

Kontraformens faglighed – Pædagogers faglighed i skolen efter fusioner mellem skoler og fritidstilbud

Sofie Sauzet

Abstract

Folkeskolereformen (2014) og en national overgang til skole-fritidsorganiseringer har knyttet fritidstilbud og skolars arbejde tættere sammen. Og pædagogerne, der tidligere arbejdede i fritidsinstitutionerne, arbejder nu også i skolen. I artiklen undersøges det, gennem feltarbejde fra fire folkeskoler, hvordan pædagogers faglighed bliver til i skolen i "synkretiske" praksisser, hvor elementer, der i udgangspunktet forstås som ikke-kohærente, samles og gøres sammenhængende. Analysen peger på, at pædagogers arbejde i skolens synkretiske praksisser kendetegnes ved dynamikker som imitation og parallelarbejde, der er forskellige udtryk for, hvordan pædagogers faglighed i skolen udfolder sig som "kontraformens faglighed". Kontraformens faglighed udfoldes i artiklen som en metafor for den faglighed, der opstår som upåagtet effekt af fusionen, når pædagogerne tager fat dér, hvor de vurderer, at skolen skaber plads, eller støtter dér, hvor skolen synes at slippe. At forstå pædagogers faglighed i skolen gennem "kontraformens faglighed" tydeliggør både potentialer, der anes, når pædagogerne arbejder med børns trivsel, mens problemerne opstår, når arbejdets betingelser individualiseres og fragmenteres, pædagogerne må gætte sig til relevans og ender med at mime praksisser, som skolen måske selv gerne vil bryde med. Her peger analysen på, at begge synkretiske praksisser efterlader pædagogerne i individualiserede positioner og gør dem åbne for kritik.

Keywords: Pædagogers faglighed, skolereform, professioner, fritidspædagogik, synkretisk praksis

Introduktion

Folkeskolereformen og den nationale overgang til en skolefritidshjems(SFO)-organisering af fritidsinstitutioner for børn i skolealderen har givet anledning til fusioner, der har samlet skolars og fritidsinstitutioners medarbejdere, ledelser og opgaver. I artiklen undersøger jeg, hvordan pædagogers

faglighed bliver til i skolen efter fusionen gennem *synkretiske praksisser*. Synkretiske praksisser defineres i artiklen som praksisser, hvor elementer, der i udgangspunktet forstås som ikke-kohærente, samles og gøres sammenhængende (Law et al., 2013). Artiklen vil undersøge, hvilke dynamikker der kendetegner synkretisk praksis i skolen, og

hvilken slags faglighed det bliver muligt for pædagoger at udfolde gennem disse. Artiklen indledes med et overblik over fusionen mellem skoler og fritidstilbud. Herefter gives et rids over forskning i pædagogers faglighed i skolen. Dernæst udfoldes en analysestrategi, der tillader et blik på tilblivelsen af pædagogers faglighed i skolen ved at se på normer og konflikter om sammenhængsarbejdet i synkretisk praksis. Analysen peger på, at synkretisk praksis kendetegnes ved dynamikker som imitation og parallelarbejde, og at disse dynamikker er forskellige udtryk for, hvordan pædagogers faglighed i skolen kan udfolde sig som *kontraformens faglighed*. Kontraformens faglighed udfoldes i artiklen som en metafor for den faglighed, der opstår i kølvandet på fusionen, hvor pædagogerne (nye medarbejdere) udvikler ansvarsområder i skolen (en gammel institution) ved at etablere tomrum som arbejdsområde. I skulpturarbejde er støbeformen en kontraform, der er størknet omkring "originalens" konturer. I artiklen bruges ideen om en kontraform faglighed, som en metafor for den måde pædagogers faglighed størkner omkring fornemmelser for skolens etablerede praksis ("originalen"). Kontraformens faglighed tager således fat dér, hvor skolen fornemmes at skabe plads, eller støtter, hvor skolen vurderes at slippe. Kontraformens faglighed er en faglighed, hvor relevans og behov for støtte fornemmes og vurderes i relation til skolens etablerede praksis.

Pædagoger i skolen

Sammentænkninger mellem pædagogers arbejde og skolen i form af lærer-pædagog-team, heldagsskoler og rullende skolestart har længe været statsligt støttet (Broström, 2015a). Folkeskolereformen samt en overgang til SFO-organisering af fritidsområdet, har dog accelereret sammentænkninger mellem pædagogers arbejde og skoler praksis.

Folkeskolereformen introducerede blandt andet en længere skoledag¹, understøttende undervisning (UUV), ambitioner om en mere varieret skoledag, faglig fordybelse og muligheden for, at pædagoger i begrænset omfang kan varetage faglig undervisning i indskolingen (UVM, 2012). I skoleåret 2012/2013 var der 2.112 årsværk pædagoger i skolen, mens der i 2019/2020 var 8.890 (Danmarks Statistik, 2021). Det mest udbredte er, at pædagoger med opgaver i skolen deltager mellem 11 og 20 lektioner om ugen, og primært i dansk, matematik og idræt (EVA, 2017). Pædagoguddannelsen blev reformeret i 2014, og her introduceredes specialiseringen til skole- og fritidspædagog (BEK 211, 2014). Fritidsordningerne i Danmark er samtidig gået fra at være både SFO'er og fritidshjem, til primært at være SFO'er. Hvor fritidshjem drives under dagtilbudsloven og har egen ledelse og økonomi, drives SFO'er under folkeskoleloven og deler ledelse og økonomi med skolen. I 2007 var der 160 fritidshjem og 1513 kommunale SFO'er, mens der i 2020 var 10 fritidshjem og 1335 SFO'er (Danmarks statistik, 2021)².

Folkeskolereformen, overgangen til SFO, samt skole-fritidsspecialiseringen er således tre begivenheder, der har medført, at pædagoger i stigende grad relateres til skolen.

Litteratur om pædagogers faglighed i skolen

Efter folkeskolereformen er der publiceret mængder af ny litteratur om pædagoger i skolen (Ankerstjerne & Stæhr, 2018; Gravesen & Ringskou, 2020; Sauzet, 2019). Litteraturen kan, inspireret af Cooper og Law (2016), opdeles i *distale* og *proksimale* perspektiver på faglighed. Et distalt perspektiv forstår og undersøger faglighed som et allerede konstitueret fænomen, hvis praksis man kan observere. Et proksimalt perspektiv vil omvendt forstå og undersøge faglighed på arbejde, som noget der er under tilblivelse, og aldrig

bliver færdigt (Cooper & Law, 2016). Her grupperer jeg litteraturen i distale og proksimale perspektiver på baggrund af et review af litteraturen (Sauzet, 2019), og placerer denne artikels bidrag.

Den distale litteratur arbejder ud fra forståelser af faglighed, som noget professionerne (pædagoger og lærere) *har*. En *kompetence*, en *professionsidentitet*, en *kernefaglighed*, eller som *"forskellige faglige udgangspunkter"*, som noget man kan få *"indsigt og selvindsigt i"*, og noget professionerne *"kan inddrage og bringe i spil"* (Albrechtsen, 2013; Ankerstjerne & Stæhr, 2018; Ankerstjerne & Hannibal, 2015, s. 81; Ebsen, 2017, s. 186; EVA, 2017, s. 48; Fisker, Jensen & Jørgensen, 2016; Højholdt, 2013, s. 59; Rambøll, 2012, s. 28). Når pædagogers faglighed i skolen undersøges distalt, får litteraturen øje på faglighed som en iboende kvalitet hos pædagogerne, de kan sættes i spil i skolen ved at arbejde med børn på særlige måder, og på hvordan de kan (lære at) passe ind i eller ændre på skolen. Den distale litteratur ser, hvordan læreres og pædagogers fagligheder er forskellige, men kan blandes sammen eller inspirere hinanden i udviklingen af nye fælles tilgange, sprog og forståelser (Broström, 2015b, 2017; Bjerresgaard & Rasmussen, 2017, s. 166, 170; Fisker, Jensen & Jørgensen 2016, s. 51).

Den proksimale litteratur er optaget af at undersøge, hvordan pædagogers faglighed *bliver til* i skolen efter reformen og hvilke spændingsfyldte og problematiske hierarkier, forskelssætninger og arbejdsdelinger, der bliver til mellem pædagogernes faglighed og skolens praksis (oftest personificeret ved lærernes praksis) efter reformen (Gulløv, 2017; Gravesen & Ringskou, 2015; Jakobsen, 2017, s. 204; Juhl, 2018; Krab & Andersen, 2016; Pedersen & Feilberg, 2016; Rasmussen, 2014; Stanek, 2013; Thingstrup & Schmidt, 2016; Tofteng & Madsen, 2017; Sauzet, 2020a & 2020b). Litteraturen peger på, at pædagoger ofte udgrænses til at være assistenter i under-

visningen, og de kaldes *"tys-tys-pædagoger"* eller *"radiatorpædagoger"*. Den proksimale litteratur deler et fokus på at undersøge betingelserne for pædagogers arbejde i skolen (Krab og Andersen, 2016, s. 24). Det er blandt andet skoleskemaet, tid, fag, målstyring, traditioner, videns-, samarbejds- og organiseringsformer, som gør det muligt, eller svært, for pædagoger at arbejde i skolen. Den proksimale litteratur får herved øje på, hvordan pædagogernes faglighed bliver til og kan genkendes som relevant og kompetent gennem forskellige betingelser, praksisser og organiseringer af skolen.

For at kunne sige noget om, hvordan pædagogers faglighed bliver til i skolen efter fusionen gennem forskellige synkretiske praksisser, anlægger jeg et proksimalt perspektiv. Artiklen tilføjer et blik på de dynamikker, hvorigennem pædagogers faglighed bliver til i forskellige synkretiske praksisser i skolen og udvikler begrebet om *"kontraformens faglighed"* for at betegne den type faglighed, pædagogerne synes at udvikle for at gøre sig genkendelige, og opleve sig selv som relevante og kompetente i skolens synkretiske praksisser.

Synkretisme

Synkretisme kommer af det græske *"sammensmeltning eller sammenfald"*, og betyder sammenslutning. Det bruges til at beskrive en sammenblanding af forskelligartede elementer til en ny enhed, eksempelvis inden for religion (Den danske ordbog).

I 'Vi har aldrig været moderne' (2006) fremfører Latour, at det moderne projekt baserer sig på en forestilling om, at det er muligt at skelne mellem og adskille praksisser og fænomener, som eksempelvis religion og videnskab, ting og mennesker, men han viser, at verden snarere består af uadskilleligheder, paradokser og kompleksiteter. Law et al. (2013) bygger videre på Latours tese

og udvikler begrebet om synkretisme til at argumentere for, at al praksis er synkretisk – altså at al praksis bliver til ved at skabe sammenhæng mellem en række heterogene elementer og fænomener, som om de var et sammenhængende hele. Dvs. praksis indebærer en "sam-gøring" af mere end én tradition, vidensform eller "måder" at handle/gøre på – elementer som vi i udgangspunktet opfatter som non-kohærente. Men der er forskellige måder, at non-kohærens sameksisterer på. Non-kohærens er dermed ikke det samme som inkohærens. Law et al. foreslår derfor, at vi undersøger synkretismens modaliteter, når vi studerer praksis; altså at vi undersøger empirisk, hvordan synkretisme ser ud og gøres på forskellige måder, og at en del af det arbejde handler om at undersøge, hvordan synkretisk praksis understøtter og understøttes af forskellige konflikter og normer (Law et al., 2013, s. 184; Mol, 2002).

Hvordan prioriterer man eksempelvis på et hospice, når terminal-patienter både har brug for medicinsk pleje og familiær omsorg, og man skal vurdere, hvordan de to måder at drage omsorg for patienter skal hænge sammen i praksis? Hvilke måder at skabe sammenhænge på findes der? Ignoreres forskelle mellem omsorgspraksisser, fordi de vurderes lige afgørende for patienters velbefindende, eller homogeniseres de på måder, hvor både personale og familie giver medicin og spiller UNO? Hvordan afspejler valg, prioriteringer og beslutninger normer og konflikter for god omsorg? Ved begrænsede ressourcer vurderes det så vigtigst, at patienter tildeles timer til at komme på fødselsdag hos deres børnebørn, eller at de tildeles timer til at komme til fysioterapi? Og hvilke effekter får hvilke former for synkretisk praksis for patienter, pårørende og professionelle? (Law et al., 2013)

I tråd med anden posthuman tænkning³ postulerer Law et al., at forskellighed ikke peger tilbage på en given essens i fænomener, men at forskellighed bliver til i praksis

– altså i selve arbejdet med at samle og skabe sammenhænge mellem elementer (Barad, 2007; Mol, 2002). Indenfor samme tradition foreslår Mol, at man bør arbejde med en åben forståelse af praksis, for ved at anskue alt som en del af praksis åbnes der op for at se alle handlekræfter som muligvis medproducerende for verdens tilblivelse (Mol, 2002, s. 156). Empirisk kan det, der viser sig at udgøre praksis, dermed vise sig at være idéer, organiseringsformer, ting, rutiner, kropssprog, eller noget helt syttende (Bruun Jensen & Gad, 2012, s. 64).

Inspireret heraf anskuer jeg pædagogers arbejde i skolen som en synkretisk praksis, der samler det, der forud for fusionen mellem skole og fritid opererede indenfor forskellige lovgivninger, institutionsformer, lokaliteter og budgetter, og hvor der aktuelt pågår forskellige former for sammenhængsarbejde.

Metodologi

Artiklen bygger på empirisk feltarbejde fra fire folkeskoler, hvor jeg observerede syv pædagogers arbejde i fire klasser. Herudover udførte jeg semistrukturerede interview med klassens pædagog(er), dansklærer og matematiklærer samt skoleledere og fritidstilbudsledere. Skolerne er udvalgt, fordi de organiserede pædagogernes arbejde i skolen på forskellige måder efter folkeskolereformen.

I analysen tuner jeg ind på to empiriske situationer og det interviewmateriale, der kan bruges til at forstå dynamikken omkring dem. I den ene situation underviser pædagogen alene i UUV, og i den anden er en pædagog og en lærer sammen i undervisningen. Situationerne forstår jeg som synkretiske praksisser, og de er udvalgt som analyseobjekter, fordi de i arbejdet med det samlede empiriske materiale blev til som tydelige eksempler på, hvordan synkretisk praksis i skolen foldede sig ud gennem forskellige dynamikker. Ved at interessere mig for

forskellige dynamikker, placerer jeg artiklens analysestrategi i forlængelse af en tradition inden for post-kvalitativ forskning, som deler en analytisk optagethed af fænomeners kompleksitet og interne spændingsforhold (Gunnarsson & Bodén, 2021; Lather, 2000; Lather & St. Pierre, 2013; MacLure, 2013; Sauzet, 2021a & 2021b).

Synkretiske praksisser er et kollektivt arbejde, hvor humane og non-humane agenser gør sammenhængsarbejdet (Law et al., 2013; Mol, 2002). Det kan være IT-systemer, lovgivninger og arkitektur, der er med til at skabe synkretiske praksisser såvel som ledere og medarbejderes diskurser og handlinger. I det analytiske arbejde har jeg derfor skrevet og læst feltnoter med blik for aktualiseringer af både human og non-human agens, og jeg har produceret og læst interviewmateriale med blik for de måder, materielt-diskursive betingelser blev til som medproduktive for, hvordan praksis foldede sig ud (MacLure, 2013; St. Pierre, 2013). Herudover fremhæver jeg interviewuddrag, der kan bidrage til at tykne forståelsen af, hvordan dynamikkerne i den synkretiske praksis er støttet af normer og reflekterer konflikter omkring tilblivelsen af pædagogers faglighed i skolen. I analysen fremhæver jeg særligt interviewuddrag med pædagogerne fra situationerne, hvor de reflekterer over den faglighed, de oplever at udfolde og skulle stå til ansvar for i den synkretiske praksis. Jeg inddrager også i mindre omfang interviewuddrag fra skole- og fritidsledere samt lærerkolleger, hvis og hvor de reflekterer over den synkretiske praksis. Jeg skelner her analytisk mellem synkretiske praksisser som kollektive materielt-diskursive dynamikker og pædagogers faglighed, som et anliggende pædagogerne reflekterer over, når de interviewes om deres arbejde i de synkretiske praksisser. Et anliggende der vedrører pædagogernes fornemmelser og vurderinger af at kunne blive genkendt og se sig selv som relevante og kompetente i skolen.

I arbejdet har jeg således læst mit materiale med følgende analysespørgsmål: *Hvordan bliver pædagogers faglighed til i skolen igennem forskellige synkretiske praksisser?*

Analyse

Imitation som sammenhængsarbejde

På 'Skolen ved parken' er pædagogerne "klassepædagoger". Det betyder, at de følger en klasse fra 0.-3., og så er de samtidigt ansat i SFO'en. Skolen arbejder med fleksible dage. Det er dage, hvor fagtimer puljes, så der kan arbejdes i dybden. Der er skemalagt fleksible dage til UUV, og dem står pædagogerne for. Disse dage skal handle om trivselsrelaterede emner, fortæller skolelederen. Skolelederen vil ikke definere indholdet, men fortæller, at: *"Der er en forventning om, at man får en faglighed i spil i forhold til de her unger, og hvad det er, man skal lave den her dag, ikke."* (Interview med skoleleder, 2018, s. 14).

Når der er skemalagt en UUV-dag, er pædagogen alene med børnene i 1.A fra 8-14:

"Vi er i klasselokalet. Det er indrettet med borde i konstellationer, der samler fire til seks børn. Lokalet er småt og det giver en intens stemning. I dag er temaet koncentration og opmærksomhed. Pædagogen lægger ud med at skrive temaet og programmet på tavlen. Klassen skal først høre en historie, der handler om et slagsmål mellem to børn. Da klassen har hørt historien, streger pædagogen punktet med "lytte til historie" over med et stykke kridt, og igangsætter næste punkt på tavlen, som er en klassesamtale om, hvad historien mon handlede om. Pædagogen spørger ind til, hvilke tanker historien sætter i gang hos børnene. Efter klassesamtalen er der frikvarter. Her kommer to børn, Kim og Billie, op at slås. Da børnene kommer tilbage i klassen, forsøger Billie at slå Kim foran pædagogen. Det får

Kim til at storme ud af klassen. Med tårer i øjnene forsøger Billie at fortælle pædagogen sin side af sagen. Og et tredje barn supplerer, at konflikten handlede om computerspilsaftaler. Pædagogen lukker ned for samtalen ved at aftale med børnene, at de løser det sammen på SFO'en senere.” (Observationsnoter, 2018)

Pædagogen har valgt dagens tema for at støtte op om børnenes trivsel i skolen. Idéen er, at ved at lære børnene at koncentrere sig og være opmærksomme, bliver det nemmere for dem at trives i skolen:

”Hvis jeg siger trivsel, så tænker jeg, det er ikke kun: Hvordan har vi det med hinanden? Det kan også være: Hvordan arbejder vi herinde?” (Interview med pædagog, 2018, s. 18).

Pædagogen arbejder bredt med trivsel som både det at have det godt med hinanden, men også som at trives ved at kunne arbejde koncentreret. Konflikten mellem Billie og Kim bliver dog til en illustration på pædagogens oplevelse af nogle af vanskelighederne med at arbejde med børnenes trivsel i skolen, som vi skal se på i det, der følger.

Sammenhængsarbejde mellem pædagogens faglighed og skolens praksis

For at den fleksible dag hænger sammen med resten af børnenes skoleuge, sørger pædagogen for at holde sig orienteret med, hvad der foregår i skolen. Enten via sms eller på Skoleintra. En del af sammenhængsarbejdet handler således om, at pædagogen er i dialog med sit team om planlægningen af hendes dage i relation til den skoleuge, de er i gang med. Pædagogen bruger også teammøder til at sparre med sine lærerkolleger om pædagogisk praksis i undervisningslokalet:

”Men så kan jeg jo bruge mit teammøde også og sige: ”Jeg kunne godt tænke mig – hvad gør

I, når...?” Eller til sådan en situation [som konflikten fra den fleksible dag] at sige: ” (...) Gør I ikke også det? Eller hvad gør I? Altså at vi finder nogle fælles fodslag, ikke?” (Interview med pædagog, 2018, s. 8)

På teammøderne udveksles tilgange til eks. konflikthåndtering og undervisningsideer for at skabe fælles fodslag i arbejdet med 1.A., forstået som en fælles pædagogisk tilgang. Pædagogen planlægger de fleksible dage med forskelligartede aktiviteter:

”Jeg synes, det fungerer bedst, hvis der er et skift. Nogle gange er de for små til det der med, at man trækker den længere ud. (...) Altså deres koncentration er ikke særlig stor (pædagogen griner). Og de arbejder ikke særlig selvstændigt.” (Interview med pædagog, 2019, s. 18)

Når pædagogen er alene med klassen, sørger pædagogen for at være orienteret i forhold til klassens uge, og er i dialog med teamet om fælles pædagogiske strategier. Derudover arbejder pædagogen bredt med børnenes trivsel for at understøtte, at de kan trives i skolen. Hun organiserer sine dage afvekslende for at sikre børnenes koncentration i undervisningen.

Konflikter i sammenhængsarbejdet

Et par dage efter den fleksible dag interviewer jeg pædagogen. Der italesætter hun sin primære opgave således:

”Min primære opgave er herovre [i SFO'en] i forhold til trivsel. Fordi jeg er ikke derovre i skolen hver dag. (...) Så det der med hvordan trives de i skolen, det bliver jeg nødt til at fastholde og sige: Det er altså en læreropgave. Jeg skal ligesom bare være med til at (...) understøtte... trivslen. Jeg synes også, at det er urimeligt overfor børnene og lærerne, fordi

altså det er jo også deres felt (...) at skulle tage sig af trivslen i skolen.” (Interview med pædagog, 2019, s. 23)

Pædagogen forstår sin opgave i skolen som at skulle understøtte lærernes arbejde med børnenes trivsel. Den forståelse er klasse-læreren enig i, idet han i vores interview problematiserer, at pædagogerne på skolen har fået den UUV-time, der bruges til klas-sens time, samtidig med at det er lærerne, der er ansvarlige for deres trivsel i skolen (Interview med klasselærer, 2018, s. 27). I vores interview problematiserer pædagogen også sine muligheder for at håndtere konfliktuelle situationer, som den hvor Billie og Kim kommer op at skændes i skolen. I stedet for at løse konflikten i situationen, forsøger pædagogen at lukke ned for den og udskyder konflikthåndteringen til de er på SFO'en. I vores interview forklarer hun, hvorfor:

Pædagog: ”Den største udfordring, synes jeg, er at være alene i rummet med børn, som er udfordret på forskellig vis. Det synes jeg, er det sværeste.”

Interviewer: ”Hvor du vanligvis ville håndtere dem på en anden måde?”

Pædagog: ”Ja, altså her [i SFO'en] ville jeg kunne gå væk med de børn, der var i konflikt. Eller jeg ville kunne have en dialog med det barn (...). Men i skolen er vi i den der store gruppe, ikke? Og jeg skal ligesom håndtere undervisningen eller de andre børn samtidig med, at der måske er to, der er i konflikt. Eller en, der ikke kan være inde i rummet, som løber rundt.” (Interview med pædagog, 2018, s. 13-14)

Klasselokalet samler klassens børn i et lille rum, hvor pædagogen skal tage hensyn til alle. Til forskel fordeler SFO'ens arkitektur sig over flere lokaler med sin aktivitetsba-

serede indretning: Krea-rum med ler, perler og maling, hyggekrege osv. I SFO'en vælger børnene selv, hvor de vil være, og det forde-ler dem i mindre grupper rundt om i huset. Når der opstår en konflikt, kan pædagogen håndtere det med den gruppe af børn, den opstår blandt, frem for at vurdere om det er den store eller lille gruppes hensyn, hun skal tage – som i skolen. Pædagogen insisterer desuden på, at skolen sætter relationen mellem hende og børnene på en anden måde:

”Det er en anden rolle, fordi det er en anden: ”skal”. Altså børnene ”skal”. Og det stiller dig lidt anderledes i et møde, ikke? Med børnene. Nu kan man sige et fritidshjem er meget selvfølgelig også lystbetonet.” (Interview med pædagog, 2018, s. 10)

”(...) Vi har fået til opgave at arbejde med børnenes og klassens trivsel, den synes jeg også, er svær. Fordi jeg har ikke været vant til at stå i det der rum. Og på en eller anden måde undervise i det [trivsel] (pædagogen griner). Altså man kan sige, at den måde man arbejder her [i SFO'en], det er meget sådan praksisorienteret, at vi har en konflikt, og så prøver man at mægle eller afklare med børnene, hvad det er, der sker. Men i skolen der kan du ikke gøre sådan. Der skal du ligesom undervise i konflikttrapper (...). Altså det er sådan mere undervisningsorienteret.” (Interview med pædagog, 2018, s. 16)

I arbejdet med at skabe sammenhæng mellem sin faglighed og skolens praksis forskelsgør pædagogen således mellem skolens og SFO'ens praksisser. SFO'en gøres til et sted, der organiserer sig omkring børnenes lyst ved at tilbyde børn steder, hvor de kan vælge at deltage i aktiviteter, og hvor man kan arbejde med børns konflikter in situ. Skolen gøres til et sted, der organiserer sig omkring det, som børnene ”skal”, og hvor pædagogen imiterer skolens undervisningspraksis for at

understøtte skolens måder at arbejde på. Opdelingen mellem skolen som et "skal"-sted og SFO'en som et "lyst"-sted går igen i interviewene med klassens lærere og skolens ledelse, og igennem denne kollektive forskelssætning bliver konflikten til, for det bliver vanskeligt for pædagogen at trække på det, hun performer som sin fritidspædagogiske faglighed. Samtidig oplever hun ikke, at skolearbejdet er hendes primære opgave, derfor tilpasser hun sig skolens praksis. Sammenhængsarbejdet bliver således, at pædagogen forsøger at imitere skolens praksis ved at arbejde forskelligt i skolen og i SFO'en.

Pædagogen forskelssætter også mellem indholdet af sin undervisning og lærernes indhold. Indholdet for UUV-dagene er ikke givet; kun på overskriftsniveau som "trivsel". Så pædagogen definerer selv formål og udvikler indholdselementer at arbejde med. Hun går på Pinterest og Facebook og googler idéer og aktiviteter:

"Vi [pædagogerne i skolen] prøver selv at skabe os nogle idékataloger, hvis vi hører noget fra andre eller fra hinanden. Og så prøver vi selv at støbe et idémateriale i værk." (Interview med pædagog, 2018, s. 11)

Uklarheden omkring UUV-dagene bliver således til i forskelssætningen til lærernes undervisning i fagene i skolen, og pædagogen fortæller, at hun hellere ville undervise i et fag end i UUV:

"(...) Det ville være meget mere håndgribeligt. Altså jeg synes jo, at jeg skal gå ind og undervise i noget, der er sådan lidt fluffy. Eller jeg skal sådan hele tiden finde på meget mere. (...) Du kan egentlig bedre løfte dig op, når du har et fagligt fundament." (Interview med pædagog, 2018, s. 15)

Når der ikke er et fagligt fundament og undervisningsmaterialer, oplever pædagogen, at

det bliver svært at retfærdiggøre sit arbejde i skolen:

"Hvordan skal jeg helt retfærdiggøre mit arbejde? Hvordan skal jeg forklare mit arbejde? Man kan blive mødt med nogle forventninger fra nogle, hvor man ligesom skal gå lidt i at forsvare den konstruktion eller det man laver, ikke?" (Interview med pædagog, 2018, s. 26)

Forventningen om at man skal kunne forsvare sit arbejde, italesættes også af skolelederen, som at det er vigtigt, at pædagogerne har et fornuftigt indhold på deres dage:

"Men det stiller nogle krav til dem om, at de skal udfylde sådan en dag. Altså det er ikke bare tre kvarter, som der lige skal gå med et eller andet bevægelse herovre, men der skal faktisk være noget fornuftigt, der skal være et indhold." (Interview med skoleleder, 2018, s. 14)

Konflikten i sammenhængsarbejdet bliver for pædagogen at finde på indhold, der kan genkendes som relevant af andre i skolen, hvor hun ser, at fagene og deres materialer former undervisningspraksis. UUV-dagene, som pædagogen planlægger og afholder, bygger hun derfor på genkendelighed i: form (undervisning), skabelon (dagsprogram), materiale- og arbejdsformer (tavleskrivning, opgaveark, bøger, pædagogiske film), og en vekselvirkende didaktik, for at fastholde børnenes engagement og koncentration. Og pædagogen organiserer sin dag gennem en genkendelig måde at være i relation til børnene på, inspireret af lærerne, hvor hun underviser og leder, og børnene agerer elever, der skal sidde på deres pladser (for det meste) og holdes koncentrerede om og opmærksomme på at lære om koncentration og opmærksomhed for at kunne trives i skolen. Og hvor uforudsete hændelser, som

en konflikt mellem to børn, parkeres for at kunne håndteres – som trivselsarbejde på andre måder i SFO'en senere på dagen, hvor pædagog også er sammen med børnene.

Pædagogens faglighed i skolens praksis gennem imitation

Der er således både konflikter og normer for denne synkretiske praksis. I pædagogens fortælling bliver normerne for god synkretisk praksis i skolen, at hendes arbejde kan genkendes som lig med det lærerne laver eller det, som hun vurderer understøtter det, som lærerne laver. Derfor bliver det en konflikt for pædagogen, når hendes "læreragtige" klasserumsledelse og konflikthåndteringer i klassen ikke kan støttes af hendes erfaringer fra SFO'en. Og det bliver en konflikt for pædagogen ikke at kunne "stå på" et fag, der ville muliggøre, at indholdet for dagen var genkendeligt som fornuftigt. For hvordan underviser man "fornuftigt" i koncentration og opmærksomhed? Pædagogens faglighed i skolen bliver dermed til som forskellig fra hendes faglighed i SFO'en. For at skabe sammenhæng mellem sin faglighed og skolen skaber hun altså forskel mellem den måde, hun udøver sin faglighed på i SFO og skole for at understøtte den etablerede praksis i skole og SFO. Synkretismen mellem pædagogens faglighed og skolens praksis gøres altså ved, at pædagogen imiterer skolens praksis. Den upåagtede effekt bliver, at den faglighed, som pædagogen udøver i SFO'en, ikke påvirker skolen, og omvendt. Sammenhæng bliver altså til intern-konsistens i henholdsvis skolens og SFO'ens praksis, men ikke til sammenhæng på tværs.

Parallelarbejde som sammenhængsarbejde

På 'Skolen ved skoven' er pædagogerne "trin-pædagoger". De er både ansat i SFO eller klub

og er tilknyttet enten indskoling, mellemtrin eller udskoling. Skolelederen fortæller:

"Det giver sådan set en meget god "connection" til SFO – og klub – at den pædagog, der er tilknyttet, kender eleverne ovre i institutionen ved siden af. Også når vi snakker trivsel. Jamen, pædagogen kan på mange måder hurtigere se: Hvad er det, der går skævt på fritidshjemmet, som fungerer her i skolen – eller hvad er det, der går skævt i skolen, som fungerer på fritidshjemmet?" (Interview med skoleleder, 2018, s. 14).

Pædagogernes ansættelser er altså organiseret, så de kan skabe sammenhæng i arbejdet med børn på tværs af institutionsformer ved at bidrage med deres viden om børnenes hverdage og trivsel på tværs. En af måderne dette muliggøres på, er gennem to-voksen-timer, hvor pædagoger og lærere er sammen om undervisning eller andre aktiviteter i skolen. På 'Skolen ved skoven' fulgte jeg en pædagog, der var knyttet til to børn i matematik i 5. klasse:

"Matematiktimen er i gang i 5. klasse. Pædagogen kommer klokken ni og går hen til Charlie og Sigge, der sidder sammen uden at arbejde. Pædagogen spørger børnene, hvad det er, de sidder med. Charlie kigger på ugeplanen. Pædagogen sætter sig med børnene omkring et tomandsbord og kigger på deres bog for at forstå opgaven. Den handler om at udregne diameter og radius på en cirkel. Sigge ser, at pædagogen har en skramme på armen og spørger ind til den. Pædagogen fortæller, at han faldt ned ad bakken i skoven i går. "Græd du så?", spørger Sigge. "Ja, helt vildt", fjoller pædagogen og fortæller, at han efterfølgende fik et plaster med Bambi på, og at det så gik meget bedre. Matematiklæreren og pædagogen har ikke hilst på hinanden. Det, læreren sagde i vores interview i går, var, at pædagogen bare dukker op i løbet af tirsdagen.

De forbereder ikke timens indhold sammen. Pædagogen fortæller nu en røverhistorie om "Dungeons and Dragons", som de skal spille på klubben senere. Bagefter taler de om opgaven og børnene går i gang. Pædagogen går over til Renee for at hjælpe med en opgave. Da pædagogen kommer tilbage til Charlie og Sigge, er de stadig i fuld gang: "I ejer bare de opgaver nu", siger han, "I er chefer og direktører. Det er godt at se!". Da dobbeltlektionen er slut, snakker pædagogen og matematiklæreren lidt sammen. "Renee fik ikke lavet noget i dag", siger læreren og fortsætter: "Det gør Renee i øvrigt slet ikke for tiden." Matematiklæreren erkender så, at han har givet lidt op på Sigge. Pædagogen siger, at det er svært, for Sigge er dygtig, men det kræver utroligt meget arbejde, før Sigge kommer i gang. Lidt senere på dagen fortæller pædagogen mig, at det er luksus at være ham i relation til børnene. Det er ham, der kommer, når der skal ske noget anderledes og varieret, når eleverne skal have en voksen helt for dem selv, eller når der skal leges." (Feltnoter fra skole, 2018)

Sammenhængsarbejde mellem pædagogens faglighed og skolens praksis

To-voksen-timerne planlægges både ved skoleårets start, hvor lærere og pædagoger forbereder det kommende år, og løbende på teammøder, på gangen, i en time eller på lærerværelset hvor lærerne hiver fat i pædagogen for at høre, om han har timer til at træde til (Interview med pædagog, 2018, s. 15). Vurderingen af hvordan ressourcen, som pædagogen kalder sig selv (Interview med pædagog, 2018, s. 9), bedst anvendes, sker på den måde i planlægning og i løbende dialog om akutte behov. Før pædagogen blev sat ind som ressource i matematik, var det vanskeligt for matematiklæreren at få Charlie og Sigge engageret:

"Vi har prioriteret, at jeg går ind og støtter i de her matematiktimer for at kunne bruge den relation, jeg har til eleverne. (...) fordi jeg har nogle andre ting med dem ved siden af, så kan jeg få lov til at gå ind og arbejde lidt mere med matematik med dem." (Interview med pædagog, 2018, s. 11)

Når pædagogen arbejder med børnene om matematik, snakker de om lystfiskeri og om den Dungeons & Dragons historie, de skal spille videre på i klubben. Og når jeg følger pædagogen i klubben, søger børnene ham. De viser ham deres kortsamling og billederne af sidste uges fangst, mens de sidder i klubbens bløde sofahjørne og spiser en snack. At pædagogen arbejder med dem i klubben og i klassen, giver mulighed for, at de kommer hinanden nærmere, og pædagogen kan få børnene til at lave matematik, fordi de hygger sig i timen. Og han kan love dem bøllebæk i Dungeons and Dragons i klubben, hvis de løser deres opgaver. Pædagogen fortæller, at hans arbejde i skolen gør en forskel for børnene, fordi hans fokus er på deres trivsel på tværs af arenaer:

"(...) Jeg kunne gå over i en arena, hvor der var nogle, der måske ikke trivedes supergodt, og hjælpe dem til at trives ved at bruge de erfaringer, jeg havde fra en arena, hvor de trives godt. Og det betød ikke, at jeg hjalp på et fagligt niveau, men at jeg kunne gå ind og hjælpe på et: "Har du en oplevelse af, at det faktisk er rart at være her?"" (Interview med pædagog, 2018, s. 3)

Den sammenhæng, pædagogen skaber i sit arbejde, handler således om konkrete børns trivsel. Pædagogen har ikke et formål om at gøre børnene dygtigere til matematik men om at sikre, at de har det rart i skolen. Det gør han ved at trække på deres relationer og fælles erfaringer fra klubben, og "injicere"

den stemning ind i skolens praksis. Når pædagogen og børnene sidder rundt om deres tomandsbord, lukker de resten af klassen ude og løser matematikopgaver, mens de fjoller og hyggesnakker. I situationen skaber pædagogen et privilegeret rum for ham og børnene i klassen, hvor fiktive kæmpefisk og behårede orker gerne må være med til at beregne radius.

Med sine to-voksen-timer hænder det også, at pædagogen tager børn ud af klassen for at kunne arbejde på deres trivsel i en anden sammenhæng:

"Jeg har nogle timer, hvor jeg tager nogle børn ud af en klasse og går over på klubben og spiller et spil. Simpelthen fordi jeg kigger på – vi har kigget på gruppen og tænkt: Jamen noget af det, som den her elev med problemer virkelig mangler, det er at blive inviteret ind i et sammenhold i klassen. Og få en positiv fortælling med andre." (Interview med pædagog, 2018, s. 16-17)

Der skabes således sammenhæng mellem pædagogens faglighed og skolens praksis, når pædagogen arbejder med indsatser parallelt med lærernes. I arbejdet skaber pædagogen midlertidige rum om de børn, indsatsen retter sig mod. Enten ved at sætte sig med en lille gruppe i klassen eller tage børnene med på klubben, hvor de ikke forstyrrer de andre, og hvor brætspil og sofahjørner hjælper med at skabe andre stemninger og relationer. Det parallelle arbejde gør, at pædagogen kan arbejde på samme måde med børnene uanset institutionssammenhæng.

Konflikter i sammenhængsarbejdet

I vores interview fortæller pædagogen om udfordringer med at kunne lave fælles planlægning med lærerne, der er sammen med børnene, når pædagogerne ikke er og omvendt. Udfordringen er til dels logistisk, men

der er også forskel på, hvilken slags forberedelse der prioriteres:

"Folk de oplever, at de har færre timer og skal levere på gulvet i flere timer, og det skaber dårligere produkter, dårligere samvittighed. Og at man er bare nødt til at skære det overflødige fedt fra. Og det overflødige fedt det er så at kunne arbejde med klassedynamik og gruppedynamikker og arbejde med, hvordan man kan føre klassen fra et sted til et andet. Til simpelthen bare kun at kigge på lærerplaner (...) Hvis du skal planlægge danskundervisningen for den næste uge, kan det være svært have en lille hippiesnak med den lokale pædagog, der kommer og siger: "Skal vi ikke lave et eller andet, der er lidt spændende/sjovt, fordi at jeg tænker, at det kunne være godt at arbejde med gruppedynamikkerne i klassen?" (Sagt med karikeret stemme)." (Interview med pædagog, 2018, s. 17)

I pædagogens fortælling vurderes arbejdet med sociale dynamikker som "overflødigt fedt" eller "hippiesnak" i skolen, hvor lærerne er pressede og prioriterer forberedelse af undervisning. Konflikten kan læses som en "neutral" konflikt om forskellige prioriteter i et presset arbejdsliv. Samtidigt peger tonen i pædagogens stemme og de ladede metaforer på, at konflikten ikke er helt neutral. For når det fælles forebyggende arbejde med sociale dynamikker underordnes læreplansarbejdet i en presset skolepraksis⁴, bliver også pædagogens arbejde underordnet i skolen (Cordsen, 2020, s. 219). Men pædagogen har ambitioner om et mere ligeværdigt samarbejde, hvor han ikke kun er støtte:

"Det bliver bare tit svært med det ligeværdige samarbejde, fordi det kræver fælles forberedelse." (Interview med pædagog, 2018, s. 17)

Pædagogen gør konflikten omkring fælles forberedelse til en gordisk knude af underord-

ningsforhold, ressourcer og logistik, og lærere og pædagoger der fordeler frem for at dele opgaver i situationer, hvor der er to voksne. Undervisning bliver lærernes opgave, og støtte på særlige børn bliver pædagogens opgave. Sammenhængsarbejdet gøres således gennem en dynamik, hvor der etableres parallelle formål og opgaver, og hvor disses indbyrdes forhold som hierarkiske ignoreres gennem forståelser for ressourceproblematikker samt anvendelse af sarkasme og billedskabende metaforer og pragmatik:

"Vi er simpelthen nødt til at vurdere: Hvor gør jeg den størst mulige forskel? Hvor kan det give mest mulig mening, eller hvor er behovet så stort, at ellers der går folk simpelthen ned?" (Interview med pædagog, 2018, s. 18)

Vurderingen af hvordan pædagogen bedst bruges i skolen bliver gjort ud fra akut-vurderinger i forståelsen for en presset praksis, hvor pædagogen bliver en ressource, der kan få praksis til at hænge sammen. Lige akkurat.

Pædagogen er knyttet til fem klasser på 4. og 5. årgang, og er ansat i klubben. At forholde sig til så mange børn, teams og kolleger er en udfordring i pædagogens arbejde:

"Vi har en aftale om, at jeg bare skal få lavet noget med Renee. Og så må jeg fandeme gøre det. Men i det øjeblik, jeg gør det, har vi nogle børn, der kommer med en modreaktion. (...) Så oplever Sigge sig tilsidesat, og det går ud over Siggens selvbillede og trivsel i skolen, og det går ud over, hvordan Sigge arbejder, og det går ud over Siggens sygefravær." (Interview med pædagog, 2018, s. 27)

Pædagogen må således vægte sin opmærksomhed mellem det barn, han er skemalagt til at arbejde med, og de andre børns oplevelser af at være betydningsfulde. Lidt det samme gælder for pædagogens arbejdsrelationer i klubben:

"På samme tid er jeg en lort at arbejde sammen med for mine kollegaer på klubben, for jeg kan ikke være med til at forberede fælles med dem, så jeg kommer bare over på klubben og kører videre med det show, jeg kører på skolen. Mit eget lille ego-show. Så kan det godt være, at jeg arbejder med nogle børn, og jeg synes, at jeg gør en forskel, men det bliver ikke i samarbejde med nogen. Det bliver meget fragmenteret og polariseret på en eller anden måde i forhold til resten af personalegruppen." (Interview med pædagog, 2018, s. 19)

Konflikten i det parallelle arbejde bliver, at pædagogen altid arbejder alene og danner rum omkring specifikke børn og opgaver. Han dukker op i matematiktimen og sætter sig hen til to børn, eller tager et barn ud af timen og spiller spil med barnet i klubben. Det individualiserede "ego-show" er en præmis for det parallelle sammenhængsarbejde i den synkretiske praksis, men det er tæt knyttet til oplevelser af egoisme, fragmentering, knappe ressourcer og uligeværd.

Pædagogens faglighed i skolens praksis gennem parallelarbejde

Der er både konflikter og normer for denne synkretiske praksis. Den gode synkretiske praksis bliver, når pædagogen danner rum om konkrete børn, der ikke trives i skolen, og arbejder med dem på samme måde uanset den institutionelle sammenhæng. Pædagogen bliver her en ressource, der kan sikre lærernes fokus på deres opgaver ved at støtte elevers trivsel i skolen, når han skaber trygge rum om børnene i skolen baseret på gode relationer og støttet af arbejdet i klubben. Det bliver dog til en latent konflikt, når pædagogens indsatser ikke rummer alle børn, og når arbejdet ikke støtter op om eller støttes af lærer- eller pædagogkolleger. Pædagogens faglighed i skolen bliver dermed til, som forskellig fra den faglighed læreren udøver, og

fra den som pædagog-kollegerne i klubben udøver. Konflikten for pædagogen bliver en bekymring for, at han som *"særlig ressource"* ender med at blive en hæmsko for både de børn, han ikke rummer, og de kolleger han ikke støtter. Det bliver samtidig særligt skolens måde at opdage mistrivsel på, der bliver gældende for det fokus, pædagogen får. Det bliver de problematikker, der knytter sig til børnenes skoleliv, som fylder pædagogens fokus. Synkretismen mellem pædagogens faglighed og skolens praksis virker altså ved at skabe en kontinuitet i pædagogens fokus på de udfordringer, der er udpeget og etableret i skolen på tværs af institutionelle rammer.

Kontraformens faglighed

I begge synkretiske praksisser har pædagogerne fokus på børns trivsel i skolen. Pædagogerne arbejder bredt med trivsel, fordi det er en tom betegner, som indholdsudfyldes ud fra den organisatoriske position, pædagogerne tilbydes i skolen. I det samlede empiriske materiale fra skolerne er der flere sammenhængsskabende dynamikker end imitation og parallelarbejde i synkretiske praksisser. Både i løbet af den enkelte pædagogs arbejdsuge og på tværs af skolernes organiseringer af pædagogernes arbejde i skolen. En pædagog anlagde eksempelvis forskellige strategier afhængigt af, hvilken lærer eller opgave hun arbejdede med. I dansk underviste pædagogen på lige fod med læreren i tværfaglige projekter, i matematik gik hun til hånde og drog omsorg for enkelte børn, når de forstyrrede undervisningen, mens hun underviste alene i billedkunst (Sauzet, 2019).

Pædagogernes arbejde i skolen er begge forbundet til normer og konflikter omkring synkretisk praksis. Normerne er ikke individuelle, men afpasninger som pædagogerne gør ud fra deres *"fornemmelser"* for skolens form og vurderinger af, hvor skolen og skolens børn helst vil have/har brug for støtte.

Fornemmelserne får pædagogerne, når de observerer lærernes undervisningspraksis, snakker med dem i teamet, på gangen, på sms, og når de observerer eller henvises til børn, der ikke trives i skolen. Normerne er således ikke altid italesatte, men kan komme til udtryk gennem pædagogernes kropsliggjorte praksisser som at agere genkendelig underviser, eller ved at læreren ikke trøster triste børn, når pædagogen er i lokalet. Eller når pædagogerne undgår at forstyrre lærernes undervisning og danner eksklusive rum om børn i udsatte positioner. Normerne for god synkretisk praksis bliver dermed tilpassende praksisser, hvor pædagogerne undgår at forstyrre eller ændre på praksis, men støtter og supplerer skolens praksis. Konflikterne omkring synkretisk praksis synes heller ikke individuelle eller relationelle, men er nærmere forbundet til pædagogernes vurderinger af og fornemmelser for de kompromisser med erfaringer fra fritidspædagogiske praksisser eller kompromisser i relation til observationer af skolens praksis, pædagogerne må indgå. Det kan være erfaringsbaserede konflikter, der sker gennem forskelssætninger i praktiske muligheder og ambitioner. Det kan være forskelssætninger mellem *"lyst"*- og *"skal"*-pædagogik eller mellem at arbejde med store og små grupper af børn. Men konflikter opstår også gennem forskelssætninger mellem pædagogernes og lærernes praksis, eksempelvis når pædagogerne ikke kan trække på et fag eller på didaktiske strategier, eller ikke kan være ligeværdige med de kolleger, de omgås.

På tværs af de synkretiske praksissers dynamikker er det således fælles, at pædagogernes faglighed i skolen bliver til ved, at de må fornemme, vurdere og justere i relation til normer og konflikter for synkretisk praksis i skolen. Fornemmelsesarbejdet finder sted i relationen mellem de organisatoriske positioner, pædagogerne er tilbudt i skolen, arbejdet med et bredt trivselsbegreb samt forskelssætninger. Det fører samlet set til,

at pædagogernes faglighed i skolen bliver til, som det jeg her vil kalde *"kontraformens faglighed"*. Kontraformens faglighed handler om, at pædagogerne fornemmer og vurderer, på baggrund af deres erfaringer, forskels-sætninger, organisatoriske positioner og forståelser af trivsel, hvordan de bedst muligt skaber sammenhænge mellem det, de kan, det de fornemmer, at der er brug for og det de håber, vil kunne vurderes som relevant af andre i skolen.

Skulpturer bliver støbt ved, at der først modelleres en original. Originalen dypes derefter i flydende silikone (eller et andet materiale), der omslutter originalen og størkner, for siden at skæres i to og for igen at tages af originalen. Silikonen har nu *"originalens"* konturer indeni og kan bruges som støbeform til reproduktioner. Støbeformen er en kontraform, der er blevet til ved at størkne omkring originalens fordybninger og kurver, men den er ikke originalen, den er et nyt lag, som er tæt forbundet til originalen.

Som metafor for den faglighed det bliver muligt for pædagoger at udfolde i skolen, er kontraformens faglighed den, der bliver til, når pædagogerne fornemmer skolens form og fylde for dernæst at vurdere, hvordan de bedst kan omfavne og understøtte skolens praksis. Kontraformens faglighed er et responsivt nyt lag, som pædagogerne udvikler gennem fornemmelser og vurderinger af skolens eksisterende praksis, hvor de etablerer tomrummet omkring skolens eksisterende praksis som deres arbejdsområde med fokus på at tillade *"originalen"* at reproducere sig. Men kontraformens faglighed ændrer alligevel på skolens praksis, for den er en aktiv ny praksis, der tilføjer folder, linjer og hak. Kontraformens faglighed er altså langt fra en passiv container, men en faglighed der tager fat, hvor det fornemmes, at originalen slipper, og som reproducerer originalen på nye måder. Kontraformens faglighed er en praksis, der former nye originaler. Det ses

eksempelvis, når pædagogerne tager sig af at trøste børn i situationer, hvor pædagoger og lærere er sammen om børnene, og læreren kan fortsætte undervisningen i stedet for at trøste. Kontraformens faglighed fungerer her som en situeret fornemmelse for, hvad en situation kræver, men læreren, der tidligere var den, der trøstede barnet, bliver således også til en ny slags professionel med en justeret faglighed.

Skolens form – eller *"originalen"* – var dog oftest usagt og fornemmet. På tre ud af de fire skoler blev pædagogerne ansat for derefter ikke at have set skyggen af en skoleleder igen. Der var ikke tid til fælles forberedelse, teammøder blev ofte annulleret på grund af travlhed og pædagogerne fandt selv på indhold, fokus og forløb i deres timer i skolen. At få pædagogernes faglighed i spil i skolen blev i flere ledelses-interview italesat som en drøm om, at pædagogerne ville kunne skabe et nybrud i skolen (Sauzet, 2020a & 2020b), og også i litteraturen om pædagoger i skolen italesættes denne ambition (Sauzet, 2019). Men pædagogernes organisatoriske position muliggjorde oftest, at de individuelt og fragmenteret måtte fornemme skolens form og behov for støtte og håbe på at blive genkendt som fagligt relevante, uden nødvendigvis at få feedback. Og kontraformens faglighed støttede derfor ofte tro op om fornemmelser for originalen frem for at ændre radikalt på den.

At forstå pædagogers faglighed i skolen gennem begrebet om kontraformens faglighed tydeliggør dermed både potentialer og problemer. Potentialerne er dem, hvor pædagogernes vurderinger og fornemmelser for skolens etablerede praksis kan bidrage på forskellige måder med at sikre børns trivsel i skolen. Ved at forstå kontraformens faglighed som en responsiv praksis der betinges af de organisatoriske positioner, pædagogerne tilbydes i skolen, kunne skole og fritidsledere samt pædagog og lærerteams med fordel

differentiere og udvikle forskellige nye betingelser for at iværksætte en kontraform faglighed. For problemerne opstår, når arbejdets betingelser individualiseres og fragmenteres, og pædagogerne må gætte sig til relevans og ender med at mime eller arbejde parallelt med praksisser, som skolen måske selv gerne vil bryde med. Her peger artiklen på, at begge synkretiske praksisformer sætter pædagogerne i individualiserede positioner, som gør dem sårbare og ganske åbne for kritik. Den ligefremme løsning på problemet virker til at være et fælles arbejde med at

skabe kollektive visioner både politisk men også lokalt på tværs af skoler og fritidstilbud for ønskværdige normer og potentielle konflikter i synkretisk praksis, fælles beslutninger om behov for støtte og fælles udvikling af, hvad det vil sige at praktisere kontraformens faglighed relevant. Hvilke flader, knaster og kroge kan pædagogerne se fra deres positioner i skolen og hvilke huller, revner og rids kan pædagoger arbejde med, hvis deres organisatoriske positioner justeres, defineres og deres strategier kollektiviseres? Eller hvad vil der ske, hvis originalen dekonstrueres?

LITTERATUR

- Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ankerstjerne, T. & Stæhr, M. (2018). Grundlag for pædagogfaglighed i fritid og skole. UVM og BUPL.
- Ankerstjerne, T. & Hannibal, S. (2015). "Samarbejdet mellem lærere og pædagoger i indskoling". I: S. Broström (red.), *Pædagoger og lærere i skolen. Sammen om elevernes trivsel og læring*. Frederikshavn: Dafolo: 67-83.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* Duke University Press.
- BEK nr. 211 (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*.
- Bjeresgaard, H. & Rasmussen, B. M. (2017). "Både lærere og pædagoger underviser og opdrager!" I: H.H. Hjermitslev, T.R.S. Albrechtsen & B.M. Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs. Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole*. København: Jurist og Økonomiforbundets Forlag: 157-180.
- Broström, S. (2015a). "Samarbejdet mellem pædagoger og lærere – historisk, aktuelt og i fremtiden". I: S. Broström (red.), *Pædagoger og lærere i skolen. Sammen om elevernes trivsel og læring*. Frederikshavn: Dafolo: 37-50.
- Broström, S. (2015b). Udvikling af en fælles didaktik og et fælles læringsbegreb. I: S. Broström (red.), *Pædagoger og lærere i skolen. Sammen om elevernes trivsel og læring*. Frederikshavn: Dafolo: 11- 35.
- Broström, S. (2017). *Didaktik for skolepædagoger; Pædagoger i skolen*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Bruun Jensen, C. and Gad, C. (2012). *Praksismagi? – praksis som tidens løsen og problem i videnskabs- og teknologistudier*. *Slagmark – tidskrift for idéhistorie*. 64: 61-75.
- Cordsen, R. F. (2020). *Samarbejde mellem lærere og fritidspædagoger – intensitet, potentialitet og problemer*. Aarhus Universitet.
- Cooper, R. & Law, J. (2016) Organization: Distal and Proximal Views. *For Robert Cooper. Collected Work*. Edt. Parker, M & Burrell, G. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315674070>.
- Danmarks Statistik (2021): <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/borgere/husstande-familier-og-boern/boernepaensning>.
- Den Danske Ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=synkretisme>.
- Ebsen, R. O. (2017). Lærer-pædagog-samarbejdet kan bidrage til at løfte dannelsesopgaven i skolen. I: H.H. Hjermitslev, T.R.S. Albrechtsen & M.B. Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs. Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole*. København: Jurist og Økonomiforbundets Forlag: 181-202.

- EVA (2017). *Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fisker, H., Jensen, H. G. & Jørgensen, L. T. (2016). *Pædagogen i skolen – en værktøjskasse i trivsel og læring*. København: Akademisk Forlag.
- Gulløv, C. D. (2017). Pædagogers samarbejde med lærerne – paradokser mellem skolepraksis og skolereformen. I: H.H. Hjermitsev, T.R.S. Albrechtsen & M.B. Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs. Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole*. København: Jurist og Økonomiforbundets Forlag: 123-140.
- Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbh>.
- Gravesen, D. T. & Ringskou, L. (2015). Pædagogen i den nye folkeskole – en ny professionsidentitet? *KvaN. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 35(102): 55-67.
- Gravesen, D. T & Ringskou, L. (2020) Med viden skal skole- og fritidspædagogik bygges. En kortlægning og kritisk analyse af forskningsbaseret litteratur på feltet for skole- og fritidspædagogik i Danmark. *Forskning i Pædagogers Praksis og Uddannelse*. Vol. 4. No. 1. 2020 issn 2446-2810
- Holm-Larsen, S. (2014). *Uddannelseshistorie, 2014. Bilag. Elevtometal i folkeskolens fag fra 1960 til 2014 – fra den Blå Betænkning til heldagsskolen*. Lokaliseret 2. juli 2019 på <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/timetalsanalyse1960-2014.pdf>.
- Højholdt, A. (2013) *Tværfprofessionelt samarbejde i teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, L. K. (2017). "Et socialkonstruktivistisk blik på pædagoger og læreres forståelse af egen og hinandens faglighed". I: H.H. Hjermitsev, T.R.S. Albrechtsen & M.B. Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs. Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole*. København: Jurist og Økonomiforbundets Forlag: 203-216.
- Juhl, P. (2018). Om at gribe bolden – betingelser for pædagogisk faglighed i skolen. I: C. Højholt & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag: 198-225.
- Krab, J. & Andersen, R. (2016). De vælter i vandet og er pjaskvåde – pædagogiske orienteringer mellem fritidspædagogiske traditioner og skolens lærermodel. *Unge Pædagoger*, 1: 23-33.
- Latour, B. (2006) *Vi har aldrig været moderne*. Hans Reitzels Forlag.
- Lather, P. (2000) Against empathy voice and authenticity. *Kvinder, køn og forskning*. Nr. 4 2000.
- Lather, P. & St. Pierre, E. (2013) Post-qualitative research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 629-633, DOI:10.1080/09518398.2013.788752.
- Law, J., Afdal, G., Asdal, K., Lin, W., Moser, I., Singleton, V. (2013) Modes of Syncretism. Notes on Noncoherence. *Common Knowledge*, 20:1. DOI: 10.1215/0961754X-2374817. Duke University Press.
- MacLure, M. (2013). Classification or Wonder? Coding as an analytical practice in Qualitative Research. *Deleuze and research methodologies*. R. Coleman and J. Ringrose, Edinburgh University Press: 164-183.
- Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke University Press.
- Pedersen, R. & Feilberg, A. (2016). Fantasier om pædagogen i skolen i en reformtid – et indblik i aktuelle vilkår for SFO-pædagogers arbejde. *Unge Pædagoger*, 1: 33-43.
- Rasmussen, G. L. (2014). Pædagogen ind i klasseværelset – professionsidentitet og det tværprofessionelle samarbejde. I: T. Ritchie & D. Tofteng (red.), *Pædagog i skole og fritid, perspektiver på tværfprofessionelt samarbejde i skolen*. Værløse: Billesø & Baltzer: 98-113.
- Rambøll. (2012). *Evaluering af heldagsskoler*. København: Rambøll.
- Regeringen (2019). *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole*.
- Sauzet, S. (2015) Versioner. Diffrakitive analyser af tværprofessionalismens tilblivelse som fænomen i professionshøjskolen. Ph.d.-afhandling. DPU, Århus Universitet

- Sauzet, S. (2019). *Pædagogers faglighed i skolen: – udspændtheder i litteratur og praksis*. Samfundslitteratur.
- Sauzet, S. (2020a). Fleksible skoleskemaers fleksibiliseringer. *Nordiske udkast*, 47(2), 29-45.
- Sauzet, S. (2020b). 'Passende' pædagoger i det fleksible skoleskema. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4. https://dpt.dk/temanumre/2020-4/passende-paedagoger-i-det-fleksible-skoleskema/?fbclid=IwAR2tL2IEx9a4V8DAHBx_U3Jkg2kxQ44wIHxvYYOSWf3VZWEMeMrorCuS2P8.
- Sauzet, S. (2021a). What "what we know" does – a posthuman review methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 12(1), 79-98. <https://doi.org/10.7577/term.4246>.
- Sauzet, S. (2021b). Versions of Phenomena. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 2/2, 159-168. <https://doi.org/10.1344/jnrm.v2i2.35899>.
- St. Pierre, E. (2013) The posts continue: becoming, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 646-657, DOI: 10.1080/09518398.2013.788754.
- Stanek, A. (2013). Fra fritidspædagog til skolepædagog. *Vera*, 64.
- Thingstrup, H. L. & Schmidt, L. S. K (2016). Mellem læring, leg og dannelse. De pædagogiske medarbejdere og lærernes forhandlinger om formålet med skolen. *Unge Pædagoger*, 1: 43-51.
- Tofteng, D. & Madsen, L. (2017). *Pædagogen i skolen – status og udsyn*. København: Forskningsprogrammet Dagtilbuds-, Social- og Specialpædagogik, Professionshøjskolen UCC.
- UVM (Undervisningsministeriet) (2012). *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. Regeringen.

Sofie Sauzet, Ph.d., lektor,

Pædagoguddannelsen, Københavns Professionshøjskole, sosa@kp.dk

NOTER

1. Den seneste justering af folkeskoleloven forkortede skoledagens længde. Dagene er fortsat længere end sammenlignelige tal fra 2010 (Holm-Larsen, 2014; Regeringen, 2019).
2. Danmarks statistik indikerer, at tallene for SFO er behæftede med usikkerhed. Faldet i tallene for SFO kan måske skyldes, at SFO'erne nogen steder er lagt sammen som følge af sammenlægninger af skoler.
3. Posthuman tænkning samler sig om en analytisk nysgerrighed på at forstå tilblivelsesprocesser og handlekraft som distribueret på tværs af humane og nonhumane komponenter, samtidig med at ville dekonstruere selvfølgegjorte skillelinjer mellem kategorierne (Sauzet, 2015).
4. Mine interviews med lærerne peger dog på, at det forebyggende arbejde med klassens sociale liv også er en mærkesag for dem, særligt for klasselæreren, der ser det som sit ansvar.