

# Ledelse af tværprofessionelt teamsamarbejde



Masterspeciale MPL AAU  
Forår 2020  
Kirsten Thuesen: 20180552  
Vejleder: Nanna Friche  
Tegn: 117.842

Jeg bekræfter hermed, at dette er mit originale arbejde, og at jeg alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner

Handwritten signature of Kirsten Thuesen

# Indholdsfortegnelse

<b>Indholdsfortegnelse</b>	<b>1</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>1.0 Indledning</b>	<b>5</b>
<b>2.0 Problemformulering</b>	<b>6</b>
<b>3.0 Læserguide</b>	<b>6</b>
<b>4.0 Afgrænsning</b>	<b>7</b>
<b>5.0 Begrebsafklaring og teorigrundlag</b>	<b>8</b>
5.1 Tværprofessionelt eller tværfagligt samarbejde Andy Højholt	8
5.2 Teamsamarbejdets stabilitet - Lise Tingleff Nielsen	10
5.3 Pædagogisk ledelse	11
5.4 Elevcentreret skoleledelse - Viviane Robinson	11
5.5 Undersøgende og vidensopbyggende praksisledelse - Helen Timperley	16
5.6 Professionelle Læringsfællesskaber - DuFour & Manzano	18
5.7 Læringsledelse - Lars Qvortrup	19
5.8 Et syn på pædagogisk ledelse - Undervisningsministeriet	20
5.9 Kritiske røster - Tanggaard, Aastrup, Rømer & Brinkmann	20
5.10 Undersøgelses forståelse af pædagogisk ledelse	21
5.11 Læringsbegrebet	21
<b>6.0 Metode og design</b>	<b>21</b>
6.1 Videnskabsteoretisk ståsted	21
6.2 Den kvalitative undersøgelse	22
6.3 Forskningstype	23
6.4 Undersøgelsens etik	23
6.5 Fokusgruppeinterview	24
6.6 Kvalitative interviews	26
6.7 Observation	27
6.7 Dokument som kilde	28
6.8 Databearbejdning	28
6.8.1 Interviews	28
6.8.2 Kodning af interviews	29
6.8.3 Meningskondensering	29
6.8.4 Observation	30
6.8.5 Dokument som kilde	30
6.9 Oversigt over databearbejdelse trin I	30

6.10	Oversigt over databearbejdelse trin 2	30
6.11	Oversigt over empirisk materiale	31
6.12	Analysestrategi	31
<b>7.0</b>	<b>Analyse del I</b>	<b>32</b>
7.1	“Der er nogen, der underviser, og der er nogen, der er pædagoger”	32
7.2	“Vi har fra starten af manglet en definition”	36
7.3	“Vi kan lære enormt meget af hinanden af at høre på hinanden”	40
7.4	Diskussion	43
7.5	Delkonklusion	45
<b>8.0</b>	<b>Analyse del II</b>	<b>46</b>
8.1	“Hvis ikke vi ved hvorfor, så bliver det uigennemsigtigt”	47
8.2	“Der er nogle ting, jeg ikke ved”	48
8.3	“Man kommer lidt afsted og lærer noget”	49
8.4	“Så får man et ret godt indtryk af, hvordan det går”	51
8.5	Diskussion	52
8.6	Delkonklusion	54
<b>9.0</b>	<b>Metodekritik</b>	<b>55</b>
9.1	Undersøgelsens validitet, reliabilitet og bias	55
<b>10.0</b>	<b>Konklusion</b>	<b>56</b>
<b>12.0</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>58</b>
<b>13.0</b>	<b>Bilagsliste</b>	<b>60</b>

# Abstract

<b>Educational leadership of interprofessional team collaboration</b>
---

Kirsten Thuesen	Aalborg Universitet	Maj 2020
-----------------	---------------------	----------

The purpose of this study is to identify how interprofessional teamcollaboration is handled in practice in the Danish public school, and how educational leadership can help support teamcollaboration, so that students' learning is promoted.

The problem area is uncovered through a socialconstructivist and qualitative approach, where informants contribute to the problem area through focusgroupinterview with teachers and pedagogues who collaborate in practice, single interview by a leader and an pedagoguestudent and also an observation, where the researcher has focused on social interactions in practice. Empirical documents which describes teamcollaboration in practice, are also included in the analysis.

As a theoretical look at the empirical material is used: Andy Højholt's theory about the different forms of teamcollaboration and what influence those collaborations has on development and learning in the school.

Lise Tingleff Nielsen made in 2012 a Ph.D. , which has investigated team collaboration in the Danish primary school and formulated the concepts of *familyculture* and *functionalitylogic*; these concepts will be used for an analytical look at the empiricism. To assess what managerial elements can support teamcollaboration to promote students learning, Helen Timperley and Viviane Robinson's theories are used.

The main points that emerge in the study are that professional identity and professional understanding have a significant impact on teamcollaboration and on the approach to students learning. To succeed, team management requires leadership and focus on learning.

The study concludes that the interprofessional team collaboration in primary school is handled as a teamcollaboration, where the teachers and pedagogues professional identity is not exceeded, but are held and acted upon in a classical professional understanding, where the paradigm is; that the teacher teaches and the pedagogues occupies a supportive feature in practice. Teamcollaboration is handled with a predominant focus on the fact, that the team

is good at each other and that planning and execution is not done with the students' learning as a focus.

The interprofessional teamcollaboration requires learning-leadership to promote student learning; it does not happen by itself. Management must be managed by a leader who, with a focus on students' learning, is aware of their own learning and their own professional identity and understands, respectively, the pedagogues and teachers' profession based on that goal; that everyone has a part in the learning environment that is at school. The leader must be able to set and maintain clear frameworks and clear goals for team collaboration. The leader must also and be able to create an environment where teachers, pedagogues and leaders is collaborate in the creation of a common understanding of a core task, where the focus is on learning and on the well-being among the students too.

## Forord

*"I disse coronatider...."* er en lille sætning, som i dette forår 2020 har sneget sig ind i det danske sprog og givet en fælles forståelse af, at vi i denne tid har været sammen om noget, som udfordrer vores hverdag. Sætningen har legitimeret valg og fravalg, der ellers ikke ville have forekommet og sætningen har sneget sig ind i børnenes sprog i skolen, som en ramme om en ny hverdag, de skal forholde sig til og agere i. Som skoleleder har sætningen ligeledes åbnet for et helt uafprøvet landskab, hvor veje er afsøgt i hastigt tempo og med stort håb om at lykkes med en massiv opgave. At være skoleleder *i disse coronatider* har uvægerligt åbnet for helt nye greb, helt nye overvejelser og helt nye ledelsesmæssige tanker at gøre sig. Alle disse vinkler på min ledelsesmæssige opgave, ansvarsområder og daglige greb sætter det at være masterspeciale-studerende i et stærkt og brugbart perspektiv i forhold til min praksis og har været en styrkelse af mit virke som skoleleder. Jeg har holdt meget af at balancere mellem en omskiftelig hverdag og et rum for fordybelse i forbindelse med min undersøgelse og min rapport, fordi det har givet mening.

Jeg vil gerne sige tusind tak til Nanna Friche for faglig stærk og tryk vejledning, der har åbnet muligheder og skabt overvejelser og læring. Ligeledes vil jeg gerne takke studieleder Dorte Ågård, som sammen med Nanna Friche og de øvrige undervisere på studiet har skabt et sammenhængende, spændende og udviklende forløb hen over de sidste to år på MLP.

Ligeledes skal der lyde en tak til mine studiekammerater for interessante, lærerige og sjove stunder. En særlig tak til Hanne.

Tak til familie og venner for at være med på sidelinjen og bakke op.

Tak til mine kolleger og min arbejdsplads for at muliggøre dette studie *i disse coronatider*.

## 1.0 Indledning

Denne undersøgelse har interessen rettet mod dette tværprofessionelle teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i folkeskolen, og på hvordan pædagogisk ledelse har indflydelse på dette teamsamarbejde således, at det kan antages at fremme elevernes læring.

Min interesse i dette felt udspringer af egen kontekst. Jeg er skoleleder på en mellemstor skole og ser teamsamarbejdet mellem lærere og pædagoger som en positiv men udfordret praksis. Jeg er optaget af at opnå indsigt i og forståelse for, hvordan teamsamarbejdet håndteres i praksis og få viden om de faktorer, der spiller ind på teamsamarbejdets kvalitet og virke i praksis.

At arbejde i teams har i mange år fremstået som en selvfølgelighed i den pædagogiske praksis i folkeskolen, og efter folkeskolereformens indførelse i 2014 har det været en forventning, at lærere og pædagoger indgår i et fælles teamsamarbejde og forenes under folkeskolelovens mål; at udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan (Undervisningsministeriet, 2013).

Når begrebet *teamsamarbejde* anvendes, har de fleste en erfarings- eller forståelsesmæssig definition af begrebet. To, der har anskuet teamsamarbejdet i en dansk kontekst er Andy Højholt, som har beskæftiget sig med at betragte forskellige vinkler og måder se teamsamarbejde på (Højholt, 2016). Lise Tingleff Nielsen har i en ph.d. i 2012 undersøgt teamsamarbejdet og beskrevet to stærke tendenser i forhindringen af et teamsamarbejde, der er rettet mod læring i organisationen; familiekultur og funktionalitetslogik (Nielsen, 2012). Højholt og Tingleff Nielsen belyses yderligere og anvendes i undersøgelsen som definitioner på et tværprofessionelt teamsamarbejde og som vinkler på faktorer, der spiller ind på teamsamarbejdet.

Ud over interessen for at undersøge hvordan teamsamarbejdet ser ud i praksis, er jeg ligeledes optaget af at opnå indsigt i og forståelse af, hvordan pædagogisk ledelse har indflydelse på teamsamarbejdet, så teamsamarbejdet fremmer elevernes læring.

Blikket på en skoleleders funktion og opgaver har ændret sig, og begrebet pædagogisk ledelse har vundet stort indpas i Danmark i de sidste år, som en forståelse af skolelederens arbejde i praksis (Ågård & Keller, 2019). Internationalt har der ligeledes været stor

bevågenhed omkring definitionen og ligeledes effekten af pædagogisk ledelse. Forskere som Viviane Robinson og Helen Timperley har gennem deres forskning på området bidraget med en forståelse af begrebet, og har foretaget internationale undersøgelser af effekten af pædagogisk ledelse. Robinson og Timperleys forskning har ligeledes bidraget til forståelsen af pædagogisk ledelse i en dansk kontekst og anvendes ligeledes i denne undersøgelse.

På baggrund af interessen for at undersøge det tværprofessionelle teamsamarbejde, som det ser ud i praksis og ligeledes med en intention om at belyse de ledelsesmæssige faktorer, der har indflydelse på teamsamarbejdet, så elevernes læring er i højsædet, lyder problemformuleringen i denne undersøgelse:

## 2.0 Problemformulering

Hvordan håndteres tværprofessionelt teamsamarbejde  
mellem lærere og pædagoger i folkeskolen,  
og hvordan kan pædagogisk ledelse understøtte det, så det fremmer elevernes læring?

## 3.0 Læserguide

Dette kapitel præsenterer rapportens opbygning og indhold med henblik på, at give læser et kort indblik i, hvad der kan forventes i gennemlæsningen.

Rapporten starter med et kapitel, hvor der redegøres for afgrænsninger i forbindelse med undersøgelsen. Herefter beskrives undersøgelsens teoretiske og begrebsmæssige fundament og ligeledes begrebsafklares de i undersøgelsen anvendte analysebegreber.

I dette kapitel belyses og begrundes valg af Andy Højholts definition af *tværprofessionelt teamsamarbejde*. Ligeledes belyses en klassisk forståelse af begrebet profession. Herpå beskrives Lise Tingleff Nielsens begreber *familiekultur* og *funktionalitetslogik*, som er begreber, hun argumenterer for ofte er tilstede i et teamsamarbejde i skolen. Højholt og Tingleff Nielsen anvendes i analysen. Kapitlet indeholder ligeledes et blik på begrebet *pædagogisk ledelse*, hvor Viviane Robinsons definition af begrebet belyses i vid omfang, da hendes teoretiske begrebsapparat anvendes i analysen. Robinson følges af et indblik i Helen Timperleys undersøgende og vidensopbyggende cirkler, som ligeledes anvendes i analysen. I kapitlet præsenteres ligeledes andre teorier og syn på pædagogisk ledelse; DuFour & Marzano, Lars Qvortrup og Undervisningsministeriet, som i denne forbindelse

præsenteres som et andet blik på pædagogisk ledelse. Der belyses ligeledes kritik af disse ovenstående forståelse af pædagogisk ledelse; Lene Tanggaard, Thomas Aastrup Rømer og Svend Brinkmann. Sluttelig belyses undersøgelsens forståelse af *pædagogisk ledelse* og *læring*.

Herpå følger et kapitel omkring undersøgelsens metode og design, hvor der argumenteres for det videnskabsteoretiske ståsted, der er valgt i denne undersøgelse. Ligeledes belyses og begrundes valget af et kvalitativt undersøgelsesdesign, beskrivelser af de konkrete metoder og stillingtagen til forskerrolle og undersøgelsens etik. I samme kapitel belyses den databearbejdning, der har pågået. Her er der displays over databearbejdelsens trin og en oversigt over det samlede empiriske grundlag for undersøgelsen.

Efterfølgende er analysedelen delt op i to trin: Første del indeholder undersøgelse af, hvordan lærere og pædagoger håndterer det tværprofessionelle teamsamarbejde funderet i det empiriske materiale. Dette følges af en diskussion og delkonklusion. Anden del af analysen indeholder en analyse og en faglig vurdering af, hvordan pædagogisk ledelse kan understøtte det tværprofessionelle teamsamarbejde, så dette understøtter elevernes læring. Herpå følger en diskussion og delkonklusion. Inden undersøgelsens hovedkonklusion foretages en metodekritisk vurdering af undersøgelsen og rapporten rundes af med litteraturliste og bilagsliste.

## 4.0 Afgrænsning

I dette kapitel afgrænses undersøgelsens rammer.

I kapitel 5.0 belyses undersøgelsens teorigrundlag og anvendte begreber. Nogle af de beskrevne teorier og begreber indgår blot til en samlet forståelse af teoriernes eller begrebernes ophav og fundament og anvendes derfor ikke analytisk:

Der beskrives kort Marzano og DuFours teori om Professionelle Læringsfællesskaber, som et blik på læringsledelse i praksis. Denne teori og deres standpunkter indgår ikke analytisk og uddybes ikke nærmere. Ligeledes beskrives Uren Pædagogik, som et kritisk standpunkt til det teoretiske felt. Jeg afgrænser mig fra at anvende dette blik på problemfeltet i analytisk øjemed.



## 5.0 Begrebsafklaring og teorigrundlag

I dette kapitel beskrives undersøgelsens teoretiske grundlag, en del af teoriernes fundament og andre og kritiske syn på feltet. I kapitlets to sidste afsnit begrebsafklares undersøgelsens syn på pædagogisk ledelse og læringsbegrebet.

### 5.1 Tværprofessionelt eller tværfagligt samarbejde Andy Højholt

I dette afsnit belyses Andy Højholts betegnelser og definitioner af tværprofessionelt og tværfagligt teamsamarbejde. Andy Højholt er lektor ved det samfunds-faglige og pædagogiske fakultet på Professionshøjskolen Metropol.

Tværprofessionalitet skal i denne undersøgelse forstås med Andy Højholt definition af begrebet. Andy Højholt beskriver det tværprofessionelle samarbejde som et samarbejde, der sigter mod at overskride den enkeltes professionsidentitet og faglighed, for med fokus på et fælles mål at udvikle ny viden og nye færdigheder til gavn for den fælles sag. Ideelt set vil et tværprofessionelt samarbejde udvikle en ny form for professionsidentitet og ny viden hos de, som er en del af den fælles opgave. Et tværprofessionelt samarbejde rækker altså ud over den enkeltes opfattelse af egen professions kultur, organisatoriske krav, værdier og tradition. I denne definition af tværprofessionelt samarbejde ligger en forventning til, at de deltagende har fokus på udvikling af ny viden og skaber læring, som overskrider professionen og har fokus på målet som en tværgående sag (Højholt, 2016).

Historisk set stammer begrebet profession fra en beskrivelse af faggrupper, der har et videnskabeligt funderet grundlag at arbejde på. Det betyder, at ens virke er funderet i viden inden for fagets felt og med et minimum af egne skøn. For, at et erhverv lever op til beskrivelsen af denne klassiske forståelse af begrebet profession, er der tale om, at man skal have en uddannelse i et videnskabeligt felt og kompetencer og færdigheder til at anvende det videnskabelige fundament i sit virke. Der er ligeledes tale om, at de professionelle anvender deres evner i ansvarlighed og i faglig og etisk forpligtelse til gavn for samfundet (Højholt, 2016).

På baggrund af denne klassiske forståelse kan det derfor diskuteres, hvorvidt lærere og pædagoger, som er denne undersøgelses omdrejningspunkt, kan betegnes som professioner eller professionelle, da der kan være en forståelse af, at deres uddannelsesmæssige baggrund ikke er tilstrækkelig videnskabeligt funderet til at leve op til betegnelsen af at være en profession og, at der derfor kan være tvivl om, hvorvidt der kan være tale om et tværprofessionelt samarbejde mellem disse to fagligheder (Højholt, 2016).

Jeg vurderer, at anvendelsen af Højholts nutidige definition af tværprofessionelt teamsamarbejde er relevant i denne undersøgelse, da Andy Højholt argumenterer for, at der med dette begreb er tale om et samarbejde mellem faggrupper eller professioner, som rækker ud over det fag, man er uddannet i og knytter sig op på fælles mål og opgaver, som kræver, at der bringes ny viden og nye kompetencer i spil for at løse opgaven. I et tværprofessionelt arbejde bidrager den enkelte - uagtet sin faglig baggrund - til at løse sin del af opgaven gennem overvejelser af, hvordan man bidrager mest hensigtsmæssigt og lærer af det (Højholt, 2016; Højholt & Sederberg 2017). Da der i undersøgelsen netop er tale om et samarbejde mellem to faggrupper, der arbejder under folkeskoleloven som fælles og overordnet mål, anser jeg denne definition som brugbar i denne undersøgelse.

Ligeledes vurderer jeg, at denne definition af tværprofessionelt samarbejde kan anvendes i sammenhæng med den definition af pædagogisk ledelse, som anvendes i min undersøgelse, hvor der netop lægges vægt på et professionelt læringsperspektiv. Dette uddybes senere i rapporten, hvor jeg redegør for begrebet pædagogisk ledelse i international, national og i undersøgelsens perspektiv.

For Andy Højholt er det væsentlig at adskille de to begreber *tværfagligt teamsamarbejde* og *tværprofessionelt teamsamarbejde*. Højholt beskriver et tværfagligt samarbejde som et samarbejde, hvor to fag indgår i samarbejde omkring en fælles opgave og bringer fagets færdigheder, kompetencer og viden i spil. I et tværfagligt teamsamarbejde er man altså optaget af at bringe ens eget fags vidensniveau, metoder og mestring i spil for at løse opgaven. I et samarbejde mellem lærere og pædagoger, betyder det, at de to fag indgår i arbejdet med hver deres vinkel og faglige blik på opgaven.

Tværfagligt samarbejde og tværprofessionelt samarbejde adskiller sig altså især ved, at det tværfaglige ikke har samme fokus på at overskride egen professionsfaglighed for at løse opgaven. Højholt argumenterer for, at et tværprofessionelt teamsamarbejde overskrider professionens faglige rammer og søger læring og udvikling i samarbejdet for at løse den fælles opgave. Højholt mener, at denne sondring mellem de to begreber er væsentlig, da netop det at overskride egen profession kan have betydning for samarbejdet, og være under indflydelse af historiske, traditionelle og organisatoriske betingelser, som har stor indflydelse på, om dette overhovedet er muligt i praksis, på grund af et ifølge Højholt menneskeligt behov for en stabil forståelse af egen professionsidentitet. Højholt beskriver, at et ufunktionelt samarbejde mellem professionerne ofte er præget af en negativ forståelse af andres profession (Højholt, 2016).

## 5.2 Teamsamarbejdets stabilitet - Lise Tingleff Nielsen

Lise Tingleff Niensens, som er forskningschef ved UCC udfærdigede i 2012 en ph.d med overskriften: *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet* : en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team.

Her har Tingleff undersøgt teamsamarbejdet i folkeskolen og bringer i sin analyse to begreber i spil, som hun ser som betydelig fremtrædende i teamsamarbejdet; *funktionalitetslogik* og *familiekultur*.

Begrebet *funktionalitetslogik*, som en fremtrædende faktor i teamsamarbejdet, argumenterer Tingleff Nielsen for, da hendes undersøgelse viser, at der i en stor del af teamsamarbejdet er et uhensigtsmæssigt stort fokus på det funktionelle; at planlægge og koordinere aktiviteter og undervisning, så dagligdagen fungerer hensigts- og planmæssigt.

Begrebet *familiekultur* beskriver Tingleff Nielsen som en anden stor faktor, der dominerer billedet af teamsamarbejdet i skolen. I familiekulturen er teamet fokuseret på at have det godt sammen og bruger hinanden til støtte og opbakning, og undgår i vid udstrækning at stille kritiske spørgsmål eller indgå i undersøgende refleksioner omkring undervisning og elevernes udbytte. Tingleff Nielsen beskriver en afholdenhed i teamsamarbejdet i forhold til faglige samtaler eller diskussioner, da der er en forsigtighed omkring at komme til at kritisere hinanden personligt eller at positionere sig uligeværdigt overfor hinanden.

I en sådan familiekultur i teamet og med et funktionalitets-logisk syn på praksis kommer arbejdet i teamet sjældent til at rumme plads til og mulighed for samtale om undersøgelse af og udvikling af elevernes læring. Dette afføder ifølge Tingleff Nielsen, at teamets medlemmer ikke selv opnår læring, skaber ny viden eller udvikler praksis, som hun argumenterer for, er den grundlæggende årsag til overhovedet at arbejde i teams. Tingleff Nielsen konkluderer ligeledes, at der generelt er stor velvilje til arbejdet i teams, og at medlemmerne ofte ser teamsamarbejdet som godt og støttende, men set udefra med argumentationen om, at teamsamarbejdet skal understøtte elevernes læring gennem et professionelt og læringsorienteret teamsamarbejde, stiller funktionalitetslogikken og familiekulturen sig i vejen for samarbejde omkring det væsentligste indhold; elevernes læring. Tingleff konkluderer, at der er behov for udvikling af professionelle læringsfællesskaber i skolerne, hvor de professionelles læring og udvikling er i spil med henblik på at udvikle en pædagogisk praksis, der understøtter elevernes læring (Nielsen, 2012; Riise, 2019).

De næste afsnit belyser forskellige vinkler på begrebet pædagogisk ledelse.

### 5.3 Pædagogisk ledelse

Historisk set har blikket på ledelse af offentlige og pædagogiske institutioner flyttet sig med de styringsparadigmer, der har været herskende i samfundet. Gennem årene med New Public Management har der været fokus på *generel* ledelse; ledelse set som en selvstændig disciplin, som kan varetages med minimalt blik for kerneydelsen i den pågældende organisation. Generel ledelse kræver administrative færdigheder og økonomisk indsigt, hvilke må anses som ledelsesmæssige kompetencer, der i alle henseender er vigtige for en offentlig leder. Men vigtigheden af, at en leder ligeledes har behov for fagligt indsigt i den kerneydelse, som man er leder af, er en tendens, der vinder indpas i nyere forskning på feltet omkring pædagogisk ledelse. Det anses for væsentligt, at en leder af pædagogiske og offentlige institutioner har balance mellem det generelle ledelsesfelt og en faglig indsigt i pædagogiske virkemidler, menneskelig udvikling, læring, undervisning osv. for at kunne opretholde kvalitet i kerneydelsen (Ågård & Keller, 2019).

### 5.4 Elevcentreret skoleledelse - Viviane Robinson

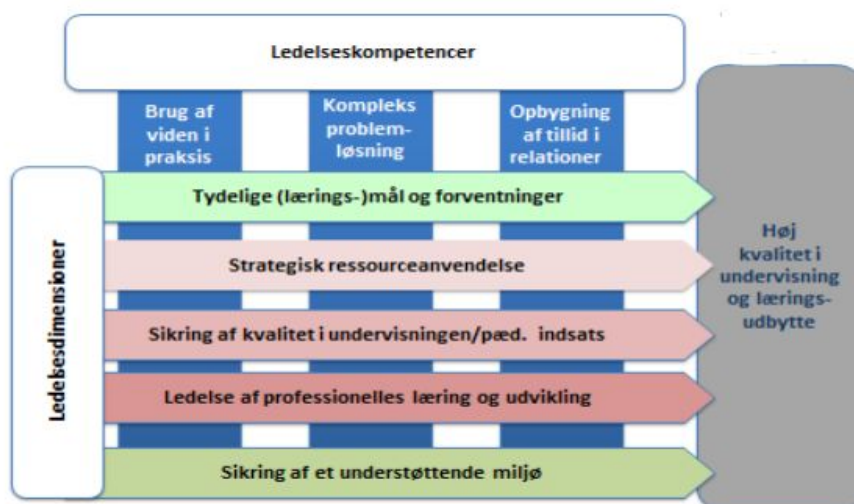
En af de forskere, der argumenterer for at ophæve skellet mellem generel ledelse og faglig ledelse, og anse begge dimensioner for væsentlige er Viviane Robinson (Ågård & Keller, 2019; Robinson 2015). Robinson er professor ved Faculty of Education of Auckland og leder af Centre of Educational Leadership (Robinson, 2015). I 2009 gennemførte Robinson på baggrund af et stort antal internationale undersøgelser, en metaanalyse af, hvilke ledelsesmæssige elementer, der med størst sandsynlighed har effektiv indflydelse på elevernes læring (Robinson, 2015; Qvortrup, 2016). Med baggrund i denne undersøgelse definerer Robinson begrebet *elevcentreret skoleledelse*.

I Robinsons begreb ligger en forståelse af, at det at være pædagogisk ledende har et læringsperspektiv for både elever, medarbejdere og ledelse. Robinson beskriver elevcentreret ledelse eller pædagogisk ledelse som en ledelsesform, der har fokus og omdrejningspunkt omkring elevernes læring. Ifølge Robinson er pædagogisk ledelse distribueret i organisationen og forpligter derfor alle i organisationen på at tage del i at lede læring på alle planer. Pædagogisk ledelse skal derfor forstås som ledelse af og deltagelse i

pædagogiske indsatser, der gavner elevernes læring gennem ledelse af læring i hele organisationen (Robinson, 2015).

For at kunne analysere og vurdere hvordan pædagogisk ledelse kan understøtte arbejdet i de tværprofessionelle teams, så det fremmer elevernes læring, redegøres der her for Robinsons teori. Robinson er relevant i denne undersøgelse, da hun har klarlagt og opstillet hendes blik på ledelsesmæssige faktorer, der tilsammen beskriver, hvordan man bedriver pædagogisk ledelse, så dette fremmer elevernes læring. Faktorerne belyses ud fra nedenstående figur (Robinson, 2015).

Figur 1.(Robinson, 2015 s. 30)



De tre ledelseskompeterencer, som Robinson beskriver; *brug af viden i praksis*, *kompleks problemløsning* og *opbygning af tillid i relationer* er kompetencer, som Robinson argumenterer for, at en elevcentreret skoleleder bør besidde et minimum af, for at kunne forvalte de fem dimensioner, som er medvirkende til at sikre, at den pædagogiske praksis er til gavn for elevernes læring.

At en skoleleder skal kunne opbygge tillid i relationerne, begrundes Robinson med, at der med en stærk tillidsfuld kultur er større sandsynlighed for, at der kan skabes og opretholdes et innovativt og stærkt fagligt fællesskab, hvor lærere og pædagoger tør tage chancer og turde sætte egen praksis i spil. Tilliden er fundamentet for, at lærere og pædagoger engagerer sig og stiller sig positive overfor nytænkning. Robinson argumenterer for, at

skolelederen gennem en karakter som rollemodel, skal fremstå tillidsvækkende gennem høj integritet, gensidig respekt for andres synspunkter og interesse i medarbejderne liv. Ligeledes vækker det ifølge Robinson tillid, når lederen er i stand til at gribe ind overfor medarbejdere, som ikke lever op til de forventninger eller opgaver, der er til dem i organisationen (Robinson, 2015 s. 44-53).

Ifølge Robinson er *anvendelse af relevant viden* i praksis - altså den faglige ledelse - ligeledes en forudsætning for at kunne involvere sig i undervisningen, i pædagogiske indsatser og i de aktiviteter, der iværksættes i skolen. Denne involvering er væsentlig for elevernes læring, da lederen skal være i stand til at kunne vurdere kvaliteten og eventuelt være med til at foretage justeringer eller ændringer i praksis. Dette skal ske på evidensbaseret grundlag af opdateret viden omkring læring og undervisning, som sætter lederen i stand til anvende denne viden i sin ledelsespraksis (Robinson, 2015 s.34-38).

At skulle foretage *kompleks problemløsning* er en del af en skolelederens job, som ifølge Robinson bør foregå som en åben og kollektiv proces, hvor problemerne anskues fra flere vinkler gennem drøftelser af problemstillingen med de implicerede. Som leder bør man være åben og lydhør for alle argumenter og anskue de betingelser, der er omkring løsningen af det tilstedeværende problem. Problemet skal anskues ud fra skolens overordnede principper og mål. Som leder, bør man være åben for at være i proces omkring problemløsningen og lytte til input og diskussion omkring problemløsningen (Robinson, 2015 s. 38-44).

De fem ledelsesdimensioner, som Robinson argumenterer for, som værende af vigtig karakter for understøttelsen af kvaliteten af undervisningen og for elevernes læring; *fastsættelse af mål og forventninger, strategisk ressourceanvendelse, sikring af høj kvalitet i undervisningen, ledelse af lærernes læring og udvikling og sikring af et velordnet og trygt miljø.*

Robinson argumentere for at *fastsættelse af mål og forventninger* er et væsentligt ledelsesgreb, da en tydelig målsætning giver det pædagogiske arbejde et mål at sigte mod og at indrette sin praksis efter. Det giver lærere og pædagoger en retning i deres arbejde. De opstillede mål skal være præcise og målbare, og det er en ledelsesopgave at motivere lærerne og pædagogerne til at engagere og tilslutte sig målene. Det er ligeledes væsentligt for lærerne og pædagogerne, at de oplever sig selv i stand til at opfylde målene i deres praksis og, at målene har en reel værdi og er andet en skueværdier. Målene skal opstilles,

så organisationen er bekendt med de fælles værdier, der arbejdes under. Lederen skal være opmærksom på, at anvende målene i praksis - både som baggrund for tiltag og planlægning af undervisning, men også som et fundament for dialog med og eventuelt udvikling af medarbejdere, der ikke arbejder efter de gældende målsætninger (Robinson, 2015 s.55-57). Denne tanke om arbejdet med et fælles mål er, ligesom tanken om et tværprofessionelt teamsamarbejde, et opgør med den "privatpraktiserende lærer" (Ågård & Keller 2019; Højholt, 2016), da det kræver fælles retning og dialog om praksis for at fastholde fokus på det fælles mål.

I retningen mod dette fælles mål, skal en skoleleder være opmærksom på *Strategisk ressourceanvendelse*. Når Robinson taler om at anvende ressourcer strategisk, argumenterer hun for, at der er tale om alle ressourcer i organisationen; såvel økonomiske, tidsmæssige og ligeledes medarbejderressourcer. Robinson argumenterer for, at skolelederen skal have både mod og indsigt nok til at anskue og prioritere medarbejdernes ressourcer og i den forbindelse have blik for, om der er medarbejdere, der har behov for opkvalificering eller ændring i arbejdsopgaver (Robinson, 2015 s.69-74). I forbindelse med et tværprofessionelt teamsamarbejde, må lederen med Robinsons argumentation, have mod til at rykke rundt på medarbejdere i en teamsammensætning, som er uhensigtsmæssig i forhold til elevernes udbytte, og som ikke sikrer *høj kvalitet i undervisningen*.

Det er lederens ansvar at sikre høj kvalitet i undervisningen gennem at være aktivt deltagende og give sine medarbejdere feedback på praksis. Robinson argumenterer for, at en tæt kontakt og deltagelse i undervisning giver kendskab til både medarbejdernes kvalifikationer og elevernes udbytte. På dette grundlag er det lederens opgave med egen viden om praksis at indgå i dialog omkring læring og udvikling.

For at sikre den høje kvalitet i undervisningen kræves et kollaborativt miljø, hvor hele organisationen har læring og udvikling for øje og bidrager professionelt til at understøtte elevernes læring. Robinson argumenterer for, at et stærkt og professionelt teamsamarbejde, som bygger på et fælles ansvar for elevernes læring og for organisationens mål, er af afgørende betydning for at sikre høj kvalitet i undervisningen. For, at lederen kan komme så tæt på praksis, at han eller hun kan anskue kvaliteten af undervisningen, medarbejderens ressourcer eller behov for opkvalificering, argumenterer Robinson for, at der er et behov for et tillidsfuldt og åbent samarbejde, hvor der er mulighed for samtaler om læring (Robinson, 2015 s.87-97).

Dette fokus på *ledelse af de professionelle læring og udvikling* er for Robinson den væsentligste og mest betydningsfulde dimension af pædagogisk ledelse. Robinson argumenterer for, at det er lederens ansvar at opbygge både organisatorisk og individuel

kapacitet ved at have et læringsorienteret blik på både organisationens udvikling og på medarbejdernes ressourcer og udviklingen heraf. Lederen har ansvar for at skabe professionelle læringsfællesskaber, hvor medarbejdere og ledelse er samarbejdende om praksis og har samtaler om læring på et professionelt plan, hvor åbenhed og tillid gør, at der er mulighed for udvikling (Robinson, 2015 s.105-122).

Dette læringsaspekt kendetegner ligeledes et tværprofessionelt teamsamarbejde, hvor der med fokus på at overstige professionen med et fælles mål for øje sker læring (Højholt, 2016).

Den sidste dimension i Robinsons beskrivelse af pædagogisk ledelse er *sikring af et velordnet og trygt miljø*. Robinson lægger vægt på, at ledelsen har ansvar for, at skolens interessenter oplever en høj grad af både fysisk og psykisk tryghed. Trygheden er basal i forhold til, at der kan skabes udvikling og læring (Robinson, 2015 s.123-136).

En del af den elevcentrerede ledelse indebærer ifølge Robinson ligeledes at kunne skabe de forandringer og forbedringer i praksis, der gør, at fokus er rettet mod elevernes læring. For at kunne skabe disse forbedringer argumenterer Robinson for, at man som leder bør kende de handlingsteorier, der ligger til grund for de handlinger, der sker i praksis og hvad konsekvensen er heraf.

En handlingsteori består af tre elementer: Det værdimæssige; de kerneværdier og overbevisninger, der er grundlaget for de handlinger, der udføres i praksis og de intentionelle og faktiske konsekvenser, der er heraf (Robinson, 2018). Her illustreret i en figur:

Figur 2 (efter Robinson 2018, s.42)



*“En handlingsteori forklarer de observerede handlinger ved at udpege de overbevisninger og værdier, der fastholder dem”* (Robinson, 2018 s. 41).

Robinson argumenterer for, at man som leder skal være undersøgende og opsøgende omkring medarbejdernes handlingsteorier for netop at kunne opnå en forståelse for det, der sker i praksis og med den forståelse være i stand til at ændre praksis. Robinson



argumenterer for, at de værdier og overbevisninger, der ligger til grund for ens adfærd, ofte beror på professionsidentiteten og er svære at ændre på, hvis ikke de er anskueliggjorte.

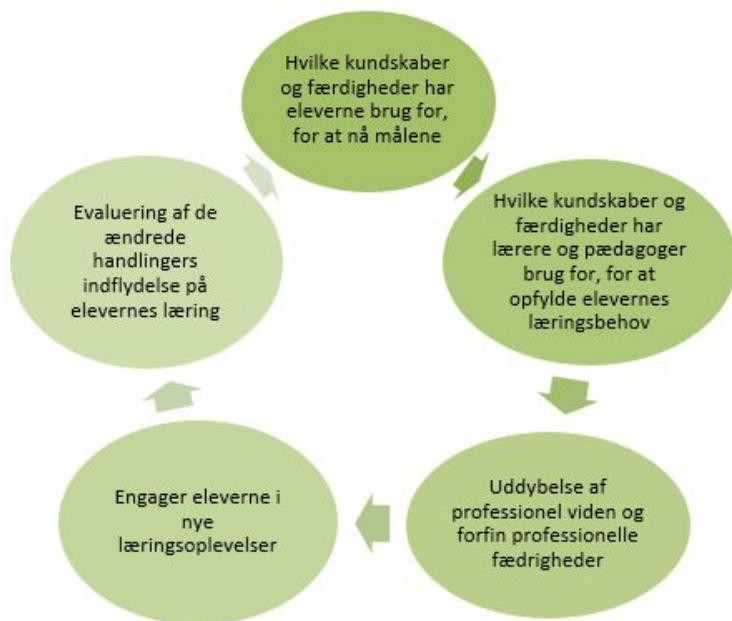
Det læringsorienterede syn på pædagogisk ledelse deler flere forskere med Robinson. Blandt andre Helen Timperley, hvis teori og modeller belyses i næste afsnit

## 5.5 Undersøgende og vidensopbyggende praksisledelse - Helen Timperley

I dette afsnit belyses Timperleys teori om, hvordan fokus i praksis kan rettes mod elevernes læring gennem fokus på lærerne og pædagogernes læring; professionel læring.

Timperleys teori bidrager i denne undersøgelse til et vurderende blik på, hvordan pædagogisk ledelse kan understøtte tværprofessionelle teams, så teamsamarbejdet fremmer elevernes læring.

Timperley er professor ved University of Auckland, New Zealand og er i sin forskning optaget af ledelse, organisation og læringsprocesser og har i sine udgivelser blik for at omsætte viden til praksis. Timperley argumenterer, som Robinson for, at det har afgørende betydning for elevernes læring, at man som leder har fokus på lærernes og pædagogernes læring, eller det, som Timperley kalder *professionel læring*. Timperley skelner mellem *professionel læring* og *professionel udvikling*. Professionel læring er for Timperley der, hvor der er reel og meningsfuld involvering for de professionelle, og hvor elevernes læringsbehov er afsættet for at organisere eller at omstille praksis, således der sker læring for både de professionelle og eleverne. Dette betyder, at de professionelle må gå systematisk til værks og undersøge og skabe viden i forhold til egen praksis og dennes effekt på elevernes læring (Timperley, 2018). Med baggrund af dette elevfokuserede blik for praksis har Timperley formuleret en undersøgelses og vidensopbyggende model for, hvordan denne undersøgende praksis kan anvendes i det pædagogiske arbejde. Modellen viser, hvordan der med udgangspunkt i elevernes læringsbehov, er fokus på lærernes og pædagogernes læringsbehov - for at opfylde elevernes behov; altså et læringsorienteret fokus på arbejdet med at udvikle praksis, så den fremmer elevernes læring. Her illustreret i figur 3:



Figur 3 efter Timperley (Timperley, 2018 s.26)

Timperley har ligeledes fokus på, at for, at der kan ske professionel læring blandt lærere og pædagoger, må dette læringsorienterede og elevfokuserede blik være til stede hos ledelsen. Timperley argumenterer for, at man som skoleleder skal være opmærksom på sit eget læringsbehov for at bedrive pædagogisk ledelse og understøtte både medarbejdernes og elevernes læring gennem fokus på ens ledelsesmæssige effekt på elevernes læring. Dette opstiller Timperley i en undersøgende og vidensopbyggende model for lederen, som illustreret her i figur 4 (Timperley, 2018):



Figur 4 Efter Timperley(Timperley, 2018 s.33)

Timperley understreger, at disse ovenstående modeller er brugbare i praksis, hvor organisationen tilbyder og opfordrer til dialoger, hvor spørgsmål til praksis og fokus på læring skaber fælles viden og fælles professionelt sprog. Derfor er det fremtrædende i de to modeller, at der er tale om en cirkulær bevægelse, hvor der i undersøgelsen af praksis cirkuleres mellem afdækning af elevernes og egne behov, afprøves nye handlinger og foretages evalueres.

Timperleys og Robinsons syn på ledelse af læring deles af andre, som ligeledes har skabt en form for opskrift på, hvordan dette kan bedrives i praksis; Professionelle Læringsfællesskaber, som beskrives i følgende afsnit.

## 5.6 Professionelle Læringsfællesskaber - DuFour & Manzano

Richard DuFour og Robert J. Manzano har beskæftiget sig med læringsledelse, og med hvordan ledelse fremmer elevers læring.

Richard DuFour er en amerikansk underviser og skoleleder, der gennem talrige udgivelser og inspiration til skoleudvikling står i spidsen for implementering af professionelle læringsfællesskaber i skoler verden over. Hans syn på professionelle læringsfællesskaber bakkes op af Robert J. Marzano, som er en amerikansk uddannelsesforsker, der arbejder med at omsætte viden til praksis (DuFour & Marzano, 2016). DuFour og Marzanos definition af begrebet pædagogisk ledelse placerer sig sammen med Robinson og Timperley i en forståelse af, at ledelse er distribueret i organisationen og, at man gennem sin adfærd som leder har indflydelse på elevernes læring. DuFour og Marzanos teori leder til, at man også i mange pædagogiske institutioner i Danmark inspireres til at iværksætte kompetenceudviklingsprojekter omkring arbejdet i professionelle teams, hvor lærere og pædagoger styrkes i samarbejdet omkring den enkelte elevs læring gennem fokus på forbedringspraksis, hvor der opstilles mål, evalueres og justeres i praksis, så der opnås øget læring hos eleverne. Dette professionelle læringsfællesskab har ledelsen indflydelse på gennem opmærksomhed på etablering af god kommunikation og lydhørhed, fleksibilitet, opstilling af klare mål, være aktivt deltagende og skabe gode relationer (DuFour & Marzano, 2016).

Professionelle Læringsfællesskaber mødes med kritik, da det kan opfattes som en konceptuel organisationsopskrift og et politisk eller ledelsesmæssigt styringsredskab. Der ses i litteraturen en debat om, hvorvidt det pædagogiske personale er frataget ejerskabet for deres praksis gennem brug af Professionelle Læringsfællesskaber som en organisationsopskrift, eller om der er tale om et virkningsfuldt pædagogisk værktøj, som både ledelse, pædagoger og lærere kan benytte i arbejdet med at understøtte og styrke elevernes læring og trivsel (Christensen, 2018).

Dette fokus på at indsamle viden og data om elevernes behov og synet på ledelse af professionelle læringsfællesskaber repræsenteres i Danmark ved blandt andre Lars Qvortrup, hvis synspunkt beskrives i næste afsnit.

## 5.7 Læringsledelse - Lars Qvortrup

Lars Qvortrup anvender begrebet *læringsledelse* om det, Viviane Robinson kalder elevcentreret skoleledelse. Læringsledelse er netop en ledelsesprofil, som indtager en aktiv rolle i og retter sit fokus mod elevernes læring. I enighed med Robinson argumenterer Qvortrup for, at en skoleleder bør være optaget af at opsætte klare mål, som organisationen kan styre mod og, at der arbejdes med at sikre, at disse mål nås. Ifølge Qvortrup bedrives læringsledelse forskningsinformeret. Dette betyder, at man som leder er opdateret på den nyeste forskning omkring, hvad der med størst sandsynlighed har den bedste indflydelse på elevernes læring og trivsel. Med baggrund i denne viden og data hentet i organisationen, opnår man som skoleleder et evidensinformeret grundlag til at anvende sin professionelle dømmekraft på og iværksætte pædagogiske indsatser, som har størst mulig indflydelse på elevernes læringsudbytte. Qvortrup argumenterer ligeledes for, at der udvikles et fælles professionelt og pædagogisk sprog i organisationen, så der kan tales om elevernes læring og pædagogiske tiltag. Dette fælles sprog åbner for lederens mulighed for supervision af medarbejderen gennem deltagelse i undervisningen og for åbne samtaler om både elevernes og medarbejderens egen læring. Ligeledes ser Qvortrup det som lederens rolle at sammensætte professionelle teams og fastsætte rammerne for deres samarbejde (Qvortrup, 2016).

Undervisningsministeriet har i samarbejde med EVA, som implementeringsaktør beskrevet ministeriets officielle syn på pædagogisk ledelse, der bærer præg af det ovenstående syn på pædagogisk ledelse. Dette belyses i næste afsnit.

## 5.8 Et syn på pædagogisk ledelse - Undervisningsministeriet

Denne opfattelse af pædagogisk ledelse understøttes af Undervisningsministeriet, som i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut - EVA har samlet både international og national forskning i et vidensnotat som en rettesnor eller en definerende af den gængse opfattelse af pædagogisk ledelse i Danmark (EVA, 2017). Med notatet udtrykkes en definition af pædagogisk ledelse, som ledelse tæt på undervisningen, med tydelig fokus på elevernes læring, undersøgelse og anvendelse af data til at udvikle praksis, skabe et fælles sprog og dialog på et professionelt plan. Desuden bør ledelsen ifølge dette vidensnotat kunne sætte en klar retning og skabe en organisation, hvor der sker læring på alle niveauer, og hvor der eksperimenteres for at skabe den bedst mulige læring og undervisning, og hvor teamsamarbejdet er velfungerende (EVA, 2017).

Den dataorienterede ledelse, effektmålinger af ledelsens indflydelse på læring og målformuleringer i skolen møder kritik, som der i næste afsnit belyses eksempler på.

## 5.9 Kritiske røster - Tanggaard, Aastrup, Rømer & Brinkmann

*“At måle pædagogisk effekt for at finde universelle sammenhænge svarer til at veje en pengeseddel for at måle dens værdi”*. Sådan beskriver Lene Tanggaard, Thomas Aastrup Rømer og Svend Brinkmann deres kritik af, at metaanalyser af internationale undersøgelser, kan føre til en konkret effektmåling af, hvad der har størst indflydelse på elevernes læring. Her mødes disse store metaanalyser af effekter på elevernes læring således af dansk kritik. Kritikken går primært på, at pædagogik ikke kan løsrives fra den kultur og den kontekst, den lever i. Dette værdimæssige standpunkt kaldes urene pædagogik.

Den urene pædagogik interesserer sig for hvad der *er*, og ikke for hvad, der *virker* og tager derfor afstand til, at målinger foretaget og sammenfattet fra forskellige kulturer med forskellige skolesystemer og forskellige historiske perspektiver, kan være grundlag for antagelsen af, at noget virker bedre end andet og pr. automatik fungerer i dansk kultur og dansk skoletradition (Tanggaard, Rømer og Brinkmann, 2014).

I denne undersøgelse tages der afsæt i et syn og en definition af pædagogisk ledelse, som belyses her.

## 5.10 Undersøgelses forståelse af pædagogisk ledelse

Denne undersøgelse bygger på følgende forståelse af pædagogisk ledelse:

*“Jo mere lederen i sine relationer med andre, i sit arbejde og i sin læring fokuserer på kerneaktiviteterne undervisning og læring, jo større indflydelse vil han få på de elevrelaterede resultater”* (Robinson, 2015, s.28).

I rapporten anvendes begrebet læring. I næste afsnit beskrives den forståelse af læringsbegrebet, som denne undersøgelse bygger på.

## 5.11 Læringsbegrebet

Læring skal i denne undersøgelse forstås med Knud Illeris' definition: *“enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring* (Illeris, 2015 s.20).

Illeris beskriver læring, som en ændring i ens kapacitet, som har en eller anden grad af bestandighed. Denne læring opstår ifølge Illeris i forskellige processer; *resultat af læreprocesser hos den enkelte, psykiske processer og samspilsprocesser*. Illeris argumenterer for, at det er vanskeligt at udpege hvilke af disse processer, der har ført til læring, og beskriver ligeledes disse begreber som uadskillelige i praksis (Illeris, 2015).

# 6.0 Metode og design

I dette afsnit argumenteres der for undersøgelsens metode og designet beskrives.

## 6.1 Videnskabsteoretisk ståsted

Det videnskabsteoretiske ståsted i denne undersøgelse er socialkonstruktivistisk. Det centrale i socialkonstruktivismen er forståelsen af, hvordan viden og virkelighed skabes eller konstrueres i sociale kontekster mellem menneskelige relationer, aktioner og fortolkninger af menneskelige erfaringer. Ifølge socialkonstruktivismen har fænomener ikke essens i sig selv, men tillægges værdi gennem menneskelig erfaring, sproglige konstruktioner og sociale kontekster. Den socialkonstruktivistiske tilgang kan give adgang til de fænomener, der er skabt i konteksten og give indsigt i hvilke værdier fænomenerne har fået tillagt i praksis (Egholm, 2014; Høyen & Brinkkjær, 2018).

Jeg har valgt dette videnskabsteoretiske ståsted, da jeg er interesseret i at anskue relationelle konstruktioner mellem lærere og pædagoger og den kontekst, de udspiller sig i. Ligeledes understøtter det socialkonstruktivistiske ståsted min problemformulering i forhold til intentionen om at afdække, hvorledes det tværprofessionelle teamsamarbejde *håndteres*. Jeg vurderer, at jeg netop med et socialkonstruktivistisk ståsted kan få blik for, hvordan det tværprofessionelle teamsamarbejde håndteres i den lokale kontekst gennem de deltagendes meninger om teamsamarbejdet og konkrete handlinger.

Den socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske tilgang kan være med til at stille spørgsmål til og se kritisk på fænomener, som kan fremstå stationære, men som ifølge socialkonstruktivismen netop er betingede af den kontekst og den kultur, de er forankrede i. Dette kritiske perspektiv beskriver dét, der kan opfattes som selvfølgeligheder i praksis, som sociale konstruktioner (Høyen & Brinkkjær, 2018). Dermed kan den socialkonstruktivistiske tilgang i denne undersøgelse være med til at åbne for ændringer, nytænkninger eller handlinger på problemfeltet (Gergen & Gergen, 2005).

Derimod er den socialkonstruktivistiske tilgangs skrøbelighed, at alt kan komme til at fremstå uden en vurdering af, om noget er mere gyldigt end andet, men at alt har samme værdi og validitet (Rasborg, 2018).

Det vil jeg tage højde for i denne undersøgelse og i afrapporteringen ved at være opmærksom på, at den viden, der produceres netop er både afhængig af konteksten, er relationel forankret og ubeständig (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

I overensstemmelse med det socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske ståsted er undersøgelsen opbygget i to trin; en deskriptiv fremstilling af hvordan det tværprofessionelle samarbejde håndteres af aktørerne og ud fra disse beskrivelser en analytisk vurdering af hensigtsmæssige pædagogiske ledelsesgreb, der fremmer det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger, så det gavner elevernes læring.

På baggrund af det videnskabsteoretiske ståsted har jeg valgt et kvalitativ undersøgelsesdesign, som belyses i de følgende afsnit.

## 6.2 Den kvalitative undersøgelse

Jeg har valgt en kvalitativ undersøgelse, da problemfeltet orienterer sig mod *forståelse* af meningsfulde fænomeners konstruktion i praksis. Sigtet med undersøgelsen er forståelse af hvordan tværfagligt teamsamarbejde som fænomen er konstrueret i praksis og hvilke

ledelsesmæssige elementer, der kan anvendes for at understøtte dette samarbejde. I undersøgelsen søges denne indsigt og forståelse gennem kvalitative interviews med forskellige nøglepersoner, der er tæt på problemfeltets substans. Da idealet er forståelse, er analysen af de fremkomne data en åben fortolkning med yderligere tolkningsmuligheder.

Jeg har fravalgt indsamling af kvantitative data, da jeg netop stræber efter forståelse og ikke årsagssammenhænge eller forklaringer på problemstillingen, som er den kvantitative metodes styrke. Dette ses i valget af metode, som ikke indeholder spørgeskemaer, normative målinger eller eksperimentelt design, da problemfeltet og undersøgelsens tema vurderes vanskeligt at operationalisere indenfor den kvantitative metode (Thisted, 2013; Brinkmann & Tanggaard, 2015).

### 6.3 Forskningstype

Med et sigte efter at opnå forståelse af hvordan fænomener om det tværprofessionelle samarbejde er konstruerede i kontekstuelle forhold og i overensstemmelse med det kvalitative design og det socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske ståsted i denne undersøgelse, anvendes en forstående og en kvalitativ handlingsorienteret forskningstype.

Med den forstående forskningstype søges forståelse og indsigt i, hvordan de implicerede oplever og agerer i det tværprofessionelle teamsamarbejde - altså deres håndtering af samarbejdet og deres konstruktion af begrebet.

Problemformuleringen lægger ligeledes op til en kvalitativ handlingsorienteret konklusion, da der netop spørges til, hvordan pædagogisk ledelse kan understøtte teamsamarbejdet.

Den kvalitative handlingsorienterede forskningstype bygger ovenpå den forstående forskningstype og har til hensigt at klarlægge menneskelige handlinger og muligheder, der kan være med til at udbedre problemet (Thisted, 2013 s. 92-95).

I næste afsnit ses der på undersøgelsens etiske overvejelser.

### 6.4 Undersøgelsens etik

I en undersøgelse, som inddrager mennesker og deres meninger og oplevelser og som berører deres integritet og selvbestemmelse, er det vigtigt at gøre sig overvejelser om undersøgelsens forskningsetik. Det er væsentligt, at de, som på en eller anden måde bidrager til undersøgelsen, har en oplevelse af at være informeret om undersøgelsens indhold, formål og hensigt, for på informeret grundlag at kunne vælge deltagelsen til eller fra.



Det er fundamentalt, at de som bidrager, har en oplevelse af, at deres integritet og selvbestemmelse er varetaget under hele forløbet (Kjellström, 2018).

For at opretholde de etiske rammer om undersøgelsen, har jeg anskuet undersøgelsen med fire tommelfingerregler, som Svend Brinkmann argumenterer for, kan anvendes som guide til overvejelse af de etiske aspekter, der forekommer i en undersøgelse: *Informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen* (Brinkmann og Tanggaard, 2015 s. 475-479).

*Informeret samtykke* er i denne undersøgelse udarbejdet som et dokument, der indeholder en kort beskrivelse af undersøgelsens formål (Bilag 1). Dokumentet er sendt til de personer, som på forhånd er blevet spurgt, om deres interesse i at deltage. Efter, at deltagerne har læst informationsdokumentet og har sagt ja til at deltage i undersøgelsen, aftales tidspunkt og ramme for interviewene. Inden interviewets start informeres deltagerne ligeledes om, at de til enhver tid har mulighed for at afbryde interviewet, og at de udelukket skal svare på det, de selv ønsker at svare på. De interviewede oplyses om, at de har mulighed for at læse rapporten, når undersøgelsen er slut.

Fortroligheden i undersøgelsen ligger i den for læsere af rapporten fulde anonymitet. Dette er deltagerne orienteret om inden interviewstart; at interviewene optages og transskriberes, hvor deres navn anonymiseres. Transskriberingerne udelukker ligeledes omtalte navne og henvisninger, som kan true anonymiteten. De deltagende omtales i rapporten udelukket ved deres profession og et bogstav. I denne undersøgelse er fortrolighed vigtigt, da der er et forholdsvist lavt deltagerantal.

Denne undersøgelse kan have *konsekvenser* for de involverede, da der i undersøgelsen ligger både et forståelsesperspektiv og et handlingsorienteret perspektiv, som rækker ind i en for deltagerne kontekstnær praksis, da der spørges til ledelsesmæssige elementers indflydelse på det, der er deres daglige arbejde. Dette er jeg bevidst om i forhold til min forskerrolle, da jeg netop laver undersøgelsen forholdsvist tæt på egen praksis. Jeg er ikke nærmeste leder for de interviewede, men er en del af samme organisation. De interviewede er ansat i et andet distrikt i samme kommune.

## 6.5 Fokusgruppeinterview

På baggrund af det socialkonstruktivistiske ståsted og med intention om at afdække gruppers fortolkninger, interaktioner og meninger om undersøgelsens problemfelt, har jeg valgt at generere data gennem fokusgruppeinterviews. Fokusgruppeinterview kan med formen som en veksling af samtale mellem deltagerne og individuelle perspektiver, generere data om gruppens tolkninger, værdier og samspil, og kan derfor åbne for indblik i

de sociale konstruktioner, der er i praksis om det tværprofessionelle teamsamarbejde (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Et fokusgruppeinterview kan med fokus på samtalen og den social kontekst generere data om og give indblik i, hvordan fænomener er konstruerede i det sociale samspil mellem de deltagende i interviewsituationen. Fokusgruppeinterviewet giver mulighed for at anskue, hvordan de individuelle fortællinger og forståelser om specifikke fænomener sammenflettes eller justeres til de andre i gruppen (Wibeck, 2018).

Da undersøgelsen netop har til intention at anskue, hvordan det tværprofessionelle teamsamarbejde håndteres i praksis, finder jeg fokusgruppeinterviewet som en brugbar metode til datagenerering på dette felt .

Som interviewer i et fokusgruppeinterview er jeg bevidst om, at jeg skal facilitere interviewprocessen og fremstå som moderator for processen. Det betyder, at jeg skal fremstå uformel i handling og fremtoning og understøtte, at deltagerne interagerer med hinanden i løbet af samtalen. Jeg skal facilitere, at de deltagende i samtalen forholder sig til emnet og udveksler erfaringer og holdninger gennem blandt andet en grundig introduktion til samtalen, som rammesætter interviewets tema (Brinkmann & Tanggaard, 2015 s. 143-144).

I interviewguiden til fokusgruppeinterview (Bilag 2) har jeg opstillet forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål, for at understøtte faciliteringen af fokusgruppeinterviewet. Da interviewet har karakter af en samtale, er spørgsmålene grundlag for at starte og fremme udvekslinger og dialog blandt de deltagende. På den baggrund vil interviewguiden fungere som en rettesnor under interviewet velvidende, at interviewet kan åbne for andre og yderligere spørgsmål undervejs (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015; Thisted, 2013).

Der er foretaget en strategisk udvælgelse af deltagerne i de to fokusgruppeinterviews. En strategisk udvælgelse er det modsatte af en tilfældig udvælgelse. Strategisk udvalgte deltagere kan med deres erfaring med problemfeltets tema bidrage med input tæt på forskningsspørgsmålet (Henricson & Billhult, 2018 s. 145). Deltagerne i denne undersøgelse er valgt, da de formodes at kunne bidrage med holdninger og meninger om netop tværprofessionelt teamsamarbejde.

I udvælgelsen og sammensætningen af de deltagende i fokusgruppeinterviewene har opmærksomheden været på at undgå tydelige hierarkiske forskelle, og der er taget højde for, at de udvalgte har haft faglig relevans og et lignende erfaringsgrundlag. Jeg har valgt forholdsvis homogene grupper, da jeg forventer, at der på det grundlag skabes bedst mulige udvekslinger og tanker om emnet (Wibeck, 2018).

Den ene gruppe er 5 skolepædagoger og én pædagogstuderende på samme skole. De arbejder sammen i hverdagen i både skole og fritidstilbud.

Den anden gruppe, som ved gennemførelsen var reduceret til to deltagende, er lærere, som er samarbejdende med de interviewede pædagoger. Både lærerne og pædagogerne er som beskrevet ansatte i samme kommune, som jeg. Derfor har vi et perifert kendskab til hinanden og hinandens organisationer.

Jeg har valgt at interviewe de to professioner i grupper hver for sig, da jeg forventer, det giver en mere åben og ærlig samtale, hvor der er mulighed for at tilkendegive eventuelle vanskeligheder ved det tværprofessionelle samarbejde.

Observationer under interviewene og beskrivelse af konteksten er i overensstemmelse med det videnskabsteoretiske ståsted i denne undersøgelse beskrevet i forbindelse med transskriptionen af de to fokusgruppinterview. Disse beror på noter af mine observationer under og umiddelbart efter interviewene og de lydæssige reaktioner, der er optaget.

## 6.6 Kvalitative interviews

I denne undersøgelse er der ligeledes lavet to semistrukturerede interviews med fleksibel interviewguide (Bilag 5 og 7) med de temaer, som er relevante for denne undersøgelse. Interviewguiden er bygget op, så jeg som interviewer kan bruge de spørgsmål, jeg på forhånd har formuleret som et stillads omkring interviewet, eller jeg kan undervejs åbne for andre spørgsmål, som falder naturlige i løbet af samtalen (Thisted, 2013, Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har valgt to semistrukturerede interviews, da jeg forventer at de deltagende kan bidrage til yderligere dybdegående belysning af problemfeltet. Jeg er i interviewet bevidst om, at i en samtale, hvor der blot er to tilstedeværende er det min opgave at gøre konteksten så tillidsvækkende og tryghedsskabende som muligt, så den deltagende oplever, at der er interesse for temaet og den deltagendes konstruktion af emnet (Thisted, 2013). Det er væsentligt at se interviewet som en social interaktion mellem den deltagende og intervieweren og at være opmærksom på, at svarene netop derfor er socialt og kontekstuel forankrede (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Derfor og i overensstemmelse med det videnskabsteoretiske videnssyn indgår observationer og beskrivelse af konteksten i forbindelse med interviewene transskriptionerne.

De interviewedes er henholdsvis en leder, som har mange års erfaring i ledelse af et teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger. Lederen har en uddannelsesmæssig baggrund som pædagog, og er leder af en indskolingsafdeling med ledelsesmæssig ansvar for både lærere og pædagoger. Selve interviewet foregik på lederens kontor, hvorfor lederen

var tilgængelig, og interviewet blev afbrudt af en hastesag, hvor det ikke var muligt at genoptage interviewet efterfølgende.

Intentionen med dette interview er, at det skal bidrage med vinkler på den del af problemfeltet, der er rettet mod ledelsesmæssige elementer, der kan understøtte teamsamarbejdet.

Den anden interviewede er en pædagogstuderende, som deltog under fokusgruppeinterviewet med pædagogerne. Efter fokusgruppeinterviewet var den pædagogstuderende interesseret i feltet og havde flere kommentarer, som jeg fandt interessante i forhold til problemfeltet. Jeg forventer, at denne informant, som udefrakommende kan give vinkler på og bidrage til at tegne et billede af de konstruktioner, der findes af det tværprofessionelle teamsamarbejde i praksis.

## 6.7 Observation

Som triangulerings metode i denne undersøgelse har jeg valgt deltagende observation. En deltagende observation egner sig som metode til at belyse og analysere det sociale og situerede og kan derfor give adgang til handlinger i praksis. Observationen kan give indblik i, hvorvidt de deltagendes handlingerne og ageren er i overensstemmelse med de deltagendes egne fortolkninger og udsagn, som er fremkommet i interviewene (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Under observationen er jeg passivt deltagende og forsøger at undgå, at min tilstedeværelse har indflydelse på situationen (Larsen, 2007). Jeg bevidst om, at min tilstedeværelse kan have indflydelse på de handlinger, der sker, og ligeledes om min subjektive indflydelse på de fremkomne data.

Observationen foregår under en temaeftermiddag, med deltagelse af lærere og pædagoger med emnet bevægelse i undervisningen, hvor der er vekslen mellem en konsulent, der holder oplæg om emnet, bevægelsesøvelser og arbejde med målsætning og planlægning i grupper. Jeg observerer ved at sidde i lokalet og i forbindelse med gruppearbejde, går jeg rundt og observerer. Jeg tager noter undervejs og umiddelbart efter observationen.

Som et empirisk supplement til interviewene bidrager dokumenter fra organisationen, hvor informanterne er ansat til yderligere blik på, hvordan det tværprofessionelle teamsamarbejde håndteres i praksis. Disse beskrives i næste afsnit.

## 6.7 Dokument som kilde

Som en yderligere kilde til forståelse af konstruktionen af det tværprofessionelle teamsamarbejde inddrages en beskrivelse af lærer- pædagog-samarbejdet i den organisation, hvorfra de deltagende i fokusgruppeinterviewene og observationen kommer (Bilag 9). Jeg er oplyst, at dokumentet er udfærdiget i et samarbejde mellem pædagoger og lærere i 2017, og på baggrund af et behov for at konkretisere nogle beskrivelser af samarbejdet. Der er ikke efterfølgende redigeret eller evalueret på dokumentets indhold og forståelse. Dokumentet beskriver temaerne:

- Formålet med arbejdsbeskrivelsen
- Gensidige forventninger til arbejde i SFO og i skoledelen
- Generelt om samarbejds møder mellem medarbejdere og ledelse
- Generelt om sammenhæng i SFO og skole og mellem disse
- Fagfordeling og skema
- Opgaveoversigt i skoledelen
- MUS
- Andre områder

I næste afsnit belyses bearbejdningen af undersøgelsens datamateriale.

## 6.8 Databearbejdning

Jeg anskuer undersøgelsen induktiv og er empirisk orienteret i forhold til informanternes konstruktion af fænomenet tværprofessionelt teamsamarbejde. Med henblik på at kunne svare på min problemstilling og i overensstemmelse med det videnskabsteoretiske videnssyn er undersøgelsens data bearbejdet på følgende vis:

### 6.8.1 Interviews

De to fokusgruppeinterview og de to enkeltinterviews er optaget som lydfil på en almindelig mobiltelefon, hvorefter de er transskriberede.

Transskriptionen er skrevet så talesprogsnært, som muligt, så f.eks. "øh" og gentagelser nedskrives. Ligeledes anføres pauser med "...", og hvor det har været umuligt at tyde det sagte, anføres dette med (...). Hvor der tales hen over hinanden, er dette anført med [...]. Desuden anonymiseres navne, der kan true anonymiteten med XX. Følelsesmæssige udbrud er anført i transskriptionsskemaerne, da de giver en social dimension til de fremkomne data (Kvale & Brinkmann, 2015). Observationer fra interviewsituationen er lavet

under og umiddelbart efter interviewet, for at give indsigt i det sociale samspil, stemninger og kropssproglige reaktioner, som kan være relevante. Disse er beskrevet i transskriptionerne, og der henvises udelukkende til disse, i forbindelse med citater af udsagn.

Transskriberingerne er, som det fremgår af bilagene, opstillet med et henvisningsnummer, tidsanvisning, initial, tale og evt. relevante observationer under interviewet.

I rapporten er der foretaget en omsorgsfuld redigering af informantens udtalelser, så teksten fremstår læsbar og forståelig, og de væsentligste pointer fremstår tydeligt.

### 6.8.2 Kodning af interviews

Efter gennemlæsning af de transskriberede fokusgruppeinterviews og enkeltinterviewet med den pædagogstuderende gennemføres kodning med de primært fremtrædende temaer. Begreberne *tværprofessionalitet*, *teamsamarbejde*, *faglighed/professionsforståelse*, *fælles mål* og *ligeværdighed* er de nøglebegreber, hvorudfra jeg udvælger centrale citater og tekstpassager fra interviewene, som kan give svar på undersøgelsens problemformulering. Jeg søger at afdække meninger, enigheder og uoverensstemmelser af den konstruktion, som henholdsvis lærere og pædagoger har af begrebet tværprofessionelt teamsamarbejde, og hvordan dette håndteres.

Interviewet med lederen kodes med begreberne: *teamsamarbejdet i praksis*, *ledelse af teams* og *professionsforståelse* og *professionsidentitet*. Jeg søger at afdække den konstruktion lederen har af, hvordan tværprofessionelt teamsamarbejde understøttes af pædagogisk ledelse.

### 6.8.3 Meningskondensering

Efter kodningen af interviewene laves meningskondensering. Med meningskondenseringen reduceres de i interviewet fremkomne holdninger og meninger til kortere formulerede sætninger, der omhandler et givent tema og sammenfatter materialets informationer (Thisted, 2013).

Efter meningskondenseringen foretages udvælgelse af de citater, som bidrager til at belyse problemstillingen.

#### 6.8.4 Observation

Observationens notater er organiseret i et skema, hvor der er anført et henvisningsnummer til de enkelte iagttagelser. I analysen henvises der til observationen med dets bilagsnummer og et sådant henvisningsnummer (Bilag 10).

#### 6.8.5 Dokument som kilde

Til at bidrage med et yderligere empirisk blik inddrages et dokumentet om lærer-pædagog samarbejdet, som beskrevet ovenfor. Når der i analysen henvises til dokumentet (Bilag 9), er det med bilagsnummer og sidetal.

### 6.9 Oversigt over databearbejdelse trin I

En oversigt over databearbejdelsen af den første del af undersøgelsen, som ønsker at afdække, hvordan det tværprofessionelle teamsamarbejde håndteres, ser ud som beskrevet ovenfor. Her opstillet i skema:

1:	2:	3:	4.	5.
Interviewguides og interviews: -fokusgruppeinterviews -enkeltinterview med pædagogstuderende	Transskription	Kodning efter begreberne: -tværprofessionalitet -teamsamarbejde -faglighed /professionsforståelse -fælles mål -ligestilling	menings- kondensering udvælgelse af citater	Observation og dokument med beskrivelse af samarbejdet anvendes til yderligere belysning af empiriens fund

I næste afsnit belyses databearbejdningen omkring analysedel II.

### 6.10 Oversigt over databearbejdelse trin 2

For at svar på undersøgelsens anden del; hvordan pædagogisk ledelse kan understøtte det tværprofessionelle teamsamarbejde, så det fremmer elevernes læring, bearbejdes data som følgende:

1.	2.	3.	4.
Interviewguide og interview af skoleleder	Transskription	Begrebskodning med <i>Teamsamarbejdet i praksis</i> <i>Ledelse af teams</i> <i>Professionsforståelse og professionsidentitet.</i>	Meningskondensering

Inden kapitlet her afsluttes med en analysestrategi præsenteres her en oversigt over undersøgelsens empiriske materiale.

## 6.11 Oversigt over empirisk materiale

Fokusgruppeinterview med pædagoger
Fokusgruppeinterview med lærere
Enkeltinterview med pædagogstuderende
Enkeltinterview med skoleleder
Skriftlig beskrivelse af lærer-pædagog-samarbejdet
Observation

Sidst i rapporten findes en liste over samtlige bilag til denne rapport.

## 6.12 Analysestrategi

Næste kapitel er analysedel I, hvor det undersøges, hvordan det tværprofessionelle teamsamarbejde håndteres i praksis.

Arbejdet med analysedel I har været eksplorativt, udforskende og er båret af empiriske iagttagelser. I gennemgangen af datamaterialet, har jeg fundet, at Højholts begreber for et tværprofessionelt teamsamarbejde, er fremtrædende og relevante i analysearbejdet. Derfor vil disse begreber være fremtrædende i analysen. Ligeledes vil Tingleff Nielsens begreber *familiekultur* og *funktionalitetslogik* bidrage til analysen. Analysedel I munder ud i en diskussion og en delkonklusion og herpå følger analysedel II, hvor der foretages en vurderende analyse af, hvordan pædagogisk ledelse understøtter det tværprofessionelle teamsamarbejde, så samarbejdet fremmer elevernes læring. I denne analysedel II vil



Robinson og Timperleys teorier og begreber være fremtrædende, da jeg vurderer, at deres blik for pædagogisk ledelse er anvendelige og kan bidrage til at svare på problemformuleringen.

Set i lyset af det socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske ståsted i denne undersøgelse bygger analysedel I og II på en konstruktion mellem mit empiriske materiale, det teoretiske bidrag og mig som forsker. Jeg anser altså både den konstruktion, som er omdrejningspunktet for undersøgelsen; pædagogernes og lærernes konstruktion af håndteringen af teamsamarbejdet, og ligeledes selve analysen som en konstruktion. Jeg anser alle deltagende som aktører i konstruktionsprocessen. Derfor er denne fremstilling ligeledes en vurdering og en antagelse, som ikke kan anses for at være bestandig og uforanderlig. Ligeledes skal der tages højde for, at den forståelse, der udtrykkes her, ville kunne undergå en anden vurdering og en anden analyse.

## 7.0 Analyse del I

Med henblik på at kunne svare på problemformuleringen præsenteres i dette afsnit første del af analyse af, hvordan det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen håndteres. Dette gøres under tre overskrifter: "Der er nogen, der underviser og nogen, der er pædagoger", "*Vi har fra starten af manglet en definition*" og "*Vi kan lære enormt meget af hinanden af at høre på hinanden*"

Gennem beskrivelser og udvalgte citater af, hvad de forskellige informanter siger om elementer i det tværprofessionelle samarbejde og med et blik for det øvrige empiriske materiale, analyseres der med følgende begreber: Højholts definition af et *tværprofessionelt teamsamarbejde* og *tværfagligt teamsamarbejde* og de begreber, der er indlejret heri, og Tingleff Nielsens begreber; *familiekultur* og *funktionalitetslogik*.

### 7.1 "Der er nogen, der underviser, og der er nogen, der er pædagoger"

I gennemgangen af det empiriske materiale hæfter jeg mig ved, at både lærere og pædagoger karakteriserer pædagogernes rolle i skolen som en social og støttende funktion.

Efter spørgsmålet til pædagogerne om, hvordan pædagogernes faglighed kommer i spil svares:

P1: *“Man er inde som støtte og og hjælper eleverne og giver dem nogle redskaber til, at de kan klare undervisningen” (Bilag 3,3).*

Dette følges op af en anden pædagog:

P4: *“Det var også støtten jeg sad og tænkte på. Jeg har mange støttetimer og der synes jeg også min faglighed kommer i spil - ud over understøttende undervisning” (Bilag 3,4).*

Tilsvarende kommer til udtryk i en dialog, hvor der tales om, hvordan tiden har ændret synet på pædagogernes medvirken i skolen; her svarer en pædagog, som fremstår irriteret og med hovedrysten:

P2: *“Jeg tænker lidt, at det er blevet lidt vendt. At, det ikke er et angreb på deres faglighed, men en hjælp til deres faglighed. Vi kan hjælpe de elever, som de ikke lige har tid til at tage sig af” (Bilag 3,197).*

Disse citater indikerer, at pædagogerne konstruerer deres rolle til at være en slags slags bindeled mellem elev og lærer; når læreren ikke har tid til eleven, hvis undervisningen er for svær for eleven, eller læreren er optaget af fag-faglige mål. Jeg tolker disse citater som et udtryk for en ulighed mellem de to professioner; at pædagogen justerer sit arbejde til lærerens arbejde. Der er altså tilsyneladende ikke tale om en fælles opgave, men to forskellige professioners fagligheder, der bidrager med hver deres. Dette kan ifølge Højholt karakteriseres som et tværfagligt samarbejde, hvor egen profession ikke overskrides, og der ikke udvikles en ny form for professionskultur.

Dette understreges yderligere i en række andre citater.

I en dialog om forskelligheder blandt de to professioner i praksis siger en lærer:

L.1: *“Der har været meget snak om det med, at når man er pædagog, hvor faglig må man så være. Jeg tænker egentlig, at når vi er på det her plan i 1. klasse, hvor vi lærer bogstaver og sådan nogle ting, kan de jo faktisk også bidrage med noget fagligt der. Det tænker jeg ikke, man skal være bange for ,selv om man skal selvfølgelig*

*også huske på, at der er den der grænse mellem at være lærer og pædagog og hvad ens opgave er“ (Bilag 4,7).*

Denne klare skelnen mellem og fastholdelse af henholdsvis lærerens og pædagogens opgave understreges senere i interviewet med lærerne, hvor der pågår dialog om, hvilken indflydelse ledelsens italesættelse af teamsamarbejdet har for praksis:

*L1: ”Det er selvfølgelig også vigtigt, fordi jo mere tydeligt det bliver italesat jo vigtigere”*

*L2: ”Jeg synes også, det er vigtigt at prioritere, at der ikke er nogen der er vigtigere end andre. Men det er forskellige roller”.*

*L1: ”Jo jo helt klart”*

*L2: ”Vi er nødt til at holde fast i, at der er nogen der underviser, og der er nogen, der er pædagoger” (Bilag 4, 130-132).*

Jeg tolker disse udtalelser fra både lærere og pædagoger som en indikation på, at der i teamsamarbejdet er en konstruktion af og en forståelse af de to professioner, hvor der holdes fast i traditionelle professionsforståelser - både om ens egen profession og af den anden profession. Der sker altså tilsyneladende ingen overskridelse af professionerne, men holdes fast i stereotype forståelser af roller og opgaver.

Det er et interessant billede, der tegnes i sætningen: L2: *”Vi er nødt til at holde fast i, at der er nogen, der underviser, og der er nogen, der er pædagoger”* (Bilag 4, 130-132).

Lærerne beskriver her egen professionsforståelse med et ”håndværk” eller et begreb; man kan udtrykke - i hvert fald en del af - lærerens opgave eller lærerens håndværk med et ord; *undervisning* - altså noget man gør, hvorimod pædagogens profession ikke kan beskrives med ét ord, men mere fremtræder som en professionsidentitet - *noget man er*, og som ikke er bundet op på et konkret ”håndværk” eller kan defineres med et begreb, der tydeliggør opgaven. Denne forståelse bidrager pædagogerne til i disse citater, som fremkommer under en dialog om forskellige faglige tilgange:

*P5: ”Synet på klassen bliver bredere. Vores fokus er helt anderledes end deres.*

*Lærerne går op abc og matematik og de der tests, der viser om børnene rent faktisk har lært det, som ligesom er hendes eller hans fokuspunkt. Vi kommer ind med en hel anden social indstilling til, hvis der er en, der sidder og putter sig og ikke kan lære*

*noget, fordi en eller anden har det skidt eller er udenfor. Så det bliver sådan lidt mere rundt og bredt det hele, når der både er lærere og pædagoger” (Bilag 3,45).*

*P5: “Vores faglighed er heller ikke målbar på samme måde. Nu kommer jeg tilbage til karakteren. Hvis man har en klasse, der ligger over middel i læsetest, så har den i hvert fald lært at læse. Men vores kan ikke måles på samme måde. Vi kan snakke om, hvordan så klassen ud for et år siden i forhold til, hvordan den ser ud nu og sådan, men det bliver sådan nogle observationer, som bliver mere umålbare” (Bilag 3,58).*

Med disse fund kan det antages, at der er en konstruktion af, at lærerens faglighed kan aflæses på elevernes resultater og læring, men pædagogernes faglighed er umålbare. Pædagogerne tager altså ikke part i elevens faglige fremgang og ser ikke dette, som en del af deres opgave.

Denne udefinerbarhed og uklare faglighedsbeskrivelse og dette billede af pædagogernes professionsidentitet understøttes i interviewet med den pædagogstuderende, som beskriver det at være pædagog som et menneskeligt karaktertræk, der er iboende ens personlighed, og som ikke bør kunne defineres. Der spørges til, om hun kan beskrive en fagprofil for en pædagog:

*PS: “Nej og det kan jeg af en helt bestemt grund ikke. Det er fordi, jeg tænker at være pædagog, det er sådan et menneske er. Det menneske, der er pædagog, kan du ikke putte ned i en kasse. Vi havde på et tidspunkt en snak om det på skolen. Hvordan søren var det, det var formuleret; et eller andet med om man skulle skille ad hvem man selv er, og hvem pædagogen er. Jeg svarer nej, det kan man ikke, og det skal man ikke. Jeg kan ikke være en god pædagog, hvis ikke jeg må være mig, fordi det er jo hele min personlighed at omgås mennesker. Hvis jeg skal lægge det væk, når jeg går på arbejde, for at være pædagog, og hvis jeg bare skal være fagdelen af det. Så er jeg ikke en god pædagog. Jeg tænker, man nødt til at have sig selv med. Ikke, at jeg skal stå og fortælle børnene om, jeg er blevet skilt eller ej, men det er jo hele mit menneskesyn, som lægger grunden for, hvordan jeg er pædagog” (Bilag 6, 31).*

Jeg tolker disse ovenstående udtalelser som en fastholdelse af klassiske professionsforståelser, hvor læreren underviser og pædagogen har en understøttende

funktion. De to professioner fastholder både sig selv og den anden profession i denne opfattelse, og giver udtryk for, at dette er fundamentalt og udtrykker ikke ønske om en ændring - tværtimod. Ligeledes tolker jeg, at der ikke er et fælles fokus på elevens læring, da der holdes fast i professionsforståelser, som fastholder dette som lærerens opgave.

Jeg tolker, at denne distance mellem professionerne og et fravær af en forståelse af en fælles opgave, opretholder det, som Højholt kalder et tværfagligt samarbejde og, at der ikke er tale om et tværprofessionelt teamsamarbejde. Dette forhindrer med stor sandsynlighed ifølge Højholt, at der sker udvikling af ny viden og nye færdigheder og dermed heller ikke opstår en ny professionsidentitet (Højholt,2016).

Ved gennemlæsning af dokumentet, der beskriver lærer- pædagogsamarbejdet (Bilag 9), hæfter jeg mig ved fraværet af en beskrivelse af kerneopgaven eller pædagogiske begreber om teamsamarbejdets funktion og fokus. Dokumentet beskriver konkrete rammer og organisering og et krav til pædagogerne om at deltage i diverse møder. Jeg hæfter mig ligeledes ved, at dokumentet er udfærdiget med henblik på at sikre pædagogernes trivsel på arbejdspladsen og for at skabe sammenhæng mellem SFO og skoledel. Der nævnes altså ikke noget om elevernes udbytte eller værdi af teamsamarbejdet. Dokumentet er udfærdiget i ønsket om at skabe sammenhæng mellem skole og SFO, hvilket er bundet op på, at pædagogerne skal finde "*størst mulig mening i deres aktiviteter*" (Bilag 9 s. 2); altså intet blik for fælles mål eller fælles opgave rettet mod elevernes læring. Jeg tolker, at dette dokument ikke fremstår som en understøttelse af det tværprofessionelle teamsamarbejde, men med overvejende sandsynlighed kan være en medopretholdende faktor til at fastholde de to professioner i arbejdet som et tværfagligt team og med to klassiske professionsforståelser.

## 7.2 "Vi har fra starten af manglet en definition"

I fokusgruppinterviewet med pædagogerne gives der udtryk for et savn fra ledelsens side omkring rammesætningen og beskrivelse af teamsamarbejdets. Pædagogerne giver udtryk for, at der allerede fra skolereformens indførelse af pædagogernes indtræden i skolen, burde have været en tydeligere ledelsesmæssig udmelding omkring samarbejdets form og lokale islæt. Der er tegn på, at pædagogerne mener, at en tydeligere retning fra ledelsens side ville gøre teamsamarbejdet bedre. Dette ses i denne dialog, hvor der er spurgt ind til ledelsens indflydelse på værdien af teamsamarbejdet (Bilag 3, 185-187):

*P1: "Vi har manglet fra starten, at få defineret det her lærer-pædagog samarbejde. Hvem gør hvad. Men det var ikke sådan rigtig nogen, der havde håret på brystet. Ledelsen skulle sige, det er sådan her vi gør på XX skole i forhold til lærer-pædagog samarbejdet. Læreren har det her og pædagogen har det her. Vi skal samarbejde på den og den måde. Det synes jeg, har manglet rigtig meget..Det kunne jeg godt tænke mig; at det skulle vi simpelthen blive klokkeklare på hvordan det er. Det er jo ikke af ond vilje, de ikke har gjort det, men jeg har bare haft lyst til at der er nogen, der turde sige det. Så kan lærere og pædagoger sige, hvad de vil. Det her er en ledelsesbeslutning, og det er sådan det er på XX skole. Det er det, man skal kunne finde ud af at arbejde i "*

*P3:"Så skulle ledelsen også have meldt noget tid ud, så vi kunne gøre tingene sammen fra start af og sige ; "vi har simpelthen bestemt, det er sådan her, vi gør det. Det er sådan det er, og I har tiden til det. Det skal simpelthen op at køre" "*

*P1: "Vi bruger jo også mange år på og så diskutere eller finde ud af, hvordan det så skal være det her samarbejde. Jeg tænkte, det kunne måske - selvfølgelig gør vi jo også os nogle erfaringer - men vi kunne jo også have sparet noget tid ved, at der fra start var blevet lavet en plan for, hvem der har ansvaret for hvad, og hvordan vi gør"*

Jeg hæfter mig ved, at der i disse citater kaldes på en beskrivelse af teamsamarbejdet, hvilket der tilsyneladende har været afprøvet ved arbejdet med beskrivelse af netop lærer-pædagog samarbejdet (Bilag 9). Dette har tilsyneladende ikke være tilstrækkeligt, værdifuldt eller tydeligt nok, da dette arbejde og selve dokumentet tilsyneladende ikke fremstår som eksisterende eller som værdigrundlag for arbejdet.

Jeg tolker disse citater som et udtryk for, at det i praksis er svært at overskride sin professions kultur, hvis der ikke opleves en klar afstemning af forventningerne i forhold til, hvordan og på hvilket fundament denne overskridelse skal ske. Man kan antage, at denne længsel efter en konkret og tilgængelig måde at bedrive teamsamarbejdet på er affødt af, at teamsamarbejdet rummer stor kompleksitet, og at uafklarede rammer og strukturer vanskeliggør teamsamarbejdet i praksis. Ligeledes kan det tolkes, at pædagogerne på trods af deres udtryk for, at deres fag og profession ikke lader sig beskrive med få ord, faktisk kunne styrkes af netop en tydeligere professionsforståelsen; hvor lærerne har begrebet "undervisning" har pædagogerne ikke et tilsvarende begreb eller håndværk.

Et andet fund indikerer, at den klassiske forståelse af professionernes kulturer er til stede i dette teamsamarbejde:

I fokusgruppeinterviewet med pædagogerne opstår en dialog om teamsamarbejdets ændringer med tiden. Her gives der udtryk for en ærgerlighed over, at lærerne fastlægger tiden til årets skole-hjem samtaler uden inddragelse af pædagogerne og uden hensyn til pædagogernes mulighed for deltagelse.

Jeg tolker dette nedenstående citat, som en forståelse af, at pædagogerne oplever, at lærerne positioneres som en første prioritet, og at pædagogernes tid og opgave bliver tilrettelagt efterfølgende - hvilket gør, at pædagogerne køres ud på et sidespor og mister følingen med tingene (Bilag 3, 84-88):

*P1: "Før der kunne vi ved skoleårets start sætte os ned og finde ud af, hvornår skal vi have skole-hjem-samtaler. Det kan jo lige så vel være mig, der byder først ind med dato på det, som det kan være læreren. Nu er de jo sat fra lærerens side, og vi kan faktisk ikke deltage i dem længere, for vi kan ikke gå fra sfo-delen. Så allerede der, synes man jo nok, man kommer lidt ud på et sidespor. Man har ikke lige den samme føling med tingene. Jeg synes bare, det er så vigtigt, det der med man også kan vise overfor forældrene og foran forældrene; vi er altså sammen om dit barns trivsel og hele vejen rundt om barnet, og det kan vi jo ikke, hvis vi kører sådan to"*

I praksis er der altså tegn på tilstedeværelse af en historisk opfattelse af henholdsvis lærernes og pædagogernes professionskulturer og værdier, set ud fra Højholts definitioner af disse begreber; hvor læreren og dennes opgaver fremstår som første prioritet, og pædagogen indretter sig eller er positioneret til at indrette sig efter lærerens praksis. Jeg tolker, at pædagogerne ærgrer sig over denne tilstand og ser begrænsningerne i dette både for egen praksis og over for forældrene, for hvem pædagogen finder det vigtigt at kunne fremstå forenet om barnets trivsel. Dette synspunkt kan ligeledes tolkes som pædagogens udtryk for, at trivslen hos eleverne er det væsentligste og mest værdifulde, da der ikke nævnes læring, hvilket kan være en opfattelse, der er forankret i pædagogens kultur og værdifundament.

Der er dog fund, der indikerer, at der på trods af organiseringsmæssige udfordringer, er mulighed for at lykkes med de opgaver teamet mener, de har; altså en indikation af, at

teamsamarbejdet håndteres med en vis form for tilfredshed blandt pædagogerne. Dette ses blandt andet i følgende citat:

P1: *“Jeg tænker faktisk, at vi har et godt samarbejde ind i de rammer, vi nu engang har. Selvfølgelig vil man kunne forbedre det. Det handler om noget organisering. Inden for de rammer vi har, der tænker jeg egentlig, vi er gode til at løse opgaverne, og vi er gode til lige at få talt sammen med med lærerne i frikvartererne, inde på personalestuen eller når vi lige mødes. Det kan også være midt i timen. Der synes jeg faktisk, at det er et godt samarbejde” (Bilag 3,37-39).*

Her ses en positiv indstilling til samarbejdet og senere i interviewet, da der bliver spurgt til, hvad der skal til for at opretholde et godt samarbejde, begrundes det gode samarbejde med et godt arbejdsmiljø, som bunder i tryghed og social engagement blandt personalet på skolen:

*“Jeg tror, det er vores arbejdsmiljø. Det synes jeg virkelig, vi har. Bare det, at pædagogerne også holder pause med lærerne for eksempel. Altså jeg ville også ønske vores servicepersonale kom ind og holdt pause. Altså alle på den her skole skulle holde pause sammen. Bare det gør altså noget, for så får man også den her løse snak i pauserne og taler også lidt privat. Jeg synes, vi har sådan en personalestue, hvor vi hygger os med hinanden og man er ikke utryg ved at komme til at sidde ved en eller anden man ikke plejer at sidde ved. Det tror jeg altså gør meget. Og så er der nogle sociale arrangementer, hvor det også både er lærere og pædagoger. der dukker op til. Altså det betyder i hvert fald meget for mig, at der er sådan noget. At man lærer hinanden at kende for også at kan lykkes i arbejdet med eleverne” (Bilag 3,103).*

I dette citat giver pædagogerne udtryk for, at personalegruppen har nogle gode stunder sammen, og at de sætter stor pris på hinandens selskab. Dette er ifølge pædagogen medvirkende til, at styrke samarbejdet og lykkes med den faglige opgave. Her er en indikation af det, Tingleff Nielsen kalder *familiekultur*, hvor man som personalegruppe er optaget af at have det rart med hinanden og støtte hinanden, og hvor fokus på elevernes læring træder i baggrunden til fordel for et mellemmenneskeligt trygt og socialt samvær. Dette kan i følge Tingleff Nielsen sløre blikket for den væsentligste opgave et team i skolen har; elevernes læring og ikke, som pædagogen her nævner; være med til at styrke det fælles



arbejde.

Et andet blik på professionernes fastholdelse af egen kultur og egne værdier ses i den foretagne observation (Bilag 10). Her udtaler en lærer under evaluering af den fælles temaeftersmiddag omhandlende "udvikling af øget bevægelse i skoledagen" ,at en bevægelsesaktivitet med fokus på læring ikke kan anvendes i SFO (Bilag 10,7). Dette svares, da en oplægsholder på temaeftersmiddagen spørger om, hvordan bevægelse kan anvendes i både skole og SFO. Jeg tolker denne udtalelse som en fastholdelse af professionernes kultur og professionsforståelse, da der gives udtryk for, at læring er hjemmehørende i skoleregi og ikke er en del af SFO'ens opgave.

### 7.3 "Vi kan lære enormt meget af hinanden af at høre på hinanden"

I interviewet med pædagogerne gives der udtryk for, at det at have et fælles udviklingspunkt giver mulighed for at lære noget af hinanden. Da der spørges ind til mulighederne for at lære og udvikle praksis, fortæller pædagogen, at der arbejdes med et fælles udviklingspunkt; ICDP (International Child Development Programme, et relations- og samspilsorienteret program, der retter sig mod barnets omgivelser (Hundeide,2014)). Pædagogen giver udtryk for, at der ved at lytte til hinanden kan læres noget om samspillet med eleverne. Her er der altså et fælles udviklingspunkt, hvor lærere og pædagoger tilsyneladende har en mulighed for at skabe viden om eleverne især med fokus på samspil. Samtidig giver pædagogen udtryk for, at det fortsat er et udviklingspunkt, der skal arbejdes med og holdes i kog. Jeg tolker dette som en bevidsthed om, at denne form for fælles udviklingspunkt kræver en aktiv og bevidst indsats for fortsat at kunne være i spil i praksis.

*P1: "Nu forsøger vi også at holde kog i vores ICDP. Det er jo virkelig også et udviklingspunkt for os, hvor vi kan lære enormt meget af hinanden af at høre på hinanden i forhold til vores samspil med eleverne" (Bilag 3,122).*

Da der i interviewet med lærerne spørges ind til, hvad de to professioner kan lære af hinanden svares der, at det for eksempel kan være på et praktisk handlingsniveau i forhold til en elev:

*L1: "Det kan jo være, hvis der er sket noget. Altså en eller anden hændelse og måden de (pædagogerne) tackler det på. Det var en god måde at anskue det på fra*

*den vinkel og så gøre sådan. Hvor jeg lige umiddelbart ville have gjort noget andet .  
Ja det kan være mange ting, men jeg tror også, det kan også bare være personen.  
Det er ikke nødvendigvis noget med at.... (her afbrydes L1 af L2)*

*L2: Det er ikke kun professionen, det er også personen” (Bilag 4,101-104)*

Jeg tolker dette udsagn, som et tegn på, at der er en villighed til at lære af hinanden i praksis. Dog hæfter jeg mig ved, at samarbejdet ikke er baseret på professionelle vurderinger eller fælles faglige mål, men er afhængigt af hvilken person, der samarbejdes med.

Her er sandsynligvis tale om det, Tingleff Nielsen kalder en familiekultur, hvor man som kolleger støtter sig til hinanden og samarbejder med personer, man bryder sig om at være sammen med og sjældent stiller spørgsmål til praksis og hermed undgår at skabe personlige udfordringer, men ligeledes vanskeliggør faglig udvikling (Nielsen, 2012).

Dette underbygges af et andet citat, med fokus på netop det at kende hinanden godt, og den indflydelse, det tillægges blandt både lærere og pædagoger:

*P1:”Jeg tror også, det afhænger også af hvem, man har teamsamarbejde med og nogen har man jo egentlig været det med i rigtig mange år lige pludselig, og hvor man kender hinanden så godt. Der ligger ikke sådan en aftale om, at når vi har teamsamarbejde, så gør vi sådan og sådan og sådan. Der har ikke været sådan en forventningsafstemning” (Bilag 3,96)*

Svaret her kommer efter et spørgsmål omkring, hvordan der i teamet udveksles erfaringer og viden omkring eleverne. Ud over at beskrive informanternes forståelse af vigtigheden af at kende hinanden godt, åbner dette svar ligeledes et blik på en ifølge Højholt central del af et tværprofessionelt teamsamarbejde; at arbejde med og hen mod et fælles mål.

I min tolkning af dette citat er der tegn på, at der ikke er opstillet mål for teamsamarbejdet som et læringsfællesskab, hvor der skabes viden og udveksles erfaringer omkring elevernes læring og, at teamsamarbejdet ikke er en formaliseret kontekst omkring dette fokus.

I forhold til arbejdet med og hen imod fælles mål for elevernes læring, er der yderligere fund, der fortæller om dette:

I dette citat, som er et uddrag af en dialog mellem pædagogerne efter et spørgsmål om, om der arbejdes med fælles mål, fremtræder forskellige syn på det dette:

*P3:” Der er også meget forskel på, hvilke opgaver det er, vi har, om det er sfo eller*

skole. Hvis det er skole, så er det meget forskelligt. Så er det helt an på de opgaver vi nu har. Men i sfo'en, der synes jeg, vi arbejder vi rimelig målrettet synes jeg"

P1: "Nu er jeg lidt oppe i en 1. klasse. Der kan det godt være lidt svært nogle gange at følge med i de aftaler, der nu er indgået på klassen i forhold til måske nogle bestemte elever. Jeg kan godt tænke, der er jeg måske ikke altid lige helt med på, hvad målet er for den her elev, hvis der er lavet nogle særlige aftaler. Der tror jeg måske godt, man kan komme til at arbejde lidt ved siden af hinanden nogle gange. Ellers vi har jo alle sammen et overordnet mål med at vores elever, at de skal blive så dygtige, de kan. Hvordan kommer vi så frem til det mål. Der tror jeg måske i nogle situationer, vi godt kan komme til at køre lidt to forskellige veje til det her mål.

P2:" Med de timer jeg har, så er det svært at have fælles mål. Når man er i 1. så er man i 8. så er man i 5. så er man i 9. og så er man i 3. så skal jeg i 5. om måske en uge igen. Så er det lidt svært at have sådan fælles mål. Men jeg kan selvfølgelig have de mål at 1. klasse skal simpelthen lærer at snakke ordentligt med hinanden. Læreren sagde, at det er fint jeg arbejder med det. Så kan mit mål jo godt være, at jeg skal udvikle det. Men jeg kan jo ikke have et mål sammen med læreren og sige hvordan er det gået, fordi vi mødes ikke rigtigt på den måde" (Bilag 3,126-130).

Jeg tolker ud fra ovenstående citat, at pædagogerne har en opfattelse af, at på trods af et overordnet mål som folkeskoleloven foreskriver, samarbejdes der ikke omkring målopfyldelsen. Der gives udtryk for, at der arbejdes forskelligt i målretningen, hvilket kan tyde på et tværfagligt teamsamarbejde og ikke et tværprofessionelt teamsamarbejde.

I citatet er der tegn på, at den målsættelse der sker, sker på individuelt niveau og ikke i teamet og ikke i fællesskab mellem skoledelen og SFO.

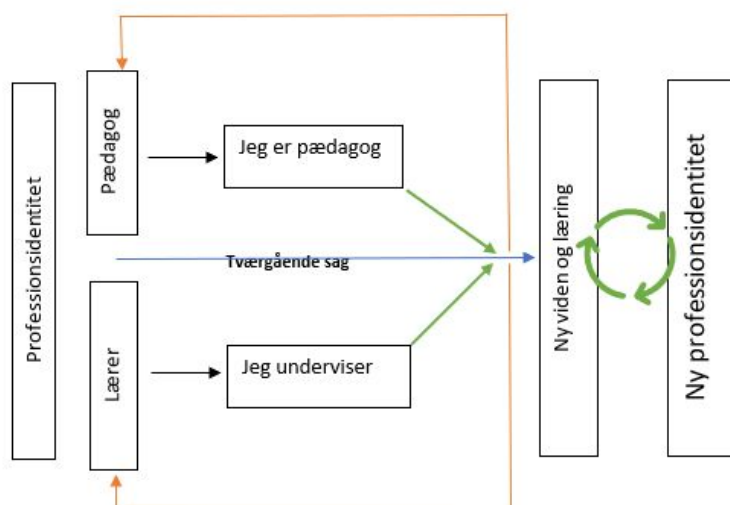
Dette giver lærerne ligeledes udtryk for. I dette citat, hvor der bliver spurgt til, om de arbejder med og har opstillet fælles mål: L1:"Nej, det har vi faktisk ikke rigtigt" (Bilag 4,75).

I dokumentet, der beskriver lærer og pædagogssamarbejdet (Bilag 9), findes der ligeledes ingen beskrivelse af et overordnet mål for selve teamsamarbejdet eller for, hvordan der i teamet arbejdes med elevernes læring. Dokumentet fremstår som en beskrivelse af de praktiske foranstaltninger omkring samarbejdet og kan tolkes som et fundament for det Tingleff Nielsen kalder en funktionalitetslogik, hvor et team primært er optaget af at planlægge og gennemføre aktiviteter, møder osv., men uden fokus på det væsentligste; elevernes læring (Nielsen, 2012).

## 7.4 Diskussion

I dette afsnit diskuteres fundene i ovenstående analyse.

Generelt fremstår der en forståelse af, at teamsamarbejdet mellem lærere og pædagoger er godt. Dette begrundes med et godt arbejdsmiljø og en hyggelig atmosfære; en familiekultur (Nielsen, 2012). Denne forståelse af familiekulturen beskrives af både lærere og pædagoger som et stærkt fundament under et teamsamarbejde, men som måske netop, som Tingleff Nielsen hævder, fjerner fokus på den primære og fælles opgave; elevernes læring. Dette udtryk for, at der er et godt arbejdsmiljø, og at dette ifølge de interviewede, er vigtigt for samarbejdet, kan med Robinsons teori om vigtigheden i et trygt og tillidsfuldt miljø på skolen, også tolkes som tilstedeværelsen af dette. Ifølge Robinson er dette ikke en hindring men tværtimod en forudsætning for at udvikle et professionelt læringsfællesskab, hvor fokus er rettet mod elevernes læring. Hvad er det så, der er til stede her? Min vurdering af det empiriske materiale peger i retningen af, at der på trods af et årelangt teamsamarbejde ikke er sket ændringer i den opfattelse, der er af ens egen og den andens professionskultur. Der er stærke indikationer på en bevidst fastholdelse af de klassiske forståelser af henholdsvis lærerens og pædagogens opgave, og at der ikke er tegn på, at der arbejdes bevidst med fælles mål. Noget står i vejen for udvikling i retning af et tværprofessionelt teamsamarbejde: Det kan være familiekulturen og funktionalitetslogikken, som Tingleff Nielsen beskriver. Det kan være rammesætningen, som empirien viser tegn på, at der efterspørges i praksis. Det kan være pædagogernes mangel på et kvalificeret begreb til at beskrive deres opgave med.. Jeg har illustreret denne betragtning i figur 5 og 6:

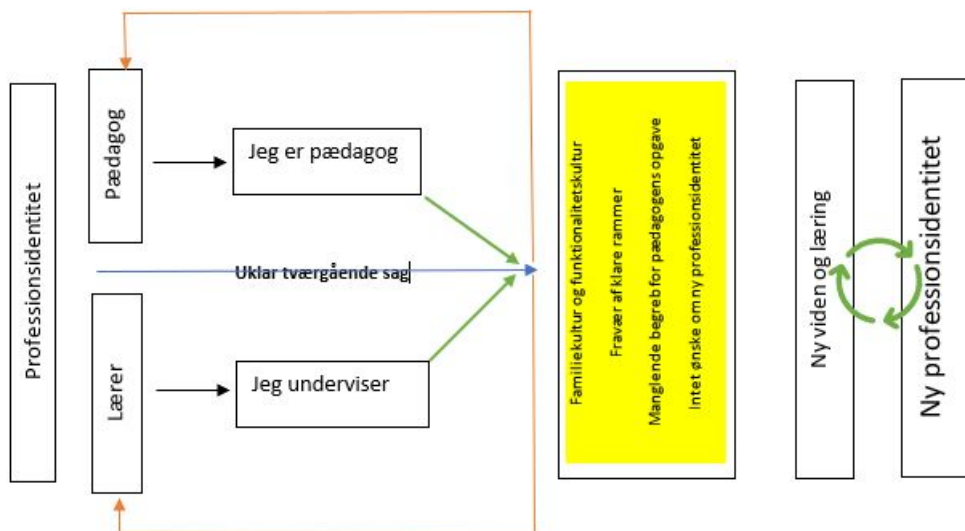


Figur 5 illustration af det ideelle tværprofessionelle teamsamarbejde og det tværfaglige teamsamarbejde inspireret af Højholt (Højholt, 2016)

Den første figur illustrerer det ideelle *tværprofessionelle teamsamarbejde*; her illustreret ved de grønne markeringer, hvor lærere og pædagoger indgår i arbejdet omkring den tværgående sag og med fokus på den tværgående sag, opnår viden og læring og mødes i en ny professionsidentitet, der har fokus på at generere ny viden og læring og løbende udvikle praksis.

Det *tværfaglige teamsamarbejde* er illustreret i den røde streg, hvor der er kendskab til den tværgående sag, men hvor man går til opgaven med hver sin faglighed og professions kultur, værdier og traditioner og vender tilbage i sin egen professionsidentitet uden at skabe ny professionskultur.

I den næste figur illustreres årsagerne til, hvad der tilsyneladende medvirker til vanskeliggørelse af, at et tværprofessionelt teamsamarbejde kan eksistere.



Figur 6 Forhindringer for det ideelle tværprofessionelle teamsamarbejde

Der er tilsyneladende behov for rammer og retningsanvisninger til, hvordan teamsamarbejdet bliver tværprofessionelt, og til hvordan der opnås en ny form for professionsidentitet. Den tværgående sag; elevernes læring, fremstår uklar, da der tilsyneladende ikke er opstillet rammer og mål for teamsamarbejdet eller for elevernes læring. Ligeledes viser empirien tegn på, at det kan være svært at skabe en helt klar

tværgående sag, da pædagogerne ser trivslen som deres primære opgave og ikke anser læringen hos eleverne som en del af deres sag.

Den læring, der sker blandt teamets medlemmer er personafhængig og er ikke bundet op på mål eller et fælles værdigrundlag. Denne personafhængighed kan ligeledes være en indikation af, at der hersker en familiekultur i teamet, hvor der undlades at stille kritiske spørgsmål til og faglige vurderinger af praksis. Ligeledes tyder empiriske fund på, at det tværprofessionelle teamsamarbejde forhindres ved, at der holdes rigtigt fast i professionsidentiteterne og, at der ikke er et ønske om at overskride, men tværtimod udtrykkes et behov for at fastholde dem.

Ligeledes hæfter jeg mig ved, at de to professionsidentiteters forskellige tydelighed kan være afgørende; lærerne definerer omend en del deres opgave med begrebet "undervisning", hvor imod pædagogerne ikke kan definere deres opgave med et begreb. Denne positionering kan ligeledes forstås som en hindring i opblødningen af de klassiske forståelser og være med til at fastholde en ulige positionering i teamsamarbejdet.

## 7.5 Delkonklusion

Dette afsnit er en delkonklusion af første del af problemformuleringen:

Hvordan håndteres tværprofessionelt teamsamarbejde  
mellem lærere og pædagoger i folkeskolen?

Teamsamarbejdet håndteres ud fra traditionelle forståelser af professionernes kultur og samarbejdet er præget af klassiske professionsidentiteter: Læreren underviser og har fag-faglighed som sit primære fokus og pædagogen indtager en understøttende rolle for eleverne og for lærerne i undervisningen, og ser trivsel som sin primære opgave.

Undersøgelsen giver en forståelse af, at pædagogerne ikke ser læring hos eleverne som deres primære opgave eller som deltagende i dette. Der gives udtryk for en holdning til, at det er lærernes opgave og at det ligeledes er lærernes indsats, der har effekt på elevernes læring.

Begge professioner tydeliggør, at det er vigtigt, at der skelnes mellem lærerens opgave, som er at undervise og pædagogernes opgave, som ikke kan defineres med et begreb eller et "håndværk" men som af både lærere og pædagoger beskrives som et menneskeligt iboende karaktertræk; noget "man er". Denne tydelige definerings og afgrænsning af de to

professioners opgaver og identitet, italesættes af både lærere og pædagoger som; at det er sådan "det er", og sådan det skal være. Begge professioner konstruerer en nødvendighed af, at forholder sig således.

Begge professioner giver udtryk for, at de kan og gerne vil lære noget af hinanden. Læringen synes dog at bero på en personlig kompetence frem for en professionel kompetence, da der lægges vægt på, at det er personafhængigt, hvem man kan lære noget af - frem for professionelle overvejelser.

Teamsamarbejdet håndteres i praksis uden fælles opstillede mål for elevernes læring eller for teamsamarbejdets læring og med to forskellige syn på, hvad der er vigtigt for eleven; læring *eller* trivsel. Teamsamarbejdet opererer altså ikke med et fælles bredt læringsbegreb.

Der er ikke tale om et tværprofessionelt samarbejde, som Højholt beskriver det, men at samarbejdet derimod håndteres som et tværfagligt teamsamarbejde, hvor der bevidst og rigtigt holdes fast i klassiske professionsforståelser, professionsværdier og professionsidentiteter i et samarbejde, hvor der er en længsel efter rammer at udføre arbejdet i og som er præget af, at der ikke opstillet mål for elevernes eller for de professionelles læring.

## 8.0 Analyse del II

I dette afsnit foretages en vurderende analyse af hvilke ledelsesmæssige elementer, der kan understøtte det tværprofessionelle teamsamarbejde, så det fremmer elevernes læring.

Denne vurdering foretages på grundlag af den ovenstående fremstilling af, hvordan det tværprofessionelle teamsamarbejde håndteres. De fremkomne data fra interviewet med lederen, skal give et ledelsesmæssigt blik på analysen, og i analysen anvendes Robinson og Timperleys teorier som et fagligt blik for, hvordan pædagogisk ledelse kan understøtte teamsamarbejdet og fremme elevernes læring, og dermed bidrage til at svare på denne undersøgelses problemfelt. Ligeledes bidrager Højholt og Tingleff Nielsens begreber til yderligere forståelse. Analysedel II er ordnet i fire afsnit med overskrifterne: *"Hvis vi ikke ved hvorfor, så bliver det uigennemsigtigt"*, *"Der er nogle ting, jeg ikke ved"*, *"Man kommer lidt afsted og lærer noget"* og *"Så får man et ret godt indtryk, af hvordan det går"*

## 8.1 “Hvis ikke vi ved hvorfor, så bliver det uigennemsigtigt”

I delanalyse I fremstår teamsamarbejdet mellem lærere og pædagoger i den pågældende kontekst, som et samarbejde med en uklar tværgående sag. Der er tegn på, at teamet ikke arbejder under klare rammer, og der gives udtryk for, at manglen på de klare rammer skaber frustration og utydelighed i hverdagen. Desuden giver det empiriske materiale udtryk for, at der ikke er opstillet mål for arbejdet med elevernes læring eller for teamets læring.

Dette er ifølge Robinson en ledelsesmæssig opgave; at fastlægge klare mål og skabe tydelige forventninger. Det er ifølge Robinson en væsentlig del af at kunne indrette sin praksis som en elevcentreret praksis, hvor fokus er på elevernes læring. Robinson argumenterer for, at mangel på mål gør samarbejdet omkring elevernes læring vanskeligt, hvis der ikke er en fælles retning at arbejde imod. Ifølge Robinson vil opstilling af klare, målbare og opfyldelsesmulige mål være med til at understøtte teamets arbejde med at fremme elevernes læring (Robinson,2015).

Denne opfattelse af, at mål er understøttende for arbejdet med elevernes læring i teamet, understøttes i interviewet med lederen, som giver udtryk for, at det at arbejde efter mål er væsentlig for gennemsigtigheden i det pædagogiske arbejde:

*“Vi snakker rigtig meget om læringsmål. Det gør jeg både med lærere og pædagoger. Det kan både være individuelle, og det kan også være på klassen, man siger, der er nogle ting her, man skal nå. Der ligger jo rigtig meget i de fagfaglige årsplaner - hvad er det vi skal nå og hvorfor skal vi det. Vi har nogle klare mål og så tænker jeg, at den der med at gøre dem synlige for børn. Vi havde meget fokus på det for et par år tilbage, hvor de sådan skulle hænge synligt i klasselokalet. Det har vi ikke så meget mere, men på de MUS jeg er i gang med lige nu, der snakker jeg rigtig meget med lærere og pædagoger om, at jeg synes, det her det er rigtig rigtig vigtigt. Hvis ikke vi ved hvorfor vi går og gør det, vi gør, så bliver det uigennemsigtigt for både børn og voksne. På den måde tænker jeg, at man er bevidst om, hvad man gerne vil” (Bilag 8,10).*

I delanalyse I fremkommer der ligeledes tegn på, at der ikke arbejdes ud fra et læringsperspektiv eller læringsmål i forhold til teamets udvikling - altså læring blandt de professionelle. Der fremstår en forståelse af, at formål og mål med teamsamarbejde ikke er formuleret, og at dette giver anledning til uklarheder i praksis. Informanterne påpeger, at der ikke har været en italesættelse af teamsamarbejdets form og formål siden skolereformen



indførtes (Bilag 3, 185-187). Robinson beskriver dette som fundamentalt vigtigt for at understøtte elevernes læring; at lederen har fokus på udvikling af lærernes og pædagogernes læring. Lederen bør ifølge Robinson opstille mål for medarbejdernes læring og udvikling og skabe mulighed for samtaler, der er åbne for læring (Robinson, 2015). Tingleff Nielsen argumenterer ligeledes for, at selve formålet med teamsamarbejdet er, at skabe læring og udvikling, og at fraværet af dette, ophæver legitimiteten for i det hele taget at arbejde i teams (Riise, 2019).

I citatet herover, fortæller lederen, at hun gennemfører MUS, hvor der er fokus på elevernes læring og på målfastsættelsen omkring dette. MUS kan antages at være et forum, hvor der netop er mulighed for at lede lærernes eller pædagogernes læring og skabe samtaler, der er åbne for læring. Det fremgår ikke tydelig af citatet, om dette er i spil, og der spørges ikke yderligere ind til det i interviewet. Dette fokus på de professionelle læring - som et fundament og som en nødvendighed for at kunne tilgodese elevernes læringsbehov - er Timperley enig med Robinson i. Hvordan fokus kan flyttes hertil, belyses i hendes modeller for undersøgende og vidensskabende praksis. Her argumenterer Timperley for, at elevernes læringsbehov må være styrende for, hvordan både de professionelle og ligeledes lederen bør være opmærksomme på egne læringsbehov (Timperley, 2018).

## 8.2 “Der er nogle ting, jeg ikke ved”

Set i lyset af Robinson og Timperleys teorier, er det væsentligt, at lederen anskuer egne læringsbehov for at kunne understøtte udvikling i teamsamarbejdet, så dette rettets mod elevernes læring. Dette fokus på lederens egne læringsbehov afspejles i Robinsons teori, da Robinson argumenterer for, at det er væsentligt, at en leder kan anvende sin viden i praksis og være en del af at løse komplekse problemstillinger i skolen. Denne anvendelse af viden i praksis fordrer, at lederen besidder en viden, der er anvendelighed, og som lærerne og pædagogerne har tillid til. I interviewet med lederen, der har en baggrund som pædagog, hæfter jeg mig ved svaret, da der spørges ind til lederens egen baggrunds indflydelse på pædagogisk ledelse:

*“Det kan godt være, jeg er naiv, men jeg synes ikke, det har så stor indflydelse. Men det er jo også rigtig mange år, man har haft en pædagog i skolen. Vi havde jo lige en læreruddannet leder et stykke tid, men ellers er det jo en pædagog, der sidder som leder af indskoling og fritidsdelen. Jeg tror ikke, man tænker så meget over det mere. Når der kommer nye lærer for eksempel, og vi måske har en opstartssamtale og kommer til at snakke om det, og på en eller anden måde falder over, at jeg er*

*pædagog. Altså det har de slet ikke tænkt. Jeg tror bare, de har tænkt, at jeg var lærer, fordi det er man så vant til. Det, tror jeg, ikke sådan har indflydelse. Personligt kan jeg da godt nogle gange tænke, at selv om jeg har været her i mange mange år at den der fagfaglige del mangler. Der er nogle ting, jeg ikke ved. Men jeg synes jo godt, jeg kan sparre på en klasserumsledelsesdel. Jeg kan også svare på didaktisk hvad er det for nogle metoder, du kan vælge for at få den her undervisning til at fungere. Så tænker jeg heller ikke, at det er mig der skal det. For vi har også undervisningsvejledere eller læringsvejledere, men jeg tænker, at det synes jeg godt jeg kan. Når jeg er ude, så kan jeg jo godt se, at det er jo faktisk en god ide, hvis du lige sørgede for der blev ro i klassen, inden du gik videre, eller du har faktisk lavet alt for meget program. Prøv at drosle lidt ned. Det er ikke så vigtigt, du når det hele. Det synes jeg godt jeg kan. Det er jo også mange år efterhånden. Men det er noget af det jeg kan huske, jeg var bekymret for, da jeg blev leder af lærerne også; om jeg kunne det godt nok. Fordi der er nogle ting, jeg ikke er uddannet i kan man sige, og noget jeg ikke ved i forhold til undervisning” (Bilag 8,34).*

I dette citat giver lederen på den ene side udtryk for, at hun ser sig selv i nogen grad i stand til at være tæt på praksis og gøre brug af sin viden til at understøtte praksis, men giver samtidig udtryk for, at hun ikke ser dette som sin opgave, men bør varetages af vejledere. Jeg tolker dette udsagn som et tegn på, at hun ikke ser det, at lede læring i organisationen, som en del af hendes ledelsesmæssige opgave. Robinson ser netop *brug af viden i praksis* som en af en elevcentreret skoleleders væsentlige kompetencer, og som en nødvendighed for at fastholde fokus på elevernes læring. Ifølge Robinson er det, at skolelederen er en del af praksis og tæt på det pædagogiske arbejde afgørende for, at ledelse understøtter og fremmer elevernes læring (Robinson, 2015).

I citatet hæfter jeg mig ligeledes ved det hierarkiske perspektiv, hun bringer i spil, da hun tilskriver sin anciennitet legitimiteten for, at hun med pædagogfaglig baggrund er leder af lærerne. Jeg tolker dette, som om hun fortsat er præget af sin oprindelige professionsidentitet og dennes kultur og, at dette måske bidrager til destabilisering af en del af hendes ledelsesmæssige opgave; at lede læring.

### 8.3 “Man kommer lidt afsted og lærer noget”

For at understøtte elevernes læring er det for Robinson og Timperley væsentligt, at der er fokus på læring i hele organisationen (Robinson, 2015; Timperley, 2018). Ligeledes er der i

Højholts definition af et tværprofessionelt teamsamarbejde en implicit forståelse af, at der sker læring og udvikles viden i praksis.

Timperley skelner mellem *professionel læring* og *professionel udvikling*. Hvor *professionelle udvikling* er udefrakommende kurser og tilrettelagte kompetenceløft eller færdighedstræning, ser Timperley *professionel læring* som en dybere læring, hvor den professionelle har en reel og meningsfuld involvering, og hvor elevens læringsbehov er grundlaget for læringen. I dette citat giver lederen udtryk for, at *professionel udvikling* anses som et positivt bidrag til teamsamarbejdet. I interviewet med lederen gives der udtryk for en forståelse af læring, som læner sig op af det, som Timperley kalder professionel udvikling. Jeg tolker, at det fremtrædende syn på læring er, at læring sker, når man fjerner sig fra hverdagen og indtræder i en ekstern kontekst. Man kan antage, at lederen sondrer mellem hverdagspraksis, som en velkendt og måske uforanderlig kontekst og læring og udvikling som noget udefrakommende, der påvirker ind i praksis og skaber forandring:

*“Vi har jo haft vores teamkoordinatorer på den her uddannelse, så de sådan har fokus på at lave dagsorden og sådan til møderne. De er jo også uddannet i hvordan man sørger for at komme omkring det, man skal på teammøderne og får planlagt alt. Jeg tror, det er vigtigt med sådan nogle kurser, sådan at man kommer lidt afsted og lærer noget. Så var der den der temadag, jeg fortalte om, hvor vi jo har en udefra der, kommer og fortæller noget, og her var der jo netop fokus på team, og hvordan man arbejder som gruppe. Det var altså en fin dag. Jeg tror, der var mange, der fik noget med derfra. Noget, der kan bruges i praksis.”* (Bilag 8,44)

Ud over at indikere, at der i praksis er fokus på det, Timperley kalder professionel udvikling og ikke professionel læring, tolker jeg ligeledes ud fra dette citat, at fokus er rettet omkring det, som Tingleff Nielsen kalder en funktionalitetslogik (Nielsen, 2012). Der er ud fra dette citat et fokus på at uddanne koordinatore til at fastholde dagsordener og til at holde styr på planlægningen - ikke til at holde fokus på elevernes læring. Disse to faktorer; *funktionalitetslogikken* og *professionel udvikling* kan ifølge Tingleff Nielsen og Timperley begge være bidragende til, at den professionelle læring hæmmes (Timperley, 2018; Nielsen, 2012).

## 8.4 “Så får man et ret godt indtryk af, hvordan det går”

I delanalyse I beskrives, at der i empirien er tegn på, at der holdes fast i klassiske professionsforståelser, professionsidentitet og professionsværdier og, at disse tilsyneladende kan være medvirkende i at forhindre, at der sker et reelt tværprofessionelt teamsamarbejde.

Robinson argumenterer i sin handlingsteori for, at det er væsentligt at undersøge de kerneværdier og overbevisninger, der ligger til grund for de handlinger, der pågår, og på den måde tydeliggøre de konsekvenser, det har i praksis. Med dette blik på at skabe forandringer og forbedringer i praksis, lægger Robinson op til en undersøgende tilgang til professionernes identitet, forståelse og værdier, for at åbne for hvilke konsekvenser disse har i praksis og måske få et blik for, hvordan de kan ændres. Robinson argumenterer for, at dette er nødvendig, hvis man vil skabe forandringer i praksis (Robinson, 2018).

At undersøge og at få øje på disse bagvedliggende motiver værdier og overbevisninger kan være omfattende og må med Robinsons teori kræve, at man som leder er tæt på praksis og organisationen har et miljø, der er tillidsfuldt og trygt nok til, at der er dialog om læring og samtaler, der er åbne for læring (Robinson, 2015).

I en dialog med den interviewede leder kommer det til udtryk, at det at være tæt på praksis er givende i forhold til at få et blik for både eleverne og medarbejderne. Her spørges der til, om der samtales om praksis:

*“I hverdagen, så kan det være, hvis jeg for eksempel har været på besøg i en klasse, eller hvis der kommer en med en bekymring eller et spørgsmål. Jeg synes, jeg er blevet bedre til at være mere med og, at jeg er kommet tættere på praksis. Jeg ville gerne gøre det noget mere, men det er svært med tiden, men når jeg kan, så vil jeg gerne ud at se i klasserne. Jeg synes, det giver et indtryk af, hvordan det går. Når man ser både lærerne og pædagogerne sammen med børnene i klasserne eller hvor de er, så får man et ret godt indtryk af, hvordan det går, og også hvor der måske er nogle problemer” (Bilag 8, 46).*

Jeg tolker lederens udsagn her som et udtryk for, at hun som leder ser det at være tæt på praksis som en mulighed for at få kendskab til både lærere og pædagoger. Hun beskriver, at hendes tilstedeværelse i praksis giver hende et indtryk af, hvordan det går, og hvor der måske er problemer.

Med Robinsons teori om, at lederen bør være tæt på praksis for også at kunne afdække de læringsbehov medarbejderen måtte have og i den forbindelse anvende og fordele ressourcerne, så de er til gavn for elevernes læring, tolker jeg lederens udsagn her, som et udtryk for, at hun ser sin deltagelse i praksis som en mulighed til at se, hvordan den enkelte medarbejder håndterer praksis (Robinson, 2015). Lederen beskriver, at hun kommer til at kende lærere og pædagoger ved at deltage i undervisningen, men giver samtidig udtryk for, at deltagelsen i undervisningen er under tidspres og ikke sker så ofte, som hun gerne vil. Man kan antage, at deltagelsen og samtalen om praksis vil kunne bidrage til undersøgelsen af de pågældende lærere og pædagoger kerneværdier og overbevisninger, man samtidigt tolker jeg, at denne praksis udfordres af organiserings- eller prioriteringsmæssige grunde. (Robinson, 2018).

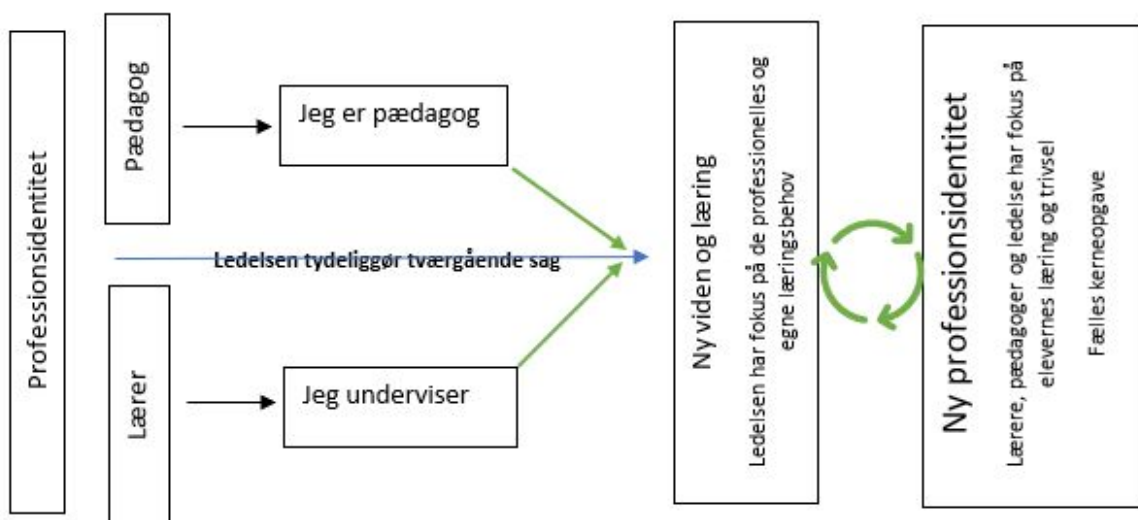
## 8.5 Diskussion

I forrige afsnit har jeg analyseret på, hvordan pædagogisk ledelse kan understøtte det tværprofessionelle teamsamarbejde, så det fremme elevernes læring. Inden der præsenteres en delkonklusion, vil jeg i dette afsnit bringe elementer af analysen frem til diskussion.

Det fremgår af det analytiske arbejde og i de teoretiske argumentationer, at klare mål og forventninger har en positiv indflydelse på teamsamarbejdet og på i hvilken retning arbejdet skal stiles. Dog kan der fremstå en uenighed om, hvad dette mål skal være - alt efter hvilken professionsidentitet man har og med hvilken professionsforståelse man anskuer sin opgave. Robinsons model for ledelsesdimensioner og ledelseskompetencer bygger på en forståelse, hvor arbejdet er rettet mod målet; at skabe høj kvalitet i undervisningen og læringsudbyttet. I analysen fremgår det, at pædagogerne ikke har dette som mål for deres arbejde, men er orienteret mod en høj grad af trivsel. Derfor kan det diskuteres, hvorvidt Robinsons ledelseskompetencer, ledelsesdimensioner og effekten af disse kan anvendes i ledelse af pædagogerne, hvis dette ikke forstås som en opgave, pædagogerne bidrager til. Man kan dog argumentere for, at det så netop er endnu vigtigere at skabe mål, der er opfyldelige for alle og skabe en kultur, hvor alle professioner ser sin egen andel i elevernes læring og tydeliggøre den fælles kerneopgave, der er rettet mod *både* læring og trivsel, og netop anse dette som to sider af samme sag og med en bred forståelse af læringsbegrebet (Illeris, 2015) (jvf, afsnit. 5.11).

I analysedelen anvendes ligeledes Robinsons forståelse af en handlingsteori, hvor hun argumenterer for, at der gennem kendskab til den enkelte medarbejders handlingsteori og vedkommendes kerneværdier og overbevisninger, kan opnås viden om, hvad der fastholder ting i praksis, der ikke kommer elevernes læringsudbytte tilgode. Her kan der diskuteres, hvorvidt dette er en reel mulighed i skolesammenhæng. Denne dybe indsigt i et andets menneskes kerneværdier og overbevisninger anser jeg for at være vældig kompleks og tenderer måske til en overskridelse af den enkeltes integritet. Ligeledes kan man diskutere, hvorvidt det kan være at overskride en professionel grænse og, at dette kan opleves som et forsøg på instrumentering og ensretning af praksis og en søgen efter kausalsammenhænge i et komplekst pædagogisk felt.

I anskuelsen af, hvordan det tværprofessionelle teamsamarbejde kan understøttes af pædagogisk ledelse, så dette fremmer elevernes læring, kan ledelsesmæssig indflydelse af den tidligere viste model konstrueres således:



Figur 7 Den pædagogiske ledelses indflydelse på tværprofessionelt teamsamarbejde

For at skabe et tværprofessionelt teamsamarbejde er det altså væsentligt, at ledelsen fastlægger og tydeliggør den fælles og tværgående sag, så begge professioner kan se sig selv i arbejdet og kan opnå en villighed til at optage en ny professionsidentitet, der er båret af en fælles stærk kerneopgave med en bred forståelse af læring.

I begge analysedele fremstår professionsidentiteten hos både lærere og pædagoger som et fasttømret og nærmest urokkeligt fundament for de to professioner, og der gives udtryk for, at "det er sådan, det skal være". Derfor kan det diskuteres, om der er villighed til og mulighed for, at overskride sin professionsidentitet og indtage en ny professionsidentitet. Det fremstår derfor som nødvendigt, at lederen faciliterer en ny konstruktion af denne nye professionsidentitet, hvor der opretholdes en større lighed mellem lærere og pædagoger. Ligeledes fremstår der et behov for, at lederen som aktør lader det brede læringsbegreb være grundlag for forståelse af kerneopgaven og validere, at trivsel, dannelse og sociale kompetencer er en del af skolens mål. Her må den tydelige tværgående sag altså indeholde og varetage et bredt syn på den fælles opgave.

I empirien får vi et ligeledes et glimt af, at lederen ikke ser det som sit arbejde; at vejlede på undervisningen. Derfor kan lederens egen professionsidentitet, professionsforståelse og professionsværdier muligvis have indflydelse på, hvorvidt der faktisk opnås et tværprofessionelt teamsamarbejde.

Hvis hele organisationen skal fremstå læringsorienteret må det således kræve, at lederen er villig til og anser sig selv som en del af den nye professionsidentitet, og er villig til at træde ud af eller justere egen professionsforståelse, uagtet om han eller hun ser sig selv konstrueret med en lærer-professionsidentitet eller en pædagog-professionsidentitet. Her må lederen være åben for egen læring og have eller påtage sig en læringsledelse-professionsidentitet og tillægge sig tilsvarende professionsforståelse af denne nye professionsidentitet; at lede tydeligt og tæt på praksis med et læringsorienteret fokus på hele organisationens kerneopgave.

## 8.6 Delkonklusion

I dette afsnit konkluderes der på delanalyse II på spørgsmålet:

Hvordan kan pædagogisk ledelse understøtte det tværprofessionelle teamsamarbejde, så det fremmer elevernes læring?

For at pædagogisk ledelse kan understøtte det tværprofessionelle teamsamarbejde, fremstår der behov for en tydelig og klar rammesætninger omkring teamsamarbejdet og dets tværgående sag. Jeg vurderer derfor, at Robinsons teori om tydelige mål og forventninger, er et anerkendelsesværdigt blik på problemfeltet, da fravær af mål og tydelig retning efterlader praktikerne med mangel for forståelse for hinandens professioner og uden

håndterbar tværgående sag og fælles kerneopgave. Praktikerne tillægges et fortolkningsansvar af opgaven, når der ikke er en fælles retning at sigte imod. Ledelsen må gennem et fokus på læring i hele organisationen- både egen, lærernes, pædagogernes og elevernes - og en klar fælles kerneopgave, bidrage til at ændre professionsforståelserne, så både lærere og pædagoger ser læring og trivsel som en del af den fælles kerneopgave. Samtidig fremstår det som en ledelsesmæssig opgave at gå forrest i at konstruere en fælles professionsidentitet, hvor der er ligeværd og lige gyldighed, og i at anskue egen professionsidentitet som; leder af læring - forstået ud fra det brede læringsbegreb, som denne undersøgelse bygger på.

## 9.0 Metodekritik

I dette kapitel vurderes undersøgelsens validitet, reliabilitet og bias. Efter dette kapitel følger undersøgelsens konklusion.

### 9.1 Undersøgelsens validitet, reliabilitet og bias

Jeg vurderer, at undersøgelsen har nogen grad af intern validitet, da de fremkomne svar fremstår gyldige for netop den kontekst, undersøgelsen er foretaget i. Dog vurderer jeg, at der er en forholdsvis lav grad af ekstern validitet, da undersøgelsen mindre omfang næppe kan være grundlag for større generaliserbarhed (Thisted, 2013).

En af årsagerne til vurderingen af en forholdsvis lav validitet, begrundes i min egen forskerrolle, som kan være bias i denne sammenhæng. Der er en mulighed for, at jeg som undersøger tæt på eget felt og egen organisation kan bidrage til, at svar fra informanterne kan være fejlbehæftede og, at jeg med kendskab til organisationen og et perifert kendskab til informanterne, kan have blinde pletter eller fortolkninger, som ville fremstå anderledes hos en anden forsker.

Reliabiliteten, altså pålideligheden i det målte, i undersøgelsen vurderes til middel. Reliabiliteten kunne være højere, hvis undersøgelsens datagrundlag havde større bredde; hvis der var foretaget yderligere fokusgruppeinterviews end blot de to og, at der var foretaget yderligere observationer for at afklare de sociale og mellemmenneskelige betydninger, som i sammenhæng med det socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske grundlag, kunne have bidraget med yderligere blik på problemfeltet i denne undersøgelse. Jeg vurderer, at reliabiliteten ville have været højere, hvis jeg havde foretaget yderligere observationer af



teamsamarbejdet i praksis og med et klarere blik på at anskue, hvorvidt det sagte og fremkomne i interviewene fremgår i og er i overensstemmelse med praksis (Thisted, 2013). Ligeledes må mit eget erfaringsniveau som interviewer have indflydelse på reliabiliteten, idet der kan være temaer eller udtalelser, jeg ikke har været opmærksom på at forfølge i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 10.0 Konklusion

I dette afsnit konkluderes på undersøgelsens problemfelt:

Hvordan håndteres tværprofessionelt teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger i folkeskolen, og hvordan kan pædagogisk ledelse understøtte det, så det fremmer elevernes læring?

Håndteringen af det tværprofessionelle teamsamarbejde er præget af klassiske professionsforståelser og rigide professionsidentiteter, hvor lærerne og pædagogerne fremstår med forståelsen af, at have to forskellige funktioner i folkeskolen; læreren underviser og pædagogen understøtter både elever og lærere. Elevernes læring anses for i høj grad udelukkende at være lærerens opgave, og pædagogerne afviger fra at være medvirkende til dette. Dette understøttes af, at lærerne har en klar definition af egen professionsforståelse; lærerne underviser og pædagogernes professionsforståelse fremstår uden decideret begreb, men som et iboende træk hos én, der vælger pædagogprofessionen.

Teamsamarbejdet er ligeledes præget af en hierarkisk konstruktion og forståelse af de to professioner, der ikke fremstår med ligeværdig gyldighed i teamsamarbejdet; læreren fremstår som den primære, og pædagogen som sekundær i arbejdet med elevernes læring. Der udtrykkes villighed til at lære af hinanden i praksis, men der efterspørges retning og rammer at lære og udvikle sig i professionelt. Teamsamarbejdets kvalitet vurderes internt på medlemmernes sociale og mellem menneskelige samspil, og på den enkeltes værdier frem for faglige og professionelle overvejelser og resultater.

Derfor har teamsamarbejdet brug for klare ledelsessatte rammer og mål at styre imod, og der kaldes på ledelse af en læring i organisationen, hvor der sker en opblødning af

professionsidentiteternes rigiditet, og der arbejdes på at skabe læring og generere viden i praksis om praksis. Den viden og læring, der skabes blandt de professionelle, skal have fokus rettet mod elevens læring; læring set ud fra et bredt læringsbegreb, hvor både fagfaglige og sociale kompetencer er indlagret i kerneopgaven og opsatte mål dækker det fulde kerneopgaveområde. Det brede læringsbegreb kan bidrage til at skabe ligeværdig gyldighed. Dette kræver en ledelsesmæssig indsats, hvor lederen arbejder med at konstruere en ny professionsidentitet, hvor der netop er fokus på at udvikle og skabe viden i praksis og om praksis og gennem denne brede kerneopgave-forståelse konstruere positive professionsforståelser de to professioner imellem.

Ligeledes er der et behov for, at lederen anskuer sin egen professionsidentitet ud fra det perspektiv; at pædagogisk ledelse understøtter elevernes læring, hvis lederen er i stand til at se sin egen professionsidentitet og professionsforståelse som læringsledende og deltagende i den læring, der sker i organisationen og i at udvikle på og skabe læring i teamsamarbejdet. Det er denne undersøgelses konklusion, at tværprofessionelt teamsamarbejde kræver ledelsesmæssig facilitering og pædagogisk ledelse af rammer og mål og understøttelse af de professionelles læring. Den pædagogiske ledelse skal skabe en bred forståelse af læringsbegrebet i praksis og opbygge en fælles forståelse af kerneopgaven. Denne forståelse understøtter, at en ny professionsidentitet, hvor der er en klar fælles sag, der er målrettet elevernes læring, fremmer elevernes læring, da opretholdelsen af klassiske professionsforståelser og professionsidentiteter ser ud til at være medvirkende til, at fokus på elevernes læring mindskes.

Det tværprofessionelle teamsamarbejde kræver pædagogisk ledelse; det sker ikke af sig selv.

## 12.0 Litteraturliste

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015) *Kvalitative metoder: En grundbog (2.udg.)*. København: Hans Reitzels Forlag.

Christensen, O. (20.juni 2018) Lidt om Professionelle Læringsfællesskaber i: *Folkeskolen*. Lokaliseret på folkeskolen.dk d. 30 marts 2020

Danmarks Evalueringsinstitut (2017) *Pædagogisk ledelse*. Lokaliseret d. 10. februar 2020 på: <https://www.eva.dk/soeg?search=p%C3%A6dagogisk+ledelse>

DuFour, R. & Marzano J.R. (2016) *Ledere af læring: hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*. Frederikshavn: Dafolo

Egholm, L. (2014) *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gergen, K. & Gergen, M. (2005) *Social konstruktion: ind i samtalen*. Aarhus: Dansk Psykologisk Forlag

Henricson, M. & Billhult, A. Kvalitativt design i: Henricson, M. (red.) *Videnskabelig teori og metode 2.udg.* (s. 140-149) København: Munksgaard

Hundeide, K. (2014) *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo

Højholdt, A. (2016) *Tværfprofessionelt samarbejde i teori og praksis (2.udg.)* København: Hans Reitzels Forlag

Højholt, A. & Sederberg, M. (2017) Tværfprofessionelt samarbejde i skole og fritidsliv i: Richie, T, & Tofteng, D. (red) *Pædagog i skole og fritid: perspektiver på tværfprofessionelt samarbejde i skolen*. Værløse: Billesø & Baltzer

- Høyen, M. & Brinkkjær, U. (2018) *Videnskabsteori: for de pædagogiske professionsuddannelser* (2.udg.) København: Hans Reitzels Forlag
- Illeris, K. (2015) *Læring* (3.udg.) Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kjellström, S. (2018) Forskningsetik i: Henricson, M. (red.) *Videnskabelig teori og metode* (2.udg.) (s. 76-99) København: Munksgaard
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3.udg.). København: Hans Reitzels Forlag
- Larsen, A.K., (2007). *En enklere metode: Vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode*, København: Akademisk forlag
- Nielsen, L. T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske Stabilitet: En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Forlaget UCC.
- Qvortrup, L. (2016) *Forskningsinformeret læringsledelse*, Frederikshavn: Dafolo
- Rasborg, K. (2018) Socialkonstruktivisme i: Henricson, M. (red.) *Videnskabelig teori og metode 2.udg.* (s. 382 - 401) København: Munksgaard
- Riise, B.A (27.juni 2019) Teamsamarbejdet må aldrig blive et mål i sig selv i: *Folkeskolen*  
Lokaliseret på folkeskolen.dk d. 3. april 2020
- Robinson, V. (2015) *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo
- Robinson, V. (2018) *færre forandringer flere forbedringer*. Frederikshavn: Dafolo
- Tanggaard, L., Rømer, Å. T. & Brinkmann, S. (2014) *Uren pædagogik 2*. Århus: Forlaget Klim
- Thisted, J. (2013) *Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard

Timperley, H.S. (2018) *Styrken ved professionel læring*. Frederikshavn: Dafolo

Undervisningsministeriet (2013) Aftale om et fagligt løft af folkeskolen. lokaliseret d.

15.februar.2020 på:

[https://www.google.com/search?q=http%3A%2F%2F+www.uvm.d.%2F-%2Fmedia%2Ffiler%2Fuvvm%2Fudd%2Ffolke%2Fpdf14%2Fokt%2F141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf%3Fla%3Dda&rlz=1C1GCEU\\_daDK888DK889&oq=http%3A%2F%2F+www.uvm.d.%2F-%2Fmedia%2Ffiler%2Fuvvm%2Fudd%2Ffolke%2Fpdf14%2Fokt%2F141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf%3Fla%3Dda&aqs=chrome..69i57j69i58.96150j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=http%3A%2F%2F+www.uvm.d.%2F-%2Fmedia%2Ffiler%2Fuvvm%2Fudd%2Ffolke%2Fpdf14%2Fokt%2F141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf%3Fla%3Dda&rlz=1C1GCEU_daDK888DK889&oq=http%3A%2F%2F+www.uvm.d.%2F-%2Fmedia%2Ffiler%2Fuvvm%2Fudd%2Ffolke%2Fpdf14%2Fokt%2F141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf%3Fla%3Dda&aqs=chrome..69i57j69i58.96150j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Wibeck, V (2018). Fokusgrupper i : Henricson, M. (red.) *Videnskabelig teori og metode 2.udg.* (s.194-217) København: Munksgaard

Ågård, D. & Keller, S. (2019) *Pædagogisk ledelse i teori og praksis: Inspiration til ledere i ungdomsuddannelserne*. Frederikshavn: Dafolo

## 13.0 Bilagsliste

Informeret samtykke	Bilag 1
Interviewguide fokusgruppeinterviews	Bilag 2
Fokusgruppeinterview med pædagoger - transskription	Bilag 3
Fokusgruppeinterview med lærere - transskription	Bilag 4
Interviewguide pædagogstuderende	Bilag 5
Enkeltinterview med pædagogstuderende- transskription	Bilag 6
Interviewguide skoleleder	Bilag 7
Enkeltinterview med skoleleder - transskription	Bilag 8
Skriftlig beskrivelse af lærer-pædagog-samarbejdet	Bilag 9
Observation	Bilag 10
Kodning og meningskondensering - fokusgruppe pædagoger og studerende	Bilag 11
Kodning og meningskondensering - interview fokusgruppe lærere	Bilag 12
Kodning og meningskondensering - interview skoleleder	Bilag 13

