



Forskningsrapport UC SYD

**Pædagogens og lærerens faglighed og  
følgeskab styrkes – måske – af lederen.**

Af Lektor, Ph.d. Bo Morthorst Rasmussen og Lektor Helle Bjerresgaard UC SYD

## Forord

Denne forskningsrapport vedrører undersøgelsen med overskriften: *Pædagogens og lærerens faglighed og følgeskab styrkes – måske – af lederen*. Undersøgelsen er gennemført i perioden januar 2016 til februar 2017.

Formålet med undersøgelsen er bl.a. at afdække ledelsens, herunder de pædagogfagligt uddannede lederes betydning for skolens tværprofessionelle samarbejde mellem pædagoger og lærere, samt afdække udfordringerne i forbindelse med samarbejdet og deres betydning for pædagoger og læreres udvikling af faglighed, roller og ansvar i forhold til drift og udvikling af folkeskolens nye læringsrum.

Undersøgelsen har fokus på ledelse/følgeskab af og i det tværprofessionelle samarbejde, og går meget tæt på folkeskolens liv og lokale praksis i indskolingen, og dermed både kulturen og rammerne omkring læreres og pædagogers både monoprofessionelle og tværprofessionelle arbejde i forhold til deres undervisning og opdragelse. Folkeskolernes liv består af tusinder af lokale interaktioner mellem unikke fag-personer, herunder ledere, der alle forsøger at finde de bedste kort og langsigtede løsninger i forhold til deres gensidige afhængigheder og rammer. Derfor har vi som forskere stor respekt for de lokale forskelle og valg der træffes, og vi håber at ledere, lærere og pædagoger kan genkende deres virkelighed og at de mere teoretisk funderede analyser og anbefalinger kan give anledning til refleksioner over deres lokale praksis og dermed lokale tiltage, der gør at skolerne kan komme endnu tættere på realisering af folkeskolereformens målsætninger.

Forskningsrapporten er baseret på et 'mixed methods studie' med 92 interview og gruppeinterview med pædagoger, lærere, lærerfaglig og pædagogfaglig ledelse, 36 observationer af fælles undervisning og forberedelse, 9 dialogmøder, tekstanalyse af udvalgte dokumenter og en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse (n=239) med respondenterne fra 12 skoler i 3 kommuner: Randers kommune, Lejre kommune og Kolding/Fredericia kommune.

Forskningsprojektet er finansieret af BUPL's Forskningsfond på baggrund af en ansøgning til Fonden fra UC SYD's Forskningsprogram: Professionsudvikling og Samarbejde på tværs, under Forskningsprogrammet for Skole og Dagtilbud. Forskningen er gennemført af lektor, Ph.d. Bo Morthorst Rasmussen og lektor Helle Bjerresgaard UC SYD.

Det har på alle måder været et spændende forskningsprojekt, hvor vi har haft mulighed for at være helt inde i 12 skolars maskinrum ved at iagttage og interviewe de ledere, lærere og pædagoger og elever, der hver dag får folkeskolen til at fungere. Det har været fagligt og personligt berigende at blive taget så

godt imod af alle i en ellers travl hverdag. Det skal I alle have mange tak for! Vi vil ligeledes takke docent Thomas R. S. Albrechtsen for sparring, forvaltningerne i Randers kommune, Lejre kommune og Kolding/Fredericia kommune, ledelse og kollegaer på UC SYD og BUPL's Forskningsfond for det gode samarbejde.

Venlig hilsen

Helle Bjerresgaard

Bo Morthorst Rasmussen

Februar 2017

## Indhold

Forord .....	2
1. INDLEDNING .....	6
1.1 Formål og hovedspørgsmål .....	7
1.2 Begreber .....	8
1.3 Analysestrategi og teori .....	9
1.4 Undersøgelsens design .....	11
1.5 Metode .....	14
1.6 Rapportens opbygning .....	15
2. LEDELSE/FØLGESKAB – herunder teamsamarbejde og professionsudvikling .....	17
2.1 Ledelse-og følgeskabskulturer i skolen .....	19
2.2 Pædagogerne ind i skolen og undervisningen .....	28
2.3 Ledelse af samarbejdet på tværs i skolen .....	33
2.4 Ledelse/følgeskab i det tværprofessionelle årgangs- og klasseteam .....	36
2.5 Opsummering .....	45
3. SKEMAET, ÅRSPLANER og ELEVPLANER SOM SKOLENS CENTRALE KOORDINERINGS OG INTEGRERINGS OBJEKTER (grænseobjekter) .....	47
3.1 Skemaet .....	49
3.2 Årsplaner, ugeplaner, elevplaner og andre grænseobjekter .....	55
3.3 Opsummering .....	60
4. FORMEL OG UFORMEL KOMMUNIKATION herunder knudepunkter/hotspots .....	62
4.1 Hvad er kommunikation? .....	63
4.2 Mening og betydning .....	66
4.3 Identitet og kommunikation .....	68
4.4 Vellykket kommunikation .....	70
4.5 Formel kommunikation .....	71
4.6 Uformel kommunikation .....	75
4.7 Kommunikationens betydning for skolens kultur .....	78
4.8 Hotspots og kommunikative knudepunkter .....	84
4.9 Opsummering .....	87
5. UNDERVISNING OG OPDRAGELSE .....	88
5.1 Skolens opgave og mål gennem tiden .....	90
5.2 Tværprofessionel samarbejdskultur og professionsidealer .....	97
5.3 Samarbejde om skolens nye læringsrum i skolen .....	101
5.4 Undervisning og opdragelse i en bevægelse .....	106

5.5 Opsummering.....	112
6. SAMMENFATNING OG ANBEFALINGER .....	115
6.1 LEDELSE/FØLGESKAB – herunder teamsamarbejde og de interpersonelle relationer .....	119
6.1.1 <i>Anbefalinger: Ledelse/følgeskab mellem ledelsen og pædagog/lærerteam og i teamene kræver nogle hensyn og balancer (vertikal og horisontal):</i> .....	122
6.1.2 <i>Anbefalinger: Ledelse/følgeskab mellem ledelsen og medarbejdere kræver nogle hensyn og balancer (vertikalt):</i> .....	123
6.1.3 <i>Anbefalinger: teamsamarbejdet i ledelsen og mellem pædagoger og lærere kræver nogle hensyn og balancer (horisontalt):</i> .....	123
6.2 SKEMAET, ÅRSPLANER, UGEPLANER OG ELEVPLANER SOM SKOLENS CENTRALE KOORDINERINGS OG INTEGRERINGS OBJEKTER (grænseobjekter) .....	124
6.2.1 <i>Anbefalinger: Skemaet som den samlede ramme for skolens liv kræver nogle hensyn og balancer:</i> .....	126
6.2.2 <i>Anbefalinger: Årsplaner, ugeplaner, elevplaner, mv. kræver nogle hensyn og balancer:</i> .....	126
6.3. FORMEL OG UFORMEL KOMMUNIKATION herunder knudepunkter og hotspots for uformel kommunikation.....	127
6.3.1 <i>Anbefalinger: Formel kommunikation kræver nogle hensyn og balancer:</i> .....	130
6.3.2 <i>Anbefalinger: Uformel kommunikation kræver nogle hensyn og balancer:</i> .....	131
6.4 UNDERVISNING OG OPDRAGELSE .....	131
6.4.1 <i>Anbefalinger: Undervisning og opdragelse kræver nogle hensyn og balancer</i> .....	134
6.4.2 <i>Anbefalinger: Samarbejdet om undervisning og opdragelse kræver nogle hensyn og balancer</i> .....	135
7. LITTERATUR.....	136
7.1 Lovgivning og rapporter .....	140
8. BILAG .....	142
8.1 Interviewguides .....	142
8.2 Observationsskema (siger og gør) .....	152
8.3 Dialogmøde: .....	154

## 1. INDLEDNING

Denne forskningsrapport har fokus på ledelsens, herunder de pædagogfagligt uddannede lederes betydning for skolens tværprofessionelle samarbejde mellem pædagoger og lærere i indskolingen, og dermed udfordringer i forbindelse med samarbejdet på tværs, samt ledelsen og teamsamarbejdets betydning for pædagoger og læreres udvikling af faglighed, roller og ansvar i forhold til drift og udvikling af folkeskolens nye læringsrum; understøttende undervisning, faglig fordybelse (lektiecafe), bevægelse og åben skole.

Med Folkeskolereformen vedtaget i 2014 og gældende fra skoleåret 2014/15, har pædagoger været tiltænkt en anden og mere fremtrædende rolle i folkeskolen. Den offentlige debat såvel som en række undersøgelser (KORA 2015, EVA 2015, KL) viser, at det ikke har været nogen nem proces både at implementere en helt ny lovgivning med nye læringsrum, forenklede fælles mål, længere skoletid, større ledelsesrum, mv. samtidigt med at pædagogprofessionen har skullet have en ny rolle i den danske folkeskole, der har været lærerdomineret de sidste 200 år.

Der betyder, at der mellem alle folkeskolens aktører skal opbygges et nyt konstruktivt samarbejde på tværs, hvor man i princippet både har intentionen om, viljen og kompetencerne til at gøre hinanden gode i samarbejdet om implementering af den nye folkeskolereform. Det gælder i princippet for hele den politiske styringskæde fra staten, kommunerne, skolerne og til de enkelte tværprofessionelle klasseteam, hvad enten lærerne og pædagogerne underviser og opdrager sammen eller hver for sig. Og det gælder for skolens mange andre interessenter, men uanset paralleliteter og afhængigheder mellem samarbejdsniveauer, så er det elevernes møde med samarbejdende ledere, lærere og pædagoger på den enkelte skole og deres læring, dannelse og trivsel der er målestokken.

Der arbejdes og samarbejdes på højtryk i landets kommuner, skoler og i de enkelte team og denne undersøgelse efterlader os med indtrykket af, at det tager og bør tage lang tid før folkeskolen er reformeret og har fundet sin form, herunder samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Undersøgelsens resultater vedrører 12 skoler i tre kommuner og er ikke repræsentative, men vi har været dybt inde i de 12 skolers maskinrum. De er generelt kommet langt i samarbejdet og i arbejdet med den nye reform, og det er indtrykket, at indskolingerne generelt har en positiv indstilling til det tværprofessionelle samarbejde, men også har en række udfordringer, der håndteres forskelligt i deres lokale og konkrete ledelses- og følgeskabsdialoger.

Undersøgelsen, - der er gennemført i perioden januar 2016- januar 2017 af ph.d. Bo Morthorst Rasmussen og lektor Helle Bjerresgaard UC SYD og finansieret af BUPLs Forskningsfond - har således

fokus på skolernes konkrete ledelse/følgeskab, tværprofessionelle samarbejde og fag-personernes mono- og tværprofessionelle undervisning og opdragelse i mødet med elever/børn. Undersøgelsen går meget tæt på folkeskolens levede liv og lokale praksis i indskolingen og dermed både kulturen og rammerne omkring ledere, lærere og pædagogers og elevers/børns mange formelle som uformelle møder og interaktioner i løbet af en skoledag. Folkeskolernes liv består af tusinder af lokale gensidigt afhængige, mere eller mindre velkoordinerede, integrerede og styrede interaktioner mellem unikke fagpersoner, herunder deres ledere, hvor alle forsøger at finde de bedste kort og langsigtede løsninger i forhold til deres aktuelle opgaver og udfordringer.

### **1.1 Formål og hovedspørgsmål**

Formålet med undersøgelsen har flere aspekter, 1) en afdækning af ledelsens, herunder de pædagogfagligt uddannede lederes betydning for skolens tværprofessionelle samarbejde, 2) en afdækning af håndtering af samarbejdets permanente udfordringer og integrering af pædagogfaglighed i skolen ved at undersøge skolernes daglige samarbejde og dets rammebetingelser, for dermed at blive i stand til 3) en afdækning af centrale faktorer for optimering af tværprofessionelt samarbejde, herunder ledelse/følgeskabet, professionsidentitet og -udvikling, for på den baggrund at fremkomme med anbefalinger til, hvordan de permanente udfordringer kan håndteres i forhold til realisering af skolereformens mål.

Udfordringerne er ifølge undersøgelsens teoretiske optik permanente, gensidigt afhængige og ligner hinanden, men spørgsmålet er, hvordan de lokalt håndteres. Teorien, der er nærmere udfoldet i kapitel 2, opererer med samarbejde på tværs som organisationers nødvendige svar på samfundets funktionelle uddifferentiering, og disse svar indebærer permanente problemer med koordinering, integration og styring (Moe 2003, Rasmussen 2014). Ledelse/følgeskab skal eksempelvis håndteres løbende. Forskning i skoleledelse, såvel som forskning i tværprofessionelt samarbejde viser, at ledelsen har stor betydning for både samarbejdet på tværs og elevernes læringsudbytte (Willumsen 2009, Robinson 2011, Winter et al. 2011, Rasmussen 2014, EVA 2015, KORA 2015). Spørgsmålet er, hvordan ledelses- og følgeskabsudfordringen i samarbejdet på tværs håndteres lokalt og situationelt i de mange tusinder af interaktioner, der foregår dagligt på landets skoler, og hvilken betydning det har for samarbejdet mellem lærere og pædagoger, herunder hvorvidt sammenlignende analyser af de iagttagede interaktions- og kommunikationsmønstre, samt rammerne for dem, kan give indsigt i, viden om og forståelse, der kan anvendes i den lokale dialog om deres balancerede håndtering af de permanente udfordringer.

Forskningsprojektets overordnede spørgsmål er:

*Hvad betyder ledelse, herunder pædagogfaglige ledelse for dels samarbejdet på tværs, ledelseskraften, beslutningerne, det meningsfulde følgeskab og dels personalets oplevelse af integrering af pædagogfaglighed i skolen, undersøgt med udgangspunkt i teorien om håndtering af permanente udfordringer i samarbejde på tværs.*

Det forsøger undersøgelsen at svare på ved hjælp af fire sammenhængende og til dels overlappende nedslag med tilhørende forskningsspørgsmål, der samtidigt udgør undersøgelsens hovedkapitler med anbefalinger:

*-Hvordan kan vi forstå og hvilken betydning har ledelse/følgeskab, tværprofessionelt teamsamarbejde og interpersonelle relationer for skolens håndtering af de permanente udfordringer?*

*-Hvordan kan vi forstå og hvilken betydning har grænseobjekterne skemaet, årsplaner, ugeplaner, mfl. for ledelse/følgeskab af og i samarbejdet på tværs?*

*-Hvordan kan vi forstå og hvilken betydning har samspillet mellem skolens formelle og uformelle kommunikation for ledelse/følgeskab af og i samarbejdet på tværs?*

*-Hvordan kan vi forstå og hvilken betydning har professionernes faglige samspil for ledelse/følgeskab af og i samarbejdet på tværs omkring skolens hovedopgave, undervisning og opdragelse?*

Argumentet for denne opbygning i fire temaer er dels undersøgelsens fokus og forskningsspørgsmål, og dels at skolerne på de første dialogmøder og i interviewene adresserede dem som væsentlige udfordringer. På de afsluttende dialogmøder vurderede deltagerne undersøgelsens resultater og anbefalinger indenfor de fire temaer som udtryk for deres virkelighed og som hjælpsomme opmærksomhedspunkter i forhold til deres håndtering og balancering af skolens udfordringer.

Temaerne, forskningsspørgsmålene og udfordringerne hænger sammen og vi har valgt ledelse, følgeskab og samarbejde på tværs som det første tema, da det er forskningens fokus, dernæst grænseobjekter og kommunikation, da de temaer er hhv. strukturelle og kulturelle rammer, for at slutte med det væsentligste, nemlig pædagoger og læreres undervisning og opdragelse, der er skolens opgave og målet for ledelsen og samarbejdet på tværs.

## **1.2 Begreber**

Undersøgelsens begreber bliver løbende defineret, men nogle begreber er så centrale eller gennemgående, at der er brug for en kort begrebsafklaring. Begrebet skole kan ses som et overbegreb for alle skolens aktiviteter, men i denne undersøgelse sonderer vi mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel (SFO) og anvender begrebet skole som benævnelse for undervisningsdelen og begrebet SFO for skolens fritidsdel.



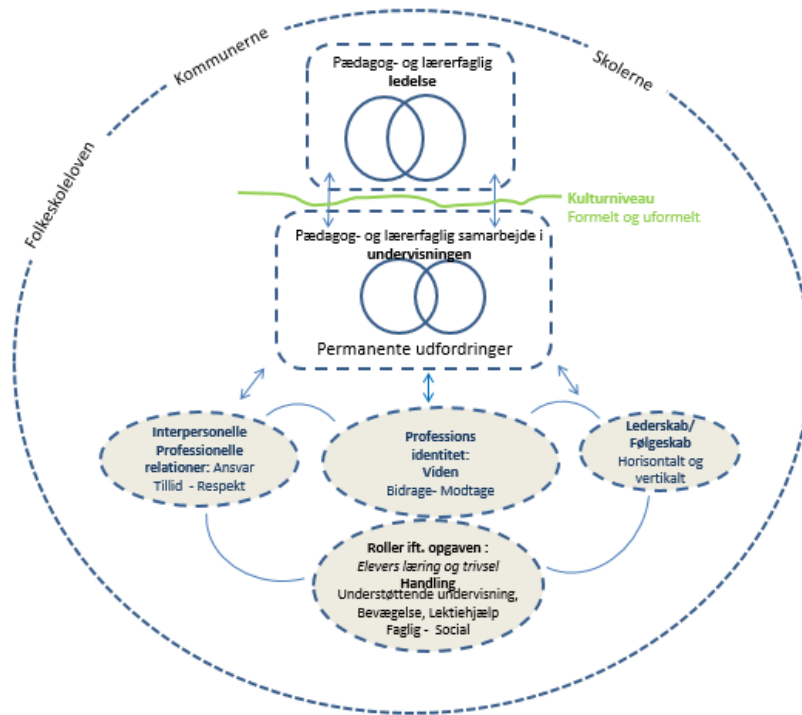
Vi sonderer endvidere mellem lærerfaglig ledelse, der er en læreruddannet leder og pædagogfaglig ledelse, der er en pædagoguddannet leder. De kan begge være ledere af indskolingen og/eller SFO'en. Vi anvender begreberne undervisning og opdragelse som overordnede begreber for skolens hovedopgave. Det vil sige, at både lærere og pædagoger underviser og opdrager. Undersøgelsen viser, at der anvendes mange forskellige begreber om skolens opdragende opgave, så som disciplinering, socialisering, dannelse, trivsel, sociallæring, mv. Og selvom undervisning og opdragelse foregår i én bevægelse i alle skolens læringsrum, herunder selvfølgelig også i den fag-delte undervisning, holder vi fast i de to overbegreber og argumentationen for dette analytiske greb udfoldes nærmere i kapitel 5. Vi anvender primært begrebet elever om børnene i skolens undervisningsdel og begrebet børn om børnene i skolens fritidsdel, velvidende at begreberne bruges vilkårligt af både af lærere og pædagoger i indskolingen.

Begreberne ledelse, følgeskab, permanente udfordringer, samarbejde på tværs mfl. udfoldes i kapitel 2., men helt kortfattet så forstås ledelse som realisering af mål gennem og med andre, følgeskabet er at gøre ledelsens udmeldinger til præmisser for egne handlinger, et samarbejde på tværs er altid på tværs af noget, og når det er mellem pædagoger og lærere kalder vi det tværprofessionelt, men samarbejdet kan også være på tværs af fag/discipliner eller institutioner som SFO'en og skolen. Vi forsøger, at anvende begreberne så præcist og samtidigt så forståeligt for læseren som muligt. I et samarbejde på tværs er der desuden altid mange gensidigt afhængige og permanente udfordringer med styring, koordinering og integration som organisationen løbende håndterer indenfor deres lokale rammer. Denne teori er nærmere udfoldet i kapitel 2.

### **1.3 Analysestrategi og teori**

Det teoretiske perspektiv er eklektisk med inddragelse af relevante og frugtbare teorier til forståelse, tolkning og analyse af specifikke data, men dog med den klassiske åbne systemteori (Bertalanffy 1969, Parsons 1951) som bagtæppe, der sammen med Bo Morthorst Rasmussens teorier om samarbejde på tværs (Rasmussen 2014) og Helle Bjerregaards bøger om undervisning og pædagogik (Bjerregaard og Hermansen 2016) er gennemgående referencepunkter.

Selve analysemodellen, der samtidigt har givet overskrifterne for interviewguide, observationsguiden og spørgeskemaet og været anvendt i analyserne, kan bedst illustreres med nedenstående model 1.



*Model 1: Analysemodel med forskningstemaer*

Analysemodellen, der er udledt af forskningens fokus og teoretiske blik, danner rammen for og skitserer dermed undersøgelsens temaer og de forventninger til sammenhænge, som kan være med til at besvare undersøgelsens forskningsspørgsmål. Den yderste stiplede ring omkring skolen skal illustrere den enkelte skoles rammebetingelser, hvor undersøgelsen primært har fokus på skolens interne samarbejde. Her forstås ledelsens teamsamarbejde mellem den lærerfaglige leder og den pædagogfaglige leder og det ledelse/følgeskab, der opstår i mellem dem, samt teamsamarbejdet mellem pædagoger og lærere og deres monoprofessionelle arbejde og samarbejde. Der er så fokus på de udvalgte permanente udfordringer med styring, koordinering og integration som fx interpersonelle relationer, professionsidentitet og faglige bidrag, samt ledelse/følgeskab. Disse udfordringer sættes i spil i forhold til opgaverne, roller, ansvar og handlinger i de nye læringsrum.

Pile og koblinger mellem modellens enkeltdele opfattes ikke som lineær kausale sammenhænge, men dynamiske og gensidigt afhængige fænomener, der udvikler sig gennem tusindvis daglige interaktioner og kommunikationer. Analysemodellen er et teoretisk og empirisk begrundet fokus på centrale fænomener, der kan være med til at svare på forskningsspørgsmålene og som overskrifterne for de endelige analyser og resultater viser, blev det, der binder analysemodellens dele, nemlig den formelle og

uformelle kommunikation, samt grænseobjekternes betydning mere fremtrædende end først antaget i modellen. Men analysemodellen har været udgangspunktet gennem hele undersøgelsen.

#### **1.4 Undersøgelsens design**

Forskningsprojektets design har to parallelle spor. Et klassisk forskningsspor med forberedelse, dataindsamling, dataformatering, analyse og afrapportering og et spor med dialog, validering og formidling til de tre deltagende kommuner og deres skoler. Kommunernes og skolernes udvikling af deres samarbejde mellem pædagoger og lærere er ikke en del af forskningsprojektet og alene medtaget i nedenstående model for at illustrere de kommunikative forbindelser. Modellen et udtryk for forskningsprojektets design og er blevet anvendt og fulgt fra den indledende formidling af projektet til kommuner og skoler til aflevering af forskningsrapporten.

Ideen med et dialog- og formidlingsspor var dels, at vi som forskere ønskede at tage fat i de udfordringer med ledelse, følgeskab og samarbejdet mellem pædagoger og lærere som skolerne aktuelt oplevede, - dels et ønske om at være i dialog med kommunerne og skolerne, så de havde mulighed for at bruge dialogen og undersøgelsen. Det sidste dialogmøde havde det dobbelte sigte både at formidle de foreløbige resultater og få dem valideret i dialogen med skolerne.

De første dialogmøder i de tre kommuner med deltagelse fra kommunens skoler havde først en introducerende del, hvor vi informerede om forskningsprojektet og derefter en dialogdel, hvor hver skoles lærere og pædagoger og ledelsen først interviewede hinanden i forhold til prioritering af de tre vigtigste individuelle udfordringer i samarbejdet. Dernæst skulle hver skole prioritere skolen vigtigste udfordringer, som gav et aktuelt billede af skolens individuelle udfordringer. Opsamlende blev følgende udfordringer nævnt som væsentlige i skolerne:

- åbenhed og ligeværdighed i kommunikation
- forskelle i børnesyn
- tid til møder
- respekt for hinandens fagligheder
- personlig kemi
- teamtid
- blanding af fagligheder
- understøttelse af hinandens fagligheder
- fælles kerneværdier

- tid til fælles forberedelse
- fastlåsning af hinanden i professionerne
- bevægelse på tværs af professionerne
- håndtering af uenigheder
- tid til meningsudveksling
- tydelige rammer for samarbejdet
- opbygning tillid og kendskab til hinanden
- håndtering af forskellige arbejdsopgaver
- samt gensidig prioritering af hinanden.

I prioriteringen af skolens udfordringer var et tydeligt og gennemgående svar:

- tid til samarbejde, planlægning og meningsudveksling.

De næste to prioriteringer var mere specifikke for de enkelte skoler, men nedenstående var de gennemgående prioriteringer:

- fælles værdier og børnesyn
- tydelige rammer og forventninger
- organiseringen, kommunikation
- plads og rum til professioner og faglighederne.

Både de individuelle og skolernes prioriterede udfordringer indgik efterfølgende i udformning af forskningsfokus, interviewguide og analysestrategi.

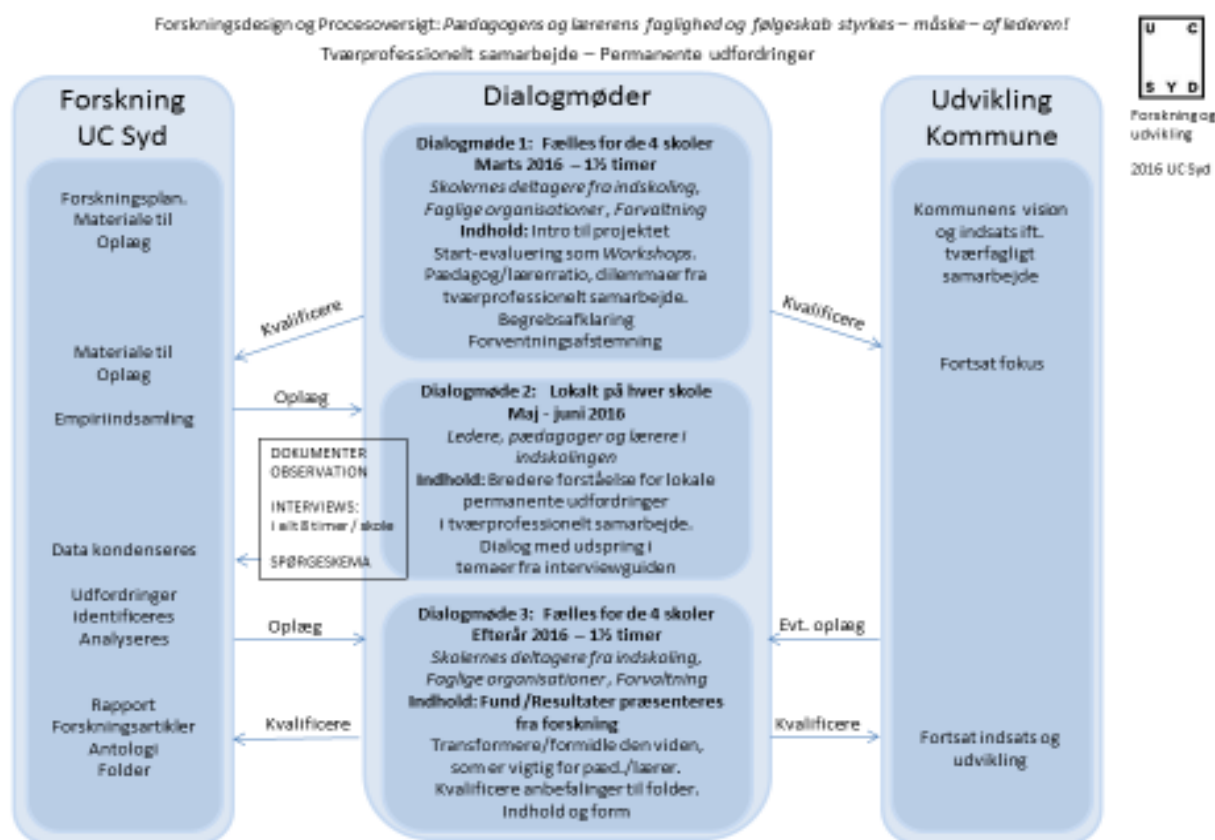
Det andet dialogmøde foregik ude på skolerne og gik mere i dybden med undersøgelsestemaer og skolens specifikke udfordringer. På det tredje dialogmøde blev undersøgelsens resultater og anbefalinger præsenteret, drøftet og valideret sammen med skolerne. Resultaterne og anbefalingerne blev præsenteret og drøftet temavis med en første tilbagemelding til forskerne, hvorefter hver enkelt skole prioriterede de vigtigste anbefalinger for deres skole. Skolernes tilbagemeldinger i det tredje dialogmøde har indgået i prioritering og formidlingen af de endelige resultater og anbefalinger.

Forskningssporet har som tidligere nævnt fulgt den klassiske opbygning, hvor den første fase indebar udarbejdelse af det endelige design, planlægning, koordinering og kontakt til kommunerne, indsamling af materiale, tekstanalyse, udarbejdelse af interviewguide, observationsguide, osv. Det var også i denne fase, at det første dialogmøde fandt sted.

I den næste dataindsamlingsfase blev alle 12 skoler besøgt i to dage, hvor der var afsat tid til 6 enkelt og 2 gruppeinterview med lærere, pædagoger, en pædagog- og lærerfaglig leder, samt et dialogmøde og observationer af undervisningen og møder i resten af tiden.

Selv dataformatering og analysefasen var todelt i den forstand, at resultaterne fra de første kvalitative interview- og observationsdata skulle indgå i den kvantitative spørgeskemaundersøgelse. Formålet med den kvantitative spørgeskemaundersøgelse, der involverer alle ansatte ledere, pædagoger og lærere i indskolingen på de 12 skoler, var et supplement til undersøgelsens kvalitative hovedsigte. Samtidigt med spørgeskemaundersøgelsen og efter kodning, analyse og integrering af disse resultater fortsatte analyse og skrivearbejdet. Det tredje dialogmøde var placeret inden den sidste finpudsning af resultater og anbefalinger.

Design og forløb er illustreret i nedenstående model 2.



Model 2. Forskningsdesign og forløb

## 1.5 Metode

Forskningsprojektet forløb i perioden 2016-2017 og involverede indskolingen i 12 almindelige mellemstore folkeskoler i 3 kommuner: Randers Kommune, Kolding Kommune og Lejre Kommune, samt en skole fra Fredericia kommune. Kommunerne og skolerne er udvalgt ud fra et ønske om, at de er helt almindelige mellemstore kommuner og deres almindelige gennemsnits folkeskoler, og er derfor udvalgt på baggrund af nøgletal som gennemsnitsstørrelse, elevsammensætning og at den pædagogfaglig SFO-leder indgår i ledelsesteamet. Kommunerne har udvalgt deres fire skoler og i den forbindelse har både tid og interesse for forskningsprojektet været en del af udvælgelsen, og det lykkedes at finde 12 interesserede folkeskoler.

Der er foretaget en dataindsamling med 92 interview og gruppeinterview med pædagoger, lærere, lærerfaglig ledelse og pædagogfaglig ledelse, 36 observationer af fælles undervisning og forberedelse, 9 dialogmøder, tekstanalyse af udvalgte dokumenter og en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse (n=239) med respondenterne fra de 12 skoler.

Dataindsamling, dataformatering, analysestrategi såvel som analysemodel indeholder temaerne: teamsamarbejde på tværs, ledelse/følgeskab, professionsudvikling og identitet, skolens nye opgaver, roller og ansvar, samt interpersonelle relationer. Spørgeskemaet og den semistrukturerede interviewguide (se bilag 1 interviewguide, observationsguide og dialogmøder) følger ovenstående overskrifter.

De semistrukturerede interview er alle optaget i *Notability* og udvalgte interview (50%) samt dele af interview er blevet transskriberet. Interviewguide, observationsguide og samtlige interview er foretaget af undersøgelsens to forskere med cirka 50% til hver. I interviewene og observationerne på den første skole interviewede begge forskere på skift for efterfølgende at kunne give hinanden feedback og justere de fælles interview- og observationsguide. Efterfølgende har de to forskere haft kontakten til og foretaget dataindsamlingen på to skoler hver i de tre kommuner. I løbet af interviewperioden og i de efterfølgende faser har der været tæt kontakt og dialog mellem forskerne for at sikre en så høj reliabilitet som muligt i alle forskningens kvalitative faser.

Der er tale om en kvalitativ undersøgelse, der hverken kan eller har til hensigt være repræsentativ, men hvor vi som forskere supplerer og triangulerer med en kvantitative undersøgelse, spørgeskemaundersøgelsen. Den er gennemført efter interviews og observationer på skolerne og de første analyser og dens formål har været at validere de kvalitative undersøgelser og anbefalinger. Vi har haft brug for at vide, om en del af respondenternes udsagn er udtryk for hele indskolings populationen på de 12 skoler for at kunne validere vores kvalitative analyser og anbefalinger. Det kunne fx være, at de

kvalitative svar ikke alene var udtryk for fx særlige positive eller negative respondenters oplevelse af samarbejdet mellem pædagoger og lærere og ledelsen af dette. Som et eksempel ses, at den generelle vurdering af samarbejdet mellem lærere og pædagoger er positiv og at der ikke er så store forskelle mellem kommunernes og respondenternes vurderinger på det spørgsmål, men vurderingen er mere positiv og 12% højere, når der spørges til deres konkrete samarbejde med deres pædagog eller lærer. Den kvantitative undersøgelse har svar fra 234 respondenter ud af en population på 304. Det giver en svarprocent på 77% for de involverede skoler og dermed et bortfald på 23%. En analyse af bortfaldet viser ikke tegn på systematisk bias, bortset fra en skole, der med kun en besvarelse er taget ud af undersøgelsen. Den kvantitative undersøgelse anvendes således kun i begrænset omfang i denne undersøgelse, men der kommer mindst to yderligere artikler i løbet af 2017, hvor den får en mere fremtrædende rolle.

Undersøgelsen er foretaget ud fra gældende videnskabelige kriterier og der er qua de forskellige datakilder foretaget en triangulering af resultaterne, men da undersøgelsen er kvalitativ og ikke er repræsentativ for alle skoler i landet, kan den alene sige noget om undersøgelsens 12 deltagende skoler. Ved at observere og interviewe lærere, pædagoger og ledelsen har det dog været muligt at komme tæt på deres gensidige interaktioner og overvejelser og dermed identificere mønstre og forståelser, der qua det systematiske forsøg på løbende at validere forskningsprocessen og dens delresultater synes at være et validt udtryk for udvalgte udfordringer på de 12 skoler. Et resultat, der forhåbentligt kan være med til øge de bevidste refleksioner over praksis for andre af landets skoler.

## **1.6 Rapportens opbygning**

Vi har valgt at strukturere såvel forskningsrapporten som anbefalingerne omkring fire hovedtemaer, som er:

- Ledelse/følgeskab, herunder det tværprofessionelle teamsamarbejde.
- Skemaet, årsplaner, ugeplaner og elveplaner som skolens centrale koordinerings- og integreringsobjekter.
- Formel og uformel kommunikation, herunder de interpersonelle relationer og kommunikationens knudepunkter/hotspots.
- Undervisning og opdragelse, herunder skolens nye opgaver og professionsudvikling.

Disse fire kapitler kan læses uafhængigt af hinanden, men trækker på både teoretiske og empiriske refleksioner fra de andre kapitler, hvor især kapitel 2, kan være en forudsætning for at forstå undersøgelsens gennemgående teoretiske optik og begreber.

Endvidere har vi valgt, at den relativt omfattende sammenfatning med anbefalinger indgår i forskningsrapporten. Den kan læses uafhængigt af resten af rapporten og er tænkt som et selvstændigt produkt til dem, der primært er interesserede i resultater og anbefalinger. Det betyder, at hvis man læser både sammenfatningen og hele rapporten vil man opleve flere gentagelser, da sammenfatningen er et resume af undersøgelsen



## 2. LEDELSE/FØLGESKAB – herunder teamsamarbejde og professionsudvikling

Ledelse/følgeskab er en permanent udfordring i samarbejdet på tværs, der løbende bliver og skal håndteres. Udfordringen med styring, koordinering og integration mellem ledelsen, pædagoger, lærere og elever på de lokale folkeskoler kan håndteres mere eller mindre godt (Moe 2003, Rasmussen 2014). I undersøgelsen af indskolingen på 12 skoler i tre danske kommuner har vi iagttaget lige fra det mest effektive og samstemte ledelse/følgeskab i undervisningen, ligesom mellem ledelse og medarbejdere, til et stort set fraværende samspil med individuel monoprofessionelt arbejde. Det er især det tværprofessionelle samarbejde og ledelse/følgeskab på distancen, der synes vanskeligt.

Eksempelvis sker skiftet i ansigt-til-ansigt ledelse/følgeskab mellem pædagogen og læreren i klassen relativt uproblematisk. Det foregår sekventielt, afhængigt af, hvad der planlagt og hvad der faktisk sker i klassens liv. Det er oftest læreren, som leder (introducerer) et stringent fag-fagligt oplæg, hvor pædagogen følger op med spørgsmål, som udfolder det faglige indhold, *oversætter det stof som er svært for eleven*, eller lægger en hånd på den urolige elevs skulder, så der bliver skabt ro og koncentration.

Det kan også være at pædagogen henvender sig til læreren og siger: *Lise har brug for din hjælp til at...*, eller bryder undervisningen af ved at sige til læreren: *jeg forstår ikke helt det med den brøk, kan man sige at...?* Den tillempede alternative matematiske forklaring giver eleverne mulighed for at forstå undervisningen på en anden måde.

I andre situationer tager pædagogen direkte klasseledelse i konfliktsituationer på klassen eller underviser i udvalgte emner. Og som regel går begge voksne rundt og hjælper eleverne, når de arbejder selvstændigt med deres opgaver.

En to-voksen ordning er kun mulig i et fåtal af skolens timer, så det meste af arbejdet vil være monoprofessionel undervisning og opdragelse, men uden et samarbejde på tværs mellem skoleledelsens lærerfaglige og pædagogfaglige del og lærere og pædagoger indbyrdes om realisering af skolens opgave og målsætninger, så ses sjældent en tydelig målrettet styring. Samarbejdet og undervisningen risikerer dermed at blive vilkårlig, tilfældig og personafhængig med meget store forskelle selv indenfor den enkelte skole.

Livet i organisationer kan anskues som tusinder af lokale interaktioner mellem unikke aktører, der foregår i tid, rum og lokal kontekst (Stacey 2011), så store forskelle og lokale interaktionsmønstre er et vilkår. Det gælder i skolen som i SFO'en og i det tværprofessionelle samarbejdet mellem pædagoger og

lærere. Som forskere bør vi have stor respekt for disse lokale forskelle, da de er udtryk for ledelsens og fag-personernes lokale håndteringer af de permanente udfordringer. I vores optik er aktørerne indlejrede i deres lokale mønstre og gensidigt afhængige af hinanden, og de finder som udgangspunkt deres bedste her-og-nu løsninger på de lokale udfordringer uanset hvem og hvad de følger, og uanset graden af integration, helhed eller fælleshed.

Med folkeskolereformen kom både nye opgaver som understøttende undervisning, faglig fordybelse (lektiecafe), bevægelse og åben skole, ligesom også en ny pædagogprofession og dens ledelse ind i skolen. Dermed opstod et behov for samarbejde på tværs om de mange nye opgaver, men også om den fag-opdelte undervisning, pauserne og hele skolens liv. Det fordrer ledelse/følgeskab på alle niveauer.

Der er tale om mange og for folkeskolen nye udfordringer og det teoretiske udgangspunkt er, at hverken den vertikale ledelse mellem ledelsen, medarbejdere og elever eller den horisontale ledelse i ledelsesteam eller pædagog/lærerteam fungerer optimalt uden et dialogisk følgeskab og et ægte tværprofessionelt samarbejde med styring, koordinering og integration af fagligheder til målrettet gavn for eleverne.

Arbejdsdeling og specialisering er udgangspunktet for teorien om organisationers permanente udfordringer med styring, koordinering og integration, hvor tesen er, at organisationer har en række fælles mål og opgaver med delopgaver, hvis udførelse er afhængig af hinanden i både kvalitet og arbejdsproces. Disse teoretiske perspektiver udfoldes i Moe 2004 og Rasmussen 2014, hvor der således argumenteres for, at koordinering, integration og styring af individuelle som fælles arbejdsopgaver bliver vigtige for organisationen, ligesom der i forbindelse med disse processer vil der være en række gensidigt afhængige permanente udfordringer med logistik, kommunikationen, ledelse/følgeskab, kvalitet, roller, ansvar, magt, professionsinteresser, tillid, respekt, relationer osv. Håndtering af udfordringerne sker både gennem personlige relationer og med stringent struktur.

*Det er en udfordring at få enderne til at nå sammen, fordi det kan være svært at komme og overtage noget de har arbejdet med ,med læreren... men vi informerer hinanden ved at vi skriver sammen på Intra, hvis læreren har noget hun gerne vil ha der bliver arbejdet videre med , så vil jeg gerne arbejde videre med det og så aftaler vi, Er det noget jeg bare sådan 100% skal overtage, det kan være svært for mig, det har jeg også sagt, men jeg vil gerne arbejde videre med det, hvis jeg ligesom har fået nogle informationer eller med nogle andre aktiviteter jeg kender, men stadig arbejde videre med emnet ( Pædagog)*

Som det ses i citatet, udtrykker pædagogen et forhold, som gik igen i mange interviews, at selvom struktur jf. teorien er vigtig for samarbejdet omkring rækken af udfordringer, så kan ingen

koordinerende struktur på forhånd tage højde for det som sker, når eleverne arbejder. Deres læreproces skal så vidt mulig faciliteres med en ubrudt række af understøttende beslutninger og handlinger i et ledelse/følgeskab, hvor pædagog overtager ansvaret, når læreren afgiver det. Undersøgelsen viser, at hvordan denne koordinering finder sin form, beror på de enkelte lærere og pædagoger. I det konkrete tilfælde bruges Intra som den samlende og koordinerende struktur, andre team vælger at mødes på gangene inden undervisningen. Der findes således ikke en permanent og rigtig løsning af udfordringerne, da de dels er gensidigt afhængige, dels kræver en løbende håndtering og dels ændrer sig løbende. Udfordringerne såvel som deres lokale håndtering kan være mere eller mindre velfungerende og ændrer sig som regel langsomt, da de tusindvis af interaktioner med deres gestus og respons, der konstituerer en organisation på et givet tidspunkt har relativt stabile og forudsigelige mønstre. Organisationer er med andre ord forudsigelige og uforudsigelige på samme tid. (Stacey 2011).

## **2.1 Ledelse-og følgeskabskulturer i skolen**

Ledelse/følgeskab som en gensidig afhængig relation kan karakteriseres som en af de permanente udfordringer, hvor de løbende interaktioner med gestus og respons er med til at afgøre, om der overhovedet kommer styring ud af ledelsens udmeldinger og hvilken virkning de har ind i de tusinder af interaktioner, der udgør en organisations levende praksis. Ledelse kan og er blevet defineret på mange måder. En almen opfattelse gengivet i Gyldendals store danske ordbog (Gyldendal, 2009) er: at ledelse er den proces at gennemføre en aktivitet ved hjælp af og gennem andre personer. Ledelse er i denne forståelse en proces, hvor nogen påvirkes af nogen og noget, der får dem til at gøre noget bestemt og målrettet for organisationen.

Oftest tænkes i den forbindelse på de formelle ledere, der i et organisationsdiagram har en ledelsesposition og retten til at lede og fordele arbejdet indenfor givne rammer og har til opgave at realisere organisationens mål med eller gennem medarbejderne. I den offentlige sektor er der et enstrengt vertikalt styringshierarki gående fra politikere, forvaltning, skolelederen, afdelingslederen og SFO-lederen til lærerens eller pædagogens klasseledelse. I den klassisk rationelle forståelse af ledelse uddelegeres ledelsesopgaven og ansvaret ned gennem hierarkiet. Og selv om ledelseslagene gensidigt påvirker hinanden, er der klare over- og underordningsforhold og en forventning om at beslutninger, udmeldinger og handlen fra et højere ledelsesniveau anvendes som præmisser for beslutninger, udmeldinger og handlen på et lavere ledelsesniveau.

En sådan proces kan være mere eller mindre demokratisk eller autoritær, ligesom kompetencer og ansvar kan være mere eller mindre udelegeret eller distribueret, hvilket er et af de mere aktuelt omdiskuterede begreber i den nyere ledelseslitteratur (Andersen 2016), men uanset betegnelsen for dem, der styrer og processen i sig selv, så er der brug for et følgeskab i hele styringskæden. De styrede skal påvirkes, koble sig på eller lade sig påvirke i en bestemt retning ved at de anvender de styrendes udmeldinger som præmisser for deres egne refleksioner, beslutninger og handlen (Rasmussen 2014). Ledere er, nogen der har følgere (Rasmussen, 2014). Følgeskabet er i denne forståelse en reaktion på den lederendes styring, fx i form udmeldinger, og målt på, i hvor høj grad man gør disse til præmisser for egne beslutninger og handlinger. Følgeskabsproblemstillingen kompliceres af de mange vertikale som horisontale interaktioner og dialoger, konteksten, erfaringer og i hele taget de mange andre vigtige præmisser som etik, faglighed, normer, regler, behov, interesser, mv., der ligger bevidst eller ubevidst til grund aktørenes mange gestus og responser.

Forholdet mellem ledelse/følgeskab er på den ene side komplekst og sekventielt, men også en realitet, der kan iagttages og spørges ind til. Det er tydeligt og i øvrigt opløftende at iagttage en pædagog og en lærer *gøre hinanden gode ved på skift at følge og lede*, ligesom det er opløftende at høre mange ledere og medarbejdere fortælle om, hvordan de har en fælles tillidsfuld og udviklende dialog. Der eksisterer stadig autoritære ledere, der siger *skal* og medarbejdere, der gør eller forsøger at gøre det der bliver sagt. Følgeskabet kan forstås som gående fra det blinde ureflekterede, over det positivt dialogiske til det negative følgeskab. (Rasmussen 2014) Og følgeskabet er dynamisk i den forstand, at det ændres alt efter udmeldinger, relationer osv. Lockouten af lærerne er et udmærket eksempel på en generel ændring i følgeskabet for en hel profession. Det positive og dialogiske er naturligvis det ideelle, men i nogle situationer er der ikke tid til dialog og i andre situationer med fx krænkende kommunikation kan et modarbejdende følgeskab være på sin plads. Pointen er, at ledelse gennem andre fordrer et følgeskab og det er en kompleks gensidig relation, hvor man selv er herre over responsen og dermed egne handlinger, som fx den videre kommunikation med lederen, kollegaer, elever og forældre, hvor mange andre hensyn, præmisser og referencer får betydning i interaktions kæderne.

Spørgsmålet er, om det også giver mening at tale om et horisontalt og uformelt ledelse/følgeskab i ledelsesteam og årgangs- og klasseteam? Det er helt tydelig i både observationerne og i interviewene, at styring og ledelse er en nødvendighed både i samarbejdet mellem lærerfaglige ledere og pædagogfaglige ledere (SFO-ledere), samt mellem lærere og pædagoger i undervisningen og opdragelsen. Eksemplerne nedenfor med læreren og pædagogen, der arbejder sammen illustrerer, hvordan de gensidigt gør hinandens udmeldinger og handlinger til præmisser for hinanden:

*Vigtig at kunne supplere hinanden, at man ikke føler at man har hvert sit område. At man ikke føler sig trådt på eller invaderet, men at man kan sige: hvad kan jeg bringe på banen og hvad kan du og hvordan mødes vi så på midten med de her kompetencer hver især har. Så åbenhed i kommunikationen om hvordan gør vi det her: ....Nåh, har du tænkt det...jeg har set sådan i SFO'en. Vi skal bruge flere blikke. (Pædagog)*

*Hvis vi har planlagt et emne om årstider, så siger jeg fx: I morgen der bestemmer jeg og foreslår, at vi går på marken og laver insektfælder og ser hvordan der ser ud der...og til læreren: Din opgave er at skrive på Intra, at børnene skal have glas med hjemmefra og så siger min lærer, at det er fint nok. Hun nyder jo også at det er mig der tager ledelse, tager hatten på der (Pædagog)*

Ledelse/følgeskab kan være mere eller mindre planlagt og aftalt, og det kan være udtryk for dyb kendskab, respekt og tillid til hinanden med glidende faciliterende skift, ligesom den interne arbejdsdeling eller den ene af de to fag-personer kan være den primært styrende. Hvad enten forholdet er vertikalt eller horisontalt så er deltagerne gensidigt afhængige og tilpasser sig hinanden i løsningen af en fælles opgave. Magtforholdet er naturligvis forskelligt, da det i den vertikale relation er tale om en formel og legitim ret til at træffe beslutninger med gyldighed for den anden, men der skal stadig et følgeskab til for at der kommer styring ud af beslutningen.

*Ved traditionel undervisning i klassen med bøger er det som regel læreren, som leder det- vi har ugeskemaer, eleverne arbejder selv. Min opgave at støtte de børn som hænger lidt eller rækker op, men vi går begge to rundt og hjælper. Hvis nogle børn har brug for noget ekstra så kan læreren enten sige: Jamen jeg tager lige de her to med ud og læse,- så har jeg undervisningen inde i klassen ud fra bøgerne, eller kan jeg sige: Jeg tager de her med udenfor, så læser vi. Det er ikke fastlåst, det aftalte vi også fra starten af, at der kunne byttes rundt. Vi er ikke fastlåste i vores roller (Pædagog)*

Ledelse/følgeskab kompliceres yderlige ved, at ovenstående eksempler er udtryk for den mindst komplicerede form for koordinering, integration og styring, nemlig der, hvor få personer samarbejder ansigt-til-ansigt og løbende tilpasser sig hinanden. I de fleste tilfælde arbejdes individuelt monoprofessionelt i fx den fagdelte undervisning, understøttende undervisning eller bevægelse. Ledelse/følgeskab er, hvad enten det gælder den vertikale fra skoleledelsen til medarbejderne eller den horisontale i klasse- og årgangsteamet, i høj grad på distancen i de konkrete undervisnings- og opdragelseskontekster, hvor hyppigheden af den formelle og uformelle meningsskabende ledelses/følgeskabsdialog varierer fra meget ofte til sjældent. På skolerne er det snarere reglen som

undtagelsen, at læreren eller pædagogen er alene med eleverne og dermed foregår koordinering og integration af fx det faglige indhold på distancen.

Nedenstående model 1 illustrerer både den vertikale og horisontale ledelses- og følgeskabsrelation og dermed også betingelserne for det formelle som uformelle samarbejdet på tværs. Formelle som uformelle ansigt-til-ansigt møder har den fordel, at deltagerne kan se og tale sammen og får umiddelbar feedback og samstemt forventningerne til hinanden, ligesom der kan træffes fælles beslutninger. I de formelle rum med ledelsen eller i teamene er der tale om beslutninger med formel og legitim gyldighed, mens det formelle rum på distancen vedrører formelle dokumenter som skema, årsplaner, referater, lovgivning, politikker, mv., og formel kommunikation på intra, mail og telefon. De uformelle ansigt-til-ansigt møder er sjældent planlagte og foregår ofte i gangene, dørene og på personalestuen, og de kan være både dybt professionelle og en forudsætning for at udføre arbejdet - og rent privat small talk. Men det er i høj grad i den uformelle kommunikation og de mange interaktioner, at mening skabes, tabes, forhandles og meningskonstruktionerne finder sted, herunder lærernes generelle fortællinger om pædagoger og omvendt. Det er tydeligt både i interviewene og den kvantitative undersøgelse, at der sondres mellem min lærer og min pædagog, der som regel er gode nok, og så alle lærere og pædagoger, hvor der kan være flere forbehold. Tilfredsheden med lærer/pædagog samarbejdet stiger fx fra 68% til 80% (n=234), når der spørges fra generel tilfredshed til tilfredshed med din konkrete samarbejdspartner.

Den sidste kategori uformel ledelse/følgeskab på distancen kan være uformel skriftlig og telefonisk kommunikation, men refererer samtidigt til styrings- og følgeskabsteknologier og dermed ledelsens bevidste som ubevidste valg af tiltag, der har til hensigt at få medarbejderne til realisere organisationens mål. Det kan være lige fra et fokus på skolens kultur med mål og værdier til et krav om en bestemt dagsorden på teammøder. Uformel ledelse/følgeskab på distancen er inspireret af Foucaults governmentality forståelse og er beskrevet i bogen *Samarbejde på tværs* (Rasmussen 2014).

	<b>Formelt</b>	<b>Uformelt</b>
<b>Ansigt til ansigt</b>	Faste og ad hoc møder	Netværk og sladder
<b>På distance</b>	Skrift og tale	Skrift og tale ”Af sig selv”

### *Model 1: Den vertikale og horisontale ledelses- og følgeskabsrelation*

En skole kan ikke fungere uden både formel og uformel ledelse og kommunikation. Der udveksles mange nødvendige beskeder i døre, på gangene og personalerummene. *Med en ny folkeskolereform, nye opgaver og nye pædagoger i skolen bliver den uformelle del endnu vigtigere, da man ikke bare kan gøre som man plejer og fortsætte interaktionsmønstrer.* Undersøgelsen, her især observationerne har vist, at opmærksomhed på den uformelle ledelseskommunikation har stor betydning for medarbejdernes følgeskab. Heri foregår en del af den motiverende som demotiverende meningskonstruktion, medarbejderne oplever sig set og mødt af lederen, men at blande sig i den uformelle kommunikation som leder viser sig i undersøgelsen både at være et temperamentsspørgsmål og et spørgsmål om at prioritere tiden til det.

*Jeg har mange flere medarbejdere nu og vi skal lige have slebet nogle hjørner af. Jeg har en anerkendende tilgang **og en** åben dør. De kan også altid skrive til mig, og jeg siger til dem: Jeg lytter altid, ikke sikkert jeg er enig men jeg lytter. Deres trivsel vigtig for mig, - derfor er jeg der for dem, det gør mit arbejde nemmere, at skabe følgeskab...at være tilgængelig (Pædagogfaglig leder)*

Lederens udsagn viser at hun er bevidst om, at den uformelle kommunikation kan understøtte medarbejdernes trivsel, og dermed styrke følgeskabet. Undersøgelsen har iagttaget forskellige lokale praksisser omkring ledelsens åbne dør, dog er det entydigt, at tilgængelighed efterspørges af medarbejderne, ofte ud fra et akut behov for sparring eller hjælp enten fagligt eller i konfliktsituationer. Det giver tryghed at kunne gribe fat i en leder helt spontant:

*Jeg oplever ikke problemer med at få fat i lederne. Døren er åben og min skoleleder vil gerne hjælpe og komme med råd på det faglige, - og hvis der kaos i klassen, så er det vores pædagogfaglige leder, vi skal henvende os til. Det er også fint nok (Lærer).*

Citatet viser et eksempel på, at udviklingen af den offentlige sektor i retning af større enheder, har medført nye styringsformer som New Public Management og øget specialisering. Her deler lederne opgaverne imellem sig og medarbejderne skal vide, hvem de skal gå til med, hvad, også i uformelle situationer. De nye betingelser stiller store krav til samarbejdet på tværs med hensyn til koordinering, styring og integration, og den uformelle kommunikation bidrager til at løse opgaven.

Ovenstående teoretiske blik gælder alle former for samarbejde og ledelse/følgeskab i organisationer, herunder det monoprofessionelle samarbejde i skolen, men de permanente udfordringer forstærkes fx

når samarbejdspartnerne har forskellige uddannelsesmæssig baggrund, arbejdsfunktioner, kompetencer, kulturer, interesser, ledere osv.

Internationalt er der uklarhed i forhold til definitioner og begrebsanvendelse, når det vedrører samarbejde på tværs. Vi anvender en operationel definition af samarbejde på tværs som: *At et samarbejde på tværs/ tværfagligt samarbejde omfatter personer, der har forskelligt fagligt arbejdsområde/ funktion og/ eller uddannelse, der samarbejder om en fælles opgave. Samarbejdet kan være på tværs af organisatoriske og institutionelle grænser.* (Rasmussen 2009:59)

I selve undersøgelsen og formidlingen af denne anvender vi primært det i daglig tale let forståelige *samarbejde mellem pædagoger og lærere*, men i vore analyser anvender vi dimensionerne: Tværprofessionelt samarbejde, tværdisciplinært samarbejde og tværinstitutionelt/ sektorielt samarbejde.

- Tværprofessionelt samarbejde anvendes, når der er fokus på selve den konkrete samarbejdsproces, med arbejds gange og funktioner, her det konkrete samarbejde i teamet mellem læreren og pædagogen.
- Tværdisciplinært samarbejde anvendes i forbindelse med videns dimensionen, med udgangspunkt i deltagernes forskellige uddannelse, her fx lærerens fagdidaktiske viden i faget dansk og pædagogens viden i pædagogik.
- Tværinstitutionelt/ sektorielt samarbejde anvendes, når der er fokus på samarbejdet mellem forskellige organisatoriske eller institutionelle enheder, hvor strukturer og kulturer, fx ledelseskultur er forskellige, her i samarbejdet mellem skolen og SFO'en.

Alle tre dimensioner er tilstede på en gang. Det ses meget tydeligt i følgende citat, hvor en pædagog ser sig selv som den røde tråd i elevernes skolehverdag, idet hans i sin person repræsenterer to institutioner, sin faglige viden, udført på skolens banehalvdel i det tværprofessionelle samarbejde:

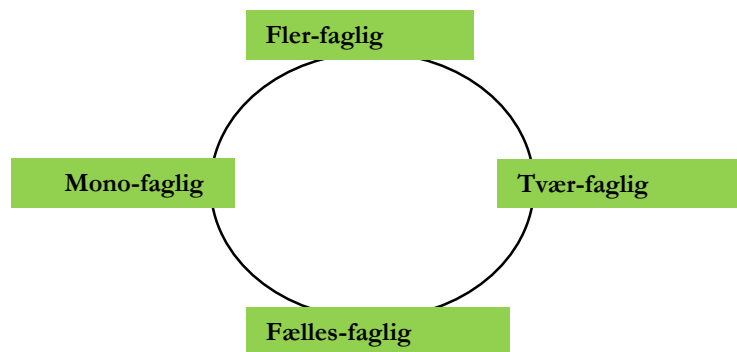
*Børnene kender mig fra SFOtiden, og derfor har jeg en helt anden rolle her i undervisningen. I SFO igangsætter jeg lege eller træner... her er jeg på en anden måde, det er slet ikke på den samme måde, når man står med sin lærerkollega i en formel undervisningssituation. Jeg skal komme ind på en måde, som signalerer: Nu er vi her for at lære noget bestemt. Lige præcis er jeg ikke Ole fra SFOen, der kommer vältende ind, som jeg gør og børnene siger: 'Ole, se lige her'. Nej, det har jeg ikke tid til her, fordi 'du skal lige nu gøre sådan og sådan'. Respekt for at læreren står og forsøger at undervise.*



*Jeg er jo bindeled, jeg ser forældrene når de afleverer, når de henter, jeger med i lektionerne, så jeg er den røde tråd igennem børnenes dag. Det er rolleskift, svært at omstille sig, så man ikke hiver SFO med ind i undervis ingen. Det er kompliceret at navigere i. Børnene ser jo mig! Hvilken rolle skal jeg vælge?*

*Det er et edderkoppespind trukket ud til mange sider (Pædagog)*

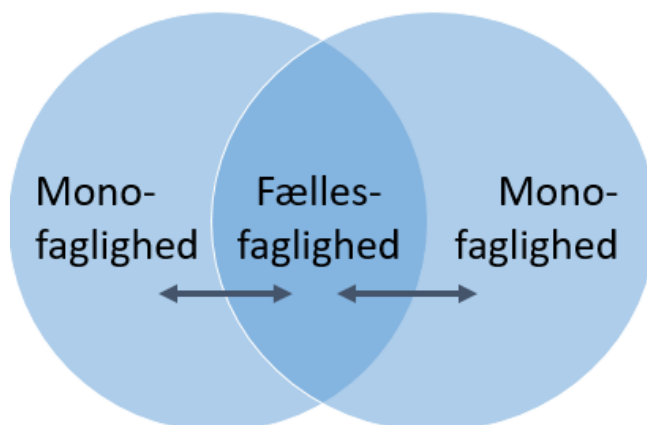
I den nedenstående model 2 illustreres, hvordan det tværfaglige (disciplinære, professionelle og institutionelle) samarbejde kan betragtes som et cirkulært kontinuum:



*Model 2: Det cirkulære kontinuum i tværprofessionelt samarbejde*

Fælles for de tre dimensioner er, at det er analytiske kategorier og i det konkrete samarbejde mellem fx pædagogen og læreren er de alle en mere eller mindre væsentlig del af samarbejdet. For alle dimensioner tænker vi, at fællesfaglighed kan ende i monofaglighed og der med også i monoprofessionalitet, således at man ikke kan se forskel på lærere og pædagoger. Det er et cirkulært kontinuum gående fra fx monofagligt/professionelt, fler-fagligt/professionelt, tvær-fagligt/professionelt, fælles-fagligt/professionelt til monofagligt/professionelt igen. Vi reducerer denne kompleksitet ved at anvende begrebet faglighed som en flydende betegnelse, vel vidende at det kan give misforståelser i skoleverdenen, da tværfaglighed ofte anvendes synonymt med det tværdisciplinære, men det giver os en række analytiske fordele fx er vi

meget interesserede i hvad der sker med pædagogernes og lærerens faglighed i mødet med hinanden, altså udvikles der en fælles faglighed og hvilken? Hvad betyder det for professionerne og samarbejdet? Hvilken fælles faglighed er der brug for, hvad fremmer og hæmmer den og kan den i virkeligheden blive for stor, således at den ene profession forsvinder eller pædagogerne bliver til undervisningsassistenter eller mini lærere? Se model 3:



*Model 3: Monofaglighed og fællesfaglighed -et kontinuum*

I teori såvel som praksis bliver den væsentligste distinktion spørgsmålet om koordinering og integration. Koordinering er en organisatorisk nødvendighed, når vi opererer med fælles opgaver og gensidige afhængigheder uanset samarbejdsgraden og samarbejdsformen, hvor imod graden af integration og dermed graden af helhed og sammenhæng i fx den understøttende undervisning er en anden dimension, hvor de centrale spørgsmål er hvor, hvor meget og hvordan opnår man udvikling, helhed og sammenhæng.

Det er samtidigt den mest centrale distinktion mellem mono-, fler-, tvær-, og fællesfagligt samarbejde, hvor det først er i dimensionen det tværfaglige samarbejde, at der er en forventning om en fælles merværdi, at man skal lære af hinanden, at man skal samarbejde på en bestemt måde som fx kollaborativt i professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen 2014). I byggeriet er der fx ikke denne forventning mellem murere og malere, selv om de har brug for at koordinere deres handlinger i samarbejdet om en fælles opgave. Selve integrationen foregår ikke i deres arbejdsproces, men i det fælles produkt (Rasmussen 2014).

I pædagoger og lærernes samarbejde er der derimod forventninger til at de samarbejder *ægte tværprofessionelt* for at deres fælles og monoprofessionelle undervisning skaber helhed og sammenhæng til gavn for elevernes læring, dannelse og trivsel. Integrationen af fx fag foregår inde i hovedet på eleven, men qua undervisningen, didaktikken og opdragelsens mange interaktioner mellem lærer, pædagog, eleven og eleverne indbyrdes. Hele integrationsspørgsmålet og sammenhængen til koordinering diskuteres teoretisk såvel som empirisk i den internationale forskning (Willumsen 2014), hvor de mere normative teoretikere som Hal Lawson (2004) har fokus på at mødet og integrationen i samarbejdet skaber udvikling, fælles merværdi og både en ny fællesfaglighed og monofaglighed. Den position, der især har udviklet sig indenfor sundhedssektoren (Barr 2005, Reeves 2010) har fokus på kvaliteten af og integrationen i selve samarbejdsprocessen og dennes betydning for resultatet.

I denne forståelse, der stort set svarer til optikken i denne undersøgelse, er tværprofessionelt samarbejde et middel og en proces til realisering af mål. Spørgsmålet er naturligvis om en integrerende samarbejdsproces også fører til *integration* og dermed øget målopnåelse og kvalitet for eleverne. Spørger vi lærere og pædagoger som i denne undersøgelse så er svaret ja og de taler bl.a. om betydningen af fælles regler, normer og børnesyn.

Vi ved også fra fx Gittells forskning i relationel koordinering, at der er en tydelig og næsten lineær sammenhæng mellem sygehuse eller flyselskaber der scorer højt på den relationelle koordinering, at de også scorer højt på målopnåelse og kvalitet (Gittell 2009). Det er målt på variablene: fælles sprog og viden, fælles mål, fælles respekt, hyppig og præcis kommunikation, problemløsende kommunikation. Disse variable indgår i denne undersøgelse og der er ingen tvivl om, at de også har stor betydning i skolernes interne samarbejde og ikke mindst i de personlige relationer og daglige interaktion. Personlig kendskab til, positive erfaringer med, sympati for hinanden og problemløsende kommunikation spiller en stor rolle for alle de interviewede i forbindelse med samarbejdet i teamene. Og her er udtrykket *min pædagog og min lærer* som tidligere nævnt tegn på en positiv relation og et socialt velfungerende samarbejde.

*Det hele ligger i, at hvis man er nysgerrig på hinandens arbejde så synes jeg jo der ligger en interesse og respekt i det. Jeg synes jo at al den dokumentation og al den viden vi går med... hvis ikke den bliver formidlet videre til hinanden og vi ligesom skaber det der fælles tredje på en eller anden måde, noget ekstra, så er det faktisk ligegyldigt kan man sige (Pædagog).*

Interessen i og respekten for hinandens faglighed handler i pædagogens udsagn om respekt for den uddannelse, den viden, som hver især repræsenterer. Citatet illustrerer, hvordan et tværprofessionelt

samarbejde styrkes, når parternes tværdisciplinære viden udfoldes, men samtidig rummer hendes udsagn en bekymring *hvis ikke* det sker, hvis ikke det fælles tredje opstår. Samme fokus ses i Gittells og andres forskning, som præciserer betydningen af forskellen i og sammenhængen mellem det tværprofessionelle samarbejdes kernebegreber styring, koordinering og integration. Får ovennævnte pædagog og lærer mulighed for at diskutere deres gensidige afhængighed, deres behov for tilpasning, faglig udvikling i deres tværprofessionelt samarbejde i forhold til både proces og produkt?

Uden styring sker det ikke. Måltrettet drift og udvikling af skolen kræver ledelse/følgeskab på alle niveauer for at balancere den gensidige afhængighed og udvikle helhed og sammenhæng i undervisning og opdragelse.

## 2.2 Pædagogerne ind i skolen og undervisningen

Der synes at eksistere to ledelses- og følgeskabskulturer side om side i folkeskolen, der er grundlæggende forskellige mht. nærhed, mødefrekvens, mulighed for fleksibilitet i mål- og rammesætning. En kultur for lærere og lærerfaglige ledere, som knytter sig til en undervisningslogik og en lang skoletradition, hvor fag-faglige mål stilles gennem specifikke og præcise krav, samt en kultur for pædagoger, hvis logik knytter sig til en fritidspædagogisk tradition, hvor kravene i forhold til opgaveløsningen og den pædagogfaglige ledelse synes bredere, mere almene og friere.

Det har generelt ikke været nogen nem opgave for pædagoger *at komme ind i skolen* og lige netop udtrykket *komme ind i undervisningen* anvendes af mange interviewede pædagoger, lærere og ledere. Nogle anvender udtrykket i forbindelse med alt det nye og anderledes som fx klasseledelse, der skulle læres, og andre i forhold til at være lærernes domæne og føle sig velkommen. De fleste pædagoger i undersøgelsen føler sig anerkendt i skolen og flere er begyndt at kalde sig skolepædagoger. Uddannelse synes brugt flere steder, fx har en del pædagoger fra undersøgelsen taget et pædagogisk modul i Klasseledelse, hvilket jf. de følgende to udsagn synes at styrke dem i deres tilgang til opgaven:

*Jeg har lært meget i forhold til det undervisningsmæssige: læsning, dialogisk læsning, lydrette ord, rim og rimser...det er ikke noget jeg lærte på seminariet, det var mere pædagogrelaterede, som bål og gynger og malerier...jeg har suget til mig og det tænker jeg at det kommer jeg at bruge eller har brugt i mine andre klasser. Det er sjovt nok at man kommer og siger, at nu skal pædagogerne ind i skolen, men der er jo ikke nogen af os, der lige vidste hvad vi sku vi i skolen, jo vi ku da lege lidt med børnene... men det er jo bare slet ikke nok. Nu er der jo også regler for hvordan man skal gøre tingene. Så det har været en udfordring (Pædagog)*

*Jeg har fået bedre forståelse for lærerne, for skolens mål og rammer, og hvad de står i hver dag, hvilke dilemmaer de føler de har... så jeg er blevet stærkere helt klart i min faglighed. For 1/2 år siden havde jeg ikke turde sige det... jeg har sagt til min leder at når flere af os pædagoger har taget denne uddannelse, så skal vi tage teten og holde et personalemøde, nu skal vi finde ud af hvordan vi lærere og pædagoger kan fungere sammen. Det behøver ikke altid være at der bliver gjort noget ude i fremtiden, det må godt være få ting, det vi har i hverdagen, vi skal tage det helt nære og snakke om det, for jo bedre vi snakker om det, jo bedre løser vi det.. selvom man ikke er helt enig i måden det gøres på, når man ser at det virker, så tænker man: NÅ OK, fint. (Pædagog)*

Uddannelse gør det dog ikke alene, andre forhold gør sig også gældende hvis det at komme ind i skolen skal lykkes. Ledelsens anerkendelse, men også italesættelse af at pædagogernes betydning for skolens opgave understreges som meget væsentlig for dem:

*Det er fint at ledelsen har meldt ud at de gerne ser at der også kommer pædagoger med på mellemtrinnet og udskolingen, at de faktisk anerkender vores arbejde og siger: vi kan godt se at det batter at I også er med oppe ved de store. Det synes jeg også er fint at ledelsen har gjort sig nogle overvejelser over, selvom det kun er en forsøgsordning (Pædagog)*

*Pædagogerne ser sig selv som professionelle. Det med den fælles hammel gør rigtig meget. Vi har understreget deres rolle i det rigtig mange gange og anerkendt dem meget, anerkendt dem for det arbejde de har gjort.... Også i skolebestyrelsen (Lærerfaglig leder)*

Men der er også enkelte lærere og ledere, der mere eksplicit er skeptiske og siger *at pædagogerne skal vise deres værdi i skolen*. Den holdning er måske mere udbredt end der gives udtryk for i interview med os forskere, men samtidigt helt almindelig i den forstand, at mange pædagoger eller deres arbejdsopgaver er nye i skolen, og at mange pædagoger både personligt og som profession har og føler, at deres værdi og bidrag i undervisningen løbende bliver vurderet. Flere af *bevægelsespædagogerne*, hvor bevægelse ikke er integreret i den fagdelte undervisning eller den understøttende undervisning, er fx helt bevidste om og glade for, at de selv monoprofessionelt kan udvikle *faget bevægelse* og vise deres værdi.

Der er betydelig forskel på de 12 skolers ledelses- og følgeskabskultur og ikke mindst pædagogernes oplevelse af og erfaringer med at være en del af skolen, uanset at de på flere skoler har været en del af skolen i mange år. Men det er alligevel helt tydeligt, at pædagogerne har brugt hinanden og ikke mindst deres pædagogfaglige leder til personlig og faglig sparring. Det har været vigtigt og er prioriteret højt i både de formelle som uformelle møder mellem pædagogerne og deres nærmeste leder.

*Jeg er der for dem, det skal de kunne mærke. Ikke kun sidde på kontoret jeg skal ud på gulvet og se understøttende undervisning, 2 voksenundervisning, for at se hvordan de som fagpersoner går ind i rollen. Og i samarbejdet med lærerne, bliver de taget imod og bragt i spil. For at styrke det samarbejde og vise at pædagogerne er gode (Pædagogfaglig leder)*

Som tidligere nævnt er skolens udvikling præget af kompleksitet og det faktum, at lederne ikke kan være inde i alle ledelsesopgaver men må uddelegere, betyder at de må prioritere. Undersøgelsen viser, at den pædagogfaglige leder opfylder et stort behov hos medarbejderne med sin tilstedeværelse der, hvor pædagogerne løser deres opgaverne i skolens undervisningsdel. I ansigt-til-ansigt relationen, formelt som uformelt, konstrueres det vertikale ledelse/følgeskabet sig og den pædagogfaglige leder får status af at være *min leder*, også i undervisningen. Udtrykket bruges af mange pædagoger, hvilket tyder på, at det er en særlig og vigtig relation, der gør, at de følger vedkommende i det, som i høj grad synes at være et dialogisk følgeskab. Generelt er indtrykket således, at de fleste pædagoger går til deres pædagogfaglige leder og de fleste lærere går til deres lærerfaglige leder, når de har spørgsmål, der kræver sparring eller en ledelsesbeslutning. Undersøgelsen viser dog et tøbrud på flere skoler i forhold til vanemæssigt at henvende sig til egen faglige leder, og man får indtryk af at det skyldes, at flere medarbejderne søger den leder, som de forventer har de mest velegnede kompetencer i den konkrete situation og den tilgængelige leder:

*Jeg bruger jo meget min leder nede i SFO'en, som jeg bliver rigtig meget inspireret af og min lærer hun bruger også rigtig meget min leder, hvis hun har nogle udfordringer. Så går hun ofte ned og lige spørger: Kan jeg snakke med dig og sådan, men hun bruger også sin egen leder meget, jeg bruger ikke skolens overste leder så meget som jeg bruger min egen, fordi han er i huset, mens den lærerfaglige leder sidder derovre... (Pædagog)*

Den forskellige ledelses- og følgeskabskultur kan eksempelvis iagttages, når den pædagogfaglige leder som en naturlig del af sit arbejde indgår i den daglige pædagogiske praksis med børnene, kender børnene og er tilgængelig i hverdagen, når store som små udfordringer skal løses. Der er en høj grad af uformel kommunikation og mulighed for hurtige gensidige justeringer qua de mange meningskabende interaktioner. Det er også meget tydeligt, at mange pædagogfaglige ledere qua deres løbende formelle som uformelle kommunikation med pædagogerne har en meget aktuel og konkret fornemmelse for, hvordan teamene i indskolingen fungerer og den enkelte pædagogs arbejde i skolen fungerer. Det faktum, at de fleste pædagoger har ugentlige møder med deres ledere, hvor de taler om deres pædagogiske arbejde ikke kun i SFO'en, men også i undervisningen, har en stor betydning. I undersøgelsen fortæller både de pædagogfaglige ledere og pædagoger, at de i høj grad har støttet

hinanden i den nye opgave - og i samarbejde med lederen og kollegialt udviklet deres arbejde som pædagog i undervisningen. Undersøgelsen viser, at det både har været både hårdt og spændende med reformens nye rammer, hvor pædagogerne fx har skullet stå alene med en klasse i UU, hvor alle eleverne har skullet lære noget bestemt på samme tid eller hvor de har skullet samarbejde med lærerne om det faglige indhold og udvikle et nyt undervisningsmateriale og repertoire. En række udsagn fra både pædagoger og lærere understreger, at indtrykket af, hvorvidt udfordringerne er 'hårde' eller 'spændende' fuldstændigt afhænger af de interpersonelle relationer i teamet, som igen udvikles over tid:

*Jo længere man arbejder sammen, jo mere tryk er du ved at overlade det til den anden, ingen tvivl om det, men jeg vil også sige at det har enormt meget med kemi at gøre, at du føler at den anden er med på, har du sammen holdning til tingene og vil det samme som dig og også er med på og gerne vil yde det lidt ekstra for at det her lykkes og bruge lidt ekstra energi på de ting (Lærer)*

*Da jeg næste år skulle arbejde sammen med to lærere jeg ikke havde arbejdet sammen med før, der havde jeg en helt anden rolle, der var jeg kun på i mine egne timer- når jeg var sammen med en lærer, så var jeg den afventende, stadig en støttende, men det var hende som fortalte, hvad det var vi skulle. Det var mangel på kemi bl.a. og at vi slet ikke kendte hinanden: hvad gør vi for at skabe ro, hvornår siger vi hvad? Når jeg siger værsgo, så må man....? Altså, hvis man ikke bruger de ting børnene kender fra 0.klasse i 1.klasse., så smuldrer tingene lidt, og hvis lærerne så kommer med noget andet, som de gerne vil skabe, så er jeg jo også på udebane der. Jeg kender ikke deres dagsorden for det. Og der var ikke italesat noget på samme måde. (Pædagog)*

Forandringerne for lærerne på deres sikre hjemmebane med deres ledelse har ligeledes været store, men meget mindre sammenlignet med pædagogerne. Ledelses- og følgeskabskulturen mellem den lærerfaglige ledelse og lærerne synes at have en lidt anden karakter. Her er ikke så hyppige formelle møder, nogle skoler har kun et møde hver tredje måned, hvor det i højere grad er tale om personalemøder med overordnede dagsordner. De lærerfaglige ledere synes ikke så tæt på undervisning og opdragelse i den daglige praksis. Når vi skriver synes ikke så tæt på praksis, så handler det om de formelle møder, idet der er store forskelle på, hvor meget de lærerfaglige ledere er involveret i den uformelle kommunikation. Her fylder *særlige børn og forældre* en del, hvorimod sparring i forhold til selve den faglige undervisning fylder mindre. Men som en af lærerne siger, *der er jo ikke meget matematikfaglighed at hente hos en leder, der er dansklærer*. Lærere er ikke bare lærere. De har deres egen faglige arbejdsdeling, myter og forestillinger om hinanden fx at matematiklærere er forskellige fra engelsklærere, osv. De

institutionelle rammer for undervisnings- og fritidsdelen i skolen har under alle omstændigheder betydning for ledelses- og følgeskabsrelationen og det er måske en af grundene til, at det i skolens undervisning i højere grad er op til den enkelte lærer og teamene, at støtte hinanden og udvikle fagligheden. Strukturen er historisk, men i høj grad stadig aktuel: en underviser, en klasse, en time.

Udfordringen for skolens ledelsesteam er ikke alene at håndtere samarbejdet mellem lærere og pædagoger, men også at håndtere mødet mellem to forskellige historisk indlejrede og kontekstbetingede ledelses- og følgeskabskulturer. På spørgsmålet ”Hvad betyder det, at du og ’din lærer’ har samme ledelse?” blev det klart, at trods forskellige kulturer betyder det meget for pædagogerne at opleve enighed i ledelsen og at den skolefaglige leder er øverste leder for alle medarbejdere:

*Det der er vigtigt er at skolelederen udgør en fælles enhed for os, det der fyrtårn, guiding light for os alle, at der ikke er to, fordi der kan de komme til at støde hovederne sammen, en skoleleder giver en forklaring og udsagn for hvordan tingene skal foregå og så sidder der en pædagogisk leder som siger noget andet. Min leder siger... min leder siger... rart at vi får det samme at vide, fx retningslinjer... vi bliver behandlet ligeværdigt, jeg har aldrig ikke følt ligeværdighed mellem lærere og pædagoger. Det betyder, at man blomster i sit arbejde, at man ikke er 10 skridt bagud hele tiden- der er respekt. (Pædagog)*

At skulle håndtere de to kulturer i en bevægelse, er en længere og igangværende proces på skolerne og set i det lys, synes skolerne at være kommet langt, men spørgsmålet er om ledelsen og medarbejderne kan fremme integrationen ved at drøfte, hvilke fordele der kan være for at tage det bedste og mest hensigtsmæssige - for opgaven - fra de to kulturer?

Selve integrationen foregår i det konkrete samarbejde mellem pædagoger og lærere, men forudsætningerne synes i høj grad at være en stærk pædagogfaglig leder og et pædagogkollektiv, der fx på ugentlige møder drøfter og støtter hinanden i skolepædagogarbejdet, samt en lærerfaglig leder, som er åben i forhold til at redefinere ledelseskulturen. Et vigtigt spørgsmål bliver derfor, hvilken logik de nye læringsrum som UU, faglig fordybelse, bevægelse og åben skole ledes med, og dermed hvilken ledelses-/følgeskabskultur de bliver indlejret i? I en ledelses-/følgeskabsoptik er en af pointerne, at der er en grundlæggende forståelse af – selv der hvor man i mange år har haft et velfungerende samarbejde mellem pædagoger og lærere – at der er forskel på skolens undervisnings- og fritidsdel, og *at det er pædagogerne der kommer ind i undervisningsdelen.*



### 2.3 Ledelse af samarbejdet på tværs i skolen

Ledelsen har stor betydning for samarbejdet og der er en klar sammenhæng eller parallelitet mellem ledelsens teamsamarbejde – mellem den pædagogfaglige ledelse og lærerfaglige ledelse – og samarbejdet mellem lærere og pædagoger. De er på mange måder rollemodeller for samarbejdet og opbygningen af en fælles kultur. Eksempelvis har fælles udmeldinger en positiv betydning for samarbejdet og det modsatte en negativ betydning, der forvirrer og kan skabe splid mellem professionerne. Og selv enslydende udmeldinger enten på forskellige tidspunkter eller til professionerne hver for sig kan føre til misforståelser og professions irritation. En pædagog fortæller først om forskellig opfattelse af, hvorvidt teamet har et ugentlig skemalagt forberedelsesmøde, en lærer fortæller derefter om vigtigheden af møder, der styrker følelsen af at være en enhed:

*Men klasselæreren, hun ser det helt anderledes, hun siger, at hun ikke har fået at vide at det er fast, det er aldrig blevet meldt ud på den måde, så hun har også andre møder og så har jeg forsøgt mange gange: "For mig er det altså fast og det er lagt ind i mit skema, og det er sådan vi har fået det meldt ud. Det er også sådan, at læreren i den anden klasse har forstået det. Der er bare alligevel nogen der ikke har hørt det samme (Pædagog)*

*Hvorfor har vi lærermøder og I har pædagogmøder, hvorfor har vi ikke personalemøder sammen, altså der er ikke engang lagt op til at vi skal VÆRE sammen, Ledelsen siger at vi har et samarbejde, men vi er sådan to professioner som er delt. Og når de siger, at vi skal ha et fælles personalemøde, så skal vi nogle konkrete ting og det har jeg ikke brug for, jeg har brug for et personalemøde, hvor vi bare snakker hverdag, konkret og planlægger, så vi føler os som en enhed og så kommer skolelederen og siger noget til pædagogerne og så går vedkommende tilbage til lærerne og siger noget andet. Det er bare irriterende fordi, så er det nemlig sådan at alle har hørt noget... men ikke det samme, det er bare sket så tit. (Lærer)*

Kommunikationen, interaktionen og meningsudvekslingerne i organisationen foregår hele tiden og kan hurtigt vokse vildt og give anledning til misforståelser. Misforståelserne kan opstå, når den pædagogfaglige leder, qua deres hyppigere møder med pædagogerne, drøfter en ledelsesudmelding og hvor en eller flere lærere i den uformelle kommunikation får beskeden fra pædagogerne eller får pædagogens version af udmeldingen. Lærerne kan allerede have fået den formelle udmelding på mail samtidigt med pædagogerne, men endnu ikke drøftet den, da ikke alle formelle udmeldinger læses lige intenst, eller fordi de ikke har talt med deres lærerfaglige leder endnu.

Det tværprofessionelle samarbejde bliver således skrøbeligt, især hvis der er tale om centrale udmeldinger, der involverer personlige og faglige interesser, som får lov at udvikle sig i den monopersonelle dialog. Når der i nogle tilfælde heller ikke er fælles personalestue og

forberedelsesrum, får den uformelle kommunikation på mange måder sit eget liv. I den kvalitative som kvantitative undersøgelse vægtes den uformelle kommunikation meget højt af samtlige respondenter. Der er 95% (n=206) af respondenterne der svarer, at den uformelle kommunikation har middel til høj grad af betydning for samarbejdet.

Vigtigheden af fælles udmeldinger, herunder samtidigheden og asymmetrien i formel mødefrekvens drøftes i mange af ledelsesteamene, hvor lederne er meget opmærksomme på at melde fælles ud, optræde sammen, at både den pædagogfaglige og lærerfaglige leder er underskrivere af formelle dokumenter, ligesom at de melder ud og er i dialog med hinandens professioner. De nævner også vigtigheden af loyalitet, kendskab, tillid, ansvar, kemi og andre personlige forhold, der har betydning for det velfungerende samarbejde og dermed også får betydning for, hvordan de som ledelse kan optræde som en enhed ud ad til.

Medarbejderne har i øvrigt samme interpersonelle prioriteringer.

*Man kan blive lidt sårbar, når man står der i klassen og skal kommunikere, signalere til hinanden foran børnene. Det er rigtig meget med, hvordan man er som person, om man lige klikker med den person man skal arbejde sammen med, altså ellers tror jeg ikke man ville kunne gøre det, det tror jeg ikke man ville, men så heldige er vi så bare...kan man sige...sådan har vi det. Det er rigtig meget det med at man grundlæggende vil de samme ting (Lærer)*

Opmærksomheden på og prioritering af integrationen eller fællesheden ud ad til og ind ad til i ledelsesteamet og dermed en stor fælles faglighed er ikke uproblematisk i den forstand, at arbejdsbyrden for flere af lederne har været ekstremt stor. Det handler naturligvis både om alle folkeskolereformens nye opgaver og om et tværprofessionelt samarbejde, hvor alle har haft behov for og ønsket om at deltage i og vide alt.

Erkendelsen er, at presset kan kun mindskes ved en yderligere intern arbejdsdeling. Der løber man ind i den klassiske udfordring vedrørende, hvem skal have hvilke roller og funktioner og ikke mindst hvornår og hvordan skal vi samarbejde, på hvilken måde, hvorfor og med hvilket ønsket resultat, vel at mærke uden at miste det fælles sigte (Rasmussen 2014). Dilemmaet står tydeligt i et udsagn om, hvordan den interne arbejdsdeling i ledelsen siver ud i organisationen og over tid styrker den monoprofessionelle dialog om skolens a og b hold:

*Fælles udmeldinger ville være en gevinst, der hvor der er fælles beskeder. Som det er nu, melder jeg ud til pædagogerne og skolelederen til lærerne. Altså vi bliver ikke tænkt ind, skolelederen er ikke leder for mine medarbejdere på nogen måde, vedkommende viser sig faktisk aldrig her, ikke engang for at sige god ferie.... det skuffer mine medarbejdere, at de føler, de ikke bliver set. (Pædagogfaglig leder)*

*Vi er meget bevidste om at melde ud sammen, skrive under sammen, optræde som en enhed og være loyale overfor hinandens udmeldinger, om det altid lykkes, eller vi har nået at tale sammen... (Lærefaglig leder og Pædagogfaglig leder)*

I mange tilfælde giver arbejdsdelingen og samarbejdsformen mere eller mindre sig selv, men især spørgsmålet om, hvorvidt den pædagogfaglige leder skal være afdelingsleder for indskoling, er et kardinalspørgsmål, og modstanden blandt lærerne varierer fra uproblematisk til stærk modvilje. Vi har ikke undersøgt dette spørgsmål systematisk, men flere af vores respondenter tager det op i interviewene, når vi har spurgt, hvilke ledere de opsøger, med hvad og hvorfor. Det er dog meget tydeligt i undersøgelsen, at hvis ikke den pædagogfaglige leder har eller får en formel position i skolen, så forbliver spørgsmålet uklart om, hvordan den pædagogfaglige leder indgår i ledelsesteamet og dermed også hvordan pædagogfagligheden repræsenteres og udvikles i skolen.

Undersøgelsen viser, at ledelsens interne arbejdsdeling, roller og ansvar ønskes tydeligt meldt ud til både lærere og pædagoger og 34% (n=220) svarer, at arbejdsdelingen er mere eller mindre utydelig, hvilket understøtter interviewene, hvor flere er i tvivl om, hvilken leder de går til med hvad. På de skoler, hvor der er en lang tradition for velfungerende samarbejde, er de professionsfaglige kommandoveje som tidligere nævnt ved at tåle op, og medarbejderne orienterer sig mere ad hoc til den leder, som de skønner kan hjælpe dem i en given situation. Undersøgelsen viser en udvikling, hvor flere lærere går til den pædagogfaglige leder, når det drejer sig om elevernes opdragelse eller enkelte elevers trivsel i indskoling. Det forklarer de både ud fra personlige kompetencer og elevkendskab, faglighed og tilgængelighed. Andre lærere fortæller, at de har svært ved at se den pædagogfaglige leder som deres leder og slet ikke, når det drejer sig om undervisningen i fagene. På samme måde er der pædagogfaglige ledere, der fortæller, at de nærmer sig lærerne med forsigtighed også i forhold til deltagelse i teammøderne. At nærme sig lærerne med forsigtighed eller en ledelsesmæssig tilbageholdenhed gælder ikke kun de pædagogfaglige ledere, men bliver også implicit og eksplicit udtrykt af flere lærerfaglige ledere. Og det er helt klart lærernes utilfredshed med lockouten, de forringede arbejdsbetingelser og en ny Folkeskolereform, der gør deres følgeskab kompliceret og holder ledelsen tilbage.

Ledelse/følgeskabet på tværs i skolen er på vej, dog med markante forskelle mellem skolerne. Skoler med en lang tradition for lærer-pædagog samarbejdet har opbygget en positiv dialogisk samarbejdskultur og især nogle stærke faglige og interpersonelle relationer på ledelsesniveau, der gør at de i fællesskab løser udfordringerne, men de har samme behov som andre skoler for tydelig arbejdsdeling, rolle, ansvar og forventningsafstemning. Forskellig og nogen gange overlappende ledelse kan give medarbejderne udfordringer, ligesom de ledelses- og følgeskabskulturer, som udspringer af skolens to ledelseslogikker.

Undersøgelsen viser dog også, at mange af de adspurgte informanter, især i klasseteamene, får det til at fungere i praksis. Og det rejser spørgsmålet om teamene ville få det til at fungere uagtet ledelsen, og i hvilket omfang klasseteamenes praksis har med ledelsens udmeldinger og dermed folkeskolereformens intentioner og mål at gøre. Det ene svar er, at de tværprofessionelle team ville ikke kunne og kan ikke fungere uden ledelsens rammer, mål og udmeldinger og den løbende pædagogfaglig som lærerfaglige ledelse. Mange team ville arbejdsdele, blive monoproduktionelle, kun tale om umulige børn og forældre, ligesom pædagogerne ville ikke få personlig og faglig støtte af den pædagogfaglige leder, osv. Selvfølgelig ville nogle team finde ud af det, men både forskning og praksis (Willumsen 2009, Rasmussen 2014)) peger på, at ledelse af det tværprofessionelle er endnu vigtigere og vanskeligere end ledelse af det monoproduktionelle. Det andet svar er, at alle teamene i et eller andet omfang er på vej til at realisere folkeskolereformens nye læringsrum, og nogle er længere end andre, typisk på forskellige områder, men det tager tid og ledelse/følgeskabet - og dermed oplevelsen af en tydelig retning - fordrer løbende dialog og dermed ledelsens deltagelse i den meningskorrigerende og dybt professionelle uformelle kommunikation.

#### **2.4 Ledelse/følgeskab i det tværprofessionelle årgangs- og klasseteam**

Samtlige skoler organiserer samarbejdet mellem pædagoger og lærere i team, hvor årgangsteamet og især klasseteamet bliver vurderet som det vigtigste. I sidstnævnte konstruktion findes den nærmeste tværprofessionelle samarbejdspartner og dermed den største gensidige afhængighed. Der er generelt en sammenhæng mellem stor afhængighed og stort behov for samarbejde.

*En årgangspædagog, det dur bare ikke, hun kan ikke være på begge klasser. Vi er alle enige om, både pædagogen og mig, at det ikke dur med årgangspædagoger, det fungerer ikke. Man får ikke det tætte samarbejde. (Lærer)*

Mange pædagoger og lærere anvender betegnelsen *min lærer eller min pædagog* om den nærmeste samarbejdspartner. Det er både tegn på en positiv tillidsfuld relation, og en adskillelse til de andre

pædagoger og lærere. Forskellen er en markering mellem den konkrete positive oplevelse af samarbejdet med sin samarbejdspartner og den positive, men alligevel mindre positive oplevelse af samarbejdet generelt. Der er fx 80%, der vurderer det konkrete samarbejde som tilfredsstillende eller meget tilfredsstillende sammenlignet med 68% (n=234) i forhold til det generelle samarbejde. Undersøgelserdata efterlader det indtryk, at pædagoger og lærere får samarbejdet til at fungere næsten uanset rammerne og hvem man kommer til at samarbejde med.

*Det har været så diffust, hvad understøttende undervisning var helt oppe fra, det har været svært oppe fra at formidle hvad er det, fordi ledelsen var i tvivl...det var svært at forstå, hvad de fik ovenfra og så formidle det til os Vi har siddet på personalemøder: hvad er UU? Indholdet? og er det i orden at jeg går ud og gør sådan... må jeg blande det med bevægelse? Det har vi haft rigtig rigtig mange snakke om efterhånden får man øjnene op dette her er jo UU i skolen. En forandring til det positive heldigvis.*

(Pædagog)

Det betyder ikke, at de oplever rammerne eller samarbejdet som optimalt. Tid til at mødes efterspørges af samtlige respondenter, ligesom fælles forberedelsestid og lokaler står højt på listen over ønsker. Der er som tidligere nævnt skoler, hvor de formelle rammer er ideelle og hvor den største udfordring handler om indholdet på de formelle møder. Andre har en udfordring med selve det at kunne mødes eller prioritering af møderne - en oplevelse af, at der stjæles tid fra forberedelsen eller arbejdet i SFO'en. En anden problemstilling vedrører deltagelsen og dermed om alle centrale personer kan deltage i møderne. Erkendelsen er, at ikke alle kan deltage i alle møder. Oftest prioriteres de, der har flest timer i klassen, hvilket som regel er dansklæreren og pædagogen, og i ca. halvdelen af tilfældene også matematiklæreren. Det efterlader en koordinerings- og integrationsudfordring i forhold klassens øvrige lærere og pædagoger.

*Skemaet blokerer - ud af de 32 timer jeg har skal jeg lægge nogle i SFO, og skemaet for SFO lægges først. Så når lærerne er fri, så er jeg ikke ledig, derfor bruger jeg tit min fritid til at holde møder med dem.*

(Pædagog)

Når årgangs- og klasseteam holder fælles møder stiger de logistiske og skematekniske udfordringer, og hvis bare en af de centrale personer ikke kan deltage i møderne, giver det integrationsudfordringer. Udfordringerne løses derefter typisk i den mere uformelle kommunikation og via den skriftlige kommunikation med årsplaner og ugeplaner. Det er ikke optimalt, men et grundlæggende fund i undersøgelsen er den store sammenhængskraft, som de professionelle formår at byde ind med. Både lærere og pædagoger gør sig umage med at holde sig ajour med hinanden, de fleste i undersøgelsen

giver indtryk af, at de er meget fleksible med hensyn til at holde kommunikationen ubrudt, man kan sige, at de helt konkret leder/følger op hinandens arbejde udenfor undervisningen. Der er flere måder at gøre det på, både ansigt-til ansigt og på distancen:

*Vi må snakke sammen i døren, hvis der er noget på klassen, så vi lige hen og snakker sammen, men vi har ikke fået kørt møderne i stand, 1/2 time/ uge, så hvis jeg kan få lov at gå 1/2 time tirsdag fra SFOén, hvor lærerne er her sent, så kan vi mødes, ellers ikke. Der er ingen muligheder i skemaet (Pædagog).*

*Tid, det er det som mangler i hverdagen, ikke så meget at nu står min pædagog for det her og jeg for det her, det er mere det at man slet ikke føler man får snakket om tingene og børnene, hvad får de ud af det og hvordan kan vi gøre det her, så er det lige meget om det er mig, der kører det hele ugen eller at det er min pædagog, det er ikke det, det er forberedelsen og tiden til at kunne få lov til at reflektere og måske få en bedre ide eller en bedre tilgang til at kunne undervise i det her eller lære børnene det på en anden måde, mere inspirerende, små ting, men det betyder rigtig rigtig meget....udvikling hæmmes at tidsmangel.(Lærer)*

*Læreren har - af gode grunde - mere forberedelsestid end jeg, så forbereder hun og skriver på Intra til mig, at vi skal det og det og så ved jeg hvad vi skal, men jeg er ikke ansvarlig for det eller ledende på det og så er det, jeg bare falder ind, kan man sige. Det kan så være at jeg lige sørger for at få de sidste med, når vi skal på biblioteket eller hun siger vi skal finde bøger om det her som vi skal starte emne op om. Fint siger jeg. Så har jeg fået en briefing på hvad vi skal, på den måde er jeg med og hun er lederen. Men jeg har aldrig følt mig kørt over, til at der er nogen der tager ansvaret fra mig, sådan har det ikke været og det er også fordi det ligger åbent til at jeg kan byde ind hele tiden, undervæjs (Pædagog)*

En anden udfordring i årgangsteamene er prioritering af mødetiden mellem årgangsdagsordener, fag-faglige dagsordner og klassedagsordner, der helt konkret foregår ved, at man deles i mindre grupper efter at have drøftet årgangspunkterne. I et par eksempler har det været nødvendigt at målrette møderne til lærer-pædagogsamarbejdet, fordi dansk og matematiklærerne ønskede en monoprofessionel fag-faglig drøftelse, ligesom der har været eksempler på, at deltagelse i møderne var frivilligt. I de tilfælde har ledelsen været nødt til at gribe ind og præcisere, at der var mødepligt og at årgangenes fagteam kunne mødes på andre tidspunkter.

Ledelsens føling med, deltagelse i og intervention i teamene er på mange af skolerne et udviklingspunkt. Ledelserne overvejer og drøfter, hvor tæt de kan og bør være involveret i teamenes arbejde. Føling med

teamene er en forudsætning for at kunne intervenere. Undersøgelsen viser, at det især den pædagogfaglige leder, der qua sin tætte kontakt med pædagogerne har en mere dag til dag føling med de enkelte team, hvilket følgende udsagn illustrerer:

*Vi sidder ikke som ledelsesteam samlet på et kontor... det har mine ledelseskolleger i mange år sagt at de gerne vil. Jeg plæderer for det modsatte, jeg vil gerne blive nede tæt på medarbejderne, det giver noget...man får rigtig meget usynlig info ved at være tæt på folk, fremfor at være inde i et rum, hvor vi godt kan sparre som ledelse, men det andet for mig ...det er guld værd. Alle de ting som mange bruger MUS samtaler på eller teamsamtaler, dem postulerer jeg i hvert fald, at dem får jeg bare ved at bevæge mig på matriklen. Når man går op igennem fællesrummet, de ting man oplever der, det er rent faktisk guld værd og passer til min ledelsesstil at man er meget tæt på medarbejderne. (Pædagogfaglig leder)*

Videregives den til det samlede ledelsesteam, bidrager den pædagogiske ledelse med nyttig viden til hele ledelsesteamet. Eneste forudsætning er, at ledelsen taler åbent om og forstår positivt at anvende de forskellige ledelseskulturer.

Undersøgelsen kan ikke viderebringe et entydigt svar på, om ledelsen bør sidde på samme kontor eller på hver deres afdeling. Begge placeringer giver hver deres lokale udfordringer og skal håndteres og ses i en samlet helhed, men behovet for hyppig og problemløsende monoprofessionel og tværprofessionel kommunikation vil være tilstede uanset fysisk placering, når man skal lede og opnå følgeskab. Dette gælder både formel som uformel kommunikation.

På flere skoler har ledelsen indført faste dagsordner med referater på teammøderne for at styre indholdet og give ledelsen mulighed for at følge med i, hvad og hvordan der arbejdes. Spørgsmålet om ledelsesintervention og deltagelse i teamene handler meget om gensidige forventninger. Hvor der på nogle skoler løbende er ledelsesbesøg i teamene, kommer man på andre skoler kun på opfordring. Undersøgelsen viste eksempler på teams, der af den ene eller anden grund ikke fungerer, og da skoler har et skema som principielt fastlåser personer i tid og rum i et år, kan det nemt kan opleves som en diskvalificering og et nederlag, hvis man alligevel udskifter personer i et team, da det jo næsten altid medfører en kædereaktion med opløsning af et andet team, osv. hvis kabalen skal gå op. Ledelserne er tilbageholdne og har forskellige strategier til konfliktløsning og intervention, lige fra personlig deltagelse til deltagelse af særlige eksperter fra skolen eller PPR med det eksplicitte eller skjulte mål at facilitere samarbejdet og konfliktløsning mellem teammedlemmerne. Konflikter mellem lærere og pædagoger komplicerer interventionen ledelsesmæssigt og kollegialt, da parterne ofte har hver deres leder og professionelle kolleger, hvor sladder og myter om de andre trives i professionsmonologer.

Den mest almindelige konfliktløsning synes dog at være, at teamene selv forsøger at løse problemerne, hvilket typisk sker ved arbejdsdeling. I et dysfunktionelt samarbejde på tværs (Rasmussen 2012, West 2001) passer hver sit arbejde og mødes så sjældent som muligt. Det går ud over kvaliteten og integrationen og man får dermed et monoprofessionelt samarbejde uden tværprofessionelt sammenhæng og helhed. Graden af integration er en af de helt centrale udfordringer i tværprofessionelt samarbejde, hvor man balancerer mellem for lidt eller for meget fælleshed, men ren arbejdsdeling er altid en indikator for utilstrækkeligt samarbejde, når opgaven fordrer en gensidig og tæt afhængighed. Hvornår og hvordan ledelsen bør intervenere, afhænger af mange lokale forhold, men de må som minimum have føling og hyppig kontakt med teamene, ligesom der bør være en dialogisk ledelses-/følgeskabsrelation, hvor forventningen er, at ledelsen faciliterer teamene fagligt og socialt.

Lærer-pædagog-samarbejdet indholdsmæssige udfordring handler bl.a. om at børns opdragelse og især særligt udfordrede børn og deres forældre kan komme til at fylde hele mødet, hvorved den mere faglige forberedelse og diskussion ofte falder i baggrunden og dermed muligheden for at skabe den faglige integration mellem fx den fagdelte undervisning, understøttende undervisning, bevægelse og den faglige fordybelse. Og for den sag skyld også samspillet mellem opdragelse og undervisning, da opdragelsen foregår i alle timer. Problemstillingen *kun at tale børn og opdragelse* på møderne nævnes af både ledelse og medarbejdere. Nogle børn og deres forældre fylder meget for lærerne og pædagerne og det kan være vanskeligt ikke at tale om dem eller holde op med at tale om dem. *De rydder på en eller anden måde dagordenen*, som en respondent sagde. Derfor har nogle skoler vedtaget dagsorden og referatpligt med særlige punkter og en bestemt metode til faglig drøftelse af enkeltelever.

Teammedlemmerne har delte meninger om dette tiltag, selv om de erkender, at der tales for meget om bestemte elever. Deres kritik af ledelsens beslutning går dels på indgriben i teamets autonomi, dels dokumentationskravet og kontrollen, dels den specifikke metode med metodetvang. Dette er tre generelle udfordringer, der bør indgå i den horisontale som vertikale ledelses- og følgeskabsdialog, og selvom ledelsen ender med at sige: vi beslutter at..., vil det være på baggrund af en åben og transparent dialog, hvor argumenterne er tydelige.

Under observation af et sådant teammøde med dagsorden, mødeleder, referat og metode til drøftelse af elever var det tydeligt, at strukturen er ny og at en del af mødedisciplinen var til ære for observanden. Men samtidigt virkede mødet sammenlignet med andre møder på vej til at blive meget velfungerende, hvis deltagerne fastholder den tydelige mødeledelse, den faste dagsorden og referatet. Det giver en disciplinering af møderne, så man når rundt om alle punkter. Der synes at være et behov for at se på den indholdsmæssige del af møderne på mange skoler, men teamene er meget forskellige, selv på den



enkelte skole er der team, der er kommet langt og det modsatte, men først og fremmest skal rammerne på plads. Et synspunkt der fremkom flere gange i undersøgelsen:

*Vi skal have tydelige rammer, det er vigtigt. Vi skal ikke bare være her for at være her- vi skal opstille et mål med de forskellige ting, og snakke os ind på hinanden, også mere værdimæssigt: hvad mener du med anerkendelse?... og hvad mener jeg? (Lærer)*

Det generelle indtryk er, at det typisk er lærerne, der tager ledelse på teammøderne og pædagogerne der følger og spiller ind med en klar indholdsmæssig arbejdsdeling, hvor det faglige er lærernes, mens det sociale og opdragende deles mellem de to faggrupper. Især i klasseteam, hvor relationen mellem pædagog og lærer er tættere, bliver arbejdsdelingen mere flydende og pædagogen byder ind i forhold til det faglig-didaktiske, så praksis udfoldes ofte gennem et meget varieret ledelse/følgeskab.

*Vi har jo ikke aftalt hvem der skal styre, altså jeg kan sætte i gang, men min kollega kommer fint ind med: hov jeg vil godt lige høre hvad, hvordan med det og det. (Pædagog)*

*Jeg styrer ikke altid i starten men oftest, hun griber bolden og arbejder videre på den. Det er først nu når man bliver spurgt at man tænker over det hvordan kommunikationen mellem os hænger sammen, når vi ikke har lavet aftaler om det hele, men det fungerer (Lærer)*

Nogle teams udvikler deres egen metode eller model, fx logbøger, så ”data” fra praksis kan evalueres og danne baggrund for øget integration og dokumentation. En skriftlig samarbejdskultur er hjælpsom:

*Vi forsøger at få det skrevet ned så godt, som vi nu kan, fordi det faktisk er et rigtig godt arbejdsredskab også når vi evaluerer på tingene og det gør vi for at kunne give det bedste mulige og justere til en anden god gang, der oplever vi faktisk bare at hvis det er den der snak på gangen lige inden vi går i klassen eller lige i en pause, så er der godt nok nogle data som går til grunde, som vi mister hen ad vejen, så derfor vi over os virkelig meget i at få tingene skrevet ned, så det ikke bliver den der gang snak eller lige den der forberedelse, men man skal heller ikke kímse af den der madpakke tid, hvor man lige kan få vendt nogle ting og det er måske lige en finpudsning af detaljer, som der kan være svært i det skrevne. (Pædagog)*

Som citatet illustrerer er lærer-pædagogsamarbejdet meget mere end de formelle møder, her opfindes skriftlige overleveringer imellem pædagog og lærer. Ligesom i praksis med undervisning og opdragelse kunne teamsamarbejdet ikke fungere uden den uformelle kommunikation, her over madpakken. På de skoler, hvor der er fælles forberedelsesrum og personalerum fungerer det som regel upåklageligt. Man ved altid, hvor man kan finde hinanden.

Der er eksempler på pædagoger, der kommer tidligere på arbejde end de får løn for, går tidligere til timerne og bliver længere for lige at få talt med deres lærer om undervisningen, klassens trivsel eller en enkelt elev og nogle forældre. Det er nødvendigt for at få undervisning og opdragelse til at fungere, fortæller de, ligesom de lærere, der opsøger pædagogerne på de kommunikative hotspots i den samme erkendelse af den løbende uformelle kommunikations betydning.

Den store tværprofessionelle udfordring er samarbejdet på distancen, hvor man ikke er sammen i tid og rum og derfor ikke kan tilpasse sig hinanden, det gælder både det faglige indhold og opdragelsen. Men jo mere en lærer og pædagog tidligere har samarbejdet jo mere kendskab har de til hinanden og jo nemmere foregår integrationen af det faglige og sociale indhold. Den bedste måde at opnå kendskab til hinanden og at lære af hinanden på, er når de underviser sammen. Når respondenterne fortæller om, hvad de har lært af hinanden, er det mest markante træk, at pædagogen har lært klasseledelse ved at se, hvordan læreren gør og læreren har lært konfliktløsning ved at iagttage pædagogen og efterfølgende imitere. Begge parter får på denne måde egne erfaringer pædagogiske felter udenfor deres eget umiddelbare repertoire. To-voksen erfaringer med den samme gruppe elever er vigtigt for samarbejdet og selv om der ikke er resurser til permanente to-voksen timer, bør det prioriteres i perioder. Kendskab til og læring gennem iagttagelse af den anden fungerer tilsyneladende bedst ved at deltage i den andens praksis. Så hvis et af målene med samarbejdet er at gøre hinanden gode også på distancen, så fordrer det kendskab til den andens situerede praksis (Wenger, 2004) og dermed også viden om, hvordan de professionelle hver især kan støtte den anden ved at tilrettelægge sin undervisning eller opdragelse, så den spiller sammen med kollegaens

*Vi kan se hvad hinanden er gode til, men vi har stadig hvert vores fag. Vi har lært ved at iagttage hinanden, ikke som i en bog på seminariet, men noget man tager til sig. Jeg har lært at jeg være mere skrap... min lærer er utrolig dygtig: Ro på, undervise naturligt og fået stor viden også om metoder. Før var jeg et legebarn, alle kom og krammede. Og det var vist irriterende at stå og have dansk og så kommer jeg, og så farer der 20 børn hen og vil kramme (Pædagog)*

*Jeg har lært noget af den måde min pædagog går til børnene på, måden hun kommunikerer med børnene på og når der er konflikter, jeg gør det selv meget på samme måde, men det som er værd ved at se at hun gør det, bekræfter mig i: OK jeg er ikke den eneste der har den tilgang til det. Jeg har spejlet mig i hendes tilgang til børnene og har lært nogle ting og er blevet bekræftet i noget. (Lærer)*

Det betyder, at selv begrænset fælles tid i alle de nye læringsrum vil have en positiv betydning for det ægte tværprofessionelle samarbejde og at faste team har en fordel fremfor nye team og samarbejdspartnere, selv om det kan være en skemateknisk og relationel nødvendighed.

Teamsamarbejdet giver mulighed for professionsudvikling. Ledelsesteam såvel som årgangsteam og klasse rummer to fagligheder, lærernes og pædagogernes. De skal tilsammen løse de opgaver som skolens målsætninger efterspørger. Med reformen er der skabt mulighed for elevernes læring i flere undervisningsrum. *Dette giver nye muligheder for ledere, læreres og pædagogers professionsudvikling.* Pædagogen kan opnå en pædagogfaglig nyorientering, hvis de gennem fx understøttende undervisning og bevægelse får ansvar for opfyldelse af undervisningens mål og planlægning af dens indhold, samt gennemførelse og evaluering. Læreren får på samme vis mulighed for en lærerfaglig udvikling. Læringen foregår typisk ansigt-til-ansigt, så spørgsmålet er, i hvilket omfang det lærerfaglige og pædagogiske arbejde på distancen påvirkes af teamsamarbejdet, hvor en antagelse kunne være at et velfungerende samarbejde ville udløse en høj påvirkning og fællesfaglighed, mens der i de mindre velfungerende team foregår en arbejdsdeling uden gensidig faglig påvirkning, hvorved en eventuel nyorientering bliver monoprofessionel.

Afslutningsvis vil vi gøre opmærksom på, at alle samarbejdets generelle dyder pointeres som vigtige af alle informanter, hvad enten de er pædagogfaglige eller lærerfaglig ledere eller lærere eller pædagoger. Det er åbenhed, ærlighed, respekt, tillid, villighed, omsorg, troværdighed, loyalitet, venlighed, forståelse, fleksibilitet, tydelighed, forberedthed, faglighed, noget at byde ind med osv. Det gælder såvel i et monoprofessionelt som tværprofessionelt ledelse/følgeskab, hvad enten det er vertikalt eller horisontalt. Forskellen er bare at mulighedsbetingelserne i det monoprofessionelle er langt bedre, da man har samme uddannelsesmæssige, faglige og arbejdsmæssige erfaringer og sprog. Man har endvidere samme rammebetingelser, direkte ledere og ledelses- og følgeskabskultur. Så mødet med den anden profession fordrer en aktiv involvering for at få den nødvendige kendskab, respekt og tillid til hinanden. Det tager tid og indebærer en løbende håndtering af de permanente udfordringer, herunder både kulturelle som strukturelle.

Det er pædagoger og den pædagogfaglige ledelse, der med folkeskolereformen i højere grad *kommer ind i skolen* med deres faglighed og ledelses-/følgeskabs kultur og i et tværprofessionelt samarbejde skal bidrage til udvikling af skolens nye læringsrum; understøttende undervisning, faglig fordybelse (lektiecafe), bevægelse, åben skole, og dermed til realisering af Folkeskolereformens intentioner. Det har og er stadig vanskeligt for mange pædagoger, og undersøgelsen viser med al tydelighed betydningen af den pædagogfaglige leder og pædagogkollegaerne, der har støttet hinanden i deres

faglige og personlige varetagelse af opgaverne ind i skolen. Pædagogerne har i høj grad skullet tilpasse sig skolen og lærerne og vise deres værd, her udtrykt som 'at sætte sig på noget':

*Det handler om at sætte sig på et eller andet og for mig handlede det om at jeg skulle have noget hvor jeg kunne se at det her, det kunne godt blive spændende. Det kunne være et sted hvor jeg kunne rykke mig og bidrage med noget. Så vi blev enige om at fordel de her fag også ...så jeg tog musik og så har jeg alt om trivsel, det var min primæropgave (Pædagog).*

At kunne sætte sig på noget fordrer at nogen afgiver noget, og flere lærere udtrykker, at det kan være svært at afgive dele af det man ser som *sit* fag, man En begrundelse for at det gøre det alligevel ses i den erkendelse som en lærer har fået efter reformens mange nye krav, man skal turde at lægge noget fra sig:

*Med reformen.... Altså, for at man kan holde til alle de nye ting, er det alfa og omega at man tør lægge noget fra sig (Lærer).*

Udfordringen for skolen er at håndtere dette møde mellem to forskellige historisk indlejrede og kontekst- betingede kulturer og give plads til pædagogprofessionen og deres ledelses-/følgeskabskultur. Skolens undervisnings- og opdragelsesopgave kalder på en lærerfaglig ledelses-/følgeskabskultur, som giver mening i den nye kontekst som reformen har medført. Spørgsmålet der kan stilles er, hvordan man får integreret pædagog-fagligheden i en for faget fremmed ledelses-/følgeskabskultur.

Udvikling af en fælles ægte tværprofessionel samarbejdskultur, hvor man både skaber helhed og sammenhæng mellem den monoprofessionelle og tværprofessionelle ledelse, undervisning og opdragelse, samt fælles udvikling af de nye læringsrum og hinandens fagligheder tager tid. Nogle ledelsesteam og især klasseteam er længere end andre og der gives udtryk for et ønske om at lære af hinanden og udvikle sammen, men det tager tid og fordrer at man mødes. Når man spørger, hvad lærere og pædagoger har lært af hinanden og hvor, er svaret næsten altid, at de har set den anden gøre noget, fx klasseledelse, konfliktløsning og fag-faglig støtte, og det har de efterfølgende selv afprøvet. Det betyder, at det er vigtigt at optræde og undervise sammen, da det både øger kendskabet, respekten og tilliden til hinanden, fælles fagligheden og den gensidige læring.

Selve integrationen er en længere og igangværende proces på skolerne og foregår i det konkrete teamsamarbejde mellem pædagoger og lærere, men forudsætningerne synes i høj grad at være en stærk SFO-leder og et pædagog kollektiv, der fx på ugentlige møder drøfter og støtter hinanden i skolepædagogarbejdet.

Der synes at være en parallelitet mellem ledelsessamarbejdets kvalitet og lærer- pædagog-samarbejdets kvalitet. Udfordringerne i samarbejdet mellem den pædagogfaglige leder og den lærerfaglige leder svarer på mange måder til samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Tillid, respekt, åbenhed og loyalitet er nogle af ord de anvender om det gode samarbejde. Arbejdsdeling, ledelse/følgeskab, roller og ansvar er ligeledes vigtige temaer i samarbejdet. Et velfungerende ledelses samarbejde smitter af på samarbejdet mellem lærere og pædagoger og det er mange af ledelses teamene opmærksomme på. Især oplevelsen af fælles udmeldinger, udmeldingernes timing og at ledelsen optræder som en enhed er vigtigt. Samme informationer på samme tid er en udfordring for ledere, medarbejdere og elever både vertikalt og i teamsamarbejdet. Den uformelle kommunikation spiller en vigtig rolle og især den pædagogfaglige leders hyppigere møder, har i flere tilfælde betydet, at pædagogerne får og får drøftet ledelsesinformationerne før lærerne. Informations asymmetrier og monoprofessionel monolog er et vilkår, men kan give revirtænkning og uhensigtsmæssig positionering af professionerne, hvis samarbejdskulturen er skrøbeligt og der ikke er fælles personalerum, forberedelsesrum og andre hotspots for uformel kommunikation.

En af ledelsesteamets udfordringer er deres arbejdsdeling og at være foran. På den ene side har de brug for fælleshed for at kunne optræde som en enhed, og på den anden side har de så meget arbejde at de må lave en tydelig arbejdsdeling. Medarbejderne efterspørger en tydelig arbejdsdeling, så de ved hvem de skal gå til med hvilke spørgsmål. Det ved medarbejderne langt henad vejen på de enkelte skoler og ofte går pædagogerne til den pædagogfaglige leder og lærerne til den lærerfaglige leder, men der er også mange variationer alt efter skolens formelle udmeldinger og om spørgsmålet vedrører noget fag-fagligt eller socialt. Arbejdsdelingen er en nødvendighed, men øger muligheden for forskellige udmeldinger, så en tæt åben, tillidsfuld samarbejdskultur med et fælles syn på undervisning og opdragelse er vigtigt.

## **2.5 Opsummering**

En af de helt store tværprofessionelle problemstillinger for ledelsen såvel som medarbejderne vedrører koordinering og integrering af samarbejdet på distancen. Det er ikke så vanskeligt, når ledelsen eller pædagoger og lærere er sammen ansigt-til-ansigt i fx klassen. De justerer sig efter hinanden, finder en faglig og ledelsesmæssig arbejdsdeling og fælleshed. Skiftet i ansigt-til-ansigt ledelse/følgeskab sker i sekvenser, afhængigt af hvad der planlagt og hvad der faktisk sker i klassen liv. Det er oftest læreren som leder (introducerer) stringent fagfagligt oplæg, hvor pædagogen følger op med spørgsmål som udfolder det faglige indhold, ”oversætter” det stof som er svært for eleven, eller følger op med at lægge en hånd på den urolige elevs skulder så der bliver skabt koncentration. Det kan også være at pædagogen

henvender sig til læreren: ”Lise har brug for din hjælp til at...”, eller at pædagogen tager direkte klasseledelse af konfliktsituationer i klassen.

På distancen hvor de arbejder monoprofessionelt eller udfører deres ledelsesopgave selv er det meget vanskeligere at skabe helhed og sammenhæng, da de ikke kan justere sig efter hinanden og skabe integrationen på stedet. Det er det forudgående tværprofessionelle samarbejde med fælles børnesyn, værdier, planlægning, kultur og ikke mindst kendskab til og erfaringer med hinanden, der skal bære igennem og skabe den røde tråd, forbindelser og overgange for medarbejdere såvel som eleverne.

Ledelse/følgeskab i og mellem ledelses og lærer/pædagogteam er en gensidig afhængig, dynamisk og permanent styrings udfordring, der løbende skal og bliver håndteret hver dag. Men uden et bevidst fokus på ledelse/følgeskabet kommer der ikke målrettet styring af det tværprofessionelle samarbejde og bevidst koordinering og integrering af lærerne og pædagogernes faglighed i deres mono- og tværprofessionelle undervisning og opdragelse.

### 3. SKEMAET, ÅRSPLANER og ELEVPLANER SOM SKOLENS CENTRALE KOORDINERINGS OG INTEGRERINGS OBJEKTER (grænseobjekter)

Styring, koordinering og integration af skolens tværprofessionelle samarbejde, liv og opgaver foregår ikke af sig selv. En skoledag består af tusindvis af interaktioner og kommunikationer, men dagen er hverken helt kaotisk eller tilfældig baseret på ledere, lærere, pædagoger og elevers dagsform og interesser. Der er en politisk og lovgivningsmæssig ramme fra Christiansborg, ligesom der er veluddannede professioner og lokalpolitiske prioriteringer med politikker, mål, rammer, resurser og en lang historisk tradition for at organisere skolens undervisning og opdragelse. Hvert eneste år, når den enkelte lokale folkeskole med sin SFO kender sine organisatoriske rammer og mål, starter skemalægningen. Skolen skal have det store puslespil for det næste skoleår til at gå op. Det er ifølge de lærerfaglige og pædagogfaglige ledere et kæmpe arbejde med mange hensyn og balancer, der er øget i kompleksitet med folkeskolereformens nye krav, nye læringsrum og pædagogernes øgede rolle og ansvar. Tidligere tiders relativt stabile skolestruktur og skolekultur er afløst af et emergerende landskab, hvor eksperimenter med nye samarbejds- og undervisningsformer dukker op og stiller nye krav til skolens vigtigste koordinerings- og integrationsmekanisme. Skemaet er ifølge alle respondenter skolens centrale omdrejningspunkt, der koordinerer alle ansattes og elevers liv i tid og rum: *Skemaet er skolen store hjerte... skemaet er omdrejningspunktet for skolen liv.*

Skemaet kan teoretisk betegnes som et grænseobjekt i den forstand, at når skemaet er lagt, så kan alle elever, forældre, ansatte og ledere orientere sig i det og planlægge efter det. Teorien om grænseobjekter og deres funktion er udviklet af Susan Star og James Griesemer i deres bestræbelser på at forstå og optimere videndeling mellem så forskellige aktører som forskere, administratorer, ansatte og besøgende på et zoologisk museum. *Boundary objects are objects that are both plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites* (Star & Griesemer 1989:393).

Der sondres (ibid:410) mellem fire former for grænseobjekter: Der er beholderen (repositories), hvor biblioteket, nettet eller mappen er billedet på et format og et medie, hvor de involverede kan gemme deres information, sortere og hente den information, de har brug for. Det kan være mere eller mindre sofistikeret og digitaliseret som fx de nye videns- og læringsplatforme, porte folier, skoleintra og databaser med mulighed for individuelle kørsler, men det er først og fremmest et opbevarings- og

formidlingsmedie. Undersøgelsen viser, at nogle skolers ledelse har besluttet, at værktøj som lærings- og videndelingsplatforme skal anvendes af både lærere og pædagoger, mens de på andre skoler kun skal bruges af lærerne.

Den anden form er det fælles standardiserede grænseobjekt (standardized forms), hvor der er en fælles enighed om form og indhold, og hvor hinandens informationsbehov som fx skemaet, er stærkt struktureret til både fælles og individuel brug. Når en plan kan karakteriseres som både stærkt fælles og individuelt struktureret, refereres der til frihedsgrader i fortolkning og anvendelse af informationerne. I forhold til et skema eller en undervisningsdagsorden er der ikke er nogen tvivl om, hvem der gør hvad på et bestemt tidspunkt. En løsere struktur kan ses i en årsplan med tematiske overskrifter, fx eventyr som genre over tre uger. Herefter er det op til pædagogen og læreren i henholdsvis dansk og den understøttende undervisning selv at vælge indhold og metode ud fra deres professionsfaglige tilgang.

Den tredje form for grænseobjekter, er de målbestemte grænseobjekter (coincident boundaries), hvor objektets kvalitet og funktion bidrager til, at aktørerne kan arbejde hver for sig mod et fælles mål uden at mødes, som fx en rammesætning med et overordnet tema med en præcis uddelegering, beskrivelse, af hver persons bidrag til det endelige produkt, fx indholdet i en emneuge. Der er så at sige en fælles opgave, hvor hver fag-person arbejder parallelt ligesom i det flerfaglige samarbejde, men for at koordinere arbejdet er der brug for et eller flere grænseobjekter og eventuelt at de professionelle mødes, men det er først i det endelige samlede produkt, planen, at integrationen for de professionelle sker, ligesom det er i gennemførelsen af den, undervisningen og opdragelsen, at eleverne skaber integration for sig selv.

Den fjerde form for grænseobjekt er idealtypen (ideal type), hvor objektet eller dokumentet indeholder både fælles informationer og mange informationer til individuel brug og derfor et stærkt struktureret til fælles brug og løst struktureret, men rig på informationer til individuel brug. Årsplaner, ugeplaner og elevplaner vil typisk falde i denne kategori, hvis de skal give plads til både pædagoger og læreres unikke monofaglighed samtidigt med en integrerende fællesfaglighed for deres tværprofessionelle samarbejde og en helhed og sammenhæng i deres monoprofessionelle undervisning og opdragelse.

Uanset hvilke fire former for grænseobjekter, der er tale om, med deres øvrigt overlappende grænser og funktioner, så står og falder deres funktion som grænseobjekter med, at informationsindholdet giver mening for og kan anvendes af aktøren på den anden side af fx den faglige grænse.

I en skolekontekst er grænseobjekterne bl.a. dokumenter som skemaet, der skal kunne læses og anvendes af alle samtidigt med, at objekterne bibeholder en fælles identitet, der fastholdes på tværs af



brugerne. Eksempelvis vil alle, der læser skemaet få en information om, at fx 2 klasse har matematik hver tirsdag fra 9-10 i lokale 7. Objekterne er på den måde med til at skabe kommunikative forbindelser på tværs af eller mellem forskellige fag-personer og deres sociale verdener. De involverede parter behøver ikke at være tilstede i tid og rum, fordi grænseobjektet fungerer som et fælles tredje i ansigt-til-ansigt kommunikationen. Årsplaner, ugeplaner, elevplaner og en række andre dokumenter i skolen fungerer mere eller mindre vellykket som grænseobjekter mellem skolens aktører.

### 3.1 Skemaet

Skemaet er skolens store hjerte, der koordinerer skolens liv i tid og rum, en måde at organisere skolens hverdag på og samtidigt et konkret udtryk for den lokale skoles håndtering af samarbejdets permanente udfordringer, hvor de konkrete beslutninger skaber nye mulighedsbetingelser for styring, koordinering og integration (Teorien er udfoldet i kapitel 2. Skemaet et udtryk for koordinering og mulighedsbetingelsen for samarbejde, som sker ind i skolehverdag, som er præget af foranderlighed og høj kompleksitet. En skole med mange forskellige opgaver og fag-personer kunne ikke fungere uden dette grænseobjekt (Star 1989), som samtidig er en koordineringsmekanisme.. Skemaet kan dermed ses som en bevidst fastlåsning og håndtering af en række permanente udfordringer, der igen medfører nye udfordringer, her spidsformuleret af lederne: *De [medarbejderne] har mulighed for ønske timer... det er næsten umuligt at få til at gå op... pædagogernes arbejdstider er umulige, når der skal lægges skema.*

På de indledende dialogmøder og i interviewene var en af de hyppigst nævnte udfordringer for samarbejdet på tværs at få skemalagt tid til fælles møder og forberedelse og undersøgelsen efterlader ingen tvivl om skemaets betydning for lærer-pædagogssamarbejdet, herunder muligheden for at mødes formelt som uformelt i et helt skoleår. Der er relativ stor forskel på skolernes skemaer, når det gælder mulighedsbetingelserne for det tværprofessionelle samarbejde. Der er fx skoler, hvor årgangs- og klasseteam mødes fast i 1½ time om ugen i den gode tid midt på dagen og samtidigt har gode muligheder for uformelle møder i fælles personale- og forberedelsesrum og så er der skoler, hvor samarbejdet på tværs ikke har været prioriteret i skemaet eller med fælles lokaler.

Det besluttede skema skaber, via sin strukturelle fastlåsning i tid og rum, dermed altid sine egne nye udfordringer, der skal håndteres. Et meget godt eksempel er placering af de nye læringsrum som understøttende undervisning, bevægelse, faglig fordybelse og åben skole. De kan tænkes som ugebånd placeret et bestemt tidspunkt på dagen, de kan tænkes som traditionelle lektioner eller timer, og de kan tænkes som integreret i den fag-delte undervisning. Når det valg er truffet, skal de placeres i løbet af dagen eller ugen, og det skal besluttes, hvem der skal undervise, osv. Der er så mange gensidigt

afhængige bindinger og hensyn at tage; bare det forhold, at lærerne skal undervise i deres undervisningsfag, at der er lovkrav til elevernes timeantal og fag og længden af SFO'ens åbningstid, mv., gør det - ifølge flere ledere - vanskeligt også at finde den nødvendige tid til skemalagte teammøder i den gode tid midt på dagen. Går man længere ind i den udfordring viser det sig yderligere at 45 minutter til samarbejde ikke altid er 45 minutter. Hvis fx skolens fysiske rum og deres placering i forhold til hinanden er således at lærere og pædagoger skal gå fra en opgave i den ene ende af skolen til møde i den anden ende af skolen for at mødes, har undersøgelsen vist eksempler på at det fælles møde skrumper ind til 35 minutter. Skemalagt fællestid er med andre ord afhængig af andre faktorer end blot tid i sig selv.

Teamsammensætning, mødestruktur, lovkrav, forberedelsestid, linjefag, relationer og kendskab til klassen er bare nogle af skemaets udfordringer, der som ledelsesbeslutninger håndteres i skemaet, hvor nogle pædagoger, lærere og elever får et godt skema med de timer, undervisere og samarbejdspartnere de har ønsker - og andre det modsatte. Betydningen af de personlige relationer, kendskabet, tilliden og respekten for hinanden går igen i interviewene som vigtige for samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Undersøgelsen viser, at nogle teams er velfungerende, måske fordi lærer og pædagog tidligere har arbejdet konstruktivt sammen, og måske endda undervist i samme fag i en to-voksenordning. De har deres gensidige forventninger og mønstre af interaktioner at fortsætte samarbejdet med. Andre teams starter på en frisk med at skulle opbygge relationer til hinanden, til en ny klasse og fordele roller og ansvar i forhold til de kompetencer, som er tilstede. Med folkeskolereformens mange nye arbejdsopgaver og pædagogernes nye roller i skolen presses fagpersonerne, organisationen og ledelsen på deres lokale interaktioner. For alle teams, nye som erfarne, gælder, at årets skema leverer nogle arbejdsbetingelser, som opleves som at vinde eller tabe i lotteriet, dets betydning er helt tydelig i undersøgelsen, hvor der er udsagn som:

*De pædagogtimer jeg kan få i to-voksen-ordningen, dem får jeg ofte lagt på tidspunkter hvor jeg overhovedet ikke har glæde af dem. Jeg får et skema og får at vide at der og der..., det er pædagogernes praktiske hensyn, der bliver taget højde for og så er det sådan set fuldstændigt ligegyldigt hvad vi synes om det.. jeg kan heller ikke få flyttet de der timer, der kommer vi bare til at sidde to voksne og kigge på børnene, spild af timer! (Lærer)*

*Man kan godt planlægge fællesmøder i skemaet for at være på forkant, men man har ikke tænkt det helt ud i forhold til at give både pædagogen, dansk- og matematiklærere mulighed for at deltage. Det giver jo*

*det bedste resultat, ellers er der jo igen noget der skal formidles videre til den, som ikke kan være med, ikke? Får man så det hele med? (Pædagog)*

Skolerne er opmærksomme på skemaets betydning, de arbejder med udvikling af skemaet og har gjort sig deres gode som mindre gode erfaringer. Der er skoler, der har haft indført, men allerede efter kort tid har afskaffet fx bevægelsesbånd. Folkeskolereformens krav om 45 minutters bevægelse er et godt eksempel på, hvordan skemalægning spiller sammen med tværprofessionelt samarbejde og ledelse/følgeskab. Bevægelse kan som udgangspunkt placeres som et bånd hen over ugen, inde i den fagdelte og understøttende undervisning eller som særlige timer i skemaet svarende til dansktimer, men uanset skolens valg er der udfordringer med koordinering, integration og styring. Følgende citat viser, at der er usikkerhed om både form og indhold:

*Jeg vidste ikke at pædagogerne havde fået timer som de bare skulle bruge på bevægelse, i mit hoved havde det givet mere mening hvis vi var blevet enige om, hvordan deler vi det lige ud, ikke, nå, men jeg køber konceptet- fedt nok at de kører bevægelsesbånd og at det så passer med at det kører på flere årgange (Lærer)*

På de skoler, hvor bevægelse er skemalagt som timer, er det primært pædagoger, der varetager denne opgave og de har taget denne opgave til sig, som det rum, hvor de kan vise og udvikle deres monoprofessionelle faglighed ind i skolen. I interviewene fortæller både pædagoger og pædagogfaglige ledere begejstret om denne opgave, hvor de i fællesskab har fundet og opbygget et undervisningsmateriale og et repertoire til denne nye opgave. Vi har observeret kompetente pædagoger introducere eleverne til gennemplanlagt og velovervejede bevægelsestimer, ligesom flere lærere har udtrykt tilfredshed med og anerkendelse af, at pædagogerne tager denne opgave:

*Jeg synes det er fint at pædagogerne er inde og tage noget bevægelse og jeg synes at det er rigtig fint at de er med på denne her måde og går ind og supplerer og hjælper...det trives vi begge to med (Lærer)*

Ledelse/følgeskabet mellem den pædagogfaglige leder og pædagogerne synes som tidligere nævnt eksemplarisk med gensidigt støtte og dialog, men udfordringen har været, at bevægelse kan få karakter af, at pædagogerne leverer en autonom opgave ind i skolen uafhængigt og uden helhed og sammenhæng med skolens andre opgaver, Dvs. at håndteringen af én udfordring, kvalitet i bevægelsesfaget gennem faste bevægelsepædagoger, skaber en ny udfordring, bevægelsesfagets manglende koordinering og integration med resten af skolens læringsrum. I teams, hvor pædagogen har bevægelse med klassen kan der dog også opstå manglende integration, her udtrykt af en lærer.

*Jeg oplever, at jeg ved langt mindre om hvad pædagogen laver i bevægelse, end hvad hun ved om hvad jeg laver i det faglige, fordi det også er sådan at pædagogen er med i flere af de faglige timer, så det er mere naturligt, at det er der, hun er orienteret, jeg ved ikke ret meget om hvad de laver i bevægelse.. det er løsrevet (Lærer)*

En forventning om integration skal ifølge udsagnet ske i personen, *i pædagogen*, og hvis ikke det lykkes, bliver bevægelse 'løsrevet'. Tilsyneladende kan en manglende koordinering og integration modarbejde hensigten med at integrere bevægelse i den fagdelte undervisning og den understøttende undervisning.

Reformens nye læringsrum er netop skabt fordi de *skal integreres* med den fag-delte undervisning. Skolereformen introducerer og præciserer, hvilket videnbegreb skolen hviler på, dette udfoldes i kapitlet 'Undervisning og opdragelse'. Undervisningsmetoder eksisterer ikke i sig selv og det begrundes et pædagogisk fokus på *varierede og differentierede læringsformer, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, der åbner skolen mod den omgivende verden* (UVM 2013a, 3). En kerneopgave i det tværprofessionelle team bliver derfor at integrere skolens forskellige – og nye - læringsrum. I praksis betyder det, at udfordringen fx vil være at få bevægelsesfagligheden og dermed pædagogens specialiserede viden og kompetence til at spille sammen, så det samlede undervisningstilbud er forskelligartet, så eleverne lærer mest muligt: *det [er] centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence* (UVM 2013a). Skemaet kan her blive en barriere for et naturligt flow mellem læringsrummene, men undersøgelsen har også vist eksempler på, hvordan nogle skoler ved et grundigt forarbejde i foråret medtænker en fleksibilitet, så de professionelle selv kan detaljeplanlægge undervisningen hensigtsmæssigt efter de nye krav.

*I to-voksen-ordningen (fagdelt undervisning) og i understøttende undervisning og bevægelse, ...der har vi mulighed for at kunne planlægge sammen, jeg kan mærke at jeg vender tilbage til det...det være sammen og tale sammen, en time er bedre end ingenting, jeg tør slet ikke tænke på hvis vi ikke havde den skemalagt.... Så ville vi aldrig være lykkedes med at finde tider vi kunne mødes, så det er helt afgørende. (Lærer)*

Respondenterne fortæller om såvel gode som dårlige skemaer, når det drejer sig om samarbejdet på tværs. Der er sammenfaldende fortællinger om de gode skemaer. I undersøgelsens skoler er der eksempler på næsten ideelle skemaer, hvor årgangsteam og klasseteam mødes en gang om ugen midt på dagen, hvor hele årgangens timer i dansk, matematik og understøttede undervisning er placeret på

samme tid og man har pædagogerne med på tidspunkter hvor det giver mening. På andre skoler gør dette hensyn sig ikke gældende, til stor frustration for lærerne:

*Vi lærere bliver ikke spurgt hvad vi har brug for af pædagogtimer og det synes jeg er et problem. Pædagogens timer matches ind i det skema, der er lagt og de kan ikke vælge, hvilke fag de ønsker at bidrage indenfor. De timer jeg kan få pædagogen med i en to-voksenordning, lægges ofte på tidspunkter, hvor jeg overhovedet ikke har glæde af dem. Jeg får et skema og får at vide at der og der... - og at det er pædagogernes praktiske hensyn, der bliver taget højde for og så er det sådan set fuldstændigt ligegyldigt hvad vi synes om det. (Lærer)*

Indskolingens fysiske rammer har også stor betydning for samarbejdet. I undersøgelsen forekommer det mest optimalt med fælles forberedelsesrum, personalerum, hvor teamene kender hinanden og følger elever i indskoling. Hvor skolen har SFO'en fysisk placeret i indskoling med brug af fælles lokaler, giver det store kommunikationsfordele i form af mulighed for at skabe helhed.

Set udefra kan det undre, at der er så store forskelle i skemaer og efter at have spurgt ind til skemalægningen på alle skoler, viser der sig mange lokale grunde til, at den enkelte skoles skema ser ud som det gør, og hvorvidt der arbejdes med udvikling af skemaet på skolerne. Fortællingen er igen og igen, at der er det helt store puslespil, der skal gå op:

*Skemaet betyder alt, det er skide irriterende det snakker vi tit om, og så alligevel falder vi tilbage på det, fordi det er det som vi har gjort i 1000 år, bare det at lave et skema om til at være timeundervisning og ikke 45 min, det er jo et ... ja projekt, havde man nu modet til at løsne det op og sige frit valg eller årsnorm til lærerne eller hvordan man nu kunne gøre det, så ville man kunne lave en langt bedre skole. Men igen pædagogernes arbejdstid, de har jo to job: et fra kl. 14-17 og så har de et job hvor jeg rigtig gerne vil have dem til at starte kl.8 men det hænger jo ikke sammen vel? (Lærerfaglig leder)*

Ledelsesteamenes involvering af hinanden og medarbejderne i skemalægningen varierer lige fra en meget involverende proces, hvor man kan komme med ønsker til skemaet til en proces med skemalægning, til scenarier, hvor alle andre end 'skemalæggeren' har begrænset indflydelse.

Ledelsesteamets permanente udfordring fx vedrørende arbejdstiden illustreres med følgende udsagn:

*Skemaet er min største frustration for det forringer min mulighed for at lave en god skole, at de 3 timer er i enden, hvis jeg nu tager den vinkel på. Den pædagogiske leder planlægger pædagoger fra kl.17 og bagud og jeg planlægger lærere fra kl. 8 og fremad, så det eneste sted de kan mødes det er fra kl. 11-14 og det er*

*ikke der behovet er størst, vel? Det er ikke uløseligt, men jeg har ikke løst det endnu. (Lærerfaglig leder)*

*I forhold til skemaet, at min lærer kunne have tænkt sig at jeg var inde i dansktimerne, det var jeg slet ikke klar over før– vi ser det på to forskellige måder. Jeg har valgt at være inde i 3 matematiktimer og det har jeg sagt til min leder, fordi jeg synes eleverne manglede hjælp i matematik. Jeg har sagt det til lederen, men ikke til læreren, vil ikke blive uvenner... ja jeg tørrer den af på ledelsen. (Pædagog)*

Et forsøg på at indlejre ledelsesbeslutninger i skemaet er mislykket i ovennævnte tilfælde, idet lærer og pædagog fortolker skemaet forskelligt. Det personligt professionelle skøn om mere behov for 'hjælp' i matematik- end i dansktimerne trumfer strukturen. Derfor efterspørger pædagogen tydelig ledelse for at følgeskabet kan udfolde. Det er samtidig tegn på en krydsende ledelse/følgeskabs-udfordring, idet udfordringen både er på spil både horisontalt og et vertikal.

Skemaet er, når først det er lagt, den væsentligste rammefaktor for elever, ansatte og ledelse. Det er afgørende for, hvem der mødes hvornår, med hvilket formål osv. og har dermed en betydning også for den formelle som uformelle kommunikation. Skemaet for næste skoleår er den altafgørende ramme for hele skolens hverdag, hvor det gælder om at skabe optimale helheder ud af de mange forskelligartede hensyn, fx få det bedste ud af skolens fysiske rammer og medarbejdernes kompetencer. Indplaceret i et skema bliver de mulighedsbetingelser for placering af mennesker i tid og rum, - og logikker kan opstå, fx. dansklærerne kan tale sammen kl.13 (integrere) eller fx klasseteamets medlemmer kan mødes.

Skemalægning er en prioritering af mange hensyn og skolerne vil aldrig kunne opfylde alle hensyn, derfor findes *det perfekte skema* ikke i virkelighedens komplekse verden, men dets betydning må ikke undervurderes. Dialogen mellem ledelse og medarbejdere i hele skemalægningsperioden er central, ikke kun for i fællesskab at få lagt det mest optimale skema, men også for gennemsigtigheden og forståelsen af de bindinger, hensyn og balancer, det konkrete lokale skema er udtryk for.

Spørgsmålet er, om skemaet kan opløses helt eller delvist som ramme, så der gives mulighed for en mere fleksibel skolehverdag. Det arbejdes der på og nogle skoler er kommet langt, men deres tilbagemeldinger er, at det giver nye udfordringer og problemstillinger. Den overordnede vurdering er, at de mange hensyn og bindinger under alle omstændigheder bør gennemtænkes, prioriteres og balanceres i skemaet, da skemaet er hver eneste elevs, lærers, pædagogs og leders grundlag for at udføre deres arbejde og samarbejde på tværs.

### 3.2 Årsplaner, ugeplaner, elevplaner og andre grænseobjekter

Når den store ramme, skemaet, er lagt, er der brug for en række andre grænseobjekter til deling og fastholdelse af fælles information, her årsplaner, ugeplaner og elevplaner. En fælles årsplan for samarbejdet kan være mere eller mindre detaljeret. Den udgør en indholdsmæssigt koordineringsmekanisme, et fikspunkt for undervisningens og opdragelsens planlægning, gennemførelse og evaluering (i forhold til indhold og metode). Årsplaner fungerer som objekt for koordineret samarbejde mellem skolens parter og fungerer dermed som skolens visitkort, men også som visitkort for den enkelte lærer og pædagog. Vi sondrer mellem *fælles årsplaner og ugeplaner for det tværprofessionelle samarbejds koordinering og integration* (fx årshjul) og *detaljerede faglige årsplaner og ugeplaner for den enkelte lærers og pædagogs monoprofessionelle arbejde*. Årsplaner og ugeplaner indeholder information til både koordinering og mere indholdsmæssig integration af skolens læringsrum, fag og metoder. For alle grænseobjekter er sondringen mellem det fælles og det individuelle indhold central, da de i princippet forbinder og deler fælles information mellem forskellige sociale eller faglige verdner, som hver af disse verdner har brug for i forbindelse med løsning af deres delopgave i forhold til den fælles opgave, som i skolen er at bidrage til elevernes læring, dannelse og trivsel.

Årsplanen, ugeplanen og elevplanen kan på de enkelte skoler indeholde såvel alt for meget som for lidt information, som på sin vis kan være for generel eller for faglig specifik, osv. Kvaliteten og kvantiteten afhænger af brugerne, da er der stor forskel på, om grænseobjektet alene skal anvendes af klassens lærere og pædagoger i deres faglige samspil eller om alle forældre og elever også skal kunne have gavn af dokumentet. I en tværprofessionel skoleoptik bliver grænseobjekter vigtige, da de er en del af forudsætningen for, at alle skolens parter (elever, forældre, lærere, pædagoger, pædagogfaglige ledere, lærerfaglige ledere, forvaltning, mfl.), hver for sig og sammen, kan bruge deres viden og færdigheder optimalt i et målrettet samarbejde på tværs, således at den enkelte elev og klassen lærer så meget som muligt, dannes og trives.

En årsplan, skal fx kunne læses af andre end den dansklærer, der har udarbejdet den. Pædagogen, lærerkollegaerne, lederne, forældrene og elever skal alle kunne læse, forstå og oversætte årsplanen til deres virkelighed og anvende den. Pædagogen skal kunne anvende og omsætte den i den understøttende undervisning og måske bevægelse. Årsplanen skal på en gang give plads til pædagogens faglighed og holde fast i et fælles indhold, der kan skabe helhed og sammenhæng hos eleverne. Det er alle, både ledere, pædagoger og lærere helt enige om:

*Bevægelse knytter sig til faglige temaer, gangestykker, areal, navneord, det kommer til at hænge sammen*  
(Pædagog)

*En af de vigtigste udfordringer er at få fagligheden bragt ind i bevægelsestimerne 4.-9- klasse  
(Lærerfaglig leder)*

*Klasseteamet kan have bestemt: nu skal vi have matematik og vi skal have noget bevægelse ind over...,  
har du(pædagogen) noget input i forhold til det. Det kan nemlig også være en faglig aktivitet og det er så  
pædagogen, der står for det (Pædagogfaglig leder).*

*Jeg synes det er fint at pædagogerne er inde og tage noget bevægelse og jeg synes at det er rigtig fint at de er  
med på denne her måde og går ind og supplerer og hjælper og det trives vi begge to med.(Lærer)*

Et ægte tværprofessionelt samarbejde med fælles sprog, fælles erfaringer kendskab til hinandens praksis og gensidig forventningsafstemning, medvirker til, at årsplanerne såvel som ugeplanerne til aktive og anvendelig grænseobjekter for samarbejdet, hvor lærer og pædagog kan planlægge og bidrage med deres forskellige fagligheder. De virtuelle videns- og læringsplatforme understøtter samarbejdet på distancen, hvilket ses i følgende udsagn:

*Læreren planlægger altid det fagfaglige medmindre det er pædagogen der skal stå for det. Hvis pædagogen skal gå ud med noget matematik, så er det læreren der har bestemt det: vi skal have noget bevægelse ind over..., har du noget input i forhold til det (pædagogen)? De planlægger ikke sammen, vi har ikke mange timer... lærerne planlægger jo hvor pædagogerne arbejder er i SFO. Skemaet binder!!!!Så Eduka er måske en løsning - og at kolleger viser vejen. (Pædagogfaglig leder)*

Med reformens nye krav skal den fag-faglig undervisning, understøttende undervisning, bevægelse og åben skole tilsammen tilbyde en helhed af læringsrum, både hvad angår mål og indhold. Årsplanen kan her været det medie, hvor koordineringen kan aflæses, så integrationen kan lykkes. Undersøgelsen har vist, at når fx bevægelse uddelegeres som en monoprofessionel opgave, der løses autonomt, kan der ske det, at den ene hånd ikke ved hvad den anden gør. Et eksempel illustrerer hvordan: På 2. årgang har lærere og pædagoger i årgangsteamet besluttet at arbejde med eventyr i *foråret* i den fagdelte undervisning, med mulighed for at pædagogerne 'fortsætter' i understøttende undervisning. Bevægelsespædagogerne planlægger i deres årsplan et tema om eventyr i *efteråret* og uhensigtsmæssigheden blev først opdaget, da det var for sent at ændre på planerne. Alle parter havde haft den bedste hensigt, men misstemningen bredte sig alligevel.



En skole har mange interne og eksterne grænseobjekter i form af fælles dokumenter, der hver har deres målgrupper, funktion, indhold og format. De er efterhånden blevet digitaliserede og der er kommet nye medier og læringsplatforme ind i skolen. Læringsplatformene skal endda fuldt implementeres i 2017 og indeholde både årsplaner, undervisningsplaner og elevplaner. Det er flere af skolerne godt i gang med, men det betyder også ekstra arbejde for mange af lærerne og pædagogerne. Digitaliseringen betyder selvfølgelig en helt anden og hurtigere adgang til de fælles dokumenter, og samtidigt en fælles digital infrastruktur og strategi, som alle skolens ansatte kender og kan anvende. Undersøgelsen viser, at ikke alle har overblikket, kompetencerne eller en klar forståelse af, hvad de skal dokumentere, hvor og med hvilket formål. Det er en selvstændig problemstilling, men i forhold til ledelse i og af samarbejdet mellem pædagoger og lærere har de fælles grænseobjekter en særlig betydning i samarbejdet, da de samtidigt har en koordinerende og integrerende funktion. Den oprindelige forståelse af grænseobjekter vedrører informations og videndeling. Det er også en væsentlig dimension i grænseobjekternes funktion i skolen, men samtidigt fungerer de som koordinations og integrationsmekanismer for hele skolens liv og har derfor også en anden betydelige funktion for samarbejdet.

Skemaet, årsplaner, ugeplaner, elevplaner og andre dokumenter og objekter kan og bliver anvendt af alle aktører i deres individuelle, monoprofessionelle som tværprofessionelle arbejde, når de koordinerer og integrerer deres kommunikation og handlinger. Når eksempelvis en pædagog skal planlægge og undervise i den understøttende undervisning, så er det nødvendigt at justere og integrere undervisningen med fx dansklæreren, så undervisningen rent faktisk understøtter det, der arbejdes med i dansktimerne. På årsplanen og ikke mindst ugeplanen kan pædagogen se, hvad der undervises i og forberede sig og hvis årsplanerne for dansk og den understøttende undervisning er koordineret og integreret, så kan læreren også orientere og tilpasse sig pædagogens understøttende undervisning i sin planlægning. Det er ikke kun et spørgsmål om viden, omfanget og kvaliteten af viden, men en forudsætning for koordinering og integration af de professionelles undervisning og opdragelse. Teorien om grænseobjekter korresponderer således med teorien om de permanente udfordringer med koordinering, integration og styring i samarbejdet på tværs, ligesom ledelse/følgeskab optræder som en af de permanente udfordringer, der løbende skal og bliver håndteret. Skoleledelsens beslutninger og udmeldinger er afgørende for, hvordan fx et grænseobjekt som Eduka skal bruges og hvem, der skal bruge det. I de nedenstående eksempler anvender både lærere og pædagoger værktøjet, fordi det kan kompensere for de skemabindinger, som gør at lærere og pædagoger ikke kan planlægge sammen:

*Ledelsen kan bede om at sætte ekstra fokus på noget, fx parallellagte timer, hvorfor samarbejder man så ikke med naboklassen?... det siger vi så: det skal I og så giver vi tid til det. Vi vil løbe det i gang fx*

*Eduka... det besluttede vi i fagteams og pædagogerne laver nogle forløb i deres SFO teams til UU, Det var fint, med Eduka kommer man til at snakke fagligt indhold ..fantastisk., men i Eduka er der ingen sociale mål, trivselsdelen kommer senere... Det er vigtigt at høre både pædagoger og læreres stemme, når vi diskuterer. (Pædagogfaglig leder)*

*Nu har jeg mulighed for at planlægge, men pædagogen har ikke mulighed for at komme og være med. Hun har sit arbejde at passe der. Og det er ofte den udfordring vi ryger ind i at det er svært at sætte sig sammen og kunne tale sammen.. måske kan Eduka løse noget. (Lærer)*

*Vi prøver med Eduka. Vi sidder lige nu og prøver at lave vores første fælles forløb..vi er helt på startniveau jeg tror det kan blive en gevinst men det kræver supermeget her i starten men det gør alt nyt jo, det er svært at gennemskue lige nu. Vores forløb er både tværfagligt, men også på tværs af årgangen, 2.klasser. dansk og matematik med lærere og pædagoger (Lærer)*

De gode anvendelige grænseobjekter gør, at ledelse/følgeskab kan lykkes med at koordinere og integrere på distancen, både vertikalt og horisontalt. Deres fælles overblik er guld værd for samarbejdet, så behovet for at mødes ansigt-til-ansigt kan lettes. Derved kan de professionelle - på trods af skema- og resursemæssige udfordringer - alligevel skabe tid velforberedte møder og undervisning, samt øge deres overskud til fælles faglig udvikling. Ideelt set skal pædagoger og lærere have mulighed for hyppige fælles møder og forberedelse, men virkeligheden er ofte en anden og selv om de *har* mulighed for at mødes til teammøder, kan gode grænseobjekter og fælles forberedelse kan dog ikke erstatte behovet for uformel daglig kommunikation. Uforudsigeligheden råder dog altid i både det faglige og sociale aspekt i undervisningens levende interaktion.

Udfordringerne omkring grænseobjekterne er omfanget, indhold, form, medie og kompetencer til at anvende dem. Omfang og indhold hænger sammen og det er vanskeligt at komme med konkrete bud på dette, da det afhænger af, hvem der skal læse og bruge dem til hvad. Ledelsen, forvaltningen, årgangsteamet og eleverne kan have andre behov end klasseteamet, men der er et grundlæggende behov for at balancere kravet til dokumentation med anvendelsen og tidsforbruget. Derfor bør der sondres mellem det, der kan og det, der skal dokumenteres, og især er sondringen mellem behovet for dokumentation til andre og til en selv i varetagelsen af arbejdet vigtigt.

Som grænseobjekt er det den andens og det fælles behov der er i centrum, så samarbejdspartnerne fx læreren såvel som pædagogen bør tænke i, hvad har jeg og vi som minimum brug for, at den anden skriver og i hvilket fagsprog, hvornår og på hvilket medie. Der skal måske ikke stå så meget i de fælles årsplaner og mere i ugeplanerne, hvor forberedelsen bliver konkret. Det er måske vigtigere, at der er kalibrerede og samstemte årsplaner eller semesterplaner for alle undervisningsfagene og opdragelsen. Det fordrer under alle omstændigheder en forventningsafstemning og løbende gensidig justering.

Spørgsmålet om indhold, form og medie må mere være baseret på en ledelses/følgeskabsdialog efterfulgt af en ledelsesbeslutning, da velfungerende lærings- og kommunikationsplatforme som Intra, Eduka, Min Uddannelse, samt telefoner, computere, tablets, mv. både har en økonomisk, videndelings- og indholdsmæssig side, der rækker ud over det enkelte klasseteam, og i udgangspunktet derfor må være et enkelt, nemt tilgængeligt medie, der fungerer.

Kompetencer til at anvende skolens grænseobjekter er et væsentligt spørgsmål. Undersøgelsen viser, at flere pædagoger har vanskeligt ved at finde rundt i og bidrage til skriftligheden omkring grænseobjekterne. En pædagog svarer på spørgsmålet: Har I fælles viden om hinandens opgaver?

*Jeg prøver at sige lidt om hvad jeg laver, men planen, den er ikke rigtig kommet op endnu, godt hvis jeg kunne få årsplanen...ikke fundet den... men jeg skal jo vide det til understøttende undervisning. Min umiddelbare erfaring er at understøttende undervisning bliver nedprioriteret...skal ligge sidst på dagen-som overgang til SFO (Pædagog)*

Det er blevet meget bedre, og flere steder udarbejder pædagogerne også årsplaner for bevægelse, den understøttende undervisning og opdragelsen, forstået som planer for arbejdet med klassens trivsel og sociale fællesskaber. Men pædagogtraditionen og traditionen i SFO'en er mindre skriftlighed end skolen og lærerprofessionen.

Og myten om den uforberedte pædagog, der kommer ind i klassen eller til teammøde og tryller et eller andet frem, og tror at det er tilstrækkeligt, er sejlivet og flere af de interviewede lærere tegner ridset af denne karikatur. Karikaturen modsvares af pædagogens billedede af den overforberedte og strukturerede lærer, der vil bestemme alt og fortsætter den planlagte undervisning selv om hele klassen for længst er stået af. Ingen af disse billeder har hold i den virkelighed vi har observeret, men der er ingen tvivl om, at især pædagogers, men også læreres bidrag til og deres fælles anvendelse af skolens grænseobjekter er et udviklingspunkt på mange skoler. Heri ligger en mulighed for intern kompetenceudvikling, at øge den fælles faglighed:

*Vi forsøger at få det skrevet ned så godt som vi nu kan fordi det faktisk er et rigtig godt arbejdsredskab også når vi evaluerer på tingene og det gør vi for at kunne give det bedste mulige og justere til en anden god gang, der oplever vi faktisk bare at hvis det er den der snak på gangen lige inden vi går i klassen eller lige i en pause, så er der godt nok nogle data som går til grunde, som vi mister hen ad vejen, så derfor over vi os virkelig meget i at få tingene skrevet ned, så det ikke bliver den der gang snak eller lige den der forberedelse, men man skal heller ikke kimse af den der madpakke tid, hvor man lige kan få vendt nogle ting og det er måske lige en finpudsning af detaljer, som der kan være svært i det skrevne. (Pædagog)*

Som udsagnet viser er kompetenceopbygningen ikke et spørgsmål om skrivekurser eller anden form for ud af huset oplæring, men tid til mesterlære og et kollegialt samarbejde, som finde meningen i at udvikle også skriftligheden. Her er brug for, at ledelsen i dialog med alle medarbejdere har fokus på alle grænseobjekter og får lagt en strategi, så det bliver enkelt og gennemskueligt.

### **3.3 Opsummering**

Grænseobjekter er på den måde med til at skabe kommunikative forbindelser på tværs af eller mellem forskellige fag-personer og deres sociale verdener. De involverede parter behøver ikke at være tilstede i tid og rum, fordi grænseobjektet fungerer som et fælles tredje i ansigt-til-ansigt kommunikationen. Årsplaner, ugeplaner, elevplaner og en række andre dokumenter i skolen fungerer mere eller mindre vellykket som grænseobjekter mellem skolens aktører. Årsplaner, ugeplaner og elevplaner indeholder information til både koordinering og mere indholdsmæssig integration af skolens læringsrum, fag og metoder. For alle grænseobjekter er sontringen mellem det fælles og det individuelle indhold central, da de i princippet forbinder og deler fælles information mellem forskellige sociale eller faglige verdner, som hver disse verdner har brug for i forbindelse med løsning af deres delopgave i forhold til den fælles opgave. I skolen er den fælles opgave at bidrage til elevernes læring, dannelse og trivsel.

Samtlige skoler arbejder på udviklingen af deres grænseobjekter, men der er meget stor forskel på hvor langt de er. Nogle skoler har næsten eksemplariske skemaer, når det gælder forudsætningerne for det tværprofessionelle samarbejde og andre har lang vej igen. Det gælder også årsplaner, ugeplaner og elevplaner, hvor der ikke kun er behov for implementering af digitale læringsplatforme og standardisering af planerne, integrering af det faglige og det sociale i planerne, men også en fælles forventningsafstemning til indhold, form og omfang, og ikke mindst en fælles kompetenceudvikling, hvor især mange pædagoger har brug for opkvalificering i et samarbejde med lærerne. Skemaet er skolens vigtigste koordineringsobjekt og ramme for skolens liv, herunder forudsætningerne det tværprofessionelle samarbejde. Skemaet kan ses som en bevidst fastlåsning og håndtering af en række

permanente udfordringer, der igen medfører nye udfordringer. Skolerne vil aldrig kunne opfylde alle hensyn, derfor bliver dialogen mellem ledelse og medarbejdere i hele skemalægningsperioden central, ikke kun for i fællesskab at få lagt det mest optimale skema, men også for gennemsigtigheden og forståelsen af de bindinger, hensyn og balancer, det konkrete lokale skema er udtryk for.

#### 4. FORMEL OG UFORMEL KOMMUNIKATION herunder knudepunkter/hotspots

Koordinering og integration i organisationer som en skole fungerer via aktørernes kommunikation, med Chester Barnards definition er en organisation som *et system af bevidste koordinerede aktiviteter imellem to eller flere personer* (Qvortrup, 2001,187). Både den formelle og uformelle kommunikation i skolen er væsentlig for det vertikale og horisontale ledelse/følgeskab, altså samarbejdet mellem dels ledelse og medarbejdere, og ledelsen indbyrdes og medarbejderne indbyrdes. En skoles undervisning og opdragelse vil ikke kunne fungere optimalt uden den uformelle kommunikation i dørene, på gangene, i personalerummet, mv., og det er både i og med ledelsen og det daglige samarbejde mellem pædagoger og lærere.

Formålet med forskningsprojektet er bl.a., at undersøge den tværprofessionelle formelle og uformelle kommunikations betydning for udviklingen af samarbejdet med realisering af folkeskolens nye opgaver. Indledningsvis anvender vi begrebet uformel kommunikation bredt som skriftlig og mundtlig kommunikation, der er spontan individuel initieret og som opstår i og udenfor den formelle regel- og målsatte kommunikation, men senere kapitlet bliver både den formelle og uformelle kommunikation nærmere defineret. Der er dog vigtigt for forståelsen, at den uformelle kommunikation ikke blot betragtes som small talk af privat karakter, men at de uformelle samtaler på samme vis som de formelle kan omhandle professionelle spørgsmål.

Med folkeskolereformen er der kommet nye læringsrum som understøttende undervisning, bevægelse, den åbne skole og faglig fordybelse. Det er nye læringsrum, hvor skolehverdagen skal udvikles i et samarbejde mellem lærere og pædagoger, så reformens intentioner kan indfries: at eleverne skal lære så meget som de kan, at skolen skal være bedre til at bryde den negative sociale arv, at tilliden til skolen skal genopbygges og ikke mindst at den længere skoledag skal være mere varieret og spændende. Det stiller krav til samarbejdet på tværs, herunder at der skabes sammenhæng og helhed til og med den fagdelte undervisning, pauser og forældresamarbejdet. Ifølge denne undersøgelse kommer den formelle kommunikation til kort, hvis den ikke tænkes sammen med den uformelle kommunikation, der på mange måder får styring, koordination og integration til at fungere i praksis.

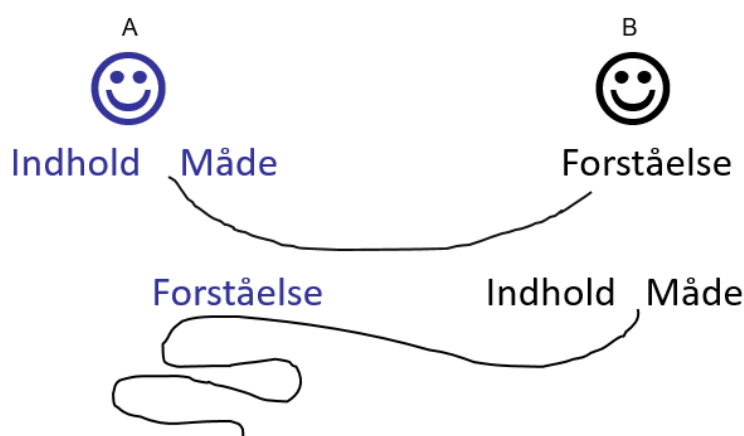
Kapitlet tager derfor udgangspunkt i en præcisering og udfoldelse af begrebet kommunikation. Hvordan kan vi forstå skolens kommunikation og interaktion mellem skolens centrale aktører, -

hvordan er deres formelle og uformelle kommunikation gensidigt afhængige for at blive til målrettet undervisning og opdragelse, - hvordan samspillet mellem dem er understøttende undervisningndværlige for skolens drift og udvikling. Herunder udfoldes begreberne mening og betydning for at begrunde, hvordan denne sontring kan være med til at skabe mulighedsbetingelser for den lokale dialog om skolens kommunikation. I slutningen af kapitlet fokuseres på skolens kommunikation, som kultur og til hjælp for denne analyse anlægges to perspektiver på kultur, nemlig kulturen som rettesnor og kulturen som optik.

#### 4.1 Hvad er kommunikation?

*Information består af forskelle, der gør en forskel* (Bateson 1984, 95) er en grundsætning, som i sin kerne 'information som forskelle' implicerer et bestemt perspektiv på kommunikation. Når mennesker er sammen, kan de ikke ikke-kommunikere. Madsen uddyber dette i sin definition af begrebet mening, idet hun siger at *et budskab er et stykke information – information forstået som en forskel, der gør en forskel ved at bære på en mening, eller ved at blive tildelt en mening af deltagerne i kommunikationen* (Madsen, 2000,2). Her understreges det grundforhold, at kommunikation er en proces, man teoretisk kan dele op i en række fortløbende valg, som foretages af de deltagende parter. Første deltager A formidler et indhold (valg af information) på en bestemt måde (valg af meddelelsesform). Dette udgør en forstyrrelse af den anden deltager B's bevidsthed. Hvis B vælger at koble sig på kommunikationen, dannes en forståelse, med hvilken B svarer. Dette svar indeholder *sine* valg af indhold og meddelelsesform og den fortsatte kommunikation tjener ud over at bringe ny information også som en slags forståelseskontrol for A. Yderligere kan man sige, at det som *ikke* siges også er kommunikation. Persoens Bs håb om eller forventning om noget, A skal sige, men underlader at sige, giver på sammen måde en forståelse.

Følgende model 4 viser, hvordan kommunikationens selektioner kan opdeles.



Model 4: Kommunikationens selektioner

En ting er således, hvad der bliver sagt, men en samvirkende faktor er desuden, hvordan det siges. Sådan er det, fordi man aldrig har direkte adgang til, hvordan den anden fortolker det, man siger eller gør. For at få en forståelse af den andens fortolkning vil man selv forsøge at fortolke, hvad det er, den anden fortolkede sig frem til. Det kan man gøre ved at se på den andens ansigtsudtryk og kropsholdning eller at lytte efter tonefald og toneleje i sproglige ytringer for til sidst at sammenfatte det, man har set og hørt, i en fortolkning af, hvordan ens handling eller udsagn har virket på den anden (Bjerrsgaard og Hermansen, 2016). I et tværprofessionelt samarbejde har man som udgangspunkt ikke en fælles referenceramme som fælles uddannelse, fælles praksis, fælles institutionelle rammer eller personlige erfaringer med hinanden. I undersøgelsen er der dog skoler og SFO'er der har haft et længere varende samarbejde, hvor der både er personlige, faglige og fælles praksiserfaringer. De er typisk længere i samarbejdet end på de skoler, hvor pædagogerne er 'nyankomne' ind i skolen. Efterhånden som samarbejdet udvikler sig, udvikler der sig et tværprofessionelt kendskab og sprog, der øger kommunikationens muligheder for at lykkes.

Kommunikation er som fænomen dobbeltkontingent, dvs. dobbeltvilkårlig, som kan udtrykkes således: *Jeg* ved ikke, hvad du mener og *du* ved ikke, om jeg forstår. Det, der sker i kommunikationen, er altså en fortolkning af fortolkning. Denne helt unikke, gensidige forhandling af mening foregår ved, at man fortolker, *ikke* på det, den anden har forstået, men netop på ens egen fortolkning af, *hvad* det er, den anden har forstået. I fortolkning af en fortolkning sker der altså ikke bare en iagttagelse af kommunikationen, men også en iagttagelse af, at man iagttager kommunikationen. (Bjerrsgaard og Hermansen, 2016). I forskningsprojektets skolekontekst kan man sige, at andenordens iagttagelser vedrørende læreres, pædagogers og lederes meddelelshandlinger, faglige som sociale, udgør kernen i det tværprofessionelle samarbejde og kommunikation. Pædagoger, lærere og deres respektive pædagogfaglige og lærerfaglige ledere skal så at sige bytte ordbøger, men deres begreber er så knyttede til deres uddannelse og praksis, at de først rigtig forstår hinanden, når de får kendskab til den andens praksis eller er i deres fælles praksis. Et eksempel på dette er respondenternes svar på, hvad de har lært af hinanden. Flere pædagoger nævner klasseledelse, mens flere lærere nævner konflikthåndtering, som de har set den anden gøre i praksis, og som de så efterfølgende imiterer og derigennem udvikler en fælles forståelse af. Netop formen på kommunikationen viser måske den enkelte professionelles

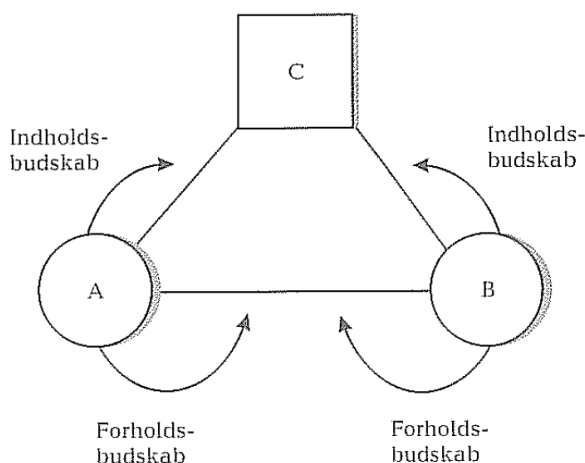


holdninger og værdier, det spidsformuleres i følgende udsagn, som også understreger, at der ikke foregår en bevidstløs imitation:

*Jeg har været 'igennem' mange lærere og jeg har også lært, hvad jeg ikke skal gøre....jeg har nu en lærer, der gør lidt som jeg selv gør...jeg har så lært at jeg ikke er den eneste som tænker sådan og er helt galt afmarcheret. Og jeg kan jo se når de samme børn har forskellige lærere, den himmelvide forskel, hvordan de tager imod undervisningen. Vi pædagoger er lidt heldige, fordi vi kan lure af, hvordan børnene reagerer overfor en besked, alt efter hvordan den er givet, måden den bliver givet på (Pædagog).*

Kommunikation er således meget mere end et simpelt redskab til at få et samarbejde til at 'køre', den er med sin dobbelte vilkårlighed og indholdsreference til fx praksis en kilde til menneskelig og organisatorisk udvikling.

Madsen viser med den nedenstående model 5, at der er to ting i spil på samme tid i kommunikationen: Hvordan menneskers forforståelse vedrører deres relation/ forhold og hvordan deres forforståelse er vedrørende indholdet. Forholdsbudskabet handler om, hvordan vi har det med hinanden og bevirker, *hvordan* man kommunikerer, mens indholdsbudskabet afhænger af ens viden om indholdet, altså *hvad* man siger (Madsen, 2000, 20).



*Model 5: Forforståelse af relation/forhold og indhold*

Deraf følger, at ikke kun kommunikationens indholdsside med sprogets regler og referencer til fx praksis har betydning, der er samtidigt en relationel side af kommunikationen. Iagttagelse af eksempler,

hvor teamsamarbejdet ikke fungerer, giver fx fornemmelse af dette relationelle, hvor at manglende anerkendelse af hinandens faglige styrker eller interpersonelle svagheder (kemi) i det tværprofessionelle team kan sætte sig som en norm og blive en stabil faktor i relationen. Jf. Madsen sker det, at *”over tid cementeres forholdskommunikationen som regel til relativt stabilt og forudsigeligt mønster. Det er sådan, sociale forhold konstrueres: Kommunikationen er selve råmaterialet for opbygningen af relationer, grupper, organisationer. De mest fundamentale forholdsbudskaber drejer sig om den ens bekræftelse, hhv. afkræftelse af den anden person”* (Madsen, 2000: 23).

En cementerede forholdskommunikation gør på en måde kommunikationen om indholdet ikke eksisterende. Dermed bliver arbejdet unødigt besværlig og der kan kun blive tale om koordinering af individuelt monoprofessionel undervisning og opdragelse. Der arbejdsdeles så at sige, hvilket betyder, at de to fagligheder ikke integreres i de nye som gamle læringsrum. Ægte tværprofessionelt samarbejde er kendetegnet ved integration og en merværdi, der tilføres eller lægges på hinandens fagligheder, og det er vanskeligt, hvis ingen ønsker at bidrage eller modtage noget fra hinanden i kommunikationen. Undersøgelsen viser ingen tilfælde af grundlæggende negativt ledelse/følgeskab, hverken vertikal eller horisontalt. I de tilfælde hvor samarbejdet beskrives som besværligt, udtrykkes det med forskelligt børnesyn, manglede samarbejdstid, negative forforståelser eller utydelige ledelsebeslutninger og -udmeldinger, i forskningsrapportens term betegnes det permanente udfordringer.

## 4.2 Mening og betydning

For at komme tættere på kommunikationens fortolkningslementer kan en skelnen mellem begreberne ‘mening’ og ‘betydning’ illustrere, hvordan sproget kan fungere både samlende og adskillende.

*Mening* henviser til en individuel subjektiv fortolkning, hvor den enkelte person i en (indre psykisk) erkendelsesproces har forstået ‘noget’, givet det værdi, så der er opstået en overensstemmelse med vedkommendes tanker om fx hensigt eller målsætning. Mening er således udtryk for en indre konstrueret sammenhæng hos den enkelte, hvilket ses i pædagogens udsagn, når hun får en følelse af et godt samarbejde:

*Det som rykker det er at vi skaber noget sammen, det fælles tredje, vi bringer det videre, den viden jeg har og den viden min lærer har, det bliver sat i spil og så opnår vi et eller andet fælles. Den følelse kan jeg godt lide og det kan jeg se rykker ved vores børn. Heri tænker jeg at det giver mening, tingene*  
(Pædagog).

Meningsperspektivet ligger ofte til grund for den enkeltes valg af handlinger, i ovennævnte eksempel

synes en positiv synergieffekt at styrke det tværprofessionelle samarbejde. Som tidligere nævnt i kapitlet Ledelse og følgeskab kan man ikke tale om disse to begreber uden erkendelsen af, at hvis der ikke sker følgeskab, så giver ledelse ingen mening. Kan den enkelte se mening med noget og se sig ind i et meningsfuld fællesskab? Følgende eksempel illustrerer i sin enkelthed, hvad der sker:

Ulla har travlt og tænker: 'Det er o.k. at køre over for mørkegult (rødt), for jeg skal altså skynde mig'. Hun danner en mening: 'mørkegult er o.k.' og mens hun og andre bilister kører efter det, stopper andre for gult. Hvis flere enkeltpersoner samles om et særligt sprog eller sproglig adfærd, dannes et gruppefællesskab, som gennem en stærk *gruppemoral*, 'groupthink', kan medføre en adskillelse i os og dem (omverden). Gruppens medlemmer deler mening, som kan iagttages i gensidige karikerede forforståelser (Bjerresgaard og Hermansen, 2016). Det sker også i professionelle grupperinger, hvis presset bliver for stort udefra. En pædagog fortæller:

*Det fungerede bare ikke, da vi stod i hver vores bås og råbte til hinanden, lærere og pædagoger mod hinanden og så slog vi os sammen, fordi vi fandt ud af at det ikke er os der er problemet, vi skal have rammerne og vi skal have at vide præcist, hvad er vores vilkår og er kravene til det her... Tiden hjælper... nu er der kommet mere ro på, eller vi har vænnet os til kaos efter reformen, men i kaos der finder vi roen til at klare os igennem og når så vi er kommet igennem så tænker vi, det var jo ikke så slemt. (Pædagog)*

Citatet viser, at sproget styrker meningen, i første omgang ved at parterne afkobler sig fra det tværprofessionelle samarbejde og vælger at understøtte deres egen monoproduktionelle gruppering, altså en meningsfuld afvisning med en opsplittning 'i hver vores bås'. Den anden gruppe bliver betragtet som modstander, og fortsætter den udvikling, bliver det svært at samarbejde, fordi splittelsen og barriererne mellem grupperne vokser.

I eksemplet bliver kampen mellem lærere og pædagogerne tilsyneladende opløst, da parterne bliver opmærksom på en fælles modstander i form af fravær af ledelsesbeslutninger eller utydelige ledelsesudmeldinger om rammer, vilkår og krav. Det fører videre over i et andet begreb, betydning.

*Betydning* overskrider den individuelle intention, og henviser til noget mere alment menneskeligt, dvs. en almengørelse af virkeligheden, som er krystalliseret, fikseret og eksternaliseret i dens bærer, *ordet* eller *ordkombinationen*. Som eksempel ses det føromtalt lyssignal, hvor vedtagelsen er, at grønt betyder kø, gult betyder stands op, og rødt betyder stop. Betydningen er historisk bestemt, fælles vedtaget og dermed en mere objektiv og universel størrelse, som henviser til noget leksikalsk eller til klasser af ting eller sammenhænge, som vi ser det i fx lovgivning, testmanualer, formler, skolens grænseobjekter, osv.

Betydning bliver således til den form, *hvormed det enkelte menneske tilegner sig den almengjorte og genspejlede menneskelige erfaring* (Hansen m.fl. 2008: 55). I ovennævnte eksempel med de stridende lærere og pædagoger giver rammer, vilkår og krav en afgørende betydning for skolens parter, for deres konkrete strukturering af skolens hverdag, håndteringen af en koordinering/integrationsudfordring, for deres succesfulde eller konfliktfyldte samarbejde. I forskningsprojektets kontekst er skemaet i afsnittet om grænseobjekter nævnt som et omdrejningspunkt, som kan løse vilkårlighedens udfordringer, men som samtidig giver nye udfordringer. Det opleves af respondenterne som et meget komplekst og næsten urørligt fænomen, som man ikke orker at røre ved.

I forhold til mening og betydning er det ledelsesteamets opgave dels at kunne skabe betingelser for tværprofessionelt samarbejde, så medarbejderne forstår de nye præmisser i reformens kølvand, og dels at understøtte at medarbejderne kan håndtere begreberne og *så at sige gå ind og ud af dem*. Det kan illustreres med de kip, der nogle gange sker, når de samarbejdende parter ser noget forskelligt. Hvad er præmis, baggrund for det som sker, forgrund. Nogle gange er det, som træder frem (og betydningsgør sig) ikke til at få placeret i en meningsfuld sammenhæng og dermed knækker kommunikationen. (Bjerrsgaard og Hermansen, 2016). Et eksempel fra undersøgelsen viser, at den fælles betydning, som opstår enten monoprofessionelt eller tværprofessionelt, ofte er en helt anden end den betydning, som ledelsen har forsøgt at melde ud i skolens formelle rum, i det nævnte tilfælde om onsdage som fælles forberedelse som et skemalagt tidspunkt:

*Det kan godt være, at det har været meldt ud på et fællesmøde, men der blev det ikke helt klart alligevel. Vi gør det i hvert fald forskelligt i teamene, nogen holder møderne, andre ikke. Vi finder selv ud af det i det enkelte team og sådan er det. Vi er glade for at mødes. (Lærer)*

Forskellen kan skyldes, at betydningen er blevet til i lærerne og pædagogernes mange uformelle samtaler og det kan ledelsen ikke styre, men den kan ved sin aktive deltagelse i den uformelle kommunikation påvirke de enkeltes meningskonstruktioner og de fælles betydninger, der opstår.

### **4.3 Identitet og kommunikation**

Et andet begrebspar, som kan støtte forståelsen af betydning og mening, er *'gribe'* og *'begribe'*. N.F.S. Grundtvig betegner det elementære forhold at *gribe* som en forudsætning for niveauskiftet til det mere bevidste (selv)forhold at *begribe*. *"Hvad hånden sanser og føler, er tale uden ord, der venter på at blive artikuleret i ord"* (gengivet i Korsgaard 2011: 146). Klassesystemet skal udgøre et trygt samarbejdsrum for både pædagoger og lærere, hvor der er noget at *'gribe ud efter'*, både fysiske ting, ord og begreber, et betydningsfuldt fællesskab med så stærk en relation, at der er plads til at den enkelte tør gribes, begribe

sig selv og få bevidsthed om egne værdier og identitet (Bjerresgaard og Hermansen, 2016). I det tværprofessionelle samarbejde handler det meget om at bidrage og modtage noget fra den andens faglighed og det fordrer ikke kun en åbenhed overfor den andens faglighed, men en åbenhed overfor hinandens fagligheder og dermed at alle parter, så at sige sætter deres faglighed i spil. Det er ikke nødvendigvis så nemt som det lyder, da det tværprofessionelle møde med den anden ofte kan føre til faglig usikkerhed (Rasmussen 2002, 2014) og/eller personlig usikkerhed. I denne undersøgelse har vi spurgt til faglig og personlig usikkerhed og det er tydeligt, at denne usikkerhed er størst hos pædagogerne, dels fordi det er dem der kommer ind i skolen, men også fordi deres rolle, ansvar og måske også faglighed er mere utydelig end lærernes. En lærer beskriver både sin og pædagogernes usikkerhed således i et tilbageblik fra samarbejdets første spæde start:

*I starten var vi usikre, skulle finde hinanden. Hvad var pædagogernes rolle? De klagede meget over, at de var radiator-pædagoger, det var der mange der synes, de var. Hvor skulle vi starte? Hvad skal jeg sætte dem til? Dengang da vidste vi ikke, hvad de [pædagogerne]skulle, hvad kunne man tillade sig, hvad skulle man drage dem ind i?... uha et stort pres, drønsvært. Hvad skal jeg selv give slip på? Det var ligeså meget det med at give slip på nogle ting, give los og slippe ansvaret over til en anden, som du ikke ved, hvad hun kan... og... hvordan og hvorledes, ingen tvivl om de kan noget. Men jeg da lært, det bliver man nødt til at give slip... du drukner selv hvis ikke du giver slip, så om ikke andet så har jeg da lært det... .. men nu hvor vi har været i gang i 7 år., så ingen tvivl om, ja, jeg bliver stærkere fordi jeg nogen at sparre med.(Lærer)*

Udsagnet vidner om, hvordan læreren i starten af samarbejdet følte stor usikkerhed både på det tværdisciplinære plan: hvad ved hun? ligesom vedkommende på det tværprofessionelle plan spørger: hvilket ansvar kan jeg slippe over til hende? På samme måde synes pædagogerne usikre på deres rolle og ansvar, de betegner ifølge læreren sig selv som radiatorpædagoger, et negativt værdiladet begreb om nogen, der hænger, uden at lave noget. Udsagnet mejsler således ud, hvordan pædagogerne kom ind på lærernes banehalvdel uden der på forhånd var truffet aftaler om roller og ansvar i samarbejdet. Læreren tager naturligt ledelsen, 'hvad skal jeg sætte dem til?'

Oplevelsen er, at især de pædagogfaglige ledere har været gode til at støtte pædagogerne i denne proces, men vi har også observeret pædagoger holde sig tilbage med at bidrage på teammøder, for så senere i interview med os at være meget mere talende og sætte ord på hvorfor det kan være svært at byde ind. Der er ingen tvivl om, at faglig og personlig usikkerhed har betydning for samarbejdet og hvis en af faglighederne falder ud, kan den ikke bidrage til det fælles resultat. Der synes at være forskel på pædagogens stemme i årgangsteam og klasseteam, hvor faglig sikkerhed, kendskab, respekt og tillid

bygges op i klasseteamet qua konkrete erfaringer med hinanden i den gensidig afhængige daglige undervisning og opdragelse.

I klasseteamets kommunikation opstår over tid sammenhængende iterative (gentagne, men med lidt variation) mønstre af mening og viden, jf Stacey: *Organisatiner er selv-organiserende mønstre af konverstation, af mening, i hvilke menneskelige identiteter opstår* (Jensen, 2016,37). Lærere og pædagogers professionsidentitet er ikke fast og uforanderlig, ligesom de heller ikke har ens værdier indenfor professionerne (Ejrnæs 2004). Identiteterne formes af disse tusindvis af gensidige interaktioner, der med små og store variationer påvirker den enkeltes meningsfulde identitet, ligesom de fælles professionelle betydningsmønstre ændrer sig. Der foregår individuel og kollektiv læring. Det sker især, hvor lærere og pædagoger underviser og opdrager sammen, altså der hvor de har mulighed for at iagttage hinandens handlinger. Som tidligere nævnt giver det individuel mening, hvis den enkelte selv har mulighed for at afprøve 'ukendte' elementer fx klasseledelse, konflikthåndtering eller konkrete didaktiske metoder. Med nye handlemønstre opstår nye meningsmønstre, et interessant udsagn fra en pædagog viser, at hun kalder sig lærer, når hun forestiller sig, hvad børnene ser.

*Vi, min lærer og jeg, er meget ens. Vi er ikke stringente i forhold til om de må have kasket på, det er der nogen der er... Vi tænker så længe det ikke forstyrrer, ingen problemer. Det handler mere om den gængse almindelige dannelse med at vente på tur, stå i kø, ikke skubbe, tale ordentlige. Eleverne ved at der ingen slinger er i valsen for dem, de ved: Vi har faktisk tre lærere som står sammen, vil det samme (Pædagog)*

På et opfølgende spørgsmål om, hvorvidt det også er udtryk for hendes egen identitetsforståelse, svarer hun, at det er hun ikke helt sikker på, hun ksn godt lide at undervise, lide at lede en klasse, men hun ser stadigvæk sig selv som pædagog, men understreger, at det er som skolepædagog.

#### **4.4 Vellykket kommunikation**

Inden for forskningsprojektets teoretiske ramme forstås vellykket kommunikation gennem kendetegnene: hyppighed, præcis, til tiden og problemløsende. Det er egentlig de variable, som Gittell (2009) i hendes undersøgelser af relationel koordinering måler på, hvor fx tværprofessionelle team på sygehuse, der scorer højt på disse variable, viser sig at have højere effektivitet og kvalitet end team, der scorer lavt. Det er naturligvis indlysende, at team, der taler meget sammen - og gør det på en problemløsende og præcist måde - hvor de får talt om det, de har brug for, kan løse deres egne og fælles opgaver med højere kvalitet end de, der ikke gør sådan. Undersøgelsen viser tydeligt, at nogle team taler meget mere sammen end andre og at der er lærere og pædagoger, der opsøger hinanden, når

de har eller kunne have fri. Vi har vanskeligt ved at vurdere om de team, der taler meget sammen også er de højt ydende i kvalitet. Det kan i princippet være hyggeteam (West 2004), men sandsynligheden for, at de er det, er betydeligt større end dem, der ikke taler sammen. En indikator kan være den uformelle kommunikation lige inden og efter undervisningen, hvor faglige og sociale informationer overføres præcist, når der er brug for dem, fx når pædagogen skal overtage klassen og have understøttende undervisning. Enkeltheden lyser ud af følgende ordveksling mellem to teammedlemmer om, hvad de gør:

*Du briefer mig jo hurtigt i klassen, og jeg tager så fra der, hvor jeg kan se der er behov for at jeg går ind*  
(Pædagog).

*Ja vi snakker sammen i døren, hvis der er noget på klassen, vi finder lige hinanden og snakker sammen*  
(Lærer)

Kvaliteterne hyppighed, præcis, til tiden og problemløsende er dog ikke udtømmende for at forstå kommunikationen i tværprofessionelt samarbejde. Et af dilemmaerne ved et samarbejde, som hviler på specialiserede kompetencer med forskellige referencer til uddannelse og praksis, kan være, at lærere såvel som pædagoger *tror*, at de har et fælles sprog. Begge professioner er jo blevet undervist i en række af de samme discipliner eller fag og begge professioner er funderet i pædagogikken. Undersøgelsen viser, at pædagoger og lærere til en vis grad har et professionelt forskelligt 'sprog', fx siger pædagoger konsekvent *børn*, mens lærerne ofte siger *elever*. Dog viser det sig igennem interviewene, at der ikke et eksisterer et stringent fagsprog for nogle af de to professioner, de bruger begreberne forskelligt og vilkårligt omkring det, som sker i deres undervisning og opdragelse: *social træning, socialisering, dannelse, disciplinering, omsorg, at lære børnene at gå i skole, aktiviteter, at arbejde med det sociale, trivselsarbejde, personlig udvikling, socialpædagogik, specialpædagogik* osv.

Begreberne rummer forståelser, som skal forhandles, hvis samarbejdet skal lykkes. I de enkelte klasseteam viser observationer, at de professionelle i overført betydning bytter de ordbøger, altså taler sig frem til en forståelse, som fungerer i deres egen lokale kontekst. Iagttaget udefra er der dog brug for opmærksomhed på et fælles sprog.

#### **4.5 Formel kommunikation**

Formel kommunikation foregår mellem skolens ledere indbyrdes, medarbejderne indbyrdes eller mellem ledelse og medarbejdere og knytter sig til et bestemt formål, har en bestemt dagsorden, er ofte knyttet til beslutninger, nedfældet i officielle dokumenter og referater og udgør dermed en særlig formel

diskurs. Lovgivning, vejledninger, kommunens politikker, men også skolens politikker, dokumenter og referater er klassiske formelle dokumenter, ligesom skolen har en række formelle møder, lige fra bestyrelsesmøder, samarbejdsudvalgsmøder til formelle møder i klasseteam og med forældrene. Den formelle kommunikation er som regel en del af organisationens struktur og følger bestemte retningslinjer. Den eksisterer side om side med den uformelle og mere spontane og uforudsigelig kommunikation, og er dermed organisationens officielle stabile, forudsigelige og legitime kommunikationskanal i forhold til beslutninger med gyldighed for hele organisationen. Det er på mange måder ledelsens kanal, også selv om de ikke deltager i kommunikationen, fx kan ledelsen beslutte, at der skal være møder i årgangsteam og klasseteam en gang ugentligt med en bestemt dagsorden og at der skal skrives referat.

Fra et kommunikativt synspunkt 'skaber' skolen sin egen kultur ved at fastsætte generelle vilkår for kommunikation inden for organisationen, ved fx at sætte standarder for opstarten af tværprofessionelt teamsamarbejde og ved at præsentere fremstillinger af skolen både internt for medarbejderne og eksternt for forældre og samarbejdspartnere. Undersøgelsens resultater viser, at det imidlertid ikke er så enkelt at kontrollere og lede skolen ind i reformens nye tider. Selvom regeringen, lokalpolitikkerne, forvaltningen eller ledelsen beslutter en strategi om, at nu skal pædagoger ind i skolen og de skal sammen med lærerne udvikle skolens nye læringsrum og selvom at skoleledelsen omsætter sine beslutninger til formel kommunikation ud i organisationen, er konsekvensen af ledelsens handlinger ikke nødvendigvis medarbejdernes følgeskab. Der sker ikke noget, eller ikke ret meget med mindre medarbejderne gør ledelsens udmeldinger til præmisser for egne handlinger.

Om det sker efter hensigten afhænger dels af medarbejdernes individuelle fortolkning af kommunikationens indhold og måden det siges på, dels af dialogen i de monoprofessionelle grupper og interaktionerne i det enkelte team. Jf. Staceys kompleksitetsteori består *interaktioner af ikke-liniære kæder af gestus og respons og kausale forhold synes dermed ikke eksisterende* (Jensen , 2016,36). Ledelsesfølgeskabsprocesser omkring formelle forhold, udmeldt i skolen, hviler således *ikke* kun på *brugen af de rette modeller, værktøjer og analyser ...[som] er i stand til at styre og korrigere en organisation ind i fremtiden* (ibid., 40), faktisk tyder undersøgelsen på, at interaktionerne, relationerne, i de lokale kontekster – i de enkelte teams - er vigtigere end den skrevne strategi og skolens formulerede målsætninger. I undersøgelsen sonderer vi mellem formel og uformel ansigt-til-ansigt kommunikation og formel og uformel kommunikation på distancen (Rasmussen 2014). Et resultat fra undersøgelsen er respondenternes meget sparsomme reference til den formelle kommunikation. Selv på nogle af de skoler, hvor ledelsen har udarbejdet en række fine dokumenter til fx opstart og vedligeholdelse af det tværprofessionelle



teamsamarbejde, har medarbejderne ikke læst dem eller anvendt dem - og adspurgt til dokumenternes eksistens, så havde respondenterne glemt, at de eksisterede. Det kan der være mange grunde til og der synes ikke nødvendigvis at være en sammenhæng mellem teamets performance eller mellem et negativt følgeskab og deres hukommelsestab. Vi tolker det mere som noget, der knytter sig til formelle dokumenter i sig selv og betydningen af det konkrete dokument for den enkeltes arbejde.

I den formelle kommunikation ligger således en stor del af organisationens forudbestemte aspekter, i denne kontekst iagttaget som skolens forventninger til ledelse og det tværprofessionelle samarbejdes, mål og indhold. Man kan sige, at formel kommunikation, så som handlingsplaner, kan reducere kompleksiteten i organisationen og er med til at binde sammen til fremtidig kommunikation, så aktørerne faktisk ved, hvad der skal ske, *før* det sker. På den måde stabiliserer den formelle kommunikation pædagogers og læreres gensidige forventninger til hinandens samspil.

Formel kommunikation bruges i forskellige formater, det være sig i skriftlige dokumenter, som fx årsplaner, elevplaner, fælles didaktiske modeller, fælles børnesyn som nedskrevne værdier, eller fastlagte dagsordener til bestemte mødetyper. Formel kommunikation som fakta, bestemt fra 'toppen', udgør ledelse, som hverken er en sanktion eller straf, men nærmere kan sammenlignes med et tilbud, en træning eller opmuntring, hvor magten antager en 'produktiv' karakter (Villadsen, 2013, 341), og som virker direkte ind i de sociale relationer med håbet om at virke kompleksitetsreducerende. Det gør sig især gældende når man står overfor større forandringer, som fx en skolereform, hvor formelle handleplaner og værktøjer til implementering udgør en repetitiv kommunikation, dvs. en konversationsform som *'anvender faste og afprøvede kæder af gestus og respons ...[...] hvis vi gør sådan, så sker dette'* (Jensen, 2016,43).

Undersøgelsen viser betydningen af, at ledelsen udmelder tydelige formelle rammer omkring klasseteamets tværprofessionelle samarbejde, fx en forventningsafstemning ved skoleårets start, eller implementering af særlige metoder eller værktøjer til understøttelse af planlægning, fx Eduka eller elevindsatser, fx L-SAM<sup>1</sup>. Men det kan alligevel være svært at ændre en indarbejdet arbejdsgang, fx at implementere en fælles anvendelse af redskaberne. På nogle skoler ved lærere og pædagoger godt, at Eduka og andre læringsplatforme eksisterer, men pædagogerne er ikke tænkt ind i arbejdet med

---

<sup>1</sup> Eduka Læring giver de professionelle en fælles digital platform, som er værktøj til samarbejde og videndeling om den enkelte elevs læring, i forhold til Fælles mål og elevens aktuelle niveau (Elevplan), samt overblik over planlægning og gennemførelse af klassens undervisning (Forløb).

L-SAM er Lejre kommunes pædagogiske analyse- og samarbejdsmodel for lærere og pædagoger omkring enkelte elever eller elevgrupper

værktøjet. Det kan skyldes, at det ikke indeholder sociale målsætninger, måske en forklaring på, hvorfor nogle skoler ikke bruger Eduka som en mulig, formel kommunikationsmulighed i samarbejdet. Men pædagogerne savner at have et overblik, hvor de dels kan se lærernes faglige årsplan, ligesom de kan se deres eget arbejde i årsplanen, som en del af den fælles opgave. Følgende udsagn fra en pædago viser denne fornemmelse af nedprioritering:

*Nej, jeg ved ikke meget om hvad læreren planlægger. Jeg prøver at sige lidt om, hvad jeg laver men det er ikke rigtig kommet op endnu, det ville være så godt, hvis jeg kunne få årsplanen... jeg har ikke fundet den... men jeg skal jo vide det til understøttende undervisning. Min umiddelbare erfaring er at understøttende undervisning bliver nedprioriteret... skal lige ligge sidst på dagen- som overgang til SFO. Og med Eduka, ja vi har meget i spil... men skal vi være ind over den? Det ville være fint - det kunne man snakke om. (Pædagog)*

Andre skoler har en vision om, at Eduka skal bruges og udvikles, så det matcher til behovet:

*Vi vil gerne prioritere klasseledelse, blive enige om nogle metoder og redskaber, med Eduka er der ikke udviklet noget i den sociale retning endnu, ikke noget formål endnu, vil alligevel lave vores eget Eduka så det sociale bliver målbart (Lærer).*

Der, hvor kommunikationen på Eduka fungerer, viser undersøgelsen at værktøjet er en stor hjælp for det tværprofessionelle samarbejde omkring den enkelte elev:

*Nu arbejder vi med Eduka – et læringsystem, læringsmål på det enkelte barn i den enkelte aktivitet – en mere moderne elevplan, udover Eduka laver vi også elevplaner, hvor min lærer skriver om det fagfaglige, jeg skriver omkring trivsel, så tilføjer vi hos hinanden hvis vi synes der er noget vi mangler. Vi snakker også lige om det inden forældresamtalerne, der er vi også fælles, men har delt ud så jeg taler om elevens trivsel og min lærer har om det fagfaglige (Pædagog).*

*Eduka, nyt på vores skole- vi over os, virker rigtig fint! - der har vi fundet noget fælles. Vi deler jo oplysninger med hinanden (Pædagog)*

I forhold til faglig videndeling kan Eduka tilbyde hjælp, især til pædagogerne i deres planlægning af understøttende undervisning:

*I planlægningen, der kan vi komme til kort for der når man til punktet hvor man siger, hvad seven skal jeg lave her, hvad kan jeg putte ind, det er der bl.a. i Eduka et fælles system hvor vi kan dele med andre,*

*så kan sige lige nu arbejder vi med hygiejne fx, hvad har andre skoler lavet der svarer til det, så skriver vi ting i vores årsplaner og på den måde synes jeg vi får noget der hedder en dynamisk fælles årsplan(Pædagog)*

Den formelle kommunikation gennem et værktøj som Eduka sker således både ad hoc - *vi skriver ind når vi har tid* - eller i skemalagte sekvenser – *vi gennemgår skemaet på mødet op til forældresamtalen*. Undersøgelsen har vist, at værktøjet blev oplevet som støttende for opgaveløsningen, i det omfang at det var introduceret som et krav fra ledelsen og hjulpet eller 'løbet i gang' af samme ledelse.

Formel kommunikation kan således være ansigt til ansigt eller på distancen, hvor tid og/eller rum er adskilt, fx telefon, skype, mail. Et central fund i undersøgelsen retter sig mod det forskellige kommunikationsflow som opstår qua en forskellig ledelseskultur i skolen. Hvor lærerfaglige ledere har et møde med lærerne ca. en gang om måneden, har de pædagogfaglige ledere et ugentligt møde med pædagogerne. Herved kan opstå en u hensigtsmæssig forskydning i oplevelse af informationsmængde hos medarbejderne. Der er ganske enkelt stor forskel på om den formelle kommunikation foregår ansigt-til-ansigt, hvor der er tid til at gå i dialog om meningen og betydningen af informationen eller den foregår på distancen, hvor den enkelte medarbejder selv skal finde eller give mening til informationen i ugebrev eller meddelelser på Intra. Mening opstår måske først i dialog med kolleger, og undersøgelsen viser, at det oftest sker i den uformelle kommunikation.

Formel og uformel kommunikation afhænger af hinanden. Man kan sige at den formelle kommunikation hjælper skolen med at holde retningen i forhold til de overordnede principper, nedskrevne arbejdsgange og normer, mens den uformelle mundtlige og skriftlige kommunikation i det tværprofessionelle samarbejde har sit eget liv, der får dagligdagen til at fungere, herunder fortolker og giver den formelle kommunikation mening, betydning og handling.

#### **4.6 Uformel kommunikation**

Den uformelle kommunikation, forstået bredt som skriftlig og mundtlig kommunikation der er spontan, individuel initieret, opstår i og udenfor den formelle regel og målsatte kommunikation. Den kan tage alle mulige retninger og opstår som det kit, den sammenhængskraft - som binder skolen sammen både i forhold til de uforudsete situationer, som opstår hele tiden og som kræver en dialog i nuet, fx: *Godt, vi er nødt til samles i rundkreds, fordi der er opstået en konflikt i klassen*” eller ” *Vi nåede ikke så langt som planlagt, vil du fortsætte derfra hvor vi kom?*

Uformel kommunikation kan således på kort tid forklare, belyse, informere om fortidsbestemte hændelser og følelser(feedback) og/eller rette opmærksomheden på fremtidige indsatser (feedforward). Det faktum, at samtalen foregår i tidknappe sekvenser betyder, at de professionelle trækker både på egne indlejrede erfaringer og/eller på teamets fælles repertoire af forklaringer og oplevelser, som har sat sig mønstre, fælles narrativer, som man henviser til eksplicit eller bare tager for givet. Man kan kalde det et arkiv af akkumuleret viden (Jensen, 2016,41). Jo længerevarende praksisfællesskabet er, jo mere forankret er det fælles repertoire og jo mindre tid behøver deltagerne i samtalen til at fortolke, altså at gøre kommunikationen meningsfuldt og forståeligt.

Den uformelle kommunikation kan iagttages som samtaletråde, som opstår mellem medarbejderne indbyrdes, ledelsen indbyrdes eller medarbejdere og ledelse, hvis behovet er der. Kommunikationen er vilkårligt og den fletter sig rundt om den formelle kommunikation, fx før og efter formelle møder og i pauserne, eller som spontane beskeder på Intra, i telefonen eller på sms. Dens tråde skaber forklaring og forståelse ikke kun i den professionelle relationer, kommunikationen kan også have privat karakter. Den kan integrere eller differentiere holdninger, stemninger, følelser omkring fx ledelsesbeslutninger, hinanden som kolleger, forældresamarbejdet, alt mellem himmel og jord.

Uformel kommunikation underkendes ofte som small talk eller hverdagssnak, da den ikke er stringent rettet efter skolens eksplicite og nagelfaste strategi. Den kan være dybt professionel og en forudsætning for undervisningen og opdragelsens faglige kvalitet, men den kan også være kontraproduktiv og medføre et negativt følgeskab, hvor medarbejdergrupper gennem deres sladder og smalltalk bevidst modarbejder ledelsen, enkelte kolleger eller en tværprofessionel strategi. Den har både stor betydning for kvaliteten af det daglige samarbejde, trivsel og skolens realisering af folkeskolereformen. Deri ligger et ofte overset udviklingspotentiale i forhold til alle tre områder. Og i forhold til skolens arbejde med strategier har Thue Fast Jensen en hjælpsom pointe, hvor han skriver om modet til og nødvendigheden af, at skolen *samtidig* med at have italesat den overordnede strategi har mod til at lade strategien emergere, og tænke strategien som noget der udvikler sig *'hen ad vejen'* så den repræsenterer ikke udvikling *af* skolen, men *i* skolen (Jensen , 2016,41). Hvorvidt potentialet for forandring og læring kan udfolde sig i den uformelle samtale, afhænger af, at dens karakter *ikke* er repetitiv, men derimod det som Stacey kalder flydende: *Den flydende form for konversation bryder med den stabilitet, som vi konsoliderer i den repetitive form konversation* (Jensen 2016, 42).

Men det kræver noget ekstra for pædagoger og lærere at bryde med de vante samtalemønstre om fx eleverne, illustreret i følgende ordveksling observeret på gangen mellem en klasses lærer og pædagog:

*Nu skal du bare høre... typisk for Benjamin! Han skulle lige gøre opmærksom på sig selv- og så odelagde han lige sin gruppes planche...* (Lærer)

Forventning om kollegaens gestus bliver opfyldt, pædagogen giver et lille anerkendende og solidarisk løft:

*Åh, det er bare det sædvanlige!* (Pædagog)

Umiddelbart tænker man, at handling - herunder talehandlinger - er betinget af, at man har tænkt sig om først. Men sådan er det kun yderst sjældent i den uformelle kommunikation. Langt de fleste gange, man gør eller siger noget, sker det uden at tænke. Man gentager sine mange gestus og responser.

Det kan man slippe af sted med, fordi der er sket noget lignende før og man netop har erfaring med, at det virkede. Jf. Mead prøver mennesker verden af, før de reflekterer over den. Når jeget handler eller gør noget ved verden eller andre mennesker i den, forholder disse andre sig til det, jeget har gjort. De fortolker det og sender det tilbage som en eller anden form for reaktion. I bred forstand er kompetencen til at lære og til at fortolke det, der sker i verden, det, som skaber individets eller organisationens overlevelse. Denne evne til at lære af og fortolke verden er udviklet og forbedret gennem udviklingshistorien. Både individer og organisationer lærer af erfaringer, hvilket udfoldes i afsnittet om kultur (Bjerresgaard og Hermansen, 2016).

Potentialet for forandring, udvikling og læring ligger derfor i at kunne bevidstgøre sig om sin habitus, sin næsten kropslige automatik, som man mere eller mindre er tvunget til, når der er travlt og kompleksiteten er stor. Hvad sker der? Hvad siges der? Hvad gøres der? Kommunikation (talehandlinger) såvel som konkrete handlinger bombarderer sanserne, og det er umuligt at danne sig et overblik i strømmen af input. Forsøg på at forstå disse uendelige muligheder, afføder stress og en tilstand af kompleksitetsunderskud. For at kunne formindske den ydre kompleksitet skal man være i stand til at øge egen indre kompleksitet. Det kan man også kalde at 'køre på rutinen' (Ibid).

Erfaringerne af vores handlinger lægger sig til rette i kroppen som vaner: *En habitus er skemaer, der regulerer de dannedes tænken i alle samfund, som har et skolesystem* (Bourdieu 1974: 142). Dette automatiske register af et menneskes parathed til handlinger, herunder kommunikation, er organiseret i forskellige strukturer, dvs. rækkefølger af handlinger. Evnen til automathandling betyder rent praktisk, at man kan bruge sin opmærksomhed på det, man *ikke* automatisk har styr på (Bjerresgaard og Hermansen, 2016). Men det kræver et brud på rutinen at svare sin opgivende kollega i situationen ovenfor med en opfordring til refleksion. I det konkrete tilfælde svarer pædagogen efter at have anerkendt sin lærerkollegas frustration:

*Ja Benjamin gør mange dumme ting, skal vi prøve at fat i, hvad vi kan gøre for at hjælpe ham?*

(Pædagog)

Et svar, som i situationen tilsyneladende ikke bliver taget ilde op, eller opfattet som en belastende udfordring. Undersøgelsen viser, at især konkrete praksiserfaringer med hinanden, hvor man i en ledelses og følgeskabs relation i sekvenser justerer sig i forhold til hinanden langsomt ændrer i indgroede rutiner og opbygger kendskab, respekt, tryghed og tillid i samarbejdet, hvilket kan bane vejen for, at kvaliteten af den uformelle kommunikation stiger. Det har i flere tilfælde medført, at lærere og pædagoger tør udfordre hinanden fagligt, eller uden bekymring tør overlade ansvar til den anden, som positivt udtryk for, at man tager hinanden alvorligt og ønsker at tage del i en dialog.

#### **4.7 Kommunikationens betydning for skolens kultur.**

Ledelseskultur, samarbejdskultur og læringskultur opstår qua skolens formelle og uformelle kommunikation. Kultur er et begreb, som kan defineres fra forskellige perspektiver. Her anvendes dels Scheins (2004) kulturmodel, hvor kultur ses som en rettesnor, dels kultur set i et systemteoretisk perspektiv, hvor det forstås som en optik, en variationsramme for fremtidige handlinger, hvor man henviser til historie, tradition, fælles vedtægter og uskrevne regler. Fælles for de to perspektiver er dog betydningen af kommunikation. Kulturen fastholder og udvikler sin identitet gennem kommunikation.

I Scheins perspektiv hænger ledelse og organisationskultur uløseligt sammen. Ledelse kan skabe, manipulere og forandre kulturen på en arbejdsplads (Schein 2004). Kulturen er håndterbar og konsensuspræget, der tilstræbes at opnå harmoniske helheder, hvilket sætter de psykodynamiske forhold i fokus. Som alle mennesker har en historie, har også kulturer deres historie, og heri findes forklaringer på værdier, strategier og adfærd. Kultur opfattes som noget en organisation *har*, et værktøj, hvis funktion er at opnå mål inden for organisationen. Dens overlevelse sikres gennem ekstern tilpasning samt intern integration, hvor sidstnævnte er et central begreb i dette forskningsprojekt som et af det tværprofessionelle samarbejdes permanente udfordringer.

Udefrakommende forandringspres har ofte den virkning, at kulturen rykker sammen om sig selv.

Denne generelle tendens forklarer først Schein således: *”Det er ikke muligt at kreere en kultur. Nonsens at tale om at få udefrakommende konsulenter til at give en virksomhed en ny kultur. Men når flere mennesker begynder at mene noget bestemt, som bygger på en række fælles succeser, så kan man tale om, at en ny kultur er på vej. Kultur er et produkt af en ny måde at gøre tingene på, som er en succes. Succeserne skal imidlertid buskes og fortælles videre.”*

(Schein i Bechsgaard 1998:2)

En pædagog forklarer det samme på sin måde:

*Vi kan ikke gøre alt det nye bedre end vi kan, og det har jo vist sig at være bedre at bruge hinanden end at stå og råbe og skrig af hinanden. Vi har faktisk været inde i fasen, at først var det lærere og pædagoger mod hinanden, så lærere og pædagoger sammen mod ledelsen, fordi de ikke gjorde noget og de ville have noget som vi bare ikke kunne få ind i undervisningen eller i vores forberedelsesplan, lige sådan, ikke? Men stille og roligt bliver det bedre... milepælen var i foråret hvor hele indskolingen væltede, hvor vi samlet gik op til ledelsen og sagde: Det her, det holder ikke ...nu stopper det, nu skal vi have hjælp.(Pædagog)*

Med skolereformen kom nye opgaver og nye aktører, pædagogerne, ind i undervisningen. Det gav i eksemplet ovenfor forstyrrelser, ja i starten ligefrem brydninger i kulturen med skiftende alliancer fra monoprofessionelle grupper mod hinanden til medarbejdergruppen overfor ledelsesgruppen.

Tilsyneladende skaber pædagogen med sin fortælling en forklaring retrospektivt, så det bliver forståeligt for hende, hvad der egentlig skete og hvorfor det blev bedre. Jf. Schein kan man gennem historien finde forklaringer på værdier, oplevelsesmåder og den måde vi agere på, han bruger et 3-delt begreb i sin kulturmodel: De grundlæggende antagelser, skueværdier og artefaktniveauet, hvor de tre niveauer ikke blot en lineær proces af holdninger, der smitter af på værdier, og normer som igen afspejles i effekterne. Bevægelsen kan også foregå den anden vej. Hvis det fælles spiserum stadig er benævnt med 'lærerværelse' eller hvis det fælles forberedelseslokale kun har plads til lærerne, så smitter effekterne af på den grundlæggende antagelse om, at pædagoger er på 'besøg' på lærernes domæne. Eksemplet nedenfor illustrerer to lederes indbyrdes forskellige holdning til det tværprofessionelle samarbejde, udkrystalliseret på artefaktniveauet:

*Vi skulle før ferien have indrette et fælles forberedelseslokale, og derfor organiseret nogle medarbejderarbejdspladser. Der blev handlet ind af stole, skabe, hæve-sænke-borde og lamper og jeg kommer efter ferien og ser på rummet: Godt, hvor skal mine medarbejdere sidde og forberede sig? Svaret fra min ledelseskollega var: Det må vi jo finde ud af...hvortil jeg spurgte: Jamen skal de ikke sidde i forberedelseslokalet hvis de skal have et samarbejde?? Svaret var: Nej, de skal ikke sidde og snakke sammen, når de skal samarbejde. Vi finder et andet sted... Så nu er de i SFO (Pædagogfaglig leder)*

De fælles grundlæggende antagelser, holdningerne, er et uformuleret niveau, som Schein beskriver således: ”Et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, mens den løste sine problemer med intern

*og ekstern integration, og som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor læres videre til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer” (Schein 1994, 20).*

Grundlæggende antagelser er ligesom anvendte teorier ikke noget, man stiller spørgsmålstegn ved eller debatterer. De er dannet og taget for givet som gruppens definerede ejendom og giver dermed mulighed for at differentiere sig fra andre grupper. De danner altså norm. En af skolens mest resistente grundantagelser har været og er forestillingen om, at skolens rygrad i hverdagen er formen: en klasse, en time, en lærer, og som gennem *skemaet* (artefaktniveauet) operationaliseres til hverdagspraksis. Næsten uforandret igennem 200 år har ’skemaet’ eksisteret, og med reformens nye krav om nye læringsrum, nye opgaver og nye samarbejdspartnere øges kompleksiteten og udfordringerne (som formodentlig altid har været der) bliver endnu mere mærkbare. En skoleleder siger:

*Skemaet, det styrer os fuldstændigt og lægger nogle bindinger på hele skolen. Jeg har en tanke om at opløse skemaet og gøre mulighederne for at samarbejde bredere, men det bliver svært at sælge for hele skolen med begrundelsen i, at lærerpædagog-samarbejdet skal fungere. Vi er en gammel kultur, så det vil give noget uro, hvorfor nu det? (Skoleleder)*

Samarbejdskultur som rettesnor et resultat af en udviklede læreproces over tid med planlægning, gennemførelsen af undervisningen i klassen, hvor lærere og pædagoger (og elever) gennemlever, hvordan en række værdier (hvad vi siger, at vi vil) er transformeret til handlinger (hvad gør vi). De grundlæggende antagelser bliver det grundlag, som fællesskabet bygger på (fx er der overensstemmelse mellem det vi siger og det vi gør?). I undersøgelsen spurgte vi respondenterne om dette og der var udbredt enighed om, at de grundlæggende antagelser fungerer som rettesnor, de kan forudsige og styre adfærd på artefaktniveau, ligesom de kan bruges til håndtering af usikkerhed i situationer, som er vanskelige eller hvor pres udefra opleves:

*Med reformen tænkte alle lærere: uba, nu er det mig der bliver ændret på, og det var mig der plejede at gøre sådan og det er sådan rigtig svært som lærer i 20 år med sine rutiner... jeg forstår dem...men små skridt hver dag, som du jo ikke kan se, men over tid kan du se en stor ændring. (Pædagog)*

Det tætte tværprofessionelle samarbejde er baseret på pædagogernes og læreres værdier og et signifikant fund i undersøgelsen er, at hvis de professionelles børnesyn kan forenes, så har det afsmittende virkning på planlægning af undervisnings- og opdragelsesaktiviteterne og de voksne og børnene trives i klassen:



*Det er vigtigt, at man har det samme menneskesyn, at man deler det samme, det kan vær ift hvordan opdragelse indover, hvordan man skal tackle de her børn i klassen både fagligt og socialt, så man gør det ens så vidt som muligt... (Lærer)*

*Jeg har altid haft det super med min dansklærer, men der er andre lærere, hvor jeg fagligt i uv fuldstændigt ikke kan forstå, hvorfor de gør som de gør. Men når jeg er ude i pauserne, så har jeg det rigtig godt med dem, der er ikke noget der, og jeg har lært ikke at tage det personligt, det som sker i klassen...altså derfor kan vi det her, fordi jo mere kommunikation, selv i de små pauser, man lærer hinanden at kende og ens synspunkter: Nåh, det er det du mener med det, så er det jo slet ikke noget med mig, det er bare måden du siger det på, man skal arbejde med sig selv, ytre sig: Fint du lige sagde det, åh til næste gang kan du ikke lige... ( Pædagog)*

Midlet er kommunikation: ” Når først mennesker har et fælles kommunikationssystem og et fælles sprog, kan læring foregå på et begrebsmæssigt niveau og fælles begreber får mulighed for at opstå” (ibid). Schein giver selv udtryk for, at han foretrækker denne begrebsstramning omkring de fælles grundlæggende antagelser, således at definitionen udelukker, at ” alle alternativerne stadig er synlige i kulturen, og at ethvert medlem af kulturen fra tid til anden kan vælge at opføre sig i overensstemmelse med eller fravige fremherskende orienteringer” ( ibid, 29) Jf. Schein er kommunikationen midlet til at nå frem til og formulere de fælles vedtagelser, som danner fast grund for kulturen.

Heri ligger den store forskel til et andet perspektiv på kultur, nemlig skolens kultur som optik, et begreb, som medinddrager den kontingens, som bl.a. Qvortrup anser for vores livsvilkår i det hyperkomplekse samfund, herunder skolen, pædagogers og læreres arbejdsplads. Denne ”forholden-sig-til-omverden” med bevidstheden om, at alt med lige god ret *kunne* være anderledes kan synes at stå i direkte modsætning til Scheins begreb grundlæggende antagelser. Kultur er ikke noget organisationen har, men noget den er.

Kulturen som optik eller nødvendig sorteringsmekanisme fungerer dog også kompleksitetsreducerende, nemlig ” at intet er forudsigeligt, men at alt heller ikke er muligt” (Qvortrup 2001,117). Lærere og pædagoger løser deres opgaver ved at navigere igennem en række valg, eller rettere fravalg. Deres samlede muligheder er så omfattende, at de må selektere snarere end tilpasse sig: ” [...] så tilpasser selvreferentielle

*systemer<sup>2</sup> sig ikke deres omverden, de opnår selvbestemmelse ved at adskille sig fra den, for hvordan skulle noget system være i stand til at tilpasse sig de utallige feedback signaler, det til stadighed mødes med fra sin omverden?" (Rasmussen 1996, 49)*

Her vælger de professionelle således *ikke* ud fra fast forskrift, men ud fra en kompleks proces, hvor viden, erfaring, værdier og kompetencer gør det muligt at håndtere udfordringen. Valg medfører, at noget gøres aktuelt, mens noget andet stadig er der som en mulighed. Lærere og pædagoger skal i dette kulturperspektiv altså lære at forstå sig selv *både* som professionelle individer og som medlemmer i det sociale system, et praksisfællesskab skabt af dem selv (Wenger, 2004) med undervisning og opdragelse i alle skolens læringsrum. Deres forventninger formaliseres og dermed skabes grundlaget for medlemskab af fællesskabet.

*Det har været op ad bakke, at skulle arbejde i relationer man ikke havde søgt, år med gråd og samarbejdsudvikling, erkendelse af at man er to fagprofessioner der skal samarbejde om samme brugergruppe, at skabe fælleskab... samme menneskesyn Det trak tænder ud at få indsigt! Vi er kommet over det nu, mange ting er givet nu, vi har oplevet en kulturændring. Hvordan?, jo gennem en løbende snak og rammebetingelserne ændrer sig jo også... (Lærerfaglig leder).*

I dette kulturperspektiv medfører vilkåret om kontingens inkonsistens i skolens opgaveløsninger. Kulturen ses her som system baseret på integrerede subkulturer. Det fælles fodslag udgøres *ikke* af et sæt ens værdier, holdninger, målsætninger og måske endda også metoder og værktøjer, - men derimod af erkendelsen om, at alt står til forhandling, selv rammebetingelser ændrer sig ifølge citatet ovenfor. En homogen, uniform skolekultur kan i et vist omfang styre retningen, men ved at anerkende inkonsistens som et vilkår, kan skolens ledere frisætte de professionelle i at tilpasse sig nye krav, ønsker og påvirkning udefra. Eksperimenter på baggrund af pædagogers og læreres professionelle dømmekraft, kan udmønte sig i gode løsninger, som ledelsen aldrig ville have kunnet forudse. Når det sker, kan lederne selvfølgelig fremhæve og støtte de vellykkede projekter og historier, der afspejler skolens grundlæggende værdier og holdninger, og derved skabe opmærksomhed omkring disse. Men det kræver at de ønsker at afgive en del af ledelsen i den interne udvikling, fx i.f.t både hvad angår teamenes indhold, form, tempo. I det følgende citat fra en leder bliver valg af retningslinjer og regler det, som ledelsen bruger til at styre udviklingen, at lave en forskelsmarkering mellem det man gerne vil og ikke

---

<sup>2</sup> System benævner begrebet person (psykisk system), mens relationer og kommunikation benævnes socialt system. Folkeskolen er et eksempel på et socialt system i sin bredeste forstand, 'lærer-pædagog' er et eksempel på et socialt system i sin snævrere forstand

vil udvikle på skolen. Men lederen erkender, at kultur faktisk er ustyrlig, hvis ikke ledelsen melder ud, fordi nogle medarbejdere venter ikke, men finder mening i selv at gå i gang med at vælge, handle og finde måder at håndtere forandringerne på:

*Retningslinjer, ja... nogle medarbejdere gør det bare selv, andre afventer at der kommer retningslinjer. Så bliver vi nødt til at speede op og lave nogle regler ellers løber udviklingen fra os. Det er vi da kommet i nogle gange og så må vi bare melde ud... Det er egentlig ikke meningen at vi ville give plads til at eksperimentere, vi kan bare ikke lave skolens kultur om sådan her, pling. (Pædagogfaglig leder)*

På det konkrete plan kan ledelsen understøtte lærer-pædagog samarbejdet ved at skabe fælles forberedelseslokaler eller konstruere nye måder at lægge skema på for at fremme essentielle værdier, men det sker ind i medarbejdernes 'frie vilje'. Medarbejderne har altid et valg, men rammerne er med til at gøre nogle valg mere meningsfulde end andre. Opbakning er i nedenstående citat netop fravær af gode rammer:

*Jeg kan mærke noget irritation over at de (ledelsen) forlanger noget, som giver god mening, men der er ingen opbakning til at gøre det. Det hedder bare, det finder I selv ud af. (Pædagog)*

Samtidig kan man sige, at de to professioners grundlag, hhv. Professionsidealet (DFL:2014) og Etisk grundlag for pædagoger udgør en formalisering, hvor noget af den 'frie vilje' bliver tilpasset, så hhv. lærere og pædagoger hjælpes til at forstå sig selv som del af en professionel autonomi, forskellig fra andre, og til *derfra* at indgå i det tværprofessionelle samarbejde. I arbejdsrapporten til Etisk grundlag for pædagoger er fx forældresamarbejdet kraftigt understreget: *Det arbejde pædagoger udfører, gør de i vid udstrækning på forældrenes mandat. Pædagoger skal stå til regnskab og samarbejde med forældrene på en anden måde end skolelærere og andre der arbejder med mennesker (BUPL 2008:17).*

At kunne redegøre og begrunde valg omkring forældresamarbejde er argumenteret som en spidskompetence hos pædagogerne, og forskningsprojektets resultater bekræfter, at pædagogernes særlige forældrekontakt i SFO'en giver dem status som den røde tråd i skoledagen. De er selv bevidste om denne kommunikations betydning:

*Vi ser hele barnet, det gør noget når der er flere øjne også om eftermiddagen hvor det er mere uformelt og hvor vi møder forældrene (Pædagog)*

*Min lærer har nok af mig lært noget om forældresamarbejdet og det sociale af mig, også at tackle konflikter og spørge ind til (Pædagog)*

*Fx i SFO hvis nu nogle forældre undrer sig i forhold til skolen, noget de ikke har fået besked om, så forbereder vi lærerne på at der måske kommer en forældre (Pædagog).*

*Jeg er jo bindeled, nogle gange kan jeg føle at fordi jeg er med i flere lektioner, og ser forældrene når de afleverer og henter, så er jeg den røde tråd igennem børnenes dag, både i 2 voksenordning, i faglig fordybelse og i SFO... der er rolleskift...[...] men jeg er med dem som et edderkøppespind trukket ud i mange sider.(Pædagog)*

En skoles ledelses/følgeskabskultur, tværprofessionelle samarbejds- og læringskultur er ikke bare givet, den skabes og vedligeholdes i den uformelle og formelle kommunikations tusinder af daglige menings- og betydningsmættede interaktioner. Undersøgelsen viser store forskelle i den tværprofessionelle samarbejdskultur. Der er mindre forskelle mellem de tre kommuner og større forskelle skolerne imellem og mellem de enkelte team på skolerne, men fælles for alle kommuner, skoler og team er, at samarbejdskulturen er under konstant udvikling og påvirkelig. Ledelsen og rammerne har stor betydning, som vi argumenterer for i samtlige kapitler, men undersøgelsen viser samtidigt, at den konkrete samarbejdspraksis og den dertilhørende uformelle kommunikation er helt central for udviklingen af skolens kultur.

#### **4.8 Hotspots og kommunikative knudepunkter**

Gennem undersøgelsen og analyserne fremstod et opmærksomhedspunkt mere og mere tydeligt: Skolens kommunikation og især den uformelle kommunikations, herunder mødesteder, knudepunkter eller hotspots for uformel kommunikation og handling, har en afgørende betydning for skolens kommunikationsflow. Her anvendes alene begrebet hotspots som en metafor for disse knudepunkter, lånt fra den aktuelle tværprofessionelle forskning i rummets betydning, hvis fokus er på hotspots for uformel læring (Gregory, Hopwood & Boud 2014). I dette forskningsprojekt beskriver hotspots således knudepunkter for uformel kommunikation.

Det var især interview og observationerne på en af de første skoler, der påkaldte sig opmærksomhed på den uformelle kommunikations betydning og ikke mindst hvordan skolens fysiske rammer udgjorde mulighedsbetingelserne for kommunikationen. I interviewet med læreren fortæller hun, hvordan de har fået opbygget et fantastisk velfungerende tværprofessionelt team i en ellers relativt traditionel skolekultur, - hvilket også blev bekræftet af interview med lederne, teamets pædagog og den anden lærer samt de efterfølgende observationer. Læreren fortæller, som mange andre af de interviewede i undersøgelsen, at i indskolingen fylder opdragelsen meget, da det er vigtigt, at børnene hurtigt lærer at

gå i skole og de trives i deres klasse, ellers er vanskelige at undervise og megen tid kommer til at gå med andet end den faglige undervisning. Hendes erfaringer fra et fagligt og socialt velfungerende team omkring klassen sker med fokus på uformel kommunikation om undervisning og opdragelse, med det formål hurtigt at skabe en velfungerende klasse. For hende og hele teamet er det vigtigt, at de i løbet af dagen taler sammen, helst både inden timerne og efter timerne, så de får løst eventuelle problemer i klassen eller med enkelte børn og - ikke mindst - får hver deres undervisning til at hænge sammen. Det foregår på gangene, i dørene, i klassen, i personalerummet og i forberedelsen. Og det foregår elektronisk på mail, intra og sms. Nogle gange tager det ikke ret lang tid, men både lærere og pædagog oplever sig som et team og har fornemmelsen for klassens faglige og sociale udvikling. Problemstillingen for dette team er dog, at skolens rammer for de uformelle møder ikke er optimale. Pædagogen vælger ofte af bruge 15 minutter af sin fritid for at møde lærerne på gangene og i døren inden undervisningen eller måtte gå fra SFO'en før tid, da den er fysisk placeret et stykke fra indskoling. Lærerne vælger ofte deres pauser fra for at finde deres pædagog i SFO'en. Har de fælles pauser, har de en fast aftale om at sidde sammen i deres team på personalestuen, ligesom læreren forbereder sig i pædagogernes forberedelsesrum. Det bliver hun ofte drillet med af de andre lærere, og den lærerfaglige leder høres kommentere drillende på deres samarbejdsform med spørgsmålet, om hun snart flyttede ind til lærerne eller helt var blevet pædagog. Hele teamet var overbevist om den uformelle kommunikations betydning.

Selvfølgelig kan der iagttages velfungerende team med velfungerende klasser, der ikke har eller bruger ligeså megen tid på den uformelle kommunikation som ovennævnte eksempel, men samtlige respondenter giver i interview, såvel som den kvantitative undersøgelse udtryk for, at uformel kommunikation har stor betydning både for teamets samarbejds muligheder og kvaliteten af deres arbejde. Den uformelle kommunikation er ofte en her og nu dialog, der opstår, skifter spor og slutter, når timen starter eller man skal videre i teksten. Der er med andre ord ikke lige meget brug for den hele tiden.

Som forskere blev vi ikke kun optaget af dens funktion og indhold, men også hvor på skolen møderne rent fysisk foregår og om ledelsen kan skabe bedre rammer for kommunikationen, herunder for deres egen deltagelse i den. Interviewene og observationerne giver et fingerpeg om de vigtigste mødesteder og dermed knudepunkter eller hotspots for den uformelle kommunikation og handlinger.

Om morgenen er det parkeringspladsen, dørene ind til skolen og SFO'en, der er personalerummet og forberedelsesrummet, hvor overtøj og materialer placeres og hentes. Nogle af de interviewede er meget bevidste om disse hotspots om morgenen. Der er flere lærerfaglige og pædagogfaglige ledere, der gerne

vil være tilgængelige om morgenen og nogle af dem vil gerne hilse på medarbejderne, når de har mulighed for det. Der er ingen tvivl om, at det har stor betydning, hvor de placerer sig, ej heller at det at få den anerkendelse - og i øvrigt opleve en åben dør hos lederne – har stor betydning for medarbejderne.

Den traditionelle skoleleder, der altid havde en dør åben, spiste sin mad på lærerværelset, selv underviste, kendte alle ansatte personligt og fagligt og var kulturbæreren på skolen, er på mange måder idealet, når vi analyserer interviewene. Og mange af denne undersøgelses pædagogfaglige ledere i SFO'ene lever faktisk op til dette ideal, godt hjulpet af de institutionelle rammer, som muliggør en meget tæt daglig kontakt til pædagogerne.

I løbet af dagen er det især på gangene og i dørene til klasseværelserne, at lærere og pædagoger bevidst som ubevidst mødes. De kan lige få aftalt, hvem der gør hvad i den undervisning, de skal i gang med, eller de kan lige nå at få overleveret forskellige informationer. Det er især klasseteamene, der fortæller, at de har brug for sociale og faglige overleveringer, der ikke kan vente til næste uge, hvor de har teammøde. Nogle team har et skema og en fysisk ramme, der gør, at de mødes helt naturligt og andre skal bevidst følge med i, hvor hinanden er og aktivt søge mødet.

Personalerummet og forberedelsesrummene er dagen igennem vigtige mødesteder og i og omkring dem er der igen særlige hotspots, som dørene ind og ud af rummene, kaffemaskinen, køkkenbordet med vasken, køleskabet, kopimaskinen, osv. mens biblioteket med en centralt placering på nogle skoler fungerer som et hotspot. Der er ingen tvivl om, at fælles personale rum tæt på indskoling og SFO'en, ligesom fælles forberedelsesrum, hvor man sidder i teamene, tæt på indskolingen skaber bedre betingelser for den uformelle tværprofessionelle kommunikation end det modsatte. I undersøgelsen ses skoler med meget forskellige bygningsmæssige og dermed fysiske forudsætninger. Det ideelle er ikke altid muligt, ligesom det ikke altid vil være det tværprofessionelle der har højest ledelsesmæssig prioritet, heller ikke i indretningen af skolen. Under et par interviews udtrykte nogle ledere dog interesse for at give teamene muligheder for bedre at kunne mødes uformelt, dog uden at vide hvor deres medarbejdere rent faktisk havde behov for det. Men som en lærerfaglig leder udtrykte det: *Så må vi finde ud af det.*

En anden observation vedrørende den uformelle kommunikation er, at vigtige informationer udveksles mellem lærere, pædagoger og ledere *før* de formelle møder, *under* dem, *i* pauserne og *efter* møderne. Respondenterne bekræfter entydigt, at det er således, og de udtrykker ønske om, at det kunne være muligt at medtænke dels placeringen af formelle møder og dels antallet, så det giver dem større

mulighed for at tale uformelt sammen. Det gælder også møder og kompetenceudvikling ude af huset, som mange ledelsesteam fortæller at de har nydt godt af i forhold til at de har lært hinanden at kende, fået talt sig ind på hinanden og fået en masse ledelsesarbejde fra hånden.

#### **4.9 Opsummering.**

Både den formelle og uformelle kommunikation er væsentlig for det vertikale og horisontale ledelse/følgeskab, altså samarbejdet mellem dels ledelse og medarbejdere, og ledelsen indbyrdes og medarbejderne indbyrdes. Begge kommunikationsformer er understøttende undervisningsnødværlige i skolens drift og udvikling, hvor skemaet giver gode eller ringe mulighedsbetingelserne. På samme bliver de fysiske rum en betingelse for muligheden for at kommunikationen og får derfor stor betydning for læreres, pædagogers og lederes uformelle og formelle kommunikation i samarbejdet på tværs med realisering af folkeskolens nye opgaver. Formel kommunikation knytter sig til et bestemt formål, har en bestemt dagsorden og dermed en særlig diskurs. Uformel kommunikation forstås bredt som skriftlig og mundtlig kommunikation, der er spontan individuel initieret og opstår i og udenfor den formelle regel og målsatte kommunikation, og den tager plads i skolens kommunikative knudepunkter, dens hotspots. Den uformelle kommunikation kan være både dybt professionel og ren small talk. Den uformelle kommunikation kan tage alle mulige retninger og opstår som det kit, den sammenhængskraft - som binder skolen sammen både i forhold til de uforudsete situationer, som opstår hele tiden. Det stiller ikke kun krav til pædagogprofessionen, der kommer ind med større vægt i folkeskolens arbejde, også lærerprofessionen og ledelsen får nye opgaver i forhold til at drifte og ikke mindst udvikle de nye opgaver, så de matcher den lokale kontekst. Et velfungerende tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og pædagogerne hviler på kvaliteten af deres formelle og uformelle kommunikation.

## 5. UNDERVISNING OG OPDRAGELSE

I løbet af denne undersøgelse er det blevet tydeligere og tydeligere at folkeskolereformen er udtryk for en mere radikal ændring af folkeskolen end først antaget. Selv om formålsparagraffen er uændret fra 2006, så har ændringer i rammerne med de nye læringerum, de forenklede fælles mål, længere skoledage, lærernes arbejdstid, ledelseskompence, osv., betydet, at pædagogerne ikke bare kommer ind i den gamle stabile og traditionsrige folkeskole og i et samarbejde med lærerne og ledelsen skal finde plads til deres professionelle kompetencer. Pædagogerne er kommet ind i en folkeskole under forandring og skal samarbejde med en lærerprofession, der stadig er påvirket af usikkerhed i.f.t implementering af den nye reform. Det er i denne komplekse virkelighed mellem nyt og gammelt, det kendte og det ukendte, at den enkelte pædagog og lærer, det enkelte klasseteam, årgangsteam, den pædagogfaglige og lærerefaglige ledelse og professionerne har skullet samarbejde, udvikle og finde deres faglige roller og identitet, samtidigt med undervisningen og opdragelsen af eleverne.

Lærerne og pædagogerne har samarbejdet helt konkret om denne opgave i flere år, afhængig af kommunernes indsatspunkter og dagsorden, men man kan konstatere, at reformen 2014 har øget læreres og pædagogers følelse af kompleksitet. Følgende udsagn viser, at både tværinstitutionelle (pædagoger ind i skolen), tværdisciplinære (hvad ved vi) og tværprofessionelle (hvordan arbejder vi sammen) udfordringer er på spil:

*Det startede med reformen, måske nogle lærere følte nu bliver jeg bare taget ud fordi pædagogerne skal ind... og vi pædagoger havde det ligesådan: hvorfor skal vi det her...? Nu er vi blevet til kommunikere, bruge hinanden og hvad synes du lige vi skal lave... i denne uge har lærerens planlagt sådan og sådan og i næste er det mig der planlægger noget. Jeg synes det bliver bedre, ikke at den er der, men der er bedre (Pædagog)*

*Reform tager' tid... der er stor forskel på hvordan man er som lærer og pædagog. Er man god til at tilvende sig... eller holder man fast i det gamle.... Nogle lærere har været på i mange år, de har været vant til rammer og struktur som de kender, de kan have svært ved tilpasninger, som så ændres igen, man ved: Åhhhh....modvillighed.(Lærer)*

*Det fungerede bare ikke da vi stod i hver vores bås og råbte til hinanden, lærere og pædagoger mod hinanden og så slog vi os sammen, fordi vi fandt ud af at det ikke er os der er problemet, vi skal have rammerne og vi skal have at vide præcist, hvad er vores vilkår og er kravene til det her... Tiden*



*hjælper... nu er der kommet mere ro på, eller vi har vænnet os til kaos efter reformen, men i kaos der finder vi roen til at klare os igennem og når så vi er kommet igennem så tænker vi, det var jo ikke så slemt. (Pædagog)*

*Det er faktisk et stort problem her efter reformen, jeg synes godt nok der kommer flere og flere børn, der ikke kan lide at gå i skole Hvis jeg kan få nogle børn til at trives og få lyst til at blive en del af det fællesskab, få et godt børneliv, det er så vigtigt....det er ikke kun det faglige, det er en lille del af det...2/3 er, at børnene trives ... (Lærer)*

*Rammerne gør at det er blevet sværere efter reformen. At få rammerne sat for det vi skal kunne, vores arbejdsdag er jo forskellige, fysisk er det svært at få til at gå op. Fx en bekymringsamtale, der er jeg nødt til at tage lederen med fordi hun har tiden - og ikke skolepædagogen som ikke har tid, så skal jeg referer for pædagogen senere, det er dobbeltarbejde. (Lærer)*

Dette kapitel har fokus på både indhold og form i det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i folkeskolen, specifikt hvordan de samarbejder om skolens opgaver, hvordan de håndterer deres egen rolle og ansvar, samt deres refleksioner over deres professionsidentitet og -forståelse. Desuden udfoldes, hvilke kvaliteter skolens tværprofessionelle samarbejde bidrager med og hvilke permanente udfordringer samarbejdet brydes med. Kapitlet er det sidste af undersøgelsens fire kapitler, hvor de første tre i højere grad havde ledelse, følgeskab og rammerne for skolens kerneopgaver i fokus, så har dette kapitel samarbejdets indhold, læreres og pædagogers undervisning og opdragelse i centrum og dermed også samspillet og udviklingen af professionernes kernefaglighed.

Kapitlet indledes med et baggrundsnit om skolens fundament, præsenteret gennem refleksioner over dens formålsformuleringer gennem tiden og udfolder derefter de to professioners normbaserede arbejdsgrundlag, hhv. Professionsidealet (DLF 2002, genudsendt i 2014) og Etisk grundlag for Pædagoger (2010), som tjener som italesættelse af de to professioners identitet. Undersøgelsen viser, at mødet mellem professionerne er et møde mellem to faggrupper, der har hver deres historie, etik, vidensgrundlag og arbejdsfunktioner. Dernæst følger en refleksion over, hvordan lærer-pædagogsamarbejdet kan håndtere undervisning og opdragelse i skolen, belyst dels med udgangspunkt i organisationernes professionsgrundlag, dels gennem udvalgte teoretiske perspektiver. Efter en kort præsentation af skolens vidensbegreb efter reformen 2014 samt en beskrivelse af skolens nye rum afrundes med en beskrivelse af måder at fordeling af ansvar og roller i det samarbejde, iagttaget indenfor undersøgelsens felt.

### 5.1 Skolens opgave og mål gennem tiden.

Folkeskolereformen er ny, men folkeskolen som institution har en lang tradition. Uanset de radikale ændringer af rammerne og den overvældende kompleksitet, der opstod lige efter reformen, er mange af undersøgelsens deltagende skoler godt i gang med at håndtere udfordringerne. På de fleste skoler er man kommet så langt med reformarbejdet, at ledere, pædagoger og lærere har gensidigt afstemte forventninger til samarbejdet og skolens opgaver. Hvorvidt det altid svarer til reformens intentioner eller de lokalpolitiske strategier og prioriteringer er en anden sag, men det er vanskeligt at forstå skolernes reaktion på reformen og efterfølgende udvikling uden at kende folkeskolens historie, opgave og mål gennem tiden. Folkeskolens formålsformulering er den overordnende og samlende intention, et resultat af et politisk kompromis på et givent tidspunkt og den kan som sådan udsættes for flere fortolkninger.

Den tyske teolog og filosof Friedrich Schleiermacher (1768-1834) stillede i sin tid følgende spørgsmål til de pædagogisk ansvarlige: *Hvad vil den voksne generation med den opvoksende generation?* Hans spørgsmål er stadig meget aktuelt, fordi mange forskelligartede interesser (stemmer) i dag har indflydelse på de professionelle arbejder i skolen. Skolelivet leves ikke i sin egen parallelverden, men påvirkes af en række måske modstridende forventninger i den pædagogiske diskurs: Velfærdsstaten har sin version af hvad den gode skole skal, mens konkurrencestaten har en anden. Forskellen kan spores i skolens formål, rammer og i fortolkningerne af det.

Skolen skal udfylde sin rolle i det politiske system, og det foregår i et komplekst sammenspil mellem mange interesser: politikere i stat og kommune, fag- og forældrepolitiske organisationer, lærere, pædagoger og ledere - samt den til alle tider eksisterende pædagogiske diskurs. Udfordringerne ved at holde skole 'går ikke over', de bliver permanente og dermed en af de tværprofessionelle samarbejdes udfordringer.

Løgstrup anlægger i 1981 det perspektiv, at folkeskolen nok har en opgave med at give eleverne forudsætninger for at kunne videreudanne sig, men hovedopgaven er at give eleverne del i den oplysning om deres tilværelse og den verden, der er omkring dem, så de kan udvikle sig til livsduelige mennesker: *Under skoleforløbet sker oplysning til at begynde med, med fortælling for at ende med stillingtagen* (Løgstrup, 1981).

Løgstrups påpeger, at skolen har to hovedopgaver, undervisning og opdragelse til stillingtagen, og siden hans forelæsning om skolens formål i 1981 har den pædagogiske diskurs ændret sig flere gange, men

lige netop hovedopgaverne undervisning og opdragelse synes at være centrale gennem historien, og i denne undersøgelse argumenterer vi for deres relevans i udviklingen af samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

Historisk har skolens opgave udviklet sig fra den nationale skoles formidling af den fælles fond af kundskaber og værdier, som de politiske bevægelser fandt vigtige: *Bestræbelserne for at udvikle et Danmark, bestående af danskere med én kultur og ét sprog, blev styrket af et gigantisk opdragelsesprojekt* (Korsgaard, 1999, 64). Skolens formålsformulering blev første gang nedskrevet i 1814 og præciserede skolens formål og deraf følgende opgaver, og man kan betragte folkeskolens formålsparagraf som samfundets trosbekendelse til fælles værdier (Heinesen 2006:188). Skolens opgave i 1814 var mere dannende end uddannende. Fordi staten så sig selv som nationalstat, var skolens opgave *opdragelse til individualitet* i et folk, bestående af individer.

Elevernes læring af relevant viden blev siden en vigtig drivkraft først i forhold til modernisering af landbrugssamfundet, siden i forhold til industrisamfundet og informationssamfundet, altså som en vigtigt forudsætning for økonomisk vækst. Men skolen skulle også bruges som middel til ændring af sociale og politiske forhold. Skolens har således altid haft til hensigt både at uddanne og danne eleverne. I Folkeskoleloven af 1937 ses skolens både dannelses- og uddannelsesmæssige betydning i formuleringen om skolens *.....Formaal er at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber* (Gjerløff, 2014,1), mens Bekendtgørelse fra 1941 uddyber formålet fra 1937 og tilføjer bl.a. at skolen

*... bør udvikle og styrke Børnenes sands for de etiske og kristelige Værdier, give dem Ærbødighed for Menneskelivet og for Naturen, Kærlighed til Hjemmet og vort Folk og Land, Respekt for andres Meninger, Følelse for Fællesskab mellem Folkene og for Samhörighed med de andre nordiske Folk. Skolen maa saaledes bidrage til at give Børnene Idealer, hjælpe dem til at sætte sig Maal i Livet, øge deres Respekt for Oprigtighed i Tale og Adfærd og styrke deres Pligtfølelse. Gennem sund Disciplin læres god Opførsel og udvikles Sands for Orden* (ibid).

Fokus på opdragelse til fællesskabet fortsatte. Skolen måtte være, sagde politikeren Julius Bomholt i 1953 *”...en så vidt muligt samlende skole, der lægger vægt på børnenes opdragelse gennem indbyrdes kendskab og samarbejde. Uden hensyn til forskel i evner, anlæg og sociale forudsætninger bør opdragelse og undervisning derfor finde sted i en fælles skole så langt frem som det er pædagogisk forsvarligt.* (Korsgaard, 1999, 93).

Skolen blev bærer af den herskende ideologi, samfundets politiske projekt, hvilket fremgår af undervisningsvejledningen Den blå Betænkning fra 1960. *Det er selvfølgelig skolens mål at dygtiggøre eleverne til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker* (ibid,95). Socialdemokratiets ønske om frembringelsen af 'det gode samfund' - velfærdsstaten - byggede på troen om, at dette kunne nås gennem en moderniseringsstrategi, ikke kun indenfor økonomi og planlægning, men også indenfor pædagogik og psykologi. Statens udvikling til en velfærdsstat betød, at den havde behov at skolens opgave skiftede til *opdragelse til medbestemmelse*, hvilket omfatter begreber som det gode liv, rettighed, vække personlighed, demokrati og ansvar.

Enhedsskolens indførelse var politisk løftestang for en anden vision, nemlig enhedstanken, og demokrati nævnes for første gang i formålet i lovgivningen fra 1975: *Folkeskolen forbereder eleverne til selvstændig medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati* (ibid,93).

En strukturændring - muligheden for udelt skolegang fra 1.-10.klasse - skulle gøre undervisning til 'allemandseje' og en højt prioriteret specialundervisning skulle give de bogligt svage et løft. Skolen var nærmest blevet en del af socialpolitikken og skulle rette op på samfundets sociale uligheder. Uddannelse måtte ikke forme sig som et udskillelsesløb, men skulle derimod være et middel til at bryde den sociale arv og give restgruppen (voksne med 7-års skolegang, kvinder) et uddannelsesmæssigt løft.

Folkeskolens formål fra 1975 understreger som noget nyt og eksplicit den enkelte elevs alsidige udvikling og visionerne for skolens udvikling blev beskrevet af Det centrale uddannelsesråd og leveret til regeringen i redegørelse fra 1978, kaldet U-90 (1978, 235). U-90 beskrev lighed og fællesskab både som et middel og et mål:

*I såvel det traditionelle undervisningsstof som i en række adfærdsmønstre i skolerne skjuler sig rester af tidligere perioders menneske -og kultursyn, som var stærkt præget af accept af kønsforskelle, klasseforskelle, nationale forskelle, raceforskelle forskel på rige og fattige, på kloge og dumme osv. Det er vigtigt, at undervisningen frigør sig fra alle disse rester, og at uddannelserne pædagogisk bliver tilrettelagt sådan, at eleverne får et lighedsorienteret adfærdsmønster overfor andre'' (Korsgaard,97).*

Den pædagogiske praksis i skolen blev ændret. Proces skulle prioriteres frem for resultat, gruppearbejde og projektarbejde blev brugt som metoder, hvor læring på alle niveauer både rummer både en teoretisk

og praktisk side: *Vi lægger derfor på alle uddannelsesstrin vægt på arbejdsformer der aktiverer deltagerne, det være sig med musisk eller kropslige aktiviteter eller med teoretiske problemløsninger* (U-90 1978, 235). Hermed blev den socialdemokratiske folkeskole gennem nogle år et autonomt område udenfor de markedsøkonomiske kræfter, et univers, hvor skolefolk ud fra en central værdisætning dannede mennesker til gode samfundsborgere. Skolens mål blev at give eleverne mulighed for både at tilegne sig viden og handlekompetencer: *kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling* (Skolens formålsformulering stk.1, 1975).

I 1994 landede den første internationale undersøgelse af skoleelevernes læsefærdigheder på den politiske dagsorden og på lærerværelserne. Undersøgelsen afslørede, at danske elever i 3. klasse læste dårligere end deres kammerater i resten af Norden – og på niveau med visse u-lande. Evaluering blev et nyt nøglebegreb i skolearbejdet og skolens rolle som det demokratiformidlende 'væsen' udenfor markedskræfterne blev reduceret, mens det pædagogiske tankesæt blev omprioriteret: effektivitet frem for lighed, produkt frem for proces og indhold frem for form.

Lovgivningsmæssigt ses det i Folkeskoleloven fra 1994, som sammensmelter de to tidligere og forskellige skolevisioner til én: dannelse og uddannelse, socialisering og kvalificering, udelt skole og niveaudelt skole. På den ene side blev enhedsskolen bevaret, på den anden side blev begrebet undervisningsdifferentiering indført. Den nye lov byggede på 1975-loven, dog er 'ansvaret for fælles opgaver' forsvundet ud af formålsformuleringen, ligesom formuleringen 'alsidig udvikling' i 1993 blev ændret til 'alsidige *personlige* udvikling' på initiativ fra Bertil Haarder, Venstre, en yderligere nedtoning af fællesskabets betydning. Loven forudsætter stadig lærernes metodefrihed, men fastslår samtidig, at lærere og elever skal samarbejde om fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg, og at undervisningens tilrettelæggelse skal leve op til folkeskolens formål og svare til den enkelte elevs behov (§ 18). Juridisk set har metodefriheden altså aldrig været en frihed til at vælge hvad som helst, men et pålæg til lærerne om at vælge de metoder, der er mest hensigtsmæssige til at realisere skolens mål og formål. Den er et historisk resultat af skolens frigørelse fra kirken og fra detaljeret statslig styring, og i dag er metodefriheden - eller metodeansvarligheden som mange kalder den i dag - rygraden i lærernes professionalisme.

Fra midten af 00'erne sker et skifte, idet staten i højere grad ser sig selv som en konkurrencestat, hvor skolens opgave ikke i samme grad ses som dannende, men nærmere som uddannende til færdighed, hvilket sker som en selvrealisering gennem arbejde. Konkurrencestaten kan siges at abonnere på en forestilling om 'fællesskab-ved-arbejde', hvor uddannelse primært handler om at tilføre elever de faglige

færdigheder, som arbejdsmarkedet efterspørger. En omformulering er sket af idealet om **den** eksistentielle **personlighed** til idealet om den opportunistiske personlighed (Pedersen, 2011). Folkeskolens formål fra 2006 og 2014 er identiske og livslange læring som et vilkår for eleverne ses i stk.1 *...forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere". I begge formål, udgøres skolens formål udgør af de tre søjler: faglighed (stk.1.) - erkendelse og fantasi, stillingstagen og handlekraft (stk.2) – samt deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter* (UVM 2006, 2014 Formålsformuleringen).

Forskningsprojektet fokuserer naturligvis på de nye tiltag, som skolereformen 2014 har afstedkommet og som mange respondenter i undersøgelsen har oplevet som store komplekse forandringer. Set i et historisk samfundsmæssigt og pædagogisk lys er der dog ikke ændret ved hovedopgaverne undervisning og opdragelse, men rammerne for dem. Begreberne undervisning og opdragelse anvender vi som flydende betegner vel vidende, at det er unuanceret i forhold til den historiske almen pædagogiske og fagdidaktiske diskussion af de to begreber.

Valget af de to overordnede begreber betyder, at vi i undersøgelsen fastholder dem, som de overordnede opgaver lærere og pædagoger samarbejder om, når de i fællesskab og sammen med ledelsen skal *udvikle* skolens nye læringsrum: understøttende undervisning, lektiecafe, bevægelse og åben skole, og samtidigt *koordinere og integrere* disse med den fag-delte undervisning og pauserne. Det har den analytiske fordel, at enten underviser man, opdrager man eller begge dele. Praksis såvel som teori er mere kompliceret, men det giver en skarphed i analyserne. Det betyder også, at pædagoger og lærere kan udvikle et fælles sprog, fælles didaktiske modeller, metoder og en fælles faglighed omkring de to hovedopgaver, som en forudsætning for den fælles udvikling af deres monoprofessionelle og tværprofessionelle kompetencer.

Sættes de to hovedopgaver i relation til respondenternes umiddelbare og generelle forestillinger om hinandens professioner, kompetencer og arbejdsopgaver, så underviser lærerne i fagene og pædagoger opdrager eller tager sig af elevernes personlige og sociale liv. Denne overordnede forståelse og diskurs kan trækkes ud af mange interview og ligger ligeledes til grund for den umiddelbare drøftelse af, hvilken profession, der skal varetage opgaverne i de nye læringsrum. Faglig fordybelse (lektiecafe) er et godt eksempel, hvor lærerne har forrang qua deres fag-faglige undervisningskompetence, selv om en dansklærer kan have vanskeligt ved at hjælpe med matematiklektier og omvendt. Omvendt findes en række undersøgelser, der påpeger at lektielæsning mere handler om disciplinering og opdragelse end

fag-faglig støtte, og at pædagoger i SFO'er rundt i landet alene og sammen med lærere har varetaget denne opgave på udmærket vis (Rasmussen 2006).

En anden indvendig mod denne karikerede opfattelse af de to professioners kernekompetencer er, at lærerne monoprofessionelt har varetaget både undervisning og opdragelse siden 1814. En lærerfaglig leder ser det som en oplagt opgave for det tværprofessionelle team:

*Vi skal have formuleret et curriculum på opdragelse...dannelse...Det handler rigtig meget om pædagog- og lærersamarbejde (Lærerfaglig leder)*

Når man interviewer lærerne, er det dog ikke umiddelbart opdragelsesopgaven, som fylder i deres bevidsthed, den varetages, eller skal varetages, af forældrene. Det viser sig dog undervejs i samtalen, at det mere er ordet, begrebet, som vækker lærerens modstand. Lignende reaktionen ses i flere interviews med lærere:

### **Snakker I om opdragelse eller elevernes dannelse?**

*Pædagogen og jeg har lagt en fælles time ind, der vil vi tale om nogle sociale ting... gøre sociale øvelser med børnene.*

Er det et opdragende element?...

*Ja det kan man godt sige at det er.. men nej, jeg ville aldrig drømme om at kalde det opdragelse. Det skurrer helt i ørerne jeg ved ikke helt hvorfor. Jeg tror det er fordi ja, sådan altså, det er forældrenes opgave...så er det mere ordet dannelse jeg vil bruge...tror jeg.*

Hvad skal der til hvis de skal dannes?

*Ja der skal selvfølgelig opdragelse til (griner højt) så jeg ved det jo godt... jamen det er bare fordi det ord for mig det er bare så meget koblet op på forældrene. Og jeg synes bare tit at vi sidder og siger..er det nu opdragelsen der er galt med ham her, jamen...det er svært*

Opdrager I så ikke i skolen?

*Jo det gør vi da!!! Vi opdrager dem til at være en del af et fælleskab, de skal da lære hvordan man begår sig i det fælleskab der hedder 1.a selvfølgelig skal de det, men det er bare ordet, jeg ved bare ikke hvad vi skulle kalde det (Lærer)*

Opdragelse er tilstede hele tiden, senere i dette afsnit beskrives det gennem 'den skjulte læreplan'. Her er blot at konstatere, at alle lærerfaglige respondenter, efter refleksion gennem op følgende spørgsmål, vedkender sig, at en stor del af deres arbejde - også i den fagdelte undervisning - har en disciplinerende, opdragende og socialiserende karakter. De anvender faktisk meget af deres tid, især i indskoling, på opdragelse af eleverne og på at lære dem at gå i skole. Det betyder, at det er vanskeligt at opretholde forestillingen om, at lærere kun underviser og pædagoger kun opdrager, men hvad så med pædagogernes undervisning eller sagt på en anden måde: underviser pædagoger? Det er langt vanskeligere at afgøre, da det afhænger af, hvordan vi definerer undervisning og hvornår det, eleverne lærer, er et resultat af undervisning. I undersøgelsen er der klare udsagn, der kobler det fag-faglige med forenkede klare mål, fagdidaktik, klasserummet og en lærer sammen med undervisning, men når det drejer sig om pædagogernes undervisning er de mere utydelige. Hvis pædagogen er med i klassen, tager ledelse og formidler et fagligt stof eller hjælper eleverne med matematikstykkerne, er det så undervisning? Eller når pædagogen er alene i klassen, hvad enten det er som vikar i den fagdelte undervisning eller i den understøttende undervisning og/eller i bevægelse, er det så undervisning? Eller når pædagogen arbejder med antimobning og fortæller om mobning, arrangerer rollespil og giver eleverne opgaver med specifikke mål.

*Selvfølgelig ofte, når jeg kommer med noget, er det ikke danskfagligt, læsning fx, det er læreren, der står for det fagfaglige, men hvis vi sådan har emner, fx N/T og vi skal ud at finde ting, blade, så er jeg jo ligeså meget indover med at finde materiale. Nu har vi om mig og min familie. Der er det jo mig som har stået for det, der lærer børnene de forskellige konstruktioner at kende i familierne, i dag er der vanvittig mange måder at bo sammen på (Pædagog)*

Det er ikke helt tydeligt, hvornår en bestemt aktivitet præcist kan karakteriseres som undervisning eller opdragelse og dermed knyttes sammen med de to professioners kernekompetencer. Og måske er pointen, at i skolen underviser og opdrager *både* lærere og pædagoger. Det har været skolens hovedopgaver siden 1814 og det gælder også for de nye læringsrum, men de to professioner har hver deres kernekompetencer, som i det ægte tværprofessionelle samarbejde sættes i spil. Her kan lærere og pædagoger gøre hinanden gode, så deres monoproduktioner som tværprofessionelle undervisning og opdragelse - og dermed deres fagligheder - både udvikles og spiller sammen i forhold til læringsrummet og eleverne. Undervisning og opdragelse sker i én bevægelse, hvor deres faglige bidrag til hinandens og den fælles opgave bliver centrale for elevernes integration. Og det sker, at de professionelle selv oplever, at de fremstår som en stærk enhed i elevernes øjne:



*Vi, min lærer og jeg, er meget ens. ... [...]... Eleverne ved at der ingen slinger er i valsen for dem, de ved: Vi har faktisk tre lærere som står sammen, vil det samme (Pædagog)*

## 5.2 Tværprofessionel samarbejdskultur og professionsidealer

Med reformen i 2014 er pædagoger i højere grad inddraget sammen med lærerne til at løse skolens opgaver. De to professioner har traditionelt hver deres uddannelse, arbejdsfunktion og perspektiv at håndtere deres opgave ud fra, men den pædagogiske grundsætning *Nogen vil noget med nogen* er et fælles udgangspunkt, som for lærerne udspringer af en undervisningslogik, hvor fag-faglige mål stilles gennem specifikke og præcise krav, mens pædagogernes logik knytter sig til en fritidspædagogisk tradition, hvis mål fremstår bredere, mere almene og frie.

Rammen for det tværprofessionelle samarbejde er som tidligere nævnt folkeskolens formål med de tilhørende forenklede fælles mål, og de to faggruppers fortolkning af målene er central for, hvordan de ser sig selv og deres opgaveløsning. Men også lærernes og pædagogernes formelle fagpolitiske professionsgrundlag kan hjælpe dem med at navigere i tråd med den politisk styrede organisation, de er repræsentanter for.

Pædagogernes professionsetiske grundlag (BUPL 2010) udgør et fælles fundament i arbejdet med børn, unge og deres familier, hensigten det professionsetiske grundlag er dels at kvalificere dialoger og etiske udfordringer i det konkrete arbejde, dels at videreudvikle en etisk bevidsthed og en forsvarlig pædagogisk praksis. Det normbaserede perspektiv er tydeligt gengivet i arbejdsrapporten til professionsgrundlaget.

I modsætning til mange andre fag, hvor fx kan nævnes læge- og revisorarbejde, er pædagogernes færdigheder og kundskaber ikke *tilstrækkeligt* til at være en god pædagog og udføre godt pædagogisk arbejde. Pædagogen skal involvere sig selv i arbejdet og sidste ende kunne vurdere og agere ud fra sin viden, kunnen, men også ud fra sine holdning og værdier (BUPL, 2008, 4). Det udmøntes i nogle for pædagoger særlige vigtige personlige og professionelle egenskaber: *tålmodig, ansvarlig, omsorgsfuld, retfærdig, have evnen til at udvise empati, kunne overholde aftaler, være pålidelig osv. Egenskaberne udtrykker en række etiske værdier. I gamle dage ville man kalde dem dyder. Dyderne er væsentlige i et godt pædagogisk arbejde (ibid,6), suppleret*

med bl.a. *fjendskab, personlig og professionel integritet, tolerance, åbent sind, kritisk sans og selvstændighed* (ibid,19).

Pædagogernes etiske professionsgrundlag er tænkt som et løft for professionen i forhold til at formulere sig internt og skabe anseelse for faget i samfundet. Pædagogerne ønskede at gøre sig fri af et forældet image med artefakter som Trillesange og lilla bleer, for i stedet med vægt at kunne formulere sig som en profession i den pædagogiske diskurs. I arbejdsrapporten 2008 sammenligner BUPL denne proces med lærernes i 2002, som kaldes en 'modreaktion på den politiske udvikling' (2008,13). Vores undersøgelse viser - her 8 år efter - at strategien for en styrkelse af skolepædagogernes faglige identitet er lykkedes. De formulerer deres bidrag ind i skolen som viden og kompetencer:

*Faglighed er at bruge den viden man har, at kunne reflektere over den, evaluere, bruge den viden, anvende den i aktion. At kunne bidrage til noget der er større, det er ikke at lukke af og sige at det er mit domæne, det her..., det er mere: Hvordan kan jeg bidrage til dit til det fælles, det er vores faglighed (Pædagog).*

*Jeg bidrager med trivsel, ro, ikke så meget fagfagligt. Læreren er både fagfaglig og god til det sociale – vi tænker meget en fælles opgave (Pædagog).*

*Når vi står i timen bidrager ind med det sociale.. jeg spørger ind til barnet og prøver at afkode barnet eller børnene... Kan det gavne at jeg tager dig ud af undervisningen, hvis de er helt i stå, så skal de ikke have mere af det, men jeg kan lave noget helt andet med dem, jeg drejer den. Jeg byder ind i forhold til et barn når læreren fortæller mig hvad hun har planlagt.(Pædagog)*

*Hvis pædagogen kender sine egen spidskompetencer så kommer de i spil i faglig planlægning. Jeg spørger til MUS, hvad bidrager du selv med ind i de fag du er med i - og også hvad du bidrager med ind i teamet. (Pædagogfaglig leder)*

*I O.kl. der har vi haft 2 voksenordning, hvor vi delte det meget, hvis min lærer havde nogle vokaler, så lavede jeg nogle lege i gymnastik med kegler, så skulle de finde bogstaver, små opgaver som støtter faget...rim og remser(Pædagog).*

Pædagogernes faglige selvforståelse bekræftes i undersøgelsen, når deres samarbejdspartnere, lærerne, i langt de fleste tilfælde i interviewene fortæller om den store værdi, det er for dem at være i dialog med deres klassepædagog om håndteringen af de permanente pædagogiske udfordringer.

*Det er rigtig godt at have en voksen med som ser børnene på en anden måde, at have en at sparre med, som kan sige fx at i SFO en kan vi får det her til at virke, det synes jeg er fedt (Lærer)*

*Det som samarbejdet bidrager med det er det syn hun har på børnene, altså når de er i andre sammenhænge, hvor jeg meget ser dem, bag bordet i den fagfaglige sammenhæng, så kan hun også se andre sider af dem og det er rigtig rigtig vigtigt, at vi kan se det hele billede af barnet. Det kan af og til give mig det her: Nåh... så giver det måske mere mening han reagerer sådan hvis han i virkeligheden også er .... Altså det giver en bedre forståelse af børnene(Lærer).*

*Pædagoger på min hjemmebane har jeg ingen problemer med, jeg tænker bare at vi supplerer hinanden men jeg vil da sige at hvis de skal ti at stå for danskundervisning. Så vil jeg nu nok...! der skal så uddannelse til fordi det kræver godt nok noget (Lærer).*

*Pædagogen kan helt klart noget med det sociale og trivselsmæssige at der kan pæd. bare rigtig rigtig meget og det er en stor gavn for mig, fordi det er der hvor jeg nogle gange kan tænke, uh her kan jeg godt komme på udebane, så jeg ser det som at vi supplerer hinanden rigtig godt (Lærer)*

*En af de vigtigste udfordringer er at lærerne skal vide noget om pædagogen, - fx hvad pædagogen kan bidrage med (Lærerfaglig leder)*

Lærernes professionsideal blev skabt 2002 - relanceret i 2014 (DLF 2002, 2014) med samme ordlyd - i tråd med skolens primære formål igennem tiderne, udfoldet i tre søjler: faglighed, erkendelse og socialisering som deltagelse, ansvar, rettigheder og pligter. Med skolereformens paradigmeskifte blev livslang læring mere end et slogan, og den pædagogiske diskurs blev skærpet. Mennesker arbejder i projekter livet igennem og har man ikke de tilstrækkelige kompetencer - eller skifter man projekt – skal man indstille sig på at skulle lære nyt. Det omverdenskrav har smittet af på lærernes pædagogiske diskurs i forhold til, hvad arbejdet i skolen skal føre til.

I august 2015 satte en DPU konference skolens formål under lup med konstateringen af, at skolen som stats- og samfundsinstitution er under forandring. Her satte Claus Holm, institutleder på DPU, fokus på en ny-fortolkning af skolens primære formål, hvor *læring som livsform* er det centrale, hvilket betyder at *... at lærere og pædagoger skal kunne motivere den enkelte person til at være ansvarlig for egen kompetenceudvikling gennem læring og det er gennem dette livslange læringsarbejde, at den enkelte realiserer sig?* (Holm, 2015). Det var et opgør med skolens grundlæggende selvforståelse: opdragelse til demokrati som livsform. Kampen om

skolens begrundelse forsættes i september 2016 på DLFs kongres, hvor Alexander von Öttingen formulerede grundideen til et nyt pædagogisk funderet *skoleideal*. Skolens særkende og berettigelse er ifølge ham fortsat at bidrage til elevernes dannelse, men han fokuserer skolens dannelsesbidrag, her er nemlig tale om den dannelse, som sker gennem *fagene* i undervisningen.

Fag er dannelsesnøgler, som *åbner verden og barnet og skaber resonansaksesser ved at bringe dem sammen på nye og - for eleven - ukendte måder* (Oettingen, 2016). Desuden skal skolen være sig bevidst at optræde retfærdig, forstået i forhold til om undervisningens karakter, hvor retfærdighed sker i bedømmelsen, i evalueringen, i skabelsen af et differentieret undervisningsmiljø. Oettingens perspektiv viser distance til tidligeres tider store mundfuld: idealet om lighed, medborgerskab og demokrati, som han mener er en umulig opgave for skolen. Mennesker danner sig døgnet rundt livet igennem. Et spændende spørgsmål er om et nyt skole-ideal inddrager pædagogernes professionelle grundlag? – og om et sådant udgangspunkt vil kunne grundlægge en fælles skolekultur og fælles etik, der vil være retningsgivende for det tværprofessionelle samarbejde?

Lars Qvortrup betoner kommunikation som den vigtigste faktor i at kunne samarbejde. I forskningsprojektet ses kommunikation både som den formelle og den uformelle kommunikation, der samlet set gør lærere og pædagoger i stand til at planlægge, gennemføre og evaluere deres arbejde i den fælles opgave med undervisningen og opdragelsen af eleverne. Kultur som optik kan forstås som *resultatet af mange kommunikationers kontinuerlige samvirke* (Qvortrup 2001,109). Kulturen giver i konstruktivistisk perspektiv ikke noget handledirektiv, er ikke normativ, men en variationsramme, som fungerer kompleksitetsreducerende. Hvad der er muligt eller ikke-muligt sætter altså rammen for udviklingen, som sker ud fra den viden og erfaring parterne har, her med det tværprofessionelle samarbejde. Det kræver altså i dette perspektiv en aktiv konstruktion/vedligeholdelse af kulturen – fra både ledelse, pædagoger og lærere. Flere udsagn fra undersøgelsen bekræfter det, fx for nogle usikkerheden ved at træde ind på hinandens 'hævdvunden' domæner:

*Jeg tror der mangler noget fælles til begge sider, vi er to kulturer der skal slås sammen men det er svært, jeg kan i hvert fald selv mærke at hvis jeg går op på lærerværelset, så føler jeg sådan helt at jeg er på udebane, de sidder og snakker i deres små kollegiale grupper, hvorimod når man så kommer tilbage i SFO, pubbbh, så kan man trække vejret roligt igen(Pædagog).*

Vigtigheden af et dialogisk og effektivt samarbejde mellem de professionelle understreges i begge professioners grundlag. I 'Etisk grundlag for pædagoger' står i afsnittet 'Pædagogen i professionen', at pædagogen *skal indgå i dialog med kolleger om etiske spørgsmål og andres arbejde, udvise rummelighed og evne til at reflektere over egne fordomme og holdninger* (BUPL, 2010). Hensigten skal omsættes til handling ved, at

pædagogen fx kan *prioritere de professionelle værdier fremfor sine egne, gøre sig etiske og kritiske overvejelser om anvendte metoder samt møder andre faggrupper med ligeværdighed og gensidig respekt* (ibid). På samme måde betoner kommentarerne til professionsidealets stk. 10 nødvendigheden af lærerens samarbejdskompetencer: *Læreren vil udnytte de kollegiale relationer til løbende at forklare og vurdere sin egen undervisning*, et endegyldigt farvel til den privatpraktiserende lærerrolle, som forudsætning for styrkelse af professionel autonomi, på lige fod med fordringen om samarbejde med *flere samarbejdspartnere og faggrupper* i pædagogernes etiske grundlag (2008, 13 ff).

Med reformen 2014 har lærer- og pædagogsamarbejdet fået en ny betydning, et nyt indhold og en ny ramme. Det udfoldes i næste afsnit.

### 5.3 Samarbejde om skolens nye læringsrum i skolen

En skolereform er et udtryk for et ønske om forandring fra politisk side, en forandring som skal håndteres af skolens professionelle, her lærerfaglige ledere, pædagogfaglige ledere, lærere og pædagoger. Skolereformen 2014 baner vej for nye undervisningsmetoder med et nyt perspektiv på læring og målsætning (UVM 2013b, 4), og præciserer samtidig, hvilket videnbegreb skolen skal bygge på. Det sker ved at ændre rammerne for undervisningen, ændre elevernes læringsbetingelser, kan man også sige. Nye formelle læringsrum skabes, og som tidligere nævnt tager skolen efter reformen følgende 'rum' i brug: fag-delt undervisning, understøttende undervisning, bevægelse, faglig fordybelse (lektiecafe) og åben skole. Hvordan fyldes især de fire sidste, nye rum af indhold? og hvilken form antager de, herunder hvordan sker ledelse/følgeskab blandt lærere og pædagoger?

De professionelle skal samarbejde ind i det paradigmeskifte, som reformen generelt lægger op til. I stedet for som tidligere at formulere mål for undervisningen er fokus skiftet til mål for elevernes læring. *Hvad har du lært?* bliver det relevante spørgsmål til erstatning for *Hvad har du lavet?* Der understreges skolens læringslogik med fokus flyttet fra undervisning til læring, og samtidig præciseres et videnbegreb, som bringer folkeskolen på linje med resten af uddannelsessystemet, også i EU sammenhæng<sup>3</sup>, hvor viden kan opdeles i tre kategorier:

- viden, som omfatter faktuel viden, teoretisk og begrebslig viden, procedure- eller principviden og praksisviden.

---

<sup>3</sup> *Den danske Kvalifikationsramme for Livslang Læring* korresponderer med det europæiske kvalitetssystem EQF

- færdigheder, som omfatter brug af tilegnet viden og knowhow til udførelse af opgaver og opgaveløsning.
- kompetencer, som omfatter brug af viden og færdigheder (personligt, socialt og metodisk), herunder kompetencen til at kunne reflektere over viden og færdigheder.

Opdelingen kan tolkes som en understregning af, at læring i skolen skal bruges til noget meningsfyldt både for eleven selv og fællesskabet, så det *gør eleverne i stand til og giver dem forståelse for at omsætte viden til produkter af værdi for andre* (UVM 2013 a, 3).

Ønsket om, at viden skal omsættes til produkter, fører til et andet paradigmeskifte, nemlig i forhold til elevens rolle. Hvor eleven tidligere var 'konsument af viden', er han eller hun nu også 'producent af viden'. Eleven skal fæstne sin abstrakt (teoretiske) viden til konkrete produkter og dermed forholde sig til 'Det her har jeg lært!', hvilket kan give arbejdet med elevplanen nyt og relevant indhold. Den med reformen indførte længere skoledag kan måske skabe mere plads til en vekselvirkning mellem fysiske aktiviteter og koncentrerede kognitive opgaver.

Reformens ideal har tilsyneladende været at væve de forskellige rum i elevernes lærings- og dannelseskontekst sammen, så eleverne i *alle* rum kan erhverve sig både viden og færdigheder til generelle formål, fx at kunne læse, skrive, regne - og til mere specifikke formål, fx at træne flertalsendelser, lave præcise afleveringer i fodbold eller lave en veludbygget mind-map til brug for et projekt. Mødet og arbejdet med 'stoffet' skal udover faglig viden og kompetencer give eleverne *erkendelse og fantasi, stillingstagen og handlekraft* (UVM,2014: stk.2) og overordnet en mulighed for at nå de sociale mål som oplyst i formålets stk.3.: *deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter* (UVM 2014).

Undersøgelsen har vist at det kan lykkes nogle steder i skolen:

*Vi er i gang med de sociale målsætninger, som jeg kan arbejde med i understøttende undervisning, men primært vil jeg godt allerede nu også koble til det danskfaglige... sker der noget der, som jeg kan understøtte? (Pædagog)*

I forskningsprojektet blev pædagoger og lærere spurgte til formen, indholdet, roller og ansvar i de nye læringsrum. Svarene var meget forskellige alt efter skole og team og der er ingen tvivl om, at rollerne er ved at blive fyldt ud, nogle mere monoprofessionelle end andre. For nogle lærere er det oplevede ansvar blevet større, da de oplever også at skulle have ansvaret for pædagogens understøttende undervisning og for andre har det været en lettelse med det delte ansvar. De forskellige oplevelser af ansvar handler tilsyneladende mest om, hvor velfungerende teamene er og dermed, hvordan parterne

giver og tager ansvar i deres ledelse/følgeskab med en stor arbejdsbyrde og en ny reform som kulisse. Følgende to eksempler viser, hvor lærer og pædagog i et team lykkes med at få talt om deres forskellige roller og ansvar i samarbejdet:

*Jeg tager ikke at fejl af, at det er hende som i den sidste ende har det fagfaglige ansvar. Helt klart det har vi italesat- det er ikke mig. Til gengæld har vi italesat at det er mig som står for trivslen, kerneopgaver som pædagogerne er gode til. (Pædagog)*

*Det er vigtigt at man er med i planlægningen og ved hvad for en rolle skal jeg have, når jeg går i klassen, hvad forventer du af mig? fordi det ku jo være at jeg skulle introducere noget på et tidspunkt. så min lærer kunne guide mig ift at lære det.. fedt hvis vi havde et forløb vi kunne prøve af og give hinanden feedback på... min anden slags måde at undervise i det faglige på, fx eventyr. Så samarbejde om det som jeg så kunne bruge, tage med til understøttende undervisning. Det er jo det som er formålet med reformen (Pædagog)*

Undersøgelsen viser, at ikke alle team formår at tale åbent og konkret. Det betyder at der er brug for tæt ledelsesmæssig opfølgning på team og medarbejdere, så alle kan få den konkrete oplevelse af støtte og reel faglig arbejdsdeling, hvor alle tager deres del af arbejdet. Respondenternes udsagn tyder på, at klasseteamene finder deres faglige blandformer og metoder, men at det er meget lokalt tilpasset, hvor pædagogen i det ene team har en meget opdragende rolle og i det andet team en mere undervisende rolle alt efter samarbejdets udvikling. Der synes at være brug for et fælles sprog for begge opgaver, hvor tendensen er, at den fag-faglige undervisning og didaktik holdes tæt til kroppen af lærerne, mens parterne om opdragelsen anvender så mange forskellige begreber og metoder, at det kun er et fåtal af lærere og pædagoger, der har et fælles sprog. De har i alle tilfælde erfaringer med at arbejde sammen.

Bevægelse er på de fleste skoler blevet et fag, som pædagogerne alene planlægger og gennemfører. Form og indhold kan karakteriseres som et kontinuum, der spænder fra særligt uddannede bevægelsepædagoger i både indskoling, mellemtrin og udskoling, som suverænt bestemmer form og indhold med mål uden tilknytning til undervisningen i øvrigt - til klassepædagogen, som planlægger bevægelsestimerne enten isoleret eller med udgangspunkt i at skabe nye læringsbetingelser for eleverne på baggrund af det, som sker i den aktuelle faglige undervisning / understøttende undervisning. Uanset formen på det nye rum, bevægelse, så giver det udfordringer med konstant koordinering og integration. Som eksemplerne viser skal lærer og pædagog kontinuerligt kommunikere omkring indholdet i bevægelse - hvordan kan bevægelse tilbyde et alternativt læringsindhold? Planlægningen sker både

overordnet, men også fra time til time – hvor langt nåede vi i sidste dansk- eller matematiktime og hvem har brug for hvad som støtte?

*Bevægelse hænger nogle gange sammen, eventyr, fx handlingsforløb. Min pædagog hun kører videre og siger: var det ikke noget at jeg gør det og det - jeg siger: super... at de kommer ud at bevæger sig eller er kreative også, det er hun super-god til...det er så dejligt når hun siger: Skal jeg ikke lave værksteder og så siger jeg bare superfedt ( Lærer)*

*Vores læreplaner der går vi ind og kigge på hvad er det vi skal omkring, jamen så har vi arbejdet med trafik i dansk, så giver det god mening at jeg i understøttende undervisning eller bevægelse laver noget omkring trafik. Vi går rundt i området, ser på skilte og huse, arbejder måske kreativt med skilte og leger by med trafik. Så på den måde hænger tingene ret godt sammen (Pædagog)*

*Hvis jeg har fået info om hvad de laver eller selv er med nogle andre aktiviteter, kan jeg stadig arbejde videre med emnet i både understøttende undervisning og bevægelse. Så i perioder har jeg haft noget med tabellege, og alfabet og stavning, fordi det er det, de arbejder med og så har jeg kørt det videre i mine aktiviteter (Pædagog)*

*Der er alt for meget tavleundervisning her på skolen - brug udenoms-arealerne, der må kunne laves noget meget smartere undervisning hvor det faglige indhold...fx i bevægelse og det er sjov, så opdagerne eleverne jo ikke at man putter undervisning ind ... de opdager ikke at det er læring det de får ud af det...vi når målene(Pædagog).*

Mangelfuld eller ingen ledelsesudmeldinger om den overordnede hensigt med de nye læringsrum kan få meningen til at forsvinde og en usikkerhed til at berede sig. I følgende citat udtrykker en pædagog, at hun bliver usikker når hendes ledelse er usikker på, hvad hun må bruge understøttende undervisning til:

*Understøttende undervisning var bestemt helt oppe fra, det har været svært oppe fra at formidle hvad er det, fordi, ledelsen var i tvivl...det var svært for dem at forstår hvad de fik ovenfra og så formidle det til os, vi har siddet på personalemøder: hvad er understøttende undervisning -indholdet? og er det i orden at jeg går ud og gør sådan... må jeg blandet det med bevægelse??? (Pædagog)*

Ledelsens beslutninger og udmeldinger bliver rettesnore for, hvordan lærere og pædagoger løser opgaven, her hensigten om at give eleverne bedre læringsbetingelser i forhold til at udvikle både generelle og specifikke færdigheder og kompetencer, hvor kompetencer skal forstås som kombinationen af viden og færdigheder, - og hvordan er elevernes mulighedsbetingelserne for at



omsætte det til produkter? Koordinering af deltaljerede opgaveløsninger og integration, som helheden fastholdes gennem de forskellige 'rum' synes vigtig:

*Understøttende undervisning er jo et nyt fænomen som man sådan har bragt ind i skolen, det har været lidt svært at finde ud af hvad skulle vi putte ind i det, så det har været en læringsproces for os, hvordan det. Enige om at understøtte så det gav et fagligt løft for de børn, som vi skal rumme efter den nye reform. I alene-timerne sker læring gennem leg, med mål som fællesskabsfølelsen, at være en del af fællesskab, få det bedste frem i hver enkelt elev...noget lykkes ikke rigtigt, og der er det godt at vi kommer med forskelligt syn på barnet. Lærerne snakker elever, vi snakker barnet (Pædagog).*

*I understøttende undervisning fx, der har vi børn langt fra hinanden i læsning læst i grupper, de gode læser for de mindre gode læsere, med støtte og opbakning fra os... og hvor man går ud af klassen og finder et andet sted, og i stedet for at læse så leget vi læsning, fx gennem teater som vi har brugt meget. Rollespil, og her ser vi nogle nye sider af børn som er fagligt svare i læsning men som pludseligt blomster fordi deres hukommelse er rigtig god til det her og de elsker at stå frem og faktisk godt turde sige noget også. Vi ser noget andet end bare den fagfaglige undervisning i klassen. Dels booster vi deres selvtillid og selvværd, dels det indre stillads til det der med at de har betydning. (Pædagog)*

Hvordan udvikler lærer-pædagog et sprog som tilgodeser klassens udvikling som det centrale læringsfællesskab, trods elevernes forskellighed? Fordi undervisning ikke bare kører efter en snor, behøver de professionelle et aktuelt perspektiv at stille spørgsmål ud fra: Lige nu har eleverne behov for?... Hvad var elevreaktionen på? Integration fra sekvens til sekvens (time til time) kan ske på flere måder, iagttaget i undersøgelsens observationer:

- elever fortæller hvad de har lavet/ svært-let
- kortfattet refleksionsnotat fra enten lærer/pædagog
- en mindmap som er fælles forberedt og som viser: vi er nået dertil!
- røde og grønne refleksionssedler m. elevens egen evaluering, synlig læring.

Åben skole er et andet nyt læringsrum efter reformen. I denne undersøgelse nævner et par respondenter, at de på nuværende tidspunkt ikke har, men ser frem til et samarbejde med foreningerne i deres område. Andre undersøgelser, fx en evalueringsrapport, som Københavns kommune udarbejdede i 2015 om samarbejde mellem skoler og foreninger, viser, at tværprofessionelt samarbejde mellem

aktører i og udenfor skolen giver en høj kompleksitet. I Københavns kommunes rapport kan iagttages en række identiske udfordringer, som denne undersøgelse af det tværprofessionelle i skolen har afdækket. Det drejer sig om koordinering og integration, hvor det viser sig, at gode og spændende aktiviteter, som vækker elevernes interesse, ikke anvendes så de fremadrettet styrker elevernes oplevelse og læring. Både skole- og foreningsrepræsentanter siger, *at der har manglet opfølgning på børnenes interesse for at gå til aktiviteten* (Københavns kommune, 2015,8) Der nævnes også i rapporten, *at rollefordelingen mellem lærere og foreningsinstruktører har været uklar, og at det har været svært at få lærerne til at tage ansvar for at løse konflikter og skabe ro*. Udfordringen om ledelse/følgeskab mellem skole-og foreningsrepræsentanter kan have bidraget usikkerhed om, hvem der har ansvar for hvad i samarbejdet. De interpersonelle relationer har også givet udfordringer om at der kan *opstå fordomme, når man arbejder sammen på tværs af meget forskellige organisationer...[...]... der opstod en historie blandt skolens lærere om, at udbyderens aktiviteter var kaotiske og ukontrollerede. Omvendt fik foreningens undervisere opbygget et indtryk af skolens lærere som rigide og uvillige til at samarbejde*. Desuden nævnes store udfordringer i forhold til skema og struktur, mest markant i forhold til at *det har været vanskeligt for foreningerne at lave aftaler med skolerne* (ibid) ligesom *en del af foreningerne har haft udfordringer med at tilpasse deres læringsforløb til skolens rammer i form af skemalagte lektioner og samarbejde med skiftende lærere* (ibid). Rapportens resultater indikerer, at også skole-foreningssamarbejde kræver et fokus på dette forskningsprojekts tema om de permanente udfordringer i tværprofessionel samarbejde.

#### **5.4 Undervisning og opdragelse i en bevægelse**

Undervisning og opdragelse er kendetegnet ved, at begge foregår i kommunikation, at begge intervenserer med forandring for øje i et asymmetrisk forhold og at begge er kontekstbestemte.

Undervisning og opdragelse er således den særlige form for kommunikation eller tilrettelæggelse af kommunikation, hvis mål er at stimulere til forandring af individer i overensstemmelse med forud fastsatte mål. Undervisningen eksponerer både normer, værdier og adfærdsmønstre gennem det faglige indhold og de valgte arbejdsformer, man kan sige at undervisning og opdragelse foregår i én bevægelse. Når lærere, pædagoger og elever bringer sig selv i spil omkring 'noget', fungerer skolen som en central bidrager til at elevernes læring og dannelse.

Selvom ordet dannelse ikke står i loven, så dannes eleverne i skolen. Oettingen argumenterer i et interview til fagbladet Folkeskolen (2016/3), for at skolens opgave er undervisning, hvori er indlejret en disciplin, som kan ses som en 'skoledannelse'. Derfor er det nødvendigt at *lære børnene, hvad et læringsrum er. At der er et skema, at der er én, der bestemmer, at man kommer til tiden. At der er helt klare spilleregler og strukturer - og når vi har*

dem, så er det ikke, fordi vi vil odelægge børnenes liv og trivsel, tværtimod, det er for at gøre det muligt at lære ved hjælp af undervisning. (Olsen, 2016). Flere ledelsesteam bekræfter den samlede opgave, varetaget af det tværprofessionelle team:

*Vi ser en meget klar opgave i at gå ud og fokusere på uddannelse og dannelse, ligeværdigt. Fokus på klasseledelse. Pædagogen underviser selvfølgelig også i et vist omfang og lærere er med til at danne børn* (Lærerfaglig leder)

*Vi skal formulere et curriculum på opdragelse, dannelse, det handler rigtig meget om pædagog- og lærersamarbejde* (Lærerfaglig leder)

Opdelingen af undervisning og opdragelse har været en kilde til diskussion i forskningsprojektet. Det tiltagende fokus på evidens ville kunne argumentere for at nøjes med en hovedopgave i skolen, undervisning. Eleverne lærer, idet deres kognitive faglige viden udvikles og de gør sig nogle erfaringer med at bruge deres viden *samtidig* med at de dannes i denne proces. Dog henter vi begrundelse for opdelingen hos to filosoffer med betydning for pædagogikken. Med inspiration fra Immanuel Kant, kan iagttages at undervisningen 'bygger op' - eleven får større viden, færdigheder og kompetencer. Disciplinen derimod - i forskningsprojektet formuleret som opdragelsen - 'holder nede' - alt kan ikke lade sig gøre. Opdragelse rummer på én og samme tid tvang og frihed, en nødvendighed, som Kant formulerer således: *[...] den, som gøres fri af opdragelsen, forstår ikke at betjene sig af sin frihed* (Kant 2000,38). Eller som en elev i 9.klasse udtrykker det: *Altså, når læreren ved, hvad han vil, at vi skal gøre, og siger det tydeligt, så vi også forstår det, så bliver jeg faktisk mere selvstændig* (Bjerresgaard 2012).

Johan Friedrich Herbart kan bidrage yderligere til forståelsen med begrebet 'opdragende undervisning', som deles op i tre elementer: disciplinering, undervisning og opdragelse, som varetages i 'en bevægelse'. Håndteringen af elementernes indbyrdes sammenhæng sker gennem lærerens eller pædagogens fornemmelse for, hvad der ligger i forgrunden og hvad der ligger i baggrunden i den aktuelle situation, en skelnen mellem, hvornår fokus ligger på hhv. faglige målsætninger og sociale målsætninger. Det vil sige forståelse af, hvordan undervisningen på den ene side skal veksle mellem teoretisk skoling, på den anden side kunne disciplinere elever til at finde deres egen frihed gennem praktisk øvelse og erfaringsdannelse. Frihed i dette perspektiv opnås gennem en undervisning, som udvider og nuancerer elevens verdensforståelse, samtidig med at den skærper elevens mangesidige interesse. Herbart, som i øvrigt kaldes den moderne pædagogik's fader, betragter opdragelse som *vejledning* af eleven i *selvstændig* omtanke (Oettingen, 2001). Undervisning er dermed på samme tid opdragelse, idet lærere og

pædagoger gennem undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering videregiver bestemte normer for acceptabel viden, adfærd, værdier og holdninger i skolen. Det sker indenfor de spilleregler, som opbygges og gennemsyrrer arbejdet i klassen for, hvordan 'vi her i 2 b.' omgås. Reglerne er det kit, som gør det let og automatisk at indgå i relationer med andre, hvis man da kender og forstår reglerne (Bjerresgaard og Hermansen, 2016). Derfor må opdragelsesaspektet i skolen eksplicit medtages som en vigtig opgave, og både Professionsidealet og Etiske grundlag fra pædagogerne beskæftiger sig med opdragelse og rammesætning for udfoldelse i pædagogisk arbejde.

I Professionsidealet er opdragelse særdeles nærværende, idet både stk. 3,4 og 5 beskæftiger sig eksplicit med opdragelse. *Læreren vil i sit virke som underviser, opdrager og vejleder stræbe efter at fremme den enkelte elevs værdifulde vækst og udvikling som menneske* (stk.3), *Læreren vil med samme engagement påtage sig medansvaret for hver enkelt elevs opdragelse og undervisning* (stk.4), samt stk.5: *Læreren vil indgå i et tillidsfuldt og ligeværdigt samarbejde med forældrene om det fælles samsvar for den enkelte elevs udvikling, undervisning og opdragelse*.

Etisk grundlag for pædagoger nævner ikke ordet opdragelse. Her bruges socialisering, som adskiller sig fra opdragelse ved ikke at have en pædagogisk hensigt som at forbedre, udtrykt som et hvad (opdragelsesideal) og et hvordan (opdragelsesproces): *Formålet med pædagogisk arbejde er gennem omsorg, socialisering, dannelse og læring at fremme børns og unges trivsel og udvikling* (BUPL 2010). I formålet for Etisk grundlag for pædagoger understreges nødvendigheden af at skabe fælles betingelser for alle, hvilket kan ses som et valg af perspektiv i opdragelseshensigt. Pædagogen skal *skabe rammer for [...] at alle har mulighed for at indgå i sociale fællesskaber* (BUPL 2010) og i skolekonteksten kan det betyde at den fælles ramme skal have en kvalitet, norm og betydning, som kan være med til at sikre den enkelte elev en skolegang i, hvor den *professionelle praksis fremmer social retfærdighed og demokratiske værdier. Det kendetegnes som værdier som inddragelse, mangfoldighed, fællesskab og rummelighed* (ibid).

Undersøgelsen har i nogen grad vist en usikkerhed blandt især lærere om deres rolle som opdrager. Man kan få det indtryk, at opdragelsesbegrebet lever en gedulgt tilværelse, til trods for at det står meget eksplicit i lærernes professionsideal. En pædagog udtrykker det sådan om det som sker i skolen:

*Opdragelse det er næsten et fy ord indenfor denne her verden – i det sprog vi har med hinanden siger vi opdragelse – men ikke overfor børnene. Lærere og pædagoger er enige om at vi skal bruge tid på opdragelse og vi nævner det også til forældremøder, men måske ikke lige med de ord* (Pædagog).

Det kan aktualisere et begreb fra 1970'erne, 'den skjulte læreplan', brugt om den medlæring, som *også* var lærerens ærinde ud over viden og færdigheder knyttet til fagene, nemlig normer for adfærd og

socialisering. Når den pædagogiske debat dengang inddrog den skjulte læreplan, skete det i datidens oprør mod disciplinering i en bestemt retning, normer og værdier, som ofte repræsenterede lærernes (egne) middelklasseperspektiv på verden og livet. Samtidig rejste debatten i 1970'erne et andet og måske meget mere vigtigt spørgsmål, nemlig om lærerne egentlig selv var sig denne skjulte læreplan bevidst, altså om de overvejede, hvilke værdier de bragte ind i undervisningen gennem egen adfærd og valg af didaktiske metoder (Bjerrsgaard og Hermansen, 2016). Følgende samtale viser en lærers overvejelser omkring hendes rolle som opdrager og vigtigheden af opdragelse.

### **Snakker I opdragelse- bruger I ordet?**

*Ja det kan jeg bruge når det er rigtig slemt(lærer)*

Hvad med begrebet dannelse?

*Det er vi ikke så god til, nej men det skal man jo have med, det er jo noget jeg selv tænker, at jeg er med til at danne dem til hele mennesker, som jeg gerne vil have...Opdragelse er et lidt negativt ord, men vi bruger det nu... men jeg er nok ikke god nok til at bruge dannelse, jeg tænker i mit hoved at det er det jeg gør, det jeg vil have dem hen imod, en gruppe som er glade for at komme i skole og gode til at passe på hinanden. De kan ikke lære noget hvis de er kedede af at komme i skole (Lærer).*

Fund fra undersøgelsen viser, at mange lærere i dag ved første indskydelse som hende heller ikke tænker opdragelse som en hovedopgave i skolen. Det kan måske begrundes i den evidens-bølge, som skoleudviklingen præges af især efter reformen i 2014, hvor flere aktører i det pædagogiske felt er bekymrede for, at skolens dannelsesopgave nedprioriteres med krav om elevernes gode faglige resultater. Undersøgelsen viser, at det faktum, at pædagogerne er blevet indskrevet i skolens undervisningsmæssige del, betyder at arbejdet med at skabe mål for sociale kompetencer for den enkelte elev, samt trivselsmål for klassen så småt er begyndt at blive udviklet på flere skoler, varetaget af pædagogerne.

Koordinering omkring målsætninger udgør en stadig udfordring mange steder, hvis de ikke er udarbejdet sammen og hvis ikke alle parter ved, hvor målene 'ligger'. Dette er en ledelsesbeslutning, som skal meldes tydeligt ud, så alle parter har samme information:

*Det er et krav fra ledelsen, vi snakkede læringsmål, og jeg sagde at det ville være rigtigt optimalt hvis jeg vidste hvor de var så, så jeg vidste hvad børnene skulle lære, skulle træne, små færdigheder. Jeg undrer mig over at de ikke er tilgængelig for mig, målene. På Intra er der nogle mål, som alle klassetrin skal*

*kunne, men ikke kun de sociale mål, også faglige, fx sidste år: jeg skal læse to sider hver dag i min bog... Det ville jo hjælpe os pædagoger helt vildt hvis vi kendte elevernes egne mål, elevplanerne. Især fordi det er mål børnene selv har lavet, som jeg kan observere og tænke: OK ham her har brug for det her, men hvis han har udtalt sig om at han har brug for noget andet, så vil jeg gerne vide det. Hvorfor er målene ikke lavet i fællesskab? (Pædagog)*

De fleste lærere forholder sig dog meget positivt til opdragelsesopgaven, når de først får reflekteret over, hvad begrebet betyder, mens pædagogerne ikke behøver betænkningstid, før de vedkender sig at skulle opdrage. Herbarts begreb om ”opdragende undervisning” ligger tydeligt fremme i følgende udsagn:

*Det er helt målrettet at vi kigger på at vi er med til at danne, til dannelse af de her børn ud fra folkeskoleloven. Vi skal danne mennesker, der er jo noget grundlæggende man skal lære for at kunne begå sig i vores samfund: udsætte sit eget behov, kunne være høflig i mødet med et nyt menneske, sige tak, anerkende ... vi former dem enormt meget, de skal være rummelige, næstekærlige, solidariske...de skal have en positiv indflydelse på hinanden” (Pædagog)*

*Vi opdrager!!! Det lyder rigtig gammeldags, men det er gammeldags værdier i folkeskolen, man skal fx have plien til at lytte når andre siger noget (Pædagog)*

*Hvis du er en god lærer så vil du også så vil du også mere end bare undervisning, fordi så vil du også opdrage (Lærer)*

*Jeg opdrager rigtig meget, jeg bruger rigtig rigtig meget tid det holder klassemoder får sagt nogle ting, hvad der gør ondt det er lovligt at sige... gerne vil ha der skal ændres... der er ting man må, faste regler, og så er der ting der bare ikke er legalt inde i klassen og sådan er det bare og ikke til diskussion, og det skal de her børn lære. Og de vil gerne diskutere alt. Det må I ikke fordi jeg siger det... Det er jo opdragelse. (Lærer).*

Skolelederne er heller ikke i tvivl om at skolen opdrager eleverne, og at det beror på et stærkt tværprofessionelt samarbejde, viser følgende ordveksling:

*Vi opdrager i høj grad og det er pædagogerne med til at løfte.*

## Kan man ligefrem sige at skolens kerneopgave er delt i undervisning og opdragelse?

*Ja det har vi rigtig meget fokus på, fordi vi er en skole som vi er. Mange børn som er udannede, ikke uopdragne, men uopdragede!! (Lærerfaglig leder)*

Et spørgsmål afledt af disse fund kunne være, hvordan de enkelte klasse- eller årgangsteams får talt sammen om og fundet enighed om, *hvorfor* opdragelse er nødvendig lige i deres i deres klasse og *hvordan* de igennem deres didaktiske valg kan 'slå to fluer med et smæk', både undervise og opdrage. Der er opdragelse involveret i al undervisning, men den bevidste tydeliggørelse, gennemslagskraften, det kan ske med, afhænger af de professionelles grad af samarbejde, hvor deres roller og ansvarsfordeling sker i et kontinuerligt understøttende undervisningsm fra et parallelt monoprofessionelt samarbejde til et ægte tværprofessionelt samarbejde. Førstnævnte er karakteriseret ved at lærere og pædagoger ikke har defineret en fælles opgave og fælles mål med de læringsaktiviteter, de står for. De behøver at ikke lægge op til koordinering og overlevering overhovedet. De arbejder monoprofessionelt og arbejder uafhængigt af den anden. I et flerprofessionelt samarbejde strukturerer fagets grundlæggende stofområder typisk rollefordelingen i undervisningen. Samarbejdet behøver ingen koordinering, men dog en orientering, fx *vi arbejder med brøker i september*. I understøttende undervisning og bevægelse kan pædagogerne så arbejde med brøker på deres måde, som opfølgning til undervisningens tema og læringsmål. De professionelle bygger hver deres egen læringskontekst, dog samstemt i forhold til indhold. Et tværprofessionelt samarbejde eksisterer, når lærere og pædagoger ønsker at bygge videre på det netop foregående mål og undervisningstema i deres aktuelle undervisningskontekst, hvor en kontinuerlig og dermed højere grad af koordinering, formel, som uformel er nødvendig (Rasmussen, 2014).

For at det kan ske, må de professionelle have et skemalagt ugentlige fælles forberedelsesmøde, hvor teamets værdier og didaktiske valg udkrystalliseres i handleplaner. Planlægning af undervisning er overordnet et grundlæggende værdiskabende arbejde, idet ledelse af elevers faglige og sociale forundrings- og erkendelsesprocesser sætter sig hos dem som fortællinger om at *vi i 1. B arbejder sådan her og vi har det sådan her* (Bjerresgaard og Hermansen, 2016). Samstemte micro-didaktiske valg giver mulighed for en mere præcis koordinering af fortidsbestemte og fremtidsrettede indsatser. Det øger faciliteringen af den enkelte elevs forståelse af mål og metode - og dermed integreringen i eleven.

Interessant er at spørge, hvordan lærere og pædagoger deler ansvaret imellem sig og hvilke roller de påtager sig i undervisningen? Adspurgte svarer respondenterne:

*Vigtig at kunne supplere hinanden, at man ikke føler at man har hvert sit område. At man ikke føler sig trådt på eller invaderet, men at man kan sige: hvad kan jeg bringe på banen og hvad kan du og hvordan mødes vi så på midten med de her kompetencer, hver især har åbenhed i kommunikationen om hvordan gør vi det her: ....nåh, har du tænkt det... jeg har set sådan i SFO'en. Vi skal bruge flere blikke. (Pædagog)*

*I elevplanerne skriver læreren om det fagfaglige, jeg skriver omkring trivsel, så tilføjer vi hos hinanden hvis vi synes der er noget der mangler. Vi snakker også lige om det inden forældresamtalerne, dem er vi også fælles om, og vi deler, igen har je trivsel og læreren har det fagfaglige(Pædagog).*

*Der er blevet mere med at man ikke er så personlig, at man tænker: det hele tiden er mig der bliver taget noget fra og det er hele tiden mig der skal yde noget ekstra, fordi man kan se at det er det samme hos kollegerne, på alle andre skoler...(Pædagog)*

## 5.5 Opsummering

Forskningsprojektets fokus på undervisning og opdragelse som skolens dobbelte opgave, der varetages af både pædagoger og lærere har påvist en række permanente udfordringer, som kræver nogle hensyn og balancer i det tværprofessionelle samarbejde. Når man ved at kommunikation er omdrejningspunktet for at planlægning, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen og opdragelsen, er det nødvendigt at skolen fokuserer på de mulighedsbetingelser, som pædagoger og lærere har for at tale sammen, måde formelt og uformelt. Samarbejdsopgaven har både en fagfaglig og en social målsætning og graden hvormed det tværprofessionelle team lykkes med at få de to dagsordener til at spille sammen på – i én bevægelse – kan øge eller mindske elevens mulighed for integration. Undervisning og opdragelse er den særlig form for kommunikation eller tilrettelæggelse af kommunikation, hvor målet nok er kendt og italesat af parterne, men hvor *vejen til målet* i lige så høj grad er *målet selv*. Det komplekse samspil mellem en lang række faktorer gør vejen tryk og interessant eller anstrengende og fuld af bump. Herunder hører fx de professionelles fagligheder, deres interpersonelle relationer, værdier, menneskesyn, evne til koordinering og integrering valg af faglige indhold og arbejdsformer. Når lærere, pædagoger og elever bringer sig selv i spil skolen, fungerer den som en central bidrager til at elevernes læring og dannelse.

Med reformen er undervisning og opdragelse sat i en ny kontekst. Skolens skal fremover fokusere



elevens læring, livslang læring er meget mere end et slogan, fordi forandringen i det omgivende samfund hele tiden fordrer nye kompetencer, og dermed en vedvarende lyst til at lære. Med skolens nye vidensbegreb er sket et paradigmeskifte, som implicerer nye forhold i skolen. Eleverne tildeles en ny rolle, fra i højere grad at være 'konsumenter af viden', skal de have mulighed for at blive 'producenter af viden', aftaleteksten til reformen taler om give eleverne forståelse for at omsætte deres viden til produkter af værdi for andre (UVM 2013). Paradigmeskiftet medfører behov for nye og helt andre typer af læringsrum, som med reformen er implementeret i skolehverdagen: understøttende undervisning, bevægelse, faglig fordybelse og åben skole. Hensigt med disse rum er at skabe alternative undervisningsformer og -strukturer, som *sammen med* den traditionelle fag-delte undervisning udgør et sammenvævet tæppe af muligheder for den enkelte elevs læring og dannelse. Det tværprofessionelle team, bestående af lærere og årgangs- eller klassepædagoger, skal med reformens bogstav løfte opgaven. Forskningsprojektet resultater viser stor variation i løsninger alt efter skole og team, både hvad angår fordeling af ansvar og roller i forhold til undervisning og opdragelse. Respondenternes udsagn tyder på at klasseteamene finder deres faglige blandformer og metoder, men at det er meget lokalt bestemt, hvordan deres roller og ansvarsfordeling udvikler sig. I undersøgelsen er eksempler på teams i et kontinuerligt understøttende undervisningsrum fra et parallelt monoprofessionelt samarbejde til et ægte tværprofessionelt samarbejde. Der synes at være brug for et fælles sprog både for undervisnings- og opdragelsesopgaven, nogle respondenter fortæller om anvendelse af centrale didaktiske modeller, nogle få om egen udvikling af fælles micro-didaktiske modeller, som udtryk for en fælles teamforståelse, men tendensen er overordnet, at den fag-faglige undervisning og didaktik varetages af lærerne, mens konflikthåndtering og elevernes socialisering er pædagogernes ansvarsområde. I nogle tilfælde giver pædagoger og lærere udtryk for, at de har udviklet et fælles sprog, i alle tilfælde sker der over tid og fordi de har erfaringer med at arbejde sammen, god kemi, fælles børnesyn osv., altså stærke interpersonelle relationer.

Gennemslagskraften, hvormed det tværprofessionelle team løser sin opgave, afhænger af de professionelle grad af samarbejde. Det monoprofessionelle samarbejde er karakteriseret ved, at lærere og pædagoger arbejder parallelt ved siden af hinanden, ikke har defineret en fælles opgave og fælles mål med de læringsaktiviteter, de står for. De behøver at ikke lægge op til koordinering og overlevering overhovedet, i det de arbejder uafhængigt af den anden. I et flerprofessionelt samarbejde strukturerer fagets grundlæggende stofområder typisk rollefordelingen i undervisningen. Samarbejdet behøver ingen koordinering, men dog en orientering, fx *vi arbejder med brøker i september*. I understøttende undervisning eller bevægelse kan pædagogerne vælge alternative undervisningsformer, som følger op på undervisningens tema og læringsmål. De professionelle bygger hver deres egen læringskontekst, men

har dog samstemt i forhold til indhold. Et tværprofessionelt samarbejde eksisterer, når lærere og pædagoger ønsker at bygge videre på det netop foregående mål og undervisningstema i deres aktuelle undervisningskontekst, hvor en kontinuerlig og dermed højere grad af formel som uformel koordinering og integration er nødvendig.

## 6. SAMMENFATNING OG ANBEFALINGER

Denne korte sammenfatning af hovedresultaterne og anbefalingerne fra forskningsprojektet *Pædagogens og lærerens faglighed og følgeskab styrkes – måske – af lederen*, har fokus på ledelse/følgeskab af og i det tværprofessionelle samarbejde mellem pædagoger og lærere i folkeskolen. Formålet med undersøgelsen er bl.a. at afdække ledelsens, herunder de pædagogfagligt uddannede ledes betydning for skolens tværprofessionelle samarbejde mellem pædagoger og lærere i indskoling, og dermed udfordringer i forbindelse med samarbejdet på tværs. Desuden undersøges ledelsens og teamsamarbejdets betydning for pædagoger og læreres udvikling af faglighed, roller og ansvar i forhold til drift og udvikling af folkeskolens nye læringsrum; understøttende undervisning, faglig fordybelse (lektiecafe), bevægelse og åben skole.

Undersøgelsen, - der er gennemført i perioden januar 2016 - januar 2017 af Ph.d. Bo Morthorst Rasmussen og lektor Helle Bjerresgaard UC SYD og finansieret af BUPLs Forskningsfond - har således fokus på skolernes konkrete ledelse/følgeskab, tværprofessionelle samarbejde og fag-personernes mono- og tværprofessionelle undervisning og opdragelse i mødet med elever/børn. Undersøgelsen går meget tæt på folkeskolens levede liv og lokale praksis i indskoling og dermed både kulturen og rammerne omkring ledes, læreres og pædagogers mange formelle som uformelle møder og interaktioner i løbet af en skoledag. Elever/børn indgår selvfølgelig i skolehverdagen, men deres perspektiv er ikke inddraget i denne undersøgelse.

Folkeskolernes liv består af tusinder af lokale gensidigt afhængige, mere eller mindre vel koordinerede, integrerede og styrede interaktioner mellem unikke fag-personer, herunder deres ledere, hvor alle forsøger at finde de bedste kort og langsigtede løsninger i forhold til deres aktuelle opgaver og udfordringer. Derfor har vi som forskere stor respekt for de lokale forskelle og valg, der træffes.

Undersøgelsens kernebegreber er defineret i forskningsrapporten, men enkelte begreber er centrale for at forstå sammenfatningen og anbefalingerne. Begrebet *skole* kan ses som et overbegreb for alle skolens aktiviteter, men i denne undersøgelse sonderer vi mellem skolens *undervisningsdel* og *fritidsdel (SFO)* og anvender begrebet skole som benævnelse for undervisningsdelen og begrebet SFO for skolens fritidsdel. Vi sonderer endvidere mellem *lærerfaglig ledelse*, der er en læreruddannet leder og *pædagogfaglig ledelse*, der er en pædagoguddannet leder. De kan begge være ledere af indskoling og/eller SFO'en.

Vi anvender begreberne *undervisning* og *opdragelse* som overordnede begreber for skolens hovedopgave. Det vil sige, at både lærere og pædagoger underviser og opdrager. Vi anvender primært begrebet *elever* om børnene i skolens undervisningsdel og begrebet *børn* om børnene i skolens fritidsdel, velvidende at begreberne bruges vilkårligt af både af lærere og pædagoger i indskolingen. Vi anvender begrebet *ledelse* som realisering af fx organisationens mål gennem andre, mens *følgeskabet* er at gøre ledelsens udmeldinger til præmisser for egne handlinger. Et samarbejde på tværs er altid på tværs af noget, og er det mellem pædagoger og lærere kalder vi det *tværprofessionelt*, men samarbejdet kan også være på tværs af fag/discipliner eller institutioner som SFO'en og skolen. I et samarbejde på tværs er der desuden altid mange gensidigt afhængige og permanente udfordringer med styring, koordinering og integration, som organisationen løbende håndterer indenfor deres lokale rammer.

Forskningsrapporten er baseret på et mixed methods studie med 92 interview og gruppeinterview med pædagoger, lærere, lærerfaglig og pædagogfaglig ledelse, 36 observationer af fælles undervisning og forberedelse, 9 dialogmøder, tekstanalyse af udvalgte dokumenter og en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse (n=239) med respondenterne fra 12 skoler i 3 kommuner: Randers kommune, Lejre kommune og Kolding/Fredericia kommune.

Kommunerne, skolerne og de enkelte medarbejdere arbejder alle seriøst med implementering af folkeskolereformen, herunder samarbejdet på tværs, men de er forskellige med hensyn til rammebetingelser som økonomi, elevsammensætning, ledelses- og medarbejderkompetencer, fysiske rammer, skemaer, mv., og ikke mindst deres daglige samarbejdskultur, hvor kendskab, respekt, tillid og erfaringer med hinanden har en historie og løbende udvikles. Der er naturligvis skoler, der er længere i forhold til samarbejdet på tværs og implementering af folkeskolereformen. Det betyder ikke, at de nødvendigvis er længere på alle områder, har håndteret alle udfordringer optimalt eller kun har velfungerende klasseteam. Men de har fået skabt en kultur og nogle rammer, hvor de i dialog og fællesskab kan håndtere og balancere hverdagens, samarbejdets og reformens mange udfordringer.

Selv om de lokale rammer, kulturer og praksisser er meget forskellige, så kan der ud af undersøgelsens data og konklusioner tegnes et billede af eksemplariske rammer, samarbejds kulturer, og ikke mindst forudsætninger i forhold til ledelse/følgeskab og et ægte tværprofessionelt samarbejde, hvor fagpersonerne populært sagt kan gøre hinanden og eleverne gode.

Forudsætningerne for det gode samarbejde på tværs handler om skolens ledelse, struktur, kultur og ikke mindst *moderne*, som både sker ansigt-til-ansigt eller på distancen. I bedste fald kendetegnes møderne ved: at der er noget at mødes om, at der et fælles sæt af forventninger til og mål med mødet, at måden

man mødes på er kendetegnet ved tillid, respekt, åbenhed, faglighed og et ønske om at gøre hinanden og skolen god, at der kommer noget ud af møderne, som kan bruges af en eller flere i deres professionelle arbejde med undervisning og opdragelse, herunder at skolen udvikles i retning af folkeskolereformens mål osv. Det kan synes banalt, men koordinering, integration og styring, - herunder hvem der samarbejder med hvem, om hvad, hvornår, hvorfor og hvordan med hvilket forventet resultat - er centralt i forståelsen, styring og organisering af et samarbejde på tværs.

Det betyder, at skoleåret, ledelse/følgeskab og det gode samarbejde på tværs begynder længe før skoleårets officielle start. Samarbejdets vigtigste koordinerings- og integrationsobjekter, herunder skemaet og den fælles ledelsesopgave omkring skemaet, er helt centralt, for når først skemaet er på plads, så er rammerne for samarbejdets formelle som uformelle møder på plads. Skemalægning er balancering af en række hensyn og udfordringer, fx at teamsammensætningen tager hensyn til at de professionelle faglige og personlige kompetencer, samt deres erfaringer med de klasser, de skal undervise og opdrage i. Det er det muliges kunst. Forudsætningen for det gode skema er dog dialogen i ledelsesteamet og med medarbejderne om en række præmisser *inden* det endelige skema er færdigt, hvorefter det kan præsenteres *inden* sommerferien.

I undersøgelsen giver de fleste respondenter udtryk for, at det gode *skema* er et skema, hvor de vigtigste samarbejdspartnere (fx dansklærerne, matematiklærerne og pædagogerne) i årgangsteam og klasseteam mødes mindst en gang om ugen, og ifølge respondenterne helst i den gode tid midt på dagen, hvor med menes at alle kan være tilstede, alle kan have en sammenhængende arbejdsdag, hvor der også er mulighed for at tale og forberede sig sammen i teamet. Et stort ønske fra respondenterne til det gode skema handler om fagenes indbyrdes placering, at årgangens dansktimer, matematiktimer, understøttende undervisning og bevægelse er placeret på samme tid, så der både er mulighed for fælles forberedelse, holddeling og fleksibel anvendelse af lærer- og pædagogfaglighederne, Fysiske forudsætninger som anvendelse af skolens lokaler lægges fast i skemaet, og her kan overvejelser over den fysiske placering af SFO, fælles forberedelsesrum og personalerum, få stor betydning for fx den vigtige uformelle kommunikation mellem teammedlemmerne.

Undersøgelsen viser, at den eksemplariske ledelses- og følgeskabsrelation i og af samarbejdet på tværs i løbet af skoleåret er grundlæggende dialogisk med gensidig respekt, åbenhed, tillid, fælles mål og hyppig formel som uformel problemløsende kommunikation. Ledelsen må være opmærksom på fælles udmeldinger, timing, tydelige mål og rammer og invitation til dialog, så man i fællesskab finder en tydelig ansvars- og rollefordeling, fælles mål, fælles børnesyn og værdier, vilje til at samarbejde og læring gennem hinandens praksis, høj faglighed og ikke mindst forventninger til hinanden og samarbejdet.

Undersøgelsens eksemplariske forestillinger om det gode samarbejde, som underbygges af dennes empiriske forskning, er på en måde ligeså enkel og indlysende, som at alle børn skal lære så meget som de kan, trives osv., men spørgsmålet er altid, hvordan den lokale skole kan realisere disse eksemplariske forestillinger.

### **Forskningsspørgsmål:**

*Hvad betyder ledelse, herunder pædagogfaglige ledelse for dels samarbejdet på tværs, ledelseskraften, beslutningerne, det meningsfulde følgeskab og dels personalets oplevelse af integrering af pædagogfaglighed i skolen, undersøgt med udgangspunkt i teorien om håndtering af permanente udfordringer i samarbejde på tværs.*

Et væsentligt resultat af undersøgelsen er: At ledelse og ikke mindst samarbejdet mellem den pædagogfaglige og lærerfaglige ledelse har stor betydning for både den målrettede udvikling og kvaliteten af det tværprofessionelle samarbejdes rammer og kultur, og dermed kvaliteten og integrationen af pædagoger og læreres undervisning og opdragelse, men det fordrer et dialogisk ledelse/følgeskab, hvor også den uformelle kommunikation tages alvorlig i samspillet med den formelle ledelses kommunikation, ligesom at grænseobjekterne og særdeleshed skemaet løbende optimeres.

Vi har på baggrund af undersøgelsens resultater valgt at strukturere såvel forskningsrapporten som anbefalingerne omkring fire hovedtemaer:

- Det er ledelse/følgeskab, herunder det tværprofessionelle teamsamarbejde og interpersonelle relationer
- Skemaet, årsplaner, ugeplaner og elveplaner som skolens centrale koordinerings- og integreringsobjekter.
- Formel og uformel kommunikation, herunder kommunikationens knudepunkter/hotspots.
- Undervisning og opdragelse, herunder skolens nye opgaver og professionsudvikling.

Argumentet for denne opbygning er dels undersøgelsens fokus, resultater og forskningsspørgsmål, og dels at skolerne på de første dialogmøder og i interviewene adresserede dem som væsentlige udfordringer og i de afsluttende dialogmøder vurderede resultaterne og anbefalingerne som udtryk for deres virkelighed og hjælpsomme i forhold til deres håndtering og balancering af skolens udfordringer. Temaerne og udfordringerne hænger sammen, og vi har valgt ledelse, følgeskab og samarbejde på tværs som det første tema, da det er forskningens fokus, dernæst grænseobjekterne og kommunikation, da det

er strukturelle og kulturelle rammer, for at slutte med det væsentligste, nemlig pædagoger og læreres undervisning og opdragelse, der jo er skolens opgave og målet for ledelsen og samarbejdet.

De udvalgte resultater præsenteres under de enkelte temaer sammen med anbefalingerne, og vi håber at pædagogfaglige- og lærerfaglige ledere, lærere og pædagoger kan genkende deres virkelighed og at de mere teoretisk funderede analyser og anbefalinger kan give anledning til refleksioner over deres lokale praksis og dermed lokale tiltag, der gør at skolerne kan komme endnu tættere på realisering af folkeskolereformens målsætninger.

## **6.1 LEDELSE/FØLGESKAB – herunder teamsamarbejde og de interpersonelle relationer**

Teoriene, analyserne og empirien bag ledelse- og følgeskabsoptikken som en permanent udfordring, der skal og bliver håndteret i samarbejdet på tværs, kan læses i forskningsrapporten, hvor den grundlæggende antagelse er, at arbejdsdelingen i skolen betyder, at fag-personernes delopgaver skal styres, koordineres og integreres for at realisere skolens samlede opgave. Det indebærer løbende håndtering af en række udfordringer, bl.a. ledelse/følgeskab, der kan forstås som en gensidig relation, der fortsat udvikles og håndteres i skolens tusindvis af interaktioner. Pointen er, at der ingen ledelse og målrettet styring kan finde sted uden et følgeskab (Rasmussen 2014). Følgeskabet kan forstås som et kontinuum gående fra det blinde ureflekterede, over det positivt dialogiske til det negative følgeskab. Følgeskab er en reaktion på den andens styring, fx i form af udmeldinger, målt på, i hvor høj grad man gør disse til præmisser for egne beslutninger og handlinger. Ledelse/følgeskab udfolder sig vertikalt mellem ledere og medarbejdere og horisontalt i både ledelses- og medarbejderteam. Antagelsen er, at styring i form af målrettet drift og udvikling af skolen kræver ledelse/følgeskab på alle niveauer, også i undervisningen og opdragelsen af eleverne.

Forskningsprojektet viser, at der eksisterer to ledelses-/følgeskabskulturer side om side i skolen og SFO'en. En kultur for lærere og deres lærerfaglige ledere, der knytter sig til en undervisningslogik, samt en kultur for pædagoger og deres pædagogfaglige ledere, hvis logik knytter sig til fritidspædagogikken. De to ledelseskulturer og deres betingelser er grundlæggende forskellige mht. eksempelvis medarbejder- og praksisnærhed, mødefrekvens, autonomi, deltagelse i den uformelle kommunikation, skema og skriftlighed, mulighed for fleksibilitet i mål- og rammesætning. Mål og rammer omkring undervisningsopgaven er dybt forankret i logikken i den lærerfaglige ledelses-/følgeskabskultur, hvor fag-faglige mål stilles gennem specifikke og præcise krav, medens kravene i forhold til opgaveløsningen i fritidspædagogikken og den pædagogfaglige ledelse og det dertil knyttede følgeskab synes bredere,

mere almene og friere. Praksis og de institutionelle betingelser for ledelse af medarbejdere og mellem kolleger er forskelligt. Eksempelvis er den pædagogfaglige leder som regel en del af den daglige pædagogiske praksis og har ugentlige møder sammen med pædagerne, hvor børnene og det pædagogiske arbejde drøftes.

Det er pædager og den pædagogfaglige ledelse, der med folkeskolereformen i højere grad *kommer ind i skolen* med deres faglighed og ledelses-/følgeskabskultur og i et tværprofessionelt samarbejde skal bidrage til udvikling af skolens nye læringsrum; understøttende undervisning, faglig fordybelse (lektiecafe), bevægelse, åben skole, og dermed til realisering af Folkeskolereformens intentioner. Det har og er stadig vanskeligt for mange pædager, og undersøgelsen viser med al tydelighed betydningen af den pædagogfaglige leder og pædagogkollegaerne, der har støttet hinanden i deres faglige og personlige varetageelse af opgaverne ind i skolen. Pædagerne har i høj grad skullet tilpasse sig skolen og lærerne - og vise deres værd. Udfordringen for skolen er at håndtere dette møde mellem to forskellige historisk indlejrede og kontekstbetingede kulturer og give plads til pædagogprofessionen og dens ledelses-/følgeskabskultur.

Skolens nye undervisnings- og opdragelsesopgave kalder på en lærerfaglig ledelses-/følgeskabskultur, som giver mening i den nye kontekst, som reformen har medført. Spørgsmålet, der kan stilles er, hvordan man får integreret pædagog-fagligheden i en for faget fremmed ledelses-/følgeskabskultur.

Det tager tid at udvikle en fælles ægte tværprofessionel samarbejdskultur, hvor man både skaber helhed og sammenhæng mellem den monoprofessionelle og tværprofessionelle ledelse, i undervisnings- og opdragelsesopgaven, samt i den fælles udvikling af de nye læringsrum og hinandens fagligheder (Rasmussen, 2014). Nogle ledelsesteam og især klasseteam er længere end andre, og der gives udtryk for et ønske om at lære af hinanden og udvikle sammen, men det tager tid og fordrer at man mødes. Når man spørger, hvad lærere og pædager har lært af hinanden og hvor, er svaret næsten altid, at de har set den anden gøre noget, fx nævner flere pædager fag-faglig støtte og klasseledelse og mens flere lærere nævner konflikthåndtering. De 'lurer hinanden af' som en pædagog udtrykker det, imiterer og afprøver - og udvikler efterfølgende en fælles forståelse af fx klasseledelse.

Det betyder, at det er vigtigt at optræde og undervise sammen, da det både øger kendskabet, respekten og tilliden til hinanden, fælles fagligheden og den gensidige læring. De interpersonelle relationers kvalitet er afgørende for, om lærere og pædager vover sig ud af deres monoprofessionelle position og ind i et ægte tværprofessionelt samarbejde.



Selve integrationen er en længere og igangværende proces på skolerne og foregår i det konkrete teamsamarbejde mellem pædagoger og lærere, men forudsætningerne synes i høj grad at være en stærk SFO-leder og et pædagog-kollektiv, der fx på ugentlige møder drøfter og støtter hinanden i skolepædagogarbejdet.

Der synes at være en parallelitet mellem ledelsessamarbejdets kvalitet og lærer- pædagog-samarbejdets kvalitet. Udfordringerne i samarbejdet mellem den pædagogfaglige leder og den lærerfaglige leder svarer på mange måder til samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Tillid, respekt, åbenhed og loyalitet er nogle af de ord, lederne anvender om det gode samarbejde. Arbejdsdeling, ledelse/følgeskab, roller og ansvar er ligeledes vigtige temaer i samarbejdet. Et velfungerende ledelsessamarbejde smitter af på samarbejdet mellem lærere og pædagoger, hvilket mange af ledelsesteamene er opmærksomme på. Vigtigt er især oplevelsen af fælles udmeldinger, udmeldingernes timing og at ledelsen optræder som en enhed. Samme informationer på samme tid er en udfordring for ledere og medarbejdere både vertikalt og i teamsamarbejdet. Den uformelle kommunikation spiller en vigtig rolle og især den pædagogfaglige leders hyppigere møder har i flere tilfælde betydet, at pædagogerne får ledelsesinformation og får den drøftet før lærerne gør. Informations-asymmetrier og monoprofessionel monolog er et vilkår, men kan give revirtænkning og uhensigtsmæssig positionering af professionerne, hvis samarbejdskulturen er skrøbeligt og der ikke findes fælles personalerum, forberedelsesrum og andre hotspots for uformel kommunikation.

En af ledelsesteamets udfordringer er deres arbejdsdeling. På den ene side har de brug for fælleshed for at kunne optræde som en enhed og på den anden side har de så meget arbejde, at de må lave en tydelig arbejdsdeling. Medarbejderne efterspørger tydelighed, så de ved, hvem de skal gå til med hvilke spørgsmål. Det ved medarbejderne langt henad vejen på de enkelte skoler og ofte går pædagogerne til den pædagogfaglige leder og lærerne til den lærerfaglige leder, men der er også mange variationer afhængig af skolens formelle udmeldinger og om spørgsmålet vedrører noget fag-fagligt eller socialt. Arbejdsdeling er en nødvendighed, men øger muligheden for forskellige udmeldinger, så en tæt, åben og tillidsfuld samarbejdskultur med et fælles syn på undervisning og opdragelse er vigtigt.

En af de helt store tværprofessionelle problemstillinger for ledelsen såvel som for medarbejderne vedrører koordinering og integrering af samarbejdet på distancen. Det er ikke så vanskeligt, når ledelsen eller pædagoger og lærere er sammen ansigt-til-ansigt i fx klassen. De justerer sig efter hinanden, finder en faglig og ledelsesmæssig arbejdsdeling og fælleshed. Skiftet i ansigt-til-ansigt ledelse/følgeskab sker i sekvenser, afhængigt af hvad der er planlagt og hvad der faktisk sker i klassen liv. Det er oftest læreren, som leder (introducerer) stringent fagfagligt oplæg, hvor pædagogen følger op med spørgsmål, som

udfolder det faglige indhold, ”oversætter” det stof, som er svært for eleven, eller følger op med at lægge en hånd på den urolige elevs skulder så der bliver skabt koncentration. Det kan også være, at pædagogen henvender sig til læreren: ”Lise har brug for din hjælp til at...”, eller at pædagogen tager direkte klasseledelse af konfliktsituationer i klassen.

På distancen, hvor pædagoger, lærere og ledere arbejder monoprofessionelt eller udfører deres ledelsesopgave selv, er det meget vanskeligere at skabe helhed og sammenhæng, da de ikke kan justere sig efter hinanden og skabe integrationen på stedet. Det er det forudgående tværprofessionelle samarbejde med fælles børnesyn, værdier, planlægning, kultur og ikke mindst kendskab til og erfaringer med hinanden, der skal bære igennem og skabe den røde tråd, forbindelser og overgange for medarbejdere såvel som eleverne. Spørgsmålet er i hvilket omfang ledelse, undervisning og opdragelse på distancen påvirkes af teamsamarbejdet? Noget tyder på, at der i et velfungerende samarbejde vil være en høj påvirkningsgrad fra det tværprofessionelle ansigt-til-ansigt-samarbejde, mens der i de mindre velfungerende team foregår en arbejdsdeling uden gensidig faglig påvirkning. Ny-orienteringen bliver dermed monoprofessionel.

Ledelse/følgeskab i og mellem ledelsen og lærer/pædagogteam er en gensidig afhængig, dynamisk og permanent styringsudfordring, der løbende skal og bliver håndteret i skolens tusindvis af interaktioner. Men uden et bevidst fokus på ledelse/følgeskabet kommer der ikke målrettet styring af det tværprofessionelle samarbejde og bevidst koordinering og integrering af lærernes og pædagogernes faglighed i deres mono- og tværprofessionelle undervisning og opdragelse.

### ***6.1.1 anbefalinger: Ledelse/følgeskab mellem ledelsen og pædagog/lærerteam og i teamene kræver nogle hensyn og balancer (vertikal og horisontal):***

- Anerkendelse af den gensidige afhængighed bør øges, idet der er brug for, at alle kan lede, følge og justere sig i forhold til hinanden og opgaverne. Det fordrer kendskab, respekt, tillid og tydelige roller og ansvar med løbende forventningsafstemninger.
- Alle bør løbende arbejde på en positiv, dialogisk ledelses- og følgeskabsrelation (horisontal og vertikal) med hyppig formel som uformel meningsskabende kommunikation, der fremmer en målrettet opgaveløsning, integration og dermed legitimering af skolens levede liv.
- Ledelses- og medarbejderteamene bør have mulighed for at optræde, lede og undervise sammen for at få kendskab til, lære af og justere sig i forhold til hinanden.

- Ledelsen og teamene bør kunne udvikle deres ledelse/følgeskabsrelation både i deres ansigt-til-ansigt-samarbejde og især på distancen, hvor især ledelse, koordinering og integrationen af faglighederne på er vanskelig.

### ***6.1.2 Anbefalinger: Ledelse/følgeskab mellem ledelsen og medarbejdere kræver nogle hensyn og balancer (vertikalt):***

- Ledelsen bør i et dialogisk samarbejde prioritere at bruge tid på de konstituerende og rammesættende koordinerings- og integrations mekanismer som skemaet, årsplaner, elevplaner, mv., da de dels er rammesættende for hele skolens liv og for både samarbejdet ansigt-til-ansigt og på distancen
- Den pædagogfaglige leders betydning for pædagogernes udvikling af deres faglighed ind i skolen bør anerkendes, ligesom der bør gives plads til denne monoprofessionelle kompetenceudvikling og støtte, såvel som lærernes.
- Lærere og pædagoger bør have mulighed at gøre brug af både den lærerfaglige og den pædagogfaglige ledelse
- Ledelsen bør overveje og beslutte, hvilke elementer fra hinandens ledelse- og følgeskabskulturer, som skal integreres i deres samlede ledelsesrum og skolekultur. Det kunne fx være SFO'ens hyppige, tætte og praksisnære dialog mellem ledelse og medarbejdere.
- Ledelsen bør melde fælles ud på samme tid, herunder være tydelige i uddelegering af ledelsesopgaver. Loyalitet, timing, tillid og ansvar i forhold til beslutninger og opgaveløsninger er vigtig, men også sådan, at der i ledelsen er plads til faglige og personlige forskelligheder og en tidsbesparende intern arbejdsdeling.
- Dialogen og åbenhed om teamsammensætning, tildeling af ressourcer, forventninger til indhold og form i teamsamarbejdet er vigtig for et positivt ledelse/følgeskab.

### ***6.1.3 Anbefalinger: teamsamarbejdet i ledelsen og mellem pædagoger og lærere kræver nogle hensyn og balancer (horisontalt):***

- Ledelse/følgeskabs-relationen bør give mulighed for at ledelsen bliver inviteret eller inviterer sig selv ind i drøftelser af teamets faglige kvalitet, samarbejdskultur og konflikter.
- Teamene bør have mulighed for at mødes formelt som uformelt.
- Teamene bør drøfte deres ledelse/følgeskabs-relation og deres gensidige forventninger til roller, ansvar og opgaver for at kunne forventningsafstemme dem.

- Teamene bør stræbe efter at integrere deres to forskellige logikker og fagligheder, for at få en afsmittende effekt på koordinering og integration af deres fagligheder i samarbejdet og deres undervisning og opdragelse.
- Teamene bør bruge tid på uformel kommunikation til støtte for optimal drift og udvikling af såvel deres mono- og fællesfaglige udvikling, som deres personlige relation.

## **6.2 SKEMAET, ÅRSPLANER, UGEPLANER OG ELEVPLANER SOM SKOLENS CENTRALE KOORDINERINGS OG INTEGRERINGS OBJEKTER (grænseobjekter)**

Styring, koordinering og integration af skolens tværprofessionelle samarbejde, liv og opgaver foregår ikke af sig selv. Hvert eneste år, når den enkelte lokale folkeskole med sin SFO kender sine organisatoriske rammer og mål, starter skemalægningen. Skolen skal have det store puslespil for det næste skoleår til at gå op. Det er ifølge de lærerfaglige og pædagogfaglige ledere et kæmpe arbejde med mange hensyn og balancer, der er øget i kompleksitet med folkeskolereformens nye krav, nye læringsrum og pædagogernes øgede rolle og ansvar. Tidligere tiders relativt stabile skolestruktur og skolekultur er afløst af et emergerende landskab, hvor eksperimenter med nye samarbejds- og undervisningsformer dukker op og stiller nye krav til skolens vigtigste koordinerings- og integrationsmekanisme. Skemaet er ifølge alle respondenter skolens centrale omdrejningspunkt, der koordinerer alle ansattes og elevers liv i tid og rum: *Skemaet er skolen store hjerte... skemaet er omdrejningspunktet for skolen liv.*

Skemaet er en måde at organisere skolens hverdag på og samtidigt et konkret udtryk for den lokale skoles håndtering af samarbejdets permanente udfordringer, hvor de konkrete beslutninger skaber nye mulighedsbetingelser for styring, koordinering og integration. Skemaet kan dermed ses som en bevidst fastlåsning og håndtering af en række permanente udfordringer, der igen medfører nye udfordringer: *Vi har mulighed for ønske timer... det er næsten umuligt at få til at gå op... pædagogernes arbejdstider er umulige, når der skal lægges skema.* Teamsammensætning, mødestruktur, lovkrav, forberedelsestid, linjefag, relationer og kendskab til klassen er bare nogle af skemaets udfordringer, der som ledelsesbeslutninger håndteres i skemaet, hvor nogle pædagoger, lærere og elever får et godt skema med de timer og samarbejdspartnere, de har ønsker - og andre det modsatte. Betydningen af de personlige relationer, kendskabet, tilliden og respekten for hinanden går igen i interviewene som vigtige for samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

Skemaet er samtidigt et grænseobjekt i den forstand, at når skemaet er lagt, så kan alle elever, forældre, ansatte og ledere orientere sig i det og planlægge efter det. Teorien om grænseobjekter og deres funktion er udviklet af Susan Star og James Griesemer (1989) og i et ønske om at forstå og optimere videndeling mellem forskellige aktører i et samarbejde på tværs. Grænseobjekterne skal så at sige være så plastiske at alle kan bruge dem til deres individuelle formål, men samtidigt bevare en fælles uforanderlig kerne. I en skolekontekst er objekterne bl.a. dokumenter som skemaet, der skal kunne læses og anvendes af alle samtidigt med, at objekterne bibeholder en fælles identitet, der fastholdes på tværs af brugerne. Eksempelvis vil alle, der læser skemaet få en information om, at 2 klasse har matematik hver tirsdag fra 9-10 i lokale 7. Grænseobjekter er på den måde med til at skabe kommunikative forbindelser på tværs af eller mellem forskellige fag-personer og deres sociale verdener. De involverede parter behøver ikke at være tilstede i tid og rum, fordi grænseobjektet fungerer som et fælles tredje i ansigt-til-ansigt kommunikationen. Årsplaner, ugeplaner, elevplaner og en række andre dokumenter i skolen fungerer mere eller mindre vellykket som grænseobjekter mellem skolens aktører. Årsplaner, ugeplaner og elevplaner indeholder information til både koordinering og mere indholdsmæssig integration af skolens læringsrum, fag og metoder. For alle grænseobjekter er sondringen mellem det fælles og det individuelle indhold centralt, da de i princippet forbinder og deler fælles information mellem forskellige sociale eller faglige verdner, som hver af disse verdner har brug for i forbindelse med løsning af deres delopgave i forhold til den fælles opgave. I skolen er den fælles opgave at bidrage til elevernes læring, dannelse og trivsel.

Skemaet, årsplaner, ugeplaner, elevplaner og andre dokumenter og objekter kan og bliver anvendt af alle aktører i deres individuelle, monoprofessionelle som tværprofessionelle arbejde, når de koordinerer og integrerer deres kommunikation og handlinger. Når eksempelvis en pædagog skal planlægge og undervise i den understøttende undervisning, så er det nødvendigt at justere og integrere undervisningen med fx dansklæreren, så undervisningen rent faktisk understøtter det, der arbejdes med i dansktimerne. De gode anvendelige grænseobjekter gør, at ledelse/følgeskab kan lykkes med at koordinere og integrere på distancen, både vertikalt og horisontalt. Deres fælles overblik er guld værd for samarbejdet, så behovet for at mødes ansigt-til-ansigt kan lattes. Derved kan de professionelle - på trods af skema- og resurse-mæssige udfordringer - alligevel skabe tid til velforberejede møder og undervisning, samt øge deres overskud til fælles faglig udvikling.

Samtlige skoler arbejder på udviklingen af deres grænseobjekter, men der er meget stor forskel på, hvor langt de er. Nogle skoler har næsten eksemplariske skemaer, når det gælder forudsætningerne for det tværprofessionelle samarbejde og andre har lang vej igen. Det gælder også årsplaner, ugeplaner og

elevplaner, hvor der ikke kun er behov for implementering af digitale læringsplatforme og standardisering af planerne, integrering af det faglige og det sociale i planerne, men *også* en fælles forventningsafstemning til indhold, form og omfang, og ikke mindst en fælles kompetenceudvikling, hvor især mange pædagoger har brug for opkvalificering i et samarbejde med lærerne.

### **6.2.1 Anbefalinger: Skemaet som den samlede ramme for skolens liv kræver nogle hensyn og balancer:**

- Udvikling af skemaet bør have højeste prioritet, ligesom det bør foregå i dialog med alle skolens ansatte og at erfaringer fra andre skoler inddrages for, at udvikle det lokalt bedste skema.
- Den samlede ledelse (lærerfaglig og pædagogfaglig ledelse) bør stå i spidsen for arbejdet, så de to ledergrupper samskaber et skema, som prioriterer/ balancerer skolens samlede opgave og de mange udfordringer som skemalægningen både håndterer og medfører.
- En sammentænkning bør finde sted af logikker, principper for undervisning, understøttende undervisning, SFO, bevægelse, faglig fordybelse, forældre, åben skole og pauserne. Jo mere ægte tværprofessionelt samarbejde jo mere integration af skolen rum/ dele.
- Skema, klasse/årgangsteams bør være dannet før ferien.
- Den formelle kommunikation bør prioriteres i form af møder i klasseteam/ årgangsteam, samt den fælles forberedelsestid.
- De fysiske rums betydning bør drøftes og balanceres - i forhold til fysisk afstand mellem samarbejdspartnerne og dermed også mulighederne for uformel kommunikation
- Semesterskemaer fremfor et årsskema bør overvejes, da de giver mulighed for en hyppigere korrektion og integration i forhold til opgaveløsningen.

### **6.2.2 Anbefalinger: Årsplaner, ugeplaner, elevplaner, mv. kræver nogle hensyn og balancer:**

- Ledelse og medarbejdere bør have en overordnet dialog om årsplaner, ugeplaner og elevplaners udformning, ud fra hver deres position om, hvad de har brug for at kunne få overblik og deltage i fagets (og dermed skolens) udvikling. Planernes detaljeringsgrad som grænseobjekt er et fælles valg.
- Teamets lærere og pædagoger bør drøfte samarbejdets formål, mål, indhold og didaktik for både undervisning og opdragelse i klassen og på årgangen for derefter at udarbejde en årsplan, ugeplan og elevplan, som kan være et arbejdsredskab for koordinering og integrering i

samarbejdet, samt som sikring af og dokumentation for overvejelser om målsætninger og progression(årshjul).

- Årsplaner bør udarbejdes for samtlige af skolens læringsrum af dem der har hovedansvaret for undervisning og opdragelse i det rum og de bør drøftes og integreres inden skolestart, helst inden sommerferien. Semesterplaner fremfor årsplaner giver mulighed for en hyppigere ledelses/følgeskabsdialog som koordinerende og integrerende dokument for teamet.
- Læringsplatformen bør tænkes sammen med hele skolens digitale formidlingsstruktur, så alle, herunder ledelsen, elever og forældre kan orientere sig, få indsigt og overblik.

### **6.3. FORMEL OG UFORMEL KOMMUNIKATION herunder knudepunkter og hotspots for uformel kommunikation**

Koordinering og integration i organisationer som en skole fungerer via aktørernes kommunikation, med Chester Barnards definition er en organisation som *et system af bevidste koordinerede aktiviteter imellem to eller flere personer* (Qvortrup, 2001,187). Både den formelle og uformelle kommunikation i skolen er væsentlig for det vertikale og horisontale ledelse/følgeskab, altså samarbejdet mellem dels ledelse og medarbejdere, og ledelsen indbyrdes og medarbejderne indbyrdes. En skoles undervisning og opdragelse vil ikke kunne fungere optimalt uden den uformelle kommunikation i dørene, på gangene, i personalerummet, mv., og det er både i og med ledelsen og i det daglige samarbejde mellem pædagoger og lærere.

Med folkeskolereformen er der kommet nye læringsrum som understøttende undervisning, bevægelse, den åbne skole og faglig fordybelse. Det er nye læringsrum, hvor skolehverdagen udvikles i et samarbejde mellem lærere og pædagoger, så reformens intentioner kan realiseres, nemlig at eleverne skal lære så meget som de kan, at skolen skal være bedre til at bryde den negative sociale arv, at tilliden til skolen skal genopbygges og ikke mindst at den længere skoledag skal være mere varieret og spændende. Det stiller krav til samarbejdet på tværs, herunder at der også skabes sammenhæng og helhed til og med den fagdelte undervisning, pauser og forældresamarbejdet.

Formel og uformel kommunikation afhænger af hinanden. Man kan sige, at den formelle kommunikation hjælper skolen med at holde retningen i forhold til de overordnede principper, nedskrevne arbejdsgange og normer, mens den uformelle mundtlige og skriftlige kommunikation i det tværprofessionelle samarbejde har sit eget liv, der får dagligdagen til at fungere, herunder den fortolkning, der giver den formelle kommunikation mening, betydning og handling.

Ifølge denne undersøgelse kommer den formelle kommunikation til kort, hvis den ikke tænkes sammen med den uformelle kommunikation, der på mange måder får styring, koordination og integration til at fungere i praksis.

Pædagoger, lærere og deres respektive pædagogfaglige og lærerfaglige ledere skal så at sige bytte 'ordbøger' i deres formelle som uformelle tværprofessionelle praksis, men deres begreber er så knyttede til deres uddannelse og praksis, at de først rigtig forstår hinanden, når de får kendskab, respekt og tillid til den andens praksis eller er sammen i deres fælles praksis. Om dette sker er ifølge respondenternes afhængigt af deres forhold indbyrdes. Som nævnt i afsnittet Ledelse/følgeskab er de interpersonelle relationer altafgørende for, om de lærer af hinanden, hvad de lærer og om de i fællesskab får udviklet deres fælles eller rettere klassens 'måde' at fx lede eller konflikthåndtere på. Et fælles sprog er udgangspunktet for at kunne samstemme deres handlinger på distancen, til glæde og gavn for elevernes integration i undervisningen og opdragelsen.

I det tværprofessionelle samarbejde handler det meget om at bidrage og modtage noget fra den andens faglighed og det fordrer ikke kun en åbenhed overfor den andens faglighed, men en åbenhed overfor hinandens fagligheder og dermed, at alle parter, så at sige sætter deres faglighed i spil. Det er ikke nødvendigvis så nemt som det lyder, da det tværprofessionelle møde med den anden ofte kan føre til faglig usikkerhed (Rasmussen 2002, 2014) og/eller personlig usikkerhed. I denne undersøgelse har vi spurgt til faglig og personlig usikkerhed og det er tydeligt, at denne usikkerhed er størst hos pædagogerne, dels fordi det er dem, der kommer ind i skolen, men også fordi deres rolle, ansvar og faglighed er mere utydelig end lærernes. Og her har især de pædagogfaglige ledere været gode til at støtte pædagogerne i denne proces, hvilket er helt centralt, for hvis ikke pædagogerne får en faglig stemme, så arbejdsdeler professionerne, hvilket betyder, at de to fagligheder ikke integreres i de nye som gamle læringsrum. Ægte tværprofessionelt samarbejde er kendetegnet ved integration og en merværdi, der tilføres eller lægges på hinandens fagligheder, og det er vanskeligt, hvis ikke begge fagligheder får stemme eller ingen ønsker at bidrage eller modtage noget fra hinanden i kommunikationen.

Uformel kommunikation underkendes ofte som small talk eller hverdagssnak, da den ikke er stringent rettet efter skolens eksplicite og nagelfaste strategi. Den kan være dybt professionel og en forudsætning for undervisningen og opdragelsens faglige kvalitet, men den kan også være kontraproduktiv og medføre et negativt følgeskab, hvor medarbejdergrupper gennem deres sladder og smalltalk bevidst modarbejder ledelsen, enkelte kolleger eller en tværprofessionel strategi. Den uformelle kommunikation har både stor betydning for kvaliteten af det daglige samarbejde, parternes trivsel og mere overordnet



for skolens realisering af folkeskolereformen. Deri ligger et ofte overset udviklingspotentiale i forhold til alle tre områder.

En skoles ledelses/følgeskabskultur, tværprofessionelle samarbejds- og læringskultur er ikke bare givet, den skabes og vedligeholdes i den uformelle og formelle kommunikations tusinder af daglige menings- og betydningsmættede interaktioner. Undersøgelsen viser store forskelle i den tværprofessionelle samarbejdskultur. Der er mindre forskelle mellem de tre kommuner og større forskelle skolerne imellem og mellem de enkelte team på skolerne, men fælles for alle kommuner, skoler og team er at samarbejds-kulturen er under konstant udvikling og påvirkelig. De samarbejdende parter ser måske noget forskelligt, eller nogle gange er det, som træder frem ikke til at få placeret i en meningsfuld sammenhæng (Bjerrsgaard og Hermansen, 2016), og kommunikationen knækker eller den fælles betydning opstår som enten monoprofessionelt eller tværprofessionelt i en helt anden betydning, end den som ledelsen har forsøgt at melde ud i skolens formelle rum. Det sidste sker ofte, når betydningen er blevet til i lærernes og pædagogernes mange uformelle samtaler. Det kan ledelsen ikke styre, men ved deres aktive deltagelse i den uformelle kommunikation kan de dels påvirke de enkeltes meningskonstruktioner og de fælles betydninger, der opstår. Her gør en forskellig ledelseskultur sig gældende. Som nævnt i afsnittet Ledelse/følgeskab er den pædagogfaglige leder ofte godt orienteret i de uformelle kanaler og kan bringe den information ind i de ledelsesteam, hvor kontakten er åben, uformel og tæt. Det er vigtigt for teamet, men det er ofte det pædagogfaglige og ikke tværprofessionelle blik.

I løbet af undersøgelsen og analyserne påkaldte skolens kommunikation sig mere og mere opmærksomhed - og især den uformelle kommunikations betydning, herunder mødesteder eller hotspots for uformel kommunikation og handling, blev vigtige faktorer for det tværprofessionelle samarbejde. Hotspots er steder, hvor man mødes ansigt til ansigt og har *mulighed* for at tale uformelt. Der eksisterer nogle fysiske steder, som i deres natur er hotspots: fælles personalerum, fælles forberedelsesrum, døren til klassen, lærerens bord i klassen, gangene, kaffemaskinen, før og efter formelle møder, mv. Der er ligeledes elektroniske hotspots på intra, sms, mail, mfl., hvor formel som uformel kommunikation kan foregå på distancen og sammen med den formelle kommunikations hotspots udgør de mødesteder for skolens kommunikative liv. Ledelsen kan ved at kortlægge disse, skabe rammerne for og deltage i også den uformelle kommunikation påvirke menings- og betydningsdannelsen i skolen og dermed lærere og pædagogers følgeskab.

Både den formelle og uformelle kommunikation er væsentlig for det vertikale og horisontale ledelse/følgeskab, altså samarbejdet mellem dels ledelse og medarbejdere, og ledelsen indbyrdes og medarbejderne indbyrdes. Både formel og uformel kommunikation er uundværlige i skolens drift og

udvikling, og skemaet skaber mulighedsbetingelserne for både formel og uformel kommunikation. På samme måde bliver de fysiske rums placeringer en betingelse for skolens kommunikationsflow og får derfor stor betydning for læreres, pædagogers og lederes uformelle og formelle kommunikation i udviklingen af samarbejdet.

Den uformelle kommunikation kan således tage alle mulige retninger og opstår som det kit, den sammenhængskraft - som binder skolen sammen både i forhold til de uforudsete situationer, som opstår hele tiden og som det relationelle kit, der gør at ledelsen, såvel som pædagoger og lærere kan gøre hinanden gode, men også som det, der gør at ledelses-/følgeskabets dialog resulterer i fælles betydning og målrettede udvikling af det tværprofessionelle hen mod realisering af folkeskolereformen.

### **6.3.1 Anbefalinger: Formel kommunikation kræver nogle hensyn og balancer:**

- Ledelsen bør, efter dialog med medarbejderne, beslutte og melde tydeligt ud vedrørende rammer og dagsorden for arbejdet i klasse- og årgangsteams. Medarbejderne bør følge de fælles fremkomne dagsordener for formelle møder og de samarbejdssystematikker, som er vedtaget.
- Ledelsen bør i dialog med klasse- og årgangsteams at skabe sig viden om teamets opgaveløsninger. Udvalgelse af, hvornår det er hensigtsmæssigt at deltage i mødet, sker efter aftale.
- Ledelsen bør i dialog med medarbejderne overveje værdien og opkvalificeringen af fælles formelle møder for hele indskolingens lærere og pædagoger, og herefter beslutte, hvordan formelle informationer kan gives til den samlede medarbejdergruppe *på samme tid*, så flest muligt får kendskab til indholdet.
- Ledelsen og medarbejderne bør identificere, drøfte og prioritere de centrale dokumenter, som understøtter koordinering af ledelses- og teamsamarbejdet og integration af den fælles og egen opgaveløsning, ligesom ledelsen tydeligt bør melde ud vedrørende de dokumenter, der har betydning for koordinering af medarbejdernes samarbejde om og integration af opgaveløsningen.
- Ledelsen bør, efter dialog med medarbejderne, overveje og beslutte, hvordan krav om dokumentation løses så effektivt, fleksibelt og kvalitativt godt, nemt og anvendeligt som muligt.
- Ledelsen bør vurdere, hvornår det giver mening at deltage i hinandens afdelingsmøder og hvornår de hver især har noget at bidrage med der.

### **6.3.2 anbefalinger: Uformel kommunikation kræver nogle hensyn og balancer:**

- Ledelsen og medarbejdere bør deltage i den uformelle kommunikation og skaber sig nogle hotspots.
- Ledelsen bør skabe sig viden om den uformelle kommunikation i teams og blandt pædagoger og lærere og derefter bruge sin viden proaktivt, hvis det er hensigtsmæssigt løfte denne ind i den formelle kommunikation.
- Ledelsen bør skabe mulighed for, at skemaet og ressourcetildeling understøtter den uformelle kommunikation så vidt som det er muligt.
- Medarbejderne og ledere bør løfte de ideer, vurderinger, problemer, konflikter - som fremkommer gennem den uformelle kommunikation - ind i den formelle kommunikation, hvis de på hensigtsmæssig måde kan behandles der, så erfaringerne fra det uformelle rum kan blive en drivkraft til udvikling for hele skolen.

## **6.4 UNDERVISNING OG OPDRAGELSE**

I løbet af denne undersøgelse er det blevet tydeligere og tydeligere, at folkeskolereformen er udtryk for en mere radikal ændring af folkeskolen end først antaget. Selvom formålsparagraffen er uændret fra 2006, så har ændringer i rammerne med de nye læringsrum, de forenklede fælles mål, længere skoledage, lærernes arbejdstid, ledelseskompentence, osv., betydet at pædagogerne ikke bare kommer ind i den gamle stabile og traditionsrige folkeskole og i et samarbejde med lærerne og ledelsen skal finde plads til deres professionelle kompetencer. Pædagogerne er kommet ind i en folkeskole under forandring og skal samarbejde med en lærerprofession, der stadig er påvirket af usikkerhed i.f.t implementering af den nye reform. Det er i denne komplekse virkelighed mellem nyt og gammelt, det kendte og det ukendte, at den enkelte pædagog og lærer, det enkelte klasseteam, årgangsteam, den pædagogfaglige og lærerefaglige ledelse og professionerne har skullet samarbejde, udvikle og finde deres faglige roller og identitet, samtidigt med undervisningen og opdragelsen af eleverne.

Folkeskolereformen er ny, men folkeskolen som institution har en lang tradition. Uanset de radikale ændringer af rammerne og den overvældende kompleksitet, der opstod lige efter reformen, viser undersøgelsen dog, at de deltagende skoler allerede er i gang med at håndtere udfordringerne, og endda flere steder er kommet så langt på deres skole, at ledere, pædagoger og lærere har gensidigt afstemte forventninger til samarbejdet og skolens opgaver. Hvorvidt det altid svarer til reformens intentioner

eller de lokalpolitiske strategier eller prioriteringer er en anden sag, men det er vanskeligt, at forstå skolernes reaktion på reformen og efterfølgende udvikling uden at kende folkeskolens historie, opgave og mål gennem tiden. Folkeskolens formålsformulering er den overordnede og samlende intention, et resultat af et politisk kompromis på et givent tidspunkt og den kan som sådan udsættes for flere fortolkninger.

Forskningsprojektet fokuserer naturligvis på de nye tiltag, som skolereformen 2014 har afstedkommet og som mange respondenter i undersøgelsen har oplevet som store komplekse forandringer. Set i et historisk samfundsmæssigt og pædagogisk lys er der dog ikke ændret ved hovedopgaverne undervisning og opdragelse, men rammerne for dem. Allerede i 1808 skrev Johan Friedrich Herbart om 'opdragende undervisning', som kan deles op i tre elementer: disciplinering, undervisning og opdragelse, der varetages i 'en bevægelse'. Håndteringen af elementernes indbyrdes sammenhæng sker gennem lærerens eller pædagogens fornemmelse for, hvad der ligger i forgrunden og hvad der ligger i baggrunden i den aktuelle situation, en skelnen mellem, hvornår fokus ligger på hhv. faglige målsætninger og sociale målsætninger. Det vil sige forståelse af, hvordan undervisningen på den ene side skal veksle mellem teoretisk skoling, på den anden side kunne disciplinere elever til at finde deres egen frihed gennem praktisk øvelse og erfaringsdannelse.

Valget af undervisning og pædagogik som de overordnede opgaver pædagoger og lærere samarbejder om, når de i fællesskab og sammen med ledelsen skal *udvikle* skolens nye læringsrum: understøttende undervisning, lektiecafe, bevægelse og åben skole, og samtidigt *koordinere og integrere* disse med den fagdelte undervisning og pauserne, har den analytiske fordel, at enten underviser man, opdrager man eller begge dele. Praxis såvel som teori er mere kompliceret, men det giver en skarphed i analyserne. Det betyder også at pædagoger og lærere kan udvikle et fælles sprog, fælles didaktiske modeller, metoder og en fælles faglighed omkring de to hovedopgaver, som en forudsætning for den fælles udvikling af deres monoprofessionelle og tværprofessionelle kompetencer.

Sættes de to hovedopgaver i relation til respondenternes umiddelbare og generelle forestillinger om hinandens professioner, kompetencer og arbejdsopgaver, så underviser lærerne i fagene og pædagoger opdrager eller tager sig af elevernes personlige og sociale liv. Denne overordnede forståelse og diskurs kan trækkes ud af mange interview og ligger ligeledes til grund for den umiddelbare drøftelse af, hvilken profession, der skal varetage opgaverne i de nye læringsrum, men virkeligheden er mere nuanceret.

Lærerne har som profession varetaget både undervisning og opdragelse siden 1814, og når man interviewer lærerne fortæller de, at en stor del af deres arbejde også i den fagdelte undervisning har en

disciplinerende, opdragende og socialiserende karakter. Undersøgelsen viser, at det er vanskeligt at opretholde forestillingen om, at lærere kun underviser og pædagoger opdrager. Det er heller ikke helt tydeligt, hvornår en bestemt aktivitet præcist kan karakteriseres som undervisning eller opdragelse og dermed knyttes sammen med de to professioners kernekompetencer. Og måske er pointen, at i skolen underviser og opdrager både lærere og pædagoger. Det har været skolens hovedopgaver siden 1814 og de gælder også for de nye læringsrum, men de to professioner har hver deres kernekompetencer, som i det ægte tværprofessionelle samarbejde sættes i spil. Her kan lærere og pædagoger gøre hinanden gode, så deres monoprofessionelle som tværprofessionelle undervisning og opdragelse og dermed deres fagligheder både udvikles og spiller sammen i forhold til læringsrummet og eleverne.

Undervisning og opdragelse er kendetegnet ved, at begge foregår i kommunikation, at begge intervenserer med forandring for øje i et asymmetrisk forhold og at begge er kontekstbestemte.

Undervisning og opdragelse i skolen er således den særlige form for kommunikation eller tilrettelæggelse af kommunikation, hvis mål er at stimulere til forandring af eleverne i overensstemmelse med forud fastsatte mål. Undervisningen eksponerer både normer, værdier og adfærdsmønstre gennem det faglige indhold og de valgte arbejdsformer, man kan sige at undervisning og opdragelse foregår i én bevægelse. Når lærere, pædagoger og elever bringer sig selv i spil omkring 'noget', fungerer skolen som en central bidrager til at elevernes læring og dannelse.

Reformens ideal har tilsyneladende været at sammenvæve skolens forskellige læringsrum, så eleverne i *alle* rum kan erhverve sig både viden og færdigheder til generelle formål, fx at kunne læse, skrive, regne - og til mere specifikke formål, fx at træne flertalsendelser, lave præcise afleveringer i fodbold eller lave en veludbygget mind-map til brug for et projekt, *samtidig* med at de dannes igennem bekendtskabet og arbejdet med 'stoffet', et hæderkronet udtryk for undervisningens/opdragelsens indhold.

I forskningsprojektet blev pædagoger og lærere spurgt ind til formen, indholdet, roller og ansvar i de nye læringsrum. Svarene var meget forskellige alt efter skole og team og der er ingen tvivl om, at rollerne er ved at blive fyldt ud, nogle mere monoprofessionelle end andre. For nogle lærere er det oplevede ansvar blevet større, da de oplever også at skulle have ansvaret for pædagogens understøttende undervisning, mens andre lærere ser det delte ansvar som en lettelse. De forskellige oplevelser af ansvar handler tilsyneladende mest om, hvor velfungerende teamene er og dermed, hvordan parterne giver og tager ansvar i deres ledelse/følgeskab med en stor arbejdsbyrde og en ny reform som kulisse. Det viser sig at være brug for tæt ledelsesmæssig opfølgning på team og medarbejdere, så alle kan få den konkrete oplevelse af støtte og reel faglig arbejdsdeling, hvor alle tager deres del af arbejdet. Respondenternes udsagn tyder på, at klasseteamene finder deres faglige

blandformer og metoder, men at det er meget lokalt tilpasset, hvor pædagogen i et team har en meget opdragende rolle og i det andet team en mere undervisende rolle - alt efter samarbejdets udvikling. Der synes at være brug for et fælles sprog for begge opgaver, hvor tendensen er, at den fag-faglige undervisning og didaktik holdes tæt til kroppen af lærerne, mens parterne om opdragelsen anvender så mange forskellige begreber og metoder, at det kun er et fåtal af lærere og pædagoger, der har et fælles sprog. De har i alle tilfælde erfaringer med at arbejde sammen.

Der er opdragelse involveret i al undervisning, men den bevidste tydeliggørelse, gennemslagskraften, det kan ske med, afhænger af de professionelle grad af samarbejde, hvor deres roller og ansvarsfordeling sker i et kontinuum fra et parallelt monoprofessionelt samarbejde til et ægte tværprofessionelt samarbejde. Førstnævnte er karakteriseret ved, at lærere og pædagoger ikke har defineret en fælles opgave og fælles mål med de læringsaktiviteter, de står for og at de ikke behøver at lægge op til koordinering og overlevering overhovedet. De arbejder monoprofessionelt og arbejder uafhængigt af den anden. I et flerprofessionelt samarbejde strukturerer fagets grundlæggende stofområder typisk rollefordelingen i undervisningen. Samarbejdet behøver ingen koordinering, men dog en orientering, fx *vi arbejder med brøker i september*. I understøttende undervisning og bevægelse kan pædagogerne så arbejde med brøker på deres måde, som opfølgning til undervisningens tema og læringsmål. De professionelle bygger hver deres egen læringskontekst, dog samstemt i forhold til indhold. Et tværprofessionelt samarbejde eksisterer, når lærere og pædagoger ønsker at bygge videre på det netop foregående mål og undervisningstema i deres aktuelle undervisningskontekst, hvor en kontinuerlig og dermed højere grad af formel som uformel koordinering og integration er nødvendig.

#### **6.4.1 Anbefalinger: Undervisning og opdragelse kræver nogle hensyn og balancer**

- Undervisning og opdragelse bør varetages af både pædagoger og lærere i skolens samlede kontekst.
- Det fælles sprog, fælles didaktiske modeller og fælles faglighed omkring undervisning og opdragelse bør udvikles, ligesom de monoprofessionelle fagligheder bør sættes i spil og udvikles i forhold til undervisning og opdragelse.
- Skolens nye som gamle læringsrum bør udvikles i fællesskab med bidrag fra begge professioner, der har hver deres monoprofessionelle styrker, der giver dem en forrang i udviklingen af læringsrummene.
- Individuelle og fælles planer bør udvikles for undervisnings og opdragelsesmål i alle læringsrum. Både faglige og sociale mål skal vælges og knyttes til dagligdagen i skolens undervisnings- og

opdragelsessekvenser. Læreres og pædagogers roller og ansvar bør fordeles ud fra kompetencer og interesser.

#### **6.4.2 anbefalinger: Samarbejdet om undervisning og opdragelse kræver nogle hensyn og balancer**

- Skolens pædagogiske diskurs bør omfatte begge skolens hovedopgaver, undervisning og opdragelse, som vil være inspiration for de enkelte teams værdisætning og forventningsafstemning.
- Perioder med to-voksen-ordning i klassens læringsrum bør prioriteres. Det giver kendskab, respekt, tillid og mulighed for fælles læring og refleksion.
- Temaer fra den fagdelte undervisning bør definere indholdet i understøttende undervisnings alternative aktiviteter. Det styrker, at *eleverne skaber integration*, så der skabes sammenhæng i forhold til viden fra et læringsrum til et andet (overførsel af viden).
- Teamets lærere og pædagog bør byde ind med faglige og sociale mål, ligesom de bør omsætte dem i dagligdagen til undervisnings- og opdragelsessekvenser. Mikrodidaktiske valg er vigtige. Teamets fælles forståelse for opgaven bør ske gennem et dialogisk møde, hvor forventningerne afstemmes.
- Fælles forberedelse bør ske på ugentlige fastlagte møder for at styrke for- og efterarbejdet omkring undervisning og opdragelse, ligesom det er her refleksion over og gensidig forståelse for egne og hinandens bidrag kan udvikles.
- Udvikling af kendskab, tillid, roller og ansvar bør styrkes gennem længerevarende perioder for et teamsamarbejde, fx 2-3 år. Da pædagogen opleves som 'den gennemgående voksne' kan pædagogen med fordel knyttes til klassen i 0.klasse, for dermed at lette overgang fra 0.-1.klasse.
- Skolen bør have fokus på samarbejdets form. Ledelsen og medarbejderne beslutter og formulerer principper for teamsamarbejdets form og indhold. Graden af lærernes og pædagogernes samarbejde kan til stadighed kvalificeres gennem sparring med fx ledelsen.

## 7. LITTERATUR

- Abbott, Andrew (1988). *The System of Professions*. Chicago: Chicago University Press.
- Albrechtsen, T.R.S (2013) *Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*.  
Fredrikshavn: Dafolo
- Andersen, F.B. (red) (2016) *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*. Aarhus: Klim
- Andersen, Niels Åkerstrøm og Asmund Born (2003). *Shiftern*, s.182-206 i Holger Højlund og Morten Knudsen (red.). *Organiseret Kommunikation – systemteoretiske analyser*. København: Samfundslitteratur.
- Andersen, Åkerstrøm Niels og Niels T. Thygesen (2004). ”Styringsteknologier i den selvudsatte organisation”, Ålborg: GRUS, 73.
- Atchinson, Tom (2004). *Followership: A practical guide to aligning leaders and followers*. Chicago: Health Administration Press.
- Austin, Michael. J. (1978). *Professionals and Paraprofessionals*. New York: Human Science Press.
- Barr, Hugh et al. (2008). *Effective Interprofessional Education: Argument, Assumption and Evidence*. Oxford: Blackwell.
- Barr, Hugh (2013) Toward a theoretical framework for interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, 2013, 27: 4-9
- Bateson, Gregory (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Toronto: Chandler Publishing Company.
- Bateson, Gregory (1984) *Ånd og natur*. København: Rosinante
- Bertalanffy, Ludwig von (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Bechsgaard, U. (1998): *Historievækkeren Edgar Schein*, Månedsmagasinet Lederne nr.10 1998
- Bjerresgaard, H. og Hermansen, M. (2016) *Undervisning mellem håndværk og kunst*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Christoffersen, Mogens Nygaard (1998). Rundt om Parsons, s. 23-47 i Zeuner, Lilli et. al. (1998). *Sociologisk teori om social integration*. København, Socialforskningsinstituttet



- Egelund, Tine og Knut Sundell (2001). *Til barnets bedste. Undersøgelser af børn og familier – en forskningsoversigt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, Tine (2002). *Metodeanvendelse i kommunernes forebyggende arbejde med børn og unge. 2. delrapport i evaluering af den forebyggende indsats overfor børn og unge*. København: Socialforskningsinstituttet, Arbejdsrapport nr. 3.
- Ejrnæs, Morten (2006). *Faglighed og tværfaglighed*. København: Akademisk Forlag.
- Gitell, Hoffer. Jody (2009) *High Performance Healthcare*. New York: McGraw-Hill
- Greve, Carsten (2003). *Offentlig ledelse*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Herbart, Johan Friedrich (1808) *Allgemeine praktische Philosophie*. Goettingen: Danckwert
- Hildebrandt, Steen (2001). *Om ledelse*. København: Børsens Forlag.
- Højlund Holger og Morten Knudsen (red.) (2004). *Organiseret Kommunikation – systemteoretiske analyser*. København: Samfundslitteratur.
- Illeris, K.: *Erfaringer med erfaringspædagogikken* I UP nr.2 1984, s.32
- Jantsch, Erich (1972). "Towards Inter- and Transdisciplinary University. A Systems Approach to Education and Innovation", *Higher Education*, 1 (1): 7-37.
- Jantsch, Erich (1972). "Towards Inter- and Transdisciplinary University", s. 97-121 i S. L. Apostel et al.(red.). New York: Pergamon.
- Jävinen, M. (2013). Pierre Bourdieu. Andersen, H. Og Kaspersen, L. (red), *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels forlag, 5.udgave
- Kelly, Robert (1992). *The Power of Followership: How to create leaders people want to follow and followers who lead themselves*. New York: Doubleday.
- Kellerman, Barbara (2008). *Followership*. Boston: Harvard Press.
- Klausen, Kurt Klaudi (1996). *Offentlig Organisation, Strategi og Ledelse*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Klausen, Kurt Klaudi (2001). *Skulle det være noget særligt*. København: Børsens Forlag.
- Klausen, Søren Harnow (2010). "Erkendelsens former", *Slagmark*, 58): 151-171.
- Klausen, Søren Harnow (red.) (2011). *På tværs af fag*. København: Akademisk Forlag.

- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabsløbet – uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal
- Lauvås, Kirsti og Per Lauvås (1998). *Tværfagligt samarbejde: perspektiv og strategi*. Århus: Klim.
- Lawson, Hal A. (2004). "The logic of collaboration in education and human services", *Journal of Interprofessional Care*, 18 (3): 225-237.
- Luhmann, Niklas (2013). *Introduction to Systems Theory*. Cambridge: Polity Press
- Luhmann, Niklas (2002). *Massemediernes realitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Luhmann, Niklas (2005). *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, Niklas (2006). *Samfundets Uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. (2000): *Dialog og gensidig forståelse: om klar kommunikation i organisationer*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo
- Moe, Sverre (1995). *Sociologisk betragtning. En systemteoretisk indføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, Sverre (2003). *Den Moderne Hjelpens Sociologi*. Sandnes: Apeiros Forlag.
- Oettingen, A.v. (2001): *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik*. Århus, Forlaget Klim
- Parsons, Talcot (1951). *The social System*. Glencoe: The Free Press
- Pedersen, O.K. (2011): *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels forlag
- Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund, hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal
- Rasmussen, Bo Morthorst (2001). "Kærlighed" og tillid i det tværfaglige og tværsektorielle samarbejde, i Jens Bundgaard Nielsen og Margit Knudsen (red): *Antologi om tværfagligt samarbejde*. Aabenraa: UFC Børn og Familier.
- Rasmussen, Bo Morthorst (2004). *Normalsystemets rumliggørelse*. Odense: Servicestyrelsen.
- Rasmussen, Bo Morthorst og Thomas Hansen (1999). *En beslutningsmodel med meget mere*. København: Socialministeriet.
- Rasmussen, Bo Morthorst et .al.. (2006). *Udsatte børns undervisning*, København: Evalueringsrapport til Undervisningsministeriet.

- Rasmussen, Bo Morthorst (2009). "Følgeskabet og styringsrelationen i det tværfaglige og tværprofessionelle samarbejde", *Tidsskrift for socialpædagogik*, nr. 21
- Rasmussen, Bo Morthorst. (2012). *Samarbejde på tværs*. Kapitel i Jepsen Robert, Søren Kronborg og Bo Morthorst Rasmussen. *Hånd om helheden*. Århus: Klim
- Rasmussen, Bo Morthorst. (2012). *Organisation og ledelse*. Kapitel i Jepsen Robert, Søren Kronborg og Bo Morthorst Rasmussen. *Hånd om helheden*. Århus: Klim
- Rasmussen Bo Morthorst (2011) *Fagligt samspil og kollektiv opgaveløsning*. Artikel i antologien red. Harnow Klausen Søren. *På tværs af Fag*. København: Akademisk Forlag
- Rasmussen Bo Morthorst (2014) *Det tværprofessionelle i undervisning og praksis*. Esbjerg: UC Syd
- Rasmussen Bo Morthorst (2014) *Samarbejde på tværs – Ansats til en teori om tværfagligt samarbejde undersøgt og udviklet med udgangspunkt i tværprofessionelt samarbejde i børne- og familiesager og i byggesager*. Haderslev: Center for Kunst, Videnskab og Håndværk (PhD-afhandling ved SDU)
- Reeves, Scott og Sarah Hean (2013) Why we need theory to help us better understand the nature of interprofessional education, practice and care. *Journal of interprofessional Care*, 2013, 27:1-3
- Schein, Edgar H. (1994). *Organisationskultur og ledelse. Et dynamisk perspektiv*. København: Valmuen.
- Stacey, R. D. (2007) *Strategic Management and Organisational Dynamics*. London Pearson Education
- Stacey, R. D. (2011) xxxx. London Pearson Education
- Star, Susan og Griesemer James (1989) Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Villadsen, K. (2013). Michel Foucault. Andersen, H. og Kaspersen, L. (red), *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels forlag, 5.udgave.
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- West, Michael (2001). *Teamwork-metoder til effektivt samarbejde*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Willumsen, Ellisabeth (2006). *Interprofessional Collaboration in Residential Care*. The Nordic School of Public Health.
- Willumsen, Ellisabeth (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid -I praksis og utdanning* Göteborg: Oslo: Universitetsforlaget

Willumsen, Elisabeth (2014). *Tverrprofjionelt samarbeid -Et samfunnsopdrag* Göteborg: Oslo: Universitetsforlaget

## 7.1 Lovgivning og rapporter

BUPL: Etisk grundlag for pædagoger: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-95HCQ5/\\$file/EtiskGrundlag\\_2013.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-95HCQ5/$file/EtiskGrundlag_2013.pdf), nedtaget 20.januar 2017

DLF Baggrundsnotat til kongres 2016 vedrørende skoleideal: <http://www.dlf.org/media/8917295/d21.pdf>, nedtaget 30.januar 2017

DLF (2002): Professionsidealet: <http://www.folkeskolen.dk/~2/4/gl-profideal.pdf> , nedtaget 20.januar 2017

DLF (2014) Professionaidealet: [http://www.dlf.org/media/974300/profesionsideal\\_endelige-version.pdf](http://www.dlf.org/media/974300/profesionsideal_endelige-version.pdf), nedtaget 20.janura 2017

EVA(2013) Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling. København: EVA

EVA(2015) Ledelse tæt på undervisning og læring. København: EVA

EVA(2015/16) Understøttende undervisning. København: EVA

Gjerløff, A.K (2014): Skolelove og skolens formål I Skole 200 år 1814-2014 <http://skole200.dk/wp-content/uploads/2014/08/skolelove-og-skolens-formaal.pdf> s.1

Gyldendal (2009):Den Store Danske - Gyldendals åbne encyklopædi, København. <http://denstoredanske.dk/>

Holm, C. (2015): Indledningsforelæsning på en konference om "Folkeskolens formål til eftersyn" 18.august 2015, DPU, Århus Universitet: <http://www.folkeskolen.dk/568516/forsker-om-folkeskolens-formaal-laering-som-livsform>, nedtaget 25.januar 2017

Københavns kommune (2015): *Evaluering af 16 åben skolepiloter*. Kultur- og fritidsforvaltningen, <https://www.kk.dk/sites/default/files/Evaluering%20af%2016%20%C3%85ben%20Skole-piloter.pdf>

KORA (2015) En længere og mere varieret skoledag. København: KORA

KORA (2015) Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole. København: KORA

- Løgstrup, K.E.(1981): *Skolens formål*. Jubilæumsforelæsning på Danmarks Lærerhøjskole  
[http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloeegstrupkonference/nyheder\\_2007\\_20071119133744\\_loegstrup-skolens-formaal.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloeegstrupkonference/nyheder_2007_20071119133744_loegstrup-skolens-formaal.pdf), nedtaget 31.januar 2017
- Olsen, J.V. (2016): Interview: *Ekspert: »Disciplin« skal tilbage i lærernes fagsprog*, Fagbladet Folkeskolen 11. feb. 2016 <https://www.folkeskolen.dk/581238/ekspert-disciplin-skal-tilbage-i-laerernes-fagsprog>, nedtaget den 20.oktober 2016
- Olsen, J.V. (2016): Interview: *Dr.pæd. om skoleideal: Dannelse, retfærdighed og velvære* på DFL-kongres 2016 Fagbladet Folkeskolen 13. sep. 2016, <https://www.folkeskolen.dk/593223/drpaed-om-skoleideal-dannelse-retfaerdighed-og-velvaere> , nedtaget 31.januar 2017
- Thejsten, T. (2009): Folkeskolens formålparagraf gennem tiderne i [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk) Opdateret 2009 [https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf](https://backend.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf), nedtaget den 15.januar 2017
- UVM (2013a): Aftale mellem regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen [http://www.altinget.dk/misc/130607\\_Endelig%20aftaletekst.pdf](http://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf), nedtaget 31.januar 2017
- UVM (2013b): Forenkling af Fælles Mål  
<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal/Praecisering-og-forenkling-af-Faelles-Maal/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/Faelles%20Maal/130923%20Master%20til%20praecisering%20og%20forenkling%20af%20Faelles%20Maal.ashx>, nedtaget 30.januar 20127
- UVM(1978): *U-90 Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*, Det Centrale Uddannelsesråd: UVM
- WHO (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*. Geneva: WHO Press.

## 8. BILAG

### 8.1 Interviewguides

**Interviewguide: pæd/lær                      dato                      sted                      deltagere**

Overskrift: *Hvad betyder pædagogfaglige ledelse for dels ledelseskraften, beslutningerne, det meningsfulde følgeskab og dels personalets oplevelse af inkludering af pædagogfaglighed i skolen, undersøgt med udgangspunkt i teorien om håndtering af permanente udfordringer i samarbejde på tværs.*

IND

- Hvem er vi, hvorfor dette interview og optaget/slettet dec. 2017
- Hvad er vigtigt i samarbejdet og ledelsens betydning?
- Forståelse kernebegreber fx faglighed, samarbejde på tværs og ledelse

TEMAER

- Samarbejde på tværs mellem pædagoger og lærere:
  - Opgaver: undervisning, understøttende, bevægelse, lektiehjælp, forældresamarbejde, elever med særlige behov, samt funktioner, roller og ansvar og grænser
    - Hvilke opgaver har du, hvilke er fælles og hvilke har hver I hver for sig? (rolle og ansvar og grænser)
    - Hvad er grunden til denne arbejdsdeling (ledelsen eller selv aftalt) og har arbejdsdelingen ændret sig over tid?
    - Hvordan støtter I op om hinanden også i de individuelle monoprofessionelle opgaver?
    - *Har I de samme eller forskellige overordnede mål, værdier og syn på børn? Er det vigtigt og hvad gør I ?*
    - *Har I fælles eller forskellig viden om opgaverne fx hvad ved I om hinandens opgaver, er det vigtigt og hvad gør I?*
    - Hvad bidrager I hver især med?
    - Hvad har I lært af hinanden?
    - Udfordringer?
  - Samarbejdsformer: mono, fler, tvær og fælles. Formelle og uformelle møder
    - Hvor meget og i hvor lang tid har I samarbejdet?
    - Hvordan vil du/I karakterisere jeres samarbejde? Sig noget om det?
    - Hvordan samarbejder/koordinerer/integrerer I, i planlægning, udførelse og efterbearbejdning? Møder, mail, telefon, aftaler, feedback på hinanden, på vej til timen, kantinen, arbejdsdeling, skema, metoder, IT
    - Hvad betyder skemaet?
    - Hvad har betydning og giver kvalitet i samarbejdet i henholdsvis planlægning, udførelse og efterbearbejdning
    - Hvem styrer og følger hvornår? (hvornår styrer/leder pædagogen?)

- Hvordan er I kommet frem til det?
  - Hvad karakteriserer den gode ledelse og det gode følgeskab?
    - *Hvordan er jeres kommunikation?*
    - *Hvor ofte kommunikerer I formelt som uformelt? Kommunikerer I til tiden? Er jeres kommunikation præcis?*
    - *Hvordan understøtter kommunikationen samarbejdet? Er jeres kommunikation problemløsende?*
    - Hvilke uformelle kontakter har I, hvor og hvilken betydning har de?
    - Udfordringer?
- Ledelse og følgeskab: vertikalt
  - Hvordan samarbejder ledelsen og I/du med ledelsen og nærmeste leder?
  - Oplever du/I at der er en særlig pædagog faglig ledelse, hvad betyder den, mv.? (fx at min leder har min egen professions baggrund)
  - Hvilke beslutninger har ledelsen taget om pædagog og lærer samarbejdet?
  - Hvordan har de/I meldt det ud?
  - Hvordan er det blevet modtaget og med hvilket følgeskab? På en skala fra 1-5
  - Hvordan har de/I støttet op om dem?
  - Hvordan har samarbejdet mellem ledelse og medarbejdere udviklet sig?
  - Hvordan tænker de/I fremtidens samarbejde vil udvikle sig?
  - Hvilke udfordringer ser de/I og hvordan har de/I håndteret dem?
- Interpersonelle: vertikalt og horisontalt (tillid, åbenhed, respekt)
  - Den mere personlige del af samarbejdet hvad betyder den? (min lærer, min pædagog)
  - Betyder den mere end det faglige?
  - Hvad er vigtigt for den personlige del af samarbejdet lykkes?
  - Har I og hvordan viser I tillid til og respekt for hinanden som person, profession, folkeskolen? (evt. selvtillid)
  - Hvilke interpersonelle udfordringer ser I?
  - Hvad hæmmer og fremmer samarbejdet?
- Professionsfaglighed, kompetencer og identitet
  - Hvad er kendetegnende og grundlæggende for professionerne
  - Hvad er det særlige ved at være pædagog, lærer, leder i folkeskolen?
  - Hvilke ledelsesudmeldinger er der om pædagogfaglighed og lærerfaglighed?
    - Er der forskel på det der siges og det man gør i undervisning og opdragelse fx mikrodidaktisk
    - Hvad er kernefaglighed og kompetencer og bliver de anvendt eller kunne de anvendes bedre?
    - Egen fagligheden og fælles fagligheden, hvor stor er fællesfagligheden og vokser den?
    - Kan skolens almen- og fagdidaktik inkludere pædagogens faglighed
    - Har I i fællesskab anvendt didaktiske modeller i planlægningen og hvilke?
  - Hvad sker der i mødet med den anden profession

- Er du blevet mere usikker eller stærkere i din profession? Fx er du blevet tydelige på hvad du kan?
      - Hvad har det betydet for din profession at pædagogerne er kommet ind i folkeskolen?
      - Hvad kan pædagoger og lærere og hvad kan de ikke? (fællesfaglighed og monofaglighed i forhold til undervisning, dannelse, opdragelse
      - Udfordringer?
  - Elevernes udbytte og samarbejde i mellemtrin og udskolingen
    - Hvordan er sammenhængen mellem jeres samarbejde og elevernes trivsel og læring
    - Hvor godt lykkes I i forhold til elevernes trivsel, opdragelse og læring? Skala 1-5
  - Evt.

## UD

- Næsten slut og noget vigtigt vi ikke har talt om
- Hvad er de 3 vigtigste udfordringer
  - .
  - .
  - .
- Ønsker til fremtidig håndtering af de tre udfordringer
  - .
  - .
  - .



## Interviewguide: ledere    dato            sted            deltagere

Overskrift: *Hvad betyder pædagogfaglige ledelse for dels ledelseskraften, beslutningerne, det meningsfulde følgeskab og dels personalets oplevelse af inkludering af pædagogfaglighed i skolen, undersøgt med udgangspunkt i teorien om håndtering af permanente udfordringer i samarbejde på tværs.*

### IND

- Hvem er vi, hvorfor dette interview og optaget/slettet dec. 2017
- Hvad er vigtigt i samarbejdet og ledelsens betydning?
- Forståelse kernebegreber fx faglighed, samarbejde på tværs og ledelse

### TEMAER

- Ledelse og følgeskab: horisontalt og vertikalt
  - Hvilke rammer og ledelsesrum har du/I i.f.t politikere, forvaltning og bestyrelse, når det gælder samarbejdet mellem pædagoger og lærere?
  - Hvordan er den formelle ledelses organisering på skolen (skole, SFO, afdelinger, team...TR)
  - Hvordan samarbejder ledelsen og I/du med nærmeste leder op og ned i ?
  - Findes der en særlig pædagog faglig ledelse, hvad betyder den, mv.? (fx at min leder har min egen professions baggrund)
  - Hvilke beslutninger har ledelsen taget om pædagog og lærer samarbejdet?
  - Hvordan har de/I meldt det ud?
  - Hvordan er det blevet modtaget og med hvilket følgeskab? På en skala fra 1-5
  - Hvordan har de/I støttet op om dem?
  - Hvilke udfordringer ser de/I og hvordan har de/I håndteret dem?
  - Hvordan har samarbejdet mellem ledelse og medarbejdere udviklet sig?
  - Hvad tænker de/I om fremtidens samarbejde?

Samarbejdsformer: mono, fler, tvær og fælles. Formelle og uformelle møder

- Hvor meget og i hvor lang tid har I samarbejdet?
- Hvordan vil du/I karakterisere jeres samarbejde? Fortæl?
- Hvordan samarbejder/koordinerer/integrerer I, i planlægning, udførelse og efterbearbejdning? Møder, mail, telefon, aftaler, feedback på hinanden, på vej til timen, kantinen, arbejdsdeling, skema, metoder, IT
- Hvilken betydning har skemaet?
- Hvad har betydning for og giver kvalitet i samarbejdet i henholdsvis planlægning, udførelse og efterbearbejdning?
- Hvem styrer og følger hvornår? (hvornår styrer/leder pædagogen?)
  - Hvordan er I kommet frem til det?
  - Hvad karakteriserer den gode ledelse og det gode følgeskab?
- *Hvordan er jeres kommunikation?*
- *Hvor ofte kommunikerer I formelt som uformelt? Kommunikerer I til tiden? Er jeres kommunikation præcis?*

- *Hvordan understøtter kommunikationen samarbejdet? Er jeres kommunikation problemløsende?*
  - Hvilke uformelle kontakter har I, hvor og hvilken betydning har de?
  - Udfordringer?
- Interpersonelle: vertikalt og horisontalt (tillid, åbenhed, respekt)
  - Den mere personlige del af samarbejdet, hvad betyder den? (min lærer, min pædagog)
  - Betyder den mere end det faglige? (Ja/nej)
  - Hvad er vigtigt for den personlige del af samarbejdet lykkes?
  - Har I og hvordan viser I tillid til og respekt for hinanden som person, profession, folkeskolen? (evt. selvtillid)
  - Hvilke interpersonelle udfordringer ser I?
  - Hvad hæmmer og fremmer samarbejdet?
- Samarbejde på tværs mellem pædagoger og lærere:
  - Opgaver: undervisning, understøttende, bevægelse, lektiehjælp, forældresamarbejde, elever med særlige behov, samt funktioner, roller og ansvar og grænser
    - Hvilke opgaver har hvem, hvilke er fælles og hvilke har hver de hver for sig? (rolle, ansvar og grænser)
    - Hvad er grunden til denne arbejdsdeling (ledelsen eller selv aftalt) og har arbejdsdelingen ændret sig over tid?
    - Hvordan støtter I op om hinanden også i de individuelle monoprofessionelle opgaver?
    - *Har I de samme eller forskellige overordnede mål, værdier og syn på børn? Er det vigtigt og hvad gør I?*
    - *Har I fælles/forskellig viden om opgaverne fx hvad ved I om hinandens opgaver? Er det vigtigt og hvad gør I?*
    - Hvad bidrager I hver især med?
    - Hvad har I lært af hinanden?
    - Udfordringer?
- Professionsfaglighed, kompetencer og identitet
  - Hvad er kendetegnende og grundlæggende for professionerne?
  - Hvad er det særlige ved at være pædagog, lærer, leder i folkeskolen?
  - Hvilke ledelsesmæssige udmeldinger er der om pædagogfaglighed og lærerfaglighed?
    - Er der forskel på det der siges og det man gør i undervisning og opdragelse fx mikrodidaktisk
    - Hvad er kernefaglighed og kompetencer og bliver de anvendt eller kunne de anvendes bedre?
    - Egen fagligheden og fælles fagligheden, hvor stor er fællesfagligheden og vokser den?
    - Kan skolens almen- og fagdidaktik inkludere pædagogens faglighed
    - Har I i fællesskab anvendt didaktiske modeller i planlægningen og hvilke?
  - Hvad sker der i mødet med den anden profession

- Er du blevet mere usikker eller stærkere i din profession? Fx er du blevet tydelige på hvad du kan?
  - Hvad har det betydet for din profession at pædagogerne er kommet ind i folkeskolen?
  - Hvad kan pædagoger og lærere og hvad kan de ikke? (fællesfaglighed og monofaglighed i forhold til undervisning, dannelse, opdragelse
  - Udfordringer?
- Elevernes udbytte og samarbejde i mellemtrin og udskolingen
  - Hvordan er sammenhængen mellem jeres samarbejde og elevernes trivsel og læring
  - Hvor godt lykkes I i forhold til elevernes trivsel, opdragelse og læring? Skala 1-5
- Evt.

## UD

- Næsten slut og noget vigtigt vi ikke har talt om
- Hvad er de 3 vigtigste udfordringer
  - .
  - .
  - .
- Ønsker til fremtidig håndtering af de tre udfordringer
  - .
  - .
  - .

**Interviewguide:gruppe**                      **dato**                      **sted**                      **deltagere**

IND

- Hvem er vi, hvorfor dette interview og optaget/slettet dec. 2017
- Hvad er vigtigt i samarbejdet og ledelsens betydning?
- Forståelse kernebegreber fx faglighed, samarbejde på tværs og ledelse

Ledelse og følgeskab

- Hvordan samarbejder I didaktisk, - kollaborativ(sammen) eller korporativt (uddelegerende) i forhold til fælles plan for fx uv- uuv.? Hvem har typisk hvilke didaktiske opgaver... hvornår?
- Hvem følger hvem, hvornår og hvordan (store og små handlinger, helhed- delopgaver)
- Har I muligheder for at skabe helheder for eleverne - koblinger frem og tilbage i tid, enten metodemæssigt eller indholdsmæssigt (noget eleverne har lavet eller skal lave med jer hver for sig)?
- Hvordan fordeler I initiativ, viser autoritet, inviterer ind, afbryder. Fortæl om når samarbejdet er rigt på skift i ledelse/følgeskab – og når det bremses.

Relationel koordinering

- Hvordan får I håndteret den løbende planlægning/ justering ud fra fælles mål og viden
- Hvad kendetegner jeres kommunikation og dens hyppighed, rettidighed, præcis og problemløsende?

Professionsfaglighed (pædagog og lærer)

- Professionsforskellighed, fortæl lidt om jeres kernekompetencer.
- Hvordan forstår I skolens kerneydelse, undervisning og opdragelse, - og jeres rolle/ ansvar for den?
- *Undervisning, hvordan bidrager I med jeres særlige faglighed? – Er der en fælles mængde? hvis ja: hvad består den af? Opdragelse, som ovenfor. Trivsel, som ovenfor*

Samarbejde på tværs

- Hvordan sker koordinering dvs. at tilpasse sig hinanden, arbejdsdeling – hvad er nemt/ svært?
- Integration og hvordan skabes helhed og sammenhæng?
- Håndtering af udfordringer, hvordan implementeres beslutninger/ roller og ansvar?

Interpersonelle relationer

- Respekt - hvad gør I for at få respekt for hinanden? Hvordan udviser I det? forskel på når det er til stede i samarbejde og ikke?
- Tillid – som ovenfor

UD

- Næsten slut og noget vigtigt vi ikke har talt om
- Hvad er de 3 vigtigste udfordringer
  - 1. 2. 3.
- Ønsker til fremtidig håndtering af de tre udfordringer
  - 1. 2. 3.

## Interviewguide: leder gruppe

dato

sted

deltagere

### IND

- Hvem er vi, hvorfor dette interview og optaget/slettet dec. 2017
- Hvad er vigtigt i samarbejdet og ledelsens betydning?
- Forståelse kernebegreber fx faglighed, samarbejde på tværs og ledelse

### Ledelse og følgeskab

- Hvordan samarbejder I - kollaborativ(sammen) eller korporativt (uddelegerende) i forhold til fælles plan for fx uv- uuv.? Hvem har typisk hvilke opgaver... hvornår?
- Hvordan tænker og arbejder I med pædagogfaglig ledelse?
- Hvem følger hvem, hvornår og hvordan (store og små handlinger, helhed- delopgaver)
- Har I muligheder for at skabe helheder og fælles mål for de ansatte - koblinger frem og tilbage i tid, enten metodemæssigt eller indholdsmæssigt
- Hvordan fordeler I initiativ, viser autoritet, inviterer ind, afbryde. Fortæl om når samarbejdet er rigt på skift i ledelse/følgeskab – og når det bremses.

### Relationel koordinering

- Hvordan får I håndteret den løbende planlægning/ justering ud fra fælles mål og viden
- Hvad kendetegner jeres kommunikation og dens hyppighed, rettidighed, præcis og problemløsende?

### Professionsfaglighed (pædagog og lærer)

- Professionsforskellighed, fortæl lidt om jeres kernekompetencer.
- Hvordan forstår I skolens kerneydelse, undervisning og opdragelse, og jeres rolle/ ansvar for den?
- *Undervisning, hvordan bidrager I med jeres særlige faglighed? – Er der en fælles mængde? hvis ja: hvad består den af? Opdragelse, som ovenfor. Trivsel, som ovenfor*

### Samarbejde på tværs

- Hvordan sker koordinering dvs. at tilpasse sig hinanden, arbejdsdeling – hvad er nemt/ svært?
- Integration og hvordan skabes helhed og sammenhæng?
- Håndtering af udfordringer, hvordan implementeres beslutninger/ roller og ansvar?

### Interpersonelle relationer

- Respekt - hvad gør I for at få respekt for hinanden? Hvordan udviser I det? forskel på når det er til stede i samarbejde og ikke?
- Tillid – som ovenfor

### UD

- Næsten slut og noget vigtigt vi ikke har talt om

- Hvad er de 3 vigtigste udfordringer
  - 1. 2. 3.
- Ønsker til fremtidig håndtering af de tre udfordringer
  - 1. 2. 3.

## 8.2 Observationsskema (siger og gør)

Observation:

dato

sted

deltagere

<ul style="list-style-type: none"><li>• ledelse og følgeskab<ul style="list-style-type: none"><li>○ hvem følger, hvem, hvornår og hvordan (store og små handlinger)</li><li>○ hvem har hvilke opgaver, hvor meget af tiden, adskilte</li><li>○ er der en fælles plan, didaktik</li><li>○ er der koblinger til noget tidligere eleverne har lavet eller skal lave med andre pædagoger eller lærere</li><li>○ initiativ, autoritet, invitere ind, afbryde</li></ul></li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• relationel koordinering<ul style="list-style-type: none"><li>○ fælles mål og viden</li><li>○ kommunikation, hyppighed, rettidighed, præcis og problemløsende</li></ul></li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• professionsfaglighed (pædagog og lærer)<ul style="list-style-type: none"><li>○ undervisning</li><li>○ opdragelse</li><li>○ trivsel</li></ul></li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• samarbejde på tværs<ul style="list-style-type: none"><li>○ koordinering, at tilpasse sig hinanden, arbejdsdeling</li><li>○ integration</li><li>○ håndtering af udfordringer</li></ul></li></ul>	



- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• interpersonel<ul style="list-style-type: none"><li>○ respekt</li><li>○ tillid</li></ul></li></ul> |  |
|---|--|

### 8.3 Dialogmøde:

	dato	sted	deltagere
Individuelle udfordringer -Interview, hvor alle prioriterer 3. Skriv ned			
Fælles udfordringer - hvert bord prioriterer 3. Skriv ned			
Håndtering af udfordringer - hvert bord drøfter håndtering af de tre vigtigste: Skriv ned			
EVT. Hvordan kan en folder hjælpe med håndteringen?			

