



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Fra støttepædagog til ekspert med pædagogisk takt

Jonna Nøttrup

Cand. scient. soc. Lektor. UC Syd
jlno@ucsyd.dk

Ole Steen Nielsen

Master i Læreprocesser. Senior Adviser. UC SYD
osni@ucsyd.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Kommunerne har siden 1980'erne etableret centrale korps af støttepædagoger. Daginstitutionerne kan søge om særlig støtte fra dette korps til pædagogiske praksis. Støttepædagogernes opgaver har ændret sig fra en kompenserende indsats til det enkelte barn til en indsats, hvor støttepædagogerne hovedsagelig skal yde støtte til pædagogernes udvikling af læringsmiljøet for alle børn i institutionen. Støttepædagogerne oplever det ofte som en følsom udfordring, når de må stille spørgsmål til fagfællers pædagogiske forståelser, antagelser og lokale praksis for at understøtte udvikling af denne. Denne udfordring kalder på en særlig form for støttepædagogisk praksis. Vi anvender begreberne interaktionel ekspertise (Collins & Evans, 2007) og pædagogisk takt (van Manen, 2015) til at forstå og karakterisere den ekspertise og faglighed, der er *i* spil og *på* spil, når der skal ydes støtte til udvikling af pædagogisk praksis i dagtilbud. Artiklen er udarbejdet på baggrund af aktionsforskning i forbindelse med et aktionslæringsforløb med støttepædagoger i en større dansk kommune.

Abstract

From assistant preschool teachers' to expert with pedagogical tact

Since the 1980s, many Danish municipalities have been establishing centralized units of assistant pre-school teachers who provide special assistance for the pedagogical practices of pre-school institutions. The tasks of these assistant pre-school teachers have changed over time: from an originally compensatory effort targeting individual children, to primarily assisting pre-school teachers and the development of the learning environment for all children. In the endeavor of assisting the development of these learning environments, it is often perceived as a sensitive issue, when assistant pre-school teachers question the pedagogical assumptions and local practices of their professional peers. This challenge calls for a special kind of pedagogical practice. In this article, we apply the concepts of interactional expertise (Collins & Evans, 2007) and pedagogical tact (van Manen, 2015) to characterize the expertise and professionalism that is at play and at stake, in the provision of assistance for the development of pedagogical practices in pre-schools institutions. The article has been developed based on action research in connection to an action learning course for assistant pre-schools teachers in a larger Danish municipality.

Nøgleord

Støttepædagog, ressourcepædagog, interaktionel ekspertise, pædagogisk takt, læringsmiljø.

1 'Assistant pre-school teacher' equals 'assistant early childhood teacher', 'support pedagogue' and 'støttepædagog' in kindergartens.

Key words

Assistant pre-school teacher, resource educator, interactional expertise, pedagogical tact, learning environment.

Indledning

"Jeg synes de er så dygtige, så hvad kan jeg byde ind med?"
(Anne² – støttepædagog)

Anne udtrykker med udtalelsen ovenfor en central problemstilling, som hun har oplevet gennem sin ansættelse som støttepædagog i en større kommune. Som konsulenter fra en professionshøjskole mødte vi Anne i forbindelse med facilitering af et udviklingsprojekt. Projektet strakte sig over et år og omfattede 20 støttepædagoger. Anne skal som støttepædagog bidrage til udvikling af pædagogisk praksis i dagtilbuddenes læringsmiljø og ikke som tidligere målrette indsatsen til navngivne børn. Det blev blandt andet præciseret i denne kommunes seneste revision af *Støttepædagogernes funktionsbeskrivelse fra december 2017*, hvor der bl.a. står at støttepædagogens opgave er "... at tilrettelægge motiverende læringsmiljøer, som understøtter alle børns deltagelse og læring. [...] ... at se pædagogiske udfordringer i læringsmiljøet i nye perspektiver. [...] at sparring med leder og pædagoger er nødvendig i forhold til at løse den i handleplanen definerede opgave." Det er således pædagogernes praksis, der bliver genstand for støttepædagogernes indsats, uden at støttepædagogerne har en formel uddannelse eller certificering, der legitimerer deres ekspertise til at forestå denne sparring.

Kommunens støttepædagoger og deres leder tog initiativ til udviklingsprojektet, hvor Anne var deltager. De begrundede det bl.a. i ændrede rammebetingelser og det nye fokus i indsatsen. De havde som formål, at udviklingsprojektet skulle udvikle støttepædagogernes praksis og kompetencer til at varetage deres ændrede funktion. Desuden ønskede de, at vi skulle tage udgangspunkt i støttepædagogernes konkrete udfordringer. I fællesskab valgte vi aktionslæring som arbejdsmetode bl.a. med baggrund i, at aktionslæring har som mål at skabe lokal forandring og ikke blot bidrage til deltagernes erfaringslæring (Madsen, 2010). Vi deltog som konsulenter i perioden august 2018 – juni 2019.

Vi har, som konsulenter på en professionshøjskoles efter- og videreuddannelse, gennem mange år interesseret os for at undersøge og belyse den pædagogiske professions viden, kunnen og handlen under de til enhver tid eksisterende og ofte konfliktfyldte vilkår. Derfor fandt vi det nærliggende at knytte aktionsforskning til aktionslæringsforløbet med forskningsspørgsmålet: Hvordan kan den form for ekspertise og faglighed, som støttepædagoger udøver i deres funktion, forstås og karakteriseres? Denne artikel er skrevet med baggrund i empiri og analyser fra projektets aktionsforskning. Vi sigter med vores aktionsforskning mod almen vidensproduktion i forhold til at udvikle og begrebsliggøre dele af støttepædago-

gernes faglighed og ekspertise. Vores aktionsforskning har som formål at styrke støttepædagogerne i deres faglige position, og aktionsforskningen har dermed et emancipatorisk sigte.

Vi skitserer i det følgende nogle historiske træk i støttepædagogers funktion, for at belyse konteksten for støttepædagogernes aktuelle udfordringer.

Støttepædagogers historie

Kommunerne anvender en mangfoldighed af betegnelser for den funktion, der tilbage i 1980'erne blev etableret som støttepædagog, fx inklusionspædagog, resourcepædagog, læringsmiljøpædagog o.a. (Von Hielmerne & Holm-Larsen, 2010). Betegnelserne afspejler både politiske reformer, ny forskning og ændringer i synet på børn i udsatte positioner.

De første støttepædagoger blev ansat til at støtte og skabe udvikling hos børn med særlige behov. Vidensgrundlaget var overvejende specialpædagogisk om barnets ”fejl og mangler”, og støttepædagogernes indsats var hovedsagelig individorienteret og rettet mod navngivne børn i almene dagtilbud (Jensen et al., 2009).

De daværende love på dagtilbudsområdet fra 2007 (LOV nr. 501 af 06/062007) pegede på dagtilbuddenes opgave med at forebygge negativ social arv og eksklusion, og de anførte, at alle børn har ret til deltagelse (Madsen, 2009). Det skabte øget opmærksomhed på inklusion og børnefællesskabers betydning for læring og dannelse. Forskningsmæssige bidrag pegede end videre på, at barnets vanskeligheder må ses i et kontekstuelt og relationelt perspektiv, som ”et barn i problemer” frem for det individuelle perspektiv ”et barn med problemer” (Madsen, 2009, Sommer, 2017, Bendix-Olsen et al., 2018).

Projektet ”Handlekompetencer i Pædagogisk Arbejde”, herefter HPA, fra 2009 bidrog med viden om støttepædagogers arbejde. Rapporten konkluderede, at støttepædagoger som led i et kompensationsparadigme primært udfører individuelle indsatser, der fokuserer på navngivne *børns fejl og mangler*, og at dagtilbuddene ikke på dette tidspunkt anvender støttepædagoger til forandringsindsatser. Dette står i modsætning til innovationsparadigmet, som ifølge Bente Jensen refererer til, at der sættes fokus på børns ressourcer og muligheder i den pædagogiske kontekst (Jensen et al., 2009).

Nyere politiske intentioner, senest med aftaleteksten af 9.6.2017 - *Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet* (Børne og Socialministeriet 2017) og *ændring af Dagtilbudsloven i 2018* (LOV nr. 554 af 29/05/2018), lægger op til at styrke den innovative forandringstilgang, som bl.a. er fremført i HPA-projektet. Satsning på læring og social inklusion i læringsmiljøet følger af denne tilgang (Jensen, et.al., 2009). Det betyder, at differentierede inkluderende indsatser med læringsmiljø og børnefællesskaber skal udgøre væsentlige arenaer for dannelse, læring og udvikling, også for børn i udsatte positioner (Svinth, 2019).

Grundlaget for den oprindelige støttepædagogs indsats er således markant ændret. I den aktuelle kommune afspejler ændringen sig i den reviderede funk-

tionsbeskrivelse fra december 2017 og i de ansøgningsskemaer dagtilbuddene skal anvende, når de søger om støttepædagogisk indsats. Støttepædagogerne skal herefter yde støtte til udvikling af pædagogisk praksis mht. pædagogik, daglige rutiner, organisering og arbejdskultur. De skal fremover rette deres indsatser til medarbejdere i dagtilbuddene, som har samme uddannelsesbaggrund som de selv.

Vores forskningsspørgsmål, der har fokus på støttepædagogernes faglighed og ekspertise, er således indrammet af et paradigmeskifte fra en kompensatorisk til en innovativ tilgang (Jensen, et al. 2007). Anne og hendes kollegaer beskriver i aktionslæringsforløbet, at den støtte dagtilbuddene ofte efterspørger i praksis refererer til, at barnets problemer er et individuelt anliggende, der skal afhjælpes med en kompensatorisk indsats. De møder i mindre grad efterspørgsler, som tager udgangspunkt i et resourcesyn på barnet og en innovativ indsats med blik for barnets muligheder og evt. manglende muligheder for at udvikle sig i en pædagogisk kontekst. Støttepædagogerne oplever således et krydspres mellem de politiske intentioner og den konkrete efterspørgsel.

Metode

Vores forskning tager afsæt i et kommunalt rekvireret aktionslæringsforløb, der fandt sted i perioden august 2018 – juni 2019. Formålet var at skabe lokal vidensproduktion, lokale forandringer og erfaringslæring for 20 støttepædagoger i en større kommune. Vi baserer vores valg af forskningsmetode på Benedicte Madsens forskning om aktionsforskning baseret på aktionslæring. I både aktionslæring og aktionsforskning er det aktioner i praksis, der driver udviklings- og forandringsprocesserne. I aktionslæring er der tale om lokale forandringer og erfaringslæring, mens aktioner i aktionsforskning også danner grundlag for udvikling og generering af almen viden og formidling (Madsen, 2019).

I det konkrete aktionslæringsforløb arbejdede støttepædagogerne kontinuerligt med individuelt formulerede aktioner. Et eksempel på dette er en støttepædagogs afprøvning af deltagelse som observatør og in-situ-sparring til en pædagog, der oplever vanskeligheder med et konfliktfyldt drengefællesskab. Støttepædagogerne dokumenterede deres aktioner i skriftlige aktionslogs. Her noterede de fælles overvejelser og refleksioner fra møderne i deres læringsgrupper. Vi bidrog med konsultativ bistand til deres aktioner og til læringsgruppernes refleksioner. En del af den konsultative bistand var vores faglige oplæg, som havde til formål at inspirere støttepædagogerne til at udvikle en innovativ praksis, der modsvarer kravene i de nye rammebetingelser. Det konkrete indhold i oplæggene udsprang af vores fælles refleksioner i læringsgrupperne. Aktionsforskningen, som vi indledte ca. fire måneder efter aktionslæringsens start, svarer til det Madsen betegner som diakron forskning. Det er en konsekvens ved tidsforskudt aktionsforskning, at omsætning af erfaringer fra aktionslæringen især kommer andre praktikere til gode end dem, som oprindeligt deltog (Madsen, 2019).

Vi undersøgte støttepædagogernes aktionslogs med en induktiv tilgang for at identificere mønstre i deres oplevelser af faglige udfordringer i relation til de nye

rammebetingelser. Disse mønstre dannede grundlag for at generere hypoteser. Desuden har vi anvendt en deduktiv tilgang, hvor vi har afprøvet vores hypoteser i dialog med støttepædagogerne i det omfang, det har været muligt jf. diakron aktionsforskning (Hermansen, 2019, Madsen, 2019). Støttepædagogernes individuelle erfaringer og fælles refleksioner har vi analyseret i forhold til deres almenhed med det formål at generere almen viden om støttepædagogers faglighed og ekspertise (Madsen, 2019).

Vi har haft en privilegeret adgang til data gennem vores dobbelte position som konsulenter og aktionsforskere, idet vi både har deltaget og inter文neret i støttepædagogernes skriftlige aktionslogs og refleksionsrum. Desuden har vi haft tilladelse til at anvende deres aktionslogs i forskningsøjemed. Herigennem har vi fået indsigt i støttepædagogernes formidling af deres faglighed og ekspertise samt deres oplevelse af det sociale system, de agerer i (Madsen, 2019).

Vores privilegerede adgang og intervention medfører samtidig, at vi ikke kan sige, at vi udvikler neutral og objektiv viden. Det var en præmis i vores forskning, at vi udelukkende havde adgang til støttepædagogernes perspektiv og dermed ikke kunne inddrage perspektiver fra ledere og pædagoger fra de berørte dagtilbud. Vi indgik desuden på den præmis, at støttepædagogerne skulle arbejde henimod at kvalificere læringsmiljøet frem for at give specifik støtte til et navngivet barn. Støttepædagogernes fremstilling af de sociale systemers øvrige aktører forbliver i dette forskningsprojekt uimodsagt. Derfor er det muligt, at aktører med et andet perspektiv end vores, vil kunne udfordre eller bidrage med nuancer til vores analyser og konklusioner. Dette forhold tilstræber vi som forskere at imødegå ved i formidlingen at skabe transparens om vores forskningspraksis (Erik Laursen, 2019).

Vi har i denne artikel valgt at formidle vores analyse af støttepædagogernes faglighed og ekspertise gennem tre eksempler. Kriteriet for udvælgelse har været mønstre i de faglige udfordringer, som repræsenterer den kompleksitet, støttepædagogers arbejde består af. Et andet kriterie for udvælgelsen har været, at støttepædagogernes håndtering af disse udfordringer fremstår detaljeret og klart i deres aktionslogs.

Vi har fundet teoretisk inspiration i sociologisk teori om ekspertise (Collins & Evans, 2007) og i teori om pædagogisk praksis (van Manen, 2015, Komischke-Konnerup, 2018) til at forstå og karakterisere den ekspertise og faglighed, som støttepædagogerne bringer i spil i deres praksis. Vi præsenterer teorierne i det følgende afsnit. Dernæst præsenterer vi eksempler fra aktionslogs og vores analyse af disse.

Ekspertise og pædagogisk praksis

De britiske sociologer H. Collins og R. Evans forsker i forskellige typer for og egenskaber ved ekspertise; herunder forholdet mellem formel viden og uformel/tavs viden. De argumenterer for, at betegnelsen ekspertise rækker ud over akkre-

ditering og certificering, og at ekspertise i højere grad retter sit fokus mod, hvad man kan *gøre* med sin viden, frem for hvad man konkret kan læse og studere sig til (Collins & Evans, 2007).

Collins & Evans (2007) peger på interaktionel ekspertise som en form for ekspertise, der handler om at kunne forstå og diskutere formel viden med praksis. Den interaktionelle ekspertise bygger derfor på formel og uformel viden inden for det felt, ekspertisen skal anvendes i. Ifølge Collins og Evans har ekspertise altid et formelt vidensområde, der kan opnås både gennem at læse om og studere feltet, og som kan ekspliciteres. Det er imidlertid væsentligt, at interaktionel ekspertise også omfatter uformel viden, for at udfylde gabet mellem sprog (teori) og praksis. Det fordrer en vis enkulturation i feltet at opbygge denne form for viden, som hovedsageligt formidles gennem handlinger og andre udtryk (Collins & Evans, 2007). Vi vurderer, at dette ekspertisebegreb er relevant, når vi skal forstå og karakterisere støttepædagogernes ekspertise.

Idet vi anvender Collins og Evans teori, vil vi forstå vidensområdet pædagogik og pædagogisk faglighed hos støttepædagogerne som bestående både af formel og af uformel viden. Det vil sige både af formel pædagogisk teori og af uformel og tavs viden, som er opbygget i samspillet med pædagoger i dagtilbuddene. Den enkulturation, som Collins & Evans omtaler i forbindelse med uformel viden, bidrager i vores forståelse også til støttepædagogernes kendskab til værdier, holdninger og normer, som disse kommer til udtryk under de lokale vilkår. Togsverd og Aabro påpeger, at balancering mellem disse forhold er centralt i pædagogers faglighed (Togsverd & Aabro, 2020). Støttepædagoger er også uddannede pædagoger, og vi forstår derfor også deres praksis som en pædagogisk praksis (Komischke-Konnerup 2018). Derfor undersøger vi ligeledes, om vi kan identificere særlige pædagogiske karakteristika i deres praksis.

Vi har ovenfor beskrevet, at støttepædagogerne kan opleve at stå i et krydspres, når der er divergerende forståelser af støttepædagogernes opgaver i spil. Støttepædagogerne italesætter, at det kan opleves følsomt at understøtte pædagoger i dagtilbuddene, når legitimiteten alene er baseret på deres funktionsbeskrivelse som støttepædagog, men ikke på formel certificering. Vi forstår, at dette må kalde på en særlig sensibilitet i samspillet med pædagogerne i dagtilbuddene. Derfor vender vi os mod begrebet pædagogisk takt forstået som en sensitiv og respektfuld handling. Pædagogisk takt fordrer respekt og forståelse for, at der er grænser for, hvilke krav man kan stille til andre menneskers handling og udvikling og hvordan man kan gøre det (van Manen, 2015, Komischke-Konnerup, 2018).

Pædagogisk takt omfatter *people-sense* og *child-sense* som to former for sensibilitet (van Manen, 2015), som vi anser som særlig relevante, når vi vil forstå, hvordan det pædagogiske indgår i støttepædagogernes praksis. *People-sense* refererer til en generel social takt og betegner den empatiske form for sensibilitet og viden om, hvordan mennesker føler og handler i specifikke situationer. *Child-sense* referer til den pædagogiske sans, der kræver indsigt i barnets verden, væren, erfaringer og følelser. Pædagogisk praksis baserer sig på *child-sense* og er i

følge van Manen også udtryk for det ansvar, som voksne er pålagt for at beskytte, danne og skabe læring hos barnet (van Manen, 2015). Støttepædagoger har en dobbelt orientering: at støtte udvikling af pædagogernes praksis med henblik på at kvalificere børnenes udviklings- og opvækstbetingelser, hvorfor vi anser både people-sense og child-sense for relevante.

Markante faglige udfordringer

Vores undersøgelse af støttepædagogernes aktionslogs viste, at de oplevede markante faglige udfordringer, når de mødte dagtilbud, hvor den dominerende fortælling var, *”at der er noget galt med barnet”*. En anden udfordring opstod, når et dagtilbud reelt ønskede aflastning (fra et navngivet barn) frem for udvikling af deres pædagogiske praksis. Endelig oplevede støttepædagogerne det udfordrende, når de mødte tvivl hos pædagogerne om, hvorvidt læringsmiljøet kunne være svaret på deres udfordringer.

Vi præsenterer i det følgende tre eksempler fra to støttepædagogers aktionslogs, som repræsenterer bredden i de udfordringer og handlemuligheder, støttepædagogerne har bragt ind i aktionslæringen. Og vi argumenterer for, at begreberne interaktionel ekspertise og pædagogisk takt er relevante bidrag til at forstå og karakterisere støttepædagogernes faglighed og ekspertise.

Eksempel 1. Samtale om indsatsen

Det første eksempel er fra Annes aktionslog. Pædagoger i et dagtilbud ønsker støtte til læringsmiljøet, idet de oplever, at der er mange konflikter blandt nogle af børnene, især når børnene skal deltage i fri leg. Anne skriver i sin aktionslog fra den første uge i dagtilbuddet:

”Fra virksomhedsplanen ved jeg, at de vægter børnenes frie leg højt og begrundet det med de lærings- og udviklingsmuligheder, som fri leg åbner for. Fra mine observationer på legepladsen ser jeg, at der er en del børn, der har svært ved at orientere sig i de åbne rammer, og pædagogerne deltager eller hjælper sjældent børnene med at komme med i børnefællesskaberne. En af pædagogerne siger til mig på legepladsen, at han er så træt af særligt en gruppe børns skænderier. Da jeg spørger, hvordan han forklarer det, svarer han: ”Det er opdragelsen hjemmefra, der mangler.”

Anne reflekterer over sine observationer og pædagogerne, der ikke ser handlemuligheder på grund af børnenes manglende opdragelse. Hun definerer derefter sin udfordring således: *”Hvordan får jeg præsenteret pædagogerne for perspektiver og teorier, der kan bruges til nye handlemuligheder, og tager udgangspunkt i deres pædagogiske praksis om børn, der lærer gennem fri leg?”*

Vi ser her, at Anne har en opgave, der skaber et spændingsfelt af modstridende krav (Komischke-Konnerup 2018). Pædagogerne antager, at børnene er bærere af problemerne i form af mangelfuld opdragelse, og ser ikke umiddelbart den pædagogiske kontekst som en mulighed for at børnene kan udvikle sig socialt og læringsmæssigt, som fx påpeget i den innovative tilgang (Jensen, et al., 2009).

Anne definerer tre succeskriterier, som afspejler dette spændingsfelt.: ”...at vi får en dialog om pædagogik, at jeg tør gå ind i en faglig diskussion og udfordre pædagogernes antagelser og tilgang, og pædagogerne får lyst til at arbejde med nye tiltag, hvor de gennem vejledning til børnene skaber øget muligheder for deres deltagelse i børnefællesskabet”. Kriterierne er udgangspunkt for et møde med leder og pædagoger. Annes aktionslog giver os et indtryk af, hvordan mødet forløber.

“Jeg præsenterede to narrativer med udgangspunkt i mine observationer, hvor pædagogerne har tilkendegivet, at de ikke ser handlemuligheder. Først et narrativ med et pædagogisk eksempel fra fri leg og selvforvaltning, hvor børnene deltog og profiterede af dette. Jeg fortalte, at jeg kunne se pædagogernes intentioner i situationen. Dernæst et narrativ, hvor børnene ikke profiterede af intentionerne om fri leg og selvforvaltning.”

Pædagogerne nikkede undervejs og kom med deres oplevelse af situationerne, herunder at de var frustrerede. I en længere periode sad leder og pædagoger selv og reflekterede over børnegruppen, og hvordan de følte udfordringen. De lytter interesseret, da jeg taler om, at fri leg og selvforvaltning er en svær disciplin. En pædagog siger igen, ”Det er opdragelsen hjemmefra”, og fortsætter efter en pause, ”... men det skal vel ikke være en undskyldning?”. Jeg svarer, at jeg er enig, og at vi har pædagogiske muligheder for at præge det. Vi begynder at tale om, hvad der skal til, for at børn kan mestre fri leg, og hvad der er på spil for børn i fri leg. [...]. Vi aftaler at jeg laver udkast til to handleplaner, én om pædagogernes deltagelse i børnenes fri leg og støtte til børnefællesskaberne og en med fokus på et barn i vanskeligheder.

“Collins & Evans (2007) pointerer, at det er samspillet med en konkret praksis, der adskiller interaktionel ekspertise fra andre ekspert-positioner. Fagpersonen skal derfor deltage i et felt for at gøre faglig viden relevant og brugbar i den konkrete kontekst, og det sker gennem en progressiv proces i tre faser: Fra 1. interview til 2. diskussion, som afsluttes i en 3. samtale mellem ligeværdige parter. Overgangen mellem faserne er ofte umærkelig.”

Uddragene fra Annes aktionslog viser, hvordan hendes interaktionelle ekspertise bliver til i det konkrete eksempel. Anne tilegner sig uformel viden om dagtilbudets sprog gennem deltagelse i kulturen, observation og interview i hverdagen. Hun udvider sin indsigt i pædagogernes dominerende antagelser gennem den fælles diskussion og fortolkning af de to narrativer samtidig med, at hun introducerer sin faglige viden om fri leg og selvforvaltning til deres diskussion. Dermed viser hun, at hun mestrer det konkrete sprog i praksis. Hun skaber oversættelse mellem formel viden og praksis i et omfang og tempo, der er tilpasset den konkrete kontekst. I samtalefasen er evnen til at skabe refleksion central (Collins & Evans, 2007). Pædagogens kommentar om, at børnenes mangelfulde opdragelse ikke skal være en undskyldning indikerer, at mødet indeholder en refleksiv proces, hvor problemforståelse, pædagogisk faglighed og fremtidige handlemuligheder er i spil.

Vi har vist, hvordan Anne i denne sag udvikler og anvender det, vi forstår som interaktionel ekspertise. Hun bidrager til at skabe grundlag for en pædagogisk innovativ indsats, der kan gøre børnefællesskabet til en udviklende arena også for børnegruppen i vanskeligheder. Men vi oplever ikke, at interaktiv ekspertise er et dækkede begreb for alle dimensioner af den praksis, hun beskriver i sin aktionslog. Vi forstår også støttepædagogernes praksis som en pædagogisk praksis, der rækker ud over ekspertisen til at oversætte og skabe refleksioner.

Anne angiver i aktionsloggen tre succeskriterier for sparringen - at etablere en faglig dialog, en diskussion om pædagogik og en udfordring af pædagogernes antagelser og tilgange. Dette afspejler hendes opmærksomhed på, hvordan pædagogerne vil modtage hendes bidrag til at se pædagogiske udfordringer i læringsmiljøet i nye perspektiver jf. funktionsbeskrivelsen. Det ser vi som udtryk for, at hun er opmærksom på, hvordan og hvad hun kan opnå med sine handlinger, idet pædagogerne selv kan vælge, hvorvidt de vil lytte eller følge hendes anvisninger.

Komischke-Konnerup (2018) har beskæftiget sig med pædagogisk praksis med særlig fokus på den pædagogiske praktikers eksperimenterende og taktfulde handlen. Han betegner det som en væsentlig ingrediens i taktfulde pædagogiske handlinger at have opmærksomhed på og respekt for grænserne for sine egne handlinger, idet der ikke findes sikker viden om, hvad der virker i hvilke situationer.

Narrativerne, som Anne ifølge aktionsloggen præsenterer for pædagogerne, tager udgangspunkt i at pædagogerne ofte er passive og ikke ser handlemuligheder i forhold til børnenes deltagelse i den frie leg. Idet hun inviterer leder og pædagoger til en fælles fortolkning af narrativerne, undgår hun at udstille pædagogernes praksis som mangelfuld. Hun viser samtidig, at hun anerkender pædagogernes faglighed og bidrag og respekterer pædagogernes værdighed og subjektivitet både i forhold til den observerede praksis og i forhold til den praksis, som mødet udgør (van Manen, 2015).

Anne beskriver i aktionsloggen, som gengivet indledningsvist i dette afsnit, hvordan hun er opmærksom på pædagogernes følelsesmæssige stemning, når hun refererer til deres anerkendende nik, frustrationer og interesse på mødet. Hun udviser dermed den empatiske form for sensibilitet, som er nødvendig i generel social takt, også kaldet *people-sense* (van Manen, 2015). Vi ser gennem Annes beskrivelse, at hun anvender *people-sense* i samspillet med pædagogerne, og at hun anvender *child-sense*. *Child-sense* kommer fx til udtryk gennem opmærksomheden på ”en del børn, der har svært ved at orientere sig i de åbne rammer”. Der indgår således en dobbeltorientering med anvendelse af både *child-sense* og *people-sense* i den beskrevne praksis. De overvejelser og handlinger, Anne beskriver i sin aktionslog, viser, hvordan hun håndterer sin funktion som støttepædagog, hvor hun udvikler sin interaktionelle ekspertise gennem deltagelse, faglig diskussion og samtale. Hun viser også, hvordan hun udfører sin funktion med pædagogisk taktfulde handlinger.

Eksempel 2. Grænser for indsats

Støttepædagerne oplever ofte og beskriver, at der er grænser for deres muligheder for at yde en indsats til læringsmiljøet. Fx kan de opleve vanskeligheder med det, der er deres definerede opgave jf. funktionsbeskrivelsen, og den tilgang der er dominerende i dagtilbuddets pædagogiske tilgang. Dermed kan det blive vanskeligt også at formidle formel viden til gavn for praksis. Det vil vi vise gennem citater fra støttepædagog Svends aktionslog.

Svend lægger under sit arbejde med en opgave i et dagtilbud mærke til en dreng, der er meget alene. Han skriver i aktionsloggen:

“Ib (4 år) deltager særdeles sparsomt i børnehushets fællesskaber. Det meste af tiden ligger han i et hjørne og slår to stykker legetøj sammen eller sidder alene på legepladsen og kigger ud i luften. Jeg ser mange pædagogiske muligheder for, at Ib kan blive et aktivt medlem af børnefællesskabernes lærings- og udviklingsmuligheder. Jeg er ikke blevet inviteret til at samarbejde om Ib, men jeg beder lederen om et møde for at tilbyde mine observationer og perspektiver. [...] Lederen indleder mødet med at sige: ”Det har vi ikke ressourcer til - altså at give Ib den specialpædagogiske indsats, han har brug for, og vi anbefaler, at Ib får et andet tilbud”. Jeg svarer, at jeg ser muligheder for at udvikle helt almindelig pædagogik, hvor vi skaber legemapper med nyopfundne lege, som Ib kan være med i, og som også er sjove for de andre børn. Det vil jeg kunne være med til at udvikle. Pædagogen, der også deltager, mener ikke at Ib har forudsætningerne for at kunne lege og dermed deltage i børnefællesskabet. [...] Ved afslutningen af mødet giver lederen mig alligevel lov til at prøve at lege med drengen og børnene, men hun er meget skeptisk.”

Svend fraviger den støttepædagogiske opgave, han oprindeligt var bedt om at løse i det aktuelle dagtilbud. I stedet tilbyder han, at han sammen med pædagerne kan udvikle pædagogisk praksis og nye handlinger, der kan skabe dannelse, læring og udvikling hos Ib.

Hans initiativ forstår vi som en dimension af child-sense (van Manen, 2015), hvor han anvender sin pædagogiske sans og indsigt i barnets verden, væren og følelser til at forstå, hvordan det kan opleves for Ib at være udenfor børnefællesskaber. Svend tilbyder desuden sin faglige viden om børns leg og børnefællesskaber som grundlag for udvikling af pædagogisk praksis.

Mødet afspejler et spændingsfelt mellem den kompenserende tilgang og den innovative pædagogiske indsats. Svends tilgang tager udgangspunkt i den kontekst, Ib befinder sig i, og kalder på en innovativ pædagogisk indsats i dagtilbuddets læringsmiljø og lederen og pædagogernes tilgang, kalder på en kompenserende tilgang, idet de ser Ib som et barn med problemer (Bendix-Olsen et al., 2018).

I eksemplet herover får Svend tilsagn til selv at afprøve, hvordan han kan få Ib til at deltage i lege. Derimod får han ikke – på baggrund af sin faglige argumentation – tilslutning til forslaget om, at han sammen med pædagerne kan udvikle lege, som er udviklende og sjove for både Ib og de andre børn.

Svends efterfølgende afprøvning illustrerer en variation i støttepædagogernes formidling af pædagogiske handlemuligheder. Det viser vi i det følgende.

Eksempel 3. Visning som indsats

Svend beskriver én af de første lege med Ib i sin aktionslog:

“Ib står alene under et æbletræ og kigger ud i luften. Jeg går hen og lader som om jeg saver en tyk gren af æbletræet. Efter lidt tid flytter Ib sit blik og kigger på min arm.

Jeg: “Hej Ib. Jeg leger, at jeg saver æblegrenen af, pas på du ikke får den i hovedet”.

Ib kigger op, smiler en smule, og hans arme begynder at køre op og ned.

Jeg: “Nå, nu knækker grenen”.

Ib tager sig til hovedet med begge arme og kaster sig ned på jorden.

Jeg: “Hov Ib. Jeg kom til at ramme dig. Op igen, så giver jeg dig et plaster på. [...] Sådan, Ib! Er du klar til at lege “Æblegrenen knækker” igen?”. Ib laver små hop og armene kører op og ned.

Efter et par gentagelser kommer seks børn hen og vil gerne være med. Ib stivner og kommer med en utilfreds lyd. Jeg beder børnene stille sig op på en række efter Ib og vente, til det bliver deres tur. Ibs arme begynder at køre op og ned igen og legen fortsætter med alle børnene.”

Svend noterer i aktionsloggen, at leder og pædagoger på afstand er tilskuere til hans initiativer, og hen refererer lederen for at sige: *“Det er spændende lege, og jeg er virkelig overrasket. [...] Det du har lavet med Ib og børnene, har vi andre brug for at lære. Det var vigtigt for os at se denne her leg, for nu forstår jeg, hvorfor du siger, at inklusion af Ib er en seriøs mulighed”.*

Afslutningsvist beskriver Svend i sin aktionslog, at lederen ansøger om, at de kan etablere et samarbejde om at ændre deres pædagogiske praksis, så de kan skabe et udviklende læringsmiljø, der inkluderer børn i udsatte positioner i børnefællesskaber.

Det eksempel, Svend præsenterer i sin aktionslog illustrerer, hvordan hans indsats påvirker den måde, hvorpå lederen forstår barnets muligheder for at indgå i legefællesskaber. Svend viser aktivt, hvordan en pædagogisk indsats i læringsmiljøet kan åbne muligheder for, at et barn i en udsat position kan deltage i legefællesskaber, og han illustrerer ligeledes i praksis, at børnefællesskaber og læringsmiljø kan udgøre potentielle udviklingsarenaer; også for børn i udsatte positioner.

Vi finder i Svends aktionslog, at han møder modstand i tilblivelsen af sin interaktionelle ekspertise, da han forsøger at etablere en ligeværdig samtale med lederen om et barn i en udsat position. Han anvender derefter sin praktiske kompetence til at vise, hvad han mener med *“at opfinde nye lege, som Ib kan være med i...”*. Vi ser, at han anvender child-sense, når han i her-og-nu-situationen har opmærksomhed på de signaler, Ib viser (van Manen, 2015). Det er desuden hans visning, i højere grad end hans forklaring, der skaber oversættelse og gør lederen nysgerrig og åben for samtale og refleksion om institutionens tilgange til børn i udsatte positioner. Svends praktiske kompetence i feltet er i dette tilfælde en vigtig dimension i tilblivelsen af Svends interaktionelle ekspertise (Collins & Evans, 2007).

Vi forstår også Svends praktiske visning som den handling, der i dette tilfælde bygger bro mellem formel viden og lokal pædagogisk praksis. Müller refereret i

(Komischke-Konnerup, 2018 s. 181) beskriver visning som en didaktisk handling, der er omfattet af det metodisk-didaktiske princip, som udgør ét af hovedlinjerne i pædagogisk takt. Visning optræder i aktionslogs som en handleform støttepædagogerne ofte benytter. Fx ved at deltage aktivt i dagtilbuddets aktiviteter sammen med pædagoger og børnegrupper.

I dialogen med lederen ser vi, at Svend udviser pædagogisk taktfuld handlen i spændingsfeltet mellem kompensations- og innovationsparadigmerne. Han udviser *people-sense* når han respekterer grænserne for, hvilke krav han kan stille til lederen med henblik på, at hun vil acceptere hans konkrete forslag til ny pædagogisk praksis (van Manen, 2015, Komischke-Konnerup, 2018). Vi ser også, at Svend i sin aktionslog viser, at han anvender *child-sense* ved at bruge sit indblik i Ibs verden, erfaringer og følelser til at udvikle nye perspektiver og muligheder i læringsmiljøet (van Manen, 2015, Komischke-Konnerup, 2018).

Vi har med eksemplerne fra Anne og Svends aktionslogs fremanalyseret, hvordan støttepædagoger kan udvikle deres interaktionelle ekspertise og kan anvende pædagogisk takt, når de håndterer de krydspres og spændingsfelter, der kan opstå, når de udøver deres arbejde som støttepædagoger.

Konklusion og perspektivering

Vi viser i artiklen, at interaktionel ekspertise og pædagogisk takt er relevante begreber til at karakterisere og forstå dele af støttepædagogers faglighed. Desuden vil vi argumentere vi for, at eksemplerne på de to støttepædagogers praksis kan være belæg for, at støttepædagogisk praksis med en dobbelt pædagogisk orientering kan øge muligheden for at opnå tilslutning til udvikling af læringsmiljøet hos pædagogerne i dagtilbuddet.

Den dobbelte pædagogiske orientering synliggør vi med eksempler på hvordan støttepædagogerne kan arbejde ud fra to samtidige fokusområder. Det ene område omhandler, hvordan støttepædagogerne ved hjælp af *people-sense* kan understøtte udviklingen af pædagogernes praksis i dagtilbud. Det andet område omhandler støttepædagogernes *child-sense*, hvor de viser opmærksomhed på de konkrete børn og deres muligheder for dannelse, læring og udvikling. Støttepædagogernes konkrete samspil med pædagogerne i dagtilbuddene baserer sig dermed på en fælles pædagogisk orientering med barnets bedste i centrum.

Vi viser med eksemplerne i artiklen, at støttepædagogerne både anvender *people-sense* og *child-sense* i deres praksis, og at de udviser respekt og forståelse for, at der er grænser for omfanget af forslag til udvikling af praksis, som pædagogerne i dagtilbuddene kan og vil acceptere. Støttepædagogerne anvender således også pædagogisk takt med henblik på at håndtere spændingsfeltet mellem kompensations- og innovationsparadigmerne, som begge findes i aktuel pædagogisk praksis.

Støttepædagogerne karakteriserer vi ligeledes som udøvere af interaktionel ekspertise, som de udvikler i samspil med pædagogerne i dagtilbuddene. De er

aktive i en proces, hvorigennem de kan tilegne sig det niveau af uformel viden, som gør det muligt at oversætte og gøre formel viden relevant og brugbar. Vi synliggør med eksemplerne, hvordan støttepædagogerne gennem deltagelse i hverdagspraksis, anvender narrativer og gennem egne pædagogiske handlinger, kan anvende variationer af handlinger. Variationerne skaber grundlag for faglig refleksion over pædagogiske udfordringer i læringsmiljøet, såvel som grundlag for nye pædagogiske handlemuligheder og kan skabe forbindelse mellem formel viden og lokal praksis, når de skal yde støtte til udvikling af pædagogisk praksis.

Vores svar på Annes indledende spørgsmål er derfor, at den praksis, støttepædagogerne byder ind med, kan skabe refleksion og åbne for nye handlemuligheder, når de anvender de karakteristika, vi identificerer som interaktionel ekspertise og pædagogisk takt i samspil med pædagogerne. Deres forankring i pædagogprofessionen kan udgøre en styrke i samspillet med pædagogerne i dagtilbuddene, når de handler med pædagogisk takt, og at det kan være relevant at vise det i praksis, der ikke kan formidles sprogligt.

I et fremtidsperspektiv forestiller vi os, at krydspres og spændingsfelter mellem forskellige pædagogiske paradigmer, som vi har redegjort for i et historisk, politisk og fagligt perspektiv, fortsat vil kunne ændre karakter. Det er derfor vores opfattelse, at interaktionel ekspertise og pædagogisk takt er vigtige faglige elementer, når pædagoger i støttende funktioner skal vare tage deres opgaver, både aktuelt og i fremtiden.

Litteratur

- Bendix-Olsen, Kastrup Jensen & Albæk Jørgensen (2018). Børn i udsatte positioner udforsket gennem deres adgang til deltagelse i læringsmiljøet. I: T. Holst Mortensen & T.Næsby (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: Grundbog til dagtilbudspædagogik* (s. 107–124). Dafolo.
- Børne- og Socialministeriet (2017, 9. juni). *Aftaletekst – Stærke dagtilbud. Alle børn skal med i fællesskabet*. <https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-dagtilbud-staerke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/>
- Collins, H.M. & Evans, R. (2007). *Rethinking Expertise*. University of Chicago Press.
- Hermansen, M. (2019). Videnskabsteori og aktionsforskning. I M.S.K. Sunesen (red.), *Aktionsforskning: Indefra og udefra 1*. s. 11-24. Dafolo.
- Von Hielmerone, N. & Holm-Larsen, S. (2010). Støttepædagog. I: *Den store Danske*. <https://denstoredanske.lex.dk/versionview/413358>
- Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A. (2009). *Effekter af Indsatser for Socialt Udsatte Børn i Daginstitutioner: HPA-projektet*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2018). *En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov* [Ph.d.-afhandling]. Aalborg Universitetsforlag.
- Laursen, E. (2019): *Etik og Aktionsforskning*. I M.S.K. Sunesen (red.), *Aktionsforskning: Indefra og udefra 9*. s. 143-162. Dafolo.
- Madsen, B. (2009). Inklusionens pædagogik: Om at vide hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik der inkluderer. I: C. Pedersen (red.), *Inklusionens pædagogik* (s.11-40). Hans Reitzels.
- Madsen, B. (2010). *Aktionslæringens DNA: en håndbog om aktionslæringens teori og metode*. VIA System

- Madsen, B. (2019). Aktionsforskning og aktionslæring: ligheder og forskelle. I M.S.K. Sunesen (red.), *Aktionsforskning: Indefra og udefra 2*. s. 25-45. Dafolo.
- Manen, M. van (2015). *Pedagogical tact*. Routledge.
- Sommer, D. (2017). *Udviklingsvidenskab: fra udviklingspsykologi til Udviklingsvidenskab*. Samfundslitteratur.
- Svinth, L. (2019). Når dagtilbud skaber inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56 (4), s. 67-91.
- Togsverd, L., Aabro, C. (2020). *Pædagogers faglighed – en vidensopsamling*. BUPL. <https://bupl.dk/forskning-udvikling/forskningspulje/filer-0619-togsverd-og-aabro-2020-20/>
- Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, LOV nr. 501 af 06/06/2007.
- Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen, LOV nr. 554 af 29/05/2018.