



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Arrangementet som pædagogisk handlingsform

– pædagogers faglighed i skole og SFO

Gro Hellesdatter Jacobsen

adjunkt, ph.d., Institut for Kulturvidenskaber, SDU
ghja@sdu.dk

Doris Overgaard Larsen

lektor, kandidat i pædagogisk antropologi,
Pædagoguddannelsen Kolding, UC SYD
dola@ucsyd.dk

Ole Steen Nielsen

Chefkonsulent, MLP, FIVU, UC SYD
osni@ucsyd.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Med skolereformen fra 2014 har pædagoger fået en ny rolle i skolen, hvor de bl.a. varetager ”understøttende undervisning”. Det er dog stadig ikke helt klart, hvad pædagoger kan bidrage med i skolen, og hvordan deres bidrag forholder sig til lærernes. Med denne artikel præsenterer vi, med udgangspunkt i et almenpædagogisk perspektiv, et mere udfoldet bud på, hvad pædagoger kan bidrage med i skolen, og særligt hvordan de kan bidrage til at mindske marginalisering af børn. Vi argumenterer for, at pædagoger frem for at benytte sig af tydeligt instruerede aktiviteter, der minder om lærernes undervisning, med fordel kan benytte sig af arrangementet som en pædagogisk handlingsform, hvor den pædagogiske intention bevidst holdes svag for børnene. Hermed kan pædagoger bruge deres pædagogiske faglighed til at fremme børns medvirken i egne lærings- og dannelsesprocesser samt mindske marginalisering i skole og SFO.

Abstract

The Danish school reform (2014) has given pedagogues (social educators) a new role in primary schools, where they among other things provide "supportive teaching". However, it is still not quite clear how pedagogues contribute and how their contribution relates to that of the teachers. Based on a general pedagogical theoretical perspective, we propose a more detailed description of pedagogues' contribution in the school context, with a particular focus on reducing marginalization of children. We argue that pedagogues, rather than using clearly instructed activities similar to teachers' lessons, should make use of "the pedagogical arrangement" as a form of action, in which the pedagogues' intention is deliberately kept subtle. In this way, pedagogues may use their pedagogical expertise to promote children's involvement in their own learning and Bildung processes and to reduce marginalization in schools and school-based leisure time facilities.

Nøgleord

Almenpædagogik, pædagogisk arrangement, pædagogprofession, dannelse, læring, marginalisering

Keywords

General pedagogy, pedagogical arrangement, pedagogical profession, Bildung, learning, marginalization

Indledning

Med skolereformen fra 2014 er pædagoger blevet tildelt en ny rolle i skolen. De kan nu ”inddrages i undervisningen i en understøttende rolle” og ”varetage understøttende undervisning alene med eleverne” hvilket dog ”ikke i samme omfang kræver lærerens professionskompetence”, hvorfor pædagogerne ”ikke tillægges undervisningskompetence” (Aftaleteksten, 2013, s. 18). Men hvad siger det om pædagogers faglighed, at de kan støtte og supplere lærere, men ikke har undervisningskompetence? I artiklen ønsker vi at formulere et positivt bud på, hvad pædagoger kan, hvis de ikke bare ses som læreres assistenter, hvis kompetence primært er negativt defineret ved, at den *ikke* er som lærernes. Således undersøger vi med udgangspunkt i almenpædagogikken (Benner, 2005; Prange og Strobel-Eisele, 2015; Komischke-Konnerup, 2018) hvad pædagoger – som *pædagogisk* professionelle – kan bidrage med i skolen med særligt henblik på at mindske marginalisering af børn. Med almenpædagogik menes den del af den pædagogiske videnskab, der undersøger, hvad det pædagogiske egentlig er (Oettingen, 2010; Komischke-Konnerup, 2014). I dette perspektiv er pædagogik altid normativ (Oettingen, 2010). Et normativt udgangspunkt for vores forskningsprojekt er, at pædagogiske handlinger bør medvirke til at mindske marginalisering. Vi ser marginalisering som processer, hvor menneskers muligheder for deltagelse og indflydelse ufrivilligt mindses på områder, hvor der er en normativ forventning om deltagelse (Madsen, 2005, s. 165). Vi er altså optagede af, hvad der sker, når børn på forskellig vis ikke deltager som forventet i skolens fællesskaber og aktiviteter, og hvordan pædagoger i skolen kan bidrage til at give børn øgede muligheder for deltagelse og medvirken i de lære- og dannelsesprocesser, skolen danner ramme om.

Vi skriver os dermed ind i en igangværende debat om genopdagelse af en pædagogisk videnskab og faglighed (Jacobsen & Komischke-Konnerup, 2019). Vi antager, at pædagoger og lærere deler en pædagogisk faglighed, der bygger på grundantagelser om f.eks. det pædagogiske paradoks (Oettingen, 2001), men også, at de to professioner med fordel kan benytte sig af forskellige handlingsformer i skolen. Mens lærernes traditionelle pædagogiske handlingsform, undervisningen, er velkendt og veletableret gennem århundreder, er pædagogers handlingsformer i skolesammenhæng i mindre grad beskrevet. Jf. de ovennævnte formuleringer i Aftaleteksten om skolereformen risikerer pædagoger i skolen at blive set som en form for undervisere, der ikke har undervisningskompetence, men som til gengæld er særligt gode til relationer. I artiklen er det målet at præsentere et mere fagligt præcist og konstruktivt alternativ til denne opfattelse. Vi vil således argumentere for, at pædagoger i skole og SFO med fordel kan benytte sig af det, vi her kalder svage handlingsformer, herunder det pædagogiske arrangement, og at de dermed kan bidrage til at mindske marginalisering. Dette normative udgangspunkt er både i overensstemmelse med skolereformens mål om at mindske betydningen af

social baggrund i forhold til faglige resultater (Aftaleteksten, 2013) og med pædagogers etiske grundlag om at fremme social retfærdighed (BUPL, 2013).

Artiklens empiri stammer fra forskningsprojektet ”Pædagogers arbejde med etniske minoritetsbørn i skole og SFO”¹ (2017-2018), der er finansieret af Forskningsprogrammet dagtilbud og skole, UC SYD.

Forskning om pædagoger i skolen

Med skolereformen er vilkårene for pædagogernes arbejde med børn i skolealderen ændret væsentligt. Mens pædagogerne inddrages mere i skoledagen er antallet af pædagoger i SFO’erne reduceret markant (Flarup & Ejersbo, 2016). Udviklingen følges af adskillige forskningsprojekter, som for en stor del er tilknyttet professionshøjskolerne. Forholdet mellem pædagog- og lærerprofessionen er et væsentligt tema i forskningen. Modsat de studier, der lægger vægt på samarbejde mellem lærere og pædagoger, stiller vi i dette studie skarpt på, hvordan pædagoger arbejder, når de selvstændigt planlægger og varetager pædagogiske aktiviteter med børnene. Mens lærerprofessionen traditionelt har været forbundet med undervisning og didaktik har pædagogprofessionen i større grad været rettet mod omsorg og trivsel. Denne rollefordeling bliver imidlertid mere uklar, når pædagogerne deltager i skolen i øget grad, og f.eks. varetager understøttende undervisning (Gulløv, 2017; Bjerresgaard & Rasmussen, 2017). Man kan tale om en didaktisering af pædagogprofessionen (Kaspersen, 2015) og om at fritidspædagogikken nedtones til fordel for skolens ’lærermode’ (Andersen & Krab, 2016; Pedersen & Feilberg, 2016). Gravesen og Ringskou (2016) påpeger, hvordan pædagogernes rolle efter skolereformen har flyttet sig fra det fritidspædagogiske felt til andre rum, nemlig ’de rum hvor børnene skal lære noget’ dvs. skolens rum (s. 48). Med henvisning til Biestas (2011) skelnen mellem de forskellige domæner, der kendetegner skolens arbejde: kvalifikation, socialisation og subjektifikation noterer Gravesen og Ringskou (2016) en tendens til øget fokus på kvalifikation, som stemmer overens med skolereformens fokus på læringsresultater og den bredere tendens til *learnification* (Biesta, 2011) og fokus på ’hvad der virker’ (Biesta, 2010). Som det vil fremgå erfarede vi også i vores feltarbejde, at mange aktiviteter virkede tydeligt målrettet børnenes opnåelse af kvalifikationer af enten faglig eller social karakter, mens der forekom at være mindre plads til børnenes subjektifikations- eller dannelsesprocesser.

Selvom vi følger eksempelvis Biestas kritik af *learnification* og det øgede fokus på målbarhed og effektivitet i skolen er vi stadig optagede af, hvordan der finder læring sted i skolen, men ud fra en bredere og mere nuanceret forståelse af læring. I overensstemmelse med det almenpædagogiske perspektiv, vi anlægger (som uddybes nedenfor), ser vi læring som en antropologisk konstant. Mennesket er

1 Oprindeligt havde forskningsprojektet en særlig interesse i marginalisering af børn med etnisk minoritetsbaggrund, men gennem de empiriske undersøgelser viste det sig oplagt at anlægge et mere bredt fokus på marginalisering.

altid lærende, og pædagogers arbejde handler om at understøtte børns medvirken i deres egne lærings- og dannelsesprocesser for at forberede dem til at deltage i voksenlivets menneskelige fællesskaber, herunder – men bestemt ikke kun – til arbejdslivet. Dette perspektiv betyder endvidere, at alle børn lærer noget i skolen. Nogle lærer, at skolens fællesskab er et sted for dem, mens andre lærer, at de ikke passer ind. Men i begge tilfælde er der tale om læringsprocesser.

Metode

Som forsker må man ind i den verden man ønsker at undersøge, og det gøres ved at tage plads i den, men samtidig må man være opmærksom på at det er ikke alle pladser der er ledige. Således inspireret af Hastrup (2003) valgte vi i projektet en antropologisk tilgang med deltagerobservation som omdrejningspunkt. Deltagerobservation gør det muligt at træde ind i det konkrete pædagogiske hverdagsliv der leves i skole og SFO, for derigennem at opleve hvordan holdninger og handlinger i en pædagogisk praksis i nogle tilfælde er blevet til vaner, der ikke nødvendigvis italesættes af pædagogerne i et interview. Som nævnt er det ikke alle observationspladser der er ledige, når man som forsker indtager felten som deltagende observatør. I dette projekt er det først og fremmest rollen som observatør, der er fokus på, og i mindre grad deltagelse (Wadel, 1991). Foruden de tre forfattere til denne artikel deltog tre pædagogstuderende i projektets deltagerobservationer, hvor vi fulgte seks pædagoger på to skoler med tilhørende SFO i 29 dage, og ligeledes i den første analysefase. De foreløbige analyser dannede grundlag for interviewguides til de interviews med de seks pædagoger (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Gennem interviewene kom pædagogernes egne fortolkninger af de observerede handlingsformer i fokus, og det blev mere tydeligt hvordan pædagogerne oplever og reflekterer over deres pædagogiske faglighed (Hastrup, Rubow & Tjørnhøj-Thomsen, 2011). Vores interviews med inddragelse af observerede praksiseksempler kunne på den måde danne grundlag for en nuanceret og konkret belysning af pædagogernes valg og fravalg af handlinger i deres pædagogiske praksis, og dermed muliggøre at de kunne eksplicitere deres egen forståelse af pædagogisk faglighed.

Teoretisk udgangspunkt

I artiklen afsøger vi, hvorvidt begreber fra almenpædagogisk teori om, hvad det pædagogiske *egentlig* er (Komischke-Konnerup, 2014), kan bidrage til en mere præcis og professionsspecifik beskrivelse af pædagogers arbejde. Sådanne begreber udspringer af en distinkt pædagogisk faglighed og tradition, som ikke kan reduceres til f.eks. relationsarbejde (Jacobsen & Komischke-Konnerup, 2019). Vi er særligt inspirerede af Benners forklaring af de almene pædagogiske principper om opfordring til selvvirksomhed samt *Bildsamkeit*, dvs. menneskets evne til at lære og danne sig og til selvbestemmelse (Benner & Brügger, 2004), der bygger

på en opfattelse af læring som antropologisk konstant (Benner, 2005) samt af det begreb, som Komischke-Konnerup (2018) og Prange & Strobel-Eisele (2015) betegner som imødekommende læring. For at der kan blive tale om imødekommende læring fra barnets side må den pædagogisk tilrettelagte aktivitet forekomme meningsfuld for hende, således at hun føler sig forpligtet til og ansvarlig for selv at medvirke i egne lærings- og dannelsesprocesser.

I vores projekt viste det sig gennem feltarbejdet oplagt at fokusere på pædagogiske handlingsformer, hvilket betyder at vi har haft fokus på hvad pædagogerne helt konkret gør og siger i den pædagogiske praksis, vi har undersøgt (Komischke-Konnerup, 2018, s. 203) Da vi mødtes i gruppen af forskere og studerende efter de første observationer erfarede vi, at vi alle var berørte af den praksis, vi havde observeret. Der havde været flere undervisningslignende aktiviteter og et mere udtalt fokus på disciplin i arbejdet med børnene, end vi havde forventet, og vi oplevede at glædes og berøres, når vi fortalte hinanden om eksempler, hvor et barn lavede lidt ballade (Togsverd & Rothuizen, 2016) som modspil til den stramme styring.

Disse erfaringer førte til en analytisk distinktion mellem stærke og svage pædagogiske handlingsformer, herunder det pædagogiske arrangement. Dette begreb er introduceret på dansk af Komischke-Konnerup (2018), der henter det hos Prange & Strobel-Eisele (2015). Mens de stærke pædagogiske handlingsformer – f.eks. den klassiske undervisningssituation – er tydeligt instruerende, dvs. at den voksne eksplicit fortæller barnet, hvad det skal gøre, holdes den pædagogiske intention i arrangementet bevidst svag for barnet (Komischke-Konnerup, 2018, s. 214). Det betyder ikke, at den voksne ikke har en pædagogisk intention, men at den voksne ikke tydeligt fortæller barnet, hvad det skal lære eller hvad der er målet med aktiviteten.² Arrangementet kan være en spontant opstået situation i hverdagen, som pædagogen griber som anledning til at undervise eller vejlede, eller det kan være steder eller situationer, der på forhånd er tilrettelagt pædagogisk med henblik på at sandsynliggøre læring. Et eksempel herpå er værkstedet i en SFO eller et fritidshjem, som ofte er arrangeret således, at det ikke primært er den voksnes instruktion, men også materialerne, indretningen m.v. der inviterer til deltagelse. Typisk deltager barnet ikke på grund af den voksnes instruktion eller pres, men vælger selv at deltage i aktiviteten, hvorfor man kan tale om det pædagogisk svage arrangements *opfordringskraft* (Komischke-Konnerup, 2018, s. 214). Det er dermed en mulig ulempe ved arrangementet, at barnet kan fravælge at deltage, ligesom man risikerer, at barnet lærer noget andet end det intendede (Komischke-Konnerup, 2018, s. 215). I denne artikel lægger vi dog vægt på fordelene ved arrangementet, idet vi mener, at det med fordel kan supplere de stærke pædagogiske handlingsformer, der aktuelt synes at være dominerende i skolen. I

2 I den verserende debat om synlig læring og tydelige læringsmål (jf. Hattie, 2013) vil det pædagogiske arrangement således kunne forbindes med den position, der advokerer for 'læringsglemsel' hvor det er læringens indhold og stof, der er i fokus, fremfor den lærendes bevidsthed om læringens formål og refleksion over egne læringsprocesser (Tanggaard, 2018).

de følgende analyser præsenteres eksempler på svage og stærke handlingsformer fra vores observationer af pædagogers praksis.

Stærke pædagogiske handlingsformer

I de stærke handlingsformer er pædagogen tydeligt styrende og forventer ofte, at alle børn deltager på samme tid og samme måde. Dette kommunikeres tydeligt, både gennem verbal instruktion, ros og irettesættelse og ved at pædagogen giver tegn på anden vis, f.eks. ved at klappe i hænderne eller blæse i en fløjte som opfordring til ro eller ved at uddele stjerner eller klistermærker til børn, der viser en ønsket adfærd. Vi observerede mange eksempler på sådanne handlingsformer, især i skoletiden, når pædagoger stod for den understøttende undervisning eller varetog egentlig undervisning. Det følgende eksempel stammer fra en musiktime i første klasse med pædagogen Bo.

Bo gennemgår programmet for musiktimen tydeligt og slavisk. Han refererer bl.a. til sange og aktiviteter fra tidligere musiktimer klassen har haft. Bo starter med den første sang. Han spiller på guitaren og synger selv verset. Under sangen og uden yderligere anvisning stiller flere af børnene sig op på stolene. Andre bliver blot siddende. Da Bo er færdig med at synge verset synger børnene med på omkvædet. Både de børn der står op på stolene, og dem der har valgt at sidde ned. Deltagelsen blandt børnene er generelt høj, men 15-20 minutter inde i timen er der stadig fire børn der endnu ikke er deltagende. Peter sidder og lytter. Han ser alvorlig og lidt trist ud. Han interagerer ikke med de andre børn, og gør ikke på noget tidspunkt opmærksom på sig selv. De tre andre børn bliver deltagende efter yderligere et stykke tid, mens Peter ikke deltager på noget tidspunkt. Bo synger og spiller en række sange sammen med børnene. Alle kender sangene på forhånd. Der er ingen yderligere instruktion fra Bo, ud over at han påbegynder en sang, hvorefter børnene automatisk følger med. Børnene skal bruge kroppen under de fleste sange, f.eks. tromme i bordet, stå op på stolene osv.

Som det fremgår introduceres musiktimen af Bo på en måde, så det gøres tydeligt for børnene, hvad der er intentionen og planen for timen og hvad han forventer af dem. Bo bruger den pædagogiske handlings grundform, *visningen*, som er kendetegnet ved at vise børnene hvad der er betydningsfuldt (Prange & Strobel-Eisele, 2015). Måden, hvorpå Bo anvender visningen, mener vi kan betegnes som stram styring. F.eks. gives der kun få valgmuligheder i forhold til deltagelse i musiktimen. Der er et fastlagt indhold, og der er ligeledes rammesat særlige, legitime former for ageren som hop og trommen i borde. Alle børn forventes således at deltage i samme aktivitet på samme tid og på en klart defineret måde. Imidlertid deltager fire børn i en stor del af timen ikke på den måde, der forventes, og Peter følger slet ikke det Bo 'viser' og hans intention med musiktimen.

Ifølge Prange og Strobel-Eisele (2015, s. 16) hviler pædagogiske handlinger på koordinationen af to forskellige operationer – pædagogik og læring – på en sådan måde, at disse mødes eller kommunikerer med hinanden, og der opstår broer af forbindelse mellem den pædagogisk handlende og den lærende. Det betyder, at

pædagogen både i handlinger og med ord må prøve at forme barnets læring pædagogisk, hvilket igen forudsætter barnets imødekomende læring.

Men en sådan kommunikation etableres tilsyneladende ikke mellem Bos pædagogiske handling og Peters læring – Peter kommer ikke Bos tilbud i møde, men forbliver uden for det tilsigtede læringsfællesskab, og lærer muligvis snarere, at han ikke passer ind heri.

I det efterfølgende interview med Bo fortæller han om sine overvejelser om situationen med Peter, der er passiv og virker trist. Bo forklarer, at det er meget almindeligt, at ikke alle deltager i musiktimerne, men udtrykker også, at der er mange måder at være deltagende på.

[...] hvis man er i rummet og man lytter med på hvad vi andre gør, er man så ikke deltagende? [...] så ja, hvis det var HVER gang der var en der sad sådan (hænger med hovedet ind over bordet) så tror jeg at jeg ville reagere på det, hvis jeg opdagede det.

Bo nævner også, at børn, der ikke kan holde til det høje lydniveau i musiktimerne, gerne må forlade lokalet, hvis de giver ham tegn til det. I observationerne var der adskillige eksempler på sådanne tydeligt instruerede og styrede kollektive aktiviteter – f.eks. boldspil og tagfat-lege – og næsten hver gang var der børn, der ikke deltog.

Benner beskriver pædagogisk praksis som svar på henholdsvis menneskets grundlæggende evne til at lære og danne sig, og menneskets behov for at blive pædagogisk indført i det praktiske og fælles liv for at blive sig selv som menneske og borger (Benner, 2005). Dermed kan vi spørge, hvorvidt og hvordan Peter blev indført i et praktisk og fælles liv, eller om det er noget andet, han lærer i musiktimen. Det ser ud til, at de stramt styrede former for pædagogisk handling kan indebære, at nogle børn står uden for de intenderede læringsfællesskaber og dermed risikerer at opleve marginalisering i forhold til det fælles liv, der finder sted i skolen. Hvis børn har for mange af de oplevelser, kan de lære, at de ikke hører til i skolen, og dermed pådrage sig et pædagogisk fremkaldt handicap (Komischke-Konnerup, 2010; 2018). Hermed menes, i overensstemmelse med den førnævnte opfattelse af mennesket som lærende, at dumhed er noget, der må læres (Benner, 2005), og at nogle børn altså lærer i skolen, at de er dumme og uegnede til uddannelse.

Det planlagte pædagogiske arrangement

I modsætning til de stærkt styrede handlingsformer, hvor den pædagogiske intention udtrykkes tydeligt, står det pædagogiske arrangement. I det følgende fokuseres på de planlagte pædagogiske arrangementer, som kendes fra den fritidspædagogiske tradition, f.eks. værkstedsaktiviteter. Observationen finder sted i SFO'ens krea-rum efter skoletid, hvor pædagogen Liv sidder sammen med en gruppe børn.

Seks piger og Liv sidder rundt om et bord og sætter glimmer, pailletter m.m. på tøj, som pigerne har haft med hjemmefra. Temaet kaldes "Design" og meningen er, at det skal afsluttes med en modeopvisning. Der arbejdes med at lime perler og pailletter på tøjet, og det sker på tværs af pigerne i gruppen. Der samtales rundt om bordet om hvilke perler der er de flotteste, og pigerne spørger til hinandens mening, om det nu "ser godt ud med den her perle"?

Yala: Liv, synes du ikke det er en god ide hvis jeg laver en nissehat?

Liv: Jo, hvis du vil have en nissehat på til modeshowet er det da en god idé.

Faya sidder med en glimmerpen og maler på et stykke tøj.

Liv: Prøv at se Faya, du skal faktisk have en avis nedenunder, prøv at se her (Liv hjælper med at lægge aviser under tøjet), se her så kan du bedre male på tøjet, så glider det ikke så nemt. Liv smiler til Faya, der maler videre, nu med aviser under.

Situationen i værkstedet er præget af pædagogiske handlinger. Pædagogiske handlinger er blandt andet defineret ved at mening og sted er indbyrdes forbundne. Her er situationen meningsfuldt forbundet til værkstedet. I det pædagogiske arrangement konstruerer pædagogen bevidst situationer, der har et pædagogisk formål, men uden at dette formål træder tydeligt frem, og børnene vælger at deltage på grund af arrangementets opfordringskraft (Komischke-Konnerup, 2018, s. 214). I arrangementet gives forskellige tilbud om læring, som den lærende kan vælge imellem alt efter interesse (Prange & Strobel-Eisele, 2015, s. 111). I værkstedet åbnes for Yalas interesse, idet hun måske gerne vil lave en nissehat, en idé Liv støtter hende i at forfølge. Der er også en opfordringskraft i de materialer, som Liv stiller til rådighed i arrangementet. Det fremgår af samtalen mellem pigerne, at de finder processen og materialerne spændende, når de spørger til hinandens mening vedrørende anvendelsen af konkrete materialer.

Arrangementet er desuden velegnet til at rumme elementære, pædagogiske handlingsformer (Komischke-Konnerup, 2018, s. 216). En elementær handlingsform er øvelsen, der er kendetegnet ved at barnet får mulighed for at øve sig på det der vises dvs. at gentage, anvende og variere det som pædagogen har fundet betydningsfuldt at vise barnet. Ved at indlejre øvelsen i arrangementet svækkes øvelsens direkte pædagogiske intention forstået på den måde, at intentionen udtrykkes mindre tydeligt. En intention kunne f.eks. være at øve ord, hvilket dette feltnotat fra ovennævnte aktivitet er et eksempel på:

Der bliver talt om forskellige ord og begreber mellem pigerne og Liv imellem. Yala siger: 'immun' (hun gentager det ord som Liv lige har brugt), hvad betyder det? Jeg har hørt det i 'Løvernes konge'.

Liv: Ja, man kan også være immun overfor sygdom, det betyder at der er nogle sygdomme som man ikke kan få, hvis man er immun.

Der er næppe nogle af de deltagende piger, der går fra aktiviteten i værkstedet med en fornemmelse af at have fået sprogtræning, selvom der kan argumenteres for at det netop er det der sker i situationen. Ved at Liv tager udgangspunkt i Yalas konkrete, nutidige erfaring med ordet immun udformer hun det pædagogiske arrangement, så det relaterer til børnenes konkrete levede hverdagsliv.

SFO'en kan i dette perspektiv ses som et pædagogisk arrangeret livs- og erfaringsrum (Komischke-Konnerup, 2018, s. 216).

I interviewet med Liv, hvor vi spørger til hendes brug af ord, der ikke umiddelbart synes at give mening for pigerne, svarer hun:

Vi skal ikke være så bange for at bruge ord som børnene ikke kender i første omgang, det handler om at gentage ordene og begreberne, at tale med børnene om det de er optaget af. Man må gerne have høje forventninger til alle børn.

Når Liv bruger et ord som immun inddrager hun øvelsen som elementær pædagogisk handlingsform, idet pigerne får mulighed for at udtale og tale om ord, de kan have hørt i anden sammenhæng, men ikke kender betydningen af. I Livs brug af værkstedet som pædagogisk arrangement har hun både rettet blikket mod pigerne aktuelle interesser og hverdagsliv og mod deres fremtidige liv, hvilket fremgår af udtalelsen om at have høje forventninger til alle børn. Det ser ud til, at Livs kommunikation med bl.a. ord og materialer lykkes, så pigerne kommer den pædagogiske handling i møde, og der opstår en bro af forståelse mellem pædagogik og læring (Prange & Strobel-Eisele, 2015, s. 16).

Det spontane pædagogiske arrangement

Mens pædagogerne ofte brugte stærke, instruerende handlingsformer i skoletiden, bød SFO-tiden på flere svagt styrede arrangementer som f.eks. ovennævnte værkstedsaktivitet. Det er ikke overraskende, at henholdsvis skolens og SFO'ens rum og organisering lægger op til forskellige handlingsformer. På begge skoler for vores feltarbejde lå skole og SFO i adskilte bygninger og vi oplevede tydelige forskelle på skoletid og fritid. Som pædagogen Birgitte sagde om SFO'en: "Der er nogle flere rammer deroppe [i skolen], for hvad der skal ske, end der er her. Det skal ikke lyde som om vi bare er laissez-faire [...], men det er mere sådan afslappende herovre."

Imidlertid observerede vi også pædagogiske arrangementer i skoletiden og i skolens rum. Pædagogen Susan brugte ofte sine timer i understøttende undervisning til det hun kaldte "fri leg". Selvom hun indledende instruerede børnene i ikke at larme, og selvom alle skulle være i klasselokalet på samme tid, kan legetimen ses som et pædagogisk arrangement, hvor børnene gives mulighed for selv at vælge aktivitet og for selvvirksomt at medvirke i egne dannelsesprocesser. Således blev der i legetimerne både spillet spil, leget rollelege, bygget LEGO, lavet matematikopgaver og tegnet, alt efter børnenes eget valg.

Som nævnt er en fordel ved det pædagogiske arrangement, at andre pædagogiske handlingsformer kan inkluderes i arrangementet, hvilket følgende observation fra en af pædagogen Susans legetimer viser.

Der er et ret højt støjniveau, børnene er i gang med omkring fem forskellige lege. Susan sidder ved et bord og klipper papirklip. Hun folder papiret, og viser langsomt Ahmad, hvordan han skal klippe. Ahmad og Muhammed, der ser på, virker opslugte. Susan

folder papiret ud, og viser Ahmad, at hun har klippet en mand. Ahmad smiler stort og ser imponeret ud. Susan drejer hovedet og siger med hævet stemme: Karla og Malte. Jeg vil gerne have at I finder noget andet at lave (til børn, der løber) og klipper videre. Sådan fortsætter det i 15 minutter, hvor Susan sidder på den samme plads og klipper og taler med Ahmad og Muhammed, men samtidig løbende ser efter de andre børn og flere gange, med få sætninger, løser konflikter mellem og tilretteviser andre børn. Til sidst rækker Susan sin arm op, laver en dryssende bevægelse med sine fingre, og siger langsomt og tydeligt, idet hun folder papiret ud: Et snefnug. Susan viser drengene et detaljeret papirklip, der ligner et snefnug. Drengene siger beundrende: Årh, ja. Susan viser drengene, hvordan de skal folde papiret, så de selv kan klippe. Ahmad tager en saks og begynder at klippe.

Denne situation eksemplificerer fordelene ved arrangementet som svag handlingsform (Komischke-Konnerup, 2018, s. 215ff.). For det første ser Susan det børnene er optagede af netop nu som betydningsfuldt – og har altså ikke kun deres fremtidige liv for øje. For det andet giver hun Ahmad mulighed for at udvikle sit selvforhold, idet han overvejer sine subjektive interesser og ønsker i forhold til de muligheder, som arrangementet præsenterer. For det tredje giver legetimens arrangement Susan mulighed for at benytte andre pædagogiske handlingsformer – herunder de mere direkte anvisninger til børnene om ikke at løbe og larme – samt for at inkludere andre arrangementer i arrangementet, idet Susan midt i de mange varierede aktiviteter, børnene er i gang med, spontant iværksætter et pædagogisk arrangement, idet hun viser to drenge, hvordan hun klipper papirklip, således at de kan vælge at gentage det og forsøge selv. I interviewet forklarer Susan sin pædagogiske intention med arrangementet ”fri leg”:

[...] jeg synes der er så meget læring i det, og så meget dannelse i det [...] Hvem skal have den store bamse, hvem skal have den lille bamse, hvem skal have Barbiedukken med brudekjole på, eller hvad det nu er [...] de ved det ikke, de leger bare, men der er så meget dannelse i det, synes jeg. Så jeg synes, især for de små, det er vigtigt at de har plads til det [...] vi skal jo også helt tilbage til den gammeldags børnehaveklassepædagogik. Der var en grund til, at der var en legetime i deres skema, fordi det er nemlig der, hvor de danner de der relationer, og lærer de ting.

Sammenlignet med de mere stramt styrede regellege og undervisningslignende aktiviteter, som vi ofte observerede i den understøttende undervisning, kan arrangementet give bedre muligheder for, at børnene kan udvikle deres selvforhold. Når pædagogen disciplinerer og styrer, hvad børnene skal gøre, levnes der ofte mindre plads til, at de kan medvirke i egne dannelsesprocesser og dermed til barnets imødekommende læring. Som nævnt observerede vi flere gange, at børn ikke deltog i de styrede aktiviteter på den måde, der var udstykket som den rigtige.

Et andet eksempel på et spontant pædagogisk arrangement findes i følgende observation af Yunus på seks år, der var ny i klassen og som ofte påkaldte sig de voksnes opmærksomhed ved at være urolig i timerne. Da klassen i den understøttende undervisning skal på tur til en nærliggende park vælger vikaren Anja, at Yunus skal gå sammen med hende.

Børnene går to og to i rækker med pædagogen Birgitte gående forrest. Anja går bagest sammen med Yunus. Hun retter flere gange på Yunus, siger f.eks.: Gå ordentligt! Yunus går hoppende og svinger med arme og ben. Anja standser op og siger i en streng tone: Så må du holde mig i hånden som et helt lille barn. Yunus tager ikke Anja i hånden. Anja siger: Yunus, vil du med mig tilbage på skolen? Anja tager Yunus i hånden. Yunus siger: Av, av. De går videre. Anja irettesætter løbende andre børn med høj stemme, siger f.eks.: Hamid, hold fokus!

I parken kommer Yunus og Hamid i konflikt med hinanden. Birgitte taler i alvorlig tone til de to drenge om, at hun vil tale med deres forældre, og at de skal have respekt for de voksne.

Da det er tid til at gå hjem stiller børnene sig igen i to rækker. Denne gang går Anja forrest. Birgitte giver Yunus et kram, smiler til ham og siger: Du går her ved mig. Vi går bagest, fordi vi er de bedste.

Stemningen omkring Yunus virker mere behagelig og glad end på turen ud. Yunus går f.eks. på en overdrevet marcherende og trampende måde, men i stedet for at rette det, gentager Birgitte hans bevægelse, og de griner sammen.

Når børnene skal på tur er der en tydelig forventning om, at alle går to og to og i samme tempo. Men Yunus deltager ikke på den forventede måde. Observationen tyder på, at samspillet mellem Anja og Yunus på turen ud medvirker til, at Yunus marginaliseres, idet Anjas højlydte instruktioner tydeliggør over for både Yunus og resten af klassen, at hans adfærd ikke lever op til den normative forventning om, hvordan man går tur. Da turen går hjem fra parken arrangerer Birgitte imidlertid spontant gåturen sådan, at Yunus får mulighed for at opleve noget andet end tydelige instruktioner og irettesættelser fra de voksne. I det efterfølgende interview forklarer hun:

Jeg gør rigtig meget ud af relationsarbejde med alle mine børn, især dem der stikker ud på den ene eller den anden måde. Og det er relationsarbejde når jeg går og fjoller med ham på vej hjem. Han skal være tryk ved mig og stole på mig.

Birgitte uddyber, at hun især med børn, der kan være udadreagerende, bruger meget tid på relationen, så de er trygge ved hende, hvilket hun kan trække på i voldsomme situationer. F.eks. taler hun med dem om deres interesser for gaming eller YouTube. Observationerne viser også, at Birgitte både har en tæt relation til mange af børnene og en indgående viden om, hvilke musiknumre eller youtubere hvert enkelt barn foretrækker.

Med det almenpædagogiske perspektiv kan vi føje yderligere begreber til pædagogernes forklaring om relationer. Susan og Birgitte tager udgangspunkt i det, der har betydning for børnene i deres hverdagsliv, og med de spontane arrangementer, de ofte griber til i deres praksis, giver de børnene mulighed for at medvirke i egne lærings- og dannelsesprocesser. Når Birgitte f.eks. vælger at følges med Yunus og give ham lov til at fjolle, styrker hun ikke blot sin relation til ham, men udviser også en pædagogisk faglighed, der er ikke bare rettet mod Yunus som et lærende væsen, men som også tager højde for hans egen medvirken i den proces, det er at lære at gå på tur og at gå i skole i det hele taget. Hendes pæda-

gogiske arrangement kan bidrage til, at Yunus lærer, at han hører til i skolens fællesskab, og dermed mindske risikoen for, at han marginaliseres.

Konklusion

I denne artikel har vi med udgangspunkt i almenpædagogiske begreber om bl.a. opfordring til selvvirksomhed, Bidsamkeit og det pædagogiske arrangement analyseret pædagogers arbejde i skole og SFO med henblik på en mere præcis beskrivelse af, hvad pædagoger kan bidrage med i skolen. Som pædagogiske professioner trækker pædagoger og lærere på den samme grundfaglighed og begge kan benytte sig af forskellige pædagogiske handlingsformer med henblik på børns læring og dannelse. Men hvor lærerne oplagt benytter stærke, instruerende handlingsformer i deres undervisning, kan pædagoger med fordel benytte sig af den svage handlingsform: det pædagogiske arrangement. Vores observationer viser, at pædagoger især i skoletiden ofte bruger stramt styrende handlingsformer, der minder om klassisk undervisning, og at nogle børn i den forbindelse marginaliseres, idet de ikke deltager på den måde, der forventes af dem. Med det pædagogiske arrangement kan pædagoger i højere grad åbne for børns deltagelse og medvirken i deres egne lærings- og dannelsesprocesser. De kan dermed mindske marginalisering af de børn, der f.eks. på grund af mange tydelige irettesættelser og disciplineringer er i risiko for at opleve, at de ikke hører til i skolen, og altså for at pådrage sig en pædagogisk fremkaldt selvforståelse af, at de ikke passer ind i skole- og uddannelsessammenhænge. Endvidere viser vi, at pædagogiske arrangementer ikke kun kan finde sted i fritidspædagogisk orienterede rum, men også kan praktiseres skoletiden og i skolens rum. Pædagogers brug af arrangementer, hvor den pædagogiske intention bevidst holdes svag for børnene, kan derfor ses som et væsentligt og værdifuldt bidrag til børns lærings- og dannelsesprocesser i både skole og fritid.

Tak til alle pædagoger og børn på de skoler, hvor vi har udført feltarbejdet, der har muliggjort forskningen bag denne artikel, til daværende studerende ved Pædagoguddannelsen Kolding (nu pædagoger) Jakob Jürgensen, Janni Thomhav og Siff Mølund for en stor og værdifuld indsats i forskningsprojektet, samt til Leo Komischke-Konnerup for konstruktive kommentarer til artiklen.

Litteratur

- Aftaleteksten (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.*
- Andersen, R.N. & Krab, J. (2016). De vælter i vandet og er pjaskvåde: pædagogiske orienteringer mellem fritidspædagogiske traditioner og skolens lærermodel. *Unge Pædagoger*, 1(77), 23-33.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi: mellem etik, pædagogik og politik.* Århus: Klim.
- Benner, D., & Brügger, F. (2004). Bidsamkeit/Bildung. I D. Benner & J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (pp. 174-214). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Biesta, G.J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29(5), 491-503.
- Biesta, G.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Klim.
- Bjerresgaard, H., & Rasmussen, B.M. (2017). Både lærere og pædagoger underviser og opdrager. I Hjermitzlev, H.H., Albrechtsen, T.R.S. & Morthorst Rasmussen, B. (red.). *Professionsdannelse på tværs*. København: Jurist- og Økonomforbundet. (pp. 157-180).
- BUPL (2013). *Etisk grundlag for pædagoger*. Sidst besøgt 14.11.2019: https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/uncategorized-etiskgrundlag_2013-2165.pdf
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2.udg.) Bergen: Fagbolaget.
- Gravesen, D.T., & Ringskou, L. (2016). Rum for kvalifikation, plads til inklusion? Om mødet mellem børn, rum og pædagogik i den danske folkeskole. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3).
- Gulløv, C.D. (2017). Pædagogers samarbejde med lærerne: paradokser mellem skolepraksis og skolereformen fra 2014. I Hjermitzlev, H.H., Albrechtsen, T.R.S. & Morthorst Rasmussen, B. (red.). *Professionsdannelse på tværs*. København: Jurist- og Økonomforbundet. (pp. 123-140).
- Flarup, L.H., & Ejersbo, N. (2016). *Inddragelse af pædagoger i skoledagen*. KORA.
- Hastrup, K. (2003). Den antropologiske videnskab. I Hastrup, K (red.), *Ind i verden* (pp. 9-35). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jacobsen, G.H. & Komischke-Konnerup, L. (2019). Pædagogisk professionsprog – hvor blev det af, og hvordan kan det genopdages og videreudvikles? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 46-58.
- Kaspersen, S.W. (2015). Pædagogprofessionen og folkeskolen. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 18(2), 63-70.
- Komischke-Konnerup, L. (2010). Arbejde, omsorg og fællesskab – om det almene i specialpædagogisk praksis. Komischke-Konnerup, L. & Hansen, N.B. (red.). *Specialundervisning på hovedet – almene pædagogiske synspunkter*. Århus: Klim.
- Komischke-Konnerup, L. (2014). Mellem individ og samfund: Nogle almene pædagogiske synspunkter på skole og ungdomsuddannelse. *Kognition & Pædagogik*, 24(94), 6-25.
- Komischke-Konnerup, L. (2018). Gentagensens Pædagogik. *En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik: Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, R., & Feilberg, A.V. (2016). Fantasier om pædagogen i skolen i en reformtid. Et indblik i aktuelle vilkår for SFO-pædagogers arbejde. *Unge Paedagoger*, 2016(1), 33-43.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Oettingen, A.C. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.
- Oettingen, A.C. v. (2010). *Almen pædagogik: pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.
- Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Århus: Klim.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J.E. (2016). Indledning. Pædagogik og opdragelse som ballade. L. Togsverd & J.J. Rothuizen (red.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. Indføring i kvalitativ orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek