

## **Er pædagoger inkluderet i skolen?**

**Nadia Hvirgeltoft**

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

Artiklen omhandler pædagogers inklusion i skolens læringsmiljø med fokus på inklusionen af pædagoger som professionsudøvere i skolens læringsmiljø. Undersøgelsen bygger på deltagende observationer og semistrukturerede interviews med pædagoger. I artiklen anvendes Cathrine Hasses begreb om kulturmarkører som et analytisk redskab. Formålet med kulturanalysen er at forstå de kulturelle betingelser som in- og ekskluderende betingelser for pædagogers inklusion i skolen. I artiklen diskuteres ud fra Lave & Wengers begreber om praksisfællesskaber og legitim perifer deltagelse. Undersøgelsens resultater redegør for fire dokumenterede kulturmarkører for pædagogers inklusion i skolen.

### **Professionernes kulturelle forskelligheder**

Indførelsen af den nye folkeskolereform har betydet, at pædagoger i dag er en del af læringsmiljøet på mange skoler. Implementeringen af pædagogprofessionen i skolen har betydet, at de kulturelle arbejdsbetingelser for pædagoger og lærere er i forandring. I forholdet mellem de to relations-professioner er der forskelle på professionernes identitet og status. Både læreruddannelsen og lærerprofessionen har klare læringsfaglige formål og derfor også en afklaret og stærk professionsidentitet. I den pædagogiske uddannelse og profession er det vanskeligt præcist at indkredse formålet, fordi genstandsfeltet er langt mere diffust. Dette er en medvirkende faktor til, at pædagogprofessionen opfattes skrøbeligere end lærernes (Moss 2004).

I et kulturanalytisk perspektiv handler professionsidentitet om at vide, ”hvem der er hvem” i den levede, dagligdags erfaring. Skabelsen af identitet er en proces, der foregår over tid, mellem mennesker i en løbende identifikation af ligheder og forskelle (Hastrup 2011). Lærerprofessionen betegnes altså som stærk, hvorimod pædagogprofession opfattes som skrøbelig. Endvidere har lærerprofessionen et klart formål med en eksplicit faglig viden. Pædagogprofessionen er derimod præget af et vanskeligt indkredset formål og professionens viden er i større grad implicit og tavs (Moos 2004). Disse forskelle forgrener sig i samfundets og professionernes egen selvforståelse, status og identitet. Pædagogprofessionen opfattes altså som presset og skrøbelig samtidig med, at professionen indføres i skolekulturens læringsmiljø. Netop dette paradoks danner baggrund for min undersøgelse af de kulturelle betingelser for pædagogprofessionens inklusion i en etableret skolekultur.

Undersøgelsen havde følgende undersøgelsesspørgsmål:

Er pædagoger inkluderet i skolen? Hvordan fungerer de kulturelle betingelser som in- og ekskluderende for pædagogers hverdagspraksis i skolens læringsmiljø?

## **Undersøgelsens metode og teori**

Motivationen for undersøgelsen bygger på interessen for professionen som pædagog samt egne erhvervserfaringer med det pædagogiske arbejde i en 'skolefritidsordning (SFO)' forud for folkeskolereformens forandringer for pædagogers arbejde i en skolekultur. Min forforståelse af undersøgelsens genstandsfelt udgør således udgangspunktet for mine metodologiske refleksioner over metodevalg.

Undersøgelsen bygger på en fænomenologisk og antropologisk tilgang til at forstå de kulturelle betingelser for pædagogers hverdagspraksis i skolen. Det empiriske materiale er produceret via deltagende observationer af pædagogers hverdagspraksis i forskellige klasser og i interaktion med forskellige lærere (Szulevicz 2015). Den fælles kontekst for min position som forsker i de deltagende observationer var "indskolingen" i en folkeskole. Endvidere bygger undersøgelsens empiri på to semistrukturerede interviews med pædagoger, der begge arbejder i både skole og SFO (Kvale 2009). SFO'ens lokaler er beliggende i "indskolingen". Begge interviews er udført ud fra en interviewguide og med uddybende spørgsmål ud fra mine observationer og forbløffelser (Kvale 2009; Hastrup 2011). De to interviews er lydoptaget og transskriberet til brug i analyse og fortolkningsarbejdet. Formålet med de semistrukturerede interviews er at forstå de kulturelle betingelser for pædagogers hverdag i skolens læringsmiljø ud fra de interviewedes eget perspektiv (Kvale 2009).

I den analytiske fase anvendes Kirsten Hastrups seks opstillede elementer i den analytiske proces som vejledende metode i arbejdet med de empiriske data (Hastrup 2011). I kulturanalysen anvendes Cathrine Hasses begreb om kulturmarkører som analytisk redskab i fortolkningen af de empiriske data (Hasse 2011). Formålet med kulturanalysen er at forstå de kulturelle betingelser som in- og ekskluderende betingelser for pædagogers praksis i skolen. Derefter diskuteres ud fra Lave & Wengers teoretiske begreber om praksisfællesskaber og legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger 2003).

## **Metodekritiske overvejelser**

Ud fra metodologiske refleksioner over egen forforståelse af undersøgelsens kulturelle genstandsfelt forstår jeg feltarbejde som en metode til at søge at udvide egen forståelse gennem nærvær, sansning og tænkning, idet jeg som feltarbejder står i en helt ny og fremmed relation til de mennesker, hvis hverdagsliv jeg søger at forstå (Hastrup 2011). I mødet med en konkret virkelighed oplever jeg mig selv som fremmed. Endvidere er jeg fremmed i felten i kraft af min vidensinteresse, som forsker i felten (Hastrup 2015).

## **Kulturanalysens teoretiske begreber**

I analysen af de kulturelle betingelser for pædagoger i skolen anvender jeg Cathrine Hasses teoretiske begreb om kulturmarkører til at forstå kompleksiteten af in- og eksklusioner i skolens organisationskultur. Kulturmarkører er kontekstmarkører, der optræder som grænsesættere, idet de markerer, hvad der in- og ekskluderes fra organisationen (Hasse 2011). I feltarbejdet har pædagogernes sociale udpegning af kontekstmarkører skabt nye kulturelle læreprocesser for mig som forsker i felten. Gennem denne udpegning af kontekstmarkører har jeg opnået en situeret viden om pædagogernes oplevede praksis i skolen. Denne viden gør mig i stand til gennem analyse at udpege kulturmarkører i organisationskulturen, der in- og ekskluderer (Hasse 2011).

Min situerede viden om pædagogernes udpegning af betydningsfulde kontekstmarkører er opnået gennem egne kulturelle læreprocesser i feltarbejdet. Ud fra en fænomenologisk tilgang

har jeg gennem deltagende observationer og semistrukturerede interviews opnået et indblik i pædagogernes oplevede hverdag i skolen (Jacobsen 2015). Det er på denne baggrund kulturanalysen er udarbejdet i en proces af nærhed og distance, enkeltheder og helheder (Hastrup 2011).

## **Kontekstbestemte betingelser for pædagoger i skolen**

I den analytiske proces opstår et mønster af kontekstbestemte betingelser for den interkulturelle interaktion i læringsrummet. I analysen anvender jeg betegnelsen 'interkulturel' i forståelsen af de to professioners forskellige kulturelle baggrund. Betegnelsen 'læringsrum' skal forstås som det rum af læring, en skoletime udgør. I den analytiske proces danner der sig et mønster af de mange skiftende kontekster i skoledagen. Disse kontekstskift ændrer konstant betingelserne for den interkulturelle interaktion i læringsrummet. I følgende citater beskriver pædagogerne, hvordan de oplever samarbejdet og interaktionen med lærerne i læringsrummet.

"Læreren har lagt op til, hvordan det skulle være, og så har jeg sådan ligesom fundet ud af, hvordan det fungerer bedst" (Pædagog A).

"Jeg har ligesom fundet min rolle, at jeg er den, der hjælper til og sætter mig ved siden af dem, der har det svært" (Pædagog A).

"Lige fra jeg trådte ind, så var jeg egentlig den der, den skrappe pædagog" (Pædagog B).

"Der skal godt nok meget mere til, før man bliver på lige fod med XX (nævner en bestemt lærer), hvor YY (nævner en anden lærer) er man lidt mere på lige fod med" (Pædagog B).

"Jamen hun får bare en til at føle sig godt tilpas i sit arbejde og på lige fod med lærerne. Det er hendes væremåde. Det er den måde, hun kommer og tiltaler en på, og man er på lige fod med hende. Det er der bare nogle lærere, man ikke helt er" (Pædagog B).

I ovenstående citater er der flere aspekter på spil; dels forskellige roller og pædagogiske arbejdsopgaver i læringsrummet samt relationelle dimensioner i den interkulturelle interaktion. I min analyse vil jeg behandle begge aspekter i forhold til de kontekstbestemte betingelser, som skoledagen udgør for pædagoger i skolen.

Pædagogerne beskriver, at rollefordelingen og de pædagogiske arbejdsopgaver er forskellige og opstår i interaktionen med den enkelte lærer i det enkelte læringsrum. Ud fra dette perspektiv udgør skoledagen dermed konstante skift af kontekster og betingelser for pædagogernes arbejde i skolen. Disse skift kan forstås som kulturmarkører, der fortæller om lokale tilblivelsesbetingelser i den kontekst, det enkelte læringsrum udgør (Hasse 2011). Pædagogerne oplever, at der er forskel på deres pædagogiske praksis i forhold til de enkelte læringsrum. De beskriver endvidere, at den relationelle interaktion mellem pædagogen og læreren har betydning for pædagogens praksis i læringsrummet. Ud fra et kulturanalytisk perspektiv kan kontekstskiftene udpeges som kulturmarkører, idet de peger hen imod en organisation af komplekse forbindelser, der markerer, hvad der in- og ekskluderes i læringsrummet (Hasse 2011).

De kulturelle læreprocesser og tilblivelsesbetingelser kan fortolkes ud fra begreberne om praksisfællesskab og legitim perifer deltagelse. Det enkelte læringsrum kan forstås som et praksisfællesskab, hvori denne praksis' sociale struktur, magtrelationer og legitimitetsvilkår definerer mulighederne for legitim perifer deltagelse (Lave 2014). De skiftende kontekster udgør nye deltagelsesrammer for pædagogerne og deres evne til at bevæge sig mellem de forskellige deltagelsesformer (Lave 2003).

Den symbolske klokkemarkering mellem skoletimerne er et kulturelt symbol og en kulturmarkør for et kontekstskift i pædagogernes hverdag i skolen. Hvor konteksten i form af den interkulturelle, relationelle interaktion i det enkelte læringsrum samtidig definerer betingelserne for pædagogernes deltagelsesmuligheder i læringsrummet.

Jeg vurderer, at skoledagens mange skiftende kontekster har betydning for pædagogernes kulturelle betingelser for deltagelse som legitim perifer deltager i læringsrummet som et praksisfællesskab, idet de konstant skiftende kontekster udgør nye deltagelsesrammer og skiftende deltagelsesmuligheder for pædagogerne i de enkelte læringsrum. De skiftende kontekster kan dermed forstås som kontekstspecifikke in- eller ekskluderende faktorer for pædagogernes deltagelse som legitime perifere deltagere i de enkelte læringsrum. Jeg kategoriserer derfor de skiftende kontekster som både in- og ekskluderende betingelser for pædagogernes deltagelses- og handlemuligheder i den relationelle, interkulturelle interaktion i læringsrummet.

## **Den interkulturelle kommunikation**

På baggrund af ovenstående analyserer jeg den interkulturelle kommunikation for at forstå de kulturelle betingelser for pædagogers deltagelse i læringsrummet. Kommunikationen mellem de to professioner betegner jeg som interkulturel kommunikation. Min forståelse af kommunikation i denne analyse er både organisatoriske og relationelle kommunikative processer i pædagogernes hverdag i skolen. Der er flere aspekter i den interkulturelle kommunikation. Jeg har derfor opdelt analysen i to underpunkter; relationel interkulturel kommunikation og interkulturel kommunikation via intranet.

### **Relationel interkulturel kommunikation**

”Jeg kunne jo også bare gå ned (i klassen): ”Nå hvad skal jeg lave tirsdag og torsdag, når jeg kommer herved?”. Men det er altid en selv, der skal gå ned. Det er aldrig omvendt. Det er jo ikke dem, der kommer og fortæller: ”sådan ser din dag ud” (Pædagog B).

”Så det er lige, når man kommer derned, eller også er det i legetid, der hvor man lige kan finde ud af, hvad er det egentlig, jeg skal” (Pædagog B).

”Så der er mange ting, man som pædagog lige skal fange i luften for at have en mulighed for at være med” (Pædagog B).

”Jeg ved, hvad klasser jeg er tilkoblet. Jeg ved ikke, hvad vi sådan konkret skal lave i løbet af dagen. Jeg ved, hvad timer det er. Jeg har i hvert fald den forventning, at der er det lærerne, der er på banen i forhold til undervisning, men jeg skal nok tage del i den. Og jeg skal nok være en aktiv del af den. Men det synes jeg også godt, jeg kan være, selvom jeg ikke ved lige præcis, hvad vi skal lave” (Pædagog A).

Pædagogerne beskriver, at der ikke er strukturerede kommunikative processer om skoledagens faglige læringsindhold mellem lærere og pædagoger. Pædagogerne oplever denne manglende kommunikation om skoledagens indhold forskelligt. I et kulturanalytisk perspektiv er der forskelle på, hvad pædagogerne tillægger betydning for deres egen praksis i skolen. Pædagogernes forskellige oplevelser kan fortolkes som forskellige kulturelle læreprocesser i den relationelle interaktion med de enkelte lærere (Hasse 2011).

De første citater kan klassificeres som pædagogens sociale udpegning af interkulturel kommunikation som kulturmarkør, idet pædagogen oplever, at de kommunikative processer har betydning for hendes oplevede deltagelsesmuligheder i læringsrummet. Pædagogen tillægger følgende værdi i den interkulturelle kommunikation:

- a) Viden om det faglige indhold i skoledagen.
- b) De kommunikative processer mellem pædagogen og lærerne.

Pædagogen udtrykker en mangel i den daglige kommunikative interaktion med lærerne. De kommunikative processer opleves ikke som gensidige værdifulde af de to professioner ud fra pædagogens perspektiv. Dette kan have betydning for pædagogens egen oplevelse af deltagelse i læringsrummet, idet deltagelse i et praksisfællesskab betyder, at deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder i deres hverdag og for deres fællesskaber (Lave 2014).

Den anden pædagog udtrykker nogle andre værdier og holdninger i den daglige interkulturelle kommunikation. Hun tillægger ikke kommunikationen betydning for hendes deltagelsesmuligheder i læringsrummet. De oplevede forskelle hos pædagogerne kan klassificeres som deres forskellige kulturelle læreprocesser og forbindelser i skolens praksisfællesskaber. De interkulturelle kommunikative processer tillægges ikke samme værdi af pædagogerne og er derfor ikke kulturmarkør på samme måde for alle i organisationen (Hasse 2011).

Jeg vurderer, at den relationelle kommunikation mellem pædagoger og lærere om skoledagens faglige indhold kan udgøre en betingelse for pædagogernes oplevede muligheder for deltagelse i læringsrummet. Jeg argumenterer for, at manglen på kommunikation mellem professionerne kan opleves som ekskluderende for pædagogens handle- og deltagelsesmuligheder i skolen.

### **Interkulturel kommunikation via intranet**

”Vi får jo post fra kontoret på intranettet. Det får alle pædagoger og lærere” (Pædagog A).

”Så er der logbøgerne på intranettet. For eksempel logbogen i 2. klasse; der er vi (nævner fire lærere) og mig, der kan skrive beskeder i logbogen. Der er en helt klar aftale om, at det kun er os, der går derind, så der kan man skrive frit fra leveren. Det er sådan teamets interne sted” (Pædagog A).

”Indskolingsteamet sender tit noget ud (på intranettet til indskolingens pædagoger og lærere). Den der nu ser problemet skriver beskeden og sender den rundt til dem, der nu er i indskoling. Det er jo nemmere at sidde der, og så kan man lige skrive lidt frem og tilbage, når man lige har tid i stedet for, at man måske skal mødes” (Pædagog B).

Pædagogerne oplever, at skolens intranet udgør en mulighed for kommunikative processer i det interkulturelle samarbejde. Den interkulturelle kommunikation via intranettet muliggør, at pædagogerne kan deltage i praksisfællesskaber med lærerne uden for tid og rum. Intranettet klassificeres som en meningsfuld artefakt, der skaber mulighed for pædagogernes deltagelse i skolens forskellige praksisfællesskaber. Intranettet kan kategoriseres som en teknologisk artefakt, der former de interkulturelle kommunikationsmuligheder og forbindelsesbetingelser i organisationen (Hasse 2011). Ud fra en socialkonstruktivistisk forståelse er nøglen til legitim perifer deltagelse pædagogens adgang til praksisfællesskabet og dermed mulighed for at deltage (Lave 2014). Intranettet som artefakt er en del af den daglige, inkorporerede praksis i skolen og har værdi for den kommunikative interaktion mellem pædagoger og lærere (Hasse 2011). Intranettet kan derfor forstås som en kulturmarkør, der skaber inkluderende muligheder for pædagogers praksis i skolen.

Jeg vurderer, at intranettet således er en artefakt, der ud over tid og rum skaber inkluderende betingelser for pædagogers inklusion i skolen.

## **Mødekultur som kulturmarkør**

På baggrund af mine analyser af den interkulturelle kommunikation undersøger jeg, hvorledes skolens organiserede mødekultur har betydning for pædagogers inklusion i skolens læringsrum.

”Der er altid lagt op til, at pædagoger skal være en del af indskolingsmødet, men det ligger oftest fra halv tre til halv fire – den sidste time af lærerens arbejdsdag, så kan vi jo ikke altid deltage, fordi det er der, vi har børn i SFO’en. Så der har vi nærmest altid gjort sådan, så der er én, der ku’ gå fra altså af os pædagoger, til at deltage i indskolingsmødet og så kan komme tilbage og give et referat til de andre”. Så der halter det virkelig også, vi kan jo ikke være med. Vi er stadigvæk ikke en del af det hele” (Pædagog B).

”Det er første gang, der var indskolingsmøde efter arbejdstid, hvor vi (pædagogerne) kunne deltage, og hvor skolelederen sagde; at vi var nok nød til at engang imellem at have sådan et indskolingsmøde om aftenen, hvor alle kunne deltage” (Pædagog A).

”Vi har sådan nogle teammøder (med klassens lærere). Men igen, der kan det også være rigtig svært at deltage i for os pædagoger, fordi det tit er om eftermiddagen. 3. klasse holder det engang i ugen, men det passer med, at der kan jeg ikke deltage, eller er det hver fjortens dag? Så der kan jeg ikke deltage, det passer ikke med mine timer” (Pædagog A).

”Den pædagogiske leder synes også, det er vigtigt, at vi deltager i det. Så vi er egentlig rigtig gode til sådan at give plads til, at hinanden kan deltage i de forskellige ting, der foregår i de klasser, de er koblet på, hvis det er muligt” (Pædagog B).

”Nu holder de (lærerne) så tirsdagstræf hver tirsdag kl. 7.30. Vi er inviteret med, men det passer bare igen ikke. Der er jo ikke nogle af os, der vil møde ind for en halv time. Men de ved jo også godt vores arbejdstider, de ikke helt passer så godt ind med det hele” (Pædagog B).

Pædagogerne oplever, at deres arbejdstid om eftermiddagene i SFO’en er en ekskluderende betingelse i deltagelsen i skolens møder og praksisfællesskaber. Pædagogerne kender knap nok tidsrammen og indholdet af de møder, de formelt er deltagere af. Dette er et udtryk for, at pædagogerne er uden for deltagelse og kan dermed forstås som ekskluderet af en del af skolens organiserede mødekultur. Denne eksklusion fra skolens mødekultur udgør samtidig en betingelse for pædagogernes muligheder for handling, forhandling og forandring af pædagogerne som legitime perifere deltagere i skolens praksisfællesskaber. Idet fuldgældigt medlemskab af et praksisfællesskab kræver adgang til igangværende virksomhed, andre medlemmer af fællesskabet og til information, ressourcer og muligheder for at deltage (Lave 2014).

Undervejs i mine interviews beskriver pædagogerne, at den pædagogiske leder i SFO’en udtrykker, at det er vigtigt, at pædagogerne deltager i disse møder. Men pædagogerne står selv for organiseringen af at muliggøre deltagelse i møderne. Dette indbefatter, at pædagogerne selv skal vurdere og organisere, at en pædagog kan undværes i den daglige praksis i SFO’en. Den pædagogiske leder signalerer eksplicit, at pædagogernes deltagelse er vigtig, samtidig med at det, implicit, er op til pædagogerne selv at organisere muligheden for deltagelse. Jeg kategoriserer skolens mødekultur som en kulturmarkør, der udgør ekskluderende betingelser for pædagogers inklusion i skolen.

Et andet aspekt af skolens mødekultur som kulturmarkør er pædagogernes rationelle og selvfølgelige forklaringer på deres egen eksklusion af skolens mødekultur. Dette kan forstås som de kulturelle læreprocesser, hvori der skabes selvfølgelige og forventelige retningsvisende handlinger. Skolens organisatoriske mødekultur opleves som en selvfølgelig og forventelig betingelse for pædagogernes praksis i skolen (Hasse 2011).

Jeg vurderer, at skolens mødekultur udgør en ekskluderende betingelse for pædagogers inklusion i skolen. Jeg fortolker, at eksklusionen af pædagoger i skolens mødekultur samtidig udgør en signalværdi, der i sig selv er en ekskluderende faktor for pædagogers inklusion i skolen.

## **Resultater og konklusion**

Undersøgelsen dokumenterer de kulturelle betingelser, som in- og ekskluderende for pædagogers inklusion i skolen. Undersøgelsen dokumenterer udpegningen af fire kulturmarkører, der har betydning for in- og eksklusion af pædagoger i skolen:

### **a) De kontekstskiftende betingelser for pædagogers deltagelse i læringsrummet**

Undersøgelsen dokumenterer, at skoledagens mange skiftende kontekster i form af skift af fag, klasse og lærer samtidig er skift i pædagogers deltagelsesrammer i den enkelte relationelle interkulturelle interaktion. Jeg konkluderer, at dette influerer på de in- og ekskluderende faktorer for pædagogers legitime perifere deltagelse i læringsmiljøet.

### **b) Den relationelle kommunikation om skoledagens faglige indhold mellem pædagoger og lærere**

Undersøgelsen dokumenterer, at en mangelfuld interkulturel kommunikation om skoledagen har betydning for pædagogens oplevelse af handle- og deltagelsesmuligheder i læringsrummet. Jeg konkluderer, at en mangelfuld kommunikation mellem professionerne udgør en ekskluderende betingelse for pædagogens oplevede deltagelse og handlemuligheder i læringsrummet.

### **c) Den interkulturelle kommunikation via skolens intranet**

Undersøgelsen dokumenterer, at brugen af skolens intranet i den interkulturelle kommunikation kan udgøre inkluderende betingelser for pædagogers deltagelsesmuligheder i skolens praksisfællesskaber. Jeg konkluderer, at den daglige interkulturelle kommunikation kan have betydning for pædagogens adgang til legitim perifer deltagelse i læringsrummet.

### **d) Skolens organiserede mødekultur**

Undersøgelsen dokumenterer, at skolens mødekultur udgør ekskluderende betingelser for pædagogers inklusion i skolen. Jeg konkluderer, at denne eksklusion af pædagoger i skolens mødekultur samtidig udgør en signalværdi, der i sig selv er en ekskluderende faktor for pædagogers inklusion i skolen.

## **Diskussion**

De metodiske forbehold i undersøgelsen er valgt med henblik på at indsamle data der muliggør en besvarelse af problemformuleringen. Metodevalget indbefatter en fænomenologisk undersøgelse af pædagogernes oplevede hverdag i skolen men undlader samtidig en fænomenologisk undersøgelse af lærernes oplevede hverdag med pædagogerne i skolen. Undersøgelsens konklusioner skal derfor forstås som et dokumenteret indblik i pædagogernes oplevede hverdag i skolen.

Endelig tager jeg forbehold i valget af informanter, idet dele af undersøgelsen dokumenterer forskelligheder og uoverensstemmelser i pædagogernes oplevede praksis i skolen. Dette er et forbehold i konklusionens gyldighed.

## Perspektivering

I kraft af den nye folkeskolereforms indførelse i august 2014 findes der endnu ikke meget forskning af effekterne af implementering af nye tiltag, herunder pædagoger i skolen. Artiklen redegør for de kulturelle betingelser for pædagogers inklusion i skolen ud fra pædagogernes eget oplevede perspektiv. Det vil være relevant at undersøge pædagogers inklusion i skolen ud fra lærernes perspektiv. Hvilke kulturelle betingelser og udfordringer er på spil i den interkulturelle interaktion i læringsrummet set fra lærerens perspektiv? En sådan undersøgelse vil muliggøre udarbejdelse af forbedrende forandringsforslag i det interkulturelle samarbejde mellem professionerne.

## Litteraturliste

- Lave, J. (& Bertelsen, E.) (2014). Situated Learning og skiftende praksis. I: G. Christensen & E. Bertelsen, (red.) (2014), **Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv** (2. e-bogsudgave). Frederiksberg, Bogforlaget Frydenlund.
- Hasse, C. (2011) **Kulturanalyse i organisationer: Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser** (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011) **Kulturanalyse: - kort fortalt** (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I: S. Brinkmann & L. Tanggard (red.) (2015), **Kvalitative metoder: En grundbog** (2. udgave, s. 55-80). Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015) Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode: Fænomenologi. I: S. Brinkmann & L. Tanggard (red.) (2015), **Kvalitative metoder: En grundbog** (2. udgave, s. 227-230). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) **InterView: Introduktion til et håndværk** (2. udgave, s. 44-50, s.119-137). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) **Situeret læring: og andre tekster**. Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L., Krejsler, J. & Laursen, P.F. (2004) **Relationsprofessioner: - lærere, pædagoger, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemlidere** (1. udgave). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I: S. Brinkmann & L. Tanggard (red.) (2015), **Kvalitative metoder: En grundbog** (2. udgave, s. 81-96). Hans Reitzels Forlag.

Denne artikel er publiceret i *Reflexen* (vol. 11, nr. 1, 2016) under temaet *Kulturmødets muligheder og begrænsninger*.