



AARHUS  
UNIVERSITET

DANSK CLEARINGHOUSE  
FOR UDDANNELSESFORSKNING

# Betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud – en forskningskortlægning

Camilla Brørup Dyssegaard



Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning,  
Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

**Titel** Betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud – en forskningskortlægning

**Copyright** © 2017 by Danish Clearinghouse for Educational Research

**ISBN** 978-87-7684-642-8

**Clearinghouse** Lektor Camilla Brørup Dyssegaard, leder

**Publikationsmåned og år** September 2017

**Denne rapport citeres som** Dyssegaard, C.B. (2017).  
*Betydningen af pædagogers arbejde i skole og fritidstilbud – en forskningskortlægning*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet

**Kontaktadresse** Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning,  
DPU, Aarhus Universitet  
Tuborgvej 164  
2400 København NV

## Indhold

<b>FORORD</b>	<b>5</b>
<b>SAMMENFATNING</b>	<b>6</b>
FORMÅL	6
METODE	6
RESULTATER	6
<i>Centrale fund på tværs af de fem temaer</i>	8
<b>INDLEDNING</b>	<b>10</b>
1.1 BAGGRUND OG PROBLEMSTILLING	10
1.1.1. <i>Følgeforsknings- og evalueringsprogram for skolereformen</i>	11
1.2 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL OG BEGREBSAFKLARING	13
1.2.1 <i>Undersøgelsesspørgsmål</i>	13
1.2.2 <i>Begrebsafklaring</i>	13
1.3 RAPPORTENS OPBYGNING	20
<b>2 TILGANG OG METODE</b>	<b>22</b>
2.1. SØGNING OG SCREENING	23
2.2. KODNING, VURDERING OG GENBESKRIVELSE AF STUDIER	25
2.3. AFRAPPORTERING	27
<b>3 KARAKTERISTIK AF FORSKNINGEN</b>	<b>28</b>
3.1 ALMEN KARAKTERISTIK	28
3.1.1. <i>Geografisk kontekst og metodevalg</i>	28
3.1.2. <i>Vurdering af de inkluderede studier</i>	30
3.2. SPECIFIK KARAKTERISTIK AF STUDIER MED MIDDEL OG HØJ EVIDENSVÆGT	33
3.2.1. <i>Vurderingskriterier</i>	35
3.3. STUDIERNES ROBUSTHED	37
<b>4 TEMATISK KARAKTERISTIK</b>	<b>39</b>
4.1 PÆDAGOGER OG LÆRERASSISTENTERS BETYDNING FOR ELEVERS FAGLIGE UDVIKLING	40
4.2 IDENTITET OG NYE ROLLER FOR DANSKE OG SVENSK PÆDAGOGER	52
4.3 LÆRERASSISTENTERS OPLEVELSE AF DERES EGNE ROLLER	61
4.4 TEAMSAMARBEJDE MELLEM LÆRERE OG PÆDAGOGER I EN TYSK KONTEKST	70
4.5 FRITIDSTILBUD (AFTER-SCHOOL PROGRAMS)	78
<b>5 KONKLUSION</b>	<b>89</b>
5.1 PÆDAGOGER OG LÆRERASSISTENTERS BETYDNING FOR ELEVERS FAGLIGE UDVIKLING	89

5.2 IDENTITET OG NYE ROLLER FOR DANSKE OG SVENSK PÆDAGOGER	90
5.3 LÆRERASSISTENTERS OPLEVELSER AF DERES EGNE ROLLER	90
5.4 TEAMSAMARBEJDE MELLEMLÆRERE OG PÆDAGOGER I EN TYSK KONTEKST	90
5.5 FRITIDSTILBUD (AFTER-SCHOOL PROGRAMS)	91
5.6 CENTRALE FUND PÅ TVÆRS AF DE FEM TEMATIKKER	91
5.6.1 Pædagoger og lærerassistents indflydelse på eleveres faglige og sociale udvikling	91
5.6.2 Samarbejde mellem lærere og pædagoger	92
5.6.3 Pædagogens afgrænsning og forståelse af egne roller i skole og fritidstilbud	93
5.6.4 Fælles planlægningstid	94
5.6.5 Kompetenceudvikling	95
5.6.6 Fritidstilbud og pædagogers faglige position	95
<b>6 OPSUMMERING</b>	<b>97</b>
<b>BILAG 1: STUDIER INKLUDERET I TEMATISERINGEN</b>	<b>98</b>
<b>BILAG 2: SAMLET LISTE OVER IDENTIFICEREDE STUDIER</b>	<b>102</b>
<b>BILAG 3: REFERENCELISTE TIL KOMMENTARTEKST</b>	<b>108</b>
<b>BILAG 4: SØGEPROFILER OG INKLUSIONS- OG EKSKLUSIONSKRITERIER</b>	<b>110</b>
SØGNINGER TIL FORSKNINGSKORTLÆGNINGEN:	110
INKLUSIONSKRITERIER FOR FORSKNINGSKORTLÆGNINGEN	112
EKSKLUSIONSKRITERIER FOR FORSKNINGSKORTLÆGNINGEN	113
<b>BILAG 5: GUIDELINE</b>	<b>114</b>

# Forord

Formålet med denne rapport er at skabe et vidensgrundlag på baggrund af en systematisk kortlægning af forskning, der belyser den betydning, pædagogers arbejde har for børn i skole og fritidstilbud. Endvidere er formålet at afdække indsatser/parametre, der kunne tyde på at have indflydelse på, hvordan der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole- og fritidsområdet.

Rapporten er udarbejdet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU), Aarhus Universitet. En særlig tak skal gives til Wiebke von der Hülst for søgning, screening og vurdering af de tyske studier og udarbejdelse af forskningsabstracts på disse.

Der skal endvidere lyde en tak til Docent Jill Mehlbye og Professor (MSO) Charlotte Ringsmose for review af rapporten.

Sidst, men ikke mindst, skal lyde en tak til BUPL for den tildelte opgave.

Camilla Brørup Dyssegaard

September 2017

# Sammenfatning

## Formål

Målet for denne rapport er at kortlægge relevant forskningslitteratur om betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud.

Der er foretaget en systematisk forskningskortlægning, og formålet har været at belyse følgende spørgsmål:

*Hvad er betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og/eller fritidstilbud?*

*Hvilke indsatser/parametre tyder på at have indflydelse på, hvordan der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole- og fritidsområdet?*

## Metode

Denne forskningskortlægning har karakter af en Rapid Evidence Assessment (REA). REA er en metode til gennemførelse af kortlægninger af høj kvalitet og systematik og er udviklet med henblik på at kortlægge og indhente eksisterende viden og dokumentation over en forholdsvis kort periode.

I en REA anvendes samme systematiske tilgang til søgning og screening af litteratur som i en systematisk forskningskortlægning, men med den forskel, at der søges strategisk i udvalgte databaser, som vurderes særlig relevante for forskningskortlægningens emnefelt.

Den systematiske forskningskortlægning er gennemført ved søgning efter empirisk forskning i forskningsdatabaser. Søgningen er begrænset til perioden fra 2010 og frem. Søgningerne i databaserne resulterede i 46 relevante studier, der efter kvalitetsvurdering blev reduceret til 27 referencer. Disse 27 referencer indgår i den tematiske karakteristik.

## Resultater

Analysen af inkluderede studier resulterede i fem overordnede tematiske fokusområder: Pædagoger og lærerassistenter betydning for elevers faglige udvikling, identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger, lærerassistenter oplevelser af

deres egne roller, teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst samt fritidstilbud (after-school programs).

### *Pædagoger og lærerassistenter betydning for elevers faglige udvikling*

Flere af studierne under dette tema viser, at det har en positiv effekt på elevers faglige udvikling, at pædagoger/lærerassistenter eller ressourcepersoner gennemfører eller bidrager til undervisningen. Det forudsætter dog, at der er sat tid af til planlægning, forberedelse og evaluering i samarbejde med læreren. Indsatsen skal være systematisk, og der skal være mulighed for kompetenceudvikling, støtte og vejledning.

### *Identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger*

I studierne, der er inkluderet under dette tema, ses, at pædagogerne oplever deres nye opgaver i forbindelse med de to skolereformer som positive, men at der findes udfordringer.

Den største udfordring er at få de særlige pædagogfaglige kompetencer ind i skolen, samtidig med at pædagogerne ikke altid føler sig klædt på til de opgaver, de sættes til i skolen. Dette vanskeliggøres yderligere af, at der ikke nødvendigvis er afsat tid til at mødes med lærerne om planlægning og evaluering.

Det opleves endvidere som vanskeligt at få tid til at planlægge fritidsaktiviteterne.

### *Lærerassistenter oplevelser af deres egne roller*

Når det gælder lærerassistenter oplevelser af deres egne roller, gives der udtryk for, at deres faglighed og kernekompetencer ikke bliver inddraget nok i skolen. Igen her nævnes mangel på tid til fælles møder med lærere, til forberedelse, til evaluering af undervisningen og til særlige forløb omkring elever.

### *Teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst*

Under dette tema indgår studier, hvor der ses på, hvordan henholdsvis lærere og pædagoger oplever teamsamarbejde i den tyske heldagsskole.

Lærerne giver udtryk for, at de er glade for samarbejdet og oplever det som en aflastning for dem fx i forbindelse med ekskursioner og familiære problemer omkring eleverne.

Pædagogerne giver i modsætning hertil udtryk for, at de ønsker et mere struktureret samarbejde med lærerne, hvor deres roller i undervisningen tydeliggøres, og der er mulighed for fælles planlægning.

#### *Fritidstilbud (after-school programs)*

Deltagelse i fritidstilbud har en positiv sammenhæng med både generel og faglig udvikling, hvis der er tale om en holistisk tilgang med koordinerede aktiviteter, aktive læringsformer og målrettethed. Deltagelsen kan endvidere have positiv indflydelse på udviklingen af sociale og personlige kompetencer, idet personalet har større mulighed for at give støtte og få etableret en positiv barn-voksen-relation i fritidstilbuddets relativt uformelle rammer, ligesom personalet som regel har en tættere kontakt med barnets eller den unges venner og familiemedlemmer, end skolen har muligheder for.

#### **Centrale fund på tværs af de fem temaer**

Der er endvidere fundet seks centrale fokusområder på tværs af de fem temaer: (1) Pædagogers og lærerassistenter indflydelse på elevers faglige og sociale udvikling, (2) samarbejde mellem lærere og pædagoger, (3) pædagogers afgrænsning og forståelse af egen rolle i skole og fritidstilbud, (4) fælles planlægningstid, (5) kompetenceudvikling og (6) fritidstilbud og pædagogers faglige position.

Der kan opnås en positiv faglig og social udvikling hos elever, når pædagoger/lærerassistenter har en aktiv rolle i skole og fritidstilbud. Dette forstærkes yderligere, hvis pædagogen/lærerassistenten er en gennemgående figur i både skole- og fritidstilbud.

Der er imidlertid nogle organisatoriske og strukturelle udfordringer, der skal tages højde for, som fx tid til fælles planlægning, gennemførelse og evaluering. Hvad angår fritidstilbud målrettet udvikling af personlige og sociale kompetencer, kan der være en positiv sammenhæng med udviklingen af elevers faglige færdigheder og personlige og sociale udvikling og en god voksen-barn/ung-relation, specifikt for socialt udsatte elever.

I forhold til samarbejde mellem lærere og pædagoger ses det i flere studier, at pædagogerne giver udtryk for, at de gerne vil have et struktureret samarbejde med lærerne omkring deres virke i skolen. Der gives dog også udtryk for, at der er en del udfordringer forbundet med dette samarbejde. Det nævnes, at det er vanskeligt at finde



fælles mødetidspunkter, at samarbejdet har ad hoc-karakter, og at pædagogerne kan have en oplevelse af, at lærere ikke prioriterer samarbejdet i lige så høj grad.

Det er et gennemgående træk i flere af studierne, at pædagogerne ofte savner tydelige målsætninger og forventninger til deres arbejde i skoler, hvilket medfører, at de ikke altid føler, deres faglighed bliver ordentligt udnyttet.

Fælles planlægningstid nævnes som en af forudsætningerne for, at skole og fritidsdelen kan hænge ordentligt sammen, samtidig med at det i flere af studierne fremhæves, at der ikke er taget højde for, hvornår den fælles planlægning kan foregå.

Det påpeges i flere af studierne, at kompetenceudvikling er væsentlig i forhold til at støtte lærerassistenteres professionsopfattelse og rolle på skolerne, hvad der er en væsentlig pointe, idet det går igen i flere studier, at der er en oplevelse af ikke at føle sig uddannet til opgaverne i skolen.

I forhold til fritidstilbud og pædagogers faglige position beskrives det i tæt på halvdelen af studierne, at der ikke er tid til at etablere et ordentligt samarbejde, hvor der kan etableres en større sammenhæng mellem skole og fritidstilbud, hvorfor skole og fritid ikke nødvendigvis opleves som en helhed.

Det ses endvidere, at fritidstilbud har en positiv effekt på børn og unges udvikling, og det gør sig især gældende i forhold til socialt udsatte børn og unge.

# Indledning

Nærværende rapport indeholder en forskningskortlægning og en tematisk karakteristik af forskning om betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud. Formålet med rapporten er at skabe et vidensgrundlag baseret på forskningsresultater, der belyser den betydning, pædagogers arbejde har for børn i skole og fritidstilbud. Endvidere er formålet at afdække indsatser/parametre, der kunne tyde på at have indflydelse på, hvordan der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole- og fritidsområdet.

## 1.1 Baggrund og problemstilling

Med skolereformen af juni 2013 har pædagogerne fået en central rolle i selve skoledagen. Der er tre overordnede formål med skolereformen:

- 1) Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- 2) Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
- 3) Tilliden og trivlsen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

(Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti), 2013).

Reformen er baseret på tre overordnede indsatsområder: en længere og mere varieret skoledag, kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere og klare mål og regelforenklinger (Ibid.). Det er specifikt i forhold til den længere og mere varierede skoledag, at pædagogerne nu kan varetage nye opgaver i løbet af skoledagen. Pædagoger kan inddrages i undervisningen på alle klassetrin, hvor de enten kan støtte og supplere læreren i den fagopdelte undervisning eller forestå den understøttende undervisning alene med eleverne, dog tillægges de ikke en reel undervisningskompetence. Pædagoger kan endvidere varetage afgrænsede undervisningsopgaver indenfor deres egne kompetenceområder i indskoling (Ibid.). Der er siden reformens indførelse sket en stigning i antallet af pædagoger i folkeskoler og de frie grundskoler, hvilket kan ses i nedenstående tabel.

Institutionstypes	Årsværk 2010/2011	Årsværk 2015/2016
Folkeskoler	1652	7463
Frie grundskoler	212	353

Tabel 1: Pædagoger på folkeskoler og i de frie grundskoler i Danmark fordelt på antal og årsværk (Styrelsen for IT og Læring, 2017).

Endvidere har Danmarks Statistik i 2015 opgjort, at antallet af indskrevne børn i SFO og fritidshjem er faldet med 14.000 børn svarende til 5,4 % siden indførelsen af skolereformen. Dette skyldes ifølge Danmarks Statistik dels, at børnetallet er faldet, men også at der er sket en ændring af indskrivningsadfærd hos forældre til de 6-9-årige efter skolereformens indførelse i 2014, hvor den længere skoledag trådte i kraft (Danmarks Statistik, 2015).

	I alt 2013	I alt 2014	6-9 år	10-13 år	14 år+
Skolefritids- Ordning*	252.113	<b>241.140</b>	196.742	30.320	1.553
Fritidshjem	10.404	<b>7.338</b>	6.734	171	37

Tabel 2. Antal indskrevne børn i skolefritidsordning og fritidshjem i Danmark. Oktober 2013 og 2014 (Danmarks Statistik, 2015).

\* Inklusive børn under skolealderen i de såkaldte udvidede skolefritidsordninger.

I en evaluering af forsøg med forskellige former for skolestart (Rambøll 2012) påpeges det, at pædagogernes arbejde i SFO og indskolingen er med til at styrke elevernes sociale og personlige udvikling samt trivsel. Det påpeges endvidere i en rapport (Hedegaard et al., 2009) og i en ph.d.-afhandling (Stanek, 2011), at pædagoger i højere grad end lærerne kan støtte børns sociale udvikling, da de har et omfattende kendskab til børnene på tværs af institution, skole og hjem og dermed kan basere deres pædagogiske arbejde på en helhedsvurdering af barnet.

### 1.1.1. Følgeforsknings- og evalueringsprogram for skolereformen

Undervisningsministeriet har i forbindelse med indførelsen af skolereformen sat et større følgeforsknings- og evalueringsprogram i gang. Projektet er flerårigt, og fokus er på den længere og mere varierede skoledag, og hvordan lærere og pædagoger oplever deres arbejde efter reformens indførelse. Projektet afsluttes i 2019. I 2016 kom anden afrapportering (Jacobsen et al., 2016). Analyserne i rapporten er foretaget på baggrund af data fra spørgeskemaer, der udsendes én gang årligt og besvares af de samme deltagende lærere og pædagoger. De første spørgeskemaer blev sendt ud i foråret 2014, og spørgeskemaer vil blive sendt ud én gang årligt indtil foråret 2018. I

kortlægningsrapporten fra 2016 (Ibid.) er det valgt at opgøre pædagogernes egen vurdering af deres kompetenceniveau, deres rolle i undervisningen samt samarbejdet med kolleger. I 2016 var der spørgeskemabesvarelser fra 1.102 pædagoger i 1. til 9. klasse fordelt på omkring 200 skoler (Ibid.).

I forhold til kompetenceniveau blev pædagogerne spurgt, om de følte sig godt nok klædt på til de nye arbejdsopgaver, som skolereformen har medført. I 2016 følte 26 % af pædagogerne sig højt eller meget højt rustet til arbejdet, hvorimod 25 % følte sig lavt eller meget lavt rustede, og 3 % følte sig overhovedet ikke rustede. 46 % følte sig nogenlunde rustet (Ibid.: 41).

Pædagogerne blev også spurgt, hvilke opgaver de hyppigst udførte (hyppigt er defineret som at have opgaven minimum én gang om ugen). De tre mest hyppige opgaver var: 1) undervisningens gennemførelse (92 %), 2) støtte til trivselsaktiviteter (91 %) og 3) foreståelse af aktiviteter med bevægelse i undervisningen (87 %). De tre mindst hyppige opgaver var: 1) evaluering af elever (40 %), 2) evaluering af undervisning (58 %) og 3) specialpædagogisk støtte (64 %). Resultaterne i 2016 peger på, at pædagogerne i højere grad end i 2014 har undervisningsrelaterede opgaver (Ibid.: 42).

I forhold til pædagogernes oplevelse af, om skoleledelsen anerkender deres arbejde, svarer 36 %, at det i høj eller meget høj grad er tilfældet, 32 % i nogen grad, 27 % i lav eller meget lav grad, og 6 % oplever slet ikke anerkendelse fra skoleledelsen.

Endelig er pædagogerne blevet spurgt, i hvor høj grad de føler, at skoleledelsen arbejder på at fremme et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger. Her har 42 % svaret i høj eller meget høj grad, 35 % i nogen grad, 20 % i lav eller meget lav grad, og 3 % oplever slet ikke, at skoleledelsen arbejder på at fremme mulighederne for et godt samarbejde (Ibid.: 45).

Det påpeges af forfatterne i forordet til rapporten (Jacobsen et al., 2016), at deres resultater i sig selv ikke kan give nogle endelige anbefalinger til praksis, når det tages i betragtning, at resultaterne blot giver et øjebliksbillede af, hvordan de deltagende pædagoger oplever deres arbejdsforhold i andet år efter indførelsen af skolereformen, og at undersøgelsen er en del af et større forskningsprojekt, der først afsluttes i 2019.

På baggrund af ovenstående resultater er der noget der kan tyde på, at pædagogerne flere steder føler sig udfordret i forhold til deres nye roller i skolen og SFO eller fritidstilbud.

Denne forskningskortlægning vil bidrage med en tematisk karakteristik af den inkluderede forskning og give et indblik i, hvad der kan have betydning for at opnå en høj kvalitet af pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud.

## 1.2 Undersøgelsesspørgsmål og begrebsafklaring

### 1.2.1 Undersøgelsesspørgsmål

Med henblik på at generere det bedst mulige overblik over og indsigt i tilgængelig viden om betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og/eller fritidstilbud er der arbejdet ud fra følgende undersøgelsesspørgsmål:

- *Hvad er betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og/eller fritidstilbud?*
- *Hvilke indsatser/parametre tyder på at have indflydelse på, hvordan der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole- og fritidsområdet?*

### 1.2.2 Begrebsafklaring

Der inddrages i nærværende kortlægning studier foretaget i meget forskellige nationale kontekster og indenfor skolesystemer, som ikke er direkte sammenlignelige med det danske. Det er derfor nødvendigt indledningsvis at afklare de begreber, som anvendes i kortlægningen, samt at give et indblik i forholdene for pædagoger og lignende faggrupper i andre lande med henblik på at etablere et sammenligningsgrundlag i forhold til danske pædagoger

#### *Pædagoger i Tyskland og Sverige*

I kortlægningen inddrages studier udført i Tyskland og Sverige, hvorfor det er nødvendigt kort at redegøre for pædagogbegrebet i disse nationale kontekster. Der trækkes i beskrivelsen på "Samtænkning af skoler og fritidsinstitutioner i Tyskland og Sverige" af Stanek et Al. (Stanek et al., 2017), hvor strukturerne for skole- og

fritidsordninger i Tyskland og Sverige skitseres, ligesom der redegøres for hhv. den tyske og den svenske pædagoguddannelse.

#### Den tyske skole- og fritidsordning og uddannelsen til Erzieher

Forældre i Tyskland kan grundlæggende vælge mellem to forskellige skoleformer: heldagsskole eller halvdagsskole. Der skelnes ifølge Stanek et al. mellem følgende fire former for grundskole i Tyskland:

- 1) Bunden heldagsskole  
Her er det obligatorisk for alle skolens elever hver uge at deltage i minimum tre dages skolegang med mindst syv timers undervisning og fritidsordning.
- 2) Delvist bunden heldagsskole  
Her følger enkelte klasser eller klassetrin heldagskolekonceptet som specificeret ovenfor.
- 3) Åben heldagsskole  
Her er det op til de enkelte forældre at beslutte, om deres børn skal forpligte sig til heldagskolekonceptet. Sådant en skole kan rumme både halvdagsskoleelever, som går hjem omkring frokost, og heldagskoleelever, som fortsætter i fritidsordningen efter frokost.
- 4) Halvdagsskole  
Dette er den klassiske tyske skolemodel, hvor undervisningen varer fra kl. 8-13/13.30, hvorefter barnet går hjem eller til et privat fritidshjem udenfor skolen (Ibid.: 23).

Der findes således i Tyskland et heldagskolekoncept, som ikke direkte kan sammenlignes med den danske folkeskole efter folkeskolereformen, men som dog alligevel kan bruges til at sige noget om, hvordan en samtænkning af skole og fritid kan udfolde sig. Når den tyske heldagskole skal beskrives, er det vigtigt først og fremmest at bemærke, at Tyskland er et stort land, som består af selvstændige delstater, hvilket får Stanek et al. til at bemærke: "... at hver delstat har sin egen variation af den tyske heldagskole" (Ibid.: 11). I den officielle definition af en heldagskole opstilles dog følgende minimumskrav:

- 1) Eleverne skal mindst tre dage om ugen deltage i et program med minimum syv timers undervisning og fritidsordning pr. dag (i nogle delstater er kravet tre dage om ugen, i andre fire eller fem dage).

- 2) Eleverne skal have et tilbud om frokost de dage, de følger heldagsskoleprogrammet.
- 3) Det er ledelsens ansvar at holde opsyn med heldagsskolens organisering, og eftermiddagsaktiviteterne skal have en sammenhæng med undervisningen

(Ibid:20)

Vælger man som forælder heldagsskolen, møder ens barn typisk i skole kl. 8 og går i fritidsordning efter frokost indtil kl. 15-16. Dertil findes pasningsmuligheder tidligere på morgenen (før skole) og sent om eftermiddagen/tidligt på aftenen. Ifølge Stanek et al. viser tal fra et centralt tysk studie, at over en tredjedel af de tyske elever går i heldagsskole (StEG-studiet, 2015, i Stanek et al., 2017: 18). En central pointe omkring de tyske heldagsskoler i sammenligning med de danske skoler efter folkeskolereformen er, at antallet af undervisningstimer ikke generelt er blevet udvidet; det er således deltagelsen i fritidsdelen, som giver den tyske heldagsskole (Ibid.: 23).

Fritidsordninger for grundskolebørn kaldes generelt for "Hort". Disse kan være både offentlige og privatejede og ligger ofte på skolen eller i nærområdet. I forbindelse med indførelsen af heldagsskolen er Hort'en i mange tilfælde rykket ind i skolen, således at de fysiske rammer for hhv. skole og Hort er blevet integreret (Ibid.: 15). Hort'ens funktion i forbindelse med heldagsskolen er at supplere undervisningen, fx i form af lektiehjælp eller andre læringsunderstøttende aktiviteter, hvilket ifølge Stanek et al. i nogen grad kan sammenlignes med fordybelsestimerne i den danske heldagskole (Ibid.: 23). Børnenes tid i Hort'en kan endvidere byde på kreative aktiviteter og pauser med fri leg. Hort'ens strukturerede form og brug af afvekslende læringsformer hænger sammen med begrebet "Rhythmisierung", hvorudfra en rytmisk hverdagsstruktur vurderes at understøtte børnenes udvikling af koncentration og ydeevne (Pädagogische Konzeption, 2016, i Stanek et al., 2017: 27).

#### *Den tyske pædagoguddannelse*

"Erzieher/Erzieherin" er den tyske betegnelse for det, vi i Danmark kalder en pædagog. Uddannelsen giver mulighed for at arbejde i dag- og fritidsinstitutioner. Erzieheruddannelsen er typisk placeret på "Fagskoler for socialpædagogik" (som kan hedde noget forskelligt fra delstat til delstat). Der eksisterer ikke ét samlet, nationalt regelsæt for uddannelsen grundet de enkelte delstaters selvstændighed, men der findes en rammeaftale, som dikterer, at optagelse på uddannelsen kræver en afsluttende eksamen fra en realskole eller et gymnasium. Hvis den studerende har en studentereksamen, kan uddannelsen i nogle tilfælde forkortes, men overordnet tager uddannelsen typisk fem år, hvoraf de 2-3 år foregår på fagskolen, og de resterende består af praktik. I løbet af

uddannelsen modtager de studerende undervisning i bl.a. socialpædagogisk teori og praksis, kreative fag og kommunikation, alt afhængigt af de gældende regler i den enkelte delstat (Ibid.: 19).

Børn, som går i halvdagsskole og derfor ikke møder den tyske Erzieher(in) i Hort'en, stifter dog stadig bekendtskab med ham/hende, eftersom de tyske pædagoger også indgår i skolens undervisning (StEG-Konsortium, 2015, i Stanek et al., 2017: 23).

Det skal her kort nævnes, at der i Tyskland også findes en uddannelse til socialpædagog, som dog ikke gennemgås nærmere, da socialpædagoger oftere er ansat på specialskoler og institutioner for anbragte børn.

#### *Det multiprofessionelle samarbejde*

Der tales i forbindelse med den tyske heldagsskole om det såkaldte "multiprofessionelle samarbejde", som dækker over, at man nogle steder ansætter ikke-uddannet personale i pædagogstillinger, som så indgår i et samarbejde med de uddannede pædagoger og med lærerne. Således inddrages forskellige medarbejdere uden pædagogisk uddannelse, herunder forældre, frivillige og menighedsrådsmedlemmer, i heldagsskolen ud fra en idé om, at skolen skal åbne sig mod det omgivende samfund (Steiner, 2013, i Stanek et al., 2017: 28-29).

#### Den svenske skole- og fritidsordning og pædagoguddannelse

I det følgende gennemgås den generelle struktur for de svenske fritidshjem, herunder den gældende læreplan, ligesom der gives et overblik over pædagoguddannelsen. Som i beskrivelsen af den tyske kontekst trækkes der på Stanek et al. (2017).

#### *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem (Lgr 11)*

I 2011 trådte en omfattende reform af det svenske skolevæsen i kraft baseret på tanken om, at en øget målstyring af skolen, førskolen og fritidshjem kunne forbedre elevernes læring (Stanek et Al., 2017: 38). I forbindelse med den nye reform indtrådte en ny læreplan, "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem", i kort form Lgr 11, som blev yderligere revideret i 2016 med henblik på at give henholdsvis førskolen og fritidshjemmet egne kapitler (Ibid.). I den reviderede læreplan ses en intention om at øge samarbejdet mellem personaler på tværs af institutioner med det formål at styrke elevernes alsidige udvikling og læring (Ibid.: 40).

#### *Det svenske fritidshjem*

Det svenske fritidshjem har som sit formål at tilbyde undervisning, som stimulerer læring og udvikling samt en meningsfuld fritid (Ibid.: 41). Det er her værd at bemærke



ordvalget "undervisning", som anvendes i Sverige, uanset om det er skole- eller fritidsaktivitet, der tales om; ligeledes anvendes ordet "elever" konsekvent (Ibid.: 55). Ifølge læreplanen skal undervisningsbegrebet tolkes bredt, således at det indeholder både omsorg, udvikling og læring i en helhed (Ibid.). Fritidshjemmet er koordineret med skolen i forhold til personale, lokaler og pædagogiske aktiviteter (Ibid.: 42). Det er muligt for svenske børn at gå i fritidshjem, fra de er seks, til de bliver 12 år, men det er hovedsageligt børn i alderen seks til ni år, som benytter sig af tilbuddet (Ibid.: 49). Der findes både offentlige og private fritidshjem, hvor sidstnævnte gruppe udgør ca. 16 procent (Ibid.: 50).

#### *Uddannelsen til grundlärare, fritidshem*

Der er de seneste år sket gentagne forandringer i den svenske pædagoguddannelse, med indførelsen af skiftende professionsbetegnelser for det, der oprindeligt hed en fritidspædagog (Ibid.: 45). Som eksempler kan nævnes fritidslærer, hjælpelærer og lærer med speciale rettet mod fritidshjem (Ibid.). Som en del af fritidshjemmets integration med skolen var det et centralt ønske, at et øget tværfagligt samarbejde og brug af fælles lokaler og materialer kunne supplere og styrke undervisningen (Ibid.: 46). I forbindelse med den før beskrevne reform fra 2011 indførtes en ny grundlæreruddannelse, hvorpå det tværfaglige samarbejde skulle baseres (Ibid.). Denne nye læreruddannelse består af forskellige retninger, som alle er opbygget omkring en uddannelsesvidenskabelig kerne og et praktikforløb (Ibid.).

Uddannelsen til grundlærer indenfor fritidshjem tager tre år, som foregår i universitetsregi. I løbet af uddannelsen gennemgås en række emneområder, herunder udvikling og læring, læreplansteori, almen didaktik og sociale relationer, ligesom de studerende skal vælge et eller flere praktisk-æstetiske fag, som gør dem i stand til at undervise i førskoleklassen (den svenske pendant til børnehaveklassen, dog ikke obligatorisk) til og med 3. klasse (UHRFS, 2016, i Stanek et al., 2017: 46). I forbindelse med indførelsen af den nye læreruddannelse er der afsat midler til et såkaldt "lærerløft", hvor ansatte med en fritidspædagoguddannelse tilbydes et efteruddannelsesforløb, som giver dem mulighed for at uddanne sig indenfor et tilvalgssemne og således undervise i grundskolen (Stanek et al., 2017: 48).

#### *Opsamling på de tyske og svenske fritidshjem*

Beskrivelsen af forholdene for de tyske og svenske fritidshjem og pædagoger afsluttes her med en opsummering af de centrale pointer, Stanek et al. trækker frem omkring sammenligneligheden til danske forhold. I rapporten omkring samtænkning af skoler

og fritidsinstitutioner i de to lande bemærkes fx, at undervisningstiden i de tyske og svenske skoler er væsentligt kortere end i de danske. Kombineret med en generelt længere åbningstid i fritidshjemmene betyder det, at tiden i fritidsordningen er væsentligt længere i Tyskland og Sverige sammenlignet med i Danmark (Ibid.: 66). Endvidere ses det, at de aktiviteter, som minder mest om folkeskolereformens bevægelsestid og faglig fordybelse, i Tyskland og Sverige finder sted i fritidsordningerne, hvor de varetages af pædagoger (Ibid.: 9). Endelig understreger Stanek et al. den pointe, at man i Sverige og Tyskland arbejder med integration af skoler og fritidshjem ved at overveje aktiviteter/fag, som kan understøttes i fritidshjemmet, hvilket kan ses som en forskel i forhold til i Danmark, hvor man i højere grad rykker pædagoger og fritid ind i skolen (skolen ind i fritidshjemmet kontra fritidshjemmet ind i skolen (Ibid.: 67).

### *Teaching assistants*

Når man søger efter international forskning vedrørende pædagogers betydning for børn i skole og fritidstilbud, støder man på det problem, at den danske pædagogfunktion ikke findes i samme form i fx en angloamerikansk sammenhæng. Udfordringen bliver derfor at finde sammenlignelige faggrupper, som udfylder nogle af de samme funktioner, som pædagogen gør i en dansk kontekst.

I et nyligt publiceret litteraturstudie om samarbejdet mellem lærere og pædagoger i grundskolen beskriver Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) udfordringen således: "*Vi har ligeledes søgt at inddrage så meget relevant international litteratur inden for området som muligt. Det har i den sammenhæng vist sig, at forskelle mellem skolesystemer og mellem sammensætningen af de forskellige grupper af fagprofessionelle, der samarbejder i grundskolen, i mange tilfælde gør det vanskeligt at sammenligne direkte med danske forhold. Det skyldes primært, at pædagogens (eller tilsvarendes) rolle i grundskolen, specielt i en amerikansk kontekst, er væsentlig anderledes end herhjemme*" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017: 3).

Vi vælger i nærværende kortlægning at inddrage litteratur omkring den faggruppe, som bredt kan betegnes som "*teaching assistants*" (lærerassistenter), men som går under et hav af forskellige titler, herunder *classroom support assistants*, *teacher aides*, *learning support assistants* og i amerikansk sammenhæng ofte *paraprofessionals*.

At give en præcis definition af lærerassistentens rolle må betragtes som en vanskelig opgave, da der er tale om en særdeles heterogen gruppe med meget varierede

arbejdsopgaver, hvilket afspejles i mængden af forskellige titler. Generelt kan det dog siges, at lærerassistentens rolle er at understøtte læreren på forskellig vis, både i og udenfor klasseværelset. Lærerassistentens rolle kan variere fra at være en ekstra voksen i klasseværelset til at stå for individuel støtte, ofte målrettet elever med særlige behov.

Når det gælder lærerassistentens baggrund for at træde ind i rollen, ses der en betydelig variation med hensyn til uddannelse og erhvervs erfaring. Overordnet synes der ikke at findes nogen formelle krav omkring lærerassistenteres uddannelse eller forudgående erfaring.

Som de ovenstående beskrivelser afslører, kan den brede gruppe af lærerassistenter ikke siges at være umiddelbart sammenlignelig med den danske pædagogprofession, hvis medlemmer er i besiddelse af en professionsbacheloruddannelse og herigennem en væsentligt tydeligere faglighed og professionsforståelse. Pædagogernes rolle i undervisningen og skolen er ikke blot at bidrage med at understøtte læreren, men netop at bidrage med deres specifikke faglighed.

Når det alligevel kan give mening at inddrage studier omkring lærerassistenter i nærværende kortlægning, skyldes det, at der fra fx de britiske erfaringer med brugen af lærerassistenter kan udtrages temaer med generel relevans for inddragelsen af andre personalegrupper og fagligheder i skolen end lærerne. Således finder vi i de inkluderede studier resultater, som uanset lærerassistenternes anderledes baggrund kan bruges til at sige noget værdifuldt om, hvad der kan tænkes at være i spil i en dansk folkeskolesammenhæng, hvor det er pædagoger og lærere, som arbejder sammen. I tråd med dette sigter vi i forskningsresuméerne efter at udlede resultater og overvejelser, som har noget relevant at sige i forhold til pædagogens rolle i en dansk kontekst, snarere end at give beskrivelser af lærerassistenter som sådan. Vi anvender i nærværende kortlægning betegnelsen "lærerassistenter".

#### *After-school programs*

På listen over inkluderede studier i nærværende kortlægning finder man en række undersøgelser, som omhandler såkaldte *after-school programs*, primært i en amerikansk kontekst. Sådanne programmer findes på mange skoler i USA. Ifølge Curwen og Colón-Muñiz har mere end halvdelen af de amerikanske grundskoler (*elementary schools*) et eller flere programmer på skolens område, der tjener som et supplement til den øvrige skoledag (Curwen & Colón-Muñiz, 2013: 65). Disse programmer varierer med hensyn til formål og ressourcetildeling, men er ofte fokuserede mod remediering indenfor de

grundlæggende fagområder, dvs. engelsk (*language arts*) og matematik (Ibid.). Antallet af amerikanske børn tilmeldt *after-school programs* vurderes i Kataoka og Vandell til knap 10 millioner (Yohalem, Pittman & Edwards, 2010, i Kataoka og Vandell, 2013: 123). Vi anvender i nærværende kortlægning betegnelsen "fritidstilbud" til at beskrive sådanne programmer.

### 1.3 Rapportens opbygning

Udover denne indledning består rapporten af:

Kapitel 2, som omhandler forskningskortlægningens tilgang og metode. Det er i dette kapitel, der gives et indblik i den struktur, som denne forskningskortlægning er udarbejdet efter.

Kapitel 3, som giver en karakteristik af den inkluderede forskning om betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud.

Kapitel 4, som består af den tematiske karakteristik af de inkluderede studier. Der er på baggrund af de 27 inkluderede studier identificeret fem temaer:

- Pædagoger og lærerassistenter betydning for eleveres faglige udvikling
- Identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger
- Lærerassistenteres oplevelser af deres egen rolle
- Teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst
- Fritidstilbud (*after-school programs*).

Kapitel 5, som indeholder en overordnet konklusion på den indsamlede viden i forskningskortlægningen.

Kapitel 6, som er en opsummering.

Bilagsmateriale omfatter følgende:

- Bilag 1: Studier inkluderet i tematiseringen
- Bilag 2: Samlet liste over identificerede studier
- Bilag 3: Referenceliste til kommentartekst
- Bilag 4: Søgeprofiler og inklusions- og eksklusionskriterier
- Bilag 5. Guideline

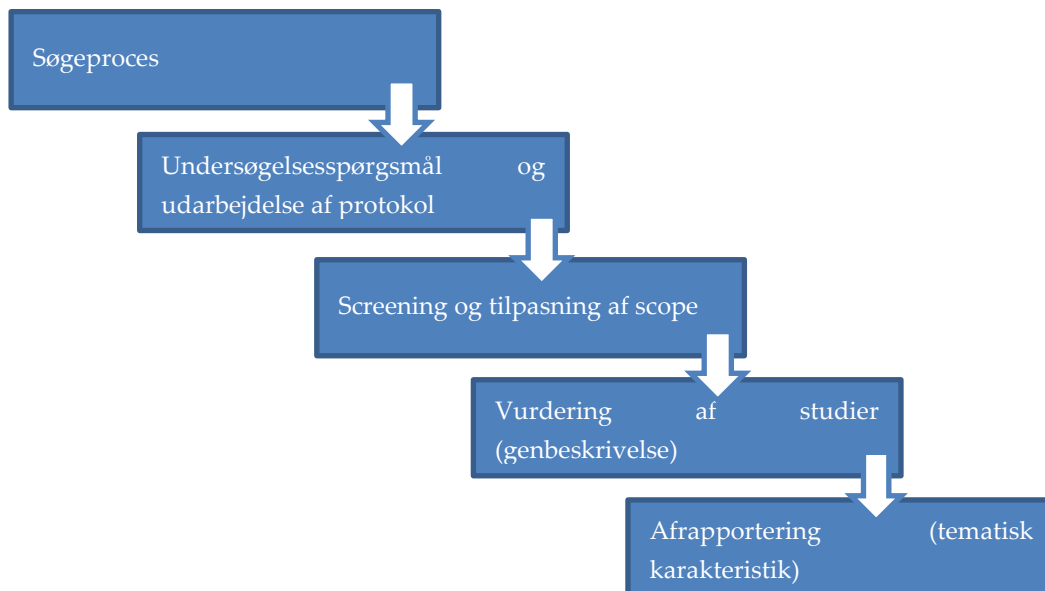
## 2 Tilgang og metode

Nærværende forskningskortlægning om betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud er udarbejdet med afsæt i gængs praksis hos Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (fremover DCU). Det overordnede formål med en forskningskortlægning er at give en systematisk beskrivelse og afdækning af et forskningsområde ud fra et eller flere undersøgelsesspørgsmål (Gough et al., 2012). Nærværende forskningskortlægning har karakter af en Rapid Evidence Assessment (REA). REA er en metode til gennemførelse af kortlægninger af høj kvalitet og systematik, som også kendetegner en systematisk kortlægning, men udviklet med henblik på at kortlægge og indhente eksisterende viden og dokumentation over en forholdsvis kort periode (Thomas et al., 2013).

I en REA anvendes samme systematiske tilgang til søgning og screening af litteratur som i en systematisk forskningskortlægning, men hvor forskellen er den, at der søges strategisk i udvalgte databaser, der vurderes særligt relevante for studiets emnefelt. I forhold til afrapporteringen sammenfattes de kortlagte forskningsresultater, og der gennemføres en tematisk karakteristik.

Således gennemføres en forskningskortlægning som denne hurtigere end en traditionel, fuld systematisk forskningskortlægning eller et fuldt systematisk review, hvorved der kan skabes overblik over et afgrænset forskningsfelt inden for en kortere tidsperiode.

Overordnet består en forskningskortlægning af en række på hinanden følgende faser, fra formulering af undersøgelsesspørgsmål, over søgning og screening, til vurdering og genbeskrivelse af studier og endelig afrapportering. Nedenstående figur illustrerer kortlægningens forskellige trin, som følges med henblik på at sikre klarhed og systematik i forskningsprocessen:



Figur 1. Forskningskortlægningens forskellige faser.

I DCU anvendes softwareværktøjet EPPI-Reviewer 4.6.2.1<sup>1</sup> i kortlægningens forskellige processer. EPPI-Reviewer er udviklet til at sikre systematik, struktur og gennemsigtighed i arbejdet med reviews og forskningskortlægninger. Som en del af programmet findes en spørgeramme, udviklet af EPPI-Centre ved Institute of Education, University of London, til brug for kvalitetsvurdering af pædagogisk forskning samt forskning indenfor uddannelsesområdet. I nærværende forskningskortlægning anvendes en forkortet version af dette vurderingsværktøj (se bilag 5).

I det følgende gennemgås de forskellige forskningsfaser og deres forløb i forbindelse med den konkrete kortlægning af pædagogers arbejde i skole og fritidstilbud.

## 2.1. Søgning og screening

Kortlægningen er baseret på en systematisk søgning i relevante databaser baseret på DCU's erfaringer med litteratursøgning indenfor det pædagogiske område. Tabel 3 herunder viser hvilke databaser, der er søgt i, og med hvilket resultat. De anvendte søgestrengere fremgår af Bilag 4.

<sup>1</sup> For en yderligere beskrivelse af EPPI-Reviewer henvises til producentens hjemmeside: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>

Ressource	Søgedato	Fundne referencer
ERIC (Proquest)	08.03.17	520
PsycINFO	15.03.17	1000
Fis Bildung	09.03.17	161
DiVA	16.03.17	32
NORA	16.03.17	639
Netpunkt	06.04.17	175
Referencer fra referencer		17
Samlet antal referencer		2544

Tabel 3. Søgninger og antal referencer identificeret.

Databasen *ERIC* er den største pædagogiske database i verden. Den dækker primært den angloamerikanske forskning, men inkluderer også anden uddannelsesforskning. *PsycINFO* publiceres af American Psychological Association og dækker international psykologisk forskning og litteratur. *FIS Bildung* er den største database for tysksproget pædagogisk litteratur. Den indeholder litteratur fra Tyskland samt Østrig, Schweiz og andre lande med udgivelser på tysk. De resterende databaser dækker de skandinaviske lande. Således er *DIVA* en database for svenske forskningsinstitutioner, *NORA* (*Norwegian Open Research Archives*) er en norsk database, og *Netpunkt/Danbib* er de danske bibliotekers interne version af Bibliotek.dk. Endelig er der fundet 17 referencer fra referencer, som ligeså er blevet screenet efter deres relevans for kortlægningen. Overordnet er søgningerne udført med henblik på at dække bredt og systematisk, således at så mange relevante referencer som muligt inkluderes.

I sproglig henseende er der søgt efter forskning på de skandinaviske sprog samt engelsk og tysk.

Som det fremgår af Tabel 3 ovenfor resulterede den anvendte søgestrategi i sammenlagt 2.544 identificerede referencer. Disse referencer blev underkastet et dublettjek, således at flere ens udgaver af den samme reference blev ekskluderet. Dernæst blev de resterende studier screenet på baggrund af en række inklusionskriterier vedrørende genstandsfelt, udgivelsestidspunkt, målgruppe, land, dokumenttype mv. som angivet herunder:



- Studiet skal undersøge betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og/eller fritidstilbud og/eller undersøge virkninger af én eller flere specifikke indsatser/parametre, der har indflydelse på, hvordan der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole- og/eller fritidsområdet.
- Studiet skal indeholde data fra et OECD- og/eller EU-land.
- Studiet skal være publiceret i 2000 eller senere.
- Studiet skal være publiceret på engelsk, tysk eller et skandinavisk sprog.
- Studiet skal indeholde empirisk forskning.
- Studiet skal bidrage med data fra primær forskning og ikke kun forskning udført og rapporteret af andre. Systematiske reviews og metaanalyser inkluderes dog.

Ved afsluttet screening kunne det konstateres, at antallet af inkluderede referencer oversteg det antal studier, det er muligt at behandle indenfor projektets relativt korte tidsramme. Derfor foretoges en rescoping (2. screening), hvor årstalsintervallet blev tilpasset til kun at inkludere studier fra 2010 og fremefter, ligesom studier, som primært omhandlede forhold indenfor specialområdet (undervisning og pasning af børn med diagnosticerede særbehov), blev sorteret fra. På den måde opnåedes et håndterbart antal studier, som alle omhandlede pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud indenfor det brede normalområde. I tillæg til de to beskrevne screeningsprocesser blev et mindre antal referencer sorteret fra senere i forløbet (metascreening), idet de efter grundig gennemlæsning viste sig alligevel ikke at leve op til inklusionskriterierne.

Det skal understreges, at beslutningen om inklusion/eksklusion af det enkelte studie udelukkende drejede sig om relevans i form og indhold; således spillede studiets videnskabelige kvalitet ikke en rolle for overvejelserne i screeningsprocessen. Efter endt screening blev 46 studier inkluderet i kortlægningen og gik videre til næste trin, vurdering og genbeskrivelse.

## **2.2. Kodning, vurdering og genbeskrivelse af studier**

Efter screening blev de i alt 46 inkluderede studier nærlæst i deres helhed og efterfølgende kodet og vurderet i EPPI-Reviewer. Til dette formål anvendtes en spørgeramme tilpasset nærværende kortlægning. Den anvendte spørgeramme

indeholder en kort beskrivelsesdel samt en vurderingsdel og følger generelt strukturen i DCU's sædvanlige guidelines, blot i en kortere version. Den beskrivende del af guidelinen indeholder spørgsmål vedr. land (hvor stammer data fra?) og forskningsdesign, mens vurderingsdelen består af en række spørgsmål vedrørende forskningskvalitet. Der lægges i kvalitetsvurderingen vægt på almene kriterier for afrapportering af forskning, herunder krav om transparens, validitet, reliabilitet og etik. Det vurderes således, om studierne indeholder tilstrækkelig information om kontekst og formål, de anvendte metoder til såvel dataindsamling som dataanalyse samt studiets datagrundlag og rekrutteringen af informanter. Der ses på, om studiet reelt undersøger det genstandsfelt, som defineres i mål og undersøgelsesspørgsmål, ligesom det vurderes, om der er en tydelig sammenhæng imellem studiets præmisser, data og konklusioner. Er konklusionerne gennemsigtige, og understøttes de af det valgte forskningsdesign og metoderne til dataindsamling og analyse? Der ses endvidere på, hvorvidt forskeren forholder sig til spørgsmålet om generaliserbarhed. Det er vigtigt her at bemærke, at generaliserbarhed ikke behøver at være formålet med forskningen; det centrale er, at forskeren forholder sig til studiets rækkevidde og ikke konkluderer mere, end hvad studiet muliggør. Afsluttende vurderes det, hvorvidt studiet overholder almene forskningsetiske kriterier (fx hensyn til deltagernes rettigheder og krav på anonymitet). For yderligere information henvises til den fulde guideline, som er vedlagt som bilag 5.

På grundlag af den ovenfor beskrevne kvalitetsvurdering blev studierne tildelt en samlet evidensvægt på henholdsvis *høj*, *middel* eller *lav*. Den samlede evidensvægt bygger på guidelinens øvrige spørgsmål og kan beskrives som en samlet vurdering af, i hvilken grad studiet lever op til almene videnskabelige standarder for empirisk forskning. Det skal her understreges, at vurderingen alene sker på grundlag af studiernes beskrivelser/afrapportering, hvilket vil sige, at forskningen udelukkende vurderes ud fra, hvad der er oplyst i de enkelte forskningspublikationer. Endvidere medtænkes det enkelte studies publikationstype i vurderingen, således at der fx forventes en mere detaljeret afrapportering i en ph.d.-afhandling sammenlignet med en kortere tidsskriftsartikel. Såfremt flere af de beskrevne kvalitetskriterier ikke vurderes at være tilstrækkeligt opfyldt, gives studiet en lav evidensvægt. Studier med lav evidensvægt indgår ikke i den videre tematisering af forskningen. For studier af middel og høj evidensvægt er der blevet udarbejdet forskningsresuméer, hvor formålet med forskningen samt centrale resultater og konklusioner opridses. Disse forskningsresuméer anvendes videre i den tematiske afrapportering. Sammenlagt blev

27 studier i nærværende kortlægning vurderet til at være af middel eller høj evidensvægt.

For en uddybning af kriterierne for vurdering henvises til DCU's Notat om forskningskvalitet, der giver en samlet fremstilling af vurderingsgrundlaget<sup>2</sup>.

I nærværende kortlægning er det enkelte studie blevet vurderet af én DCU-medarbejder, hvorefter alle vurderinger er blevet fremlagt og drøftet internt i DCU, således at grundlaget for vurderingerne løbende er blevet taget op til diskussion.

### 2.3. Afrapportering

Karakteristikken af den fundne forskning samt den tematiske karakteristik er skrevet på grundlag af kodninger, dataudtræk og vurderinger ved at gøre brug af EPPI-softwarens muligheder for analyse og rapportgenerering samt på baggrund af de 27 forskningsresuméer. Opridsningen af temaer indenfor forskningen sker på baggrund af en grundig gennemlæsning og sortering af samtlige forskningsresuméer i forskellige emnegrupper med henblik på at give et overblik over de forhold, forskningen peger på som centrale for pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud. Der er således tale om en eksplorativ tilgang, hvor umiddelbart betydningsfulde tematikker tegnes op.

Rapporten er afslutningsvis reviewet af to forskere på feltet: Docent Jill Mehlbye og Professor (MSO) Charlotte Ringsmose.

---

<sup>2</sup> DCU's Notat om forskningskvalitet kan findes her:

[http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Notat\\_om\\_Forskningskvalitet\\_for\\_Dansk\\_Clearinghouse\\_for\\_Uddannelsesforskning.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Notat_om_Forskningskvalitet_for_Dansk_Clearinghouse_for_Uddannelsesforskning.pdf)

## 3 Karakteristik af forskningen

I dette kapitel gives en karakteristik af den identificerede forskning om pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud. Først behandles den samlede mængde inkluderede studier, som beskrives ud fra forskningsdesign, land og vurdering af forskningskvalitet. Dernæst gives en tilsvarende beskrivelse særskilt for de studier, som er blevet tildelt en middel eller høj evidensvægt, og som dermed udgør grundlaget for den tematiske karakteristik.

### 3.1 Almen karakteristik

I det næste gives en karakteristik af samtlige 46 studier, som er blevet inkluderet og vurderet i forbindelse med kortlægningen. Indledningsvis ses der på, hvilke lande studierne er gennemført i, ligesom der gives et overblik over anvendte forskningsmetoder og design. Dernæst gennemgås vurderingerne af de 46 studier ud fra de tidligere beskrevne kvalitetsparametre. Det er vigtigt at bemærke, at det i nogle tilfælde har været muligt at registrere flere svar pr. studie under de enkelte spørgsmål i guidelinen, hvorfor antallet af svar visse steder kan overstige det totale antal studier. Det markeres tydeligt i tabelteksterne, hvornår dette forekommer. N opgives konsekvent som det samlede antal studier.

#### 3.1.1. Geografisk kontekst og metodevalg

Som det ses i nedenstående tabel, er Storbritannien markant repræsenteret blandt de 46 inkluderede studier med hele 18 registreringer. Derefter er der langt ned til Tyskland, som er det land, der næsthøjest er blevet registreret, med i alt otte svar. Umiddelbart herefter følger Sverige og USA med omtrent lige mange registreringer, henholdsvis seks og fem, og endelig følger så Danmark med tre registreringer. Kategorien "Andre" dækker over henholdsvis tre reviews/forskningskortlægninger, hvor de inkluderede studier kan stamme fra adskillige lande, to australske studier samt et fra Canada og et fra Tjekkiet. Overordnet kan det konstateres, at den angloamerikanske forskning fylder ganske meget i nærværende forskningskortlægning set i forhold til henholdsvis den skandinaviske og den centraleuropæiske forskning (her repræsenteret af Tyskland og Tjekkiet). Dette forhold må nødvendigvis medtænkes i læsningen af nærværende rapport og i vurderingen af de inkluderede studiers udsagnskraft og sammenlignelighed i forhold til en dansk kontekst.

Lande, som studierne er gennemført i	Antal
Danmark	3
Norge	0
Sverige	6
Tyskland	8
USA	5
Storbritannien	18
Andre	7

Tabel 4. Lande, som de inkluderede studier er gennemført i.

Det har været muligt at registrere flere svar (lande) pr. studie, hvorfor det totale antal svar kan overstige antallet af studier (N=46).

Med hensyn til de anvendte forskningsmetoder i de inkluderede studier viser tabellen herunder, at der i hele 26 studier anvendes kvalitative metoder, mens forskeren i 11 tilfælde kombinerer kvalitative og kvantitative metoder i et *mixed methods*-design. Endvidere er seks studier rent kvantitative, mens endelig tre studier kan karakteriseres som forskningskortlægninger.

Forskningsmetode	Antal
Kvalitativt studie	26
Kvantitativt studie	6
Mixed methods	11
Forskningskortlægning	3

Tabel 5. Anvendte forskningsmetoder i studierne.

Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie (N=46).

Ses der videre på de mere specifikke forskningsdesign, står det klart frem, at anvendelsen af et casestudieformat er langt det hyppigste designvalg i de 46 inkluderede studier, med i alt 18 registreringer. Følgende forskningsdesign får mellem fire og seks registreringer: Etnografi, holdningsundersøgelser, aktionsforskning, longitudinelle studier samt reviews (systematiske og ikke-systematiske sammenlagt). Der er to RCT-studier, mens observationsstudier, kvasiexperimentelle studier, en gruppe før- og eftertest samt sekundær dataanalyse alle tildeles én registrering.

Forskningsdesign	Antal
Etnografi	6
Observationsstudie	1
Holdningsundersøgelse	5
Casestudie	18
Aktionsforskning	4
Tværsnitsstudie	0
Dokumentstudie	0
Longitudinelt studie	6
Kohortestudie	0
Case control	0
Eksperimenter med randomiserede grupper (RCT)	2
Eksperimenter med ikke-randomiserede grupper	1
En gruppe før- og eftertest	1
En gruppe kun eftertest	0
Sekundær dataanalyse	1
Review (ikke-systematisk)	3
Systematisk review	1
Andre	2

Tabel 6. Anvendte forskningsdesign i studierne.

Det har været muligt at registrere flere svar pr. studie, hvorfor det totale antal svar overstiger antallet af studier (N=46).

### 3.1.2. Vurdering af de inkluderede studier

Som beskrevet i afsnittet om kortlægningens design og metode er alle studier blevet vurderet ud fra en forkortet version af DCU's sædvanlige spørgeramme. I det følgende gives et overblik over resultaterne af vurderingsprocessen for de 46 inkluderede studier.

Nedenstående tabel giver et overblik over de afgivne svar på spørgerammens punkter vedrørende transparens, etik, designvalg, reliabilitet, validitet og troværdighed. Spørgerammen starter med et spørgsmål vedrørende studiets gennemsigtighed. Det ses i tabellen, at transparensen er blevet vurderet som værende tilstrækkelig i et klart flertal af studierne, mens den kun i syv tilfælde betragtes som mangelfuld. Sidstnævnte skyldes eksempelvis manglende information om de metoder, som anvendes i forbindelse med empiriindsamlingen.

Vurdering af kvalitetsparametre	Ja	Nej
Er studiet rapporteret med tilstrækkelig gennemsigtighed?	39	7
Vurderer revieweren, at der er etiske problemer forbundet med udførelsen af studiet?	5	41
Er det valgte forskningsdesign velegnet til at besvare studiets forskningsspørgsmål?	44	2
Har forskeren gjort tilstrækkelige forsøg på at sikre gentagelighed, reliabilitet, validitet og troværdighed i dataindsamlingen?	30	16
Har forskeren gjort tilstrækkelige forsøg på at sikre gentagelighed, reliabilitet, validitet og troværdighed i dataanalysen?	27	19
Er revieweren, set i lyset af de foregående spørgsmål, uenig i de konklusioner, forskeren drager på baggrund af studiet?	2	44

Tabel 7. Vurdering af kvalitetsparametre i de inkluderede studier.

Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie

(N=46).

Det næste spørgsmål går på, om der er etiske problemer forbundet med udførelsen af studiet. Her ses det igen, at et stort flertal af studierne vurderes som acceptable, mens revieweren i seks tilfælde har bekymringer omkring forskningsetiske problemstillinger. Denne bekymring skyldes bl.a. en mangel på etiske overvejelser i nogle af studierne samt tvivl omkring udmøntningen af informeret samtykke. Ovenstående tabel viser endvidere, at forskningsdesignet kun i to tilfælde vurderes til at være ikke-egnet til at besvare studiets forskningsdesign. En sådan vurdering bunder fx i, at der gives så få oplysninger om forskningsdesignet, at det er umuligt for revieweren at bedømme, hvorvidt forskeren har truffet meningsfulde valg vedrørende de anvendte metoder.

I vurderingen af reliabilitet og validitet i henholdsvis dataindsamling og dataanalyse ses en større spredning i svarfordelingen sammenlignet med de foregående spørgsmål, hvor majoriteten af svarene har placeret sig under én kategori. Således ses der 16 nej-svar på spørgsmålet om dataindsamling og 19, når det gælder dataanalyse. Disse tal afspejler, at en del studier ikke indeholder tilstrækkelige overvejelser over den generelle forskningskvalitet, ligesom manglende transparens i nogle tilfælde gør det umuligt for revieweren at vurdere, hvorvidt forskeren har gjort tilstrækkelige forsøg på at sikre reliabilitet, validitet og troværdighed. I forbindelse med den analytiske validitet er det i flere tilfælde problematisk, at forskeren ikke klart redegør for den anvendte analysestrategi og for udvælgelsen af de temaer og empiriuddrag, som analyseafsnittet bygger på.

Endelig viser Tabel 7, at revieweren i langt de fleste tilfælde er enig med forskeren i studiets konklusioner.

I hvilken grad kan studiets design og metoder udelukke fejl/bias?	Antal
I høj grad	7
I nogen grad	27
Slet ikke	12

Tabel 8. Vurdering af studiets evne til at udelukke bias og fejlkilder.

Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie

(N=46).

Som en del af spørgerammen skal revieweren vurdere, i hvilken grad de anvendte metoder er i stand til at moderere eventuelle kilder til fejl og bias. Det ses i Tabel 8 ovenfor, at det i størstedelen af studierne, nærmere bestemt 34, vurderes i nogen eller i høj grad at være muligt. I 12 af de inkluderede studier vurderer revieweren, at det anvendte design slet ikke kan udelukke fejlkilder. En sådan vurdering kan fx skyldes mangel på overvejelser over bias og alternative forklaringer på studiets resultater eller manglende transparens i beskrivelsen af metoder og dataanalyse, således at revieweren ikke kan vurdere, hvorvidt der findes oplagte fejlkilder eller en risiko for bias i dataindsamlingen eller den videre analyse.

Forholder forskeren sig til studiets generaliserbarhed?	Antal
Ja, studiets resultater er generaliserbare til undersøgelsespopulationen	0
Ja, studiets resultater er generaliserbare til andre grupper med lignende karakteristika	4
Ja, studiets resultater er generaliserbare på en kontekstuel eller konceptuel måde	4
Nej, studiets resultater er ikke generaliserbare	12
Nej, forskeren forholder sig ikke til resultaternes generaliserbarhed	26

Tabel 9. Vurdering af forskerens overvejelser over generaliserbarhed.

Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie

(N=46).

Som nævnt tidligere i rapporten anvendes generaliserbarhed som sådan ikke som et vurderingskriterie i DCU. Studier tillægges ikke en større evidensvægt, fordi de kan siges at være repræsentative for større populationer. Der findes således ikke et evidenshierarki, hvor fx store randomiserede forsøgsdesign rangerer højere end mindre kvalitative casestudier. Vurderingen af studiets generaliserbarhed går udelukkende på, hvorvidt forskeren forholder sig til generaliserbarhed, og ikke på i hvilket omfang studiets resultater kan generaliseres eller siges at være repræsentative. Tabel 9 viser



fordelingen af studier på forskellige former for generaliserbarhed. Det ses, at forskeren i 20 tilfælde forholder sig til generaliserbarheden af studiets resultater, mens der i 26 tilfælde ikke rapporteres en stillingtagen til dette spørgsmål. Blandt de 18 studier, hvor generaliserbarhed behandles, vurderes resultaterne hyppigst som ikke generaliserbare.

Samlet vurdering af studiets evidensvægt	Antal
Høj	10
Middel	17
Lav	19

Tabel 10. Vurdering af studiets endelige evidensvægt.  
Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie  
(N=46).

Endelig viser Tabel 10 den samlede vurdering af de inkluderede studier fordelt på henholdsvis høj, middel og lav evidensvægt. Det ses her, at en relativt stor mængde studier er blevet givet en lav evidensvægt. Det drejer sig om 19 studier, svarende til 43 % af det samlede antal studier, som er blevet vurderet i forbindelse med nærværende kortlægning. I alt 27 studier er blevet vurderet til at være af middel eller høj evidensvægt og indgår således i den tematiske karakteristik. Vurderingen af disse 27 studier gennemgås i det følgende afsnit.

### 3.2. Specifik karakteristik af studier med middel og høj evidensvægt

I det følgende gives en karakteristik specifikt for de studier, som indgår i kortlægningens tematiseringsdel, dvs. de forskningsbidrag, som er blevet vurderet til at have enten en middel eller høj evidensvægt. Det drejer sig om i alt 27 studier, som er blevet genbeskrevet i korte referater, og som behandles i det temaafsnit, som følger efter denne karakteristik.

Som i det foregående afsnit, vises først en tabel over de forskellige nationale kontekster, studierne er gennemført i.

Lande, som studiet er gennemført i	Antal
Danmark	3
Norge	0
Sverige	3
Tyskland	5
USA	5
Storbritannien	7
Andre	4

Tabel 11. Lande, som de inkluderede studier er gennemført i, særskilt for studier af middel og høj evidensvægt.

Det har været muligt at registrere flere svar (lande) pr. studie, hvorfor det totale antal svar kan overstige antallet af studier (N=27).

Overvægten af studier foretaget i, hvad man kan kalde en angloamerikansk kontekst (her Storbritannien, USA, Australien og Canada) træder igen frem, med 15 registreringer i alt (bemærk at tre af registreringerne under kategorien "Andet" går til Australien og Canada). Dernæst kommer fem registreringer under Tyskland og seks i alt til de skandinaviske lande. Den store mængde engelske studier bunder primært i brugen af begrebet "*teaching assistants*" i søgningerne foretaget til nærværende kortlægning, eftersom lærerassistenter i denne form primært findes i Storbritannien og USA (samt i Australien og Canada), hvor der forskes intensivt i brugen af forskellige former for "*teaching assistants*" i undervisningen.

Forskningsmetode	Antal
Kvalitativt studie	14
Kvantitativt studie	5
Mixed methods	7
Forskningsskortlægning	1

Tabel 12. Anvendte forskningsmetoder i studierne, særskilt for studier af middel og høj evidensvægt.

Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie (N=27).

Tabel 12 viser de anvendte forskningsmetoder i de 27 studier af middel og høj evidensvægt, og det ses, at størstedelen af studierne er kvalitative, mens der i færre tilfælde anvendes kvantitative metoder eller en kombination af kvalitative og kvantitative teknikker (*mixed methods*). Endelig er der i ét tilfælde tale om en forskningsskortlægning.

Med hensyn til studierne specifikke forskningsdesign anvendes hyppigst et case-format efterfulgt af longitudinelle studier og i færre tilfælde etnografi og aktionsforskning. De øvrige design anvendes kun i få tilfælde eller slet ikke.

Forskningsdesign	Antal
Etnografi	3
Observationsstudie	0
Holdningsundersøgelse	2
Casestudie	9
Aktionsforskning	3
Tværsnitsstudie	0
Dokumentstudie	0
Longitudinelt studie	5
Kohortestudie	0
Case control	0
Eksperimenter med randomiserede grupper (RCT)	2
Eksperimenter med ikke-randomiserede grupper	1
En gruppe før- og eftertest	1
En gruppe kun eftertest	0
Sekundær dataanalyse	1
Review (ikke-systematisk)	0
Systematisk review	1
Andre	1

Tabel 13. Anvendte forskningsdesign i studierne, særskilt for studier af middel og høj evidensvægt.

Det har været muligt at registrere flere svar pr. studie, hvorfor det totale antal svar kan overstige antallet af studier (N=27).

### 3.2.1. Vurderingskriterier

Vurderingen af de 27 studier af middel og høj evidensvægt gennemgås kort i det nedenstående, hvor der vises de samme tabeller som i forrige afsnit, blot særskilt for de studier, som indgår i den videre tematisering. Nedenstående tabel viser vurderingen af disse studier ud fra transparens, etik, validitet m.v. Som forventet viser en sådan tabel, hvor kun studier af middel og høj evidensvægt indgår, en fordeling, hvor svarene primært hælder til den positive side. Således vurderes gennemsigtheden i samtlige tilfælde at være tilstrækkelig, ligesom det er tilfældet med designets anvendelighed og reviewerens enighed i de overordnede konklusioner, som drages på baggrund af studiet. Med hensyn til etik vurderes der i fire tilfælde at være udfordringer i studiet, mens revieweren i ét tilfælde er af den opfattelse, at forskeren ikke har gjort tilstrækkelige forsøg på at sikre reliabilitet, validitet og troværdighed i

dataindsamlingsprocessen. Det samme gælder i to tilfælde med hensyn til dataanalysen. Overordnet ses det dog, at kvalitetsparametrene er tilstrækkeligt opfyldt i de 27 studier.

Vurdering af kvalitetsparametre	Ja	Nej
Er studiet rapporteret med tilstrækkelig gennemsigtighed?	27	0
Vurderer revieweren, at der er etiske problemer forbundet med udførelsen af studiet?	4	23
Er det valgte forskningsdesign velegnet til at besvare studiets forskningsspørgsmål?	27	0
Har forskeren gjort tilstrækkelige forsøg på at sikre gentagelighed, reliabilitet, validitet og troværdighed i dataindsamlingen?	26	1
Har forskeren gjort tilstrækkelige forsøg på at sikre gentagelighed, reliabilitet, validitet og troværdighed i dataanalysen?	25	2
Er revieweren, set i lyset af de foregående spørgsmål, uenig i de konklusioner, forskeren drager på baggrund af studiet?	0	27

Tabel 14. Vurdering af kvalitetsparametre i studierne, særsilt for studier af middel og høj evidensvægt.

Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie

(N=27).

Når det kommer til, hvorvidt studiets design og metoder kan moderere eventuelle kilder til fejl og bias, vurderer revieweren i fire tilfælde, at det i høj grad er tilfældet, mens det i langt de fleste tilfælde vurderes at være muligt "I nogen grad". I et enkelt tilfælde vurderes det slet ikke at være muligt at udelukke fejl og bias.

I hvilken grad kan studiets design og metoder udelukke fejl/bias?	Antal
I høj grad	6
I nogen grad	20
Slet ikke	1

Tabel 15. Vurdering af studiets evne til at udelukke bias og fejlkilder, særsilt for studier af middel og høj evidensvægt.

Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie

(N=27).

Med hensyn til studierne generaliserbarhed viser nedenstående tabel, at studierne i de fleste tilfælde enten ikke vurderes at være generaliserbare eller ikke underkastes overvejelser over generaliserbarhed. I fire tilfælde vurderer studiets forfatter, at resultaterne er generaliserbare til andre tilsvarende grupper, mens der i yderligere to tilfælde vurderes at være en konceptuel relevans af studiets fund.

Forholder forskeren sig til studiets generaliserbarhed?	Antal
Ja, studiets resultater er generaliserbare til undersøgelsespopulationen	0
Ja, studiets resultater er generaliserbare til andre grupper med lignende karakteristika	4
Ja, studiets resultater er generaliserbare på en kontekstuel eller konceptuel måde	2
Nej, studiets resultater er ikke generaliserbare	10
Nej, forfatteren forholder sig ikke til resultaternes generaliserbarhed	11

Tabel 16. Vurdering af forskerens overvejelser over generaliserbarhed, særskilt for studier af middel og høj evidensvægt. Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie (N=27).

Afslutningsvis giver Tabel 17 herunder et overblik over de afgivne evidensvægte, særskilt for de 27 studier af middel og høj vægt. Det ser her, at størstedelen af disse studier får en middel vurdering, mens en mindre andel, i alt ti studier, gives en høj evidensvægt. Studier med en middel evidensvægt vil som regel være karakteriseret ved, at de vurderes som troværdige nok til at indgå i en analyse eller tematisering, dog med visse forbehold eller eventuelle mangler.

Samlet vurdering af studiets evidensvægt	Antal
Høj	10
Middel	17

Tabel 17. Vurdering af studiets endelige evidensvægt, særskilt for studier af middel og høj evidensvægt. Det har kun været muligt at registrere ét svar pr. studie (N=27).

### 3.3. Studiernes robusthed

I et fuldt systematisk review vil man sædvanligvis lave en såkaldt robusthedsanalyse, hvor analysens udsagnskraft og troværdighed vurderes. Heri indgår overvejelser over de inkluderede studiers styrke som en samlet mængde, forstået som muligheden for at give en robust og sammenhængende besvarelse af reviewets forskningsspørgsmål på baggrund af de inkluderede studier. I nærværende kortlægning gives ikke en fuld robusthedsanalyse, men vi vil i det følgende kort skitsere, hvilke forbehold vi vurderer som nødvendige at tage i læsningen af den tematiske gennemgang, som præsenteres efter dette afsnit.

Først og fremmest er det vigtigt at bemærke, at de studier, som ligger til grund for tematiseringen, er en heterogen mængde med data indsamlet i meget forskellige kontekster, både rent geografisk, men også i forhold til skolekontekst (indskoling,

udskoling, i klasseværelset, udenfor klasseværelset osv.). Visse studier, som fx de skandinaviske og også i nogen grad de tyske studier, er relativt let sammenlignelige med danske forhold. Omvendt må der antages at være væsentlige forskelle mellem studier foretaget i en skandinavisk kontekst, hvor pædagogrollen er central, og engelske og amerikanske studier, hvor der ikke er tale om pædagoger, men om lærerassistenter. Vi afsøger i nærværende kortlægning studier omhandlende lærerassistenter ud fra den tanke, at man på trods af forskellene mellem lærerassistenter og pædagoger kan lære noget relevant om danske pædagogers forhold i skolesammenhæng ud fra de primært engelske og amerikanske erfaringer med at involvere lærerassistenter i undervisningen. Dog skal der naturligvis tages det forbehold, at lærerassistenter som faggruppe ikke er direkte sammenlignelige med de danske pædagoger, idet sidstnævnte har en specifik bacheloruddannelse og en langt tydeligere professionsforståelse og faglighed.

I forhold til studierne omhandlende lærerassistenter skal der ydermere tages det forbehold, at der er tale om en meget forskelligartet medarbejdergruppe.

Endelig skal der i enhver tematisering, hvor enkeltstudier indgår, tages de forbehold, som er indbygget i selve studierne, og som vurderes af forfatterne som centrale. Det kan dreje sig om forhold knyttet til dataindsamlingen, udvælgelsen af respondenter eller muligheden for at drage sikre konklusioner på baggrund af den givne empiri. I de tilfælde, hvor vi vurderer det som vigtigt, vil vi inddrage disse forbehold i vores behandling af de 27 studier, som indgår i tematiseringen.

## 4 Tematisk karakteristik

I den tematiske karakteristik indgår 27 studier, hvor syv er fra England, fem fra Tyskland, fem fra USA, tre fra Sverige, to fra Australien, tre fra Danmark, et fra Canada, og et er en metaanalyse, hvorfor data stammer fra mere end et land.

For at kunne udarbejde en tematisk karakteristik af de inkluderede studier er de alle gennemgået i forhold til at finde tværgående tematikker. Det er sket på baggrund af en grundig gennemlæsning og sortering af samtlige forskningsresuméer i forskellige emnegrupper med henblik på at give et overblik over de forhold, forskningen peger på som centrale for pædagogers arbejde med børn i skole og fritidstilbud. Under dette arbejde blev der fundet fem centrale og overordnede temaer: (1) Pædagoger og lærerassistenter betydning for elevers faglige udvikling, (2) Identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger, (3) Lærerassistenter oplevelser af deres egne roller, (4) Teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst og (5) Fritidstilbud (*after-school programs*).

I det første tema **pædagoger og lærerassistenter betydning for elevers faglige udvikling** indgår studier, som har fokus på, hvilken betydning pædagoger/ressourcepersoner/lærerassistenter har for elevers faglige udbytte.

De følgende tre temaer har alle karakter af, at de belyser de mere organisatoriske rammer, som er forudsætninger for større ændringer i skolers kultur og fagprofessionelles forståelse af og udfyldelse af deres roller.

Det andet tema er **identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger** efter henholdsvis den danske og den svenske skolereform, hvor fokus er på, hvordan pædagogerne oplever deres nye arbejdsopgaver.

I det tredje tema **lærerassistenter oplevelser af deres egne roller** er det tværgående fokus i studierne på, hvad lærerassistenter oplever som deres ansvarsområder og samarbejdsflader i skolehverdagen.

I det fjerde tema **teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst** indgår studier, hvor der er et tværgående fokus i studierne på, hvordan ansvarsområder

og arbejdsfordeling fordeles mellem henholdsvis lærere og pædagoger i den tyske heldagsskole.

Det sidste tema er **fritidstilbud (after-school programs)**, hvor fokus er på, hvilken betydning det har på elevers faglige eller sociale udvikling, at de deltager i et fritidstilbud (after-school program).

I de følgende afsnit bliver studierne under hvert tema detaljeret præsenteret. I de detaljerede præsentationer af studierne er væsentlige resultater fremhævet med fed skrift.

#### 4.1 Pædagoger og lærerassistenter betydning for elevers faglige udvikling

Dette tema omhandler pædagoger og lærerassistenter betydning for elevers faglig udvikling. Der indgår **otte studier**, der hører under temaet elevers faglige udvikling. Studierne fremgår af nedenstående tabel og behandles yderligere i resten af afsnittet.

Studie	Land	Formål	Design
Rambøll (2013)	Danmark	Undersøgelse af effekten af intensiveret pædagogindsats i indskolingen på børns læring og trivsel	Kvasiekperimentelt
Andersen et al. (2014)	Danmark	Undersøgelse af ressourcepersoners effekt på læring, trivsel og adfærd	RCT og casestudie
Blatchford et al. (2011))	England og Wales	Undersøgelse af, hvilken effekt lærerassistenter har på elevers tilgang til læring og faglige udvikling.	Longitudinelt (kvantitativ)
Fried et al (2012)	Australien	Undersøger effekten af, at lærerassistenter underviser elever med læsevanskeligheder i en evidensbaseret læseintervention.	Casestudie
Houssart & Croucher (2013)	England	Undersøgelse af lærerassistenter oplevelse af, hvilken kompetenceudvikling og støtte de har modtaget.	Casestudie
Houssart (2012)	England	Undersøgelse af, hvordan lærerassistenter forstår deres rolle i den daglige matematikundervisning.	Casestudie
Houssart (2013)	England	Undersøgelse af, hvordan lærerassistenter forholder sig til at undervise hele klasser i matematik og fungere som vikar for læreren.	Casestudie
Lyons (2012)	Canada	Undersøger udfordringer ved forskellige personalegrupper samarbejde.	Aktionsforskningsprojekt

Tabel 18: Specifik faglig støtte.



I studiet af **Rambøll (2013)** er formålet at gennemføre en registerdatabaseret analyse af, hvad effekten af en intensiveret pædagogindsats i indskoling har på børns læring og trivsel. I undersøgelsen er en intensiveret pædagogindsats defineret som, at pædagoger har haft minimum fem ugentlig timer i klassen i hele indskoling, og ikke blot i overgangen fra 0. klasse til 1. klasse. Det vil med andre ord sige, at pædagoger selvstændigt har varetaget flere undervisningsopgaver selvstændigt i indskoling.

I analysen er der målt på tre effektmål: 1) Overgang til ungdomsuddannelser, 2) frafald fra ungdomsuddannelser og 3) karakterer i folkeskolens afgangsprøve, generelt og i fagene matematik og dansk. Disse effektmål er valgt på baggrund af tidligere forskning, der har vist en direkte sammenhæng mellem pædagogers arbejde og børns faglige udvikling.

Der indgår 19 skoler og 2.621 elever i analysen. Der er foretaget analyser på eleverne i fire forskellige inddelinger: 1) Alle elever, 2) Piger, 3) drenge og 4) elever, der samtidig har gået i SFO/fritidshjem. Dette er gjort for at se, om der er forskellige effekter på piger og drenge, samt for at se, om effekterne forstærkes af, at eleverne også har gået i SFO/fritidshjem.

I rapporten nævnes, at der er udfordringer ved brugen af kvantitative registerdata, da der ikke foreligger oplysninger om måden, hvorpå skolerne har gennemført den intensiverede pædagogindsats, og at der kan have været forskelle i indsatsen inden for skolerne, samt at der kan være en vis usikkerhed om registreringen af elevernes skoletilhør tilbage i indskoling. Samlet set vurderer forfatterne dog, at "begrænsninger ved analysen ikke vurderes at have betydning for de overordnede konklusioner" (s. 12).

I forhold til hele elevgruppen ses, **at der er en signifikant, positiv effekt på de elever, der har modtaget en intensiveret pædagogindsats i indskoling, i forhold til at være i gang med eller have gennemført en ungdomsuddannelse. Endvidere ses en markant positiv effekt på indsats elevernes matematikkarakterer ved folkeskolens afgangsprøve.** Det skal dog bemærkes, at der ikke er nogen signifikante forskelle mellem indsats- og kontrolelever i forhold til frafald på ungdomsuddannelserne og danskarakterer ved afgangsprøven.

Overordnet set er der ikke den store forskel på resultater imellem drenge og piger i forhold til at have modtaget en intensiveret pædagogindsats. **Resultaterne viser dog en**

**positiv signifikant effekt hos pigerne, selvom denne er svag, samt på frafald på ungdomsuddannelserne og matematikkarakter i folkeskolens afgangsprøve. For drengene er effekten væsentlig større på matematikkarakter.**

Når der ses på effekterne hos de elever, der både har fået en intensiveret pædagogindsats i indskolingen **og har gået på SFO/fritidshjem, er der en stor positiv, signifikant effekt i forhold til at være i gang med eller at have gennemført en ungdomsuddannelse sammenlignet med den samlede elevgruppe. Endvidere ses også en positiv effekt i forhold til frafald på ungdomsuddannelser.** I forhold til matematik ses der samme positive effekt. Rambøll konkluderer, **at dette peger i retning af, at der er en direkte, positiv sammenhæng mellem en intensiveret pædagogisk indsats i indskolingen og elevens faglige udvikling og gennemførelse af en ungdomsuddannelse på sigt, og at disse effekter kun styrkes, hvis eleven samtidig har gået i en SFO/fritidshjem.**

I en undersøgelse af **Andersen et al. (2014)** er der bl.a. fokus på, hvad det betyder for elevernes læring, trivsel og adfærd, at der er en ressourceperson til stede i klassen. En sådan ressourceperson kan være en pædagog, en håndværker, en akademiker (universitetsuddannet), en lærerstuderende eller andet. For gruppen pædagog gælder, at det er en pædagoguddannet eller en person med erfaring som pædagogmedhjælper/assistent, der ofte har erfaring fra arbejde i SFO eller børnehave.

Undersøgelsen er gennemført som lodtrækningsforsøg med kontrolgruppe på 6. klassetrin, og gruppen, der har fået tildelt en ressourceperson, omfatter 35 danske skoler, og i 29 % af tilfældene har ressourcepersonen været pædagog. Undersøgelsen er gennemført i skoleåret 2011/2012. Ressourcepersonen har været til stede i mindst 14,5 lektioner a 45 minutter om ugen hen over skoleåret, hvortil kommer forberedelsestid. Resultatmål var elevernes resultater i de nationale test i dansk og matematik samt spørgeskemaundersøgelse af trivsel og adfærd. Endvidere undersøgtes, om brugen af ressourcepersoner havde indflydelse på grad af inklusion og brugen af specialundervisning. Endelig er der indsamlet registerdata for eleverne, deres forældre samt om lærernes baggrundsforhold. De kvantitative data er suppleret med caseanalyser i fem udvalgte kommuner for også at få belyst deltagernes oplevelser.

Opgørelse af ressourcepersonernes opgaver viser, at **der først og fremmest har været tale om arbejde med en eller flere elever uden for klassen (39 %). Derefter kommer håndtering af uro og konflikter (31 %).** Herefter kommer holddeling (22 %) og

elevobservation (19 %), mens undervisning af hele klassen forekommer ret sjældent (3 %). Casestudierne viser, at undervisningen med ressourcepersoner i klassen i høj grad foregår, som den "plejer". **Underviseren har det primære ansvar for både faglige og trivselsmæssige emner, mens ressourcepersonen især støtter op om de fagligt svage elever.**

Der er foretaget analyser af lærernes og ressourcepersonernes subjektive tilfredshed med, at der er en ekstra person i klassen. Her viser det sig, at **ressourcepersonerne er mere tilfredse med ordningen end lærerne, der hellere ser en læreruddannet i klassen**, enten som traditionel to-lærer eller som faglig vejleder. Casestudierne peger på, at en forudsætning for et godt samarbejde er, at læreren og den ekstra person anerkender hinandens kompetencer, og at der indgås aftaler om, hvorledes dette skal komme til udtryk i undervisningssituationen. Det sidste hænger sammen med rollefordeling. **For at sikre en hensigtsmæssig fordeling af opgaver bør der afsættes tid til at drøfte denne fordeling samt til fælles forberedelse.**

Hvis man ser på effekten af en ekstra person i klassen, er der **positive resultater for dansk**, mens der ikke ses signifikante effekter i matematik, der er – i modsætning til lærernes subjektive vurderinger – størst effekt ved brugen af ressourcelærere (effektstørrelse 0,10 i dansk), mens brugen af en læreruddannet kun giver en effekt på 0,06, og hvad angår faglige vejledere, er der ingen signifikant effekt. Det viser sig endvidere, at **effekten er størst for elever, hvis forældre højest har 10 års skolegang** (effektstørrelse 0,23 i dansk). Når det gælder trivsel, inklusion og specialundervisning er undersøgelsen ikke i stand til entydigt at dokumentere effekter af ressourcepersoner i klassen. Antallet af klasser og elever i undersøgelsen har ikke rummet muligheder for på sikker vis at differentiere mellem effekter for de fem kategorier af uddannelsesbaggrund, som ressourcepersonerne har.

Det helt overordnede resultat er, at **brugen af ressourcepersoner i klassen giver en positiv effekt på elevernes faglige præstationer i dansk, kompetencer, som også er grundlaget for, at eleverne kan få udbytte af fag som sprog, historie, naturfag, samfundsfag. Undersøgelsen viser imidlertid også, at anvendelse af personer med en anden baggrund end læreruddannelse rummer udfordringer, først og fremmest at lærere skal respektere ressourcepersonens faglige kompetencer og erfaringer, men også at skolerne skal allokere tid til samarbejde, fælles forberedelse og efterbehandling.**

Studiet af **Blatchford et al. (2011)** bygger på data fra projektet "The Deployment and Impact of Support Staff (DISS) project". DISS projektet forløb fra 2003 til 2009 på skoler i England og Wales. Projektets overordnede formål var at indsamle aktuelle og pålidelige data omkring anvendelse af og karakteristika ved lærerassistenter (*support staff*) og virkningen af lærerassistenter på elevresultater og læreres arbejdsomfang. Projektet indsamlede både kvantitative og kvalitative data og resultaterne er publiceret i en række rapporter (inkluderet som sekundære referencer).

Resultaterne i dette studie bygger på data fra den del af DISS projektet, hvor der blev indsamlet kvantitative data med henblik på at undersøge, om anvendelsen af lærerassistenter påvirkede elevers tilgang til læring og færdigheder.

Studiets formål er at se på, hvilken effekt lærerassistenter har på elevers tilgang til læring og faglige udvikling. Der deltog over 8.000 elever fordelt på syv forskellige klassetrin (1., 2., 3., 6., 7., 9. og 10. klassetrin) i studiet. Der blev taget udgangspunkt i to forskningsspørgsmål: 1) Hvad er virkningen af mængden af lærerassistentstøtte på: (a) elevers holdninger til læring og (b) faglige resultater, når der tages højde for elevbaggrund som fx tidligere faglig udvikling og særlige behov? og 2) I hvilken grad er resultaterne fra 1.-6. klasse forskellige fra 7.-10. klasse og for elever med forskellige grader af særlige behov?

Studiet måler på virkningen af lærerassistenter i klassen på elevers tilgang til læring på otte områder: adspredthed, selvtillid i forhold til opgaveløsning, motivation, afbrydelse, selvstændighed, forhold til andre elever, færdiggørelse af opgaver og lydhørhed overfor voksne. **Det var udelukkende på niende klassetrin, at der blev fundet en signifikant positiv effekt på graden af lærerassistenters støtte og de otte områder. Forfatterne forklarer dette med, at lærerassistenters støtte i de mindre klasser ofte gives til hele klasser, hvor støtten på ældre klassetrin ofte gives til en enkelt elev.** Forfatterne overvejer også, om en anden forklaring kunne findes i, at **støtten til elever i niende klasse er målrettet de otte områder, da det er vigtige forudsætninger for at tage en ungdomsuddannelse.**

I forhold til mængden af lærerassistentstøtte og elevers faglige udvikling ses en gennemgående negativ effekt. Denne negative effekt sås på tværs af de forskellige klassetrin. Den negative effekt var lidt større for elever med store, særlige behov, men der var også en generel negativ effekt for elever uden særlige behov. Forfatterne

overvejer, om en af forklaringerne på dette kunne være, at disse resultater måske viser mere om eleven end den lærerassistentstøtte, de har fået. Forfatterne konkluderer på baggrund af deres analyser, at årsagen til den negative effekt ikke udelukkende kan skyldes elevens karakteristika.

Det er forfatternes holdning på baggrund af deres resultater, at der er behov for store ændringer i, hvordan lærerassistentstøtte gives. **Det påpeges, at det er afgørende, at det ikke kun er lærerassistenter, der giver støtte til elever med særlige behov. Endvidere påpeges det, at der er behov for mere forberedelse og samarbejde mellem lærere og lærerassistenter.** De påpeger, at der er behov for yderligere forskning på området, der ser på den overordnede pædagogiske støtte, som lærerassistenter kan give til elevers læring, adfærd og tilgange til læring.

Endelig henviser forfatterne **til anden forskning, som har undersøgt effekten af lærerassistenter i klassen, når de er forberedte og opkvalificeret i specifikke interventioner samt modtager støtte og rådgivning fra lærere og skolen om praksis. Denne forskning viser en positiv effekt på elevers udvikling.**

I studiet af **Fried et al. (2013)** er det primære formål at vurdere effekten af, at lærerassistenter (*teaching assistants*) underviser elever med læsevanskeligheder i en evidensbaseret læseintervention. Det sekundære formål er at vurdere, hvad det kræver af kompetenceudvikling og støtte til lærerassistenter, hvis de skal kunne forbedre elevers læseresultater.

Studiet foregik på en skole med 250 elever fordelt fra børnehaveklasse til 3. klasse i det vestlige Australien. 30 % af eleverne havde engelsk som andetsprog, og 25 % havde aborigin baggrund og talte et engelsk med en særlig dialekt. Skolen havde adskillige børn med store læsevanskeligheder, og i studiet deltog 33 børn med læsevanskeligheder.

Fire lærerassistenter deltog i projektet. Skolelederen og læsevejlederen var med til at designe og implementere projektet. To universitetsforskere, som også var erfarne lærere, stod for kompetenceudviklingen af lærerassistenter under gennemførelsen af læseindsatsen samt gav dem supervision hver fjortende dag med fokus på, hvad der gik godt, var udfordrende, samt hvilke ændringer der var nødvendige i forhold til at forbedre indsatsen.

Resultaterne tyder på, at **indsatsen har en virkning på alle aldersgrupperne. Der ses dog størst effekt på førsteklasseeleverne. Dette, mener forfatterne, kan hænge sammen med, at undervisningen i læsning i første klasse supplerer indsatsen godt.** Forfatterne fremhæver endvidere, at resultaterne skal tages med et lille forbehold, da der ikke har været kontrolgrupper, men at elevernes forbedrede resultater i læsning tyder på, at indsatsen virker.

**Resultaterne viser, at lærerassistenter godt kan implementere en læseindsats målrettet elever i børnehaveklasse til 3. klasse, herunder også elever med engelsk som andetsprog, især hvis programmet følger generelle, gode principper for en intervention: tydelig, systematisk, intensiv og implementeret med både kognitiv og social støtte.** Lærerassistenter skal endvidere have den nødvendige kompetenceudvikling og supervision. Lærerassistenterne udtrykker endvidere, at de føler, deres selvtillid er vokset, og at de har fået en vigtig rolle på skolen.

Forfatterne påpeger, at lærerassistenter, som får kompetenceudvikling i supplerende læseinterventioner målrettet elever med læsevanskeligheder, også skal have den anerkendelse, at deres ansvarsområde er øget. **Afslutningsvis hævder forfatterne, at lærerassistenter ofte ikke bliver effektivt brugt på skoler, hvorfor de med ordentlig kompetenceudvikling, støtte og anerkendelse kan få en betydelig rolle i børns læring.**

**Houssart og Croucher (2013)** undersøger lærerassistenter (*teaching assistants*) oplevelse af hvilken kompetenceudvikling og støtte, de har modtaget i forhold til at implementere interventioner i matematik eller læsning. Forfatterne ønsker endvidere at belyse, hvordan lærerassistenter kompetenceudvikling og samarbejde med kollegaer fungerer. Data består af semistrukturerede interview med 24 lærerassistenter.

Flertallet af lærerassistenterne nævnte, at de arbejdede med interventioner, hvoraf tre beskrev, at det at implementere interventioner udgjorde størstedelen af deres arbejde, og de resterende 21 nævnte, at de regelmæssigt arbejdede med interventioner. De omtalte interventioner er alle kendte programmer, såsom fx *reading recovery*, og de har vejledninger til at implementere interventionen.

I analysen af data fremgår det, at der var stor forskel på, hvor meget kompetenceudvikling lærerassistenterne modtog. En tredjedel oplyste, at de havde fået lidt eller ingen, mens andre gav en seriøs kritik af den kompetenceudvikling, de havde

modtaget. Enkelte oplyste, at de blot havde fået udleveret håndskrevne instruktioner i stedet for en reel kompetenceudvikling.

**De lærerassistenter, som modtog en reel kompetenceudvikling, reagerede meget positivt overfor den, hvilket ifølge forfatterne kan skyldes, at de er undervist af personer, der har været med til at skabe interventionen. I de tilfælde, hvor både læreren og lærerassistenten deltog, hævder forfatterne, at dette sandsynligvis fremmer en fælles tilgang og videndeling senere i forløbet.**

Nogle af lærerassistenterne oplyste endvidere, hvordan de benyttede den viden, de havde opnået under deres kompetenceudvikling, til også at informere deres øvrige praksis og i nogle tilfælde også gav deres viden videre til andre kollegaer. **Forfatterne fremhæver således, at kompetenceudvikling kan have en bredere virkning end blot at implementere interventioner, men også påvirker lærerassistenteres øvrige praksis.** Det nævnes dog af nogle, at det virkede som om, at nogle af lærerne ikke var interesserede i at høre om lærerassistenternes nye viden, hvilket de oplevede som temmelig demotiverende.

Overordnet set fremhæver forfatterne, at lærerassistenterne generelt set ønskede kompetenceudvikling, men at det ikke var alle, der havde adgang til kompetenceudvikling, samt at der sjældent var mulighed for, at både lærere og lærerassistenter deltog sammen. **Endvidere blev det oplevet, at erfarne lærere gerne delte deres viden med lærerassistenterne, men at lærere og ledere ikke viste interesse for at høre om lærerassistenternes opnåede viden.** Det var få af lærerassistenterne, der modtog støtte fra lærere eller ledere under implementeringen på skolen. Afslutningsvis fremhæver forfatterne, **at lærerassistenterne havde positive erfaringer med og drog fordel af et tæt samarbejde med lærere, hvor begge parter kunne bidrage med deres specifikke viden.**

I et andet studie af **Houssart (2012)** er formålet at undersøge, hvordan lærerassistenter (*teaching assistants*) forstår deres rolle i den daglige matematikundervisning. I dette studie skal "rolle" forstås på tre måder: 1) fordeling af arbejdet mellem læreren og lærerassistenten, 2) lærerassistentens medvirken i opgaver til at støtte indlæring og 3) lærerassistentens kendskab til og forståelse af matematik.

Der blev gennemført interviews med 24 lærerassistenter fra 23 forskellige skoler. De udvalgte lærerassistenter skulle arbejde på almene grundskoler med børn i alderen fem til 11 år, og som en del af deres arbejde skulle de indgå i matematikundervisningen.

I analysen af interviewene fremhæver forfatteren, at alle lærerassistenterne påpeger, at deres roller i undervisningen afhænger af, hvordan de samarbejder med de forskellige lærere. Ni af assistenterne arbejdede næsten udelukkende med enkelte elever eller en mindre gruppe af elever, der havde vanskeligheder i matematik. Én af lærerassistenterne arbejdede selvstændigt med en gruppe elever, som blev vurderet til at være de dygtigste i matematik. Ifølge forfatteren blev der identificeret fire overordnede måder, som lærerassistenterne blev brugt på: 1) enkeltstøtte udenfor klassen (fire lærerassistenter), 2) arbejde med en specifik gruppe (seks lærerassistenter), 3) støtte til flere grupper (seks lærerassistenter) og 4) arbejde fleksibelt efter aftale med læreren (syv lærerassistenter). Endvidere ses, at alle 24 lærerassistenter uafhængigt af, hvordan deres roller er i undervisningen, støtter indlæringsprocesserne gennem planlægning, evaluering og ved at fremme indlæringsprocesserne hos eleverne (fx ved at tilpasse opgaverne til en elev).

**På baggrund af analyserne og med et forbehold i forhold til den lille samplestørrelse påpeger forfatteren** nogle forhold, som er værd at tage i betragtning, når lærerassistenteres roller i undervisningen overvejes.

**Forfatteren påpeger, at det ser ud til, at de lærerassistenter, som arbejder med elever med forskellige kompetencer eller har et tæt samarbejde med læreren, har et mere reflektivt teamsamarbejde, som fremmer et styrket forhold mellem de voksne og sikrer, at lærerassistentens indsigt i og viden om eleverne benyttes.**

Forfatteren mener derfor, det fortjener opmærksomhed **at overveje, hvordan lærerassistenter benyttes i undervisningen, og at de ikke udelukkende skal have fokus på børn med særlige behov. Forfatteren foreslår, at kompetenceudvikling af lærerassistenter og de lærere, de arbejder sammen med, skal tage højde for forskellige samarbejds måder.** Forfatteren mener endvidere, at lærere og lærerassistenter burde opfordres til at udvikle deres samarbejde, således at de overvejer nogle overordnede faktorer, som fx hvordan de arbejder sammen omkring evaluering. Afslutningsvis påpeges, **at det burde overvejes, hvordan både støtte og udfordringer kan gives i matematikundervisningen af både lærere og lærerassistenter.**



I det tredje studie af **Houssart (2013)** er formålet at undersøge, hvordan 24 lærerassistenter forholder sig til det at få ansvaret for at undervise hele klasser i matematik og fungere som vikar/suppleant for læreren.

I forhold til vikardækning fandt forfatteren frem til to forskellige former: 1) lejlighedsvis vikardækning ved pludseligt opståede problemer eller i kortere perioder og 2) planlagt vikardækning, således at læreren kan frigøres til planlægning, forberedelse og evaluering. Af de 24 adspurgte lærerassistenter havde 12 af dem haft ansvaret for undervisning af hele klasser i matematik og grundlæggende matematiske færdigheder. Lærerassistenternes oplevelse af dette strakte sig fra meget positivt til modvilligt.

I sin analyse forklarer Houssart disse forskellige oplevelser med, **at lærerassistenterne, som beskrev et godt samarbejde med lærerne, oplever vikardækning som en del af deres samarbejdsforhold. De lærerassistenter, som beskrev et mere anstrengt samarbejde med lærerne, hvor assistenterne ikke blev opfordret til at tage en aktiv rolle i undervisningen, udtrykte større modvilje mod vikardækning.**

Et andet centralt tema, som forfatteren nævner, er, hvordan lærerassistenterne oplever det at skulle undervise ud fra en plan, læreren har udarbejdet. Flere af lærerassistenterne udtrykker, at de ikke er ubetinget begejstrede for dette, da de mangler en overordnet forståelse for, hvorfor planen er udarbejdet, som den er. Ligeledes udtrykker de, at det havde forbedret undervisningen, hvis de havde været aktivt inddraget i planlægningen og havde opnået en grundlæggende forståelse for det matematiske indhold.

**På baggrund af analyserne og med forbehold for den lille samplestørrelse peger forfatteren på, at dér, hvor lærerassistenter føler sig værdsat og har kendskab til planlægningen af undervisningen, har de et positivt syn på vikardækning.** Houssart mener, at en høj grad af samarbejde og tillid mellem lærerassistenter og lærere samt at assistenterne er inddraget i den daglige planlægning og gennemførelse af undervisningen, er af afgørende betydning. Uden dette er det problematisk at benytte lærerassistenter som vikarer.

I forhold til analysen kan det også tyde på, at der godt kan gøres noget aktivt for at forhindre nogle af de negative situationer, som assistenterne oplever, når de gives ansvaret for undervisningen. **Det nævnes, at nogle lærere yder modstand i forhold til fælles planlægning, hvor nogle assistenter mener, at dette skyldes manglende vilje**

og tid. Forfatteren afslutter med at påpege, at lærerassistenterne ønsker om større inddragelse ikke skyldes et ønske om at underminere læreren, men snarere om at yde den bedste støtte til eleverne.

Det sidste studier under dette tema er af Lyons (2012), og det er et aktionsforskningsprojekt, der foregik på en mindre skole i Canada, og hvor henholdsvis lærere, speciallærere, lærerassistenter og skolelederen deltog. Formålet var at undersøge og løse udfordringer mellem de forskellige personalegrupper samtidig med, at der skulle implementeres en læseindsats, som skulle forbedre fire klassers læsefærdigheder.

I den indledende del af undersøgelsen deltog alt skolens personale (N=28) i interview, datafortolkning og en afklaring af, hvad det var for en reel udfordring, skolen stod overfor, hvad angik rollefordeling mellem personalegrupperne. Efter den indledende fase valgte fire klasseteam at deltage i den videre undersøgelse (N=10) ud over skolelederen. I klasseteamene indgik der en lærer, en speciallærer og en lærerassistent/lærerassistenter, hvor nogle var medlem af mere end et team.

I analysen af data viste der sig tre overordnede resultater. **Det ene var, at det tydede på, at når lærerne oplevede problemer i forhold til at tilgodese alle elevers behov i klassen, var der en tendens til, at læreren overgav ansvaret for de udfordrende elever til lærerassistenten.** Forskeren påpeger, at studiet ikke kan vise nogen kausal sammenhæng mellem undervisningsform og rollefordeling og stiller et spørgsmål til yderligere undersøgelse: Når lærere ikke føler, at de kan dække elevernes faglige spredning i klassen, er der så en tendens til, at ansvaret for undervisningen af elever med særlige behov placeres hos enten speciallæreren eller lærerassistenten? Ved at undersøge dette spørgsmål yderligere mener forskeren, at det kan hjælpe til at belyse faktorer, som kan understøtte udviklingen af lærerassistentens rolle fra ren støtteperson til underviser.

Det andet var, at der viste sig en tendens blandt personalet til at afprøve nye programmer og støttemuligheder, når der blev oplevet vanskeligheder i undervisningen i forhold til den store spredning mellem eleverne, fremfor at se på selve tilrettelæggelsen af deres egen undervisning. **Dette kunne ifølge forskeren tyde på, at der i forhold til at etablere en inkluderende undervisning har været et u hensigtsmæssigt fokus på placering af støtte fremfor på at opbygge personalets kompetencer indenfor inkluderende pædagogik.**

Det tredje var, at problemerne vedrørende rollefordeling så ud til at blive løst gennem fælles planlægning og ved at udstyre lærere med forskellige undervisningsstrategier, materialer og støtte til at undervise alle elever i deres klasser. **Problemerne vedrørende uklarheder omkring rollefordeling blev løst ved at etablere mulighed for møder, så der kunne foregå professionelle diskussioner omkring vanskeligheder og bekymringer om undervisningen.**

Endelig mener forskeren, at der er brug for yderligere forskning omkring lærerassistenteres ændrede roller, brugen af speciallæreres kompetencer og læreres overordnede bekymring omkring inkluderende undervisning. Målet er at ændre praksis således, at alle elever modtager undervisning fra en kvalificeret lærer, og at personalets forskellige roller og ansvarsområder er tydeligt formuleret og opnåelige.

#### *4.1.1 Sammenfatning vedrørende temaet pædagoger og lærerassistenter betydning for elevernes faglige udvikling*

Der indgår otte studier under temaet pædagoger og lærerassistenter betydning for elevernes faglige udvikling. Der findes nogle hovedpunkter på tværs af mange af studierne, som er værd at fremhæve i forhold til fordele, forudsætninger og udfordringer, der er ved at anvende pædagoger/lærerassistenter i forhold til elevernes faglige udvikling:

Fordele:

- Lærerassistenter kan med positiv effekt for elever med læsevanskeligheder stå for implementering af en specifik læseintervention
- Intensiveret pædagogindsats i indskolingen giver højere karakterer i matematik og øget overgang til ungdomsuddannelser
- Intensiveret pædagogindsats i indskolingen kombineret med deltagelse i SFO/fritidstilbud giver endnu bedre effekt på matematikkarakterer ved afgangsprøven, øger overgang til ungdomsuddannelser og mindsker frafald fra ungdomsuddannelserne
- Brug af ressourcepersoner giver en positiv effekt på læsning på 6. klassetrin, og effekten er højest for elever af forældre med lavt uddannelsesniveau
- Målrettet støtte på 9. klassetrin har positiv indflydelse på ikke-kognitive kompetencer, som er vigtige i forhold til at tage en ungdomsuddannelse.

Forudsætninger:

- Indsatsen skal være systematisk og velbeskrevet
- Der gives relevant kompetenceudvikling, støtte og vejledning
- Der skal afsættes tid til samarbejde
- Lærere skal have en positiv tilgang til lærerassistenter
- Samarbejde omkring etablering af rollefordeling
- Samarbejde omkring planlægning, forberedelse og evaluering.

Udfordringer:

- Brugen af lærerassistenter som undervisere kan have ingen eller ligefrem negativ effekt på elevers udvikling, hvis ovenstående forudsætninger ikke er til stede
- Lærerassistenter skal ikke være de eneste, der giver støtte til elever med særlige behov.

## 4.2 Identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger

Dette tema omhandler, hvordan henholdsvis danske og svenske pædagoger oplever deres funktioner efter skolereformerne i Danmark og Sverige (se afsnit 1.1 og 1.2.2). Der er identificeret **4 studier**, der tilhører temaet om identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger. Studierne fremgår af nedenstående tabel og behandles yderligere i resten af afsnittet.

Studie	Land	Formål	Design
Bjerrum et al. (2016)	Danmark	Undersøgelse af læreres og pædagogers professionsforståelse samt deres syn på samarbejdet mellem de to faggrupper.	Etnografisk
Andersson (2014)	Sverige	Undersøgelse af forholdene for fritids-pædagoger og fritidspædagogikken efter den svenske skolereform.	Etnografisk
Närvänen & Elvstrand (2014)	Sverige	Undersøgelse af pædagogers afgrænsning i relation til skolen og lærere i skolen samt deres definitioner af fritidshjemmets kernevirkosomhed.	Aktionsforskning
Saar (2014)	Sverige	Udfordrer forståelsen af viden og diskuterer fritidstilbud ud fra et perspektiv baseret på observationer af, hvordan børn modtager, håndterer og udvikler aktiviteter i fritidstilbud.	Etnografisk

Tabel 19: Identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger.

**Bjerrum et al. (2016)** undersøger på opdrag fra Skoleforvaltningen i Silkeborg Kommune læreres og pædagogers professionsforståelse samt deres syn på samarbejdet mellem de to faggrupper i den danske folkeskole. Der anvendes i undersøgelsen et kvalitativt design bestående af observationer af 11 lærere og fire pædagogers hverdag på seks skoler samt interviews med 52 lærere og 19 pædagoger. Fokus lægges her på pædagogernes perspektiver, dog inddrages lærerperspektiver de steder, hvor lærerne reflekterer over samarbejdet med pædagoger i skolen.

De pædagoger, som deltager i undersøgelsen, har overordnet set to forskellige arbejdssteder: skolen og SFO'en. Hverdagen byder ofte på mange skift, både på skolen og mellem skolen og SFO'en. I undervisningen på skolen viser observationerne, at pædagogerne har forskellige opgaver: de står for bevægelses- og trivselsaktiviteter samt lektiehjælp, og de bistår lærerne i undervisningen. **Det beskrives, hvordan pædagogernes faglige fællesskab fungerer i SFO'en, mens der i skolen ses ganske lidt sparring og koordinering mellem pædagoger og lærere.** Forfatterne konkluderer, at pædagogerne i det hele taget står meget alene i deres arbejde, både i skolen og i SFO'en.

Når pædagogerne selv skal beskrive deres arbejde, ligger deres fokus på børnene og deres trivsel. En tredjedel af pædagogerne lægger vægt på, **at en vigtig del af rollen som pædagog består i at være nærværende og synlig, skabe tryghed samt at vise voksnes forskellighed. Pædagogernes opgave er her at styrke børnenes sociale evner samt at ruste dem til livet. Udover børnenes trivsel er andre vigtige opgaver for pædagogerne forældresamarbejdet og de kollegiale relationer.** Når pædagogerne taler om deres opgaver, fokuserer halvdelen på deres rolle i skolen, mens kun få udelukkende henviser til opgaverne i SFO'en. Generelt beskrives pædagogarbejdet som individuelt og uforudsigeligt.

Hvis man skal nævne én hovedfaktor, som påvirker pædagogernes trivsel i en negativ retning, er det ifølge rapporten deres nye rolle i skolen. Der eksisterer en række omstændigheder, som har indflydelse på, om pædagogerne trives i deres nye rolle, og det hænger især sammen med, hvilke opgaver de er blevet tildelt.

**Gennemgående tematiserer pædagogerne en splittelse mellem to forskellige verdener: skolen og SFO'en.** Tre fjerdedele af pædagogerne taler om udfordringer i forbindelse med at være på skolen. Det drejer sig i høj grad om en oplevelse af ikke at være klædt på til opgaven. **Nogle pædagoger føler sig ikke uddannet til opgaven og**

finder det svært at skulle bidrage til fx understøttende undervisning og lektiehjælp. Oplevelsen af ikke at være rustet til skolens opgaver og at være på fremmed grund er her et centralt tema; pædagogerne føler sig usikre og oplever ikke, at lærerne ser det, de gør som pædagoger. Hvor nogle af de adspurgte pædagoger således beskriver udfordringerne i skolen med afsæt i, at de ikke er lærere, tematiserer andre dem ud fra deres egen pædagogiske faglighed. **Fra et sådant synspunkt består pædagogernes udfordringer i skolen i at holde fast i en særlig pædagogvinkel samt at gøre den pædagogiske faglighed tydelig i skolen.** Overordnet kan det konkluderes, at pædagogerne ikke kun skal håndtere forskellige arbejdssteder, men også forskellige, svært forenelige roller. Der tegnes et billede af, at pædagogerne har nogle værdier og faglige metoder, som ikke spiller sammen med deres rolle i skolen. Det fører til en følelse af at være splittet.

Undersøgelsen peger på, at pædagogerne gerne vil samarbejde med lærerne, men flere af de adspurgte pædagoger beskriver samarbejdet som sporadisk og utilfredsstillende. Det samme går igen i lærernes beskrivelser, i og med at de fleste lærere siger, at de har meget lidt samarbejde med pædagoger. Samarbejdet ser ud til ofte at foregå på her-og-nu-basis, i gange og døråbninger eller via mail. Det opleves som en udfordring at få etableret ordentlige rammer for samarbejdet, både fordi det er svært at finde tidspunkter, hvor pædagoger og lærere kan mødes, og fordi de to faggrupper har forskellige rammer for forberedelse. **På grund af lærernes og pædagogernes forskellige skemaer (hvor pædagogerne tager over, der hvor lærerne stopper) beskrives et samarbejde, som helt grundlæggende har svære betingelser. Det på trods af, at møderne med lærerne af pædagogerne opleves som afgørende for den hverdagslige praksis.** Når pædagogerne ikke får disse møder, oplever de det som svært at komme ind og påvirke arbejdet. Det kommer ofte til at være lærerne, der definerer rammerne, hvorfor pædagogerne føler sig sat ud på sidelinjen, uden reel mulighed for at bringe deres pædagogiske faglighed i spil.

En anden udfordring, som pædagogerne i undersøgelsen tematiserer, er følelsen af ikke at blive budt velkommen i samarbejdet med lærerne. En del af de adspurgte har således oplevet lærere give udtryk for, at de ikke kan se formålet med lærer-pædagog-samarbejdet. Endvidere peger rapporten på, at samarbejdet på tværs af skolen ikke er i fokus. Således giver både pædagoger og lærere udtryk for, at der er meget lidt samarbejde på tværs. Der er en fornemmelse af, at skolen er blevet opdelt, og at man har indblik i, hvad der foregår i ens eget team, men ikke i, hvad resten af kollegerne beskæftiger sig med.

I undersøgelsen spørges der til pædagog-lærer-samarbejdet og de to faggruppers opfattelser af hinandens roller. Her ses det, at begge faggrupper primært reflekterer over pædagogernes nye rolle. Lærernes rolle virker til at være givet – det er en skole, og lærerens rolle er at være underviser. **I modsætning hertil er pædagogens rolle på ingen måde fastlagt, og der tegner sig et meget sammensat billede, som får forfatterne til at konkludere, at pædagogerne ikke blot har fået én ny rolle, men snarere et bredt udvalg af nye roller.** Hvilken rolle, den enkelte pædagog får, ser ud til at afhænge af dels den rolle, han/hun påtager sig, dels den rolle, som defineres af skolen og etableres i samarbejde med lærerne. Observationerne viser, at pædagogerne arbejder under vidt forskellige vilkår, fra samarbejdsformer præget af en høj grad af fællesskab mellem lærere og pædagoger til mere opdelte roller. Endvidere ses mange eksempler på, at pædagogerne har en aflastende rolle i forhold til lærerne, hvor pædagogen bliver den, som udfylder hullerne.

I interviewene italesættes pædagogen som alt fra en ligeværdig samarbejdspartner til en assistent eller hjælper. Lærere og pædagoger giver udtryk for både positive og negative holdninger til pædagogernes rolle i skolen. Her bemærkes det, at når der tales om pædagogens nye rolle, så er der virkeligheden flere forskellige roller i spil, og den enkelte lærer/pædagogs forståelse af rollen afspejles i deres holdning til samarbejdet. **Forfatterne vurderer, at der implicit i definitionen af pædagogens rolle ligger følgende spørgsmål: Skal skolen blive ved med primært at være lærernes rum, eller skal den i højere grad blive til et fælles rum, der deles mellem pædagoger og lærere?** På tværs af interviewene med pædagogerne står det frem, at det at få en ny rolle har været en svær og tidskrævende udvikling. **Nogle af pædagogerne har ikke følt sig inviteret ind i et samarbejde, men har oplevet, at deres rolle er blevet defineret af lærerne. Pædagogerne oplever i høj grad, at de selv har måttet definere deres berettigelse i skolen.** De har skullet forsvare deres faglighed, og flere føler, at der er blevet sat spørgsmålstejn ved deres faglighed og den rolle, de kan udfylde i skolen. Flere har oplevet det som ubehageligt at få deres kompetencer målt i forhold til, om de kunne klare opgaven. Det ses her, hvordan uklarheden omkring pædagogernes nye rolle og den bedste brug af deres kompetencer i skolen har skabt en usikkerhed. **På den positive side viser undersøgelsen, at en del af pædagogerne har oplevet en udvikling de sidste to år, hvor samarbejdet begynder at tage form, og pædagogrollen falder mere på plads.** Her har det en betydning, hvorvidt skolen inden reformen havde tradition for et tæt lærer-pædagog-samarbejde, ligesom også ledelsens håndtering af opgaven spiller ind.

**Anderssons (2014)** artikel omkring rammerne for fritidshjempædagogikken i Sverige baserer sig på et kvalitativt interviewstudie, der har til formål at undersøge og diskutere udviklingen i forholdene for fritidspædagoger og fritidspædagogikken efter de svenske fritidshjems indlemmelse i skolen. Således sigter forfatteren mod at undersøge, hvordan ændrede styringsformer og krav til det pædagogiske arbejde influerer på svenske fritidspædagogers arbejde og faglige position. Det empiriske grundlag for analysen består af interviews med 23 pædagoger og otte personer i ledende stillinger samt feltnoter fra observationer.

Overordnet peger resultaterne på, **at fritidshjemmets indlemmelse i skolen i visse henseender styrker fritidspædagogernes faglige position, mens der i andre henseender ses en svækkelse eller underminering af pædagogens rolle.** Disse variationer beror ifølge forfatteren på lokale forhold såsom styringen på den enkelte skole og pædagoggruppens kollektive styrke.

Fritidspædagogerne i dette studie disponerer over fritidshjemvirksomheden, både i form og indhold, og kan således siges at besidde et relativt stort handlingsrum. Omvendt ses det samtidig, at handlingsrummet i fritidshjemmet er blevet beskåret af strukturelle faktorer, fx større børnegrupper, forandret lokaletilgang, dårligere økonomi og utydelig styring. **Fritidspædagogerne giver i den forbindelse udtryk for frustration over ikke i samme grad som tidligere at kunne udvikle tætte relationer med børnene og få en forståelse af deres læring og udvikling i et bredt perspektiv, idet de i dag arbejder med større børnegrupper.** Fritidspædagogerne kommer i den forstand til at indtage en mere overvågende funktion på fritidshjemmet, selv om de på mange måder forsøger at fastholde deres traditionelle pædagogiske udgangspunkt, hvor relationen til barnet er central.

Fritidspædagogerne håndterer de forandrede forudsætninger for det pædagogiske arbejde på forskellige måder. Ifølge forfatteren kan der udskilles to overordnede poler, som pædagogerne bevæger sig imellem. Ved den ene pol holdes skole og fritidshjem adskilt, og pædagogerne værner først og fremmest om fritidshjemmet og dets særart. Ved den anden pol er skolen og fritidshjemmet mere samlede, og fritidspædagogerne motiverer deres deltagelse i skolen gennem at indføre fritidshjempædagogikken i skolen, også selv om det i nogle tilfælde bliver på bekostning af fritidshjemsvirksomheden, og det opleves af pædagogerne som et dilemma. **Flere af**



fritidspædagogerne udtrykker således, at det først og fremmest er i løbet af den obligatoriske skoledag, at de kan arbejde med forskellige projekter og stimulere børnenes identitetsarbejde og sociale kompetenceudvikling. Denne arbejdsform har i højere grad skolekarakter og tager udgangspunkt i skolens traditioner, tidsrammer og obligatoriske elementer set i forhold til de mere uformelle, situationsbestemte arbejdsformer, som tidligere forekom i fritidshjemmet.

Generelt viser interviewene, at fritidspædagogerne hilser fritidshjemmets indflytning i skolen velkommen, dels fordi de derigennem får mulighed for fuldtidsansættelse, dels fordi samarbejdet med skolen potentielt kan bidrage til skabelsen af et helhedssyn på børn og virksomhed. **Studiet peger på, at denne stræben efter et helhedssyn kommer til at legitimere, at pædagogernes ansvarsområde udvides, og at de anvendes overalt, hvor man mener, at det er væsentligt med et helhedssyn.** I den forbindelse giver de adspurgte pædagoger udtryk for vanskeligheder med at sætte grænser for, hvor meget de kan lave i løbet af skoledagen uden at tabe energien til kernevirkomheden i fritidshjemmet. Omvendt er flere af fritidspædagogerne glade for muligheden for at udvide deres ansvarsområde og arbejdsopgaver.

**For de pædagoger, som lykkes med at brede deres ansvarsområde ud og tilpasse fritidspædagogikken til skolen, tydeliggøres pædagogpositionen, og handlingsmulighederne bliver flere.** Således vurderer forfatteren, at ansvarsudvidelsen på den ene side kan ses som styrkende for fritidspædagogikken, mens den på den anden side også kan være problematisk, i og med at kravene til pædagogernes fleksibilitet øges. Det ses, **at fritidspædagogerne bliver "indhoppere" for allehånde opgaver i løbet af skoledagen, hvorved fagets tydelighed mindskes, og grænserne for pædagogens ansvarsområde udviskes.** Der er en risiko for, at pædagogerne på den måde ender i en mere underordnet position, ligesom brugen af pædagogerne som "indhoppere" efterlader mindre plads til fritidshjemsvirkomheden.

Studiet af **Närvänen & Elvstrand (2014)** bygger på et aktionsforskningsprojekt, hvor tre svenske skoler og otte fritidshjemsafdelinger deltog. Fokus i artiklen er på pædagogernes grænsedragning i relation til skolen og lærere i skolen samt deres definitioner af fritidshjemmets kernevirkomhed. Forfatterne relaterer disse grænsedragningsprocesser til skabelsen af fritidshjemskulturer og faglige identiteter.

Overordnet peger analysen på, at kultur- og identitetsdannelse er blevet en vigtig faktor indenfor fritidshjemmet, hvilket ifølge forfatterne kan bero på, at de svenske fritidshjem har været igennem omfattende reformer. En konsekvens af disse reformer er nye krav, men også utydelighed i fritidspædagogrollen<sup>3</sup>. **De pædagoger, som deltager i aktionsforskningen, udtrykker en stærk interesse i, at deres faglige rolle og fritidshjemmets pædagogiske opgave tydeliggøres, både for at opfylde læreplanens mål, men også for at forsvare de fritidspædagogiske kompetencer.** Med hensyn til de formelle mål i læreplanen betoner pædagogerne fremfor alt børns indflydelse og formåen til at tage ansvar som et vigtigt mål. Endvidere optræder ønsket om at skabe en fælles vision og en fælles arbejdsform som en bærende tanke. Et sådant fælles fundament vil ifølge pædagogerne kunne skabe tydelighed omkring fritidshjemmets position.

Når pædagogerne beskriver hindringer for deres arbejde, peger de ofte på strukturelle vilkår som mangel på tid og for få voksne til store børnegrupper. I den forbindelse sammenligner pædagogerne sommetider nutidens forhold med de forhold, som fandtes tidligere. En nutidig forudsætning er store børnegrupper, hvilket indebærer, at aktiviteter, som man tidligere har haft, ikke længere kan gennemføres. Når nutidens fritidshjem sammenlignes med gårsdagens tegnes et billede af, at fritidshjemmet og dets aktiviteter tidligere i større udstrækning var integreret med skolens virksomhed, hvor pædagogerne fik lov til at anvende deres fritidspædagogiske kompetence i skolen. I dag fremstår det som om, at den type af aktiviteter forekommer sjældnere, da eksempelvis timeplanerne i højere grad er blevet regulerede, og der skal gennemgås større mængder fagligt stof indenfor de enkelte fag. Det betyder, at pædagogernes rolle har gennemgået betydelige forandringer, og de har svært ved at forholde sig til, hvad dette "nye" indebærer. **For mange af pædagogerne har forandringerne betydet, at opgaverne i skolen nu er af en mere assisterende karakter. Der er tale om opgaver, som planlægges og besluttet af lærerne, og hvor pædagogerne ikke er delagtiggjorte i undervisningsoplægget.**

**Som en konsekvens af, at pædagogerne arbejder både på fritidshjemmet og i skolen, beskrives det som svært at finde tid til planlægning og udvikling af fritidshjemsarbejdet.** Det opleves som svært at bedrive strategisk, langsigtet udviklingsarbejde mellem afdelinger og drage nytte af hinandens erfaringer og idéer, forny pædagogiske arbejdsformer og skabe et fælles pædagogisk grundsyn. Dette kan

---

<sup>3</sup> I teksten anvendes skiftevis termerne lærer og pædagog, hvilket bunder i den svenske brug af ordet lærer til også at dække det, vi i en dansk kontekst kalder for en pædagog. I nærværende redegørelse anvendes så vidt muligt det danske begreb.

ifølge forfatterne ses som en hindring for at skabe en "vi-følelse" indenfor fritidshjemmet. At have tid til at diskutere fritidshjemmet som en pædagogisk arena handler også om at kunne skabe en identitet som fritidshjems-pædagog med specifikke kompetencer, både i fritidshjemmet og i relation til skolen. En "vi-følelse" indenfor fritidshjemmet indebærer endvidere græsedragninger mod skolen og andre fagkategorier. Forfatterne vurderer, at selvom pædagogerne ser hindringer for skabelsen af en "vi-følelse", synes der at være en stærk følelse af tilhørighed i netop fritidshjemmet. Denne tilhørighed ses dels i græsedragningen i forhold til skolen, dels i at samtlige fritidshjem ønskede at udvikle aktionsforskningsprojekter rettet mod fritidshjemmets interne arbejde (snarere end fx at udforske samarbejdet med andre dele af skolen). **Derved fremstår pædagogernes tilhørsfølelse i forhold til andre virksomheder og fagkategorier i skolen betydeligt svækket, og der mangler planlægningstid og en fælles platform, hvorudfra man kan arbejde med at få skole- og fritidshjemsvirksomhed til at komplettere hinanden.**

Når pædagogerne fremhæver fritidshjemmets særpræg, gøres det ofte ved at sætte fritidshjemsvirksomheden i kontrast til skolens undervisning. En gentagen beskrivelse fra pædagogerne er, at skolen er for formaliseret og ikke tilbyder eleverne kreativ læring. De betoner her fritidshjemmets vægt som læringsmiljø, og de giver udtryk for, at det netop er fritidshjemmets uformelle læringsformer, som kan være nøglen til, at et barn tilegner sig ny kundskab. **Foruden at fritidshjemmet kan tilbyde børn uformel læring, fremhæver pædagogerne, at fritidshjemsvirksomheden skal være børneinitieret og præges af børnenes interesser og behov.** Det er således et vigtigt træk ved fritidshjemmet, at det til forskel fra skolen er en frivillig virksomhed, som kan tolkes i termer af fri tid eller frihed fra tvang og styring. At fritidshjemmet på denne måde er anderledes end skolen, friere og mere stimulerende, er ifølge forfatterne en kilde til at skabe faglige identiteter og fritidshjemskulturer.

Konkluderende kan der i pædagogernes refleksioner aflæses et syn på fritidshjemmet som en særskilt pædagogisk arena samt et behov for at skabe ny fritidshjemskultur og et stærkere tilhørsforhold i en forandringstid. Fritidspædagogens rolle er blevet utydelig, ikke mindst i relation til skolen og til lærerne, som kommer til at have en større magt end pædagogerne. **I denne forbindelse bliver det at arbejde bevidst med udvikling af fritidshjemsvirksomheden for at synliggøre pædagogiske arbejdsformer og indhold en måde at skabe legitimitet på, både udadtil og indadtil,** ligesom det hjælper til at skabe tydeligere faglige identiteter i relation til andet pædagogisk personale.

I det etnografiske studie af Saar (2014) er formålet at udfordre forståelse af viden og diskutere fritidstilbud ud fra et perspektiv baseret på observationer af, hvordan børn modtager, håndterer og udvikler aktiviteter i fritidstilbud.

Der blev udvalgt 51 observationsepisoder, som blev analyseret. Episoderne blev udvalgt på baggrund af et fokus på børns kropsbevægelser, fx hvordan de sad, balancerede, hoppede, løb, gravede, klatrede m.m., og også på, hvordan de pegede, smilede, gjorde tegn til, råbte og relaterede kropsligt til hinanden og til de tilstedeværende materialer fx sten, grene, bænke, borde m.m. Analysens fokus er på, hvilke nye måder at relatere til, håndtere og virke i verden på er tilgængelige i børnenes aktiviteter i fritidstilbuddet. I analysen af episoderne er der fundet frem til fire overordnede eksempler på, hvordan børns aktiviteter i fritidstilbud kan være med til at åbne for en kontinuerlig udvikling af situationen eller føre til nye situationer. I analysen blev der fundet fire overordnede eksempler på aktiviteter: 1) koreografi og samarbejde, 2) læren om kort og kortlægning af fleksible territorier, 3) skabelse af nye udfordringer i kendte aktiviteter og 4) skabelse af sanselig forankring og nærvær. Fælles for eksemplerne er, at de viser, hvordan tid, rum og sted er forankret og bragt sammen af børns aktiviteter, og hvordan dette virker som en form for kontinuerlig og kollektiv "verdensfremstilling", dvs. en forbedring af børns muligheder for at forstå, håndtere og udvikle forskellige sociale færdigheder.

Ifølge analysen af observationerne kan børns intensitet i selvopfundne aktiviteter hurtigt støde sammen med pædagogernes forsøg på at kontrollere, supervisere og arrangere udviklende aktiviteter, der fremmer social udvikling. Pædagoger kan intervenere i aktiviteter ved at fjerne barnet fysisk eller forhindre, at der leges med vand i sandkassen, som er begrundet i specifikke normer og et ansvar for at beskytte børnene.

Forfatteren præsenterer på baggrund af dette en alternativ forståelse af læring og viden og viser, hvordan børns aktiviteter udfolder sig og åbner for nye måder at samles og håndtere en situation på, selvom den af pædagogerne ikke forstås som læring.

På baggrund af disse analyser foreslår forfatteren mulige handlingsmuligheder for den anvendte pædagogik i fritidstilbud. **Ved at deltage i børnenes aktiviteter og se, forstå og beskrive dem som udviklingsprocesser og læring kan pædagoger udvikle konkrete metoder til deres arbejde, som ikke er i retning af en mere skoleagtig læring og vurdering eller blot handler om at udvikle en god institution i forhold til børns sociale udvikling.**

Ifølge forfatteren vil det kræve en udvikling af nye etiske praksisser, hvor børn får en reel indflydelse på de aktiviteter, der foregår, og en åbenhed overfor, at der er mange måder at forstå og agere i verden på, hvor læring og udvikling opstår, ved at både børn og pædagoger deltager aktivt i aktiviteterne, børnene skaber.

#### 4.2.1 Sammenfatning vedrørende temaet identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger

Der indgår fire studier under temaet identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger. Der findes nogle hovedpunkter på tværs af studierne, som er værd at fremhæve i forhold til fordele og udfordringer ved pædagogernes nye roller:

Fordele:

- Nye udfordringer og opgaver
- I forhold til en svensk kontekst: Mulighed for fuldtidsansættelse.

Udfordringer:

- Pædagogers følelse af manglende ligeværdighed
- Pædagogers følelse af manglende inddragelse i planlægning og møder
- Pædagogers følelse af ikke at slå til fagligt set
- Opsplitning af dagen/arbejdet
- Manglende tid til planlægning af fritidsaktiviteter
- Ændret fagligt fokus fra barnet til eleven
- Uklar funktion i undervisningen.

### 4.3 Lærerassistenter oplevelse af deres egne roller

Dette tema omhandler studier af, hvordan lærerassistenter oplever deres egne roller i skolen, samt hvilke opgaver de løser i skolehverdagen.

Der er identificeret **fire studier**, der hører under temaet om lærerassistenter oplevelse af deres egne roller i skolen. Studierne fremgår af nedenstående tabel og behandles yderligere i nedenstående afsnit.

Studie	Land	Formål	Design
Roffey-Barentsen & Watt (2014)	England	Undersøgelse af lærerassistenter baggrund og motivation for arbejdet som lærerassistenter samt deres roller, ansvar og indflydelse i skolen.	Casestudie
Emira (2011)	England	Undersøgelse af, om der er forskel på lærerassistenter og højniveau lærerassistenter ansvarsområder og roller.	Mixed methods
Cockcroft & Atkinson (2015)	England	Undersøgelse af lærerassistenter forståelse af, hvad der faciliterer og hindrer dem i at udøve deres arbejde effektivt.	Casestudie
Harris & Aprile (2015)	Australien	Undersøgelse af, hvilke ansvarsområder lærerassistenter oplever som en del af deres arbejde.	Mixed methods

Tabel 20: Lærerassistenter oplevelse af deres egne roller.

I Roffey-Barentsen & Watts (2014) studie anvendes et kvalitativt casedesign med henblik på at give lærerassistenter (*teaching assistants*) mulighed for selv at beskrive deres erfaringer og oplevelser af at arbejde i engelske skoler. Datamaterialet består af to fokusgruppeinterviews med sammenlagt 11 assistenter, som alle arbejder i grundskolen (*primary school* og *secondary school*), dog én på specialskole. Deltagerne i forskningsprojektet er alle udvalgt på baggrund af, at de er i gang med et videreuddannelsesforløb. Under interviewene udforskes assistenternes baggrund og motivation for at arbejde som lærerassistenter, deres roller og ansvar i skolen, samt i hvor høj grad de oplever, at deres stemmer bliver hørt.

Analysen af fokusgruppeinterviewene afslører, at lærerassistenterne først og fremmest er trådt ind i rollen som lærerassistenter gennem deres engagement som forældremedhjælper (*parent-helper*). Samtlige lærerassistenter beskriver, at de har valgt at tage jobbet, dels fordi de selv har børn og således har gavn af arbejdstider, som flugter med deres familiære behov, dels fordi de gennem rollen som forældremedhjælper har opdaget glæden ved at hjælpe børn. Ulempen ved at komme ind i jobbet med denne baggrund er ifølge assistenterne, at der kan opstå spændinger, når man arbejder på den skole, ens egne børn går på.

Bortset fra ligheden i forhold til at være startet som forældremedhjælper kommer de adspurgte assistenter med en række forskellige erhvervsbaggrunde, og de giver generelt udtryk for, at deres baggrund og livserfaring er en styrke. På den negative side oplever assistenterne, at deres erfaringer og kompetencer fra tidligere jobs ikke bliver trukket på

eller anvendt af skolerne. **Det tyder således ikke på, at skolerne udstyrer assistenterne med roller, hvor de kan trække på de særlige kompetencer, de har opnået gennem tidligere jobs og øvrige livserfaringer.**

Selvom de 11 informanter formelt har forskellige titler, ses der ikke nogen nævneværdig variation i deres roller og ansvarsområder. Der kan imidlertid aflæses forskelle i den status, som tilskrives forskellige assistenttitler. Således vurderer de adspurgte assistenter, at den højeste status tilfalder de fuldtidsansatte lærerassistenter, som ofte er såkaldte højniveaulærerassistenter (*Higher Level Teaching Assistants*), som har fået en efteruddannelse. Lavest status har den deltidsansatte lærerassistent (*special needs assistant*) på specialskolen, som i nogle tilfælde giver støtte til en enkelt elev. **Interviewene afslører, at deltidsansatte lærerassistenter er tilbøjelige til ikke at udtrykke deres holdninger og idéer i skolen, fordi de ikke oplever, at de har mulighed for eller ret til det.**

Data fra de to fokusgrupper indikerer, at lærerassistenter oftere bliver brugt som vikarer i indskolingens end på mellem- og udskolingstrinnet. Det vurderes, at selvom det at anvende lærerassistenter som vikarer for lærere giver en kontinuitet for eleverne, hænger brugen af lærerassistenter til dette formål også i økonomiske overvejelser. Interviewene afslører, at det ikke kun er højniveaulærerassistenter, som gives ansvar for at undervise hele klasser; også andre assistenter får denne rolle, hvilket betyder, at de arbejder som højniveaulærerassistenter uden at få den status, som følger med titlen. I den forstand giver informanterne udtryk for, at de oplever grænserne mellem støtte/assistentroller som uklare. Overordnet er de adspurgte assistenter tøvende i forhold til at påtage sig ansvaret for hele klasser, idet de opfatter det som en læreropgave, særligt i klasser hvor eleverne udviser udfordrende adfærd. **Forfatterne vurderer, at disse udsagn fra lærerassistenterne peger mod et behov for en mere struktureret tilgang til opkvalificering og udvikling, eftersom ikke alle assistenter føler sig rustede til at stå for undervisningen af hele klasser.**

Med hensyn til opgavefordelingen ude på skolerne beskriver lærerassistenterne, at de ofte tildeles opgaver på ad hoc-basis. De bliver bedt om at løse akut opståede problemer, uden tid til egentlig forberedelse eller planlægning, og fungerer i den forstand som en slags "quick-fix". I andre tilfælde modtager de lærernes planer, men de møder generelt udfordringer i forhold til at deltage i planlægning og andre former for mødeaktivitet, herunder møder omkring elevernes trivsel og udvikling. Det skyldes bl.a., at planlægning og møder ofte foregår før eller efter skole samt i pauserne, hvor det ofte er

assistentens ansvar at holde opsyn med børnene. **Forfatterne betegner denne situation som et dilemma for assistenterne. På den ene side ser de deltagelse i planlægning og mødeaktivitet som en af deres vigtigste opgaver, og en sådan deltagelse forventes i nogle tilfælde også fra skolens side. På den anden side tages der ikke altid højde for lærerassistenternes generelle arbejdsforhold og øvrige forpligtelser i placeringen af møder.** Som et resultat af dette dilemma føler nogle lærerassistenter sig nødsaget til at arbejde udenfor deres fastsatte timetal, mens andre nægter det og på den måde ender med **ikke at kunne bidrage til beslutninger omkring planlægning og arbejdet med enkelte børn, selv om de helt åbenlyst kan bidrage med værdifuld information omkring elevernes udvikling og videre behov.** Lærerassistenterne efterlades her med en følelse af, at deres bidrag undervurderes. De giver udtryk for, at de **føler sig som nogle af de bedst egnede til at tage del i beslutninger omkring børnene, men de bliver ikke betragtet som "gode nok"**. Deres bidrag til undervisningen bliver ikke altid set som deres fortjeneste, og de føler sig ikke som en værdsat del af medarbejdergruppen.

På baggrund af lærerassistenternes udsagn anbefaler forfatterne, at man genovervejer de roller, der gives til denne gruppe ansatte i engelske skoler. De vurderer, at det ville gavne både lærerassistenter og de lærere, de arbejder sammen med, at have tid sat af i deres kontrakter til planlægning og diskussion af forskellige elevers behov. En sådan praksis ville også kunne udbedre det misforhold, at lærerassistenter bliver bedt om at dække læreres lovpligtige forberedelsestid, mens de ikke selv har samme ret til forberedelse. Endelig udleder forfatterne det budskab fra interviewene, at undervisningsassistenterne har brug for tydeligere karriereveje og dertilhørende lønstrukturer, samt at der i jobbeskrivelsen bør tages hensyn til den enkeltes erfaringer og kvalifikationsniveau.

I studiet af **Emira (2011)** er det overordnede formål at se på, om der er forskel på, hvad lærerassistenter (*teaching assistants*) og højniveaulærerassistenter (*higher-level teaching assistants*) ansvarsopgaver og roller er. Lærerassistenter beskrives som personale, der yder en betydelig indsats i klasser i forhold til både undervisning og læring. I 2002 blev der etableret en uddannelse for lærerassistenter, der resulterede i, at de blev højniveaulærerassistenter og kunne have ansvarsområder udenfor klassen. Der deltager 41 lærerassistenter og 17 højniveaulærerassistenter i undersøgelsen. Det er fortsat ikke tydeligt, hvilke ansvarsområder de to assistenttyper har, hvilket er dette studies formål at forsøge at kortlægge. Følgende tre forskningsspørgsmål leder studiet: 1) Hvilke opfattelser de har af deres roller og ansvarsområder på skolerne, 2) Hvad de forstår ved



ledelse og 3) Hvad de forstår som management. Der blev gennemført en surveyundersøgelse efterfulgt af semistrukturerede interview med deltagerne.

I forhold til begge typer af assistenter indikerer analysen, at det at arbejde på elevniveau, dvs. at vise forståelse for og give støtte til elevernes læring, opfordre dem til at blive selvhjulpne og belønne dem, prioriteres højt. I forhold til roller angav alle respondenterne, at de støttede lærere, de fleste, at de støttede elever, og kun én enkelt højniveaulærerassistent arbejdede med at opkvalificere lærerassistenter. Der var ingen, der nævnte, at de havde ansvar i forhold til valg af curriculum. En lærerassistent og tre højniveaulærerassistenter havde ledelsesopgaver, hvilket tyder på, at lærerassistenter også kan have en slags ledelsesansvar. Resultaterne peger i retning af, at ansvarsområderne for de to typer af assistenter ikke varierer meget.

Over 90 % af deltagerne svarede, at de tre vigtigste ledelsesområder var: Støtte/opbakning fra ledelsen, støtte/opbakning fra kollegaer og inddragelse omkring beslutningstagen. Resultaterne viser endvidere, at begge grupper mener, at ledelse handler om samarbejde, visioner og det at skabe et positivt arbejdsmiljø. Højniveaulærerassistenterne viste en tendens til at definere ledelse på et strategisk niveau, fx en vision med tydelige målsætninger for at lede andre. Der var dog ikke signifikante forskelle på de to gruppers synspunkter og forståelse af ledelse.

I forhold til management finder over 90 % af deltagerne, at det handler om budgettet, ledelse af voksne og udarbejdelse af målsætning. I forhold til de to grupper giver højniveaulærerassistenterne udtryk for, at management handler om alle grupper på arbejdspladsen, hvor lærerassistenterne mere opfatter det som primært ledelse af elever i klassen.

Resultaterne i dette studie skal tages med forbehold grundet det lille sample, hvilket forfatteren også fremhæver. Overordnet set viste resultaterne ikke nogen markante forskelle på lærerassistenternes og højniveaulærerassistenternes synspunkter på deres arbejdsopgaver, samt hvordan de forstår henholdsvis ledelse og management, hvilket er væsentligt, hvis de skal påtage sig nogle mere ledelsesmæssige opgaver udenfor klassen under supervision af en lærer.

Forfatteren fremhæver afslutningsvis, at det at give lærerassistenterne og højniveaulærerassistenterne en noget mere uformel ledelse kan være med til at gavne deres arbejdsforhold og være til glæde for skolen. Ved at etablere en demokratisk arbejdsplads

kan skolerne få gavn af den forskellige og varierede tilgang til læring og udvikling, hvor de forskellige personalegrubbers kompetencer kommer i spil. **Det kræver en specifik handlingsplan for lærerassistenter og høj-niveaulærerassistenter roller i skoler, hvis man skal bruge deres kompetencer bedst.**

Afslutningsvis hævder forfatteren, at hvis man styrker de to gruppers ledelseskapacitet, vil det sikre en bedre udnyttelse af deres kompetencer, give dem plads til at give udtryk for deres holdninger og få dem til at føle sig som værdsatte medlemmer i et team.

I **Cockroft & Atkinsons (2015)** casestudie undersøges lærerassistenter (*learning supports assistants*) opfattelse af, hvad der henholdsvis faciliterer og hindrer dem i at udøve deres arbejde effektivt. Det empiriske materiale består af et fokusgruppeinterview med otte lærerassistenter fra én engelsk skole. Disse lærerassistenter har alle ansvar for at give særlig støtte til børn med specialbehov.

Resultaterne inddeles i fem temaer i tråd med den teoretiske model (the Wider Pedagogical Role model, WPR), som anvendes i analysen. Der vil ikke blive gået nærmere ind på den teoretiske model, men set på resultaterne indenfor de fem temaer: personlige og faglige karakteristika, ansættelsesforhold, forberedelse og kompetenceudvikling, rolle og ansvar samt praksis.

Når det gælder personlige og faglige karakteristika, identificerer lærerassistenterne forskellige faktorer, som de mener bidrager til en effektiv praksis. For det første lægger de vægt på et vist niveau af startkvalifikationer, ligesom de betoner vigtigheden af erfaring og en række mere personlige kvaliteter, såsom at være en god lytter, at have tålmodighed, være forstående og fleksibel samt at have en positiv indstilling til arbejdet. Der er enighed blandt informanterne om, at årsagerne til, at de valgte jobbet, nemlig ønsket om at arbejde med børn og følelsen af, at det er en meningsfuld rolle, som reflekteres i deres praksis. Af barrierer nævnes, at indgangskurset ikke i tilstrækkelig grad forbereder den enkelte på rollen som læringsassistent.

Med hensyn til ansættelsesforhold afslører fokusgruppeinterviewet, at alle lærerassistenterne arbejder mere, end de er ansat til, og at det forventes som en del af rollen. Nogle informanter forholder sig neutralt til denne forventning om ubetalt merarbejde, idet de ser det at være fleksibel som en del af jobbet, mens andre ikke anser

merarbejde som en del af jobbeskrivelsen. Lærerassistenterne taler om ubetalt planlægningstid og giver en række årsager til, hvorfor de bruger deres egen tid til planlægning, herunder mangel på planlægningstid i løbet af skoledagen samt manglende kompetenceudvikling. De adspurgte lærerassistenter giver udtryk for, at rollen ikke er, som de regnede med, hvilket peger på en diskrepans mellem den rolle, som formuleres i jobbeskrivelsen, og de faktiske ansættelsesforhold.

Adspurgt om forberedelse og kompetenceudvikling identificerer lærerassistenterne en række faciliterende elementer, men også barrierer for effektiv praksis. De peger således på vigtigheden af den kompetenceudvikling, de har modtaget i forhold til at varetage børnenes behov, og nævner fordelene ved støtte fra andre professionelle, såsom lærere, andre lærerassistenter og eksterne aktører, fx talepædagoger. De vurderer også, at det at få adgang til kompetenceudvikling støtter deres egen professionelle udvikling og fremtidige ansættelsesmuligheder. I tråd med dette identificerer lærerassistenterne begrænsede kompetenceudviklingsmuligheder som en barriere. De udviser forståelse for de vanskeligheder, der ligger i at finde tid og ressourcer til kompetenceudvikling, men vurderer samtidig, at disse problemer er kortsigtede forhindringer set i forhold til de langsigtede fordele ved at tilbyde kompetenceudvikling.

I forhold til den daglige forberedelse fremhæves kommunikation og samarbejde med klasselæreren som en faktor, der fremmer en effektiv praksis. I den forbindelse ses det, at lærerassistenterne har forskellige oplevelser med individuel planlægning, hvor nogle har eneansvar for at planlægge uden input fra læreren. Mangel på planlægningstid identificeres som en barriere, selvom det skal bemærkes, at der er forskelle mellem de enkelte lærerassistents arbejdsforhold, således at nogle kun bliver givet tid til planlægning lejlighedsvis, mens andre får det mere fast. Der er ligeledes forskel på hvor meget information eller støtte til planlægning, lærerassistenterne modtager fra lærerne, hvorfor manglende informationer fra lærerne også i nogle tilfælde ses som en barriere.

De adspurgte lærerassistenter vurderer, at deres rolle har ændret sig over tid, og at de på den positive side har fået et mere interessant og professionelt arbejde. Omvendt italesættes også en bekymring for, om de er ordentligt klædt på til rollen. Lærerassistentens pædagogiske rolle er udfordrende, og der ligger et stort ansvar i forhold til at skulle stå til regnskab for børnenes udvikling. Lærerassistenterne finder dette ansvar vanskeligt og føler ikke, at de i tilstrækkelig grad bliver anerkendt for det, de gør. Der beskrives en følelse af, at ansvaret tages væk fra lærerne, som ellers burde have det overordnede ansvar. Ligeledes beskriver lærerassistenterne en følelse af, at de

ikke har nok tid til at gøre arbejdet så effektivt, som de gerne ville, hvilket hænger sammen med børnenes komplekse behov.

Overordnet føler læringsassistenterne, at de tilbyder en effektiv støtte, som har en positiv indvirkning på børnene. Der lægges her vægt på den gode relation til børnene og det indgående kendskab til det enkelte barns behov. Lærerassistenterne føler ligeledes, at de har en positiv indflydelse på lærerne og på skolen, samt at de er en nødvendig støtte. **Forfatterne konkluderer, at studiets resultater er i tråd med tidligere forskning omkring lærerassistenter, som peger på vigtigheden af kompetenceudvikling, planlægningstid og samarbejde med lærerne.**

I det australske studie af **Harris & Aprile (2015)** er formålet at undersøge, hvilke roller lærerassistenter (*teacher aides*) oplever som en del af deres job. Forfatterne anvender et kvalitativt design, hvor 20 lærerassistenter fra skoler i Queensland bliver interviewet omkring deres roller i skolen samt deres adgang til kompetenceudvikling og andre former for støtte. Disse interviews valideres og uddybes ved hjælp af et opfølgende spørgeskema, som besvares af 27 lærerassistenter, samt interviews med seks administrative personaler.

**Resultaterne afslører, at i alt 18 forskellige rollekategorier** kan opstilles på baggrund af interviews og spørgeskemabesvarelser. Det bemærkes, at alle de adspurgte lærerassistenter beskriver adskillige roller, som de mener at udfylde, herunder både undervisningsrelaterede roller og roller, som ikke er undervisningsrelaterede (fx administrative pligter eller organisatoriske pligter). Overordnet ser det ud til, at generel støtte i undervisningen, individuel støtte til elever med forskellige behov og undervisning i mindre grupper dominerer arbejdet som lærerassistent. Lærerassistenterne giver således udtryk for, at deres primære ansvarsområde er direkte at støtte elevers læring samtidig med, at de dog også nævner en række andre roller, som de også forventes at udfylde.

Det brede spænd af roller, som træder frem i lærerassistenternes fortællinger, peger ifølge forfatterne på en stor forskellighed i lærerassistentens rolle, som spænder fra en høj grad af specialisering til en høj grad af uensartethed. Dette billede af en mangeartet assistentrolle bekræftes af det administrative personale. I interviewene med det administrative personale ses det, at lærerassistentens administrative rolle nedtones, hvilket ifølge forfatterne kaster lys over en diskrepans mellem den måde, rollen

italesættes på officielt, og den måde, den faktisk folder sig ud på i praksis. Det vurderes, at en sådan **diskrepans kan placere lærerassistenterne i en rollekonflikt, hvor de er tvunget til at beslutte, hvilke normer de vil følge: de officielle, som fastsættes af skolelederen, eller dem, som fastsættes i praksis af lærerne.**

I og med at lærerassistenterne håndterer flere forskellige roller, nævner de fleksibilitet som en vigtig egenskab. De adspurgte lærerassistenter arbejder sjældent med de samme elever og de samme opgaver fra dag til dag, og de oplever ikke, at omfanget af støtte og organisering er ensartet fra det ene klasseværelse til det andet. De er nødt til at tilpasse sig forskellige læreres stil og forventninger til adfærdsregulering, ligesom de også må indrette sig efter elevernes forskellige behov. De beskriver også, hvordan de er nødt til at tilpasse sig, hvad de nu end får at vide på dagen, uanset hvad der står i deres officielle skema. Dette er endnu et eksempel på en rollekonflikt.

Med hensyn til muligheden for professionel udvikling og læring nævner lærerassistenterne, at der er visse muligheder, primært i form af enkeltstående workshops eller seminarer, fremfor mere sammenhængende programmer. Alle lærerassistenterne er enige om, **at professionel udvikling bør være en del af deres job, idet de oplever et behov for at få flere færdigheder og kendskab til strategier, som kan hjælpe dem til bedre at støtte eleverne.**

Afsluttende vurderer forfatterne, at dette studie, ligesom flere andre før det, bekræfter lærerassistentens alsidige rolle og de mange komplekse funktioner, lærerassistenter udfylder i skolen. Denne alsidighed og kompleksitet vurderes i særlig grad at være til stede blandt lærerassistenter på mindre, regionale skoler som dem, der undersøges i nærværende studie. Det bekræftes ligeledes, at der er forskel mellem den officielle beskrivelse af lærerassistentens rolle og de faktiske forventninger, som der er til lærerassistenter ude på skolerne.

Forfatterne understreger, at det er vigtigt i læsningen af dette studie at tage forbehold for det begrænsede antal interviews, som er foretaget indenfor ét bestemt geografisk område på små og mellemstore skoler. De foreslår dog ud fra studiet, **at det er nødvendigt at afklare lærerassistentens rolle samt at tilpasse denne rolle til lærerassistenternes kvalifikationer, vilkår og muligheder for efteruddannelse.**

#### *4.3.1 Sammenfatning vedrørende temaet lærerassistenteres oplevelser af deres egne roller*

Der indgår fire studier under temaet lærerassistenterens oplevelser af deres egne roller. Der findes nogle hovedpunkter på tværs af studierne, som er værd at fremhæve i forhold til lærerassistenterens oplevelse af de udfordringer, de har:

Udfordringer:

- Tidligere erhvervs- og livserfaring udnyttes ikke af skoler
- Manglende tilgang til en struktureret opkvalificering
- For lidt inddragelse i planlægning og forberedelse
- Manglende handlingsplan for samarbejdet
- Rollekonflikt i forhold til praksis
- Manglende mulighed for brug af egen specifikke faglighed
- Manglende mulighed for deltagelse i møder.

#### 4.4 Teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst

Dette tema omhandler teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger på heldagsskoler i Tyskland (se afsnit 1.2). Fælles for disse studier er et fokus på, hvordan ansvarsområder og arbejde fordeles mellem henholdsvis lærere og pædagoger i heldagsskolen.

Der er i alt identificeret fire **studier**, der hører under temaet om teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst. Studierne fremgår af nedenstående tabel og behandles yderligere i resten af afsnittet.

Studie	Land	Formål	Design
Breuer (2015)	Tyskland	Undersøgelse af samarbejdet mellem lærere og pædagoger.	Casestudie
Kamski (2011)	Tyskland	Analyse af strukturelle, konceptuelle og organisatoriske forudsætninger og rammebetingelser for teamsamarbejde.	Casestudie
Dizinger (2015)	Tyskland	Undersøgelse af læreres professionelle og tværprofessionelle samarbejde med fokus på belastning og stress.	Longitudinelt (mixed methods)
Rudow (2015)	Tyskland	Undersøgelse af den fysiske og psykiske belastning af pædagoger på heldagsskoler.	Aktionsforskning

Tabel 21: Teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst.

I ph.d.-afhandlingen af **Breuer (2015)** undersøges samarbejdet mellem lærere og pædagoger på fire tyske grundskoler (1.-4. klasse). Dette gøres på baggrund af samtaler

mellem lærere og pædagoger samt ud fra de to professioners samarbejde i forbindelse med uddelegering af arbejdsopgaver og ansvarsområder.

Undersøgelsen blev foretaget på grundskoler i Berlin. Forfatteren foretog en analyse af 11 båndoptagelser af samtaler i seks lærer-pædagog-teams. Analysen retter sig mod at undersøge, hvordan de to professioner samarbejder, interagerer og kommunikerer, samt i hvilket omfang deres samarbejde påvirker den pædagogiske praksis. Derudover påpeges betydningen af at definere begrebet "samarbejde" i en skolesammenhæng, ligesom det ses som centralt, hvordan de to professioner defineres. Udover at belyse professionernes roller på heldagsskoler fremhæver forfatteren betydningen af, at ledelsen definerer, hvad der forventes af medarbejderne, dels fra skolens side, men også i form af de professionelles forventninger til sig selv og hinanden.

Samtalerne mellem pædagoger og lærere analyseres med fokus på følgende tre områder:

1. Samarbejde om hvem der er den ansvarshavende, uddelegerer arbejdet, og hvem der udfører de uddelegerede opgaver,
2. Samarbejde om ansvarsfordeling
3. Samarbejde om forskellige arbejdsopgaver og opfattelser af ansvarsområder.

Om det første punkt konkluderer forfatteren, at lærerne indtager en ledende funktion i teamsamarbejdet, hvor de præsenterer deres planer og overvejelser, organiserer projekterne og styrer samtalen ved at starte eller afslutte en diskussion. Pædagogen holder sig typisk tilbage, stiller opklarende spørgsmål eller bekræfter lærerens planer. Pædagogerne bliver beskrevet af lærerne som personer, der kan varetage bestemte arbejdsopgaver, som letter lærernes arbejdsbyrde. Alle opgaver uddelt til pædagogerne synes at have til formål at understøtte lærerens arbejde med at holde overblik og planlægge det videre forløb. Pædagogerne bliver her beskrevet som personer, der følger lærerens anvisninger, men som også giver alternative forslag, som læreren kan vurdere, om han/hun vil imødekomme.

Når det gælder det andet punkt, samarbejde om ansvarsfordeling, ses det, at lærere og pædagoger deler ansvaret for gennemførelsen af projekter og metoder i undervisningen såvel som succesen af et velfungerende samarbejde. Ansvaret for dannelses- og uddannelsesområder varetages af lærerne, mens ansvaret for de opdragende elementer

af skolehverdagen tilfalder pædagogerne. At en klasse eller årgang overholder regler eller deltager i projekter bliver diskuteret og varetaget som et fælles ansvar for teamet.

Forfatteren konkluderer med hensyn til det tredje samarbejdsområde, at lærerne optræder som hovedansvarlige for ugeplanlægningen og fungerer som den drivende kraft i at bestemme og gennemføre opgaverne. Pædagogerne derimod arbejder med deres af læreren tildelte eller selvvalgte gruppe af børn, tilbyder eventuelt et parallelt organiseret program, understøtter enkeltelever, ofte med særlige behov, eller står til rådighed med en hjælpende hånd. **Ifølge forfatteren kan pædagogernes arbejde beskrives som socialpædagogiske og opdragende opgaver, såsom at yde omsorg, at iagttage elevernes sociale og personlige udvikling samt deres kommunikationsevner og opførsel overfor lærerne, at understøtte elever med særlige udfordringer og at indtage en opdragende rolle.**

Afsluttende forsøges det i studiet at belyse eventuelle forskelligheder i professionernes status og divergerende forestillinger om dannelses- og uddannelsesprocesser samt mulige indskrænkninger i organiseringen af ansvarsområder og forskelle mellem opgavefeltene på en heldagsskole. Forfatteren overvejer, hvorvidt det monoprofessionelle skolevæsen er ved at udvikle sig til et multiprofessionelt funktionssystem, hvor lærerens "ledende funktion" er under opløsning eller forandring. Hun konkluderer, at studiets resultater peger på en ny opbygning og udvikling af ansvarsområder for de to professioner. Desuden argumenterer hun for, at forskelle i uddannelse eller status ikke ser ud til at være afgørende for de ansvarsområder og roller, som lærere og pædagoger påtager sig eller giver hinanden. Det afgørende er snarere, hvad læreren eller pædagogen ser sig selv eller den anden i stand til at varetage. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er ifølge forfatteren mere komplekst end en hierarkisk ordning af professioner og er afhængigt af noget, hun kalder for "Gestaltungsautonomie", som svarer til det, vi på dansk ville kalde for metodefrihed. Denne autonomi baserer sig på den ene side på ens uddannelsesbaggrund, ikke nødvendigvis som i lærer/pædagog, men mere i erfaren/ikke erfaren, autoriseret/ikke autoriseret, og på den anden side på opgaven, der skal udføres.

Lærerne og pædagogerne virker ifølge forfatteren til at være i stand til at vurdere, hvem der er mest kompetent eller har de rette færdigheder i forhold til forskellige opgaver. De deltagende lærer-pædagog-teams i studiet beskriver sig selv som velfungerende, hvilket diskuteres af forfatteren, idet det at vurdere et samarbejde som velfungerende eller mislykket er et komplekst spørgsmål, som kan være svært at besvare. Ikke desto mindre



argumenterer forfatteren på baggrund af sin empiriske analyse for, at et vellykket samarbejde bliver synligt i kraft af en positiv selvsvurdering af samarbejdet mellem de to professioner såvel som i kraft af, at man kommer frem til resultater og løsninger, der ses som pædagogisk værdifulde for eleverne.

Konkluderende foreslår forfatteren **at holde fast i pædagogens traditionelle rolle som den opdragende voksne i elevernes hverdag, hvis heldagsskoler skal opfattes som en erstatning eller kompensation for opdragelse i familiære omgivelser.** Ifølge forfatteren virker pædagogerne til at opleve en konflikt mellem deres pædagogiske ståsted, som hun kalder for "hjælpekode", hvor pædagogen hjælper og støtter elevernes trivsel og udvikling, og så lærerens selektions- og formidlingskode, hvor fokus er på uddannelse. **Der er altså en spænding mellem opdragelse på den ene side og uddannelse på den anden.**

I **Kamskis (2011)** ph.d.-afhandling præsenteres, analyseres og diskuteres strukturelle, konceptuelle og organisatoriske forudsætninger og rammebetingelser for teamsamarbejde blandt lærere og pædagoger på otte skoler i Berlin samt skolernes målsætninger, som er implementeret i samarbejdspraksisser på de enkelte skoler. Som produkt af afhandlingen er udarbejdet et analyseark med spørgsmål til lærere, pædagoger og ledelse, som forfatteren foreslår brugt som evalueringsredskab til at få et overblik over både fremskridt og mangler ved heldagsskolers samarbejdspraksis.

Afhandlingen baserer sig på interviews, en kvalitativ dokumentanalyse af de otte skolars præsentationer på egne hjemmesider samt skolernes værdigrundlag. Forfatteren foretager interviews med skolelederen, en lærer og den ledende pædagog på hver skole og tilbringer én dag hvert sted for at skaffe sig et overblik over skolens synlige rammebetingelser.

Skolerne er udvalgt på baggrund af deres deltagelse i et samarbejdsprojekt mellem skoler i Berlin. De er meget heterogene og varierer mellem at være placeret i det tidligere Østtyskland eller i tidligere Vesttyskland, have forskellige størrelser eller være såkaldte "Brennpunkt-Schulen", hvor især tre skoler har et højt antal børn med anden etnisk baggrund end tysk. Den ledende pædagog på hver skole er uddannet i Østtyskland, hvor pædagoguddannelsen, i modsætning til det tidligere Vesttyskland og Tyskland i dag, var en universitetsuddannelse.

Forfatteren kommer, som et resultat af sin analyse af interviews, hjemmesider og værdigrundlag, frem til en liste af betingelser for et vellykket samarbejde. Hun konkluderer, **at der er en stor efterspørgsel blandt lærere og pædagoger efter, at skolerne og især ledelsen skal sørge for mere synlige målsætninger og strategier for samarbejdet på tværs af professioner.** Desuden skal forskelle mellem varierende timetal, lønforhold og tilstedeværelse tematiseres og eventuelt diskuteres af ledelsen og de ansatte. Der efterspørges en velfungerende sammensætning af teams organiseret af ledelsen samt en fast dag om ugen, hvor de to professioner kan mødes for at drøfte problemer og målsætninger i fællesskab. I en politisk og organisatorisk sammenhæng er der et krav om at tage hensyn til mødetider og andre personalemæssige og økonomiske aspekter af heldagsskolernes organisation. I forbindelse med det erfarer forfatteren i sine interviews, **at lærere og pædagoger ønsker, at ledelsen signalerer, at samarbejde på tværs af professioner er vigtigt, ved at deltage i møder og ved at integrere pædagoger i beslutningstagningsprocesser såvel som i daglige aktiviteter på skolerne.** Samtidigt skal lærerne inkluderes mere i de aktiviteter, der foregår om eftermiddagen eller udenfor skolen, som ellers for det meste varetages af pædagogerne. Desuden konkluderer forfatteren, at forudsætningerne på skolerne i form af fx rummelige lokaler er en nødvendighed, for at samarbejdet kan lykkes. **I forbindelse med skolernes værdisæt og koncepter anvendt på heldagsskolerne er der en efterspørgsel blandt de interviewede omkring at udvikle et individuelt koncept for den enkelte skole, der beskæftiger sig med eftermiddagsprogrammet og med samarbejdspraksis på tværs af professioner.** Disse koncepter skal efterfølgende integreres i skolernes værdigrundlag.

I ph.d.-afhandlingen af **Dizinger (2015)** undersøges det, hvordan læreres indbyrdes samarbejde og tværprofessionelle (mellem lærere og andre professioner) samarbejde påvirker deres daglige trivsel i forhold til belastning og stress. Især den institutionelle organisation og betydningen af det tværprofessionelle samarbejde, dvs. samarbejdet mellem lærere og pædagoger, socialpædagoger og andet personale, der ikke er læreruddannet, bliver undersøgt og sat i forbindelse med lærerens opfattelse af en af- eller belastning i et heldagsskolesystem. Der tages udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

- a) Hvilken betydning har det professionelle og tværprofessionelle samarbejder som potentielle be- eller aflastningsfaktorer for lærernes arbejde? Under dette aspekt undersøges også den eventuelle effekt af forskellige skoleformer. Yderligere undersøges, hvordan det tværprofessionelle samarbejde er organiseret.
- b) Er der en sammenhæng mellem forskellige former for samarbejde og lærernes opfattelse af aflastnings- eller belastningsfaktorer?

Studiet indeholder både kvantitative og kvalitative data. Forfatteren har sendt et spørgeskemaer ud til 82 skoler og 3.260 lærere, hvor 1.241 besvarelser er blevet returneret. Der er også gennemført 11 interviews med lærere fra realskoler, gymnasier og grundskoler. I forbindelse med disse interviews har forfatteren beskrevet tre dimensioner, som står i fokus, henholdsvis udveksling, fælles arbejdsorganisation og samarbejde. Den første dimension belyser, hvorvidt professionerne udveksler informationer samt hvilke informationer, der bliver delt. Den anden dimension drejer sig om, hvordan samarbejdet praktiseres, mens den tredje dimension omhandler, hvordan professionernes samarbejde bliver opfattet med henblik på aflastning eller belastning. Resultaterne fra interviewene er blevet brugt til at konstruere et spørgeskema til den sidste fase af studiet, hvor der igen er sendt spørgeskemaer ud til lærerne.

Forfatteren konkluderer, at belastning i undervisningen er den hyppigst oplevede form for belastning blandt lærere, og at det tværprofessionelle samarbejde ikke har indflydelse på lærernes opfattelse af fysisk og mental belastning; det er andre faktorer, som belaster lærerne. Det tværprofessionelle samarbejde er koncentreret omkring både det elevrelaterede og det undervisningsrelaterede samarbejde. **Faktisk oplever de fleste lærere pædagogernes tilstedeværelse som en aflastning og vurderer den som en ressource for arbejdsfordeling og forskellige ansvarsområder. Derudover er der tale om en emotionel aflastning, som kommer til udtryk i pædagogernes deltagelse i eller overtagelse af projekter samt ekskursioner eller familiære problemer, som påvirker eleverne. Desuden nævner lærerne det som en fordel at kunne sparre med en pædagog, når der opstår akutte problemer eller konflikter i klassen.**

Selvom det kan konkluderes, at både det professionelle og det tværprofessionelle samarbejde er en etableret del af en heldagsskolesammenhæng, nævner enkelte lærere i interviewene, at samarbejdet kan betyde en større arbejdsbyrde og dermed resultere i en form for belastning. **Samarbejdet mellem lærere og pædagoger bliver beskrevet som ustruktureret og spontant og bliver for det meste anset som en hurtig udveksling af informationer om elever. Informationer om undervisningsrelaterede udfordringer bliver ikke diskuteret.** Der konkluderes dermed en forskel mellem det professionelle og det tværprofessionelle samarbejde i kraft af den indholdsrelaterede dimension. **Mens man blandt lærere således deler informationer og dermed også ansvarsområder vedrørende både undervisning og elever, udveksles der kun elevrelaterede informationer med pædagogerne.** Det konkluderes, at det tværprofessionelle samarbejde indtager en marginal plads for lærerne; de er ikke specielt optagede af det,

og det er hverken særligt belastende eller aflastende. **Lærere og pædagoger mødes kun i pauserne eller til en kort samtale i mellemtimerne, hvilket blandt andet bliver begrundet med, at de fleste problemer og konflikter opstår med kort varsel og skal løses hurtigst muligt.** Lærerne opfatter disse spontane møder som positive og hurtige "problemknusere". Det er sjældent, at pædagoger og lærere deltager sammen i ordinære møder.

Studiet af **Bernd Rudow (2015)** undersøger den psykiske og fysiske belastning af pædagoger på heldagsskoler på baggrund af tilfredshedsundersøgelse blandt 1.435 pædagoger i Berlin. Den kvantitative del af studiet består af en analyse af pædagogernes tilfredshed på arbejdspladsen og de sundhedsmæssige ressourcer, som stilles til rådighed af arbejdsgiveren. I den kvalitative del af studiet analyseres pædagogernes opfattelser af deres daglige belastning på heldagsskolen, og der foretoges interviews, systematiske observationer på skolerne, ligesom der var gruppediskussioner. Studiet har tre formål:

1. At vise pædagogernes opfattelse af belastninger i skolesammenhæng
2. At skabe opmærksomhed omkring sundhedsfremmende forudsætninger som en nødvendighed for at undgå psykisk belastning af pædagoger
3. At yde et bidrag til forskningen omkring sundhed og belastninger blandt pædagoger på heldagskoler.

Studiet baserer sig på den ene side på en tilfredshedsundersøgelse i form af et spørgeskema, som blev sendt ud til pædagoger igennem deres fagforening GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft), og på den anden side på et pilotprojekt på fire grundskoler, hvor forfatteren har fulgt pædagoger i deres daglige arbejde over en periode på to måneder. Studiet er delt op i tre faser, hvor den første består af gruppediskussioner og interviews af medarbejdere fra GEW Berlin, hvor forskeren danner sig et overblik over relevante problemstillinger i forbindelse med belastningen blandt pædagoger. Fase to består af pilotprojektet på fire grundskoler, hvor forskeren både foretager en kvalitativ indholdsanalyse af et spørgeskema udfyldt af de ansatte pædagoger, gruppediskussioner, systematiske observationer af pædagogernes arbejde samt interviews, der baserer sig på tjeklister omhandlende pædagogernes opfattelse af stress og psykisk belastning på arbejdspladsen. Den tredje fase omfatter distribution og

analyse af spørgeskemaer til medlemmerne af fagforeningen. Spørgeskemaerne både på skolerne og til medlemmerne af GEW analyseres statistisk. Formålet med pilotstudiet var at give et overblik over og igangsætte en analyse af sundhedstilstanden blandt pædagoger samt at udvikle metoder til at diagnosticere psykisk belastning og finde frem til kendetegn, der fremmer psykisk stabilitet og sundhed for pædagoger på heldagsskoler. Spørgeskemaet beskæftiger sig med pædagogernes arbejdsopgaver, organisering, omgivelser og betingelser på arbejdspladsen.

Konklusionen på studiet er, at der er forskellige problemstillinger, der fører til øget stress blandt pædagoger i en skolesammenhæng. **Forfatteren nævner et misforhold mellem de løbende opgaver for pædagogen og antallet af børn, der skal passes. Der er en manglende beskrivelse af opgavefeltet for pædagogen samt en manglende arbejdsstruktur, da pædagogerne ofte får tildelt opgaver på dag-til-dag-basis og fungerer som vikarer for lærerne.** Der eksisterer et oplevet spændingsfelt mellem dannelse indenfor og udenfor klasselokalet samt en ekstraordinær udfordring grundet børnenes heterogenitet (både i forhold til sprog, etnicitet og udviklingsniveau), som gør det vanskeligt for pædagogen at varetage elevernes individuelle behov. **Endvidere ses der et manglende samarbejde med lærere, som bunder i separate opgavefelter i og udenfor klasselokalet og den traditionelle undervisning og eftermiddagsaktiviteter. Mens lærerne varetager den traditionelle del af undervisningen i form af vidensformidling og læring i klasselokalet, ser pædagogerne sig kun ansvarlige for eftermiddagsaktiviteterne og den uformelle omgang med børnene, hvilket resulterer i en form for pasning fremfor dannelse.**

Endvidere føler pædagogerne sig stressede på grund af modsætningsfyldte krav og opgaver påført af ledelse, lærere og forældre, for lidt personale, afbrydelser og forstyrrelser i de daglige rutiner, psykisk og fysisk overbelastning samt en generel følelse af utilstrækkelig værdsættelse og anerkendelse af pædagogens daglige arbejde, **hvor den formelle undervisning ser ud til at blive prioriteret over pædagogens arbejde.** Forfatteren peger på en konflikt mellem pædagogernes selvforståelse og andres opfattelse og forventninger til pædagogprofessionen på heldagsskoler. Derudover findes der ikke tilstrækkelige faciliteter og lokaler for det pædagogiske personale til at holde pause i, afvikle teammøder med lærere og kolleger eller foretage planlægning. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger bliver beskrevet som vanskeligt på grund af manglende tid, manglende faciliteter samt opdeltede opgavefelter. Pædagogerne bliver ofte brugt som vikarer for lærerne, men ikke omvendt. Pædagogerne efterspørger en

øget støtte fra lærerne i eftermiddagsaktiviteterne samt i planlægningen af ekskursioner og andre aktiviteter med eksterne partnere.

#### 4.4.1 Sammenfatning vedrørende temaet teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst

Der indgår fire studier under temaet teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst. Der findes nogle hovedpunkter på tværs af studierne, som er værd at fremhæve i forhold til positive erfaringer med og udfordringer i forhold til teamsamarbejde mellem pædagoger og lærere:

Positive erfaringer:

- Lærere oplever pædagogers tilstedeværelse som en aflastning
- Pædagoger udgør en aflastning for lærerne fx i forhold til ekskursioner og familiære problemer omkring eleven
- Lærere oplever en fordel ved at kunne sparre med en pædagog omkring akut opståede problemer eller konflikter i klassen.

Udfordringer:

- Manglende afklaring af pædagogernes rolle i undervisning
- Manglende planlægning af pædagogernes rolle i skoledagen, opgaverne kommer ad hoc, og pædagogerne anvendes ofte til vikararbejde
- Pædagogerne rangerer lavere end lærerne
- Behov for et mere struktureret samarbejde mellem lærere og pædagoger
- Behov for et koncept for skoleprogram og eftermiddagsaktiviteter, hvor lærere burde have en aktiv rolle også
- Oplevelse af en lukkethed omkring undervisningen fra lærerside
- Antallet af elever pr pædagog i eftermiddagsaktiviteterne kan være for højt.

## 4.5 Fritidstilbud (After-school programs)

Dette tema omhandler fritidstilbud (*after-school programs*). Fælles for studierne under dette tema er et fokus på fritidstilbud dvs. aktiviteter, der foregår om eftermiddagen eller aftenen efter endt skoledag. Temaet er centralt for denne kortlægnings overordnede fokus, da der ses på fritidstilbuddenes betydning for børns sociale og faglige udvikling. I indledningskapitlet blev det beskrevet, at der er sket et fald i antallet

af børn tilmeldt enten en skolefritidsordning eller et fritidshjem, hvorfor det er interessant at se, hvad de inkluderede forskningsresultater viser i forhold til fritidstilbuds betydning.

Der er i alt identificeret **syv studier, som** hører under temaet om fritidstilbud. Studierne fremgår af nedenstående tabel og behandles yderligere i resten af afsnittet.

Studie	Land	Formål	Design
Leos-Urbel (2015)	USA	Effekten af kvaliteten af og deltagelse i fritidstilbud på faglige resultater.	Longitudinelt ( <i>mixed methods</i> )
Curwen & Colón-Muñiz (2013)	USA	Fritidstilbud med henblik på at fremme læring.	Casestudie
Durlak et al. (2010)	Meta-analyse	Personlige og sociale gevinster ved deltagelse i fritidstilbud.	Meta-analyse
Felfe & Zierow (2014)	Tyskland	Effekten af fritidstilbud på faglig, social og adfærdsmæssig udvikling.	Longitudinelt (kvantitativt)
Kataoka & Vandell (2013)	USA	Elevers oplevelse af deres fritidstilbud.	Longitudinelt (kvantitativt)
Jones & Deutsch (2011)	USA	Personalets anvendelse af relationelle strategier.	Casestudie
Halgunseth et al. (2012)	USA	Generel kapacitet og implementering af evidensbaseret indsats.	RCT

Tabel 22: Fritidstilbud (after-school programs).

Formålet med studiet af **Jacob Leos-Urbel (2015)** er at undersøge sammenhængen mellem kvaliteten af fritidstilbud og deltagelse i fritidstilbud og effekten på faglige resultater på 5.108 socialt udsatte elever. Fritidstilbuddene, der er inkluderet i studiet, er målrettet socialt udsatte elever, er for det meste gratis og er som regel placeret på skoler. De fritidstilbud, der er undersøgt, skal opfylde følgende kriterier: de skal foregå regelmæssigt (en hel del foregår hver dag), og der skal udbydes en kombination af aktiviteter som lektielæsning eller faglig undervisning/støtte og idræt eller kulturelle oplevelser.

I forhold til vurdering af fritidstilbuddets kvalitet er der målt på følgende tre områder: støttende miljø, formålsbestemt engagement og strukturerede interaktioner. I analysen af data er de faktorer, som forbindes med et støttende miljø, at eleverne er venlige og respektfulde overfor hinanden, at personalet har nogle tydelige forventninger, at der er

velplanlagte aktiviteter, og at de er målrettet eleverne. I forhold til formålsbestemt engagement drejer det sig om aktiviteter, der kræver udvikling af elevernes færdigheder, som udfordrer eleverne intellektuelt, kreativt, fagligt eller fysisk, hvor personalet støtter eleverne i at udvikle deres aktuelle kompetencer. I forhold til strukturerede interaktioner er det primært forbundet med, at personalet opfordrer eleverne til at dele deres idéer og holdninger, uddybe deres svar og deltage i diskussioner.

**Resultaterne viser, at elever i 7. og 8. klasse deltager sjældnere i programmer, hvor aktiviteterne har fokus på et formålsbestemt engagement, hvorimod elever i 4. til 6. klasses deltagelse i fritidstilbuddene ikke er bestemt af aktiviteterne.**

I forhold til faglig udvikling er **et fokus på formålsbestemt engagement forbundet med lavere resultater på de faglige test for 4.- til 8.-klasse-eleverne.** Forfatteren forklarer, at dette til dels kan skyldes, at aktiviteter, der udfordrer elever, ikke altid bliver implementeret på en hensigtsmæssig måde. Dette kunne fx være i forhold til aktiviteter som ikke i tilstrækkelig grad fremmer en faglig udvikling, hvilket kan medføre, at eleverne ikke er motiverede, som så kan påvirke de faglige resultater.

**I forhold til et støttende miljø ses en forbedring af testresultaterne på eleverne i 4. til 6. klasse.** Endvidere ses, at flere muligheder for **strukturerede interaktioner mellem personale og elever er forbundet med en positiv effekt på elever i 7.-8. klasses testresultater i læsning.**

Den positive sammenhæng mellem **aktiviteter, der fremmer et støttende miljø, eller strukturerede interaktioner og testresultater, kan tyde på, at fritidstilbud efter skoletid, som kan skabe rammerne for positive interaktioner og relationer, kan fremme en generel udvikling og faglige færdigheder.**

Resultaterne tyder på, at **kvaliteten og fokus af fritidstilbud efter skoletid kan have en positiv sammenhæng med elevers generelle udvikling og faglige færdigheder, hvilket peger i retning af vigtigheden af en holistisk tilgang, der tager højde for både kapaciteten og styrken af programmerne og elevernes forskellige behov for at udvikle både motivation og succes.**



I studiet af **Durlak et al. (2010)** analyseres eksisterende forskning med henblik på at undersøge de personlige og sociale gevinster ved børn og unges deltagelse i fritidstilbud efter skoletid (*after-school programs*). Samtidig sigter forfatterne mod at identificere, hvad der karakteriserer de fritidstilbud, som har den største effekt. De fritidstilbud, som inddrages i analysen, er udvalgt ud fra deres fokus på at fremme børn og unges personlige og sociale udvikling. Nogle af de inkluderede fritidstilbud består af en blanding af akademiske, sociale, kulturelle og fritidsorienterede aktiviteter, men fokus i nærværende analyse lægges på de aspekter af fritidstilbuddene, som er dedikeret til udvikling af børn og unges personlige og sociale færdigheder. I alt inddrager forfatterne resultater fra 75 rapporter, som rapporterer på 69 forskellige fritidstilbud. Omkring halvdelen af disse programmer retter sig mod elever i 1.-5. klasse, lidt mere end en tredjedel er henvendt til elever i 6.-8. klasse, mens endelig nogle få involverer elever i 9.-12. klasse.

Effekterne af de undersøgte fritidstilbud inddeles i otte kategorier. To af disse beskriver følelser og holdninger, herunder barnets selvopfattelse og tilknytning til skolen. Tre kategorier fungerer som indikatorer på adfærdsmæssig tilpasning (positiv social opførsel, problematisk opførsel og stofmisbrug), mens endelig tre kategorier inddrager barnets skolepræstationer i form af testresultater, karakterer og fraværsstatistik. Endvidere kodes de inkluderede fritidstilbud efter tilstedeværelsen af fire anbefalede praksisser, som forfatterne ud fra tidligere forskning vurderer som væsentlige for udviklingen af børn og unges færdigheder. Disse fire anbefalede praksisser gives tilsammen akronymet SAFE, som står for *Sequenced, Active, Focused* og *Explicit*. Det første begreb, *Sequenced*, henviser til, om fritidstilbuddet består af et koordineret, sammenhængende sæt af aktiviteter med henblik på at opnå målene for børnenes læring (her deres personlige og sociale udvikling). Termen *Active* omhandler brugen af aktive læringsformer, mens *Focused* drejer sig om prioriteringen af personlige og sociale færdigheder som en af fritidstilbuddets komponenter. Endelig drejer *Explicit* sig om, hvorvidt fritidstilbuddet retter sig mod specifikke personlige og sociale færdigheder. Fritidstilbud, som indeholder disse fire anbefalede praksisser, gives i studiet termen *SAFE-programmer*.

**Overordnet peger analysen på, at børn og unge, som deltager i fritidstilbud målrettet udviklingen af personlige og sociale kompetencer, opnår signifikante forbedringer på følgende områder: selvopfattelse, tilknytning til skolen, positiv social adfærd og akademiske præstationer.** Der ses endvidere en signifikant reduktion i problemadfærd. Disse resultater indikerer, at **fritidstilbud efter skole har en overordnet positiv**

**indvirkning på de deltagende børn og unges personlige, sociale og akademiske liv.** Det bemærkes imidlertid, at **der er en signifikant variation i effekten af de enkelte fritidstilbud, hvilket antyder, at der findes modererende faktorer, som forklarer noget af variationen i fritidstilbudseffekten.** Forfatterne finder, at tilstedeværelsen af de beskrevne *SAFE*-praksisser fungerer som en sådan forklaringsfaktor, som hjælper til at adskille de fritidstilbud, der har en signifikant positiv effekt på flere områder, fra dem, som ikke viser sådanne resultater. Implikationen heraf bliver således, **at fritidstilbud efter skole kan være virksomme i forhold til at forbedre børn og unges personlige og sociale trivsel, men der skal tages forbehold for, at ikke alle programmer er effektive.** I nærværende studie var det kun *SAFE*-programmerne, som gav signifikante positive resultater på flere resultatområder.

Studiets forfattere understreger, at ovennævnte resultater skal tages med visse forbehold, herunder at kun 20 af de inkluderede fritidstilbud indsamlede data på børnenes akademiske præstationer. Dertil kommer, at de foreliggende resultater ikke er kausale af natur; der er tale om korrelationer, hvorfor det ikke sikkert kan konkluderes, at *SAFE*-praksisserne var årsag til de positive ændringer, man fandt blandt børnene. Eftersom nærværende studie kun fokuserer på visse fritidstilbudskomponenter, er det muligt, at andre faktorer spiller en rolle i forhold til at afgøre fritidstilbuddenes effektivitet.

Sammenfattende konkluderer forfatterne, **at analysen giver empirisk støtte til idéen om, at fritidstilbud efter skoletid kan støtte børn og unge i deres personlige og sociale udvikling. Der er imidlertid behov for mere forskning i, hvad der gør nogle programmer mere effektive end andre.**

I det kvantitative studie af **Felfe & Zierow (2014)** undersøges effekten af fritidstilbud efter skole på grundskolebørns faglige, sociale og adfærdsmæssige udvikling. Forfatterne anvender allerede eksisterende empiri i form af surveydata fra en tysk panelundersøgelse, the German Child Panel (GCP). The German Child Panel er en longitudinel surveyundersøgelse, som giver adgang til en bred vifte af information omkring baggrundkarakteristika, udviklingsindikatorer og adgang til børnepasning. Undersøgelsen baserer sig på to børneårsgange (og deres forældre), som er blevet interviewet i intervaller med omkring halvandet års mellemrum, henholdsvis i 2002, 2004 og 2005. Felfe & Zierow anvender et udvalg fra ovennævnte panelundersøgelse bestående af 857 tyske børn i grundskolealderen.

Forfatterne inddrager en række variable med henblik på at teste effekten af fritidstilbud efter skole. Således inddrages forskellige socialpsykologiske udviklingsdimensioner (følelser, adfærd, hyperaktivitet og kammeratskabsrelationer) med henblik på at konstruere et mål for børns sociale og adfærdsmæssige udvikling. Ligeledes inddrages der informationer om børnenes skolepræstationer (indenfor kernefagene matematik, læsning og skrivning). Dertil kommer en række baggrundsvariable: køn, indvandrerbaggrund, fødselsvægt, sygdom, deltagelse i dagtilbud (førskoler), moderens alder, enlig forsørgerstatus, moderens uddannelse, antal søskende og endelig familiens samlede husstandsindkomst. For at tage højde for eventuelle geografiske forskelle inddrages også et sæt regionale karakteristika, herunder befolkningstæthed, arbejdsløshedsrate, andelen af kvinder på arbejdsmarkedet, gennemsnitlig indkomst og andelen af grundskolebørn set i forhold til den samlede befolkning. Ligeledes skelnes der mellem primært urbane og primært landlige områder.

Resultaterne af **de statistiske analyser afslører, at der ikke i gennemsnit kan aflæses hverken positive eller negative signifikante effekter af deltagelse i fritidstilbud på børns sociale og adfærdsmæssige udvikling samt akademiske præstationer. Det viser sig imidlertid, at bestemte subgrupper har gavn af fritidstilbud, mens andre grupper ikke oplever nogen effekt. Således finder forfatterne, at de relativt dårligere stillede børn får signifikante fordele ud af at deltage i tilbud efter skole.** Nærmere bestemt ses der en gavnlig effekt blandt børn, hvis mødre er mindre uddannede, og hvor husstandsindkomsten er lav. **For disse børn kan der aflæses positive effekter på den sociale og adfærdsmæssige udvikling.** Den tilsvarende udvikling blandt børn fra relativt bedre stillede familier ser derimod ud til at være upåvirket af deltagelsen i fritidstilbud.

På baggrund af studiet konkluderes det, at effekten af deltagelse i fritidstilbud er heterogen, dvs., at den fordeler sig forskelligt over forskellige grupper af børn. **Det at børn fra mindre privilegerede familier oplever gavnlige effekter, kan ifølge forfatterne ses som en indikation på, at deltagelse i tilbud efter skole kan hjælpe til at udligne socioøkonomiske forskelle, i hvert fald med hensyn til børns sociale og adfærdsmæssige udvikling.**

**Kataoka & Vandell (2013)** undersøger i dette kvantitative længdesnitsstudie 6.-7. klasselevers selvrapporterede oplevelser af deres primære fritidstilbud (*after-school activities*)

over en toårig periode. Formålet er at undersøge, hvorvidt elevers oplevelser af kvaliteten i deres fritidstilbud hænger sammen med lærernes vurdering af elevernes udvikling og funktionsniveau. Der fokuseres i studiet på tre kvalitetsområder: elevernes oplevelse af støtte fra de voksne, som er tilknyttet aktiviteten (*emotional support*), positive relationer til kammerater og muligheder for autonomi. Elevernes udviklings- og funktionsniveau beskrives ud fra fem parametre, som vurderes af elevernes klasselærere: arbejdsvaner, vedholdenhed, sociale færdigheder, prosocial adfærd overfor kammerater samt aggressiv opførsel.

Dataudvalget består af resultater for 186 elever fra fire forskellige amerikanske stater. Disse elever deltager alle i organiserede aktiviteter efter skole, fx fritidstilbud eller sport, musikundervisning og akademiske aktiviteter. I det første år af undersøgelsen deltager tre fjerdedele af eleverne i fritidstilbud som deres mest hyppige eftermiddagsaktivitet, mens det i det andet år drejer sig om 62 %. Disse fritidstilbud foregår direkte efter skoledagens afslutning og har skiftende formål, herunder at sikre børnenes tryghed, at tilbyde forskellige berigende aktiviteter og socialt samvær, at hæve børnenes akademiske præstationer, at udbyde lektiehjælp samt at skabe involvering i nærmiljøet. De øvrige eftermiddagsaktiviteter består fx af organiserede sportsaktiviteter, skoleband, kor, musiktimer, ekstraundervisning og religiøse aktiviteter.

**Den statistiske analyse afslører, at positive oplevelser med eftermiddagsaktiviteter kan associeres med relative forbedringer i arbejdsvaner, vedholdenhed og prosocial adfærd. En yderligere udforskning af de enkelte kvalitetsområder indikerer, at oplevelsen af at have støtte fra de voksne hænger stærkere sammen med ændringer i elevernes funktionsniveau sammenlignet med de andre områder (henholdsvis positive relationer til kammerater og muligheder for autonomi). Forfatterne anser dette resultat som en bekræftelse af den centrale rolle, voksenstøtte og positive barn-voksenrelationer spiller for børn og unges udvikling.**

**Analysen viser endvidere, at elevernes selvrapporterede oplevelser af kvaliteten i deres eftermiddagsaktiviteter hænger sammen med lærernes rapportering af elevernes funktionsniveau. Forfatterne tolker dette som en demonstration af såkaldte "cross-setting impacts", dvs., at elevernes udvikling kommer til udtryk i flere forskellige kontekster, og at disse kontekster influerer på hinanden. Således reflekteres fordelene ved positive oplevelser med eftermiddagsaktiviteter, som de beskrives af eleverne selv, i andre sammenhænge, f.eks. i klasseværelset.**

Afsluttende reflekterer forfatterne over størrelsen på de statistiske effekter, som er fundet i studiet. **Der er tale om statistisk signifikante, men relativt små effektstørrelser efter konventionelle standarder. Dog vurderer forfatterne, at de fundne effektstørrelser stemmer overens med resultaterne fundet i andre lignende studier.**

Formålet med det kvalitative studie af **Jones & Deutsch (2011)** er at undersøge, hvordan personalet i fritidstilbud anvender relationelle strategier i et ungdomstilbud i et bymæssigt område, og hvordan disse strategier medvirker til at skabe et positivt udviklingsklima for de unge. Forskerne observerede personale-bruger-interaktioner i et år og gennemførte interviews med 17 brugere i alderen mellem 12 og 18 år.

Forskerne fandt frem til tre specifikke relationelle strategier, som personalet anvendte til at udvikle deres relationer til de unge. Disse tre strategier er: 1) at begrænse relationel distance, 2) aktiv inklusion og 3) opmærksomhed på nære relationelle bånd.

Strategien **”at begrænse relationel distance”** handler om, at personalet bevidst forsøger at minimere aldersforskellen, hvor forholdet blev styrket, da brugerne oplevede personalet som ”jævnbyrdige” voksne. Overordnet set forsøger personalet at begrænse den relationelle distance ved at udvise fælles interesser og skabe fælles kulturelle udgangspunkter. **Forskerne mener, at dette medfører, at brugerne føler, at de bliver oplevet som modne teenagere, hvilket gør det lettere for personalet at få dem til at engagere sig i aktiviteter, der fremmer en positiv udvikling hos de unge, både socialt og fagligt.**

**En anden strategi, personalet benyttede, var aktiv inklusion.** Forskerne observerede, at personalet bevidst forsøgte at fremme positive interaktioner mellem de unge. Ifølge forskerne kan aktiv inklusion opnås, når personalet deler ansvarsopgaver ved at uddele ledelsesroller til de unge. Det er med til at styrke de relationelle forbindelser mellem de unge og personalet at inddrage de unge i de voksnes verden ved at give dem autoritet og ansvar. **Forskerne mener, at aktiv inklusion på denne måde både styrker relationerne mellem de unge og personalet, men også imellem de unge selv.**

Den tredje strategi handler om at have **opmærksomhed på de unges nære relationelle bånd og sociale netværk.** Under observationerne i efter skole-programmet fremgik det, at personalet kendte de unge brugeres forældre og lærere, hvilket medførte, at personalet kunne tale om de unges erfaringer og relationer på tværs af sociale kontekster, og at problemløsning fik en mere relationel karakter. **Ifølge forskerne er**

dette en potentiel styrke i fritidstilbud, da personalet ofte har en mere direkte og umiddelbar kontakt med familiemedlemmer og venner end fx skolen.

Afslutningsvis peger forskerne på, at deres resultater peger i retning af, at **støttende relationer kan være med til at løfte fritidstilbud fra at være blot et opholdssted til i stedet at være et udviklende sted, der kan fremme og støtte prosociale normer og udviklingspotentiale hos unge mennesker.**

I det sidste studie under dette tema af **Halgunseth et al. (2012)** benyttes "The Interactive Systems Framework" (ISF) til at undersøge, hvilken rolle generel kapacitet spiller på det at implementere en evidensbaseret indsats i fritidstilbud. ISF er et værktøj til brug for formidling af forskning tilbage til praksis indenfor forebyggelsesforskning. ISF består af tre systemer: 1) forebyggelsessyntese og oversættelsessyntese, 2) Forebyggelsesstøttesystem og 3) Forebyggelses-afleveringssystem. Det primære fokus i studiet i forhold til implementering af indsatsen er på betydningen af forebyggelsesstøttesystemer, dvs. kompetenceudvikling af personalet og den tekniske assistance, lærerne får. Der er endvidere fokus på to niveauer af generel kapacitet: organisatorisk kapacitet og lokal-samfundets kapacitet. Det organisatoriske niveau dækker fx over fritidstilbuddets struktur og tilgængelige ressourcer. Lokalsamfundets kapacitet er fritidstilbuddets kontakt med det omliggende samfunds borgere, virksomheder m.m. Den indsats, der skal implementeres, er "Good Behavior Game" (GBG), som er et empirisk underbygget adfærdsregulerende system, der har vist sig at have længerevarende positive effekter på børns adfærd.

Der indgår 12 fritidstilbud, som er placeret på grundskoler, og de er fordelt over et landligt og et bymæssigt område i det nordøstlige USA. Oprindeligt var forsøget tænkt som et eksperimentelt studie, hvor fire efter skole-programmer skulle implementere indsatsen, og fire skulle fortsætte deres sædvanlige praksis. Inden forsøget blev sat i gang, blev det bestemt, at yderligere fire programmer skulle implementere indsatsen, for at man kunne have et tilstrækkeligt antal til at vurdere implementeringsprocessen. Der var ikke økonomi til at inddrage yderligere fire i kontrolgruppen. Siden formålet med studiet er at undersøge forholdet mellem generel kapacitet og implementering, er det kun data fra de otte programmer, som implementerer indsatsen, der er inddraget i analysen. Forfatterne påpeger derfor også, at studiets resultater skal tages med et vist forbehold.

GBG-coaches gav teknisk assistance til fritidstilbuddets personale én gang om ugen i otte uger på skolerne.

Forfatterne undersøgte forholdet mellem fritidstilbuddets generelle kapacitet (på organisatorisk og lokalsamfundsniveau) og implementeringen af GBG. **Resultaterne tyder på, at fritidstilbuddene, som scorede højt på både det organisatoriske niveau og lokalsamfundsniveau benyttede strategierne fra GBG mest. Programmerne, der scorede højt på det organisatoriske niveau, men lavt på lokalsamfundsniveauet, benyttede strategierne fra GBG mindst.**

Endvidere tyder resultaterne på, at programmer, som scorede højt på både det organisatoriske og lokalsamfundsniveauet, var dem, som sandsynligvis implementerede indsatsen med den højeste kvalitet. Programmer, der scorede lavt på det organisatoriske niveau, men højt på lokalsamfundsniveauet, var dem, som sandsynligvis implementerede GBG med den mindste kvalitet.

På trods af den lille samplestørrelse mener forfatterne, at det overordnet set kan virke som om, at de to niveauer i generel kapacitet – organisatorisk og lokalsamfund – kan være væsentlige at tage højde for, når specifikke indsatser skal implementeres i efter skole-programmer.

Det kan ifølge forfatterne derfor tyde på, at det vil være væsentligt for interventionsforskere at vurdere samspillet mellem de forskellige niveauer af kapacitet, når de forsøger at opnå viden om foranderligheden i implementeringen af evidensbaserede indsatser. **Forfatterne hævder, at det er muligt, at stress forbundet med manglende ressourcer såsom plads og materialer kan være medvirkende til, at personalet ikke er helt modtagelige i forhold til at implementere ny praksisser med kvalitet.** Forfatterne slutter med at referere til tidligere forskning, der har vist, at velorganiserede fritidstilbud er bedre til at implementere evidensbaserede praksisser.

#### 4.5.1 Sammenfatning vedrørende temaet fritidstilbud (*after-school programs*)

Der indgår syv studier under temaet fritidstilbud (*after-school programs*). Der findes nogle hovedpunkter på tværs af studierne, som er værd at fremhæve i forhold til fritidstilbud og elevers faglige og/eller sociale udvikling:

Fordele:

- Kvalitet og fokus i fritidstilbud kan have positiv sammenhæng med generel og faglig udvikling gennem en holistisk tilgang, hvor der er fokus på koordinerende aktiviteter, aktive læringsformer og målrettethed
- Udsatte elever har især fordele ved at gå i et fritidstilbud
- Deltagelse i fritidstilbud kan have en positiv virkning på udviklingen af personlige og sociale kompetencer
- Oplevelsen af støtte fra en voksen og en positiv barn-voksen relation spiller en central rolle
- Personalet har en direkte kontakt til familiemedlemmer og venner.



## 5 Konklusion

Formålet med denne systematiske forskningskortlægning er at kortlægge forskningslitteratur med særlig fokus på at danne et vidensgrundlag om forskningsresultater, der belyser den betydning, pædagogers arbejde har for børn i skole og fritidstilbud. Endvidere er formålet at afdække indsatser/parametre, der synes at have indflydelse på, hvordan der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole- og fritidsområdet.

Der indgår 27 studier i denne forskningskortlægning, som kan belyse ovenstående problemstilling. Helt overordnet viser den inkluderede forskning, at pædagoger kan have en positiv betydning for børns faglige og/eller sociale udvikling i skole og fritidstilbud, men at der er nogle forudsætninger, der skal være til stede og medtænkes.

I den tematiske karakteristik blev der fundet frem til, at der kan udledes fem tematiske fokusområder: (1) Pædagoger og lærerassistenter betydning for elevers faglige udvikling, (2) identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger, (3) lærerassistenter oplevelser af deres egne roller, (4) teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst og (5) fritidstilbud (*after-school programs*).

### 5.1 Pædagoger og lærerassistenter betydning for elevers faglige udvikling

Ud fra resultaterne i studierne i dette tema ses, at en intensiveret pædagogindsats i indskoling har positiv effekt på elevernes faglige udvikling, og at indsatsen med fordel kan kombineres med deltagelse i SFO/fritidstilbud. Målrettet støtte på 9. klassetrin har også en positiv indflydelse. Effekterne ses at række frem til ikke bare afgangsprøven, men også til overgang til og fuldførelse af ungdomsuddannelse. Positive effekter ses især for elever fra hjem med lav uddannelsesbaggrund. I forhold til elever med læsevanskeligheder ses, at pædagogers implementering af læseinterventioner giver effekt.

Der nævnes dog nogle forudsætninger, som skal være til stede for at opnå de positive effekter, først og fremmest at indsatsen skal være systematisk, samt at der gives relevant kompetenceudvikling, støtte og vejledning, ligesom det er væsentligt, at der er sat tid af til samarbejde med lærerne omkring rollefordeling, planlægning, forberedelse og

evaluering. Hvis forudsætningerne ikke er til stede, kan effekterne være fraværende eller ligefrem negative.

## 5.2 Identitet og nye roller for danske og svenske pædagoger

Overordnet set peger de indgående studier på, at både de danske og svenske pædagogers roller i forbindelse med de to landes skolereformer opleves som positive i forhold til både nye opgaver og udfordringer.

Der er dog nogle faktorer, der udfordrer. Det nævnes, at pædagogerne har svært ved at få deres specifikke kompetencer i spil i skolen, samtidig med at det er vanskeligt at nå at få planlagt fritidsaktiviteterne ordentligt. Det ændrede fokus fra barnet i fritidstilbuddet til eleven i skolen under meget mere strukturerede rammer er vanskeligt, især da pædagogerne ikke altid føler sig fagligt klædt på til de opgaver, de møder i skolen. Dette vanskeliggøres yderligere af, at der ikke nødvendigvis er afsat tid til fælles møder, planlægning og evaluering, hvilket opleves som manglende ligeværdighed mellem pædagogen og læreren.

## 5.3 Lærerassistenter oplevelser af deres egne roller

Resultaterne fra studierne i dette tema påpeger primært de oplevelser af egne roller, lærerassistenter har i deres arbejde på skolen. Også her nævnes, at de er for lidt inddraget i møder omkring planlægning, forberedelse og evaluering af undervisningen og forløb omkring eleverne. Det opleves, at deres egne erhvervs erfaringer og livserfaringer ikke udnyttes optimalt på skolerne, ligesom det er svært at finde mulighed for brugen af egne specifikke fagligheder og kernekompetencer. Der er her interessant at konstatere, at på trods af at det er lærerassistenter, der indgår i de fire studier fra England og Australien, hvor der er tale om anderledes uddannelsesbaggrunde, kulturelle og strukturelle forhold, opleves de samme organisatoriske og praktiske udfordringer i forhold til at indgå i eller overtage undervisningen, som ses i studierne fra Danmark, Sverige og Tyskland, hvor det er pædagoguddannede, der er i fokus i afsnittene 5.1, 5.2, og 5.4.

## 5.4 Teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i en tysk kontekst

Ser man på resultaterne i studierne under dette tema er det interessant, at der er stor forskel på, hvordan lærere og pædagoger oplever deres teamsamarbejde. Lærerne giver

udtryk for, at de oplever, at pædagogers tilstedeværelse i klassen er en aflastning i form af hjælp til ekskursioner og familiære problemer omkring eleven. Lærerne beskriver endvidere, at de ikke har fastlagte tidspunkter for møder, men tager samarbejdet ad hoc, fx i forbindelse med at løse akut opståede problemer i et frikvarter.

Over for dette oplever pædagoger sig lavere rangeret end lærerne, og at de godt kunne tænke sig et mere struktureret samarbejde med lærerne, en afklaring af deres rolle i undervisningen og en mulighed for fælles planlægning fremfor de ad hoc-opgaver og vikartimer, de præsenteres for.

Både lærere og pædagoger udtrykker ønske om en fælles handlingsplan for skoledelen og eftermiddagsaktiviteterne, hvor lærere også burde have en aktiv rolle.

## **5.5 Fritidstilbud (after-school programs)**

De inddragne undersøgelser viser, at fritidstilbud har en positiv sammenhæng med generel og faglig udvikling, når der tages en holistisk tilgang, og når der er fokus på koordinerede aktiviteter, aktive læringsformer og målrettethed. Deltagelse i fritidstilbud har endvidere en positiv virkning på udviklingen af sociale og personlige kompetencer, da personalet har mulighed for at give støtte og etablere en positiv voksen-barn-relation i mindre formelle rammer og ofte har en tættere kontakt til barnets eller den unges venner og familiemedlemmer, end skolen har.

I studierne ses især for udsatte elever en positiv virkning af at gå i fritidstilbud for udsatte elever.

## **5.6 Centrale fund på tværs af de fem tematikker**

Der er nogle centrale fokusområder i studierne på tværs af karakteristikkerne. I nedenstående afsnit vil disse blive gennemgået.

### **5.6.1 Pædagoger og lærerassistenter indflydelse på elevers faglige og sociale udvikling**

Otte af de i alt 27 studier undersøger, om pædagoger og lærerassistenter i henholdsvis skole og fritidstilbud kan have en positiv indflydelse på elevers faglige og sociale

udvikling (Rambøll (2013), Andersen et al. (2014), Blatchford et al. (2011), Fried et al. (2012), Leos-Urbel (2015), Curwen & Colón-Muñiz (2013), Durlak et al. (2010) & Felfe & Zierow (2014)).

Overordnet kan det siges, at der kan opnås en positiv faglig og social udvikling hos elever, når pædagoger/lærerassistenter har en aktiv rolle i skole og fritidstilbud, hvor de har mulighed for ligeværdigt at udfolde deres professionelle kompetencer. Endvidere ser det ud til, at det har en ekstra, positiv indflydelse på elevens generelle udvikling, når pædagogen/lærerassistenten er en gennemgående figur i både skole og fritidstilbud.

Der er dog nogle organisatoriske og strukturelle parametre, først og fremmest at der skal tages højde for, at der er tid til fælles planlægning, gennemførelse og evaluering. I forhold til at implementere specifikke indsatser er fælles kompetenceudvikling af betydning. Det ses endvidere, at et tæt samarbejde mellem lærere og pædagoger/lærerassistenter kan fremme et mere refleksivt samarbejde, således at begge professioners viden om og indsigt i eleven kommer i spil.

Hvad angår fritidstilbud målrettet udvikling af personlige og sociale kompetencer kan de have en positiv sammenhæng med udviklingen af elevens faglige færdigheder og personlige og sociale udvikling gennem en god voksen-barn/ung-relation, specifikt for socialt udsatte elever.

### **5.6.2 Samarbejde mellem lærere og pædagoger**

Samarbejde mellem lærere og pædagoger er et centralt fokusområde i 14 af de 27 studier (Bjerrum et al. (2016), Närvänen & Elvstrand (2014), Blatchford et al. (2011), Houssart & Croucher (2013), Houssart (2012), Houssart (2013), Lyons (2012), Roffey-Barentsen & Watt (2014), Emira (2011), Cockroft & Atkinsons (2015), Breuer (2015), Kamski (2011), Dizinger (2015) og Rudow (2015)).

Det er et gennemgående træk i disse studier, at pædagogerne (lærerassistenterne) giver udtryk for, at de gerne vil have et tæt samarbejde med lærerne omkring deres virke i skolen. Det nævnes, at fælles planlægning og møder er væsentlige forudsætninger for et optimalt samarbejde. Det nævnes i ét studie, at lærere og pædagoger ønsker, at ledelsen skal udarbejde synlige målsætninger og strategier for samarbejdet samt give udtryk for, at samarbejdet er vigtigt.

Dog er der nogle problematikker i forhold til at få dette samarbejde til reelt at lykkes både i forhold til de praktiske rammer, men også i forhold til forståelsen af, hvordan dette samarbejde opleves.

En af udfordringerne, der bliver nævnt flest gange, er den manglende mulighed for at finde tid til at mødes. Dette gives der flere begrundelser for. I ét studie nævnes det, at det kan opleves som om, at skoleledelsen ikke prioriterer det at sikre tid og mulighed for fælles mødetidspunkter. Et andet er det rent praktiske, skemamæssige, hvor pædagogerne fortsætter deres dag i SFO'en, når læreren har afsluttet sin undervisning.

Et andet problem, der beskrives, er, at samarbejdet af pædagogerne opleves som ustruktureret. Det beskrives som værende sporadisk, på her-og-nu-basis, det foregår i pauser eller som en kort samtale mellem timerne. Det beskrives endvidere, at lærere kan opleve disse møder som positive, da de bliver brugt til hurtig problemløsning. I studiet af Houssart (2013) peges på, at det til gengæld ser ud til, at dér, hvor lærerassistenterne og lærerne har et tæt samarbejde, opnår de et mere refleksivt teamsamarbejde, hvad der fremmer et bedre forhold mellem de voksne, som igen kan være medvirkende til, at lærerassistenternes viden og indsigt om eleverne udnyttes.

I flere af studierne nævnes endvidere problematikken omkring forventninger til samarbejdet. Som nævnt i ovenstående vægter pædagogerne samarbejdet med lærerne meget højt, men det beskrives, at lærerne ikke nødvendigvis har samme forventninger til samarbejdet. I studiet af Bjerrum et al. (2016) berettes det, at pædagogerne oplever, at lærere har givet udtryk for, at de ikke kan se et formål med samarbejdet, ligesom det i det amerikanske studie af Houssart og Croucher (2013) beskrives, at lærerassistenterne oplever, at erfarne lærere og skoleledere gerne deler ud af deres erfaringer, men ikke viser interesse for lærerassistenternes opnåede viden.

### **5.6.3 Pædagogers afgrænsning og forståelse af egne roller i skole og fritidstilbud**

Pædagogers afgrænsning og forståelse af egne roller i skole og fritidstilbud er et centralt fokusområde i 12 af de 27 studier (Bjerrum et al. (2016), Andersson (2014), Närvänen & Elvstrand (2014), Saar (2014), Houssart (2012), Houssart (2013), Lyons (2012), Roffey-Barentsen & Watt (2014), Emira (2011), Cockroft & Atkinson (2015), Breuer (2015) og Rudow (2015)).

Det kan på baggrund af de 12 studier konstateres, at der er mange forskellige måder, henholdsvis pædagoger og lærerassistenter forstår deres rolle/roller på, samt hvilke forventninger der er til dem, især i skolen.

Det går på tværs af studierne, at der ofte ikke er egentlige, tydelige målsætninger for pædagoger eller lærerassistenter rolle/roller på skoler. Snarere beskrives det i flere studier, at deres arbejde ofte har ad hoc-karakter, hvilket medfører, at lærerassistenterne og pædagogerne ikke føler, at deres faglighed kommer ordentligt i spil.

#### 5.6.4 Fælles planlægningstid

Fælles planlægningstid mellem pædagoger og lærere behandles specifikt i 11 af studierne (Bjerrum et al. (2016), Närvänen & Elvstrand (2014), Blatchford et al. (2011), Houssart (2013), Lyons (2012), Roffey-Barentsen & Watt (2014), Cockroft & Atkinson (2015), Breuer (2015), Kamski (2011), Dizinger (2015) og Rudow (2015)).

Det beskrives på tværs af de 11 studier, at fælles planlægningstid opleves som essentielt af pædagogerne. Dette på trods er det i flere af studierne beskrevet, at der ikke er taget højde for, hvornår denne fælles planlægning kan finde sted. Der nævnes udfordringer, som at pædagogerne går lige fra skolen til fritidstilbuddet, og at lærerne ikke nødvendigvis føler samme behov for fælles planlægningstid.

I to af studierne beskrives det, at lærerne er glade for ad hoc-møder, da de bruger disse til at løse her-og-nu-konflikter fx opstået i et frikvarter.

Den mangелende fælles planlægning kan medvirke til, at pædagogernes rolle i undervisningen bliver af en mere assisterende karakter, hvor deres faglighed ikke kommer i spil. I flere af studierne gives der udtryk for, at lærerassistenterne ikke føler sig ordentligt "klædt på" til deres rolle i undervisningen. Der, hvor lærerassistenter bliver benyttet som vikarer eller underviser hele klasser, beskriver de det som udfordrende at formidle, hvad læreren har planlagt, når de ikke selv har været inddraget i planlægningen.

Overordnet nævnes det, at en fælles planlægningstid er en af forudsætningerne for at få skole- og fritidstilbudsdelen til at hænge sammen og få de forskellige fagligheder i spil og derved skabe en mere sammenhængende tilgang til børn.

### 5.6.5 Kompetenceudvikling

Kompetenceudviklingsmuligheder for lærerassistenter og pædagoger er et tema, der tages op i ni af studierne (Bjerrum et al. (2016), Blatchford et al. (2011), Fried et al. (2013), Houssart & Croucher (2013), Houssart (2012), Lyons (2012), Roffey-Barentsen & Watt (2014), Cockroft & Atkinson (2015) og Harris & Aprile (2015)).

Som nævnt i ovenstående er et gennemgående tema i flere af studierne, at pædagogerne ikke nødvendigvis føler sig fagligt klædt på til deres roller i skolen. I det danske studie af Bjerrum et al. (2016) nævnes det specifikt, at pædagogerne ikke føler sig uddannet til opgaven, og de finder det derfor vanskeligt at skulle stå for fx den understøttende undervisning og lektiehjælp.

Det påpeges overordnet set i studierne, at kompetenceudvikling er med til støtte lærerassistenteres professionsopfattelser og roller på skolerne. Der henvises endvidere til forskning, som har vist en positiv effekt på elevers udvikling ved brug af lærerassistenter, når de var tilstrækkeligt forberedte og havde fået en relevant opkvalificering.

### 5.6.6 Fritidstilbud og pædagogers faglige position

Det sidste tværgående tema omhandler fritidstilbud og pædagogers faglige position i skolen. Der er 11 studier, der berører dette tema (Bjerrum et al. (2016), Andersson (2014), Närvänen & Elvstrand (2014), Saar (2014), Breuer (2015), Rudow (2015), Leos-Urbel (2015), Felfe & Zierow (2014), Kataoka & Vandell (2013), Jones & Deutsch (2011) og Halgunseth et al. (2012)).

Det ses på tværs af de skandinaviske og tyske studier, at pædagoger generelt har to arbejdspladser: SFO (fritidstilbud/eftermiddagsaktiviteter) og skolen. Det, der beskrives som en udfordring her, er, at der ikke er afsat tid til at etablere et egentligt samarbejde, hvor der kan arbejdes på, at skole og SFO opleves som en helhed. Det er interessant, at dette også opleves problematisk i de tyske heldagsskoler, da disse har eksisteret længe.

En anden udfordring, der nævnes i studierne, er, at det kan opleves som vanskeligt for pædagogerne at få deres faglighed i spil i skolen. Her bærer deres arbejdstilgang mere præg af en struktureret skoleform i modsætning til det mere situationsbestemte, der tager udgangspunkt i barnets interesser og behov.

I forhold til studierne under temaet fritidstilbud ses også på tværs, at de tilbud, som har en målrettet og struktureret tilgang til aktiviteterne, har en positiv effekt på børn og unges generelle udvikling og faglige udvikling. Særligt interessant er det, at det især gavner socialt udsatte børn.



## 6 Opsummering

De 27 inkluderede studier i denne forskningskortlægning har forskelligt forskningsdesign og i flere af studierne tager forfatterne forbehold for små samplestørrelser.

Det er imidlertid meget interessant, at otte studier viser positive effekter i forhold til elevernes faglige udvikling, dette vel at mærke ikke bare udviklingen inden for en kort periode, men også viser, at intensiveret indsats fra pædagogisk hold har effekt på afgangsprøveresultater, overgang til ungdomsuddannelse og gennemførelse af ungdomsuddannelse. Også læseinterventioner over for elever med læsevanskeligheder kan gennemføres med positivt resultat af pædagoger. Undersøgelserne viser dog også, at en række forudsætninger skal være til stede for at opnå positive effekter. Disse er kompetenceudvikling, støtte og vejledning, systematik, tid til samarbejde med lærerne om roller, planlægning, forberedelse og efterbehandling.

Det er også særdeles interessant, at der sammen med resultaterne i relation til effekt findes så mange tværgående fund, hvad der viser, at der er nogle helt centrale indsatser/parametre, som har betydning for, at der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole- og fritidsområdet.

Skoleledelsen skal prioritere samarbejdet mellem pædagoger og lærere højt ved først og fremmest at sikre, at der er tid og mulighed for at dette samarbejde kan finde sted. Endvidere skal der også ske en tydelig afklaring af roller, så pædagoger ikke blot indgår som assistenter for lærerne.

Kompetenceudvikling af pædagoger er også en væsentlig faktor. Undersøgelserne peger på, at det fremmer et mere kvalificeret samarbejde mellem pædagoger og lærere, hvis de deltager i fælles kompetenceudvikling.

Endvidere ses i forskningen, at fritidstilbud kan være med til at støtte en positiv udvikling hos socialt udsatte børn.

Afslutningsvis må det konkluderes, at pædagoger har en positiv betydning for børn og unges udvikling både i skolen og fritidstilbuddet, men at det kræver, at en række indsatser/parametre tilgodeses.

# Bilag 1: Studier inkluderet i tematiseringen

## \* Sekundære studier

Andersen, S. C., Beuchert-Pedersen, L. V., Nielsen, H. S. & Thomsen, M. K. (2014). *2L Rapport. Undersøgelse af tolærerordninger*. Aarhus, Institut for Økonomi, TrygFondens Børneforskningscenter.

Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogikken i Sverige? *Barn* (3), 61-74. Norsk senter for barneforskning.

Bjerrum, E., Fangel, A.B. & Tugcu, S. (2016). *Alene - med børnene i centrum: læreres og pædagogers professionsforståelse*. Alexandra Instituttet, Aarhus N.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2011). The Impact of Support Staff on Pupils' "Positive Approaches to Learning" and Their Academic Progress. *British Educational Research Journal* 37(3), 443-464.

\* Blatchford, P., Bassett, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R. & Haywood, N. (2006). *Report on findings from a national questionnaire survey of schools, support staff and teachers (Strand 1, Wave 1, 2004)*. Institute of Education, University of London.

\*Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2007). *Report on findings from the second national questionnaire survey of schools, support staff and teachers (Strand 1, Wave 2, 2006)*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R. & Haywood, N. (2008). *Deployment and impact of support staff in schools and the impact of the national agreement (Results from Strand 2 Wave 1 – 2005/06)*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R. & Haywood, N. (2009). *Deployment and impact of Support Staff in Schools. Characteristics, Working*

*Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008)*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009). *Deployment and impact of Support Staff in Schools. The Impact of Support Staff in Schools (Results from Strand 2, Wave 2)*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff Project. Research Brief*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Webster, R. & Russell, A. (2012). *Challenging the Role and Deployment of Teaching Assistants in Mainstream Schools: The Impact on Schools*. Institute of Education, University of London.

Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Ph.d.-afhandling. Springer VS.

\* Breuer, A. (2011). *Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. I: Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, s. 69-84. Beltz Juventa.

Cockroft, C. & Atkinson, C. (2015). Using the Wider Pedagogical Role Model to Establish Learning Support Assistants' Views about Facilitators and Barriers to Effective Practice. *Support for Learning* 30(2), 88-104.

Curwen, M. S. & Colón-Muñiz, A. (2013). Educators Challenging Poverty and Latino Low Achievement: Extending and Enriching the School Day. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research* 9, 65-77.

Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Ph.d. -afhandling. Universitätsbibliothek Bielefeld.

\* Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). *Interprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? I:*

*Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, s. 114-121. Beltz Juventa.

Durlak, J.A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3-4), 294-309.

Emira, M. (2011). I Am More than Just a TA! *Management in Education* 25(4), 163–174.

Felfe, C. & Zierow, L. (2014). After-School Center-Based Care and Children's Development. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 1-38.

Fried, L., Konza, D. & Mulcahy, P. (2012). Paraprofessionals Implementing a Research-Based Reading Intervention. *Australian Journal of Learning Difficulties* 17(1), 35-54.

Halgunseth, L. C., Carmack, C., Childs, S. S., Caldwell, L., Craig, A. & Smith, E.P. (2012). Using the Interactive Systems Framework in understanding the relation between general program capacity and implementation in afterschool settings. *American Journal of Community Psychology* 50(3-4), 311-320.

Harris, L. R. & Aprile, K. T. (2015). "I Can Sort of Slot into Many Different Roles": Examining Teacher Aide Roles and Their Implications for Practice. *School Leadership & Management* 35(2), 140-162.

Houssart, J. (2012). Teaching Assistants' Roles in Daily Mathematics Lessons. *Educational Research* 54(4), 391-403.

Houssart, J. (2013). "Give Me a Lesson and I'll Deliver It": Teaching Assistants' Experiences of Leading Primary Mathematics Lessons in England. *Cambridge Journal of Education* 43(1), 1-16.

Houssart, J. & Croucher, R. (2013). Intervention Programmes in Mathematics and Literacy: Teaching Assistants' Perceptions of Their Training and Support. *School Leadership & Management* 33(5), 427-439.

Jones, J. N. & Deutsch, N. L. (2011). Relational strategies in after-school settings: How staff–youth relationships support positive development. *Youth & Society* 43(4), 1381-1406.

Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagsschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern*. Ph.d.-afhandling. Waxmann Verlag.

Kataoka, S. & Vandell, D. L. (2013). Quality of afterschool activities and relative change in adolescent functioning over two years. *Applied Developmental Science* 17(3), 123-134.

Leos-Urbel, J. (2015). What Works After School? The Relationship Between After-School Program Quality, Program Attendance, and Academic Outcomes. *Youth & Society* 47(5), 684-706.

Lyons, W. E. (2012). Examining Role Issues in Inclusive Classrooms through Participatory Action Research. *Canadian Journal of Action Research* 13(3), 19-37.

Närvänen, A. L. & Elvstrand, H.(2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn* (3), 9-25. Norsk senter for barneforskning.

Rambøll (2013). *Effekten af en intensiveret pædagogindsats i skolen*. Lokaliseret den 30. august 2017:

<http://www.ramboll.dk/medier/publikationer/rapporter/~media/279AAE72F35A4D58A8B71EF6A98563EF.ashx>

Roffey-Barentsen, J. & Watt, M. (2014). The Voices of Teaching Assistants (Are We Value for Money?) *Research in Education* 92, 18-31.

Rudow, B. (2015). *Belastungen von Erzieherinnen in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt) - BEAS Berlin*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Berlin.

Saar, T. (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal* 22(2), 254-270.

## Bilag 2: Samlet liste over identificerede studier

### \* Sekundære studier

Andersen, S. C., Beuchert-Pedersen, L. V., Nielsen, H. S. & Thomsen, M. K. (2014). *2L Rapport. Undersøgelse af tolærerordninger*. Aarhus, Institut for Økonomi, TrygFondens Børneforskningscenter.

Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn* (3), 61-74. Norsk senter for barneforskning.

Bellin, N. (2012). Im Spannungsfeld von Zielvorgaben und Praxis: Befunde zur lernförderlichen Ausgestaltung der Ganztagsgrundschule. I: Merckens, H. *Die Grundschule entwickelt sich*, 141-179. Waxman Verlag.

Bjerrum, E., Fangel, A.B. & Tugcu, S. (2016). *Alene - med børnene i centrum: læreres og pædagogers professionsforståelse*. Alexandra Instituttet, Aarhus N.

Bland, K. & Sleightholme, S. (2012). Researching the Pupil Voice: What Makes a Good Teaching Assistant? *Support for Learning* 27(4), 172-176.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2011). The Impact of Support Staff on Pupils' "Positive Approaches to Learning" and Their Academic Progress. *British Educational Research Journal* 37(3), 443-464.

\* Blatchford, P., Bassett, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R. & Haywood, N. (2006). *Report on findings from a national questionnaire survey of schools, support staff and teachers (Strand 1, Wave 1, 2004)*. Institute of Education, University of London.

\*Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2007). *Report on findings from the second national questionnaire survey of schools, support staff and teachers (Strand 1, Wave 2, 2006)*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R. & Haywood, N. (2008). *Deployment and impact of support staff in schools and the impact of the national*

*agreement (Results from Strand 2 Wave 1 – 2005/06)*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R. & Haywood, N. (2009). *Deployment and impact of Support Staff in Schools. Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008)*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009). *Deployment and impact of Support Staff in Schools. The Impact of Support Staff in Schools (Results from Strand 2, Wave 2)*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff Project. Research Brief*. Institute of Education, University of London.

\* Blatchford, P., Webster, R. & Russell, A. (2012). *Challenging the Role and Deployment of Teaching Assistants in Mainstream Schools: The Impact on Schools*. Institute of Education, University of London.

Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Ph.d.–afhandling. Springer VS.

\* Breuer, A. (2011). *Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. I: Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, s. 69-84. Beltz Juventa.

Cockroft, C. & Atkinson, C. (2015). Using the Wider Pedagogical Role Model to Establish Learning Support Assistants' Views about Facilitators and Barriers to Effective Practice. *Support for Learning* 30(2), 88-104.

Curwen, M. S. & Colón-Muñiz, A. (2013). Educators Challenging Poverty and Latino Low Achievement: Extending and Enriching the School Day. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research* 9, 65-77.

Dann, R. (2016). Understanding and Enhancing Pupils' Learning Progress in Schools in Deprived Communities. *Education 3-13* 44(1), 19-31.

Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Ph.d. –afhandling. Universitätsbibliothek Bielefeld.

\* Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? I: *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, s. 114-121. Beltz Juventa.

Durlak, J.A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology* 45(3-4), 294-309.

Emira, M. (2011). I Am More than Just a TA! *Management in Education* 25(4), 163–174.

Ewing, D. L., Mosen, J. J., & Kwoka, M. (2014). Behavioural and emotional well-being of children following non-directive play with school staff. *Educational Psychology in Practice* 30(2), 192-203.

Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik- en forskningsöversikt*. Sveriges Kommuner och Landsting, Kommunförbundet Skåne & Högskolan i Borås.

Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review* 62(4), 435-448.

Felfe, C. & Zierow, L. (2014). After-School Center-Based Care and Children's Development. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 1-38.

Fried, L., Konza, D. & Mulcahy, P. (2012). Paraprofessionals Implementing a Research-Based Reading Intervention. *Australian Journal of Learning Difficulties* 17(1), 35-54.

Graves, S. (2011). Performance or Enactment? The Role of the Higher Level Teaching Assistant in a Remodelled School Workforce in England. *Management in Education* 25(1), 15-20.

Halgunseth, L. C., Carmack, C., Childs, S. S., Caldwell, L., Craig, A. & Smith, E.P. (2012). Using the Interactive Systems Framework in understanding the relation between general



program capacity and implementation in afterschool settings. *American Journal of Community Psychology* 50(3-4), 311-320.

Hammersley-Fletcher, L. & Lowe, M. (2011). From general dogsbody to whole-class delivery - the role of the primary school teaching assistant within a moral maze. *Management in Education* 25(2), 78-81.

Hancock, R., Hall, T., Cable, C. & Eyres, I. (2010). "They Call Me Wonder Woman": The Job Jurisdictions and Work-Related Learning of Higher Level Teaching Assistants. *Cambridge Journal of Education* 40(2), 97-112.

Higgins, H. & Gulliford, A. (2014). Understanding Teaching Assistant Self-Efficacy in Role and in Training: Its Susceptibility to Influence. *Educational Psychology in Practice* 30(2), 120-138.

Harris, L. R. & Aprile, K. T. (2015). "I Can Sort of Slot into Many Different Roles": Examining Teacher Aide Roles and Their Implications for Practice. *School Leadership & Management* 35(2), 140-162.

Houssart, J. (2012). Teaching Assistants' Roles in Daily Mathematics Lessons. *Educational Research* 54(4), 391-403.

Houssart, J. (2013). "Give Me a Lesson and I'll Deliver It": Teaching Assistants' Experiences of Leading Primary Mathematics Lessons in England. *Cambridge Journal of Education* 43(1), 1-16.

Houssart, J. & Croucher, R. (2013). Intervention Programmes in Mathematics and Literacy: Teaching Assistants' Perceptions of Their Training and Support. *School Leadership & Management* 33(5), 427-439.

Jones, J. N. & Deutsch, N. L. (2011). Relational strategies in after-school settings: How staff-youth relationships support positive development. *Youth & Society* 43(4), 1381-1406.

Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern*. Ph.d.-afhandling. Waxman verlag.

Kataoka, S. & Vandell, D. L. (2013). Quality of afterschool activities and relative change in adolescent functioning over two years. *Applied Developmental Science* 17(3), 123-134.

Klerfelt, A. & Haglund, B. (2014). Walk-and-Talk conversations: A way to elicit children's perspectives and prominent discourses in school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education* 2(2), 119-134.

Leos-Urbel, J. (2015). What Works After School? The Relationship Between After-School Program Quality, Program Attendance, and Academic Outcomes. *Youth & Society* 47(5), 684-706.

Lindström, L. (2012). Everyday life at the leisure-time centre. *The Online Journal Of New Horizons In Education (TOJNED)* 2(2), 28-52.

Lyons, W. E. (2012). Examining Role Issues in Inclusive Classrooms through Participatory Action Research. *Canadian Journal of Action Research* 13(3), 19-37.

Närvänen, A. L. & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn* (3), 9-25. Norsk senter for barneforskning.

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., Hájková, V. & Strnadová, I. (2015). 'When I need to do something else with the other children, then I can rely on her': Teaching assistants working with socially disadvantaged students. *European Journal of Special Needs Education* 30(4), 459-473.

Rambøll (2013). *Effekten af en intensiveret pædagogindsats i skolen*. Lokaliseret den 30. august 2017:

<http://www.ramboll.dk/medier/publikationer/rapporter/~media/279AAE72F35A4D58A8B71EF6A98563EF.ashx>

Roffey-Barentsen, J. & Watt, M. (2014). The Voices of Teaching Assistants (Are We Value for Money?). *Research in Education* 92, 18-31.

Rudow, B. (2015). *Belastungen von Erzieherinnen in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt) - BEAS Berlin*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Berlin.

Saar, T. (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal* 22(2), 254-270.

Sebire, S. J., Edwards, M. J., Fox, K. R., Davies, B., Banfield, K., Wood, L. & Jago, R. (2016). Delivery and receipt of a self-determination-theory-based extracurricular physical activity intervention: Exploring theoretical fidelity in Action 3:30. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 38(4), 381-395.

Skolverket (2011). *Fritidshemmet - lärande i samspel med skolan*. Forskning för skolan. Skolverket.

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. I: *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, 69-84. Beltz Juventa.

Stanek, A. H., Hangård Vendelbo, S. & Hørsted, A. (2017). *Samtænkning af skoler og fritidsinstitutioner i Tyskland og Sverige*. Odense: Syddansk Universitet – Institut for Psykologi.

Wardman, C. (2013). Interactions between EAL Pupils, Specialist Teachers and TAs during Withdrawal from the Mainstream in UK Primary Schools. *Education 3-13* 41(6), 647-663.

Watson, D., Bayliss, P. & Pratchett, G. (2013). Pond Life That "Know Their Place": Exploring Teaching and Learning Support Assistants' Experiences through Positioning Theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)* 26(1), 100-117.

Webster, R., Blatchford, P. & Russell, A. (2013). Challenging and Changing How Schools Use Teaching Assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants Project. *School Leadership & Management* 33(1), 78-96.

Williams, H. (2012). Fair Pairs and Three Part Praise - Developing the Sustained Use of Differential Reinforcement of Alternative Behaviour. *Educational Psychology in Practice* 28(3), 299-313.

Williams, K. E. & O'Connor, M. (2012). The Views of Children and Parents towards Higher Level Teaching Assistants Who Teach Whole Classes. *Education 3-13* 40(2), 129-143.

## Bilag 3: Referenceliste til kommentartekst

Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti (2013, 7.juni). Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. Lokaliseret d. 29. juni 2017:

[http://www.altinget.dk/misc/130607\\_Endelig%20aftaletekst.pdf](http://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf)

Curwen, M. S. & Colón-Muñiz, A. (2013). Educators Challenging Poverty and Latino Low Achievement: Extending and Enriching the School Day. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research* (9), 65-77.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger*. EVA.

Danmarks Statistik (2015, 1. april). Færre børn i daginstitutionerne efter skolereformen. *Nyt fra Danmarks Statistik* (162). Lokaliseret d. 29. juni 2017:

<http://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetPdf.aspx?cid=19245>

Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). *An introduction to Systematic reviews*. London: Sage Publications.

Hedegaard, M., Hviid, P. & Bang, J. (2009). *Børneliv på kryds og tværs*. BUPL (Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund).

Jacobsen, R. H., Andersen, M. M. Q. & Jordan, A. L. T. (2016). *En længere og mere varieret skoledag. Kortlægningsrapport, 2016*. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA).

Kataoka, S. & Vandell, D. L. (2013). Quality of afterschool activities and relative change in adolescent functioning over two years. *Applied Developmental Science* 17(3), 123-134.

Rambøll (2012). *Evaluering af forsøg med skolestart*. Lokaliseret d. 29. juni 2017:

<http://www.ramboll.dk/medier/publikationer/rapporter/~media/A59131928D2747DC8EB1B3E77901DC5E.ashx>

Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitetscenter.

Stanek, A. H., Hangård Vendelbo, S. & Hørsted, A. (2017). *Samtænkning af skoler og fritidsinstitutioner i Tyskland og Sverige*. Odense: Syddansk Universitet – Institut for Psykologi.

Styrelsen for IT og Læring (2017). Antal årsværk i folkeskoler og de frie grundskoler. Lokaliseret d. 29. juni 2017:

<https://uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/paedagogisk-personale>

Thomas J., Newman, M. & Oliver, S. (2013). Rapid evidence assessments of research to inform social policy: taking stock and moving forward. *Evidence and Policy* 9(1), 5-27.

## Bilag 4: Søgeprofiler og inklusions- og eksklusionskriterier

Søgningerne er gennemført ud fra en strategisk og erfaringsbaseret tilgang, således at relevante studier er blevet identificeret. For at sikre, at der gennem søgningerne findes et så stort antal relevante studier som muligt, er der søgt bredt. Dette er især relevant i forhold til denne kortlægning, da begrebet "pædagog" kan være vanskeligt at oversætte til engelske termer. Referencesøgningen er begrænset til studier mellem 2010 eller senere, og der er søgt efter empirisk forskning.

I forhold til indsamling af empiri er der søgt i følgende databaser: ERIC, PsycINFO, DIVA, NORA og Netpunkt.

Referencesøgningerne er gennemført for at kunne finde studier, der belyser disse undersøgelsesspørgsmål:

- *Hvad er betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og/eller fritidstilbud?*
- *Hvilke indsatser/parametre tyder på at have indflydelse på, hvordan der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole- og fritidsområdet?*

### Søgninger til forskningskortlægningen:

**ERIC (Proquest), 08.03.2017**

(Teachingassistant OR (support staff) OR (para professional) AND school OR (after school) OR (after school program) AND (meta analysis) OR (systematic review) AND pd(20000101-20171231)) AND (edlevel.exact(("Elementary Secondary Education" OR "Elementary Education" OR "High Schools" OR "Early Childhood Education" OR "Middle Schools" OR "Preschool Education" OR "Junior High Schools" OR "Primary Education" OR "Kindergarten" OR "Grade 9" OR "Grade 3" OR "Grade 8" OR "Grade 5" OR "Grade 7" OR "Grade 4" OR

"Grade 6" OR "Grade 1") NOT ("Higher Education" OR "Postsecondary Education" OR "Secondary Education" OR "Adult Education" OR "Two Year Colleges")) AND rtype.exact(("080 Journal Articles" OR "143 Reports - Research") NOT ("141 Reports - Descriptive" OR "142 Reports - Evaluative" OR "041 Dissertations/theses - Doctoral Dissertations" OR "055 Guides - Non-classroom" OR "010 Books" OR "110 Numerical/quantitative Data" OR "022 Collected Works - Serial" OR "160 Tests/questionnaires" OR "120 Opinion Papers" OR "070 Information Analyses" OR "050 Guides - General" OR "052 Guides - Classroom - Teacher" OR "020 Collected Works - General" OR "150 Speeches/meeting Papers" OR "100 Non-print Media" OR "021 Collected Works - Proceedings" OR "090 Legal/legislative/regulatory Materials" OR "130 Reference Materials - General" OR "131 Reference Materials - Bibliographies" OR "030 Creative Works" OR "040 Dissertations/theses" OR "051 Guides - Classroom - Learner" OR "140 Reports - General")) AND pd(20000101-20171231)

### **PsycINFO, 15.03.2017**

((((((((((teaching assistant) OR (support staff) OR (para professional) AND school OR (after school) OR (after school program) OR (out of school care) OR (leisure time center) AND (meta analysis) OR (systematic review)) AND rtype.exact(("080 Journal Articles")) AND la.exact("English" OR "Swedish" OR "Norwegian" OR "German" OR "Danish")) AND lv("grade 3" OR "grade 4" OR "grade 1" OR "grade 6" OR "elementary education" OR "grade 8" OR "grade 7" OR "grade 2" OR "elementary secondary education" OR "primary education" OR "grade 5" OR "middle schools" OR "grade 9" OR "grade 10")) AND pd(20000101-20171231)) AND rtype.exact(("080 Journal Articles")) AND la.exact("English" OR "Swedish" OR "Norwegian" OR "German" OR "Danish")) AND lv("grade 3" OR "grade 4" OR "grade 1" OR "grade 6" OR "elementary education" OR "grade 8" OR "grade 7" OR "grade 2" OR "elementary secondary education" OR "primary education" OR "grade 5" OR "middle schools" OR "grade 9" OR "grade 10")) AND rtype.exact(("080 Journal Articles")) AND la.exact("English" OR "Swedish" OR "Norwegian" OR "German" OR "Danish")) AND lv("grade 3" OR "grade 4" OR "grade 1" OR "grade 6" OR "elementary education" OR "grade 8" OR "grade 7" OR "grade 2" OR "elementary secondary education" OR "primary education" OR "grade 5" OR "middle schools" OR "grade 9" OR "grade 10")) AND rtype.exact(("080 Journal Articles" OR "143 Reports - Research") NOT ("141 Reports - Descriptive" OR "142 Reports - Evaluative" OR "120 Opinion Papers" OR "160 Tests/questionnaires" OR "070 Information Analyses" OR "052 Guides - Classroom - Teacher" OR "110 Numerical/quantitative Data" OR "050 Guides - General" OR "055 Guides - Non-classroom" OR "150 Speeches/meeting Papers" OR "020 Collected Works - General" OR "131 Reference Materials - Bibliographies")) AND pd(20000101-20171231)

### **Fis Bildung, 09.03.2017**

Ihre Abfrage: (((((Freitext: BETREUUNGSLEHRER) oder (Freitext: SOZIALPAEDAGOGE)) oder (Freitext: ERZIEHER)) oder (Freitext: NICHTLEHRKRAEFTE)) und (Freitext: GANZTAGSSCHULE))und (Sprache: deutsch oder englisch oder andere)

#### **DIVA, 16.03.2017**

(Pedagog\* OR skol \* OR fritid\* OR fritidshem\*

FOR: Avancerad sökning: övrigt, artikel i forskningsöversikt, artikel i tidsskrift, doktoravhandling sammanläggning, doktoravhandling monografi, rapport, refereegranskat, övrigt vetenskapligt)

#### **NORA, 16.03.2017**

SFO

Aktivitetsskole

Fritidshjem

Barnearbeider

Ungdomsarbeider

Miljøarbeider

Miljøterapeut

Tverrfaglig samarbejde

Pedagog

#### **Netpunkt, 06.04.2017**

betydning? og pædagog? og (skole? eller fritidsklub? eller sfo? eller klub? eller ungdomsklub? eller juniorklub? eller fritidscenter?) og (ma=bå eller kat=ana) og år>1999

### **Inklusionskriterier for forskningskortlægningen**

1. Studiet undersøger, betydningen af pædagogers arbejde i skole og/eller fritidstilbud.
2. Studiet undersøger, hvilke indsatser/parametre der tyder på at have indflydelse på, hvordan der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole- og fritidsområdet



## **Eksklusionskriterier for forskningskortlægningen**

1. Studiet undersøger ikke betydningen af pædagogers arbejde med børn i skole og/eller fritidstilbud og/eller undersøger ikke virkninger af én eller flere specifikke indsatser/parametre der har indflydelse på, hvordan der kan opnås høj kvalitet i pædagogers arbejde på skole og/eller fritidsområdet.
2. Studiet indeholder ikke data fra et OECD- og/eller EU-land.
3. Studiet er ikke publiceret i 2010 eller senere.
4. Studiet er ikke publiceret på engelsk, tysk eller et skandinavisk sprog.
5. Studiet indeholder ikke empirisk forskning.
6. Studiet indeholder ikke primær forskning. (Systematiske reviews og metaanalyser inkluderes dog).

## Bilag 5: Guideline

### *Guideline for quality assessment*

- Section A: Study characteristics
  - A1: Date of the review and name of the reviewer
    - Please enter the date of the review
    - Please enter the name of the reviewer
  - A2: In which country were the data collected?
    - Denmark
    - Norway
    - Sweden
    - Germany
    - USA
    - Great Britain
    - Other
  - A3: Is the study qualitative or quantitative? Or is it a mixed methods research? (only one coding allowed)
    - The study is qualitative
    - The study is quantitative
    - The study is a mixed methods research
    - The study is a review/research mapping
    - Not stated
  - A4: What is the design of the study? (multiple coding allowed)
    - Ethnography
    - Observation study
    - View study
    - Case study
    - Action research
    - Cross-sectional
    - Document study
    - Longitudinal study
    - Cohort study

- Case-control study
- Controlled experiment with random allocation to groups (RCT)
- Experiment with non-random allocation to groups (quasi-experiment)
- One group pre-post test
- One group post-test only
- Secondary data analysis
- Review (non-systematic)
- Systematic review
- Other (please specify)
- Section B: Coding for quality assessment
  - B1: Is the study reported with sufficient transparency? (only one coding allowed)  
*Please take the following areas into consideration: contextual descriptions, aims, sampling, methodology and data analysis.*
    - Yes (please justify assessment)
    - No (please justify assessment)
  - B2: Does the reviewer assess that there are any ethical concerns/problems about the way the study was conducted? (only one coding allowed)
    - Yes (please justify assessment)
    - No (please justify assessment)
  - B3: Was the choice of research design appropriate for addressing the research question(s) posed? (only one coding allowed)
    - Yes (please justify assessment)
    - No (please justify assessment)
  - B4: Have sufficient attempts been made to establish the repeatability, reliability, validity or trustworthiness of data collection methods or tools? (only one coding allowed)
    - Yes (please justify assessment)
    - No (please justify assessment)
  - B5: Have sufficient attempts been made to establish the repeatability, reliability, validity or trustworthiness of data analysis? (only one coding allowed)

- Yes (please justify assessment)
- No (please justify assessment)
- B6: To what extent are the research design and methods employed able to rule out any other sources of error/bias which would lead to alternative explanations for the findings of the study? (only one coding allowed)
  - A lot (please justify assessment)
  - A little (please justify assessment)
  - Not at all (please justify assessment)
- B7: Does the author address the generalizability of the study? (only one coding allowed)
  - Yes, the study results are generalizable to the population
  - Yes, the author concludes that this study is not generalizable
  - Yes, the study results are generalizable in a contextual or conceptual way
  - Yes, the study results are generalizable to other groups with the similar characteristics
  - No, the author does not address the generalizability of the study
- B8: In light of the above, do the reviewers differ from the authors over the findings or conclusions of the study? (only one coding allowed)
  - Yes (please justify assessment)
  - No (please justify assessment)
- B9: Overall weight of evidence? (only one coding allowed )
  - High (please justify assessment)
  - Medium (please justify assessment)
  - Low (please justify assessment)



