

## Danish University Colleges

### Tværfprofessionjelt samarbejde

Nielsen, Anette; Hamming, Anders

*Publication date:*  
2006

*Document Version*  
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Nielsen, A., & Hamming, A. (2006). *Tværfprofessionjelt samarbejde*.

#### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### **Download policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Tværgående uddannelsessamarbejde med udgangspunkt i forskelle og ligheder i kompetenceprofiler

En undersøgelse af muligheder og barrierer

*Undersøgelsen er muliggjort af en bevilling fra Undervisningsministeriet, Forsknings- og udviklingsmidler. Undersøgelsen er foretaget af lektor Anette Nielsen, CVU Vest og lektor Anders Hamming, CVU Vest, 2005- 2006 i et samarbejde med:*

**Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion**

CVU Vest

**Den Sociale Højskole**

Storegade 182, 6705 Esbjerg. Tlf: 72 15 74 00 [www.cvu-vest.dk](http://www.cvu-vest.dk)





## Indholdsfortegnelse:

<b>INDLEDNING</b> .....	4
<b>PROJEKT OG METODE</b> .....	5
<b>GENERALISERBARHED</b> .....	6
<b>DE KONKRETE PROJEKTER</b> .....	8
SMERTEPROJEKTET: .....	8
REHABILITERING: .....	9
SAMARBEJDET MELLEM SOCIALRÅDGIVERE OG PÆDAGOGER:.....	11
LUPIN (LÆRERSTUDERENDE OG PÆDAGOGSTUDERENDE I NÆRKONTAKT):.....	12
BÆREDYGTIGHED: .....	13
<b>TVÆRPROFESSIONELT SAMARBEJDE!</b> .....	14
<b>PROFESSION ELLER IKKE PROFESSION</b> .....	18
<b>TVÆRPROFESSIONEL UNDERVISNING</b> .....	21
<b>TVÆRPROFESSIONEL UDDANNELSE</b> .....	23
<b>ANALYSE AF STUDIEORDNINGER</b> .....	25
DETALJERINGSGRAD .....	25
GODKENDELSE AF STUDIEORDNINGER .....	26
BESTEMMELSER OM TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE .....	27
VÆGTNING AF FAG OG PRAKTIK .....	29
KERNEFAGLIGHED.....	29
LÆRINGSOPFATTELSE, UDDANNELSESDISKURS.....	30
METODEBASERET ELLER HVOR MEGET BETYDER METODER I UDDANNELSEN .....	31
DELKONKLUSION 1 .....	31
<b>ANALYSE AF INTERVIEW:</b> .....	33
TILRETTELÆGGELSE AF STUDIER .....	33
UNDERVISERVILKÅR/LOKALAFTALER .....	34
KENDSKAB – KONTINUITET I PROJEKTET .....	34
MENING I TVÆRFAGLIGHEDEN .....	35
LÆREPROCESSER I DE TVÆRPROFESSIONELLE FORLØB .....	36
FORSKELLIGHED .....	36
EGEN INSTITUTION .....	38
UDDANNELSESKODER.....	38
DELKONKLUSION 2 .....	39
<b>KONKLUSION:</b> .....	40
<b>FORSLAGSKATALOG FRA INTERVIEWENE</b> .....	43
TEMAER TIL TVÆRFAGLIGE FORLØB .....	43
ORGANISERING AF TVÆRFAGLIGE FORLØB .....	44
TILVALGS/VALGFRIE MODULER.....	44
TILTAG PÅ TVÆRS AF UDDANNELSERNE.....	44
SAMMEN MED HVEM .....	44
<b>LITTERATUR:</b> .....	45

## Indledning

I disse år satser man på at fremme det tværprofessionelle samarbejde gennem uddannelse.

Konkret har man skrevet det tværprofessionelle samarbejde ind i uddannelseslovene for professionsbacheloruddannelserne. Det er sket i form af krav om etablering af tværprofessionelle forløb i undervisningen, i første omgang på sundhedsuddannelserne og socialrådgiveruddannelsen<sup>1</sup>. Aktuelt er det en del af den nye lov om ny pædagoguddannelse, som blev vedtaget i folketinget d. 6. april 2006. Sidste skud på stammen er, at læreruddannelsen i det aktuelle lovforslag om ny læreruddannelse, som p.t. er til udvalgsbehandling i folketingets uddannelsesudvalg, bliver pålagt at arbejde med tværprofessionelle problemstillinger.

På CVU Vest er der gennem de senere år gjort en del erfaringer med tværprofessionelle /-faglige forløb.

CVU Vest udbyder 7 grunduddannelser, 4 sundhedsuddannelser (sygeplejerske-, fysioterapeut-, ergoterapeut- og jordemoderuddannelsen), 2 pædagogiske uddannelser (lærer- og pædagoguddannelse) og socialrådgiveruddannelsen.

Det første tværprofessionelle forløb i CVU regi, var et samarbejde på CVU Esbjerg<sup>2</sup>. De daværende 3 sundhedsuddannelser og socialrådgiveruddannelsen arbejdede sammen om et tværfagligt forløb, som blev kaldt: Smerteprojektet. På nuværende tidspunkt arbejder de 3 nævnte sundhedsuddannelser sammen om et forløb med temaet rehabilitering.

Socialrådgiveruddannelsen og pædagoguddannelsen har et par år kørt forløb om børnesager på 5. semester. Jordemoderuddannelsen er en ny uddannelse i CVU Vest. 1. hold startede september 2005. Jordemoderuddannelsen indgår således ikke pt. i tværfaglige forløb.

Lærer og pædagoguddannelsen har flere mindre samarbejdsprojekter - et om bæredygtig udvikling og et andet "LUPIN" om læreruddannelsen og pædagoguddannelsen i nærkon-

---

<sup>1</sup> Jfr. bekendtgørelse om ergoterapeutuddannelse nr. 237 af 30/03/2001, Bekendtgørelsen om sygeplejerskeuddannelse nr. 232 af 30/03/2001, bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelse nr. 536 af 28.juni 2002 og bekendtgørelse om fysioterapeutuddannelse nr. 236 af 30/03/2001

<sup>2</sup> Det gamle CVU Vest bestod af pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, mens CVU Esbjerg bestod af socialrådgiveruddannelsen, sygeplejeuddannelsen og ergoterapeut og fysioterapeutuddannelserne. De 2 CVUer fusionerede i 2004 til CVU Vest

takt omkring indskoling/samarbejde. P.t. er der igangsat et udviklingsprojekt med henblik på at etablere nye tværprofessionelle forløb i samarbejde mellem lærer- og pædagoguddannelse.

Desuden er der ved at blive etableret fællesfaglige forløb for bachelorstuderende med udgangspunkt i NVIE<sup>3</sup>s tema Inklusion og Eksklusion.

Der arbejdes løbende med et projekt, som har til formål at gøre bæredygtig udvikling til en del af alle uddannelserne.

## Projekt og metode

Udgangspunktet for projektet er at styrke de tværfaglige elementer i uddannelserne.

Projektet blev oprindeligt formuleret i CVU Esbjerg regi, men er efter fusionen mellem CVU Esbjerg og CVU Vest videreført i NVIE regi i det nye CVU Vest. Projektet er støttet af FoU programmet under Undervisningsministeriet.

Projektet har til formål at afdække muligheder og barrierer for tværprofessionelle undervisningsforløb på professionsbacheloruddannelser med udgangspunkt i CVU Vests 7 professionsuddannelser. Baggrunden for projektet er, at der i forhold til sundhedsuddannelserne og socialrådgiveruddannelsen stilles krav om tværprofessionelle forløb i samarbejde med andre professionsuddannelser.

Projektet bygger på, at der er en række erfaringer med tværprofessionelle/tværfaglige forløb på grunduddannelserne. Projektet fokuserer på hvilke muligheder og barrierer, der er for tværfaglige/professionelle forløb. Dette sker gennem en undersøgelse af rammebetingelser i de gældende regelsæt for uddannelserne, samt en analyse af tidligere erfaringer med tværprofessionelle forløb på CVU Vests grunduddannelser.

Projektet indgår i NVIE projektet 1A<sup>4</sup>: "Udvikling af fællesmoduler indenfor videntcenter-temaet, som kan bruges i samtlige vores bacheloruddannelser" som hovedprojekt.

Projektet har som mål at perspektivere mulighederne for tværprofessionelle forløb i uddannelserne.

Det samlede NVIE projekt har desuden som mål at styrke uddannelsernes inddragelse af Inklusion/eksklusionsteamet.

---

<sup>3</sup> NVIE: Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion. Samarbejde mellem CVU Vest og CVU STORK, finansieret af undervisningsministeriet.

<sup>4</sup> Videncentergodkendelsen skete på baggrund af en række på forhånd formulerede projekter, som videntret ved godkendelsen har forpligtet sig til at udføre. Dette projekt indgår som et element i det samlede videntcenterprojekt 1A.

Projektet består dels af analyser af primært studieordninger fra de 7 uddannelser og i det omfang det har været nødvendigt uddannelsesbekendtgørelser og uddannelseslove. I analysen af studieordningerne er der taget udgangspunkt i en række tematiseringer:

*Uddannelsernes formål, kernefaglighed, kvalifikationsmål, værdigrundlag, vidensbase-  
ring, metodebaseret, selvforståelse, akkreditering, godkendelse af studieordning,  
mødepligt, placering af tværfaglige forløb, vægtning af tværfaglighed i uddannelsen,  
national koordinering af studieordning, bindinger af tværfaglige forløb til fag/temaer/tid.*

Efterfølgende blev der gennemført interviews med undervisere med erfaring fra tvær-  
professionelle undervisningsforløb. Udpegningen af de interviewede er sket ved kontakt  
til de respektive rektorer for uddannelserne, der har udpeget de relevante deltagere for  
sundhedsuddannelsernes og socialrådgiveruddannelsens vedkommende, mens de  
interviewede fra pædagogseminariet og lærerseminariet har været direkte kontaktet af  
projektkonsulenterne, da der ikke var tvivl om, hvem der skulle interviewes. Der deltog 10  
undervisere fra 5 fag. Jordmorderuddannelsen deltog ikke, da man endnu ikke har  
erfaring med tværprofessionelle forløb og underviserne fra Ergoterapeutuddannelsen  
deltog ikke af ressourcemæssige årsager.

Interviewene blev gennemført på baggrund af en interviewguide (bilag 1), som undervi-  
serne havde modtaget på forhånd, sammen med en kort beskrivelse af projektets formål.  
Guiden var udfærdiget på baggrund af analyserne af studieordningerne.

Interviewene blev for de ni's vedkommende gennemført med deltagelse af begge  
projektkonsulenter, hvor den ene konsulent fungerede som interviewer og den anden  
som referent. De fleste af interviewene blev lydoptaget til støtte for udskriften.  
Efterfølgende har referaterne været fremsendt til underviserne til kommentarer og  
rettelser.

Interviewene er blevet tematisk analyseret.

### **Generaliserbarhed**

De interviewede repræsenterer deltagere i tværfaglige forløb og eller projekter ved  
CVUet. Det betyder, at det er personer med erfaring indenfor og interesse i det tvær-  
faglige felt. De er således ikke repræsentative for den samlede underviserstab i CVUet.

De interviewede udgør dog de centrale personer i forhold til de tværfaglige erfaringer i CVU'et. På trods af den manglende deltagelse fra ergoterapeutuddannelsen og jordemoderuddannelsen repræsenterer nærværende undersøgelses resultater en høj grad af generaliserbarhed.

Undersøgelsen siger intet om, hvordan de studerende oplever de tværfaglige forløb/projekter, da det ligger udenfor dette projekts opdrag.

### **Reliabilitet**

Projektkonsulenterne, som har udarbejdet denne undersøgelse er selv ansat på CVU'et, begge i efter- og videreuddannelsesafdelingen og med opgaver bredt i CVU'et. Begge har en tidligere forankring i hver sin grunduddannelse (pædagoguddannelsen og socialrådgiveruddannelsen). Vi er opmærksomme på, at vi selv er en del af en professionsforståelse med de myter og risikoer for fejlfortolkninger der ligger i dette. Vi har i forløbet forsøgt at forholde os til dette, både under interviewene, hvor vores relationer til de interviewede har været forskellige og i vores indbyrdes diskussioner, hvor vi har været kritiske overfor hinandens tendens til for hurtige og forkerte slutninger.

Selve analysedelen af interviewene er meget kondenseret. De interviewede er lovet fuld anonymitet, hvilket også betyder, at det er aftalt, at vi ikke anvender citater i særligt omfang, da man let bliver genkendelig på sine udtalelser. Vi har derfor lavet en afvejning af transparens kontra hensynet til de interviewede. Sidstnævnte hensyn har vundet. Vi har dog i bearbejdningen af interviewene fulgt almindelige regler for bearbejdning.

### **Validitet**

Vi har tilrettelagt undersøgelsen under hensyn til Steinar Kvaales<sup>5</sup> syv stadier til validering. Sideløbende har den ene projektkonsulent arbejdet med materialet som grundlag for en masteropgave på Masteruddannelsen i professionsudvikling på DPU. I rapporten indgår en række teoretiske overvejelser, som er udarbejdet i forbindelse med masterprojektet.

---

<sup>5</sup> Kvale 2003



## De konkrete projekter<sup>6</sup>

### Smerteprojektet

Smerteprojektet startede som det første tværfaglige projekt i CVU Esbjerg. Alle uddannelser i CVU Esbjerg (ergoterapeuter, fysioterapeuter, sygeplejersker og socialrådgivere) havde krav om tværfaglige forløb fastlagt i studieordningen. Selve temaet "Smerte" blev fastlagt af "ledelsen", hvem der præcist havde besluttet det fremgår ikke tydeligt. Det fremgår, at der tilsyneladende har været flere temaer i spil, bl.a. børneområdet, men at det ikke kunne lade sig gøre, da smertetemaet allerede var fastlagt i nogle af studieordningerne.

Temaet havde forskellig relevans for de deltagende parter, således "tog socialrådgiverne og ergoterapeuterne forbehold for temaet", som en af de interviewede udtrykker det. Dette medførte at smertebegrebet blev bredt fortolket som bestående af både fysisk og psykisk smerte og socialrådgiverne fik lagt socialt gruppearbejde ind under smertetemaet for at gøre det mere relevant for dem.

Socialrådgiverne deltog et par gange og valgte så at aftale et fælles forløb med pædagerne, mens de sundhedsfaglige uddannelser ændrede temaet til "rehabilitering".

### **Organisering:**

Forløbet blev fastlagt til 2½ uge i 5 semester.

De studerende fra de forskellige grunduddannelser fik indledningsvis nogle oplæg, hvor de forskellige faggrupper præsenterede deres tilgang til smerte, ligesom der var praktisk udefra, der underviste. De studerende arbejdede i tværfagligt sammensatte grupper med en række projekter og cases.

Ud fra det overordnede tema konstruerede de studerende selv en case, hvor de definerede en patient ud fra den fysiske og/eller den psykiske smerteoplevelse.

### **Formål:**

Formålet var at de studerende kunne få deres fagligheder i spil og blive klogere på de andres fagligheder med henblik på at løfte kvaliteten i det tværfaglige samarbejde.

---

<sup>6</sup> Beskrivelserne af projekterne er udarbejdet ud fra oplysningerne i interviewene. Projekterne er angiveligt meget forskelligt skriftligt beskrevet, både i omfang og indhold. På trods af forespørgsel har vi ikke haft det skriftlige materiale til rådighed – men har heller ikke i særlig grad rykket for det.

## **Erfaringer:**

Som færdiguddannede professionelle skal de studerende løse konkrete problemer. De skal ikke ud og definere/forhandle projekter. I dette projekt skulle de selv definere casen, hvorfor tiden kom til at gå med forhandling.

De socialrådgiverstuderende meldte tilbage, at de havde svært ved at finde et fagligt rum i forløbet som de opfattede domineret af sygeplejerskernes tilgang til tværfagligt arbejde og placering på sygehuse, hvor socialrådgiverne ikke befinder sig. En anden udtalelse tyder på, at der var kampe mellem sygeplejersker og socialrådgivere om retten til definitionen og koordinationen af det tværfaglige arbejde. En tredje udtaler at socialrådgiverne var vanskelige at få koblet på, de var på forhånd frustrerede, men de socialrådgiverstuderende, der i deres praktik havde arbejdet sammen med sundhedspersonale kunne bedre finde deres rolle. De studerende fra det sundhedsfaglige område, der havde været i praktik i primærsektoren fik også et helt andet syn på projektet, og det at blive sat sammen med en socialrådgiver.

Det var vanskeligt at ramme et niveau, der gav mening for alle faggrupper, både på smertetemaet og på socialt gruppearbejde. Der er en balance mellem behovet for monofaglig viden om temaet og den viden der erhverves gennem et tværfagligt projekt.

Smertebegrebet var for snævert og blev med den brede definition for udvandet for fysioterapeuter og sygeplejersker, uden at det blev mere relevant for socialrådgiverne og at dømme efter udtalelser fra de interviewede heller ikke for ergoterapeuterne.

Det fremgår af interviewene, at i tværfaglige forløb er det vigtigt at formulere et fælles mål, der er overordnet de enkelte uddannelsers mål, det skal være et overbegreb og temaet skal give mening for alle faggrupper i forhold til professionens placering og erhvervsfunktion.

## **Rehabilitering**

Rehabiliteringstemaet har erstattet smertetemaet for de sundhedsfaglige uddannelser (fysioterapeuterne, ergoterapeuterne og sygeplejerskerne).

De har valgt et tema, der er et overbegreb for alle uddannelserne, og som således når ud over en monofaglig definition. Begrebet dækker bredt og ville også kunne rumme pædagoger og socialrådgivere.

Rehabilitering ligger på 5. semester i 2½ uge og er forankret i uddannelsernes bekendtgørelser.

### **Organisering:**

De studerende arbejder i tværfaglige grupper omkring en udleveret case, som kan tilrettes. Der veksles mellem arbejde i grupperne og forelæsninger, der hovedsagelig afholdes af underviserne på skift. Der ydes vejledning til gruppearbejdet.

Temaet er tilknyttet videntretet og rummer undervisning af en videntcenterkonsulent i inklusion/eksklusion.

Der er vejledning til grupperne.

### **Formål:**

At de studerende opdager egen rolle i forhold til den fælles sag – patienten. Lære de studerende at fokusere, at finde ud af, hvad der er vigtigt.

### **Erfaringer<sup>7</sup>:**

Der er efterhånden opstået et samarbejdet team omkring de tværfaglige projekter på sundhedsområdet på tværs af uddannelserne. Det fremgår af interviewene, at det er godt for både den didaktiske og den indholdsmæssige udvikling af projektet. Der kommer fokus på de studerendes forskellige niveauer, både som følge af forskellige professioner og som følge af forskellig tilrettelæggelse af studierne.

Det viser sig ligeledes, at de studerende toner forelæsningerne i forhold til hvilken profession underviseren tilhører. F.eks. hører fysioterapeutstuderende indlæg som fysioterapeutrelevante, hvis en fysioterapeut formidler det, mens en sygeplejerske opfatter det som fagligt mindre vedkommende eftersom det er repræsenteret ved en anden faggruppe – selv om temaet er lige relevant for begge parter og det er tilfældigt, at det netop er en fysioterapeut, der har undervisningen.

De studerende spejler deres faglighed i hinanden og skærper dermed sin egen faglighed, mens der for underviserne udvikles en fælles underviseridentitet ved siden af professionsidentiteten.

---

<sup>7</sup> Beskrivelserne af projekterne er udarbejdet ud fra oplysningerne i interviewene. Projekterne er angiveligt meget forskelligt skriftligt beskrevet, både i omfang og indhold. På trods af forespørgsel har vi ikke haft det skriftlige materiale til rådighed – men har heller ikke i særlig grad rykket for det.

## Samarbejdet mellem socialrådgivere og pædagoger

Samarbejdet er en genoptagelse af et tidligere samarbejde, der fungerede for år tilbage. Det kom i stand ved at 2 socialrådgiverundervisere bejlede til socialfagslærerne på pædagoguddannelsen efter at socialrådgiverne opgav smertetemaet. Projektet er således knyttet op på personlige kontakter mellem pædagoguddannelsen og socialrådgiveruddannelsen og fungerer på pædagogernes velvilje, idet der ikke har været noget krav om tværfaglige moduler i deres bekendtgørelse. Der er således en ulighed i relationen. Underviserne på pædagoguddannelsen gør det frivilligt (deltagelse er obligatorisk for pædagogstuderende) og socialrådgiverne har en bekendtgørelsesmæssig forpligtelse og er afhængige af, at pædagogerne medvirker.

### **Organisering:**

Projektets overordnede tema er indenfor børn og unge og varer 2½ uge på 5. semester. De studerende arbejder i tværfaglige grupper. Der er indlagt rollespil i gruppearbejdet, ligesom der er forelæsninger af de involverede undervisere og praktikere udefra. Der ydes vejledning til gruppearbejdet. De studerende arbejder med processen i en §38 undersøgelse<sup>8</sup> fra underretning til foranstaltning. Alle arbejder med i hele processen uanset faggruppetilhørsforhold. Der gives professionsrelaterede afsluttende tilbagemeldinger på projektet til de studerende.

Projektet udvikler sig kontinuerligt både indholdsmæssigt og didaktisk i forhold til evalueringer og skiftende undervisere på socialrådgiverstudiet.

### **Formål:**

Projektet er hæftet op på det tværfaglige, at være i en tværfaglig sammenhæng og tværfagligt at nå frem til et produkt.

Fornemmelse af, hvordan en børnesag fungerer, kendskab til hinandens arbejde, fornemmelse af, at man kan ringe til en socialrådgiver, at socialrådgiveren tager pædagogen højtideligt, at pædagogerne mener det, når de ringer.

### **Erfaringer<sup>9</sup>:**

---

<sup>8</sup> Lov nr. 573 af 24.6.2005 om social service.

<sup>9</sup> Beskrivelserne af projekterne er udarbejdet ud fra oplysningerne i interviewene. Projekterne er angiveligt meget forskelligt skriftligt beskrevet, både i omfang og indhold. På trods af forespørgsel har vi ikke haft det skriftlige materiale til rådighed – men har heller ikke i særlig grad rykket for det.

De studerende har forskelligt erfaringsniveau f.eks. i forhold til rollespil. De ønsker en tilbagemelding i de tværfaglige grupper i forlængelse af det tværfaglige projekt. Projektet bliver løbende justeret i forhold til de studerendes evalueringer. Således har endnu ikke 2 forløb været tilnærmelsesvist ens. Det er belastende og tidskrævende hele tiden at udvikle konceptet og projektet bliver sårbart, når det ikke er organisatorisk ophængt. Det er f.eks. tilfældigt at det er socialfagsunderviserne, der deltager fra pædagoguddannelsen. Dette giver problemer i forhold til, at underviserne ligner hinanden meget og socialfagstningen bliver meget stærk, mens det pædagogiske bliver svagere.

### Lupin (Lærerstuderende og pædagogstuderende i nærkontakt)

Projektet er udviklet af 2 undervisere fra lærerseminariet som et forskningsforankret udviklingsprojekt mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen med fokus på overgangen fra daginstitution til skole – hele indskolingsproblematikken. Projektet er forankret i dansk og praktik for læreruddannelsens vedkommende og i pædagogik og praktik for pædagoguddannelsens vedkommende. Begrundelsen for denne forankring er, at det er et valg fra projektudviklernes side. Projektet startede med 1. års studerende efteråret 2005 og kører som forsøg de 2 første år af uddannelsen.

Til projektet er knyttet en skole i Varde, Brorsonskolen, og daginstitutioner, der leverer børn til Brorsonskolen.

Organisatorisk er projektet tilknyttet og finansieret af UFA<sup>10</sup>.

#### **Organisering:**

Projektet involverer 2 stamhold fra hver uddannelse. Projektet startede med en temadag: fra mytedannelse til samarbejde. I forlængelse af temadagen har de studerende udarbejdet et fælles oplæg til en iagttagelsesopgave i praktikken ud fra pædagogiske, lærings-teoretiske og relationsteorier. Denne opgave præsenteredes på en temadag med deltagelse af praksis. Herefter var de studerende i praktik på Brorsonskolen og i daginstitutionerne i området. De studerende skulle således have naturlig omgang med hinanden i praktikken. Praktikken afsluttes med en temadag efter at alle har afsluttet praktik (de pædagogstuderende har længere praktik end de lærerstuderende). De studerende arbejder i hele perioden med en mini-log, hvor de beskriver og reflekterer processen.

---

<sup>10</sup> UFA er CVU Vests Udviklings og forskningsafdeling

### **Forskning:**

Til projektet er der knyttet en intern forsker, der laver en surveyundersøgelse af de 2 hold, der medvirker i projektet og 2 makkerhold, der ikke medvirker. Målingerne sker i starten og efter det 2 årige projekt. Den forskningsmæssige forankring ligger hos Mads Hermansen CBS<sup>11</sup>.

### **Formål:**

Formålet med projektet er udvikling af en ny faglighed – en samarbejdsfaglighed, som de studerende forventes at besidde samtidig med professionsfagligheden. Der arbejdes således med nedbrydelse af fordomme og udvikling af fælles forståelse og fælles begreber. På længere sigt er det forestillingen af projektet kan føre til ændrede curricula.

### **Erfaringer<sup>12</sup>:**

De studerende var i starten skeptiske, men synes nu, at de har alt for lidt med hinanden at gøre. Projektet opleves for spinkelt. De studerende beklager sig endvidere over lærerseminariets placering i Ribe. Projektet opleves som en platform for udvikling af samarbejdet.

### **Bæredygtighed**

Projektet er et internationalt projekt, der er knyttet til FNs tiår om bæredygtig udvikling under EU – Comenius 2. der er knyttet 14 pædagogiske uddannelsesinstitutioner til projektet i 9 forskellige lande. Der blev sendt tilbud om deltagelse ud til alle CVUets uddannelser, men kun læreruddannelsen og pædagoguddannelsen er med (tilbuddet om deltagelse kom i forbindelse med fusionen mellem CVU Esbjerg og det gamle CVU Vest, hvilket måske er en del af forklaringen på den manglende interesse).

Formålet med den internationale del af projektet er udarbejdelse af en bog om bæredygtig udvikling på uddannelsesinstitutioner med best practice eksempler. Ideen er, at bæredygtig udvikling og best practice eksempler er kontekstafhængige. Konteksten er forskellig i Norge og i Spanien.

---

<sup>11</sup> Copenhagen business school

<sup>12</sup> Beskrivelserne af projekterne er udarbejdet ud fra oplysningerne i interviewene. Projekterne er angiveligt meget forskelligt skriftligt beskrevet, både i omfang og indhold. På trods af forespørgsel har vi ikke haft det skriftlige materiale til rådighed – men har heller ikke i særlig grad rykket for det.

Metoden er praksisforskning med toolkits til de studerende som f.eks. kan anvendes i praktikken.

Lokalt er projektet forankret i UFA<sup>13</sup>, som også er initiativtager.

En af udløberne af projektet er en ansøgning til DANIDA om prækvalificering til et projekt om udvikling af landdistrikterne i det sydlige Namibia og det nordlige Sydafrika. I dette projekt vil der blive behov for en stor del af de kompetencer, der er repræsenteret i CVUets skoler.

### **Organisering:**

På læreruddannelsen arbejder man med liniefag og efteruddannelseskursus og pædagoguddannelsen arbejder med at implementere det i liniefag og andre småaktiviteter. Dette skulle gerne medføre en implementering af tankegangen på hele 2. semester i efteråret 2006, ligesom det skal implementeres på et praktikhold på 21 studerende. Der er udarbejdet et "Vindue" med de centrale begreber. Bæredygtighed bliver således mere et perspektiv – en tilgang – en bestemt måde at gribe undervisning og det at være en del af en sammenhæng an på mere end det bliver et konkret undervisningsprogram. Bæredygtighed er tværfaglig i sin tænkning.

### **Visionen:**

Visionen er at alle uddannelser implementerer tænkningen/perspektivet i uddannelserne – udfordringernes didaktik. Dog uden at perspektivet udvandes og bliver betydningsløst.

### **Erfaring:**

Der er ikke gjort konkrete erfaringer endnu.

## **Tværfagligt samarbejde!**

Tværfagligt samarbejde, forstået som det samarbejde der skal etableres mellem forskellige faggrupper, grupper af professionelle i arbejdet med opgaver i social, sundhedsmæssig og pædagogisk praksis.

---

<sup>13</sup> UFA er CVU Vests udviklings- og forskningsafdeling.

Lauvås og Lauvås bruger i deres bog om tværfagligt samarbejde ikke begrebet tværprofessionelt, men begrebet tværfaglighed eller her flerfagligt samarbejde, som de ser som et organisatorisk samarbejde mellem forskellige fagpersoner:

*"Grundlaget for flerfagligt arbejde i en organisation er givet ved, at der er ansat personer fra forskellige fag til varetagelse af bestemte funktioner. Fagpersonerne udfører parallelt deres arbejde med klienten."*<sup>14</sup>

Samarbejdet har ifølge Lauvås og Lauvås til formål, at: Sikre kvalitet og maksimal udnyttelse af kompetencer, samt udvikling af fælles viden på tværs af fagene, samt stimulere til faglig udvikling.<sup>15</sup> Der er tale om en synergieffekt. Det tværfaglige samarbejde får sin mening i at være funktionelt:

*"'Funktionelt tværfagligt samarbejde' må befinde sig på 'interdisciplinary' eller transdisciplinary' niveau. De, der deltager i kundskabsindhøstningen (eller anvendelsen af denne kundskab), må også se det som deres opgave at foretage syntesen sammen på tværs af de faggrænser, som fra starten adskiller dem"*<sup>16</sup>

Tværfagligt samarbejde forstås som konkret og funktionelt samarbejde, der etableres for at løse konkrete problemer, behandle og hjælpe konkrete mennesker, patienter, klienter osv.

Der er i de interview vi har gennemført i forbindelse med dette projekt mange eksempler på forhandlinger af mange forskellige former for faglighed. Det drejer sig om forhandlinger af forholdet mellem monofaglighed, fællesfaglighed og tværfaglighed.

Lauvås og Lauvås peger på det fænomen, at man ofte prøver at løse problemer i arbejdslivet gennem uddannelserne.

*"Ikke så sjældent forsøger man at løse problemer i arbejdslivet ved hjælp af reformer i uddannelsen, i hvert fald forsøger man at uddanne hen mod en idealiseret erhvervs-*

---

<sup>14</sup> Lauvås. 1995s. 50.

<sup>15</sup> Lauvås og Lauvås 1995 s. 47 - 55

<sup>16</sup> Lauvås. 1995s. 50



*praksis. Og det er et satsningsområde i mange lande at se kritisk på, hvordan uddannelsesprogrammerne kan gøres til et bedre grundlag for tværfagligt arbejde.”*<sup>17</sup>

Morten Ejrnæs vælger i sin undersøgelse af tværfagligt samarbejde i forhold til børnesager<sup>18</sup> professionsbegrebet fra. Han begrundet sit fravalg med, at professionsbegrebet kan være sociologisk misvisende i forhold til gruppen af semiprofessionelle måske professionelle faggrupper. Desuden bruges begrebet tværfagligt samarbejde af de fleste faggrupper.

Ejrnæs peger på, at tværfaglighed er et hurra-ord brugt til at give løsningen på en lang række komplicerede problemer i socialt arbejde.

*”Tværfaglighed har været et af de hurra-ord, som i mange sammenhænge bliver præsenteret som løsningen på en lang række forskellige og meget komplicerede problemer i det sociale arbejde. Der findes imidlertid ikke nogen dokumentation for, at tværfaglighed kvalificerer det sociale arbejde (Egelund & Sundell, 2001), og der findes heller ikke forskning, der gennem empiriske undersøgelser systematisk afdækker grundlaget for det tværfaglige arbejde.”*<sup>19</sup>

For Ejrnæs handler tværfagligt samarbejde om forhandling mellem faggrupper/fagpersoner og ikke om at handle sammen.<sup>20</sup> Det kan se ud som om, at en opfattelse af tværfagligt arbejde, som noget der handler om at forhandle om hvem, der skal gøre hvad og hvornår, kan have stor indflydelse på hvordan man arbejder med tværprofessionelle forløb.

Ejrnæs har set på de tværfaglige betingelser for samarbejde i forhold til børnesager. Det er sket igennem en vignette undersøgelse af forskellige faggruppers holdninger til en række konkrete cases.

Ejrnæs finder til sin overraskelse ud af følgende:

*”Det viste sig, at mine forhåndsantagelser var forkerte. Jeg havde ventet, at faggrupperne både ville adskille sig fra hinanden med hensyn til deres opfattelse af problemerne og*

---

<sup>17</sup> Lauvås. 1995s. 54

<sup>18</sup> Ejrnæs 2004, s. 13-14

<sup>19</sup> Ejrnæs 2004 s. 7

<sup>20</sup> Ejrnæs 2004: 27-32

*med hensyn til deres forslag til hvordan fagpersonerne burde handle i forhold til problemerne, men det holdt ikke stik. Men hensyn til langt de fleste spørgsmål kunne der slet ikke påvises nogen forskel mellem faggrupperne, og de forskelle, som var signifikante på et 5 procents niveau, var hovedsagelig små. Man kan udtrykke det på den måde, at sandsynligheden for at være enig med ens egne fagkollegaer er næsten den samme som sandsynligheden for at være enig med medarbejdere fra en anden faggruppe".<sup>21</sup>*

Konklusionen i Ejernæs undersøgelse er, at der ikke synes at være problemer i forhold til at gennemføre tværfagligt samarbejde, i det omfang dette samarbejde er afhængigt af de forskellige faggruppes holdning og opfattelser i forhold til børns problemer og holdningen til, hvordan man skal agere i forhold til disse problemer. Dog er der enkelte områder, hvor der er større forskel mellem de forskellige faggruppers holdninger. Disse forskelle kan formodentlig tilskrives faggruppernes forskellige uddannelser og de forskellige organisationskulturer, som professionerne indgår i.<sup>22</sup>

Lignende iagttagelser i forhold til forskellige måder at opfatte problemstillinger på indenfor eller imellem faggrupper har den engelske forsker Hugh Barr gjort:

*"Evaluations of interprofessional education frequently report differences between the participant professions in attitude towards each other and to the programme. This, however, tells us nothing about attitudes towards interprofessional education in general held by those professions. In the absence of systematic evidence, it seems reasonable to assume that such attitudes differ as much within as between professions."<sup>23</sup>*

Ejernæs peger på, at den store grad af enighed på tværs af professionerne, måske skyldes, at der findes en form for doxa i det sociale arbejde:

*"Man kan muligvis hævde, at pligten til at påpege og protestere mod denne form for overgreb fra forældrenes side er en form for doxa<sup>24</sup> i det sociale arbejde i de nordiske velfærdssamfund".<sup>25</sup>*

---

<sup>21</sup> Ejernæs 2004: 111-121.)

<sup>22</sup> Ejernæs: Myten om faglig enighed. Uden for nummer 9, 5. årg. 2004 s. 6

<sup>23</sup> Barr 2002 s. 24

<sup>24</sup> Ejernæs henviser til Bourdieu ved Järvinen 2004

<sup>25</sup> Ejernæs: Myten om faglig enighed. Uden for nummer 9, 5. årg. 2004 s. 4

I forhold til undervisernes forhandling af faglighed er det værd at se på, i hvilket omfang der er et fælles doxa i forhold til tværprofessionelt arbejde. Fælles doxa kunne handle om at forskellighed i uddannelserne er godt eller at tværprofessionelt samarbejde altid må tage udgangspunkt i klienten/patienten/barnet/borgeren, eller at tværprofessionelt samarbejde er vigtigt, men svært etc.

Det er formodentlig ganske kompliceret at undersøge nytten af det tværprofessionelle arbejde.

Hugh Barr peger i et skrift fra 2002<sup>26</sup> på en række krav til tværprofessionelt arbejde:

*"These included the following competencies deemed to be necessary for effective collaborative working:*

- *Contribute to the development and knowledge of others*
- *Enable practitioners and agencies to work collaboratively*
- *Develop, sustain and evaluate collaborative approaches*
- *Contribute to joint planning, implementation, monitoring and review*
- *Coordinate an interdisciplinary team*
- *Provide assessment of needs so that others can take action*
- *Evaluate the outcome of another practitioner's assessment."*<sup>27</sup>

## **Profession eller ikke profession**

Selve begrebet tværprofessionelt samarbejde ekspliciterer<sup>28</sup>, at der er tale om noget der foregår mellem professioner; men samtidig åbner begrebet for hele diskussionen om hvad, der er professioner eller semiprofessioner. Kan sygeplejersker, fysioterapeuter, ergoterapeuter, socialrådgiver, jordemødre, folkeskolelærere og pædagoger betegnes som professioner i sociologisk forstand. Hvad enten det drejer sig om funktionalismens signalement af den professionelle eller om neoweberianernes syn på profession som en form for social enclosure? Er det tale om grupper som i kraft af deres uddannelse og kunnen uegennyttigt, men autonomt tjener almenvældet med deraf følgende privilegier, eller er der tale om et socialt spil om magt og indflydelse? Der synes at være bred

---

<sup>26</sup> Barr, 2002, s. 15

<sup>27</sup> Barr, 2002, s. 15

<sup>28</sup> Uddannelseslove og bekendtgørelser for ....., studieordning for pædagogisk diplomuddannelse.

enighed om, at disse fag ikke er professioner i klassisk forstand<sup>29</sup>, man kan så hæfte betegnelser som semi- eller wannabee professioner på dem samtidig med, at man analyserer dem med professionssociologiens begreber. Professionsdiskursen synes at skulle indikere noget andet og mere end tværfagligt samarbejde. Det kan også læses og ses ud af den løbende proces med at gøre uddannelserne til disse fag til "professionsbachelor"-uddannelser<sup>30</sup>.

Lotte Møller peger i sin disputats "Diskursiv praksis i læreruddannelsen" på, at der er et skisma mellem den traditionelle læreruddannelsesdiskurs (Møller 2005 s. 284) og en (samfundsvidenskabelig) akademisk diskurs. Hvor den første er hensigtsorienteret, normativ og bruger teori som belæg, er den akademiske problemorienteret og forståelsesorienteret.

Problemet synes at være, at selve professionsdiskursen har medført en akademisering af uddannelserne inspireret af videnskabstraditioner fra universitets og forskningsregi. Det støder sammen med, at fag som sygepleje, fysioterapi, lærer- og pædagogarbejdet er rettet mod handling.

*"Den deltagende praktikers relation til sin handlen er imidlertid ikke kontemplativ forståelse eller videnskabelig forklaring, men en handlingsrelation: noget skal gøres, noget skal ske, her og nu, uden forsinkelse, under de aktuelle, uundgåelige omstændigheder".*<sup>31</sup>

Professionsdiskursen flytter en del af fokus fra handlen til refleksion og ikke mindst til et akademiseret arbejde med at "forstå", hvor de berørte fag, som omsorgs-, behandler-, underviser-, pædagogiske fag traditionelt er rettet mod handling. Callewaert peger på, at disse fag i langt højere grad er styret af praktisk sans og fornuft, end af teorier og refleksion.<sup>32</sup>

*"Forskellen mellem videnskabelig teori og praktisk teori er, at videnskabelig teori kun handler om social praktik eller professionel praktik og ikke er til for praktikkens skyld.*

---

<sup>29</sup> Callewaert s. 124, 2001

<sup>30</sup> De enkelte uddannelseslove og bekendtgørelser, professionsbachelor bekendtgørelsen etc.

<sup>31</sup> Callewaert s. 126, 2001

<sup>32</sup> Callewaert s. 128, 2001

*Praktisk teori eksisterer som instrument for socialhandlen eller professionel praktik, den handler ikke om den.”* <sup>33</sup>

Uddannelserne befinder sig i et skisma mellem at lære de studerende at handle ”på den bedste måde”, hvad det så end er, og på den anden side en akademisk diskurs, som handler om at forstå det vi gør, for at kunne være rigtige professionelle.

Arbejdet med tværprofessionelle forløb på grunduddannelserne befinder sig i den samme position.

Formålet synes at være, at gøre de kommende ”professionelle” parat til at indgå i tværprofessionelt samarbejde i deres fremtidige virke som professionelle. Hele projektet er underlagt den norm, at tværprofessionelt samarbejde er godt og fremmer kvaliteten i forhold til det professionelle arbejde med sagen.

Det overordnede mål er altså i bund og grund underlagt den traditionelle uddannelsesopfattelse inden for disse fag. Men som Morten Ejrnæs peger på i sin undersøgelse af vilkårene for samarbejde mellem en række af disse faggrupper, så er tværprofessionelt samarbejde ikke samarbejde med sagen, men forhandling om hvordan man kan arbejde med sagen. Der er stadig en orientering mod handling, men forhandlingen om handlinger. I praksis betyder det, at man, når man arbejder med det tværprofessionelle samarbejde i grunduddannelserne, kun kan arbejde med forhandlingerne om praksis, og at det man kan lære, er ikke at handle sammen, men at se hinanden og forstå hinandens syn på sagen, se hinandens ”faglighed”. Eks. ”Hvad er det fysioterapeuten undersøger hos patienten”. Det betyder, at en stor del af det, man arbejder med i de tværprofessionelle forløb, er teori om en i øvrigt tænkt/konstrueret praksis. Hypoteser om: **Hvem** er de fagpersoner, som er omkring patienten. Og **hvem** af disse fagpersoner der kan eller skal gøre hvad og hvordan.

Tilsyneladende synes hele den noget modsætningsfyldte konstruktion at blive gennemført uden de store problemer.

Fokus på forhandling er fokus på et af moderniseringsdiskursens pointer. Man kan spørge hvorfor forhandling så ikke bliver en mere central del af de didaktiske overvejelser i forhold til de tværprofessionelle forløb.

---

<sup>33</sup> Callewaert s. 140, 2001

Ejrnæs peger i sin undersøgelse på, at der synes at være større generel overensstemmelse mellem de forskellige faggrupper i deres måde at forholde sig til børnesager, end der nødvendigvis er overensstemmelse inden for de enkelte faggrupper. Spørgsmålet kan være, om det overhovedet er de enkelte professionernes faglighed der er væsentligt i tværprofessionelt arbejde eller om det er den fælles faglighed omkring sagen der er væsentlig?

Den professionsdiskurs, som i disse år præger store dele af relationsprofessionerne<sup>34</sup> og de tilhørende uddannelser er ikke opstået ud af de blå luft eller alene på grund af de enkelte fags ambitioner om at blive anerkendt med deraf følgende højere status, og hvad der deraf kunne følge af større autonomi og økonomiske fordele. Professionsdiskursen skal også ses i sammenhæng med moderniseringen af den offentlige sektor.

Denne diskurs præger nok i mindre grad sundhedsuddannelserne, der også er præget af en naturvidenskabelig tilgang og som sådan er optaget af mere hard core viden og i større eller mindre grad af relationsdelen.

## **Tværprofessionel undervisning**

Hvad vil det egentlig sige at lave tværprofessionelle undervisningsforløb på grunduddannelserne?

Der findes ikke litteratur om tværprofessionel undervisning på dansk, slet ikke når man ser på undervisning på grunduddannelser. Men der findes en del engelsk og amerikansk litteratur om emnet.<sup>35</sup>

Hugh Barr er en gennemgående figur i engelsk litteratur om emnet, og i en oversigts artikel fra 2002: "Interprofessional Education: Today, Yesterday and Tomorrow" diskuterer han tværprofessionel undervisning.

I forhold til tværprofessionel undervisning taler undervisere i interviewene om forskellige former for undervisning: Tværprofessionel, tværfaglig undervisning over flerfaglig og fællesfaglig undervisning til monofaglig undervisning.

---

<sup>34</sup> Begrebet relationsprofessioner er etableret i forbindelse med de senere års professionsforskning med henblik på at beskrive det der kendetegner disse professioner i forhold til andre professioner. Nemlig at det er relationerne til borgeren, brugeren, barnet, klienten, patienten der er i central for professionene. Se: Relationsprofessioner 2004

<sup>35</sup> Mccroskey og Robertson 1999, Barr mfl. 2002, Barr 2002

Der er ikke nødvendigvis tale om velafgrænsede begreber, eller at underviserne har diskuteret sig frem til en fælles definition af begreberne. Det betyder på den anden side ikke, at de forskellige undervisere ikke forholder sig til mere eller mindre autoriserede definitioner, men problemet kan være, at de definitioner, som er gældende i en faglig sammenhæng ikke nødvendigvis er det i andre. Ex. Sundhedsfaglige underviseres brug af begrebet "*monofaglighed*"<sup>36</sup>, refereres af en underviser fra socialrådgiveruddannelsen med tilføjelsen "*som de kalder det*"!

Barr<sup>37</sup> arbejder med et begreb, som han kalder "collaborative" competencies, som er de kompetencer der er nødvendige for at kunne arbejde effektivt sammen med andre. Det kunne f.eks. være:

*" Describe one's roles and responsibilities clearly to other professions and discharge them to the satisfaction of those others*

- *Recognise and observe the constraints of one's role, responsibility and competence yet perceive needs in a wider context.*<sup>38</sup>:

Barr<sup>39</sup> peger også på, at fagligheden i tværprofessionel undervisning er funderet i voksen-pædagogisk teori, at den voksenpædagogiske tilgang er en forudsætning for at kunne arbejde med denne form for undervisning.

Ifølge Barr eksisterer der i dag ikke en general teori om "interprofessional education", men han peger på nogle komponenter til en sådan teori:

- Interactive, gruppebaseret læring der relaterer kollaborativ læring og kollaborativ praksis
- Med vægt på forståelse af processer, interpersonelle, gruppe, mellem grupper, organisationer
- Og forståelse af professionaliserings processer.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> Undervisningsministeriet bruger begrebet monofaglig på samme måde, som betegnelse for én uddannelse. (kilde Styrelseschef Lars Mortensen i et oplæg på DM seminarie- og CVU landsklubs delegeret møde 5. maj 2006.

<sup>37</sup> Barr 2002 s. 16

<sup>38</sup> Barr 2002, s. 16

<sup>39</sup> Barr 2002 s. 17

<sup>40</sup> Barr 2002, s. 23

## Tværfaglig uddannelse

Tværfaglig uddannelse, eller multiprofessional education som Areskog<sup>41</sup> betegner det, må som tidligere påpeget ses i sammenhæng med moderniseringsprocesser i forhold til den offentlige sektor. Der stilles øgede krav til de professionelles fleksibilitet i deres fremtidige arbejde, man kan ikke som tidligere uddanne sig snævert ud fra en monofaglig forståelse.

Dette har gennem mere end 20 år været en del af den politiske agenda på sundhedsområdet.

*"The European 'Health for All' policy adopted by member states of the World Health Organization (WHO) in 1984 identified multiprofessional education (MPE) as one of the activities to be given priority in order to reach the policy goals."*<sup>42</sup>

I 1988 og 1989 følger den europæiske sundhedskomite op på erklæringen. I 1995 skriver Areskog om multiprofessional education MPE, på dette tidspunkt har multiprofessional education ikke haft den store gennemslagskraft, og der findes på grunduddannelsesniveau kun få eksempler fra den danske uddannelsessektor.

Beattie diskuterer i "War and peace among the health tribes", hvilke mekanismer i uddannelsessammenhæng, der er med til at fastholde eller nedbryde grænser mellem de forskellige professioner inden for sundhedssektoren. Beattie peger på forskellige forståelser af uddannelserne som socialiserende. Gennem nedbrydning af grænser mellem fag og uddannelser åbnes mulighederne for nytænkning. Beattie inddrager Bernstein teorier om Collection Curriculum vs Integrated curriculum, hvor collection curriculum bygger på et krav om renhed, hvor "things must be kept apart", og er med til at fastholde bestemte former for faglighed og professioner, mens integrated curriculum bygger på krav om relevans, "things must be put together".<sup>43</sup>

Den integrerede tilgang åbner for nye tiltag, nye fag kan få adgang, men at der ofte følger en lukning af faglige grænser efter en integreret periode. At fagene synes at lukke sig og gå fra kravet om relevans til kravet om renhed.

---

<sup>41</sup> Areskog s. 125-126, 1995 in Interprofessional Relations in Health Care 1995

<sup>42</sup> Areskog s. 125

<sup>43</sup> Beattie, Soothill 1995 s. 17



I interviewene er der i forbindelse med de tværprofessionelle forløb en bevægelse fra en faglig renhed mod et krav om relevans.

Beattie <sup>44</sup>peger på, at der i disse år er en række forskellige paradigmer inden for sundhedsområdet, han peger på 4 forskellige: Et bioteknologisk paradigme, Et biografisk paradigme, et økologisk paradigme og et "communitarian" paradigme. Disse paradigmer findes på tværs af professionerne, og at man vil se, at forskellige professioner finder sammen på tværs omkring det paradigme som de deler.

*"I am inclined to think that these developments may prefigure a completely different ordering of the division of labour, where common ground between erstwhile separate professions will become more significant than traditional differences."* <sup>45</sup>

Undervisernes udsagn og diskussioner kan læses ud fra det perspektiv, at selve den tværprofessionelle "øvelse" sætter deres traditionelle "rene" faglighed under pres, idet den giver mulighed for, at de forskellige professioner rent faktisk mødes og til syne-ladende oplever, at de på tværs af den forskellighed, som normalt har været dags-ordenen, faktisk har mere tilfælles i forhold til det der er relevant for sagen, end der er forskel på dem, nemlig at de er undervisere på professionsbacheloruddannelser. Underviserne fokuserer på det, der er ens, nemlig vejledning i hvordan man f.eks. opstiller en problemstilling, udfærdiger en synopsis etc.

Der er to bevægelser i spil:

- På den ene side en opløsning af grænser mellem fagene, her fremgår det af f.eks. i interviewene, at det er væsentlig for underviserne på de tværprofessionelle forløb at etablere en fælles underviserfaglighed på tværs af uddannelserne.
- På den anden side kan der ske en redefinering af grænser mellem professioner. En sådan redefinering af grænser mellem professionerne er ifølge underviserne, noget af det der sker blandt de studerende i forløbene. De studerende bruger de tværprofessionelle forløb til at definere egen profession som noget der adskiller sig fra de andre profes-sioner. <sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> Beattie s. 19-20

<sup>45</sup> Beattie s. 20

<sup>46</sup> Bernstein s. 17 in Lauvås og Lauvås

## Analyse af studieordninger

Vi har for at finde barrierer og muligheder i forhold til gennemførelse af tværprofessionelle forløb analyseret studieordningerne for de 7 grunduddannelser, og i det omfang det har været nødvendigt for at kunne "forstå" studieordningerne har vi arbejdet med uddannelsesbekendtgørelser og - love.

Vi har valgt at fokusere på en række områder i analyserne:

- Detaljeringsgraden i forhold til mål, ECTS points, binder i forhold til semestre, planlægningshorisont etc.
- Godkendelse af studieordninger, autorisation
- Beskrivelse af formål og kvalifikationer
- Bestemmelser om tværprofessionelt samarbejde
- Vægtning af fag og praktik
- Kernefaglighed
- Beskrivelse af læringsopfattelser
- Metodebaseret

### Detaljeringsgrad

Der er meget stor forskel på detaljeringsgraden i de forskellige studieordninger. På flere af sundhedsuddannelserne er forløb og temaer i høj grad detailbeskrevet i forhold til indhold, mål og bedømmelse, der er eksempler på temaer med et omfang på under 1 ECTS. Samtidig er der en høj detaljeringsgrad i forhold til hvornår på uddannelsen de forskellige temaer og fag er placeret.

På læreruddannelsen er placeringen af fag fastlagt på semestre, men placeringen af indhold er overladt til et samarbejde mellem underviserne og de studerende. På pædagoguddannelsen er nogle fag fastlagt på bestemte semestre, mens de øvrige indgår i tværfaglige forløb, som til en vis grad er tematiserede. Socialrådgiveruddannelsen er fagområderne tildelt ressourcer på semestre i forhold til temaer og fagområder, men det er op til de enkelte faggrupper/undervisere i samarbejde at udmønte det.

Skemalægning er decentral.

Sundhedsuddannelserne har meget detaljerede studieordninger med ergoterapeuternes studieordning som den mindst detaljerede.

Alle uddannelser undtagen socialrådgiveruddannelsen, der har eksamen i slutningen af semestrene har eksamen spredt ud over semestrene, ligesom praktikker og klinikperioder ligger spredt og med varierende længde.

På sundhedsuddannelserne er de tværprofessionelle forløb i studieordningerne blevet placeret på 5. semester.

I forhold til planlægningen af tværprofessionelle forløb kan de forskellige grader af detaljering og fastlæggelse af fag og forløb være en udfordring.

De fastlagte forløb lukker af for fleksibilitet på den anden side sikrer de, at uddannelserne har afsat tid og ressourcer til gennemførelse af forløbene på samme tid.

I forhold til f.eks. pædagog- og læreruddannelsen er aftaler om placering og ressourcer afhængige af teams og enkelt undervisere, det kan betyde at planlægningen er sværere og f.eks. i forhold til samarbejdet mellem socialrådgiver- og pædagoguddannelsen har forskellige planlægningshorisonter voldt problemer. Til gengæld er det muligt med kortere varsel at etablere forskellige former for samarbejde mellem uddannelserne. Der kan også være større usikkerhed om de nødvendige ressourcer er til rådighed: Er der timer til forløbene, har underviserne tid til forløbene eller har de så mange opgaver på samme tid, at de ikke har mulighed for at prioritere forløbene.

De forskellige planlægningshorisonter udmønter sig i længder på fra mere end 1 år til 3 mdr.

## Godkendelse af studieordninger

Der er stor forskel på hvilke instanser der godkender de forskellige uddannelsers studieordninger.

På sundhedsuddannelserne skal studieordningerne og evt. ændringer af disse sendes til høring i sundhedsstyrelsen og godkendes af undervisningsministeriet, det hænger sammen med at uddannelserne giver autorisation til at arbejde som fysioterapeut, sygeplejerske, jordemoder og ergoterapeut.

Samtidig arbejdes der på at uddannelserne på landsplan skal koordineres for at gøre det enklere for studerende at skifte uddannelsessted i løbet af uddannelsen.

Bindingerne i studieordningerne gør, at det er svært at ændre på studieordningerne, dels skal de godkendes i ministeriet, dels skal de koordineres med en lang række uddannelsesinstitutioner på landsplan.

Godkendelsen af socialrådgiver-, pædagog- og læreruddannelsens studieordninger ligger hos den enkelte studiebestyrelse. Læreruddannelsen er dog underlagt en ret detaljeret uddannelseslov, med en lang række bilag, som bl.a. detaljeret fastlægger CKFer<sup>47</sup>.

På nuværende tidspunkt ved man ikke hvor detaljeret de nye uddannelsesbekendtgørelser for pædagog- og læreruddannelserne bliver.

Der synes at være en tendens til, at de mest detaljerede og fastlagte studieordninger bliver styrende for samarbejdet.

## Bestemmelser om tværfagligt samarbejde

Fysioterapeut, ergoterapeut, jordemoder og sygeplejeuddannelserne har enslydende formuleringer i deres respektive bekendtgørelser vedrørende tværfagligt samarbejde:

"Indgå i samarbejde med patienten, pårørende, kolleger og andre faggrupper uafhængigt af etnisk<sup>48</sup>, kulturel, religiøs og sproglig baggrund"

Socialrådgiveruddannelsen taler om at "udføre og koordinere socialt arbejde og tilrettelægge en social indsats" og "omsætte teorier og metoder til praktisk handling og skabe forandring i samarbejde med brugere og andre aktører" (bekendtgørelsen).

Pædagoguddannelsen formulerer i den aktuelle studieordning, at de studerende "tilegner sig forudsætninger for samarbejde, herunder samarbejde med kolleger og andre faggrupper" I den nye lov om uddannelse står der: "Uddannelsen indeholder et tværprofessionelt element, der tilrettelægges af uddannelsesinstitutionen, og som sigter mod, at den studerende tilegner sig kompetencer til fremme af samarbejde med andre relevante professioner".

Læreruddannelsen formulerer i den nuværende studieordning ingenting i forhold til nogen former for samarbejde. I den nye læreruddannelseslov er der på samme måde som i

---

<sup>47</sup> CKF: Centrale kompetencer og færdigheder.

<sup>48</sup> Gælder kun sygeplejeuddannelsen

pædagoguddannelsen fastlagt at: "Uddannelsen indeholder et tværprofessionelt element, der tilrettelægges af uddannelsesinstitutionen, og som sigter mod, at den studerende tilegner sig kompetencer til fremme af samarbejde med andre relevante professioner."

Uddannelserne placerer sig således forskelligt i forhold til samarbejde med andre faggrupper. Socialrådgiveruddannelsen placerer socialrådgiverne centralt i den koordinerende rolle i forhold til socialt arbejde, som er et tværfagligt felt. Den tværfaglige tænkning bliver således et grundlæggende tema i uddannelsen.

For de andre uddannelser bliver tværfagligheden en del af tilegnelsen af samarbejds-kvalifikationer. Samarbejde er placeret som kvalifikation på linie med øvrige faglige kvalifikationer og indgår således i den faglige profil, men ikke som et grundlæggende tema. I læreruddannelsen tales der i den nuværende studieordning kun om tværfagligt samarbejde mellem fagene på uddannelsen.

De tværfaglige kompetencer bliver dog fremhævet i bekendtgørelsernes formål undtagen i forhold til pædagoguddannelsen (ny bekendtgørelse på vej) og i læreruddannelsen ligeledes ny bekendtgørelse på vej.

Fremhævelsen fremstår som en lige vægtning af at fungere som selvstændig fagperson og i et tværfagligt samarbejde.

Tværprofessionelle forløb er vægtet med 8 ECTS i sundheds- og socialrådgiveruddannelserne, og vil formodentlig blive vægtet i et lignende omfang i den kommende pædagoguddannelse og læreruddannelse

I bekendtgørelserne for sundhedsuddannelserne er der formuleret krav om, at de tværprofessionelle forløb skal foregå i samarbejde med minimum en anden relevant uddannelse.

Ud fra de gældende regelsæt synes det at være oplagt, at der på CVU Vest etableres forskellige relevante samarbejder mellem grunduddannelserne, som eksempel indgår pædagoguddannelsen på nuværende tidspunkt i samarbejde med socialrådgiveruddannelsen og læreruddannelsen, og der er igangsat et udviklingsarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen med henblik på at pege på mulige tværprofessionelle samarbejder mellem de to uddannelser.

## Vægtning af fag og praktik

Der synes at være en sammenhæng mellem forholdet til praktik, praktikkens sammenhæng med uddannelsen på "skolen", og vægtningen af tværprofessionelt arbejde i studieordningen.

De steder hvor praktikken er med til at styrke professionstilknytningen er det lettere at indgå i tværprofessionelle forløb med vægt på professionelle.

Sygeplejestuderende, fysioterapeutstuderende og ergoterapeutstuderende kan til syne-ladende indgå i tværprofessionelle forløb med en forholdsvis klar opfattelse af hvad deres profession og fag er for størrelser, og hvordan dette kan indgå i en tværprofessionelle sammenhæng. Dette sker vel at mærke fordi forløbene tager udgangspunkt i et tema, hvor de studerende kan bidrage med deres professionserfaringer.

Der synes at have været problemer med samarbejdet mellem socialrådgiveruddannelsen og pædagoguddannelsen i forhold til målene og udgangspunktet for forløbet. Der er løbende arbejdet med at udvikle forløbene, således at de studerende i højere grad kan inddrage deres erfaringer fra uddannelse og praktisk i forløbet.

## Kernefaglighed

Uddannelserne placerer sig således forskelligt i forhold til samarbejde med andre fag-grupper. Socialrådgiveruddannelsen placerer socialrådgiverne centralt i den koordine-rende rolle i forhold til socialt arbejde, som er et tværfagligt felt. Den tværfaglige tænkning bliver således et grundlæggende tema i uddannelsen.

For de andre uddannelser bliver tværfagligheden en del af tilegnelsen af samarbejdsqua-lifikationer. Samarbejde er placeret som kvalifikation på linie med øvrige faglige kvalifika-tioner og indgår således i den faglige profil, men ikke som et grundlæggende tema.

I læreruddannelsen tales der kun om tværfagligt samarbejde mellem fagene på uddan-nelsen.

De tværfaglige kompetencer bliver dog fremhævet i bekendtgørelsernes formål undtagen i forhold til pædagoguddannelsen (ny bekendtgørelse på vej) og i læreruddannelsen.

Fremhævelsen fremstår, som en lige vægtning af at fungere som selvstændig fagperson og i et tværfagligt samarbejde.

## Læringsopfattelser, uddannelsesdiskurs

Bekendtgørelserne til sundhedsuddannelserne formulerer, at de studerende skal kvalificere sig til at udføre arbejdsopgaver indenfor faget. De pædagogstuderende skal tilegne sig forudsætninger for at arbejde indenfor faget, mens læreruddannelsen skal uddanne lærere og give de studerende de faglige forudsætninger for at virke som lærer.

Bekendtgørelserne indeholder 2 forskellige læringsopfattelser, som dermed ligger til grund for uddannelserne, hvor det er læreruddannelsen, som synes at skille sig ud. Læreruddannelsen formulerer sig i en læringsforståelse, hvor læring i høj grad foregår ved at de studerende skal gives noget, altså at de studerende er modtagere, mens de øvrige uddannelser formulerer en læringsforståelse, der indebærer, at de studerende tilegner sig noget og har ansvar for egen læring.

Man kan ikke af disse formuleringer sige noget om, hvordan praksis er på de forskellige uddannelser. Diskursen om at være studerende og have ansvar for egen læring har igennem en årrække været fremtrædende på alle uddannelserne.

Ingen af bekendtgørelserne siger noget om, hvilket læringsmiljø læringen forventes at foregå i og efter hvilke metoder læring vil ske.

Fælles for alle uddannelser er endvidere, at de studerende skal kvalificere sig til at indgå i udviklingsmæssige og forskningsmæssige sammenhænge indenfor faget og at de skal kvalificere sig til at kunne fortsætte i videre kompetencegivende uddannelse.

Pædagoguddannelsens formuleringer er lidt anderledes end de andre uddannelsers formuleringer, men ligger indenfor det samme betydningsfelt. Læreruddannelsen beskæftiger sig ikke med dette.

Man kan tale om forskellige uddannelsesdiskurser, hvor sundhedsuddannelserne har fokus på professionen, hvor sygeplejerskeuddannelsen har fokus på udvikling af professionen før fokus på behandling af patienten og kliniske praksis, så har pædagoguddannelsen og socialrådgiveruddannelsen fokus på henholdsvis det pædagogiske og det sociale felt, mens læreruddannelsen tager sit udgangspunkt i faglige/teoretiske positioner inden for uddannelsen.

For sundhedsuddannelserne gælder det, at det stort set kun er undervisere med grunduddannelse indenfor professionen og en videreuddannelse, mens det for de andre uddannelsers vedkommende er en blanding af professionsuddannede med en videreuddannelse og akademisk uddannede undervisere.

## Metodebaseret eller hvor meget betyder metoder i uddannelsen

Nogen af uddannelserne er stærkt metodebaserede, og disse metoder er beskrevet i studieordningerne, dette gælder primært sundhedsuddannelserne.

Socialrådgiveruddannelsen indeholder også i dele af uddannelsen metoder i forhold til socialt arbejde.

I studieordningerne lægger ergoterapeut- og socialrådgiveruddannelserne eksplicit op til en reflekteret brug af metode.

I fysioterapeutuddannelsens studieordning bruges begrebet fysioterapimetode.

Sygeplejeuddannelsen peger på evidens som en væsentlig tilgang.

Pædagog og læreruddannelsen arbejder ikke specifik med metodebegreber, men vi er i tvivl om vi kan/skal opfatte læreruddannelsens fagdidaktik som metoder.

*Men forholdet til metoder er en relevant problemstilling i forhold til mulighederne for at lave tværprofessionelle forløb!*

## Delkonklusion 1

Studieordningernes detaljeringsgrad og den praktiske tilrettelæggelse af uddannelserne, praktikplacering, eksamensplacering og planlægningshorisont stiller krav om en høj grad af planlægning af samarbejdet, der skal formuleres og tilrettelægges op til 1 år før det skal finde sted. Der vil således være en tendens til, at de mest detaljerede studieordninger, hvor der er færrest muligheder for fleksibilitet og de uddannelser med den længste planlægningshorisont bliver styrende for mulighederne for tværfagligt samarbejde.

Omvendt kan man hævde, at der så i god tid er sikret ressourcer og opbakning til forløbene.



Der er ikke noget i studieordningerne, der direkte hindrer et samarbejde. Dog lægger specielt lærernes studieordning ikke op til det. Det er dog formålsløst at konkludere på lærernes og pædagogernes studieordninger, da nye bekendtgørelser er på vej.

Bekendtgørelserne forholder sig til tværfaglighed og tværfagligt samarbejde, men på forskellig vis. De samler sig om 4 opfattelser:

Indgå i samarbejde omkring patienten (sundhedsuddannelserne)

Tværfaglighed som en del af kernefagligheden (socialrådgiveruddannelsen)

Tilegne sig forudsætninger for samarbejde (pædagoguddannelsen)

Tværfagligt (professionelt) element (læreruddannelsen)

Disse 4 opfattelser lægger op til forskellige opfattelser af tværfaglighed og placerer uddannelserne i forskellige roller i forhold til en tværfaglig sammenhæng og med en forskellig vægtning af det tværfaglige arbejde.

Bekendtgørelserne indeholder forskellige uddannelsesdiskurser, hvor man kan sige, at sundhedsuddannelserne har fokus på professionen, pædagoguddannelsen og socialrådgiveruddannelsen på det felt professionen udøves i, mens læreruddannelsen tager sit udgangspunkt i faglige/teoretiske positioner indenfor uddannelsen.

Disse forhold kunne betyde, at det er lettest at tilrettelægge tværfaglige forløb indenfor samme opfattelse af tværfaglighed og indenfor samme uddannelsesdiskurs.

Hvis vi ser på de eksisterende samarbejder, kan vi se, at det i høj grad er tilfældet. Samarbejdet mellem sundhedsuddannelserne og socialrådgiveruddannelsen i smerteprojektet blev opløst og afløstes af et samarbejde indenfor den sundhedsfaglige uddannelsesdiskurs og af et samarbejde mellem socialrådgiveruddannelsen og pædagoguddannelsen, der ligeledes ligger indenfor den samme uddannelsesdiskurs.

## Analyse af interview:

### Tilrettelæggelse af studier

Sammensætningen af studieplanerne har indflydelse på forløbene.

F.eks. havde sygeplejerskerne en stor opgave før det tværfaglige forløb og en eksamen bagefter. Det betød, at de i et vist omfang valgte det tværfaglige forløb fra. Der blev strammet op om deltagelsen i forløbet gennem krav om at de studerende skulle have deltaget i forløbet, for at få det godkendt og dermed påført eksamensbeviset, dette tiltag har hjulpet på sygeplejerskernes deltagelse, men prioriteringen er stadig forskellig blandt sygeplejersker og fysioterapeuter.

Et andet eksempel er placeringen af undervisning i videnskabsteori på de forskellige uddannelser, det betyder at det niveau de studerende er på kan være meget forskelligt. På nogen studier har de studerende på 5. semester en bred erfaring med at arbejde med videnskabsteoretiske problemstillinger, mens videnskabsteori på andre uddannelser først lige er introduceret på 5. semester. Der er også forskel på deres erfaringer med at arbejde med projekter. Det kan give barrierer i samarbejdet, at denne form for undervisning er placeret forskelligt på uddannelserne.

I interviewene nævner undervisere fra de uddannelser der har de tværprofessionelle forløb fastlagt i studieordningen det som en fordel. Det giver forløbet den nødvendige legitimitet og opbakning.

På sygeplejeuddannelsen bliver der arbejdet med en national studieordning, hvilket vil binde forløbet noget mere og vanskeliggøre planlægningen. Der er dog også overvejelser om det kan være en fordel, idet forløbet bliver uafhængigt af lokale forhold, ledelsesforhold og personalemæssige sammensætninger.

I samarbejdet mellem pædagoger og socialrådgivere giver det en ulighed i relationen at forløbet hos socialrådgiverne er forankret i studieordningen og således en skal opgave, mens det er frivilligt på pædagoguddannelsen og således i planlægningen afhængig af de andre underviseres respekt for forløbet i forhold til planlægningen.

I LUPIN projektet taler man om, at det er en stor fordel, at projektet er frivilligt, og at det er deres eget projekt. Det er en af drivkræfterne og giver dem ejerskab til projektet.

Ejerskabet og engagementet ses dog ikke at være mindre i de studieordningsbaserede forløb, mens der synes at være vanskeligheder i en blandet konstruktion. Man peger her på den ledelsesmæssige opbakning som en afgørende faktor.

Den største barriere nævnes at være praktiske logistiske forhold. De forskellige uddannelser har forskellig kultur omkring skemalægning, planlægningshorisonter, studieordninger som rammestyring eller som detaljeret styringsinstrument, hvilket giver anledning til vanskeligheder i planlægningen, ligesom uddannelserne klager over fagtrængsel i forhold til plads til andre aktiviteter.

Uddannelserne har forskellige traditioner omkring faste eller skiftende undervisere på de forskellige temaer. Det har givet anledning til misforståelser, bl.a. blev det at man på socialrådgiveruddannelsen lader undviserne følge holdene og dermed skifter på semestrene af andre, som har mere faste undervisere på temaerne og lader holdene skifte forstået som at "de løb af pladsen".

I forhold til samarbejde med lærerseminariet kan geografien være en barriere. Specielt for læreruddannelsen nævnes fagfagene som fag, hvor det er vanskeligt at lægge forløb ind omkring tværfagligt samarbejde med de andre uddannelser.

## Underviservilkår/lokaftaler

Der er meget få udsagn omkring underviservilkår relateret til lokaftaler. Der er et par udtalelser, der tyder på, at forskellige lokaftaler kan være en barriere "Den måde vi har timer på er vidt forskellig. Vi får forskellige antal timer på de forskellige skoler. Vi har meget forskellige overenskomster. Vi skal ikke sidde og være misundelige."

## Kendskab – kontinuitet i projektet

Det nævnes som en barriere, at nogle af uddannelserne skifter undervisere fra forløb til forløb.

I Smerteforløbet fik de andre kendskab til socialrådgiverne, hvilket gav mod på yderligere samarbejde. Der er således invitationer til socialrådgiverne om deltagelse i rehabiliteringsprojektet.

Kendskab til hinanden, hinandens uddannelser nævnes som en vigtig ting i forhold til at imødegå forskelle i kultur, tradition osv. F.eks. nævnes det, at der i samarbejdet kan ligge elementer i forhold til om noget kan lade sig gøre på den ene uddannelse men ikke på den anden – er det tradition eller er det fordi, det virkelig ikke kan lade sig gøre?

I forhold til kontinuitet i projektet nævner både LUPIN og Bæredygtighedsprojektet problemer omkring kontinuiteten og de fremtidige vilkår og organisatoriske ophængninger i forbindelse med nedlæggelsen af UFA afdelingen og decentraliseringen af udviklingsmidlerne.

Specielt bæredygtighedsprojektet nævner de øvrige uddannelsers kendskab og forestilling om projektet som et problem. De har således et formidlingsproblem.

## Mening i tværfagligheden

Som noget helt centralt nævnes, at temaet for det tværfaglige samarbejde skal give mening ind i de forskellige medvirkende professioners professionsudøvelse i praksis. Det fremhæves at for at et tværprofessionelt forløb fungerer, skal de deltagende professionsuddannelser være relevante i forhold til det tema man arbejder med. Man skal ikke og kan ikke satse på at alle 7 professionsuddannelser er relevante i forhold til alle temaer.

Temaerne skal ligeledes være overordnet og tværfaglig i sin natur, men det ikke må blive så bredt at det mister sin professionsfaglige relevans.

Det nævnes ligeledes, at der er en risiko for, at det bliver laveste fællesnævner, der lægger niveauet for undervisningen i tværfaglige temaer, når niveauerne er forskellige i forhold til forskellige elementer.

Hos sundhedsuddannelserne, hvor man har lagt det tværfaglige forløb på 5. semester, defineres tværfagligheden ved at man først skal udvikle sin faglighed, altså komme med forskellige forudsætninger via deres professionsidentitet, bidrage til løsning af den fælles case/patients forhold med hver sin faglighed og derved opnå et tværfagligt produkt, samtidig med at den professionsfaglige identitet skærpes.

Såfremt forløbet skulle lægges tidligt i forløbet tyder udtalelser på, at man ville opfatte det som et flerfagligt forløb, da undervisning og projektet ville danne dem i en fælles retning.

I samarbejdet mellem socialrådgivere og pædagoger har man ligeledes lagt det tværfaglige forløb på 5. semester, men det ser ud til, at det godt kunne ligge på andre tidspunkter. Dette forløb er opbygget således, at de studerendes grupper er tværfagligt sammensat, men de udfører og gennemgår det samme stof og den samme proces – og får derved kendskab til hinandens måder at arbejde og tænke på.

I LUPIN projektet arbejder man tidligt i studiet og prøver at danne en fællesfaglighed omkring samarbejde mellem de 2 grupper, mens man i Bæredygtighedsprojektet arbejder med implementering af et bestemt perspektiv i alle uddannelserne.

### Læreprocesser i de tværprofessionelle forløb

De studerende får i de tværprofessionelle forløb skærpet deres professionsopfattelse, gennem spejling i de andre faggrupper får de større bevidsthed om deres egen profession.

Samtidig peger flere undervisere på, at det er vigtigt at gøre sig klart hvilke læringsmål, man opstiller for forløbene. Det er vigtigt, at man gør sig klart, at målene skal fokusere på det tværfaglige og ikke på monofaglighed. Det synes at give problemer, hvis man tror, at man kan opfylde monofaglige mål i disse forløb. Det betyder ikke, at de studerende ikke kan udvikle sider af deres egen profession i forløbene.

### Forskellighed

I forhold til det tværfaglige forløb på sundhedsuddannelserne og delvist med socialrådgiverne er erfaringen, at socialrådgiver- og sygeplejerskestuderende kæmpede om at være koordinører. Begge så sig i rollen som primærkontakt til patienten/klienten og familien.

Blandt undviserne er der en fælles kultur på tværs af uddannelserne og de opfatter det som berigende at få indsigt i andre uddannelser samtidig med, at sundhedsuddannelserne er de mest professionsfagligt prægede uddannelser. Alle andre uddannelser har store grupper undervisere, der repræsenterer andre faggrupper end professionen.

På trods af dette er der en tendens til at de studerende opfatter en underviser, der repræsenterer en anden profession som repræsentant for professionen, mens de opfatter

repræsentanten for egen profession som tværfaglig i sin undervisning på det tværfaglige forløb. Professionsunderviserne bliver rollemodeller for professionsudøvelsen.

Ord og begreber betyder noget forskelligt i de forskellige professioner og oversættes ind i en professionslogik. Videnskabsteori skal give mening i en fysioterapeutisk praksis og relateres således til professionen, ligesom psykologiske og sociologiske begreber f.eks. skal give mening i en pædagogssammenhæng. Forskellige metoder, der anvendes af flere faggrupper anvendes og forstås ligeledes forskelligt.

Der kan være meget forskel på de studerendes niveau i forhold til bestemte elementer, der indgår i det tværfaglige forløb. Der må tages højde for det i forberedelsen, undervisningen og vejledningen. Et eksempel er, at man i samarbejdet mellem socialrådgivere og pædagoger anvender rollespil. Socialrådgiverne anvender rollespil i undervisningen i øvrigt, mens det ikke er en anvendt metode på pædagoguddannelsen, hvor man har erfaringer med forumspil. Forskelligheden kan og skal være en styrke i det tværfaglige forløb.

I forhold til forløbet mellem pædagoger og socialrådgivere foregår samarbejdet med professionsunderviserne på socialrådgiveruddannelsen og socialfagsunderviserne på pædagoguddannelsen. Dette betyder, at underviserne kommer til at ligne hinanden for meget og den socialfaglige toning af forløbet bliver meget stærk. De pædagogstuderende kommer til at mangle nogen at spejle sig i.

Der sker i forløbene en påvirkning af mytedannelser mellem professionerne. F.eks. var pædagogernes forestilling om en børnesamtale, som foretages af socialrådgiverne, at det nærmest var et forhør, og hvor de oplevede i forløbet, at det var noget andet, mens socialrådgiverne oplevede, hvor meget pædagogerne kunne bidrage med af viden omkring børns udvikling.

Denne form for mytedannelse arbejder man også med i LUPIN projektet. Der er en tradition for at lærerne tager sig af (ind)læring mens pædagoger tager sig af relationen og udviklingen. I LUPIN arbejder man med et nyt bredt læringsbegreb, hvor begge parter har en rolle. Underviserne oplever, at det i høj grad er de faglige organisationer, der fastholder professionsidentiteterne. LUPIN projektet taler en del om at forny faglighederne og mangler i den sammenhæng refleksionsrum i forhold til projektet, ligesom læreruddannelsens "seminariefaglighed" måske kan være en barriere – og de andre uddannelsers forestillinger/myter om samme.

## Egen institution

På sundhedsuddannelserne ser det ud til, at der er ledelsesmæssig opbakning og at ansvaret for forløbet er organisatorisk indplaceret, ligesom der er en intern opbakning til samarbejdet. Der er dog indvendinger i forhold til relevansen af samarbejdspartnere. Ville det f.eks. ikke være mere relevant for sygeplejerskerne at arbejde sammen med læger og sundhedsassistenter, således som deres daglige virke på hospitalsafdelingerne tilsiger? Det tværfaglige forløb er på socialrådgiveruddannelsen forankret i socialrådgiverfaggruppen. Der er en ledelsesmæssig opbakning, men den decentrale skemalægning giver anledning til diskussion i forhold til forløbet, idet forløbet blokerer for anden undervisning. På pædagoguddannelsen er det tværfaglige forløb forankret i socialfagsgruppen og er opstået via personlige relationer, hvilket stiller krav til de medvirkende undervisere om engagement og goodwill. Der har således ikke på pædagoguddannelsen været en fælles beslutning om deltagelse, og dermed en fælles beslutning om, hvor forløbet skulle forankres. Det betyder, at underviserne for hvert forløb skal skaffe plads ("Det er et logistisk helvede").

## Uddannelseskoder

En væsentlig barriere ligger i forskellige opfattelser af tværfaglighed, tværprofessionelt samarbejde. Det drejer sig om et sammenstød mellem en "collection code" og en "integrated code".<sup>49</sup>

Specielt nogle af sundhedsuddannelser synes at have en legitim modstand mod at den integrerede kode bliver fremherskende. Det handler ikke så meget om, at man ikke ønsker at indgå i tværprofessionelle forløb, men at det er væsentlig for underviserne at fastholde, at det skal ske på et tidspunkt, hvor de studerende har etableret et professions tilhørsforhold, en begyndende professionsidentitet, at man har faget i en ren udgave før man blander med andre. Det legitime ligger i, at der kan være en reel bekymring for, at fagenes "monofaglighed" bliver nedprioriteret eller får lavere status.

- 
- 1) en "collection code", hvor de enkelte fag og fagligheder vil kæmpe for at stå så rent som muligt og dermed bevare de kendte fag og fagligheder på den ene side og
  - 2) en "integrated code" på den anden side vil kæmpe for integration af fag og faglighed og dermed skabe plads for forandring.

Beattie (1995)/ Bernsteins (1971) in Lauvås 1998

## Delkonklusion 2

De tværfaglige forløb er dels vokset op nedefra som projekter frembragt af ildsjæle, dels etableret på baggrund af formelle krav om tværprofessionelle forløb i uddannelsesbekendtgørelserne. Begge konstruktioner synes at være hensigtsmæssige. Dog ser det ud som om en blanding af formerne, som vi ser i samarbejdet mellem pædagoguddannelsen og socialrådgiveruddannelsen kan give anledning til ulighed i samarbejdet.

Fælles for forløbene er, at det er dem, der udfører samarbejdet, der mest hensigtsmæssigt fastlægger tema og indhold, men at en ledelsesmæssig opbakning er vigtig.

Det er ligeledes vigtigt, at der afsættes ressourcer til forløbene, dog således at uddannelserne i øvrigt ikke udsultes. Det er vanskeligt at nedprioritere andet stof til fordel for tværfaglige forløb p.g.a. fagtrængsel i uddannelserne. Der er en balance mellem tværfaglige samarbejde uddannelserne imellem og undervisningen indenfor rammerne af den enkelte uddannelse.

Det ser ikke ud til at forskellige underviservilkår som forskellige lokalaftaler o.l. har nævneværdig indflydelse. De interviewede nævner det i meget lille omfang.

De enkelte forløb/projekter har brug for forudsigelighed i arbejdet og for mulighederne for et kontinuerligt samarbejde, både hvad angår ressourcer, organisatorisk tilhørsforhold og personer. Dette er ikke altid muligt både pga. organisatoriske ændringer men også pga. forskellig tilrettelæggelse. Problemstillingen ser dog ud til at være vigtig. Mangel på kontinuitet bliver let en barriere i samarbejdet.

Et andet vigtigt punkt er muligheden for at lære hinanden at kende som undervisere. Hvis nye, anderledes eller utraditionelle forløb/projekter skal udvikles er det vigtigt at underviserne mødes på tværs – at der findes rum og mulighed for at få øje på hinanden og bygge bro over myter og fastlåste forestillinger om hinanden.

Som noget helt centralt står at tværfagligt samarbejde skal give mening i forhold til professionens erhvervsudøvelse. De temaer, der vælges skal give lige meget mening for alle deltagende uddannelser.

Der er forskellige opfattelser af, hvor i uddannelsen forløbene skal placeres. Disse opfattelser er til en vis grad knyttet til den uddannelsesmæssige diskurs og forståelsen af tværfaglighed i bekendtgørelserne, som omtales i delkonklusion 1.



Forskelligheden giver både indholdet – begrundelsen for tværfaglige forløb, idet man deltager med hver sin faglige indfaldsvinkel. Og forskelligheden giver anledning til diskussioner om niveau for den fælles undervisning.

Forskelligheden kan ses og udmøntes i forskellige perspektiver på tværfaglighed:

1. Klart afgrænsede professioner der samarbejder om en fælles patient (rehabilitering)
2. Forskellige professioner der arbejder sammen om en fælles problemstilling (børnesager)
3. Ny faglighed udvikles inden for fælles rammer (samarbejde mellem lærere og pædagoger)
4. Vision for fælles perspektiver i uddannelserne, her bæredygtighed

## **Konklusion:**

Vi vil i konklusionen trække hovedpunkter frem fra delkonklusionerne og sætte dem i relation til hinanden. En del af konklusionen bliver i form af en perspektivering, hvor vi anvender undersøgelsens resultater i et fremadrettet perspektiv.

Af delkonklusionerne fremgår det, at der er en væsentlig forskel på forløbene.

Forskellene drejer sig om:

- I hvilket omfang forløbene tager udgangspunkt i et bekendtgørelseskrav
- Hvilke(n) uddannelsesdiskurs(er) der er repræsenteret
- Hvilken form for tværfaglighed/opfattelse af tværfaglighed der er repræsenteret

På nuværende tidspunkt er det tydeligt, at der er forskel på om de tværprofessionelle forløb bygger på et formelt bekendtgørelseskrav med angivelse af ECTS points eller om det sker på frivilligt grundlag. Denne forskel vil forsvinde i og med at kravet om tværfaglige forløb kommer til at gælde alle uddannelserne.

Der er en fare for at de uddannelser, som er meget fastlagte gennem centralt godkendte og nationalt koordinerede studieordninger bliver styrende for hvilke forløb man kan etablere hvordan og hvornår, enten som laveste fællesnævner eller ved indirekte at ekskludere sig selv eller andre af forløbene.

Vi har iagttaget forskellige uddannelsesdiskurser. Sundhedsuddannelserne bygger på en diskurs om patienten som noget givent, evident, socialrådgiver- og pædagoguddannelsen

bygger på en diskurs om at konstruere et fælles billede af klienten/barnet i det social-faglige/pædagogiske felt, og læreruddannelsen bygger på faglige/teoretiske positioner indenfor uddannelsen. Vi kan se at vægtningen af diskurserne på uddannelserne har betydning for tilgangen til de tværprofessionelle forløb, og at det er lettere at etablere velfungerende forløb indenfor den samme uddannelsesdiskurs.

Den største forskel mellem opfattelser af tværfaglighed og i denne sammenhæng tværprofessionelle undervisningsforløb ser vi på den ene side de forløb, som er placeret på 5. semester og som bygger på den grundopfattelse at der er tale om mødet mellem etablerede professionsopfattelser, og på den anden side Lupin projektet, som er placeret ved uddannelsernes begyndelse og som radikalt satser på at skabe en ny fælles faglighed.

Meget kan lade sig gøre i det konkrete samarbejde mellem undervisere fra de forskellige uddannelser. Det er dog vigtigt at underviserne får mulighed for at mødes og få øje på mulighederne.

Underviserne er i stand til at skabe mening i de tværprofessionelle forløb, hvis de har indflydelse på og mulighed for at arbejde med konstruktionen/definitionen af forløbene. Underviserne skaber en fælles underviserfaglighed i de fælles forløb de fokuserer på, det de er gode til at lave sammen frem for deres forskelligheder.

Der er et stort potentiale for at arbejde tværfagligt i uddannelserne, både indenfor og på tværs af de forskellige diskurser. De største barrierer bunder i logistiske forhold, eksempelvis forskellige måde at tilrettelægge på (praktik og eksamen), organisatoriske ophængninger, konstruktion af og bindinger i studieordninger, fagtrængsel, ressourcefordeling og ikke mindst ledelsesmæssig opbakning.

## Perspektivering

Hvis man ønsker at udvikle nye former for tværfaglighed er det vigtigt, at man ikke på forhånd definerer indhold og form, men lader tværfagligheden opstå inden for rummelige rammer, nøgleordene i denne sammenhæng er: Ressourcer, Rummelighed, Vilje, Uddannelsesdiskurs og Ledelse.

- Ressourcer
  - Det er væsentligt at der opleves en balance mellem de ressourcer, der er til rådighed, og de opgaver som skal løses i forhold til tværprofessionelle forløb. Der skal være ressourcemæssig dækning.
  - Det er problematisk, hvis de tværfaglige forløb betragtes som noget der ligger ud over den almindelige uddannelse, og som tager ressourcer fra uddannelsen. Det betyder at allokeringen af ressourcer til de tværfaglige forløb må bygge på en afklaret diskussion af forløbenes rolle i uddannelserne.
  
- Rummelighed
  - Der må skabes rum både inden for de enkelte uddannelser og på tværs af uddannelserne til at underviserne kan mødes og udvikle nye måder at samarbejde på.
  - Der må etableres en forståelse både inden for de enkelte uddannelser og på tværs af uddannelserne i forhold til forskellige tilgange til tværprofessionelt arbejde og uddannelse.
  
- Engagement
  - At det eksisterende engagement til tværprofessionelt arbejde understøttes og udvikles
  - Initiativer i forhold til de tværprofessionelle forløb lykkes bedst de steder, hvor initiativerne kommer fra medarbejderne, nede fra.
  - Det er vigtigt, at det er underviserne der definerer tema for og indhold af de tværprofessionelle forløb.
  
- Uddannelsesdiskurs
  - Der er forskellige uddannelsesdiskurser både mellem og inden for de enkelte grunduddannelser.
  - Det er væsentligt at være opmærksom på de forskellige diskursers betydning for de tværprofessionelle forløb og forstå, at de forskellige diskurser har relevans for de pågældende uddannelser.

- Der skal være en klar målsætning med de tværprofessionelle forløb. Vil man fokusere på arbejdet mellem etablerede professionsopfattelser, eller vil man etablere nye former for tværfaglighed, eller vil man noget helt tredje?
- Ledelse
  - Ledelsesopbakning er nødvendig for at kunne gennemføre forløbene, både i forhold til praktiske/logistiske forhold og i forhold til allokering af ressourcer.
  - Ledelsen må gå ind i diskussionerne om de forskellige uddannelsesdiskurser og forholde sig til diskursernes betydning for de tværprofessionelle forløb.
  - Ledelsen må skabe rammerne for at medarbejderne kan udvikle eksisterende og kommende tværprofessionelle forløb, temaer og uddannelser.

## Bilag

### ***Forslagskatalog fra interviewene***

Temaer til tværfaglige forløb

Etnisk/multietnisk

Genetik/etik

Man kunne integrere forskellige videnskabsvinkler, naturvidenskab, hermeneutik etc.

Motoriske problemstillinger blandt børn

Idræt

Fødselsforberedelse

Sundhedsfremme

Børneområdet, handicappede børn, børn med vanskeligheder

Funktionshæmmede

Sent udviklede

Ældre

Helhedsskole

Didaktik læreplaner

Aktivitetspædagogik

Forebyggelse

Indskoling

Forskellige grupperinger og aldersgrupper

## Organisering af tværfaglige forløb

Forløb, der kører over længere tid med færre mødegange

På flere semestre, dog skal de studerende nok være lige langt i deres uddannelse

## Tilvalgs/valgfrie moduler

Kortere forløb

Frivillige projekter

Frivillige små projekter, der kører rundt omkring, tværfaglige projekter, hvor nogle af uddannelserne går til eksamen sammen eller at de laver et større produkt sammen

## Tiltag på tværs af uddannelserne

Valgfrie muligheder for litteratursøgning i et løbende udbud

Fælles undervisningsfrie dage, f.eks. en gang om måneden. De dage kunne udbydes som arrangementsdage, f.eks. fælles forelæsninger og foredrag

Hvis det skal være muligt at integrere undervisning og tilbud skal d indholdet være kendt ca. ½ år før, så det kan indgå i planlægningen

Studiekredse udbudt af en underviser, hvor man kunne melde sig fra flere uddannelser, det må bare ikke udsulte de enkelte uddannelser

## Sammen med hvem

Vi skal mødes, f.eks. i kompetenceenhederne for at få øje på hinanden. Vigtigt at tingene kommer nedfra.

## Litteratur:

Antologi om tværfagligt samarbejde.

Red. Jens Bundgaard Nielsen og Margit Knudsen.

Udviklings- og formidlingscentret Børn og Familier Aabenraa. 2001

Barr, H. (2002) Interprofessional Education: Today, Yesterday and Tomorrow.  
Occasional Paper 1. London: the Learning and Teaching Support  
Network for Health Sciences and Practice.

Brok, Lene Storgaard: Sammenligning af bekendtgørelser – med et  
læreruddannelsesperspektiv.  
og Hanne Møller s. 105 – 122 i Skriftlighed – et læringsredskab i  
professionsuddannelserne. Samfundslitteratur 2005

Callewaert, Staff: På vej mod en generel teori om professionel viden og handlen. S.  
123 – 147. in: Praktikker i uddannelse og erhverv. 2001. Akademisk  
forlag.

De professionelle.

Red. Katrin Hjort. 2004.

Roskilde Universitets Forlag

Ejrnæs, Morten Faglighed og tværfaglighed. Akademisk forlag 2004

Hansen,  
Carsten Yndigegn Nu trækker vi på samme hammel!  
Socialministeriet 1999

- Harbaugh, Gary L.  
R. Michael Casto  
J. A. Burgess-Ellison
- Becoming a Professional: How Interprofessional Training Helps Theory into Practice  
Volume 2, årg. 26, 1987, p. 141 – 145
- Hjort, Katrin
- Professionaliseringen af den offentlige sektor. 2005.  
Roskilde Universitets Forlag.
- Hjort, Katrin
- Moderniseringen af den offentlige sektor. 2001.  
Forlaget Samfundslitteratur.
- Kvale, Steinar (2003).
- Interprofessional Relations in Health Care:  
edd. Soothill, Mackay and Webb.  
*Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview.*  
Hans Reitzels forlag. KøbenhavnEdward Arnold. 1995
- Lauvås, Kersti  
Og Per Lauvås
- Tværfagligt Samarbejde. Klim 1998
- Moos, Leif og  
John Krejsler  
Per Fibæk Lauersen
- Relationsprofessioner. Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedplejersker, socialrådgivere og mellemledere. DPU 2004.
- Møller, Hanne
- Diskursiv praksis i læreruddannelsen – en empirisk undersøgelse af bacheleropgavens positioner og udsigelse.  
Ph.d. afhandling. DPU. 2006.

## Bilag 1:

Interview guide til interview med undervisere fra igangværende tværprofessionelle forløb og projekter på grunduddannelserne:

(Ikke alle spørgsmål vil have lige stor relevans for de forskellige projekter/forløb)

1) Kort beskrivelse af forløbet/projektet.

2) Hvordan er forløbet/projektet forankret

- Formelt studieordning/bekendtgørelse/andet
- Ledelsesmæssigt
- Andet

3) Hvad er det, der konstituerer valg af projekt og samarbejdspartnere?

- Samarbejdspartnere? Hvorfor dem, hvorfor ikke andre?
- Temaer? Hvorfor de temaer og ikke andre temaer?
- Eksempler på andre relevante temaer. Hvad ville være barriererne for at gennemføre andre temaer?
- Kan man forestille sig forløb/projekter udvidet til andre temaer, uddannelser?
- Kan man forestille sig andre former for tværprofessionelle elementer, andre terminer end de i studieordningerne fastlagte?

4) Hvor meget betyder de forskellige uddannelsers kultur/uddannelsestraditioner for samarbejdet? Og hvordan viser det sig?

5) Hvilken betydning har uddannelsernes forskellige forståelse af faglighed?

6) Hvad er målet for projektet?

- Samme eller forskellige mål, kan de rummes?
- Institutions mål, faglige mål, personlige mål, lærere, studerende etc.

7) Hvordan tror du de andre uddannelser ser din uddannelse?

8) Hvordan tror du andre uddannelser ser på mulighederne for at samarbejde med din uddannelse?