

Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen

2017

**Lærere og pædagogers samarbejde
om undervisningen**

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7182-022-5
Foto: Johnér Bildbyrå AB

Indhold

Forord	7
1 Resumé	9
2 Indledning	17
2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål	18
2.2 Undersøgelsens design og metode	19
2.2.1 Forundersøgelse i form af deskresearch	19
2.2.2 Kvantitativ kortlægning af lærer-pædagog-samarbejdet i 2016	19
2.2.3 Kvalitativ undersøgelse af velfungerende samarbejdspraksisser	20
2.3 De seks cases om velfungerende samarbejder	22
2.4 Ekspertgruppe	22
2.5 Projektgruppe	22
2.6 Rapportens opbygning	23
3 Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger	25
3.1 Fem kendetegn ved en velfungerende samarbejdspraksis	26
4 Kortlægning af lærer-pædagog-samarbejdet i 2016	29
4.1 Kortlægning af lærer-pædagog-samarbejdets omfang og indhold	30
4.1.1 Trin, som pædagogerne indgår på i skolen	30
4.1.2 Fag, som pædagogerne indgår i	30
4.1.3 Antal lektioner om ugen, hvor pædagogen indgår i undervisningen	32
4.1.4 Klasser, hvor der samarbejdes om dansk- og matematikundervisningen	32
4.1.5 Omfanget af samarbejdet i dansk- og matematikundervisningen	34
4.1.6 Sammenfatning	35

4.2	Kortlægning af samarbejdets indhold	36
4.2.1	Hvordan indgår pædagogerne i undervisningen?	36
4.2.2	Pædagogernes opgaver i forbindelse med undervisningen og skole-hjem-samarbejdet	37
4.2.3	Samarbejdets fokus	38
4.2.4	Sammenfatning	39

5 Elementer i det velfungerende samarbejde mellem lærer og pædagog i praksis 41

5.1	Læreres og pædagogers kompetencer, roller og forskellighed i undervisningen	42
5.1.1	Rollefordeling i samarbejdet	44
5.1.2	Rollefordeling og kompetencer set med elevernes øjne	46
5.1.3	Pædagogernes engagement, lærernes åbenhed og den fælles forståelse af opgaven	46
5.1.4	Sammenfatning	48
5.2	Fælles mødeaktivitet, planlægning og evaluering af undervisningen	49
5.2.1	Mødeorganisering og teamsamarbejde	49
5.2.2	Hvor ofte mødes lærere og pædagoger?	51
5.2.3	Hvad mødes lærere og pædagoger om?	52
5.2.4	Tid, der bruges på fælles forberedelse, evaluering og planlægning	54
5.2.5	Udfordringer i forbindelse med mødeaktivitet	56
5.2.6	Behov for mødetid	57
5.2.7	Sammenfatning	58
5.3	Fælles sparring om elevernes faglige udvikling og trivsel	59
5.3.1	Sparring og udvikling i det velfungerende samarbejde	62
5.3.2	Sammenfatning	64
5.4	Ligeværdighed og anerkendelse i samarbejdet	65
5.4.1	Sammenfatning	66
5.5	Ledelsens opbakning til samarbejdet	67
5.5.1	Ledelsesfokus og ledelsesopbakning styrker lærer-pædagog-samarbejdet	68
5.5.2	Sammenfatning	70

6 Læreres og pædagogers vurdering af udbyttet af samarbejdet om undervisningen 71

6.1	Udbyttet af lærer-pædagog-samarbejdet generelt	72
6.2	Sammenhængen mellem elementer i det velfungerende samarbejde og det oplevede udbytte	75
6.3	Udbytte af det velfungerende samarbejde på de seks skoler	79
6.3.1	Samarbejdet mellem lærere og pædagoger giver mulighed for et helhedsperspektiv på eleverne	80
6.3.2	Pædagogerne kan understøtte elevernes deltagelse og læring i undervisningen	83

6.3.3	Samarbejde mellem lærere og pædagoger kan skabe bedre overgange og bedre samspil mellem skole og SFO/klub	87
6.3.4	Pædagogerne kan bidrage til at sikre kontinuerlig kontakt til og opmærksomhed over for elever med særlige udfordringer	89
6.4	Sammenfatning	92

Appendiks

Appendiks A:	Litteratur	95
Appendiks B:	Undersøgelsens datagrundlag og metode	97

Forord

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen i folkeskolen.

Undersøgelsen sætter fokus på, hvad der kendetegner det velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger og på udbredelsen af og indholdet i samarbejdet. Vi har undersøgt, hvordan lærere og pædagoger oplever og vurderer samarbejdet, og vi giver eksempler på, hvordan et velfungerende samarbejde kan se ud, og hvilket udbytte det kan give. Undersøgelsen skal kvalificere og inspirere den videre udvikling af lærer-pædagog-samarbejdet ude på skolerne. Undersøgelsen bygger på interview med lærere, pædagoger, elever og ledere på udvalgte skoler og på to spørgeskemaundersøgelser.

Jeg håber, at de nye indsigter og perspektiver, som denne rapport indeholder, kan styrke de fagprofessionelles og skoleledelsernes arbejde med elevernes læring og trivsel.

Mikkel Haarder
Direktør for EVA

1 Resumé

Denne rapport handler om lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen i folkeskolen. Hensigten med rapporten er at give et overblik over samt at undersøge indholdet i og omfanget af det velfungerende samarbejde i praksis, og hvilket udbytte samarbejdet opleves at give.

Folkeskolereformen har medført nye muligheder for, hvordan pædagogerne kan indgå i undervisningen, og dermed en øget tilstedeværelse af pædagoger i skolen. Dette har samtidig sat fokus på samarbejdet mellem lærere og pædagoger med hensyn til, både hvad det skal kunne, og hvordan man skaber et velfungerende samarbejde mellem de to faggrupper.

Forskningen peger på, at følgende fem elementer er særligt kendetegnende for det velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger:

- Der er klarhed over faggruppernes roller og mulige bidrag, så begge grupperes faglighed og kompetencer bringes i spil.
- Lærere og pædagoger planlægger og evaluerer undervisningen i fællesskab.
- Lærere og pædagoger giver hinanden sparring, og begge parter oplever, at de udvikler deres faglighed i samarbejdet.
- Begge parter betragter hinanden som ligeværdige i samarbejdet.
- Ledelsen bakker op og leder samarbejdet.

Med afsæt i forskningen stiller rapporten skarpt på det velfungerende samarbejde og på udbredelsen, indholdet og udbyttet af samarbejdet generelt.

Rapporten henvender sig til lærere, pædagoger og skoleledere samt andre med interesse for skoleområdet, som ønsker viden om og inspiration til, hvordan man udvikler og understøtter lærer-pædagog-samarbejdet.

Resultater

Pædagogerne ser større værdi i samarbejdet end lærerne

Undersøgelsen viser, at der er en kontrast mellem henholdsvis læreres og pædagogers generelle vurdering af, om de ser en værdi i at de skal samarbejde om undervisningen. Her ser det store flertal af pædagogerne (91 %) i høj grad eller i nogen grad en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen, mens kun halvdelen af lærerne vurderer det samme. Når det gælder konkrete erfaringer med samarbejdet, viser undersøgelsen samtidig, at hovedparten af dansk- og matematiklærerne vurderer, at det samarbejde de har med en pædagog er ressource- og tidsmæssigt godt givet ud i forhold til udbyttet.

Samarbejdet med pædagogerne giver et væsentligt udbytte med hensyn til elevernes trivsel og læringsmiljø

Dansk- og matematiklærerne ser det største udbytte med hensyn til, om samarbejdet har fremmet elevernes trivsel, et lidt mindre udbytte med hensyn til, om det har medvirket til at skabe et bedre læringsmiljø, og det mindste udbytte med hensyn til at hæve det faglige niveau i klassen.

Det velfungerende samarbejde og udbytte hænger sammen

Undersøgelsen viser, at der er en umiddelbar positiv sammenhæng mellem elementerne i det velfungerende samarbejde, der blev identificeret i forundersøgelsen, og lærernes vurdering af udbytte, med hensyn til både det faglige, det trivselsmæssige og læringsmiljøet.

Lærere og pædagoger samarbejder mest i dansk og matematik og mest om trivselsrelaterede opgaver

Lærer-pædagog-samarbejdet er mest udbredt i indskoling, mindre udbredt på mellemtrinnet og meget lidt udbredt i udskoling. Pædagogerne indgår primært i fagene dansk og matematik, men også i høj grad i idræt, billedkunst, natur/teknologi og musik og oftest sammen med læreren. Lærere og pædagoger samarbejder mest om klassens og de enkelte elevers trivsel samt om at håndtere uro og konflikter.

Fælles forberedelse og evaluering er en udfordring

I undersøgelsen giver lærere og pædagoger udtryk for, at de bruger meget lidt tid på at forberede, planlægge og evaluere undervisningen i fællesskab. Mere end 80 % af lærerne i dansk og matematik bruger under 16 minutter om ugen på henholdsvis fælles forberedelse og evaluering af undervisningen med pædagogen. Heraf bruger 45 % slet ikke tid på fælles forberedelse, og 38 % bruger slet ikke tid på fælles evaluering med pædagogen. Lærere og pædagoger oplever derudover, at deres forskellige mødetider giver udfordringer med hensyn til at kunne have fælles møder, og vi kan se, at der relativt sjældent afholdes individuelle møder mellem lærere og pædagoger, mens pædagogerne i høj grad indgår i teamsamarbejdet på skolerne.

Lærere og pædagoger giver hinanden konstruktiv sparring, primært om trivsel

Både lærerne og pædagogerne oplever at få konstruktiv sparring. For lærernes vedkommende er det dog primært med hensyn til arbejdet med elevernes trivsel, hvorimod lærerne ikke i nævneværdig grad oplever at få konstruktiv sparring om det faglige indhold i undervisningen. Samtidig viser de eksempler på velfungerende samarbejder, der indgår i undersøgelsen, at sparring mellem lærere og pædagoger udvikler samarbejdet og undervisningen ved at knytte det trivselsmæssige og det faglige sammen.

Lærere og pædagoger oplever overordnet, at ledelsen aktivt arbejder for et godt samarbejde

Hovedparten af dansk- og matematiklærerne og hovedparten af pædagogerne oplever, at ledelsen aktivt arbejder for et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger på skolerne. Pædagogerne oplever det dog i lidt højere grad end lærerne. Samtidig oplever lærerne i mindre grad, at ledelsen afsætter tilstrækkelig tid til samarbejdet og at ledelsen ikke prioriterer fælles kompetenceudvikling i særlig høj grad. Undersøgelsen peger også på, at det er vigtigt for det velfungerende samarbejde, at ledelsen italesætter lærer-pædagog-samarbejdet som noget væsentligt på skolen og er tydelig med hensyn til, hvordan samarbejdet skal foregå.

Både læreres og pædagogers kompetencer kommer i spil, og forskellighed ses som en styrke i samarbejdet

Undersøgelsen viser, at lærere og pædagoger gennemgående oplever, at deres forskellige kompetencer bliver bragt i spil i undervisningen. I de eksempler på velfungerende samarbejder, der indgår i undersøgelsen, er rollefordelingen oftest klar og aftalt på forhånd, og de fagprofessionelles forskelligheder opleves positivt og som noget, der understøtter undervisningen. Samtidig er det vigtigt, at pædagogen er engageret og gerne vil indgå i undervisningen, og tilsvarende, at læreren er åben over for pædagogens bidrag og kompetencer.

Et helhedsperspektiv på eleverne understøtter deltagelse og læring

De eksempler på velfungerende samarbejder, der indgår i undersøgelsen, viser, at pædagogerne bringer et andet perspektiv på eleverne ind i klasseværelset, og sammen med lærerens indsigt kan man opnå et bredere og mere nuanceret helhedsperspektiv på eleverne. Derigennem får man nye muligheder for at arbejde med koblingen mellem trivsel og faglig progression. Pædagogerne kan understøtte deltagelse og læring i klasseværelset ved at arbejde med det sociale miljø i klassen og ved at skabe ro og fokus som et godt udgangspunkt for læring. Pædagogerne kan også være med til at sikre, at elever med særlige udfordringer hurtigere bliver identificeret, så deres udfordringer bliver imødegået løbende og fleksibelt med kontinuerlig kontakt til og opmærksomhed på eleverne. Undersøgelsen viser derudover, at pædagogerne kan udfordre lærernes blik på eleverne, og at lærerne samtidig værdsætter, at pædagogerne kan dække deres blinde vinkler og nuancere deres syn på eleverne.

Samarbejdet skaber bedre overgang og bedre sammenspil mellem skole og klub/SFO

Pædagogernes viden om og relation til eleverne fra klub og SFO bringer værdifuld viden ind i klasserummet og kan muliggøre, at der arbejdes med elever på andre måder, og give nye erkendelser. På samme måde kan en mere uformel forældrekontakt i SFO-/klub-regi styrke relationen til hjemmet og understøtte skole-hjem-samarbejdet.

Om datagrundlaget

Rapportens datagrundlag består af 1) en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der underviser i dansk eller matematik i 1. til 9. klasse, gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA, 2) pædagogbesvarelser fra en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og andet pædagogisk personale tilknyttet 0., 2., 4., 6., 8. og 9. klasse, der blev gennemført som et led i Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram i 2016, og 3) interview med ledelse, lærere, pædagoger og elever på seks skoler, der er udvalgt som eksempler (cases) på velfungerende samarbejder mellem lærere og pædagoger.

Resultaterne er afrapporteret på tværs af trin. I den forbindelse er det værd at være opmærksom på, at der er væsentlig forskel på karakteren af lærer-pædagog-samarbejdet i indskoling, hvor det er langt mest udbredt, i forhold til mellemtrinnet og ikke mindst udskoling, hvor det er meget lidt udbredt. Det er også værd at bemærke, at resultaterne fra de caseeksempler på velfungerende samarbejder, der er med i undersøgelsen, stammer fra seks forskellige samarbejder, to på hvert trin. Udskoling er således overrepræsenteret i det kvalitative datagrundlag. De kvantitative data, der udgør resten af undersøgelsens datagrundlag, har en meget lav repræsentation af udskoling, da der som nævnt er meget lidt lærer-pædagog-samarbejde på dette trin i det hele taget.

Diskussion

Med udgangspunkt i de resultater, der er refereret ovenfor, kan følgende punkter være væsentlige at diskutere:

Fælles forberedelse og evaluering – hvorfor er det så lidt udbredt?

Både forskningen (fx Højholdt m.fl. 2012, Hansen m.fl. 2014, EVA 2014) og resultaterne i denne rapport peger på, at fælles forberedelse og evaluering er væsentlige elementer i det velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger. Alligevel bruger lærere og pædagoger meget lidt tid på disse aktiviteter, og de mødes i det hele taget meget sjældent uden for teamsamarbejdet på skolerne. En del af forklaringen på dette er sandsynligvis forskellige mødetider, hvilket vil være vanskeligt at kompensere for med den nuværende organisering på skolerne. Det kunne dog være en mulighed at forsøge netop at se på organiseringen som en vej til at skabe bedre mulig-

heder for, at lærere og pædagoger kan afholde individuelle møder inden for de enkelte samarbejder. En anden mulighed kunne være at forsøge at udnytte de eksisterende rammer bedre. Det kunne fx være, ved at ledelsen prioriterede at skabe mulighed for fælles mødetid i det tidsrum, hvor både lærere og pædagoger er på skolen, og at de fagprofessionelle sørgede for at udnytte disse rammer til netop forberedelse og evaluering. Derudover kunne det være en mulighed at tildele yderligere tid til individuelle møder, men det vil ikke i sig selv sikre, at den ekstra tid bliver brugt på fælles forberedelse og evaluering. Samtidig må det anses som en væsentlig præmis, at ledelse såvel som fagprofessionelle deler forskningens pointe om, at fælles forberedelse og evaluering i det enkelte samarbejde er meget vigtigt for samarbejdets kvalitet og for udbyttet.

Det er værd at nævne, at vi på de skoler, vi har besøgt i forbindelse med undersøgelsen, flere steder ser tegn på, at der foregår mere fælles forberedelse og evaluering, end en spørgeskemaundersøgelse umiddelbart kan indikere. Det foregår blot mere uformelt og mere ad hoc end på deciderede møder. Det kan fx være via sms, e-mail eller it-systemer eller blot efter behov over en kop kaffe, når de støder på hinanden. En tolkning af dette kunne være, at lærere og pædagoger i det velfungerende samarbejde finder veje til at få gjort noget af den forberedelse og evaluering, der ideelt set burde foregå på mere formaliserede individuelle møder. De finder dermed måder at samarbejde på, der kan fungere i det daglige, men som øjensynligt ikke er optimale som en permanent løsning, hurtigt kan slå fejl og er meget personafhængige.

Et andet element i udfordringen med hensyn til tid til fælles forberedelse og evaluering kan være, at lærere og pædagoger som faggrupper og som fagkulturer kan være meget adskilte på skolerne, særligt på mellemtrinnet og i udskoling. Dvs. at de to faggrupper ikke interagerer i bred forstand i samme grad, som fx lærerne gør med hinanden. Ud over de forskellige mødetider kan det handle om forskelle med hensyn til samarbejdskultur de to faggrupper imellem og om, at pædagogernes øgede tilstedeværelse på skolen, ikke mindst i undervisningen, er et relativt nyt fænomen. Dermed kan man forestille sig en vis reaktion på, at en ny faggruppe (pædagogerne) kommer ind på et allerede etableret domæne med hensyn til både faglighed og arbejdspladskultur. I hvert fald viser erfaringer fra de eksempler på velfungerende samarbejder, der indgår i undersøgelsen, at det er meget forskelligt, i hvilken grad lærere og pædagoger fx spiser frokost sammen eller har andet socialt eller kollegialt samvær. Disse faktorer kan også tænkes at påvirke mødeaktiviteten og den fælles planlægning og evaluering såvel som samarbejdet generelt.

Hvorfor er der ikke flere pædagoger i udskoling?

Undersøgelsen viser, at lærer-pædagog-samarbejdet stadig fylder relativt lidt i udskoling, men hvorfor egentlig det? En del af forklaringen er sandsynligvis forskelle med hensyn til fag og aktiviteter på tværs af trin, og dermed også med hensyn til de kontekster, som pædagogerne typisk indgår i i løbet af den længere og mere varierede skoledag. Samtidig har pædagogerne typisk

også timer i SFO og klub, og derfor er det mere oplagt, at de er knyttet til indskolingen og mellemtrinnet. På den baggrund fremstår den lave grad af pædagogtilstedeværelse i udskolingen i udgangspunktet ikke overraskende. Men ser man på den faglighed og de kompetencer inden for det trivselsrelaterede arbejde, som pædagogerne kan bidrage med i skolen, kunne det være relevant at se nærmere på, om der er et uudnyttet potentiale med hensyn til et mere omfattende lærer-pædagog-samarbejde om netop trivsel i udskolingen – særligt da de nationale trivselsmålinger viser, at eleverne – om end de overordnet trives relativt godt i hele skoleforløbet – på en række parametre ikke trives i helt samme grad i udskolingen (MBUL 2016). Desuden kan nogle af de trivselsrelaterede udfordringer, som ældre elever kan have, være tungere og kræve mere kontinuerlig opmærksomhed. Man kunne derfor antage, at det, at pædagogerne nu i højere grad end tidligere kan understøtte og bidrage til undervisningen i skolen, også kunne udnyttes på konstruktiv vis i udskolingen.

Hvorfor ser pædagogerne mere værdi i samarbejdet?

Undersøgelsen viser, at pædagogerne i højere grad end lærerne overordnet ser en værdi i, at de skal samarbejde om undervisningen. Dette på trods af at lærerne i dansk og matematik oplever et væsentligt udbytte af samarbejdet, i særdeleshed i forhold til trivsel, og at hovedparten af lærerne oplever, at samarbejdet tids- og ressourcemæssigt er givet godt ud. Det kan der være flere grunde til. Den mest umiddelbare er, at det netop er undervisningen, man spørger ind til i spørgeskemaundersøgelsen, og at undervisningen i klasserummet for det første er lærernes domæne, hvor pædagogerne er kommet til en allerede etableret praksis, og for det andet, at lærerne forstår spørgsmålet som omhandlende alt, hvad der foregår i og omkring undervisningen – herunder det faglige indhold, hvor de, jf. undersøgelsens resultater, ikke har oplevet et lige så stort udbytte af samarbejdet. Omvendt forstår pædagogerne måske spørgsmålet mere afgrænset med hensyn til brugen af deres faglighed i klasserummet, altså afgrænset til det relationelle og trivselsmæssige og den værdi, de kan bidrage med fra det udgangspunkt, frem for med hensyn til det fagdidaktiske. En anden væsentlig grund kan være, at der er forskellige potentielle statusændringer forbundet med den øgede tilstedeværelse af pædagoger i skolen og undervisningen. Det bør dog nævnes, at det ikke umiddelbart er det, vi har oplevet på de skoler, som vi har besøgt i forbindelse med undersøgelsen, men det kan skyldes, at de var udvalgt som cases om velfungerende samarbejder, og at det kan være anderledes på skoler, hvor samarbejdet er mindre velfungerende.

Klarhed og omskiftelighed i samarbejdet

En anden udfordring ved samarbejdet er, at det stadig er uklart, præcis hvilket formål samarbejdet helt overordnet har. Samarbejdet organiseres, forstås og håndteres forskelligt ude på skolerne, og rammerne og betingelserne for samarbejdet er meget omskiftelige. Det betyder, at de vilkår, som lærere og pædagoger samarbejder under i det ene skoleår, kan være væsentlig anderledes i det næste, hvilket må antages at besværliggøre etableringen og udviklingen af en fast

praksis. Samtidig gør det det vanskeligt at identificere fordele og ulemper ved forskellige måder at indrette samarbejdet på. På trods af dette er det måske værd at pege på, at forskningen og undersøgelsens resultater med hensyn til de mere velfungerende samarbejder kan bruges som indikation på, hvor man som skoleledelse, eller lærer og pædagog kan lede efter tegn på, hvorfor et samarbejde fungerer mindre godt.

Opmærksomhedspunkter fremover

I det følgende afsnit præsenteres en række centrale pointer, som skoleledere såvel som fagprofessionelle med fordel kan tage med sig, reflektere over og være opmærksomme på i det videre arbejde med lærer-pædagog-samarbejdet ude på skolerne.

Lærer-pædagog-samarbejdet er ikke et mål i sig selv

Fremadrettet er det vigtigt at fokusere på formålet med og udbyttet af lærer-pædagog-samarbejdet. Samarbejdet er ikke en selvfølge, men et politisk valg og noget, der bruges væsentlige ressourcer på, og det er derfor vigtigt løbende at stille skarpt på, hvordan samarbejdet kan bidrage til at styrke elevernes læring og trivsel, og ikke blot på, hvordan og inden for hvilke rammer samarbejdet fungerer. Denne undersøgelse bidrager med en række eksempler på samarbejder, hvor lærere og pædagoger oplever et positivt udbytte med hensyn til elevernes læring og trivsel, men også med hensyn til udvikling af undervisningen. Der er dog andre steder, hvor samarbejdet sandsynligvis er langt mindre velfungerende og ikke giver det samme udbytte. Og det vil givetvis være omkostningsfuldt at udbygge og understøtte samarbejdet, fx ved at tilføje mere fælles forberedelses-, evaluerings- og mødetid. Under alle omstændigheder er det vigtigt, at man fremover i højere grad forsøger at konkretisere, hvordan samarbejdet skal foregå og med hvilket formål, og hvordan det skal virke til elevernes bedste, herunder om samarbejdet foregår der, hvor der er mest brug for det, og om det har det rette omfang.

Arbejdet mod et mere velfungerende samarbejde

Denne undersøgelse bidrager med viden om en række elementer, som det kan være værd at fokusere på, hvis man vil udvikle lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen og potentielt fremme et velfungerende samarbejde. Disse elementers betydning blev også bekræftet på de skoler, som vi besøgte i forbindelse med undersøgelsen. Derfor ser vi et potentiale for de skoler, der oplever udfordringer ved samarbejdet, i at bruge disse elementer – ikke som rettesnor, men som en måde, hvorpå man kan fokusere indsatsen og identificere en del af årsagen til de udfordringer, som man oplever. Fx kunne man, inspireret af rapportens indhold, se på, om begge faggrupper kompetencer bliver bragt i spil, og om lærere og pædagoger giver hinanden sparring, om lærerne er åbne og giver pædagogerne plads til at komme ind i klasserummet, samt om pædagogerne søger plads og engagerer sig i deres udvidede roller. Derudover bør det endnu en gang nævnes, at meget tyder på, at det er af stor betydning, at man organiserer sig på en sådan

måde, at lærere og pædagoger mødes individuelt og planlægger og evaluerer undervisningen. I den sammenhæng spiller ledelsen en vigtig rolle.

Tydelig rollefordeling må ikke føre til rigid arbejdsdeling

Om end undersøgelsen og forskningen peger på, at en tydelig rollefordeling mellem lærere og pædagoger i undervisningen er vigtig og befordrende for samarbejdet, må det ikke forveksles med en begrænsende arbejdsdeling, da rollerne og opgaverne i klasserummet hænger sammen og overlapper hinanden, og man må kunne skifte fleksibelt mellem forskellige roller og opgaver. Rollefordelingen er således et udgangspunkt og ikke et ufravigeligt regelsæt. Lærere og pædagoger fortæller i undersøgelsen om styrken ved, at pædagoger kan noget særligt med hensyn til trivsel, og at lærerne har kompetencer med hensyn til faglig læring. Samtidig fortæller de om styrken ved et helhedsperspektiv, og ved at de to faggrupper kan supplere hinanden, også når de overlapper kompetence- og opgavemæssigt. Derudover har det faglige indhold i undervisningen betydning for trivslen, ligesom trivslen har betydning for det faglige indhold. De to aspekter kan altså ikke skilles ad og varetages hver for sig, og læreren har derfor fortsat et ansvar for trivsel i klassen og må se det faglige arbejde som bidragende hertil. Det er derfor vigtigt, at lærere og pædagoger formulerer en fælles opgave med hensyn til arbejdet med undervisningen, og at ambitionen om en klar rollefordeling ikke i yderste konsekvens fører til en rigid arbejdsdeling, der ikke er til fordel for elevernes læring.

Afslutningsvis stiller rapportens resultater skarpt på en række forhold i lærer-pædagog-samarbejdet, der giver aktuel viden om status på samarbejdet, der peger på en række områder, hvor samarbejdet viser potentiale med hensyn til at styrke elevernes læring og trivsel, og som samtidig peger på en række udfordringer, der synes at udgøre barrierer i forbindelse med udviklingen af det velfungerende samarbejde. Fremadrettet vil man med fordel kunne dykke dybere ned i de temaer og elementer, der belyses og fremhæves i rapporten, med det formål at udvikle konkrete modeller for samarbejdet om undervisningen mellem lærere og pædagoger – modeller, der inkorporerer eller i hvert fald lader sig inspirere af og tager højde for de fund, der fremgår af rapportens resultater.

2 Indledning

Der har i de senere år været et tiltagende fokus på, at samarbejdet mellem fagprofessionelle kan styrke elevernes læring, udvikling og trivsel i folkeskolen. Folkeskolereformen understreger især vigtigheden af at styrke lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen, da samarbejdet antages at have et potentiale med hensyn til at give dygtige og livsduelige børn, der trives (UVM 2014). Pædagoger har i mange år spillet en rolle i indskolingen, mens samarbejdet mellem lærere og pædagoger har fyldt væsentligt mindre i folkeskolens ældre klasser, specielt i udskolingen. Med folkeskolereformen blev pædagogernes rolle i skolen ændret og udvidet. Det betyder bl.a., at pædagoger kan varetage afgrænsede undervisningsopgaver i den fagopdelte undervisning i indskolingen, supplere og understøtte lærernes fagopdelte undervisning på alle klassetrin samt stå for den understøttende undervisning og deltage i planlægningen af disse aktiviteter (folkeskoleloven, § 29-30). Man må på den baggrund forvente en øget tilstedeværelse af pædagoger i folkeskolen generelt op mod og efter folkeskolereformen, og undersøgelser viser da også, at antallet af pædagoger i folkeskolen er steget væsentligt i perioden 2013-16 (KORA 2016).

Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen er ikke en selvfølge, men et politisk valg, som indebærer både muligheder og udfordringer, da en øget inddragelse af pædagogerne i skolen kræver, at lærerne afgiver opgaver til pædagogerne, og/eller at pædagogerne påtager sig nye. Samtidig er det ikke altid klart, hvad formålet er med den øgede tilstedeværelse af pædagoger i undervisningen, og hvilken rolle de skal have. Er det fx at understøtte en tiltagende kompleks læreropgave bestående af bl.a. inklusion (pædagoger med særlig specialpædagogisk viden), bevægelse og variation i skoledagen samt generelt relationsarbejde, som lærerne ikke længere har tid til at udføre i samme udstrækning som før? Eller er det at arbejde hen mod en højere grad af fælles faglighed blandt lærere og pædagoger, som kan bidrage med noget nyt til folkeskolen og øge elevernes faglige udvikling og trivsel? Og hvordan kommer det til at fungere i praksis? Bliver det reelt en lappeløsning, hvor pædagogerne udfylder huller i skemaet og får skoledagen til at hænge sammen i de tilfælde, hvor det er vanskeligt at finde tilstrækkelige lærerressourcer? El-

ler er det et bidrag til at øge den faglige kvalitet i en situation, hvor undervisningsopgaven er blevet mere kompleks og stiller store krav til de fagprofessionelles kompetencer med hensyn til både det faglige, det sociale og det trivselsmæssige?

Uanset formålet med pædagogernes øgede tilstedeværelse i undervisningen er det væsentligt at undersøge, hvad der får dette samarbejde til at fungere, hvad der samarbejdes om, og hvilket udbytte samarbejdet opleves at have for eleverne.

Hvis pædagogernes øgede tilstedeværelse skal kunne tilføre en værdi med hensyn til elevernes læring og trivsel, skal der være tale om et velfungerende samarbejde og samspil. Tidligere undersøgelser viser, at der kan være en række udfordringer knyttet til lærere og pædagogers samarbejde. Undersøgelserne peger bl.a. på, at samarbejdet kan være udfordret af en uklar rollefordeling mellem lærere og pædagoger og af en sparsom fælles planlægning af, sparring om og evaluering af undervisningen. Hertil kommer, at de to faggrupper kan have grundlæggende forskellige tilgange til elevernes læring og udvikling (Andersen m.fl. 2014; EVA 2013; Højholdt m.fl. 2012; Rasmussen 2014).

På den baggrund er det vigtigt at undersøge og skabe aktuel viden om, hvordan samarbejdet mellem lærere og pædagoger om undervisningen fungerer på skolerne, hvad der kendetegner det velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger, og hvilket udbytte samarbejdet kan give.

2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsens formål er at bidrage med ny viden om lærere og pædagogers samarbejde i folkeskolen og at medvirke til at inspirere pædagoger, lærere og skoleledere i arbejdet med at udvikle samarbejdet til gavn for elevers læring, udvikling og trivsel. Undersøgelsen har derfor fokuseret på følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvad karakteriserer lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen generelt samt det særligt velfungerende samarbejde, og hvilket udbytte opleves samarbejdet at have for eleverne? Herunder:
 - Hvad er omfanget af og indholdet i lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen?
 - Hvordan er samarbejdet organiseret? Herunder: Hvilken rolle spiller pædagoger i teamsamarbejdet og på individuelle møder?
 - Hvordan er rollefordelingen og arbejdsdelingen mellem lærere og pædagoger?
 - Hvordan anvender lærere og pædagoger hinandens fagligheder til gavn for elevernes læring, udvikling og trivsel?

- Hvordan vurderer lærere og pædagoger elevernes udbytte af de to faggruppers samarbejde?

Afgrænsning

Rapportens genstandsfelt har vi valgt at afgrænse til lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen, velvidende at både lærere og pædagoger også samarbejder med andre fagprofessionelle. Undersøgelsen omhandler således ikke lærernes samarbejde med eksempelvis faglige vejledere, andre ressourcepersoner eller lærerkolleger. Undersøgelsen omfatter i udgangspunktet heller ikke samarbejder med pædagoger, hvis timer er allokeret udelukkende til enkelte elever med diagnoser eller særlige behov, om end fx ressourcepædagoger i udskolingen er medtaget. Afgrænsningen er foretaget for at komme i dybden med en samarbejdsform, hvis præmisser især har ændret sig med indførelsen af folkeskolereformen.

2.2 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsens design består af følgende dele:

- En forundersøgelse i form af deskresearch
- En kvantitativ kortlægning af lærer-pædagog-samarbejdet i 2016
- En kvalitativ undersøgelse af velfungerende samarbejdspraksisser.

2.2.1 Forundersøgelse i form af deskresearch

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemførte indledningsvist en forundersøgelse bestående af en deskresearch vedrørende relevante dele af den pædagogiske forskning på området. Denne deskresearch bidrog til at identificere en række temaer, der er væsentlige at fokusere på i forbindelse med undersøgelsen af samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Derudover blev der på baggrund af eksisterende viden på området identificeret en række kendetegn ved en velfungerende samarbejdspraksis mellem de to faggrupper med hensyn til elevers læring, udvikling og trivsel. Kendetegnene blev kvalificeret af den ekspertgruppe, som er tilknyttet projektet. Deskresearchen er blevet offentliggjort i notatet *Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger* (EVA 2016), som kan downloades på eva.dk.

Både temaer og kendetegn blev brugt i forbindelse med konstruktionen af spørgeskemaer, i forbindelse med udvælgelsen af eksempler på velfungerende samarbejdspraksisser, i forbindelse med udarbejdelsen af observations- og interviewguider samt i forbindelse med analysen af det empiriske materiale.

2.2.2 Kvantitativ kortlægning af lærer-pædagog-samarbejdet i 2016

Den kvantitative kortlægning bygger på to datakilder. Den første består af en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der underviser i dansk eller matematik i 1. til 9. klasse, som

er gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA. De to fag er udvalgt, da de går på tværs af alle klassetrin i grundskolen, og det derved bliver muligt at se på forskelle mellem klassetrin. Lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen vedrører et konkret samarbejde i en tilfældigt udvalgt klasse mellem en lærer og en pædagog om undervisningen i et af de to fag. I alt 2.517 lærere blev inviteret til at deltage i undersøgelsen. Heraf deltog 1.725, hvilket giver en svarprocent på 69. Med henblik på at kvalificere spørgsmålene i spørgeskemaundersøgelsen blev der indledningsvist gennemført et mindre antal interview med en person fra ledelsen på udvalgte skoler om deres erfaringer med lærer-pædagog-samarbejdet. Tidligt i spørgeskemaet er der et filterspørgsmål, der sorterer alle de lærere fra, der ikke har et samarbejde med en pædagog i den pågældende klasse. Det betyder, at størstedelen af analyserne er baseret på 526 lærere, der angav at have mindst ét samarbejde med en pædagog i den pågældende klasse.

Den anden datakilde består af 575 pædagogbesvarelser fra en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og andet pædagogisk personale, som er gennemført som et led i Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram i 2016. Den samlede svarprocent for lærere og andet pædagogisk personale var 75 (svarprocenten for pædagoger alene er ikke opgivet). Her blev der spurgt mere bredt om pædagogernes opgaver i skolen på tværs af fag, og pædagogernes besvarelser er dermed ikke knyttet til et konkret samarbejde med én enkelt lærer og/eller i én enkelt klasse.

De to datakilder blev anvendt til at kortlægge omfanget og udbredelsen af samarbejdet, samarbejdets organisering, indholdet af samarbejdet, udbyttet af samarbejdet, ledelsesopbakningen, de fagprofessionelles syn på hinandens rolle og kompetencer og til at kortlægge, hvad der kendetegner samarbejdet før, under og efter undervisningen.

Data fra begge datakilder, der ikke indgår i denne rapport, vil senere blive offentliggjort i tabelrapporter på eva.dk.

2.2.3 Kvalitativ undersøgelse af velfungerende samarbejdspraksisser

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, der underviser i dansk eller matematik, og vores deskresearch blev der udvalgt seks eksempler (cases) på velfungerende samarbejder mellem en lærer og en pædagog, to på hvert trin, således at der indgår seks skoler i undersøgelsen med én case om et velfungerende samarbejde på hver skole. I den forbindelse operationaliserede vi elementer i det velfungerende samarbejde fra deskresearchen i spørgeskemaet og foretog udvælgelsen på den baggrund. Det gjorde vi med henblik på at opnå viden om, hvad der i praksis kendetegner et velfungerende samarbejde mellem de to faggrupper, og hvilke erfaringer lærere og pædagoger har gjort med samarbejdet, samt om, hvilket udbytte de oplever, at samarbejdet giver. Det er vigtigt at understrege, at der ikke er tale om udvælgelse af best practice-samarbejder, men derimod om en udvælgelse, der har til formål at identificere eksempler på velfungerende samarbejder i mere bred forstand. I forbindelse med udvælgelsen blev der foretaget en

screening for at sikre, at de udvalgte samarbejder reelt havde aspekter, der kunne bidrage til at udfolde og eksemplificere velfungerende samarbejder mellem lærere og pædagoger.

Den kvalitative del af undersøgelsen bygger på interview med ledelse, lærere, pædagoger og elever samt observationer af lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen, på de udvalgte skoler. Interviewdata blev efterfølgende kondenseret og systematisk kodet i temaer med henblik på at identificere analytiske mønstre på tværs af de forskellige samarbejder.

De kvalitative data blev så vidt muligt indsamlet under ét samlet besøg på hver skole, der hver omfattede følgende elementer:

Observationer

Vi gennemførte en observation af en konkret samarbejdsaktivitet mellem en lærer og en pædagog, som var relateret til deres fælles undervisning. Observationen skulle sikre et indblik i den praksis og det samarbejde, der finder sted, og samtidig kvalificere og danne udgangspunkt for de efterfølgende gruppeinterview henholdsvis med læreren og pædagogen og med eleverne.

Interview

Indledende blev der, om muligt, gennemført korte telefoninterview med læreren og/eller pædagogen. Disse telefoninterview skulle dels forberede dem til vores besøg og dels bidrage med viden om den klasse, som samarbejdet omfattede.

Efter observationen gennemførte vi et semistruktureret gruppeinterview med den pågældende lærer og pædagog. Læreren og pædagogen blev interviewet sammen om deres konkrete samarbejde. Interviewene havde til formål at undersøge de respektive samarbejdspraksisser ved bl.a. at spørge dybdegående ind til samarbejdets organisering, rollefordeling, planlægning, gennemførelse, sparring og evaluering af den fælles undervisning, rammerne for samarbejdet, udbyttet for eleverne og samarbejdets udfordringer og muligheder.

Derudover gennemførte vi et interview med en eller flere personer fra skolens ledelse med henblik på at opnå viden om, hvordan ledelsen arbejder med at understøtte og udvikle en velfungerende samarbejdspraksis mellem lærere og pædagoger på de respektive skoler.

Endelig blev der gennemført et gruppeinterview med fire-fem elever fra den klasse, hvor samarbejdet mellem lærer og pædagog foregik. Der var fokus på elevernes oplevelse og udbytte af læreren og pædagogens samarbejde.

Undersøgelsens dokumentation og metode beskrives mere detaljeret i appendiks B.

2.3 De seks cases om velfungerende samarbejder

De seks cases blev udvalgt, så der er to samarbejder i indskoling, to på mellemtrinnet og to i udskolingen. De seks cases er indbyrdes forskellige, ikke mindst fordi pædagogerne har forskellige former for tilknytning til skolerne. I indskoling er pædagogerne samtidig ansat til at varetage opgaver i SFO'en, på mellemtrinnet arbejder pædagogerne også i klubben, og de to udskolingspædagoger er ansat på fuldtid i de to udskolingsafdelinger og varetager opgaver, der er relateret til elevtrivsel og inklusion.

Følgende seks skoler indgår i undersøgelsen:

- Lindevangskolen, Frederiksberg Kommune
- Kornmarkskolen, Hillerød Kommune
- Frederiksværk Skole, Halsnæs Kommune
- Sofielundskolen, Holbæk Kommune
- Havrehedskolen, Nordfyns Kommune
- Grønnemose Skole, Gladsaxe Kommune.

Alle personnavne er anonymiseret i rapporten.

2.4 Ekspertgruppe

Lektor Andy Højholdt, Professionshøjskolen Metropol, lektor Trine Ankerstjerne, University College Sjælland, og lektor Merete Monrad, Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet, har fungeret som ekspertgruppe i forbindelse med undersøgelsen. De har bidraget med forskningsbaserede og praksisrelaterede perspektiver på dele af datamaterialet og givet sparring undervejs i forbindelse med undersøgelsens proces og rapportudkastet. Projektgruppen har afholdt tre møder med undersøgelsens ekspertgruppe.

2.5 Projektgruppe

Projektgruppen på EVA har ansvaret for undersøgelsen og udarbejdelsen af rapporten og består af chefkonsulent Signe Mette Jensen (projektleder) og evalueringskonsulent Jesper de Hemmer Egeberg. Metodekonsulent Mia Uth Madsen har givet metodisk sparring på projektet, mens evalueringsmedarbejderne Louise Hammer og Maya Nielsen samt metodemedarbejder Anne Nissen Bonde har medvirket i forbindelse med dataindsamlingen og -bearbejdningen.

2.6 Rapportens opbygning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel består rapporten af fire kapitler:

I kapitel 3 resumeres resultaterne fra den deskresearch, som EVA foretog som forundersøgelse til projektet, hvor vi undersøgte litteraturens bud på, hvad der kendetegner et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger om undervisningen i grundskolen.

Kapitel 4 indeholder den kvantitative kortlægning af lærer-pædagog-samarbejdet i 2016. I kapitlets første del ser vi nærmere på samarbejdets omfang og udbredelse, altså hvor mange der har et samarbejde og i hvilke fag. Den anden del handler om, hvad der samarbejdes om, herunder hvilke opgaver pædagogerne har i forbindelse med undervisningen, og hvad der fokuseres på i forbindelse med samarbejdet.

Kapitel 5 omhandler, hvad der er vigtigt at fokusere på, hvis man ønsker at udvikle velfungerende samarbejder mellem lærere og pædagoger på skolerne. Derfor kortlægger vi udbredelsen af centrale faktorer, der kan relateres til de fem kendetegn ved det velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger, der beskrives i kapitel 3. Samtidig udbygger vi analysen med det kvalitative materiale fra de seks eksempler på velfungerende samarbejder med henblik på at få yderligere indblik i, hvordan de to fagligheder bedst kan bringe deres kompetencer og forskellige fagligheder i spil i undervisningen.

I kapitel 6 stiller vi skarpt på, i hvilken udstrækning lærere og pædagoger vurderer, at samarbejdet har værdi, og hvilket udbytte samarbejdet ifølge lærerne har for elevernes faglige niveau, elevernes trivsel og læringsmiljøet i forbindelse med undervisningen. Derudover undersøger vi sammenhænge mellem spørgeskemaspørgsmål, der kan relateres til elementer i det velfungerende samarbejde, og de tre typer af udbytte. Endelig bringer vi kvalitative data fra de seks skoler i spil med henblik på at få et dybere indblik i, hvilket udbytte lærer-pædagog-samarbejdet opleves at have i forbindelse med det velfungerende samarbejde på skolerne.

3 Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger

Som forundersøgelse til dette projekt gennemførte EVA en deskresearch, hvor vi undersøgte litteraturens bud på, hvad der kendetegner et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger om undervisningen i grundskolen. Forundersøgelsen er samlet i notatet *Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger*, men da kendetegnene løbende indgår som et centralt element i denne rapport, følger her et kort resumé.

EVA har ved at gennemgå nyere forskningsresultater, lærebøger, reviews og øvrige relevante undersøgelser og evalueringer identificeret fem kendetegn, som ifølge litteraturen har betydning for et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger om undervisningen.²

Det har i den sammenhæng vist sig, at det er vanskeligt at sammenligne på tværs af lande. Det skyldes primært, at pædagogens (eller tilsvarende persons) rolle i grundskolen, specielt i en amerikansk kontekst, er væsentligt anderledes end herhjemme. Derfor handler hovedparten af den internationale forskning, vi inddrager, om varianter af begrebet co-teaching, der bedst kan sammenlignes med tolærerordninger (Andersen m.fl. 2014), eller at mindst to professionelle med forskellige fagligheder underviser sammen (Hansen m.fl. 2014). Der er dog stadig meget værdifuld viden at hente i denne litteratur med hensyn til, hvordan man etablerer et velfungerende samarbejde i en undervisningssituation med mere end én fagprofessionel i klasserummet. Notatet er af ressourcemæssige grunde ikke udtømmende med hensyn til den litteratur, der er på området, og

¹ Notatet kan downloades på eva.dk. Referencerne til forskningen bag forundersøgelsen fremgår af notatet og er ikke inkluderet i denne rapport.

² Ved indsamlingen af den litteratur, der ligger til grund for de identificerede kendetegn, har vi valgt ikke at skelne mellem forskning, evalueringer, rapporter og lærebøger, da der er behov for at få alle disse kilder og vinkler med for at få belyst lærere og pædagogers samarbejde specifikt i en dansk kontekst.

vi er opmærksomme på, at der kan være kendetegn ved en velfungerende samarbejdspraksis, som vi ikke har identificeret.

3.1 Fem kendetegn ved en velfungerende samarbejdspraksis

Kendetegnene vil i praksis kunne overlape hinanden og potentielt være forudsætninger for hinanden. Når vi i det følgende præsenterer dem hver for sig, er det således et udtryk for en analytisk skelnen, der skal gøre os i stand til at synliggøre og konkretisere enkelte og adskilte dele af en velfungerende samarbejdspraksis.

1. Der er klarhed over faggruppernes roller og mulige bidrag, så begge grupperes faglighed og kompetencer bringes i spil

Det velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger om undervisningen er kendetegnet ved en klar rollefordeling, der muliggør, at begge faggrupper formår at bevare deres egen faglighed og bringe deres kompetencer i spil over for eleverne. Klarheden over rolle- og arbejdsdelingen sikres, ved at parterne løbende forventningsafstemmer med hinanden, har en dybdegående viden om hinandens faglighed og sammen taler sig frem til et fælles mål med samarbejdet og en fælles forståelse af, hvordan de hver især bedst bidrager i forbindelse med samarbejdet om elevernes udvikling, læring og trivsel.

Følgende er kendetegn ved en tydelig rollefordeling, hvor begge grupperes faglighed og kompetencer bringes i spil:

- Der er sat ord på eller formuleret beskrivelser af, hvad lærere og pædagoger hver især kan bidrage med, og parterne har et stort kendskab til hinandens faglighed, så de har en grundlæggende forståelse af hinandens bidrag.
- Der er en vis grad af formalisering med hensyn til rollefordelingen, som muliggør en tydelig kommunikation om samarbejdet over for elever og forældre og mellem parterne selv.
- Forventningsafstemning og rollefordeling sker både som en indledende øvelse, som en løbende udmøntning og som en kontinuerlig justering.
- Parterne taler sig frem til klarhed over og mål for deres samarbejde.

2. Lærere og pædagoger planlægger og evaluerer undervisningen i fællesskab

Lærerne og pædagogerne mødes og gennemfører såvel planlægning af kommende undervisning som efterfølgende evaluering af de gennemførte undervisningsforløb sammen. Den fælles planlægning sker både på lang sigt (fx årsplanlægning) og på kort sigt (fx planlægning umiddelbart op til undervisningen). Den fælles planlægning medfører, at begge faggrupper har ejerskab til og tager ansvar for undervisningen og andre fælles aktiviteter.

Følgende er kendetegn ved en fælles planlægning og evaluering af undervisningen:

- Der afsættes tid til at planlægge undervisningen sammen, så begge parter føler ejerskab til og tager ansvar for undervisningen.
- Der afsættes tid til sammen at foretage løbende evaluering af elevernes udbytte og progression.

3. Lærere og pædagoger giver hinanden sparring, og begge parter oplever, at de udvikler deres faglighed i forbindelse med samarbejdet

Når samarbejdet så at sige virker efter hensigten og har en betydning for eleverne, er det kendetegnet ved, at begge professioner udvikles. I samarbejdet er der plads til, at parterne ikke nødvendigvis er enige eller ens, men at de bruger eventuelle uenigheder til at lære af hinanden, udvikle sig og udvikle deres praksis. Der er tid til fælles sparring og feedback, så begge parter oplever at udvikle sig i forbindelse med samarbejdet.

Følgende er kendetegn ved et udviklende samarbejde:

- Der afsættes tid til fælles faglig refleksion over undervisningen.
- Det prioriteres at give hinanden feedback, så begge parter oplever at udvikle sig i samarbejdet med den anden faglighed.
- De to fagligheder arbejder hen mod en fælles didaktik, en fælles pædagogik og et fælles læringsbegreb og læringssyn.

4. Begge parter betragter hinanden som ligeværdige i samarbejdet

Lærerne og pædagogerne oplever, at begge parter fagligheder, kompetencer og bidrag til samarbejdet anerkendes. Begge fagligheder får en central plads og betragtes som ligeværdige, og faglighedernes forskelligheder værdsættes. Der er en kultur, hvor forskellighederne faggrupperne imellem netop ses som et gode og som noget, der skal holdes fast i.

Følgende er kendetegn ved en ligeværdig og åben kultur, hvor der er accept af hinandens fagligheder:

- Der er en kultur på skolen, der er kendetegnet ved ligeværd og åbenhed over for hinanden.
- Der er accept af forskelligheder og et beredskab til at håndtere forskellighed som et gode.

5. Ledelsen bakker op om og leder samarbejdet

Ledelsen spiller en stor rolle med hensyn til at rammesætte lærere og pædagogers samarbejde. Rammesætningen er af både praktisk og organisatorisk karakter og handler også om at præge samarbejdskulturen på skolen på en frugtbar måde.

Følgende er kendetegn ved ledelsens opbakning og rammesætning af samarbejdet:

- Ledelsen prioriterer begge faggrupper og signalerer, at alle er vigtige.
- Ledelsen sikrer rammer i form af tid, en passende grad af formalisering og en hensigtsmæssig organisering (i teams).
- Ledelsen sikrer kompetenceudvikling for de to grupper sammen og hver for sig både fagligt og med hensyn til samarbejdet.
- Ledelsen er i stand til at lede teams og særligt tværfaglige teams.
- Ledelsen fremmer en samarbejdskultur, hvor forskellighed betragtes som noget positivt.

4 Kortlægning af lærer-pædagog-samarbejdet i 2016

I dette kapitel kortlægges lærer-pædagog-samarbejdet, som det tog sig ud i 2016. Kapitlet består af to dele. I den første del ser vi nærmere på samarbejdets omfang og udbredelse, herunder hvor mange der har et samarbejde og hvor ofte. Her viser kortlægningen, at samarbejdet er langt mest udbredt i indskoling og meget lidt udbredt i udsikolingen. Derudover indgår pædagogerne mest i de store fag som dansk og matematik, men også i høj grad i fx idræt og billedkunst. Den anden del omhandler, hvad der samarbejdes om, og hvordan pædagogen indgår i undervisningen. Her ser vi, at det mest almindelige i lærer-pædagog-samarbejdet i dansk og matematik er, at både læreren og pædagogen er til stede i klassen med fokus på alle eleverne. Samarbejdet har fokus på relationelle og trivselsmæssige opgaver, og pædagogerne indgår ofte i skole-hjem-samarbejdet. Trivsel er således et centralt omdrejningspunkt for samarbejdet, hvilket også vil komme til udtryk i rapportens øvrige kapitler.

I kortlægningen indgår både lærernes og pædagogernes perspektiver på samarbejdet.

Kapitlet bygger på to datakilder. Lærernes perspektiv dækkes af en spørgeskemaundersøgelse, som Danmarks Statistik har gennemført på vegne af EVA blandt en repræsentativ stikprøve af lærere, der underviste i dansk og matematik i 2016. Denne spørgeskemaundersøgelse afdækker en afgrænset del af lærer-pædagog-samarbejdet, nemlig den del, der vedrører lærere og pædagogers samarbejde om henholdsvis dansk- og matematikundervisningen. Lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen vedrører et konkret samarbejde mellem en lærer og en pædagog om undervisningen i et af de to fag i en tilfældig udvalgt klasse.

Pædagogperspektivet bliver dækket af data fra Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram i 2016. Her spørges mere bredt om pædagogernes opgaver i skolen på tværs af fag, og pædagogernes besvarelser er dermed ikke knyttet til et konkret samarbejde med én enkelt lærer og/eller i én enkelt klasse. Desuden er det værd at bemærke, at der i følgeforskningsprogrammet i 2016

kun indgår pædagoger, der var tilknyttet 0., 2., 4., 6., 8. og 9. klasse. Der er dermed forskelle mellem de to typer af data, som det er vigtigt at være opmærksom på i forbindelse med analysen og fortolkningen af data.

4.1 Kortlægning af lærer-pædagog-samarbejdets omfang og indhold

I dette afsnit ser vi på udbredelsen og omfanget af samarbejdet om undervisningen mellem lærere og pædagoger. Dvs. hvor mange der har et samarbejde, i hvilke fag og i hvor mange lektioner om ugen.

4.1.1 Trin, som pædagogerne indgår på i skolen

Tabel 1 giver et overblik over pædagogernes tilknytning til trin.

Tabel 1
Hvilke klassetrin er du tilknyttet?

	Antal	Procent
Kun indskoling	265	47 %
Kun mellemtrin	61	11 %
Kun udskoling	12	2 %
Indskoling og mellemtrin	209	37 %
Mellemtrin og udskoling	9	2 %
Anden kombination af afdelinger	7	1 %
Total	563	100 %

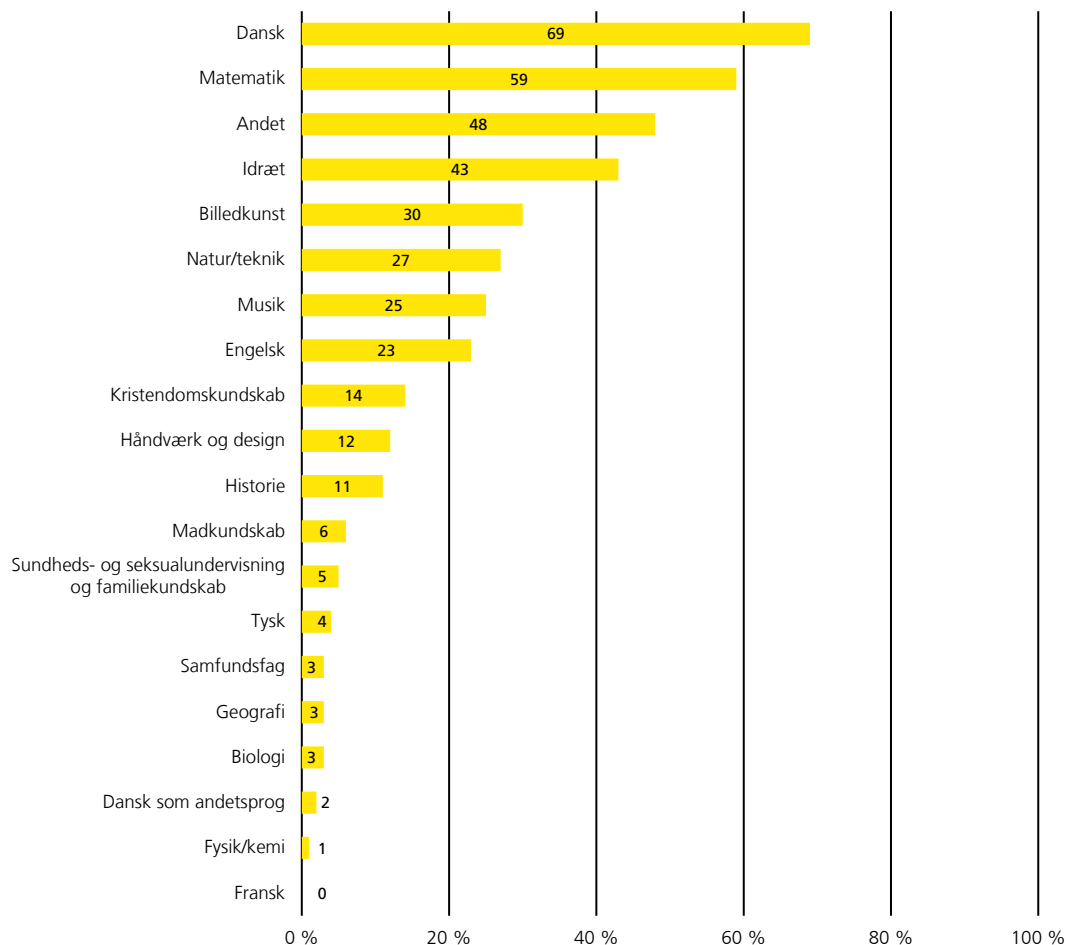
Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016. Beregninger er foretaget af EVA.

Tabellen viser, at det er langt mest udbredt, at pædagogerne er tilknyttet indskolingen, enten udelukkende eller i kombination med mellemtrinnet. Derudover er det værd at bemærke, at en meget lille andel af pædagogerne er tilknyttet udskolingen eller en kombination af mellemtrin og udskoling.

4.1.2 Fag, som pædagogerne indgår i

Pædagogerne indgår i en række fag, og figur 1 tegner et billede af fordelingen.

Figur 1
Hvilke fag indgår du i? (Flere svar er muligt) (n = 570)



Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016. Beregninger er foretaget af EVA.

Note: Ved dette spørgsmål har respondenterne haft mulighed for at angive flere svar, og totalen summer derfor ikke op til 100 %.

Note: "Andet"-kategorien dækker over en bred vifte af aktiviteter, dog hovedsageligt skemalagt understøttende undervisning, lektiehjælp og faglig fordybelse samt forskellige bevægelses- og læsebånd.

Note: Natur/teknik hedder nu natur/teknologi, men da der står "natur/teknik" i spørgeskemaet, bruger vi også denne betegnelse i figuren.

Ikke overraskende er der flest pædagoger, der indgår i dansk (69 %) og matematik (59 %), som er de største fag i grundskolen. Dernæst følger idræt (43 %), billedkunst (30 %), natur/teknologi (27 %) og musik (25 %). De kvalitative udsagn, der er afgivet i "Andet"-kategorien (48 %), dækker over en bred vifte af aktiviteter, dog hovedsageligt skemalagt understøttende undervisning, lektiehjælp og faglig fordybelse samt forskellige bevægelses- og læsebånd.

4.1.3 Antal lektioner om ugen, hvor pædagogen indgår i undervisningen

Tabel 2 giver et overblik over det samlede antal lektioner, som pædagogen har på skolen om ugen på tværs af alle samarbejder med forskellige lærere.

Tabel 2

I hvor mange lektioner (a 45 min) om ugen indgår du i undervisningen?

	Antal	Procent
0 lektioner	13	2 %
1-10 lektioner	175	31 %
11-20 lektioner	294	52 %
21-30 lektioner	72	13 %
Mere end 30 lektioner	12	2 %
Total	566	100 %

Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016. Beregninger er foretaget af EVA.

Det fremgår af tabellen, at det mest udbredte er, at pædagogerne indgår i undervisningen i 11-20 lektioner om ugen. 31 % indgår i 1-10 lektioner om ugen, 13 % i 21-30 lektioner, og 2 % i mere end 30 lektioner. 2 % indgår i 0 lektioner. Pædagogernes tilstedeværelse i undervisningen er altså relativt udbredt.

4.1.4 Klasser, hvor der samarbejdes om dansk- og matematikundervisningen

Tabel 3 viser, i hvor stor en andel af klasserne der er et samarbejde mellem en lærer og mindst én pædagog i dansk eller matematik.

Tabel 3
Hvor mange forskellige pædagoger samarbejder du med om [dansk/matematik]undervisningen i klassen?

	Antal	Procent
Intet samarbejde med pædagog	904	63 %
Samarbejde med en pædagog	398	28 %
Samarbejde med to pædagoger	97	7 %
Samarbejde med tre eller flere pædagoger	32	2 %
Total	1.431	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA. Beregninger er foretaget af EVA.

Af tabellen fremgår det, at 63 % af de adspurgte lærere ikke har et samarbejde med en pædagog i dansk eller matematik i den pågældende klasse. Derudover fremgår det, at det er relativt sjældent, at den enkelte lærer i den pågældende klasse har et samarbejde med mere end én pædagog i dansk og matematik.

Hvis vi ser på udbredelsen af samarbejdet fra trin til trin, er der relativt stor forskel, hvilket fremgår af tabel 4.

Tabel 4
Antal pædagoger, som læreren samarbejder med om den pågældende klasse, opdelt på trin (n = 1.431)

	Trin					
	Indskoling		Mellemtrin		Udskoling	
Hvor mange forskellige pædagoger samarbejder du med om [dansk/matematik]undervisningen i [klassen]?	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Intet samarbejde med pædagog	118	26 %	341	70 %	445	91 %
Samarbejde med en pædagog	247	54 %	118	24 %	33	7 %
Samarbejde med to pædagoger	75	16 %	19	4 %	3	1 %

Fortsættes næste side ...

	Trin					
	Indskoling		Mellemtrin		Udskoling	
Hvor mange forskellige pædagoger samarbejder du med om [dansk/matematik]undervisningen i [klassen]?	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Samarbejde med tre eller flere pædagoger	20	4 %	6	1 %	6	1 %
Total	460	100 %	484	100 %	487	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: En χ^2 -test viser, at der er statistisk signifikant forskel på svarfordelingerne på de tre trin ($p < 0,001$).

Her ses det, at udbredelsen af samarbejdet er størst i indskolingen, hvor kun 26 % *ikke* har et samarbejde med en pædagog i dansk eller matematik i den pågældende klasse, noget mindre på mellemtrinnet, hvor 70 % ikke har et samarbejde, og endnu mindre i udskolingen, hvor 91 % ikke har et samarbejde med en pædagog i dansk eller matematik i den pågældende klasse. Det betyder, at der er et samarbejde mellem en lærer og en pædagog i dansk eller matematik i 74 % af klasserne i indskolingen, 30 % af klasserne på mellemtrinnet og kun 9 % af klasserne i udskolingen.

Data viser også, at der er forskel på udbredelsen af samarbejdet på tværs af fag. Samarbejdet er generelt på alle trin mere udbredt i dansk end i matematik.

4.1.5 Omfanget af samarbejdet i dansk- og matematikundervisningen

Tabel 5 viser omfanget af lærer-pædagog-samarbejdet i dansk- og matematikundervisningen. I de pågældende klasser er det mest udbredt, at den pædagog, som læreren samarbejder mest med, indgår i undervisningen i en-tre lektioner om ugen.

Tabel 5
Antal lektioner, som pædagogen indgår i om ugen, opdelt på trin (n = 526)

	Trin					
	Indskoling		Mellemtrin		Udskoling	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Hvor mange lektioner indgår pædagogen i gennemsnit om ugen i undervisningen af klassen?						
Ingen lektioner	62	18 %	40	28 %	12	30 %
1-3 lektioner	190	55 %	86	60 %	23	58 %
4-6 lektioner	73	21 %	15	11 %	4	10 %
7-9 lektioner	11	3 %	0	0 %	1	3 %
10 lektioner eller mere	5	2 %	2	1 %	0	0 %
Ved ikke	2	1 %	0	0 %	0	0 %
Total	343	100 %	143	100 %	40	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Note: En χ^2 -test viser, at der er statistisk signifikant forskel på svarfordelingerne på de tre trin ($p = 0,024$).

Det næstmest hyppige er, at pædagogen indgår i fire-seks lektioner, og meget få indgår i mere end seks lektioner om ugen. Ser man på tværs af trin, er der tilsyneladende ingen væsentlig forskel. Dog er der i indskoling lidt flere samarbejder, hvor pædagogen indgår i fire-seks lektioner om ugen, end på de øvrige trin. Vi antager, at svarene i kategorien "Ingen lektioner" dækker over samarbejder om dansk eller matematik i den pågældende klasse, hvor pædagogen ikke som sådan indgår i selve undervisningssituationen.

4.1.6 Sammenfatning

Samlet set tegner resultaterne i dette afsnit et billede af, at lærer-pædagog-samarbejdet er langt mest udbredt i indskoling og meget lidt udbredt i udskoling. Lærere og pædagoger samarbejder mest i de store fag, dansk og matematik, men pædagogerne indgår også i høj grad i idræt, billedkunst, natur/teknologi og musik. I dansk og matematik foregår samarbejdet i hovedreglen mellem én lærer og én pædagog i en-tre lektioner om ugen i den pågældende klasse. Spørger man pædagogerne, hvor meget de samlet set indgår i undervisningen (i alle fag), er det noget mere – enten 1-10 lektioner om ugen (31 %) eller 11-20 lektioner om ugen (52 %).

4.2 Kortlægning af samarbejdets indhold

I dette afsnit stilles der skarpt på indholdet af samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Der fokuseres på, hvordan pædagogerne indgår i undervisningen, hvad lærere og pædagoger samarbejder om, samt hvilket fokus samarbejdet har.

4.2.1 Hvordan indgår pædagogerne i undervisningen?

Data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne viser, at der er temmelig stor forskel på måden, hvorpå den pædagog, som læreren arbejder mest sammen med i den tilfældigt udvalgte klasse, indgår i undervisningen i dansk eller matematik med hensyn til, hvilke elever pædagogen har fokus på. Det fremgår af figur 2, som viser de forskellige måder, som pædagogen altid og for det meste indgår i undervisningen på.

Figur 2

Hvor ofte forekommer det, at pædagogen indgår i dansk- eller matematikundervisningen på følgende måder? (n = 410)

Andelen af lærere, der har svaret "Altid" eller "For det meste" ved følgende udsagn: Pædagogen er ...

... til stede i klassen sammen med dig, sådan at I er to voksne sammen om alle eleverne.

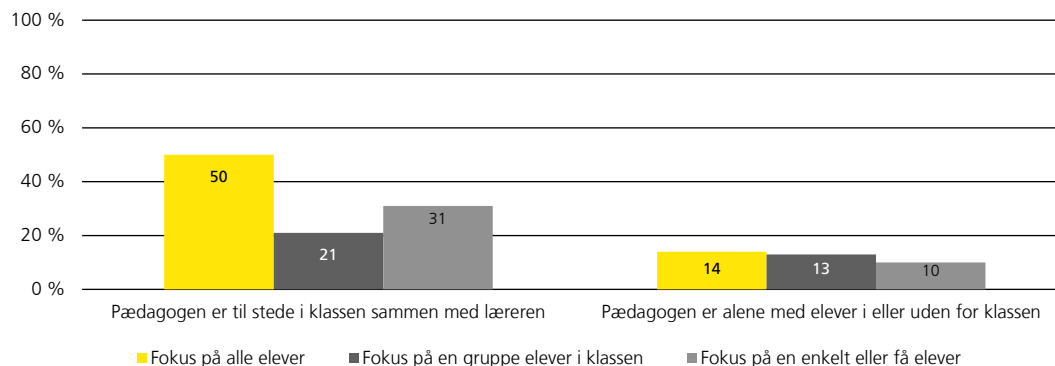
... til stede i klassen sammen med dig, men med fokus på en gruppe elever i klassen.

... til stede i klassen sammen med dig, men med fokus på en enkelt eller få elever.

... alene til stede med alle klassens elever.

... sammen med en gruppe elever i forbindelse med holddeling.

... ude af klassen med en enkelt eller få elever, mens du underviser resten af klassen.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik.

Note: Dette spørgsmål er kun blevet stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med en pædagog i det pågældende fag.

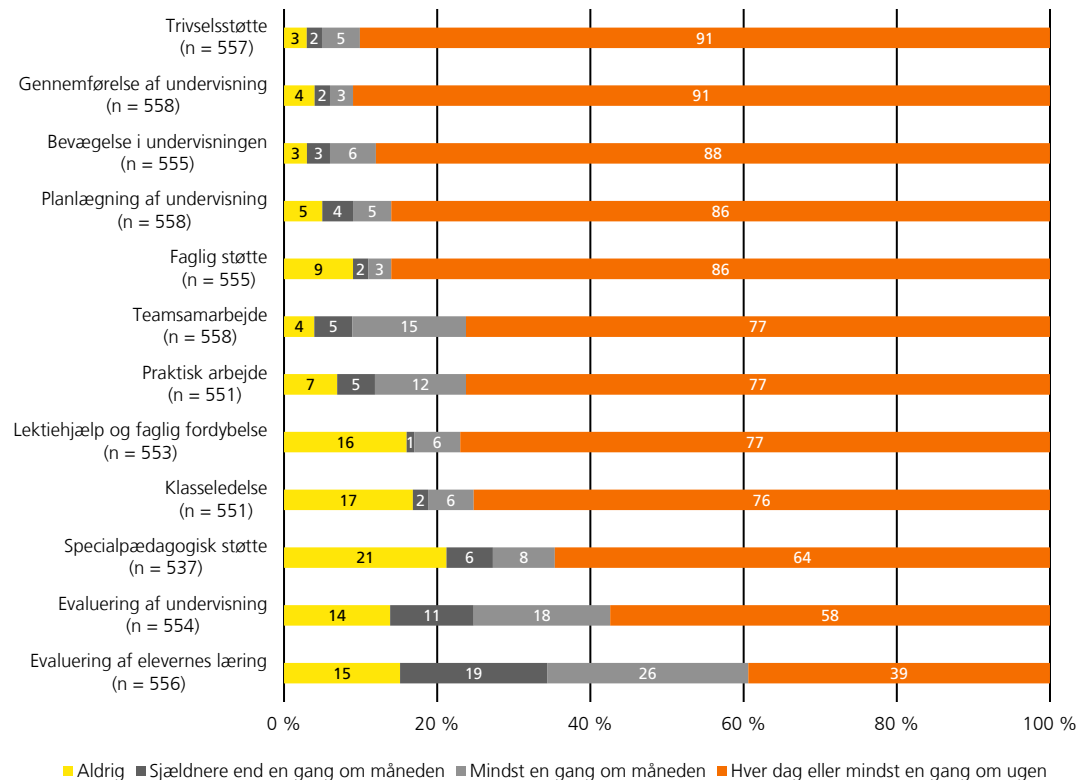
Note: Dette spørgsmål er kun blevet stillet til de respondenter, hvor pædagogen i gennemsnit indgår i en eller flere lektioner om ugen.

Figuren viser, at det er langt mest udbredt, at pædagogen indgår i dansk- eller matematikundervisningen sammen med læreren med fokus på alle elever, og noget mindre udbredt, at læreren og pædagogen er sammen i undervisningen, hvor pædagogen har fokus på et mindre antal elever. Desuden er det relativt sjældent, at pædagogen er alene enten med hele klassen eller med et mindre antal elever.

4.2.2 Pædagogernes opgaver i forbindelse med undervisningen og skole-hjem-samarbejdet

Pædagogerne har mange opgaver i forbindelse med undervisningen. Figur 3 giver et overblik over, hvor ofte pædagogen udfører en række opgaver i forbindelse med undervisningen.

Figur 3
Hvor ofte har du følgende opgaver i forbindelse med undervisningen?



Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016.

Det fremgår af figuren, at gennemførelse af undervisning og trivselsstøtte er blandt de opgaver, der udføres hyppigst, sammen med bevægelse i undervisningen, planlægning af undervisningen og faglig støtte. Blandt de mindst udbredte opgaver finder vi evaluering af elevernes læring, evaluering af undervisningen og specialpædagogisk støtte. Alt i alt tegner pædagogbesvarelsene fra følgeforskningsprogrammet et billede af, at pædagogerne ikke alene har mange forskellige opgaver, men faktisk også hyppigt udfører disse opgaver. Dvs. at tre fjerdedele af pædagogerne udfører langt de fleste af opgaverne mindst en gang om ugen.

Pædagogerne blev i forbindelse med følgeforskningsprogrammet også spurgt, om de bliver inddraget i en række andre samarbejdsområder. Tabel 6 viser, i hvilken grad de bliver inddraget i disse opgaver, og vi kan se, at de mest bliver inddraget i skole-hjem-samarbejdet generelt. Dernæst følger skole-hjem-samtaler og udarbejdelse af elevplaner.

Tabel 6
I hvilken grad bliver du inddraget i nedenstående? (n = 546-547)

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Skole-hjem-samarbejde generelt	6 %	3 %	5 %	16 %	25 %	44 %
Skole-hjem-samtaler	10 %	4 %	6 %	15 %	21 %	44 %
Udarbejdelse af elevplaner	21 %	10 %	13 %	17 %	17 %	21 %

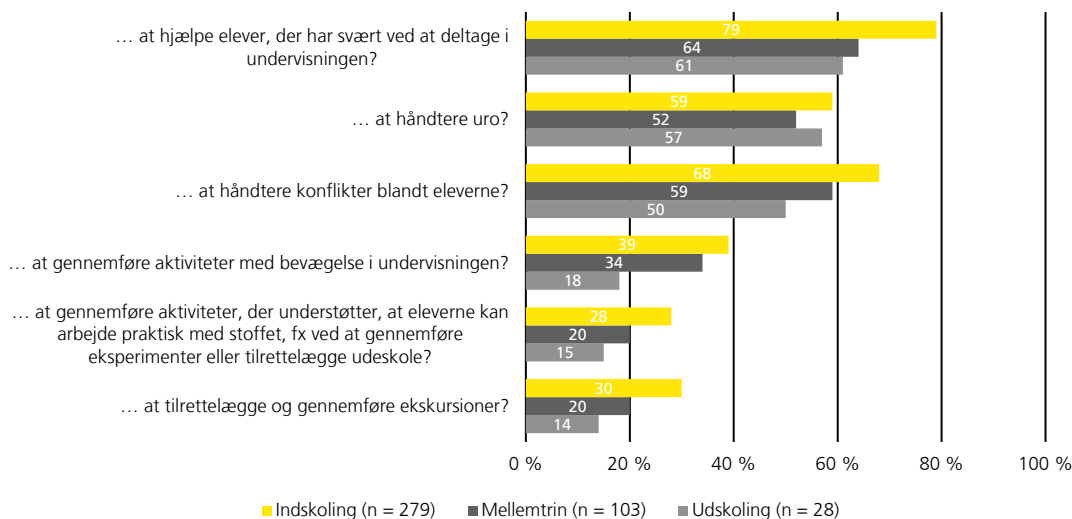
Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016.

4.2.3 Samarbejdets fokus

Figur 4 viser, hvad dansk- og matematiklærerne oplever, er i fokus i forbindelse med lærer-pædagog-samarbejdet, fordelt på trin, hvor kategorierne "I nogen grad" og "I høj grad" er lagt sammen. Det fremgår, at lærerne i indskoling generelt oplever et større fokus på de områder, der er blevet spurgt ind til, end lærerne på mellemtrinnet og i udskoling.

Figur 4

Andel, som har svaret "I nogen grad" eller "I høj grad" på spørgsmålet "I hvilken grad oplever du, at samarbejdet med pædagogen har fokus på ..." (n = 410)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag, samt at pædagogen i gennemsnit indgår i minimum en lektion om ugen.

Lærerne oplever, at lærer-pædagog-samarbejdet i dansk eller matematik i de pågældende klasser i særdeleshed har fokus på at hjælpe elever, der har svært ved at deltage i undervisningen, på at håndtere konflikter blandt eleverne samt på at håndtere uro. Lærerne oplever, at samarbejdet i mindre grad har fokus på at gennemføre aktiviteter med bevægelse i undervisningen, på aktiviteter, der understøtter, at eleverne kan arbejde praktisk med stoffet, samt på at tilrettelægge og gennemføre ekskursioner.

4.2.4 Sammenfatning

Samlet set viser resultaterne i dette kapitel, at det i dansk og matematik er mest udbredt, at pædagogen indgår i undervisningen sammen med læreren og ikke er alene i de pågældende klasser. Dette gælder, både når der er fokus på alle eleverne i klassen, og når der er fokus på et mindre antal elever. Det peger på, at lærer-pædagog-samarbejdet i højere grad er centreret omkring et samspil mellem de fagprofessionelle inde i klasserummet frem for fx opdeling i mindre grupper i og uden for klassen, hvor læreren og pædagogen tager sig af hver deres grupper. Resultaterne

viser også, at de opgaver, som pædagogerne hyppigst har i forbindelse med undervisningen, er gennemførelse af undervisning og trivselsstøtte, bevægelse i undervisningen, planlægning af undervisning og faglig støtte, og at pædagogerne i væsentlig grad bliver inddraget i skole-hjem-samarbejdet. Desuden oplever lærerne, at lærer-pædagog-samarbejdet i dansk og matematik i særdeleshed har fokus på at hjælpe elever, der har svært ved at deltage i undervisningen, på at håndtere konflikter blandt eleverne samt på at håndtere uro. Det indikerer, at lærerne overvejende forstår pædagogernes rolle i klasserummet som rettet mod at hjælpe elever med relationelle problemstillinger. Dette udfoldes yderligere i kapitel 5.

5 Elementer i det velfungerende samarbejde mellem lærer og pædagog i praksis

Dette kapitel omhandler elementerne i det velfungerende samarbejde mellem lærer og pædagog i praksis og dermed, hvad der er vigtigt at fokusere på, hvis man ønsker at fremme og udvikle samarbejder på skolerne. Med udgangspunkt i de fem kendetegn ved det velfungerende samarbejde, som vi identificerede i forbindelse med forundersøgelsen, og som refereres i kapitel 3, kortlægger vi i dette kapitel udbredelsen af disse kendetegn på tværs af skolerne. Sideløbende inddrager vi data fra interview på de seks skoler med henblik på at få yderligere indblik i og give eksempler på, hvordan det velfungerende samarbejde konkret tager sig ud på de udvalgte skoler.

Kapitlet viser, at flere af elementerne i det velfungerende samarbejde ser ud til at være ganske udbredte i praksis. Lærere og pædagoger oplever grundlæggende, at deres kompetencer kommer i spil i undervisningen, at der er plads til deres forskellighed, og at de får konstruktiv sparring fra hinanden – dog mest om trivsel, hvis man spørger lærerne. Fra eksemplerne på det velfungerende samarbejde på de seks skoler, der indgår i undersøgelsen, ved vi i den forbindelse, at det er vigtigt, at der er en tydelig rollefordeling mellem lærer og pædagog, og at lærere og pædagoger har forskellige og komplementære kompetencer, som kan blive bragt i spil, og som eleverne også oplever og bruger til at navigere efter. Samtidig er det vigtigt, at rollerne ikke bliver for opdelte, så lærerne fratages den relationelle rolle. Samarbejdet om faglighed og trivsel bør i stedet tilgås ud fra en fælles forståelse af opgaven og ikke som to adskilte aktiviteter.

En central udfordring ved det velfungerende samarbejde er ifølge undersøgelsens resultater, at lærerne i dansk og matematik oplever, at det er vanskeligt at få tid til at mødes med pædagogerne, og at lærerne bruger meget lidt tid på fælles forberedelse og evaluering af undervisningen i forbindelse med samarbejdet med pædagogerne. Mange bruger slet ikke tid på dette, selvom

det ifølge forskningen er et centralt element i det velfungerende samarbejde. Med hensyn til ledelsens rolle i forbindelse med det velfungerende samarbejde ser vi, at flertallet af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen oplever, at ledelsen aktivt arbejder for et godt samarbejde, mens langt færre oplever, at ledelsen afsætter tilstrækkelig tid til samarbejdet, hvilket harmonerer med, at lærerne oplever manglende tid som en væsentlig udfordring, der også fremgår af interviewdata fra de seks eksempler på velfungerende samarbejder.

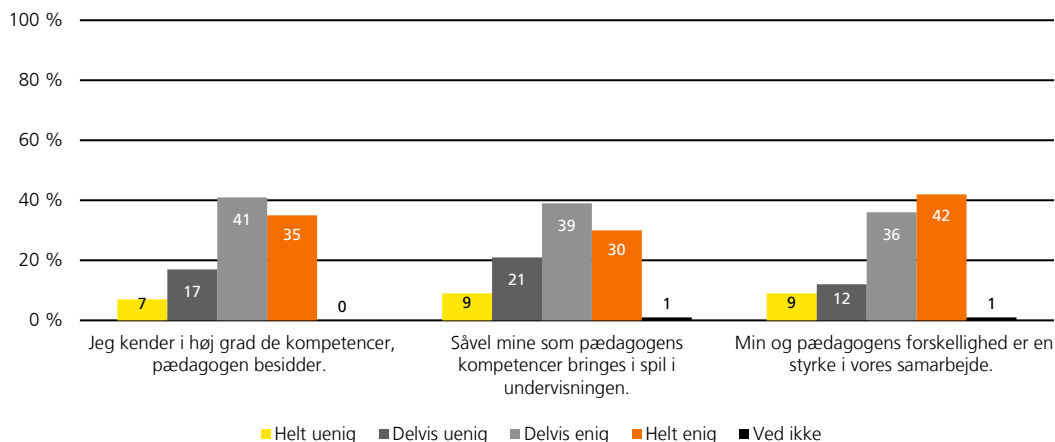
Datagrundlaget for dette kapitel er det samme som datagrundlaget for kapitel 4 samt interviewmaterialet fra de udvalgte skoler.

5.1 Læreres og pædagogers kompetencer, roller og forskellighed i undervisningen

Forundersøgelsen peger på, at et af de centrale elementer i det velfungerende samarbejde er, at lærere og pædagoger kender hinandens kompetencer. Det er en forudsætning for, at pædagogens kompetencer bringes i spil i undervisningen, og for, at der kan være en klar rollefordeling mellem lærere og pædagog. Forundersøgelsen fremhæver ligeledes, at det er væsentligt, at forskelle mellem henholdsvis læreres og pædagogers faglighed ses som en styrke i samarbejdet.

Lærerne har vurderet ovenstående aspekter af samarbejdet med en pædagog om dansk- eller matematikundervisningen, hvilket fremgår af figur 5.

Figur 5
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om dit samarbejde med pædagogen?
(n = 526)



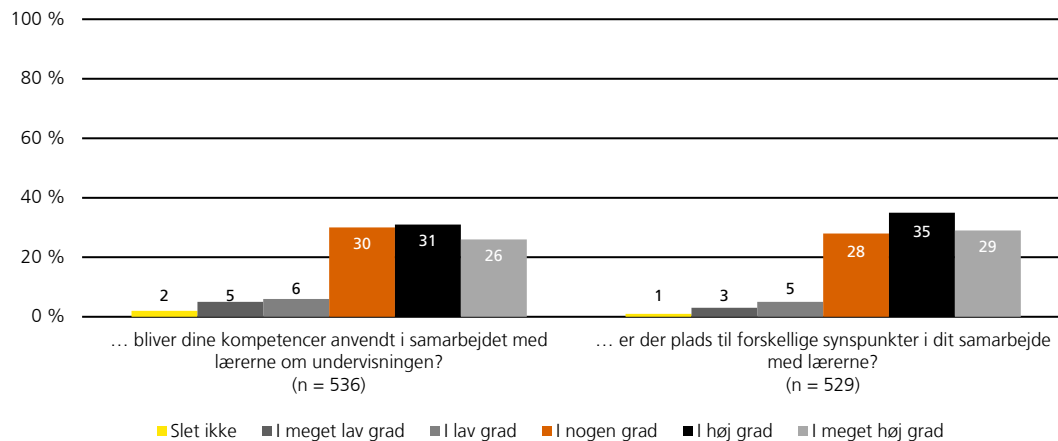
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Figuren viser, at lærerne i overvejende grad oplever, at de kender pædagogernes kompetencer, at begge faggrupperes kompetencer bringes i spil i undervisningen, og at forskellighed mellem læreren og pædagogen er en styrke i samarbejdet. Det bør dog bemærkes, at der også er en ikke ubetydelig del af lærerne, der har svaret "Delvis uenig" eller "Helt uenig".

Pædagogerne blev i forbindelse med følgeforskningsprogrammet bedt om at forholde sig til, i hvilken grad deres kompetencer bliver anvendt i forbindelse med samarbejdet med lærerne om undervisningen på tværs af fag, samt i hvilken grad de oplever, at der er plads til forskellige synspunkter i samarbejdet generelt. Det er værd at bemærke, at det ikke er præcis de samme spørgsmål, som blev stillet til dansk- og matematiklærerne i EVA's spørgeskemaundersøgelse, men de tjener alligevel i nogen grad til sammenligning. Pædagogernes svar fremgår af figur 6.

Figur 6
I hvilken grad ...



Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016.

Af figuren fremgår det, at også pædagogerne i overvejende grad oplever, at deres kompetencer kommer i spil i undervisningen sammen med lærernes, og at der er plads til forskellige synspunkter i samarbejdet.

5.1.1 Rollefordeling i samarbejdet

Interview med lærere og pædagoger på de seks skoler giver et indblik i, hvordan de arbejder med deres indbyrdes rollefordeling, og hvordan de bringer deres forskellige fagligheder i spil i undervisningen. Det er et gennemgående træk i de seks cases, at læreren har det primære ansvar for den faglige del af undervisningen. Når pædagogerne er til stede i undervisningen, er det som oftest læreren, der rammesætter timen og har det faglige overblik over timens forløb. Flere pædagoger giver udtryk for, at de ikke blander sig i lærerens opgaver i forbindelse med undervisningen. En pædagog i udskolingen forklarer fx, at hun kun tager opgaven med klasseledelse på sig i de tilfælde, hvor det er hende, der gennemfører et forløb. I den øvrige undervisning er rollefordelingen meget tydelig:

Jeg er jo ikke den, der tager klasserumsledelsen, jeg træder ind som pædagogen i klassen. Jeg kender jo godt min plads, hvis man kan sige det sådan. Uden at det er sådan, at lærere er mere værd end pædagoger. Jeg ved jo godt, hvad min rolle er, det er Steen [læreren], som står for det, og jeg kan så supplere med den hjælp, jeg så har. Så kan vi snakke om

undervejs, hvor det er smart, at jeg træder til, eller jeg kan selv se det og spørge Steen: "Skal jeg lige tage mig af den gruppe?"

I de velfungerende samarbejder er rollerne tydelige og aftalt på forhånd. I de fleste tilfælde på ugentlige møder, men ofte også ved undervisningens start – hvor læreren og pædagogen hurtigt udveksler information om programmet for den pågældende lektion. Der bliver dermed skabt en form for samarbejde mellem de to fagprofessionelle, hvor de på baggrund af en tydelig rollefordeling i et tæt samspil varetager forskellige opgaver. Den indledende forventningsafstemning vurderes at være meget vigtig, da den giver mulighed for, at begge parter føler ejerskab til undervisningen. En lærer på mellemtrinnet lægger vægt på dette element:

Det er meget vigtigt, at begge parter føler et ejerskab og har en følelse af, at man har en rolle her. Det kan jo skabe voldsom irritation, hvis den ene står ovre i hjørnet med korslagte arme og bare iagttager. Men vi udnytter, at vi er to, som hjælper hinanden. Og vi fik defineret, hvordan vi kommunikerer sammen i de her helt håbløse rammer, vi har. Sådan nogle ting, så vi ligesom føler, at vi har en forpligtigelse over for hinanden.

Læreren vurderer i dette eksempel, at samarbejdet med pædagogen er blevet velfungerende på trods af svære rammer, fordi de har skabt et fælles grundlag, en fælles forståelse af opgaven og en klar rollefordeling.

Det er gennemgående i de seks cases, at pædagogerne især varetager opgaver relateret til arbejdet med trivsel og sociale relationer i klassen. Der er dog forskel på, om pædagogen har det primære ansvar for dette, eller om ansvaret deles med læreren.

På en af skolerne er der i udskolingens ansat en pædagog til at varetage en række af de sociale og trivselsmæssige opgaver, der tidligere lå i klasselærerfunktionen. Pædagogen bliver her tovholder og hovedansvarlig for elever med vanskeligheder og for det generelle arbejde med trivsel i udskolingens. På en anden skole finder ledelsen det meget væsentligt, at lærerne stadig varetager opgaver, der er knyttet til trivsel og elevernes relationer. Her vurderes det at være meget afgørende, at lærerne ikke fritages fra at have fokus på lærer-elev- og elev-elev-relationer i løbet af skoledagen. Derfor er både lærere og pædagoger kontaktlærere for eleverne. Skolelederen fortæller:

Vi vil ikke gå ind og øremærke, at det er pædagogerne, der skal stå for relationsarbejdet, for hvis du går hen og tager relationsopgaven fra en lærer, så skal læreren jo stadigvæk etablere relationer. Vi har fokus på, at vi løser noget for eleven. Så hvis pædagogen har en relation, så hun kan nå det barn, så er det selvfølgelig hende, der gør det. Men det er ikke for at fratage læreren en opgave, hun skal stadig skabe relationer i undervisningen.

En tilsvarende model kan genfindes på andre skoler. Eleverne bliver ligeligt fordelt mellem lærere og pædagoger ud fra de relationer, som de har til eleverne, og det er så kontaktlærerens opgave at tage initiativ til og være tovholder for en gruppe elever. Der er altså forskellige modeller på skolerne for, hvordan arbejdet med trivsel organiseres, og hvordan der arbejdes med relationer. Det centrale i denne sammenhæng er, at rollefordelingen er tydelig for de involverede parter.

5.1.2 Rollefordeling og kompetencer set med elevernes øjne

Lærernes og pædagogernes forskellige kompetencer har i elevernes perspektiv forskellig værdi. En elev fra indskolingens beskriver, hvem vedkommende helst vil have hjælp af i forskellige situationer og hvorfor: "Hvis jeg skal lave opgaver, hvor jeg skal have hjælp, hvis jeg fx skal læse et rigtig langt ord, som jeg har svært ved ... så vil jeg helst have hjælp af Rikke [læreren]." Samme elev foretrækker pædagogen, når det drejer sig om en konflikt med andre elever, specielt i frikvartererne: "Så kan jeg bedst lide at få hjælp af Britt [pædagogen], for hun går ikke, før problemet er helt løst."

En del af de elever, som vi har interviewet i forbindelse med undersøgelsen, giver udtryk for, at pædagogerne er bedre end lærerne til at løse problemer, der handler om relationer, og at eleverne ofte har en tættere relation til pædagogerne, fordi de er sammen med dem i SFO eller klub. Der er her oftest tale om indskolings elever.

De ældre elever i udskolingens oplever også lærernes og pædagogernes kompetencer og roller i klassen som forskellige. Fx oplever en elev en forskel med hensyn til at blive set som henholdsvis person og elev. Eleven forklarer om pædagogen: "Han snakker til os, som om han kan forstå os. Og han er god til at sætte sig ind i situationen. Og så snakker han mere til os som personer end som elever."

Det er gennemgående i undersøgelsen, at både eleverne og de fagprofessionelle, som vi har interviewet, ser lærernes og pædagogernes forskellige kompetencer og de forskellige roller, de kan indtage, som en fordel og som noget, der på forskellig vis kan bidrage til samarbejdet og til elevernes læring og trivsel.

5.1.3 Pædagogernes engagement, lærernes åbenhed og den fælles forståelse af opgaven

Interviewene på de seks skoler peger på, at det har stor betydning, at lærere og pædagoger har en fælles forståelse af opgaven og af, hvad der fremmer læring, trivsel og udvikling i elevgruppen. Det handler bl.a. om, at læreren har fokus på betydningen af relationer og ser muligheder for, at pædagogens fokus på trivsel kan understøtte lærerens eget faglige fokus. En lærer i en udskolingsklasse forklarer, at hun forsøger at kombinere trivsel og faglighed i sin undervisning, og at det er et godt udgangspunkt for samarbejdet med pædagogen:

Selvom jeg godt kan opleves sådan lidt som "læreren med knold i nakken-agtig" og måske lidt "moster Skrap", så går jeg samtidig meget op i deres livsduelighed. Det prøver jeg at italesætte. Det er ikke kun test, prøver og karakterer, det drejer sig om, men også deres livsduelighed. Jeg er en linedanser, som både er ovre i den høje faglighed og i relationsarbejdet.

Pædagogen i dette konkrete samarbejde vurderer, at lærerens dobbelte fokus giver ham en mulighed for at indgå konstruktivt i samarbejdet. Han vurderer, at læreren har høje og klare faglige forventninger til eleverne, og oplever samtidig, at hans eget fokus på elevernes trivsel kobles til det samme projekt, og at de dermed begge fokuserer på at skabe gode læringsmuligheder for alle elever i udskolingen. Analysen af dette eksempel fremhæver betydningen af, at begge parter er ambitiøse og ønsker at bidrage til elevernes læring og udvikling.

Andre væsentlige elementer i udviklingen af en fælles forståelse af og et fælles fundament for arbejdet er, at pædagogerne er engagerede i undervisningsopgaven, og at lærerne er åbne over for pædagogernes bidrag. En pædagog, som er tilknyttet en indskolingsklasse, vurderer, at det for hende handler om at være engageret og ambitiøs, og hun oplever, at hun deler dette engagement med den lærer, hun samarbejder med. Hun forklarer:

Vi er begge to ambitiøse, vi vil begge noget. Jeg vil også gerne noget, jeg vil helst ikke være den der pædagog, der sidder inde i klassen og bare kigger. Jeg vil gerne bruges. [...] Vi vil begge gerne være i gang med børnene.

Set fra lærerens synspunkt har det stor betydning at opleve denne form for engagement hos pædagogen. Læreren oplever i dette tilfælde, at pædagogen selv byder ind med ideer og med viden om eleverne fra SFO'en. Pædagogen har kontakt til og overblik over elevernes trivsel og relationer, og den viden bringer hun ind i samarbejdet. Læreren vurderer, at pædagogens engagement betyder, at hun bliver bedre til at give slip på kontrollen over undervisningen, fordi engagementet medfører en respekt for pædagogens faglighed. Læreren forklarer:

Jeg har meget stor respekt for, hvad Britt [pædagogen] byder ind med, så jeg gør mindre af, hvad jeg måske har gjort tidligere. Altså, tidligere har jeg måske insisteret lidt mere på at holde fast i, hvordan jeg synes, noget skal være. Nu kan jeg meget lettere sige "nå ja, der kan godt være andre syn på det, jeg tænker." Og det er lettere at trække sig, når jeg ved, at Britt også har helt styr på det. Det kan godt være, at hun gør det på en anden måde, end jeg ville have gjort det på, men det er også en god måde.

Flere lærere betoner betydningen af pædagogens engagement i undervisningsopgaven, og dette modsvarer af pædagoger, som lægger stor vægt på lærernes åbenhed over for deres bidrag. Pædagogerne giver en række eksempler på, at de ikke i forbindelse med alle de samarbejder, de indgår i, oplever tilstrækkelig åbenhed. En pædagog i udskoling vurderer fx, at det kan være vanskeligt for lærerne i de tilfælde, hvor han som pædagog udfordrer et ensidigt eller fastlåst syn på enkelte elever, fx på baggrund af iagttagelser i undervisningen eller samtaler med eleverne. En lærer på mellemtrinnet anerkender også behovet for åbenhed:

Det handler måske også meget om åbenhed. Det handler om at være åben i det: "Hvad kan jeg lære dig, og hvad kan du lære mig?" I stedet for at tænke "jeg har mit, du har dit, og så må vi finde et eller andet fælles".

5.1.4 Sammenfatning

Forundersøgelsen peger på, at det velfungerende samarbejde bl.a. er kendetegnet ved, at *der er klarhed over faggruppernes roller og mulige bidrag, så begge gruppers faglighed og kompetencer bringes i spil*. I relation til dette viser resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen, at både lærere og pædagoger oplever, at det reelt finder sted i udpræget grad. Dvs. at både lærere og pædagoger gennemgående oplever, at deres kompetencer bliver bragt i spil i undervisningen, og at der er plads til forskellighed. Desuden oplever hovedparten af dansk- og matematiklærerne, at de i høj grad kender de kompetencer, som den pædagog, de arbejder sammen med, besidder. På den baggrund peger spørgeskemadata på, at der umiddelbart er et godt udgangspunkt for lærer-pædagog-samarbejdet med hensyn til disse aspekter. Ser vi på de velfungerende samarbejder på de seks skoler, får vi indblik i, hvordan lærere og pædagoger fordeler rollerne imellem sig i undervisningen og bringer deres respektive kompetencer i spil. Det er typisk læreren, der står for den faglige del, mens pædagogen især arbejder med trivsel og sociale relationer i klasserummet. Eleverne giver udtryk for, at læreren og pædagogen ser dem forskelligt, og at eleverne kan få hjælp af dem i forskellige situationer. Det velfungerende samarbejde er kendetegnet ved, at pædagogens kompetencer kommer i spil gennem pædagogens engagement i undervisningen, og ved, at læreren samtidig er åben over for det, som pædagogen bringer i spil, og anerkender pædagogens betydning. Dette gælder med hensyn til trivslen i klassen, men også med hensyn til at understøtte det faglige indhold i undervisningen. Samtidig er det velfungerende samarbejde kendetegnet ved en tydelig rollefordeling, der er aftalt på forhånd, så begge parter føler ejerskab og har en plads i undervisningen. Det er også vigtigt, at læreren ikke får frataget sin relationelle rolle og betydning i klassen, selvom pædagogens rolle ofte primært vedrører trivsel. Dette indikerer, at der trods en klar rolleopdeling er overlap mellem rollerne.

5.2 Fælles mødeaktivitet, planlægning og evaluering af undervisningen

Forundersøgelsen peger på, at det i det velfungerende samarbejde mellem lærer og pædagog er vigtigt, at man planlægger og evaluerer undervisningen i fællesskab, og at der afsættes tid til disse aktiviteter. På den baggrund er det væsentligt at se på lærere og pædagogers mødeaktivitet, samt hvad de bruger tiden til, når de mødes.

5.2.1 Mødeorganisering og teamsamarbejde

Lærerne blev i EVA's spørgeskemaundersøgelse spurgt om, hvordan samarbejdet med den pædagog, som de arbejder mest sammen med, grundlæggende er organiseret. Lærernes svar fremgår af tabel 7.

Tabel 7
Organisering af samarbejde med pædagog, fordelt på trin (n = 526)

	Trin					
	Indskoling (n = 343)		Mellemtrin (n = 143)		Udskoling (n = 40)	
Hvordan er samarbejdet med pædagogen organiseret? (Sæt gerne flere markeringer)	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Samarbejdet er organiseret omkring teammøder, hvor pædagogen indgår	253	74 %	90	63 %	18	45 %
Samarbejdet er organiseret omkring individuelle møder med pædagogen	101	29 %	37	26 %	14	35 %
Samarbejdet er organiseret på anden vis	59	17 %	33	23 %	11	28 %
Nægter at svare	2	1 %	2	1 %	2	5 %
Ved ikke	4	1 %	4	3 %	2	5 %
Total	419	122 %	166	116 %	47	118 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Note: Totalen angiver i denne tabel antallet af markeringer, der er sat, og ikke antallet af respondenter. Procenterne er dermed beregnet ud fra antallet af markeringer i forhold til antallet af respondenter på hvert trin, og totalen summer derfor op til mere end 100 %.

Note: Svarmulighederne "Nægter at svare" og "Ved ikke" er gensidigt udelukkende i forhold til de øvrige svarmuligheder.

Tabellen viser, at langt den mest udbredte organiseringsform er teammøder, hvor pædagogen indgår. Således er samarbejdet med pædagogen for 74 % af lærerne i indskolingen, 63 % på mellemtrinnet og 45 % i udskolingen organiseret omkring teammøder. Desuden er det værd at bemærke, at kun 29 % af lærerne i indskolingen, 26 % på mellemtrinnet og 35 % i udskolingen har svaret, at samarbejdet er organiseret omkring individuelle møder med pædagogen. Det bør her bemærkes, at det har været muligt at afgive flere svar på spørgsmålet i tabel 7. Man kan således godt have en organisering med pædagogen, hvor både individuelle møder og teammøder indgår.

Ser vi videre på, hvilke teams samarbejdet primært finder sted i, viser det sig, at hovedparten (83-90 %) foregår i klasse- eller årgangsteams, heraf færre i klasseteams på mellemtrinnet.

Pædagogbesvarelserne fra følgeforskningsprogrammet giver ikke et væsentligt anderledes billede af mødeorganiseringen i forbindelse med lærer-pædagog-samarbejdet på tværs af fag og klasser. 91 % af pædagogerne indgår i teamsamarbejde på skolen, og tabel 8 giver et overblik over, hvilke teams med mindst ét møde om måneden pædagogerne deltager i.

Tabel 8
I hvilke af følgende typer af teams har du mindst ét møde om måneden?

	Antal	Procent
Ingen månedlige teammøder	24	5 %
Fagteam	2	0 %
Klasseteam	81	16 %
Årgangsteam	52	10 %
Afdelingsteam	31	6 %
Møder med slags for teams	310	62 %
Total	500	100 %

Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016. Beregninger er foretaget af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret "Ja" på spørgsmålet "Deltager du i møder i teamsamarbejde med lærere på skolen?".

Det fremgår af tabellen, at langt de fleste pædagoger har mindst ét månedligt teammøde, og samtidig, og at over halvdelen månedligt mødes med flere forskellige former for teams.

5.2.2 Hvor ofte mødes lærere og pædagoger?

I EVA's spørgeskemaundersøgelse blev de lærere, der afholder henholdsvis individuelle møder og møder i teams med den pædagog, de arbejder tættest sammen med i dansk eller matematik i den pågældende klasse, spurgt om, hvor ofte disse møder finder sted. Svarene fremgår af tabel 9.

Tabel 9
Individuelle møder og teammøder med pædagogen

	Hvor ofte afholdes der individuelle møder med pædagogen? (n = 152)*		Hvor ofte afholdes der møder i teams med pædagogen? (n = 361)**	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Flere gange om ugen	12	8 %	6	2 %
Ca. en gang om ugen	35	23 %	203	56 %
Ca. en gang hver anden uge	27	18 %	68	19 %
Ca. en gang hver tredje uge	8	5 %	18	5 %
Ca. en gang om måneden	32	21 %	40	11 %
Ca. en gang hver anden måned	16	11 %	13	4 %
Sjældnere end en gang hver anden måned	21	14 %	13	4 %
Ved ikke	1	1 %	0	0 %
Total	152	100 %	361	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Disse spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med en pædagog i det pågældende fag.

**: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret "Samarbejdet er organiseret omkring individuelle møder med pædagogen" på spørgsmålet om organisering af samarbejdet med pædagogen.*

*** : Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret "Samarbejdet er organiseret omkring teammøder, hvor pædagogen indgår" på spørgsmålet om organisering af samarbejdet med pædagogen.*

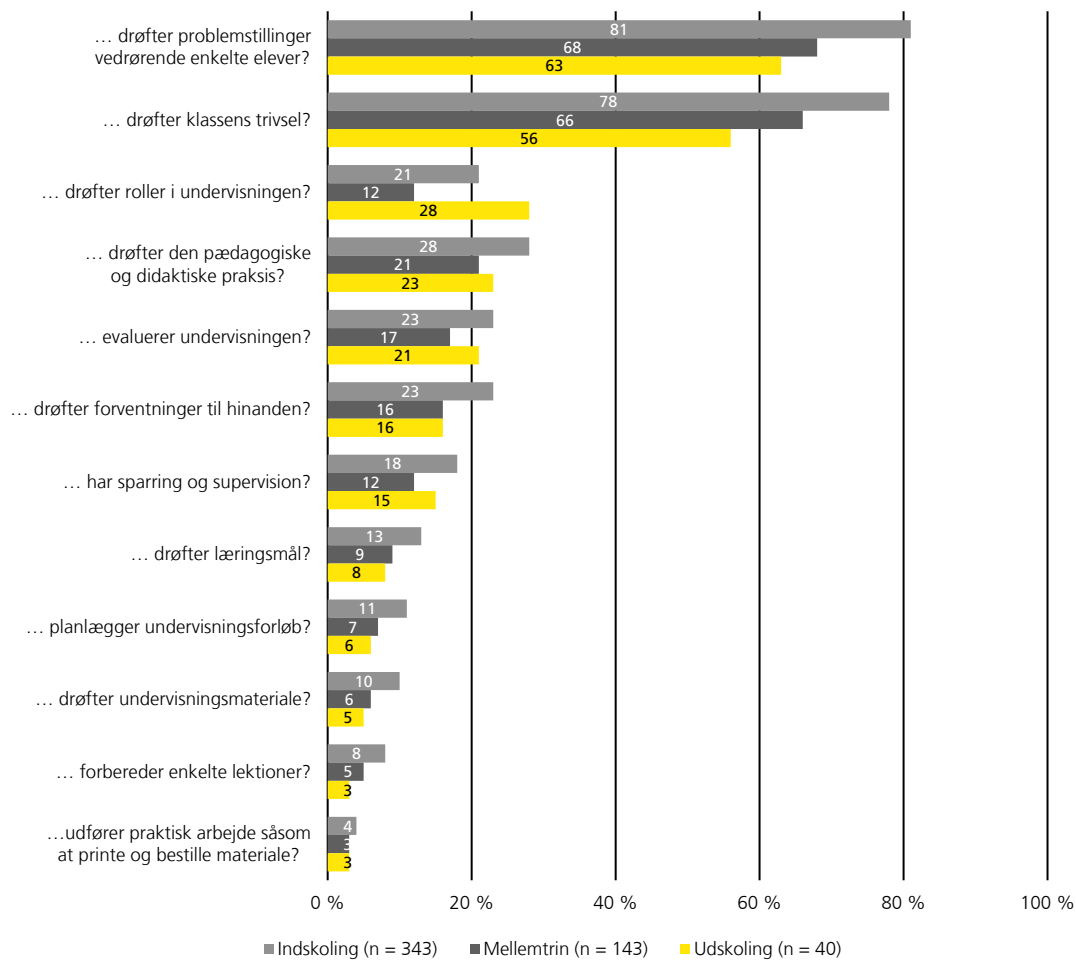
Af tabel 9 fremgår det, at møder afholdes noget oftere i forbindelse med teamsamarbejde. Vi ser her, at 58 % mødes en gang om ugen eller mere, hvorimod kun 31 % af de lærere og pædagoger, der afholder individuelle møder, mødes lige så tit. Desuden afholder kun 23 % individuelle møder ugentligt.

5.2.3 Hvad mødes lærere og pædagoger om?

Som tidligere nævnt fremgår det af forundersøgelsen, at forskningen fremhæver, at det, at lærere og pædagoger planlægger og evaluerer undervisningen i fællesskab, er et væsentligt element i det velfungerende samarbejde. I det følgende ser vi derfor på, hvor stor en del af samarbejdet fælles planlægning og evaluering udgør i forhold til andre aktiviteter, når lærerne i EVA's spørgeskemaundersøgelse mødes eller har kontakt med den pædagog, de arbejder mest sammen med i dansk eller matematik i den pågældende klasse. Svarene er samlet i figur 7, hvor svarkategorierne "For det meste" og "Altid" er lagt sammen.

Figur 7

Andel, der har svaret "Altid" og "For det meste" på spørgsmålet "Når du og pædagogen mødes eller har kontakt, hvor ofte sker det da, at I ..." (n = 526)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Af disse besvarelser fremgår det, at klassens trivsel eller problemstillinger vedrørende enkelte elever er det, der langt oftest drøftes, når læreren og pædagogen mødes eller har kontakt. Dette

gælder både i indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen. Det er derimod langt mindre udbredt, at læreren og pædagogen drøfter den pædagogiske og didaktiske praksis, drøfter forventninger til hinanden, evaluerer undervisningen, drøfter roller i undervisningen eller har sparring og supervision. Mindst hyppigt er det, at læreren og pædagogen forbereder enkelte lektioner, planlægger undervisningsforløb, drøfter læringsmål eller undervisningsmateriale eller udfører praktisk arbejde såsom at printe og bestille materiale. Således peger data bl.a. på, at fælles evaluering og planlægning af undervisningen ikke udgør en væsentlig del af lærer-pædagog-samarbejdet i dansk og matematik, hvilket udfoldes i næste afsnit.

Tabel 10 viser derudover, at årsplanlægning eller udarbejdelse af elevplaner for de flestes vedkommende ikke finder sted, når læreren og pædagogen mødes eller har kontakt i forbindelse med dansk- eller matematikundervisningen i den pågældende klasse.

Tabel 10

Når du og pædagogen mødes eller har kontakt, sker det da, at I ... (n = 526)

		Antal	Procent
... udarbejder elevplaner?	Ja	145	28 %
	Nej	378	72 %
... laver årsplanlægning?	Ja	102	19 %
	Nej	423	80 %
... arbejder med skole-hjem-samarbejde?	Ja	326	62 %
	Nej	199	38 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Udarbejdelse af elevplaner med pædagogen forekommer kun hos 28 % af de adspurgte, og årsplanlægning med pædagogen forekommer kun hos 19 %. Der er således heller ikke her særligt stor aktivitet med hensyn til fælles planlægning mellem læreren og pædagogen. Skole-hjem-samarbejdet fylder derimod langt mere.

5.2.4 Tid, der bruges på fælles forberedelse, evaluering og planlægning

Tabel 11 giver et overblik over, hvor meget tid om ugen lærerne angiver at bruge på forberedelse og evaluering af undervisningen sammen med den pædagog, de arbejder mest sammen med i dansk eller matematik i den pågældende klasse.

Tabel 11
Hvor meget tid om ugen bruger du i gennemsnit sammen med pædagogen på ...

	... fælles forberedelse af undervisningen?		... fælles evaluering af undervisningen?	
	Antal	Procent	Antal	Procent
0 min	235	45 %	207	39 %
1-15 min	200	38 %	252	48 %
16-30 min	51	10 %	50	10 %
31-60 min	27	5 %	12	2 %
61 min – 2 timer	11	2 %	3	1 %
Mere end 2 timer	1	0 %	2	0 %
Nægter at svare	1	0 %	0	0 %
Total	526	100 %	526	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Samlet set er der ikke den store forskel på den tid, som lærerne bruger på henholdsvis fælles forberedelse af undervisningen og fælles evaluering af undervisningen sammen med pædagogen. Mere end 80 % af lærerne bruger 15 min eller mindre om ugen i gennemsnit. Heraf bruger lige under halvdelen (henholdsvis 45 % og 39 %) bemærkelsesværdigt slet ikke tid på fælles forberedelse og evaluering af undervisningen. Ser vi denne tendens i forhold til, at der i forskningen lægges vægt på betydningen af fælles planlægning og evaluering af undervisningen i det velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger, ser det ikke ud til, at det tidsmæssigt i praksis fylder ret meget – i hvert fald ikke, hvis vi ser på det enkelte samarbejde, altså samarbejdet mellem en lærer og en pædagog i dansk eller matematik i en klasse.

Tabel 12 giver et overblik over, hvor meget tid om ugen pædagogerne gennemsnitligt bruger på planlægning af undervisningen med samtlige lærere, som de samarbejder med på skolen, hvilket fremgår af besvarelser fra følgeforskningsprogrammet.

Tabel 12**Hvor meget tid om ugen bruger du i gennemsnit sammen med lærerne på planlægning af undervisning?**

	Antal	Procent
0 min	142	26 %
1-15 min	168	31 %
16-30 min	103	19 %
31-60 min	79	15 %
61 min – 2 timer	32	6 %
Mere end 2 timer	18	3 %
Total	542	100 %

Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016. Beregninger er foretaget af EVA.

Det fremgår af tabellen, at 26 % slet ikke bruger tid på fælles planlægning, 31 % bruger 1-15 min, 19 % bruger 16-30 min, og 15 % bruger 31-60 min. Meget få (9 %) bruger altså mere end en time om ugen i gennemsnit på planlægning af undervisning. Det ser således heller ikke ud til, at der bliver brugt meget tid på fælles planlægning af undervisningen i forbindelse med samarbejdet mellem lærere og pædagoger, når man ser på tværs af samarbejder i alle fag. Vi har ikke data om, hvor meget tid pædagogerne samlet set bruger sammen med lærerne på evaluering eller forberedelse af undervisningen på tværs af samarbejder. Dog ved vi fra kortlægningen af, hvilke opgaver pædagogerne har i forbindelse med undervisningen (jf. figur 3), at 58 % af pædagogerne udfører en form for evaluering af undervisningen hver dag eller mindst en gang om ugen. Dette kan dog være både alene eller sammen med lærerne.

5.2.5 Udfordringer i forbindelse med mødeaktivitet

En af forklaringerne på, hvorfor lærere og pædagoger tilsyneladende bruger så relativt lidt tid på fælles planlægning og evaluering af undervisningen, kan sandsynligvis findes i det forhold, at det kan være udfordrende at finde tid til at mødes. Tabel 13 giver et overblik over, hvilke udfordringer lærerne oplever med hensyn til at mødes med den pædagog, de arbejder mest sammen med i dansk eller matematik i den pågældende klasse.

Tabel 13**Udfordringer i forbindelse med samarbejde med pædagogen, fordelt på trin (n = 526)**

	Trin					
	Indskoling (n = 343)		Mellemtrin (n = 143)		Udskoling (n = 40)	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Hvilke udfordringer oplever du med hensyn til at afholde møder med pædagogen? (Sæt gerne flere markeringer)						
Vi har svært ved at finde tid til at mødes	169	49 %	74	52 %	17	43 %
Vores skemaer gør det svært for os at mødes	165	48 %	57	40 %	22	55 %
Det er uklart, hvem der skal tage initiativ til at mødes	37	11 %	25	17 %	10	25 %
Møderne aflyses ofte	13	4 %	7	5 %	2	5 %
Der er ingen udfordringer med hensyn til at afholde møder	110	32 %	45	31 %	10	25 %
Nægter at svare	4	1 %	1	1 %	1	3 %
Ved ikke	5	1 %	1	1 %	1	3 %
Total	503	147 %	210	147 %	63	158 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Note: Totalen angiver i denne tabel antallet af markeringer, der er sat, og ikke antallet af respondenter. Procenterne er dermed beregnet ud fra antallet af markeringer i forhold til antallet af respondenter på hvert trin, og totalen summer derfor op til mere end 100 %.

Note: Svarmulighederne "Der er ingen udfordringer med hensyn til at afholde møder", "Nægter at svare" samt "Ved ikke" er gensidigt udelukkende i forhold til de øvrige svarmuligheder.

Tabellen viser, at de to hyppigste udfordringer, som lærerne oplever med hensyn til at mødes med pædagogen, er, at de har svært ved at finde tid til at mødes, og at deres skemaer gør det vanskeligt at finde et tidspunkt at afholde møderne på. Det kan til dels skyldes, at de er på skolen på forskellige tidspunkter og har forskellige timetal og arbejdsopgaver. Mange pædagoger vil fx ofte varetage opgaver i enten SFO eller klub om eftermiddagen og vil således ikke kunne mødes med lærerne på det tidspunkt.

5.2.6 Behov for mødetid

Interviewene på de seks skoler viser, både at muligheder for planlægning og evaluering er meget vigtige, og at det på nogle skoler kan være en udfordring at sikre disse muligheder. Et centralt punkt er her lærere og pædagogers muligheder for at afholde de møder, hvor forberedelse og

evaluering kan finde sted. Lærernes spørgeskemabesvarelser, som fremgår af de forrige afsnit, bekræfter, at de største udfordringer med hensyn til at afholde møder med den pædagog, som de arbejder mest sammen med, er, at det er svært at finde tid til at mødes, og at deres skemaer gør det svært for dem at mødes.

Det er forskelligt, hvordan denne udfordring håndteres på skolerne. På nogle skoler er det ikke lykkedes at finde måder at gøre det på. Lærere og pædagoger oplever, at der er meget lidt tid, hvor de kan mødes, og at de muligheder, der er, bliver brugt på andre typer af møder, fx møder for hele personalegruppen. Det er i høj grad en logistisk udfordring at finde tid til fælles forberedelse pga. de forskudte arbejdstider. På en skole har pædagogerne fx altid personalemøder om formiddagen, mens lærerne underviser. En lærer på mellemtrinnet forklarer, at fælles mødetid for lærere og pædagoger ikke prioriteres på skolen:

Vi har ikke rigtig tid til at forberede os sammen. Inden skolestart havde vi et møde, hvor vi snakkede ganske kort sammen om hinandens roller, og hvad vores forventninger var. Det blev også fremlagt og gjort klart for forældrene. Vi synes, i vores klasseteam, at det er vigtigt, at der er både en lærer og en pædagog til stede, det optimerer vores samarbejde, at man lige kan nå at få snakket lidt med hinanden om konflikter, udfordringer i klubben, og hvad vi oplever her. Men det er ikke noget, vi har haft mulighed for at samarbejde særligt meget om, for vi har ingen mødetid.

Spørgeskema- og interviewdata understreger betydningen af, at der findes tid til forberedelse og til faste møder mellem lærere og pædagoger. Analysen af interview fra de seks eksempler på det velfungerende samarbejde peger på, at det ikke i alle tilfælde er tilstrækkeligt med pædagoger-nes deltagelse i teammøderne. Der skal også være plads til individuelle møder, hvor lærere og pædagoger kan planlægge og evaluere med hensyn til den klasse, som samarbejdet omhandler. Analysen peger også på, at dette kan kræve stor fleksibilitet, ikke mindst fordi lærere og pædagoger ikke har de samme arbejdstider. Løsningen på de skoler, hvor lærere og pædagoger ikke finder tid til at mødes regelmæssigt, er, at planlægningen sker uformelt og løbende fra dag til dag i forbindelse med undervisningen. Det er nødvendigt for at få samarbejdet til at fungere, men det opleves ikke som optimalt.

5.2.7 Sammenfatning

Med hensyn til kendetegnet på det velfungerende samarbejde, der handler om, at *lærere og pædagoger planlægger og evaluerer undervisningen i fællesskab*, er det væsentligt at pege på, at resultaterne viser, at mere end 80 % af dansk- og matematiklærerne i EVA's spørgeskemaundersøgelse svarer, at de kun bruger i gennemsnit 15 min eller mindre om ugen på henholdsvis fælles forberedelse og fælles evaluering af undervisningen sammen med den pædagog, de arbejder mest sammen med i den pågældende klasse. Heraf angiver lige under halvdelen, at de slet ikke

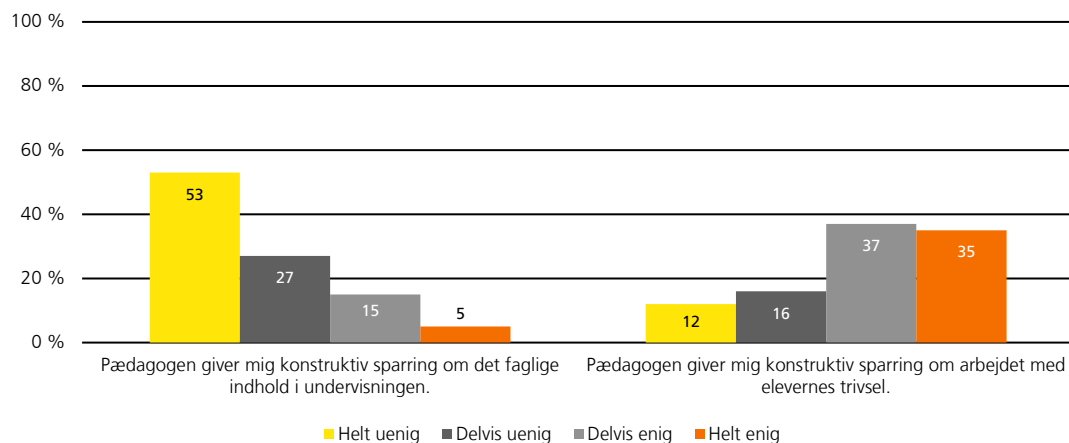
bruger tid på fælles forberedelse og evaluering af undervisningen. Således bruger en stor del af de 80 % slet ikke tid på de to aktiviteter, hvilket er bemærkelsesværdigt. Samtidig viser pædagogernes besvarelser fra følgeforskningen, at størstedelen af pædagogerne (76 %) bruger i gennemsnit en halv time eller mindre om ugen på fælles planlægning af undervisning på tværs af alle samarbejder, og at 26 % heraf slet ikke bruger tid på denne aktivitet. Med udgangspunkt i forskningen må man derfor samlet set konkludere, at det velfungerende samarbejde på dette punkt synes at have mindre gode vilkår.

Overordnet kan vi se, at lærer-pædagog-samarbejdet i dansk og matematik primært er organiseret omkring teammøder frem for individuelle møder, og at pædagogerne generelt deltager i teamsamarbejdet og skole-hjem-samarbejdet på skolen. Hovedparten af dem, der afholder individuelle møder, gør det mindre end én gang om ugen. Resultaterne fra EVA's spørgeskemaundersøgelse peger på, at den lave individuelle mødeaktivitet hænger sammen med, at det er svært at finde tid til at mødes, og at det også besværliggøres af lærernes og pædagogernes skemaer. Interviewene på de seks skoler viser samme udfordring og desuden, at det er meget vigtigt, at lærerne og pædagogerne får mulighed for fælles planlægning og evaluering med hensyn til den klasse, som samarbejdet omhandler. På de skoler, hvor lærere og pædagoger ikke finder tid til at mødes regelmæssigt, foregår planlægningen uformelt og løbende fra dag til dag i forbindelse med undervisningen, men det opleves ikke som tilfredsstillende.

5.3 Fælles sparring om elevernes faglige udvikling og trivsel

Forskningen peger på, at det er betydningsfuldt for det velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger, at de to professioner giver hinanden sparring, så de har mulighed for at udvikle deres faglighed i samarbejdet. Sparring kan have forskellig karakter, det kan være generelt, men det kan også omhandle et bestemt aspekt i undervisningen. Først ser vi på, hvilken sparring lærerne i dansk og matematik oplever at få fra den pædagog, de arbejder mest sammen med i den pågældende klasse, med hensyn til henholdsvis arbejdet med elevernes trivsel og det faglige indhold i undervisningen. Det fremgår af figur 8.

Figur 8
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om dit samarbejde med pædagogen?
(n = 526)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Her ses to modsatrettede tendenser. På den ene side ser vi, at kun 20 % af lærerne er helt eller delvis enige i, at pædagogen giver dem konstruktiv sparring om det faglige indhold, mens 72 % er helt eller delvis enige i, at de får konstruktiv sparring om arbejdet med elevernes trivsel. Hvis vi sammenholder disse resultater med den type opgaver, som pædagogerne oftest har i forbindelse med undervisningen (jf. figur 3), og det fokus, som samarbejdet har ifølge lærerne (jf. figur 4), kan vi konkludere, at lærerne oplever at få konstruktiv sparring inden for de områder, der fylder mest i samarbejdet, altså trivselsrelaterede opgaver i bred forstand.

Data fra følgeforskningen giver os information om, i hvilken grad pædagogerne oplever at få konstruktiv sparring fra lærerne, uden at specificere, hvilke områder de får sparring på. Af tabel 14 fremgår det, at over halvdelen af pædagogerne i meget høj grad eller i høj grad oplever at få konstruktiv sparring fra de lærere, som de samarbejder med. Hvis vi inkluderer svarkategorien "I nogen grad", gælder det hele 85 %.

Tabel 14
I hvilken grad får du konstruktiv sparring fra lærerne?

	Antal	Procent
I meget høj grad	135	25 %
I høj grad	153	29 %
I nogen grad	166	31 %
I lav grad	42	8 %
I meget lav grad	23	4 %
Slet ikke	17	3 %
Total	536	100 %

Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016.

Samtidig ses det, at en meget lille andel af pædagogerne (7 %) i meget lav grad eller slet ikke oplever at få konstruktiv sparring fra lærerne.

Følgeforskningen har ikke givet os mulighed for at undersøge, hvor meget tid pædagogerne bruger alene på sparring. Dog giver tabel 15 et overblik over den tid, der samlet bliver brugt på sparring og supervision.

Tabel 15
Hvor meget tid om ugen bruger du i gennemsnit sammen med lærerne på sparring og supervision?

	Antal	Procent
0 min	117	22 %
1-15 min	171	32 %
16-30 min	125	23 %
31-60 min	82	15 %
61 min – 2 timer	29	5 %
Mere end 2 timer	18	3 %
Total	542	100 %

Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016.

Det fremgår af tabellen, at over halvdelen af pædagogerne bruger 1-30 min i gennemsnit om ugen på sparring og supervision, og at 22 % bruger 0 min. Der bliver altså ikke brugt meget tid på fælles sparring.

5.3.1 Sparring og udvikling i det velfungerende samarbejde

Forskningen peger som nævnt på, at sparring og refleksion giver mulighed for, at begge professioner udvikler sig i samarbejdet til gavn for elevernes læring og trivsel. I dette afsnit giver vi tre eksempler fra de seks skoler på, hvordan lærere og pædagoger gennem faglige refleksioner i forbindelse med samarbejdet udvikler undervisningen. Et centralt fokusområde er i den forbindelse, hvordan pædagogernes fokus på og bidrag til elevernes trivsel i skolen inddrages i de faglige drøftelser og i undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering.

Det første eksempel er fra en indskolingsklasse. Læreren har det faglige overblik over elevernes progression, men læreren og pædagogen diskuterer løbende vægtningen og sammenhængen mellem det sociale og trivselsmæssige fokus og det faglige fokus. Samarbejdet vedrører en klasse med store udfordringer, og læreren og pædagogen beskriver, at de prøver noget af i fællesskab, og de vurderer, evaluerer og justerer løbende, så undervisningen kommer til at fungere. Pædagogen har i høj grad blik for, hvordan eleverne positionerer sig i forhold til hinanden, og for, hvordan eleverne har det, mens læreren har blik for den faglige progression. Men vægtningen af de to perspektiver foregår i fællesskab. Læreren forklarer: "Undervejs får vi os snakket ind på, hvad det er, vi vægter lige nu, hvor meget af min faglighed jeg kan køre frem med lige nu, hvor meget jeg skal holde tilbage." Noget af det, som de prøver af sammen, handler om holddeling, andet om valg af undervisningsmaterialer. De afprøver i fællesskab forskellige løsninger med henblik på at gennemføre en undervisning, der fungerer. Læreren forklarer om denne proces:

"Kan vi dele klassen på nogen måde, så nogle af de børn, som kan nogle ting ...?" De trængte jo virkelig også til at få udviklet noget. En anden måde at undervise på. De havde materialer på forskellige niveauer, for det gav absolut ingen mening at give dem en fælles læsebog. Der var der også nogle ting, hvor vi snakkede sammen om: "Hvordan laver vi det her system, hvordan får vi det her til at fungere i klassen? Hvis vi sætter de drenge her, hvad sker der så med resten af klassen?"

Læreren og pædagogen beskriver samarbejdet som en proces, hvor de løbende vurderer og justerer og planlægger undervisningen. Pædagogen uddyber: "Hele tiden tænke fremad, det er man nødt til. Man skal hele tiden være ti skridt foran, så man på en eller måde hele tiden kan bevare roen i klassen."

Læreren har som nævnt overblikket over og ansvaret for det rent faglige, men hun efterspørger pædagogens input og vurderinger af, hvad der kan fungere i klassen. Læreren forklarer om sit

behov for at sparre med pædagogen: "Når man er den, som underviser og er på, kan den anden have set noget: 'Hvor er børnene henne lige nu, kan de magte dét her, eller er det bedre, vi går den her vej?'"

Både læreren og pædagogen oplever, at pædagogens iagttagelser af undervisningen og især elevernes adfærd og reaktioner kan bruges direkte i forbindelse med planlægning af undervisningen og justeringer i de aktiviteter, der på forhånd er planlagt. Pædagogen byder ind, når hun, som hun siger, "oplever, hvad det er, klassen kan klare".

Det næste eksempel omhandler en klasse på mellemtrinnet. Også i dette eksempel er det læreren, der instruerer klassen i forbindelse med de enkelte opgaver og har det samlede overblik. Pædagogen er med i enkelte timer og oftest med en særlig opmærksomhed over for en mindre gruppe af elever. Pædagogen fortæller:

Jeg går rundt, snakker med dem, hjælper dem, og kan jeg se, at nogle af dem ikke forstår, hvad der bliver sagt, så går jeg over til dem. Der er jo nogle ting, som lærerne skal nå, de har ikke tid til at gå rundt og få alle med, og der kan jeg være med.

Læreren ser pædagogens tilstedeværelse som en fordel, og hun oplever, at de har forskellige, men komplementære kompetencer. Hun vurderer, at det giver en stor fordel at kunne sparre med en person med andre typer af kompetencer og med viden om eleverne fra den del af deres hverdagsliv, som de lever efter skole i klubben:

Jeg tænker, at vi har to forskellige kompetencer, men jeg ser det som en fordel, og det har jeg altid gjort ... Det vil jeg helt ærligt sige, det er meget forskelligt, hvor meget finger-spitzgefühl man har med hensyn til at håndtere pigegrupper, mobbekulturer og alt muligt andet. Det har vi ikke spidskompetencer med hensyn til, for det er vi ikke klædt på til fra seminarier, hvor pædagogerne har en helt anden faglighed, og det synes jeg, er en kæmpe gevinst. Det er en rigtig god sparringskombination, at jeg kan tale med en person, som også arbejder med børnene på et tidspunkt, hvor jeg ved, der også er rigtig meget relationelt på spil med dem. Camilla [pædagogen] kan jo fortælle mig nogle ting, som jeg ikke nødvendigvis har set.

Det tredje eksempel vedrører udskolingen. Pædagogen varetager ikke i dette tilfælde opgaver med hensyn til planlægning af den faglige undervisning, men han har ifølge læreren en stor betydning for undervisningens kvalitet, og han indgår i undervisningens flow. Pædagogen forklarer, at han påtager sig følgende rolle i undervisningen:

Jeg prøver at motivere. Hvis der er nogen, som sidder og falder lidt sammen. Jeg bruger meget tid på at gå rundt i undervisningen og motivere, lige hen og holde på skulderen. Der går jeg egentlig også ind og understøtter undervisningen, kan man sige, for hvis der er en gruppe, der går i stå, så går jeg jo til dem og prøver at motivere dem og få dem i gang.

Pædagogen lægger i denne forbindelse stor vægt på, at han ikke ser sig selv som lærer; det er et domæne, som han ikke ønsker at komme ind på. Han oplever samtidig, at han har en stærk position i samarbejdsrelationen og en central rolle med hensyn til at skabe et godt læringsmiljø. Både læreren og pædagogen oplever, at de komplimenterer hinanden, og at mulighederne for sparring udvikler læringsmiljøet. Læreren forklarer:

Jeg synes, at vi komplimenterer hinanden godt. Selvom den ene er pædagog, og den anden er lærer, så er det ikke så hårdt delt op, når vi er derinde sammen ... Det der med, at vi kan sparre pædagogisk. Jeg synes, at det er fedt, at man kan sparre bagefter eller før undervisningen.

Pædagogens iagttagelser i undervisningen og viden om eleverne fra de samtaler, som han gennemfører med dem, indgår i sparringen mellem læreren og pædagogen. Læreren oplever, at pædagogens arbejde skaber bedre læringsmuligheder for eleverne og et bedre læringsmiljø.

Pædagogernes rolle i undervisningen og deres fokus på elevernes trivsel og relationer fungerer i disse tre eksempler i sammenspil med lærernes praksis. Analysen viser, at det i den vellykkede samarbejdspraksis bliver muligt at opnå et fælles blik på eleverne, og der åbnes op for, at pædagogernes særlige perspektiver kan bidrage til at udvikle og justere undervisningen på baggrund af viden om elevernes relationer, forudsætninger og udfordringer.

5.3.2 Sammenfatning

Som tidligere nævnt fremhæver store dele af forskningen, at det, at *lærere og pædagoger giver hinanden sparring, og at begge parter oplever, at de udvikler deres faglighed i forbindelse med samarbejdet*, er en væsentlig komponent i det velfungerende samarbejde. I den kontekst peger resultaterne i dette afsnit på, at både lærere og pædagoger oplever at få gensidig konstruktiv sparring. Lærerne i dansk og matematik oplever dog hovedsageligt at få konstruktiv sparring med hensyn til elevernes trivsel og ikke med hensyn til det faglige indhold i undervisningen. Derudover oplever hovedparten af pædagogerne at få konstruktiv sparring af lærerne på tværs af de samarbejder, som de indgår i. Det bør dog tilføjes, at hovedparten af pædagogerne ikke bruger mere end i gennemsnit 30 min om ugen på sparring og supervision med lærerne. På den baggrund peger resultaterne i dette afsnit på, at lærer-pædagog-samarbejdet har et godt udgangspunkt med hensyn til sparring, som er et væsentligt element i det velfungerende samarbejde, om end det måske ikke altid tidsmæssigt udgør en væsentlig del.

Analysen af de seks cases giver eksempler på, hvordan lærere og pædagoger gennem faglig sparring og refleksion i samarbejde udvikler undervisningen. Resultaterne fra analysen af de velfungerende samarbejder peger på, at pædagogernes rolle i undervisningen og deres fokus på elevernes trivsel og relationer fungerer og foregår i samspil med lærernes faglige undervisningspraksis og ikke kun som adskilte aktiviteter. Analysen viser, at det i forbindelse med den vellykkede samarbejdspraksis bliver muligt at opnå et fælles blik på eleverne. Desuden giver sparring mellem fagprofessionelle med forskellige kompetencer og forskelligt kendskab til eleverne (fra henholdsvis skole og SFO/klub) mulighed for bedre at planlægge og justere aktiviteterne i undervisningen og styrke undervisningsmiljøet.

5.4 Ligeværdighed og anerkendelse i samarbejdet

I forskningen fremhæves det, at oplevelsen af ligeværdighed og anerkendelse også er en væsentlig komponent i det velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger. Både lærere og pædagoger skal opleve, at deres fagligheder, kompetencer og bidrag til samarbejdet anerkendes, og at faglighedernes forskelligheder værdsættes. Ligeværdighed og anerkendelse er vanskelige størrelser at måle i et spørgeskema, og derfor har vi begrænset mulighed for at belyse disse elementer i samarbejdet via de to kvantitative datakilder. Pædagogerne er dog i forbindelse med følgeforskningsprogrammet blevet spurgt om, hvorvidt de oplever, at lærerne anerkender deres faglighed. Svarene fremgår af tabel 16.

Tabel 16
I hvilken grad anerkender lærerne din faglighed?

	Antal	Procent
I meget høj grad	175	33 %
I høj grad	184	34 %
I nogen grad	138	26 %
I lav grad	19	4 %
I meget lav grad	17	3 %
Slet ikke	4	1 %
Total	537	100 %

Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016.

Tabellen viser, at hovedparten af pædagogerne (67 %) oplever, at lærerne i høj grad eller i meget høj grad anerkender deres faglighed. Inkluderer man svarkategorien "I nogen grad", kommer tallet op på 93 %. Således lader det til, at de fleste pædagoger i en eller anden grad føler sig anerkendt.

Den traditionelle opdeling mellem faggrupperne og en ulige relation mellem dem er eller har tidligere været en udfordring på flere af de skoler, der indgår i undersøgelsen.

Nogle lærere og pædagoger vurderer, at der er skabt mere ligeværdige relationer på skolerne ved at sætte fokus på emnet og ved at dele gode eksempler på, hvordan mere ligeværdige relationer kan etableres. En skoleleder peger på, at det kan være en udfordring at skabe et ligeværdigt samarbejde, når pædagogerne, i nogle tilfælde mod deres ønske, skal træde ind i en undervisningssituation, hvor lærerne føler sig som eksperter. Ifølge en skoleleder opstår der af og til konflikter mellem lærere og pædagoger. Denne problemstilling er særligt udtalt på mellemtrinnet og i udskoling, hvor det mange steder er nyt, at pædagoger og lærere skal samarbejde. En skoleleder vurderer, at der til tider er behov for coaching fra ledelsens side i forhold til læreres og pædagogers roller i skolen. Han forklarer: "Pædagogerne har følt, at lærerne har bestemt for meget, og lærerne har måske følt, at pædagogerne ikke tog fra." Set i et ledelsesperspektiv er det afgørende, at der etableres et samspil mellem faglighederne, og at det sker på et ligeværdigt grundlag, så det ikke bare er en lærer, der leder og fordeler opgaverne. En skoleleder peger på, at der findes en form for pædagogisk didaktik, som kan inspirere og understøtte lærerens arbejde. Han uddyber dette synspunkt:

Samarbejdet fungerer godt, når det ikke bare er den ene, der leder rummet, og den anden bare er til stede. [...] Der findes jo også en pædagogisk didaktik, der er jo masser af små greb i forhold til, hvordan man sætter ungerne i gang med opgaver, som betyder rigtig meget for, om det lykkes eller ej, og der kan man jo supplere hinanden. Så jeg tror ikke, at der er det der skel længere, eller at den ene er lederen, og den anden er assistent. Det handler om at planlægge sammen og så have forskellige roller.

Som vi vender tilbage til, handler dette dels om de signaler, som skoleledelsen sender, og dels om den praktiske organisering af arbejdet.

5.4.1 Sammenfatning

Som nævnt fremhæver forskningen det, at *begge parter betragter hinanden som ligeværdige i samarbejdet*, som en væsentlig komponent i det velfungerende samarbejde. Selvom vi via spørgeskemaerne har begrænset mulighed for at undersøge læreres og pædagogers gensidige anerkendelse og oplevelse af ligeværd i lærer-pædagog-samarbejdet, peger dataene på, at pædagogerne i hvert fald oplever en vis grad af anerkendelse fra lærernes side på tværs af de samarbejder, som

de indgår i. Interviewene på de seks skoler peger på, at anerkendelse og ligeværdighed i samarbejdet ofte er relateret til, at pædagogerne i højere grad end tidligere arbejder på lærernes domæne, og at lærerens etablerede position i klasserummet kan give et ulige udgangspunkt for samarbejdet. Samtidig mener nogle lærere og pædagoger, at der kan skabes mere ligeværdige relationer, hvis der sættes fokus på emnet. I den forbindelse spiller ledelsen også en rolle.

5.5 Ledelsens opbakning til samarbejdet

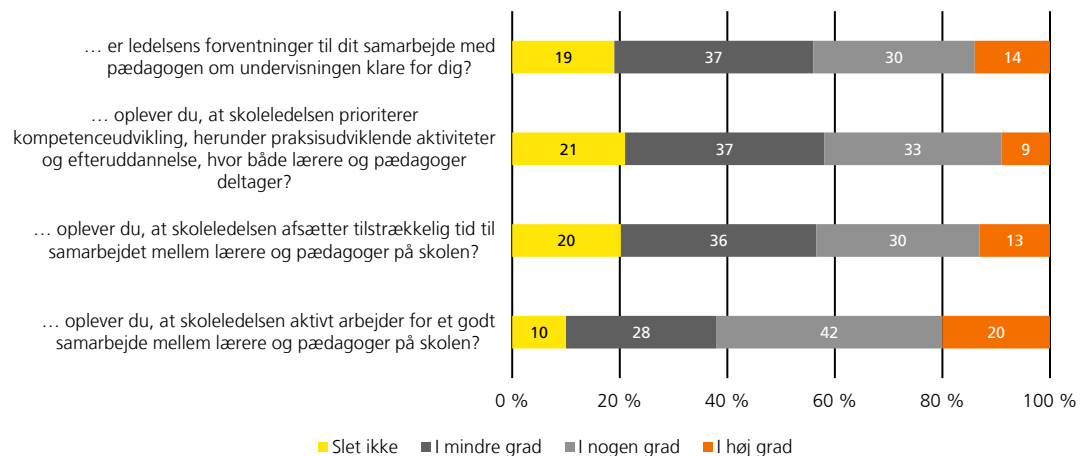
Ledelsens opbakning har ifølge forskningen stor betydning for det velfungerende lærer-pædagog-samarbejde – med hensyn til både at skabe gode organisatoriske rammer for samarbejdet, at kompetenceudvikle, at medvirke til at definere opgaverne i samarbejdet, herunder henholdsvis læreres og pædagogers roller, og at præge samarbejdskulturen ved at signalere, at samarbejdet er højt prioriteret.

Dansk- og matematiklærerne bliver spurgt om en række andre forhold vedrørende ledelsens understøttelse af lærer-pædagog-samarbejdet. Resultaterne er præsenteret samlet i figur 9.

Figur 9

Skoleledelsens understøttelse af lærer-pædagog-samarbejdet (n = 526)

I hvilken grad ...



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Det fremgår af figuren, at 62 % af dansk- og matematiklærerne oplever, at skoleledelsen i høj grad eller i nogen grad aktivt arbejder for et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger. Hvis vi ser på de tre øvrige spørgsmål, er det en noget mindre andel – godt 40 % – af lærerne, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad". Dermed peger resultaterne på, at dansk- og matematiklærerne ikke oplever lige stor ledelsesopbakning på alle områder, om end over halvdelen oplever, at skoleledelsen overordnet aktivt støtter samarbejdet.

Hvis vi ser på, hvordan pædagogerne oplever skoleledelsens aktive opbakning til samarbejdet på tværs af fag, ser det ikke umiddelbart meget anderledes ud. Det fremgår af tabel 17. 77 % af pædagogerne oplever i nogen grad, i høj grad eller i meget høj grad, at skoleledelsen aktivt arbejder for et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger på skolen.

Tabel 17

I hvilken grad oplever du, at skoleledelsen aktivt arbejder for et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger på skolen?

	Antal	Procent
I meget høj grad	65	12 %
I høj grad	161	30 %
I nogen grad	190	35 %
I lav grad	57	11 %
I meget lav grad	53	10 %
Slet ikke	15	3 %
Total	541	100 %

Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016.

Note: Svarkategorierne blev i spørgeskemaet præsenteret for respondenterne i omvendt rækkefølge, så "Slet ikke" stod først og så fremdeles.

5.5.1 Ledelsesfokus og ledelsesopbakning styrker lærer-pædagog-samarbejdet

Variierende vurderinger af ledelsesstøtte

I nogle af eksemplerne på velfungerende lærer-pædagog-samarbejde på de seks skoler, der indgår i undersøgelsen, efterspørger lærere og pædagoger en højere grad af og bedre understøttelse af og stærkere rammer for samarbejdet fra deres ledelse. På nogle skoler oplever lærere og pædagoger, at der er dårligere vilkår for samarbejdet end tidligere, at deres mødetid er skåret ned, og at pædagoger ikke længere har mulighed for at deltage i skole-hjem-samarbejdet. Der er dog også pædagoger, der oplever en høj grad af opbakning og gode rammer for samarbejdet.

Det kan skyldes, at ledelsen er tydelig med hensyn til den rolle, som pædagogen varetager. En pædagog oplever i den sammenhæng, at ledelsens tydelighed er en væsentlig forudsætning for hans arbejde og mulighed for samarbejde med lærerne, fordi det skaber en større forståelse, åbenhed og imødekommenhed blandt lærerne.

Centrale elementer i ledelsesopgaven

Der er forskellige væsentlige elementer i skoleledelsens rolle, og den kvalitative analyse peger på følgende:

Det er en fordel, når skolelederne taler om lærer-pædagog-samarbejdet som noget væsentligt på skolen. Når skolen har en fælles strategi for lærer-pædagog-samarbejdet, styrker det mulighederne for et vellykket samarbejde. Lærere og pædagoger peger dog på, at det, hvis der alene tales om den positive betydning af lærer-pædagog-samarbejdet, men ikke skabes rammer for samarbejdet på skolen, opleves det som floskler. Det er altså væsentligt at skabe en sammenhæng mellem de strategiske udmeldinger og den praktiske organisering af samarbejdet.

Skolelederne anvender forskellige redskaber, når de arbejder med at understøtte lærer-pædagog-samarbejdet. På en skole anvendes fx kollegiale årsplaner for teamsamarbejdet, som angiver væsentlige pejlemærker og rammer for samarbejdet, og ledelsen deltager i teammøder, fx i de tilfælde, hvor en pædagog ønsker i højere grad at blive inddraget i møderne. Desuden vurderer skolelederne, at mindre greb i ledelsesarbejdet også kan have en stor betydning. En skoleleder vurderer fx, at man bør overveje, om de personer, man sætter til at samarbejde, passer sammen med hensyn til fx personlighed og arbejdsvaner.

Skolelederne vurderer, at det er afgørende med tid til den fælles planlægning, og at det også er et ledelsesansvar. En skoleleder peger på, at det er meget vigtigt, at pædagogerne deltager i planlægningen af næste skoleår og i udarbejdelsen af årsplaner, fordi det ellers er vanskeligt at træde ind i rollen som ligeværdig samarbejdspartner. Han forklarer om skolens praksis på dette område:

Hvis man ikke kan være med i planlægningen af et skoleår som pædagog, hvad sker der så? Så går man ind den første dag og tænker: "Her er jeg gæst." Så vi sørger også for, at minimum to af de dage, hvor lærerne planlægger sammen, hvor børnene er gået på sommerferie, der skal pædagogerne kunne være med. [...] Så pædagogerne skal være med til at planlægge, hvis de skal være ligeværdige partnere i timerne.

Endelig kan ledelsen skubbe til mere traditionelle syn på de to faggrupper ved klart at signalere, at der er tale om en samlet medarbejdergruppe på skolen. Det kan fx dreje sig som, at der afholdes fælles afdelings- og personalemøder for begge faggrupper på skolerne. For nogle lærere og

pædagoger har dette både en stærk signalværdi og en praktisk betydning for deres muligheder for samarbejde.

5.5.2 Sammenfatning

Med hensyn til forskningens pointe om den væsentlige betydning af, at *ledelsen bakker op om og leder samarbejdet*, viser resultaterne i dette afsnit, at lærere og pædagoger overordnet oplever, at det sker, men at der er delelementer i denne opbakning, som ifølge dem ikke i særlig grad finder sted. På den ene side oplever flertallet af både lærere og pædagoger overordnet, at skoleledelsen aktivt arbejder for et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger. Ser vi derimod på nogle af delelementerne af ledelsesopbakningen, fx hvorvidt ledelsen afsætter tilstrækkelig tid til samarbejdet eller prioriterer kompetenceudvikling, oplever under halvdelen af lærerne, at det er tilfældet.

Også analysen af interviewene fra de seks eksempler på velfungerende samarbejder viser, at ledelsesopbakning opleves som vigtig, men at den er varierende. På flere skoler oplever lærere og pædagoger, at ledelsen enten skærer eller lige har skåret ned i deres mødetid, hvilket forringer rammerne for samarbejdet, mens andre oplever, at ledelsen er meget tydelig med hensyn til, hvilket formål samarbejdet har, og at det styrker rammerne for samarbejdet. Flere fremhæver også betydningen af, at der skal være overensstemmelse mellem ledelsens udmeldinger og ambitioner på den ene side og ressourcerne og den praktiske organisering af samarbejdet på den anden side.

6 Læreres og pædagogers vurdering af udbyttet af samarbejdet om undervisningen

I dette kapitel undersøges udbyttet af lærer-pædagog-samarbejdet set med de fagprofessionelles øjne. I kapitlets første del ser vi på, om lærere og pædagoger ser en værdi i samarbejdet og på, hvilket udbytte lærerne oplever, at samarbejdet giver. Her viser resultaterne, at både lærere og pædagoger ser værdi i samarbejdet, men pædagogerne i langt højere grad end lærerne. Dertil oplever de lærere, der har et samarbejde i dansk og matematik, at samarbejdet fremmer elevernes trivsel og skaber et bedre læringsmiljø i undervisningen, mens de ikke nødvendigvis oplever, at det hæver det faglige niveau i klassen.

Dernæst ser vi i kapitlets anden del på sammenhænge mellem det udbytte, som lærerne oplever, og spørgsmål, der omhandler de fem kendetegn på et velfungerende samarbejde mellem lærer og pædagog. Her ser vi, at lærerne oplever en sammenhæng.

I kapitlets sidste del forholder vi os åbent til, hvilken betydning lærer-pædagog-samarbejdet har for undervisningen ifølge lærere, pædagoger, ledere og elever på de seks skoler, der indgår i undersøgelsen som eksempler på velfungerende samarbejder. Vi kan gennem analysen af deres vurderinger af udbyttet supplere og nuancere resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne. Eksemplerne på det velfungerende samarbejde tegner et billede af, at lærer-pædagog-samarbejdet i praksis kan understøtte elevernes læring og deltagelse i klasserummet at det giver mulighed for et helhedsperspektiv på eleven og et bedre samspil mellem SFO/klub og skole.

Datagrundlaget for dette kapitel er identisk med datagrundlaget for kapitel 4 samt interviewmateriale fra de udvalgte skoler.

6.1 Udbyttet af lærer-pædagog-samarbejdet generelt

I forbindelse med følgeforskningsprogrammet er både lærere og pædagoger blevet spurgt om, hvorvidt de ser en værdi i, at de to faggrupper skal samarbejde om undervisningen. Lærernes og pædagogernes svar fremgår af tabel 18. Mens 91 % af pædagogerne svarer, at de i meget høj grad eller i høj grad ser en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen, svarer 50 % af lærerne det samme. Det er samtidig væsentligt at bemærke, at 29 % af lærerne i nogen grad ser en værdi i samarbejdet, og at en relativt lille andel af lærerne, nemlig 22 %, i lav grad, i meget lav grad eller slet ikke ser en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen. Der er således en væsentlig kontrast mellem henholdsvis lærernes og pædagogernes vurderinger. En del af forklaringen er måske, at der spørges om undervisningen, og at lærerne forstår spørgsmålet som alt, hvad der foregår i og omkring undervisningen, herunder det faglige indhold, hvor de måske ikke ser en lige så stor værdi i at inddrage pædagogerne. Omvendt forstår pædagogerne måske spørgsmålet primært med hensyn til trivselsopgaver.

Tabel 18

I hvilken grad ser du en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen?

	Pædagogernes besvarelser		Lærernes besvarelser	
	Antal	Procent	Antal	Procent
I meget høj grad	403	74 %	612	27 %
I høj grad	94	17 %	535	23 %
I nogen grad	33	6 %	636	28 %
I lav grad	5	1 %	193	8 %
I meget lav grad	4	1 %	189	8 %
Slet ikke	3	1 %	129	6 %
Total	542	100 %	2.294	100 %

Kilde: Data fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram. Besvarelser fra pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016.

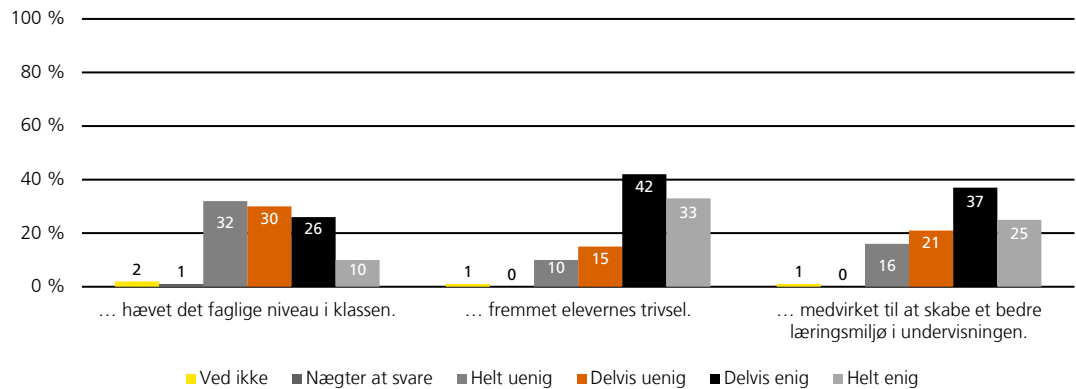
Note: En χ^2 -test viser, at der er statistisk signifikant forskel på svarfordelingerne blandt lærere og pædagoger ($p < 0,001$).

Følgeforskningsprogrammet giver ikke yderligere muligheder for analyse af udbyttet af lærer-pædagog-samarbejdet, og vi vil derfor i det følgende analysere vurderinger af udbyttet på baggrund af den spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik, som EVA har fået gennemført som led i denne undersøgelse. Figur 10 viser, at der er forskel på

lærernes vurderinger af udbyttet, afhængigt af om man ser på udbyttet med hensyn til elevernes faglige niveau, elevernes trivsel eller læringsmiljøet i undervisningen.

Figur 10

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Samarbejdet med pædagogen i [dansk/matematik]undervisningen i klassen har ... (n = 525)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Det ses, at lærerne oplever det største udbytte med hensyn til elevernes trivsel. Figuren viser, at 75 % af lærerne er helt enige eller delvis enige i, at samarbejdet har fremmet elevernes trivsel. Lærerne oplever et lidt mindre udbytte, hvad angår læringsmiljøet i klassen. Her er 62 % helt eller delvis enige i, mens kun 36 % er helt eller delvis enige i, at deres samarbejde med pædagogen om dansk- eller matematikundervisningen har hævet det faglige niveau i klassen.

Det er desuden værd at lægge mærke til, at en relativt stor andel, nemlig 32 %, af lærerne er helt uenige i, at samarbejdet har hævet det faglige niveau i klassen. Således kan det konkluderes, at lærerne oplever det største udbytte med hensyn til trivsel, og at en relativt stor andel af lærerne slet ikke oplever et udbytte med hensyn til det faglige niveau i klassen.

Lærerne blev i spørgeskemaundersøgelsen også bedt om at forholde sig til udbyttet af samarbejdet i forhold til det tids- og ressourcemæssige forbrug, der er forbundet dermed, dvs. om samarbejdet kan betale sig i forhold til udbyttet. Af tabel 19 fremgår det, at henholdsvis 72 % af lærerne i indskolingen, 63 % af lærerne på mellemtrinnet og 68 % af lærerne i udskolingen mener,

at samarbejdet med pædagogen i høj grad eller i nogen grad er ressource- og tidsmæssigt godt givet ud i forhold til udbyttet. Desuden er det en relativt lille andel af lærerne, der slet ikke mener, at samarbejdet kan betale sig i forhold til udbyttet.

Tabel 19

Lærernes vurdering af, om samarbejdet er ressourcemæssigt godt givet ud, opdelt på trin (n = 525)

	Trin					
	Indskoling		Melletrin		Udskoling	
I hvilken grad mener du, at samarbejdet med pædagogen er ressource- og tidsmæssigt godt givet ud i forhold til udbyttet?	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
I høj grad	141	41 %	39	27 %	10	25 %
I nogen grad	107	31 %	51	36 %	17	43 %
I mindre grad	74	22 %	34	24 %	9	23 %
Slet ikke	18	5 %	16	11 %	4	10 %
Nægter at svare	0	0 %	1	1 %	0	0 %
Ved ikke	2	1 %	2	1 %	0	0 %
Total	342	100 %	143	100 %	40	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

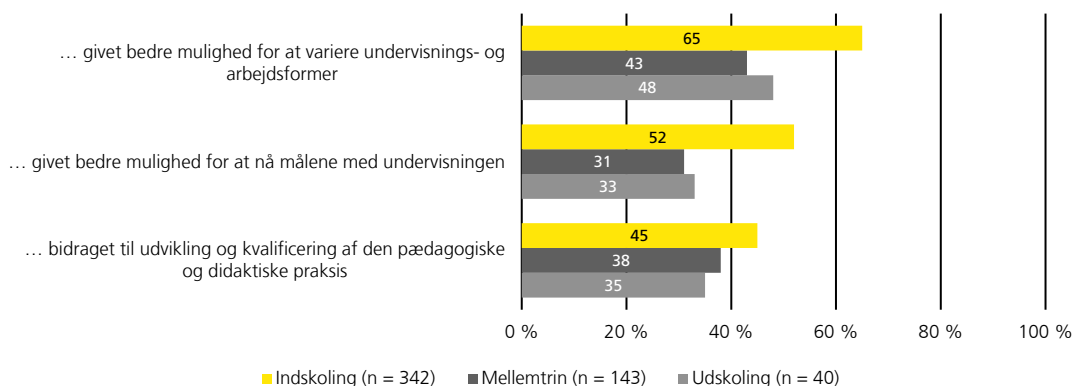
Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Note: En χ^2 -test viser, at der er statistisk signifikant forskel på svarfordelingerne på de tre trin ($p = 0,028$). "Ved ikke" og "Nægter at svare" indgår ikke i χ^2 -testen.

En anden type udbytte af lærer-pædagog-samarbejdet kunne være, at det giver rum og mulighed for et øget fokus på forskellige elementer i undervisningen. Lærerne er derfor blevet spurgt om, hvorvidt samarbejdet med pædagogen har givet bedre mulighed for at variere arbejdsformer og for at nå målene med undervisningen, samt om det har bidraget til udvikling og kvalificering af den pædagogiske og didaktiske praksis. Resultaterne fremgår af figur 11, hvor svarkategorierne "Helt enig" og "Delvis enig" er lagt sammen.

Figur 11

Andel, der har svaret "Helt enig" eller "Delvis enig" på spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Samarbejdet med pædagogen i [dansk/matematik]undervisningen i klassen har ..." (n = 525)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Figuren viser, at lærerne vurderer, at det største udbytte har været bedre mulighed for at variere undervisnings- og arbejdsformerne, at et noget mindre udbytte har været, at samarbejdet har givet mulighed for at nå målene med undervisningen, og at det mindste udbytte har været med hensyn til udvikling og kvalificering af den pædagogiske og didaktiske praksis. Det fremgår også af lærernes svar, at udbyttet generelt med hensyn til alle tre spørgsmål opleves som størst i indskolingen. Endelig bør det bemærkes, at andelen af lærere, der har afgivet positive vurderinger ("Helt enig" eller "Delvis enig"), kun overstiger 50 % for indskolingslærerne i forbindelse med de to første spørgsmål. Det betyder, at der i alle andre tilfælde er flere, der har svaret negativt, altså "Delvis uenig" eller "Helt uenig".

6.2 Sammenhængen mellem elementer i det velfungerende samarbejde og det oplevede udbytte

Dette afsnit bygger udelukkende på den spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik, som blev gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA. Det betyder, at sammenhængene kun er beskrevet i et lærerperspektiv. Dette er tilfældet, fordi der ikke fandtes tilsvarende data til at belyse pædagogernes oplevelse af udbyttet. Desuden skal

det understreges, at vi undersøger sammenhænge helt umiddelbart. Dvs. at vi hverken kan fastslå eller antager, at der er tale om årsagssammenhænge, hvilke veje sammenhænge vender, eller hvilken styrke de har. Derimod undersøger vi blot, om de lærere, der oplever, at det respektive kendetegn er til stede, også oplever en højere grad af udbytte af samarbejdet, altså om kendetegn på det velfungerende samarbejde og udbytte umiddelbart er forbundet.

Når vi ved hjælp af spørgeskemadata ser på, hvordan elementer i det velfungerende samarbejde hænger sammen med det oplevede udbytte, viser der sig følgende sammenhænge:

- Lærere, der vurderer, at både læreres og pædagogers kompetencer bringes i spil i undervisningen, oplever også i højere grad et udbytte af samarbejdet.
- Lærere, der vurderer, at forskellighed er en styrke i samarbejdet, oplever også i højere grad et udbytte af samarbejdet.
- Lærere, der oplever at modtage konstruktiv sparring både om det faglige indhold og om arbejdet med elevernes trivsel, oplever også i højere grad et udbytte af samarbejdet.
- Lærere, der bruger tid på fælles forberedelse og evaluering med pædagogerne, oplever også i højere grad et udbytte af samarbejdet.
- Lærere, der oplever, at ledelsen afsætter tilstrækkeligt tid til samarbejdet, oplever også i højere grad et udbytte af samarbejdet.
- Lærere, der oplever, at ledelsen aktivt arbejder for et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger, oplever også i højere grad et udbytte af samarbejdet.

Vi ser altså en tendens til, at der er en umiddelbar sammenhæng mellem de kendetegn på det velfungerende samarbejde, vi kan belyse gennem spørgeskemaet, og det udbytte, som lærerne oplever, samarbejdet har. Det gælder alle tre typer af udbytte, altså både om samarbejdet har hævet det faglige niveau, om det har fremmet elevernes trivsel, og om det har skabt et bedre læringsmiljø. I det følgende gives et par eksempler på disse sammenhænge.

Tabel 20 viser et eksempel på sammenhængen mellem, om lærerne oplever, at lærerens og pædagogens kompetencer bringes i spil i undervisningen, og om de oplever, at samarbejdet har hævet det faglige niveau i klassen. Her ses det fx, at hovedparten af de lærere, der har svaret "Helt enig" eller "Delvis enig" på spørgsmålet om, hvorvidt samarbejdet har hævet det faglige niveau i klassen, samtidig har svaret "Helt enig" eller "Delvis enig" på spørgsmålet om, hvorvidt begge gruppers kompetencer bringes i spil i undervisningen.

Tabel 20**Sammenhæng mellem, om samarbejdet har hævet det faglige niveau i klassen, og om lærerens og pædagogens kompetencer bringes i spil i undervisningen (n = 510)**

Hvor enig eller uenig er du i, at samarbejdet med pædagogen i det pågældende fag i klassen har hævet det faglige niveau i klassen?

Såvel mine som pædagogens kompetencer bringes i spil i undervisningen	Helt enig		Delvis enig		Delvis uenig		Helt uenig	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt enig	35	69 %	66	48 %	32	21 %	21	13 %
Delvis enig	14	27 %	60	43 %	79	51 %	51	31 %
Delvis uenig	1	2 %	10	7 %	42	27 %	56	34 %
Helt uenig	1	2 %	2	1 %	3	2 %	37	22 %
Total	51	100 %	138	100 %	156	100 %	165	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Note: En χ^2 -test viser, at der er signifikant sammenhæng mellem de to variable ($p < 0,001$).

Et andet eksempel er forholdet mellem, at læreren oplever, at vedkommendes og pædagogens forskellighed er en styrke i samarbejdet, og om samarbejdet har fremmet elevernes trivsel. Dette kan ses i tabel 21. Her er det værd at bemærke, at hovedparten af de lærere, der svarer "Helt enig" eller "Delvis enig" på spørgsmålet om, hvorvidt samarbejdet har fremmet elevernes trivsel, også svarer, at de er helt enige eller delvis enige i, at lærerens og pædagogens forskellighed er en styrke i samarbejdet.

Tabel 21**Sammenhæng mellem, om samarbejdet har fremmet elevernes trivsel, og om lærerens og pædagogens forskellighed er en styrke i samarbejdet (n = 515)**

Hvor enig eller uenig er du i, at samarbejdet med pædagogen i det pågældende fag i klassen har fremmet elevernes trivsel?

Min og pædagogens forskellighed er en styrke i vores samarbejde	Helt enig		Delvis enig		Delvis uenig		Helt uenig	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt enig	128	75 %	67	31 %	16	21 %	9	19 %
Delvis enig	35	20 %	113	52 %	27	35 %	12	25 %
Delvis uenig	7	4 %	25	11 %	26	33 %	6	13 %
Helt uenig	1	1 %	13	6 %	9	12 %	21	44 %
Total	171	100 %	218	100 %	78	100 %	48	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Note: En χ^2 -test viser, at der er signifikant sammenhæng mellem de to variable ($p < 0,001$).

Et sidste eksempel kan ses i tabel 22, hvor vi ser på forholdet mellem lærernes vurdering af, om de modtager konstruktiv sparring om arbejdet med elevernes trivsel, og om samarbejdet har medvirket til at skabe et bedre læringsmiljø i undervisningen. Igen ser vi, at der blandt dem, der svarer "Helt enig" eller "Delvis enig" på udbyttespørgsmålet, er en stor andel, der også svarer "Helt enig" eller "Delvis enig" på spørgsmålet om, hvorvidt de har modtaget konstruktiv sparring om arbejdet med elevernes trivsel.

Tabel 22**Sammenhæng mellem, om samarbejdet har hævet medvirket til et bedre læringsmiljø, og om lærerens og pædagogens forskellighed er en styrke i samarbejdet (n = 517)**

Pædagogen giver mig konstruktiv sparring om arbejdet med elevernes trivsel	Hvor enig eller uenig er du i, at samarbejdet med pædagogen i det pågældende fag i klassen har medvirket til at skabe et bedre læringsmiljø i undervisningen?							
	Helt enig		Delvis enig		Delvis uenig		Helt uenig	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Helt enig	92	70 %	68	35 %	13	12 %	8	10 %
Delvis enig	28	21 %	87	45 %	52	47 %	21	26 %
Delvis uenig	7	5 %	27	14 %	31	28 %	19	23 %
Helt uenig	5	4 %	10	5 %	15	14 %	34	41 %
Total	132	100 %	192	100 %	111	100 %	82	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik. Gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA.

Note: Dette spørgsmål er kun stillet til de respondenter, der har svaret, at de har et samarbejde med minimum én pædagog i det pågældende fag.

Note: En χ^2 -test viser, at der er signifikant sammenhæng mellem de to variable ($p < 0,001$).

6.3 Udbytte af det velfungerende samarbejde på de seks skoler

I den resterende del af dette kapitel er der fokus på de kvalitative data og på, hvordan udbyttet af lærer-pædagog-samarbejdet defineres og beskrives der. Der er tale om seks samarbejder, som foregår henholdsvis i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling. Fællesnævneren for de seks cases er, at begge faggrupper vurderer, at der er tale om velfungerende samarbejder. Det er væsentligt at være opmærksom på forskelle mellem trin og på, at de pædagoger, der indgår i undersøgelsen, har forskellig baggrund og er ansat med forskellige formål på skolerne. Mens nogle pædagoger er ansat på skolen til at varetage opgaver i både skole og SFO eller skole og klub, er de to pædagoger, der er tilknyttet udskoling, ansat som ressource-/specialpædagog i udskoling, hvor de varetager opgaver, som er relateret til inklusion og elevtrivsel. Det betyder, at samarbejdet og de opgaver, som pædagogerne varetager i de seks cases, som inddrages i analysen, er forskellige.

Analysen af de kvalitative interview med elever, lærere, pædagoger og ledere peger samlet set på fire former for udbytte af lærer-pædagog-samarbejdet:

- Samarbejdet mellem lærere og pædagoger giver mulighed for et helhedsperspektiv på eleverne.
- Pædagogerne kan understøtte elevernes deltagelse og læring i undervisningen.
- Samarbejdet mellem lærere og pædagoger kan skabe bedre overgange og bedre samspil mellem skole og SFO/klub.
- Pædagogerne kan sikre kontinuerlig kontakt til og opmærksomhed på over for elever med særlige udfordringer.

I de følgende afsnit gennemgår vi de fire former for udbytte.

6.3.1 Samarbejdet mellem lærere og pædagoger giver mulighed for et helhedsperspektiv på eleverne

Analysen af interview på de seks skoler giver et indblik i, hvordan de to fagligheder, når de supplerer hinanden i et vellykket samarbejde, giver muligheder for et mere omfattende og helhedsorienteret perspektiv på den enkelte elev. Det sker, fordi pædagogen bringer et andet perspektiv på eleven ind i klasseværelset og ind i samarbejdet, og der udvikles et bredere lærings- og udviklingsbegreb.

En lærer og en pædagog fra en indskolingsklasse oplever dette positive samspil. De arbejder med en indbyrdes rollefordeling, der betyder, at de har forskellige blik på, hvad der foregår i klasseværelset. Denne rollefordeling indebærer, at læreren primært har fokus på de faglige aspekter af undervisningen, og at pædagogen primært har fokus på det sociale og trivselsmæssige. Vægtningen mellem disse to perspektiver på elevernes udvikling og læring drøfter de ofte, men de oplever, at de samarbejder om et fælles projekt. De lægger vægt på, at eleverne skal lære noget, og dette er en fælles ambition for dem begge. Men som pædagogen understreger, skal eleverne også lære om sig selv og om at være sammen med andre mennesker, og hun betoner dermed et noget bredere perspektiv på elevernes læring. Begge parter oplever, at pædagogen anlægger dette bredere perspektiv på elevernes kompetencer og læreprocesser og har et andet perspektiv på elevernes samlede hverdagsliv. Læreren kan i høj grad se værdien af dette perspektiv, idet hun understreger, at hendes eget perspektiv nogle gange kan være snævert fagligt. Hun forklarer:

Du kan måske også noget med at se på hele barnet med familie, hvor jeg måske nogle gange godt kan komme til at se på barnet og dets udvikling hér. Jeg ved jo godt, at der er alt muligt andet, men når der er et barn, der rykker på læsning, så bliver jeg glad, men så siger Britt [pædagogen] "men prøv lige at se her, han drikker cola kl. 8 om morgenen og spiser ikke frokost". Så "nå ja, så må vi hellere holde fast [i arbejdet med trivsel]".

Pædagogen bringer her et bredere perspektiv ind i de fælles drøftelser og lægger vægt på, at et fokus på den faglige progression bør kombineres med en opmærksomhed over for barnets trivsel.

Analysen af de seks cases rummer en række eksempler på, at lærere og pædagoger vurderer, at begge faggrupperes tilstedeværelse giver mulighed for at opbygge bedre relationer til alle elever, og at eleverne i højere grad bliver set. En lærer vurderer, at pædagogens faglighed fungerer som en form for spejl. Pædagogen repræsenterer et bredere fokus på børnenes udvikling, som læreren kan spejle sine faglige forventninger til eleverne i, og læreren vurderer, at pædagogens tilstedeværelse betyder, at hun bliver mere fleksibel med hensyn sine faglige krav til eleverne og får et mere nuanceret syn på eleverne.

Også i forbindelse med arbejdet med elever med forskellige typer af udfordringer kan det være en fordel, at lærere og pædagoger anlægger forskellige perspektiver på eleverne. En lærer og en pædagog, som ligeledes samarbejder om en indskolingsklasse, lægger i det følgende eksempel vægt på, at samarbejdet mellem de to fagligheder kan medføre bedre og mere afbalancerede beslutninger i forbindelse med udredninger. Også i dette eksempel har læreren i høj grad fokus på elevernes faglige progression, mens pædagogen i højere grad følger elevernes trivsel og deres sociale udfordringer. Læreren og pædagogen har forskellige perspektiver, og det medfører ifølge læreren en tryghed for alle parter, fordi begge perspektiver bliver taget med i betragtning. Hun forklarer:

Og selvom det er i mine tanker, alt det der, så er det rart, at der er en sikkerhed om, at de perspektiver bliver båret ind midt på bordet, sådan at de kan blive behandlet i et fuldgyldigt perspektiv, lidt ligesom det med, at læring kan blive behandlet i et fuldgyldigt perspektiv, og hvis du nu sidder med forældre, så er der jo hele deres situation ... Så det hele ligger der, så man kan lave nogle afbalancerede beslutninger og lave nogle aftaler. Det er meget stærkt.

Både læreren og pædagogen oplever, at der er behov for meget støtte til den konkrete elevgruppe, som de arbejder med, og at denne støtte handler om meget andet end det faglige fokus. Læreren giver i dette eksempel udtryk for, at pædagogfagligheden har stor betydning for arbejdet med en elevgruppe, hvor en del elever har forskellige udfordringer.

Samarbejdet kan give lærerne ny viden om eleverne, som kan betyde, at de undgår forkerte fortolkninger af elevernes muligheder og udfordringer. Det kan bruges i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen for elever med særlige behov. En lærer i en udskolingsklasse forklarer, at han overså årsagerne til en elevs manglende engagement i undervisningen, og at samarbejdet med en pædagog med specialpædagogiske kompetencer gav ham ny, brugbar viden:

Hvordan kan det være, han har det godt og fungerer fuldstændig ligesom alle mulige andre i idræt, og når der kommer nogle boglige fag, så er han helt væk? [...] Man kommer let til at tænke, at han er enormt doven og enormt selektiv og mægforkælet og sådan noget. Men rent faktisk er der en masse ting, som han slet ikke kan. Nogle af de ting med hensyn til hans måde at være på synes jeg, er der, hvor jeg er blevet klogest.

En lærer på mellemtrinnet oplever tilsvarende, at de to fagligheder i kombination giver et bredere perspektiv på eleverne. Hun giver udtryk for, at hendes eget fastlåste blik på en enkelt elev blev udfordret af pædagogens ressourcesyn:

Jeg synes, at det giver mig et bredere perspektiv på det barn, som jeg arbejder med. Jeg har puttet hende ned i en eller anden kasse, og den har noget at gøre med, hvad jeg oplever, hendes faglighed, og hvad hun byder ind med i klassen som sådan. Det her barn oplever jeg, er totalt understimuleret, og jeg synes, at det er op ad bakke for hende, så jeg kan have en tendens til at putte hende ned i en kasse som en svag person, på alle parametre. Hvor Camilla [pædagogen] måske kan give mig et blik på, at hun også kan nogle andre ting. Det er da nyttig viden for mig, så jeg ikke bare fastlåser et barn i en eller anden fastlåst kasse.

De seks cases rummer altså samlet set eksempler på, at de to fagligheder i det vellykkede og vel-fungerende samarbejde kan give et bredere og mere helhedsorienteret blik på eleverne, som giver mulighed for at skabe koblinger mellem faglighed og trivsel, og som kan bruges til at finde deltagelses- og læringsmuligheder for elever med forskellige udfordringer.

Analyse af elevernes vurderinger af pædagogernes tilstedeværelse i undervisningen indikerer, at pædagogerne tilføjer kompetencer og perspektiver, som de også sætter pris på. Eleverne giver på tværs af de seks cases udtryk for, at pædagogen ofte hjælper dem med at løse problemer. Elever i indskoling fortæller, at de hellere vil have hjælp af pædagogen end læreren. De begrundet det med, at de kender pædagogen bedre, fordi hun også er i SFO'en, og de oplever, at hun er bedre til at komme med en løsning end læreren. Eleverne i en udskolingsklasse oplever ligeledes en klar forskel på henholdsvis pædagogens og lærerens rolle. Og de vurderer, at pædagogen har en anden indstilling til dem. En elev forklarer:

Læreren vil jo bare gerne lære én noget, pædagogen, han vil også gerne snakke, hvis man lige har brug for det. Lige spørge om noget, en situation, et skænderi ... Så perspektiverer han det for en.

Eleverne oplever ikke, at læreren altid er lige så god i problematiske situationer, som pædagogen er. Derfor vil eleverne ofte spørge pædagogen til råds, hvis de har nogle problemer, som de gerne vil snakke om.

6.3.2 Pædagogerne kan understøtte elevernes deltagelse og læring i undervisningen

Vores analyse peger også på, at pædagogernes tilstedeværelse i undervisningen på forskellige måder kan understøtte elevernes deltagelse og læring. Det lader dermed til, at det vellykkede samarbejde skaber en øget kvalitet i undervisningen og sikrer bedre læringsmuligheder for eleverne. Det handler bl.a. om, at pædagogerne understøtter det sociale miljø i klasserne og er med til at skabe ro og fokus.

Pædagogerne påtager sig forskellige opgaver i klasseværelset. Det kan være ved at understøtte de aktiviteter i undervisningen sammen med læreren, ved at observere elevernes deltagelse og adfærd undervejs eller ved at være opmærksom på enkelte elever, som har behov for særlig støtte undervejs. Det kan være i en klasse, hvor både læreren og pædagogen læser med eleverne i starten af skoledagen i forbindelse med læsebånd, eller det kan være i en klasse, der arbejder med holddeling, hvor pædagogen varetager undervisningen af en mindre gruppe elever med særlige behov.

Der er også eksempler på pædagoger, som har ansvar for særlige aktiviteter, som er lagt ind i undervisningen. Det kan fx være en bevægelsesaktivitet, understøttende undervisning, i forbindelse med holddannelse eller afholdelse af klassemøder.

I forbindelse med interviewene på de seks skoler er eleverne blevet bedt om at vurdere værdien af pædagogernes tilstedeværelse i undervisningen. Analysen af elevernes perspektiv på udbyttet af lærer-pædagog-samarbejdet kan sammenfattes i tre punkter:

- Pædagoger skaber mere ro i klassen.
- Man kan hurtigere få hjælp, når pædagogen er med i undervisningen.
- Pædagogen er god til at håndtere konflikter.

I indskolingene giver eleverne udtryk for, at det er en fordel at have både en lærer og en pædagog med i undervisningen, fordi eleverne så hurtigere kan få hjælp. De kan få hjælp til problemløsning og konflikthåndtering af pædagogen. Eleverne kan ikke pege på nogle ulemper ved, at der er to personer til stede. De synes, at det fungerer bedre, når der er en ekstra til at hjælpe: "[...] for vi er jo så mange, så det er svært for én voksen at styre en hel klasse."

Eksempel på et velfungerende samarbejde i indskolingens³

Lærer-pædagog-samarbejdet foregår på denne skole i indskolingens og på mellemtrinnet. I indskolingens er der tilknyttet én skolepædagog pr. klasse, mens skolepædagoger på mellemtrinnet arbejder tværgående på en hel årgang. Skolepædagogerne i indskolingens har 12 lektioner pr. klasse eksklusive forberedelsestimer. SFO-lederen vurderer, hvor mange timer den enkelte skolepædagog får til forberedelse. Skolepædagogernes roller og arbejdsopgaver er beskrevet på kommunalt niveau.

Læreren og pædagogen har arbejdet sammen om den pågældende 2.-klasse i halvandet år. Da samarbejdet blev indledt, var klassen meget udfordret. Pædagogens primære opgave var derfor i begyndelsen at få undervisningen til at glide så godt som muligt, især med fokus på konfliktløsning. I takt med at klassen fungerer bedre, har samarbejdet ændret sig. Pædagogen læser sammen med de elever, som er svagest i læsning, gennemfører bevægelsesaktiviteter og små projekter, fx teater, som led i den understøttende undervisning. Pædagogens rolle er især knyttet til elevernes sociale kompetencer og indbyrdes relationer. Der er en fast rollefordeling, hvor læreren varetager den faglige undervisning, men både læreren og pædagogen har fokus på hyppigt at sparre og udveksle viden og dermed komme med input til hinandens fagligheder. Ud over at pædagogen deltager i teammøder, holder læreren og pædagogen et fast ugentligt møde af en times varighed, hvor de i fællesskab planlægger de aktiviteter, der skal foregå i den kommende uge, og der er også fokus på at drøfte elevernes læring og trivsel.

Det er ligeledes gennemgående for eleverne på mellemtrinnet, at de synes, at det er en fordel, at pædagogen er til stede i undervisningen, fordi de hurtigere kan få hjælp, og fordi pædagogen er med til at skabe ro i klassen. En elev forklarer desuden, at det er mere trygt, når der er to voksne til stede, når de afholder klassemøde, fordi der så er en, som kan trøste, hvis nogen bliver ked af det. En anden elev konstaterer: "Pædagogen er ekstra god til at hjælpe os og passe på os."

Eleverne i udskolingens ser det som en fordel, at pædagogen er med i undervisningen, og ønsker, at han var mere med. Argumenterne er bl.a., at eleverne føler, at pædagogen kan skabe ro, fordi eleverne har respekt for ham, når han siger noget. Eleverne oplever, at pædagogen ser dem som personer og ikke bare elever: "Han snakker til os, som om han bedre kan forstå os og sætte sig ind i vores situation ... Han snakker mere til os som personer end som elever."

Eleverne har altså klare vurderinger af, hvilke roller henholdsvis lærere og pædagoger indtager i klasseværelset. Det går igen i interviewene, at det er tydeligt for eleverne både i indskolingens, på

³ I dette afsnit præsenteres i alt tre casebokse med eksempler på samarbejder, der indgår i undersøgelsen – ét fra hvert trin.

mellemtrinnet og i udskolingen, at læreren har det primære ansvar for undervisningen. Pædagogens rolle er ifølge eleverne at hjælpe læreren i forbindelse med denne opgave. Indskolings elever på en af skolerne fortæller, at hvis de skal have hjælp til en opgave eller fx til at læse et langt ord, foretrækker de, at det er læreren, som hjælper. Hvis de skal have hjælp til at løse et problem af mere social karakter, vil de derimod hellere have hjælp af pædagogen, for "hun går ikke, før problemer er helt løst". I undervisningssituationer, hvor pædagogen er til stede, ser de også pædagogens rolle som en anden end lærerens. Pædagogen hjælper på en anden måde, og en elev i en udskolingsklasse forklarer:

Nogle gange i timerne, så sidder man fast i opgaven, og så kan man ikke sidde stille mere, så kommer Peter [Pædagogen] hen og snakker med én og snakker uden om hele den der opgave, så falder man til ro igen, og så kan man lave opgaven igen bagefter, det har jeg nogle gange gjort. Så snakker han om sin fisketur, hvor han har fanget en kæmpe fisk, han har været alle mulige steder, eller hvor han skal hen på sommerferie, så laver man sine ting bagefter, og så er man koncentreret igen, fordi man lige har snakket fem-ti min med ham.

Eleverne bruger disse samtaler med pædagogen på forskellige måder. Mens der nogle gange er tale om svære trivselsmæssige problemer, kan en snak om en fisketur også skabe ny motivation og koncentration i undervisningen.

Analysen af interview med lærere og pædagoger peger tilsvarende på, at de vurderer, at pædagogernes tilstedeværelse skaber bedre kvalitet i undervisningen. Dette begrundes fx med, at der så er bedre muligheder for at hjælpe de fagligt svage elever. En pædagog i indskolingen forklarer:

Jeg tænker, at vi er to, som kan nå rundt. Hvis der er fem svage elever, så kan det være svært som ene person at nå rundt til de fem og også nå rundt til de andre; det kan man bedre, hvis man er to. Igen, der er mere ro, fordi man er to og kan dele opgaver ud, og jeg kan sørge for, at undervisningen glider på en bedre måde ved at tage mig af de uroligheder, der så lige måtte være. Sådan så du ikke lige bliver forstyrret, hvis du skulle have stået der alene, så skulle du have taget dig af det også, og så ville undervisningen også blive en anden.

I dette eksempel påtager pædagogen sig noget af arbejdet med at sikre ro og koncentration i klassen, så undervisningen kan gennemføres uden afbrydelser. Pædagogen indgår desuden i drøftelser om sammensætningen af makkerpar og gruppekonstellationer. Her vurderer læreren og pædagogen, at pædagogens viden om elevernes relationer, styrker og udfordringer er med til at skabe gode deltagelses- og læringsmuligheder for eleverne.

Et andet eksempel er fra en udskolingsklasse. Her fører pædagogens opmærksomhed over for og iagttagelser af en enkelt elevs udfordringer til, at han kan foreslå en konkret løsning: Jonas er urolig og har svært ved at sidde stille. Pædagogen finder ud af, at Jonas kan sidde og tegne og på den måde fastholde opmærksomheden på undervisningen. Pædagogen foreslår læreren denne løsning, og de vælger at afprøve den. Pædagogen holder øje med, om denne løsning forstyrrer de andre elever. I samarbejde finder pædagogen og læreren dermed praktiske løsninger, som kombineres med samtaler med eleven. Pædagogen forklarer:

Vi har lige haft en samtale med ham, for han har lige haft en periode, hvor han var enormt negativ, han er ellers en ret glad dreng. Hvor vi tog ham sammen, og der havde vi også lige snakket med hinanden inden og lige aftalt: "Hvad gør vi, hvordan spørger vi?". Vi gør jo tit det der med, i stedet for at hive fat i alt det negative, så hiver vi fat i: "Jonas, hvor er den glade dreng henne? Ham savner vi sgu." Så får han fortalt lidt. Så er han jo fed, Jonas, intelligent, for han kan selv vende det, og han har nærmest været i godt humør lige siden. Han skulle simpelthen bare lige have en lille omsorgssnak. Så det er også noget, vi samarbejder om.

Pædagogens fokus på elever med udfordringer opleves i denne udskolingsklasse som en hjælp for læreren, som betyder, at de i fællesskab kan understøtte undervisningen via trivselsarbejde. Læreren fremhæver, at pædagogens tilstedeværelse ikke alene er et spørgsmål om at sikre ro og løse konflikter. Hun vurderer, at det gennem tilstedeværelsen i klassen lykkes for pædagogen at understøtte de elever, der er inde i en god udvikling:

Du er ikke kun en problemknuser eller konfliktløser. Jeg synes, at det giver enormt meget at have en at sparre med, det er jo ikke kun i forhold til konflikter, det er jo også i forhold til udvikling, tænker jeg. Det er jo ikke kun for at få ro inde i klassen, at du er der, nogle gange er du jo også med til at understøtte den gode udvikling, som de er i. ... Hvor vi så kan sparre efterfølgende. Det er bare guld værd, at man ikke kun lukker døren, og så er man i sit enevældige kongerige derinde.

Pædagogernes tilstedeværelse i undervisningen giver desuden muligheder for holddeling. Casene rummer eksempler på, at elever med vanskeligheder har draget nytte af at blive taget ud af klassen for at arbejde i mindre grupper. I en udskolingsklasse anvender man denne mulighed i forbindelse med kortere forløb, hvor eleverne har behov for ekstra støtte. En lærer forklarer:

Og så var det jo så i forhold til de elever, at de syntes, de også havde svært ved at koncentrere sig og ved at være i klassen samtidig og var bange for at føle sig udstillet. Hvis de sad og arbejdede med noget, som var 3.-klassesniveau i matematik, så brød de sig ikke særligt meget om det og var bange for, at der var nogle, som skulle opdage det og håne dem. Da

vi gjorde det, oplevede vi, at de syntes, det var enormt rart. Det har mere været sådan, at vi har oplevet, at de har profiteret af det, og så er det blevet ved med at være sådan. Det var jo egentlig mere et forsøg.

Endelig rummer analysen eksempler på, at pædagoger bidrager med særlige aktiviteter og særlige forløb, fx med hensyn til trivselsproblemstillinger. Lærere og pædagoger vurderer, at det i høj grad kan skabe bedre læringsfællesskaber, når eleverne arbejder med sociale kompetencer og fx styrkes i at sige fra og sætte ord på problemer.

6.3.3 Samarbejde mellem lærere og pædagoger kan skabe bedre overgange og bedre samspil mellem skole og SFO/klub

Analyserne peger på, at pædagogernes tilstedeværelse i skolen og i undervisningen kan skabe bedre samspil mellem skole og SFO/klub. Det handler bl.a. om, at pædagogerne har en viden om elevernes relationer og oplevelser i SFO/klub, som de kan bringe med ind i skolen, og at pædagogerne kan arbejde videre med forskellige udfordringer i SFO/klub, som de har fået viden om, eller som er opstået i skolen. Desuden giver pædagogernes tilstedeværelse mulighed for en styrket forældrekontakt, og derudover rummer analysen eksempler på, at der kan ske en hurtigere problemløsning, fordi der samarbejdes på tværs af skole og SFO/klub.

I en indskolingsklasse lægger læreren og pædagogen vægt på, at den uformelle forældrekontakt, som pædagogen om eftermiddagen har i SFO'en, kan anvendes i forbindelse med samarbejdet om undervisningen. I en anden indskolingsklasse giver læreren og pædagogen udtryk for, at pædagogen har den primære forældrekontakt. Pædagogen forklarer:

Jeg har jo rigtig mange af de der garderobesnakke med forældrene, så jeg har det sådan på en anden måde, tror jeg. Hvor de bruger Lene [læreren] til undervisning og i skoleregi, og hvor jeg bliver brugt både-og. Tit kommer forældre og spørger: "Hvordan har dagen været i dag?" Fordi de godt har vidst, at der har været et eller andet, og det tror jeg, er rigtig rart for dem, at de lige kan se én i øjnene på den måde.

Eksempel på et velfungerende samarbejde på mellemtrinnet

Klubpædagogerne er på denne skole med i undervisningen fra 4. til 9. klasse. Klubpædagogerne er tilknyttet forskellige klasser og årgange, men så vidt muligt ligger 80 % af klubpædagogens tid på samme årgang. SFO-pædagogerne på skolen varetager undervisning i klasserne, fx i forbindelse med bevægelsesaktiviteter i idræt, som vikar, hvis der er sygdom m.m., mens klubpædagogerne primært har fokus på det trivselsmæssige.

Samarbejdet mellem læreren og pædagogen i denne 4.-klasse har fungeret siden skoleårets start. Pædagogen har gennemsnitligt tre timer om ugen i klassen og yderligere fem timer fordelt på to andre klasser. Alene varetager hun en times understøttende undervisning med klassen, og derudover gennemfører hun klassens time/klassemøde samt en dansktime sammen med læreren. Som start på samarbejdet afholdt læreren og pædagogen et møde, hvor de forventningsafstemte og talte om, hvilke roller og opgaver pædagogen skulle varetage i klassen.

Læreren er ansvarlig for den faglige undervisning – hun sætter undervisningen i gang og sætter pædagogen ind i, hvad der skal arbejdes med i den pågældende time, og hvilke elever de skal være særligt opmærksomme på. Læreren planlægger aktiviteter, hvor eleverne skal arbejde enten i grupper eller individuelt, for de timer, hvor pædagogen er med, fordi hun så oplever, at ressourcen udnyttes bedst muligt. Skolen har ikke sat mødetid af til, at læreren og pædagogen kan mødes og planlægge og evaluere undervisningen. De kommunikerer via sms og e-mail og når de mødes i frikvartererne. Læreren og pædagogen er enige om, at grunden til, at deres samarbejde på trods af manglende fælles tid til forberedelse fungerer, er en gensidig respekt for hinandens faglighed og en forståelse af og en tillid til hinanden. Læreren vurderer, at pædagogen bringer vigtig viden om elevernes relationer i klubben med ind i samarbejdet i skoleregi, og pædagogen vurderer, at hun kan arbejde videre med problemstillinger fra skolen om eftermiddagen i klubben.

Pædagogen forklarer, at denne kontakt har betydning for forældrene men den er også en kilde til viden for pædagogen selv og den anvendes i samarbejdet med læreren. Læreren vurderer, at pædagogens viden bliver båret ind i teamet, og hun forklarer:

Jeg når ikke at se børnene i øjnene og har ikke den der kontakt med forældrene. Jeg sidder jo og forbereder mig, når de kommer og henter deres børn. [...] Så den der uformelle viden, man har om hinanden, og at man får givet små beskeder, og at man får smilet til hinanden, der har du også et klart indtryk af dem, og det bliver altså båret ind i det fællesskab, vi har som team. Jeg oplever, at jeg kan være rolig ved det. For hvis jeg går og spekulerer på, om det barn har det godt, eller "gad vide, hvad forældrene har tænkt om det her", så tager jeg jo ikke lige røret og hører, hvordan det går, det ville virke formelt.

Analysen rummer også eksempler på, at viden fra klubben kan give en bedre forståelse af elevernes relationer og adfærd. Lærere og pædagoger får en bredere viden om eleverne fra forskellige kontekster. Det fremmer fx forståelsen af en elev, hvis en pædagog kan supplere lærerens viden med viden fra klub, netværksmøder og samtaler med eleverne, og det giver nye muligheder for at arbejde med elevernes udfordringer, når pædagogen kan bruge information fra skoledagen i sit arbejde med eleverne om eftermiddagen i klubben. I en klasse på mellemtrinnet vurderer læreren, at pædagogen, som også er tilknyttet klubben, kan kombinere viden om eleverne fra de forskellige kontekster. Hun forklarer om den form for helhedssyn:

Så kan Hans [pædagogen] se, at i de sidste fire dage er det gået helt amok i klubben, og det har jeg måske slet ikke lagt mærke til herovre i klassen, fordi vi jo ser dem i forskellige kontekster. Der er jo meget forskellige børn, og der er jo børn, som har det helt vildt godt, når de er i klubben, men synes, de er vildt pressede i klassen.

Pædagogen giver som eksempel, at han kan iagttage trivselsproblemer i klubben, som tages op med lærerne på skolen. I klubben har han mulighed for at have uformelle samtaler med eleverne og sætte sig ind i, hvad der foregår. Han kan også anvende viden fra skolen i arbejdet med eleverne i klubben. Han forklarer:

Hvis der er et barn, som har det skidt eller fungerer dårligt socialt, så prøver man at bakke det her barn yderligere op. [...] Hvis jeg får information om én, der har haft det skidt eller har skåret i sig selv, så har jeg jo totalt fokus på det barn om eftermiddagen og gennemfører samtaler og prøver at få barnet til at trives bedre. Så informationerne er helt klart vigtige.

Også i skoleledelsens perspektiv er den form for sammenhæng mellem skole og klub værdifuld. Skolelederen på den pågældende skole vurderer, at klubpædagoger bidrager med viden fra fritidslivet, som kan gavne skolens samarbejde med udsatte familier og arbejdet med barnets trivsel.

En klubpædagog på en anden skole vurderer tilsvarende, at hendes tilknytning til klassen og hendes tilstedeværelse i undervisningen skaber mulighed for videndeling. Hun kan være med i flere kontekster, og det skaber en ny form for sammenhæng.

6.3.4 Pædagogerne kan bidrage til at sikre kontinuerlig kontakt til og opmærksomhed over for elever med særlige udfordringer

Endelig rummer analysen eksempler på, at lærer-pædagog-samarbejdet kan sikre en kontinuerlig opmærksomhed over for elever med særlige udfordringer og sikre den løbende kontakt. Lærere og pædagoger taler om, at lærer-pædagog-samarbejdet medfører en tryghed for eleverne, fordi

det fungerer som et samlet skærpet blik, som gør, at elevernes problemer hurtigt bliver opdaget og håndteret.

I interview med elever fra en udskolingsklasse nævnes muligheden for samtaler med pædagogen, hvis eleverne oplever, at de har problemer, som de gerne vil drøfte. En elev fortæller, at samtalerne kan finde sted på både elevernes eget og pædagogens initiativ:

Det er på en måde bare rart at tale om de ting, som man normalt ikke har lyst til at snakke om. ... Man kan blive hevet ind til en samtale bare for at høre, hvordan det går, eller også kan man selv komme over til Peter [pædagogen]: "Kan du ikke lige snakke med mig et øjeblik?"

Når der opstår akutte problemer med elever, tilknyttes pædagogen, og han arbejder med eleverne, både hvis der er adfærdsproblemer i skolen, og hvis de har det skidt. Han træder til med det samme, hvis der opstår akutte problemer, og har mulighed for at bruge sine timer fleksibelt. Han forklarer om opgaven:

Fx at vi har haft en pige i 7. klasse, som jeg opdagede, cuttede, så har jeg snakket en del med hende om det. Så har vi snakket om, hvad det er, som er svært for hende, hvor hun føler sig presset osv. Igen, så lytter jeg bare rigtig meget. De fortæller mig, hvordan det er at være dem, og det tror jeg de synes, er rigtig rart.

Som specialpædagog i en udskolingsafdeling spiller den pågældende pædagog en meget central rolle i forbindelse med arbejdet med trivselsproblemer, men denne indsats knyttes sammen med sparring med lærerne og deltagelse i undervisningen.

Argumentet om, at samarbejdet kan medføre en tryghed for eleverne, går igen på flere skoler. Lærere og pædagoger vurderer, at det skaber en tryghed for eleverne, når de samarbejder, og når eleverne kan henvende sig til dem i svære situationer. På en skole med mange elever med sociale problemer tales der tilsvarende om et finmasket net, som gøres muligt gennem samarbejdet. En lærer på mellemtrinnet vurderer, at eleverne er helt bevidste om, at der er et samarbejde, og hun vurderer, at det har stor betydning for deres trivsel:

Med det børnegrundlag, vi har, er der rigtig mange børn, som har brug for sådan et finmasket net under sig, kan man sige. Fordi de er nogle sårbare sjæle. Det er helt tydeligt for vores børn, at vores net er finmasket. Hvor vi tidligere har haft noget lærer-pædagog-samarbejde, som ikke har været godt. Der tror jeg, at børnene ved, at Hans [pædagogen] og jeg

snakker sammen, de ved, vi er tæt på hinanden, så på den måde er der tryghed i hele deres dag. Det synes jeg, er en vigtig, vigtig ting i forhold til børnene. De ved, vi snakker sammen, og vi er en enhed.

Eksempel på et velfungerende samarbejde i udskoling

I de sidste fire år har denne skole arbejdet systematisk med lærer-pædagog-samarbejdet på alle årgange fra 0. til 9. klasse. I indskoling er der tilknyttet fuldtidsskolepædagoger, som indgår som en fast del af årgangsteamet. På mellemtrinnet er det skolepædagoger, som arbejder på tværs af klasserne på mellemtrinnet. I udskoling er der tilknyttet en fuldtidsspecialpædagog. På skoler er der yderligere fire specialpædagoger, som er tilknyttet de øvrige trin. Specialpædagogernes opgave er at varetage det trivselsmæssige arbejde.

Når eleverne skifter fra 6. klasse til 7. klasse, skifter de afdeling og lærere, og der dannes nye klasser. I den sammenhæng er der fokus på elevernes trivsel, og specialpædagogen er tovholder på dette forløb.

Det konkrete samarbejde om en 8.-klasse har varet i to et halvt år. Pædagogen arbejder med eleverne fra klassen, men også med de øvrige elever i udskoling. Han har fokus på enkeltelever med uønsket adfærd og elever, der har det skidt, eller som fagligt klarer sig dårligt. Det kan også være elevgrupper, som er forstyrrende for undervisningen. Der er fokus på at aflaste læreren, skabe ro og etablere et godt læringsmiljø i klassen. Specialpædagogen involverer sig ikke særligt meget i den faglige undervisning, men observerer i højere grad elevgrupper og har fokus på at motivere dem til at deltage.

Pædagogen opfattes som en omvandrede BørneTelefon, fordi han har mulighed for at tage sig af akutte problemer med eleverne. Derfor kan det også variere, hvor mange timer han befinder sig i hver klasse, da det afhænger af det aktuelle behov. Dette kan lade sig gøre, fordi pædagogen selv tilrettelægger sit skema og dermed har en anden fleksibilitet end lærerne. Pædagogen er den primære kontaktperson for elever med vanskeligheder, men arbejder i tæt sparring med læreren. De gennemgår pædagogens observationer af eleverne i klassen, og i enkelt-sager finder de i samråd ud af, om forældrene skal kontaktes, om der skal foretages indberetninger, m.m.

I en anden klasse på mellemtrinnet lægger lærere og pædagoger ligeledes vægt på, at deres samarbejde har betydning for elever med sociale eller personlige udfordringer. De nævner en pige med angst, som pædagogen giver ekstra opmærksomhed i undervisningen. Læreren fortæller:

Det er en pige, som har angst, som har meget svært ved at følge med i skolen og overhovedet møde her. Det er jo der, vi udnytter, vi er to, så det er ikke kun i forhold til faglighed.

Jeg planlægger et fagligt forløb, og så fortæller jeg Camilla [pædagogen], at "børnene arbejder med det og det lige i øjeblikket, vi skal være opmærksom på, at vi skal hjælpe de og de børn". Vi har ret meget dialog løbende.

Disse eksempler giver et indblik i, at lærer-pædagog-samarbejdet har betydning for arbejdet med elevernes trivsel, fordi det medfører en fleksibilitet, hvor akutte problemer kan løses. På flere skoler er der tale om, at pædagogerne tilbyder individuelle samtaler og individuel støtte i et omfang, som det ikke umiddelbart er muligt for læreren at tilbyde.

6.4 Sammenfatning

Dette kapitel har indkredset spørgsmålet om, hvilke former for udbytte lærer-pædagog-samarbejdet opleves at have, dels bredt på baggrund af spørgeskemadata og dels mere i dybden via interviewdata fra de seks cases om velfungerende samarbejde.

Samlet set kan vi se, at der er en kontrast i henholdsvis læreres og pædagogers vurderinger af, om samarbejdet har en værdi. Det store flertal af pædagogerne (91 %) ser i høj grad eller i nogen grad en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen, mens halvdelen af lærerne (50 %) vurderer det samme. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, der underviser i dansk eller matematik, giver et overblik over lærernes vurderinger af udbyttet af samarbejdet, og her fremgår det, at der er stor forskel på lærernes vurderinger af udbyttet, afhængigt af om man ser på udbyttet med hensyn til henholdsvis elevernes faglige niveau, elevernes trivsel eller læringsmiljøet i undervisningen. Lærerne ser det største udbytte med hensyn til, om samarbejdet har fremmet elevernes trivsel, et lidt mindre udbytte med hensyn til læringsmiljøet i undervisningen og det mindste udbytte af samarbejdet med pædagogen med hensyn til det faglige niveau i klassen.

Dansk- og matematiklærerne har også forholdt sig til udbyttet af samarbejdet i forhold til det tids- og ressourcemæssige forbrug, der er forbundet med det. 72 % af lærerne i indskolingen, 63 % på mellemtrinnet og 68 % i udskolingen mener, at samarbejdet med pædagogen i høj grad eller i nogen grad er ressource- og tidsmæssigt godt givet ud i forhold til udbyttet. En relativt lille andel (5-11 %) af lærerne vurderer, at samarbejdet slet ikke kan betale sig i forhold til udbyttet. Endelig fremgår det af dette kapitel, at lærernes vurderinger er mest positive i indskolingen med hensyn til hvorvidt, at samarbejdet har givet bedre mulighed for at variere undervisnings- og arbejdsformerne og bedre mulighed for at nå målene med undervisningen og har bidraget til udvikling og kvalificering af den pædagogiske og didaktiske praksis. På tværs af trin ser det ud til, at de største muligheder ses med hensyn til, at samarbejdet giver bedre mulighed for at variere undervisnings- og arbejdsformerne. Det er dog generelt ikke de store muligheder, lærerne ser i denne sammenhæng.

Vi fandt også en umiddelbar sammenhæng mellem de respektive elementer i det velfungerende samarbejde i EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt dansk- og matematiklærere og alle tre typer af udbytte.

Interviewdata fra skolerne med velfungerende samarbejder peger ligeledes på, at pædagogerne har stor betydning for arbejdet med trivsel og for mulighederne for at arbejde med elever med forskellige udfordringer.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger giver mulighed for *et helhedsperspektiv på eleverne*. Pædagogerne bringer et andet perspektiv på eleverne ind i klasseværelset, og det betyder, at der udvikles et bredere perspektiv på elevernes læring og udvikling. Samarbejdet skaber mulighed for koblinger mellem et fokus på trivsel og et fokus på faglig progression. Lærere og pædagoger giver eksempler på, at der opbygges bedre relationer til eleverne og på, at de beslutninger, der tages om elever med udfordringer, bliver bedre og mere afbalancerede, når begge faggruppers perspektiver medtænkes. Analysen viser, at pædagogerne kan udfordre lærernes blik på eleverne, og lærerne sætter pris på, at pædagogen kan udfylde deres egne blinde vinkler.

Analysen viser også, at *pædagogerne kan understøtte elevernes deltagelse og læring i klasseværelset*. Det handler bl.a. om, at pædagogerne understøtter det sociale miljø i klasserne og er med til at skabe ro og fokus. Analysen af elevernes perspektiv viser, at eleverne sætter pris på pædagogernes tilstedeværelse i undervisningen. De oplever, at pædagogerne skaber ro, hjælper dem med at løse problemer og gør det muligt hurtigere at få hjælp og komme videre med opgaverne.

Derudover kan samarbejde mellem lærere og pædagoger bidrage til at skabe *bedre overgange og bedre samspil mellem skole og SFO/klub*. Pædagogerne besidder en viden om elevernes relationer og oplevelser i klub og SFO, som de bringer med ind i skolen, og pædagogerne giver mulighed for en styrket forældrekontakt gennem deres uformelle kontakt til forældrene.

Endelig kan pædagogerne være med til at *sikre kontinuerlig kontakt til og opmærksomhed over for elever med særlige udfordringer*. Samarbejdet kan fungere som et fælles skærpet blik, så elevernes problemer hurtigt bliver opdaget og håndteret, og det skaber tryghed for eleverne, fordi deres udfordringer kan håndteres hurtigere og mere fleksibelt.

Appendiks A

Litteratur

Andersen, S.C., Beuchert-Pedersen, L.V., Nielsen, H.S. & Thomsen, M.K. (2014). *2L Rapport: Undersøgelse af effekten af tolærerordninger*. Aarhus: TrygFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet.

EVA (2013). *Udfordringer og behov for viden – En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2014). *Inspiration til arbejdet med skolereformen – De første erfaringer med en længere og mere varieret skoledag*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2016). *Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Hansen, J.H., Andersen, B.B., Højholdt, A. & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. København: Undervisningsministeriet.

Højholdt, A., Hersom, H. & Sederberg, M. (2012). *Det gode samarbejde – lærere og pædagogers samarbejde i skolen*. København: BUPL.

KORA (2016). *Inddragelse af pædagoger i skoledagen – De økonomiske overvejelser og konsekvenser*. København: KORA.

MBUL (2016). *Den nationale trivselsmåling i folkeskolen, 2016*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Rasmussen, G.L. (2014). "Pædagogen ind i klasseværelset – professionsidentitet og det tværprofessionelle samarbejde". I Ritchie, T. & Tofteng, D. (red.). *Pædagog i skole og fritid, perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i skolen*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M., & Ormston, R. (red.) (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.

UVM (2014). *Den nye folkeskole – en kort guide til reformen*. København: Undervisningsministeriet.

Appendiks B

Undersøgelsens datagrundlag og metode

Denne undersøgelse af samarbejde mellem lærere og pædagoger i grundskolen bygger på en række datakilder og metodiske tilgange, som vi uddyber i dette appendiks. Formålet med undersøgelsen er – både teoretisk og empirisk – at stille skarpt på, hvad der kendetegner en god samarbejdspraksis, særligt med fokus på samarbejdet om undervisningen. Tanken er, at læringspunkter herfra vil kunne inspirere og understøtte skolernes videreudvikling af lærer-pædagog-samarbejdet om undervisningen i grundskolen.

Samlet bygger undersøgelsen på følgende datakilder:

- Deskresearch
- Kvantitative data
 - Eksisterende spørgeskemadata fra Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram i forbindelse med folkeskolereformen
 - Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere gennemført af Danmarks Statistik på vegne af EVA
- Kvalitativ interviewundersøgelse.

Deskresearch

Som forundersøgelse har EVA gennemført et mindre litteraturstudie i form af en deskresearch, hvor vi har søgt efter forskning om lærer-pædagog-samarbejdet. Der blev foretaget søgninger i danske og internationale databaser (primært ERIC, bibliotek.dk, Libris og Bibsys), som blev suppleret med såkaldte referencer fra referencer, både fra kendt litteratur og fra litteratur, der var blevet identificeret i forbindelse med søgningerne. Derudover blev der foretaget en såkaldt håndsøgning blandt relevante videnproducenter. Søgningerne blev foretaget løbende i efteråret 2015 og foråret 2016. Endelig blev de identificerede referencer suppleret med forslag fra projektets ekspertgruppe.

Ved at gennemgå referencerne (nyere forskningsresultater, reviews og øvrige relevante undersøgelser og evalueringer) identificerede vi fem kendetegn, som ifølge litteraturen har betydning for

et velfungerende samarbejde. I forbindelse med udvælgelsen af litteraturen lagde vi vægt på relevans med hensyn til undersøgelsens specifikke fokus på de to faggruppers samarbejde om undervisningen i folkeskolen og altså ikke faggruppernes samarbejde om fx overgang fra børnehave til skole. Derudover søgte vi særligt at inddrage litteratur, der er handlingsanvisende for praksis, og som kunne give indblik i, hvordan et velfungerende samarbejde mellem de to faggrupper ser ud i praksis.

Vi søgte ligeledes at inddrage så meget relevant international forskning inden for området som muligt. Det har i den sammenhæng vist sig, at forskelle på skolesystemer og sammensætningen af de forskellige grupper af fagprofessionelle, der samarbejder i grundskolen, i mange tilfælde gør det vanskeligt at sammenligne direkte med danske forhold. Det skyldes primært, at pædagogens (eller tilsvarende persons) rolle i grundskolen, specielt i en amerikansk kontekst, er væsentligt anderledes end herhjemme. Derfor handler hovedparten af den internationale forskning, vi inddrager, om varianter af begrebet co-teaching, der bedst kan sammenlignes med tolærerordninger (Andersen m.fl. 2014), eller at mindst to professionelle med forskellige fagligheder underviser sammen (Hansen m.fl. 2014). Det betyder, at hovedparten af den internationale forskning bidrager med viden om en velfungerende samarbejdspraksis mellem forskellige lærertyper, fx mellem lærer og speciallærer, og ikke direkte mellem lærer og pædagog. Der er dog stadig meget værdifuld viden at hente i denne litteratur med hensyn til, hvordan man etablerer et velfungerende samarbejde i en undervisningssituation med mere end én fagprofessionel i klasserummet.

Den litteratur, der ligger til grund for de identificerede kendetegn, rummer både studier baseret på kvantitative målinger af betydningen af fagprofessionelles samarbejde om undervisningen og mere kvalitative studier, der går i dybden med forskellige tilgange til samarbejdet og med, hvordan de gavner elevernes trivsel og læringsprocesser. Vi har i den sammenhæng valgt ikke at skelne mellem forskning, evalueringer, rapporter og lærebøger, da der er behov for at få alle disse kilder og vinkler med for at få belyst lærere og pædagogers samarbejde specifikt i en dansk kontekst.

Deskresearchen er ikke udtømmende med hensyn til den litteratur, der findes på feltet, men den blev designet til at give det bredeste og dybeste indblik inden for de ressourcemæssige rammer af dette projekt. Dog betyder det stadig, at der kan være elementer i det velfungerende samarbejde, som er beskrevet i forskningen, men som ikke er inkluderet i forundersøgelsen. Forundersøgelsen kan findes i sin fulde længde på eva.dk (EVA 2016).

Kvantitative data

Undersøgelsens kvantitative data tjener tre overordnede formål:

- Først og fremmest danner de grundlag for en beskrivende analyse, der bl.a. fokuserer på omfanget af lærer-pædagog-samarbejdet, hvad der kendetegner samarbejdet om undervisningen, samt hvordan samarbejdet er organiseret, og hvilken rollefordeling der er mellem lærere og pædagoger.
- Dernæst tjener de et analytisk formål, hvor vi bl.a. ser nærmere på, hvordan samarbejdet varierer afhængigt af fag og klassetrin, samt hvilke faktorer der tilsyneladende har betydning for, at lærer-pædagog-samarbejdet opleves som udbytterigt.
- Endelig har vi anvendt de kvantitative data til at udvælge lærer-pædagog-samarbejder til den kvalitative undersøgelse. Ved hjælp af en række indikatorer i spørgeskemaet har vi identificeret en række skoler, der lader til at have velfungerende samarbejdspraksisser.

Eksisterende data fra følgeforskningen i forbindelse med folkeskolereformen

Følgeforskningsprogrammet er tilrettelagt som en løbende undersøgelse af implementeringen og virkningerne af folkeskolereformen og inkluderer et tilfældigt udtrukket panel af ca. 200 skoler, der følges ved hjælp af spørgeskemaer fra 2014 til og med 2018. Den samlede spørgeskemaundersøgelse dækker både elever, undervisende personale (lærere og pædagoger), skoleledere, forældre og skolebestyrelsesformænd. I denne rapport anvender vi spørgeskemabesvarelser fra det undervisende personale. Figur 12 præsenterer et overblik over de respondentgrupper, der inddrages i denne undersøgelse. Det fremgår, at det undervisende personale, der indgår i undersøgelsen, er tilknyttet forskellige klassetrin i de forskellige dataindsamlingsår.

Figur 12

Overblik over dataindsamling og respondenter i følgeforskningsprogrammet

2014	2015	2016
Baselinemåling	1. dataindsamling efter reform	2. dataindsamling efter reform
Lærere (N = 1.769)	Lærere (N = 2.513)	Lærere (N = 2.730)
Pædagoger (N = 180)	Pædagoger (N = 496)	Pædagoger (N = 575)
Tilknyttet følgende klasser: 9., 8., 6., 4., 2., 0.	Tilknyttet følgende klasser: 9., 7., 5., 3., 1.	Tilknyttet følgende klasser: 9., 8., 6., 4., 2., 0.
Svarprocent: 46	Svarprocent: 75	Svarprocent: 75

Både lærere og pædagoger indgår i undersøgelsen, men det er hovedsageligt fra pædagogerne, at der findes besvarelser, der vedrører lærer-pædagog-samarbejdet. Derfor har vi i denne undersøgelse valgt at supplere med en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere. Figuren viser også, at det er personale fra forskellige klassetrin, der indgår i undersøgelsen i de forskellige indsamlingsår. Endelig fremgår det, at der er stor forskel på svarprocenten i 2014 (46 %) sammenlignet med svarprocenterne i 2015 (75 %) og 2016 (75 %). Den markante forskel med hensyn til svarprocenter og forskellen med hensyn til tilknytning til klassetrin i de forskellige indsamlingsår (1., 3., 5., 7. og 9. klasse i 2015) vanskeliggør sammenligning af besvarelserne over tid. Derudover er der en række andre problemer forbundet med oplysningerne fra 2014, hvor der bl.a. hersker tvivl om, hvordan den præcise rekrutteringsproces er forløbet, samtidig med at der er en stor andel af manglende oplysninger om pædagogernes tilknytning til klassetrin. Rapporten baseres derfor udelukkende på følgeforskningsdata fra 2016, herunder i alt 575 pædagogbesvarelser.

Spørgeskemaundersøgelse

I data fra følgeforskningen er lærernes perspektiv på lærer-pædagog-samarbejdet meget sparsomt dækket. Derfor har vi valgt at supplere de eksisterende data med en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere. Danmarks Statistik har på vegne af EVA gennemført spørgeskemaundersøgelsen i perioden januar-februar 2016.

Population og stikprøve

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt en stikprøve af folkeskolelærere, der underviser på normalområdet i 1. til 9. klasse i enten dansk eller matematik. Ved hjælp af data fra Styrelsen for It og Læring har vi afgrænset populationen, så kun lærere, der har undervisningskompetence – eller kompetence svarende til undervisningskompetence – inden for dansk og/eller matematik, er kommet i betragtning til undersøgelsen.

Danmarks Statistik har designet stikprøveudtrækket som en klyngeudvælgelse på skoleniveau, hvor skolerne er blevet udvalgt proportionalt med deres størrelse med samme antal udtrukne lærere pr. skole. EVA havde en målsætning om at få minimum seks respondenter pr. skole. For at opnå dette har Danmarks Statistik inviteret 20 lærere pr. skole. For skoler med mindre end 20 lærere har Danmarks Statistik trukket en supplerende stikprøve, så alle lærere har samme udvælgelsesandsynlighed. Stikprøven er således selvejet og direkte repræsentativ for kildepopulationen. Med 20 lærere pr. skole og en bruttopopulation på 2.500 lærere ender vi med 125 skoleklynger, der er inviteret til undersøgelsen.

Udarbejdelse og validering af spørgeskema

Spørgeskemaet er udarbejdet af EVA's projektgruppe i efteråret 2015. For at kvalificere og fokusere spørgeskemaundersøgelsen gennemførte projektgruppen – forud for udarbejdelsen af spør-

geskemaet – et mindre antal interview med skoleledere, lærere og pædagoger om deres erfaringer med lærer-pædagog-samarbejdet, herunder hvordan de konkret er indgået i samarbejdet, samt hvilke udfordringer og muligheder de ser i forbindelse med samarbejdet.

Det endelige spørgeskema omhandler følgende temaer:

- Baggrundsoplysninger
- Omfang og fokus for samarbejdet
- Organisering af samarbejdet
- Fælles forberedelse og evaluering i samarbejdet
- Samarbejdskulturen i samarbejdet
- Ledelsens rolle i samarbejdet
- Vurdering og udbytte af samarbejdet.

For at få et så retvisende billede af forekomsten og karakteren af lærer-pædagog-samarbejdet som muligt tager hovedparten af spørgsmålene i skemaet udgangspunkt i lærer-pædagog-samarbejdet i en tilfældigt udvalgt klasse. Udvælgelsen af den konkrete klasse sker ved hjælp af en lodtrækningssyntaks i spørgeskemaet. Rationalet bag dette er at undgå, at lærerne i deres besvarelse fremhæver et enkelt velfungerende samarbejde blandt mange problematiske eller ikkeeksisterende samarbejder. Det betyder, at vi i forbindelse med fortolkningen af data vedrørende omfanget af lærer-pædagog-samarbejde udelukkende kan udtale os om udbredelsen af lærer-pædagog-samarbejde i stikprøven af klasser inden for henholdsvis dansk eller matematik. Vi kan således ikke sige noget om omfanget af den enkelte lærers samlede pædagog-samarbejde.

Svarkategorierne i spørgeskemaet er hovedsageligt lukkede, men med mulighed for, at respondenterne nogle steder kan afkrydse flere svarmuligheder eller skrive uddybende kommentarer.

Pilottest

Forud for spørgeskemaundersøgelsen har Danmarks Statistik gennemført en pilotundersøgelse, som har haft til formål at teste skemaets spørgsmålsformuleringer og logik, særligt med henblik på at undersøge, om det egner sig til både telefon og internet. Pilotundersøgelsen blev gennemført som telefoninterview. Pilotinterviewerne fik kontakt til i alt 47 personer, som besvarede spørgeskemaet. Heraf gennemførte 18 respondenter interviewet i dets fulde længe, mens de øvrige 29 respondenter blev filtreret ud af skemaet af forskellige årsager: 19 angav, at de ikke har samarbejde med pædagoger i den pågældende klasse, og de resterende 10 respondenter blev filtreret fra pga. jobskifte, eller fordi de kun underviste på specialområdet eller i andre fag end dansk og matematik.

Pilottesten gav ikke anledning til store ændringer i selve spørgeskemaet, men det store antal respondenter, der blev filtreret fra, resulterede i en beslutning om at invitere 20 i stedet for 15 lærere pr. skole. Antallet af skoleklynger blev dermed reduceret fra ca. 160 til 125 for at fastholde det oprindelige antal deltagere på 2.500.

Dataindsamling

Danmarks Statistik har gennemført spørgeskemaundersøgelsen som en kombination af internet-spørgeskema og telefoninterview.

Deltagerne i undersøgelsen er inviteret, ved at Danmarks Statistik har sendt et brev til personerne i stikprøven med information om undersøgelsen samt et link til besvarelse af spørgeskemaet på internettet. Efter ca. en uge har man sendt en påmindelse til de personer, der endnu ikke har svaret. Efter denne påmindelse har Danmarks Statistik påbegyndt gennemførelse af telefoninterview med restgruppen. Det har dog stadig i hele dataindsamlingsperioden været muligt at besvare spørgeskemaet via internettet. Dataindsamlingen er fortsat, indtil alle i stikprøven er forsøgt kontaktet fem gange, eller svarprocenten er højere end 65.

Svarprocent

I alt 2.517 lærere blev inviteret til at deltage i undersøgelsen. Heraf deltog 1.725, hvilket resulterer i en svarprocent på knap 69. I alt 67 % af besvarelserne er indhentet vha. internettet, mens de sidste 33 % er indhentet ved hjælp af telefoninterview. Tidligt i spørgeskemaet er der et filter-spørgsmål, der frasorterer alle lærere, der ikke har et samarbejde med en pædagog i den pågældende klasse. Det betyder, at størstedelen af analyserne er baseret på 526 lærere, der har angivet at have mindst ét samarbejde med en pædagog i den pågældende klasse.

Kvantitative analyser

De indkomne spørgeskemabesvarelser er blevet analyseret på forskellig vis. Først og fremmest har vi foretaget en række beskrivende analyser, der præsenterer de rå fordelinger af variablene. Derudover har vi undersøgt en række sammenhænge mellem to variable ved hjælp af krydstabeller, særligt i forhold til klassetrin. Til at teste statistisk signifikans har vi anvendt en χ^2 -test⁴. I alle analyser har vi anvendt et signifikansniveau på 5 %.

Data, der ikke indgår i rapporten

Data fra begge datakilder, der ikke indgår i denne rapport, vil senere blive offentliggjort i tabel-rapporter på eva.dk.

⁴ Som sensitivitetanalyse har vi også gennemført F-test som signifikanstest, da F-testen tager højde for undersøgelsens klyngeudvælgelse ved at korrigere for eventuel afhængighed mellem besvarelser fra lærere på samme skole. Denne test gav imidlertid anledning til de samme konklusioner som χ^2 -testen, hvorfor vi af formidlingshensyn har valgt at præsentere denne.

Kvalitativ undersøgelse

I den kvalitative undersøgelse går vi i dybden med erfaringer fra seks udvalgte samarbejdspraksiser med henblik på at give konkrete billeder på, hvordan samarbejdet kan fungere som et redskab til at styrke undervisningen og elevernes læring i grundskolen, og hvad der skal til, for at det sker.

Udvælgelse

I forbindelse med udvælgelsen af informanter til den kvalitative undersøgelse har vi lagt vægt på, at lærer-pædagog-samarbejdet er velfungerende, særligt med hensyn til samarbejdet om undervisningen. Ud fra en maksimal variationstankegang (hvor man tilstræber at få bragt så mange forskellige nuancer og perspektiver på genstandsfeltet i spil som muligt) har vi i forbindelse med udvælgelsen også sigtet mod spredning med hensyn til klassetrin, således at lærere både i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling er repræsenteret.

På baggrund af deskresearchen, der er beskrevet i afsnit 7.1, har EVA som nævnt udarbejdet et notat om, hvad der kendetegner et velfungerende samarbejde mellem fagprofessionelle, særligt med fokus på samarbejdet mellem lærere og pædagoger om undervisningen i grundskolen (EVA 2016).

I notatet præsenterer vi fem kendetegn ved en samarbejdspraksis mellem lærere og pædagoger, der ifølge litteraturen ser ud til at have en positiv betydning for elevernes læring, udvikling og trivsel. Kendetegnene er:

- 1 Der er klarhed over faggruppernes roller og mulige bidrag, så begge gruppers faglighed og kompetencer bringes i spil.
- 2 Lærere og pædagoger planlægger og evaluerer undervisningen i fællesskab.
- 3 Lærere og pædagoger giver hinanden sparring, og begge parter oplever, at de udvikler deres faglighed i samarbejdet.
- 4 Begge parter betragter hinanden som ligeværdige i samarbejdet.
- 5 Ledelsen bakker op om og leder samarbejdet.

Med afsæt i disse kendetegn har vi udvalgt spørgsmål fra spørgeskemaet til brug i forbindelse med udvælgelse af informanter til den kvalitative undersøgelse.

I tabel 23 har vi sammenfattet de spørgsmål, som indgår i forbindelse med udvælgelsen af informanter, samt deres relation til de præsenterede kendetegn. Svarene på hvert spørgsmål er tildelt en score fra 0 til 1, hvor 1 er foreneligt med en velfungerende samarbejdspraksis, og 0 ikke er. På baggrund heraf kan der udregnes en gennemsnitlig score for de enkelte kendetegn samt en totalscore for den samlede samarbejdspraksis. Det skal dog nævnes, at kriterie 4 er udeladt, da det viste sig, at ingen spørgsmål i spørgeskemaet i tilfredsstillende grad indfanger denne dimension.

Tabel 23

Oversigt over, hvilke spørgsmål der indgik i forbindelse med udvælgelsen

Kendetegn 1: Der er klarhed over faggruppernes roller og mulige bidrag, så begge gruppers faglighed og kompetencer bringes i spil					
	Altid	For det meste	En gang imellem	Sjældent	Aldrig
Når du og pædagogen mødes eller har kontakt, hvor ofte sker det da, at I drøfter roller i undervisningen?	1	0,75	0,5	0	0
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om dit samarbejde med pædagogen?					
	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	
Såvel mine som pædagogens kompetencer bringes i spil i undervisningen	1	0,5	0	0	
Jeg er ofte i tvivl om, hvordan pædagogens kompetencer bruges bedst i undervisningen	0	0	0,5	1	
Kendetegn 2: Lærere og pædagoger planlægger og evaluerer undervisningen i fællesskab					
Når du og pædagogen mødes eller har kontakt, hvor ofte sker det da, at I ...					
	Altid	For det meste	En gang imellem	Sjældent	Aldrig
... forbereder enkelte lektioner?	1	0,75	0,5	0	0
... planlægger undervisningsforløb?	1	0,75	0,5	0	0
... evaluerer undervisningsforløb?	1	0,75	0,5	0	0
Kendetegn 3: Lærere og pædagoger giver hinanden sparring, og begge parter oplever, at de udvikler deres faglighed i samarbejdet					
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om dit samarbejde med pædagogen?					
	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	
Pædagogen giver mig konstruktiv sparring om det faglige indhold i undervisningen	1	0,5	0	0	
Pædagogen giver mig konstruktiv sparring om arbejdet med elevernes trivsel	1	0,5	0	0	

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Kendetegn 5: Ledelsen bakker op om og leder samarbejdet					
I hvilken grad oplever du, at skoleledelsen ...					
	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	
... prioriterer kompetenceudvikling/efteruddannelse/praksisudviklende aktiviteter, hvor både lærere og pædagoger deltager?	1	0,5	0	0	
... afsætter tilstrækkelig tid til samarbejdet mellem lærere og pædagoger på skolen?	1	0,5	0	0	
... aktivt arbejder for et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger på skolen?	1	0,5	0	0	
Vurdering af udbytte					
Mit samarbejde med pædagogen i faget [dansk/matematik] i den pågældende klasse har ...					
	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	
... fremmet elevernes trivsel	1	0,5	0	0	
... medvirket til at skabe et bedre læringsmiljø i undervisningen	1	0,5	0	0	
... givet bedre mulighed for at variere undervisnings- og arbejdsformer	1	0,5	0	0	
... bidraget til udvikling og kvalificering af den pædagogiske og didaktiske praksis	1	0,5	0	0	

For at øge sandsynligheden for, at de samarbejdspraksisser, vi har udvalgt, er udtryk for en vel fungerende praksis på skolen som helhed og ikke en individuel praksis, udregnede vi et såkaldt skolemean, som udtrykker den gennemsnitlige samlede score (kriterie 1-3) blandt alle respondenter på den pågældende skole. Et højt skolemean er således udtryk for flere vel fungerende samarbejdspraksisser på den samme skole. Endelig er der inkluderet en indikator for oplevet udbytte af det pågældende lærer-pædagog-samarbejde (udbytte). Nedenstående scorer er fastlagt ud fra et pragmatisk hensyn om at sikre et tilstrækkeligt antal respondenter i hver af grupperne.

Respondenterne kom i betragtning til udvælgelse, hvis de opfyldte følgende kriterier:

- Udskoling:
 - Samlet score (kriterie 1-3): score på 0,5 eller højere
 - Udbytte: score højere end 0,5
 - Skolemean: score højere end 0,3
 - Ledelsesopbakning (kriterie 5): score højere end 0,3

- Mellemtrin:
 - Samlet score (kriterie 1-3): score på 0,5 eller højere
 - Udbytte: score højere end 0,5
 - Skolemean: score højere end 0,3
 - Ledelsesopbakning (kriterie 5): score højere end 0,3
- Indskoling:
 - Samlet score (kriterie 1-3): score på 0,7 eller højere
 - Udbytte: score højere end 0,5
 - Skolemean: score højere end 0,3
 - Ledelsesopbakning (kriterie 5): score højere end 0,3.

Med udgangspunkt i de opstillede kriterier udtrak Danmarks Statistik tilfældigt 16 samarbejder blandt de besvarelser, der opfyldte kriterierne: 2 udskolingssamarbejder, 6 samarbejdspraksisser på mellemtrinnet og 8 indskolingssamarbejder. Da der er langt flere velfungerende samarbejdspraksisser i indskoling, har vi fastlagt mere restriktive kriterier for den gruppe (en samlet score på 0,7 sammenlignet med 0,5 på mellemtrinnet og i udskoling).

Rekruttering og screening

På baggrund af kontaktoplysninger fra Danmarks Statistik rekrutterede vi seks samarbejder. I forbindelse med rekrutteringen gennemførte vi en kort screeningsproces, hvor vi sikrede os, at de fagprofessionelle i de respektive samarbejder reelt betragtede samarbejdet som velfungerende. Efterfølgende blev der, om muligt, gennemført korte telefoninterview med lærere og/eller pædagoger fra de seks rekrutterede samarbejder. Disse telefoninterview skulle dels forberede læreren og pædagogen til vores besøg, dels bidrage med viden om den klasse, som samarbejdet omfattede.

Dataindsamling

Dataindsamlingen blev så vidt muligt foretaget under ét samlet besøg på hver skole. Der var dog tilfælde, hvor ledelsesinterviewene blev foretaget særskilt via telefon. Under hvert skolebesøg blev følgende dataindsamling gennemført:

Observationer

Vi gennemførte en observation af en konkret samarbejdsaktivitet for læreren og pædagogen, som var relateret til deres fælles undervisning. Observationerne skulle sikre et indblik i den praksis og det samarbejde, der finder sted, og samtidig kvalificere og danne udgangspunkt for de efterfølgende gruppeinterview med læreren og pædagogen og med eleverne.

Interview

Efter observationen gennemførte vi et semistruktureret gruppeinterview med den pågældende lærer og pædagog. Interviewet havde til formål at undersøge de respektive samarbejdspraksisser ved bl.a. at spørge dybdegående ind til samarbejdets organisering, rollefordeling, planlægning, gennemførelse, sparring og evaluering af den fælles undervisning, rammerne for samarbejdet, udbyttet for eleverne og de udfordringer og muligheder, som læreren og pædagogen ser i samarbejdet.

Derudover gennemførte vi et interview med en eller flere personer fra skolens ledelse med henblik på at opnå viden om, hvordan ledelsen arbejder med at understøtte og udvikle en velfungerende samarbejdspraksis mellem lærere og pædagoger på de respektive skoler.

Endelig gennemførte vi et gruppeinterview med fire-fem elever fra den klasse, hvor samarbejdet mellem læreren og pædagogen foregik. Der var fokus på elevernes oplevelse og udbytte af læreren og pædagogens samarbejde.

Analyse

I forbindelse med analysen af de indsamlede kvalitative data har vi anvendt en systematisk framework-tilgang (Ritchie et al. 2013), hvor vi har kodet og meningskondenseret interviewmaterialet efter temaer i det velfungerende samarbejde. Således blev det muligt for os at tolke data på tværs af cases og informantgrupper. Kodningstemaerne var:

- Udfordringer
- Roller og forskelle med hensyn til faglighed
- Ledelsens rolle
- Udbytte
- Elementer i det velfungerende samarbejde
- Opgaver i forbindelse med lærer-pædagog-samarbejdet generelt på skolen
- Opgaver i forbindelse med det konkrete samarbejde
- Organisering og rammer.

Alle data blev kodet i frameworket.

På baggrund af frameworket gennemførte vi således en tematisk analyse af de kvalitative data, hvor vi kiggede efter mønstre både på tværs af de konkrete beskrivelser af samarbejdsaktiviteter, i vurderinger af forskellige elementer i samarbejdet og i forskellige forståelser af fagligheder, roller, perspektiver, udbytte af samarbejdet osv.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7182-022-5

