

SKRIFTSERIE NR. 2, 2010

# PROFESSION OG PRAKTIK

DET TVÆRFAGLIGE BLIK



Roskilde Universitet

University College  
SJÆLLAND



**Profession og Praktik**  
**Skriftserie nr. 2, 2010 – Det tværfaglige blik**

Udgivet af:

*CUPP, Center for udvikling af praktik og professioner*  
University College Sjælland, Slagelsevej 7, 4180 Sorø  
[www.ucsj.dk/cupp](http://www.ucsj.dk/cupp)

*VelPro, Center for velfærd, profession og hverdagsliv*  
Roskilde Universitetscenter  
Postbox 260, P10, 4000 Roskilde

ISSN: 1904-3465

Copyright: Forfatterne

Tryk: CFU Grafisk

Information: Randi Andersen, [raa@ucsj.dk](mailto:raa@ucsj.dk)

**Deltagere i CUPP, efterår 2010::**

Anne-Grethe Andersen; Jimmy Krab; Else Færch Gjerulff; Jane Nielsen; Lene Torp; Gitte Riis Hansen; Ole Thomsen; Ninna Vestergaard Braüner; Finn Sørensen; Karen Bjerregaard; Sys Bisgaard; Tina Elley; Thomas Bille.

Styregruppe: Randi Andersen, Helle Arnskov og Steen Baagøe Nielsen.

## FORORD

*Randi Andersen*

*Lektor, videnscenterleder, UCSJ*

Skriftserien Profession og Praktik rummer artikler, arbejdsrapporter og "work-in-progress" fra videnscentret CUPP, Center for udvikling af profession og praktik. Siden 2004 har centret, først som netværk, siden som center og nu som videnscenter været mødested for praktikansvarlige og praktikinteresserede undervisere i University College Sjælland (tidligere CVU-Sjælland og CVU-Syd) samt praktikengagerede forskere fra Roskilde Universitet, aktuelt forskningscentret VelPro - center for forskning i velfærd, profession og hverdagsliv.

Arbejdet i CUPP er tværprofessionelt. Alle uddannelser i UCSJ er velkomne. Temaer er f.eks. forskellige vidensgrundlag, forskellige læringsopfattelser, forskellige måder at organisere praktik på, vejledningsrutiner, udviklingsmuligheder, uddannelsesreformer. I det tværprofessionelle møde ser alle sig selv med de andres øjne, må argumentere for egen praksis - og det er værdifuldt.

Skriftserierne er struktureret, så hvert nummer rummer artikler indenfor et tema. Hver skriftserie indleder med en rammeartikel, som introducerer overordnet til temaet og som skrives i samarbejde mellem undervisere og forskere på UCSJ og på RUC. Ud over rammeartiklen vil der være en eller flere artikler skrevet af undervisere i UCSJ, som formidler igangværende udviklingsprojekter i UCSJ indenfor temaet.

*Sorø, oktober 2010*

## INDHOLD

### NR. 2 DET TVÆRFAGLIGE BLIK

**Tværprofessionelle og tværfaglige udfordringer i uddannelseslandskabet? .....** side 4  
*Af: Steen Baagøe Nielsen, Thomas Bille & Jane Nielsen*

**Sundhedspædagogik på tværs.....** side 11  
*Af: Lisbeth Kern Hansen, Susanne Tønneskov Hansen, Liselotte Paaske Nielsen & Tove Priess*

**Det nødvendige samarbejde mellem tyendet, degnen og stodderkongen .....**side 20  
*Af: Sys Bisgaard, Karen Bjerregaard & Ole Thomsen.*

---

Tidligere numre:

**Nr. 1 Skriftlighed i praktik, april 2010**

---

Skriftserierne kan hentes på hjemmesiden: [www.ucsj.dk/cupp](http://www.ucsj.dk/cupp)

## TVÆRPROFESSIONELLE OG TVÆRFAGLIGE UDFORDRINGER I UDDANNELSESLANDSKABET?

Af: Steen Baagøe Nielsen, lektor RUC; Thomas Bille, ph.d. stud. RUC  
& Jane Nielsen, Pædagoguddannelsen Slagelse.

Hvilke udfordringer stiller det for udøvere, at arbejdet i stigende grad bliver tværfagligt og tværprofessionelt? Skal man være professionel for at være tværprofessionel? Hvornår i uddannelsen kan man begynde at lære tværprofessionalitet? Hvad kræves der af uddannelsen, for at praktikere og studerende kan indgå i et tværprofessionelt samarbejde? Betyder et fokus på det tværprofessionelle, at professionsbegrebet er på vej ud? Og hvis så, hvordan kan det så forklares? Og hvad mener vi så egentlig med det tværprofessionelle?

Med dette nummer i skriftserien 'Profession og Praktik' tager vi fat på den udfordrende diskussion om det voksende behov for tværfaglige og tværprofessionelle kvalifikationer. Dermed presser en række nye spørgsmål - som de ovennævnte - sig på, og vi inviterer jer ind til at være med til at besvare dem

I denne - indledende - artikel vil vi se nærmere på, hvorfor samfundet og uddannelserne har fokus på tværfaglighed og tværprofessionalitet i disse år og hvilke muligheder og problematikker dette rejser. Artiklen forklarer baggrunden for udviklingen af begreberne det tværprofessionelle/tværfaglige og vil give nogle eksempler fra den uddannelsespolitiske og socialpolitiske kontekst, hvor begreberne har været i spil.

De efterfølgende artikler går særligt ind i udfordringerne ved planlægningen

og gennemførelsen af tværfaglig og tværprofessionel undervisning. Artiklerne præsenterer forskellige konkrete erfaringer fra projekter, hvor professionsuddannelserne i UCSJ har undersøgt, udviklet og reflekteret over gennemførelsen af tværprofessionelle forløb i uddannelsen.

### HVAD ER TVÆRPROFESSIONALITET – OG TVÆRFAGLIGHED?

Tværprofessionalitet er for alvor blevet et populært begreb i de seneste år - ligesom professionsbegrebet har været det særligt i de sidste 10 års uddannelsesmæssige og faglige debat. Det er dog ikke let entydigt at definere det nærmere indhold af tværprofessionalitet, og det er i og for sig indlysende, for det er stadig ganske omdiskuteret, hvad professionalitet kan og skal betyde på MVU-området - i en tid hvor både arbejdsindholdet og dets rammevilkår er i så voldsom forandring, som det er tilfældet i velfærdsarbejdet. Professionsbegrebet er i sig selv lanceret som en relevant - men også håbefuld og offensiv - måde at indfange de voksende forventninger og krav til udøverne. Men det er samtidig et begreb, som er blevet populært, fordi det synes at svare på et voksende behov for at legitimere sin position og få anerkendt sin faglige ekspertise.

At man i mange sammenhænge samtidig bruger begrebet faglighed sammen med eller synonymt med begrebet profes-

sionalitet gør ikke forvirringen mindre. Således føres der – som vi skal komme tilbage til om et øjeblik – fuldkomment parallelle diskussioner om det tværgående samarbejde i professionsbacheloruddannelserne. Men under uklare overskrifter, hvor 'det tværprofessionelle' nok er overskriften, men hvor det konsekvent blandes og anvendes synonymt med begrebet tværfaglighed.

Bekendtgørelsen for sygeplejeruddannelsen fra 2008, nærmere bestemt "Modul 5 – Tværprofessionel virksomhed" i studieordningen vil her tjene som illustrativt eksempel på begrebsforvirringen. Her står: *"Modulet retter sig mod sundhedsprofessioners forskelligartede bidrag til at fremme kvalitet, kontinuitet og tværfagligt samarbejde om patientforløb."* Målet for dette forkætrede modul 5 er desuden at kunne *"indgå i tværprofessionelt samarbejde med respekt for og anerkendelse af egen professions ansvar og kompetence såvel som øvrige sundhedsprofessioners ansvar og kompetence i forhold til en flerfaglig opgaveløsning."* Ligeledes hedder det om hensigten med modulet, at den studerende skal kunne *"beskrive retlige og etiske aspekter i sundhedsvæsenet og forklare, hvilke rammer disse sætter for udøvelsen af egen profession og et tværfagligt sundhedsprofessionelt samarbejde."* Andre steder i studieordningen understreges behovet for at kunne indgå i et *"tværfagligt samarbejde"*, deltage i *"tværfaglige teams"*, idet man ønsker *"at fremme kvalitet, kontinuitet og tværfagligt samarbejde om patientforløb"* og at målet med uddannelsen bl.a. er at frembringe kompetencer til *"at sikre kontinuitet i pleje- og behandlingsforløb, herunder samarbejde med andre faggrupper og på tværs*

*af sektorer og institutioner"*. I studieordningen omtales det således (i bekendtgørelsens bilag), at den er udarbejdet med det formål (bl.a.) at skabe *"rammer for tværinstitutionel videndeling og udvikling af uddannelsen"*. Det nævnes, som en konkretisering af de nye brugerkrav der styrer behovet for tværfaglige kompetencer, at uddannelsen f.eks. skal *"medvirke til at sikre sammenhængende patientforløb og patientsikkerhed i samarbejde på tværs af sektorer og institutioner"*.

Ovenstående viser, at mange ord bringes i spil: tværprofessionalitet, et tværfagligt sundhedsprofessionelt samarbejde i tværfaglige teams, flerfaglig opgaveløsning, tværinstitutionel videndeling og tværsektorielt samarbejde. Nogle ord synes at have større gennemslagskraft end andre: "tværprofessionalitet" omtales f.eks. kun en enkelt gang - med ordene 'tværprofessionel virksomhed', hvorimod det 'tværfaglige' fremhæves flere steder.

Vi må konkludere, at begrebsbrugen mildest talt er mudret. Og det bliver ikke klarere, hvis man konsulterer de øvrige uddannelsesbekendtgørelser og forståelserne i de uddannelser, som der altså skal etableres uddannelsesmæssig og arbejdsfaglig samarbejde imellem, selvom de er reguleret af samme ministerium og af samme lovkompleks.<sup>2</sup>

Der sendes imidlertid et rimeligt tydeligt signal til uddannere, praktikere og andre aktører i feltet: Forbered jer på, at opgaveløsning i vid udstrækning er for kompleks til at den monoprofessionelle faglighed (for nu at skære lidt igennem) kan løse opgaven alene.

<sup>2</sup> Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser af 31/03/2008.

## DEN VIDENSKABELIGE AFKLARING AF TVÆRPROFESSIONALITET OG TVÆRFAGLIGHED

Diskussionen af fag kan imidlertid ikke ses uafhængigt af bevægelsen i de akademiske discipliner, som fagene på uddannelserne ofte forstår sig selv ud fra og direkte knytter an til. I videnskabelig sammenhæng har tværfaglighed i en årrække været heftigt diskuteret gennem begreber som *interdisciplinaritet* og *multidisciplinaritet*. Glidningen i de videnskabelige fagligheder og bevægelserne i miljøerne samlet omkring dem er uden tvivl i sig selv en væsentlig medspiller til fremkomsten af behovet for tværprofessionalitet.

De traditionelle professionelle fagligheder beskrives ofte som aftapning af en række adskilte og autonome videnskabelige discipliners fagligheder (Andersen & Weber 2009). Og det er derfor åbenlyst at spørge til, hvad der sker med uddannelsernes faglige formidling (af de klassiske discipliner), når det videnskabelige grundlag i stigende grad præges af interdisciplinaritetens gensidige befrugtning af relevante problemfelter. Det har i en årrække vist sig som et uddannelsesmæssigt problem i MVU-uddannelserne, at fagene ikke har den entydighed og 'skarphed', som blev påpeget af Danmarks Evalueringsinstitut (2003). Og det har utvivlsomt medvirket til, at de klassiske disciplinbaserede fag i de senere år har måttet suppleres med en række nydannelser,<sup>3</sup> som er fokuseret på tværgående problemstillinger eller tematikker, og som trækker på en

række forskellige videnskabelige nydannelser og bindestregs-discipliner, som fx organisationsforskning, barndomsforskning, social-antropologi, familie-sociologi, sundhedsfremmeforskning for blot at nævne nogen tilfældige. Fagene i de nye uddannelser er dermed, for en stor dels vedkommende, blevet sammensat af traditionelt set meget forskellige videnskabelige fagligheder, som uddannelserne og de faglige selvforståelser ikke tidligere har defineret sig op imod.

## DET POLITISKE PERSPEKTIV OG BRUGEREN I CENTRUM

Men kravet om tværprofessionalitet og tværfaglighed rejses også fra andre kanaler, ikke mindst fra forvaltning og brugere med ønske om en mere fokuseret, samtænkt og samarbejdende indsats i 'servicen'. De kommunale forvaltninger sammenlægges med brugerbeskrivelserne i centrum f.eks. i Børn- og Ungeforvaltningen. Og kommunerne pålægges tværfaglige indsatser, f.eks. i forhold til forebyggelse og sundhedsfremme, som i udgangspunktet forventes at skulle foregå på tværs af og i samarbejde mellem eksisterende forvaltninger og ellers adskilte professioner for at forbedre sundhedstilstanden og skabe nye og mere borgernære sundhedstilbud.

Ønsket om tværfagligt/tværprofessionelt samarbejde kan betragtes som et gammelt svar på eskalerende udfordringer i det kommunal- og nationalpolitiske niveau. Fra politisk side har der særligt siden 80'erne været tendenser til at se det tværfaglige arbejde som løsning på en række forskellige og meget komplicerede problemer - f.eks. i det sociale arbejde (Ejrnæs 2006; Hjort 2005). Et øget

---

<sup>3</sup> F.eks. KLM på læreruddannelsen, IIS på pædagoguddannelsen og hele uddannelsesretninger på Sundhed og Ernæring.

tværfagligt samarbejde skulle hjælpe til at modernisere velfærdsstaten gennem at bane vejen for målrettede indsatser, som skulle bryde med de begrænsninger i opgaveløsningen, som man oplevede var et resultat af de etablerede faglige 'eksperter's' snævre perspektiver. Interessen blev rettet mod at skabe grundlag for en mere helhedsorienteret indsats overfor især mennesker med sociale problemer, f.eks. udsatte børn og familier.

Et eksempel: I 2007 vedtog folketinget ændrede krav i socialpolitikken (ny Lov om social service, 1. januar 2007), hvor en koordineret foranstaltning skulle indgå i den socialt forebyggende indsats for udsatte børn, unge og familier. Forudgående forskning, evalueringer og undersøgelser viste nemlig tilsyneladende, at kvaliteten i de monofaglige indsatser over for udsatte havde været utilstrækkelig (Højholdt 2009:10). Samtidig med vedtagelse af Lov om social service udsendte Servicestyrelsen *Håndbog om anbringelsesreformen (2007)*, der påpegede behovet for en "bredspektret indsats" og "lokale løsninger" i forhold til arbejdet med udsatte grupper i samfundet.

Et kig i bakspejlet viser en hær af ministerielle embedsfolk<sup>4</sup>, som i årtier har bakset med at forstå, indkredse, konkretisere og løse de gordiske knuder i forbindelse med at etablere formelle rammer for det tværprofessionelle samarbejde. F.eks. gjorde Det Tværministerielle Børneudvalg i 1994 status på sit arbejde gennem 10 år med skriftet: *Det Tværministerielle Børneudvalg – i det 10. år*. Kommissoriet for udvalgets arbejde rummede

en forventning om, at udvalget blandt andet skulle tage initiativer for "at fremme en koordineret indsats på børneområdet" og beskæftige sig med "afdækning af barrierer for det tværgående arbejde". Dette mundede ud i en handleplan, som bl.a. indeholdt en styrkelse af det tværfaglige og det tværsektorielle samarbejde. Som et resultat af handlingsplanen fulgte det Tværministerielle Børneudvalg arbejdet op i 1995 med udgivelsen af en rapport: *Kommuner på tværs – den tværfaglige indsats over for de svageste stillede børn og unge*, der skal "ses som et første led i at fremme en (videre)udvikling af nye arbejdsmetoder mv. i det tværfaglige- og tværsektorielle samarbejde i kommunerne". Rapporten blev udarbejdet med udgangspunkt i 7 kommuners beskrivelse af det aktuelle tværfaglige og tværsektorielle samarbejde og udvikling i dette. Hensigten blev herefter videreført i socialreformen i 1998, der bl.a. satte underretningsforpligtelsen fra forskellige professionelle i system. Ligesom det endelig med serviceloven blev slået fast, at der skulle arbejdes i tværfaglige grupper for at sikre en tidlig og sammenhængende indsats over for børn og unge.

I de efterfølgende år blev stafetten med at forstå, indkredse, konkretisere og løse de gordiske knuder i det tværprofessionelle samarbejde og indsats for alvor givet videre til uddannelsessystemet. Initiativet blev nemlig ikke for alvor en del af en sammenhængende socialpolitisk reform på området.

I det næste vil vi lave et lille nedslag i den senere tids politiske og forskningsmæssige debat og forsøge at give svar på, hvorfor det tværprofessionelle især er blevet et anliggende for uddannelsessy-

4 Det Tværministerielle Børneudvalg bestod januar 1997 af i alt 21 embedsfolk fra primært 14 ministerier.

stemet med eksempler taget fra primært lærer- og pædagogområdet.

### UDDANNELSESPERSPEKTIVET

Ifølge Ejrnæs har faggrupper som pædagoger, lærere, sygeplejersker og socialrådgivere i de senere år tilstræbt en monofaglig professionalisering. Et behov for at tydeliggøre og fastholde, hvad der er særegent ved den enkelte profession og hvilket kundskabsgrundlag og bestemte arbejdsfunktioner, som hver enkel profession har monopol på (Ejrnæs, 2006:14-15). At dette synspunkt har gennemslagskraft også i professionernes interesseorganisationer viser et fælles udspil fra Danmarks lærerforening (DLF) og Børne og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL) fra 2004: *Sammenhæng mellem lærer- og pædagoguddannelsen*. Udspillet var et opgør imod regeringens forslag om, at pædagoguddannelsen skulle uddanne pædagoger til at undervise i 1.-3. Klasse. Det fælles udgangspunkt for udspillet var, at lærer- og pædagoguddannelsen "hver især har deres berettigelse som selvstændige uddannelser rettet mod to selvstændige professioner med forskellige kernefagligheder og mål". (BUPL og DLF, 2004). Fagforeningernes svar byggede altså grundlæggende på en gensidig anerkendelse og bekræftelse af de etablerede faglige arbejdsdelinger og der skulle derfor ikke pilles ved nogen form for overtagelse af hinandens jobfunktioner, fx ved at pædagoger skulle udføre lærerarbejde i folkeskolen.

Interessen for at fastholde det monofaglige monopol står dog i kontrast til virkelighedens verden: at professionsudøvere på mange arbejdspladser arbejder på tværs af fag og professioner. F.eks. i

klubtilbud og produktionsskoler, hvor personale med eksempelvis en håndværksmæssig baggrund har indgået i aktiviteter med børn og unge sammen med pædagoger og lærere.

Det nye er altså ikke at man på arbejdspladserne arbejder på tværs af professioner - på trods af ønsket og interessen for at styrke den monofaglige kompetence, som eksemplet med BUPL's og DLF's fælles udspil viser. Det nye er indførselen af det "tværprofessionelle element" eller "tværfaglige modul" i bekendtgørelserne for professionsuddannelserne. Uddannelsespolitisk er der i tidsrummet 2002-2008 gennemført en række reformer af de mellemlange videregående uddannelser (MVU), de såkaldte professionsbacheloruddannelser<sup>5</sup>.

Fælles for alle nævnte uddannelser (se fodnote 4) er målet, at professionsudøvere i fremtiden skal være klædt på til at varetage samarbejde og koordination med andre faggrupper for at sikre bedst mulige vilkår for børns, unges og familiers vilkår for at udvikle sig. Formuleringerne i bekendtgørelsesdokumenterne med hensyn til formalisering af det "tværgående" i uddannelseskonteksten varierer imidlertid. I læreruddannelsen handler det om "indsigt i andre relevante uddannelser" og "en forståelse for berøringsfladerne mellem og grænserne for egen og andres profession i løsningen af konkrete arbejdsopgaver, herunder blandt andet i arbejdet med udsatte børn". Der indgår dog ikke i formuleringerne, at det tværprofessionel-

---

5 F.eks. uddannelsen til lærer (jf. BEK nr. 219 af 12/3-2007), uddannelsen til sygeplejerske (jf. BEK nr. 1095 af 07/11-2006), uddannelsen til pædagog (jf. BEK nr. 220 af 13/3-2007) og uddannelsen til socialrådgiver (jf. BEK nr. 536 af 28/6-2002).



le skal forankres i praksissammenhæng, hvilket er tilfældet med sygeplejerske-, socialrådgiver-, og pædagoguddannelsen. F.eks. står der i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen: *”Den studerende skal gennem teoretiske og praktiske uddannelsesforløb med andre relevante professionsområder opnå forudsætninger for at kunne deltage i samarbejde med personer fra andre professioner i løsning af konkrete opgaver”*. I en nærmere analyse af bekendtgørelsernes formuleringer for de to uddannelser fremstår det tværprofessionelle element i uddannelserne med forskellig vægtning og status. I pædagoguddannelsen er der et eksplicit krav om decideret samarbejde i løsning af konkrete arbejdsopgaver, hvilket ikke er tilfældet med læreruddannelsen med formuleringerne *”indsigt i”* og *”forståelse for”*.

Hvordan uddannelserne faktisk har taget det tværprofessionelle element ind i studieordninger og i undervisningsplaner kan vi ikke give et svar på. Bl.a. fordi at flere af de nye uddannelser, f.eks. lærer- og pædagoguddannelsen, endnu er så nye, at det tværprofessionelle ikke har fået fastforankret form og indhold. Desuden har der i de respektive uddannelser været tradition for at fastholde en monofaglig tilgang og fokusere på udvikling af kompetencer og færdigheder indenfor netop deres professionsområde. Uddannelserne må derfor også gøre op med ens egen monofaglige professionsforståelse. Et tredje forhold er, at det tværprofessionelle/tværfaglige element for flere uddannelsers vedkommende fylder relativt lidt i den samlede uddannelse. I lærer-, pædagog-, sygeplejerske- og socialrådgiveruddannelsen indgår det tværprofessionelle/tværfaglige element

med 8 ECTS-point, svarende til ca. 1 uges undervisning ud af 3½ til 4 års studier. Der må således forventes nogle års forsøgs- og udviklingsarbejde både internt i uddannelserne og i samarbejdet mellem uddannelserne før det tværprofessionelle element er blevet forankret i planer og i praksis. Ikke desto mindre er det tværprofessionelle element et indsatsområde, som skal indarbejdes i alle de nævnte uddannelsers studieordninger.

Hvis de skitserede politiske initiativer og hændelser viser en generel tendens i den samlede uddannelsespolitiske strategi, så vil der de kommende år blive fokuseret meget på, hvordan vi uddanner tværprofessionelle pædagoger, lærere, sygeplejersker og socialrådgivere. Det er ikke nok at uddanne f.eks. den professionelle pædagog, vi skal også uddanne den tværfaglige pædagog.

Hvilken viden skal den tværprofessionelle praktikker så lære og bære for at mestre de nye krav? Hvad er tværfaglige eller tværprofessionelle kompetencer? Ja, Højholdt kalder (med Schön i bagagen) ligefrem på behovet for, at en åben italesættelse af sin uvidenhed kan være et adelsmærke for den tværprofessionelle praktikker – og dennes genskabelse af den truede tillid mellem professionel og bruger (Højholdt 2009:108 ff).

## AFSLUTNING

De politiske initiativer og uddannelsesmæssige udfordringer med indførelsen af det tværprofessionelle element i uddannelserne står imidlertid i kontrast til forskningsbaseret viden om den tværprofessionelle indsats. Ejrnæs påpeger, at der ikke findes megen dokumentation for, at tværfaglighed kvalificerer det sociale

arbejde. Ligesom der heller ikke findes megen empirisk forskning, der systematisk afdækker grundlaget for det tværfaglige samarbejde (Ejrnæs 2006).

Omvendt vil initiativer og erfaringer fra udviklingsarbejde i uddannelserne måske vise, at praktikerne bliver i stand til at løfte opgaven med en helhedsorienteret indsats til gavn for de mennesker vi skal arbejde med. En afklaring af om det bliver det ene eller det andet scenarie, som vinder, må forblive åben, al den stund vi måske befinder os midt i et muligt et paradigmeskift i såvel uddannelse som i arbejdsliv: fra profession til tværprofession.

Med disse ord vil vi give ordet videre til de næste forfattere, som vil komme med forskellige erfaringer fra initiativer med tværprofessionalitet i en uddannelsessammenhæng. I artiklen "Sundhedspædagogik på tværs" beskriver forfatterne erfaringer med et konkret kursusforløb med deltagelse af såvel studerende som underviserer fra forskellige professionsuddannelser. I artiklen "Det nødvendige samarbejde mellem tyendet, degnen og stodderkongen" undersøger forfatterne aftagerfeltets syn på og forslag til tværprofessionelle uddannelsesforløb.

## LITTERATUR

*Andersen, Randi & Weber, Kirsten*

### **Profession og praktik**

Roskilde Universitetsforlag (2009)

*BUPL og Danmarks Lærerforening*

**Sammenhæng mellem lærer og pædagoguddannelsen – et fælles udspil fra BUPL og Danmarks Lærerforening. 16. August 2004**

*Danmarks Evalueringsinstitut*

**Evaluering af pædagoguddannelsen (2003)**

*Det tværministerielle Børneudvalg/Socialministeriet*

**Det tværministerielle Børneudvalg – i det 10. år. April 1997**

*Ejrnæs, Morten*

**Faglighed og tværfaglighed. Vilårene for samarbejdet mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere. 2. Udgave. Akademisk Forlag. Opr. 2004. (2006)**

*Hjort, Katrin*

**Professionalisering i den offentlige sektor. Roskilde Universitetsforlag (2005)**

*Højholdt, Andy*

**Den tværprofessionelle praktiker. Hans Reitzels Forlag (2009)**

*Socialministeriet/Udviklings- og formidlingscentret for Fyn og Sønderjylland*

**Kommuner på tværs – den tværfaglige indsats over for de svageste stillede børn og unge. Maj 1995**

## SUNDHEDSPÆDAGOGIK PÅ TVÆRS

### TVÆRPROFESSIONELT SUNDHEDSPÆDAGOGISK KURSUS I CVU-SYD<sup>1</sup>

Af: Lisbeth Kern Hansen, Ergoterapeutuddannelsen Næstved; Susanne Tønneskov Hansen, Læreruddannelsen Vordingborg; Liselotte Paaske Nielsen, Pædagoguddannelsen Nykøbing F; Tove Priess, Sygeplejerskeuddannelsen Nykøbing F.

I perioden 2004 til 2009 afholdt man først i CVU-Syd senere i UCSJ et 14-dages kursusforløb med titlen "Sundhedspædagogik på tværs". I henhold til kursusbeskrivelsen for forløbet var formålet, at de studerende:

- "... indgår i et tværfagligt professions-samarbejde med henblik på at kvalificere helhedsindsatsen i relation til det enkelte individ, familie, grupper og netværk i samfundet"
- "... tilegner sig viden om og indsigt i tværprofessionelle problemstillinger"
- "... får forudsætninger for og øvelse i at løse tværprofessionelle problemstillinger i samarbejde med de i CVU-Syd eksisterende professioner".

Kursusforløbet blev således udviklet med henblik på, at de studerende tilegnede sig en bevidsthed om og udviklede kompetence til at indgå i det tværfaglige arbejde, en kompetence der efterspørges i det refleksive moderne samfund<sup>3</sup>.

Det er denne artikels mål at redegøre for kurset, samt de overvejelser der lå bag denne form, og hvilke muligheder artiklens forfattere ser i sådanne projekforløb. Alle de involverede uddannelser har

<sup>2</sup> CVU-Syd er den "gamle" organisering af de mellem-lange videregående uddannelser, som senere er blevet afløst af Campus Storstrøm og Campus Næstved under UCSJ.

<sup>3</sup> Udtrykket refleksive moderne er hentet hos Lars Qvortrup (Qvortrup, 1998).

gennemgået store forandringer bl.a. som følge af, at der er blevet implementeret nye nationale bekendtgørelser og studieordninger, der fastlægger andre rammer for, hvordan tværfaglighed/tværprofessionalitet kan tænkes ind i uddannelserne.

### TVÆRPROFESSIONALITET I UDDANNELSERNE

De deltagende uddannelser har været ergoterapeut- og fysioterapeut-, sygeplejerske-, pædagog-, lærer-, socialrådgiver- og bioanalytikeruddannelserne. Disse uddannelser har det til fælles at uddanne professionernes udøvere til at arbejde med og/eller i et vist omfang have ansvar for andre menneskers sundhed eller rammerne for, at mennesker kan leve "sunde" liv.

Et af målene i kursusforløbet var, at de studerende blev bevidste om forskellige typer af sundhedsbegreber, og hvorledes disse kommer i spil i et tværprofessionelt samarbejde.

Dette, sammenholdt med at der i studieordningerne for alle uddannelserne indgår et krav om at et vist antal ECTS skal indeholde tværfaglige elementer, gør, at det har givet god mening at udvikle et fælles forløb med sundhedspædagogik som omdrejningspunkt med fokus på muligheder og barrierer for tværprofessionelt samarbejde i den sammenhæng. Hovedidéen med kurset var, at de studerende skulle stifte bekendtskab med

tværprofessionelt samarbejde ved at arbejde sammen i et konkret undervisningsforløb.

## **BEGREBERNE TVÆRFAGLIG OG TVÆRPROFESSIONEL**

I uddannelsesmæssige sammenhænge benyttes termerne tværfaglig og tværprofessionel ofte synonymt og ligeledes i sammenhæng med termer som fællesfaglighed, tværdisciplinelt samarbejde mm. I en arbejdsmæssig kontekst benyttes termen tværfagligt samarbejde meget ofte synonymt med tværprofessionelt samarbejde (Lauvås&Lauvås 1994:49).

Det er derfor nødvendigt med en kort redegørelse for vores anvendelse af disse begreber. Vi refererer først og fremmest til begrebernes anvendelse i en uddannelsesmæssig kontekst. Dvs. at *faglighed* dækker de enkelte fagområder indenfor en bestemt uddannelse. Det kunne f.eks. være undervisningen indenfor det naturvidenskabelige område i sygeplejerskeuddannelsen. *Tværfaglighed* refererer til uddannelsessammenhænge, hvor forskellige fagområder kobles sammen- f.eks. naturvidenskabelige fag og pædagogik på lærer- og pædagoguddannelsen. *Tværfaglig* refererer til lærings- og studieaktiviteter, der foregår i samspil med studerende fra andre uddannelser, ofte med fokus på muligheder og barrierer for tværprofessionelt samarbejde i det efterfølgende arbejdsliv. Fokus kan f.eks. være studier af samarbejde mellem fysioterapeuter og ergoterapeuter i skoler og på pædagogiske institutioner.

Til forskel fra Lauvås og Lauvås skelner vi således mellem tværfaglighed, der kobler forskellige fagområder og tværprofessionelitet, der rækker ind i arbejds-

kontekstens tværgående professionelle samarbejdsrelationer.

## **UDVIKLING AF KURSUSFORLØBET**

Kurset blev i første omgang udviklet af en arbejdsgruppe bestående af undervisere fra nogle af uddannelserne og en følgegruppe, der havde til formål at afstikke rammerne for arbejdsgruppens arbejde og at følge op herpå. Følgegruppen bestod af ledere fra CVU-Syds ledelseskolelegium.

Kurset varede 14 dage og blev i alt afholdt 11 gange med skiftende besætninger af undervisere og gennemgik en løbende udvikling på baggrund af indhøstede erfaringer i form af evalueringer fra studerende og lærergruppens opsamlinger efter hvert forløb. Der blev ikke ændret ved kursets formål og mål, men stort set alle andre forhold, som f.eks. antal, længde og indhold af undervisningsoplæg, gruppernes størrelser og organiseringen af gruppernes arbejde.

Ikke alle de ovenfor nævnte uddannelser deltog i alle forløbene. Den enkelte uddannelse deltog, hvis den havde et hold på det semester, hvor sundhedspædagogikken var placeret i dens studieordning, hvilket var 4., 5. eller 6. semester, afhængig af hvilken uddannelse, der var tale om. Dette har betydet at deltagerantallet i de enkelte forløb varierede mellem ca. 150-300 studerende.

Kurset var struktureret på følgende vis (se oversigtsskema på næste side):

Dag 1	<p>Fælles introduktion og oplæg af en repræsentant fra aftagerfeltet.</p> <p>Monofagligt resten af dagen. Forberedelse af præsentation af professionen i forhold til sundhedspædagogik og sundhedssyn med udgangspunkt i en udleveret case og med Bjarne Bruun Jensens sundhedsmodel som reference.</p> <p>I den monofaglige del havde de fokus på egen professions fordomme i forhold til de øvrige professioner i projektet. Samtidig skulle der lægges op til dialog, med henblik på hvorledes de respektive professioner handler i forhold til den udleverede case. De studerende skulle således blive opmærksomme på egen professions karakteristika.</p> <p>Underviserne fra de respektive professioner var til stede hos egne studerende i dette forløb.</p>
Dag 2	<p>Fælles oplæg om tværprofessionalitet og fortsat arbejde i de monofaglige grupper.</p> <p>Anden halvdel af dagen mødtes de tværfaglige grupper med henblik på præsentation af de respektive professioner med udgangspunkt i den udleverede case men nu i et tværprofessionelt perspektiv.</p>
Dag 3	<p>To fælles oplæg:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Et om sundhedsbegreber og sundhedspædagogiske paradigmer ud fra et gennemført sundhedspædagogisk projekt.</li> <li>• Et oplæg om projektarbejdet som resten af kursusforløbet handler om (beskrevet senere i artiklen).</li> </ul> <p>Resten af dagen diskuteredes mulige projekter til analyse.</p>
Dag 4-7	<p>Arbejde i tværprofessionelle grupper med vejledning.</p> <p>I perioden var der to fælles oplæg:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Et projekt fra praksis om tværprofessionalitet sat ind i en teoretisk sammenhæng</li> <li>• Et om opponenterfunktion</li> </ul>
Dag 8-9	<p>Projektet blev afleveret elektronisk og grupperne forberedte opponenterfunktion og fremlæggelse.</p>
Dag 10	<p>Fremlæggelser og evaluering af sundhedspædagogikkurset</p>

I det følgende vil vi beskrive og analysere kursernes organisering og de refleksioner, vi som undervisere havde i forhold til de studerendes arbejde med tværprofessionelitet.

### ARBEJDET MED FORFORSTÅELSER

I evalueringerne af de først afholdte kurser, hvor de studerende fra begyndelsen arbejdede i tværprofessionelle grupper, var der mange tilbagemeldinger på, at de studerende følte sig usikre og uforberedte på at skulle argumentere og "forsvare" deres profession. De følte, det var et meget stort ansvar at leve op til. Kurset blev derfor omorganiseret (se oversigtsskema), således at de studerende 1. dag og en del af 2. dag arbejdede monofagligt med afdækning af sundhedsbegreber, de enkelte professioners tilgang til sundhedsfremme/forebyggelse samt deres forforståelser i forhold til hinandens fagområder. Dette bevirkede, at de studerende mere kvalificeret kunne bidrage til diskussionerne i det efterfølgende tværprofessionelle gruppearbejde. Udviklingen af evnen til at argumentere bidrog til en mere nuanceret diskussion, der ikke endte med at blive en "kamp" om hvilken faggruppe, der havde den bedste indgang til problemstillingen. Det blev ligeledes mere tydeligt for de studerende, hvor deres profession stod i forhold til sundhedspædagogisk arbejde. Der blev arbejdet med en fælles case (se bilag) i alle faggrupper med det mål, at de studerende diskuterede hvilke muligheder, der ligger i den enkelte profession og derigennem blev klædt på til at diskutere casen i de tværprofessionelle grupper. Dette viste sig at kvalificere diskussionen betydeligt i grupperne.

### DET TVÆRPROFESSIONELLE GRUPPEARBEJDE

Fra 2. dags eftermiddag blev der arbejdet videre med førmtalte case i tværprofessionelle projektgrupper med 5 – 6 studerende. Her fik de studerende mulighed for overfor andre faggrupper at formulere deres fags interesse i området og naturligvis tilsvarende for at høre, på hvilken måde de andre fag ser sig i relation til casen. Det er vores erfaring, at de studerende i denne proces for alvor stødte på en oplevelse af, at fagtermer kan have forskellig betydning, afhængig af hvilken faggruppe der anvender dem. Derved opstod mange muligheder for at begrebsafklare, når et givent udsagn gav anledning til diskussion.

Projektgrupperne skulle derefter analysere et selvvalgt projekt/initiativ om sundhedsfremme og/eller forebyggelse. Projektet kunne vælges via Internettet, dagspressen, patientforeninger eller andre private initiativer, eller gruppen kunne vælge et projekt, som var kendt af et eller flere gruppemedlemmer. Gruppen skulle indhente den nødvendige skriftlige information om projektet/initiativet. Det blev endvidere forventet, at gruppen var opsøgende i forhold til empiriske data i den pågældende "setting"<sup>4</sup> eller ved interview af personer, der havde været deltagere. Derfor skulle projektet enten være i gang eller være blevet afsluttet indenfor de sidste 2-3 år. Gruppen skulle dagligt føre en elektronisk logbog i deres grupperum på et særskilt intranet (sp-tvaers), der

---

<sup>4</sup> Med 'setting' henvises her til et begreb, der i litteraturen om sundhedsfremme ofte anvendes om den kontekst, i hvilken sundhedsfremme finder sted. Det kan referere til en bestemt lokalitet, organisation, institutioner, forening, til familien, arbejdspladsen m.m. (Tones & Tilford 2001, s. 195).

blev oprettet til dette projektforsløb. Der blev givet op til 2 lektioners vejledning til hver gruppe<sup>5</sup>.

Gruppen skulle analysere projektbeskrivelsen og øvrige data indsamlet om projektet f.eks. interviews i forhold til projektets sundhedsbegreb, den sundhedspædagogiske tilgang i projektet og det tværfaglige perspektiv i udformningen og implementering af projektet.

Sideløbende med gruppearbejdet blev der afholdt en række fælles oplæg i forelæsningsform, hvor der blev givet input af mere teoretisk karakter indenfor kursets emnefelt. Oplæggene koblede teori og praksis, f.eks. gennem analyse af konkrete projekter ved foredragsholdere fra praksis og/eller forskningsområdet suppleret med oplæg fra kursets faste underviserstab

I forhold til den tværfaglige dimension i projektet, var det vigtigt, at gruppen især forholdte sig til:

- analyse af projektets tværfaglige kvalitet
- vurdering af hvordan en tværfaglig indsats ville kunne indarbejdes, hvis gruppen syntes en sådan savnedes
- refleksioner over hvordan projektet kunne styrkes og hvilke barrierer der var for at kunne arbejde tværfagligt med projektet i den aktuelle form

Gruppens arbejde blev dokumenteret dels i form af en skriftlig rapport á 8-10 sider, dels i den ovenfor nævnte logbog og endelig i en fremlæggelse. Rapporten blev afleveret 2 dage før fremlæggelsen, hvilket gav vejlederne mulighed for at

fremsende kommentarer og spørgsmål til hver gruppe inden fremlæggelsen. I de to dage mellem aflevering og fremlæggelse forberedte grupperne henholdsvis deres opponence til en anden gruppes arbejde og deres egen fremlæggelse på baggrund af de modtagne kommentarer fra vejlederen. Dette betød, at fremlæggelserne mere fik karakter af diskussion end et tekstnært referat af rapporten. I forbindelse med fremlæggelsen fik grupperne en kort mundtlig tilbagemelding som supplement til den skriftlige tilbagemelding.

## VEJLEDNING AF GRUPPERNE

I disse år stilles der fra samfundets side større og større krav om styring, eksempelvis ved indførelsen af Centrale Kundskabs- og Færdighedsbeskrivelser (CKF'er) i lærer- og pædagoguddannelsen og et stadig stigende krav om at uddannelser kvalitetssikrer og evaluerer de studerendes læring ud fra CKF'erne. På den anden forventes den enkelte studerende at stå for sin egen identitetsskabelse, refleksivitet og selvkontrol. Derfor får vejledningen generelt større og større betydning i uddannelsesstærkningen, da den er tænkt som en støtte for den studerende til at navigere i forhold til denne dikotomi.

I vejledningen er dialogen central, og vi betragter vejledningen i dette relativt korte forløb som et progressivt vejledningsforløb med to klare mål, som afspejler ovenstående dikotomi. Det ene var at gruppen fungerede som en samarbejdende enhed og det andet at gruppen skulle have fagligt udbytte. Begge mål var implicit i hver vejlednings seance, men det var forskelligt fra gruppe til gruppe, hvor vægten blev lagt, alt afhængig af gruppe-

<sup>5</sup> *Organisering og erfaringerne fra vejledning tages op i næste afsnit.*

pens behov.

Morten Ejrnæs (2004) har udført et forskningsprojekt om tværprofessionelt samarbejde, hvor en af konklusionerne var, at det ikke var imellem professionerne, at samarbejdsvanskelighederne opstod, men at det lige så vel var indbyrdes i professionen. Samarbejdsvanskeligheder er altså mere personbåret end professionsbåret. I vores projekt har der i reglen været 4 – 5 grupper, som havde store problemer med samarbejdet. Det viste sig oftest, at det ikke handlede så meget om de respektive professioner som om enkeltindivider, der ikke harmonerede. Altså så vi det samme billede som Morten Ejrnæs' forskning har vist.

I grupper med samarbejdsvanskeligheder kunne vi i rapporter og fremlæggelser se, at det faglige udbytte og refleksionsniveau var lavere end i velfungerende grupper. De velfungerende grupper var velfungerende, fordi de fra starten fik lavet aftaler for samarbejdet og var opmærksomme på vigtigheden af respekt for hinanden. Det var også de grupper, som aktivt søgte vejledning og gerne ville have faglige diskussioner med underviserne.

De studerende fik i begyndelsen af kurset vejlederens mobilnummer og mailadresse og kunne kontakte denne for aftaler om vejledning. Ligeledes kunne de søge vejledning over det færdigt sp-tvaers, hvor hver vejleder havde aftalt med sine studerende, at der indenfor et døgn ville blive givet tilbagemelding enten i form af svar over mailen eller ved "face to face" vejledning.

Vejledningsstrategien blev ændret undervejs. I de første kursusforløb var vejledningen skemalagt, hvor grupperne blev

vejledt enkeltvis og ved klyngevejledning. Ved klyngevejledning forstås en vejlednings-session, hvor en vejleder samler sine egne grupper, og disse fremlægger og begrunder deres valg af projekt. Grupperne fik på denne måde respons både fra vejlederen og de andre grupper. Fordelen ved denne form for vejledning var medlæringen, og at de studerende i vejledningen fik gode ideer fra de andre gruppers opgaver og spørgsmål, uanset om projekterne var beslægtede eller ej.

I de seneste forløb ændrede klyngevejledningen karakter, således at indholdet primært var opfølgning på de afholdte forelæsninger. Her blev det diskuteret, hvorledes det teoretiske input kunne belyse de konkrete projekter. De enkelte projektgrupper havde under hele forløbet mulighed for at søge vejledning efter behov.

I de sidste forløb blev intranettet (sp-tvaers) anvendt til logbogskrivning, hvor vejlederne kunne følge dels fagligheden, dels gruppeprocessen meget tæt. Aftalen med de studerende var, at underviseren gav tilbagemelding inden for et døgn. Som nævnt handlede vejledningen også om at vejlede i de gruppedynamiske processer, hvor der var fokus på kommunikationsformer. Denne metode fremmer refleksionsniveauet og forpligter både studerende og vejledere på selve vejledningen. Opgavernes og fremlæggelsernes kvalitet blev højnet betydeligt i de sidste forløb. Den tætte kontakt mellem projektgrupper og vejleder betød, at de studerendes analyse og teoretiske argumentation blev grundigere gennemarbejdet end i de tidligere forløb.



## DET TVÆRFAGLIGE SAMARBEJDE PÅ UNDERISERNIVEAU

Undervisergruppen bestod af mindst én underviser fra hver uddannelse. Det betød, at gruppen bestod af mellem 9 og 12 undervisere – afhængig af antallet af uddannelser og studerende. Underviserne befandt sig til dagligt ikke geografisk på samme sted, da de respektive uddannelser var spredt over 3 forskellige byer henholdsvis uddannelserne i Nykøbing F (sygeplejerske-, pædagog- og socialrådgiveruddannelsen), uddannelsen i Vordingborg (læreruddannelsen) og uddannelserne i Næstved (bioanalytiker-, sygeplejerske-, ergoterapeut- og fysioterapeutuddannelsen).

Som før nævnt var der fastlagt formål, mål og delmål for det tværfaglige forløb, men forløbets form og indhold blev tilrettelagt fra gang til gang af de undervisere, der skulle undervise på det pågældende forløb. Underviserne afholdte planlægningsmøder 1 – 2 gange før hvert forløb blandt andet med afsæt i evalueringerne fra de foregående forløb. Derudover var der løbende kontakt via mails og intranet. Desuden mødtes underviserne umiddelbart efter forløbet til evalueringsmøde. Hver underviser blev tildelt 80 arbejdstimer til det 2 uger lange forløb – inkl. planlægning, afvikling og evaluering.

Forløbene var en fortrinlig metode til at opbygge et stærkt netværk underviserne imellem. Det var under forløbet tydeligt for de studerende, at underviserne arbejdede tæt sammen, hvilket må antages at have haft en positiv signalværdi og inspirere dem til at samarbejde på tværs af uddannelserne både i studietiden og siden hen. Det har været frugtbart at have et samlingssted for underviserne, da

det 2 uger lange samvær herved gav gode muligheder for at lære hinanden at kende både fagligt og personligt. Samarbejdet bød også på udfordringer f.eks. grundlæggende diskussioner om sundhedsbegreber og sundhedspædagogiske paradigmer. Det er vigtigt hele tiden at være opmærksom på diskussionen af den teoretiske referenceramme om sundhedspædagogiske teorier i en tværprofessionel sammenhæng. En for "sammenspist" gruppe af undervisere, der har deltaget i flere forløb, kan virke hæmmende for denne diskussion. På den anden side fungerede de gennemgående undervisere også som tovholdere og garanterede videreformidling af viden og erfaringer fra tidligere forløb.

## KONKLUSION

Det har været denne artikels mål at redegøre for kurset. Dels de overvejelser der ligger bag formen og dels hvilke muligheder artiklens forfattere ser i sådanne projektførelser med særlig opmærksomhed på hvordan tværfaglighed/tværprofessionelitet kan inspirere til udvikling af lignende kursusforløb i grunduddannelserne.

Undervisergruppen har erfaret, at det er utrolig frugtbart for de studerende, at de kommer til at tale med hinanden på et tidspunkt i deres uddannelser, hvor de er langt fremme i grundlæggelsen af deres respektive fagidentiteter. Vi formoder, at placering af tværprofessionelle forløb sent i uddannelsen giver studerende bedre forudsætninger for at forstå og respektere hinandens professioner – i dette projekt ved at se meget bredere på forskellige syn på sundhed og tilgang til sundhedspædagogik. De studerende har fået mulighed for at erhverve sig kompetencer til at arbejde tværprofessionelt

med sundhedspædagogik og derved rette fokus mod borgerens hele liv.

For at udvikle tværprofessionelt samarbejde mener vi, at der bør skabes rammer for at studerende når ud over en snæver monofaglig tilgang til arbejdet og åbner sig for andre fags perspektiver på en given arbejdsopgave. Erfaringerne fra vores kurser viser, at organiseringen af undervisningen har haft betydning for dette, især i arbejdet med forforståelser, i den fælles diskussion af en case, i det tværfaglige gruppearbejdets fælles skriveproces og i vejledningen.

Erfaringerne viser imidlertid også, at vanskeligheder i samarbejdet tilsyneladende er personbårne snarere end professionsbårne. En problematik, der også gjorde sig gældende i samarbejdet mellem undervisere. Her blev vi klar over, at et godt samarbejde forudsætter udvikling af forståelse for andre professioners brug af samme begreber samt kendskab til hinandens uddannelser. Det var tydeligt, at selv om vi på de forskellige uddannelser benytter de samme ord til at beskrive pædagogiske begreber, så er der alligevel forskelle i den teoretiske forståelse. Disse forskelle var væsentlige at få afklaret, da vi under forløbet var ene-vejledere i tværprofessionelt sammensatte grupper af studerende. F.eks. var det vigtigt, at alle undervisere var til stede ved forelæserningerne med henblik på at opbygge fælles referenceramme til brug i den efterfølgende vejledning. Desuden blev vi bevidste om betydningen af at samarbejde kræver fælles ejerskab i processen med at planlægge og afvikle undervisning, f.eks. to-lærerordning.

En stadig vedligeholdelse og udvikling af tværfaglige kurser er en nødvendig

forudsætning for kvalitetssikring af det faglige niveau i kurserne med fokus på de studerendes kompetence til at arbejde tværfagligt i professionen.

Denne dynamik har været med til at fastholde undervisernes fortsatte engagement og lyst til at udvikle kurset. Dette engagement opnås kun ved støtte og opbakning fra alle ledelsesniveauer i organisationen, f.eks. ved at prioritere undervisningsmoduler, der går på tværs af uddannelser i studieplaner og måske i andre mere uformelle fora.

”Sundhedspædagogik på Tværs” var et forsøgs- og udviklingsarbejde under stadig forandring. At dømme efter evalueringerne fra studerende og erfaringerne fra undervisere håber vi, at projektet på sigt vil kunne bidrage til udviklingen af helhedsorienteret indsats overfor borgere og brugere i såvel praktik som i professioner.

## LITTERATURLISTE

*Ejrnæs, Morten*

**Faglighed og tværfaglighed.** Akademisk Forlag, København (2004)

*Lauvås, Kirsti og P. Lauvås*

**Tværfagligt samarbejde – Perspektiv og strategi (1994)**

Klim Århus – Dansk udgave 1998.

*Qvortrup, Lars*

**Det hypermoderne samfund, 14 fortællinger om informationssamfundet**  
Gyldendal. København (1998)

*Tones, Keith og S. Tilford*

**Health Promotion: Effectiveness, Efficiency and Equity**  
Nelson Thornes, London (2001)

## BILAG: CASE

Pia Adamsen er 42 år og kørestolsbruger efter en trafikulykke for fire år siden. Pia er gift og har to børn (Sofie på 8 år og Anna på 5 år). Børnene går i 2. klasse/SFO og børnehave. Hendes mand, Peter, er sælger i et større engrosfirma, og er derfor ofte hjemmefra i op til 3 døgn.

Siden ulykken og den efterfølgende genoptræning, som var meget vellykket, har Pia og Peter stort set kunnet klare hverdagen med børnene selv, men i de perioder, hvor Peter er hjemmefra, får Pia hjælp fra hjemmeplejen til personlig hygiejne, indkøb mm. De får i øvrigt hjælp til rengøring 1 gang om ugen i 2 timer. Efter genoptræningen blev Pia opfordret til i videst muligt omfang at fortsætte med øvelser på egen hånd, hvilket hun også gjorde i starten, men det er efterhånden meget sjældent nu. Indtil den yngste startede i børnehaven, havde de i øvrigt nogle timers hjælp dagligt til børnene. Når Peter ikke er hjemme, bliver børnene bragt til og fra skole/institution med taxa.

Pia fik tilkendt førtidspension efter genoptræningen. Det har forringet familiens økonomi, og det giver ofte anledning til diskussioner mellem Peter og Pia. Pia oplever, at Peter bestemmer det meste i familien, fordi han tjener de fleste penge.

Inden ulykken var Pia ejendomsrådgiver i et større firma, hvor hun var vellidt, og havde et godt fællesskab med kollegaerne. Dette fællesskab strakte sig ud over arbejdstiden. I dag har Pia kun sporadisk kontakt til tidligere kollegaer.

I den senere tid har Pia følt sig ensom og uheldig, hun savner den daglige kontakt til andre voksne, og tænker meget over hvad

fremtiden mon vil bringe. Hun føler heller ikke hun kan være nok for børnene, da hun føler sig meget lænket til hjemmet, og de er begyndt at kræve mere udadvendte aktiviteter. Desuden er hun begyndt at gruble over, hvad Peter mon foretager sig, når han er væk fra hjemmet. Hun føler ikke selv, hun er attraktiv.

Hun er begyndt at trøstespise, og har de sidste par år taget 25 kg på, hvilket hun er uheldig over. Sidst hun var til kontrolbesøg hos lægen, fik hun taget sit blodsukker og det viste en let forhøjet værdi i forhold til det normale. Hun er nu bange for at udvikle egentlig diabetes, og har anskaffet sig understyr, så hun selv kan måle sit blodsukker. Hun går meget op i disse værdier. Hun er i gang med at omlægge sin kost til diabeteskost, og har skåret ned på indkøb af slik, kager, sodavand og lignende.

Hjemmehjælperen har ved sidste gruppe-møde bragt Pias tilstand på bane.

I den sidste tid har personalet i børnehaven bemærket, at Anna er begyndt at lege meget for sig selv. Hvis hun bliver forstyrret i denne leg, har hun flere gange reageret aggressivt både i forhold til voksne og andre børn. Hendes madpakker, der tidligere har været blandt de bedre i børnehaven – varieret med kødpålæg, frugt og grønt og af og til en lille godbid, har ændret sig så de nu næsten er overdrevent "sunde". Rugbrød uden smørelse med meget magert kødpålæg og gulerødder. I skolen har man også bemærket forandringer med Sofie. Hun har tidligere gået meget op i sit skolearbejde og lavet sine lektier. Lærerne oplever hende som ukoncentreret og hun har flere gange forsømt at lave de få lektier, børnene i 2. klasse får for.

## DET NØDVENDIGE SAMARBEJDE MELLEM TYENDET, DEGNEN OG STODDERKONGEN

### HVORDAN SAMARBEJDER PÆDAGOGER, LÆRERE OG SOCIALRÅDGIVERE?

Af: Sys Bisgaard, Pædagoguddannelsen Roskilde; Karen Bjerregaard, Socialrådgiveruddannelsen, Roskilde; Ole Thomsen, Læreruddannelsen Vordingborg.

Artiklen er udarbejdet på baggrund af et udviklingsprojekt i CUPP regi, (Center for Udvikling af Praktik og profession). Vores udviklingsarbejde startede medio 2008 med forskningstilknnytning ved Professor Kirsten Weber, Roskilde Universitet.

Gennem flere års erfaring i arbejdet med praktik har vi ofte oplevet et manglende samarbejde professionerne imellem, herunder manglende kendskab til hinandens monoprofessionalitet. I uddannelserne til pædagog, lærer og socialrådgiver er der imidlertid krav om, de studerende arbejder med tværprofessionelle problemstillinger. Samtidig har praksis fået en mere central placering i uddannelserne, hvor der ønskes en større sammenhæng mellem teoretisk og praktisk kundskab for at sikre professionsbaseret, praksisnærhed og udvikling af professionel kompetence. Dette fremgår af såvel praktikkernes faglige kompetencemål som de fagbeskrivelser, der ligger til grund for uddannelsernes organisering af praktikundervisningen.

Målet for udviklingsprojektet er at formidle praksisudøveres forslag til design og implementering af tværprofessionelle elementer, dels som forberedelse til praktik, og dels under selve praktikforløbene i uddannelserne. Med baggrund i vores kendskab til professionernes praksis, har vi en idé om, at professionsudøvere har

eksplicite og implicite ønsker, krav og viden om hvad, hvordan og i hvilket omfang der kan/skal arbejdes tværprofessionelt i uddannelserne. Via en række kvalitative interviews har vi derfor sat os for at undersøge professionsudøvernes syn på lærer-, pædagog- og socialrådgiveruddannelserne og nærmere spurgt ind til deres viden, ønsker og ideer til hvilke tværprofessionelle elementer, der kan implementeres i praktikforberedelsen og i praktikken primært med fokus på belysningsbørn og børn med særlige behov.

Herved fremkom vores Problemformulering:

- Hvilke erfaringer, ønsker og ideer har professionsudøvere til tværprofessionelle elementer i uddannelser til Pædagog, Socialrådgiver og Lærer, og hvordan kan og har vi anvendt deres bud i tværprofessionelle uddannelsesforløb.

Det tværprofessionelle samarbejde har vi valgt at definere som: *interaktion mellem faggruppers viden, som skal sikre nuancerede løsninger og udvikling af fælles målsætning. Med andre ord: der skabes ny viden, og kvaliteten i arbejdet sikres ved maksimal udnyttelse af de samlede faglige kompetencer.*

## KRAV OM TVÆRPROFESSIONELLE FORLØB I UDDANNELSERNE

I lovgivningen, som den fremstår i boksene nedenfor, er hensigten for de tre professionsuddannelser, at kommende professionelle, der har samme målgruppe, skal lære at samarbejde og drage konstruktiv nytte af hinanden allerede under uddannelsen.

### I uddannelsen til lærer

§21. Det tværprofessionelle element i uddannelsen svarer i omfang til 8 ECTS-point og sammensættes af elementer fra uddannelsens forskellige fag.

Stk. 2. Det tværprofessionelle element skal arrangeres i samspil med mindst en af de samarbejdsparter, der er relevante for lærerprofessionen, med henblik på at sikre en bedre opgaveløsning i samarbejdet mellem professionerne. Jf. BEK nr.219 af 12/3-2007.

### I uddannelsen til pædagog

§5. I uddannelsen indgår et tværprofessionelt element, svarende til 8 ECTS-point, som sammensættes af elementer fra de grundlæggende fag og faglige elementer, jf. §3, stk. 1.

Stk. 2. Den studerende skal gennem teoretiske og praktiske uddannelsesforløb med andre relevante professionsområder opnå forudsætninger for at kunne deltage i samarbejde med personer fra andre professioner i løsning af konkrete opgaver. Jf. BEK nr. 220 af 13/3-2007.

### I uddannelsen til socialrådgiver:

§ 5. I uddannelsen indgår tværfaglige elementer, svarende til 8 ECTS-point, der skal indgå i såvel den teoretiske undervisning som i praktikken. Hvert element skal arrangeres i samspil med mindst en af de samarbejdsparter, der er relevante for faggruppen. Jf. BEK. nr. 536 af 28/6-2002.

Lovgivningen er fundamentet for, at fremtidige professionelle kan blive klædt på til at varetage samarbejde og koordinering med andre faggrupper, og få skabt rum for et sammenspil mellem viden og metoder og forskellige indsatser forskellige steder i systemet, hvorved samspillet kan bidrage til en forebyggende indsats for udsatte børn og unge.

At dette kan være en udfordring uddyber Lauvås & Lauvås:

*"Samfundslivet er blevet så sektoropdelt, kundskaben så specialiseret og funktionsdifferentieringen drevet så vidt, at helhed og sammenhæng er blevet vanskeligt at håndtere"*

*(Lauvås & Lauvås 2006:19)*

Med denne sektoropdeling er det blevet nødvendigt at lægge viden om de andre faggruppers kompetencer ind i det formelle uddannelsessystem.

## UNDERSØGELSEN

I projektet valgte vi at inddrage professionsudøverne ideer i vores uddannelsesplanlægning. Gennem kvalitative interviews undersøgte vi professionsudøveres meninger og erfaringer med tværprofessionelt arbejde. Interviewene fandt sted i to runder:

- I første runde, gennemførte vi et fokusinterview med en udvalgt skole, hvor det tværprofessionelle samarbejde er et særligt indsatsområde, og hvor alle tre professioner har deres arbejdsplads på skolen. Her havde vi fokus på deres samarbejde og på deres ideer til undervisningsforløb på professionsuddannelserne.
- I anden runde har vi interviewet professionssudøvere om deres erfaring med samarbejdet og deres vurderinger af de andre professioners opgaver samt forslag til ideer til undervisningsforløb på professionsuddannelserne.

Deres bud og ønsker på hvilke tværprofessionelle elementer professionsuddannelserne der bør arbejdes med og hvordan praktikken og praktikere kan inddrages i uddannelsen, bliver præsenteret i afsnittet om professionsudøvernes forslag til professionelle forløb i grunduddannelserne.

Først vil vi præsentere nogle udsagn i interviewene, hvor de forskellige faggrupper beskriver indholdet, omfanget og kvaliteten i samarbejde med en anden faggruppe. Disse eksempler kan ses som illustrationer på forskellige erfaringer og forventninger til tværprofessionelt samarbejde:

### Pædagogen siger om socialrådgiveren:

*"Jeg kunne tænke mig, at socialrådgiveren, der havde mine børn, kontaktede mig og sagde: 'vi er klar over det'. Hun skal ikke begynde at sige en hel masse, men vi skal have en anerkendelse på, hvad vi sidder med herude. Børnene er der bare hver dag!"*

### Pædagogen siger om læreren:

*"Det lyder måske banalt, men jeg er dybt imponeret over så mange forskellige måder læring foregår på. Der er så mange forskellige metoder og hvor forskellige børnene er, når lærerne skal få dem til at forstå."*

### Pædagogen siger om socialrådgiveren:

*"Jeg ser socialrådgiverens kompetencer (...) Det er min erfaringer, at de muligheder de har, bruger de. Man mangler overblikket – de hører ikke, hvor vi er henne? Tillid, kendskab og forståelse kunne være bedre."*

### Læreren siger om pædagogen:

*"Jeg har umådeligt gavn af pædagogernes viden. Det er især det, jeg har trukket på. De har den daglige forældredrekontakt. De ser børnene i andre situationer (...) De har en mere legende tilgang til læring end vi andre har."*

### Læreren siger om socialrådgiveren:

*"Når læreren går ind ad døren og siger: 'her er der et problem', og 'nu vil vi have en handling', der oplever jeg, at socialrådgivere, de skal bruge tid på at afdække problemstillinger. De tager det som en kritik, når lærerne spørger: 'hvad skal jeg gøre, kan du ikke give mig et råd!'"*

### Socialrådgiveren siger om det tværfaglige samarbejde:

*"Formålet med at ligge ude (i distrikterne), er at man skal prøve at komme ind med tidlig indsats, vi har delt det op i tre dele, hvor vi siger, der er noget der er forebyggende, så er der noget der er foregribende, og så er der noget der er indgribende. Der sørger vi så vidt det er muligt gennem det tværfaglige samarbejde at komme ind noget før det er indgribende foranstaltninger. Alle sager skal op i det tværfaglige team. Her sidder psykologen, sagsbehandleren, områdelederen og skolelederen og så indkalder vi andre der kender til sagen. Det er den måde det kører på, så vi går virkelig ud og siger at alt skal ligesom belyses tværfagligt."*

### I fokusinterviewet hvor samarbejdet er defineret udtales:

*"I vort område har vi et fortrinligt samarbejde. Det er fordi vi har opnået at sidde herude i området, vores psykologer tilbringer også tid i vores område, sundhedsplejersker er her, så vi har i hverdagen et tæt samarbejde, og det har vist sig rigtig gavnligt."*

Disse udsagn peger bl.a. på, at monoprofessionel kompetence er nødvendig for at indgå i tværfagligt samarbejde, da forudsætningen for at indgå i et tværfagligt samarbejde er, at man er bevidst om sit eget fagområdes kompetence. Der peges også på, at kendskab og forventninger til de andres professioners handlemuligheder og begreber er vigtige for opnåelse af kvalitativt samarbejde på tværs af professioner, når det i opga-

veløsningen er nødvendigt at arbejde tværfagligt. Desuden fremhæves det personlige kendskab og relationen til udøvere fra andre professioner som en vigtig forudsætning for tværfagligt samarbejde. I flere af udsagnene ses denne forudsætning ikke opfyldt, f.eks. i udsagnene om samarbejdet med socialrådgiverne. Vigtigheden af den gensidige anerkendelse er derimod en nødvendighed for at samarbejdet lykkes.

Samlet tyder udsagnene om samarbejde på, at det er nødvendigt:

- at kende egen profession og hinandens professioner
- at have respekt for og anerkendelse af de forskellige professioners opgave
- at mødes ansigt til ansigt og dermed opbygge personlige relationer

Disse tre temaer belyses i de følgende afsnit.

### KENDSKAB TIL EGEN PROFESSION OG HINANDENS PROFESSIONER

I analysen af de forskellige interviews har vi drøftet, hvordan professionsfaglighedens basis udspringer af professionernes forskellige historiske udvikling, de kerneværdier og de begreber, som professionerne definerer sig selv ud fra. Vi starter derfor med korte rids af fagenes historiske forankring og de værdier fagene har med sig.

*Pædagogen* kan historisk sidestilles med værdier knyttet til tyendets pasningsrolle, med morens omsorgsrolle og med familierollens udviklingsopgave i forhold til "barnet". Det personlige i relationen er væsentlig. Pasning, omsorg og udvikling er begreber, der i dag karakteriserer pædagogen. Pointen er ikke, at man er

tyende, men at man tager over, når moren ikke selv kan tage sig af omsorgen. Man er stedfortræder, fordi moren har valgt at prioritere noget andet. De første kurser for pædagoger kom i starten af 1900-tallet, men udbredelsen af daginstitutionerne til hele landet og til alle børn kom først for alvor i gang i 60'erne, hvor kvindernes erhvervsfrekvens voksede støt. Pædagogernes faglige stolthed bunder i ønsket om at give børnene et godt og indholdsrig barndom. Som Lars Henrik Schmidt skriver:

*”Pædagogfaget – omsorg – er en professionalisering af morens arbejde, og det er også derfor, at pædagogikken udvikling er uløseligt forbundet med kernefamiliens histories” (Schmidt 1999:246).*

Læreren kan historisk sidestilles med værdier knyttet til degnen, med faderrollen og med samfundets socialisering af

individet. Næsten samtidig med undervisningspligten i starten af 1800-tallet opstod uddannelsen til lærer. Læreren er en del af det offentlige liv, og varetager oplæringen og tilpasning til samfundets behov. Ikke mindst læring og indlæring var og er væsentlige parametre. Lærergenerningen og skolernes samfundsmæssige betydning har til stadighed haft politisk opmærksomhed med stadige nye krav og pligter. Lærernes faglige stolthed er forbundet med et ønske om at uddanne den næste generation til selvstændige og dygtige samfundsborgere. Lars Henrik Schmidt skriver bl.a.:

*”Læreren arbejder traditionelt farens ansvar (...) han overlader oplæringen til lærerne, mens han ser til fra sidelinjen” (Schmidt 1999:246).*

Socialrådgiveren kan historisk sidestilles med værdier knyttet til stodderkongen,

Figur 1

Pædagog	Lærer	Socialrådgiver
Omsorgslogik / Relationslogik <sup>1</sup>	Undervisningslogik / Relationslogik	Udredelseslogik / Relationslogik
Føle/gøre-fag	Formidlings-fag	Rådgivning /Afgørelse-fag
Socialisere til samfundet	Uddanne til samfundet	Afbøde manglende socialisering og opdragelse
Fælles opgaver i samme rum	Alenearbejde i klasseværelset	Alene med barnet/familien
Hele dagen med børnene i gruppefællesskabet	Undervisningstimen med klassen, hvor barnet individuelt bedømmes	Møder med og om barnet

1 Begrebet logik er taget fra B. Berner: *Kundskapens væger*. Lund. Arkiv Förlag (1989)



senere sognefogden og sidst embedsmanden, der som myndighedsperson sørger for at lovens betingelser, og borgerens rettigheder overholdes. Socialrådgiveren er fortsat i dag kendetegnet som myndighedsperson, sammen med vejledning og -rådgivnings forpligtigelsen. De første kurser kom i 1930'erne i forbindelse med opbygningen af den moderne socialstat. Socialrådgiverens faglige stolthed bunder i et samfundsenagement, hvor ønsket om at gøre en forskel for mennesker med sociale problemer er grundlæggende.

Det er vores opfattelse, at professionernes historiske og værdimæssige baggrund stadig sætter sig spor for egen og andres forståelse af professionernes opgaver, som vi illustrerer med skemaet (figur 1)

Med skemaet forsøger vi at tydeliggøre (kategorisere) den faglige selvforståelse, som de interviewede professionsudøvere giver udtryk for. Skemaet kan på et generaliserende plan opfattes som grundlaget for professionernes monoprofessionalisme i dag, dels lægges til grund for den enkeltes egen vurdering af sin profession, men også ses som forståelser, som andre professioner lægger ned over ens profession. Det viser, hvordan de andres forståelser bliver en del af egen professionel identitet.

## PROFESSIONSIDENTITET – ET KRITISK PERSPEKTIV

Fra et kritisk perspektiv kan udviklingen af personlige professionelle identiteter i netværk skabes på basis af *kontroverser*<sup>2</sup> mellem aktører i professionelle og tvær-

professionelle netværk. Man konstruerer den anden i en kontrovers. Man definerer sin profession ved de kontroverser, man har til andre professioner. Man vælger at vise noget og skjule noget andet og får derved mulighed for at kontrollere relationen. Det har vi mødt som myter om de andre: "sådan er socialrådgiveren", "sådan er læreren", "sådan er pædagogen". De andre professioner har dermed været med til at definere egen profession gennem den modsætning, der har været til den anden profession.

Nogle eksempler fra interviewene:

**En lærer om pædagoger:** *"De er gode til at forstå børns følelser og til at tale med forældrene"*

**En pædagog om socialrådgiverne:** *"Man mangler overblikket – de hører ikke, hvor vi er henne?"*

**En pædagog siger om lærerne:** *"De kan forklare stoffet på så mange måder"*

**En lærer om socialrådgivere:** *"De kan træffe afgørelser"*

Flere interviewudsagn, som ovenfor beskrevet, påpeger kontroverser, der er med til at manøvrere hinanden ind i "forståelseslommer", hvor professionsudøvere fra et fag tildeler egenskaber til andre professionsudøvere fra et andet fag. Derved bliver det defineret, hvem man kan diskutere hvad med, hvad der er legitimt at diskutere med professionskolleger og med andre professioner etc. Myndighedsrollen hos socialrådgiverne er et godt eksempel. Denne deles ikke med andre professioner. Den tildeles en særlig værdi af de andre professionsudøvere. Lærernes undervisnings planlægning kan være et andet eksempel, pædagogernes omsorg et tredje.

2 *Kontroverser forstået som forskelligheder.*

Kontrovers er samtidig en "indpakning" af ens egen profession, hvor den enkelte professionsudøver fra et fag definerer sig op imod en anden professionsudøver fra et andet fag og dermed skaber sin professions identitet. På den måde opretholdes identiteten som fagperson/ekspert<sup>3</sup>.

Der skabes personlige professionelle identiteter i netværk på basis af kontroverser mellem aktører i professionelle og tværprofessionelle netværk. Herved fravælges noget og tilvælges noget andet. Det giver mulighed for at opnå kontrol og indflydelse over netværket. Nogen og noget bliver marginaliseret, andet fremhævet. Noget fremstilles positivt, andet negativt. Der bliver tale om strategiske valg. Man kan med andre ord tale om at professioner bruger de andre professioner til at definere sig selv - ud fra en udefra kommende "trussel". En udefra kommende trussel kan for pædagogen være, når læreren kommer til møde, målrettet med papirmappen under armen og et blik på uret, hvor læreren definerer sig gennem en udtalt kontrovers som faglig, strategisk med kontrol over situationen. Mens pædagogen, der har "sig selv" med til mødet - uden synlige mødematerialer, sættes i en anden forståelseslomme og defineres af læreren som uden faglig kompetence, og derigennem trues på sin professionsidentitet. Igennem denne kontrovers og positionering fremhæves lærerens væren som "god", og pædagogens som "dårlig". Pædagogen føler sig marginaliseret og lærerens status er blevet fremhævet.

Sådan en situation er svær forenelig med vores definition på tværfagligt samarbejde: *"Interaktion mellem faggrup-*

*pers viden, skal sikre en nuanceret løsning og udvikling af fælles målsætning"*, hvor udgangspunktet er ligeværdig forståelse og dialog.

Modsat har vi et andet eksempel på en kontrovers, som er forenelig med definitionen på tværprofessionelt samarbejde: Fysioterapeuten skal lave en undersøgelse af et barns bevægelsesmønster og taler derfor med pædagogen om muligheden for at optage barnet i bevægelse til sin filmoptagelse. Pædagogen foreslår, at hun tager 5 børn med ud på boldbanen, hvor der kan sættes forskellige aktiviteter i gang. Hermed bliver fysioterapeutens undersøgelser lagt ud i barnets naturlige rum frem for i det kontrollerede lukkede rum, som er fysioterapeutens naturlige handlingsrum. Her spiller pædagogens og fysioterapeutens forskellige professionelle identiteter sammen til løsninger til fælles bedste for barnet. Samtidig ser de hinandens kompetencer og forskellighed som en fælles styrke: den ene bliver ikke fremhævet frem for den anden og der forekommer ingen trusler.

Ovenstående analyse af kontroverser tydeliggør kompleksiteten i samarbejdet, hvor professionernes faglige og historisk betingede værdier i arbejdet samt de forskellige arbejdsopgaver og vilkår har betydning for det tværprofessionelle samarbejde. Kontroversen i det første eksempel giver sig udslag i en manglende nysgerrighed for andre fags kompetencer samt ringe åbenhed overfor egen og andres selvforståelse og den betydning den har på samarbejdspartnere. Kontroversen som vises i andet eksempel understøtter de forskellige professioners respekt og anerkendelse af hinandens professionalisme. Her er en åbenhed overfor

---

3 "indpakning af den anden" (Nickelsen 2009)

de muligheder, som andre professioners metoder giver.

I interviewene kom det tydeligt frem, at professionernes forskellige vilkår og logikker giver helt forskelligt fokus på børnene og måden at arbejde med børnene på. Så forskelligt at en fælles løsning kan være vanskelig. Dette har en grundlæggende betydning for det fremtidige tværprofessionelle samarbejde, som kan beskrives på følgende måde. F.eks. siger læreren om socialrådgiveren:

*"Når læreren går ind ad døren og siger, her er der et problem, og nu vil vi have en handling. Der oplever jeg at socialrådgivere, de skal bruge tid på at afdække problemstillingen. De tager det som en kritik, når lærerne spørger, hvad skal jeg gøre, kan du ikke give mig et råd"*

Men der er også eksempler på, at når betingelserne for tværprofessionelt samarbejde er gode, så opbygges der tillid og relationer, som følgende eksempel viser:

*"I vort område har vi fortrinligt samarbejde. Det er fordi vi har opnået at sidde herude i området, vores psykologer tilbringer også tid i vores område, sundhedsplejersker er her, så vi har i hverdagen et tæt samarbejde, og det har vist sig rigtigt gavnligt".*

Der tales her om ansigt til ansigt mødet, tiden og det tætte gensidigt anerkendende samarbejde som ideal, hvilket ifølge både Ejrnæs (2004) og Højholdt (2009) er en forudsætning for et velfungerende tværprofessionelt samarbejde. Når professionerne med forvaltningsopgaver kommer ud i nærområdet, hvor de andre professioner lærere og pædagoger har deres daglige gang, giver det mulighed for

uformelle møder i hverdagen, hvilket der er basis for med fælles fysiske rammer.

Selvom lærerne og pædagoger ofte har fælles lokaler, tager det tid at opbygge et fælles tværprofessionelt samarbejde. I det følgende eksempel beskriver en lærer, hvordan det har taget tid:

*"Efter 10 år med fælles lokaler og med mange fælles opgaver har vi i dag et godt samarbejde. Et eksempel, som viser dette, er at afdelingslederne for de 2 indskolingsafdelinger er pædagoguddannet og i dag er fuldt ud accepteret af lærerne i indskolingen".*

Anerkendelse kræver en bevægelse en interaktion mellem mennesker der mødes, bliver set og hørt, men denne anerkendelse af hinanden ses ikke altid. En pædagog siger:

*"Jeg kunne tænke mig, at socialrådgiveren der havde mine børn kontaktede mig og sagde: "vi er klar over det", hun skal ikke begynde at sige en hel masse, men vi skal have en anerkendelse på, hvad vi sidder med herude. Børnene er der bare hver dag!"*

Sammenfattende viser vores materiale, at der på den ene side er et ønske om og respekt for de andre professioners arbejde, men at det på den anden side kan være svært for de enkelte professionsudøvere at forstå de andres logik.

## **DET TVÆRPROFESSIONELLE TEAM OG ARBEJDET MED BRUGERGRUPPEN**

Det lovpligtige tværprofessionelle team i kommunerne skal netop på baggrund af samfundsudviklingen tage den udfordring op, at sikre en indsats, der er helhedsorienteret og bredspektret. Den målrettede

indsats skal svare til det niveau barnet/den unge befinder sig på (vuggestue, børnehave eller SFO mv), og samtidig inddrage og være bevidst om viden og metoder professionelle på tidligere niveau har bidraget med, samt forberede barnet/den unge til næste hold professionelle, der skal overtage. Højholdt kalder denne form for indsats *progressionsperspektivet* (Højholdt 2009: 25).

Samtidig påpeger Højholdt betydningen af *breddeperspektivet*, som handler om, hvordan barnet/den unge lever i forskellige sammenhænge, på forskellige steder og på forskellige måder. Her skal der være sammenhæng f.eks. ml. forældre, skole, socialrådgiver, SFO-pædagog og talepædagog om f.eks. hvilke krav der stilles til barnet/den unge i de forskellige praksisser.

Progressionsperspektivet og breddeperspektivet viser, at det er nødvendigt at sættes ind både langsigtet, men også på tværs af barnets hverdag her og nu for at give det udsatte barn/ung optimale livs- og udviklingsmuligheder.

For den enkelte borger/barn er det

afgørende at professionsudøveren ikke er lukket inde i sin egen forståelseslomme, men er åben og nysgerrig på andre professioners faglighed og værditilgang, for derved at skabe sammenhæng for barnet.

Undersøgelsesmateriale kan samles op i nedenstående model, som skitserer professionsudøvernes opfattelse af og ønsker til samspillet mellem de tre professioner i forhold til det fælles projekt med børn (og familier) i centrum for professionsudøvelsen.

Vi har valgt at bruge metaforene forpost og bagpost som illustrationer på forskellen af indsatsen i forhold til børn, som befinder sig i en potentiel eller reel risikoposition.

Som modellen (figur 2) illustrerer, ses pædagoger og lærer som forposter gennem deres daglige kontakt med hele børnegruppen og deres forældre. I videre forstand kan pædagogen også beskrives som for-forposten i forhold til læreren, da kontakten til familierne formodes at være tiere.

Socialrådgiveren er bagpost og myndighedsperson, der i forbindelse med læreres

Figur 2

Forpost	Forpost – bagpost	Bagpost
Pædagoger Og Lærere	<b>Tværprofessionelle team</b> (Lovpligtig) <b>tværfaglige ad hoc team</b> (Om det konkrete barn)	Socialrådgivere
<b>Alle børn</b>	<b>Bekymrings børn</b>	<b>Børn med særlige behov</b>
<b>Forebyggende</b> Skal have øje for sine forebyggende muligheder	<b>Foregribende</b> Skal gribe ind tidligt så problemerne ikke vokser	<b>Indgribende/Foranstaltninger</b> Skal finde løsninger

og/eller pædagogers bekymringer om konkrete børns vanskeligheder, samles i tværfaglige ad hoc teams. Igennem dialog og vurdering undersøger man hvilke handlinger, der skal til for at hjælpe børnene.

Myndighedsrollen hos bagposten giver både muligheder og begrænsninger. Når kompetencen til beslutninger om indsatsen i forhold til bekymringsbarnet bliver udlagt til det tværprofessionelle teams beslutning, kan det give mulighed for en sammenhængende indsats, men det kan også blive ansvarsforflygtigelse. De enkelte professioners kompetencer kan komme i spil gennem kendskabet til de andres kompetencer, men bliver det utydeligt, hvor ansvaret for de forskellige opgaver i relation til barnet er, kan den enkeltes ansvar forsvinde. Det blev påvist i en amerikansk undersøgelse i Tennessee, som viste at de børn, hvor der var et udstrakt tværprofessionelt samarbejde, udviklede sig dårligere end de børn, hvor samarbejde ikke var tilstede. (Højholdt 2009: p29).

Dette svarer til Højholdts forståelse af tværprofessionelt samarbejde:

*"Begrebet indfanger betydningen af, at man som professionel er socialiseret til en særlig måde at virke og være på, og forstår sin relation til andre professionelle herudfra. Man bliver som professionel i et eller andet omfang en del af en kollektiv kultur, som kendetegner professionen, hvilket kan have stor betydning for samarbejdet". (Højholdt 2009:38)*

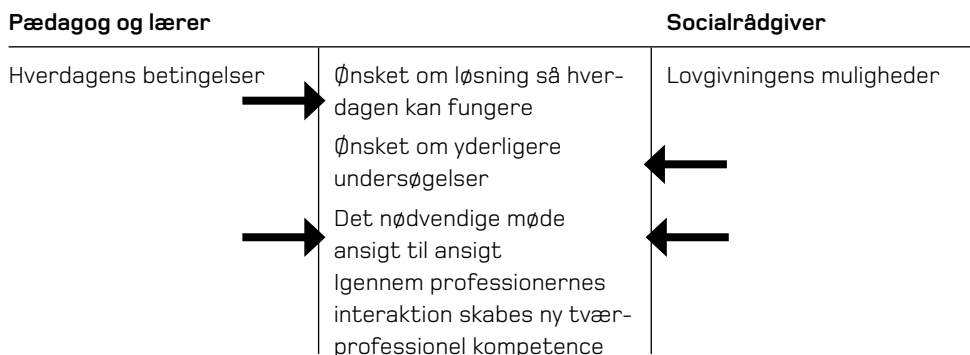
At "socialisere til en kollektiv kultur", og "en særlig måde at virke og være på" i forhold til kravene om et tværprofessionelt element i uddannelserne, må ses som værende nyt og centralt for planlægning af uddannelserne til pædagog, lærer og socialrådgiver. Dette ses i indførelsen af ECTS points i uddannelsernes bekendtgørelser omkring tværprofessionalitet.

### MØDET ANSIGT TIL ANSIGT

I nedenstående skema (figur 3, som er udarbejdet på baggrund af interviewene,

Figur 3

#### Samarbejdets forskellige muligheder og dilemmaer



tydeliggøres (kategoriseres) professionernes primære rolle i forhold til barnet.

Søjlen i midten illustrerer professionernes samling om "at gøre en forskel", hvor den tværprofessionelle tilgang viser sig som et ønske. Det er her det viser sig, om respekten og anerkendelsen af hinandens faglige kompetencer lykkes eller forskelligheden i kompetencer og betingelser stiller sig i vejen for løsninger. Søjlerne i siderne ses som monoprofessionelle, hvorfra professionens "foreløbige standpunkt"<sup>4</sup> skabes om barnet.

Det fremgår af vores materiale, at der er et ønske om og respekt for de andre professionernes arbejde, men at det kan være svært at forstå de andres faglige udgangspunkter (jf. højre og venstre kolonne i modellen) og at nogle faglige udgangspunkter sætter begrænsninger for de gensidige ønsker om resultater. Det er en pointe i modellen, at ønsket om samarbejde findes, men muligheden for at det kan lykkes er meget afhængig af de faglige kompetencer, som deltagerne i ansigt til ansigt mødet besidder og kan formidle til de andre professioner.

En pointe fra udtalelserne er, at de ikke ønsker at udviske professioner men netop at lade dem komme i spil med de forskellige metoder de har til opgave løsningen. Og i den forbindelse er et markant udtryk fra samtlige interviewpersonerne at ansigt til ansigt mødet er en forudsætning og nødvendighed for det velfungerende tværprofessionelt samarbejde.

---

<sup>4</sup> Den professionsudøvende skal kunne formidle sit foreløbige standpunkt om barnet /den unge forståeligt og åbent til andre professionelle med udgangspunkt i hvad hovedopgaven er for den professionelle i ansættelsen, hvad det er for service, der udbydes og hvilken rolle den professionelle har.

For den enkelte borger/barn er det dog afgørende, at professionsudøvere ikke er lukket inde i sin egen forståelseslomme, men er åben og nysgerrig på andre professioners faglighed og værditilgang, for derved at skabe en sammenhæng for barnet (jf. tidligere beskrevet progressions- og breddeperspektiv).

## **PROFESSIONSUDØVERNES FORSLAG TIL PROFESSIONELLE FORLØB I GRUND- UDDANNELSERNE**

Projektets mål er, som nævnt i indledningen, at formidle praksisudøveres forslag til design og implementering af tværprofessionelle elementer, dels generelt i undervisningen på professionsbacheloruddannelserne, dels specifikt som forberedelse til praktik og i selve praktikforløbene i uddannelserne. Med baggrund i kendskab til professionernes praksis havde vi en idé om, at professionsudøverne havde eksplicitte og implicitte ønsker, krav og viden om hvad, hvordan og i hvilket omfang, der kan/skal arbejdes tværprofessionelt i uddannelserne.

Professionsudøverne oplever generelt, at tværprofessionelt samarbejde er nødvendigt for at udøve sin profession. De udtrykker, at det er hensigtsmæssigt, at de studerende i uddannelserne bliver forberedt på samarbejde på baggrund af en forståelse for og en viden om de andre professioners opgaver.

I interviewene spurgte vi om ideer til, hvordan uddannelserne kunne arbejde tværprofessionelt. Det følgende er en opsummering af svarene:

- At de tre uddannelser starter op med et fælles indledningssemester, hvor de studerende kan snuse til uddannelserne og efter et semester eller et år vælge

hvilken uddannelse de vil tage

- At der i starten af uddannelsen er fælles undervisningsforløb
- At de studerende fra de tre grunduddannelser samarbejder i grupper på tværs af uddannelserne
- At de studerende får et større kendskab til, og forståelse for professionernes forskellighed
- At monoprofessionalitet er vigtig at fastholde i det tværprofessionelle samarbejde<sup>5</sup>
- At professionerne fra praksis mødes sammen med de studerende
- At der skabes kendskab til, at ansvaret for opgaven defineres i det tværprofessionelle samarbejde
- At have fælles forløb i forbindelse med forberedelse til praktik. Her blev bl.a. nævnt rollespil, hvor de studerende skulle indtage de andre professioners rolle i dialogen i et case-arbejde
- At have tværprofessionelt samarbejde i praktikperioden

Ideerne viser, at professionsudøverne har mange ønsker til indhold i uddannelserne. Der er et ønske om, at tværprofessionelt arbejde i fremtiden kan få et større uddannelsesmæssigt fælles fundament. Buddene går på fælles viden – færdigheder - og kompetence.

Professionsudøvernes ideer dækker de tre områder, som de studerende skal opnå gennem det tværprofessionelle element

i uddannelsen: først fælles opnåelse af konkret viden, dernæst at omsætte denne viden til refleksion og analyse for til sidst at kunne udføre professionens praksis monoprofessionel og tværprofessionel. Fra alle 3 professioner kommer de med følgende ideer inden for de tre områder:

- *Viden:* Tavshedspligt, Underretningspligt, Udviklingspsykologi, Relationsdannelser, Etik og Organisationskendskab.
- *Færdigheder:* Mestre at reflektere og analysere, Forståelse af forskelle og ligheder i fagene, Fælles forståelse, Anvendelse af hinandens ressourcer og menneskesyn.
- *Kompetencer:* Kommunikation, Samarbejde, Faglig fleksibilitet brug af hinandens professioners faglighed, erfaring med case-arbejde, personlig åbenhed for at mødes "face to face" med personer fra andre uddannelser.

Professionsudøverne har generelt et ønske om, at den studerende virkelig har valgt uddannelsen af interesse for professionens særlige faglige og værdimæssige orientering i arbejdet med brugergrupperne, og at kompetencerne videreføres igennem hele uddannelsen og samtidig bliver en reel kompetence, som professionsudøverne møder hos den nyansatte.

Nogle mener, at valget af profession bør ske på baggrund af grundigt kendskab til forskelligheden mellem professionerne, og at dette kendskab er væsentligt for valget af "den rigtige professions uddannelse". Andre foreslår, at der skabes en fælles basisviden fælles for uddannelserne, såsom samfundskendskab, organisationsforståelse og kommunikation.

---

<sup>5</sup> Dette udsagn kan umiddelbart virke paradoksalt, men argumentet kunne være, at forudsætningen for et tværprofessionelt samarbejde er et solidt monoprofessionelt fundament, således at man som studerende bl.a. kan grænserne for ens professionelle kompetence og behovet for at inddrage andre professionelle på tværs af faglig ekspertise.

Et andet element der tydeligt går igen, er ønsket om kendskab til de andre professioner og krav til at udvikle kompetencer til at arbejde i krydsfeltet af muligheder og begrænsninger for det tværprofessionelle samarbejde. Der tænkes både på det formelle, men ikke mindst personligt bårne faglige samarbejde. Konkrete bud på dette er:

- at de studerende under uddannelserne kommer i praktik i hinandens professioner
- at de opbygger kendskab til deres kommende samarbejdspartneres professionelle identitet, ved at de mødes "face to face" i uddannelserne.

De studerende på professionsuddannelserne bør igennem studiet udvikle deres professionsidentitet og etiske standpunkter. Der sker meget tidligt i uddannelsen en foreløbig professionsidentitet, som f.eks. kan komme til udtryk via afgrænsning i forhold til hinanden. Der er, som vi ser det, et ønske om at de studerende opnår en kollektiv socialisering til fælles opgaveløsning, som ligger i tråd med Højholts forståelse af tværprofessionelt samarbejde.

Udover at den nødvendige monofaglige identitet opbygges, bør der opbygges en tværprofessionel identitet. Det er her uddannelsen med forskellige fælles undervisningsforløb kan være med til at skabe grobund for en tværprofessionel forståelse af de andres muligheder og betingelser. I interaktionen mellem professionernes viden kan der skabes ny viden og kvaliteten i løsningen af opgaverne ved udnyttelse af de samlede kompetencer.

Kvaliteten i opgave løsningen kunne ligeledes forbedres ved at der samarbej-

des direkte mellem professionerne og uddannelser. Her kunne de studerende indgå med f.eks. undersøgelser og feltstudier.

Dette oplevede vi som et ønske hos professionsudøverne udtrykt bl.a. gennem deres store villighed til at indgå i vores undersøgelse. Desuden oplever vi, at professionsudøvere, studerendes og kollegers er meget interesserede i vores undersøgelse. Her ser vi et stort udviklingspotentiale for uddannelserne og professionerne.

## KONKLUSION

Sammenfattende viser vores materiale, at der på den ene side er et ønske om og respekt for de andre professioners arbejde, men at det på den anden side kan være svært for de enkelte professionsudøvere at forstå de andres logik eller faglige udgangspunkter. Det tager tid at opbygge at velfungerende samarbejde på tværs af professionerne, men der er et stærkt ønske om et tættere samarbejde for at løse hverdagens problemstillinger til gavn for brugerne.

Gennem hele artiklen har vores definition på tværprofessionelt samarbejdet været omdrejningspunktet for vores bearbejdning af det indsamlede materiale, nemlig:

*"interaktion mellem faggrupperes viden, som skal sikre nuancerede løsninger og udvikling af fælles målsætning. Med andre ord: der skabes ny viden, og kvaliteten i arbejdet sikres ved maksimal udnyttelse af de samlede faglige kompetencer"*

På den baggrund undersøgte vi professionsudøveres meninger og erfaringer med tværprofessionelt arbejde og samlet



tyder udsagnene om samarbejde på, at det er nødvendigt:

- at kende egen profession og hinandens professioner
- at have respekt for og anerkendelse af de forskellige professioners opgave
- at mødes ansigt til ansigt

Professionsudøvernes ideer og forslag til undervisningen har vi valgt at afprøve i det omfang det har været muligt i uddannelser med forskellige strukturer, rammer og fagkrav. I uddannelser som socialiserer til professioner med meget forskellige historiske traditioner og hvor positioneringen overfor hinanden har givet egen professionsprofil. Det er derfor gennem uddannelserne vigtigt også at socialisere til en tværprofessionel profil, så samarbejdet kan fremmes. Her er kendskab til de andres professioner og en forståelse af deres kernefaglighed med til at fremme muligheden for et fremtidigt samarbejde.

Undersøgelserne viser samtidig, at der skal være en klar ansvarsfordeling i det tværprofessionelle samarbejde,

En vigtig pointe fra udtalelserne er, at der ikke er tale om at udviske professioner men netop at lade dem komme i spil med de forskellige metoder og fokuspunkter de har til opgaveløsningen.

## **FORSLAG TIL ET SCENARIO FOR TVÆRPROFESSIONELT ELEMENT I UDDANNELSERNE**

Med baggrund i resultaterne fra vores projekt har vi eksperimenteret med et afgrænset scenarie for fremtidens samarbejde mellem uddannelserne i form af en fælles temadag og et besøg hos de andre professioners studerende i praktikken.

Vi har i scenariet taget udgangspunkt i de tre temaer som er gennemgående i professionsudøvernes forslag som forudsætning for det vellykkede tværprofessionelle samarbejde:

1. kendskab til egen og andres professioner
2. respekt og anerkendelse af de forskellige professioners opgaver
3. at mødes ansigt til ansigt

Vi har i undervisningen lagt vægt på:

at mødet er vigtigt som omdrejningspunkt for at anerkende hinandens professioner og faglige kompetencer

- at definere egen monoprofessionalisme
- at arbejde med fælles case og dialog
- at arbejde om fælles begrebsforståelse

Ved besøget har vi lagt vægt på:

- de studerende skulle kende hinandens rammer, kultur og metoder som grundlæggende forudsætninger for senere samarbejde
- i opsamlingen på besøget: at den studerende bl.a. skulle formidle erfaringer gennem analyse af mødet med de andre professioner i praktikperioden

Vores umiddelbare indtryk er, at temadagen har givet de studerende en motivation til relationsopbygning og anerkendelse af de andre professioners kompetencer,

herunder nysgerrighed og lyst til besøg og samarbejde.

Ejrnæs (2008) skriver om nødvendigheden af opøvelse af empati imellem praktikere, baseret dels på viden og dels på accept af personlige holdningers og værdiers betydnings som et vilkår i det tværprofessionelle samarbejde.

Mange af de andre forslag fra professionerne ligger op til langt større organisatorisk samarbejde uddannelsesinstitutionerne imellem, og nogen forslag kræver endda bekendtgørelsesændringer, hvorfor vi ikke konkret har forholdt os til dem i denne sammenhæng.

## LITTERATURLISTE

*Schmidt, Lars Henrik*

**Diagnose III, Pædagogiske forhold**

Danmarks Pædagogiske Institut (1999)

*Højholdt, Andy.*

**Den tværprofessionelle praktiker**

Hans Reitzel Forlag (2009)

*Ejernæs, Morten*

**Faglighed og tværfaglighed**

Akademisk Forlag (2004)

*Nickelsen, Niels Christian*

**"Identitet som indpakning - Tværfagligt samarbejde og kontroverser på et hospice"**

i Psyke og logos nr.2 2009, Dansk psykologisk forlag

## TIDLIGERE UDGIVELSER INDENFOR CUPP

*Andersen Randi og Bille Thomas*

**Den (selv)gode, den onde og den virkelig overanstrengte**

Social Kritik, nr. 91, 16. årgang, 2004.

*Andersen Randi og Bille Thomas*

**At være pædagog, lærer sygeplejerske?**

tre professioner mellem tradition og fornyelse, i Viden, kundskab og faglighed, Johnny Lauridsen (red), CVU Sjælland, 2004

*Andersen Randi og Jeannette Borchersen*

**Personlig pædagoger og faglig sygeplejersker**

VERA, no 38, januar 2007.

**Fagbladet Socialpædagogen, nr 5, 9. marts 2007: Uddannelsespraktik, Hvad er det egentlig du går og laver?**

artikel med interviews med Randi Andersen om undersøgelse af uddannelsesplaner samt interviews med praktikvejleder om faglighed og uddannelsesplaner.

**PLS-PULS, Pædagogstuderendes fagblad,**

**april 2007, Dårlige praktikbeskrivelser**

artikel som diskuterer resultaterne af udviklingsprojekt om praktikbeskrivelser publiceret i VERA.

**Konferencerapport Novemberkonference 2008 og Konferencerapport Novemberkonference 2009**

[www.ucsj.dk/cupp/arrangementer](http://www.ucsj.dk/cupp/arrangementer)

*Kirsten Weber og Randi Andersen*

**Profession og Praktik**

Roskilde Universitetsforlag, 2009

**Profession og praktik nr. 1 – Skriftlighed i praktik, 2010**

*Elley Tina og Eriksen Kathrine,*

Bioanalytikere i krydsild, i BIONYT, 2010,

[www.dbio.dk/forside/faget/artikel--quot-bioanalytikere-i-krydsild-quot](http://www.dbio.dk/forside/faget/artikel--quot-bioanalytikere-i-krydsild-quot)

**Skriftserien Profession og Praktik** er udgivet af et netværk under CUPP, UCSJ, som siden 2004 har samarbejdet med RUC om at udvikle viden om praktik og om professioner i et tværprofessionelt samarbejde. Netværket består mest af praktikkoordinatorer og ansvarlige for klinisk uddannelse, men også andre undervisere fra UCSJs uddannelser. Deltagerne har lavet udviklingsarbejde, som har taget udgangspunkt i de udfordringer deltagerne har mødt i deres praksis på de enkelte uddannelsessteder. Udviklingsprojekterne har løbende været diskuteret på forskningsværksteder med feedback fra kolleger i netværket, som kommer fra andre uddannelser, samt fra forskningen. Formålet med skriftserien Profession og Praktik er løbende at formidle resultaterne fra udviklingsarbejdet, så det fx kan anvendes i den daglige undervisning på grunduddannelsen, i praktiken/klinikken og på praktikvejlederuddannelser.

Information om CUPP og tidligere skriftserier kan hentes på hjemmesiden [www.ucsj.dk/cupp](http://www.ucsj.dk/cupp)

University College

SJÆLLAND



Roskilde Universitet

CUPP, Center for udvikling af praktik og professioner  
University College Sjælland  
Slagelsevej 7  
4180 Sorø

VelPro, Center for velfærd, profession og hverdagsliv  
Roskilde Universitetscenter  
Postbox 260, P10  
4000 Roskilde