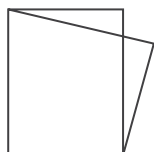


# Det tværprofessionelle samarbejde

## – et paradoks i skolens socialpædagogiske arbejde?



Ditte Tofteng,  
docent, ph.d. og  
Mette Bladt, forsker,  
ph.d., Forsknings- og  
Udviklingsafdelingen,  
UCC

Tværprofessionelt samarbejde er tidens løsen på komplekse sociale problemstillinger. Den moderne velfærdsstats borgerindsatser synes at kræve et særligt samkoordineret arbejde mellem professioner. Men nogle gange ser det ud til, at det tværprofessionelle ender med at stå i vejen for en sagsgang og indsats, der er faglig meningsfuld og foregår rettidigt. Artiklen vil – med udgangspunkt i en case fra et længevarende aktionsforskningsforløb på en skole i Københavnsområdet – sætte fokus på, hvordan det tværprofessionelle samarbejde kan blive et benspænd for opgaveløsningen. Artiklen viser, at det tværprofessionelle nogen gange ender med at blive systemets svar på de af systemet skabte problemer.

### Indledning

”Samarbejder i den offentlige sektor ses som et effektivt middel til at løse komplekse problemer og opgaver, skabe effektive løsninger gennem ressource mobilisering, og udfordre vanetænkning og skabe innovation. Alt sammen noget, der bidrager til at skabe mere for mindre” (Sørensen og Torfing 2016). Samarbejde er altså ifølge disse førende forskere midlet til en mere effektiv og mere innovativ offentlig sektor, hvor tværgående indsatser skaber gensidige udvekslinger af ressourcer og ideer med henblik på at skabe mere helhedsorienterede løsninger. Den engelske forsker Charlotte Pell retter derimod en skarp kritik mod det tværprofessionelle samarbejde. Hun går så langt som at kalde en af sine artikler *Against Collaboration* (Pell 2015) og lister en række grunde til, at samarbejde ikke skal udgøre en politisk intention i sig selv, og hun understreger, at samarbejde ikke løser usammenhængen eller

Det tværprofessionelle samarbejde – et paradoks i skolens socialpædagogiske arbejde?

problemerne med fragmenteret service i den offentlige sektor i et new public management system.

Det tværprofessionelle samarbejde eller de tværprofessionelle indsatser i det offentlige system er således både kritiseret og hyldet, men væsentligt er det at bemærke, at både kritikeren Pell og fortalere Torfing og Sørensen er optagede af, at samarbejde ikke i sig selv må være et mål. Problemet er ifølge Sørensen og Torfing (2016), at de tværgående samarbejder oftest trækkes ned over hovedet på de udførende led eller frontpersonalet. På den måde bliver det tværgående samarbejde et mål i sig selv – ikke et middel til opgaveløsning på tværs af professioner, forvaltninger og sektorer. At have samarbejde som målsætning i sig selv er reduktionistisk i den forstand, at fokus i den velfærdsstatslige opgaveløsning på sin vis ikke må være at skabe gode relationer mellem de professionelle, men at skabe gode liv for borgerne. Endvidere påpeger Pell, at samarbejde på tværs af professioner, institutioner og sektorer som oftest betyder øgede omkostninger til at godkende procedurer for samarbejdet, til selve samarbejdet og til den efterfølgende dokumentation af samarbejdet. Der er således tale om fostringen af et nyt lag af bureaukrati, når vi indgår i tværinstitutionelle og tværfaglige samarbejder. Det er med andre ord værd at overveje, om vi får det ud af det, som vi forventer. Ifølge den danske forsker Morten Ejrnæs findes der ydermere ikke megen dokumentation for, at tværfaglighed kvalificerer det sociale arbejde. Ligesom der heller ikke findes meget empirisk forskning, der systematisk afdækker grundlaget for tværfaglige samarbejde (Ejrnæs 2006). Vi ved kort sagt ikke, om det virker. Men vi har en

forventning om, at det gør det. En pointe han deler med Pell.

Samtidig ved vi fra organisationsforskningen, at øget samarbejde i samspil med øget indflydelse på eget arbejde øger arbejdsglæde og produktivitet (Levin 1946; Hvid 2006; Nielsen 1996). Så på den baggrund er løsningen af de komplekse problemer i den offentlige sektor, som samarbejde mellem flere perspektiver og mennesker med forskellige ekspertiser, fornuftig. Således opnås også de ønskværdige helhedsorienterede indsatser (Kampman 2014). Det giver os imidlertid et dobbelt perspektiv på samarbejdet på tværs. På den ene side er det tværprofessionelle en omkostningstung løsning, der uhensigtsmæssigt er ved at blive et mål i sig selv uden egentlig belæg for, at det virker og på den anden er det et fagligt begrundet svar på samtidens komplekse problemstillinger.

Sammen med Pell kunne man spørge om det behov, der opstår for tværprofessionelt, tværinstitutionelt og tværasektorielt samarbejde i sagsgange i den offentlige forvaltning ikke netop opstår, fordi vi som en del af *new public management*-tænkningen har opdelt den kommunale opgave i række forskellige forvaltninger med særlige specialiserede områder, men også en række professioner med særligt specialiserede faglighed. Argumentet for denne organisering eller styring af den kommunale opgave er, at det er mere effektivt og omkostningslet (Hood 1991). Det er dog et argument, der stilles mange spørgsmål ved. Senest med Christoffer Hood (2016), der peger på, at netop denne måde at forvalte og styre den offentlige sektor ikke giver det ønskede resultat. I denne artikel ser vi, at løsningen af sociale problemer udfordrer

den forvaltningsopdelte logik, idet sociale problemer er transcenderende i forhold til en forvaltningsopdelte logik. Sociale problemer indretter sig ikke efter kommunens opdeling i områder og fagligheder, de går på tværs (Bladt 2013), og at gå på tværs af sektorer, forvaltninger og institutioner vanskeliggøres af systemets logik, og sagsgange bliver tunge og langsommelige.

#### **Hvordan skal det tværprofessionelle forstås? – et overblik**

Og hvad er det så overhovedet, vi forstår ved samarbejde, samarbejde på tværs eller tværprofessionelt samarbejde – er det alt sammen det samme? Der er lavet en række overblikartikler, der forsøger at kortlægge feltet (Midskard 2008; Hedegaard-Hansen 2014). Nogle konkluderer, at samarbejdet er vanskeligt, fordi de professionelle kulturforskelle udgør en barriere (Hall 2005), andre at frontlinjepersonalet oplever, at de samarbejder om sagen, men egentlig forhandler de magten i rummet eller sagen (Lauvås og Lauvås 2006) og andre igen fokuserer på, at samtalerne mellem de respektive professioner hele tiden skifter retning pga. de forskellige positioner og steder de enkelte professioner repræsenterer, samt deres forskellige faglige optagethed (Højholdt, C. 2001). Andre arbejder systematisk med det faglige kendskabs betydning for samarbejdet (Edwards 2011). At de professionelle monopoliserer viden er en ældre kritik, der også rejses (Illich 1970).

Vender vi blikket mod videnskaberne kan man tale om forskellige varianter af tværvidenskab (Enevoldsen 2012): Tværfaglighed, tværvidenskab, multidisciplinaritet, interdisciplinaritet og transdisciplinaritet. Tværfaglighed forholder sig særligt til

et uddannelsesperspektiv, hvor flere discipliner indeholdes samtidigt i én uddannelse. Tværvidenskab ses som en fælles betegnelse for forskningstilgange, der går på tværs af de bredere (klassiske) videnskaber eller discipliner. Multidisciplinaritet kan forstås som tværvidenskab, men uden at disciplinernes grænser overskrides. I interdisciplinaritet sker en interaktion mellem disciplinerne, det kan ske som overtagelse, videreudvikling eller blot brug af teorier og metoder fra en disciplin til en anden. I en transdisciplinaritet er der ikke længere blot tale om interaktion og gensidigt udbytte, her foregår en reel overskridelse mellem disciplinerne. (Enevoldsen 2012)

Alle disse varianter har at gøre med måder at lade viden ind- og udflette sig med og om hinanden. Der er altså tale om videnskabelse på tværs, og man kan sige, at hele denne forholde sig til det tværprofessionelle eller indsatsen på tværs i et vist omfang er inspireret heraf. Det, der sker i forbindelse med den offentlige sektor, er dog rammesat af et organisatorisk perspektiv, og det kommer på den måde til at handle om måder at samarbejde på. At vi alligevel tager det med her, handler om, at det har haft betydning for professionernes faglig tilblivelse og udvikling. Det professionelle arbejde repræsenterer jo netop fagligheder, discipliner og videnskaber, og herved kommer akademias hierarkier, selvforståelser og tilgange til at præge det samarbejde, der er og muliggøres mellem professionerne (Hamre 2016).

### Tværprofessionelt samarbejde i skolen

Tværprofessionelt samarbejde i folkeskolen omkring *inklusion* kan siges at gå på to ben. Det ene er det interne samarbejde mellem de på skolen ansatte

professioner, typisk lærere og pædagoger og i noget omfang andre internt ansatte ressourcepersoner som AKT-vejledere, inklusionsvejledere og læsevejledere etc. I enkelte tilfælde kan der være tale om, at skoler har ansat socialrådgivere eller andre professioner i støttefunktioner. Dette interne samarbejde har en fælles opgave med at skabe et inkluderende læringsmiljø på skolen, og det er alle de øvrige ressourcepersoners opgave at støtte enten barnet direkte eller at støtte læreren i arbejdet med barnet og skabelsen af et inkluderende læringsmiljø (Hedegård-Sørensen 2016).

Det andet ben i det tværprofessionelle er det eksterne. Det knytter sig som oftest til samarbejdet i skolens ressourcecenter, hvor professioner som sundhedsplejersker, psykologer, tale-høre pædagoger, socialrådgivere og andre med særlige professionelle profiler deltager. Professionerne i skolens ressourcecenter kommer (i København) typisk fra to forvaltninger, nemlig Børne- og ungeforvaltningen (BUF) og socialforvaltningen (SOF). I nogle tilfælde udvides det eksterne samarbejde med professioner, der ikke er direkte knyttet til ressourcecenteret, men er tilkaldt på skolen for at understøtte og hjælpe i særligt vanskelige situationer eller ved særlige tiltag. Det kan være læringskonsulenter eller pædagogiske konsulenter.

Samarbejdet eller udvekslingerne mellem interne og eksterne ressourcepersoner foregår ifølge forskerne Gottlieb og Rathmann på forskellige måder: den rådgivende funktion, den konsultative funktion, inspiratoren og sparringspartnere (Hedegård-Sørensen & Hansen 2016: 73; Hansen 2014).

Der kan spores store varianter på skolerne og i skolernes måde at organisere det tværprofessionelle samarbejde (Hedegård-Sørensen & Hansen 2016), og de forskellige varianter har forskellige udgangspunkter. Men målet for begge er at skabe en bedre skole for børnene. Det er ikke kun new public management-perspektivet, der taler for et øget fokus på samarbejde eller øget samarbejde i det hele taget. Også de fagprofessionelle selv ser det giver mening at arbejde sammen for en mere helhedsorienteret indsats. Udfordringerne er, at samarbejdet ikke nødvendigvis er et samarbejde, hvor der er afsat god tid til udveksling, til udvikling og til samspil. Det tværprofessionelle samarbejde er oftest udtænkt i et organisatorisk øjemed og handler ofte om at samle de berørte fagpersoner i samme rum for en kort stund, således at alle kan få de opgaver med sig, der er deres at gøre noget ved. Dette giver ikke nødvendigvis et fagligt samspil – det giver blot en klarhed over, hvem gør hvad.

### Samarbejde på tværs – om inklusion i den danske folkeskole

Udgangspunktet for denne artikel er et aktionsforskningsforløb gennemført i samarbejde med en skole i Københavnsområdet i perioden 2014-2015. Forløbet havde til formål at undersøge, hvordan pædagoger og lærere på skolen arbejdede med inklusion – hvilke problemer så de i forhold til en inkluderende skole og hvilke tanker og drømme de havde til, hvordan en inkluderende skole kunne se ud.

Der er mange måder at strukturere et aktionsforskningsforløb på indenfor de forskellige traditioner af aktionsforskningen (Drewes 2006; Reason & Bradbury 2001). Nærværende forløb var primært

På den ene side er det tværprofessionelle en omkostningstung løsning, der uhensigtsmæssigt er ved at blive et mål i sig selv uden egentlig belæg for, at det virker og på den anden er det **et fagligt begrundet svar på samtidens komplekse problemstillinger.**



inspireret af den kritisk utopiske aktionsforskning (Bladt 2013; Husted & Tofteng 2012; Nielsen 1996; Nielsen, Nielsen & Olsén 1999), der i sagens natur er optaget af et produktivt samspil mellem kritik og utopi frem mod alternative fremtidsudviklinger. Denne type aktionsforskning er som andre aktionsforskningstilgange optaget af at skabe et stærkt deltagerperspektiv både i forhold til praksisudvikling og vidensskabelse. Samtidig er målet at skabe en demokratisk arena for vidensproduktion, og der knyttes an til et stærkt forandringsperspektiv. Forløbet var også inspireret af andre typer aktionsforskning, der har et mere dialogisk og kommunikativt afsæt (Nielsen & Svensson 2006) og andre igen, der sætter det æstetiske og performative i fokus (Borup Jensen 2012; Husted & Tofteng 2011). Metodisk var forløbet derfor struktureret som en kontinuerlig

analytisk vekselvirkning mellem forskellige typer af værksteder, dialogarenaer og performative elementer. Konkret betød det, at de deltagende lærere fik mulighed for at analysere, kritisere, udvikle, afprøve og handle i forhold til arbejdet med inklusion på deres skole – sammen med hinanden og med indspark udefra. Blandt andet havde vi oplæg fra førende inklusionseksperter, der kunne præsentere nyeste viden om inklusion og give kritisk indspark til lærernes egne ideer og tanker, seancer med skuespiller, der så at sige spejlede lærernes tanker og ideer, ligesom vi havde skolens ledelse og eksterne samarbejdspartnere med i forskellige typer af dialoger – alt sammen for at udfordre, kvalificere og nuancere lærernes analyser og opfattelser af temaet: inklusion i den danske folkeskole.

Således er den type viden, der udspringer af denne forskningstradition udviklet i et med- og 'mod'spil med de personer, der deltager i et aktionsforskningsforløb – i dette tilfælde hele personalegruppen på skolen, hvor forskningen foregik. Som ovenstående indikerer, var vi i forløbet interesserede i at undersøge, hvordan personalet selv opfatter inklusionsarbejdet, hvilke barrierer og muligheder, der eksisterer i arbejdet med inklusion, og hvordan dette arbejde kan udvikles i fremtiden. Vi havde altså et stærkt fokus på at fremdrive lærernes "egen stemme", ikke ukritisk og ikke uden at udfordre denne stemme.

I den ramme eksperimenterede forløbet med at undersøge, hvordan og hvorvidt personalet kan og vil drive en skoleudvikling. Således ramler dette aktionsforskningsforløb ind i en dialek-

# I denne artikel ser vi, at løsningen af sociale problemer udfordrer den forvaltningsopdelte logik, idet sociale problemer er transcenderende i forhold til en forvaltningsopdelte logik. **Sociale problemer indretter sig ikke efter kommunens opdeling i områder og fagligheder, de går på tværs.**



tisk udfordring, nøjagtig som Adorno og Horkheimer har formuleret i *Oplysningsens dialektik* (2001/1969): på den ene side er det en bydende nødvendighed, at samfund og samfundsmæssige løsninger produceres, udvikles og implementeres under humanistiske vilkår (og ikke under instrumentelle reificerende systemer), på den anden side er det ikke altid helt sikkert, at de løsninger, der produceres af 'mennesker selv', altid er særlig hensigtsmæssige. På den måde er vidensudviklingen kompleks: på den ene side kan der argumenteres for, at løsninger produceret lokalt kan blive ensidige og unuancerede. På den anden side kan der også argumenteres for, at netop de berørte professioner og det daglige personale er dem med indgående kendskab til både elever, skolen som organisation og dem selv og deres samarbejdspartnere som fagpersoner. På den måde bliver løsninger produceret af professionerne selv, på baggrund af analyser, dialog og

med- og modspil fra andre, netop særlig bæredygtige og kvalificerede.

Forskningen bidrager derfor med et indblik i, hvordan professionerne selv opfatter og fagligt håndterer inklusionsarbejdet i en praktisk hverdag og giver dermed et praksisindblik, samtidig med at nye måder at arbejde med inklusion i folkeskolen ser dagens lys (Tofteng & Bladt 2016).

Selvom aktionsforskningen producerer viden skabt i samspil og samarbejde mellem forskere og praksis, indtager de forskellige parter forskellige roller. Rollerne kan skifte fra forløb til forløb, men i nærværende case var rollefordelingen, at forskerteamet blandt andre opgaver havde og har den teoriudviklende og formidlende del. Når vi igennem denne artikel diskuterer forskellige begreber og så fremdeles, er det altså en forskers blik og ikke lærernes egne, der

anlægges. På lige fod med megen anden kvalitativ videnskab er denne artikel og dette vidensinput fremkommet som et stykke analytisk arbejde, der vekselvirker mellem teoretiske perspektiver og empiri. Empirien antager blot en anden karakter end eksempelvis interviews, da den er fremkommet via værkstedsarbejde, dialogarenaer og eksperimentelt arbejde lærerne selv har udført. Vi vil nedenfor i en mere prosaisk form berette fra en af projektgruppernes arbejde i forskningsforløbet. Det er således en lille del af hele forløbet, der præsenteres her (forskningsprojektet er afrapporteret mere udførligt i Tofteng og Bladt (2016), samt: <https://ucc.dk/forskning/ressourcer/inklusion-pa-tvaers>) som eksempel på lærernes praksiserfaringer og arbejde i forløbet. Casen anvendes til at diskutere forskellige perspektiver på tværprofessionelt samarbejde:

Det tværprofessionelle samarbejde – et paradoks i skolens socialpædagogiske arbejde?

### Sofie og persongalleriet

De står der alle sammen – på rækken i galleriet – forældrene, lærerne, kammeraterne, socialrådgiveren, psykologierne, skolelederne, inklusionsvejlederen og en række flere. Anledningen er en ung pige, 'Sofie', i vanskeligheder; med problemer i familien, et højt fravær i skolen og en adfærd og attitude, der får voksne til at bekymre sig. Galleriet er en del af en scenisk fremstilling på spørgsmålet 'Hvem kan hjælpe?'. I refleksionerne over galleriet blev det fremhævet, at der var mange involveret i et bekymringsvækkende børneliv, men at det til trods var sagsgange og fremdrift noget langmodige.

Scenen afstedkom et medarbejderdrevet projekt med overskriften: Lange sagsgange – hvordan kunne det gå så galt? Projektgruppen bestod af fire lærere med forskellige baggrund og forskellige særlige tillægsuddannelser. Gruppen stillede flere spørgsmål; de lange sagsgange – hvorfor? børn SKAL inkluderes, hvorfor bliver de ikke det? Oplevelsen af, at der er skodder mellem skolen, de enkelte ressourcepersoner og de forvaltninger de kommer fra – hvordan kan det være?

Gruppen arbejdede dels med egne interne processer og dels med de processer, der rakte ud af huset ud mod andre ressourcepersoner, professioner og i sidste ende forvaltninger.

I forhold til de interne processer arbejdede gruppen med, hvordan de selv drøftede og dokumenterede, når et barn eller en ung vakte bekymring. Oplevelsen var, at de talte om det hele tiden,

men ingenting skete. På den baggrund endte gruppen med at ændre på egne procedure. De afholdt det de kaldte børnemøder og skrev systematisk logbog omkring alle børn i deres årgang.

I forhold til de eksterne arbejds gange inviterede de til to møder. På disse møder deltog de eksterne ressourcepersoner fra to forvaltninger, BUF og SOF. Konkret var mødedeltagerne de professionelle fra skolens ressourcecenter samt deres ledelse. Møderne tog udgangspunkt i konkrete børnesager, der var anonymiserede, men fungerede som eksemplariske cases, hvorudfra dialogen kunne tages. Der blev drøftet, hvem der havde hvilken rolle? Hvad der konkret skete på 'forvaltningsniveau', og hvilke handlemuligheder medarbejderne på skolen oplevede at have og hvilke de eksterne ressourcepersoner, så som reelle muligheder ud fra deres perspektiv.

Ved disse møder blev der kastet lys over en del af de mærkelige eller ulogiske sags- og arbejds gange, gruppen havde identificeret. En del af de skodder gruppen havde identificeret blev i nogen grad åbnet. Blandt andet blev det langt klarere for gruppen, at deres egen dokumentation i 'systemet' var betydningsfuld for den videre sagsgang. Det var vigtigt at udfylde bekymrings skrivelser og andre elektroniske dokumenter på en særlig måde for at de eksterne ressourcepersoner (socialrådgiverne blandt andet) kunne fortsætte direkte.

Samtidig blev det drøftet på disse møder, at det var problematisk, når de eksterne ressourcepersoner kom som

konsulenter, med en værktøjskasse af metoder, der muligvis var fornuftige nok, men allerede var afprøvet af lærerne tilknyttet klassen. Både fordi de havde erfaringer, men også fordi de fleste af dem havde særlige ekstra forløb og uddannelser, der i nogen tilfælde matchede dele af de eksterne ressourcepersoners faglige profiler.

Et sidste tiltag for gruppen var oplæg ved den afslutningskonference, der blev afholdt ved det overordnede projekts afslutning. I denne oplægsseance deltog områdedirektøren. Han lyttede og sammenlagt med de eksterne ressourcepersoner (fra hans egen forvaltning) ønsker til at være mere på skolen, blev der tilknyttet en socialrådgiver til skolen med fast ugentlig kontordag. Formålet var at hjælpe til dokumentationsarbejde og opstart af sagsgange. Samtidig blev det besluttet at bruge ressourcer på en ekstern medarbejder – en fraværskonsulent – der blandt andet skulle vække og følge enkelte elever i skole, så det sikredes, at eleverne dukkede op til undervisningen.

Gruppen konkluderede ved endt projekt: "Der er kommet flere ressourcer, men vi oplever at vi sidder med de samme problemer, for ressourcerne er eksterne. Det vi havde ønsket os var at nogen af disse ressourcer, tilfaldt os på skolen" (se: <https://ucc.dk/forskning/ressourcer/inklusion-pa-tvaers>).

### Ikke for en hver pris – uhensigtsmæssig tildeling af ressourcerne?

På sin vis peger gruppen på, at der mangler ressourcer ift. at løfte den vanskelige opgave elever i sociale vanskeligheder udgør for en almindelig folkeskole. Samtidig peger gruppen på, at et stort og tværfagligt persongalleri ikke nødvendigvis er hensigtsmæssig for en hurtigere sagsgang. Da problemstillingen omkring de lange sagsgange bæres til det beslutende niveau, bliver det kommunale svar at knytte ressourcerne til skolen gennem eksterne professionelle. Og det bliver jo i sig selv en pudsighed, da de mange professionelle i persongalleriet udgjorde gruppens kritik i første omgang. Således optræder det tværprofessionelle som en barriere for en hurtigere og mere smidig sagsgang og gruppen må konkludere, at en tværprofessionel løsning blot giver endnu flere fagpersoner, der kan tage opstilling i galleriet, uden at denne løsning reducerer problematikken særligt.

I stedet ønsker gruppen, at nogle af de tildelte ressourcer kunne tildeles internt på skolen, netop for at sikre en helhedsorientering omkring eleven og dennes familie. Gruppen argumenterer for, at lærerne kender eleverne og også kunne varetage 'vækningsopgaver' og lignende dels for at sikre en helhedsorientering og dels for at undgå, at galleriet af professionelle simpelthen bliver for stort og uoverskueligt for både eleven og forældrene. På den måde peger lærerne på en tværfaglig løsning, der ikke går på tværs af professioner, men er en del af den enkelte professionelles faglighed. Lærerne sætter fokus på, at tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde i sig selv ikke nødvendigvis er løsningen hver gang, og de problematiserer det

at benytte det tværprofessionelle som et standardsvar. *One size fits all* er ikke altid tilfældet ifølge lærerne.

Fra konsultativ logik til sparringspartner En anden problematik, knyttet til casen om Sofie og det omfattende persongalleri, drejer sig om den konsultative praksis, der ifølge Hedegaard og Hansen er en af de mest anvendte samarbejdsformer nu om dage (2016). I den er der tale om mere funktionelle samarbejder, hvor det for de eksterne ressourcepersoner handler om at tilføre ny viden gennem egen viden. Det, der også kendetegner denne samarbejdsform er, at den tidsmæssigt ikke nødvendigvis kræver et længerevarende samarbejde mellem de interne og de eksterne professioner (Hedegaard & Hansen 2016). Det betyder, at forvaltningernes psykologer, inklusionsvejledere, socialrådgivere etc. ikke længere sidder ude på skolerne eller har deres gang i daginstitutionerne for på den måde at være i direkte kontakt med skolens hverdag og eleverne. De placeres centralt i tværfaglige enheder, der tilbyder konsultativt samarbejde. Således kan skolerne søge råd og vejledning af eksempelvis en psykolog omkring en given situation eller et givent barn. Psykologen vil da facilitere en proces med medarbejderne, eksempelvis reflekterende teams eller psykologen vil efter observationer af klasserummet med *eleven i*, foreslå forskellige klasseledelsesteknikker. Psykologen vil ikke arbejde direkte med den pågældende elev, han eller hun vil så at sige aldrig være på gulvet og med til at løse en problematik i *virkeligheden*.

Som det fremgår af casen har lærerne på skolen ikke specielt gode erfaringer med denne model, idet de påpeger, at der er

en verden til forskel på at foreslå tænkte muligheder, teorier og modeller og det at stå i den konkrete situation med en elev, der *går amo'*. Samtidig kan denne model også virke en anelse provokerende; flere af personalerne har mange efteruddannelser som fx inklusionspædagog eller lignende. Således er de bekendt med samme modeller og teorier som den konsultative person, men det er i den konkrete situation, at problemet udfoldes og ikke nødvendigvis opfører sig, som teorien foreskriver. Samtidig peger lærerne på, at ressourcer, der anvendes konsultativt, ikke er det samme som ressourcer tildelt direkte til en ekstra person i klassen i de vanskelige situationer. Og de ekstra hænder i klassen opleves som nødvendige i forbindelse med de vanskelige situationer. På den måde bliver den konsultative praksis ikke kun mere eller mindre overflødig, den fratager også ressourcer, der kunne anvendes i de konkrete situationer og forhindrer i nogen grad de enkelte fagprofessionelle i at arbejde tværfagligt.

At være sparringspartner viste sig at være en bedre vej. Som vi så i casen endte det med, at skolen fik en socialrådgiver på skolen en dag om ugen. Det vidste sig at være et produktivt element, der kunne og stadig kan forbedre dokumentationsarbejdet og dermed potentielt også reducere tiden i sagsgange. Det udvidede samarbejde mellem lærerne og socialrådgiveren betyder, at lærerne bliver trænet i at dokumentere indenfor sagsbehandlingssystemets logik, hvilket opleves som en *smutvej* til en smidigere og hurtigere sagsgang. At tildele skolen en socialrådgiver en dag om ugen betyder dermed, at der organisatorisk gives mulighed for de professionelle sammen kan kvalificere



**Det tværprofessionelle samarbejde er oftest udtænkt i et organisatorisk øjemed** og handler ofte om at samle de berørte fagpersoner i samme rum for en kort stund, således at alle kan få de opgaver med sig, der er deres at gøre noget ved. Dette giver ikke nødvendigvis et fagligt samspil – det giver blot en klarhed over, hvem gør hvad.



deres tværprofessionelle indsats i et fælles refleksionsrum (Eikeland 2006).

#### **Professionsidentiteten og tværfagligheden**

Når lærerne peger på en løsning af sociale sager og problemer, der trækker opgaverne tilbage til egen praksis, kan man anlægge et analytisk perspektiv, der stiller skarpt på silotænkning og stammekrig, eller det man kan kalde professionernes monopolisering af viden (Hall 2005; Lyng Rasmussen 2014). Når lærerne svarer på sociale problemer ved at trække løsningen tilbage til egen praksis, tager de i et vist omfang monopol på den viden, der skal til for at løse problemstillingen. Mange

af lærerne i nærværende eksempel har dog en række tillægsuddannelser til deres læreruddannelse. De har så at sige udviklet deres professionsidentitet til at være bredere end den lærerfaglige. Men man kan dog stille sig en smule skeptisk overfor for denne monoprofessionelle løsning. Selvom lærerne gennem et langt professionelt liv med op til flere uddannelsesmæssige input må siges at have den erfaring og den anciennitet, der synes nødvendig for at kunne håndtere sociale problemer, er det alligevel et noget ensidigt svar. Og i et arbejdslivsperspektiv et spørgsmål om, der er tid til både at tage sig af fagdidaktikken og de sociale problemer. At have flere fagligheder involveret i sociale sager er

både fagligt og menneskeligt et godt svar på de ønskede helhedsorienterede løsninger. Og lærerne er vel principielt heller ikke uenige. De erfaringer, de har med det tværprofessionelle samarbejde og system, er dog ikke entydigt positive. Så når de skal pege på løsninger, trækker de opgaverne tilbage til dem selv. Dette kan analyseres som professionel monopolisering, men det er i vores øjne ikke det eneste, der er på spil.

#### **Det tværprofessionelle som paradoks – afrunding**

Denne artikel har sat fokus på det tværprofessionelle samarbejde med udgangspunkt i lærernes oplevelser i deres faglige hverdagspraksis. Udgangs-



punktet har været et medarbejderdrevet projekt, der har haft fokus på netop det tværprofessionelle samarbejde knyttet til sagsgange i forhold til det bekymringsvækkende børneliv. Gennem casen samt de efterfølgende analyser af casens væsentligste temaer ser vi således, at lærerne peger på en række problemer i det tværprofessionelle perspektiv. Først og fremmest peger de på det problematiske i den nærmest naturaliserede forståelse af, at løsningen på komplekse problemer i sociale sager betyder ressourcetildeling i form af ekstra eksterne ressourcer. Vi ser også, at lærerne peger på, at det tværprofessionelle samarbejde foregår mest hensigtsmæssigt, når de bruger sparingspartner modellen. Disse to tematikker er forskningsmæssigt interessante, og analyserne skabt i samarbejde med lærerne bringer ny viden til feltet omkring det tværprofessionelle, hvor vi sammen med lærerne konkluderer: at det tværprofessionelle samarbejde (i et vist omfang) bliver systemets svar på systemets problemer; idet det for at kunne svare på systemlogikkens opdeling og opsplitning af sagsgange og funktioner bliver nødvendigt at samle en lang række professionelle for at kunne skabe den nødvendige helhedsorienterede indsats. Fra skolens og lærernes perspektiv bliver konsekvensen på sin vis endnu længere sagsgange, alt for mange hændelser og en uhensigtsmæssig opsplitning og

udlicitering af deres daglige arbejde med elever i mistrivsel.

Træder vi et skridt tilbage fra de fælles analyser med lærerne, kan vi se andre elementer. Her træder det monofaglige op overfor det tværfaglige, og man kan se lærernes ønsker om at varetage flere opgaver selv som et slags ensidighed eller monopolisering fra lærernes side. At trække opgaver tilbage fra samarbejde til at løse monofagligt synes ikke nødvendigvis at være den bedste løsning. Alligevel kan vi se lærernes svar som et erfaringsbåret svar. Lærerne har ikke erfaringer med, at det tværprofessionelle samarbejde har de nødvendige betingelser for at kunne udvikle sig fagligt hensigtsmæssigt eller give de enkelte professionerne mulighed for at få den indflydelse på arbejdet, som de har ønsker om. En oplevelse, der muligvis deles af det øvrige professioner, der i dette projekt kun perifert deltog i analyserne af projektets fund. Derfor bliver et af deres svar at trække opgaverne hjem i egen ramme og ansvarsområde, fordi samarbejdet har ikke nødvendigvis de rette betingelser.

Fra et forskningsmæssigt perspektiv – i form af arbejdslivsforskningen og det pædagogiske felt omkring professionerne – betragtes samarbejdet i fælles refleksionsrum (Eikeland 2006) som betydningsfulde for, at de tværprofes-

sionelle indsatser og samarbejder kan få tid og plads til at udvikle sig til faglige arenaer rettet mod en helhedsorienteret indsats. Som det berettes fra casen indkaldte gruppen til dialogmøder mellem dem selv og medarbejderne fra ressourcecenteret og deres respektive ledere. Dialogerne på disse møder afspejlede en uvanthed med at drøfte faglige forhold og forståelser omkring sagsgange som faglige dialogpartnere. Dette er på linje med Bjørn Hamres (2016) og Crisstina Muncks (2016) forskning i og om det tværprofessionelle. Dialogerne synes at tage form af (som tidligere nævnt) opgavefordeling mellem resourcepersoner og ikke refleksionsrum for fagpersoner. Forløbet peger således på, at det tværfaglige rum må udvikles, og der skal stilles andre organisatoriske rammer til rådighed i form af tid og plads. Men det peger samtidig på, at det tværprofessionelle samarbejde ikke altid er svaret på de komplekse problemer vores velfærdsprofessioner håndterer i deres daglige arbejde. Det forbliver et paradoks, at vores organisering af velfærdsstatens ydelser lægger an til og kalder på nødvendigheden af at inddrage flere faglige professioner i opgaveløsningen, når netop denne inddragelse synes at vanskeliggøre selvsamme opgaveløsning, fordi vi bliver for mange om opgaven.

Det tværprofessionelle samarbejde – et paradoks i skolens socialpædagogiske arbejde?

## REFERENCER

- Bladt, M. (2013). *De unges stemme – udsyn fra en anden virkelighed*, Ph-d. afhandling Roskilde: Roskilde Universitet.
- Borup Jensen, J. (2012). Musik, kunst og æstetisk læring. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. og Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning – en grundbog*. København: Samfundslitteratur.
- Drewes Nielsen, Lise (2006). The methods and implication of action research. In: Nielsen, K.A. and Svensson, L. (eds.) (2006). *Action research and Interactive research. Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Edwards, A. (2011). *Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise*. International Journal of Educational Research. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Eikeland, O. (2006). Yrkeskunskabens epistemologi, yrkeskunnskap og aristoteliske kjennskapsformer. I: Askerøi, E. og Eikeland, O. (red.). *Som gjort så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetence*. Højskolen i Akershus. Forskningsserie no 13. Lillestrøm: Højskolen i Akershus.
- Ejrnæs, M. (2006). *Faglighed og tværfaglighed – vilkår for tværfagligt samarbejde mellem sundhedsplejersker, pædagoger, lærere og sagsbehandlere*. København: Akademisk forlag.
- Enevoldsen, T. og Erling, J. (red.) (2012). *Tværvidevidenskab i teori og praksis*. København: Hans Reitzel.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of interprofessional Care supplement 1*: 188-196. Taylor & Francis. DOI: 10.1080/13561820500081745.
- Hamre, B. (2016). Når diagnosen dikterer pædagogikken I: Hamre, B. og Larsen, V. (2016). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frydenlund: København.
- Hansen, Janne Hedegård (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Rapport for undervisningsministeriet. København: UVM.
- Hedegård- Sørensen, L. og Hedegaard-Hansen, J. (2016). Flerfaglighed som nødvendig for udvikling af inkluderende læringsmiljøer I: Hamre, B. og Larsen, V. (2016). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. København: Frydenlund.
- Hjort, Katrin, Ane Qvortrup & Peter Henrik Raae (red.) (2012): *Der styres for vildt: om paradokser i styring af pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public administration*. Vol 69 (83-19). DOI: 10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x
- Hood, C. and Dixon, R. (2015). *A government that worked better and cost less*. Oxford: Oxford University. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199687022.001.0001
- Horkheimer, M. and Adorno, T. W. (2001/1944). *Oplysningens dialektik – filosofiske fragmenter*. København: Gyldendal.
- Højholdt, C. (2011). *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Husted, M. og Tofteng, D. (2012). Aktionsforskning i Juul, S. og Brandsholm, K.: *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori*, København: Hans Reitzel.
- Hvid, H. (2006). *Arbejde og bæredygtighed*. København: Frydenlund.
- Illich, I. (1972). *Det skoleløse samfund*. København: Hans Reitzel.
- Kampmann, N. E. S. (2014). Lærer-pædagogsamarbejde – en politisk konstruktion og ledelsesudfordring. *Tidsskrift for arbejdsliv*. 16. årg. Nr 1.
- Lauvås, K. og Lauvås, P. (2006). *Tværfagligt samarbejde. Perspektiv og strategi*. Aarhus: Klim Aarhus.
- Lewin, Kurt (1997 1948)). *Resolving Social Conflicts. Field theory in social science*. Washington: American psychological Association.
- Lyng Rasmussen, G. (2014). Pædagogen ind i klasseværelset – professionsidentitet og et tværprofessionelle samarbejde i Ritchie, T. og Tofteng, D. (red.). *Pædagog i skole og fritid*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Midskard, J. (2008). Multi-Disciplinary Work [‘tværfagligt samarbejde’] in Denmark. An overview of the literature. *Nordisk Social Arbeid*. Nr. 3-4, vol. 28: 247-258.
- Munck, C. (2016). Når den pædagogiske faglighed undermineres af psykologien I: Hamre, B. og Larsen, V. (2016). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frydenlund: København.
- Nielsen, B.S., Nielsen, K. A. og Olsen, P. (1999). *Demokrati som læreproces – industri og Lykke – et år med dyndspringeren*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. A. and Svensson, L.(eds.) (2006). *Action research and Interactive research. Beyond practice and theory*.