

Alema

Med børnene i centrum

Læreres og pædagogers professionsforståelse

Eva Bjerrum

Anne Bøgh Fangel

Suzan Tugcu

Kolofon

Forfattere

Eva Bjerrum
Anne Bøgh Fangel
Suzan Tugcu

Udgivet af

Alexandra Instituttet
Åbogade 34
8200 Aarhus N
Oktober 2016

ISBN

978-87-996292-5-1

Layout

Tine Kaag Raun

Kontakt

eva.bjerrum@alexandra.dk

Indholdsfortegnelse

Baggrund og metode	3
Lærernes professionsforståelse	9
Pædagogernes professionsforståelse	47
Pædagog- og lærerrollen i forandring	67
Skolereformen	79
Inklusionslovens betydning	87
Lærernes arbejdstidsaftale	95
'Triggere'	107
Anbefalinger	125

Baggrund

Skoleforvaltningen i Silkeborg Kommune ønskede at få gennemført en dybdegående analyse af, hvordan medarbejderpraksis udfoldes i dag inden for skoleområdet i Silkeborg og herigennem at få afdækket, hvordan lærer- og pædagogrollen opleves i dag, hvilken professionsforståelse medarbejderne har, og hvilke 'triggere', der er i forhold til oplevede ændrede krav i arbejdet i forbindelse med skolereformen.

Projektet er et led i bestræbelsen på at opfylde det tredje nationale mål: 'Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis'.

Målet med projektet er at anvende denne viden som udgangspunkt for at diskutere, hvordan professionerne skal forme sig i fremtiden og vurdere, hvilken type kompetenceudvikling, der er behov for i den forandringsproces, medarbejderne står overfor og i forhold til skoleledernes rolle.

Metodisk tilgang

Undersøgelsen er baseret på:

- Observationer af 11 lærere og fire pædagogers hverdag på seks skoler i Silkeborg Kommune
- Interview med 53 lærere og 19 pædagoger
- Analyse og bearbejdning
- Identifikation af 'triggere'
- Workshop med de seks caseskoler
- Rapport og anbefalinger

Undersøgelsen er tilrettelagt som et kvalitativt studie med observationer og interviews. Analysen er fulgt op af en workshop for ledere og medarbejdere fra de seks caseskoler. Resultaterne herfra indgår i den endelige rapport, som indeholder analyse, identifikation af 'triggere' og anbefalinger.

Undersøgelsen omfatter både lærere og pædagoger, men hovedvægten er på lærernes perspektiv. Alt er anonymiseret i rapporten, hvilket vil sige, at alle navne og andre personrelaterede oplysninger er anonymiserede.

Observationerne

I undersøgelsen indgår i alt 30 observationsdage. Vi har fulgt 11 lærere og fire pædagoger i to dage hver på seks forskellige skoler.¹ Skolerne blev udvalgt i samarbejde med Skoleafdelingen i Silkeborg Kommune, så vi sikrede en variation i både størrelse og geografi/placering. Lærerne var fordelt, så vi fulgte lærere fra såvel indskoling og mellemtrin som udskoling.

Observationerne var tilrettelagt som 'ikke-deltagende' observationer (Spradley 1980). Vi var med lærerne og pædagogerne i hele deres arbejdsdag. Vi var med til teammøder, når der var samtaler med elever, til pauser og undervisning, og når der blev koordineret med kolleger i døråbningen. Vi var med til forberedelse, og vi var med

i skolegården. Vi fulgte pædagoger i deres skift i løbet af dagen imellem skole og SFO og imellem ude og inde. Når vi fulgte pædagogerne var det både i skole og SFO, selvom vores fokus var på den del af deres arbejde, der udfoldede sig i skolen.

Vi tog noter og registrerede/beskrev løbende, hvordan dagen forløb. Vi registrerede kommunikationen og stemningen. Vi registrerede aktiviteter, roller og samspil. Når vi tager feltnoter, er vi beskrivende og registrerende, dvs. vi inkluderer detaljer uden at medtage eventuelle vurderinger af betydning og relevans.

Når vi har observeret professionspraksis, har vi ikke haft blikket rettet mod den faglige/pædagogiske praksis i klasserummet, men har haft et bredere helhedsorienteret blik på medarbejdernes roller, aktiviteter og arbejdspraksis.

At observationerne er 'ikke-deltagende' betyder, at vi har været til stede i skolernes rum og observeret, men uden at deltage i de aktiviteter, der er foregået, samt at vi ikke i nævneværdigt omfang har interageret med hverken lærere eller pædagoger. Bestræbelsen i denne tilgang er at være til stede med et åbent sind, der ikke er 'farvet' af tidligere erfaringer (Hastrup 2003). Vi anvender den tilgang, da vi er interesserede i det, der ikke umiddelbart er åbenlyst, da erfaringen har vist os, at det er en af vejene til at skabe nye erkendelser og til at undgå at fastholde og reproducere vanetænkning. Det kan være lettere, når man kommer udefra og ikke er farvet af forskellige grundantagelser. Det betyder samtidig, at vi anvender observationerne i tilrettelæggelsen af interviews. Disse kvalitative metoder fokuserer på den mening, de interviewede selv tilskriver deres handlinger og opfattelser (Kjær Jensen 1991).

Vi har været fire personer, som har foretaget observationer. Det har både givet os enslydende, men også forskellige oplevelser og indblik i de udfordringer og muligheder, som er en del af læreres og pædagogers arbejdsliv.

¹ Gjærn Skole, Gødvad Skole, Vestre Skole, Voel Skole, Kjellerup Skole og Funder Skole

Først efter observationerne har vi delt vores materiale med hinanden og fundet frem til centrale temaer.

Eksempler fra observationsnoterne indgår i rapporten som 'episoder', hvor de illustrerer centrale temaer.

Interviews

Vi interviewede i alt 53 lærere og 19 pædagoger.

Interviewene med lærere og pædagoger er baseret på en semistruktureret tilgang (Kvale 1996). En interviewteknik som på den ene side tilstræber en tilpas åben struktur for interviewforløbet, der giver plads til, at både interviewer og informanten kan gå dybere ned i de holdninger og synspunkter, som fremkommer under interviewet. Og som på den anden side er så tilpas stramt struktureret, at interviewet forbliver at være et interview og ikke blot bliver til en samtale.

Første runde af interviews blev gennemført som 'pilotinterviews' med de 15 medarbejdere, vi havde fulgt. Sammen med observationsnoterne var disse indledende interviews vigtige for vores identificering af temaer og formulering af spørgsmål til de to færdige interviewguides, der var tilpasset hhv. lærernes og pædagogernes forskellige arbejdspraksis i skolen.

I interviewguiden var åbne tematiserede spørgsmål, der bl.a. fokuserede på holdninger til arbejde, forberedelse og samarbejde, reformen og arbejdsliv. Vi har i høj grad benyttet os af 'deskriptive' spørgsmål, der åbner for, at interviewpersonerne med egne ord og begreber fortæller om deres verden, og hvad de selv tillægger betydning (Spradley 1979).

Interviews blev udført med lærere på alle 29 skoler i kommunen. Vi interviewede pædagoger på 16 forskellige

skoler. På hver skole interviewede vi to medarbejdere, og på tværs af alle medarbejdere var variation i erfaring, køn og de klassestrin, de underviste. Selvom alle skoler indgår i undersøgelsen, er der ikke - på basis af vores interviews - grundlag for at drage konklusioner omkring forskelle mellem skoler. Det, vi kan, er at se nøgletemaer på tværs og se, hvor der er forskelle, f.eks. af medarbejderes oplevelse/praksis, på samme skole.

Citater fra interviewene bruges i rapporten til at fremhæve centrale pointer.

Analyse og bearbejdning

Det samlede empiriske materiale i denne undersøgelse er meget omfattende. Interviewene med lærerne og pædagogerne er blevet transskriberet, og observationsnoter er blevet bearbejdede.

Der er tale om en induktiv analyseproces, hvor temaer er genereret på basis af empirien/data (Patton 1990). Efter afslutningen af dataindsamlingen/produktionen lavede vi en systematisk gennemgang af vores datamateriale, kondenserede og kodede vores observations- og interviewnoter og sammenstillede, hvad vi havde set og hørt.

Analysens temaer er opstået i en tæt forbindelse med data, hvorfor analysen af observationsnoter og interview er foregået i en konstant bevægelse frem og tilbage mellem data, kodninger og allerede produceret analyse. Den forskellige vægtning af lærere og pædagoger i dataindsamlingen er også noget, vi har haft opmærksomhed på i analyseprocessen og i den efterfølgende præsentation af undersøgelsens resultater.

Begrebsafklaring

De lærere og pædagoger, der indgår i undersøgelsen, formulerer på forskellig vis, hvad de opfatter som undervisning og læring. Det ligger imidlertid ikke inden for denne undersøgelses rammer at vurdere forståelserne ud fra en bestemt definition, endsige redegøre for forskelle og ligheder. Når vi bruger begreberne undervisning/læring i rapporten, følger vi vores interviewpersoners brug af begrebet.

Hvad forstår vi ved professionsforståelse? Professionsforståelse er lærernes og pædagogernes forståelse af deres profession som henholdsvis lærere og pædagoger. I rapporten stykkes billedet af lærernes og pædagogernes professionsforståelse sammen på baggrund af observationer af arbejdsaktiviteter samt lærernes og pædagogernes beskrivelse af deres arbejde.

Læsevejledning

I rapporten findes først afsnittene om lærernes professionsforståelse. Vi indleder med en opsummering af, hvad vi har set på tværs af alle observationer og giver eksempler på to forskelligartede lærerdage. Dernæst følger afsnit, der giver en samlet beskrivelse af lærernes professionsforståelse, herunder lærernes forberedelse og lærernes samarbejde. Pædagogernes professionsforståelse kommer efterfølgende i rapporten. Afsnittene følger samme opbygning som lærerafsnittene med professionsforståelse først og derefter holdninger til samarbejde. Efter beskrivelsen af lærerne og pædagogerne følger begge faggruppers holdning til blandt andet skolereformen og inklusionslov. Lærernes holdning til arbejdstidsaftalen er i et særskilt afsnit.

Afrundende findes en opsamling af de 'triggere', vi har fundet i forhold til oplevede krav i arbejdet, konklusion og anbefalinger.

Hele rapporten indeholder eksempler fra interviews og observationer, herunder også episoder.

For at få henholdsvis lærernes og pædagogernes stemmer repræsenteret inddrages citater fra interviewene løbende i rapporten. Alle citater er naturligvis kun udtrykt af en enkelt person, men er udvalgt som illustration for holdninger, der er fælles for en større gruppe interviewpersoner. Hvis citater udelukkende er udtryk for en enkeltstående stemme, vil det tydeligt fremgå i rapporten.

De 'triggere', som er beskrevet i afslutningen af rapporten, er stykket sammen til én historie på baggrund af udtalelser, ord og sætninger hentet fra mange interviews. 'Triggen' er valgt ud i de enkelte interviews på baggrund af en række negative værdiladede udsagn, der viste, at temaet havde meget stor betydning i forhold til arbejdet.



Lærernes professions- forståelse

Hvad har vi set?

Vi har fulgt i alt 11 lærere i to dage hver på seks forskellige skoler, hvor vi er mødt op på skolen fra dagens start og har været med hele dagen og fulgt alle de forskellige aktiviteter.

Fælles for de lærere, vi har fulgt, er, at de har mange forskellige roller i løbet af en dag, og de har mange skift mellem forskellige rum og forskellige aktiviteter. Nogle lærere har samlet en del forberedelse på en enkelt dag om ugen, andre har forberedelse i forskellige intervaller i løbet af dagen, andre igen har primært forberedelsestid om eftermiddagen. Så nogle dage er hektiske, andre har færre skift.

På de fleste skoler mødes lærerne med deres kolleger en enkelt gang om dagen i personalerummet til frokost; nogle få lærere kom i personalerummet både til frokost og i en række pauser. Enkelte lærere kom slet ikke i personalerummet, og nogle var i et særskilt personalerum til indskoling, mellemtrin eller udskoling. Nogle lærere brugte et kvarters pause i løbet af en dag, mens andre brugte en time fordelt på forskellige tidspunkter på dagen.

På lærernes vej mellem forskellige rum på skolen er det også en del forskellige arbejdsredskaber, vi har set både på farten og i brug i undervisningsrum og arbejdsrum. De fleste af lærerne brugte tasker/net til at fragte store mængder undervisningsmaterialer, pc, iPads og kopiark rundt på skolen. I undervisningsrum blev brugt nøgler, post-its, tavler og kateder, og enkelte anvendte smartboards.

Lærerne har helt usædvanligt mange roller og skift i løbet af en dag og bevæger sig på mange arenaer, både fysisk og mentalt. De er i konstant bevægelse.

I timerne underviser de, 'ser' børnene, roser, løser konflikter, 'tysser', lytter, observerer, opdrager, faciliterer, opmuntrer og 'er personlige'.

I pauserne taler de med kolleger både fagligt og privat, har ad hoc-møder med kolleger på gange, i døråbninger, i kopirum, teamrum og personalerum. De løser konflikter mellem børn, trøster og er gårdvagt. De printer materiale og kopierer.

I forberedelsestiden arbejder de primært individuelt, og indimellem forbereder de sig sammen og 'sparrer' eller taler med forældre.

Der er desuden møder med teams, forældre, ledelse, pædagoger, hele personalet på skolen, psykologer, kommunen m.fl.

Lærerne er meget på egen hånd i deres arbejde, både når de underviser, og når de forbereder sig. De er oftest alene i klasserne og arbejder også primært individuelt med forberedelse. Men i alle 'overgangene' mellem undervisning og forberedelse har vi hos alle lærere set helt utrolig meget koordinering.

Fælles for alle de lærere, vi har fulgt, er, at de har en uforudsigelig hverdag. Alle de dage, vi har foretaget observationer, er der dagligt opstået en række problemstillinger og aktiviteter, som ikke kunne planlægges eller forudses på forhånd.

De har et skema – og det viser umiddelbart og i hovedtræk, hvor lærerne skal være hvornår. Men hvad der så faktisk sker i en time, en pause, i forberedelsen eller på et møde har også en høj grad af uforudsigelighed, da det er relationen til børn og voksne, der præger lærernes dage.

To forskellige lærerdage

En lærers dag på mellemtrinnet

De dage, vi har fulgt lærerne, har været meget forskellige, både i forhold til det antal skift, der har været i løbet af en dag, og også forskelle i brug af arbejdsredskaber og rum på skolen.

Læreren, hvis dag vi beskriver i det følgende, underviser på mellemtrinnet. Dagen er en meget hektisk dag med en række forskellige aktiviteter og en madpakke, der bliver spist i farten.



Kl. 7:45. Læreren har travlt i lærerforberedelsen. Han er ved at lave akkorder til en sang og skal også lige nå at forberede det sidste til en dansktime inden morgensamling. Han går hen til samlingsalen. På vejen snakker han med et par elever. Han stemmer guitaren og veksler et par ord med en kollega. Kort efter bliver der skrålet Søren Banjomus for fuld hals.

Morgensamlingen er slut. På vej videre bliver han stoppet af en forælder: 'Vi skal lige have snakket om Lise,' de udveksler et par bemærkninger. Han skynder sig videre hen til forberedelse for at hente sine ting. På vej ud bliver han stoppet af en kollega: 'Har du tid til, at jeg briefer dig i 10'eren?' Han haster hen til klassen. På vejen bliver han stoppet af to piger, der er lidt ked af det. Han trøster lidt. Videre.

Kl. 8:30. Timen er i gang. Timen veksler mellem oplæsning, opgaver i plenum, individuelle opgaver og makkerlæsning. En elev (Simon) kræver ekstra opmærksomhed, og læreren er i konstant pendulfart mellem ham og resten af elevernes opgaveløsning.

Kl. 9:30. Timen er slut, og på vej ud har han fat i et par elever og giver dem et par anerkendende ord med på vejen: 'I arbejdede bare rigtig godt i dag.'

'Simon, bliver du ikke lige?' siger læreren. De sætter sig sammen ude på gangen. 'Jeg var god i dag,' siger Simon. 'Ja, det var du.'

Læreren roser ham og giver ham lov til at blive inde i frikvarteret. Simon stråler. 'Men hvad skal du huske?' siger læreren. 'At jeg ikke må rode i de andres tasker,' siger Simon.

Læreren fortsætter hen til lærerforberedelsen. Der venter en anden lærer. De taler kort om en problemstilling med et barn, der ikke trives.

Han fortsætter ud for at hente kaffe. To drenge kommer ind i forberedelsen: 'Drengene fra 5. spiller helt vildt hårdt ude på boldbanen.' Læreren kigger på gårdvagtsskemaet. 'Peter og Hanne burde være derude,' siger han og stiller kaffekoppen og går ud. Ude på boldbanen taler han med drengene og bliver stående et par minutter og kigger på spillet, inden han går tilbage mod forberedelsen.

På vejen møder han en dreng, der er ked af det. Han sætter sig på hug. Drengen har ikke nogen at lege med. 'Der er en masse drenge omme på boldbanen. Jeg er sikker på, at du gerne må være med.' De går derom sammen og spørger.

Aktivitet		Sted
Forberedelse	07:40	Lærerforberedelse
Praktisk forberedelse · Snak med børn · Morgensang	07:55	Aula
Hente ting	08:25	Lærerforberedelse
Dansk · Oplæsning	08:30	Klasseværelse
Dansk · Opgaver	08:40	
Dansk · Makkerlæsning	09:10	
Spisepause	09:30	
Forberedelse · Sparring	09:45	
Hente kaffe	09:55	Lærerforberedelse
Konfliktløsning	10:00	Personalerum
Hente ting	10:10	Boldbane
Dansk	10:15	Lærerforberedelse
Spisepause	11:30	Klasseværelse
Hente madpakke	12:00	Lærerforberedelse
Hente kaffe	12:01	Personalerum
Gårdvagt	12:02	Legeplads
Forberedelse · Mails	12:15	Lærerforberedelse
Engelsk	13:15	Klasseværelse
Oprydning	13:50	På gangen
Koordinering	13:55	Personalerum
Personalemøde	14:00	Hjem
Hente ting	16:00	

Klokken er 10:13, da han når tilbage til den kolde kaffe. Han griber sine ting og fortsætter til time. Her veksler han mellem tavleundervisning og forskellige gruppeopgaver. Sidst i timen har han nogle praktiske beskeder. Og så er det spisepause. Mens de spiser, snakker de om, hvordan man er en god nisse for hinanden. De slutter timen med at trække nisser.

Klokken 12 går eleverne ud af klassen. Han griber sin madpakke og spiser den på vej til personalerummet. Smider sine ting i lærerforberedelsen og går ud i personalerummet og snupper en kop kaffe. Tager en slurk. Veksler et par ord med en kollega og griber jakken og går på legepladsen. Læreren har gårdvagt et kvarter. Går en runde.

Klokken 12:15 går læreren ind igen, sætter sig ved computeren og kigger på opgaverne til 6. klasse, skynder sig videre til engelsk i 6. klasse. Timen veksler mellem tavleundervisning, læse-lytte opgaver, makkerlæsning og spørgsmålsark. Eleverne går i grupper og fordeler sig i klassen, på gangen og i et fællesområde.

Læreren går i pendulfart mellem grupperne. På vejen rundt kigger han også til nogle 3. klasser, der også sidder og arbejder på gangen. Tilbage i klassen roser han deres arbejdsindsats. Godt gået. Der er ingen lektier til næste gang.

På gangen stopper en pædagog ham. Hun problematiserer, at han ikke giver dem nok lektier for. Han fortæller hvorfor. Hun problematiserer igen. Hun har behov for at kunne give dem noget, siger hun.

Læreren runder lige forberedelsen, smider sine ting og går videre til personalerummet, hvor der er personalemøde. Medarbejderne er samlet omkring bordet. Der er sket en fejl. Pædagogerne er ikke blevet inviteret til mødet. De har målstyring på dagsordenen. Lederen introducerer, og medarbejderne skiftes til at fortælle om erfaringer, de har gjort sig de sidste par måneder. Næste punkt på dagsordenen er opbygningen af en videndelingskultur. Lederen taler om, hvordan de kan eksperimentere med forskellige modeller.

Der er en del indvendinger. En siger: 'Jeg kan mærke, jeg får sved på panden. Er det overhovedet realistisk i forhold til, hvad vi har af tid?' 'Der skal tages til referat, at skolepædagogerne har to timer til forberedelse, og at det derfor er lærerne, der står for forberedelse,' kommenterer en anden. Lederen foreslår: 'Kan vi ikke give hinanden håndslag på, at vi prøver det af i nogle forløb...'

Mødet slutter klokken 16, og læreren læser lige et par mails, inden han tager hjem.

En lærers dag i indskolingen

Læreren, hvis dag vi beskriver i det følgende, underviser i indskolingen. Dagen er en rolig dag med undervisning, pause, forberedelse og tid til at spise en madpakke.

Her er uddrag af lærerens dag fra vores observationsnoter.



Klokken er 7:30. Læreren henter nogle materialer i teamrummet og går ud i aulaen. Hun rykker rundt på nogle sofaer, så der bliver bedre plads. Der er morgensamling om lidt. En anden lærer spiller for. 1, 2, 3... Der bliver sunget sange og fortalt et farligt eventyr. Læreren sidder sammen med eleverne på gulvet og lytter med.

Kl. 8:15. Morgensamlingen slutter. Læreren går mod klassen. Hun følges med eleverne, der flokkes om hende for at sige godmorgen. Låser døren op til klassen. Eleverne finder deres plads. 'Er det dig, der skal være vikar for Peter?' spørger læreren en anden voksen, som kommer ind i klassen. Hun nikker, og de går sammen over i en anden klasse. Timen går i gang. Eleverne skiftes til at læse brudstykker af en historie op. De slutter af med en quiz om indholdet. Børnene jubler, når de svarer rigtigt.

Kl. 8:50. Læreren tager sine ting og går over i parallelklassen. Der skal trænes matematik. Først laver de 'aktiv matematik'. Derefter løser de opgaver. Læreren går rundt og hjælper: 'Super godt gået, Daniel, hvor er du god,' siger hun til en elev og smiler.

Kl. 9:30. Timen er slut. Der er pause. Læreren går til personalerummet. På vejen hilser hun på et par elever, der er på vej ud. En kollega har købt rundstykker, så alle lærerne samles om to borde. Læreren taler lidt med vikaren om timen forinden og lidt privat med et par kolleger. Der grines, og der er god stemning.

Kl. 10:05. Læreren går mod klassen. Et par elever sidder klar i 'futtog' med deres bøger foran døren. De får lov til at løbe på biblioteket. Læreren følges med de andre elever. På biblioteket bliver der læst en historie højt, lånt og så tilbage til klassen. Her laver eleverne et par opgaver.

Kl. 11:15 pakker børnene sammen og finder deres madpakker frem. Fire piger er hurtige og tager deres madkasser og sætter sig foran tavlen. Lyset dæmpes, og de ser en kort film, mens de spiser. Efter filmen taler læreren med børnene om, hvad de har set.

Kl. 11:35. Der er pause. Læreren samler et par småting op fra gulvet, inden hun går i teamrummet. Taler med en kollega om et læsekursus.

Aktivitet		Sted
Hente materialer	07:30	Teamrum
Forberedelse af morgensamling	07:40	Aula
Morgensamling	07:50	
Læsetræning	08:15	Klasseværelse
Matematiktræning	08:50	
Pause	09:30	Personalerum
Dansk	10:10	Bibliotek/klasseværelse
Madpakker	11:15	Klasseværelse
Pause/forberedelse	11:35	Personalerum
Hente iPads	11:55	Teknikrum
Emnetid	12:00	Klasseværelse
Forberedelse	13:10	Teamrum
Pakke sammen	15:15	Hjem

Kl. 11:55 går hun i teknikrummet og henter en kuffert med iPads. Tilbage i klassen kommer vikaren og hjælper til. Eleverne skriver videre på en historie. De sidder i klassen og på gangen. Læreren og vikaren går rundt og hjælper.

Kl. 13:10. Timen er slut. Læreren taler kort med et par elever, som blev uvenner i frikvarteret: 'Hvad skete der?' spørger hun. Eleverne forklarer på skift. De bliver gode venner igen. Hun afleverer kufferten med iPads i teknikrummet og går tilbage i teamrummet. Der er en anden kollega i rummet. Læreren finder computer og notesbog frem og går i gang med at forberede den følgende uges undervisning. De snakker lidt frem og tilbage et par gange. En anden lærer kigger kort ind for at spørge om noget og går så igen.

Kl. 15:15 pakker læreren sammen og tager hjem.



De to udsnit fra lærerdage giver et lille indblik i de forskellige dage, vi har set, når vi har fulgt gruppen af lærere. Der er forskel på, hvordan aktiviteter er fordelt på forskellige klassetrin, men det, vi har oplevet som den største forskel på læreres aktiviteter, er forskellen på de enkelte dage i løbet af en arbejdsuge. Der er dage, hvor den ene aktivitet afløser den anden, og hvor der kommunikeres en del og løbes hen ad gange, og der er mere rolige dage med vekselvirkning mellem undervisning, sammenhængende forberedelsestid og tid til at koordinere og samarbejde med kolleger. Men uanset hvordan dagene er tilrettelagt, er det et job, som har en iboende stor uforudsigelighed.

I det følgende afsnit handler det om lærernes egen beskrivelse af deres arbejde som lærer.

Lærernes arbejde er med børnene i centrum!

Vi har interviewet i alt 53 lærere fra 29 skoler.

‘Men mit arbejde, selve det der med at være sammen med børnene og det at de lærer noget, det synes jeg jo, er det rigtig, rigtig gode ved at være lærer; det er det, jeg synes giver mening for mig; det er det der samarbejde med børnene, når det lykkes - og også de perioder hvor det er lidt svært, men hvor man holder ud og så ser, at det var rigtig godt, at man gjorde det, så er det dejligt – det er rigtig dejligt.’

Når lærerne fortæller om deres arbejde, er børnene i høj grad i centrum – det er her, det store fokus er. De fleste af lærerne taler om børnene, når de skal fortælle om deres arbejde. De beskriver børnenes faglige og sociale udvikling og det at være tæt på børnene og kende dem og deres familier.

Når lærerne bliver spurgt om deres vigtigste opgaver, er det vigtigste børnene, og når de bliver spurgt om, hvad

der giver energi i arbejdet, er det også børnene. Så børnene er *selve meningen* med arbejdet som lærer. Undervisning af børn og børns trivsel betegnes af flere lærere som *kerneydelsen*.

Det at undervise børnene og have fokus på trivsel i en klasse indebærer en lang række forskellige aktiviteter, og lærerne har stor bredde i beskrivelsen af de forskellige elementer og roller, der sikrer en god undervisning.

‘Mit arbejde består jo i at undervise børnene, kan man sige. Og få dem udviklet – ikke bare fagligt, men også personligt, kan man sige. Den almindelse, som man har talt om altid. Det er mit arbejde. Og så er der jo i det en masse opgaver, der er vigtige, for at vi kommer derhen til målet. Og det kan jo være små og store opgaver, samarbejde med forældrene, eller det sociale arbejde med de enkelte børn, eller det individuelle arbejde med et barn, der har det svært. Så der er mange ting i det, men noget af det, jeg vægter højt, er den sociale trivsel med det enkelte barn og at få en god relation, fordi så tror jeg på, vi kan nå noget.’



Det giver energi at være sammen med børnene. I beskrivelserne indgår børnenes engagement, deres nysgerrighed, begejstring, iverigdom og umiddelbarhed.

Nogle særlige træk ved måden at være sammen med børnene på beskrives også som energigivende. Noget knytter sig til situationer, der kører godt. Noget til relationerne, samspillet og omgangsformen mellem lærer og børnene. Vendinger som 'at hygge sig sammen', 'lave sjov med hinanden' og 'god stemning' går igen.

Lærerne i udskolingen beskriver energien, det giver at være sammen med de unge på en lidt anden måde. Her er det ord som 'dialog' og 'pingpong' med de unge mennesker, der går igen.

‘ Det er at være sammen med børnene. Det giver mig energi at synes, at der er noget, der lykkes. Og noget, der lykkes, kan være at se et barn, der måske har gået rundt et stykke tid og ikke haft det godt, pludselig blomstre op. Det kan være et barn, der ikke har kunnet lære at læse, der pludselig er kommet i gang med at læse. Det kan være en dans ovre i musik, der har været helt umulig at lære, men pludselig så er den der. Det kan være at holde fællessamling for børnene og høre dem brage af sted med en sang. Altså, det kan løfte mig voldsomt, og jeg kan gå og være glad resten af dagen. ’

Blandt halvdelen af lærerne er 'at lykkes' en tilbagevendende og fremtrædende vending i interviewene i forhold til energi i arbejdet. Lærernes forståelse af at lykkes ligger i 'at flytte' elever både fagligt og menneskeligt. Heri ligger en bevægelse og udvikling, der beskrives med børnenes 'ahaoplevelser', 'at knække koden' og 'bringe dem et skridt videre'. 'At flytte' eleverne handler for nogle af lærerne om trivsel. At se børn blomstre op - specielt børn der har haft det svært og bokser med udfordringer.

Andre lærere fortæller om, at det giver energi 'at lykkes' med reference til, når de lykkes godt med at gennemføre et fagligt forløb, og endelig giver kollegerne energi.

De ting, lærerne mener giver energi, er fuldstændigt identiske med det, de nævner som de vigtigste opgaver.

Lærerne har forskelligt syn på læring og undervisning

Lærerne taler om undervisningsopgaven på lidt forskellig vis. Godt halvdelen af lærerne taler om læring i bred forstand, hvor det ikke kun handler om at flytte eleverne fagligt, men også involverer sociale og menneskelige aspekter.

De resterende lærere fordeler sig mellem lærere, der taler om undervisning som en bredere dannelsesopgave, hvor det handler om demokratisk deltagelse og at åbne børnenes øjne for verden og skabe livsduelighed. Den anden del af lærere ser undervisning som en faglig opgave, hvor det handler om at dygtiggøre eleverne på et fagligt felt.

Flere lærere beskriver relations- og trivselsopgaven og undervisning/læring som gensidigt afhængige.

‘ Den vigtigste opgave tænker jeg umiddelbart er elevernes trivsel. Det burde jo sikkert hedde undervisning eller læring. Grunden til at det ikke kommer først er, at hvis de ikke trives her, jamen, så er der ikke nogen, der lærer noget. ’

‘ Det faglige og at dygtiggøre børnene. Det synes jeg er den vigtigste opgave og lidt ligestillet med, at børnene trives. ’



Når lærerne formulerer sig om, hvad der indgår i relationsarbejdet, fortæller de særligt om samarbejdet med forældrene omkring børnene. Når de taler om trivsel, handler det om, at klassen fungerer og at møde det enkelte barn.

Nogle lærere er meget faktuelle i beskrivelsen af deres arbejde og nævner, hvilke årgange de underviser, og hvilke fag de underviser i og bruger hovedsageligt ordet 'underviser' om deres arbejde. Men de fleste lærere har en meget bred forståelse af, hvad deres arbejde som underviser indebærer.

Lærerne er glade for deres arbejde

Det er bemærkelsesværdigt, at mange lærere på eget initiativ kommer ind på glæden ved deres arbejde. Halvdelen af lærerne beskriver umiddelbart deres arbejde som et arbejde, de er rigtig glade for.

‘Jeg elsker det. Jeg er vild med det, bliver jeg nødt til at sige. Og jeg er vild med at være sammen med børnene. Også banditterne og alle dem som er svære at have med at gøre nogle gange, men det er det bedste arbejde, jeg kan forestille mig. Jeg kunne ikke finde noget andet, jeg hellere ville. Det er hårdt, og det er udfordrende, og man lærer noget nyt hver dag.’

De lærere, der er glade for deres arbejde, beskriver arbejdet ikke bare som et job, men som en identitet.

Ja. Altså, jeg har et meget alsidigt arbejde.

Og jeg holder enormt meget af det. Jeg synes, det er et meget vigtigt arbejde. Jeg synes måske, det er noget af det vigtigste arbejde, der overhovedet findes.

Altså, jeg ser jo mit arbejde som meningsfyldt både på det samfundsmæssige plan, men også for mig selv. Jeg synes, det er et vigtigt stykke arbejde, jeg laver... Ja...

Så det er et job, hvor man ikke kan andet end at bruge sig selv hele tiden. Det kræver jo noget. Det kræver nogle kræfter på en anden måde. Derfor er lærerrollen jo ikke... Altså, det er en rolle, men det er også ens personlighed.

Du kan ikke værdisætte lærerarbejdet som noget, hvor du sidder på en fabrik, og så stempler du ud og går hjem. Det vil svare til, at en mor kommer grædende hen og siger: 'Jeg ved ikke, hvad jeg skal gøre ved min søn. Det ved jeg ikke.' Du må ringe til mig i morgen. Det har jeg ikke tid til. Så vil jeg jo ikke gøre mit job ordentligt.

Her er arbejdet ensbetydende med en identitet. Arbejdet er ikke et 8-16 job eller et job på fabrik eller kontor - man er lærer hele tiden og brænder for sine fag og for børnene. Det betyder også, at engagementet ikke er låst fast i bestemte tidsrum.

Ja, det er også noget af min identitet at arbejde med børn og med skole, ja.

De lærere, der beskriver arbejdet som en identitet, taler om lærerjobbet i modsætning til andre jobs. At det netop ikke er et job på et kontor, og at det ikke er et 8-16 job på en fabrik.

‘For jeg plejer heller ikke at sige, at jeg skal på arbejde. Jeg plejer at sige, at jeg skal i skole. For det skal jeg.’

At jobbet ikke er ‘færdigt’, når man går ud af et undervisningslokale, men at det er en livsstil, at opgaverne er flydende, og at ‘man er en del af familien’. De fortæller om, at man som lærer skal være til stede som det menneske man er, kan bruge humor, er tydelig med sociale krav, kan se eleverne og formår at møde dem, hvor de er. Det betyder også, at flere lærere har en personlig eller privat relation til børnene. Der kan være elever, der kommer på besøg hjemme, og der kan være forældre, der har brug for en snak.

‘Nu kommer Hanne jo der og siger, hun vil have nogle bukser lagt op. Og hende siger jeg jo nok til, at hun kan komme forbi en eftermiddag, og så ordner vi det. Og det gør jeg glad og gerne. Jeg inviterer dem jo også hjem. Hvis vi skal hygge os og synes, det er hyggeligt at være hjemme ved mig, så gør vi det. Det giver mig en anden slags relation og også for dem. Altså, første gang de var hjemme, så sagde jeg: ‘Gå rundt og se hvordan jeg bor.’ Så var de rundt i hele huset og snakkede lidt om det. Jeg tænker, hvis jeg giver lidt af mig, så giver de måske også lidt af sig selv.’

Så lærerjobbet er ikke ‘bare’ et arbejde. Det er en vigtig samfundsopgave. Lærerjobbet er ikke afgrænset til et bestemt tidsrum - det er en identitet i livet. Og børnene er ikke ‘bare’ elever i skolen, men børn med relationer, familie og personligheder, som skolen og lærerne også skal rumme.

Nogle lærere har mest sig selv i centrum

En fjerdedel af lærerne har i beskrivelsen af deres lærerarbejde ikke fokus på børn, undervisning og trivsel, men udelukkende på deres arbejdsvilkår.

‘Jamen, førhen der holdt man jo ferie, når børnene holdt ferie og havde syv uger og mødte op igen. Der skulle jo ikke laves alle de der årsplaner og elevplaner. Så der bliver jo hele tiden lagt mere og mere på os.’

De lærere, der beskriver arbejdet som arbejdsvilkår, har fokus på manglende tid til forberedelse, alle de nye krav i arbejdet, lærernes omdømme, at være træt og ensom og at miste motivation. Holdningerne til arbejdsvilkår uddybes flere steder senere i rapporten.



Lærer

‘Jeg ser mig selv lidt som en have. Jeg har en have, som består af forskellige planter. Og for at de skal trives, så skal de netop ikke have den samme behandling. Rosen skal have skygge og vand, og kaktussen den skal netop ikke have vand. Og det er sådan lidt, at jeg går ud og kigger på min have, og hvordan er situationen, og hvis der virkelig er en storm på vej for at ramme nogle af dem, så skal de skærmes. Og min rolle er at sørge for, at de bliver læringsparate. Fordi når de er der, og jeg sådan har skærmet dem mod de værste katastrofer, jeg kan, så kan vi få noget ind imellem ørerne... Så jeg er vel sådan en slags skibsfører, kaptajn. Jeg skal have det her skib herhen i bedst mulig tilstand. Og nogle skal måske sættes ud på en ø undervejs og lige have et lille ophold, og så samler vi dem op lidt senere.’

Lærerne har mange roller

En stor del af lærerne beskriver alle de forskellige roller, de har i arbejdet. De nævner det at være et forbillede, at være underviser, konfliktløser, mor, psykolog, sergent, socialrådgiver, opdrager og psykolog. Flere nævner rollen som blæksprutte for at vise alle de forskelligartede roller.

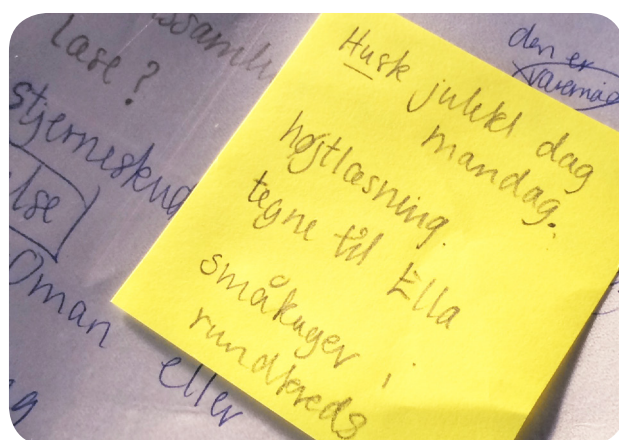
‘Der er også mange forskellige opgaver i mit arbejde. Selvom jeg er lærer, så har jeg jo mange kasketter på. Jeg er også omsorgsgiver, jeg er også konfliktløser, jeg er også kollega, sparringspartner. Jeg kopierer også en masse, for det hører altså også mit job til. Og jeg skal også gå på opdagelse og finde materialer, jeg skal forny mig og på kurser, og jeg skal forskellige ting og sager. Så jeg synes, det kræver mange ting at være lærer, og man skal have et godt overblik også. Jeg skal have samarbejde med forældrene, jeg skal have samarbejde med ledelsen, jeg skal have samarbejde med kollegerne, for ellers så kan man ikke være på en skole. Og så synes jeg også, at det kræver meget, at man er robust – man skal kunne tåle noget, fordi vi skal sådan hele tiden omstille os.’

Rollen som opdrager beskrives både positivt og negativt. Nogle beskriver det som en del af lærerarbejdet, mens andre mener, at det er en rolle, der efterhånden fylder for meget, og i virkeligheden burde være forældrenes.

Lærernes arbejde er individuelt

‘Men ellers, altså den daglige undervisning, det er stort set alle, der klarer det selv.’

Sammenfaldende med det vi har set i vores observationer beskriver tre fjerdedele af lærerne deres arbejde som individuelt, og en fjerdedel af lærerne beskriver deres arbejde som samarbejde. I beskrivelsen af arbejdet har langt den overvejende del udelukkende fokus på deres eget arbejde, egne aktiviteter og egne udfordringer, og de nævner ikke umiddelbart samarbejde med andre som en del af deres arbejde.



Enkelte nævner, at der var mere samarbejde førhen.

‘Men der er ikke så meget samarbejde i kraft af to-lærer timer og støttetimer. Det er noget, der hører fortiden til, og der lå der jo rigtig mange faglige snakke i situationen med barnet, hvor man lige pludselig får en god ide til, hvordan løser vi det her. Jeg er jo alene. Jeg er alene i klassemøderne. Jeg er alene, når vi har undervisning. Så det faglige samarbejde, det ligger uden for timerne på møder, hvor der kun er os. Før i tiden havde man fagligt samarbejde i praksis og med børnene i selve situationerne.’

Når lærerne er alene i deres arbejde, er de også tit alene om de svære ting. Lærerne taler om den manglende tid til børn, fagligt og socialt. At nå rundt og hjælpe alle med en forklaring, både til de dygtige og til dem, der har det svært. At have føling med og at se og møde alle børn, når der er mange i klassen. At få trivsel til at fungere, når få elever tager tid.

‘Det kan være rigtig svært at nå dem alle sammen, altså, man har sådan en ide om, at man gerne vil nå at få kigget dem alle i øjnene. I hvert fald en gang om dagen eller en gang om ugen eller et eller andet, så de føler, at de har en relation til en. Og det synes jeg, jeg har med dem, men der er dage, hvor man ikke når det, fordi der bare sker tusind andre ting.’

Lærernes arbejde er uforudsigeligt

Lærerne beskriver, hvordan de har planlagt et undervisningsforløb, men at der så ofte kan dukke uforudsigelige ting op, fordi man har med børn at gøre.

Episode: Uforudsigelighed



EPISODE

Læreren er i forberedelsesrummet. Han spørger en af kollegerne om, hvad han praktisk gør med kalenderlys. En elev kommer ind og beder om hjælp. De forsvinder begge i retning af et klasselokale. Lokalet er blevet låst, fordi de ikke har ryddet op, og pigerne er sure på drengene. Læreren taler lidt med dem. Tilbage i forberedelsen snakker han med en af de andre lærere om det. Han forklarer, hvad konflikten går ud på. Han spørger, om det kunne være nogle andre, for børnene siger, de havde ryddet op. 'Jeg tager den med dem senere,' siger hun. Læreren går hen til sit bord. En anden lærer kommer ind og spørger om bytning af nogle timer. Ude på gangene igen møder han en flok drenge, som han snakker lidt med. Det er 1. december! Ind på lærerværelset for at hente en lystage. Ud på gangen igen. Han bliver stoppet af en mor med barnevogn, der vil fortælle, at hendes dreng er syg. Hen til 'samling'. Får lidt samling på eleverne. Har fokus på om alle er der. Kigger ned ad gangen og signalerer til dem, at de skal skynde sig.

'Du spiller jo pingpong med det her, og det du egentlig oprindeligt havde tænkt dig, det kan meget nemt afløses af, at der kommer et andet fokus. Du ser lige pludselig, at du bliver nødt til at gå en anden vej, for ellers kan du ikke møde de børn der, hvor de er. F.eks. sidste onsdag da havde jeg forberedt, at jeg skulle videre med de nye tekststykker. Men så kommer de og trækker mig i ærmet og siger: 'Det er snevej, det er rigtig vinter udenfor. Det der kan vi lave anyttime, ikke også?' Og så tænker jeg, jamen, man er da en idiot, hvis ikke man griber den. Eller står fast på sit. Det bliver for rigtigt, hvis du ikke er i stand til at reagere på, at der kommer nogle begejstrede børn. Enden på det bliver så, at vi går ned og bygger kælke i stedet for og bruger tid på det. Og så må vi så tage det andet her i ugen, der kommer. Altså, det skal jeg kunne.'

Flere af lærerne nævner, at uforudsigeligheden netop er et vilkår, og at det derfor heller ikke er noget, man skal have dårlig samvittighed over.

'Så jeg synes, det er vigtigt, når der er en som i dag, der sidder og græder, fordi hun føler, at der er nogen, der er efter hende, at man så tager den der. I stedet for at køre sin plan og styre de mål, som man har sat op. Selvom at det skal man, og nogen synes, det er det allervigtigste, så synes jeg ikke, at det er. Jo, det faglige sammen med trivsel, men så skal jeg nok nå det, jeg skal nå. Man kan ikke springe den her over.'

I vores observationer har vi hele tiden oplevet, at der både i undervisning og frikvarterer opstår konflikter mellem børn, og at der skal trøstes, tråde skal redes ud, og det skal læres, hvordan man omgås.

Lærerne beskriver ikke 'det uforudsigelige' som forstyrrende i forhold til at gennemføre forløb. De beskriver det uforudsigelige som et vilkår i lærerjobbet - et vilkår, man bliver nødt til at tænke ind som en vigtig del af arbejdet, og et vilkår som også nogle gange kan være en gave.

Så lærernes arbejde er med børnene i centrum, og derfor er deres arbejde uforudsigeligt.

Lærernes forberedelse

Lærernes forberedelse er individuel

På skolerne i Silkeborg kan lærerne forberede sig både på skolen og hjemme. Der er lavet en særlig 'Silkeborg-aftale', der giver lærerne mulighed for at forberede sig hjemme seks timer om ugen.

Når vi spørger lærerne om fordeling af aktiviteter i løbet af ugen, hvordan undervisning, forberedelse og møder er fordelt, svarer langt den overvejende del af lærerne, at det fungerer fint. At det var en udfordring for et år siden, men at de nu oplever, at deres skemaer fungerer, og at deres forberedelse er mere sammenhængende i tid end før.

De få, der ikke synes fordelingen er god, taler om, at forberedelsen ligger i for korte tidsintervaller, f.eks. en halv time ad gangen.

Når lærerne skal beskrive deres forberedelse, er det næsten to tredjedele af lærerne, der beskriver deres forberedelse som individuelt arbejde; en tredjedel beskriver forberedelse både som individuelle aktiviteter og fælles forberedelse, og ganske få beskriver forberedelsen udelukkende som fælles forberedelse.

De lærere, der beskriver forberedelsen som individuel, beskriver i alle opgaver i forberedelsen, hvad 'jeg' og 'man' gør.

'Tit når du er i overbygningen, så skal du læse rigtig meget. Jeg tror, jeg har seks romaner, jeg bruger i 7. klasse, som jeg skal have læst igennem. Hvis man ikke lige skønner, at de der spørgsmål man kan finde rundt omkring, at det er noget, man ønsker at arbejde med, så skal man selv ind og lave noget, man synes, der er bedre. Jeg laver mange spørgsmål, jeg retter rigtig meget, jeg finder gode ting på nettet, en lille film på ti minutter på YouTube. Måske en sang til engelsk eller et stykke musik. Jeg lytter til nogle læse-/lytteøvelser, der passer til vores bøger.'

De fleste lærere forholder sig ikke til, at det kunne være anderledes. Enkelte beskriver den individuelle forberedelse som naturlig, fordi skolen kun har et spor.

'Det er egentlig alene, for her har vi jo bare enkelte klasser. Vi har ikke parallelklasser, så det bliver tit sådan, at det forløb, jeg kører, det er jo bare et, jeg kører. Hvis der havde været en parallelklasse, ville vi måske vælge at køre nogle mere fælles forløb. Så det er meget forberedelse alene, synes jeg.'

De lærere, der beskriver forberedelsen både som deres egen forberedelse og samarbejdet med kolleger, har typisk fokus både på egne opgaver, længerevarende fælles planlægning og løbende koordineringsopgaver med kolleger.

Ganske få lærere beskriver forberedelse primært som samarbejde. Det er lærere, der både forbereder og udfører undervisningen sammen eller skiftes til at tage teten.

'Så kører vi meget i sådan noget årgangssamarbejde, hvor dørene er åbne mellem klasserne, og det er rigtig dejligt, fordi det kan jeg i hvert fald mærke. Det har hjulpet mig rigtig meget, at jeg har kolleger med. Så skiftes vi til at forberede et forløb, og det kan så godt være forløb, som kører i 5-6 uger.'

'Vi sætter nogle læringsmål op, som vi jo er begyndt på i år, hvilket fungerer fornuftigt og glimrende. Vi får det snakket sådan overordnet igennem, jamen, vi har så og så lang tid til det her forløb, og så skal vi være opmærksomme på, at de er væk den dag, for da er de til præst og sådan. Så vi har x antal lektioner, plus minus. Får snakket om, at vi skal også lige have plads til en diktat, vi skal også lige huske grammatik, og vi skal det og det. Så laver vi den der sammen, hvor vi har skrevet ned med nogle overskrifter, vi har lavet nogle læringsmål.'

Hvad er forberedelse, og hvad er ikke forberedelse?

Det interessante er, at holdningen til forberedelse også viser ret forskellige holdninger til, hvad forberedelse indeholder. For nogle er forberedelse primært fordybelse, for andre er forberedelse også dialog. Nogle beskriver forberedelse udelukkende til de enkelte undervisningssessioner; andre beskriver forberedelse også som samarbejde med forældre, møder med kolleger osv. Så der er både stor forskel på holdningerne til forberedelse, men også til hvad forberedelsen faktisk omfatter.

Nogle har en meget bred opfattelse af forberedelse, hvor forberedelse indeholder alle mulige aktiviteter såsom individuel og fælles planlægning af undervisning, elevernes trivsel, kommunikation med forældre, møder og planlægning med kolleger, mens andre primært ser forberedelsen som deres individuelle forberedelse til lektioner.

De lærere, der har en 'bred opfattelse af forberedelse', beskriver forberedelse som noget, der ligesom undervisning består af en lang række forskellige aktiviteter.

' Hvis vi starter fra en ende af, så er det selvfølgelig den konkrete forberedelse af undervisningen, men også, hvad skal man sige, vurdering af det univers du går ind og underviser i. Hvornår på dagen det er, hvilken aldersgruppe du har at gøre med, og det kendskab man har til klassen som helhed. I 7. og 8. klasse har vi jo det, der hedder storklasser. Dvs. at det faktisk er to klasser, der er fusioneret, og når vi har to klasser, der er fusioneret, så betyder det, at vi altid er to lærere på. Så det kræver faktisk, at du koordinerer ret meget med din makker i dansk eller engelsk eller tysk eller matematik. Så det er også en del af min forberedelse. Hvordan vi konkret griber det an, når vi står der. Hvem gør hvad, hvem har fokus på børnene, og hvem har fokus på stoffet? Fordi det er fordelene ved at være to på, at du kan koncentrere dig om dit



stof velvidende, at der er andre, der tager sig af, hvis der er et af børnene, der falder ud, hvis man kan sige det på den måde. Det er der en anden, der tager hånd om og sørger for, at du kan køre videre. Det er mega godt som lærer at kunne det. Så ligger der derforuden også mit kendskab til de enkelte elever. Jeg skal ind og kunne differentiere. Jeg skal også en gang imellem en tur på børnepsykiatri, hvis det er sådan, at jeg har en børnediagnose i min klasse. Det er også en del af min forberedelse. Så kommer der min efterbehandling, hvor jeg får opgaver tilbage fra dem og får dem rettet.'

Der stjæles tid fra forberedelsen

En del af de lærere, der beskriver forberedelsen snævert som individuel planlægning og forberedelse af undervisning, har nogle udtalelser, som viser, at de har en oplevelse af, at andre aktiviteter stjæler tid fra den 'rigtige forberedelse':

Andre aktiviteter er:

- Samarbejde med forældre
- Møder
- Samarbejde, videndeling og ad hoc-møder med kolleger

De ting beskrives af flere som noget, der udfordrer forberedelsen og sætter den under pres.

Forberedelse skal være forudsigelig

FORÆLDRE

“ Hvis der nu f.eks. har været en konflikt eller bare en elev, der er ked af det, og man skal tale med mor og far, så gør vi det jo også enten i pauserne her eller i den tid, som hedder forberedelsestid, og det går der jo også tid med fra vores forberedelse, kan man sige.”

MØDER

“ Jamen, jeg har jo masser af forberedelse, men det forsvinder. Altså, så skal vi lige til møde, og det ligger i forberedelsestiden. Nå, så røg den dag, og det sker bare rigtig tit, synes jeg, at man tænker, at jamen, hvornår skal jeg så lige ordne det her. Og det ved jeg også er et issue for flere og flere skoler, det med hvad gør vi, når der ligger møder, og vores forberedelsestid bliver spist?”

KOLLEGER

“ Så er der pauser indimellem til at forberede os. Så det skal man lige vænne sig til. Der er det vigtigt, at man hanker op i sig selv og siger, du skal bare have lavet noget. Tit er der andre, der kommer, og kan vi lige snakke om den og den og det og det? Har du en film, jeg kan bruge til det og det? Man skal virkelig være striks med sig selv, synes jeg. Nu skal du simpelthen bare lave det her.”

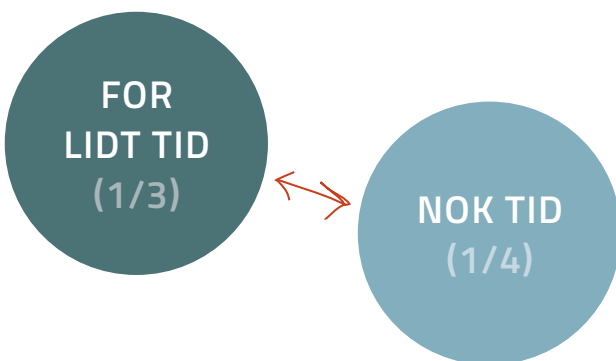


STJÆLER TID FRA FORBEREDELSEN

Der er en oplevelse af, at 'den rigtige forberedelse' er den individuelle forberedelse til undervisningen, og at den forberedelse hele tiden udfordres af uforudsigeligheden: At der opstår møder, og at kolleger og forældre henvender sig til én, når man lige har planlagt, at man skal forberede sig. Og så udfordres forberedelsen også af, at der ikke er tid nok, og at 'det andet' æder sig ind over den knappe tid, der er.

Forberedelse til debat

En tredjedel af lærerne nævner i forbindelse med forberedelse, at de har for lidt tid til forberedelse.



‘Det bliver bare nogle gange stikord på et stykke papir, så må den lige køre ekstra hurtig, når man lige står i situationen. Det er forberedelse for mig. Manglende forberedelsestid.’

De lærere, der oplever, at de har for lidt tid til forberedelse, håndterer det på to forskellige måder:

- De bruger den tid, der er afsat til forberedelsen, og stopper, når tiden er gået
- De bruger den tid, de mener, der skal til for, at forberedelsen er i orden

De, der stopper, når tiden er gået, siger f.eks.:

‘Der er koncentreret undervisning om mandagen. Og når jeg så samtidig er holdt op med at arbejde om søndagen... Så kan det godt være stressende at skulle starte med sådan en, en massiv undervisningsdag. Fordi der er ting, som jeg ikke har nået at forberede mig til, og så er det godt, at man har så meget erfaring. Men det handler jo ikke bare om, at jeg bare skal ryste et eller andet ud af ærmet eller sige: ‘Jamen, vi må lige lave sådan noget kedelig træning af et eller andet.’ Så min mandag, det er sådan den store hurdle.’

‘Nu siger jeg: ‘Nu har jeg brugt syv timer på det her derhjemme på en uge, nu har jeg brugt min forberedelse på skolen, så er der ikke mere tid, fordi nu har man besluttet, hvor meget tid jeg har til det.’ Så stopper jeg med at forberede mig, fordi ellers så laver jeg jo meget mere end alle andre normale mennesker, der har en 37 timers arbejdsuge.’

Og der er mange eksempler på, hvad lærerne gjorde før, men som de nu ikke oplever, de kan længere.

‘Førhen kørte jeg som regel ud til Peter. Han har børn og bor lidt uden for byen. Så kørte jeg derud. Så fik vi aftensmad, og så sad vi en tre-fire timer, og så kørte jeg hjem.’

‘Før der lavede jeg nogle gange sådan nogle forløb, anderledes og mere spændende forløb, hvor jeg lavede sådan nogle temaer. Det kunne være storyline forløb og gik virkelig i dybden med at få det ene og det andet planlagt. Det gør jeg ikke så meget mere, der er ikke den samme tid. Så prøver jeg at lave noget andet, men det er ikke spændende på samme måde. Det der flødeskum, det er det der mangler.’

Andre lærere bruger ekstra tid for at komme i mål med forberedelsen.

‘Det har jeg i hvert fald fået at vide, at jeg måske også er for perfektionistisk med nogle ting ind imellem og tænker, at det skal bare være i orden. Men jeg har det bare sådan, at jeg kan ikke gå til time, og det ikke er i orden, og man bare kører

*sådan på bedste formåen eller improvisering. Det kan jeg godt, men jeg har det ikke godt med selv at gøre det.*³

Uanset om lærerne vælger at stoppe, når tiden er brugt, eller de vælger at lægge mere tid til forberedelsen, er det et dilemma for lærerne, og i begge tilfælde beskrives det som en utilfredsstillende arbejdssituation, der afføder dårlig samvittighed.

Ca. en fjerdedel af lærerne taler positivt om forberedelse. Der er forskellige grunde til, at lærere har en positiv holdning til forberedelse.

- Oplevelsen af at have tid nok
- At have sammenhængende tid
- At der er ledelse, der bakker op, så tilstedeværelsen praktiseres fleksibelt
- At tilstedeværelsen på skolen giver en opdeling mellem arbejdsliv og familieliv

‘For mig personligt – og jeg tror også, det har noget med at gøre, at det er den her skole vi er på, og vores leder har sagt, at vi skal heller ikke gøre det til mere end det er eller være end det er, og fordi vi har fået den fleksibilitet, at vores timer ikke skal være her alle sammen. Vores leder har meldt ud, at det skal give mening, når vi er her. Vi skal selvfølgelig have de undervisningstimer, vi nu skal have, men forberedelsestiden styrer vi egentligt selv.’

To forskellige syn på forberedelse på skolen

I vores interviews med lærerne om forberedelse på skolen gik det op for os, hvor forskellig praksis er. Selvom der laves aftaler, er der stor forskel på, hvordan de leves ud, og hvordan praksis ændrer sig over tid. På nogle skoler praktiseres tilstedeværelse i et bestemt tidsrum, på andre skoler er det mere fleksibelt.

Og inden for den samme skole kan der også være forskelle.

På samme skole var der én lærer, der sagde: ‘Hos os skal vi være der til klokken 17’; og en anden lærer, der sagde: ‘Hos os praktiserer vi tilstedeværelsen helt fleksibelt’. Så holdningerne i dette afsnit skal ses i lyset af forskellig praksis – både mellem skoler, men også på den enkelte skole.

Der er stor forskel på, hvilke opgaver lærerne beskriver de forbereder på skolen, og hvilke opgaver de arbejder med hjemme. På skolen er det ofte en lang række praktiske eller korterevarende opgaver såsom at finde materialer, laminere, printe, skrive mails osv. Og så er det også fælles planlægning og koordinering med øvrige lærere. Hjemme er ofte planlægning af større forløb.

Nogle lærere trives med at forberede sig på skolen, andre oplever tilstedeværelsestid på skolen som spild af tid.

De, der oplever tilstedeværelsen som en forringelse af arbejdet, bruger ord som ‘spændetrøje’ og ‘at forberede sig på kommando’.

‘Det der med NU skal DU sætte dig NED og forberede dig, fordi det er der, du har dine forberedelsestimer, det synes jeg er, det er både godt og skidt. Der er noget godt i det, der er også noget skidt i det. For hvad hvis man ikke lige har noget der agtigt.’

‘Så kan jeg jo gå over og gøre lidt der i stedet for, men jeg siger dig, nogle gange bliver der jo ryddet mere op, fordi man skal være på skolen, end der måske... For hvis man kun har en halv time, så er det jo ikke altid, at man kan få planlagt hele næste uge på den halve time. Det får man jo ikke. Så jeg synes tit, at man spilder nogle gode timer.’

Enkelte har fokus på eller finder ud af, at man i højere grad kan bruge hinanden på skolen.



Episode: Tilstedeværelse giver værdi



Læreren er i gang med at rette stile. Han sidder i forberedelseslokalet. Rundt om ham sidder andre lærere spredt og arbejder. Der er seks til stede, og der er helt stille. Han veksler mellem at læse stilene på skærmen og skrive lange kommentarer i et dokument. Han har høretelefoner på. En kollega står ude i køkkenet og taler i telefon. Døren ud til køkkenet bliver lukket hver gang, folk går ind og ud. To medarbejdere hvisker ovre i hjørnet. Læreren er nået til den sidste stil. Han studser.

Han laver nogle Google-tjek for at se, om eleven bare har kopieret. Han kigger hen over støjskærmen og spørger en kollega, om hun vil kigge på en stil. 'Har I lavet en regulær boganmeldelse?' Hun bekræfter og lover at kigge på det, inden hun går til time. En anden lærer løfter hovedet og siger: 'Jeg sidder lige med uddannelsesparathedsvurdering. Der er tre, der mangler at svare.'

'Det er godt, du siger det. Jeg skal op til dem lige om lidt,' siger læreren. Han går i gang med at skrive en kommentar til eleven. Den anden lærer siger på tværs af lokalet: 'Jeg har fundet en stil, der ligner. Jeg printer lige ud.' De går sammen ud i køkkenet og stiller sig og sammenligner de to stile.

EPISODE

'Som udgangspunkt fungerer det godt. Jeg synes, det er rart, at vi er her, og at man har kollegerne omkring sig, fordi vi bruger hinanden mere, end vi gjorde tidligere. Så det her med sparring, som jeg synes er godt. Det er der mere af nu. Hvordan foregår det? Ja, vi render jo på hinanden mere, end vi gjorde førhen. De fleste tog jo hjem, og der var også flere, der mødte senere. Nu er vi her alle mand, så vi render mere på hinanden.'

Lærernes forberedelse skal bare være effektiv

Da en større del af forberedelsen nu skal foregå på skolerne, har man på skolerne indrettet forberedelsesrum til lærerne.

Vores tidligere undersøgelse om skolens rum 'Vi drømmer om en skole med færre stole' viste, at forberedelsesrummene på en tredjedel af skolerne i Silkeborg udelukkende var udnævnt til stillerum og individuel fordybelse. På de øvrige skoler var der både forberedelsesrum til 'stillearbejde' og til samarbejde. På flere skoler var lavet adfærdsregler for at håndhæve arbejdsroen.

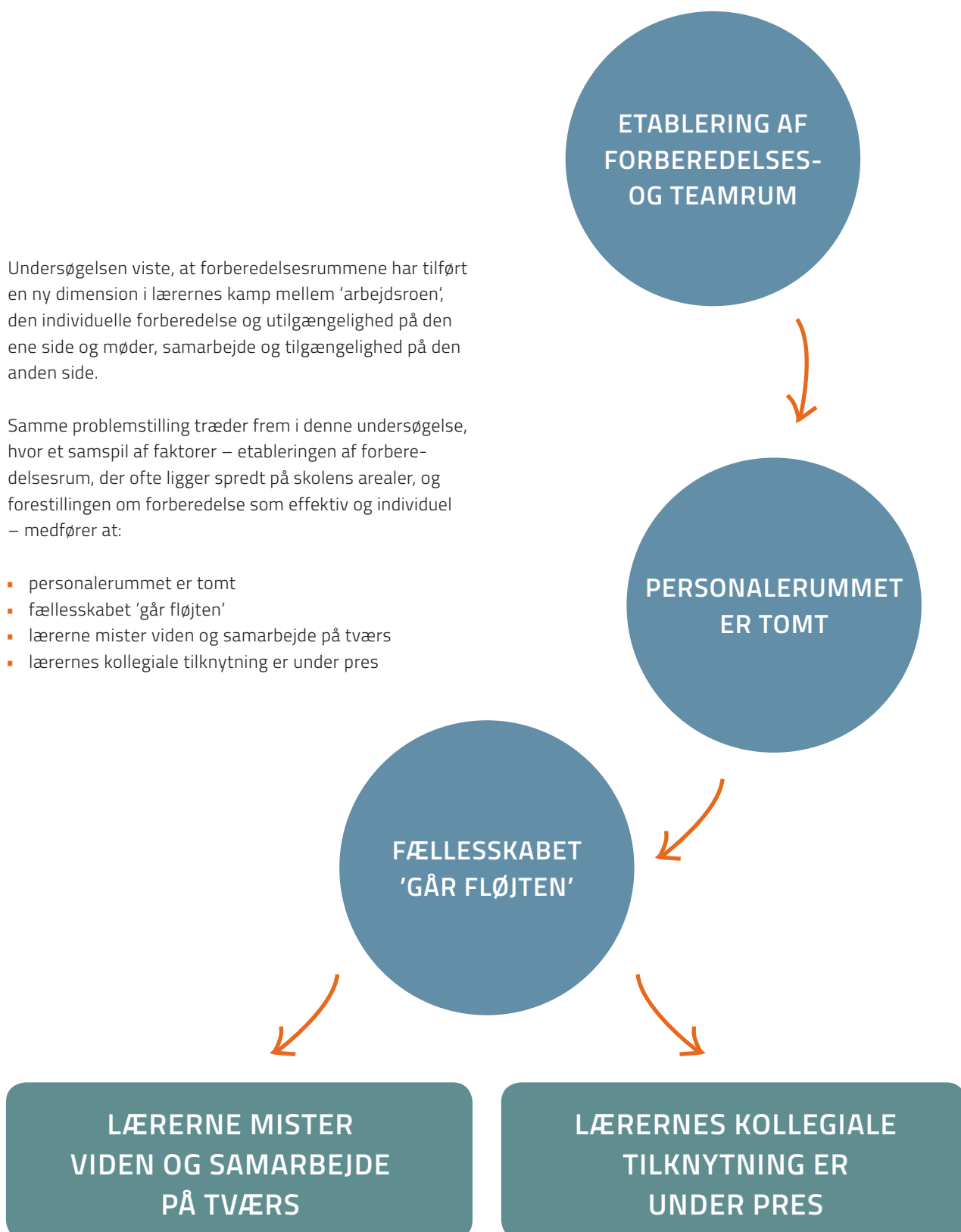
FORBEREDE
SIG PÅ
KOMMANDO

NEM ADGANG
TIL KOLLEGER

Undersøgelsen viste, at forberedelsesrummene har tilført en ny dimension i lærernes kamp mellem 'arbejdsroen', den individuelle forberedelse og utilgængelighed på den ene side og møder, samarbejde og tilgængelighed på den anden side.

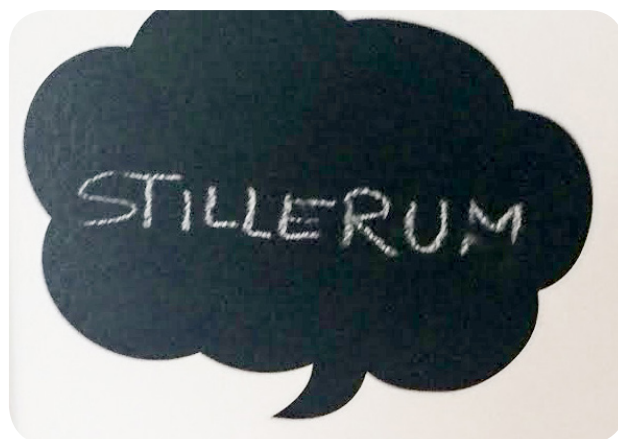
Samme problemstilling træder frem i denne undersøgelse, hvor et samspil af faktorer – etableringen af forberedelsesrum, der ofte ligger spredt på skolens arealer, og forestillingen om forberedelse som effektiv og individuel – medfører at:

- personalerummet er tomt
- fællesskabet 'går fløjten'
- lærerne mister viden og samarbejde på tværs
- lærernes kollegiale tilknytning er under pres





‘ Det er helt vildt vigtigt, at man laver den sociale relation med sine kolleger. At man ikke bliver det, der hedder en privatpraktiserende lærer, at man passer sig selv. Det er sådan et udtryk, vi bruger, når man sådan lukker sig inde i sig selv med sin egen klasse og passer sine egne ting. Og den er jo i den grad på retur, i hvert fald i selve undervisningen. Men der kan godt være nogen i det sociale, der kan trække sig lidt, og der tror jeg bare, at det er rigtig vigtigt at huske, og det er også det, der er krisen, når vi sidder i forberedelsen deroppe og derovre og derhøne, at vi ikke nødvendigvis altid ses ret meget. Det er rigtig, rigtig ærgerligt. ’



Forberedelse foregår stadig hjemme for en stor del af lærerne.

Af arbejdsopgaver derhjemme nævnes overvejende læn- gerevarende opgaver som langtidsplanlægning af større forløb, at fordybe sig og læse bøger og finde materiale.

‘Så det er rigtig rart lige at få afbrækket og komme hjem og få noget at spise og få lidt ro på og så sætte sig med forberedelsen. Så gør jeg typisk det, at jeg forbereder ikke en enkelt dag. Jeg forbereder mere et forløb, så grundforberedelsen den sker mere fra dag til dag, men sådan de store tanker om, hvad der skal ske, og hvordan det skal foregå, der sætter jeg mig og laver det samlet set. Ja.’

Af de, der arbejder hjemme, beskriver halvdelen deres hjemmearbejde som noget, der foregår i weekenden – primært søndag eftermiddag eller aften – og halvdelen siger, det foregår på aftener i løbet af ugen.

Hjemme er effektivt og forudsigeligt

På skolen kan det godt være svært at skærme sig fuldstændigt fra henvendelser fra andre på trods af adfærdsregler og forberedelsesrum. Hjemme er man mere naturligt utilgængelig, og på den måde er hjemmearbejdet også en bevidst handling nu i forhold til at kunne arbejde effektivt og uforstyrret.

‘Der tager jeg hjem, for der føler jeg, at jeg bedre kan være uforstyrret, kan man sige. For her, der kommer der altid nogen, når man sidder og arbejder, der lige skal have vendt det barn og det barn – så når det er sådan nogle ting, så sætter jeg mig gerne hjem og gør det.’

‘Men jeg sidder meget bedre derhjemme i ro med mig selv og forbereder mig. At sidde i sådan et rum der, så snakker den ene, og så snakker den anden. Og det er ikke fordi, for det gør jeg også selv, så det er ikke derfor, vel.’

Oplevelsen af at der er for lidt tid til forberedelse resulterer i, at lærerne forsøger at arbejde mere effektivt, og derfor taler de generelt om, at tiden skal ‘prioriteres’ og kræver, at man ‘er fokuseret’, ‘på forkant’, ‘løber over gården uden at blive afbrudt af børn’, ‘er effektiv’, ‘er struktureret’, ‘er striks med sig selv’ og ‘planlægger hårdt’.

Hvor de i deres undervisning oplever uforudsigelighed som et vilkår, der også nogle gange er med til at bryde vanetænkning, ser de i forberedelsen uforudsigeligheden som noget, der skal undgås og minimeres, så de kan forberede sig effektivt og koncentreret og blive færdige.

‘Det bliver langt mere komprimeret, og det kræver meget mere strukturering og planlægning, hvis du skal have en chance for at nå igennem det hele.’

‘Men det er ligesom om, man kører mere sit eget og lukker sin dør mere måske.’

‘Jeg synes, vi har travlt. Det synes jeg faktisk, vi har. Der er ikke sådan meget tid til at sætte sig og snakke i et frikvarter. Vi spiser vores madpakker, og så går vi ned og forbereder os.’

Og den ‘snævre’ opfattelse af forberedelse ligger både i selve ordet ‘forberedelse’, og i at forberedelsen for mange er skemalagt på helt faste tidspunkter, så det opleves som helt fast, at det er på det tidspunkt, det skal foregå.

Forberedelse lagt i skema

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
7.30-8.00	Forberedelse	Forberedelse	Forberedelse		Forberedelse
8.00-8.10	Gårdvagt	Forberedelse	Forberedelse	Uddannelsesdag	Forberedelse
8.10-8.15	Forberedelse	Forberedelse	Morgensang		Morgensang
8.15-9.45	Engelsk 5. klasse	Støtteuv	Dansk 4.		HD 5.
9.45-10.15	Forberedelse	Forberedelse	Forberedelse		Gårdvagt 10-10.15
10.15-11.45	Engelsk 2. klasse 11.00	Musik	Billedkunst		Dansk 4.
	Støtteuv	Musik	Billedkunst		Dansk 4.
11.45-12.00	Forberedelse	Spise med børn	Spise m børn		Spise med børn
12.00-12.25	Gårdvagt 12-12.15	Forberedelse	Forberedelse		Forberedelse
12.25-13.10	Dansk 4.	Dansk 4.	Engelsk 5. > 13.55		HD
13.10-13.55	Dansk 4.	Støtteuv	Støtteuv		HD>14.50
13.55-14.50	Forberedelse	Forberedelse	Møde		
	Forberedelse	Teammøde 14.50-15.50	Møde		Forberedelse
Fri	16	16	16		16
Opgørelse	T=8 t 30 min F= 4 t	T= 8 t 30 min F= 2t 35 min	T=8t 30 min F= 1t 35 min		T= 8 t 30 min F= 2 t

Så lærerne kæmper en kamp for at være effektive i en uforudsigelig hverdag. De ved godt, at de i deres undervisning og i deres relation til børnene har et uforudsigeligt arbejde, men i forhold til forberedelsen forsøger de at planlægge, prioritere og skærme sig selv fra omverdenen og gøre forberedelsen forudsigelig.

På sporet af arbejdsopfattelsen

Allerede tilbage i 2003 viste et nordisk forskningsprojekt, at der var en interessant relation mellem trivsel, videndeling og et helt nyt begreb, der blev kaldt arbejdsopfattelse (Bjerrum & Fangel 2005; Bjerrum & Aaløkke 2005; Bjerrum m.fl. 2007; Fangel & Aaløkke 2008).

Projektet handlede om sammenhængen mellem innovation, samarbejde, videndeling og ny kontorindretning, og projektet viste, at mange ledere og medarbejdere havde en snæver opfattelse af, hvad 'rigtigt' arbejde er, som ikke hang sammen med deres faktiske daglige aktiviteter. At 'det rigtige arbejde' var individuelt, det man havde planlagt og foregik foran en pc ved skrivebordet i fred, ro og fordybelse. 'Det rigtige arbejde' var de arbejdsaktiviteter, ledere og medarbejdere karakteriserede som effektive; ad hoc-møder, spørgsmål og 'ikke planlagte' aktiviteter blev beskrevet som ineffektive og forstyrrelser i forhold til at nå 'det rigtige arbejde.' Arbejdsopfattelsen viste sig ligeledes at være et element i forhold til det psykiske arbejdsmiljø, fordi flere af medarbejderne ikke oplevede, at de kunne nå deres arbejde i løbet af arbejdsdagen og derfor var nødt til at arbejde videre med 'det rigtige arbejde' derhjemme (Bjerrum m.fl. 2007).

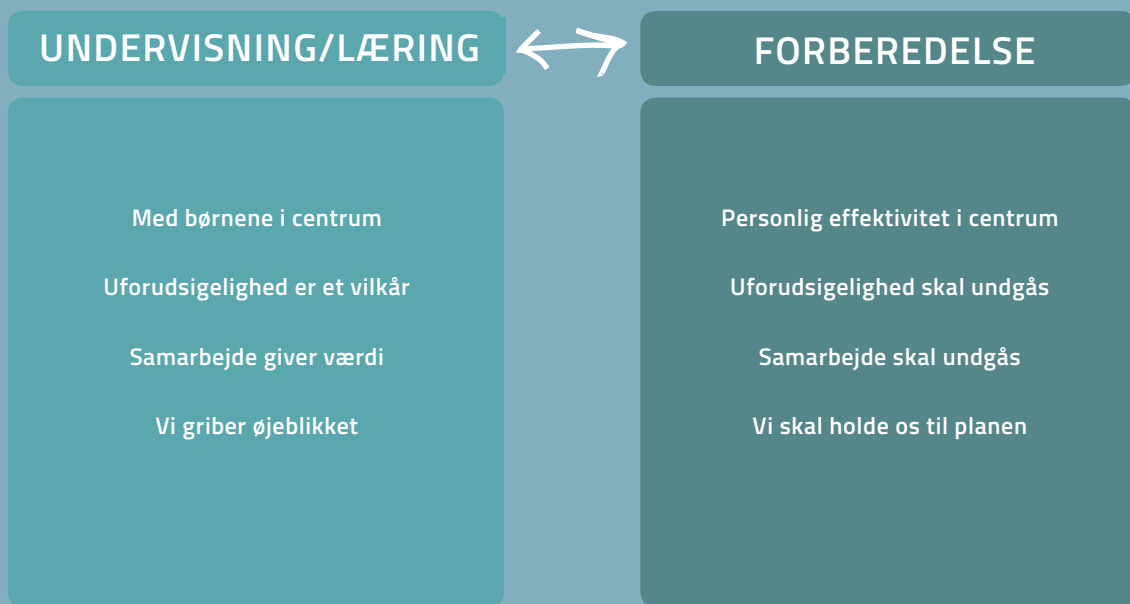
Lærerne har en meget 'bred' forståelse af arbejdet, når de beskriver læring/undervisningsaktiviteter. De beskriver det som et vilkår at arbejde i en uforudsigelig hverdag, hvor der ofte dukker noget op, der er langt vigtigere end det, der er planlagt.

Lærerne har en 'snæver' forståelse af forberedelse. De beskriver forberedelsen som en aktivitet, der skal følge planen; forberedelsen skal være forudsigelig, og hvis der dukker noget op, er det af mindre betydning end det, der er planlagt.

Her er kimen til lærernes arbejdsparadoks. Et paradoks der kan spænde ben for det samarbejde og den kollegiale tilknytning, som lærerne anser for at være en vigtig og energigivende del af deres arbejde.



Lærernes arbejdsparadoks



Lærernes samarbejde

Vi har spurgt lærerne om, hvem de samarbejder med.

Og dette afsnit er en gennemgang af, hvad de siger om deres samarbejde med andre lærere, ledelsen, forældre, pædagoger og endelig samarbejdet på tværs af skolen.

Når man spørger lærere om, hvem de samarbejder med, svarer alle umiddelbart: Andre lærere. En mindre gruppe nævner, at de samarbejder med pædagoger, og ganske få nævner forældre eller ledelse.

Lærerne samarbejder med lærere

‘Jeg har et fantastisk team. Altså, hvis ikke jeg havde det, så synes jeg godt nok, det havde været træls at være lærer. Men vi er mega gode til hinanden deroppe.’

Der nævnes fra flere et ugentligt teammøde med andre lærere, og de ord, lærere hyppigst anvender om samarbejdet, er: ‘Min makker’, ‘mit årgangsteam’ og ‘mit fagteam’.

Om samarbejde med ‘makkere’ siges alt fra at køre parallelle forløb til at udveksle enkelte ideer, og ‘makkere’ bruges både om nogle, der kører tilsvarende forløb, og nogle man har en delt klasselærerfunktion med.

‘Altså, jeg samarbejder rigtig meget med min kollega, der har dansk i parallelklassen. Vi forbereder rigtig meget. Altså, faktisk er det sådan, at vi kan vælge at gøre nogle forskellige ting på forskellige måder, men sådan emnet og de forskellige ting, vi skal nå igennem, det har vi sammen. Vi laver årsplaner sammen.’

De fleste lærere beskriver samarbejdet som godt og udbytterigt, og omkring halvdelen af alle lærerne fremhæver betydningen af ‘det kollegiale’ og samarbejde. Til at beskrive betydningen af ‘det kollegiale’ bruger lærerne positive udsagn om at bidrage til at skabe god

stemning, indgå i sparring og at være en god kollega. De bruger ord som ‘samhørighed og fællesskab’, ‘at passe på hinanden’ og ‘få støtte’, ‘at være et hold’ og ‘at kunne grine sammen’.

‘At være en god kollega og at have et godt samarbejde med kollegerne. Det er altså også vigtigt for mig for at kunne være i det. For at kunne læsse af men også høre på, hvad de andre render rundt og har af tanker omkring det.’

Andre beskriver særligt betydningen af det kollegiale i forhold til fagligt samarbejde, koordination og sparring. Flere lærere placerer her ledelsen blandt kollegerne, mens andre ikke ser ledelsen som del af ‘det kollegiale’ men mere som en leder.

Samarbejdet med lærere er koordinering og sparring

Samarbejdet mellem lærere beskrives hovedsageligt som fælles erfaringsudveksling, fælles planlægning af parallelle forløb, sparring/hjælp, sociale aspekter i klasse, delt klasselærerfunktion, koordinering og praktiske ting. Samarbejde indebærer sjældent fælles undervisning. Det er der ganske få eksempler på.

I samarbejdet med andre lærere optræder ordet sparring meget ofte. Lærerne nævner, at de sparrer med andre faglærere, og at de sparrer med hinanden.

Halvdelen af alle lærerne fremhæver, at kollegerne giver energi i arbejdet. Når de beskriver forholdet til kollegerne som energigivende, rummer det oplevelser af tryghed. Såvel det faglige samarbejde som det sociale samspil fremhæves af lærerne som energigivende i de kollegiale relationer, de indgår i i hverdagen.



‘ ... Det her med at være et sted, hvor man føler sig tryk og i gode hænder. Det giver mig faktisk også rigtig meget både glæde og energi, og jeg går glad på arbejde hver dag, fordi jeg ved, at jeg skal ud et sted, hvor jeg ikke skal passe på hele tiden. Her, der er man som man er, og det bliver godtaget og godkendt. ’

Så der er en stor glæde ved de kollegiale relationer og et stort fokus på, hvor væsentlige de er for arbejdet på skolen, og samtidig er relationerne nogle, der skal undgås, når der skal arbejdes effektivt.

Samarbejdet med ledelsen er sparring og opbakning

Næsten to tredjedele af lærerne siger, de har et godt samarbejde med ledelsen. Det, der især fremhæves ved det gode samarbejde, er, at ledelsen er synlig og tilgængelig, at man altid kan komme til dem, og at de har en åben dør. Det vægtes også, at ledelsen er tæt på praksis, deltager i teammøder og er anerkendende i sin tilgang til medarbejderne.

‘ Altså, deres døre er altid åbne, så man kan altid komme og snakke med dem. De støtter meget op omkring undervisningen og er også ude at kigge til os indimellem. ’

‘ Har altid tid til at snakke, har åben dør, bakker op og alt muligt, så ja, det er vi afsindigt glade for. Men det er jo også en anden situation end så mange andre steder, at man har prøvet nogle ting, der måske ikke har fungeret, og så lige pludselig så får man en leder, som har noget at komme med, ikke, og som er struktureret og arbejder meget disciplineret og samtidigt formår at rose og har tid til at snakke, når der er behov for det. ’

Lærerne siger, at ledelsen bakker op om og lytter til medarbejderne, og flere lærere fremhæver også, at de sparrer med ledelsen. Og så har det betydning, at ledelsen er fleksibel i forhold til tilstedeværelsestiden.

Men lederne er også pressede

Den sidste tredjedel af lærerne oplever nogle udfordringer i forhold til ledelsen. De oplever, at ledelsen egentlig gerne vil samarbejde, men at de er meget optagede, og derfor ikke har den tid, der skal til for at kunne samarbejde ordentligt med lærerne. Så lærerne her har ikke det optimale samarbejde med ledelsen, men de oplever, at det er fordi ledelsen er pressede – så lærerne sætter sig ind i ledernes situation.

‘ Jeg kan mærke, at vi har og har haft en ledelse, som er presset, som har hamrende travlt. Det kan være frustrerende nogle gange, når man som medarbejder på skolen ikke kan få fat i en ledelse overhovedet. Nu er der to, tre, fire personer på ledelseskontoret, som man egentlig skal kunne få fat i. Det sker faktisk, og det har jeg også prøvet, at der er faktisk ikke nogen tilgængelig. Det er ubehageligt, når man står og skal bruge en. ’

Der er et udpræget ønske fra lærerne om, at skolelederne skal være tættere på praksis, at de følger undervisningen, og at man kan sparre med dem, både om konkrete børn og forældre, men også på det pædagogisk-didaktiske område.

‘ Altså, jeg synes, de skal være en synlig del af børnenes hverdag også – og også vores hverdag – for ellers har de ingen fornemmelse af, hvad der sker, det mener jeg helt bestemt, de skal være. Og det skal ikke bare være sådan en skoleleder, der kommer og taler til afslutninger og sådan noget. ’



Lærerne vægter ikke samarbejdet med pædagoger

De fleste lærere siger, at de har meget lidt eller intet samarbejde med pædagoger.

De lærere, som kunne have et samarbejde med pædagoger, og som udtrykker, at det er meget lidt, eller at det ikke fungerer, problematiserer det ikke. Det beskrives bare som 'sådan er det nu', og 'vores møder eller pauser ligger ikke lige på de samme tidspunkter'. Flere nævner, at der ikke er tid til at mødes.

'Det bliver tit os, der tager beslutninger, når det er omkring undervisningen. Så er det jo ikke altid, vi lige får formidlet, for så ser vi ikke lige hinanden. For når vi har forberedelse, så er de jo ude med børnene.'

Så de fleste beskriver et meget sporadisk samarbejde med pædagogerne.

Enkelte udtrykker manglende respekt for pædagogernes arbejde og det, de kan bidrage med på skolen.

'Jeg har også oplevet, og det irriterer mig egentlig lidt, at den pædagog vi har som skal komme til UUV-timen. Han kommer næsten altid 5-10 minutter for sent, fordi han er nede i SFO'en, og der skal han jo lige...'

De, der udtrykker et positivt samarbejde med pædagogerne, taler positivt om samarbejdet, hvor der er løbende møder og et tæt samarbejde, hvor pædagogerne opleves som en helt integreret del af et team.

Samspillet mellem lærere og pædagoger uddybes i et senere afsnit.

Forældresamarbejdet deler vandene

Halvdelen af lærerne mener, de enten har et uproblematisk eller et godt samarbejde med forældre. Den anden halvdel beskriver samarbejdet med forældre som krævende, lidt problematisk og som noget 'der fylder'. At forældrene 'blandes sig'. De lærere, der oplever, at samarbejdet er godt, er strategiske i deres kommunikation med forældrene. De tænker over, hvordan man kommunikerer, så forældrene oplever, at de er vigtige medspillere, og de forsøger at give lidt ekstra til det samarbejde.

'Jamen, det synes jeg giver rigtig god mening i ens arbejde, det der med at man arbejder sammen med forældrene om det, som betyder mest i deres liv: Deres børn. Man skal hele tiden have det for øje, at alle de ting vi sætter i gang med børnene, og alle de måder man prøver at hjælpe dem på, der kan der være nogle forældre, som måske er kritiske og stiller spørgsmålstejn ved det. Så der skal man hele tiden forholde sig til, at det jo bare er, fordi forældrene vil det bedste for deres børn.'

Så der er nogle, der er meget strategiske i deres kommunikation og ser vigtigheden af at inddrage forældrene og have dem som medspillere, og så er der andre, der slet ikke har det fokus, og som både forsøger at undgå samarbejdet og kommunikerer mere ureflekteret.

'F.eks. de her ugeplaner. Jeg hilser velkommen, at forældrene kan se, hvad der skal ske i løbet af en uge med deres børn, men jeg synes også, det er en ufattelig generende ting at skulle sidde fredag og bare skrive hele næste uge ned, så forældrene kan læse det. For jeg ved udmærket godt, når jeg skriver det og det kan jeg sige åbent. Sådan som jeg skriver fredag i næste uge bliver, sådan bliver fredag i næste uge efter al sandsynlighed ikke. Og så har du givet forældrene en oplysning om, at der sker sådan og sådan, og så kommer barnet hjem og siger: 'I dag har vi leget udsagnsord, hvor vi skulle have lavet navneord.' Så kan jeg få en mail, der siger: 'Hvorfor har du givet dem den lektie for, når du har skrevet, at de ville få den lektie for?'





• I teamet kan vi godt kan sige til hinanden: 'Det her, det er goodwill lige ned i kassen.' Hvis vi har sørget for at putte masser af gode ting i kassen. Vi kan godt på bagkanten sige: 'Det er godt, det her, fordi det er et godt signal at sende til forældrene.' Det er også noget med, hvor meget vi informerer om det, der sker til hverdag. At de ved, at der er et flow i gang, og vi laver spændende ting. Vi er bevidste om, at det skal de vide. Vi finder måder at gøre det på. Men vi har også måttet lave om på måderne. I vores interne forældreintrasystem, hvor vi skriver ind, hvad vi vil lave. Hvor vi skriver: 'At nu træner vi det, og husk vi skal på tur der.' Vi har spurgt forældrene bagefter og sagt: 'Nu prøver vi det her af,' og da der var gået en måned, så sagde vi: 'Kan det ikke gøre det ud for et ugebrev? For det her er hurtigere for os.' Og det var forældrene tilfredse med. Bare det at spørge dem om sådan noget. Altså, det skal man gøre. Jeg ved også godt, at de forældre, som er pressede pga. at deres børn er pressede i skolesystemet. Der skal jo meget mere til, før de slapper af. Men hvis vi kan få en stor flok af forældrene, der siger: 'Jamen, det er der altså styr på. De informerer, og de laver spændende ting.' Så er vi langt. Vi er meget afhængige af, at forældrene ikke er sådan anspændte hele tiden, for så reagerer de for hurtigt, når der kommer nogle konflikter, for det vil der gøre. Der vil komme perioder, hvor det er hårdt og op ad bakke. »



Når vi spørger lærerne, hvad det sværeste i deres arbejde er, er forældresamarbejdet et af områderne. Halvdelen af lærerne beskriver, at forældresamarbejdet kan være belastende, og følelser som 'magtesløshed' og 'håbløshed' går igen. Særligt belastende er forældresamarbejdet, når børn har det svært. Men det kan også være oplevelsen af manglende tillid og respekt fra forældrenes side.

‘Ofte stresser det folk, når man ikke føler, at forældre lige som arbejder med på det samme, og at der ikke er tillid. At når jeg som lærer står og fortæller dig, at dit barn gør sådan her i skolen, så gør jeg det jo ikke for at tale nedsettende om dit barn, men du skal have tillid til, at det er det rigtige, jeg siger. Er det det, han siger, når han kommer hjem, barnet. Eller er det det, jeg siger. Så hvis barnet er det primære, og det man tror på, så bliver læreren lige pludselig, ikke undervurderet, eller det gør han måske nok, men så får man jo som lærer en status, der ligger nede under barnets. Og så er det jo svært og komme igennem med noget, hvis man som forældre ikke har tillid til, at det læreren siger er rigtigt. Det kan være svært, når man kommer i sådan nogle tilnærmelsesvise konflikter med forældre, hvor man oplever barnet på vidt forskellige måder. Det kan være, det ved jeg i hvert fald, at kolleger synes det kan være, det kan jeg se på dem, det er belastende de situationer, hvor der er udfordringer med børn og forældre, som måske ikke helt arbejder i samme retning.’

De fleste lærere beskriver primært samarbejdet som et samarbejde, hvor de informerer forældrene. Det gør de helst og mest skriftligt igennem 'forældreintra', mails, ugeplaner, nyhedsbreve og sms. Hvis det er lidt mere vigtigt, ringes der, og hvis det er rigtig vigtigt, holdes et møde.

‘Som oftest er det via forældreintra, at man får kontakt. Men nogle gange er der nogen, man er nødt til at ringe til, fordi forældrene ikke er så gode til at komme på forældreintra. Så er man nødt til at kontakte dem via telefonen. Så det er sådan lidt forskelligt. Men heldigvis oftest via forældreintra.’

KOMMUNIKATION MED FORÆLDRE

1. prioritet: Skriftlig info



2. prioritet: Telefonsamtale



3. prioritet: Personligt møde



Lærerne lægger stor vægt på at have skriftlig kommunikation med forældrene.

Det er tankevækkende, at de i deres samarbejde med forældrene ikke omtaler skole-hjem-samtaler eller forældremøder som aktiviteter i forhold til forældrene. Og endnu mere tankevækkende er det, at forældrene tænkes så lidt ind som et aktiv, som de gør, og at der ikke for alvor er nogen, der taler om, at man kunne have gavn af at involvere forældrene. Det bliver meget til at kommunikere, lave arrangementer og invitere forældrene eller skabe ro på bagsmækken ved at vise, at lærerne har styr på det.

Samarbejde på tværs af skolen findes ikke

Den overvejende del af lærere siger, at der er meget lidt eller intet samarbejde på tværs af skolen. De fleste savner fællesskabet. De synes, at skolen er blevet meget opdelt, og at man ved, hvad der foregår i ens eget team, men ikke noget om, hvad de øvrige kolleger beskæftiger sig med. De nævner manglende fællesmøder, manglende viden, tomme personalerum og manglende sammenhængskraft i skolen.

De få lærere, der nævner et godt samarbejde på tværs af skolen, kommer primært fra små skoler, hvor der laves en række arrangementer for børnene på tværs af skolen, og hvor lærerne kender hinanden, eleverne og forældrene. Her er der 'Vild med dans', emneuger, fagdage, ven-skabsklasser, skuespil, fælles gåture, morgensang for hele skolen og pædagogiske dage.

‘Det er helt tydeligt, at den her skole godt selv ved, at samarbejdet det skal fungere, for ellers er der mange andre ting, der ikke kommer til at fungere. Vi har et tæt samarbejde.’

Lærerne siger, de har et godt samarbejde med andre lærere og med ledelsen, og de synes, det er et meget vigtigt og betydningsfuldt og energigivende samarbejde, men når de beskriver det i praksis, bliver det til et ret sporadisk samarbejde. Derfor er mange læreres arbejde: Alene.

Fællesskabet er gået fløjten

Jeg vil sige, at jeg ved ikke ret meget om, hvad de laver i team 1. Og det synes jeg er lidt ærgerligt, at vi ikke ved lidt mere om hinandens arbejde.

Det er jo også i forhold til kolleger, altså samværet med kolleger og i høj grad det der med at kunne få et godt grin sammen, og det synes jeg, man savner lidt, fordi vi er så splittet op. Vi har ikke den samhørighed, som vi havde engang.

Det betyder, at det ikke er alle, som man får set. Der kan være ansat nye folk. Vi ved selvfølgelig, de bliver ansat, men det er ikke nogen, vi kommer til at snakke med eller får noget forhold til. Det er meget specielt.

Det vigtigste, det ville i virkeligheden være, hvis vi alle sammen sad sammen for at få den her sammenhæng, vi er vant til i skolen.

Der er voldsom mangel på samarbejde på tværs af skolen. Også voldsom mangel på forståelse mellem hvad det er, der foregår på de forskellige trin.

Jamen, det har vi simpelthen ikke tid til. Det har vi ikke noget af.

Det er ikke-eksisterende, sådan som jeg ser det. Og jeg vil endda sige, at det er så brandøergerligt, at vi ikke engang har samarbejde mellem 7., 8. og 9.

Altså, vi har så lavet en aftale her på stedet om, at vi skal komme op og spise frokost, men det er faktisk ikke alle, der gør det.

Pædagogernes professions- forståelse

Hvad har vi set?

Vi har fulgt fire forskellige pædagoger i to dage hver på fire skoler i Silkeborg. Vi har fulgt pædagogerne fra de startede i SFO om morgenen til deres arbejde i skolen og siden tilbage i SFO.

Pædagogerne har to arbejdssteder: Skolen og SFO'en.

For flere af pædagogernes vedkommende er der mange skift, ikke kun på skolen, men også mellem skolen og SFO, og vi har flere gange oplevet, at en pædagog skulle være to steder på samme tid.

De pædagoger, vi fulgte, havde deres base i SFO'en. De havde deres ting i SFO-garderoben og holdt ligeledes de fleste pauser i SFO'en sammen med børnene.

I SFO-delen har vi set pædagogerne både ude og inde, i værksteder og i aktiviteter, men også gå rundt og kommunikere med forældre og børn eller 'bare' være tilgængelige. I forhold til børnene har de mange forskellige roller, hvor de roser, 'ser' børnene, igangsætter aktiviteter, er nærværende eller løser konflikter.

I undervisningen har vi set pædagogerne stå for bevægelses- og trivselsaktiviteter, udføre lektiehjælp og hjælpe læreren i undervisningen.

Et par af de pædagoger, vi fulgte, brugte biler til at transportere sig mellem skole og SFO og havde også deres materialer i bilen. Pædagogerne brugte tasker og nøgler rundt på skolen og havde ofte deres overtøj med rundt, så der hurtigt kunne skiftes mellem inde og ude.

Pædagogernes faglige fællesskab foregår i SFO'en, og det er her, de koordinerer og taler med deres kolleger. I skolen har vi set meget lidt sparring og koordinering mellem pædagoger og lærere, og i det hele taget er pædagoger meget alene i deres arbejde, både i skolen og i SFO'en.

Pædagogernes arbejde er i nuet.

Dette eksempel på en pædagogs dag viser nogle typiske skift i løbet af arbejdsdagen fra SFO til skole, i skolen og i kommunikation med børn, lærere og forældre.



En pædagogs dag

Klokken er 6:30. Det er mørkt. Pædagogen er lige mødt ind, åbner SFO'en. Lidt over syv er der kommet ni børn. Fra sin plads på kontorstolen ved spisebordet har hun kontakt til drengene i sofaen ved siden af, børnene der sidder på taburetter omkring bordet, og de børn der ankommer i gangen. 'Godmorgen, Katrine og Carmen, godmorgen, Silas. Godmorgen, Laura.' De får et kryds på listen. Hun går ud og ser til tre børn, der leger i garderoben. Tilbage ved bordet. 'Christine, du skal lige sidde på en stol, når du spiser, ikke?' En pige kommer løbende. 'Emma siger, det var mig, der kastede den i hovedet. Det var ikke mig.' Hun rejser sig igen. 'I skal ikke lege mørkeleg!'

Tilbage ved bordet igen. 'Så kan I godt bytte.' Emil har fået iPad'en nu. På tv'et kører der Bjørnebanden. 'Moar, moar' er der et barn, der kalder ved yderdøren. Hun går ud og trøster pigen. Kommer ind med Frida. Tager hende på skødet. 'Kan du så fortælle mig, hvad du har lavet i weekenden?' Der er 22 børn nu. En enkelt forælder efterlader en seddel angående afhentningstidspunkt. Viceskolelederen kommer forbi. Spørger pædagogen om hun kan være vikar mellem 13 og 14. 'Jeg skylder dig jo en, så går det lige op,' svarer pædagogen. Tilbage igen fra det tilstødende lokale. 'Så skal I gøre klar til skole! Op med jer!'

Kl. 7:45. Så er her helt tomt igen. Hun skal lige nå at skrive en mail. I forberedelseslokalet i SFO'en er der problemer med netforbindelsen fra computeren; den fungerer ikke godt. Lyd fra taster. Hendes frakke ligger ind over skrivebordet. Hun henter bilnøglen i et aflåst skab og lægger også sine ting i sit skab i SFO'en. Kører ud og køber ind. En

hel vognfuld. Det er varer til aktiviteter i SFO'en. Tilbage igen. Hun smider æbleskiverne i fryseren og pakker varer ud. Spiser og holder pause. Kl. 9:50 har hun et kort møde med en pædagogkollega i SFO'en. Det er hurtigt ordnet, og de får styr på nogle papirer. Går fra SFO'en. Henter først sine materialer til understøttende undervisning i sin taske. Frakken på, taske over skulderen og så over på skolen igen. Vender tilbage i SFO'ens forberedelsesrum, sorterer papirer. Har fundet nissebanko frem.

Kl. 10:20. Går igen. På med frakken, tasken over skulderen. Hun kopierer i kopirummet på skolen. Hun skal også have lavet et print fra intranettet. Låner sig til en pc i lærernes forberedelsesrum. Starter den op og sender til print. Videre hurtigt gennem personalerummet på skolen og over i 2. klasse, hvor hun er på som 'ekstra' i dansk.

Kl. 10:30. Hun går lidt rundt og hjælper. Børnene spiser. Lasse står oppe ved matematiklæreren, der forlader lokalet lidt efter. Hun sætter sig bagerst på et bord. Kigger på Lasse, der sidder ved et bord, der er placeret op mod væggen. Børnene spørger. Hun ved ikke om Birte, som er dansk lærer, kommer. En vikar dukker op. 'Schh... fingeren op,' siger hun. Vikaren har en seddel fra dansk læreren, hvor der står, hvad klassen skal arbejde videre med. De skal arbejde ved elev-pc'er i det store fællesrum mellem klasselokalerne. Hun spørger vikaren i farten, hvad læreren har skrevet. Vikaren iler efter nogle elever ud i fællesrummet. Hører hende ikke. En dreng kommer. 'Av, jeg slog mig.' Hun trøster, snakker med andre børn. 'Schh, 2. A! Hvordan er det, man opholder sig herude?'

Aktivitet		Sted
Morgenåbner	06:30	SFO
Indkøbstur	08:00	Dagligvarebutik
Stille varer på plads	08:45	SFO
Spisepause, alene	09:00	
Møde med kollega	09:50	Kontor · SFO
Hente papirer	10:10	SFO
Skrive besked ved pc	10:10	Forberedelse · SFO
Gå over på skolen	10:15	Udenfor
Låne lærer-pc · Printer	10:20	Lærerforberedelse
Kopiere	10:25	Kopirum
'Ekstra' i dansk	10:30	Klasseværelse
Låne lærer-pc · Printer	11:30	Lærerforberedelse
Kopiere	11:35	Kopirum
Aktivitetstime	11:40	Skolegård
Understøttende undervisning	12:30	Klasseværelse
Vikartime dansk	13:00	Klasseværelse · Ude
	14:00	Hjem

Hjælper, instruerer. 'Skal jeg skrive login på tavlen?' 'Lukas! Sluk det der.' Lukas ser videre. Hun går over til en pige, der står alene ved vinduet. Det er en fra 1. A. Der har været en konflikt. Noget med en ødelagt madkasse. Flere børn spørger om hjælp. Hun sætter sig ved Lasse. 'Hey, I to, sæt jer ned. Ja, det er i orden.' Sebastian går på toilet. Sætter sig over til Lasse igen. 'Kom så, Lasse.'

Kl. 11:05 i klasselokalet opdager hun, at pakkekalenderen ligger hulter til bulter. 'Hvem har været vikar? Åh, så er der rod i vores kalender igen.' En pige kommer; der er koks ved toiletterne. Hun går ud og kigger, skriver en seddel til lærerne i 1.-3. klasse. Vikaren har bedt børnene slukke for pc'erne, og de vender tilbage til klasselokalet. 'Schh... sæt jer ned, hvis I stadig har mad, kan I spise. Tror lige jeg spiser lidt.' Hun sætter sig og spiser lidt. Henter en dreng ind. 'Nej, nej, hvad skal I? Sofie, du skal blive her. Vil du lave legegrupper?' henvendt til vikaren. 'Schh... hvorfor sidder I og råber?' En stol vælter igen. Så er der ro. 'Må vi snaaaaat gå ud?' spørger nogle børn. 'Om tre minutter. Schh... hm... I kan ikke sidde stille mere.' Hun skifter mening: 'Ud at bruge noget krudt!'

I lærerforberedelsen. Hun låner en lærer-pc igen, hilser på en lærer, får hjælp til print. Passerer hurtigt gennem personalerummet på skolen. Her sidder 12 og spiser frokost. Hun går videre ud til aktivitetstime i skolegården. Hilser på pædagogkolleger. Hun har frække på; flere kolleger er trukket i overtræksbukser. Der er en bidende kold vind. Hun er igangsætter og base på en stor fælles leg. Hun genopfrisker regler. Kollegerne er igangsættere andre

steder i skolens gårdmiljø. Mange forskellige aktiviteter, spil og lege er i gang. Hun sidder og iagttager lidt. Hjælper børn, hilser kort på en pædagogkollega.

Klokken ringer. Hun bærer legekasser over i SFO'en. Videre ind i 2. klasse igen. Så er det understøttende undervisning. Eleverne rækker hånden op. Børnene er tydeligvis glade og trygge ved hende. Fortæller om deres lege i frikvarteret. En pige fortæller om en dårlig oplevelse. 'Det var godt, du fandt en anden.' Pædagogen sidder ved siden af katederet på en kontorstol i højde med børnene. 'Godt drenge, det er godt med sådan en fantasi.' Værdsættende, lyttende. En anden pige fortæller om en oplevelse med pigerne fra 3. klasse. En begyndte at drille. 'Næste gang så sig det bare. Godt, så skal vi trække gaver og en historie.'

Lydniveauet stiger igen. En masse tyssen og hun prøver med det rytmiske klap-klap for at få ro. Ingen respons. En elev trækker en gave. En anden trækker en historie. Hun går rundt i lokalet, taler med børnene om gaverne. Læser op af en kalenderhistorie. Mange ivrige hænder. De gætter, hvem der har skrevet historien. Hun klapper igen. Lidt mere ro. Læser et afsnit fra en historiebog. 'I kan spise imens. I andre, der ikke har mad med, må godt tegne imens.'

Kl. 13. Begynder at læse op. Går rundt, ser op og rundt. Hun læser, alle lytter. Ro. Nogle spiser, andre tegner, andre lytter bare. Børn henter papir, farver, smutter tilbage på deres plads.



Pædagogernes arbejde er med børnene i centrum!

Mens det forrige afsnit har handlet om, hvad vi har set, retter vi i det følgende blikket mod pædagogernes egen beskrivelse af deres arbejde i skolen. Vi har interviewet i alt 19 pædagoger fra 16 skoler. Her følger pædagogernes eget bud på deres arbejde.

‘ At det er børn, der føler, at der er nogen, der har set dem hver dag; at et barn føler, at jeg har været nærværende. ’

Når pædagogerne beskriver deres arbejde, er det med fokus på børn og børns trivsel. De nævner børnene, når de skal nævne de vigtigste opgaver, og de nævner også børnene, når de fortæller om, hvad der giver energi i arbejdet. Så det fokus er helt sammenfaldende med lærernes.

Pædagogernes forståelse af trivsel og relationen til børnene rummer forskellige aspekter.

De oplever, at det er meget givende at være sammen med børnene. Det kan være i form af kram og at kunne lave sjov og have det sjovt sammen. Og de nævner ‘børnenes energi’, ‘umiddelbarhed’, ‘udstråling’ og ‘sjove bemærkninger’. For nogle handler det om, at det giver energi at kunne mærke, at børnene har det godt, at de trives og er tilpasse.

‘ Når jeg er sammen med glade børn. Når børnene er glade for at være her, og de kommer og siger til en, at de kan lide en, eller de kan lide det man laver, eller de gerne vil sidde sammen med en. Eller et knus, det synes jeg er dejligt. ’

‘ Alle de kram og alle de smil og den glæde og den udvikling, man kan følge. ’

Halvdelen af pædagogerne siger, at det også er en kilde til energi ‘at flytte’ et barn og gøre en forskel. De taler om det på flere måder. Den ene er i betydningen at lykkes

med at ‘få hånden ind under’ barnet – at kunne hjælpe et barn, der har det svært, til at trives. I den anden betydning handler det om, at børn flytter sig fagligt og socialt.

‘ Glæde og bevægelse, 100%. At man kan se, at man kan flytte nogle børn via bevægelse. At de rent faktisk kan blive klogere i skolen på den måde. Det synes jeg er fedt. Jeg synes, det er mega spændende, og jeg synes, at især efter vi har fået motorik så meget med ind. Hvad det har betydet for børns indlæring, og hvordan vi kan arbejde med det her. Jeg synes, at nogle af de resultater vi får ud af det, det er mega fedt. Jeg forsøger jo netop at gøre noget af det, de skal lære, til noget leg i stedet for. ’

Det kan f.eks. være den glæde, det giver at se glade børn i bevægelsesaktiviteter og også konstatere, at de lærer en hel masse. At de får noget med sig i livet, og at de vokser som menneske.

Børns TRIVSEL er det ord, der går igen hele tiden!

En tredjedel af pædagogerne fremhæver, at en vigtig rolle som pædagog er at være nærværende, synlig, at give tryghed, at vise at man som voksne kan være forskellige. De ser det som deres opgave at styrke børnenes evne til at begå sig socialt, f.eks. i forhold til konflikter og ruste børnene til verden udenfor.

Det handler om alt fra at give dem frirum til god leg til at arrangere gode aktiviteter i SFO'en. For nogle få handler det om at give børnene en anderledes oplevelse af at være i skole og at være voksen ‘på børnenes side’. Pædagogerne er vant til og har fokus på at være tilgængelige for børnene.

‘ Men som jeg sagde før, når der er så mange kritiske ting, der kan foregå i frikvarteret, så kan jeg heller ikke sætte mig ind og sige, nu har jeg bare fri. Det byder min samvittighed mig. ’



Pædagog

‘Jeg mener, at når man er en god pædagog, så har man en aura omkring sig, som udstråler anerkendelse, og at det er rart at være i nærheden. Det vil jeg gerne have. Så en god pædagog er en, der bare kan være der, og børnene gerne vil flokkes om. Hvis jeg sidder og tegner på et stykke papir, så sidder der 10 rundt omkring mig. Fordi det vil de gerne. Eller jeg læser en bog, så kommer de, fordi det er mig, der læser, det vil de gerne. Jeg vil gerne være den der, hvor de siger: ‘Vi kan godt lide at være sammen med hende. Det er trygt at være her.’ Det er en god pædagog. Jeg behøver ikke at kunne alt muligt udi kreativitet eller udi udendørsliv for at være god. Men det er en god ting at kunne alle de der ting også. Men bare det at være en god person for de der børn, det er simpelthen det ultimative, synes jeg. Og jeg er god til det der med at tale og hygge mig med dem. Uden at jeg sidder og fritter dem og spørger om hvad som helst. Det er faktisk dem, der sætter dagsordenen. Og jeg kan mærke, det er gensidigt. Det vil de også gerne. Det er ideelt for mig, fordi man skal så meget. Man skal i skole, og man skal hjem, og man skal læse lektier, og man skal i seng, og man skal gå til sport, og man skal dit og dat. Her hos os der har de en ‘Ah, her er rart at være’. Der er nogle voksne, der har tid til netop mig. Jeg har fået tid ved Karen i dag, jeg har fået tid ved Lise i dag, åh, hvor var det hyggeligt. Jeg blev hørt, jeg blev set. Sådan skal det være.’



Pædagogernes vigtigste opgaver er børns trivsel, samarbejdet med forældre og relationen til kolleger. Når pædagogerne beskriver de vigtigste opgaver, har halvdelen fokus på rollen i skolen, og ganske få formulerer sig alene med reference til deres opgaver i SFO'en.

Når pædagogerne beskriver deres arbejde, beskriver de det som individuelt og uforudsigeligt.

‘Jeg oplever mit arbejde som mange forskelligartede opgaver, og også at mit arbejde er meget meningsfyldt, fordi jeg kan mærke, at jeg gør en kæmpe forskel for det enkelte barn; og så er det jo aldrig en kedelig arbejdsdag, jeg har, for det er så uforudsigeligt, og jeg får så mange nye opgaver, så jeg ved aldrig, hvad dagen byder mig.’

Pædagogerne har det svært i skolen

Et gennemgående tema i pædagogernes udtalelser er splittelsen mellem de to forskellige verdener som skole og SFO repræsenterer, det *at være* i SFO'en og det *at skulle* i skolen. Det er lidt 'ak, hvor forandret' i interviewene.

‘Noget af det, jeg synes, der har været udfordrende, som jeg kan mærke, det er det der med, at man skal lige pludselig have en anden kasket på. Fra at være hyggeonkel/-tante i fritidsdelen, så skal vi sørge for god ro og orden og lidt mere disciplin her, så det har været svært ind imellem, sådan lige at skifte det der, den rolle.’

Der er nogle, der lufter deres frustrationer over pædagogernes rolle i skolen og den mindre tid, der nu er i SFO'en.

‘Det gør selvfølgelig også, det var især det første år af reformen, der følte man, at man nærmest kun var skolepædagog, og alle de andre opgaver lå sekundært. Og så måtte man følge op på dem, når man kunne... Men jeg har været ret opsat på, at vi ikke nedprioriterer SFO-delen, for det er

trods alt det, jeg oprindeligt blev ansat til, og det er det, jeg er uddannet til.’

Tre fjerdedele af alle pædagoger i undersøgelsen taler om de udfordringer, de oplever i forbindelse med at være på skolen. Oplevelsen af ikke at være 'klædt på' til opgaverne i skolen fylder meget og nævnes af en meget stor del af pædagogerne.

Nogle nævner, at de ikke føler sig 'uddannet til' den opgave, de står med på skolen, og at det er svært at skulle indgå f.eks. i den understøttende undervisning og lektiehjælp.

‘Jeg kigger kun forbi halvanden time om ugen, så jeg kan langt fra alle elevernes navne, hvilket jeg ikke synes er optimalt. Og jeg ved også fra de andre, at det er svært, for hvad er det egentlig, børnene har for i lektier, og kan jeg overhovedet hjælpe dem? Jeg føler tit, at jeg har sådan en rolle som bussemand, fordi det er der, de skal lave lektier, og det er svært for mig... og det er faktisk ikke ret tit, jeg kan hjælpe og guide dem i lektier, for det er jeg ikke uddannet i.’

Ikke at være rustet til opgaverne og at stå på ukendt grund er det, der fylder her. Pædagogerne taler om ikke at føle sig sikre på det, de laver, og oplevelsen af, at lærerne ikke kan se det, de gør som pædagoger.

Mens nogle af pædagogerne således begrebsliggør den udfordring, de oplever i skolen med, at de ikke er lærere, er der andre, der formulerer udfordringerne med afsæt i egen faglighed, hvor det at fastholde og synliggøre en særlig pædagogvinkel fremhæves som udfordringen.

‘ Det sværeste... Jamen, det er jo nok det her med ikke at kunne holde fast i, at jeg er her som pædagog og ikke som minilærer. For når du sidder i et teammøde med to lærere, og der er nogle fag-faglige mål, og vi bliver bedre og bedre til at snakke læringsmål og så videre. Det her med hey, vi er her tværfagligt og holde fast i den... Det er nok det sværeste, for ellers kunne det nok bare være nemmere at falde ind og så sige, at vi bare laver nogle ting, Men hey, hvorfor, hvordan og hvorledes? Og ikke bare, ja, gå ind og være minilærer og så sige, jamen, nu er vi kommet til det matematik, så nu kører vi bare videre og over de ting og får automatiseret de ting, så de bliver selvkørende, men at det stadigvæk er ud fra en pædagogisk vinkel. ’

Oplevelsen af, at det er svært at være der for det enkelte barn, nævnes af knap en tredjedel af pædagogerne. De formulerer det med vendinger, som understreger pædagogerens ønske om at kunne hjælpe, lytte og være der for den enkelte og det svære ved at skulle prioritere nogle børn.

‘ At man må afvise nogle børn en gang imellem. Det synes jeg også, at du har ikke tid til faktisk at lytte ordentlig efter, hvad det er de har brug for hjælp til, eller at du faktisk kan gå med ud og ordne en konflikt, og det synes jeg også er en af de ting, jeg har det svært med. ’

‘ Den manglende tid til det enkelte barn. ’

Hvor halvdelen af lærerne helt uopfordret udtrykte stor glæde ved arbejdet, gør det samme sig ikke gældende for pædagogerne.

Pædagogerne færdes ikke blot på to forskellige arbejdssteder. De har helt forskellige roller, som er svære for dem at forene. De har nogle værdier og arbejdsmetoder i SFO'en, som ikke harmonerer med den oplevelse, de har af deres rolle i skolen. Det giver en splittethed.



Pædagogernes forberedelse

Pædagogerne har nok tid til forberedelse

Pædagoger har været vant til at forberede sig og holde deres pauser, mens børnene er til stede, og det er nyt for pædagogerne at have fået tildelt en forberedelsestid.

De fleste pædagoger (to tredjedele) beskriver udelukkende deres forberedelse som individuel! Enkelte siger, det både er individuelt og sammen med andre pædagoger/lærere, og ganske få beskriver forberedelse som samarbejde.

Pædagogerne oplever, at de har tid nok til forberedelse, og flere oplever det som en gave overhovedet at have fået forberedelsestid.

Flere pædagoger beskriver forberedelse på skolen som at finde materialer, kopiere og laminere ligesom lærerne i indskolingen, men i pædagogernes beskrivelse af forberedelse ligger også en kontrast i den forberedelse, skolen kræver, og den forberedelse de traditionelt har været vant til fra en SFO.

‘Det er nødt til at være mere struktureret allerede inden, du går i gang. Man kan ikke bare sige: ‘Hey, alle sammen. Skal vi ikke bare lave en lille tegnkonkurrence i dag?’ Det kan man gøre i SFO’en. Det er knap så heldigt i skolesammenhæng.’

‘Hvis vi snakker om, hvor meget jeg har behov for at forberede mig til de forskellige ting, så kræver timer i skolen ofte rimelig meget forberedelse. Større aktiviteter i SFO’en kan også kræve en hel del forberedelse, men det er noget, der er nemmere at nå. Det er en mere langsigtet plan. Minut for minut så kræver skoletid meget mere forberedelse. Meget mere at have styr på sine ting og kopieret materialer og gøre klar til det ene og det andet. Og det er også hårdere minut for minut.’

Enkelte beskriver forberedelsen som en ligelig fordeling af opgaver mellem lærer og pædagog eller som en fælles forberedelse.

‘Børnene skal jeg skrive udviklingsplaner på og forberede samtaler. Vi har fire samtaler om året med dem. Så har vi også skole-hjem-samtaler to gange om året, som jeg også skal forberede.’

Fokus på at være tilgængelige i forberedelsestiden

Flere pædagoger fortæller, at de vælger at være i nærheden af børnene, mens de forbereder sig, for det kunne jo være, at der pludselig blev brug for dem, og de er ikke vant til at forberede sig på ‘skolemåden’ og være utilgængelige.

‘Jeg synes ikke, jeg har samvittighed til at sige: ‘Iamen, jeg skal et andet sted hen, og I må klare jer selv.’ For jeg ved, hvor svært det er, ikke også? Og så forsøger jeg at starte mig selv op psykisk til: Det kan jeg godt klare det her, jeg kan godt have de børn der, snakke med dem på samme tid. Men jeg kan også godt mærke, at så bliver min forberedelse måske lidt ‘b-agtig’; det er ikke alle, der opdager det. Det er mine egne forventninger til kvaliteten. Jeg kunne godt tænke mig, at jeg nåede noget mere teori og kunne diskutere med nogle lærere.’

‘Så har jeg noget forberedelse, der som regel foregårovre i SFO’ens fællesrum, og den bliver rigtig tit, om ikke hver gang jeg har det, forstyrret af en lærer fra de andre to klasser, som kommer med børn, der har svært ved at være i klassen. Så samtidig med at jeg har de børn, der har svært ved at være i klassen, så skal jeg så lave forberedelse.’

En tredjedel af pædagogerne i undersøgelsen fortæller, at de arbejder hjemme. Hjemmearbejde er forberedelse til teammøder, UUV-timer, forældrekontakt og forberedelse til emner. De skelner ikke meget mellem de opgaver, de forbereder på skolen, og dem de forbereder hjemme.

Forberedelse til hvad?

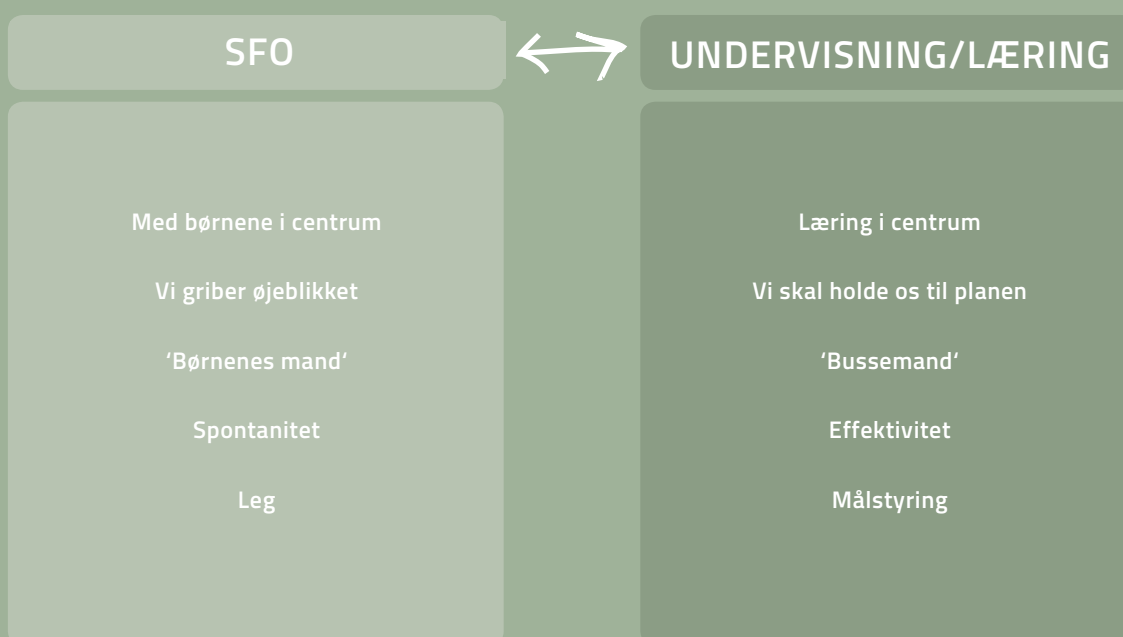
Pædagogerne oplever, at det kan være svært med forberedelsen, fordi de ofte ikke bliver involverede i, hvad der skal foregå i timerne.

‘Jeg synes, det er svært at udfylde de timer. Jeg synes, der er mange timer, hvor jeg ikke rigtig ved, hvad jeg skal give mig til, fordi jeg mangler lidt føling med, hvad der sker i skoledelen. Det er svært at understøtte noget, når man ikke ved, hvad man skal understøtte. Det, synes jeg, er en af de store udfordringer. Så min forberedelsestid går jo egentlig på... Så griber man jo de bolde, man kan som pædagog, og det er jo det sociale og trivsel, og så forbereder man nogle aktiviteter til det: Gennemtænke nogle grupper og forberede, og det er det min forberedelse går på, at planlægge de der aktiviteter.’

Eller de oplever udfordringer i forhold til at anvende forberedelseslokalet på skolen eller ved ikke at have adgang til de nødvendige redskaber som pc, skab osv.



Pædagogernes arbejdsparadoks



Pædagogernes samarbejde

Pædagogerne vil gerne samarbejde med lærerne

Pædagogerne vil gerne samarbejde med lærerne, men to tredjedele af pædagogerne beskriver det nuværende samarbejde både som sporadisk og som utilfredsstillende.

Omkring en tredjedel beskriver samarbejdet som godt og ligeværdigt, hvor de er fælles om opgaverne.

‘ Vi har et knaldgodt samarbejde. De har stået for undervisningen, men det er ikke sådan, at jeg ikke har kunnet få lov at undervise, hvis jeg ville det. Det er ikke noget med, at de sidder og bestemmer, og så skal jeg bare sidde ovre i et hjørne. ’

Omkring en tredjedel af pædagogerne nævner betydningen af kolleger og samarbejde. På baggrund af materialet er det ikke muligt at se, hvorvidt de tænker på pædagoger og/eller lærerkolleger. Flere nævner imidlertid, at det handler om det gode teamsamarbejde og samarbejde med lærere, ‘at det virker’. De ord, der sættes på, er glade kolleger, god humor og det at kunne have gode samtaler, hvor man kan hente inspiration og støtte, f.eks. ved at det er muligt at vende både godt og skidt.

Samarbejdet har svære kår

Mange af pædagogerne oplever, at samarbejdet foregår meget på ad hoc-basis, primært på gangene, i døråbninger eller via mail, og har meget karakter af her og nu-koordinering. For nogle af pædagogerne er deres samarbejde med lærerne desuden forankret i ugentlige møder. Men det er langt fra alle. Dette opleves af mange af pædagogerne som en stor udfordring.

‘ Vi har et ugentligt møde, som vi har kæmpet hårdt for, at det skulle være ordentligt, for det var ikke i stand første år, men det ville vi have i år. Og det har været en sand gave for alle. Det er nok det bedste samarbejde, vi laver. Det er pga. det møde. ’

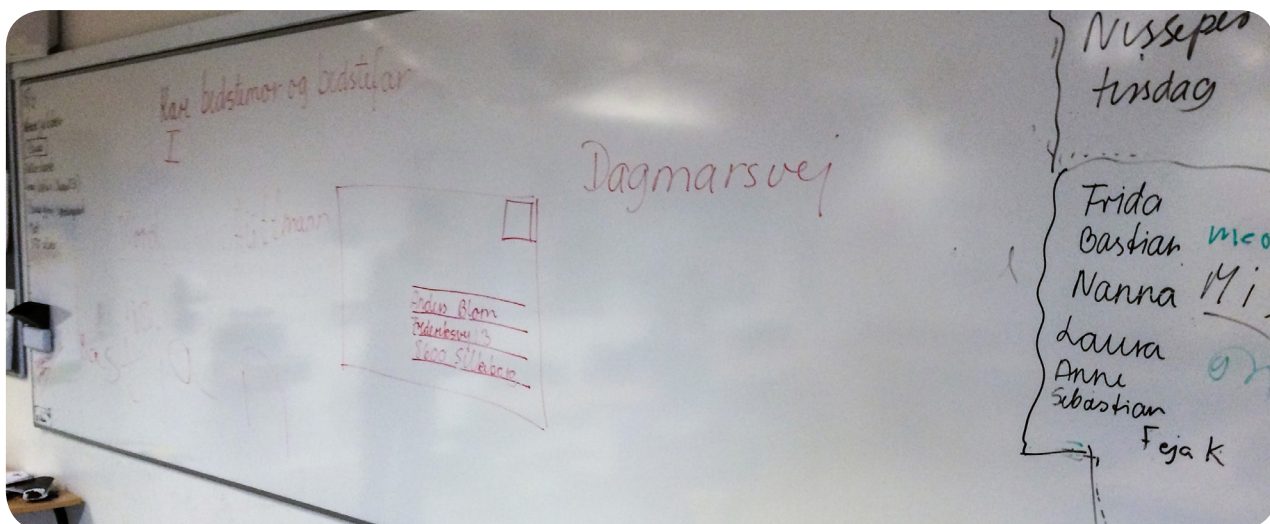
Det at få etableret de rigtige rammer for samarbejdet opleves som en udfordring. Det handler på den ene side om udfordringen med at finde tidspunkter at mødes på. På den anden side handler det om pædagogernes og lærernes forskellige rammer for forberedelse.

Skemaerne er en udfordring

Pædagogerne tager over, der hvor lærerne stopper. Det betyder, at samarbejdet i udgangspunktet har svære kår. Det er simpelthen en udfordring helt konkret at få placeret møderne. Nogle steder har det betydet, at man har droppet at have møderne. Andre steder gennemføres møderne uden pædagogerne.

‘ Vi har et ugentligt møde, men der har jeg jo også timer i idræt, så dem har jeg egentlig ikke noget ugentligt møde med, og det er rigtig svært for mig at få tid til at se dem, for enten så skal vi se hinanden om formiddagen, men der har de undervisningsdelen. Så skal vi ses om eftermiddagen, men så kan jeg ikke være i SFO'en. Hvornår skal vi så gøre det? Jamen, så bliver det jo før klokken 8 eller efter klokken 17, og det er der jo ingen, som har interesse i. Så bliver det tit sådan, at man stikker hovederne sammen i frikvartererne eller skriver sammen på mail, men det er lidt sværere sådan lige at planlægge på mail. ’

Og så kommer forberedelsen til at køre i to spor uden det tværfaglige samspil, som flere af pædagogerne fremhæver som vigtigt.



‘Men det er ret meget, at jeg sidder for mig selv og forbereder mig, og de sidder for sig selv, og så snakker vi lige om, nå ja, fint nok. Optimalt set i mine øjne så ville det være, at vi måske havde en time om ugen, hvor vi satte os ned og sagde helt præcist, hvad er der behov for på denne årgang, og hvordan kan du dække ind? Og hvordan kan jeg dække ind?’

Og netop møderne med lærerne opleves af pædagogerne som helt afgørende for, hvordan hverdagen efterfølgende udspiller sig i praksis. Uden møderne oplever pædagogerne, at det er svært at komme på banen i samarbejdet med lærerne.

‘De havde så lavet en årsplan. Den var givet på forhånd, så det er ligesom dem, der kører slagets gang hen over skoletimmerne.’

Det er i høj grad lærerne, der kommer til at stå for forberedelsen af undervisningen, og dermed er det også dem, der definerer, hvad der skal foregå. Det efterlader en del af pædagogerne med følelsen af lidt at stå på sidelinjen uden for alvor at kunne bringe deres faglighed i spil.

‘Lærerne tager også en stor del af arbejdsopgaven, fordi de har mulighed for at mødes oftere og har forberedelse sammen. Så kan de forberede timerne, hvor jeg godt kan føle, at man sådan bare følger med. Det er lidt den der medhjælperfølelse, man godt kan få.’

Og netop følelsen af at stå på sidelinjen er et tema, der går igen i mange af interviewene med pædagogerne.

Samarbejdet er et clash mellem kulturer

Når samarbejdet er sporadisk, handler det måske ikke kun om rammerne. Det handler også om opfattelsen af, hvad læring/undervisning er og skal være i fremtiden.

Selv om pædagogerne gerne vil samarbejde med lærerne, så er der alligevel omkring to tredjedele af de pædagoger, vi interviewede, der ikke har følt sig budt velkommen i samarbejdet med lærerne. En del af pædagogerne har oplevet, at lærerne utvetydigt har tilkendegivet, at de ikke kan se formålet med at samarbejde med pædagogerne.

‘Det er sværere, fordi det jo er nyt, at pædagogerne er kommet med på mellemtrinet og opefter. Der har været samarbejdsproblemer for lærere og pædagoger. Indskolingen har altid haft en tradition for samarbejde. Om pædagogerne har være utydelige, ved jeg ikke. Det har været: Hvad skal de her? Når de kommer op til mig. Hvad kan jeg bruge det til? Hvad der har gjort det, det ved jeg ikke.’

Og hvis man ikke kan se formålet med samarbejde, så prioriterer man måske heller ikke at mødes særlig højt.

Og hvis man ikke mødes, så opdager man måske ikke, at der kan være et formål med at samarbejde.

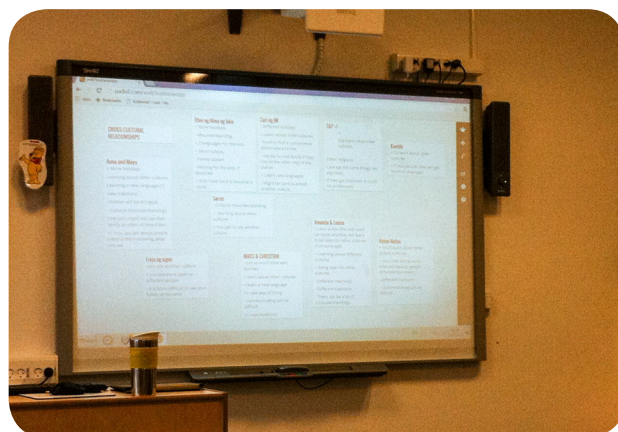
‘Der er stadigvæk en tvedeling. Mit bud på hvad der skiller os mest nu, det er f.eks. at mens vi laver aktivitetstimer, så sidder alle lærerne og holder møde. Og de møder er vi ikke en del af. Og vi hører til stadighed, at lige pludselig er der blevet sagt noget, som vi havde brug for at vide.’

For pædagogerne er møderne vigtige, fordi det er deres mulighed for at sætte et pædagogisk aftryk på undervisningen.

‘Jeg synes, det er ærgerligt, at man som fagpersoner og faggrupper ikke formår at snakke sammen om, jamen, hvad skal vi her? Så man kan få lavet nogle undervisningsforløb, hvor man gør det lidt forskelligt, så de børn der har lidt svært ved det, at de også bliver mærket af det, men på en anden måde.’



‘ Vi har tidligere kunnet bryste os af at de børn, som man synes har været svære at få til at følge med i undervisningen. De kunne sidde i vores SFO og forsøge at lave et produkt, og der har de kunnet koncentrere sig i et par timer. Men det er jo en kultur, at man dyrker og har tid til at dyrke det, de interesserer sig for. Det kan man jo bygge barnet op med. Kulturen om at vi har en årsplan, vi har nogle ting, børnene skal nå. Det støder jo lidt mod vores måde at tænke på. Og når man kommer som lærer og har den hat på, at vi skal have et eller andet målbart, vi skal kunne se noget, så kan det godt clashe lidt med vores kultur. Vi vil hellere prøve at lade tingene vokse. ’



Samarbejdet med ledelsen er sparring og opbakning

Når pædagogerne taler om samarbejde med ledelse, er det primært SFO-lederen, de omtaler. To tredjedele af pædagogerne siger, de har et godt samarbejde med ledelsen. Det ord, pædagogerne bruger oftest i forhold til god ledelse, er, at ledelsen er lyttende, og de nævner, at ledelsen har en åben dør.

‘ Så kan jeg komme og sige til hende, at det her det fylder for meget, og hun sætter sig altid ned og lytter. ’

‘ Men ellers er de lydhøre og altid åbne døre. ’

De pædagoger, der ikke synes samarbejdet med ledelsen fungerer, mener, at ledelsen er fraværende, og der er flere, der nævner, at SFO-lederen nu sidder sammen med ledelsen på skolen, og derfor ikke længere er så tilgængelig for pædagogerne. Hvor ledelsen før var en del af teamet, opleves ledelsen nu mest på møder, og derfor har ledelsen ikke længere den samme føling med, hvad der sker.

‘ At de er ikke så nemme at finde mere, ledelsen, som de var før. Det er de altså ikke. Der er mange flere møder, og så er de her og der og alle vegne. Og ikke lige her, når jeg måske har brug for dem. ’

Og så er der pædagoger, der oplever, at ledelsen er mere fraværende, men hvor de udtrykker forståelse for lederens situation.

‘ For han løber jo til lige så mange ting, som jeg løber til, ikke også; og lige nu er der møder om den nye proces, og det er så plus alle de der møder, som han også skal gå til, fordi der er nogle forældre, der er bekymrede på deres børns vegne og sådan noget. Han har rigtig mange møder. Og så kan man godt sige, så kan jeg måske også godt holde lidt tilbage, fordi

så tænker man: Årh, men det må jeg også hellere lige vente med, det er måske heller ikke væsentligt lige nu, kan man sige. ’

Samarbejdet med forældre er væsentligt

KOMMUNIKATION MED FORÆLDRE

1. prioritet: Personligt møde



2. prioritet: Telefonsamtale



3. prioritet: Skriftlig info



To tredjedele af pædagogerne siger eksplicit, at de har et godt samarbejde med forældre.

Kontakten til forældre anses for at være en væsentlig del af arbejdet som pædagog. Pædagogerne lægger stor vægt på samtalen og det personlige møde med forældrene.

‘ Og det synes jeg egentlig er rart, at vi har en lidt mere uformel kontakt. At vi ikke skal sætte os ned og skrive... Det gør vi også nogle gange, men det der med at skulle sætte os ned og skrive en besked og sende den på intra. Den kan nemt misforstås i forhold til... Ja, som det nu engang kan på skrift. Så jeg synes, det er nemt at have en dialog, og det synes jeg er en god kontakt. Man kan også få mulighed for at nævne noget positivt, for det gør man jo meget sjældent. ’

Pædagogerne vil hellere kommunikere mundtligt end skriftligt, og de lægger stor vægt på at opsøge forældrene.



‘Sådan har jeg sådan en ide med, at man skal ikke kun komme til forældrene, når man har noget skidt at sige. Så ser jeg noget godt med et barn, det husker jeg så på, og så går jeg hen til de pågældende forældre og fortæller, I skal lige høre i dag, eller der var lige, eller han sagde lige eller han gjorde... Han er en dejlig dreng, for han kan det og det og det. Det synes jeg selv, jeg er god til, og det synes jeg også, at det her job kræver, at det skal man.’

‘Der skal man være opsøgende, eller jeg skal være opsøgende, og det er jeg også. Da skoleåret startede, der sagde jeg til dem alle sammen, at det er meget vigtigt for mig, at I henvender jer, hvis der er det mindste. For jeg ved ikke, hvad I tænker. Og jeg vil hellere have, at I kommer en gang for meget end en gang for lidt. Det tror jeg, at de har taget til sig. Altså, hvis der kommer en forælder forbi, og jeg ved, hvad det barn har lavet, så går jeg ind og fortæller det. Så de ved, hvad der er sket i deres børns dag.’

Pædagogerne beskriver, at samarbejdet med forældrene fylder meget, og det mener de netop også det skal.

Pædagogerne har en ret strategisk tilgang til forældre-samarbejdet, hvor de er opsøgende og tænker på at gøre noget ekstra ud af den relation.

Samarbejdet på tværs af skolen er ikke i fokus

Pædagogerne har ikke det store fokus på fællesskabet på tværs af skolen, men de udtalelser, de har, ligger meget i forlængelse af lærernes synspunkter.

‘Det store fællesskab er svært at se, men det lille fællesskab er nemt.’

‘For det er jo et stort lærerkollegium, og jeg synes også, det kan være meget opdelt. Men jeg synes egentlig ikke, det går så meget på pædagog-lærer. Det går mere på indskoling og de andre.’

Det kan være svært at have fokus på samarbejdet på tværs, når pædagogerne ikke selv har fundet sig tilrette i skolen.

Pædagogerne har et sporadisk samarbejde med lærere, andre pædagoger og ledere. Og da pædagogernes arbejde er individuelt, er de også meget alene i deres arbejde.



Pædagog- og lærerrollen **i forandring**

Pædagogrollen i skolen

I undersøgelsen spurgte vi alle interviewdeltagerne om samspillet mellem lærere og pædagoger, og hvordan de ser hinandens indbyrdes roller, uanset om der var et samarbejde mellem lærere og pædagoger eller ej. Det kom der rigtig meget datamateriale ud af – om pædagogerne. Både lærere og pædagoger forholder sig primært til pædagogernes nye rolle. Lærerenes rolle synes på forhånd givet. 'Hun har ansvaret for det fag-faglige'. 'Jeg står jo for undervisningen'. Det er som sådan ikke noget, der ofres mange tanker på. Det er jo en skole, og lærerens rolle er at undervise, synes holdningen at være.

Pædagogernes rolle er derimod noget, der giver anledning til mange refleksioner, både blandt lærere og pædagoger. Her er ingenting givet, og det billede, der tegner sig på tværs af interviewene, er meget sammensat. Det er således forkert at tale om, at pædagogerne har fået en ny rolle. Pædagogerne har fået et bredt spektrum af nye roller. Hvilken rolle den enkelte pædagog har, afhænger fuldstændigt af, hvilken rolle de har påtaget sig, og ikke mindst hvilken rolle de er blevet sat i på den enkelte skole og i de konkrete samspil med lærerne.

Hvad så vi i vores observationer?

At pædagogerne har mange forskellige roller og vidt forskellige vilkår, var også tydeligt i vores observationer på skolerne, og vi har set samspillet mellem lærer og pædagoger foregå på mange forskellige måder.



Pædagogen som pædagogisk specialist

I vores observationer har vi set undervisningssituationer med en høj grad af fællesskab, hvor det var næsten umuligt at konstatere, hvem der var lærer, og hvem der var pædagog. Vi har oplevet situationer, hvor pædagogerne selv har stået for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisning. Det har typisk været undervisningsaktiviteter med fokus på trivsel og sociale relationer.

Pædagogen som støtte i undervisningen

Vi har også set situationer, hvor pædagogen primært har fungeret som støtte i undervisningen. Dette har typisk været i de små klasser og ofte i forbindelse med inklusionsbørn. Her har det været tydeligt, at det var læreren, der havde ansvaret for undervisningen, og pædagogens opgave var at støtte læreren i gennemførelsen af undervisningen – enten gennem fokus på enkelte børn eller ved hjælp med at opretholde ro og fokus i klassen som helhed.

Episode: Pædagogen som den pædagogiske specialist



EPISODE

'Så må I gerne sætte jer.' Pædagogen sætter sig på en taburet. Børnene sætter sig i en rundkreds rundt om hende. Hun tager en lille kuffert frem og finder en stak billeder. 'Nu skal vi se lidt på nogle billeder. Hvad kan I se på det her billede, Mathilde?' 'Der er en pige på billedet,' siger Mathilde. 'Hvordan ser hun ud til at have det?' 'Hun ser ud til at være ked af det,' siger Mathilde. Børnene sidder med hænderne oppe og venter på tur. Pædagogen stiller spørgsmål til billedet, og de skiftes til at svare. 'Hvordan kan I se, at han gerne vil hjælpe hende? Vil I høre, hvad de hedder?' Pædagogen fortæller, hvad der sker på billedet. 'Så I havde jo helt ret. Hvad kan man gøre, hvis der er en, der græder? Hvis det nu var i skolegården.' Børnene sidder med fingeren oppe og skiftes til at komme med forslag. 'Har I selv prøvet noget, der minder om det her?' De fortæller om situationer, hvor de har slået sig... 'Nogle gange så ser I nogen ude i skolegården, som råber og siger: 'Du er dum...' Hvordan tror du så, pigen svarer?' 'Så siger hun: 'Det er du også,' siger en dreng. 'Hvordan tror I, de har det så? Når han så skynder sig at sige undskyld, hvad vil du så gøre?' Børnene rækker fingeren i vejret.

Pædagogen som minilærer

Vi har også set situationer, hvor pædagogen selv har stået for undervisningen, men hvor rammen har været sat af andre. Det har i særlig grad gjort sig gældende i forbindelse med den understøttende undervisning, i lektiecafeerne og i undervisningen.

Pædagogen som læreraflaster

Vi har i vores observationer set rigtig mange eksempler på, at pædagogerne fungerer som aflastning af lærerne. Pædagogerne kommer på banen, når lærerne skal til pause. Pædagogerne kommer på banen, når lærerne skal til møde. Pædagogerne kommer på banen, når lærerne skal forberede sig. Pædagogerne kommer på banen, når lærerne er syge. I mange situationer har de rollen som dem, der udfylder hullerne.



Hvad siger lærerne og pædagogerne om deres roller?

I interviewene omtales pædagogrollen som alt lige fra en ligeværdig samarbejdspartner, der bidrager til en fælles planlægning og afvikling af undervisningen, til en assistent eller hjælper, der ikke har nogen selvstændig funktion, men sørger for at holde ro på gemytterne og hjælper med at gå praktisk til hånd. De bruger forskellige ord og taler forskelligt om rollerne, men overordnet er det det samme, både lærere og pædagoger taler om. Lærerne kalder det at 'gå til hånd' og hjælpe. Pædagogerne kalder det radiatorpædagog. Lærerne kalder det at 'skabe ro' til undervisningen. Pædagogerne kalder det at 'se' børnene.

Lærere og pædagoger udtrykker i interviewene både positive og negative holdninger til pædagogernes rolle i skolen. Her er det vigtigt at være opmærksom på, at når de taler om pædagogernes nye rolle, så taler de i virkeligheden om flere forskellige roller. Og deres forståelse af, hvad rollen er, afspejler sig i høj grad også i deres holdning til samarbejdet.

Det, der ligger implicit i definitionen af pædagogernes rolle, er også hele spørgsmålet om, skolen fortsat primært skal være lærernes rum, eller om det i fremtiden i højere grad er et fælles rum, der deles mellem pædagoger og lærere.

Lærernes holdninger til pædagogernes rolle spænder vidt



Lærernes holdninger til pædagogernes nye rolle(r)

De lærere, vi interviewede i undersøgelsen, er i overvejende grad positive overfor pædagogernes nye rolle i skolen. Kun omkring en tredjedel af lærerne udtrykker sig negativt overfor pædagogerne.

Langt den overvejende del af lærerne taler positivt om pædagogernes styrkede rolle. De er glade for samarbejdet og taler i meget positive vendinger om pædagogernes rolle i undervisningen og i forhold til inklusion. De taler blot om meget forskellige pædagogroller.

Pædagogerne aflaster vores arbejde

En stor gruppe af de lærere, der har en positiv holdning til pædagogernes nye rolle i skolen, har primært fokus på støtte og aflastning. De er glade for de ekstra hænder og ser dem i høj grad som en aflastning i deres arbejde. Pædagogerne ses ikke som sådan som en del af undervisningen, og de opfattes ikke som en del af det faglige forløb. Og netop det kan måske være forklaringen på, hvordan mange af lærerne taler om pædagogerne. Mange af lærerne taler (sikkert helt ubevidst) om, hvordan de bedst bruger pædagogerne i deres undervisning.

‘Den måde de bruges på i år. Det er til, når vi har teammøder. Så bliver de brugt til lektiecafe og bevægelse og sådan noget med børnene.’

‘Vi har brugt vores pædagog i år til at stå for seksualundervisning for eksempel.’

Episode – Læreren bestemmer



EPISODE

På vej fra frokostpausen fortæller pædagogen, at de i næste time skal have trafik. Det foregår normalt på den måde, at de har børnene med ude i hold og træner at gå over vejen. Pædagogen kommer ind i klassen og veksler et par ord med læreren. Hun finder ud af at planen er ændret. De skal ikke have trafik alligevel. Læreren vil ikke have børnene ud i regnvej, så de skal lave centicubes og færdiggøre tegninger i stedet.

Det er tydeligt i interviewene, at mange af lærerne har rollen som arbejdsgivere. Det er lærerne, der definerer, hvad der skal foregå, og i deres bemærkninger ligger der et tydeligt hierarki.

‘Jeg ved ikke, hvad man faktisk må forlange, at pædagogerne skal kunne varetage af arbejdsopgaver. Om man kan sætte en af dem til at lave læsehold. Det ved jeg ikke om vi må, så det gør jeg ikke.’

‘Jeg tænker, det er godt, at de er med i de små klasser, så de kan hjælpe, når han har skidt i bukserne.’

Det er måske også derfor, mange af lærerne som en helt naturlig ting bedømmer pædagogerne undervejs i interviewene: ‘Hun gør det faktisk rigtig godt’. ‘De er rigtig, rigtig gode til at hjælpe med at løse konflikter’. ‘Det var hun ikke god til’.

Og det er måske også derfor, at der er flere lærere, der i interviewene udtrykker, at de ikke mener, det er nødvendigt eller effektivt at bruge tid på at mødes med pædagogerne.

‘Det er mig, der har ansvaret, men det er også mig, der bestemmer – derfor behøver vi ikke at mødes.’

Der er ingen tvivl om, at hvordan de ser pædagogernes rolle også har betydning for deres tilgang til samarbejdet.

Pædagogerne beriger vores arbejde

En mindre del af lærerne taler om deres samarbejde med pædagogerne som et ligeværdigt samarbejde. De taler med respekt om deres faglighed og med stor anerkendelse af, at pædagogerne kan noget, de ikke kan.

‘Hun var super god til det her med sociale lege og det her med socialt at skabe nogle bånd mellem nogen. Så det var egentlig hende, der planlagde det. Der var jeg med. Så det er her, vi trækker på vores forskellige kompetencer.’

‘Man går hen og bliver sådan et helt ægtepar, man behøver ikke at snakke om tingene, men man gør det bare...’

De taler også om et tæt samarbejde, hvor faggrænserne efterhånden udviskes, og hvor både planlægningen og afviklingen af undervisningen foregår i fællesskab. For dem er skolen et fælles rum, hvor de udnytter hinandens forskelligheder i tilrettelæggelsen af undervisningen.

‘Det er rigtig godt, at vi er forskellige, hvor jeg sådan er lidt mere faglig, og på den der emnedag den der lidt mere strukturerer dagen, og hvordan det glider sådan rent didaktisk. Jeg har jo fundet ud af, at der faktisk er rigtig stor værdi i, at hun nogen gange bare sidder og observerer lidt på dem. Hvad det er for et spil, der kører mellem dem? Der kunne jeg måske godt blive sådan lidt irriteret over, at hun ikke havde mere struktur på dagen.’

Og netop fordi de ser opgaven som fælles, så oplever denne gruppe lærere, at det er en udfordring, at de har så ringe muligheder for at mødes.

De oplever, at:

‘Jeg synes, der mangler en respekt for pædagogernes faglighed. Altså, vi bruger den ikke. Vi får ikke lov at bruge den. De er så lidt tid inde hos os, og de får så lidt lov af ledelse til at være en del af det. Jeg synes, vi mangler at have dem med, bruge den faglighed og det de er dygtige til i forhold til f.eks. trivsel og inklusion.’

Det, der kendetegner de lærere, der har denne opfattelse af pædagogernes rolle, er, at de har lang erfaring med at samarbejde med pædagoger, eller også er de helt nyuddannede lærere.

Pædagogerne tager vores arbejde

De lærere, der forholder sig negativt til pædagogernes nye position i skolen, er hovedsageligt lærere fra udskolingen, og lærere der har meget lidt samarbejde med pædagogerne. De kan ikke se meningen med, at pædagogerne skal involveres i aktiviteter i skolen. De har fokus på, at pædagogerne ikke har den faglige kompetence til at varetage undervisningsopgaver og har stor modstand mod den udvikling, der i øjeblikket foregår.

‘Jeg regner ikke pædagogernes rolle. Det gør jeg ikke. De er her for at støtte os i det, vi laver, men jeg tænker dem ikke ind i min planlægningsproces. Det har jeg ikke tid til. De er jo søde nok, de tager sig jo af pauserne, så vi kan nå at spise vores madpakker, og det er fint, men det er ikke noget, som kræver samarbejde i voldsom grad.’



Episode: Pædagoger ude – lærere inde



I personalerummet sidder 12 lærere og spiser frokost. Pædagogen fylder sin vandflaske op og går udenfor til aktivitetstime. Alle skolens børn er udenfor. Hun har frakke på. Flere andre pædagogkolleger er trukket i overtræksbukser. Der er en bidende kold vind. Hun er tovholder på boldlege. Hvad man må og ikke må. Hun genopfrisker reglerne.

Et barn kommer: 'Mathilde slår...' 'Hvorfor slår du?'

Der er boldbaner, krat, bålplads, volley, redskabsbaner og legetårne, gynger, legefelter på asfalt, sjippetov, vandpytter, sand, mudder, basket-net. Børn leger 'heste i tov' og boldspil i cirkel.

Klokken ringer kl. 12:25. Hun bærer legekasser over i SFO'en.

'Jeg synes, pædagogen bliver hjælpelæreragtig. Jeg tænker, at når jeg hører om skoler, hvor pædagoger varetager lektiecafeerne. Det synes jeg simpelthen er en forkert måde at bruge ressourcerne på. Jeg synes faktisk ikke, pædagogerne har så meget at gøre der.'

Der ligger i deres opposition til udviklingen en underliggende forståelse af, at pædagogernes nye rolle er at være 'minilærere', og det er det, de opponerer imod. De mener, at lærerarbejde skal varetages af lærere og er provokerende over, at pædagogerne bevæger sig ind på deres faglige territorium; at pædagogerne overtager deres rum. Denne holdning er ikke noget, der fylder i det store billede.

Pædagogernes holdning til deres nye rolle(r):

Når man ser på tværs af interviewene med pædagogerne, så er der ingen tvivl om, at det at få en ny rolle har været en svær omgang, og at det er en udvikling, der har krævet tid.

'Lærerne har skullet vænne sig til, at pædagogerne var her, og der har også helt klart været noget, som de har været lidt bange for, altså på den måde at de har været bange for, at vi skulle gå ind og tage alt klassesiden, altså alt det spændende, som de fleste jo også gerne vil arbejde med. Det var svært at få trumfet igennem – jamen, jeg kan altså godt – jeg kan godt noget.'

'Og så skal man stå og forsvare det hvert sekund: Jamen, hvad er det så lige, du laver. Jo, jeg laver det her og det her. Og hvorfor gør du så det?'

En tredjedel af pædagogerne nævner eksplicit, at de ikke har følt sig inviteret ind i et samarbejde, men har følt sig sat i en rolle, der i høj grad er blevet defineret af lærerne. Pædagogerne har i høj grad oplevet, at det har været op til dem selv at definere deres berettigelse i skolen. De har følt, at de har skullet forsvare deres faglighed samtidig med, at de har oplevet en vis modstand fra lærernes side.

'Jeg oplevede i starten, at jeg var ham, der skulle sætte sig ned til lille Frederik, som ikke kunne tie stille, og så måtte jeg sørge for, at han kunne tie stille. Til trods for at jeg selv syntes, det var da godt nok jordens mest kedelige materiale, du har fundet som lærer. Og det synes jeg egentlig er dit problem, at du har fundet noget, som er så kedeligt, at du har halvdelen af klassen, som sidder uroligt... Jeg synes, det er fedt, at man bliver set som en ressource, som er andet end en, der bare går og skal få ro på børnene.'



Pædagog

‘Efter reformen kan jeg mærke, at der er blevet sådan lidt med: ‘Hov, hov, nu skal du ikke komme ind på mine enemærker. Du er jo pædagog, så du bliver lige der, hvor du er.’ Før var det: ‘Jamen, Hanne, kan du ikke lige undervise i navneord?’ Det kunne jeg sagtens. Det er der ikke rigtig mere af. Når en kat bliver troengt op i en krog, så hvoeser den. Så kan der godt være lidt hvoesen. ‘Hov, hov. Du kunne da ikke undervise.’ Jamen, det kunne jeg godt før, men nu er det som om: ‘Nej, nu tager vi det hele.’ Så bliver jeg lidt en radiatorpædagog, som står i det ene hjørne og siger schh, schh.’

Og flere føler, at der er blevet sat spørgsmålstejn ved deres faglighed og hvilken rolle, de overhovedet kan spille i skolen.

‘Jeg vil rigtig gerne arbejde sammen med lærerne, men jeg vil også gerne have, at de har respekt for mit fag. Det har langt de fleste, men der er også nogle, hvor jeg tænker: Okay, prøv lige at give mig en chance. Jeg føler mig tryk blandt mine kolleger her. Det gjorde jeg ikke, hvor jeg var. Der følte jeg, at der var rigtig mange, hvor jeg skulle bevise, hvad jeg kan. Og jeg følte mig overvåget, er det nu det rigtige, jeg gør... og siger. Det er ikke rart.’

Flere pædagoger fortæller i interviewene, at det har været ubehageligt at blive målt og vejlet i forhold til, om de nu også havde kompetencerne til at varetage opgaven.

‘Jeg går ikke ind og klandrer dem og siger: ‘Kan du lige tale til ham på en anden måde.’ Det kan de fint finde ud af, ligesom jeg kan finde ud af det andet.’

Der har uklarheden om, hvilken rolle de skulle varetage, og hvordan deres kompetencer bedst kom i spil i skolen, været med til at skabe en usikkerhed hos pædagogerne i den første periode efter skolereformen.

Det handler om at finde et fagligt ståsted

Når der er så stor forskel på, hvilken rolle pædagogerne spiller på skolerne, så handler det imidlertid også om, hvordan de selv har grebet det an, og hvordan de har håndteret usikkerheden om deres nye position i skolen.

‘Jeg følte, at jeg bevægede mig ind på lærernes territorium. Tænkte – må jeg nu hænge balloner op i lokalet? Men det var ikke noget problem. Det måtte jeg godt. Nu kan jeg gøre lige, hvad jeg vil. Men lige i starten var det noget andet... Jeg havde ikke behøvet at frygte det med at komme ind på deres territorium.’

Nogle er gået aktivt ind og har forsøgt at skabe sig et fagligt rum, mens andre måske i højere grad har holdt sig tilbage og i første omgang ladet lærerne definere deres rolle i skolen.

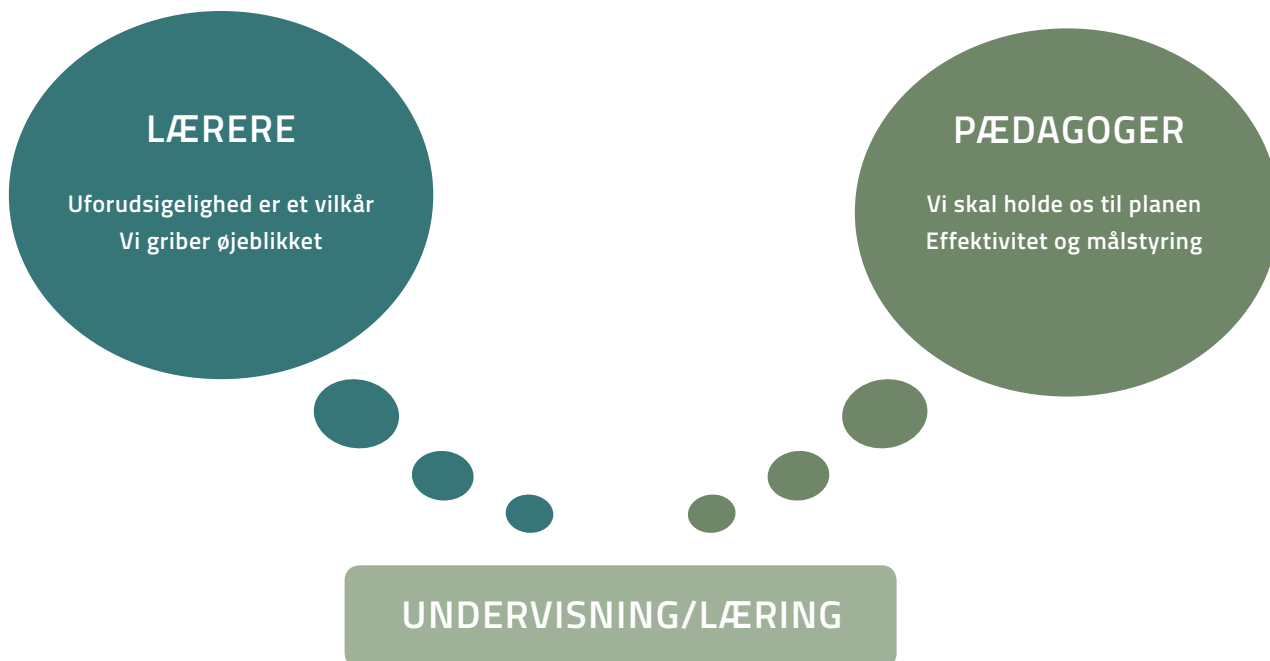
Men flere af pædagogerne har oplevet, at de er blevet positivt modtaget, når de har forsøgt at bringe deres faglighed i spil.

‘Jeg tror, mange af os har haft en ide om, at de bare mest er optaget af deres eget felt, og vi skal ikke komme og blande os og sådan noget magtkamp; men egentlig oplever jeg, at når vi siger noget, så synes de, at det er fedt, at der kommer nogle input. De skal vænne sig til, at der er kommet noget andet ind. Og vi skal også åbne munden. Der ligger et ansvar begge veje.’

Når man læser interviewene, er det tydeligt, at skolen har været og (på nogle skoler) til dels stadig er en kampplads. Både lærere og pædagoger gør i interviewene omfattende brug af territoriale ord. De taler om f.eks. faglige territorier, enemærker og om at blive trængt op i en krog.

At lærerne reagerer, som de gør, kan måske skyldes hele forhistorien i forbindelse med reformen og arbejdstidsaftalens tilblivelse, hvor lærerne i høj grad følte sig angrebet på deres faglige territorium.

Samme rum – forskellige syn



Det handler om fælles kultur og ledelse

En del af pædagogerne oplever, at der er sket en markant udvikling de sidste to år, og at samarbejdet er ved at finde sin form og deres rolle ved at falde på plads. Her er det tydeligt, at det har meget at sige, om skolen allerede inden reformen havde en tradition for tæt samarbejde mellem lærere og pædagoger.

‘Det bærer præg af, at der ikke er nogen lærere, der bliver ansat her, der ikke er interesseret i at arbejde sammen med pædagoger. Det gør en stor forskel.’

Det har også en betydning, hvordan skolens ledelse har grebet opgaven an. Hvilken rolle pædagogerne har fået, og hvilke signaler ledelsen har sendt i udarbejdelsen af skemaer, tilrettelæggelsen af f.eks. mødeplaner og ikke mindst anvendelsen af skolens lokaler.

Bliver pædagogerne inviteret med til møder? Eller varetager de rollen som gårdvagt, mens lærerne mødes? Er pædagogerne gæster på skolen? Eller er forberedelsesrummene også deres? Og har de fået tildelt et skab? Bliver de inviteret med til sommerfesten? Eller er de stadig på arbejde, når der er ‘fællesaktiviteter’ på skolen?

Skole- reformen

En guide til din NYE SKOLE

Er det alt sammen lidt forvirrende? Du ved, alt det der med lektiecafeer, mere bevægelse, nye valgfag og de andre nye ting?

Frygt ikke, venner!

Her kommer en lille guide til, hvordan din skole er blevet anderledes efter den nye "folkeskolereform".

For det første er din skoledag blevet længere..!



Men nogle uger er du måske **35 timer i skole**, mens du i andre uger er **38 timer i skole**. Din skole skal bare sørge for, at du i gennemsnit får det antal timer, som står lige her!

#meretidtilspasogsjov



Altså, alle de timer lyder af meget. Men politikerne har besluttet sig for, at når vi nu skal være mere i skole, så skal skolen også være sjovere (nej, vi joker ikke)

psst..!

Du kan snakke med din skoleinspektør hvis du har gode ideer til hvad i skole laves.

Derfor...

... får vi lov til at bevæge os i gennemsnit **45 minutter** om dagen

(Altså nogle dage kan det være 30 minutter, andre dage 60 minutter)

Det kan være en gang rundbold, en kort løbetur eller en matematiktime på legepladsen.

#kanmanspillematematikpåfodboldbanen

Derfor...

... får vi lov til at vælge vores egne fag - i hvert fald når vi har valgfag.

Det får vi allerede i 7. klasse.

(Før fik vi det først i 8. klasse)

Derfor...

... laver skolerne noget, som bliver kaldt "understøttende undervisning".

Det er timer, hvor skolerne selv bestemmer, hvad de vil lave - opsætte et teaterstykke, lave en film eller tage på tur ud i verden

#nejtaktilkedeligetimer



Kan du lide fodbold eller guitar? Jeres skole kan nu lave specielle klasser for folk, som er mega gode til sport eller musik. (Spørg jeres inspektør om det)

Sprog...

Tysk eller fransk starter fra 5. klasse

(og ja, nu skal man vælge et af sprogene)

og hvis din skole tilbyder det, kan du tage et tredje sprog i 7. klasse.

Måske kinesisk, spansk eller arabisk?



#ditnyefagghedder

**designhåndværk/madkundskab/håndboldspas

Vi får også helt nye fag. Hjemkundskab er blevet til "Madkundskab".

Nu handler det bare om ... mad, Sløjd og håndarbejde er blevet til "Håndværk og design".

Her skal vi skabe ting - varer, produkter og ideer.

Men... Vi har ikke længere klassens tid. Så vi må spise kage i de andre timer.

Til gengæld får vores små kammerater allerede engelsk i 1. klasse.

#1stclassenglish

#lektierpåcafe

Her kan alle få hjælp til at lære mere, klare lektierne eller løse problemer - både de elever, der har let ved lektierne og de, der har det lidt sværere med dem.

Du har også ret til, at din skole tilbyder dig en lektiecafe!

#kanmanfå12irundbold

Ildræt bliver et udtræksfag til eksamen!

Det betyder, at du måske skal op i idræt i 9. klasse.

abcd

De af os, der har svært ved ord og tal, får også hjælp. Vores lærere vil kunne finde os tidligere, så vi hurtigere kan få den ekstra hjælp, som vi har brug for.

Når vi skal til prøver i 9. klasse bliver flere af dem også på computer.

Og så skal du skrive din projektopgave i et af dine valgfag!

\$\$\$\$\$\$\$\$

Dine lærere kan også blive bedre til det, de laver.

Derfor bliver der brugt **1 milliard**

(ja, et 3-stal med 9 nuller bagved!) på at uddanne lærerne i, hvordan de gør jeres timer mere spændende, mindre larmende og bare mere nice.

Du får også mere indflydelse på din skole - for politikerne synes nemlig, at det er vigtigt, vores skoler lytter til os elever!

Vi håber denne guide hjalp dig!

Hvis du har spørgsmål - eller hvis du gerne vil have hjælp til at snakke med din skoleinspektør om en god ide - så kan du bare ringe til os. Vi er klar på elevernes telefon **70 22 05 33**

psst..!

Hold øje med os i skolegården!



Danske Skoleelever

Tjek din nye skole på www.skoleelever.dk/nyskole

Held og lykke i 2
DEN NYE SKOLE

Skolereformen er svær i praksis

‘Jeg synes, der er gode tanker i skolereformen. Jeg synes, der er gode intentioner. Jeg tænker, det er godt for vores elever, at den er kommet. Det har jeg det rigtig fint med. Så kan man sige, de lange skoledage for eleverne. Jeg mærker dem simpelt hen ikke mere, og børnene gør det heller ikke. For vi har fundet vores facon i det. De sidder netop ikke bare ned og har ikke gjort det før og gør det stadigvæk ikke.’

I undersøgelsen spurgte vi om, hvad lærerne og pædagogerne tænker om skolereformen, og hvordan den påvirker deres arbejdsliv. Her er det tydeligt, at skolerne stadig er midt i en omstillingsproces, og det er tydeligt, at det er meget forskelligt fra skole til skole og fra medarbejder til medarbejder, hvor langt man er i denne proces. Nogle taler om en daglig kamp og er dybt frustrerede, mens andre er glade og synes, at de er nået langt i omstillingen.

‘Jeg forsøger at gøre noget af det, de skal lære, til en leg. Så jeg ikke føler, jeg skal være en af dem, der dikterer. Jeg synes, en af de fede ting ved skolereformen, det var at prøve at bringe SFO'en lidt ind i skolen. Når børnene bevæger sig. For dem er det jo leg. Og der skal de ikke sidde ned på deres flade. Og de har jo lyst til at gøre noget. Så det har været en god vej for mig.’

Omstillingen er svær

Mange af både lærerne og pædagogerne siger, at de i princippet er glade for skolereformen, men når de taler videre 'er det så som så med glæden'. De fremhæver især tanker om mere bevægelse ind i undervisningen som meget værdifulde og vil gerne forandringen. Men op mod to tredjedele understreger, at det er svært at få det implementeret i praksis.

‘Jeg synes egentlig, der er mange gode ideer i reformen, men det er bare ikke det hele, jeg synes helt virker i praksis.’

For nogle lærere især handler det om, at de mangler inspiration til, hvordan de griber undervisningen an på en ny måde.

‘Jeg synes det med bevægelsen. Det kan jeg godt følge, men omvendt så synes jeg ikke, det giver mening, at man bare skal løbe for at løbe; altså, der skal være et formål med det, og det synes jeg er svært. Altså, jeg synes, det er svært at finde på noget at lave. Stjerneløb – det kan vi jo ikke lave hele tiden.’

Samtidig er de ambitiøse og vil gerne sikre, at aktiviteterne støtter op om de læringsmål, de har i undervisningen. Og det bliver svært, fordi mange samtidig oplever, at de er udfordret på tid. De synes ikke, de har tiden og rammerne til at gøre tingene anderledes.

‘Jeg vil jo gerne lave et orienteringsløb med mobiltelefoner med matematikopgaver. Men det er noget, som eleverne er færdige med efter en halv time, og det tager mig en halv time at sætte op. Så rent tidsøkonomisk så stopper man med sådan noget.’

Derfor oplever mange, at de ikke er kommet så langt, som de gerne ville. De er fortsat med at gøre, som de plejer, og dermed opleves hverdagen ikke ret meget anderledes end før skolereformen – altså bortset fra at den er meget længere.

Lærerne drømmer om kortere dage

Netop de lange dage er et stort tema for både lærerne og pædagogerne. Næsten halvdelen af lærerne synes, at de lange skoledage er en stor udfordring. De taler om trætte elever, der ikke kan rumme at være i skole i så mange timer. Nogle af lærerne bruger meget stærke udtryk om dette. De kalder det 'børneplageri', 'umenneskeligt', 'en pinsel' og 'spild af tid'. De mener, at lange dage er noget,

Børnenes oplevelse af skolen

'Vi sidder og sidder. Der er kedelige ens klasseværelser, og stolene er hårde, når man sidder der i fem timer. Man er vant til bare at sidde inde i klassen. Når man sidder inde i klassen og skal tage noter eller høre på, at læreren taler, hvis man så sidder på en normal skolestol, så kan det godt være lidt anstrengende at sidde hele tiden. Så det er bare dejligt nogen gange, at man ikke skal sidde på de der hårde stole, for nogen gange så sidder man bare på sin stol og skal høre efter i to timer, og så gider man heller ikke noget i frikvarteret, så det er måske bedre, at man laver lidt i løbet af timerne.'



Uddrag fra undersøgelsen af skolens rum: 'Vi drømmer om en skole med færre stole'

der 'dræner' børnene for energi og gør, at de bliver 'stressede og udbrændte'.

'Jeg kan mærke, at der er børn, der er rigtig, rigtig trætte. Og ja, måske med nogle af de små tænker jeg også, at det er det rene børneplageri, at de skal sidde her så længe.'

Og måske ligger problemet netop i, at de kommer til at sidde der så længe. For børnene kommer til at sidde der rigtig længe på mange skoler. Det viser vores observationer, både i denne undersøgelse men også i forbindelse med andre undersøgelser, vi har lavet inden for skoleområdet, bl.a. vores tidligere undersøgelse om skolens rum 'Vi drømmer om en skole med færre stole'. Her var det også et markant tema på vores workshops med eleverne på tværs af årgange. Eleverne vil gerne op og ud. De vil lære aktivt. De vil lære ude. Men de oplever undervisningen som udpræget stillesiddende.

Pædagogerne drømmer om længere dage

Det paradoksale er, at hvor lærerne drømmer om kortere dage, så drømmer pædagogerne omvendt om længere dage – bare i SFO'en.

'Børnene er her jo for sent. De er for trætte. Hele indskoling ligger ned fra 13-14. De kan ikke en fis. De burde være i SFO i stedet for. Og vi burde have længere dage i SFO'en, så vi rent faktisk kan nå at starte et bål og bage et snobrød, inden de skal hjem.'

De fokuserer på de begrænsninger, de lange dage sætter for de aktiviteter, der kan foregå i SFO'en. De taler om kreative aktiviteter. De taler om bevægelsesaktiviteter. Og de taler om at udforske naturen. De taler faktisk om mange af de samme ting som eleverne. Men de fleste taler ikke om det som noget, der kunne foregå i skoletiden.

Den understøttende undervisning opleves som en udfordring

Understøttende undervisning fremhæves som en stor udfordring af både lærere og pædagoger. Mange synes stadig, det er uklart, hvordan det skal udmønte sig i praksis og synes ikke, man har fået defineret rammerne for, hvad det skal bestå i. Det er især en udfordring, fordi understøttende undervisning og til dels også bevægelsesaktiviteterne på en del skoler varetages af pædagogerne. For hvem definerer, hvad der skal foregå i den understøttende undervisning? Hvad skal det understøtte og hvordan? Og ikke mindst – hvem har ansvaret for, at det kommer til at ske? Her bliver samarbejdet eller måske manglen på samme central.

I interviewene ender flere af lærerne i det paradoks, at de på den ene side fastholder definitionsretten i forhold til, hvad den understøttende undervisning skal være, samtidig med at mange fraskriver sig ansvaret for, hvad der foregår i praksis.

'De er ikke klædt på til på den måde at understøtte fag, og hvis vi skal have et udbytte, bliver vi nødt til at forberede de her timer, som pædagogerne varetager, og det er ikke en del af dit timeregnskab i skemaet at skulle sidde og forberede andres timer.'

Omvendt forholder nogle pædagoger sig afventende eller passive i forhold til lærerne til trods for, at de har rigtig mange ideer til, hvordan deres kompetencer kan bruges ind i den understøttende undervisning.

'Reformen er ikke foldet ud endnu. Nej, den er ikke foldet ud. Lærerne har ikke foldet den ud endnu.'

Episode: Understøttende undervisning



På gangen efter sidste time stopper en pædagog læreren. 'Har du husket at give dem nogle lektier for?' Hun problematiserer, at han ikke giver dem nok lektier for. Hun ved ikke, hvad hun skal sætte dem til. Han afviser og siger, at han ikke synes, de skal have lektier for, når de har arbejdet godt i timerne. Der skal være en gulerod. Hun problematiserer igen. Hun har behov for at kunne give dem noget. Det ender uforløst.

(Efterfølgende forklarer læreren, at det er svært at give lektier til de timer. For han ved ikke, hvor langt de når, og nogle gange er det også godt at kunne belønne eleverne for godt arbejde.)

EPISODE

Konsekvensen kan i værste fald være, at ingen rigtig tager ansvar for den understøttende undervisning. Sådan ender det nok sjældent, men der er et gennemgående fokus på dem og os i interviewene, og i mange af interviewene er det tydeligt, at enten tager lærerne ansvaret og definerer, hvad der skal foregå og laver klassisk undervisning. Eller også tager pædagogerne ansvaret og laver forskellige klassiske trivselsaktiviteter. Det er sjældent, at ansvaret tages i fælleskab, og dermed forpasser begge grupper muligheden for at bringe hinandens kompetencer i spil.

De lærere og pædagoger, der oplever, at den understøttende undervisning fungerer godt, er netop kendetegnet ved, at de betragter den understøttende undervisning som en fælles opgave og et fælles ansvar.

Når både lærere og pædagoger taler om den understøttende undervisning, så taler de i høj grad om lektier. Det er der måske en grund til. Det var i hvert fald i høj grad også det, vi så, i de timer i understøttende undervisning, vi fulgte på vores seks caseskoler. Vi så også eksempler på klassisk tavleundervisning og forskellige trivselsaktiviteter, men overordnet set var det meget svært at se forskel på, hvad der foregik i den almindelige undervisning og den understøttende undervisning.

Lektiecafeen opleves som en kamp

Når lærerne og pædagogerne taler om lektiecafeerne, så taler de om dem som en daglig kamp. En kamp for at få børnene til at sidde stille. En kamp for at få dem fokuserede og motiverede. Her er det tydeligt, at man ikke har fundet en model, der virker. Og det uanset om det er lærerne eller pædagogerne, der varetager opgaven. Nogle pædagoger føler sig sat i en rolle, de har svært ved at varetage.

‘Jeg føler tit, jeg har sådan en rolle som bussemand, fordi det er der, de skal lave lektier, og det er svært for mig, for hvad har de egentlig for i lektier, og kan jeg hjælpe dem? Og det er faktisk ikke ret tit, jeg kan, for jeg er ikke uddannet til at gå ind og hjælpe dem og guide dem i lektier.’

Men lærerne oplever i lige så høj grad udfordringer.

‘Jeg kan godt se specielt nu, hvor jeg har lektiecafe sidst på dagen, at de lange skoledage er en kamp for nogle børn. Og nogle gange er det en kamp at holde dem motiveret.’

De synes, det er spild af tid, og at udbyttet er for ringe for eleverne. Men det virker paradoksalt nok ikke som om, at de tænker, at de har muligheden for at gøre noget ved det.

Episode: Understøttende undervisning



Der er lige efter frokost. Klassen har understøttende undervisning. Læreren ringer med klokken, og eleverne får sat sig og er stille. Læreren kommer med forslag til lektier, de kan lave. ‘Udnyt nu tiden. Hvis I løber tør for lektier, så kom op til mig.’ Han går en runde. ‘Hvad står den på?’ siger han til en gruppe piger. ‘Tysk grammatik.’ Videre til et par drenge. ‘Grammatik? På telefonen? Tag computeren. Du ved, at det er vigtigt at løsrive sig lidt fra telefonen.’ Han fortsætter med at gå rundt mellem grupperne af elever. Drengene sidder henslængt i en sofa. Hanne ved et bord sidder nogle piger og taler om karakterer. Der er løbende uro ved drengegruppen. Flere gange er han henne for at høre, om de ikke skal i gang. De gaber. ‘Jeg orker ikke,’ er der en, der siger. ‘Peter, der er et kvarter tilbage, se nu at få lavet noget,’ siger læreren. Et par er i gang med et skydespil, et par er på Facebook. Pludselig fylder lyden fra en YouTube-video klassen. To drenge har rejst sig og danser synkront rundt til tonerne fra ‘Macarena’.

EPISODE

Tabet af handlekraft

Når man kigger samlet på interviewene, så bliver det tydeligt, at mange lærere og pædagoger har mistet noget af deres handlekraft i arbejdet med implementeringen af skolereformen.

Her bliver det tydeligt, at mange har svært ved at håndtere balancen mellem udefrakommende rammer og krav og deres egen virkelyst og engagement.

Selvom den overvejende del af de interviewede i princippet er positive over for reformen, så udtrykker op mod halvdelen af pædagogerne og næsten to tredjedele af lærerne alligevel skepsis i forhold til reformen. Og denne skepsis handler primært om deres frihed og personlige manøvrer muligheder efter reformen.

For de pædagoger, der oplever skolereformen som noget negativt, handler det grundlæggende om, at de ikke oplever, at de kan bringe deres faglighed og kompetencer i spil i skolen, og at den læringstilgang, der er på skolerne, ikke passer til de værdier og den kultur, de er rundet af. Her er de meget afhængige af, hvordan skolen griber samspillet mellem lærere og pædagoger an, og hvilken rolle de har fået i undervisningsaktiviteterne.

For de lærere, der primært oplever skolereformen som noget negativt, handler det primært om de udefrakommende rammer og krav. De oplever et tab af handlefrihed i undervisningen. Og det samtidig med at de oplever, at deres handlefrihed er blevet reduceret med arbejdstidsaftalen.

De føler sig presset på faglige mål. De føler sig presset på tid. Og netop tiden er det helt store paradoks. For til trods for at børnene har fået flere timer, så oplever nogle lærere, at de er presset på det, de skal nå i timerne.



‘ Det er jo også noget af det, jeg savner, at man... Førhen kunne man godt lige tage på ture, og man havde klassens time. At man ligesom sådan i klassens time fik taget hånd om de ting, der var sket i ugens løb og de problemer, der var. Det skal man have ind i undervisningen nu. Man er så presset i forvejen med alt det, man skal nå. De der sociale ting, man før lavede, det savner jeg. Det gør mig lidt presset. ’

Det betyder, at de måske i nogle sammenhænge griber undervisningen anderledes an, end de egentlig gerne ville, og vælger at fokusere snævert på test og målopfyldelse i stedet for.

‘ Jeg har tidligere brugt drama rigtig meget i min undervisning. Og det har gjort, at mine elever har syntes, det var en sjov undervisning. Og det kan jeg mærke, at jeg har skubbet mere og mere væk, fordi det er der ikke tid til, og vi skal videre, og vi skal være klar til næste test... Det, synes jeg, er trist både som underviser, men også for børnene... Jeg tager den lige vej, fordi vi har jo travlt. ’

Denne oplevelse af tidsmæssigt pres forstærkes måske af, at skolereformen ikke, i hvert fald isoleret set, har givet flere timer til netop deres fag. Og det samtidig med, at de oplever, at der er stigende krav til udbyttet af undervisningen.

‘ Når jeg kigger på, hvad mine elever havde for tre år siden af reel undervisning, og hvad de har i dag, så er det jo faktisk ikke mere i dag. De har en lille smule lektietid mere. Men de har altså ikke, jeg tror, de har en matematiktime mere. Så jeg synes reelt ikke, de får mere undervisning, men de er her i mega mange timer. ’

Så det lærerne fremhæver er, at der er gode ideer i skolereformen, men at flere af tingene er svære at gennemføre i praksis.

Inklusions-
lovens
betydning

Inklusionsloven er en meget svær udfordring

I undersøgelsen har vi spurgt til, hvad inklusionsloven betyder for lærere og pædagoger. Det er ikke vores formål at følge en særlig definition af inklusion, men se på, hvordan pædagoger og lærere formulerer sig om betydning af inklusionsloven. Det er tydeligt, at der er et stort spænd i holdningerne til og erfaringerne med inklusionsopgaven, og samtidig fremgår det, at inklusionsopgaven kan fylde i varierende grad i arbejdslivet fra år til år og fra klasse til klasse.

Gennemgående for hovedparten af lærere og pædagoger er imidlertid deres oplevelse af, at der er tale om en meget stor udfordring. Over halvdelen fremhæver en bred vifte af negative aspekter, når de forholder sig til betydningen af inklusionsloven, mens en mindre del peger på, at der er tale om både-og, og at de ikke oplever det som sort eller hvidt. Alle er de fælles om at udtrykke en tvivl i forhold til, hvorvidt der er grænser for inklusion.

Lidt over en fjerdedel formulerer sig positivt, og udtryk som 'det fungerer' og 'det kører' går igen på trods af store udfordringer.

Det er svært at få til at fungere i praksis

De negative aspekter formuleres på forskellig vis. Der tales om, at 'der mangler ressourcer', 'det går ud over børnene', 'der mangler kompetence og viden', og at det er tidskrævende og hårdt. Mens nogle taler om, at det er 'svært, hårdt, frustrerende og en stor udfordring' at gennemføre en god inklusionsproces, er der andre, der knytter stærke udtryk til deres erfaringer som: 'At det trækker tænder ud', 'det er frygtligt', 'det er noget rod', 'det er opslidende', 'det er røv og nøgler', 'det giver et kæmpe pres' og 'dræner sindssygt meget energi'.

Et gennemgående træk er, at de fremhæver, at ideen i princippet er god på nøjagtig samme måde som deres holdning til reformen. 'Det lyder flot', 'den er fin nok', 'det lyder godt på papiret', og det er 'en god nok tanke', men for mange efterfølges disse udsagn netop af et stort MEN!

I praksis finder de det nemlig svært at få inklusionen til at fungere.

'Du får svært ved at finde nogen, som i det menneskelige synes, det er en dum ide. Jeg tror, at folk generelt langt hen ad vejen er enige i, at hvis der er muligt, så er det fint... Så grundtanken i det er jeg jo helt enig i, men i praksis synes jeg, at det giver lidt udfordringer.'

Der mangler ressourcer til inklusion

At der mangler ressourcer, nævnes af en tredjedel af pædagoger og lærere som den altoverskyggende grund til, at det er vanskeligt at få inklusionsprocessen til at fungere. Ressourcer definerer de både som ekstra 'hænder' og penge, og de nævner også, at det er svært, at ressourcerne kommer for sent eller er for længe undervejs.

'Der hvor det knækker for mig er, at du bliver lovet, at der er to lærere og rejsehold, og du så opdager, at du sådan set ikke får noget. Vi fik rejseholdet meget kort, og så er det blevet skåret væk. Så har vi fået en pulje til nogle timer, hvor der skal komme en ind, men der er ikke sket noget endnu.'

Inklusion går ud over børnene

Omkring en tredjedel af alle lærere og pædagoger fremhæver, at inklusion går ud over de andre børn, både fagligt og socialt.

‘Man kan også sige, at det går også ud over de andre, hvis han står med en stol over hovedet og truer med at kaste den ned gennem klassen, for så sidder der nogen og bliver rigtig bange. Så er der nogen, der bliver lidt usikre og bange for ham, og så tør de måske ikke lige gå over til ham i frikvartret... Og så bliver det den der onde cirkel... Det går faktisk ud over resten af klassen, indtil der er kommet så meget ro på.’

De nævner også, at det ikke blot går ud over ‘velfungerende børn’ men også de børn, der på grund af andre behov eller vanskeligheder kan have brug for opmærksomhed og er tidskrævende.

‘Hvis man har et barn med ADHD-diagnose, så skal man lave piktogrammer, og hvis man har to i klassen, og man så også har en, der måske bare er normalt uopdragen, eller hvad skal man sige. Så har man også en, der døjer med noget socialt, og så er der ret mange skilsmissebørn i klassen, så lige pludselig så før man faktisk kommer i gang med undervisningen, så skal man lige bruge et kvarter på lige at...’

At det går ud over ‘de inkluderede børn’, fremhæves af en fjerdedel af alle pædagoger og lærere. Her nævner de fortrinsvis overvejelser i forhold til social trivsel, men nogle få gør også rede for deres tanker om, hvorvidt det faglige udbytte bliver for svagt.

‘Det er rigtig synd for de børn... Mange af dem har det rigtig svært... Det går ud over barnet... Og det her med at være læn- gere tid i skole og så inkludere. Så det hænger ikke sammen at bede dem om at skulle være i skole fra kl. 8 om morgenen til 14:10 eller 15. Det synes jeg ikke, at man kan tilbyde dem, det er jo uværdigt, fordi de brænder endnu mere sammen.’

Der mangler kompetence og viden

En mindre del af både lærere og pædagoger fremhæver, at de mangler kompetence og viden til at løfte opgaven

– og samtidig fremgår det, at det ikke er helt tydeligt, hvilken slags kompetence og viden, der er behov for i forhold til de børn, der skal inkluderes. Flere taler om at være famlende omkring ‘hvad jeg skal’.

Eller de føler sig meget alene om opgaven, og nogle beskriver, hvordan de efterhånden har tilegnet sig indsigt gennem erfaringer ved learning by doing og en god portion fingerspidsfornemmelse.

‘Det er meget med fingerspitzgefühl og lige finde ud af, hvor er det her inkluderede barn lige nu. Der er nogle i min klasse. Der er en, der godt kan være lidt udadreagerende, så man skal lige sådan finde ud af, hvor han er henne. Kan jeg presse ham nu, eller skal jeg ikke presse ham? For hvis han bliver presset for meget, så går al min energi til ham, og så går det ud over de andre i klassen, at han bliver så udadreagerende.’

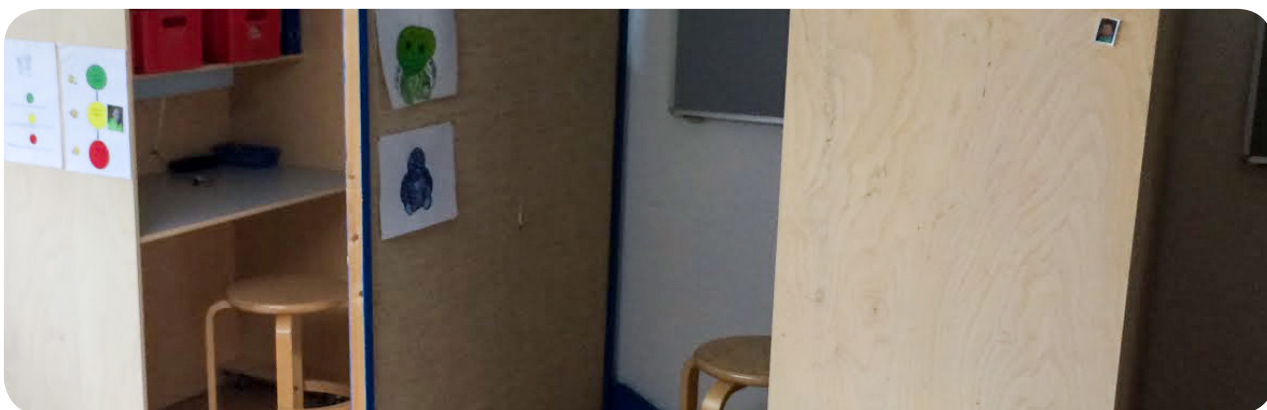
Flere nævner også, at det ofte trækker ud i forhold til at kunne få hentet relevant viden ind.

Inklusion er tidskrævende og hårdt

En mindre del af lærerne og pædagogerne taler om, at det er tidskrævende og hårdt. Lærerne understreger, at det kræver noget ekstra i forhold til forældresamarbejde og undervisningen, og der er ekstra møder, der skal holdes. Pædagogerne lægger vægt på, at inklusionsopgaven gør det hårdt at nå rundt til alle børn.

‘Jeg har haft kolleger, der har siddet og tudet og grædt, fordi de ikke har kunnet magte de her elever, fordi de også ligesom skulle tage hensyn til resten... Det er et kæmpe, kæmpe pres.’

En mindre del af lærere og pædagoger peger på, at der er tale om både-og, og at de ikke oplever, at det er sort eller hvidt. De trækker gode historier og succeser frem og påpeger, hvor meget inklusionen af børn kan berige. Samtidig understreger de, at det kan have store omkostninger.



Episode: Inklusion er tidskrævende



Læreren er støtte i dansk i 7. klasse. Hun lister sig ind, lidt forsinket. Her er helt stille! Her er 23 elever. Hun tager en stol og sætter sig ved siden af den pige, hun er støtte for. Lægger sin hånd blidt, som hilsen, på pigens ryg. Alle eleverne læser i deres bøger. Et kalenderlys er tændt. Pigen læser. Læreren skæver til hende. Dansk læreren deler ark med staveord ud. Hun kigger rundt. Kigger på kollega. Hun taler helt stille med pigen. Hvad der skal ske... Tale om ferie senere, hvor de går et andet sted hen. Pige: 'Okay.' Dansk læreren læser op, diktat.

Læreren læner sig over til pigen. Rykker helt op ved siden af pigen. Kigger med, hvad pigen skriver. Hun kigger på kollega, så på pigen. Dansk læreren går rundt, læser højt. Læreren smiler. Kigger på pigen, der skriver. Læner sig lidt tilbage i stolen. Kigger, læner sig over. Siger noget stille til pigen. Hun kigger med. Skim-mer hurtigt diktaten igennem. Dansk læreren samler diktaterne ind.

Hun siger noget til pigen. De taler sammen om opgaven, der skal løses. Peger på billederne i bogen. Hun snakker med pigen, smiler, griner.

Da klassen fortsætter arbejdet efter en kort pause, går læreren sammen med pigen for at få en snak på tomandshånd. Hun ender med at sætte sig sammen med pigen i personalerummet. Der er ikke ledige grupperum. De tjekker tre grupperum, inden de havner i skolens personalerum. De sidder tæt ved siden af hinanden. Pigen laver kryds og tværs, mens de snakker. Pigens stemme er spinkel og fin, når hun svarer på lærerens spørgsmål. Atmosfæren er tryk og trængt på samme tid... Nogen tager i døren... En anden lærer kommer hurtigt igennem... Tre elever kommer ind, går igen... Efter 45 minutter følger læreren pigen tilbage til klassen.

EPISODE

Grænser for inklusion?

I vores gennemgang af interviewene har det slået os, hvor mange forskellige termer lærere såvel som pædagoger bruger om børnene, der skal inkluderes. Der er ikke mindre end 36 forskellige betegnelser. Fra børn med 'forskellige vanskeligheder', 'de udadreagerende', 'de tunge elever' og 'udfordrede drenge' over 'specialbørn', 'inklusionsbørn' til børn med diagnoser som 'ADHD plus' og 'infantil autisme' samt børn med fysiske handicaps og høretab. Mangfoldigheden af termer synes dels at afspejle, at der ER tale om børn, der har det svært på forskellig vis, dels knytter de mange forskellige termer måske an til en oplevelse af, at der er tale om 'en gråzone', hvor det er svært at få hold på, hvad er 'inklusionsbørn' og hvad er ikke. Vores undersøgelse peger på, at 'inklusion' er en opgave, der blandt de interviewede er svært at få hold på, og der er ikke et fælles sprog for og en fælles forståelse af, hvad inklusion er.

Mange lærere og pædagoger udtrykker tvivl, spørgsmål og anfægtelser om, hvorvidt der er børn, der kan inkluderes, mens andre ikke kan? Hvorvidt der faktisk er grænser for, hvem der kan inkluderes i almenskolen?

Det har vist sig at være spørgsmål, der optager over halvdelen af alle lærere og pædagoger.

De berører spørgsmålet, hvorvidt der er børn, der ikke 'hører til' i almenskolen. Nogle beskriver børn 'uden for rækkevidde', der ikke kan inkluderes i fællesskabet blandt 'os' og fortæller historier om børn, der slår. Vendinger som 'ikke for enhver pris', 'prisen bliver for høj', 'der er kun tabere' og 'omkostningerne er for tunge' går igen. Samtidig formuleres et 'os og dem', der er svært for børnene at overskride. Nogle fortæller, at der i flere tilfælde er tale om eksklusion, stigmatisering og marginalisering frem for inklusion. De rejser spørgsmål om, hvor meget nogle få elever skal have lov til at fylde på bekostning af flertallet. I denne optik går inklusionen ud over de andre børn.

Nogle af lærerne udtrykker eksplicit oplevelsen af, at det er 'lidt forbudt' at tale imod inklusion af flere børn i almen skolen. At de taler ind i et tabuiseret felt, er måske også en af forklaringerne på en tilbagevendende erfaring i vores interview. Når vi spurgte ind til inklusion, blev de valgte betegnelser ikke sjældent fulgt op af et udglattende: 'Hvis man kan sige sådan'. Når nogle børn udpeges som 'særlige', involverer det netop en risiko for stigmatisering.

Inklusionen fungerer

'Det fungerer', 'det kører' og 'det virker' er tilbagevendende udtryk blandt den fjerdedel af lærere og pædagoger, der forholder sig overvejende positivt til inklusionsloven. Blandt de, der forholder sig positivt, er der også ganske få, der fortæller, at de ikke har mærket de store ændringer, enten fordi det er begrænset, hvad 'der er' på deres egen skole, eller de i forvejen er 'gode til inklusion'.

De, der fremhæver, at inklusionen fungerer, siger, at det er godt for de inkluderede børn.

'Det er et sundhedstegn, at vi får elever tilbage, som kan bidrage med andre ting og være nogle andre ting... På den måde synes jeg, det er dejligt... Altså, folkeskolens mangfoldighed.'

'Det er fantastisk berigende at se sådan en dreng, der faktisk får et nogenlunde normalt liv.'

Kendetegnende for de lærere og pædagoger, der forholder sig positivt, er, at de beskriver de praktiske erfaringer, de har fået med inklusion, og nogle uddyber, hvad der får inklusion til at fungere, selvom det rummer udfordringer, nye roller og faglige brudflader.

Det er tankevækkende, at der i mange interviews er en tendens til, at inklusion handler om, hvordan 'særlige børn' kan passe ind i fællesskabet - og at disse børn udfordrer undervisningen og faglige mål. Ikke om, hvordan skolens fællesskab forandrer sig.





‘Jeg har selv en lille succeshistorie i baglommen, som jeg synes er fantastisk. Det er en dreng, der har gået i specialbørnehaveklasse. Så viste det sig faktisk, at han var godt begavet, så de skulle inkludere ham. Så kom han ned her og gik i vores børnehaveklasse. Og han går i min klasse nu. Og han var sådan en dreng, der var enormt udadreagerende, altså man kunne næsten ikke nå ind til ham. Han var fra et sølle hjem. Han var nok tidligt skadet faktisk. Og så blev der sendt en pædagog, der skulle hjælpe klassen i gang med at acceptere ham og rumme ham osv., og det var bare grundpillen. Og så kom han så. Jeg var faktisk bange for ham, fordi han kunne bare tænde fuldstændigt af. Og så havde jeg så en AKT-lærer med, og jeg kunne se, det gik simpelthen ikke. Så snakkede jeg med den der AKT-lærer om, hvad jeg skulle gøre. Så blev vi enige om, at måske skulle hun tage klassen, og jeg skulle tage Morten. For det var jo alligevel mig, han skulle skabe en eller anden relation til, og så, jamen nu. Du drømmer ikke om det. Det er også en af de historier, der både giver mig tårer i øjnene, og hårene rejser sig, fordi det er fantastisk, altså. Det er det virkelig. Han er fuldstændigt accepteret i klassen... Han er jo stadigvæk tidligt skadet, men han klarer sig så godt.’

Lærernes arbejdstids- aftale

Arbejdstidsaftalen sætter lærerne fri

SILKEBORG AFTALEN

- Fuldtidsansatte arbejder 1680 netto-arbejdstimer hvert år
- Arbejdstiden er delt mellem tilstedeværelsestid på skolen og et pædagogisk råderum til den enkelte lærer
- Det pædagogiske råderum giver hver lærer seks timer i gns. pr. uge
- Tilstedeværelsestiden på skolen er i gns. 35 timer pr. uge
- Inden for tilstedeværelsestiden afsættes der i gns. syv timer pr. uge til teamsamarbejde og forberedelse af undervisning
- Læreren har gns. en arbejdsuge på 41 timer i 40 uger, i alt 1640 timer
- I den sidste del af arbejdstiden afsættes der 40 timer til skoleudvikling, der for det meste placeres i skolernes sommerferie.

Kilde:
Charlotte Ørbæk Langballe, Skoleafdelingen,
Silkeborg Kommune
Niels Jørgen Jensen, Silkeborg Lærereforening

‘Det gør en stor forskel for mig, at jeg ligesom kan holde mere fri, når jeg kommer hjem. Det synes jeg, den her arbejdstidsaftale har gjort. Selvom jeg godt ved, det ikke er den gængse holdning (griner).’

De fleste tror, at alle mener, arbejdstidsaftalen fastlæser lærerne, Men det er faktisk den gængse holdning, at arbejdstidsaftalen frisætter!

Den overvejende del af lærerne (2/3) har positive holdninger til arbejdstidsaftalen. De taler om aftalen som en frisættelse af deres arbejdsliv.

Den sidste tredjedel taler om arbejdstidsaftalen som frihedsberøvelse og en spændetrøje.

Når man kigger på svarene til dette spørgsmål, bliver det tydeligt, at én ting er selve aftalen - en anden hvordan den bliver praktiseret.

Arbejdstidsaftalen sætter lærerne fri

To tredjedele af lærerne siger, de har en god fleksibilitet i deres arbejdsliv, og flere henviser her til specialaftalen i Silkeborg.

‘I starten var jeg meget bundet af det, men det former sig lige så stille. Nu har det fundet sit leje, hvor ledelsen også er med på, at jeg går lidt før en dag og bliver længere en anden. Så det er løst op.’

‘Men vi har lidt nogle forhold herude, der minder om noget, der engang var...’

Næsten lige så mange lærere siger, at arbejdstidsaftalen har frisat dem: At de har fået en tiltrængt adskillelse mellem arbejdsliv og privatliv og en bedre struktur i arbejdslivet, hvor de ikke længere er på arbejde hele tiden.

‘*For jeg kan egentlig godt lide, at jeg i højere grad har fri, og jeg kan egentlig godt lide, at mine weekender som udgangspunkt er fri, og jeg kan godt lide, at der ikke er nogle forældre, der ringer om aftenen...*’

‘*Der er superfedt at have fri i weekenden. Det fandt man hurtigt ud af var fedt. Så jeg tror et eller andet sted, at jeg giver mere slip, når jeg kører herfra. Når jeg stiger på cyklen, har jeg fri-fri og ikke bare nogenlunde fri som før – der var man sgu altid på arbejde.*’

En tredjedel af lærerne påpeger, at det er blevet nemmere at mødes med sine kolleger.

‘*Det er dejligt, at jeg kan vide, at alle mine kolleger er her, at jeg kan finde dem et sted, hvis jeg sådan skal spørge dem eller samarbejde med dem. Det er da dejligt. Hvor førhen så var det jo: Hun er kørt, nåååh, men...*’

Arbejdstidsaftalen er en spændetrøje

De lærere, som er utilfredse med arbejdstidsaftalen, har fokus på den øgede tilstedeværelse på skolen, som gør ‘at man skal forberede sig på kommando’ og i det hele taget giver forringelser i forhold til fleksibiliteten på grund af øget tilstedeværelse på skolen. De lærere taler om arbejdstidsaftalen som en frihedsberøvelse og en spændetrøje, hvor alt er besluttet i mindste detalje.

‘*Altså, nu har vi haft en opgaveoversigt, hvor der står: Du har nærmest så og så mange timer til det og så og så mange timer til det. Altså, jeg blev sgu ikke lærer for at blive regnskabsfører. Hvis jeg var det, så var jeg blevet revisor ligesom min søster, for fanden...*’

En tredjedel siger, at de arbejder mindre nu og bruger selv ordet ‘i trods’.

‘*Jamen, jeg har simpelthen besluttet mig for, at der er nogle, der har besluttet for mig, hvordan min arbejdstid skal hænge sammen, og så må man ligesom, så er det lidt i trods, at jeg siger: ‘Jamen, så arbejder jeg ikke mere...’*’

Endelig er der en tredjedel, som oplever, at der er for lidt tid til forberedelse. De oplever samtidig et krydspres i forbindelse med arbejdstidsaftalen, hvor de på den ene side gerne vil holde sig striks til arbejdstiden, men på den anden side ikke oplever, at deres forberedelse bliver god nok. Og hvad skal de så gøre?

‘*Og jeg tænker, at det er for at være sådan rimelig kollegial, at man bliver nødt til at holde sig inden for den arbejdstid, men jeg synes, det giver sådan et krydspres på en selv, fordi man tænker: Hm, jeg vil egentlig gerne levere noget andet...*’

‘*Der er en konsensus på mange skoler, at nu er der nogle, der har truffet beslutningen for os. At det er sådan her, vi skal gøre det. At det er sådan her, vi skal arbejde, vi må arbejde, og så er det ikke sådan helt accepteret at træde udenfor...*’

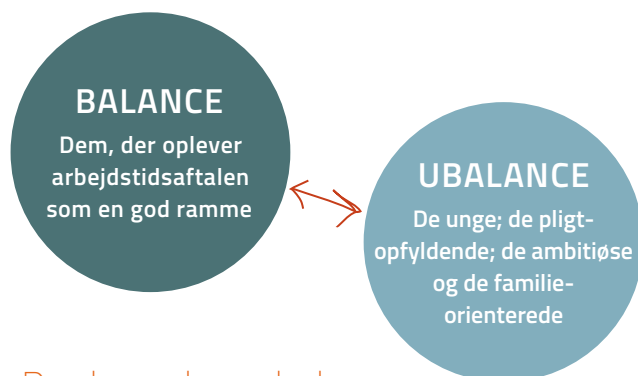
Uanset om de vælger at arbejde mere eller mindre, opleves det som en utilfredsstillende arbejdssituation.



Balancen mellem arbejdsliv og familieliv

Omkring halvdelen af lærerne og to tredjedele af pædagogerne, vi interviewede, oplever, at de har en god balance mellem arbejdsliv og familieliv.

Det betyder omvendt også, at en del ikke oplever en balance mellem arbejdsliv og familieliv.



De der oplever balance

En del af lærerne oplever sågar, at de har fået en bedre balance i arbejdet efter skolereformen. Det hænger i høj grad sammen med, at de med arbejdstidsaftalen har fået sat en ramme for deres arbejdsliv.

Lærernes egne børn blive brugt som argument både for og imod arbejdstidsaftalen.

‘Jamen, jeg har ikke små børn mere, så jeg synes, det fungerer fint.’

Mange af dem, som ikke selv har (mindre) børn, forestiller sig, at det ville være svært med den nye arbejdstidsaftale, hvis de havde børn. Det sjove er, at det kun i ringe grad gør sig gældende, for de der faktisk har mindre børn.

En del af lærerne hæfter sig også ved, at netop Silkeborgaftalen har betydet, at de stadig har den fleksibilitet, der skal til for at kunne opretholde en god balance mellem arbejdsliv og familieliv.

De lærere der ikke oplever balance

Mange af de lærerne, der oplever, at de arbejder for meget, går op i at gøre deres arbejde ordentligt og beskriver sig selv som ambitiøse og pligttopfyldende.

‘Det, man skal huske på, er, at jeg altid har gået op i mit arbejde. Jeg har det nok sådan, at jeg kan hele tiden blive bedre, jeg kan hele tiden blive klogere. Det gør jeg også lidt som en fritidsbeskæftigelse. Så på den måde skal man passe på, at det ikke bliver for meget. Det kan det rigtig hurtigt komme til. Det er vigtigt, at man for sig selv siger: ‘Så lang tid vil jeg bruge på det.’

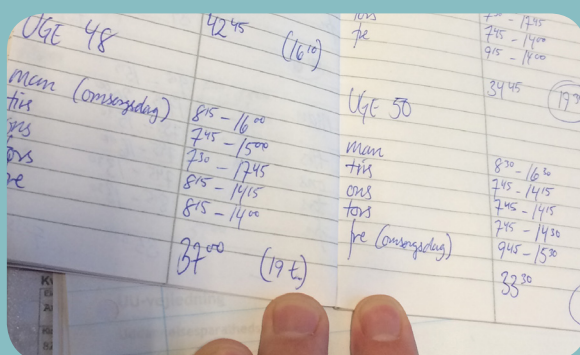
De oplever, at de har svært ved at lægge tingene på hylden. En stor del af de lærere, der ikke oplever balance i deres arbejdsliv, er nyuddannede lærere. For flere af dem fylder arbejdet alt. De kæmper med at nå tingene. De kæmper med at finde det rette niveau for forberedelse. Og de arbejder hårdt for at få opbygget en erfaringsbase. Det er en særlig problemstilling, der knytter sig til at være ny på arbejdsmarkedet, og den problemstilling har nok altid eksisteret.

Og så er der flere af dem, der arbejder for meget, der enten er i gang med en efteruddannelse eller også er de involveret i f.eks. tillidsmandsarbejde.

En del af lærerne drømmer om et liv med mere tid til familielivet. Det handler også om, hvor meget man overhovedet synes, arbejdslivet skal fylde. De kunne godt tænke sig at gå ned i tid. De kunne godt tænke sig at have en ugentlig fridag. De kunne godt tænke sig at have mulighed for at hente deres børn tidligt hver dag.

HÅNDBTERINGSSTRATEGIER

- Adskillelse af arbejde og fritid
- Få det ud af hovedet ved at lave det med det samme
- Møde tidligt
- Blive sent
- Opstille regler for sig selv
 - f.eks. ikke arbejde om aftenen
- Tælle timer



De pædagoger der ikke oplever balance

For de pædagoger, der ikke oplever en balance mellem arbejdsliv og familieliv, handler det især om børn, der har det svært, og konflikter. De oplever, at det kan være svært at slippe det, når de kommer hjem, og det ligger og fylder i baghovedet. Og det er ikke blevet mindre med reformen.

‘ Man har måske sværere ved et slippe tingene, fordi man er inde i flere ting over flere årgange. Man tænker lige på 7. årgang, man tænker lige på hende på 8. eller hende på 9., så dem på 1. Der var også lige noget i morgenfritteren. Det er blevet bredere og længere. ’

Det, at pædagogerne har fået en ny rolle ind i skolen, har en betydning for balancen mellem arbejdsliv og familieliv. Men det afhænger i høj grad af, hvilken rolle de har fået – eller hvilken rolle de ønsker at tage i undervisningen. En del pædagoger fortæller således, at de arbejder for meget. De har kastet sig ud i udfordringerne og har investeret en masse tid i udvikle deres kompetencer i forhold til skolen.

‘ Jeg tror ikke, jeg kunne magte det her, hvis jeg havde haft små børn, for det har krævet rigtig mange timer. Mange af dem er selvfølgelig også interesselimer, men nu er jeg en person, hvor alting bare skal være det bedste. Jeg ved godt selv, hvornår jeg skal trække bremsen og råbe om hjælp. Det kræver meget. Jeg arbejder mange flere timer, end jeg får løn for. Men hvem gør ikke det, hvis man godt kan lide det. ’

Flere understreger, at de ikke ser det som en udfordring, men noget de er rigtig glade for. Langt den overvejende del af både lærere og pædagoger oplever, at det kræver en aktiv indsats at opretholde den gode balance

Håndteringsstrategier

‘ Hvis jeg vil vågne op i morgen og ikke være stresset, så bliver jeg en time til. ’

For nogle handler det om at lave en højere grad af adskillelse mellem arbejdsliv og familieliv. For andre handler det netop om at fastholde en integration mellem arbejdsliv og familieliv.

Det kan være regler om ikke at arbejde i weekenden eller ikke at tænke på arbejde efter klokken 18 og lave en højere grad af adskillelse mellem arbejde og familieliv.

‘ Jeg er en af dem, der har lidt svært ved at adskille tingene, eller jeg har svært ved at lægge det på hylden. Jeg har som noget nyt prøvet at indføre det der med, at jeg ikke må tænke i arbejde efter kl. 18. Det gælder ikke weekenden. Det gælder hverdage. ’

‘ Hvis man er sådan en, der er voldsomt pligtopyldende, så lægger man det jo ikke lige fra sig, vel? ’

I forbindelse med balance mellem arbejdsliv og familieliv kan man sige, at mange af problemstillingerne ikke er specifikke for skoleområdet, men er identiske med de problemstillinger, der er på en lang række arbejdspladser i Danmark. At nogle arbejdsopgaver kan løses uafhængigt af tid og sted, at mange opgaver ikke er naturligt færdige, men altid kan gives lidt mere tid, at der er en sammenblanding mellem interesse og arbejde/pligt osv.

Før eller Nu?

Var det bare meget bedre i gamle dage?

Så hvad foretrækker lærerne og pædagogerne så? Ønsker de sig tilbage til før reformen, eller foretrækker de deres arbejdsliv, som det udfolder sig nu? Som afslutning på vores interviews stillede vi netop dette spørgsmål. Og deres svar var overraskende. Hvis man følger debatten i dagspressen, kunne man forvente et svar i stil med:

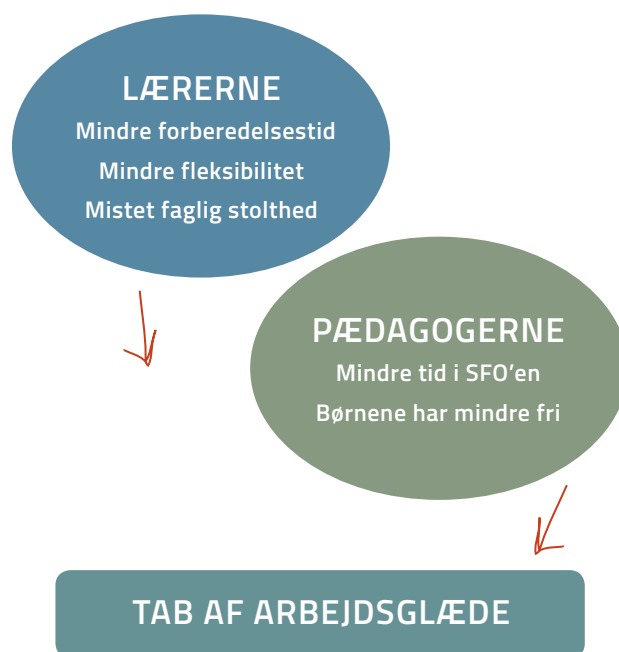
‘Før. Helt sikkert. Det er jeg slet ikke i tvivl om. Det er arbejdstiden, der har ødelagt glæden ved at være lærer.’

Men sådan udspillede det sig slet ikke. Nogle startede med at sige ‘før’ for så at finde ud af, at de måske faktisk foretrak rigtig mange elementer i deres nuværende arbejdsliv. Andre stoppede helt op. ‘Jeg tøver lidt...’, ‘Det er lidt svært det her’, ‘Øh, det var en lidt svær en’, ‘Der er fordele og ulemper...’, ‘Øh, det ved jeg ikke rigtig, om jeg kan svare på’. De reflekterede, de blev lidt forvirrede og dernæst lidt overraskede – over deres eget svar. ‘Det har virkelig sat nogle tanker i gang’. For mange opstod der under dette spørgsmål en ny erkendelse af, hvad de faktisk vægter i deres arbejdsliv.

Kun ganske få foretrækker utvetydigt tingene, som de er nu, og de begrundet det med de øgede muligheder for faglig udvikling, reformen giver, og de fordele, der er forbundet med den øgede tilgængelighed til kolleger, som arbejdstidsaftalen har givet.

‘Det bedste er, at det er blevet mere afvekslende, og at man er på skolen mere. Jeg synes, det har skabt en øget professionalisering, fordi vi er her og kan drøfte tingene med hinanden.’

Tabet af arbejdsglæden



Omkring halvdelen af både lærerne og pædagogerne siger, at de foretrækker tingene, som de var inden reformen. De lærere, der foretrækker tingene, som de var før reformen, har især fokus på forringelserne af deres forberedelsestid, og den manglende fleksibilitet som arbejdstidsaftalen har betydet.

‘Men den faglige og personlige stolthed i at gå ind og levere noget og føle, at jeg har tiden til at fordybe mig i det og sætte mig ind i det og finde på. Det savner jeg altså.’

Men underliggende er der også et tab af arbejdsglæde. Glæden og stoltheden ved at levere et godt stykke arbejde. En arbejdsglæde, som de føler, begrænses af de bånd, arbejdstidsaftalen har lagt ned over deres arbejde.



‘Jeg synes, der var et andet ejerskab før. I går aftes sad jeg derhjemme, fordi jeg skulle lave noget til nogle drager. Og jeg sidder og tænker over, at det har jeg svært ved at gøre med glæde og ejerskab... Jeg giver ikke på samme måde, som jeg gjorde før i tiden. Jeg tror, det er sådan en kultur, der er kommet. Det er mere sådan 8-16-agtigt, end det har været før i tiden, hvor det flød mere sammen.’

Det er også arbejdsglæden, der er på spil hos pædagogerne. De pædagoger, der foretrækker arbejdslivet før reformen, har fokus på, hvordan den længere skoledag forringer mulighederne for at lave gode aktiviteter i SFO'en. De finder i høj grad deres begrundelse i børnene: *For børnene ønsker jeg nok tilbage, at de havde mere fri og tid.* Men det handler måske i lige så høj grad om deres position i skolen og deres muligheder for at udfolde sig fagligt set.

‘Med pædagogbrillerne, så synes jeg jo nok mest, at man kan sige, det var før skolereformen, hvor der var mere SFO-tid og pædagogtid/domæne. Det var der, hvor her herskede pædagogerne.’

De ønsker sig tilbage til en tid, hvor de i højere grad definerede de pædagogiske rum.

Opnåelsen af bedre balance

Omkring halvdelen af lærerne og pædagogerne kan ikke entydigt svare på, hvad de foretrækker. De fremhæver fleksibiliteten, forberedelsestiden og børnenes tid som positive aspekter af deres arbejdsliv inden reformen, men samtidig understreger de en række elementer, som gør, at de på nogle punkter foretrækker deres arbejdsliv i dag. For pædagogerne handler det entydigt om de faglige udviklingsmuligheder, reformen har givet dem.

‘Jeg oplever, at der var mere overskud til at finde på en hel masse i SFO-tiden før, men omvendt så kan jeg enormt godt lide at blive udfordret ved at være i undervisningen. Og jeg kan godt lide, at vi som pædagoger også kommer ind over og skaber nye vinkler for børnene.’

For lærerne handler det i særlig grad om arbejdstidsaftalen, som de oplever har skabt en bedre grobund for samarbejde på skolen, samtidig med at det har betydet, at de nu har en bedre balance mellem arbejdsliv og familieliv.

‘Jeg tøver lidt, for jeg kan faktisk godt se nogle gode ting ved reformen og det, den har gjort ved arbejdslivet. For mig fylder den følelse af kun lige at være med bare meget. For egentlig kan jeg godt lide, at jeg i højere grad har fri, og jeg kan egentlig godt lide, at mine weekender som udgangspunkt er fri, og at der ikke er nogle forældre, der ringer om aftenen.’

Og netop balancen mellem arbejdsliv og familieliv synes at veje tungt her. Det handler også om, at de vægter reformens intentioner højt, herunder bl.a. bevægelse.

Hvordan ser det ideelle arbejdsliv ud?

I undersøgelsen stillede vi alle interviewdeltagerne dette spørgsmål.

Helt overraskende var der faktisk op mod 20% af lærerne og pædagogerne, der svarede, at de har et ideelt arbejdsliv nu.

Det er blandt pædagogerne, det træder tydeligst frem. Lidt mere end en tredjedel af pædagogerne oplever, at de har et ideelt arbejdsliv nu. De begrundet det især i den faglige udvikling og det kollegiale samarbejde.

Hvis man ser på tværs af alle interviewene, så er der ét helt afgørende tema, der går igen og igen i stort set samtlige interviews. Det ideelle arbejdsliv handler om at have mere tid.

For nogle handler det om at have mere tid til forberedelse eller mere tid til fællesskab og samarbejde. For nogle handler det om at få mere tid til nytænkning af undervisningen og faglig udvikling. For andre handler det om tiden til børnene eller mere tid til egen familie og fritid. Næsten halvdelen af lærerne ønsker sig mere tid til forberedelse.

Lidt karikeret kan lærernes ideelle arbejdsliv trækkes op på følgende måde; hvis man tager alle yderpunkterne fra interviewene.

Det ideelle arbejdsliv

FRISAT
BEDRE ADSKILLELSE
MERE SAMARBEJDE MED KOLLEGER
MOTIVEREDE BØRN
NOK FORBEREDELSE
REFORMEN – EN LEGEPLADS
GODT SAMARBEJDE MED FORÆLDRE



På vej væk fra skolen

SPÆNDETRØJE
INGEN FLEKSIBILITET
VI HAR IKKE TID TIL AT MØDES
UMENNESKELIGE VILKÅR
PRESSET FORBEREDELSE
REFORMEN - ET ÅG
FORÆLDRE BLANDER SIG FOR MEGET



For pædagogerne handler det ideelle arbejdsliv især om at have mere SFO-tid.

‘Jeg kunne godt tænke mig, at jeg havde mere tid til at være den pædagog, jeg var før, hvor jeg... Fordi det er en af de ting, som fylder meget det der med klokken, at jeg hele tiden er styret af tid. Jeg skal hele tiden bryde børnene op, når de er midt i en god leg. Den der tid og klokken, så man virkelig kunne fordybe sig og glemme tid og sted. Bare det at gå ud på legepladsen og lave bål, det synes jeg nogle gange kan være så tidspresset, at man næsten ikke kan nå det.’

Og det handler om et mere ligeværdigt samarbejde mellem lærere og pædagoger.

‘Jeg mener, at lærer- og pædagog samarbejdet bør styrkes, ikke i form af en masse møder, hvor man står og kaster ærteposer. Jeg synes stadigvæk, at man er nødt til at fikse motoren først. Du kan ikke bare kigge på udstødningen, og jeg mener, vi skal have mere tid med lærerne. Vi skal have flere møder sammen, og der skal være mere vi gør sammen, så vi ikke føler os så segregerede. Jamen, der er altså en lille smule apartheid visse dage, og det er bare en træls følelse at sidde med; og altså, lærerne tager jo bare hjem, og så står vi her, og så er det jo os, der kører showet, og det har de jo ingen indvirkning på, og jeg er ikke sikker på, at de magter at skulle have indvirkning på det. Men de skal i hvert fald vide, at det ikke er vores mening med det.’



'Triggerere'



Alewe

UDEFRAKOMMENDE KRAV

LÆRERNES OMDØMME

LÆRERES SYN PÅ SIG SELV

Med
børnene i
centrum

INKLUSION

AT ARBEJDE FOR MEGET

PÆDAGOGERNES NYE ROLLE I SKOLEN

Lærere og pædagogers 'triggere'

I forbindelse med alle interviews har vi været på udkig efter 'triggere' i forhold til arbejdet.

'Triggere' er ikke noget, vi har spurgt direkte om i interviewene. De er fundet under en række forskellige spørgsmål og temaer, hvor lærere og pædagoger har fortalt om det, der fylder i forhold til deres profession. Der, hvor de har brugt meget værdiladede negative ord i forhold til oplevelsen af deres profession og der, hvor det gør ondt, har vi bedømt det til at være 'triggere'.

Vi har valgt at fremlægge 'triggere' som en række historier baseret på lærernes og pædagogernes egne ord. Så historierne er stykket sammen på tværs af interviews for at give et mere levende billede af, hvad der fylder og frustrerer.

Den mest dominerede 'trigger' er omdømme. På den ene side er det især lærernes omdømme i samfundet og i befolkningen, men også omdømme i forhold til forældre. På den anden side lærernes bedømmelse af deres eget arbejde. De øvrige 'triggere' står i prioriteret rækkefølge efter, hvor vigtige de er.

Lærernes 'triggere'

LÆRERNES OMDØMME

LÆRERES SYN PÅ SIG SELV

UDEFRAKOMMENDE KRAV

AT ARBEJDE FOR MEGET

INKLUSION

Pædagogernes 'trigger'

PÆDAGOGERNES NYE ROLLE I SKOLEN

LÆRERNES OMDØMME

Samfundets holdning gør i den grad noget ved ens professionsforståelse. Det gør noget for ens lyst til at arbejde, for det har faktisk en kæmpe betydning. Altså, ligesom under lockouten, hvor vi stod ude på en flise med skilte, og man følte sig som et eller andet udsbud. Det gjorde da noget. Og det er noget, der stadigvæk gør ondt på mange. Det har haft en betydning for, hvordan vi har opfattet os selv og lysten til at lave noget ekstra. Der var mange, der i en periode havde holdningen: 'Fandeme nej, jeg gider ikke mere.' Jeg giver så meget af mig selv. For man giver jo meget af sig selv – ikke bare som voksen og som lærer, men faktisk også som menneske. Det gider man jo ikke blive ved med, hvis man hele tiden bliver set ned på. Der var engang, hvor der var en langt større respekt for den profession, vi har.

Så jeg synes stadig, at det er mega svært, når der er nogle, der udefra dømmes vores arbejde. Det synes jeg er så svært. Medier og folk generelt. Jeg hader det. Jeg har hadet det fra første dag, jeg blev lærer. Ja, med opfattelsen af sig selv er det svært at holde fast i det positive, når samfundet kun fremhæver det negative. Det er jeg slet ikke i tvivl om. Det er sådan en hammer i hovedet – forestillingen om, at man ingenting laver. Jeg har bare tænkt, jamen, jeg synes da, at jeg gør en kæmpe forskel. Det forstår jeg ikke. Det er lidt den der manglende - virkelig manglende - forståelse fra andre...

Og det har jo også igen givet en pind til vores ligkiste, om man så må sige. I den almindelige befolknings holdning til lærerstanden. At nu skal vi nok sætte dem på plads. De har heller aldrig lavet noget, så nu skal de simpelthen sidde på deres plads. Samtidig med at man begynder at lave hjemmearbejdspladser for alle mulige andre, ikke, så skal vi simpelthen bare bankes hen, hvor nogle måske var før. Så det er i hvert fald en disrespekt. Så kan

det godt være, at jeg sidder derhjemme sammen med mine børn, men det gør pædagoger, kontorfolk og bankdirektører da også. Vi skal passe på, at vi ikke begynder at udråbe lærerne til nogen, som ikke gør det godt nok, bare fordi vi ikke er til stede. Det synes jeg er rigtig ærgerligt.

Man er jo i den offentlige debat, og alle folk har jo en mening om ens arbejde. Man bliver bedt om at stå på mål for skolereform og arbejdsliv og resultater og tests. Og en hel masse fordomme også. De er så baseret - finder man jo ud af - på deres egen skoletid, som måske ligger 30-40-50 år tilbage. Det kan man jo ikke. Jeg står tit i min undervisning og tænker, jamen, hvis nu folk bare vidste, at de her unge mennesker, de kan sidde her helt stille og arbejde seriøst med en opgave. Så ville de holde op med at tro, at det er larm og støj og uverne unger over hele linjen. For det er det ikke. Altså, overhovedet ikke. Hvis der er noget i fjernsynet, der handler om lærere og folkeskoler, så bliver man tit i rigtig dårligt humør.

Det kommer også til udtryk på den måde, at eksterne har en holdning til, hvordan jeg skal udføre mit arbejde. Hvis jeg ikke gør det på den og den måde, så er det ikke godt nok – og du kan bare sådan og sådan. Måske er det den forældregeneration, vi ser, som er vant til at stille krav, og måske ikke så meget vant til at sige: 'Hvad kan jeg gøre?' men i stedet for siger: 'Jeg forlanger, at...'

Det er ikke længere et arbejde, man har respekt for, men et arbejde hvor man forventer, at det gør lærerne da bare: 'De er der, og de skal lære min dreng noget. Det har vi da krav på. Jeg betaler skat, og han går på en kommunal skole.'

Førhen var det sådan, at man stolede på lærerne. Hvis man skrev hjem og råbte vagt i gevær, så tog forældrene det seriøst. Altså, jeg er heldig. Jeg har en rigtig god klasse og nogle rigtig gode forældre, men jeg har dog igennem årene mærket, at der er sådan en manglende respekt, og den er blevet større og større.

Alle folk har en holdning til ens profession. Nogle gange, hvis jeg har været i byen, så har jeg faktisk ikke sagt, hvad jeg laver, fordi jeg gider ikke. Eller hvis man sidder til familiefest eller et eller andet med nogle, man nærmest ikke kender eller sådan. Ja, og jeg gider faktisk ikke at høre på det. Og det er, fordi vi har alle sammen haft en dårlig lærer. Men jeg diskuterer ikke med min mekaniker om det, han gør, er rigtigt. Eller min tandlæge. Men alle folk har en mening om det at være folkeskolelærer. Det er selvfølgelig godt, men jeg synes godt nok også, det er vildt irriterende, at de ikke bare stoler på vores egenskaber som lærere.

Det kan jeg godt blive irriteret over. Når jeg møder nogen, så siger de enten: 'Ej, det må være fedt med de lange ferier'. Og så er jeg jo lige ved at pande dem en, ikke også? Eller også siger de: 'Godt, det ikke er mig'. Og det synes jeg er urimeligt, for jeg kan godt lide jobbet.

Jeg synes, at jeg utallige gange har oplevet at sidde til et eller andet middagsselskab med en bordherre, der spørger, hvad jeg laver, og lige så snart man hører, hvad jeg laver, så har man en holdning, og det er altid i negativ retning. Gud og hvermand har en holdning til folkeskolen, og lærerne de er dovne osv.

De første år brugte jeg da også meget krudt på sådan noget som at skulle forsvare min arbejdstid til julefrokoster. 'Hvordan kan du bruge en hel uge før og efter sommerferien til at forberede dig?' Det gør jeg jo. Ikke for noget. Jeg spørger jo heller ikke ind til, hvordan du bruger din arbejdstid. Jeg ved, jeg bruger min arbejdstid, som jeg skal.

Jeg ved, at jeg når mine opgaver, og at jeg gør det rigtig godt – det behøver du sådan set ikke spørge ind til.

Jeg gider ikke særlig tit at sige, at jeg er lærer, hvis jeg kommer ud, og det er nogen, jeg ikke kender. Hvor jeg måske førhen var stolt over det. Det er jeg ikke mere, hvis jeg skal være helt ærlig. Det er sådan, at hvis jeg er til en stor fest og møder en masse nye mennesker, så er det ikke lige det første, jeg siger. Det er da ærgerligt, men det er jo sikkert også bare mig, der har det sådan...

LÆRERES SYN PÅ SIG SELV

Før lavede jeg nogle gange sådan nogle forløb, der var anderledes og mere spændende. Der lavede jeg sådan nogle temaer. Det kunne være storyline-forløb, og jeg gik virkelig i dybden med det ene og det andet. Det gør jeg ikke så meget mere. Der er ikke den samme tid. Så prøver jeg at lave noget andet, men det er ikke spændende på samme måde.

Jeg synes, det er sjældent, at jeg kommer til at finplanlægge undervisningen, som jeg egentlig følte, jeg havde tid til før. Det føler jeg ikke, at jeg har tid til mere.

Og så er der nogle uger, hvor man ikke når det, man vil. Det har jeg svært ved at leve med. For jeg hader at være uforberedt, og jeg hader ikke at kunne levere varen. For det føler jeg nogle gange, at jeg ikke gør. Også det med at der godt kan gå lang tid, før eleverne får opgaver tilbage. Det er bare ikke specielt godt, for hvad er det nu lige for en opgave, jeg får tilbage her? Hvad var det nu lige, det gik ud på? Så bliver jeg simpelthen så træt af mig selv. Det kan godt være en mindre stressfaktor for mig. Hvis jeg føler, jeg er bagud hver evig eneste dag. Det kan jeg simpelthen ikke have. Jeg synes altid, jeg halter bagud med det, selvom jeg er meget striks. Jeg kan simpelthen ikke have det, og jeg kan heller ikke give dem det samme antal opgaver nu og så nå at få dem rettet, selvom jeg bruger så meget af min tid.

Nogle gange må jeg komme og ryste noget ud af ærmet. Så må jeg gå på kompromis. Det har været svært for mig, fordi det er ikke sådan, jeg ønsker at være lærer. Andre gange så bruger jeg ekstra tid, fordi jeg ikke kan være andet bekendt over for børnene, som skal lære noget. Det er jo klart, den undervisning ikke er god nu, når man ikke har forberedt sig grundigt. Os, der er sådan meget faglige og gerne vil have, at vi har givet det, som vi ved, vi kan, til en klasse. Når man så hver eneste dag eller hver uge har den der fornemmelse af, det nåede jeg heller ikke, og nu ved de heller ikke noget om det. Så fylder det op, så pyh. Nu er det så fire uger siden, jeg havde tysk oppe i 8., fordi de har haft projektuger. Så skal vi i gang og forfra. Det fylder meget. Nu skal jeg f.eks. have dem til prøve. Det vil jo være helt vildt ufærdeligt at sidde og høre en censor, der spørger dem om noget, jeg ikke har nået at lære dem. Bare fordi jeg ikke har nået det. For mig fylder det rigtig meget, at jeg ikke føler, at jeg er så god en lærer, som jeg ved, at jeg kunne være. Det er det, der fylder mest i mit hoved.

Det kan være på flere parametre, det med ikke at være ordentlig forberedt. Eller jeg kan nogle gange stå i nogle undervisnings-sammenhænge og føle mig lidt på udebane. Det har jeg det svært med, for jeg er meget grundig. Jeg gør meget ud af forberedelse, struktur og planlægning, og det skrider nogle gange der. Det med at være på tynd is, det trives jeg ikke med. Det kan jeg godt føle. Det er lidt periodisk. Men jeg synes, det er oftere, end jeg synes, det har været før.

Jeg føler lidt, at man hele tiden er bagefter, og jeg gør det ikke godt nok. Jeg gør det ikke så godt, som jeg gerne vil gøre det. Jeg synes, at når tiden er der til at forberede sig, og man laver et ordentligt stykke arbejde til børnene, så får man også en meget bedre time. Børnene, de kan også godt mærke det og bliver urolige, hvis det ikke er særlig godt.

Jeg er ikke så godt forberedt, som jeg gerne ville være. Og når jeg ikke er det, så svinger man måske lidt for let til den nemme løsning. Så bliver der ikke læst korrektur. Jeg synes, det er ærgerligt at komme til en dansktime, hvor der kan være stavfejl i, fordi man ikke har haft tid til at læse korrektur.

Jeg synes, det er rigtig ærgerligt, at jeg laver færre afleveringsopgaver med børnene, fordi jeg ikke har tid til at rette dem. Jeg synes heller ikke, det er tilfredsstillende, at man som lærer leverer noget, som ligesom er halvt. Jeg har jo også en eller anden faglig stolthed, og jeg vil gerne gøre mit arbejde godt. Jeg vil gerne have nogle dygtige børn ud af det, men det får jeg ikke med den tid, jeg har. Det er det, der er problemet. Vi skal jo til hver enkelt elev udarbejde noget, men det er der bare ikke tid til. Jeg har ikke nået det, altså, jeg ved ikke, hvornår jeg skulle nå det. Fordi... Ja, og det synes jeg er rigtig... bøvlet.

Så kan jeg også godt dukke op til en undervisning og tænke: Det var så ikke lige det mest spændende i hele verden, jeg kom med der. Det var sgu ikke godt nok. Det synes jeg er rigtig træls, ja.

UDEFRAKOMMENDE KRAV

Det er ikke nyt, at der altid kommer sådan noget nyt. Så skal man forholde sig til sådan og sådan, og så finder man ud af efter ikke så lang tid, at det duede faktisk ikke alligevel. Og så kom der lige noget med elevplaner, og det tager en hulens tid. Og så tænker man lige, hvorfor skal det være sådan? Så er der det med national test, som man skal tage. Det tager ikke som sådan tid, men man tænker, hvad skal man bruge dem til? Så er der nu kommet sådan noget med, at man skal lave sådan nogle helt faste mål til hver eneste time, til hver eneste elev, hvis man vil gøre det rigtigt. Man skal lave dem, men hvordan man gør det, må man selv om. Det er sådan en ekstra opgave oveni. Så udover det der med at skulle forberede sin undervisning og rette det, der skal rettes, så er der en HEL masse ekstra ting, der kommer ovenpå. Man kan også sige med de test og sådan, der er kommet som top-down styring. Der kan man godt mærke, at der er sket en form for instrumentalisering i skolen. Det synes jeg.

Det er ting, man skal gøre. Så skal man lave elevplan, pyh. Så inden vi har pustet ud og fundet vores måde at gøre det på, så dukker der nogle andre ting op, som vi også liige skal gøre. Og så skal der også laves handleplaner, og nu kommer der også nye prøveformer, vi skal forholde os til. Sådan er det jo altid, det ved jeg jo godt.

Men nu er der så bare ikke den der tid til det mere. Jeg har jo ikke engang læst den nye prøvebekendtgørelse. Hvornår er det nu lige, jeg sætter mig ned og gør det? Før satte jeg mig jo en aften og læste det. Det kan jeg jo stadigvæk, men så synes jeg i mig selv, at jeg ikke overholder den reform, som jeg er blevet pålagt. Så er det jo sådan et skisma mellem at være tro mod den arbejdstid, man har, og så på det der med, at man mangler noget i forhold til undervisningen. OG lige nu er jeg så stædig. Nogle gange så siger jeg, at jeg må komme og ryste noget ud af ærmet. Så må jeg gå på kompromis. Det har været svært for mig, fordi det er ikke sådan, jeg ønsker at være lærer.

Men jeg tror, at der er mange gamle garvede kolleger heroppe. De er simpelthen pressede. Altså, det er grundet reformen. At der er så meget nyt, der bliver stillet krav om. At der er rigtig mange ting på én gang, man lige pludselig gør anderledes og skal tage ind. Man skal til at tænke i læringsmål, man skal tænke i sproglig udvikling, du skal have it med i din undervisning, og du skal tænke i bevægelse. Jeg tror, der har været for meget på én gang.

Det er alt det udefrakommende. Alle de der krav, der bliver stillet hele tiden. Hele tiden den forandringsproces. Det synes jeg er meget, meget svært. Det er enormt svært at vide, at der nu er en eller anden forandringsproces i gang her i kommunen. Det betyder en eller anden omstrukturering. Det er skolestrukturen, jeg tænker på. Jeg tænker også på den der kæmpe, kæmpe besparelse, der skal foretages. Jeg synes simpelthen, det er enormt svært at have med at gøre. Jeg synes, det er svært, fordi jeg synes aldrig, vi får ro. Sådan at vi bare kan trække vejret og tænke, nu skal jeg bare i gang med det her, yes! Så kommer der et eller andet udefra igen. Så går man ind og forplumrer det. Det synes jeg er ærgerligt. Og det er med til at tage noget arbejdsglæde fra en. Det kan jeg simpelthen ikke forstå.

Jeg synes, det er svært at finde ud af, hvilken målsætning man egentlig har med de her projekter i folkeskolen. Både i Silkeborg Kommune med en skolestrukturdebat, der ligger oven i en reform. Altså, det må tangere – ja, hjernedødhed var jeg lige ved at sige. At lægge de to oven i hinanden. Hvor man lige når at blande, og så begynder man at snakke om, hvad skal der blive af de forskellige skoler i Silkeborg. Og det er Silkeborg Kommune sådan helt generelt rigtig, rigtig god til. At sætte en hel masse i søen. Men der er ikke så meget followup, eller hvad man siger. Vi har masser af gode ideer, og det kører og kører, men det bliver ikke skudt videre.

Og så hele den der: Når der kommer nyt, så har vi heller ikke tid til at reflektere over det. Så det bliver bare sådan noget, vi følger efter som sådan nogle små lemminger.

AT ARBEJDE FOR MEGET

At man arbejder meget. Det er det, jeg synes, der er udfordringen. Jeg har arbejdet rigtig mange timer, og jeg er nyansat. Jeg har da også et par uger været oppe på 20 overarbejdstimer. Og det, synes jeg, er rigtig meget i forhold til afleveringer og rette arbejde. Og man skal selvfølgelig lige ind i noget nyt og sådan noget der. Så det er rigtig, rigtig svært. Jeg ved også, hvad jeg sådan hører, at det godt kan komme op på en 10 ekstra timer i løbet af sådan en uge. Det har jeg sådan set personligt noget imod. Så det arbejder jeg med at få ned. Det synes jeg ikke er rimeligt.

Det er det der med at lægge det fra sig. Jeg er rigtig dårlig til at lægge det fra mig og sige, at når jeg har fri, så har jeg fri. For det burde jeg jo. Jeg burde jo ikke sidde og klippe og forberede derhjemme. Det burde jo foregå i min forberedelsestid. Så det er i hvert fald en af de sværeste ting.

Det sker flere gange. Og så vælger jeg, og det er jeg faktisk træt af ved mig selv, fordi jeg vælger så at sige, det er så den tid, jeg giver. Det er jo ikke sådan, at jeg lader være. Det er ikke, fordi jeg lader være med at komme. Jeg kommer jo alligevel de seks timer nede på skolen samtidig med.

Dem lægger jeg sådan set oveni. De skal jo heller ikke have respons på en opgave, de har lavet før jul, langt ind i januar. De kan jo ikke huske, hvad de har lavet, altså.

Andre gange så bruger jeg ekstra tid, fordi jeg ikke kan være andet bekendt over for børnene, som skal lære noget. Det er jo klart, at undervisningen ikke er god nu, når man ikke har forberedt sig grundigt. Jeg er ikke så god til at lægge det fra mig, så min familie kan ikke forstå, at jeg så skal sidde og bruge mine aftener på at arbejde.

INKLUSION

Jeg har haft kolleger, der har siddet og tudet og grædt, fordi de ikke har kunnet magte de der elever, fordi de også ligesom skulle tage hensyn til resten, ikke? Det er bare ikke fedt. Det er et kæmpe, kæmpe pres. Og ja, man ligger da søvnløs der. Altså, der var den nat, jeg skulle sove, før jeg skulle til at have det hold, som jeg har til gymnastik nu. Det er der, hvor vores lidt specielle elev går. Uha, der havde jeg det godt nok, ligesom jeg skulle til eksamen næste dag. Hvordan vender og drejer man nu lige det, og hvordan undgår man, at han tæsker et af de andre børn, fordi, altså, det kan det godt komme til nogle gange. Årh, men så skal man lave en afskærmning. Nej, man skal ikke lave en afskærmning alligevel, fordi så bliver han ekskluderet. Og man skal la la la, og man skal la la la, og så kommer der en eller anden velmenende lærer med en master i et eller andet psykologi. Og så har han en rigtig masse gode råd, og det er også fint, men man husker bare ikke lige virkeligheden. Så derfor så synes jeg, inklusionsloven nogle gange er svær.

Også fordi når jeg har dem fra 3. klasse, som flygter. Så har jeg en aftale med, at jeg bare lige kan gå op, og så ved jeg, at ledelsen er der til at hjælpe mig. Problemet er så bare, hvis de ikke er der. Så står man der, og jeg kan ikke rende ud efter dem, men jeg kan heller ikke – og det skaber nemlig frustration.

Der er ikke nogen mulighed for at skærme de børn og sige: 'Jeg kan se på dig, at du har brug for en pause, at nu magter du ikke at være her i undervisningen. Det er smaddersynd for dig, det er synd for dine kammerater, og det er faktisk også for meget for mig. Nu kommer du hen, hvor der er nogle voksne, der har tid til bare at sidde og holde om dig og sidde og lytte til, hvad det er du synes er svært.' Det synes jeg godt nok er frustrerende.

Jeg tror egentlig ikke, at det er arbejdstidsaftalen og skolereformen, der har været for stressende for mig. Jeg tror, at det er inklusionen, fordi det er bare en tidsrøver.

Hvis man har et barn med ADHD-diagnose, så skal man lave piktogrammer, og hvis man har to klasser, man skal lave piktogrammer til. Og man så også har en, der måske bare er normalt uopdragen, eller hvad kan man sige. Så har man også en, der døjer med noget socialt, og så er der ret mange skilsmissebørn i klassen. Så lige pludselig før man faktisk kommer i gang med undervisningen, så skal man måske bruge et kvarter på lige at få sat nogle specifikke børn i gang.

PÆDAGOGERNES NYE ROLLE I SKOLEN

Mit bud på, hvad der skiller os mest lige nu, det er f.eks. sådan noget som, at mens vi laver det her aktivitetsbånd, så sidder alle lærerne inde og holder møde. Og de møder er vi ikke en del af. Og vi hører til stadighed, at lige pludselig er der blevet sagt noget til det møde, som vi havde brug for at vide. Og så får vi at vide bagefter: 'Nej, men har I ikke hørt det?' 'Nej, for vi var sådan set derude.' Altså, f.eks. nu her med aktivitetsbåndet. Der er tre, som mangler i dag. Vi skulle være syv voksne, men nu er vi kun fire til at klare hele bygningen og overbygningen. Der er en del, der sådan er opgivende, altså, og tænker, at så kan det også være lige meget. Det synes jeg er rigtig ærgerligt.

Jeg blev sådan smidt derop i den store skole uden at vide, hvad jeg skulle. Det første sted jeg var, der var det sådan, der tænkte jeg: 'Arh, det gjorde lidt ondt i maven.' Hvor jeg tænkte: 'Hun skal sgu ikke bestemme det hele.' Så må man jo få sagt det på en ordentlig måde. Og det er jeg ikke sikker på, hvis jeg var blevet i den klasse, så kunne det være blevet svært, tror jeg. Så kom jeg heldigvis i en anden klasse.

Vi er meget sårbare, også den der med at jeg synes, vi som pædagoger bliver brugt som 'fyld'. Altså, det er god 'fyld', det er ikke det. Men så skal vi dække hullerne, fordi skoledagen er forlænget. Der er også det med udbetaling af vikartimer. Jeg er ikke den eneste, der har problemer med det. De glemmer det hele tiden. Jeg skal rykke og rykke, og det dræner bare, at jeg skal huske på det igen og igen.

Det sværeste synes jeg også er klimaet, sådan hele energien på stedet: Jeg synes, den er meget negativ. Det, der er bedst, det er at prøve at lade være med at gå for meget ind i det brok, jeg hader brok. Det er så ukonstruktivt på en eller anden måde.

Jeg føler tit, jeg har sådan en rolle som bussemand, fordi det er der, eleverne skal lave lektier, og jeg er der bare halvanden time om ugen. Og jeg kender langt fra alle børnenes navne. Så er jeg bare en, der går og skal få ro på børnene. Det er svært for mig, og jeg ved det også fra de andre. For hvad er det egentligt, børnene har for i lektier, og kan jeg overhovedet hjælpe dem? Og det er faktisk ikke ret tit, jeg kan, for jeg er ikke uddannet i at gå ind og hjælpe dem og guide dem i lektier.

Jeg synes, man nemt kommer til at føle sig presset. Og nu om dage laver de jo matematik og dansk, og hvad der ellers er, på en helt anden måde end det, jeg har lært. Så jeg har ikke nogle redskaber til at sige: 'Jamen, du skal gøre sådan og sådan.' Og, det synes jeg ikke er fair overfor børnene.

Nu tænker jeg også, fordi jeg har musik og naturfag, så er det jo ikke sådan, at det er 'fag fag' for mig. Men det der med at få sparring fra fagpersonerne. Det er det, jeg synes er sværest.

Den der 'vi-følelse', den er røget lidt. Den mangler stadigvæk, ikke på den der måde, at vi skal konkurrere med lærerne, men den mangler stadigvæk i forhold til noget fag-faglig stolthed.

Arbejdstiderne er det sværeste og det, der giver problemer. Altså, når jeg så siger børnenes trivsel, så handler det også om deres udvikling. Jeg skal jo sørge for, at de har det godt, at de når derhen, hvor de skal nå hen. Og så kommer der skole oveni. Der skal jeg stadigvæk sørge for, at de har det godt. At de kommer derhen, hvor de skal hen, men jeg skal samtidig følge nogle læreplaner, og dem har jeg ikke sådan helt styr på.

Reformen har jo betydet, at flere kolleger er gået ned med stress og depression. Og jeg har lige sagt farvel til endnu en, som ikke kunne være i det mere. Så det er flere kolleger, der har svært ved at se sig selv ind i det der med, at nu laver jeg en aktivitet, nu skal du sætte dig ned, og så skal du lave, hvad det er, vi laver her, fordi det bestemmer jeg. Det er kolleger, der har været nogle af dem, der kunne fastholde børnene via deres lyst. Det ved jeg, at det er noget af det, de er knækket på.

Ulemperne er, at min arbejdsdag, den er så splittet op, og det er en ulempe, at jeg bliver stillet i nogle situationer, jeg ikke er uddannet til. Jeg synes, det er dage med mange skift. Det fylder meget for mig, at så starter dagen ind i pausen. Når pausen slutter, så skal jeg ned og have undervisningstimer. Så når jeg slutter det ene, så sender jeg børnene ned til et sted, og så kommer jeg løbende bagefter, og det fylder rigtig meget. Rent praktisk, så går jeg bagefter. Så jeg synes hele tiden, at jeg er på bagkant med det, der foregår. Der opstår konflikter. Hvis jeg havde været på forkant, så var de ikke opstået, men jeg er på bagkant hele tiden.

Men, men, men, det er igen det, jeg siger. Hvis ikke jeg er et sted, hvor man trives, jamen, så bliver jeg også hurtigere til at hoste og smutte om morgenen. Men det er jo nok fordi, det er, hvad man kommer fra. Og det skal lige implementeres lidt mere i mig, så det ikke er 'sådan er det bare ikke mere. Nu må du simpelthen. Nu må du være her, ikke også?' Men det synes jeg faktisk er svært i øjeblikket. Vi har oplevet den største kulturforandring.



Anbefalinger

I vores anbefalingsafsnit tager vi udgangspunkt i lærernes og pædagogernes 'triggere' samt analysens øvrige temaer.

Alle anbefalingerne er vores bud på både kortsigtede og mere langsigtede initiativer. Der er anbefalinger, som retter sig mod nationale initiativer, kommunale initiativer og lokale initiativer.

Vi vil lade temaerne tale.

Anbefalinger til lærernes 'triggere'

Lærernes omdømme

Den mest dominerende 'trigger' for lærerne er deres omdømme i samfundet og den manglende respekt for lærerprofessionen. Den manglende respekt opleves både i den offentlige debat, i det daglige arbejde i skolen og i privatlivet. I samfundet er det især mediernes beskrivelse af lærerprofessionen, der opleves udpræget negativt. I skolen er det forældrenes manglende respekt for lærernes arbejde. I privatlivet forsøger lærerne at undgå at fortælle, hvad de arbejder med, da de oplever, at mange mennesker er fastlåst i en række myter i deres forståelse af lærerarbejdet.

Der er brug for at styrke lærernes professionsbevidsthed, så de står på et sikkert fundament og derigennem også oplever sikkerhed, stolthed og handlekraft.

Der er brug for en række initiativer til at ændre omdømmet i samfundet. Lærerforeningen kan have en vigtig rolle her, både i at synliggøre, hvor betydningsfuldt lærernes arbejde er i samfundet, og også ved at give en række faktuelle oplysninger om lærernes arbejdsforhold, så de myter, der er opstået, kan nedbrydes igen.

Der er brug for, at Skoleafdelingen udarbejder en strategi for forældresamarbejde med overordnede retningslinjer, best practice og et idekatalog til skolerne. Strategien skal have fokus på kommunikation med forældrene. Hvad vil vi bruge forældrene til, og hvad forventer vi af forældrene? Det skal ikke være en ensretning, men et arbejdsredskab til de enkelte skoler, som kan give bud på, hvordan man kan involvere forældre og give dem ansvar og ejerskab.

Lærernes syn på sig selv

Det er en 'trigger' for lærerne, at de er utilfredse med sig selv. At de oplever, at de ikke kan gøre det så godt, som de gerne ville. At de oplever, at de altid er bagud med deres arbejde og samtidig ikke er velforberedte nok i timerne, og at de ikke får lært børnene nok. Ikke at være så god en lærer, som man gerne ville være.

Der er brug for, at både forberedelse og undervisning i højere grad bliver en fælles opgave.

Der er brug for at eksperimentere med nye forberedelsesformer. Både hvordan forberedelsen foregår, og også hvad der kan genanvendes, og hvad der skal nyudvikles.

Udefrakommende krav

Det er en 'trigger' for lærerne, at der hele tiden sker forandringer i deres arbejde, og at der hele tiden stilles nye og ændrede krav til deres praksis.

Der er på den ene side brug for at gøre klart, at forandringstakten ikke bliver mindre i fremtiden, og på den anden side er der brug for hjælp til at håndtere forandringerne. Her kan Skoleafdelingen have en rolle i at hjælpe med at udarbejde guidelines til lettere at løfte nogle af de nye opgaver, der kommer. Og der kan udpeges 'lokale ressourcepersoner' på skolerne, som kan guide kolleger til lettere at sætte sig ind i de nye tiltag. Der kan nedsættes erfagrunder skolerne imellem, hvor skolerne kan inspirere hinanden og dele erfaringer. Der, hvor kommunen har indflydelse på forandringer på skolerne, er det væsentligt at have fokus på 'timing' af kommunale tiltag i forhold til øvrige forandringer.

At arbejde for meget

Det er en 'trigger' for lærerne, at de arbejder for meget, især for de nye lærere. De oplever, at arbejdstidsaftalen har sat en ramme for arbejdet, som de har svært ved at fungere i. Nogle lærere tæller timer og fører regnskaber; andre har svært ved at gennemskue, hvor mange timer, de har, til hvad. De forsøger at sætte faste grænser og er optagede af ikke at arbejde for meget. Men det skaber en masse frustrationer, fordi de oplever, at de hele tiden går på kompromis.

Der er brug for at hjælpe lærerne med at skabe en struktur i deres arbejdsliv, så arbejdet ikke vokser dem

over hovedet. I forhold til nye lærere vil det måske være gavnligt med en mentor blandt de erfarne lærere, der kan hjælpe med at finde et niveau i både undervisning og forberedelse.

Og også at tænke nye veje ind i forberedelse og undervisning, så ressourcerne udnyttes på tværs af skolen.

Der er brug for, at der skabes helt tydelige retningslinjer fra Skoleafdelingen og DLF, så der kan skabes overblik over tid og forberedelsestid, så klarhed undgås.

Inklusion

Inklusion er en 'trigger' for lærerne. Der er stor frustration over ikke at have den fornødne viden, og det er tydeligt, at mange har en oplevelse af at skulle famle sig frem. Der peges på manglende ressourcer og følelsen af at stå alene med udfordringerne. De føler sig pressede og oplever, at det er krævende for alle børn.

Der er brug for opbakning fra ledelsen, der på den ene side skal være tilgængelig i hverdagen og på den anden side støttende i samarbejdet med forældrene.

Der er brug for hjælp og støtte til at håndtere konkrete problemstillinger i hverdagen fra faglige ressourcepersoner med specialviden (AKT, PPR, vejledere og eksperter).

Der er brug for at udbrede succes historier og gode erfaringer med inklusion, som kan overføres til andre skoler. Det vil være gavnligt at nedsætte erfagrunder på tværs af skolerne, hvorfra ideer og anbefalinger kan hentes direkte ind i praksis.

Anbefalinger til pædagogernes 'trigger'

Pædagogernes nye rolle i skolen

Der er én faktor, der i altovervejende grad påvirker pædagogernes trivsel negativt, og det er deres nye rolle i skolen. Det er tydeligt, at der er en række forskellige omstændigheder, der har betydning for, om pædagogerne trives i deres nye rolle i skolen. Men det handler i høj grad også om, hvilken rolle de har fået på skolerne:

- Om de oplever at være blevet inviteret ind i det nye samarbejde
- Om deres rolle er klart defineret
- Om de oplever, at de kan udfylde den rolle, de har fået
- Om de oplever, at de kan bringe deres faglighed i spil
- Om de oplever en ligestilling i samarbejdet
- Om de føler sig fagligt respekteret
- Om de oplever at være en del af et fællesskab

Der er brug for at styrke pædagogernes professionsbevidsthed, så de står på et sikkert fundament og derigennem også oplever sikkerhed, stolthed og handlekraft.

Der er brug for at kaste et fornyet blik på tankerne bag skolereformen og gøre status. Hvad var intentionerne med f.eks. understøttende undervisning og bevægelse, hvordan omsættes det i praksis? Og ikke mindst hvordan bringes pædagogernes kompetencer bedst i spil i skolen? Her er der brug for, at ledelserne tager teten og skaber et fælles fundament for samarbejdet mellem lærere og pædagoger, hvor de forskellige roller, opgaver og kompetencer defineres klart og formidles tydeligt, både internt og eksternt.

Der er brug for, at skolerne prioriterer samarbejdet mellem lærere og pædagoger. At lederne i deres ledelsesarbejde understøtter opbygningen af et arbejdsfællesskab, både i den løbende kommunikation af informationer, men også i skemalægningen, mødeplanlægningen og den konkrete opgavefordeling. Og at lederne understøtter opbygningen af et socialt og kollegialt fællesskab gennem fokus på initiativer, der inddrager pædagogerne i skolens sociale liv, eks. fælles pause og forberedelsesfaciliteter og fælles personalearrangementer.

Der er brug for, at lærerne, som er ansvarlige for undervisningen, gentænker deres arbejdsgiverrolle. Man kan diktere, eller man kan involvere. Man kan udstikke ordre og selv stå for hele planlægningen og så bruge medarbejdere til at assistere, eller man kan lave fælles udvikling og planlægning og bringe både de lærerfaglige og pædagogfaglige kompetencer i spil.

Der er brug for, at pædagogerne gentænker deres bidrag i forhold til skolen. Man kan assistere og være afventende i forhold til, hvilke 'bidder' der deles ud, eller man kan være offensiv og sikre sig en aktiv rolle.

Alene og effektiv

Undersøgelsen af læreres og pædagogers arbejde viser, at de er alene i deres arbejde. De er alene, når de underviser; de er alene, når de forbereder sig.

De har jævnlige møder med kolleger og indgår i teams, men en del samarbejde handler mere om koordinering, og når det kommer til samarbejdet på tværs af skolen, ser det ret slemt ud. Her er alle, både lærere og pædagoger, enige om, at det samarbejde er ikke-eksisterende.

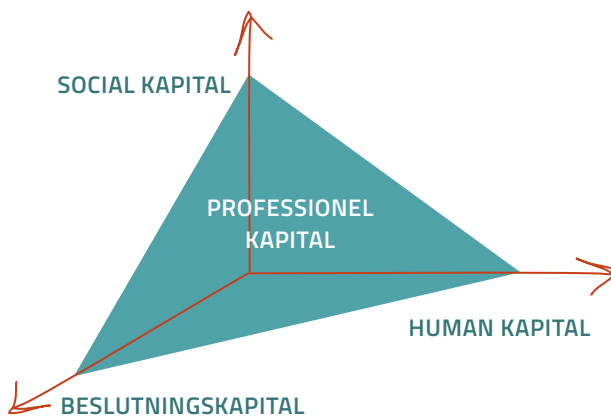
Når det at være så alene i sit arbejde kobles med lærernes og pædagogernes 'triggere', giver det 'triggerne' en endnu mere fremtrædende betydning, for 'triggerne' er de også alene med. Det er udfordrende *nok* at opleve som lærer, at lærerprofessionen ikke bliver respekteret i samfundet og af forældrene; at de ikke selv er så gode lærere, som de gerne vil være; at de arbejder for meget; at der hele tiden stilles nye krav til lærerarbejdet, og at det er vanskeligt at arbejde med inklusion. Og det er udfordrende *nok* at opleve som pædagog ikke at slå til i skolen og have svært ved samarbejdet med lærerne og den nye rolle.

Når det pres, der opleves, så kobles med at være alene – så forstærkes presset, og der er intet værn mod udfordringerne.

Lærernes svar på nogle af udfordringerne er at forsøge at arbejde endnu mere effektivt, at fokusere og prioritere, at undgå kontakt – og at være ALENE.

Her giver Andy Hargreaves og Michael Fullan i deres bog "Professionel kapital" en god teoretisk ramme til at forstå fællesskabets betydning i skolen. Professionel kapital består af følgende tre elementer:

- Menneskelig kapital (talent, engagement, viden og færdigheder)
- Social kapital (mængden og kvaliteten af interaktioner og sociale relationer i gruppen)
- Beslutningskapital (erfaring, dømmekraft og håndtering af kompleksitet)



Figur: Tage Søndergård Kristensen (2015) i 'Professionel kapital på gymnasieuddannelserne – en håndbog'

I den optik består god undervisning af kompetente lærere, der samarbejder og udøver dømmekraft i konkrete undervisningssituationer.

I vores rapport har vi ikke haft fokus på undervisningens kvalitet, men på lærernes og pædagogernes professionsforståelse. Hargreaves og Fullan beskriver primært undervisning, men begrebet professionel kapital har alligevel meget at byde på i forhold til de undersøgelsesresultater, der er i denne rapport.

Hargreaves og Fullan påpeger, at det ikke er godt, når lærere og pædagoger arbejder alene. De siger, at det at undervise som professionel ikke handler om mere individuelt ansvar, men om en stærk kollektiv ansvarlighed, og at det derfor er nødvendigt at opbygge en egentlig samarbejds-kultur. At arbejdet er undervisning og brændstoffet social kapital. At udvikle en sådan samarbejds-kultur er ikke et hurtigt fix men en lang tålmodig udviklingsrejse, der skaber grundlaget for udvikling af social kapital.

'Uheldigvis har udviklingen af social kapital som strategi endnu ikke fanget uddannelsessektorens opmærksomhed... For os er strategier om social kapital en af hjørnestenene i en omkalfatring af professionen. Adfærd formes af grupper langt snarere end af enkeltindivider – lige meget, hvordan man vender og drejer det.'
(Hargreaves og Fullan 2016: 115-116).

Social kapital kan også medvirke til at øge ens modstandskraft i forhold til de 'triggere', der opleves i arbejdet. Så social kapital bliver både fremhævet som en forandring af den måde, undervisning udøves på – fra det individuelle til det fælles og som en vej til at skabe bedre trivsel og dermed en bedre skole.

Vores analyse viser, at lærerne og pædagogerne i denne undersøgelse i høj grad mangler social kapital.

Der er hårdt brug for at arbejde på at bringe fællesskabet tilbage til skolen for både lærere og pædagoger. Der er brug for at arbejde både med professionsbevidsthed og med professionelle læringsfællesskaber for at styrke den sociale kapital. Og der er brug for at udvikle en samarbejds-kultur på skolerne, som flytter fokus fra individuel effektivitet til fælles ansvar både for forberedelse og undervisning.

Der ligger en stor
uudnyttet ressource i at bringe
fællesskabet tilbage i skolen.

Litteraturliste

- Bjerrum, Eva, Anne Bøgh Fangel & Kasper Noer Andersen (2016):
Vi drømmer om en skole med færre stole. En strategi for skolens rum i Silkeborg Kommune.
- Bjerrum, Eva (2016):
Skolens rum. FM Update nr. 3 2016, 16-22.
- Bjerrum, Eva, Lisbeth Lunde Frederiksen & Anne Bøgh Fangel (2014):
Skoleledelse tæt på eller langt fra. Rapport.
- Bjerrum, Eva & Susanne Dahl (2011):
Facilitating learning and physical change in complex systems through employee involvement. OLKC Conference.
- Bjerrum, Eva & Anne Bøgh Fangel (2005):
Ny kontorindretning: Et videndelingsværktøj eller bare smart? Børsens Ledelseshåndbøger.
- Bjerrum, Eva & Stinne Aaløkke (2005):
The office as a strategic artefact for knowledge sharing. Paper på The 6th International Learning and Knowledge Conference, Trento, Italy.
- Bjerrum, Eva & Anne Bøgh Fangel (2007):
Arbejdsoptattelsens betydning for videnarbejdspladsen. Børsens Ledelseshåndbøger.
- Bjerrum, Eva, Jacob Lauring & Anne Bøgh Fangel (2007):
Det åbne kontor – en teknologi der fremmer interaktion og videndeling i arbejdet? Tidsskrift for Arbejdsliv, 9, 3, 59-71.
- Fangel, Anne Bøgh & Stinne Aaløkke (2008):
Getting the Job Done: The Impact of Conception of Work on Work-life Balance. Work less, live more? Critical analysis of the work-life boundary, London, Palgrave.
- Fullan, Michael & Andy Hargreaves (2016)
Professionel kapital. En forandring af undervisningen på alle skoler. Serie: Undervisning og læring. Dafolo.
- Hastrup, Kirsten (2003):
Introduktion. Den antropologiske videnskab i Kirsten Hastrup (red.) Ind i verden – en grundbog i den antropologiske metode. Hans Reitzels Forlag.
- Kjær Jensen, Mogens (1991):
Kvalitative metoder i anvendt samfundsforskning. København: Socialforskningsinstituttet.
- Kristensen, Tage Søndergård (2015):
Professionel kapital på gymnasieuddannelserne – en håndbog. Gymnasieskolernes Lærereforening.
- Kvale, Steinar (1996):
Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing, Thousand Oaks, Sage.
- Patton, Michael Q. (1990):
Qualitative evaluation and research methods, Newbury Park, Sage.
- Spradley, James P. (1979):
The Ethnographic interview. Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, James P. (1980):
Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Om forfatterne



Eva Bjerrum er Distinguished Organisation Analyst på Alexandra Institutet. Hun er førende ekspert i organisationsanalyse og i at få virksomheder og offentlige organisationer til at udnytte potentialet i New Ways of Working: at finde den bedst mulige kobling mellem strategi, arbejdsopfattelse, arbejdsprocesser og rumlige løsninger. I de senere år har Eva Bjerrum stået for flere udrednings- og evalueringsopgaver inden for uddannelses- og skoleområdet.



Anne Bøgh Fangel er Principal Organisation Analyst. Hun er specialiseret i at lave kvalitative analyser – ofte med fokus på arbejdsprocesser og organisationsudvikling, men har de senere år også brugt sine kompetencer i forbindelse med evalueringer, særligt inden for skole- og specialområdet. Hun har desuden solid erfaring med facilitering af forandringsprocesser og har fokus på, hvordan resultaterne af kvalitative analyser formidles/omsættes til praksisudvikling.



Suzan Tugcu er Anthropologist på Alexandra Institutet. Hun har omfattende erfaring med antropologiske analyser og formidling. Typisk på tværs af organisationer og faglige verdener, hvor hun arbejder med afsæt i etnografiske metoder koblet med brugerinddragelse og brugerdrevne formidlingsformer. Gennem en årrække har det særligt været i krydsfeltet mellem kulturinstitutioner og by- og lokalsamfundsudvikling.

Der ligger en stor uudnyttet
ressource i at bringe **fællesskabet**
tilbage i skolen.