædagogers kerneopgaver er (angivet af mindre end 15 %)
At sikre børnenes harmoniske overgang fra daginstitution til skole
At integrere bevægelse og motion i skoledagen
At varetage afgrænsede undervisningsopgaver for enkelte elever
At støtte og supplere læreren i undervisningen
At deltage i udendørs skoleaktiviteter

Note: Antal svar = 377.

Den blå kolonne viser, at det er mindre end 15 % af pædagogerne, der har prioriteret det at integrere bevægelse og motion i skoledagen samt det at deltage i udendørs aktiviteter, som en af fem kerneopgaver. Det behøver ikke betyde, at pædagogerne ikke deltager i udendørs aktiviteter og integrerer motion og bevægelse i skoledagen, det betyder nok snarere, at det ikke er centrale pædagogiske mål i sig selv, men indgår i det daglige arbejde med de mere overordnede kerneopgaver, som pædagogerne lægger vægt på, som fx at understøtte den generelle trivsel i en klasse (83 % angiver dette som en kerneopgave) eller understøtte aktiviteter, der medvirker til, at alle børn inkluderes i klassen (65 % angiver dette som en kerneopgave).

Pædagogerne har i høj grad en opfattelse af, at deres kerneopgaver indbefatter at arbejde med klassens trivsel og børns sociale kompetencer. Undersøgelsen viser også, at det er inden for disse områder, at flest pædagoger mener, at de har de bedste kompetencer. I spørgeskemaet har pædagogerne, foruden at prioritere de fem vigtigste kerneopgaver, også prioriteret de fem opgaver, som de mener, de er mest kompetente til at varetage. Her er det hhv. 78 % og 76 % af pædagogerne, der angiver opgaverne at understøtte den generelle sociale trivsel i en klasse og at understøtte udviklingen af enkelte børns

sociale kompetencer, som nogle af de opgaver, de er mest kompetente til at varetage. Der er generelt en klar overensstemmelse mellem de opgaver, som pædagogerne angiver som kerneopgaver, og de opgaver, som de mener, de er mest kompetente til at varetage.

I en af de vignetter, vi analyserer senere i rapporten, er respondenterne blevet bedt om at reflektere over, hvorfor en pædagog enten skal eller ikke skal varetage noget matematikundervisning for 6-7 elever i 2. klasse, som har svært ved matematik (vignetten analyseres dybdegående i kapitel 3). Analysen af disse besvarelser blotlagde nogle tydelige mønstre i opfattelsen af, hvad pædagoger kan bidrage med i folkeskolen, som vi gerne vil trække frem her. Pædagogerne sætter nemlig i deres kvalitative beskrivelser flere ord på, hvad det er, de opfatter som deres kernekompetencer i folkeskolen. Fire temaer fremstår i denne sammenhæng helt centrale:

- *Arbejde med børnenes sociale relationer og kompetencer:* Det vil sige arbejde med børnenes relationer, gruppedynamik og klassens trivsel. Det indebærer bl.a. en opmærksomhed på, at børnene ser hinandens kompetencer, at børnene bliver hjulpet videre og ud af situationer, som er vanskelige, eller at man arbejder med social læring.
- *Arbejde med alternative læringsformer:* Det dækker over anvendelse af kreative læringsformer og læringsstile, der styrker elevernes motivation og skaber nysgerrighed. Det kan fx være læring igennem bevægelse eller igangsætning af lege, der er relateret til det, børnene skal lære.
- *Arbejde med læringsparathed:* Det vil sige at gøre eleverne undervisningsparate, fx ved at støtte op om de elever, der har svært ved at koncentrere sig, at lære eleverne nogle teknikker, som de kan bruge, når det bliver svært at modtage undervisning. Det handler også om sociale og psykologiske dimensioner af læring, som at skabe tryghed, selvværd, selvtillid og give anerkendelse og omsorg.
- *Arbejde med indlæringen:* Det dækker over understøttende undervisning, faglig fordybelse og lektiestøtte. Det handler altså om at pædagogen mere direkte hjælper, støtter op om og styrker elevens indlæring og faglige kompetencer.

Sammen med prioriteterne ovenfor giver pædagogernes besvarelser et indtryk af, at pædagogers primære rolle i folkeskolen er at understøtte elevernes sociale og psykiske trivsel og udvikling, at skabe gode betingelser for læring (læringsmiljø og læringsparathed) samt mere direkte at indgå i elevernes læring og bl.a. præsentere dem for alternative læringsformer.

Samarbejdet med lærere

I samarbejdet med lærere er det især vigtigt for pædagoger, at deres pædagogfaglighed bliver anerkendt. Ud af seks forskellige udsagn er pædagogerne blevet bedt om at prioritere de tre, de opfatter som vigtigst i samarbejdet med lærere. Tabel 2.1 viser denne fordeling.

TABEL 2.1: Hvilke af følgende udsagn er vigtigst for dig i dit samarbejde med lærerne?

	Procentandel, der har prioriteret pågældende udsagn
At min pædagogfaglighed bliver anerkendt	75 %
At jeg er medbestemmende i forhold, der vedrører mit arbejde i klassen	71 %
At lærere og pædagoger er fælles om at træffe beslutninger om klassen	66 %
At jeg selv kan tilrettelægge udførelsen af mine funktioner som pædagog	46 %
At lærere og pædagoger er fælles om at varetage kontakten til forældrene	32 %
At jeg bliver orienteret om, hvad der foregår i klassen, når jeg ikke er til stede	19 %

Note: Pædagogerne er blevet bedt om at udvælge de tre svarmuligheder de opfatter som vigtigst. Antal svar = 372.

Af de seks oplyste udsagn er der flest pædagoger, der angiver, at anerkendelsen af deres pædagogfaglighed og at være medbestemmende i forhold, der vedrører deres arbejde i klassen, er vigtig i samarbejdet med lærere. Interessant nok er der langt flere respondenter, der prioriterer at være medbestemmende i forhold til arbejdet i klassen og at være fælles med lærere om at træffe beslutninger om klassen, end der er respondenter, der prioriterer selv at kunne tilrettelægge egne funktioner som pædagog. Det tyder på, at medbestemmelse og et ligeværdigt samarbejde med lærerne om arbejdet i klassen er vigtigere end selvstændigt at kunne tilrettelægge det specifikke pædagogiske arbejde.

Pædagogerne har også besvaret spørgsmål, der relaterer sig til deres tilfredshed med samarbejdet med lærere. I tabel 2.2 ses pædagogernes tilfredshed og utilfredshed med samarbejdet med lærere på seks forskellige områder. Vi har ordnet områderne, således at det område med størst tilfredshed står øverst og det område med lavest tilfredshed står nederst.

TABEL 2.2: Tilfredshed med samarbejdet med lærere

	Meget tilfreds/ tilfreds	Hverken tilfreds eller utilfreds	Meget utilfreds/ utilfreds	Antal svar
Samarbejdet om enkelte elevers problemer og situation	76 %	9 %	15 %	383
Samarbejdet om at planlægge og gennemføre skole-hjem-samtaler	66 %	10 %	24 %	347
Samarbejdet i forhold til overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse	59 %	20 %	21 %	169
Samarbejdet om at planlægge og gennemføre undervisningsforløb eller aktiviteter uden for de fagopdelte timer (eksempelvis tema- eller projektuger, idrætsdag, lejrskole e.l.)	55 %	18 %	27 %	389
Samarbejdet om udarbejdelse af elevplaner	53 %	17 %	30 %	291
Samarbejdet om at planlægge og gennemføre undervisningsforløb i fagopdelte timer (eksempelvis ved at hjælpe med faglige spørgsmål i elevernes gruppearbejde eller supplere læreren i forhold til undervisningsopgaver)	49 %	19 %	32 %	334

Note: Mange respondenter har svaret, at de ikke har erfaring med samarbejdet i forhold til overgang fra børnehaveklasse til 1. klasse, deraf det lavere antal besvarelser på dette spørgsmål.

De fleste af pædagogerne er overvejende tilfredse med samarbejdet med lærerne på de oplyste områder. Det er især i forhold til samarbejdet om enkelte elevers problemer og situation, at der ses en meget udbredt tilfredshed. Mindre tilfredshed og en forholdsvis udbredt utilfredshed ses i forhold til samarbejdet om at planlægge og gennemføre undervisningsforløb både i og uden for de fagopdelte timer samt i forhold til samarbejdet om udarbejdelse af elevplaner.

3. Inklusion og undervisning – casespecifikke resultater

I dette kapitel beskriver og analyserer vi pædagogers opfattelser, vurderinger og handletendenser i forhold til to cases. Den ene case omhandler arbejdet med to børn med særlige behov i en 1. klasse. Klassen er blevet tildelt ekstra ressourcer, og et af de centrale spørgsmål vedrører, hvordan ressourcerne skal bruges. Den anden case omhandler tilrettelæggelsen af matematikundervisningen i en 2. klasse, hvor det er aktuelt at diskutere undervisningsdifferentiering, og et af de centrale spørgsmål i denne forbindelse vedrører arbejdsdelingen mellem lærer og pædagog. De to cases vedrører således hhv. spørgsmålet om inklusion af to urolige børn og tilrettelæggelse af differentieret undervisning. Vi har således forsøgt at belyse nogle vigtige aspekter af pædagogers arbejde i folkeskolen gennem to nedslag på konkrete situationer, der kræver både vurderinger og handlinger.

Inklusion: tilstedeværelse i klasselokalet?

Temaet i den første vignette centrerer sig om, hvordan man bør håndtere to drenge med særlige behov i en 1. klasse, således at både de to drenge og de resterende elevers behov tilgodeses.

VIGNET OM INKLUSIONSPROBLEMATIK I EN 1. KLASSE

Det er forår, og der skal afholdes skole-hjem-samtaler i 1.a. I klassen går 10 piger og 12 drenge. Klasseteamet betegner to af drengene som meget urolige. Begge drenge har særlige behov, der betyder, at klassen fra begyndelsen af 1. klasse er blevet tildelt ekstra voksenressourcer i form af 12 pædagogtimer om ugen. Alle 1.-klasserne på skolen har desuden tilknyttet en pædagog 10 timer om ugen. I 1.a varetages alle de i alt 22 pædagogtimer af pædagogen Peter. Dansk læreren i 1.a hedder Lise, og hun og Peter har hele året været enige om, at alle pædagogtimer skal bruges på klassen som helhed, i stedet for at Peter bruger nogle af sine timer sammen med de to drenge med særlige behov uden for klasselokalet. Den ene af de to drenge, Jakob, har svært ved at koncentrere sig og kan være meget forstyrrende for resten af klassen, så han sidder altid alene ved et enmandsbord for at få ro omkring sig og for ikke at forstyrre andre. Den anden af de to drenge med særlige behov, Jonas, har også svært ved at koncentrere sig. Han bliver imidlertid mere rolig, når han kan spørge en sidekammerat om hjælp, og han har derfor de seneste tre måneder siddet ved siden af Viktor. Viktor er en stille dreng, men han er meget vellidt, og han klarer sig godt fagligt. Det er Lises og Peters opfattelse, at det er gået fint imellem Jonas og Viktor. Jonas taler meget og sidder uroligt, men Viktor lader sig efter Lises og Peters opfattelse ikke forstyrre, og han hjælper ofte Jonas med det faglige. Lise og Peter har derfor ladet de to drenge beholde deres pladser i en længere periode end normalt, således at Jonas og Viktor har siddet ved siden af hinanden i tre måneder, mens de andre elever har skiftet plads efter to måneder.

Peter og Lise deltager begge i samtlige skole-hjem-samtaler med forældrene. Det går godt med samtalerne, og ingen forældre udtrykker utilfredshed med det sociale liv i klassen. Der er dog fire forældre, der nævner, at de har fået indtryk af, at der er meget uro i klassen. Sidste samtale er med Viktor's forældre. Lise og Peter fortæller Viktor's forældre, at deres søn klarer sig fint både fagligt og socialt, og at han er god til at hjælpe andre.

De spørgsmål, der er stillet i forbindelse med casen om inklusion i en 1. klasse, kan placeres inden for to overordnede kategorier; spørgsmål om håndteringen af to drenge med særlige behov i en klasse samt spørgsmål om forældrenes inddragelse og indflydelse på lærerens og pædagogens beslutninger i klassen. Inden for begge kategorier er der spørgsmål, der er stor enighed om, og spørgsmål, der er stor uenighed om. I det følgende vil vi udelukkende gå i dybden med pædagogernes holdninger til håndteringen af de to drenge, da spørgsmålene om forældreinddragelse i vid udstrækning afhænger af netop holdningerne til håndteringen af de to drenge.

Håndtering af elever med særlige behov

Tabel 3.1 viser svarfordelingen på et af de centrale spørgsmål, der omhandler, hvorvidt læreren og pædagogen i vignetten bør beholde de to drenge med særlige behov i klasselokalet i alle timerne.

TABEL 3.1: Er du enig i Lises og Peters beslutning om at beholde Jakob og Jonas i klasselokalet i alle timerne?

	Antal	Procent
Ja	216	54
Nej	157	39
Kan ikke svare	25	6
Total	398	99

Fordelingen viser, at der blandt pædagogerne er stor uenighed om dette spørgsmål. Lidt over halvdelen er enige i Lises og Peters beslutning, mens næsten 40 % ikke er enige. For nærmere at belyse pædagogernes begrundelser og faglige overvejelser i forhold til enten at beholde eller ikke at beholde Jakob og Jonas i klasselokalet har vi stillet et åbent spørgsmål i spørgeskemaet, således at de, der har svaret ja, har kunnet uddybe, hvorfor de er enige med Lise og Peter, og de, der har svaret nej, har kunnet uddybe, hvorfor de ikke er enige med Lise og Peter.

Både argumenterne for, at de to drenge bør være i klassen i alle timerne, og argumenterne for, at de ikke bør være i klassen i alle timerne, kan inddeles i fire forskellige kategorier; hensynet til de to drenge med særlige behov, hensynet til Viktor (der sidder ved siden af den ene dreng med særligt behov), hensynet til de øvrige elever i klassen samt endelig opfattelser af inklusion.

Hensynet til de to drenge med særlige behov

Fælles for argumenterne både blandt dem, der er enige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, og dem, der ikke er enige i beslutningen, er et stort fokus på de to drenge med særlige behov, Jakob og Jonas. Begge grupper betoner i høj grad muligheden for at styrke Jakobs og Jonas' trivsel, men som det også afspejler sig i svarfordelingen i tabel 3.1, er der stor forskel på, hvilken opfattelse pædagogerne har af, hvordan dette bedst praktiseres.

Blandt dem, der er enige i beslutningen, er hensynet til drengenes selvfølelse det mest markante argument for at lade de to drenge blive i klassen. En stor andel i denne gruppe af pædagoger vurderer, at man ved at tage de to drenge ud af klassen risikerer, at drengene kommer til at føle sig udenfor, stigmatiserede og anderledes, hvilket vil have en negativ indvirkning på drengenes selvtilid og selvopfattelse. Blandt dem, der er uenige i beslutningen, kan der også konstateres et fokus på de to drenges selvopfattelse, men her er opfattelsen, at det er mest hensigtsmæssigt at styrke drengenes selvtilid uden for

klassen. Flere mener, at man ved at tage de to drenge ud af klassen kan sikre, at de får nogle succesoplevelser og en styrket selvtillid, idet de vil opleve at de får nogle faglige succesoplevelser i stedet for at blive betragtet som forstyrrende elementer i klassen. En skriver eksempelvis følgende, som argument for ikke at lade de to drenge være i klassen i alle timerne:

” De får aldrig lov til at opleve læringsituationer, som de magter, og som de kan overskue. Hvis de af og til kom med pædagogen ud af klasseværelset og fik understøttende undervisning både individuelt og i små grupper med 1-3 andre elever fra klassen, ville de få langt flere succesoplevelser, der kunne styrke motivationen.

Den netop citerede pædagog nævner også muligheden for at tage enkelte af de andre elever med ud af klasselokalet sammen med Jakob og Jonas. Både blandt dem, der er enige, og dem, der er uenige i beslutningen, er der flere der foreslår en mellemløsning ved ikke kun at tage Jakob og Jonas ud, men en mindre gruppe på 5-6 elever, som ikke altid behøvede at være de samme. Nogle påpeger, at man på den måde vil kunne opnå de samme gavnlige effekter for Jonas og Jakob ved at arbejde mere målrettet med en lidt større, men varieret sammensat gruppe, og at man dermed kunne undgå stigmatisering. Andre påpeger, at tendensen til stigmatisering kan undgås ved, at det ikke altid er Jonas og Jakob, der sammen tages ud:

” Til sidst mener jeg, at det lige så selvfølgelig ikke behøves være Jakob og Jonas, pædagogen tager ud sammen. Det kan ligeså godt være den ene sammen med en anden elev fra klassen, således at der både skabes andre relationer, og at det nødvendigvis ikke kun er konflikter og uroskabende adfærd, der fokuseres på, når pædagogen tager elever med uden for klassen.

Blandt dem, der er uenige i beslutningen om at beholde drengene i klassen i alle timerne, ses et meget udbredt hensyn til de to drenges behov for ro og pauser fra den store mængde af stimuli, der kan forstyrre i en klasse med mange elever. En pædagog skriver eksempelvis:

” Jeg tænker, at begge drenge er på overarbejde, når de skal være sammen med så mange andre elever hele dagen, og at de kunne have gavn af at have lidt ro omkring sig en lille del af dagen. Det kan måske hjælpe dem med at holde koncentrationen bedre.

Flere nævner, at drengene sandsynligvis har et højt stressniveau, som kan sænkes ved at tage dem ud af klassen nogle timer. Det kan også i denne forbindelse nævnes, at de fleste af dem, der er uenige i beslutningen om at beholde Jakob og Jonas i klasselokalet i alle timer, ikke mener, at Jakob og Jonas bør tages ud samtlige af de 22 timer om ugen, hvor Peter er til stede i klassen. I gennemsnit mener de, at Jakob og Jonas bør tages ud 9 timer om ugen.

Flere af de pædagoger, der er uenige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, påpeger muligheden for at arbejde med drengenes sociale kompetencer, koncentration og faglighed på alternativt vis uden for klassen. Eksempelvis kunne det opnås gennem målrettede øvelser eller samtaler og fysiske

aktiviteter, som flere vurderer, vil være særligt gavnlige i forhold til at forbedre Jakobs og Jonas' koncentration i klassen. De pædagoger, der ikke mener, at Jakob og Jonas skal beholdes i klassen, ville i gennemsnit bruge 4 timer om ugen på at tage de to drenge ud af klasselokalet og lave de samme faglige opgaver, som løses i klassen, og 5 timer om ugen på at tage de to drenge ud af klasselokalet og lave særlige pædagogiske øvelser, som styrker deres koncentrationsevne.

En stor andel af både dem, der er enige, og dem, der er uenige i at beholde de to drenge i klassen i alle timerne, har fokus på de to drenges sociale og faglige udvikling, men der ses en tendens til, at de, der er uenige, betoner den faglige del mere, end de, der er enige. Flere af dem, der er enige, betoner, at eleven bedst udvikler sig i fællesskab med resten af klassen. En pædagog anfører fx følgende:

” Min overbevisning er, at børn ikke lærer at sidde stille inde i en klasse ved at blive sat uden for døren. Det skal læres inde i klassen, i en social sammenhæng med de andre børn.

I den forbindelse er der også flere af dem, der er enige i beslutningen, der lægger vægt på, at drengene har brug for at spejle sig i de andre elever.

I forlængelse af ovenstående forskellige pædagogiske overvejelser ses naturligt også forskellige opfattelser af, hvordan de pædagogiske ressourcer i klassen udnyttes bedst muligt. Argumentet fra dem, der er enige i Lises og Peters beslutning, lyder, at når der er afsat så mange timer til pædagogen i klassen, er der også ressourcer nok til at inkludere de to drenge i klassen og sikre, at de kan få den nødvendige hjælp og opmærksomhed i klassen. Synspunktet er tillige, at resten af klassen også vil have gavn af, at der er ekstra pædagogiske ressourcer i klassen. Argumentet fra dem, der er uenige i Lises og Peters beslutning, lyder modsat, at når der er så mange pædagogressourcer afsat netop til de to drenge med særlige behov, så bør de også benyttes specifikt på disse to drenge ved at arbejde målrettet med dem uden for klassen, og at det også vil gavne resten af klassen, da der vil kunne skabes mere ro i de timer, hvor Jakob og Jonas er udenfor.

Hensynet til Viktor og resten af klassen

Ud over hensynet til de to drenge er der også både blandt dem, der er enige, og dem, der er uenige i Lises og Peters beslutning, et fokus på de resterende elever i klassen og deres udbytte af løsningen med enten at beholde Jakob og Jonas i klassen eller tage dem med udenfor. Dette fokus er helt klart mest markant hos dem, der er uenige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, hvor næsten alle lægger vægt på, at der kan skabes mere ro til fordybelse og læring for de resterende elever i klassen, hvis Jakob og Jonas er uden for klassen i nogle af timerne. Flere trækker på erfaringer fra deres egen hverdag og påpeger, at det kan være ødelæggende for det faglige niveau i en hel klasse, hvis en lille gruppe af elever er meget larmende og forstyrrende. Argumenterne blandt dem, der er enige med Lise og Peter, knytter sig særligt til de resterende elevers udvikling af tolerance og rummelighed ved at beholde Jakob og Jonas i klassen. Som en respondent skriver:

” Mangfoldighed i en klasse er altid godt, eksklusion er en deroute for både det barn, der bliver ekskluderet, og de andre børn, som ikke lærer noget om, hvordan man forholder sig til mennesker, som er anderledes end dem selv.

I forhold til Viktor's udbytte af situationen er det i høj grad også argumentet om social læring, der går igen blandt dem, der er enige i beslutningen om at beholde drengene i klassen. Flere af dem, der er enige i beslutningen, vurderer, at løsningen ser ud til at fungere for både Viktor og Jonas, og at Viktor også vil kunne udvikle en høj grad af tolerance og rummelighed ved at sidde ved siden af Jonas. En siger eksempelvis:

” Elever, der hjælper hinanden, får meget ud af det. Den, der hjælper vokser på stoltheden, den, der får hjælp, oplever det [at få hjælp af en kammerat] nogle gange går hurtigere, end hvis der skal ventes på en voksen. Børn ved godt, hvem der faglig dygtig, og hvem der ikke er, det lærer dem også at passe på hinanden/respektet hinanden – at nogle har mere brug for hjælp end dem selv.

I modsætning hertil er der blandt dem, der er uenige i Lises og Peters beslutning, en markant negativ holdning til, at Viktor skal agere hjælpelærer eller støttepædagog for Jonas, og at det er Lises og Peters opgave at sørge for, at de dygtige og velfungerende elever også udvikler sig fagligt.

Disse to forskellige opfattelser afspejles også i de to gruppers besvarelse af spørgsmålet: *Mener du, at det er ok, at Peter og Lise har ladet Jonas og Viktor sidde ved siden af hinanden i tre måneder?* Her mener 75 % af dem, der er enige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, at det er ok, at de to drenge har siddet ved siden af hinanden i tre måneder. Mens kun 60 % af dem, der ikke er enige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, mener dette.

Der er dog ingen tvivl om, at der både blandt dem, der er enige, og dem, der er uenige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, er stor opmærksomhed på, at Viktor ikke må lide overlast ved at sidde ved siden af Jonas. Efter at have besvaret en række spørgsmål i tilknytning til vignetten, har respondenterne fået nogle nye oplysninger, der supplerer handlingsforløbet i vignetten. Således har respondenterne fået oplysninger om, at Lise og Peter har fortalt Viktor's forældre, at deres søn klarer sig godt socialt og fagligt. Respondenterne er blevet oplyst om, at Viktor's mor har sagt: ”Vi er meget frustrerede over, at Viktor bliver forstyrret af Jonas i timerne. Jonas forhindrer Viktor i at følge med i undervisningen. Viktor er også lidt utryk ved Jonas”. Efterfølgende er respondenterne blevet spurgt, om de mener, at *Lise og Peter bør tage en samtale med Viktor om, hvordan han har det med at sidde ved siden af Jonas*. Her er der næsten total enighed blandt pædagogerne, da 93 % mener, at Lise og Peter bør tage en samtale med Viktor om, hvordan han har det med at sidde ved siden af Jonas. Pædagogernes enighed om at tale med Viktor kan også være udtryk for en generel tendens til inddragelse og dialog, som også er blevet fundet blandt pædagoger i daginstitutioner (Ejrnæs og Monrad 2013: 76).

For både dem, der er enige, og dem, der er uenige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, er der således en stor opmærksomhed på at beskytte de to drenge og sikre, at de trives og udvikler sig både socialt og fagligt. I begge grupper af pædagoger kan der identificeres en stræben mod det samme mål, men der er helt klart forskellige opfattelser af, hvilken vej der er mest hensigtsmæssig i forhold til at nå målet. Der er forskellige holdninger til, hvordan de to drenge's trivsel og sociale udvikling sikres bedst muligt, og til hvilke pædagogiske greb der er mest hensigtsmæssige i den forbindelse. Samtidig har begge grupper også en stor opmærksomhed rettet mod Viktor og de resterende elever i klassen. Her viser der sig tydeligt en forskellig prioritering af to forskellige mål. Den gruppe, der er enig i Lises og Peters beslutning om at beholde drengene i klassen, betoner elevernes sociale læring, mens

den gruppe, der ikke er enig, betoner elevernes faglige læring. Der er således tale om to forskellige opfattelser af, hvad der bør lægges mest vægt på i sådan en situation.

Hvad er inklusion?

Argumenterne for enten at tage de to drenge ud eller beholde dem i klassen kan også henføres til forskellige opfattelser af, hvad inklusion er, i hvilken udstrækning den er mulig at praktisere, og hvornår den bør praktiseres. De forskellige forståelser og nuancer af inklusionsbegrebet træder frem i pædagogernes kommentarer. For gruppen af pædagoger, der er enige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, synes der at være en overvejende tendens til, at inklusion sættes lig med at være fysisk til stede i klassen og at være sammen med de andre elever. Der er en udbredt opfattelse af, at der eksisterer en risiko for, at Jonas og Jakob vil komme til at føle sig udenfor, ekskluderet, stigmatiseret og anderledes, hvis de er uden for klassen i nogle af timerne. En skriver eksempelvis:

” Vi er nødt til at se problemstillingerne, så der kan skabes løsninger inden for rummet. Alt andet er eksklusion. Der kan være tale om at give drengene hørebøffer, tyggegummi, bevægelsesopgaver i timerne, ansvar for praktiske ting, når det kniber med at sidde stille, osv.

Dette står i kontrast til den opfattelse af inklusion, der kan identificeres blandt nogle af de pædagoger, der ikke er enige i beslutningen om at beholde drengene i klassen. Her er holdningen, at det at være fysisk til stede i samme rum ikke nødvendigvis fører til inklusion, som en eksempelvis nævner:

” Det kan også diskuteres, hvorvidt Jakob er og føler sig inkluderet i klassen, da han sidder alene hele tiden. Hvem og hvordan spejler han[sig i], og hvad ser/oplever klassekammeraterne?

Her anføres det argument, at løsningen med at lade Jakob sidde alene kan være ekskluderende, og at han kan mangle nogen at spejle sig i, samtidig med at de andre elever oplever en udskillelse af enkelte elever, som altså synligt ekskluderes alene gennem deres placering i klasselokalet.

Der er altså i begge grupper en opmærksomhed på at undgå, at Jakob og Jonas skal føle sig anderledes og udenfor, men en uenighed om, hvorvidt oplevelsen af eksklusion opstår i klasselokalet sammen med de andre elever eller i det øjeblik, man tager eleven ud af klasselokalet. En væsentlig betragtning er derfor, at der kan ligge meget forskellige opfattelser bag inklusionsbegrebet, som kan være relevante at få italesat og diskuteret mellem kolleger i det daglige arbejde.

Specifikke holdninger til inklusion

Der er en tendens til, at de, der er uenige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, er mere negativt stemte over for inklusionstankegangen, som den er udformet i folkeskolereformen, end dem, der synes, at drengene skal blive i klassen. Det viser sig i forhold til det generelle spørgsmål om, hvordan man vil vurdere folkeskolereformens princip om inklusion på en skala fra 0 til 10, hvor 0 er meget negativt og 10 er meget positivt. De, der er uenige i beslutningen, vurderer inklusionsprincippet (som det er udformet i folkeskolereformen) til gennemsnitligt 3. Mens de, der er enige i beslutningen, i gennemsnit har vurderet princippet om inklusion til 4,2. Forskellen er statistisk signifikant.

Nogle af dem, der er enige i beslutningen om at beholde de to drenge i klassen, henviser til folkeskole-reformen i deres argumenter og påpeger, at reformen lægger op til at børn med sociale og faglige vanskeligheder skal have mulighed for deltagelse på lige fod med andre. En svarer: "Inklusion af 97 % af alle børn" som argument for at være enig i Lise og Peters beslutning om at beholde Jakob og Jonas i klassen i alle timer. Nogle mener, at inklusion ikke kun handler om de børn, der har vanskeligheder eller særlige behov. En påpeger eksempelvis: "Inklusion er for hele klassen ikke bare de elever, der skal inkluderes". Andre henfører inklusionstankegangen til et normativt synspunkt om at inklusion er efterstræbelsesværdigt og et menneskesyn om at alle kan bidrage i et fællesskab, og en skriver eksempelvis: "Jeg tror på, at det inkluderende læringsmiljø er sundest for alle børn" eller som en anden skriver: "Fordi det er det bedste for drengene ikke at blive udelukket".

Nogle af dem, der er uenige i beslutningen om at beholde Jakob og Jonas i klassen, har dog også opfattelsen af, at inklusion er efterstræbelsesværdig, men flere påpeger, at det kan være nødvendigt at tage elever ud af classesammenhængen og arbejde målrettet med dem for netop at kunne nå målet om inklusion i klassen. Som en nævner: "Jeg mener, at i nogle situationer er det nødvendigt at ekskludere elever for at senere at inkludere dem". En anden tendens blandt dem der er uenige er, at der lægges vægt på et andet centralt begreb i folkeskolereformen, differentieret undervisning, og at man ved at tage de to drenge ud kan praktisere dette. Andre af dem, der er uenige, har en opfattelse af, at det er umuligt at inkludere alle i alle timer, og at man ikke bør praktisere inklusion for enhver pris:

” Dette mener jeg, er vigtigt, da mange børn med de problemer ofte bruger meget mere energi på at være i en stor sammenhæng kontra dét at være en til en med en voksen. Jeg er tilhænger af inklusion, men til en vis grænse. Vi skal ikke kun tænke på det faglige, men også på barnets trivsel i denne situation.

De specifikke holdninger til, hvordan skolegangen for Jakob og Jonas skal organiseres, og hvordan de skal undervises, ser ud til at afspejle forskellige værdier og forskellig grad af tilslutning til folkeskolereformens princip om inklusion.

Sammenfattende kan det siges, at når respondenternes specifikke holdninger træder frem i forbindelse med casen om inklusion af to drenge med særlige behov, viser der sig forskellige opfattelser af, hvad inklusion indebærer, samt hvordan og hvornår det er hensigtsmæssigt at praktisere inklusion. De forskellige opfattelser går på, hvorvidt inklusion betyder at være fysisk til stede i klassen med de andre elever, eller om inklusion bør betragtes mere abstrakt. Blandt respondenterne er der også en forskellig vægtning af, hvilke elever man bør tage mest hensyn til, når man forsøger på at inkludere to drenge med særlige behov.

De forskellige specifikke holdninger til inklusion i casen afspejler også den generelle holdning til princippet om inklusion i folkeskolereformen. Selvom respondenterne generelt er negativt stemt over for princippet om inklusion, er den gruppe, der mener, at læreren og pædagogen i casen bør beholde de to urolige drenge i klassen, gennemsnitligt mindre negativt stemt over for princippet om inklusion.

Understøttende undervisning: pædagoger som undervisere?

Den anden vignet omhandler, hvordan man konkret kan undervisningsdifferentiere, og hvilke opgaver hhv. lærer og pædagog bør varetage i den sammenhæng.

VIGNET OM UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING I EN 2. KLASSE

Pædagogen Pia og matematiklæreren Lillian taler om matematikundervisningen i 2.c, som de begge er tilknyttet. ”Jeg er ved at være godt frustreret over at have så mange elever i klassen”, siger Lillian. Hun fortsætter: ”Med 28 elever skal man virkelig favne bredt. Jeg synes, det er fuldstændig umuligt at differentiere undervisningen på en tilfredsstillende måde, når der er så stor forskel på elevernes faglige niveau. Elevernes resultater i deres sidste tests er ikke tilfredsstillende, og udviklingen blandt de dygtigste elever er stagneret. De får simpelthen ikke nok ud af undervisningen. Skal vi ikke forsøge at dele klassen op i to hold i to af de ugentlige matematiktimer? Pia, du kan tage de 6-7 elever, der har svært ved matematik, med over i et andet lokale, hvor du kan stå for undervisningen af dem. Jeg er sikker på, at du kan få skabt en mere rolig stemning og få disse elever til at koncentrere sig mere. Så kan jeg undervise resten af klassen, så de kan få udnyttet deres evner fuldt ud”. Pia svarer: ”Det er jeg ikke sikker på, at jeg synes er en god idé, jeg er jo ikke uddannet i at undervise i matematik”. ”Nej, det ved jeg godt”, siger Lillian, ”men det her ville være til børnenes bedste. Alle får mere ro til at fordybe sig, når der ikke er så mange samlet på et sted”. Pia er stadig afvisende og siger: ”Jeg tror godt, at jeg kan skabe mere koncentration hos dem, der har svært ved det. Men jeg er ikke sikker på, at jeg kan lære dem matematik.”. ”Jo, det tror jeg sagtens, du kan. Jeg skal nok støtte dig”, siger Lillian, ”jeg synes i hvert fald, vi skal gøre et forsøg”.

I vignetten er problematikken om undervisningsdifferentiering centreret om spørgsmålet om, hvorvidt pædagogen bør varetage undervisningen af de 6-7 elever, der har vanskeligt ved matematik. Dette spørgsmål deler vandene (50 % svarer ja og 43 % svarer nej). Efter spørgsmålet blev respondenterne spurgt om deres begrundelser for deres svar. De åbne svar tydeliggør, at der ikke alene er tale om holdningsmæssig spredning, men decideret uenighed omkring spørgsmålet. Besvarelsene giver både et indtryk af holdninger til pædagogers undervisning i folkeskolen, og et indtryk af pædagogers rolle i folkeskolen, og hvad det er, pædagoger kan og skal i folkeskolen. I det følgende vil vi præsentere uenighederne i forhold til pædagogens varetagelse af undervisning.

Blandt respondenter, der mener, at pædagogen bør forsøge at varetage undervisningen, er en meget udbredt begrundelse, at pædagogen kan noget, som enten ikke kan opnås ved traditionel klasseundervisning, eller som læreren ikke kan. En respondent udtrykker det sådan:

” Fordi hun[pædagogen Pia] med sin pædagogfaglige indgangsvinkel måske kan give de pågældende børn nogle positive oplevelser. Måske noget anerkendelse og positivitet kan skubbe børnene ind i en positiv indlærings spiral.

En anden meget udbredt begrundelse er, at det er godt for eleverne at oplede klassen i mindre grupper. Dette kommer fx til udtryk i følgende uddybning:

” Der kan anvendes andre læringsstile, når der er færre elever. Der kan skabes bedre rammer for læring, når der ikke er så mange elever, de skal forholde sig til. Og de svage elever ikke konstant bliver konfronteret med, at der er mange, som er ”bedre” end dem.

Respondenterne har altså både fokus på den pædagogiske faglighed og læringsrummet, hvor det bliver betragtet som afgørende at få delt børnene op i mindre grupper for at skabe ro omkring læringen. Flere respondenter lægger vægt på, at pædagoger godt kan undervise, når det foregår i samarbejde med læreren, og når det ikke er på et højere klassetrin (i vignetten er det 2. klasse). Som en pædagog udtrykker det: ”Vi kan mere end vi måske tror. At skabe ro og tryghed giver rum for læring, også for de svageste. Måske især for dem”.

Blandt respondenter, der *ikke* mener, at pædagogen bør undervise de 6-7 elever, der har vanskeligt ved matematik, er to former for argumentation udbredt. For det første at pædagoger ikke er uddannet til at undervise, og for det andet at de svageste elever har brug for lærerens faglighed og didaktik for at få et fagligt løft, og at det derfor er særligt problematisk at sætte pædagogen til at undervise dem. En respondent skriver fx:

” Jeg tænker, at hvis de er svage til matematik, har de ud over ro og pædagogisk støtte også ekstra brug for en dygtig lærer, der har nogle forskellige værktøjer til at lære det fagfaglige.

En del respondenter nævner også pædagogens egen usikkerhed omkring opgaven som afgørende og påpeger, at hvis pædagogen ikke mener, at hun er kompetent til at løfte opgaven, så skal hun ikke presses til det, for så vil det ikke komme til at virke, så vil eleverne mærke hendes usikkerhed. I relation til dette argument er der nogle respondenter, der anfører, at pædagoger principielt kan undervise, men at det afhænger af deres egen motivation og oplevelse af kompetence:

” Jeg tror, at pædagogerne især er gode til at undervise, hvor eleverne lærer gennem kroppen, og dette er der jo rigtig gode erfaringer med. Så jeg tænker ikke, det er, fordi det er en pædagog, der ikke kan løfte opgaven, men fordi hun ikke har mod på opgaven.

Derudover er der nogle, der helt principielt mener, at pædagoger ikke skal undervise, fx: ”Det er Pia ikke uddannet til. (Og det får hun heller ikke løn for).” Der er blandt respondenterne en række forskellige begrundelser for, at pædagoger ikke skal undervise. Nogle argumenterer ud fra pædagogernes løn- og ansættelsesforhold (manglende forberedelsestid, lavere løn, og en opmærksomhed på ikke at underminere lærernes arbejde), andre ud fra ansvarsfordelingen (at det er lærerens opgave og ansvar), og andre igen ud fra, at pædagogerne skal holde fast i deres egen faglighed og det pædagogiske, de kan bidrage med i folkeskolen, i stedet for at blive ”erstatningslærere”: Pædagoger skal understøtte, men ikke undervise.

At pædagoger skal *understøtte undervisningen* bliver både fremhævet som et argument for og imod, at pædagogen underviser, og det tyder på, at der er uklarhed – eller uenighed – om, hvad der ligger i understøttende undervisning. Nogle respondenter, der tilslutter sig, at pædagogen underviser, ser ud til at have en bredere opfattelse af understøttende undervisning end respondenter, der er afvisende over for at påtage sig undervisningsrollen. For eksempel skriver en respondent i den sammenhæng: "... med den nye skolereform skal man som pædagog også varetage noget af undervisningen synes jeg". Respondenter, der er skeptiske over for underviserrollen, beskriver i højere grad understøttende undervisning som en aktivitet, der kan gøre eleverne læringsparate, understøtte læring og støtte op om det, læreren har undervist i, end som decideret undervisning.

På den ene side er der altså respondenter, der ser pædagoger som undervisningskompetente i kraft af deres pædagogfaglighed, mens der på den anden side også er respondenter, der netop skelner skarpt mellem pædagogisk faglighed og undervisningsfaglighed, og de mener derfor, at pædagoger bør holde fast i deres egen faglighed i folkeskolen, men inden for begge grupper er der forskelle i begrundelserne.

Ser vi på spørgsmålet om opdelingen af elevgruppen, så er der også uenighed om dette spørgsmål. Hvor nogle respondenter fremhæver, at det er en fordel at have eleverne delt op efter niveau, ønsker andre modsat niveaumæssigt blandede grupper, skiftende grupper eller slet ingen opdeling. At få opdelt eleverne er en udbredt begrundelse for at lade pædagogen undervise: i mindre grupper er der mere ro, de svageste bliver ikke konfronteret med, at der er mange, som er bedre end dem, der er større tryk og fællesskab samt bedre mulighed for hjælp i en lille gruppe. Nogle af respondenterne lægger således vægt på niveauopdelingen som positiv for elevernes læring. Der er dog også respondenter, som netop ser niveauopdelingen som problematisk. De angiver bl.a. følgende argumenter: Elever på forskellige niveauer lærer af hinanden, eleverne bliver ekskluderet og stemplet som fagligt dårlige, og det kan blive en selvopfyldende profeti.

Pædagogerne er i synet på denne case overvejende enige om, at en todeling af klassen kan højne det faglige niveau for de elever, der bliver i klassen sammen med læreren (81 % svarer ja, og kun 11 % svarer nej). Derimod er der meget blandede holdninger til, om en todeling også er til fordel for de svageste elever, som pædagogen i vignetten skal undervise (58 % svarer ja, og 29 % svarer nej). Ved dette spørgsmål har en stor del af respondenterne svaret "kan ikke svare" (15 %), og deres begrundelser giver et fint indtryk af, hvilke pædagogiske overvejelser der er i spil i denne vignette. Flere angiver, at en deling af klassen som udgangspunkt er en god idé, fx udtrykt ved "28 elever er for mange i en klasse" og "Delingen af klassen kan være fantastisk". Spørgsmålet om, hvem der skal undervise de svageste elever, ser her ud til at være centralt. Nogle respondenter påpeger, at det faglige udbytte vil afhænge af pædagogens evne til at undervise, mens andre fremhæver, at læreren bør varetage undervisningen af de elever, der har sværest ved matematik, fx udtrykt ved "Læreren skal følge de svage elever" eller "Hvorfor ikke bytte om, så Pia har de bedste elever, og Lillian underviser de dårligste, som virkelig har behov for et løft". Sammensætningen af elevgruppen, der tages ud af klassen, nævnes også som afgørende. Særligt nævnes de problemer som eleverne i øvrigt har, som en udtrykker det: "Det handler om elevernes problemstillinger. Hvorfor er de svagest?"

I den sammenhæng er der flere, der forholder sig kritisk til kun at tage de svageste ud af klassen, en understreger, at de svageste også skal have matematik i klassen sammen med de andre elever, en foreslår en deling i to lige store hold, en foreslår, at man tager nogle fagligt stærke med ud, og nogle lægger op til at arbejde med hold, der på forskellige tidspunkter er uden for klassen i et værkstedspræget miljø

med mindre projekter, bevægelse og spil. Endelig er der flere, der anfører, at det afhænger af tilrettelæggelsen af undervisningen og samarbejdet om undervisningen med læreren.

Det næste spørgsmål handler om, hvorvidt det ville være en bedre løsning, hvis læreren sætter hele klassen i gang med at arbejde og så forlader lokalet med den mindre gruppe af elever, der har svært ved matematik, og pædagogen hjælper de øvrige elever i klassen, der har brug for det. Til dette spørgsmål svarer 45 % ja og 37 % nej. Igen er der en stor gruppe, der afkrydser "kan ikke svare" (19 %). For at komme nærmere, hvorfor pædagogerne er delt omkring spørgsmålet, er det interessant at se på de kvalitative begrundelser, der er givet for ikke at kunne svare. I de kvalitative begrundelser er en udbredt besvarelse, at det ene ikke udelukker det andet, og det kan måske forklare den holdningsmæssige spredning på dette spørgsmål, at mange ser det som en mulighed, men om det er bedre er uklart for dem. For eksempel skriver en: "Det kunne også være en løsning – og det er det andet forslag også". Nogle respondenter foretrækker, at læreren står for undervisningen og foreslår fx en ekstra lærer eller fremhæver, at "læreren bør have indblik i og kontakt med samtlige elever i klassen". Andre mener, at pædagogens undervisning må afhænge af både pædagogens undervisningsmæssige kompetencer og mod på opgaven. I nogle tilfælde bliver det pædagogfaglige fremhævet i kontrast til det lærerfaglige, fx "Pædagogen kan komme til at virke som undervisningsassistent i stedet for primært at bruge sine pædagogfaglige kompetencer." eller "Jeg mener, at dette også vil være en mulighed i samarbejdet, men det vil kun være kortvarigt, da pædagogen ikke er uddannet til at undervise-vejlede i det pågældende fag. Der vil være andre opgaver af social karakter". Der er dog også respondenter, der ikke lægger så stor vægt på den faglige opdeling mellem lærere og pædagoger, fx skriver en "Tror egentlig, at det er underordnet, hvem der gør hvad ..." Flere respondenter fremhæver, at man bør arbejde med forskellige opdelinger af elevgruppen og lærer/pædagog i løbet af året. Igen nævnes også sammensætningen af elevgruppen som betydningsfuld, og der rejses en problematik omkring den stemping, det kan indebære at tage de fagligt svage elever ud af klassen: "Et dårligt signal for de dårlige elever, at de bliver udpeget som dårlige elever. Der må tænkes helt anderledes".

Disse spørgsmål skaber tydeligvis uenighed af flere grunde. Der er særligt uenighed om tre problemstillinger: hvorvidt de svage elever bedst løftes af pædagogens faglighed omkring sociale kompetencer eller af lærerens didaktik og fagfaglighed, hvorvidt pædagogisk faglighed i folkeskolen indebærer undervisning, og endelig hvordan begrebet understøttende undervisning opfattes.

Skolelederens håndtering af en forældreklage

Vi har i undersøgelsen en fortsættelse af vignetten, hvor det beskrives, at pædagogen påtager sig at undervise de 6-7 elever, der har svært ved matematik i to matematiktimer om ugen. Efter 14 dage henvender forældrene til to af de børn, som pædagogen har undervist, sig til skolens ledelse og klager over, at deres børn undervises i matematik af en pædagog. Efter denne fortsættelse af vignetten har vi spurgt respondenterne, om skolelederen bør fortælle pædagogen og læreren, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog. Til dette spørgsmål svarer 27 % ja og 62 % nej (og 10 % kan ikke svare). Her bliver problematikken om pædagogers rolle som undervisere altså sat på spidsen, og det viser sig, at et relativt stort mindretal af respondenterne mener, at skolelederen direkte skal skride ind og stoppe pædagogens undervisning. Som vi tidligere har været inde på, ser det ud til, at holdningsforskellen mellem disse to grupper bl.a. handler om en opfattelse af, hvad understøttende undervisning er, og hvorvidt understøttende undervisning er en god ting. I det følgende ser vi nærmere på de åbne besvarelser om, hvad skolelederen bør gøre, og her er det interessant at opdele besvarelserne mellem personer, der svarer hhv. ja og nej til spørgsmålet om skolelederen bør fortælle pædagogen og læreren, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog.

“Skolelederen skal lytte til forældrene, og sørge for, at det bliver en lærer, som varetager denne opgave”

Blandt de respondenter, der har svaret ja til, at skolelederen skal sige, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog, er tre reaktioner udbredte. For det første at skolelederen bør sætte læreren til at undervise eller tilføre ekstra lærerressourcer til klassen, så det kan være en lærer, der står for undervisningen af de 6-7 elever, der har svært ved matematik. Her skriver en respondent fx ”Sætte en lærer til at undervise dem og lade pædagogen om at varetage sit arbejde med de sociale relationer og inklusion”. Her udtrykkes altså en meget klar opfattelse af, at det er faglæreren, som skal stå for undervisningen, og pædagogen, som skal understøtte og sikre trivsel og læringsmiljø, men ikke varetage decideret undervisning. For det andet at lederen bør tage en samtale med klasseteamet om opgavefordelingen og de faglige begrundelser for denne og finde en fælles løsning. Og endelig, for det tredje, at forklare forældrene, at pædagoger godt kan undervise efter folkeskolereformen, men at det sker i samarbejde med læreren, som er ansvarlig for matematikundervisningen. I den sammenhæng er der også respondenter, der understreger, at ledelsen bør bakke personalet op og sørge for klare retningslinjer for samarbejdet og opgavefordelingen mellem pædagoger og lærere, så det ikke er de enkelte klasse-teams, der skal træffe den slags afgørelser.

“Skolelederen skal se på, om der sker en kvalificeret undervisning, og ikke se på, hvilken profession underviseren har”

Blandt de respondenter, der svarer nej til spørgsmålet om, hvorvidt skolelederen bør fortælle pædagogen og læreren, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog, er der igen tre opfattelser af, hvad skolelederen bør gøre, der er særligt udbredte: For det første at skolelederen selv eller klasseteamet skal forklare forældrene, hvordan undervisningen faktisk foregår og baggrunden for dette, fordi forældrene mangler information. Her bliver der særligt lagt vægt på information om, at pædagoger godt kan undervise efter folkeskolereformen, at undervisningen tilrettelægges i samarbejde med læreren, og at det er en måde at imødekomme elevernes behov for undervisningsdifferentiering, ro og kreative læringsformer. Til spørgsmålet om, hvad skolelederen bør gøre, er der således en respondent, der skriver: ”Ingenting. Pædagogen er ansat til understøttende undervisning. Læreren har tilrettelagt hele forløbet, så alt er i den skønneste orden”. En anden pædagog skriver: ”Bør forklare forældrene om denne fantastiske mulighed det er for deres barn at blive løftet fagligt”. For det andet er der mange, der angiver, at skolelederen bør bakke op om pædagogens kompetencer og klasseteamets beslutning. Nogle supplerer dette med en kommentar om, at skolelederen så bagefter bør følge op på, om undervisningsformen så faktisk også fungerer. Her er der respondenter, der understreger, at der ikke er grundlæggende forskel på pædagoger og lærere, fx som en respondent udtrykker det: ”Skolelederen skal se på, om der sker en kvalificeret undervisning, og ikke se på, hvilken profession underviseren har”. For det tredje angiver mange, at skolelederen bør tale med klasseteamet for at undersøge, hvordan undervisningen og arbejdsdelingen fungerer i praksis, høre de faglige begrundelser og i fællesskab med pædagog og lærer overveje, om noget skal ændres.

Der er således en del af de åbne svar, som overordnet handler om det samme på tværs af ja- og nej-sigere, men med den forskel, at ja-sigerne generelt er negativt stemt over for, at pædagogen varetager undervisningen som beskrevet i vignetten, mens nej-sigerne er mere splittede. Blandt nej-sigerne er der således på den ene side nogen, der giver udtryk for tilfredshed med pædagogers underviserrolle, og på den anden side er der også respondenter, som er forbeholdne, fx skriver en respondent:

” Pædagogen er pædagog, og læreren er lærer, og jeg synes, at man skal lytte til forældrene og fortælle Lillian, at det skal være et ligeværdigt samarbejde, og at hun er lærer. Det er i orden, at Pia arbejder med en gruppe børn indimellem, men helt ærligt i 14 dage [de 14 dage, pædagogen har undervist de svage elever i matematik], det er ikke ok.

Så det at svare nej til, at skolelederen skal fortælle klasseteamet, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog, er altså ikke nødvendigvis udtryk for, at man mener, det er en god idé, at pædagogen står for undervisningen, der er en betydelig spredning her.

Det er tydeligt, at der også på flere punkter er stor holdningsmæssig uenighed om, hvordan skolelederen bør forholde sig til spørgsmålet om arbejdsdeling mellem pædagog og lærer. Der er næsten 30 %, der mener, at skolelederen bør udstikke retningslinjer, når forældrene henvender sig i en sådan sag, og vi ser således her et eksempel på, at der hos nogle pædagoger er en forventning om, at lederen i nogle tilfælde aktivt blander sig i forhold til den arbejdsdeling, som pædagog og lærer har aftalt.

4. Pædagogers forventninger om enighed med hhv. pædagoger og lærere

I undersøgelsen har vi belyst pædagogers forventninger om enighed med pædagoger og med lærere. Det har vi gjort ved at undersøge, hvor mange lærere og pædagoger, respondenterne tror, de vil være enige med om helt konkrete spørgsmål relateret til vignetterne. I forbindelse med syv af spørgsmålene til de to vignetter er pædagogerne således blevet bedt om at angive, hvor mange procent af hhv. pædagoger i folkeskolen og lærere i folkeskolen, de tror, ville svare det samme som dem selv på det pågældende spørgsmål. Det er naturligvis umuligt for pædagogerne at angive korrekte svar på disse spørgsmål, men deres umiddelbare gæt kan være med til at belyse, hvilke opfattelser og forestillinger pædagoger har om deres kollegers (både læreres og pædagogers) holdninger. Spørgsmålet om pædagogers forventninger om enighed er interessant, fordi de viser noget om, hvilke forventninger en pædagog i folkeskolen har til hhv. fagkolleger og kolleger fra en anden faggruppe, som man skal indgå i en ny form for samarbejde med efter folkeskolereformen. Sådanne forventninger er relevante at belyse, da forventningerne til hinandens holdninger kan påvirke samarbejdet på godt og ondt. Spørgsmålet om graden af tillid, man nærer til hinandens dømmekraft, er umiddelbart interessant, men herudover er det interessant, i hvilket omfang forventningerne er realistiske. Begge spørgsmål tages op nedenfor.

Forventninger om enighed med andre pædagoger

Generelt set er der blandt pædagogerne en forventning om enighed med andre pædagoger. På alle syv spørgsmål er den gennemsnitlige vurdering, at mere end halvdelen af pædagoger i folkeskolen ville svare det samme som dem selv. Og det gælder, uanset om man ser på de pædagoger, der har svaret nej på de pågældende spørgsmål, og de pædagoger, der har svaret ja på de pågældende spørgsmål. I de fleste tilfælde forventer pædagogerne, at omkring to tredjedele eller flere af deres pædagogkolleger vil være enige med dem.

Et eksempel på forventningen om enighed er i inklusionscasen, hvor respondenterne er blevet spurgt, om de er enige i lærerens og pædagogens beslutning om at beholde de to drenge med særlige behov i klasselokalet i alle de timer, pædagogen har i klassen. Efter dette spørgsmål er respondenterne blevet spurgt om, hvor mange procent af pædagoger i folkeskolen, de tror, ville svare det samme som dem selv på spørgsmålet. Til dette svarer pædagogerne i gennemsnit, at de forventer, at 67 % af pædagoger vil svare det samme som dem selv. Kun meget få forventer, at under halvdelen vil være enige med dem. Denne høje forventning om enighed kan både ansues som udtryk for tillid til andre fagkolleger og som udtryk for, at respondenterne har gode faglige argumenter for deres svar, som de umiddelbart forventer, at andre fagpersoner også må lægge vægt på.

Er forventningerne realistiske?

Når pædagoger forventer høj enighed med andre pædagoger, kan det altså være udtryk for en tillid, der kan give et godt grundlag for samarbejdet. Men hvis forventningerne om enighed er urealistiske, kan man i praksis blive frustreret over, at forventningen om enighed ikke bliver indfriet. Hvis man ikke er forberedt på, at der kan være uenighed om et fagligt spørgsmål, kan det give anledning til frustration, når man i et kollegialt samarbejde skal planlægge arbejdet. På den anden side kan den høje forventning om enighed også give sig udslag i, at man tager for givet, at den måde, man ønsker at udføre arbejdet på, er den mest oplagte, selvom der fagligt set også er gode argumenter for at gøre noget andet. Her kan det være en fordel at være bevidst om uenighed, fordi det netop fremmer en bevidsthed om de faglige argumenter, der kan være for at gribe en situation anderledes an. På denne baggrund mener vi, at det

er relevant at belyse, om forventningen om enighed stemmer overens med de faktiske holdninger, som vi finder i datamaterialet.

I vignetten om undervisningsdifferentiering i matematik i en 2. klasse er pædagogerne blevet spurgt om, hvorvidt de mener, at skolelederen bør fortælle pædagogen og læreren, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog. Her svarer 27 % ja og 62 % nej (10 % svarer kan ikke svare). Her er det interessant at opdele respondenternes forventninger i gruppen, der svarer ja og nej, for at se, om deres forventninger om enighed med andre pædagoger faktisk også er realistiske. Hvis forventningerne var realistiske, burde vi finde, at de, der svarer ja, forventer, at langt færre er enige med dem end de, der svarer nej, fordi der kun er 27 %, der har svaret ja.

TABEL 4.1: Forventninger og faktiske holdninger til spørgsmålet, om skolelederen bør fortælle pædagogen og læreren, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog.

	Bør skolelederen fortælle Pia og Lillian, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog?	Hvor mange procent af pædagoger i folkeskolen, tror du, ville svare det samme som dig på spørgsmålet?
Ja	27 %	77 %
Nej	62 %	66 %

Note: "Kan ikke svare" er ikke medtaget i tabellen. 331 personer har svaret ja eller nej og gættet på, hvor mange procent af pædagoger der vil svare det samme som dem selv.

Her forventer de, der svarer nej på spørgsmålet, at 66 % af pædagogerne i folkeskolen vil svare det samme som dem selv, mens de, der svarer ja på spørgsmålet, forventer, at 77 % af pædagogerne i folkeskolen vil svare det samme som dem selv. Både de, der svarer ja på spørgsmålet, og de, der svarer nej, har altså en forventning om, at de fleste af deres pædagoguddannede kolleger vil være enige med dem. De, der svarer nej på spørgsmålet (62 %), har i gennemsnit en meget realistisk vurdering af niveauet for enighed, mens de, der svarer ja på spørgsmålet, har en stærkt overdrevet opfattelse af enighed, da det reelt kun er 27 %, der har den opfattelse. Der er altså 50 procentpoint forskel på andelen af pædagoger, der rent faktisk svarer ja på spørgsmålet, og så dette mindretals gennemsnitlige forventninger til, hvor mange der vil svare ja på spørgsmålet.

Det skal her nævnes, at det valgte eksempel med spørgsmålet om, hvorvidt skolelederen bør fortælle pædagogen og læreren, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog, er et af de spørgsmål i datamaterialet, der viser den største forskel mellem pædagogernes faktiske besvarelse og deres forventning til enighed med andre pædagoger. Der gælder dog for alle de syv spørgsmål, hvor pædagogerne har angivet deres forventning til enighed med andre pædagoger, at de personer, der giver udtryk for en holdning, som kun få er enige i, på trods af dette har en forventning om, at flertallet vil være enige med dem.

Det tyder altså på, at man ikke nødvendigvis er opmærksom på, hvornår man selv har en anden holdning end flertallet af pædagoger. Det er ikke underligt, da vi i undersøgelsen belyser mange specifikke spørgsmål, som man sandsynligvis aldrig har talt med sine kolleger om. Samtidig er det dog væsentligt for pædagoger at være opmærksom på, at de kan have urealistisk høje forventninger om enighed, og at de ikke nødvendigvis selv er klar over, hvornår de har en holdning, der afviger fra andre pædagogers holdninger. Det er ofte sådan, at man ikke kan tage for givet, at andre har samme faglige overvejelser som en selv, og her er det nødvendigt med en åben faglig diskussion af de forskellige pædagogiske

hensyn, den givne situation fordrer, og af, hvordan man kan se forskelligt på disse hensyn, og hvordan man derfor kan nå til forskellige handlingsforslag.

Ved fire af spørgsmålene udgør mindretallet en tredjedel eller færre af respondenterne. Disse respondenter, der er mindretal, tror generelt at 30 procentpoint flere vil være enige med dem, end det rent faktisk er tilfældet. Det vil altså sige, at selvom kun en tredjedel af pædagogerne eller endnu færre er enige med dem, har pædagogerne alligevel i gennemsnit en forventning om, at to tredjedele eller flere af pædagogerne vil være enige med dem. Det ses eksempelvis i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt en todeling af klassen i to ugentlige matematiktimer kan øge det faglige niveau for de 6-7 fagligt svage elever, som pædagogen underviser. Her svarer 58 % af pædagogerne ja, mens 29 % svarer nej. Det vil sige, at de, der svarer nej, udgør et mindretal i dette tilfælde.

TABEL 4.2: Faktiske holdninger i forhold til pædagogers forventning om andre pædagogers holdninger til spørgsmålet: Mener du, at en todeling af klassen i to ugentlige matematiktimer kan øge det faglige niveau for de 6-7 elever, der har svært ved matematik, som pædagogen underviser.

	Ja	Nej
Faktisk holdning (besvarelse af, om en todeling af klassen i to ugentlige matematiktimer kan øge det faglige niveau for de 6-7 elever, der har svært ved matematik, som pædagogen underviser?)	58 %	29 %
Gennemsnitlig forventning om enighed med pædagoger	64 %	72 %
Antal svar	221	101

Note: "kan ikke svare" er ikke medtaget.

Tabellen viser, at flertallet (de 58 %, der svarer ja) i gennemsnit har en nogenlunde realistisk vurdering af, hvor mange procent af pædagogerne der ville svare det samme som dem selv på spørgsmålet. Mindretallet (de 29 %, der svarer nej) forventer i gennemsnit, at 72 % af pædagoger vil være enige med dem. Det vil sige, at de overvurderer enigheden med andre pædagoger med 43 procentpoint, og de har således en opfattelse af at være enige med en langt større andel af pædagoger på dette spørgsmål, end det rent faktisk er tilfældet.

Denne tendens kan sandsynligvis tilskrives en generel almenmenneskelig opfattelse af, at de fleste andre har samme holdninger som en selv. En generel opfattelse, der har særlig gode muligheder for at træde frem, når det drejer sig om specifikke holdninger, hvor man ikke på forhånd har viden om de andres holdning. Det interessante er, at dette tilsyneladende gælder for faglige holdninger til mange specifikke spørgsmål. I denne undersøgelse er det således en generel tendens, at pædagoger, der tilhører et holdningsmæssigt mindretal, alligevel tror, at hovedparten af deres kolleger er enige med dem. Det er imidlertid ikke på nogen måde noget, der gælder specifikt for pædagoger. En tidligere undersøgelse har vist, at samme mønster gør sig gældende for sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere (Ejrnæs 2006).

Forventninger om enighed med lærere

Pædagogerne har generelt også en forventning om at være enige med lærerne, da pædagogerne i de fleste tilfælde i gennemsnit forventer, at mere end halvdelen af lærerne i folkeskolen vil svare det samme som dem selv på det pågældende spørgsmål. Pædagoger forventer overordnet altså ikke kun enighed med deres egne fagkolleger, men også med lærerne. Denne forventning om enighed med lærere tyder på, at der hos pædagogerne ikke er nogen udbredt oplevelse af polarisering mellem pædagoger og lærere i folkeskolen, men at pædagoger tværtimod har positive forventninger til faglig enighed med

lærere. Disse forventninger om enighed kan ses som udtryk for en tillid til lærernes faglige vurderinger. I de fleste tilfælde har pædagogerne i gennemsnit en forventning om at være lidt mere enige med pædagoger end med lærere, men på alle syv spørgsmål er der en gruppe af pædagoger, der forventer at være mere enige med lærere end pædagoger. Det varierer meget fra spørgsmål til spørgsmål, hvilken faggruppe man forventer at være mest enighed med, men på tværs af spørgsmålene er der 15-50 % af pædagoger, der forventer at være mest enige med lærere. Der er samtidig en stor gruppe, der forventer at være lige enige med pædagoger og lærere. Pædagoger i folkeskolen identificerer sig altså ikke entydigt med andre pædagoger i folkeskolen. På nogle spørgsmål er der en stor gruppe af pædagoger, der forventer, at deres holdning er tættere på lærernes holdninger end på andre pædagogers holdning. Det kommer tydeligst til udtryk i et spørgsmål i casen om undervisningsdifferentiering i matematik: "Mener du, at det er ok, at Lillian [læreren] inddrager testresultaterne i sin argumentation for en ny arbejdsdeling?" Her forventer 50 % af pædagoger, at de er mere enige med lærere end andre pædagoger. Hvis vi ser nærmere på spørgsmålet om læreren Lillians inddragelse af testresultaterne i sin argumentation for en ny arbejdsdeling, så viser det sig tydeligt, at forventningen om enighed med lærere er afhængig af ens holdning til dette spørgsmål. Tabel 4.3 viser antallet af respondenter, der har svaret hhv. ja og nej på spørgsmålet, samt hvor stor en procentdel af respondenterne der har forventninger om at være 1) mere enige med lærere 2) lige så enige med lærere som med pædagoger, og 3) mere enige med pædagoger.

TABEL 4.3 Forventninger til enighed med hhv. lærere og pædagoger på spørgsmålet: Mener du, at det er ok, at Lillian inddrager testresultaterne i sin argumentation for en ny arbejdsdeling?

	Forventer større enighed med lærere end med pædagoger	Forventer samme enighed med lærere som med pædagoger	Forventer større enighed med pædagoger end lærere
Ja (Antal svar er 222)	71 %	21 %	9 %
Nej (Antal svar er 118)	13 %	11 %	76 %

71 % af de respondenter, der har svaret ja til, at det er ok, at Lillian inddrager testresultaterne, har en forventning om, at flere lærere end pædagoger også ville svare ja på spørgsmålet. Mens 76 % af dem, der svarer nej, har en forventning om at være mere enige med pædagoger end med lærere. Spørgsmålet om inddragelse af testresultater eksemplificerer, at der for nogle af spørgsmålene forekommer at være en tendens til en stereotyp forestilling hos pædagogerne om, at der eksisterer en særlig lærerholdning som i dette tilfælde er, at det er ok at inddrage testresultaterne, og en pædagogholdning om, at det ikke er ok. Omend ikke helt lige så markant som på spørgsmålet om inddragelse af testresultater ses samme tendens til en opfattelse af bestemte lærerholdninger og pædagogholdninger ud til at gøre sig gældende på en række af de syv spørgsmål. Det gælder fx spørgsmålet om, hvorvidt man mener, at en todeling af klassen i to ugentlige matematiktimer kan øge det faglige niveau for de resterende elever i klassen, som Lillian underviser. De fleste af dem, der svarer ja på spørgsmålet, tror de vil være mere enige med lærere, mens de fleste af dem, der svarer nej på spørgsmålet, tror de vil være mere enige med pædagoger. Det gælder også spørgsmålet om, hvorvidt man mener, at Pia bør indvillige i at forsøge at varetage undervisningen af de 6-7 elever, der har sværest ved matematik, hvor de fleste af dem, der svarer ja på spørgsmålet, tror de vil være mere enige med lærere, mens de fleste af dem, der svarer nej på spørgsmålet, tror de vil være mere enige med pædagoger.

Forestillingen om bestemte lærerholdninger og pædagogholdninger er formentlig særlig oplagte i denne vignette om undervisningsdifferentiering i matematik i en 2. klasse, da læreren i vignetten meget klart giver udtryk for, hvad hun ønsker, og respondenterne kan derfor have betragtet vignettepersonens holdninger som generelle lærerholdninger. I case 1 om skole-hjem-samtalen har vi på et enkelt spørgsmål også spurgt respondenterne om deres forventninger til andre pædagogers og læreres holdning. Det drejer sig om spørgsmålet om, hvorvidt man er enig i pædagogen og lærerens beslutning om at beholde de to drenge med særlige behov i klasselokalet i alle timerne. Her ser vi ikke samme tendens, da både størstedelen af dem, der svarer ja, og størstedelen af dem, der svarer nej, forventer at være mere enige med pædagoger end med lærere. Analysen af lærer- og pædagogstuderendes forventninger til enighed (som uddybes i kapitel 5) viser, at der også blandt de studerende er nogle stereotype forestillinger om lærerholdninger og pædagogholdninger, der knytter sig til en tredje case.

Sammenfattende kan vi altså sige, at respondenterne i undersøgelsen generelt forventer at være enige med de fleste af både pædagoger og lærere, omend de i gennemsnit forventer en smule mere enighed med pædagoger end med lærere. Respondenternes høje forventning om enighed med pædagoger gør sig også gældende selv for den gruppe, der er holdningsmæssigt i mindretal. Det betyder, at der i alle tilfælde er en gruppe af respondenter, der har en overdreven opfattelse af, hvor mange andre pædagoger der ville svare det samme som dem selv på de pågældende spørgsmål. I forhold til forventningerne om enighed med lærere kan der ved nogle spørgsmål identificeres en tendens til, at respondenterne har en stereotyp forestilling om bestemte lærerholdninger eller pædagogholdninger, hvor respondenter, selvom de selv er pædagoguddannede, kan indtage det, de opfatter som en lærerholdning.

Resultaterne tyder på, at pædagoger generelt har tillid til både andre pædagogers og læreres dømmekraft. De viser, at pædagoger i folkeskolen ikke altid indtager det standpunkt, som de opfatter som en pædagogholdning, men i nogle tilfælde placerer sig tættere på det standpunkt, som de opfatter som en lærerholdning. Overordnet forventer pædagogerne altså ikke, at deres holdninger står i noget modsætningsforhold til lærernes holdninger.

5. Sammenligning af pædagogstuderende og lærerstuderende

Som pilotundersøgelse til den egentlige undersøgelse af pædagogers holdninger har vi været ude på en række professionshøjskoler og afprøvet forskellige vignetter over for forskellige grupper af studerende: pædagogstuderende, lærerstuderende, socialrådgiverstuderende, administrationsbachelorstuderende og professionsbachelorstuderende i diakoni og socialpædagogik. Noget af dette datamateriale rummer nogle interessante resultater, selvom det er baseret på små stikprøver blandt studerende. Det drejer sig særligt om tre vignetter, som pædagogstuderende og lærerstuderende, der er i slutningen af deres studier, har forholdt sig til. Disse vignetter giver mulighed for at sammenligne både pædagogstuderende og lærerstuderende, der snart skal ud i praksis i bl.a. folkeskolen. Resultaterne kan selvfølgelig ikke uden videre overføres på pædagoger og lærere i folkeskolen generelt, da stikprøven alene består af studerende, og da datamateriale er indsamlet ved nogle få professionshøjskoler. I den sammenhæng skal det dog bemærkes, at 48 % af de pædagogstuderende og 93 % af de lærerstuderende har været i praktik i skoleregi inden for normalområdet (i folkeskole eller SFO), og at 41 % af de pædagogstuderende og 53 % af de lærerstuderende ønsker ansættelse i skoleregi inden for normalområdet (folkeskole eller SFO). For de lærerstuderende er det overraskende, at så få ønsker ansættelse inden for folkeskolen, de fleste ønsker ansættelse ved privatskole (62 %), mens der også er en del, der ønsker ansættelse ved hhv. efterskole, friskole eller specialskole.

Vi mener, at analysen af de studerendes besvarelser viser nogle spændende holdningsmønstre og kan sige noget om de opfattelser, som nyuddannede pædagoger og lærere møder praksis med. I denne fremstilling vil vi særligt fokusere på respondenternes svar på spørgsmål i forhold til to af vignetterne, som viser nogle spændende ligheder og forskelle mellem pædagog- og lærerstuderende samt kort behandle den sidste vignette. De tre vignetter vil blive præsenteret i det følgende.

Casespecifikke resultater

Cecilie trives ikke

Nedenstående vignette tematiserer en piges mistrivsel i børnegruppen i klassen, men også en mistanke om en mistrivsel i hjemmet og et alkoholmisbrug hos barnets mor. I vignetten tager pædagogen en samtale med pigen og udtrykker en bekymring for pigen, mens læreren gerne vil i dialog, men har travlt med at komme videre til næste time. Vignetten rejser en række spørgsmål om, hvordan pigens mistrivsel skal håndteres.

VIGNET OM KONFLIKT I EN PIGEGRUPPE I 2. KLASSE

Det har netop været spisebrikvarter, og 2.c kommer ind i klassen, hvor pædagogen Pernille og læreren Lisbeth tager imod dem. Da alle eleverne har sat sig på deres pladser, opdager Pernille, at Cecilie sidder og græder på sin plads. Det er ikke første gang, det sker. Cecilie er flere gange om ugen ked af det efter frikvartererne, fordi hun har et voldsomt temperament og derfor ofte er i konflikt med sine klassekammerater. Pernille spørger ud i klassen: "Hvad er der galt, Cecilie?" Cecilie siger: "Lise, Sanne og Malene siger, at min mor ikke kan få et arbejde, fordi hun drikker og er fuld hele tiden". Malene siger: "Det er bare noget, Cecilie finder på, fordi hun ikke måtte være med i vores leg". "Hvorfor må Cecilie ikke være med i jeres leg?" spørger Lisbeth. "Det er fordi, hun kaster grus på os", siger Lise. "Det passer ikke", siger

Cecilie. ”Jo, det gør”, siger Sanne og Malene i kor. Flere af de øvrige elever blander sig og siger: ”Cecilie lyver”. Diskussionen har varet to minutter, da Lisbeth afslutter diskussionen med at sige: ”I skal altså komme hen til en af de voksne i frikvarteret, hvis der er nogle, der driller, i stedet for at kaste med grus eller sige grimme ting til hinanden. Nu skal vi i gang med timen, vi har meget, vi skal nå”. Cecilie sidder stadig og græder, så Pernille tager hende med uden for klassen, så de kan snakke om, hvad der er sket. Pernille spørger: ”Er det rigtigt, at du har kastet grus på de andre piger?”. ”Ja”, siger Cecilie ”men det er, fordi de altid holder mig udenfor, og så bliver jeg sur”. ”Hvorfor tror du, at de holder dig udenfor?” spørger Pernille. ”De siger, jeg er mærkelig, fordi jeg aldrig har legekammerater med hjemme. Min mor vil ikke have det, for hun har det ikke så godt”. ”Hvorfor har din mor det ikke godt?” spørger Pernille. ”Hun er meget ked af det, men snart får hun nok et arbejde, så bliver det bedre”. ”Er det rigtigt, at de andre piger har sagt, at din mor er fuld hele tiden”, spørger Pernille. ”Nej”, svarer Cecilie, ”det var noget, jeg kom til at sige. Men nu gider jeg ikke snakke mere om det. Kan vi ikke nok gå ind i klassen igen?” ”Ok”, siger Pernille, og de går begge ind i klassen. Efter timen fortæller Pernille Lisbeth, hvad Cecilie har sagt. Pernille siger: ”Jeg er især bekymret for, hvordan Cecilie har det derhjemme”. Lisbeth siger: ”Jeg skal skynde mig til næste time. Kan vi ikke aftale, at vi tager både Cecilies trivsel i hjemmet og konflikten med de andre piger op på klasseteammødet i næste uge?” ”Det er en aftale”, siger Pernille.

Til vignetten er der blevet stillet 15 spørgsmål om den konkrete håndtering af situationen i klassen, hvad pædagogen bør spørge pigen om, hvornår pigens trivsel og konflikten bør tages op af lærer og pædagog, og hvad lærer og pædagog bør gøre. Der er til vignetten kun ét spørgsmål, hvor der er næsten total enighed både blandt pædagog- og lærerstuderende, og det er til spørgsmålet: ”Er du enig i Pernilles beslutning om at tage Cecilie med uden for klassen og tale med hende efter diskussionen i klassen?” Blandt både pædagog- og lærerstuderende svarer det helt store flertal ja. Der er altså i begge grupper konsensus om at følge op på situationen individuelt med Cecilie.

Der er i vignetten fire spørgsmål, som deler både gruppen af pædagogstuderende og gruppen af lærerstuderende i næsten total uenighed. Det drejer sig om to spørgsmål, der omhandler, hvorvidt pædagogen Pernille skal tage situationen op inde i klassen eller tage pigen Cecilie med uden for klassen med det samme, da Cecilie græder. Her er der altså inden for begge grupper en meget stor uenighed om måden, hvorpå situationen helt konkret bør håndteres. Der er også en udbredt uenighed inden for begge grupper om, hvorvidt læreren og pædagogen bør orientere de fire børns forældre om konflikten samme dag. Nogle få respondenter har angivet, at de ikke kan besvare spørgsmålet, og deres begrundelser for, hvorfor de ikke kan besvare spørgsmålet, giver et indtryk af baggrunden for uenigheden: Det handler særligt om, hvorvidt denne konflikttype forekommer ofte blandt pigerne i klassen og altså ikke er ekstraordinær, men også om måden informationen gives på: Er der fx tid til at informere ordentligt? Endelig er der inden for begge grupper af studerende udbredt uenighed om, hvorvidt pædagogen burde have spurgt Cecilie, om hendes mor drikker alkohol hver dag. Mistanken om et misbrug af alkohol hos moren bliver i vignetten rejst, da Cecilie lyver om, at de andre piger siger, at hendes mor drikker og er fuld hele tiden. At der er uenighed om, hvordan der skal følges op på dette udsagn, er ikke overraskende, da det i vignetten ikke klargøres, hvorvidt mistanken om alkoholmisbrug er berettiget eller ej. Det opfattes som et åbent spørgsmål, om der ligger et faktisk alkoholmisbrug til grund for, at Cecilie påstår, at de andre siger, at hendes mor drikker og er fuld hele tiden. Desuden er håndteringen af en mistanke om alkoholmisbrug i et hjem et sensitivt og udfordrende spørgsmål, hvor det kan være vanskeligt at afgøre, både hvordan man bedst følger op, og hvordan man afdækker det eventuelle problem og sætter ind for at styrke barnets trivsel.

Ud af de 15 spørgsmål til vignetten er der kun fire spørgsmål, hvor der er markante (og statistisk signifikante) forskelle mellem de to grupper af studerende. Tre af disse markante forskelle omhandler spørgsmål om, hvorvidt pædagogen og læreren bør handle på konflikten mellem pigerne og på Cecilies mistrivsel med det samme. I begge grupper mener et flertal, at der bør handles med det samme, men mens de lærerstuderende er relativt splittede (to tredjedele siger ja og en tredjedel siger nej), så er der blandt de pædagogstuderende et klart flertal for at handle med det samme. Da flertallet inden for begge grupper mener det samme, er det dog tvivlsomt, at forskellen skulle være udtryk for nogen egentlig faglig uenighed eller decideret forskel i prioritering mellem de to grupper.

Den anden problematik, hvor der er signifikant forskellige holdninger blandt de to grupper af studerende, omhandler, hvad klasseteamet bør gøre for at finde ud af, hvordan Cecilie trives i hjemmet (spørgsmålsteksten fremgår af Tabel 5.1). Her er de studerende blevet bedt om at vælge tre svar og prioritere fra 1-3 efter hvad de er mest enige i.

TABEL 5.1: Pædagog- og lærerstuderendes førstprioriteter på spørgsmålet: Hvad mener du, at Pernille, Lisbeth og resten af klasseteamet bør aftale at gøre for at finde ud af, hvordan Cecilie trives i hjemmet, hvis de ved, at Cecilie bor alene med sin mor, og at moren er arbejdsløs, men ingen af dem har set nogen tegn på, at moren skulle drikke for meget?

	Pædagogstuderende	Lærerstuderende
Ingenting	0 %	0 %
Tale med Cecilie om, hvordan hun har det derhjemme, og hvorfor hun har løjet om, at de andre piger har sagt, at hendes mor drikker	41 %	53 %
Tale med Cecilies mor om, hvordan det går derhjemme, og fortælle, at Cecilie har løjet om, at tre piger har drillet hende med, at hun drikker	6 %	13 %
Tale med pædagogerne i SFO'en og spørge, om de har oplevet, at Cecilies mor har været fuld eller lugtet af alkohol, når hun har hentet og bragt Cecilie	51 %	29 %
Henvise Cecilie til skolepsykologen	0 %	0 %
Lade ledelsen beslutte, hvad der skal gøres	1 %	6 %
Andet	0 %	0 %
Total	99 %	101 %
Antal svar	78	55

Note: de studerende blev bedt om at prioritere de tre svar, de var mest enige i.

Her prioriterer størstedelen af begge grupper af studerende at tale med Cecilie og at tale med pædagogerne i SFO'en, men langt flere af de pædagogstuderende prioriterer det højest at tale med pædagogerne i SFO'en. Denne forskel må betragtes som ganske forventelig, i lyset af at de pædagogstuderende har den samme faglige baggrund som personalet i SFO'en. Det er imidlertid i praksis en forskel, der kan give sig udslag i uoverensstemmelser, hvis pædagoger i et praktisk samarbejde oplever, at lærere ikke lægger samme vægt på samarbejdet med pædagoger.

Det overordnede mønster i besvarelserne på spørgsmål i tilknytning til denne vignette er således, at der er flere centrale pædagogisk-faglige spørgsmål, som deler respondenterne holdningsmæssigt uanset faglig baggrund. Hovedtendensen er altså, at der er holdningsmæssig uenighed inden for både gruppen af pædagogstuderende og gruppen af lærerstuderende. Mens der er relativt få spørgsmål, hvor der er egentlige holdningsmæssige forskelle mellem gruppen af pædagogstuderende og gruppen af lærerstuderende. Disse holdningsforskelle handler primært om, hvor hurtigt man bør handle på en konflikt mellem børn og på et barns mistrivsel, samt i hvilken grad man bør prioritere at indhente oplysninger fra pædagoger fra SFO'en angående en mistanke om alkoholmisbrug i en familie.

Tobias har svært ved at koncentrere sig

Nedenstående vignette handler om en dreng, der har svært ved at koncentrere sig i timerne, og som starter i lektiecafé. Vignetten tematiserer, hvad indholdet i lektiecaféen bør være. Vi har ladet pædagogen i vignetten tale for, at lektiecaféen bruges på samarbejdslege og sociale øvelser, mens læreren taler for, at drengen skal lave lektier i lektiecaféen.

VIGNET OM DRENG I 3. KLASSE, DER STARTER I LEKTIECAFÉ

Tobias går i 3.a. Tobias' kontaktlærer, Lasse, har lagt mærke til, at Tobias sjældent har lavet alle sine lektier, og at han kommer længere og længere bagud fagligt. Han har svært ved at koncentrere sig i timerne, lader sig hurtigt forstyrre og søger hele tiden opmærksomhed fra læreren og de andre elever. Resultatet er ofte, at han ikke når at lave lige så meget som de andre i skoletiden, og derfor får han mange lektier for. Lasse har talt med Tobias' forældre om den manglende lektielæsning, og forældrene har sagt, at det er svært for dem at finde tid til at lave alle lektierne med Tobias derhjemme. Lasse har derfor foreslået, at Tobias skal tilmeldes skolens lektiecafé, som pædagogen Pia står for. Det synes Tobias' forældre er en god idé. Efter Tobias har været to uger i lektiecaféen, undrer Lasse sig over, at Tobias stadig ikke får lavet sine lektier. Han spørger derfor Tobias: "Hvorfor laver du ikke dine lektier i lektiecaféen, Tobias?" Tobias svarer: "Vi leger bare i lektiecaféen. Det er Pia, som siger, jeg skal lege", fortsætter han. Lasse siger: "Du skal ikke lege, Tobias. Du ved godt, at du er der for at lave lektier, og Pia kunne ikke finde på at sige, at I skal lege". "Jo", siger Tobias, "det var, fordi jeg i starten ikke gad at være der, fordi der kun er fire andre fra min klasse, og alle mine venner går over i SFO'en og leger om eftermiddagen. Men så sagde Pia, at vi også kunne lege i lektiecaféen". Da Lasse senere samme dag fortæller om situationen til Pia, siger Pia: "Tobias har sådan set ikke løjet. Det er rigtigt, at jeg har sat Tobias og et par andre børn til at lave samarbejdslege og sociale øvelser, som det meste af tiden i lektiecaféen er gået med". "Okay", siger Lasse: "Det er lidt overraskende for mig. Meningen med lektiecaféen er jo at skabe en faglig sammenhæng i skoledagen og sikre, at Tobias ikke kommer bagud i fagene. Så kan han også bedre deltage i undervisningen. Tobias bliver nødt til at lave sine lektier, ellers udvikler han sig ikke fagligt." Pia svarer: "Som jeg ser det, er Tobias' problem, at han mangler selvtillid og selvværd, og derfor bliver han meget opmærksomhedssøgende og kan ikke helt finde ud af, hvad der er socialt acceptabelt. Derfor mener jeg, at jeg i lektiecaféen kan bruge mine pædagogiske kompetencer til at styrke Tobias' trivsel og sociale bevidsthed og dermed øge hans selvtillid og selvværd. Det vil jo også have indflydelse på Tobias' koncentration og læring. De øvelser, jeg laver med Tobias, kommer til at gavne ham i alle mulige forskellige sammenhænge, og det synes jeg, er vigtigere, end at han får lavet alle sine lektier". Lasse afslutter samtalen med at sige: "Jeg synes nu, at det er mindst lige så vigtigt, at han får lavet sine lektier".

I vignetten om lektiecaféen er der mange spørgsmål, hvor der er udbredt enighed blandt både pædagog- og lærerstuderende. Der er således 8 spørgsmål (ud af 13 ja/nej-spørgsmål), hvor mere end 75 % er enige om at:

- ... det er ok at foreslå forældrene, at barnet skal gå i lektiecaféen
- ... læreren bør foreslå forældrene at bruge mere tid på at hjælpe barnet med lektier derhjemme
- ... læreren bør bruge to minutter på at sætte barnet i gang og fortælle ham præcis, hvilke opgaver han skal lave, når eleverne skal lave individuelle opgaver i klassen
- ... læreren burde have fortalt pædagogen om sine forventninger til, hvad barnet skulle bruge tiden i lektiecaféen på

- ... læreren ikke burde have bedt barnets forældre om at fortælle pædagogen, hvad de forventede, at barnet skulle lave i lektiecaféen
- ... læreren burde have fulgt op på, hvordan det gik med barnet i lektiecaféen
- ... pædagogen også burde have informeret læreren om, at hun havde sat barnet til at lave samarbejdsøvelser i lektiecaféen.
- ... det kan have indflydelse på drengens koncentration og læring, hvis man styrker hans sociale bevidsthed, selvtillid og selvværd

På de syv første spørgsmål er der ikke statistisk signifikante forskelle på lærer- og pædagogstuderende. På det sidstnævnte spørgsmål finder vi en statistisk signifikant forskel på pædagog- og lærerstuderende, men det er højst tvivlsomt, om forskellen også skulle få nogen betydning i praksis. Det skyldes, at hovedparten i begge grupper mener det samme (hhv. 99 % af de pædagogstuderende og 89 % af de lærerstuderende), og at meget få lærerstuderende svarer nej (4 %). Der tegner sig altså nogle centrale enigheder om, at det er fornuftigt at bruge lektiecaféen til barnet i vignetten, at der også skal sættes særligt ind for at få barnet i gang med opgaverne i klassen, og at både pædagog og lærer i vignetten burde have haft en bedre kommunikation om formålet med og indholdet af lektiecaféen. Endelig lægger både lærer- og pædagogstuderende afgørende vægt på barnets sociale og psykiske trivsel som fundament for læring.

Der er i vignetten 5 ud af 14 spørgsmål, hvor vi finder væsentlige (og statistisk signifikante) forskelle mellem de to grupper af studerende. I vignetten bliver forholdet mellem det faglige (lektierne) og det sociale (samarbejdsøvelser og sociale lege) sat på spidsen, og respondenterne bliver i nogle spørgsmål tvunget til at prioritere mellem de to. I vignetten har vi ladet pædagogen repræsentere det sociale og læreren repræsentere det faglige. Når respondenterne bliver tvunget til at prioritere mellem det faglige og sociale, viser der sig på den ene side nogle interessante tendenser i holdningerne blandt pædagog- og lærerstuderende. På den anden side peger spidsformuleringerne af spørgsmålene også på nogle metodiske problemer, fordi der er mange, der netop på disse spørgsmål har angivet "kan ikke svare". Det gælder særligt to spørgsmål. Det første er spørgsmålet om, hvorvidt det er vigtigere for barnet i vignetten at lave samarbejdslege og sociale øvelser end lektier. Her er der en markant holdningsmæssig forskel mellem pædagog- og lærerstuderende: 63 % af de pædagogstuderende svarer ja, mens kun 28 % af de lærerstuderende svarer ja. Det er en statistisk signifikant forskel, og det er også en forskel, som kan forventes at have betydning i praksis, når indholdet i skoledagen skal prioriteres. Der er dog mere end 20 % i begge grupper, der har svaret "kan ikke svare" på dette spørgsmål, og det udbredte mønster i begrundelserne for dette svar er blandt begge grupper af studerende, at både det faglige og psykiske/ sociale er vigtigt. Som en pædagogstuderende skriver: "Begge dele er vigtig, og legene kan være en start". Noget af uenigheden kan også handle om konteksten, som en lærerstuderende skriver "Jeg synes, det [samarbejdslegene og de sociale øvelser] er vigtigere, bare IKKE i lektiecaféen".

Det andet spørgsmål, hvor der er relativt mange der har angivet "kan ikke svare", er spørgsmålet om, hvorvidt meningen med lektiecaféen er at skabe en faglig sammenhæng i skoledagen. Her er der også en statistisk signifikant forskel på pædagog- og lærerstuderende, idet 76 % af de lærerstuderende svarer ja, mens det samme kun gælder 54 % af de pædagogstuderende. Blandt de respondenter, der angiver "kan ikke svare", er der en opfattelse af, at faglighed og social trivsel hænger sammen, og det gælder for begge grupper. Som en pædagogstuderende skriver: "Jeg mener, at sociale og faglige kompetencer hænger sammen" eller som en lærerstuderende skriver "Jeg mener, at lektiecaféen er både trivsel og faglighed".

Lektiernes betydning for barnet i vignetten er noget, der skaber uenighed internt i begge grupper snarere end uenighed mellem grupperne. Det viser sig i to spørgsmål. Det første spørgsmål omhandler, hvorvidt læreren bør skære ned på mængden af barnets lektier. Her er der ingen forskel på pædagog- og lærerstuderende, begge grupper er delt i ca. 50 %, der svarer ja, og 50 %, der svarer nej. Det andet spørgsmål deler også begge grupper, men særligt de lærerstuderende. Spørgsmålet lyder: "Hvis det efter en måned med lektiecafé viser sig, at Tobias bliver mere rolig og koncentreret i timerne, mener du så, at Lars bør se igennem fingre med, at Tobias stadig ikke får lavet alle sine lektier?" Her er de lærerstuderende delt i to næsten lige store grupper (44 % siger ja, og 52 % siger nej), mens 65 % af de pædagogstuderende siger ja og 33 % nej. Forskellen mellem de to grupper er statistisk signifikant og viser, at pædagogstuderende i højere grad er villige til at se bort fra barnets lektielæsning. Men det mest interessante mønster i forhold til barnets lektielæsning er, at det skaber stor splittelse i begge grupper. Prioriteringen af lektier er således et spørgsmål, hvor der kan forventes uenighed blandt både lærerstuderende og pædagogstuderende snarere end imellem de to grupper.

Endelig finder vi i vignetten en statistisk signifikant forskel på andelen af pædagog- og lærerstuderende, der ønsker fælles regler for indholdet i lektiecaféen. De pædagogstuderende ønsker i mindre grad end de lærerstuderende fælles regler (33 % af de pædagogstuderende svarer ja mod 53 % af de lærerstuderende). Det er dog markant, at de lærerstuderende er splittede i en næsten total uenighed omkring spørgsmålet. Der er derfor ikke noget egentligt modsætningsforhold imellem de to grupper, snarere er begge grupper splittede, men lærerstuderende i lidt højere grad end pædagogstuderende.

Anders kan ikke cykle videre

I undersøgelsen af pædagog- og lærerstuderendes holdninger har vi også en tredje vignette, der omhandler en cykeltur for en 3. klasse, hvor en overvægtig dreng ikke kan gennemføre cykelturen. Vi vil her kun ganske kort gennemgå vignetten, da den kun i begrænset omfang giver anledning til at uddybe forståelsen af forholdet mellem lærer- og pædagogstuderendes holdninger.

VIGNET OM CYKELTUR I EN 3. KLASSE

Læreren Lone og pædagogen Paul er begge tilknyttet 3.b – Lone er klassens dansklærer, og Paul har 10 pædagogtimer om ugen i klassen. De har i fællesskab planlagt en cykeltur i 3.b til en strand, hvor de skal spise frokost. Stranden ligger 9 kilometer fra skolen, så det bliver altså en cykeltur på i alt 18 kilometer. Tre uger forinden fortæller Paul og Lone klassen om turen. En af eleverne, Anders, der er meget overvægtig og altid bliver kørt i skole, rækker hånden op og siger: "Jeg kan ikke cykle så langt". De andre børn i klassen griner. Anders er vellidt blandt eleverne i klassen, han laver ofte sjov og får de andre i klassen til at grine. Men denne gang kan Lone se, at Anders er alvorlig. Lone tysser på de andre elever for at få dem til at tie stille og siger så: "Det er jeg sikker på, at du godt kan, Anders. Vi tager det bare stille og roligt". Anders ser modvillig ud. Paul bemærker dette og tilføjer: "Ved du hvad, Anders, vi to deler bare en tandem". "Okay", siger Anders og ser lidt mere glad ud. Inden cykelturen har klassen et læringsforløb, hvor de bl.a. øver sig i at lappe en cykelslange og lærer om, hvad en cykelrytter spiser under Tour de France. Eleverne er optagede af den kommende cykeltur, og Anders er også begyndt at glæde sig. Den dag, klassen skal af sted på cykeltur, cykler Anders og Paul sammen på en tandem. Anders siger efter fire kilometer, at han ikke kan klare mere. Paul siger: "Kom nu, Anders. Prøv at cykle lidt endnu, så lover jeg, at vi alle sammen holder en lille pause om lidt". Anders cykler videre, og efter endnu en kilometer holder klassen pause. Anders lægger sig udmattet på jorden og råber: "Jeg vil ikke mere. Nu dør jeg". De andre elever kigger forbavset på Anders, der ligger på jorden og græder, mens han vrider sig fra side til side. Paul spørger:

”Har du ondt, Anders, eller hvad er der galt?”. ”Jeg kan ikke få vejret, jeg vil ikke cykle videre”, siger Anders. Lone kommer til og siger: ”Anders, rejs dig nu op, så slemt kan det ikke være. Alle de andre står og venter på, at vi skal cykle videre”.

Til vignetten har vi stillet 12 spørgsmål, som omhandler planlægningen af cykelturen, og hvordan lærer og pædagog bør reagere, da Anders siger, at han ikke kan cykle mere. I vignetten er der 8 ja/nej-spørgsmål. Der er kun et spørgsmål, som giver anledning til udbredt enighed blandt både pædagog- og lærerstuderende, og det er spørgsmålet: ”Mener du, at det er ok, at Paul overtaler Anders til at cykle videre, da Anders efter 4 kilometer siger, at han ikke kan klare mere?” Her svarer flertallet i begge grupper ja.

Der er to spørgsmål, som giver anledning til nogen uenighed – særligt blandt de pædagogstuderende. Det drejer sig om spørgsmålet: ”Mener du, at Lone og Paul burde have ændret cykelturens længde, da Anders i klassen siger, at han ikke tror, at han kan klare så lang en tur?” Her siger lidt over halvdelen nej, mens et stort mindretal i begge grupper siger ja (forskellen mellem pædagog- og lærerstuderende er ikke markant). Der optræder også uenighed om spørgsmålet ”Mener du, at Paul og Lone burde have inddraget Anders’ forældre, da Anders i klassen sagde, at han ikke ville kunne klare cykelturen?” Her er de pædagogstuderende splittet i næsten total uenighed (56 % svarer ja, og 44 % svarer nej), mens de lærerstuderende er mere enige (75 % svarer ja, og 25 % svarer nej). Denne forskel mellem de to grupper er markant og også statistisk signifikant. De pædagogstuderende ønsker således i betydelig mindre grad end de lærerstuderende at inddrage drengens forældre, da drengen på forhånd giver udtryk for, at han ikke kan cykle så langt, som læreren og pædagogen i vignetten har planlagt. Det er svært at afgøre, hvad denne uenighed skyldes, da vi i spørgsmålet ikke har spurgt om, hvordan forældrene skal inddrages, og hvad formålet med inddragelsen af forældrene bør være.

I vignetten finder vi kun en anden forskel mellem svarene fra hhv. pædagog- og lærerstuderende, som er markant. Den optræder ved et spørgsmål om, hvad pædagogen og læreren bør gøre, da Anders i pausen siger, at han ikke kan få vejret og ikke vil cykle videre. Respondenterne er her blevet bedt om at prioritere imellem forskellige handlemuligheder, og her vil pædagogstuderende i højere grad end lærerstuderende forkorte cykelturen ved at køre til et vandhul i nærheden.

Pædagog- og lærerstuderende – forskellige specifikke holdninger?

Vi har i pilotundersøgelserne tre vignetter, der giver mulighed for at sammenligne pædagog- og lærerstuderendes holdninger. Analysen af de studerendes besvarelser har vist, at der er en række spørgsmål, som både pædagog- og lærerstuderende er enige om, men at der også er en række spørgsmål, som splitter begge grupper internt. Desuden finder vi nogle få statistisk signifikante forskelle mellem de to grupper – som dog generelt ikke er særligt store. Forskellene omhandler, hvor hurtigt man bør handle på et barns mistrivsel, inddragelsen af andre pædagoger, brugen af fælles regler for indholdet i lektiecaféen på skolen samt vigtigheden af lektier og prioriteringen af lektier i forhold til sociale øvelser og endelig inddragelsen af et barns forældre i planlægningen af en cykeltur og den konkrete håndtering af, at et barn har svært ved at gennemføre en fælles cykeltur.

Generelle holdninger

I det følgende fremlægger vi resultater omkring pædagog- og lærerstuderendes opfattelser af pædagogers kerneopgaver og kernekompetencer samt deres vurdering af principper i folkeskolereformen.

Pædagogers kerneopgaver og kernekompetencer: At yde omsorg eller understøtte læringsmiljøet?

Vi har spurgt både pædagog- og lærerstuderende om deres holdninger til, hvad pædagogers kerneopgaver i folkeskolen er (med samme spørgsmålsformulering, som blev brugt over for pædagoger i BUPL's panel, og som er fremstillet i kapitel 2). Sammenligner vi de lærerstuderende med både pædagogstuderende og pædagoger i BUPL's panel, er der kun 5 ud af 16 opgaver, hvor der viser sig nogle interessante forskelle i respondenternes besvarelser. Pædagog- og lærerstuderende er således enige om de fleste kerneopgaver (og er også enige med pædagogerne i BUPL's panel om disse kerneopgaver). Grupperne er enige i at prioritere, at pædagoger skal understøtte den sociale trivsel i en klasse, udviklingen af enkelte børns sociale kompetencer, aktiviteter, der medvirker til, at alle børn deltager eller bliver inkluderet i klassen, samt deltage i faglige drøftelser af pædagogiske spørgsmål. Grupperne er desuden enige om, at det *ikke* er kerneopgaver for pædagoger at supplere læreren i undervisningen, deltage i udendørsaktiviteter, integrere motion og bevægelse i skoledagen og heller ikke i nævneværdig grad at sikre overgangen fra daginstitution til skole.

De spørgsmål, hvor der er markante forskelle, er fremstillet i tabel 5.2.

TABEL 5.2: Lærerstuderendes, pædagogstuderendes og pædagogers prioritering af udvalgte kerneopgaver for pædagoger

Opgaver, som respondenterne er blevet bedt om at prioritere	Procent angivet		
	Lærerstuderende	Pædagogstuderende	Pædagoger i BUPL's panel
At understøtte et trygt og roligt læringsmiljø, der skaber gode rammer for undervisningen	72 %	55 %	53 %
At give omsorg til børnene	16 %	37 %	42 %
At varetage konfliktløsning blandt børnene	40 %	23 %	39 %
At yde støtte til børn med koncentrationsvanskeligheder	54 %	43 %	34 %
At tilføre undervisningen og læringen aspekter af leg	8 %	24 %	27 %
Antal svar	50	75	377

Note: I tabellen indgår kun kerneopgaver, hvor der er markante forskelle på lærerstuderende og pædagogstuderende.

Der er to opgaver, som lærerstuderende i mindre grad end pædagogstuderende og pædagoger i BUPL's panel opfatter som pædagogers kerneopgaver: at give omsorg til børnene og at tilføre undervisningen og læringen aspekter af leg. Det er således områder, som lærerstuderende i mindre grad ser som pædagogers kerneopgaver. Undersøgelsen kan desværre ikke vise, om besvarelserne skyldes, at lærerstuderende ikke prioriterer disse områder særlig højt, eller om der kan være andre grunde til den lave prioritering.

De lærerstuderende angiver i højere grad "at understøtte et trygt og roligt læringsmiljø, der skaber gode rammer for undervisningen" og "at yde støtte til børn med koncentrationsvanskeligheder" som kerneopgaver for pædagoger end både pædagogstuderende og pædagoger. Her ser ud til at være et mønster, hvor lærerstuderende vægter kerneopgaver, der understøtter undervisningen, i højere grad end pædagoger (som dog også prioriterer disse opgaver relativt højt). Interessant nok angiver en lige stor andel

af lærerstuderende og pædagoger i BUPL's panel konfliktløsning blandt børnene som en kerneopgave, mens de pædagogstuderende i væsentlig mindre omfang prioriterer dette.

Vurdering af principperne for folkeskolereformen

Sammenligner vi de pædagogstuderendes og de lærerstuderendes opfattelse af principperne for folkeskolereformen, så er grupperne i gennemsnit enige om at have en positiv vurdering af understøttende undervisning, tilbud om lektiehjælp, mere motion og bevægelse samt en åben skole, mens grupperne i gennemsnit er enige om at have en negativ vurdering af den længere skoledag (se tabel 5.3). Den største forskel mellem de to grupper finder vi i forhold til spørgsmålet om inklusion, hvor de pædagogstuderende forholder sig positivt, mens de lærerstuderende forholder sig negativt. Generelt er de pædagogstuderende mere positive over for principperne for folkeskolereformen end de lærerstuderende, og samtidig er begge grupper af studerende overordnet væsentligt mere positivt stemt over for principperne for folkeskolereformen end pædagoger i praksis. Det kunne afspejle, at de studerende endnu kun har få eller ingen erfaringer med at arbejde efter principperne fra folkeskolereformen i praksis, og at netop sådanne erfaringer er med til at gøre pædagoger i praksis negativt stemt over for principperne i folkeskolereformen.

TABEL 5.3: Vurdering af principper fra folkeskolereform, studerende og BUPL-panel.

	Gennemsnit		
	BUPL-panel	Pædagogstuderende	Lærerstuderende
Længere skoledag (30 timer ugentligt for børnehaveklasse til 3. klasse, 33 timer ugentligt for 4. til 6. klasse og 35 timer ugentligt for 7. til 9. klasse)	3,4	3,9	3,9
Inklusion (flere elever skal inkluderes i den almindelige undervisning)	3,7	6,1	3,9
Tilbud om lektiehjælp (skolerne skal tilbyde lektiehjælp og faglig fordybelse som en del af den længere skoledag)	5,6	8,3	7,9
En åben skole (skolerne skal samarbejde med foreningslivet, Musikskolen, erhvervsliv og andre uddannelsesinstitutioner)	5,6	7,0	7,3
Understøttende undervisning (skal sikre en tættere kobling mellem teori og praksis og sikre, at eleverne møder flere forskellige måder at lære på)	6,5	8,8	7,6
Mere motion og bevægelse (motion og bevægelse skal indgå i et omfang, der i gennemsnit svarer til ca. 45 minutter dagligt)	7,3	8,4	7,7
Antal svar	396-397	75-76	54

Note: Respondenterne er blevet bedt om at vurdere principperne på en skala fra 0 til 10, hvor 0 er meget negativt, 5 er neutralt, og 10 er meget positivt.

Forventninger om enighed med andre studerende

I undersøgelsen har vi afdækket specifikke og generelle holdninger, men vi har også afdækket de studerendes gæt på, hvor mange procent de tror, de er enige med i egen faggruppe og i andre faggrupper. I forhold til de studerende har vi her et særligt interessant datamateriale, idet vi både kan få indblik i pædagogstuderendes forventninger om enighed med egen faggruppe og med lærerstuderende, men også lærerstuderendes forventninger til pædagogstuderende og til egen faggruppe.

I forbindelse med en vignette har vi stillet 13 spørgsmål til både lærer- og pædagogstuderende, der afdækker deres forventning om enighed med andre studerende på samme studietrin i forhold til besvarelsen af forskellige spørgsmål. Vi har spurgt både om forventning om enighed med pædagogstuderende og lærerstuderende efter hvert enkelt spørgsmål. Spørgsmålene var formuleret på følgende måde:

”Hvor mange procent af pædagogstuderende, der er i gang med at skrive bacheloropgave, tror du, ville svare det samme som dig på spørgsmål X?” og ”Hvor mange procent af lærerstuderende, der er i gang med at skrive bacheloropgave, tror du, ville svare det samme som dig på spørgsmål X?”.

Både pædagog- og lærerstuderende har besvaret spørgsmålene. Disse spørgsmål giver mulighed for nogle interessante analyser af gruppernes forventninger til hinanden. Spørgsmålene er stillet i relation til vignetten om lektiecafé, der er omtalt ovenfor (se afsnittet: Tobias har svært ved at koncentrere sig). Det er selvfølgelig væsentligt at være opmærksom på, at forventningerne til andres besvarelser i hvert enkelt tilfælde derfor er knyttet til en konkret situation.

Grunden til, at vi opfatter det som væsentligt at analysere forventninger til samarbejdet med ens egen faggruppe og en central tværfaglig samarbejdspartner, er, at disse forventninger i mange tilfælde har betydning for kvaliteten af samarbejdet. Forventer man fx, at en faggruppe konsekvent vil være uenig med en, kan man være tilbageholdende med at inddrage denne faggruppe i et samarbejde. Hvis man føler sig sikker på, at alle er enige med en, kan man derimod overse, at man kan stå forholdsvis alene med sin holdning og dermed ikke opdage, at der er behov for en faglig diskussion. Så både overdrevne forventninger om uenighed og overdrevne forventninger om konsensus kan være problematiske for kvaliteten af det faglige og tværfaglige samarbejde.

I det følgende afsnit er vi særligt optaget af to problematikker: Ligner pædagog- og lærerstuderende hinanden i deres gensidige forventninger? Samt stemmer de studerendes forventninger til egen og anden faggruppe overens med de faktiske holdningsmønstre?

Disse to spørgsmål tager vi op i det følgende.

Ligner pædagog- og lærerstuderende hinanden i deres gensidige forventninger?

Spørgsmålet om, hvorvidt pædagog- og lærerstuderende ligner hinanden i deres gensidige forventninger, er væsentligt af to årsager. For det første fordi mønstre af gensidige forventninger har betydning for det tværprofessionelle samarbejde, og her er det interessant at have mulighed for at belyse, hvordan to faggrupper ser på hinanden. For det andet fordi en lighed mellem pædagogstuderendes og lærerstuderendes mønstre af forventninger med mønstrene i BUPL-panelet kan give anledning til overvejelser om, hvor generelle disse forventningsmønstre er.

Overordnet ser vi blandt både pædagog- og lærerstuderende en meget høj forventning om enighed med studerende fra egen faggruppe men også studerende fra den anden faggruppe. Der er ikke nogen særlig forskel på forventningen om enighed med egen og anden faggruppe i de to grupper af studerende. På tværs af de 13 spørgsmål forventer de studerende i gennemsnit, at 70 % fra egen og anden faggruppe er enige med dem. De studerende i begge grupper forventer således som udgangspunkt, at de fleste – men ikke alle – deler deres holdninger.

Der er dog også en række spørgsmål, hvor respondenterne ser ud til at trække på en forståelse af, hvad hhv. lærerstuderende og pædagogstuderende står for, når de angiver deres forventninger om enighed. I disse spørgsmål er der et mønster, hvor de, der fx svarer ja til et givent spørgsmål, forventer størst enighed med pædagogstuderende, og de der svarer nej, forventer størst enighed med lærerstuderende. Her opfatter respondenterne altså det ene svar som et lærersvar og det andet som et pædagogsvar.

Det viser sig desuden, at pædagog- og lærerstuderende i disse spørgsmål overordnet er enige om, hvad der udgør en lærerholdning og en pædagogholdning.

Et eksempel på et sådant forventningsmønster finder vi i spørgsmålet "Mener du, at Lasse[læreren] bør skære ned på mængden af Tobias' lektier?" I dette spørgsmål er både pædagog- og lærerstuderende delt holdningsmæssigt i to næsten lige store grupper, men alligevel er forventningerne til pædagog- og lærerstuderende forskellige.

TABEL 5.4: Holdning og forventninger til spørgsmålet: Mener du, at Lasse bør skære ned på mængden af Tobias' lektier?

	Lærerstuderendes besvarelser		Pædagogstuderendes Besvarelser	
	Ja	Nej	Ja	Nej
Svar på spørgsmålet: Mener du, at Lasse bør skære ned på mængden af Tobias' lektier?	57 %	43 %	46 %	48 %
Gennemsnitlig forventning om enighed med pædagogstuderende	74 %	42 %	75 %	59 %
Gennemsnitlig forventning om enighed med lærerstuderende	63 %	68 %	48 %	77 %
Antal svar	55		74	

Note: "Kan ikke svare" er ikke medtaget i tabellen.

Som det fremgår af tabellen, forventer "ja-sigere" i begge grupper af studerende, der altså går ind for at skære ned på mængden af lektier, i højere grad at være enige med pædagogstuderende end med lærerstuderende. Parathed til at skære ned på lektierne opfatter både pædagog- og lærerstuderende derfor formentlig som en pædagogholdning. Den modsatte tendens gør sig gældende for "nej-sigere". Vi finder lignende tendenser til, at én holdning i højere grad opfattes som en lærerholdning, og en anden holdning i højere grad opfattes som en pædagogholdning i de følgende spørgsmål:

- Mener du, at læreren burde have opfordret forældrene til, at de prioriterede at finde mere tid til at lave lektier sammen med Tobias derhjemme? (ja-sigere forventer størst enighed med lærerstuderende, nej-sigere forventer størst enighed med pædagogstuderende.)
- Mener du, at pædagogen burde have informeret Lasse om, at hun havde sat Tobias til at lave samarbejdslege og sociale øvelser? (ja-sigere forventer størst enighed med lærerstuderende, de meget få nej-sigere, der er, forventer størst enighed med pædagogstuderende.)
- Er du enig i lærerens opfattelse af, at meningen med lektiecaféen er at skabe en faglig sammenhæng i skoledagen? (ja-sigere forventer størst enighed med lærerstuderende, nej-sigere forventer størst enighed med pædagogstuderende.)
- Er du enig i pædagogens opfattelse af, at samarbejdslegene og de sociale øvelser er vigtigere for Tobias, end at han får lavet sine lektier? (ja-sigere forventer størst enighed med pædagogstuderende, nej-sigere forventer størst enighed med lærerstuderende.)
- Er du enig i pædagogens opfattelse af, at det kan have indflydelse på Tobias' koncentration og læring, hvis man styrker hans sociale bevidsthed, selvtillid og selvværd? (ja-sigerne forventer størst enighed med pædagogstuderende, der er næsten ingen nej-sigere.)
- Hvis det efter en måned med lektiecafé viser sig, at Tobias bliver mere rolig og koncentreret i timerne, mener du så, at læreren bør se igennem fingre med, at Tobias stadig ikke får lavet alle sine lektier? (ja-sigere forventer størst enighed med pædagogstuderende, nej-sigere forventer størst enighed med lærerstuderende.)

Disse mønstre i forventninger hænger ikke altid sammen med de faktiske holdningsmønstre blandt de studerende. Det vil sige, at forventningen om, at noget er en lærerholdning og noget andet en pædagogholdning, ikke altid stemmer overens med, hvad de pædagogstuderende og de lærerstuderende faktisk har svaret på det pågældende spørgsmål. For eksempel er der blandt både pædagog- og lærerstuderende overvejende enighed om at svare ja til, at Pia burde have informeret Lasse om, at hun havde sat Tobias til at lave samarbejdslege og sociale øvelser, selvom ja-sigere forventer at være mest enige med de lærerstuderende, og nej-sigere forventer at være mest enige med de pædagogstuderende.

Når lærerstuderende og pædagogstuderende retter forventninger mod egne medstuderende og studerende fra den anden faggruppe, ser de således ud til dels at trække på en forståelse af, at de fleste fagpersoner vil være enige med dem, uanset specifik faglig baggrund som lærer- eller pædagogstuderende. Derudover tager de studerende dog også højde for indholdet i det specifikke spørgsmål, og hvorvidt det omhandler et område, der efter deres mening aktiverer en typisk lærer- eller pædagogholdning. Lærerstuderende forventes således i højere grad at prioritere lektier, mens pædagogstuderende forventes i højere grad at prioritere de sociale kompetencer.

Stemmer de studerendes forventninger til egen og anden faggruppe overens med de faktiske holdningsmønstre?

Spørgsmålet om, hvorvidt de studerendes forventninger til andres holdninger er realistiske, er interessant at belyse, da tidligere forskning har vist, at fagpersoner ofte har en urealistisk høj forventning om enighed med andre (Ejrnæs 2006; Ejrnæs og Monrad 2010). En sådan forventning om enighed kan selvfølgelig være udtryk for tillid og et godt samarbejde, men den kan også være en hindring for faglige diskussioner, hvor man får udfordret sine opfattelser i mødet med andres faglige vurderinger, fordi man ikke er tilstrækkeligt opmærksom på, at andre ser anderledes på sagen (Monrad 2010).

Der er i denne undersøgelse både spørgsmål, hvor respondenterne gennemsnitligt undervurderer enigheden, og spørgsmål, hvor respondenterne gennemsnitligt overvurderer enigheden. Som nævnt forventer man i gennemsnit, at ca. to tredjedele er enige med en – det gælder næsten, uanset hvad det faktiske holdningsmønster til spørgsmålet er. Overordnet er der to mønstre på tværs af spørgsmålene:

- I spørgsmål, hvor der er stor holdningsmæssig enighed er det typisk sådan, at den gruppe af respondenter, der udgør et flertal, gennemsnitligt undervurderer enigheden en lille smule, mens den gruppe respondenter, der udgør et mindretal, kraftigt overvurderer enigheden.
- På spørgsmål, hvor der er holdningsmæssig uenighed, har respondenterne ofte urealistisk høje forventninger om enighed med andre – både i egen og anden faggruppe.

På 10 spørgsmål ud af 13 er der i en af faggrupperne (eller begge) et mindretal, som udgør under 25 %. Mens de fleste respondenter således har angivet en holdning, har en mindre del af respondenterne angivet den modsatte holdning. Det kan være særligt interessant at se på mindretallets forventninger om enighed for at få en fornemmelse af, om de godt er klar over, at de fleste respondenter ser anderledes på sagen end dem selv. I alle tilfælde overvurderer disse mindretal gennemsnitligt enigheden med andre i deres egen faggruppe og i den anden faggruppe. I gennemsnit overvurderer de enigheden med egen faggruppe med 49 procentpoint, mens de overvurderer enigheden med den anden faggruppe med 44 procentpoint. Det vil sige, at når en person har en holdning, der adskiller sig fra flertallet, så er man typisk ikke bevidst om det. Mindretallene har nogle gange en lidt lavere forventning om enighed end flertallet, men ikke altid, og det gennemsnitlige gæt på enighed afviger i alle tilfælde kraftigt fra den faktiske gennemsnitlige enighed. Det, der er særligt interessant her, er, at mindretallene både overvurderer enig-

heden med deres egen faggruppe og den anden faggruppe markant. Resultaterne tyder således på, at det ikke bare handler om, at man har en stor forventning om enighed med ens egen faggruppe, men snarere at man forventer enighed med fagpersoner inden for feltet i det hele taget. Det ser altså ikke ud til, at forventningen om enighed er afhængig af hvilken specifik faggruppe forventningen rettes mod. Et eksempel på mindretallets urealistiske forventning om enighed er spørgsmålet "Mener du, at Pia burde have informeret Lasse om, at hun havde sat Tobias til at lave samarbejdslege og sociale øvelser?". Som det fremgår af tabel 5.5 svarer hhv. 85 % af pædagogstuderende og 91 % af lærerstuderende ja, mens hhv. 13 % af pædagogstuderende og 9 % af lærerstuderende svarer nej. Mindretallet udgøres således af de respondenter, der svarer nej.

TABEL 5.5: Mener du, at Pia burde have informeret Lasse om, at hun havde sat Tobias til at lave samarbejdslege og sociale øvelser?

	Pædagogstuderende	Lærerstuderende
Ja	85 %	91 %
Nej	13 %	9 %
Kan ikke svare	3 %	0 %
Total	101 %	100 %
Antal svar	79	55

I Tabel 5.6 har vi fokuseret på mindretallets forventninger om enighed med pædagogstuderende og lærerstuderende. Mindretallet udgøres af en meget lille gruppe respondenter: 5 lærerstuderende og 10 pædagogstuderende. Som det fremgår af tabel 5.6, forventer mindretallet, at 65-74 % af pædagogstuderende er enige med dem, og at 50-54 % af lærerstuderende er enige med dem. Som det fremgår af tabel 5.5 er det faktisk kun 9 % af lærerstuderende der er enige med dem og 13 % af pædagogstuderende der er enige med dem. De overvurderer altså enigheden med 40-60 procentpoint.

TABEL 5.6: Mindretallets forventning om enighed på spørgsmålet: Mener du, at Pia burde have informeret Lasse om, at hun havde sat Tobias til at lave samarbejdslege og sociale øvelser?

	Lærerstuderendes besvarelser	Pædagogstuderendes besvarelser
Gennemsnitlig forventning om enighed med pædagogstuderende	74 %	65 %
Gennemsnitlig forventning om enighed med lærerstuderende	54 %	50 %
Antal nej-svar	5	10

Note: "Kan ikke svare" og "ja" er ikke medtaget i tabellen.

Opsamling: Studerende ligner hinanden i deres forventninger om enighed

Sammenligningen af pædagog- og lærerstuderendes forventninger til hhv. studerende fra egen faggruppe og fra anden faggruppe har vist, at pædagogstuderende og lærerstuderende i høj grad ligner hinanden i deres forventninger om enighed med egen og anden faggruppe. Vi har igennem denne analyse af de studerendes forventninger fundet tre mønstre, som er særligt interessante:

For det første forventer pædagog- og lærerstuderende høj grad af enighed, ikke bare fra studerende fra deres egen faggruppe, men også fra studerende fra den anden faggruppe. Der er ikke noget, der tyder på, at forventningen om enighed er faggruppespecifik, snarere gælder den både pædagog- og lærerstuderende, og begge grupper forventer enighed med både pædagogstuderende og lærerstuderende.

For det andet ser det ud til, at de studerendes forventninger om enighed i nogle specifikke spørgsmål påvirkes af en forestilling om, hvad der er en typisk pædagog- eller lærerholdning.

For det tredje finder vi, at respondenterne har urealistisk høje forventninger om enighed, når de selv udgør et mindretal, eller når der er uenighed om spørgsmålet. Pædagog- og lærerstuderende ser således ud til at trække på en forståelse af, at de fleste fagpersoner vil være enige med dem, uanset specifik faglig baggrund som lærer- eller pædagogstuderende. Det gælder uanset om deres holdning faktisk er i overensstemmelse med flertallets eller ej.

For alle tre forholds vedkommende er tendensen den samme som den, der gælder for pædagoger i praksis. Undersøgelsen af de lærerstuderendes holdninger tydeliggør imidlertid, at disse meget interessante og relevante fund ikke blot gælder pædagogstuderende, men også deres kommende samarbejdspart – lærerstuderende.

For alle tre forholds vedkommende er det vigtigt, at der i undervisningen af pædagog- og lærerstuderende inddrages teori og undersøgelsesresultater, der kan sætte fokus på den udbredte forestilling om konsensus – ikke blot inden for egen faggruppe, men blandt alle faggrupper inden for samme område. På den ene side kan den overdrevne forventning om enighed eller konsensus ved første øjekast betragtes som en fordel, men den betyder jo, at forestillingen om enighed langt sjældnere vil blive indfriet, end hvad man som fagperson umiddelbart forventer. Det kan medføre skuffelser, som kan være ødelæggende for både det mono- og tværprofessionelle samarbejde i folkeskolen. På dette felt er undervisning i teori og undersøgelsesresultater og øvelser med anvendelse af vignetmetoden en oplagt mulighed for at fremme studerendes mulighed for at anlægge realistiske forventninger.

6. Vignetmetoden som faglig udviklingsmodel

Vignetmetoden har i dette projekt været anvendt til at afdække pædagogers faglighed i form af deres specifikke opfattelser, vurderinger og handletendenser i forhold til en række cases i folkeskolen. Vignetmetoden kan imidlertid også anvendes som faglig udviklingsmodel inden for pædagogisk, socialt og sundhedsmæssigt arbejde (Ejrnæs og Monrad 2012). Modellen kan bruges i mange forskellige forbindelser, men den kan være særlig velegnet at anvende i personalegrupper, der står over for organisatoriske eller opgavemæssige forandringer. Pædagoger i folkeskolen står i disse år netop over for store organisatoriske forandringer og nye komplekse opgaver. Vi har derfor fundet det oplagt også at anvende vignetmetoden som faglig udviklingsmodel i forbindelse med projekt "Pædagoger i folkeskolen". Dette kapitel viser således, hvordan man i en personalegruppe kan gennemføre en "minivignetundersøgelse" og bruge den som afsæt for en kollektiv faglig refleksionsproces, der kan skabe faglig udvikling og kvalificering.

Vignetmetoden som faglig udviklingsmodel vil kunne anvendes af personalegrupper inden for en bestemt organisation, dvs. på en skole eller en mindre afdeling af skolen, men den kan også anvendes på efteruddannelseskurser eller videreuddannelseskurser. I dette projekt fik vi netop mulighed for at afprøve den på pædagoger og lærere, der var deltagere i efteruddannelsesforløb på UCL med fokus på kompetenceudvikling til at blive inklusionsvejledere i Odense Kommune. Vi arrangerede på UCL en temadag, hvor vi forsøgte at sætte en række centrale pædagogiske spørgsmål om inklusion til faglig diskussion gennem anvendelse af vignetmetoden.

Praktisk fremgangsmåde

Temadagen blev kort introduceret og motiveret for deltagerne. Herunder blev de informeret om, at vignetmetoden er en sociologisk undersøgelsesmetode, der egner sig til at undersøge professionelle praktikers faglighed, men at metoden samtidig kan bruges som en faglig udviklingsmodel. Herefter blev et spørgeskema med to vignetter omdelt, og deltagerne fik en instruktion i, hvordan de skulle besvare spørgsmålene i skemaet.

Alle deltagere udfyldte derefter det omdelte spørgeskema, hvor de først svarede på spørgsmål i relation til den vignet, der omhandlede spørgsmålet om inklusion af to urolige drenge med særlige behov i en 1. klasse (se vignetten i kapitel 3). Dernæst svarede de på spørgsmål, der relaterede sig til vignetten om en konflikt i en pigegruppe i 2. klasse, der vedrørte spørgsmålet om, hvordan man bør reagere på en konflikt mellem en pige og tre andre piger, der er opstået i frikvarteret, og hvor den ene piges forklaring på konfliktens opståen giver anledning til en mistanke om mistrivsel og potentielt alkoholmisbrug i hjemmet (se vignetten i kapitel 5).

Efter den individuelle udfyldelse af spørgeskemaet blev deltagerne delt i grupper på 8-9 personer, der under ledelse af en underviser diskuterede de faglige spørgsmål i casene. Mens deltagerne udfyldte spørgeskemaet, fortalte vi de tre undervisere, der skulle fungere som gruppeledere eller procesledere, om, hvordan vi mente, at de kunne facilitere gruppeprocessen. Vi fortalte først kort, at vi på forhånd på baggrund af erfaringer fra tidligere anvendelse af de to vignetter vidste, at der blandt pædagoger eller pædagogstuderende var stor uenighed om flere af de spørgsmål, som indgik i spørgeskemaet. Under-

visernes opgave var derfor at hjælpe gruppedeltagerne til at opdage uenighederne, det vil sige at finde frem til de spørgsmål i de udfyldte spørgeskemaer, hvor gruppedeltagerne havde svaret noget forskelligt. Derefter var undervisernes opgave at få gruppedeltagerne til at lægge argumenterne for de forskellige eller modsatrettede opfattelser åbent frem, således at de kollektivt kunne udvikle deres kompetence i at identificere, analysere og reflektere over problemerne og handlemuligheder i det praktiske arbejde med at løse problemerne. Vi fortalte, hvilke processer de tre undervisere skulle fremme, og hvordan de skulle fastholde gruppedeltagerne i at arbejde med bestemte opgaver under gruppediskussionen.

Både undervisere og deltagere fik præsenteret følgende opgave, som de skulle arbejde med i gruppearbejdet:

Spørgsmål til gruppearbejde:

- 1) Identificer uenigheder i gruppen på baggrund af jeres individuelle besvarelser.
- 2) Diskuter og analyser, hvilken form for uenighed, der kan være tale om, fx uenigheder, der skyldes manglende viden (om fx teori, lovgivning, metoder), mangel på regler eller procedurer, værdikonflikt eller interessekonflikt.

Derudover blev nedenstående processer og opgaver skitseret og uddelt som en huskeseddel til underviserne til støtte for at facilitere gruppeprocessen.

- a. Identifikation af uenigheder. Hvilke spørgsmål i spørgeskemaet er der uenighed om.
- b. Udvælgelse af 2-3 spørgsmål, hvor der er særlig stor uenighed.
- c. For hvert spørgsmål præsenteres de forskellige holdninger. De enkelte repræsentanter for mindretalsholdningen får først mulighed for at fremlægge deres holdninger og synsvinkler, og de andre lytter.
- d. Repræsentanter for flertalsholdningen fremlægger deres holdninger og synsvinkler, og de andre lytter. Facilitator opsamler hovedforskelle.
- e. Analyse af uenighederne, og hvilken form for uenighed der kan være tale om. Hele gruppen deltager i analysen.

De tre undervisere, der styrede gruppeprocesserne, startede således med at gøre op, hvilke spørgsmål der kunne konstateres uenighed om. Ingen af de tre grupper havde vanskeligt ved at finde frem til spørgsmål, der var uenighed om. Det var ikke overraskende for os, da vi allerede havde anvendt de pågældende cases og derfor på forhånd vidste, at såvel pædagoger som professionsbachelorstuderende havde vist sig at være uenige om flere af spørgsmålene i tidligere undersøgelser, hvor de to cases havde været anvendt. Men svarfordelingen viste sig at være anderledes i dette forum, hvilket uden tvivl skyldtes, at deltagerne udgjorde en selektiv gruppe, der havde meldt sig til et kursus med henblik på at blive inklusionsvejledere, hvilket havde den betydning, at de mest markante uenigheder opstod i forbindelse med andre spørgsmål, end vi havde forventet på baggrund af de tidligere udførte undersøgelser. Det er derfor vigtigt, at man i det forum, hvor vignetmetoden anvendes, bruger tid på, ved hjælp af de netop afgivne svar i "minivignetundersøgelsen", at identificere uenigheden i det pågældende faglige forum.

De efterfølgende diskussioner tog udgangspunkt i nogle udvalgte spørgsmål, hvor der i den enkelte gruppe blev konstateret uenighed. På den måde blev det gennem gruppearbejdet demonstreret, at der eksisterede uenighed, og at uenigheden også eksisterede inden for den enkelte faggruppe. I to af grupperne var der efter konsulenternes opfattelse stor parathed til at fremlægge forskellige opfattelser eller holdninger i forhold til de spørgsmål, der kunne konstateres uenighed om.

I den ene gruppe diskuterede deltagerne et spørgsmål i inklusionscasen, der handler om, hvorvidt pædagogen og læreren burde have informeret forældrene om, at de har ladet deres søn sidde ved siden af den ene dreng med særlige behov længere tid, end de andre elever i klassen har siddet ved siden af hinanden. Diskussionen illustrerede, at der er gode argumenter for begge pædagogiske holdninger. En af underviserne har under diskussionen noteret stikord omkring deltagerens forskellige argumenter for et ja-svar og et nej-svar:

Følgende argumenter for et "Nej":

Det er ikke alt forældre skal have at vide. Tal med barnet først. Opmærksom på ikke at udstille et barn. Ingen grund til at skabe et problem.

Følgende argumenter for et "Ja":

Min erfaring at det er godt at informere tidligt. Fint at bringe det positive frem. Godt med åbenhed. Giv forældrene indblik i dine pædagogiske overvejelser.

Disse stikord illustrerer, at der er gode argumenter for såvel et ja-svar som et nej-svar, hvor deltagerne bl.a. tematiserer relationen til forældrene og balancen mellem åbenhed og risikoen for at tale et problem op, samt balancen mellem at give indblik i de pædagogiske overvejelser og risikoen for at fremstille et barn med særlige behov negativt. På denne måde tydeliggøres det, at den kollektive refleksion kan vise, at der kan anføres en række forskellige faglige argumenter for begge synspunkter. Samlet bidrager italesættelsen og diskussionen af de forskellige perspektiver til at kvalificere såvel et helhedssyn som kompetencen til at indleve sig i andres situation, da man bliver opmærksom på de mange forskellige måder, en situation kan anskues på. To af underviserne har også oplevet, at deltagerne påbegyndte en analyse af årsagerne til uenighederne. En af dem angiver, at "De fire punkter (værdier, erfaringer, osv.) var meget vigtige ... De var styrende for analysen". De fire punkter henviser her til manglende viden (om fx teori, lovgivning, metoder), mangel på regler eller procedurer, værdikonflikt eller interessekonflikt. Det anføres således, at deltagerne nåede frem til årsager til uenighederne, der havde rod i deltagerens forskelligheder både i forhold til deres værdier og deres erfaringer. Her anfører underviseren, at holdningsuenigheden skyldtes værdier og erfaringer med hensyn til følgende områder:

- Åbenhed over for forældrene
- Beskyttelse af det sårbare barn
- Foregribelse/forebyggelse af problemet
- Undgåelse af at skabe et problem.

Der blev i grupperne tillige fremsat ideer til, hvordan man kunne forholde sig til uenighederne. For eksempel anførte den ene underviser, at deltagerne kom med følgende idéer til, hvordan man kunne forholde sig til uenighederne:

- at øve sig i at gå bag argumenterne i stedet for at diskutere – anvende denne metode på et teammøde for at træne det
- at skabe en team-/skolekultur, hvor det er tilladt at have forskellige holdninger
- at respektere og positivt udnytte, at vi er forskellige (også i forhold til relationer, ressourcer og kompetencer)
- hvor vigtigt det er at have disse metasamtaler om det, der foregår i teamet (kommentar fra underviser).

Skepsis i forhold til formålet med at fokusere på uenighed

I en af grupperne var der tydeligvis en vis forvirring og skepsis i forhold til, hvad der var formålet med at fokusere på uenighed i det omfang, som det var tilfældet ved gruppearbejdet. En af underviserne udtrykte det således:

"Hvad var det for et eksperiment, og hvad skulle det bruges til?" spurgte de [deltagerne i gruppearbejdet] hinanden. Selvom [Tine Fuglsang og Morten Ejrnæs] introducerede øvelsen fint og fik den ramme-sat, så vidt muligt uden at afsløre for meget om begrundelserne for denne forskning, var de [deltagerne] noget søgende på det og følte sig måske en smule objektgjorte og frustrerede. Det betød, at jeg afsløre-rede, hvad din tidligere forskning har peget på omkring forskelle og ligheder professioner imellem, og det ved jeg, den anden underviser også gjorde i sin gruppe. Det gjorde, at de sagde "Nåh sådan!" Og det løste op.

Underviseren beskriver et forhold, som man bør være opmærksom på ved brug af vignetmetoden, og som selv de to oplægsholdere, der har stor erfaring med anvendelse af vignetmetoden i forbindelse med temaundervisning, alligevel ikke havde fået taget højde for i tilstrækkelig grad. Pointen med undersøgelsen var ikke blevet forklaret godt nok, hvilket førte til, at deltagerne kunne opleve, at de kun var objekter for vores forskning. Vores pointe med tydeliggørelsen af, at der eksisterer uenighed, var åbenbart heller ikke tilstrækkelig godt introduceret på forhånd. Og vi er ved denne lejlighed og ved senere lejligheder blevet opmærksomme på, at påvisningen af, at der eksisterer forskellige og nogle gange modstridende faglige opfattelser, kan blive opfattet, som om vi er ude på at "afsløre" faglig inkompetence. Vores anliggende er helt modsat. Vi opfatter faglig forskellighed som et faktum, som kan bruges konstruktivt, hvis man erkender uenigheden og tør bruge den. Men denne erfaring fra gruppearbejdet viser, hvor vigtigt det er, at formålet med anvendelsen af vignetmetoden som faglig udviklingsmodel gøres klart fra starten. For det første skal det understreges, at faglig uenighed er et grundvilkår i pædagogisk arbejde, socialt og sundhedsmæssigt arbejde, og at det gælder både blandt pædagoger, lærere, socialrådgivere og sundhedsplejersker (Ejrnæs 2006) og i øvrigt også blandt brugere (Ejrnæs og Monrad 2013) – og sikkert også for andre professioner. For det andet skal det tydeliggøres, at kompetence med hensyn til at opdage, identificere og analysere disse uenigheder er en vigtig kvalifikation for pædagoger og lærere i skolen. For det tredje skal det på den baggrund vises, at vignetmetoden kan anvendes som faglig udviklingsmodel for at opnå denne kompetence.

Faglig refleksion tæt på praksis – faglighed i form af udviklet helhedssyn og uden "personangreb"

Erfaringerne fra den gennemførte temadag viste, at individuel besvarelse af spørgsmål knyttet til en vignet betyder, at hver enkelt deltager først får lejlighed til at gøre sig sin egen stilling klar. De afgivne svar forpligter deltageren på holdningen. Det bidrager til, at man kan identificere uenighederne, erkende dem, og fordi casen er fiktiv, også tør fastholde uenighederne og dermed få mulighed for at analysere dem. Det kan nemlig være provokerende at erkende, at man er uenige, og vi har i forbindelse med temadage flere gange oplevet, at uenigheder bliver forsøgt bortforklaret. På grund af vignettens fiktive karakter kan uenighederne, der eksisterer blandt professionelle, fremlægges åbent, og det er muligt at undgå de "personangreb", der let kan opstå, hvis man behandler kontroversielle spørgsmål, der har deres rod i praksisproblemer i en organisation, hvor nogle af deltagerne er ansat. Situationen er nemlig så den, at nogle af deltagerne allerede har handlet og efter nogens mening måske forkert i den konkrete situation, hvilket enten kan føre til meget følelsesladede diskussioner eller til, at diskussionerne slet ikke tages for at undgå konflikt. Disse problemer kan helt undgås, når de forskellige opfattelser, vurderinger

og handle tendenser sættes til diskussion i forbindelse med fiktive vignetter. Det kan kvalificere helhedssynet på problemerne og stimulere til konstruktiv anvendelse af uenighederne. En af underviserne beskriver det således:

” Det viste sig, at jeg med min styring kunne fastholde dem i at reflektere over og analysere deres forskellige holdninger. Jeg erfarede, at det frembragte en helt anden stemning – fra kamp til refleksion. En af deltagerne sagde undervejs, at denne måde at tale om uenigheder på gav ham en indsigt, der gjorde, at de andres holdninger var interessante frem for irriterende.

Vignetmetoden kan bruges som en faglig udviklingsmodel, der fremmer tilegnelse af andre synsvinkler på situationer og muliggør konstruktiv refleksion. Det kan her være en god idé at bede deltagerne i gruppen diskutere de spørgsmål, de er uenige om, indtil de ved, hvorfor de er uenige, i stedet for at diskussionen kommer til at gå ud på at overbevise hinanden. Det kan nemlig være trættende og frustrerende at forsøge at overbevise hinanden, fordi diskussionen kan blive meget langstrakt, og man så ikke lytter og lærer. Det vigtigste for at kvalificere helhedssynet er netop, at man får alle de forskelligartede refleksioner og begrundelser frem, ikke at man når til enighed om dem.

Vi håber, at denne gennemgang af vores erfaringer med anvendelse af vignetmetoden som faglig udviklingsmodel, kan inspirere til, at man i klasseteams, personalegrupper mv. kaster sig ud i denne form for kompetenceudvikling. Vi har i den forbindelse gjort op mod 30 vignetter med tilhørende spørgsmål tilgængelige på BUPL's hjemmeside (www.bupl.dk/paedifolkeskolen). Det er alle vignetter, der tematiserer problemer og dilemmaer, som kan opstå i arbejdet i folkeskolen, og som det er muligt at lade sig inspirere af i forhold til selv at udarbejde vignetter, eller som det er muligt at anvende direkte i forbindelse med faglig udvikling i folkeskolen.

7. Konklusion og perspektivering

Dette kapitel rummer dels en sammenfatning af hovedresultaterne fra de forskellige undersøgelser, der har været gennemført under projektet, dels en perspektivering, der peger på, hvordan resultaterne kan anvendes i arbejdet med at undersøge og udvikle pædagogers arbejde i folkeskolen.

Undersøgellesmetode

Rapporten bygger på resultater fra flere spørgeskemaundersøgelser. Pædagoger og studerende på professionshøjskoler har som respondenter svaret på generelle spørgsmål om folkeskolereformens principper og pædagogernes kerneopgaver. Hovedvægten i undersøgelsen ligger imidlertid på en undersøgelse af, hvordan pædagoger og studerende opfatter, vurderer og mener, at pædagoger og lærere bør handle i forhold til konkrete situationer og problemer, der er beskrevet udførligt i cases. Vi har anvendt en undersøgelsesmetode (vignetmetoden), hvor spørgsmålene stilles i relation til en case (vignet), således at respondenterne har taget stilling til en konkret og udførligt beskrevet situation. Denne metode er nemlig særlig anvendelig i forhold til at undersøge professionelles faglighed.

Pædagogers kerneopgaver og spidskompetencer

Pædagogerne prioriterer som kerneopgaver højest at understøtte: den generelle sociale trivsel i en klasse, enkelte børns sociale kompetencer, forskellige aktiviteter, der medvirker til deltagelse og inklusion, samt endelig et trygt og roligt læringsmiljø. Pædagogerne har tillige prioriteret de fem opgaver, som de mener, de er mest kompetente til at varetage. Her er det over 75 % af pædagogerne, der angiver opgaverne: at understøtte den generelle sociale trivsel og udviklingen af enkelte børns sociale kompetencer, som nogle af de opgaver, de er mest kompetente til at varetage. Når pædagogerne i åbne svar selv formulerer deres spidskompetencer, så vedrører de først og fremmest:

- *Arbejdet med børnenes sociale relationer og kompetencer*, fx relationsarbejde og klassens trivsel, gruppedynamik, social læring og udvikling.
- *Arbejdet med alternative læringsformer*, fx læring igennem bevægelse, alternative læringsstile, kreative metoder og igangsætning af lege, der er relateret til det, eleverne skal lære.
- *Arbejdet med læringsparathed*, fx at støtte op om elever med koncentrationsvanskeligheder, gøre dem undervisningsparate og give dem nogle teknikker, som de kan bruge, når koncentrationen svigter, skabe tryghed, selvværd og selvtillid samt endelig give anerkendelse og omsorg.
- *Arbejdet med indlæringen*, fx gennem understøttende undervisning, faglig fordybelse og lektiestøtte, således at elevens indlæring og faglige kompetence styrkes.

Pædagogers specifikke holdninger til situationer og problemer i folkeskolen

Konsensus eller næsten konsensus om bestemte pædagogiske holdninger findes afgjort blandt pædagoger i folkeskolen. Der er mange spørgsmål, der er stor enighed om blandt pædagoger i folkeskolen. Det er der også flere eksempler på i undersøgelsen, selvom vi i undersøgelsen netop har bestræbt os på stille spørgsmål vedrørende forhold, der kunne indeholde faglige dilemmaer. Vi har således meget bevidst undgået at stille spørgsmål, hvor alle pædagoger ville angive et bestemt svar, da dette let ville give trivielle resultater. Alligevel rummer vores undersøgelser flere eksempler på, at der med hensyn til nogle spørgsmål hersker stor enighed blandt pædagoger. Det kan således nævnes, at 93 % af respondenterne svarer ja til, at lærer og pædagog bør tage en samtale med en dreng, der har siddet ved siden

af en urolig dreng længere tid, end de andre elever har skullet sidde ved siden af deres sidekammerater. Et andet eksempel er, at 81 % af pædagogerne svarer ja til, at en todeling af klassen kan højne det faglige niveau for de elever, der bliver i klassen sammen med læreren, mens fagligt svage elever får et andet tilbud uden for klassen.

Når det drejer sig om undersøgelse af professionelle opfattelser, vurderinger og handletendenser i forhold til situationer i folkeskolen, er det imidlertid både mere interessant og på sigt mere fremmende for faglig udvikling at fokusere på de spørgsmål, der er uenighed om. Det er nemlig disse spørgsmål, der er behov for at analysere nærmere, således at pædagoger kan få større viden og indsigt på disse områder og få diskuteret uenigheden og brugt denne diskussion og faglige refleksion til at udvikle fagligheden. Vi har derfor netop undersøgt pædagogers specifikke holdninger til en række dilemmafyldte situationer, der kan opstå i forbindelse med pædagogers praksis i folkeskolen. Vi har således fundet, at pædagoger har vidt forskellige specifikke holdninger til, hvorvidt to børn med særlige behov skal være sammen med de andre elever i alle klassens timer, og vi har ligeledes fundet, at de har meget forskellige specifikke holdninger til, hvorvidt en pædagog skal varetage noget af undervisningen af nogle fagligt svage elever i matematik i en 2. klasse.

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt to drenge med særlige behov skal blive i klassen i alle de timer, hvor der er bevilliget støttetimer, svarer ca. 50 %, at det er ok at beholde de to drenge i klasse i samtlige timer, mens næsten 40 % har fundet det forkert. Der kan således konstateres en næsten total holdningsmæssig uenighed eller splittelse med hensyn til dette spørgsmål. Samtidig viser åbne svar vedrørende begrundelserne for holdningerne, at der kan anføres gode faglige argumenter for begge holdninger.

Når det gælder *hensynet til de to drenge med særlige behov*, så nævner respondenter, der går ind for at beholde dem i klassen, ofte, at udskillelse indebærer risiko for stigmatisering og lav selvopfattelse, mens respondenter, der ønsker at tage dem ud af klassen, nævner, at de to urolige elever kan få mere fagligt ud af, at indlæringen foregår uden for klassen, og at drengene her kan få succesopfattelser i stedet for at blive betragtet som forstyrrende elementer.

Når det gælder *hensynet til de resterende elever i klassen*, så har de respondenter, der er imod at beholde de to urolige drenge i klassen, ofte fokus på de resterende elever i klassen og deres læringsmæssige udbytte af den ro, der kunne falde over klassen ved at tage drengene uden for klassen. Flere anfører, at deres argument bygger på erfaringer fra deres egen praksis, hvor de har set, at det kan være ødelæggende for det faglige niveau i en hel klasse, hvis en lille gruppe af elever er meget larmende og forstyrrende. Respondenter, der er positive over for at beholde de to drenge i klassen, lægger vægt på, at de resterende elever får mulighed for udvikling af tolerance og rummelighed, og de påpeger således, at også de ikke-ekskluderede lider tab, når børn tages ud af klassen.

Analysen viser desuden, at de to grupper har *forskellige opfattelser af begrebet inklusion*. Respondenter, der er enige i at beholde de to drenge i klassen, opfatter ofte inklusion som et spørgsmål om at være fysisk til stede i klassen og at være fysisk sammen med de andre elever. De ser ofte en risiko for, at de to drenge med særlige behov bliver stigmatiseret, hvis de er uden for klassen i nogle af timerne. Respondenter, der mener, at det er forkert at beholde de to urolige elever i klassen, nævner ofte, at det at være fysisk til stede i samme rum ikke nødvendigvis fører til inklusion. Samspillet kan være så dårligt, at de urolige børn netop oplever udstødelse i klassen. Der er i begge grupper en opmærksomhed på at

undgå, at de to drenge skal føle sig anderledes og udenfor, men en uenighed om, hvorvidt oplevelsen af eksklusion opstår i klasselokalet sammen med de andre elever, eller i det øjeblik man tager eleven ud af klasselokalet. En væsentlig betragtning er derfor, at der, når pædagoger taler om inklusion, kan ligge meget forskellige opfattelser bag ordet, som kan være relevante at få italesat og diskuteret mellem kolleger i det daglige arbejde.

Den grundlæggende problematik i den anden case handler om undervisningsdifferentiering i matematikundervisningen, og hvad der er lærer- og pædagogopgaver, når det er nødvendigt at differentiere undervisningen. Spørgsmålet vedrører konkret, hvorvidt pædagogen i en 2. klasse bør varetage undervisningen af 6-7 elever, der har svært ved matematik. 50 % af respondenterne er positive over for dette, 43 % er negative. De, der er positivt indstillet over for, at pædagogen underviser de svageste elever, angiver ofte i åbne svar, at pædagogfagligheden muliggør en indlæring, der ikke opnås ved traditionel klasseundervisning. Der foreslås fx at anvende andre læringsstile og at skabe rum for anerkendelse. De, der er negativt indstillet over for, at pædagogen underviser de svage elever, angiver ofte, at de fagligt svage elever har brug for lærerens didaktik, og at det derfor er mere oplagt, at pædagogen underviser de fagligt stærke elever. Der er desuden nogle pædagoger, der mener, at pædagoger skal holde fast i deres egen pædagogfaglighed og undgå at fungere som "erstatningslærere": Pædagoger skal understøtte, men ikke undervise. Pædagogernes lavere løn og anderledes ansættelsesforhold samt ansvarsfordelingen betyder for nogle, at pædagoger ikke bør påtage sig denne opgave.

Vi har også i forhold til den samme case stillet spørgsmål om, hvordan respondenterne mener, at skolelederen bør forholde sig til en forældreklage over, at det er pædagogen, der har varetaget undervisningen af de fagligt svage elever. Vi har spurgt respondenterne, om skolelederen bør fortælle pædagogen og læreren, at matematikundervisningen ikke kan varetages af en pædagog. 27 % svarer ja og 62 % nej. Et relativt stort mindretal af respondenterne mener således, at skolelederen i dette tilfælde skal blande sig i teamets indbyrdes aftale om rollefordeling ved at stoppe pædagogens undervisning af de svage elever. Der er således i dette tilfælde ikke bare tale om uenighed om, hvordan pædagog og lærer indbyrdes kan aftale rollefordelingen, men også om, hvornår skolelederen skal optræde som autoritet og afgøre, hvordan rollefordelingen mellem lærer og pædagog skal være.

Analysen viser, at der er uenighed om spørgsmålene i forhold til matematikcasen af flere grunde. Der er således uenighed om pædagogens mulige opgaver, om forståelsen af begrebet understøttende undervisning samt om, hvad pædagogens ansættelsesvilkår betyder. Analysen viser også, at der er uenighed om, hvorvidt skolelederen i nogle tilfælde aktivt skal blande sig i forhold til den arbejdsdeling, der indbyrdes er aftalt mellem pædagog og lærer.

Pædagogers gæt på, hvor mange pædagoger og lærere der er enige med dem i specifikke spørgsmål

Respondenterne i undersøgelsen gætter generelt på at være enige med mere end halvdelen af både pædagoger og lærere, men de forventer lidt hyppigere at være enige med deres egne fagkolleger end med lærerkollegerne. Respondenternes generelt høje forventning om enighed med kolleger gør sig også gældende, når en gruppe pædagoger faktisk tilhører et holdningsmæssigt mindretal. Det betyder, at der meget ofte vil være en gruppe af respondenter, der har en overdreven opfattelse af, hvor mange andre pædagoger der har samme opfattelse som dem selv. Det viser sig endvidere, at en relativt stor gruppe af pædagoger i nogle spørgsmål forventer at være mere enige med lærere end andre pædagoger. Det skyldes formentlig, at de opfatter nogle bestemte holdninger som typiske lærerholdninger, også

selvom de selv deler disse holdninger. I analysen finder vi således ikke nogen tendens til, at pædagoger generelt forventer, at deres holdninger er i modstrid med lærernes.

Pædagog- og lærerstuderendes specifikke holdninger til tre cases

Der er en række spørgsmål, som både pædagog- og lærerstuderende er enige om. Der er dog også en række spørgsmål, som splitter både gruppen af pædagogstuderende og gruppen af lærerstuderende internt. Der er nogle få statistisk signifikante forskelle mellem de to grupper – som dog ikke er særligt store. Forskellene omhandler bl.a. tiltag i forhold til et barns mistrivsel, inddragelsen af andre pædagoger og fælles regler om lektiecafé og prioriteringen af lektier samt forældreinddragelse.

Pædagog- og lærerstuderendes gæt på enighed med egen faggruppe og anden faggruppe

Pædagogstuderende og lærerstuderende ligner i høj grad hinanden i deres mønster for gæt på enighed med egen og anden faggruppe. Vi har i analysen af de studerendes forventninger fundet tre mønstre, som er særligt interessante: 1) Pædagog- og lærerstuderende forventer høj grad af enighed ikke bare med studerende fra deres egen faggruppe, men også med studerende fra den anden faggruppe. 2) Der er en tendens til, at både pædagogstuderendes og lærerstuderendes forventninger om enighed i nogle specifikke spørgsmål præges af en fælles stereotyp forestilling om, hvad der er en typisk pædagog- eller lærerholdning – også i tilfælde, hvor der ikke eksisterer en sådan. 3) Endelig har respondenterne urealistisk høje forventninger om enighed, når der er uenighed om et spørgsmål, og når de selv udgør et mindretal. Både pædagog- og lærerstuderende ser således ud til at have en forventning om, at de fleste fagpersoner vil være enige med dem, uanset specifik faglig baggrund som lærer- eller pædagogstuderende. For alle tre forholds vedkommende er tendensen den samme som den, der gælder for pædagoger i praksis. Undersøgelsen af de lærerstuderendes holdninger tydeliggør imidlertid, at disse meget interessante og relevante fund ikke blot gælder pædagogstuderende, men også deres kommende samarbejdspart – lærerstuderende.

Perspektiver: Faglig udvikling blandt pædagoger og andre faggrupper i folkeskolen

Vignetundersøgelsen af pædagoger ansat i folkeskolen og undersøgelsen af pædagog- og lærerstuderende, der udgør de fremtidige professionelle inden for folkeskolen, viser, at der er stor enighed om, hvordan pædagoger og lærere bør handle i forhold til nogle almindeligt forekommende situationer i folkeskolen. Undersøgelserne har imidlertid også tydeliggjort, at der i forhold til en række spørgsmål er stor uenighed inden for både pædagogfaggruppen og gruppen af lærerstuderende. Denne uenighed vedrører en række centrale faglige spørgsmål, hvor der kan opstå uenighed mellem pædagogerne indbyrdes og lærerne indbyrdes, men selvfølgelig også i et team bestående af pædagog og lærer. Uenigheden mellem pædagog og lærer i samme team vil imidlertid hyppigt blive opfattet som en uenighed, der skyldes det forskellige professionstilhørsforhold. Men analysen af de studerendes besvarelser indikerer, at uenigheden typisk forekommer inden for begge professionsgrupper. Der er derfor brug for denne undersøgelses resultater, fordi de direkte kan medvirke til at udrydde myter og fordomme om store forskelle i opfattelser, vurderinger og handletendenser mellem pædagoger og lærere.

Undersøgelsen viser imidlertid, at uenigheder eller splittelser blandt de centrale medarbejdere i folkeskolen eksisterer. Analysen af de studerendes besvarelser tyder på, at det er mest sandsynligt, at uenigheden findes både blandt pædagoger og blandt lærere. Vignetundersøgelser kan vise, at der eksisterer

overdrevne forventninger om enighed eller konsensus, hvilket ved første øjekast kan betragtes som en fordel. Men reelt betyder de urealistiske forventninger jo, at forestillingerne om enighed i en personalegruppe langt sjældnere vil blive indfriet, end hvad man som fagperson umiddelbart regner med. Det kan medføre skuffelser, som kan være ødelæggende for både det mono- og tværprofessionelle samarbejde i folkeskolen.

Oplevelsen af uenighed kan være frustrerende, men den holdningsmæssige uenighed om specifikke situationer og problemer i praksis må betragtes som et grundvilkår i det undervisningsmæssige og pædagogiske arbejde i folkeskolen, og det er derfor vigtigt, at pædagoger bliver bevidste om dette grundvilkår i arbejdet og bliver bedre til at opdage og analysere uenigheden og dermed også får bedre muligheder for at håndtere uenigheden. Det er en vigtig kompetence i arbejdet i folkeskolen. Undersøgelsen og dens resultater kan medvirke til at styrke bevidstheden om, at uenigheden eksisterer. Vi har i denne rapport lagt hovedresultaterne frem og gennem eksempler tydeliggjort, at to forskellige og modstridende holdninger kan være fagligt velmotiverede begge to, men vi har også tydeliggjort, at der er tendens til, at man tror, at man deler holdningen med sine kolleger, også når man holdningsmæssigt er klart i mindretal. Det viser, at der er behov for at diskutere den faglige forskellighed og gøre konkrete uenigheds-skabende situationer, der kan opstå i folkeskolen, til genstand for faglig refleksion.

Vi har også i dette projekt anvendt vignette-metoden som faglig udviklingsmodel på et efteruddannelseskursus for pædagoger og lærere, der vil uddanne sig til inklusionsvejledere. Vi præsenterede først vignette-metoden både som undersøgelsesmetode og som faglig udviklingsmodel for deltagerne i kurset, og derefter gennemførte vi en "minivignetteundersøgelse", hvor samtlige deltagere individuelt udfyldte et spørgeskema, hvor de tog stilling til vignetten om en inklusionsproblematik i en 1. klasse og vignetten om en konflikt i en pige-gruppe i 2. klasse. De individuelle besvarelser og de refleksioner, som de enkelte deltagere havde gjort sig, udgjorde grundlaget for det efterfølgende gruppearbejde, hvor en underviser faciliterede gruppearbejdet. Underviseren skulle bl.a. finde frem til de spørgsmål, hvor de individuelle besvarelser viste, at der eksisterede uenighed. Underviseren skulle derefter bede gruppemedlemmerne om at fremlægge deres forskellige syn på netop de spørgsmål, hvor der havde vist sig at være uenighed. Opgaven var at give de enkelte deltagere mulighed for at fremlægge deres holdning og argumentationen for holdningen så udførligt og nuanceret som muligt, uden at forsøge at overtale modparten eller "vinde diskussionen". Både i gruppediskussionen og i det efterfølgende plenum blev der givet udtryk for, at denne diskussion gav mulighed for en ny form for refleksion over praksisproblemer, og der blev fremsat forslag til, hvordan man kunne fremme denne refleksion i en personalegruppe. Vignette-metoden viste sig ved denne lejlighed ligesom ved tidligere lejligheder som en velegnet metode til at skabe faglig refleksion i forhold til praksisnære spørgsmål. Vignette-metoden er således velegnet til at gøre opmærksom på, hvor der findes faglige dilemmaer, der med fordel kan gøres til genstand for faglig refleksion. Vignette-metoden som faglig udviklingsmodel kan fremme den faglige refleksion og den konstruktive håndtering af de uenigheder, der er et grundvilkår i det professionelle arbejde i folkeskolen.

Vi håber, at rapporten kan bidrage med et nyt og mere nuanceret syn på pædagoger i folkeskolen og på deres kompetencer samt deres faglige vurderinger og argumenter. Vi håber tillige, at projektet kan inspirere til at igangsætte arbejde med at udvikle fagligheden blandt pædagoger i folkeskolen, og at undersøgelsesresultaterne kan stimulere til nye undersøgelser af fagligheden blandt frontmedarbejderne i folkeskolen.

Litteratur

Ejrnæs, M. 2006.

Faglighed og tværfaglighed. Vilkårene for samarbejdet mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere.

Akademisk forlag, København.

Ejrnæs, M. & Monrad, M. 2013.

"Profession, holdning og habitus: Forholdet mellem pædagogers og forældres holdninger til pædagogiske spørgsmål i daginstitutioner".

Dansk Sociologi, vol. 24, no. 3, pp. 63-83.

Ejrnæs, M. & Monrad, M. 2012.

Vignetmetoden: Sociologisk metode og redskab til faglig udvikling.

Akademisk Forlag, København.

Ejrnæs, M. & Monrad, M. 2010.

Enighed, Uenighed og Udvikling: Pædagogisk faglighed i daginstitutioner.

BUPL, København.

Monrad, M. 2010.

"Faglig uenighed i relationsarbejde – følelsesmæssige barrierer for konstruktiv udnyttelse af faglig uenighed blandt pædagoger".

Tidsskrift for arbejdsliv, vol. 12, no. 3, pp. 87-101.

Pædagoger i folkeskolen

Af Morten Ejrnæs, Rikke Bech Espersen,
Tine Fuglsang og Merete Monrad



AALBORG UNIVERSITET
KØBENHAVN

Find cases og andet
spændende materiale
fra projektet
'Pædagoger i folkeskolen' på:
bupl.dk/paedifolkeskolen

Oktober 2015

Forskningsprojektet er finansieret af
BUPL's forskningsmidler.

Kontaktperson i BUPL er:
Konsulent Peter Engelbrekt Petersen, ppn@bupl.dk

B U P L



bupl.dk

ISBN: 978-87-7738-240-6