



Rapport

Att främja studenters samverkanskompetens

Erfarenheter av professionsöverskridande utbildningsmoment i högre utbildning

Charlotta Pettersson och Katarina Hjortgren

Författare: Charlotta Pettersson och Katarina Hjortgren

Titel: Att främja studenters samverkanskompetens
Erfarenheter av professionsöverskridande utbildningsmoment i högre utbildning

Utgivare: Örebro universitet, 2024
www.oru.se/publikationer

Serie: Arbetsrapporter från Högskolepedagogiskt centrum
vid Örebro universitet

Redaktion: Eric Borgström

ISBN: 978-91-89875-00-5

Innehållsförteckning

Sammanfattning	3
1 Inledning	5
1.1 Syfte	5
1.2 Utvecklingsprojektets organisation och ansats	6
1.3 Disposition	6
2 Perspektiv på lärande	6
2.1 Interprofessionellt lärande	7
2.1.1 <i>Samverkanskompetens</i>	7
2.2 Didaktiska utgångspunkter	8
3 Processmodell för utvecklande av professionsöverskridande utbildningsmoment.....	9
4 Processmodellen i praktiken: socionom-, specialpedagog- och ämneslärarstudenter i samverkan	12
4.1 Identifiera problemområde.....	12
4.2 Tydliggöra gemensamma mål.....	13
4.3 Planera innehåll och utbildningsaktivitet.....	15
4.4 Genomföra utbildningsmoment.....	17
4.5 Analysera resultat av utbildningsmoment.....	18
4.6 Dra lärdomar	22
5 Utblick inför framtiden.....	24
6 Referenser.....	26
Bilaga 1	30
Bilaga 2	32

Sammanfattning

I arbetsrapporten presenteras ett pedagogiskt utvecklingsarbete för att främja studenters samverkanskompetens, där vi utvecklat och testat en didaktisk processmodell. Utgångspunkt tas i Örebro universitets vision (2023) där vikten av samverkan lyfts fram och i UNESCOs (2017) nyckelkompetenser för ett hållbart samhälle. Målet är att studenter självständigt och i relation till andra professionsutbildningar får omsätta sina kunskaper och erfarenheter genom att arbeta tillsammans med autentiska case, där de övar perspektivtagande, reflektion och kommunikativa färdigheter samt att förhålla sig till etiska dimensioner. I vårt exempel möts socionom-, specialpedagog- och ämneslärarstudenter. Erfarenheter visar att deltagandet bidragit till en nyfikenhet hos studenterna och en ökad förståelse för varandras yrkesroller samt en medvetenhet om hinder och möjligheter med samverkan. De får syn på sin egen professions kompetensområden och identifierar vad de behöver lära sig mer om.

Processmodellen är generell och kan användas inom högre utbildning för att främja studenters interprofessionella lärande och handlingskompetens i att samverka. Därtill bidrar rapporten till att berika diskussionen kring interprofessionell samverkan i högre utbildning.

1 Inledning

Studenter inom högre utbildning står inför ett föränderligt arbetsliv med hög grad av komplexitet och förändringstakt. Förmågan att samverka och samarbeta utgör tillsammans med systemtänkande, problemlösningsförmåga, kritiskt tänkande och självkännedom nyckelkompetenser som anses essentiella i ett hållbart samhälle (UNESCO, 2017). För att främja studenters förutsättningar att hantera utmaningar behöver de under sin utbildning ges möjlighet att utveckla sådan beredskap. I universitetets vision synliggörs betydelsen av samverkan i formuleringar om att sträva efter: ”helhetssyn på verksamheten och en vilja att lära av varandra” samt att ”utveckla kunskap i nära samspel med studenter, vetenskapssamhälle och omvärld” (Örebro universitet, 2023).

I forskning framkommer emellertid inte sällan svårigheter och problem när professioner ska samverka. Skilda regelverk och etiska dilemman för respektive profession anges som exempel på faktorer som försvårar (Hyllander & Skott, 2020, Molander & Terum, 2008). Särskilt belyses ökad, ömsesidig kunskap om varandras professioner (Tran et al., 2018), behov av att utveckla ett gemensamt språkbruk och arbetsformer i riktning mot gemensamma mål som gynnande faktorer för samverkan (Hjörne & Säljö, 2014).

1.1 Syfte

Mot bakgrund av å ena sidan samhällets behov av förmåga till samverkan och å andra sidan forskningens synliggörande av dilemman kring samverkan initierade vi 2018 ett institutions- och professionsöverskridande pedagogiskt utvecklingsprojekt på temat interprofessionell samverkan. Målet med projektet var att studenter under sin utbildning både ska ta del av forskning om att samverka (jfr Jakobsson & Lundgren, 2013) och erbjudas praktiska utbildningsmoment där de självständigt och i relation till studenter från andra professionsutbildningar ges utrymme att omsätta sina kunskaper och erfarenheter i aktuella och autentiska problem. För att ta fram ett sådant utbildningsmoment har vi utvecklat en processmodell som inkluderar didaktiska och pedagogiska ställningstaganden. Syftet med denna arbetsrapport är att avrapportera det pedagogiska utvecklingsprojektet och ange hur det har implementerats i utbildningarna. Därmed vill vi berika diskussionen kring interprofessionell samverkan inom högre utbildning.

1.2 Utvecklingsprojektets organisation och ansats

Projektet initierades år 2018 av programansvariga på Specialpedagog- och Socionomprogrammet samt av delkursansvarig för Specialpedagogik 7,5hp på Ämneslärarprogrammet. Det är ett nydanande projekt i bemärkelsen att det har en tydlig tvärvetenskaplig ansats och omfattar professionsöverskridande professionsutveckling som skär genom tre utbildningar i ett gemensamt utbildningsmoment. Studentgrupperna kan i sina blivande yrkesutövningar komma att mötas i ett gemensamt arbete med att främja barn och ungas utveckling, hälsa och lärande. Projektet är också institutionsöverskridande, utbildningarna ges vid två institutioner och bidrar till kunskapsbaserad samverkan över organisatoriska, professionella liksom institutionella gränser. Projektet erhöll pedagogiska medel från fakultetsnämnden under de två första åren, sedan dess är det ett ordinarie utbildningsmoment på respektive utbildning.

1.3 Disposition

Rapporten är disponerad så att vi i det följande redogör för perspektiv på lärande samt didaktiska- och pedagogiska utgångspunkter som legat till grund för projektet. Efter detta presenteras processmodellen stegvis för att visa det processbaserade och didaktiska utvecklandet som utbildningsmomentet bygger på. Därefter anges vårt eget utbildningsmoment, som ett exempel på hur arbetet kan fortskrida och vilket resultat det kan ge. Avslutningsvis diskuteras lärdomar av mer generell karaktär i relation och interprofessionell samverkan i högre utbildning.

2 Perspektiv på lärande

En viktig utgångspunkt i arbetet med projektet utgjordes av ett sociokulturellt synsätt på lärande. Det innebär att social interaktion, kulturella sammanhang och gemensamt lärande särskilt betonas. Lärandet sker i och genom social interaktion och genom kulturella aktiviteter. Kunskap är något som finns nedärvt i språket, kulturella normer och värderingar och det är så kunskap delas i kommunikation med andra (Säljö, 2014). Inom angivna program i högre utbildning innebär det att studenters lärande ses som sociala och kulturella aktiviteter, och att studenter konstruerar kunskap genom samspel med andra. Den akademiska kulturen, ämnets kunskapsområde, dess begrepp och perspektiv, normer och värderingar blir kunskapsbärande.

Kunskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan till en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande (Säljö, 2014, s. 9).

Studenters lärande blir synlig i utbildningsmomentet, genom att de får möjlighet att utveckla kunskap i mötet med andra studentgrupper genom språket, via begrepp, perspektiv, normer och värderingar. Det sker också genom att de övar kommunikationsfärdigheter, problemlösning och kreativt tänkande i interaktion med varandra.

2.1 Interprofessionellt lärande

Begreppet interprofessionellt lärande används särskilt inom vårdutbildningar. Det avser ett lärande där professioner lär med, av och om varandra (Barr et al., 2005). Det interprofessionella lärandet skiljer sig exempelvis från det som kallas multiprofessionellt lärande – det sistnämnda är då olika professioner lär sig samma sak, men snarare bredvid än i interaktion med varandra. Det skiljer sig också från så kallat transprofessionellt lärande, vilket sker när professioner inte är tydliga i sina kompetenser utan tenderar att genomföra varandras arbetsuppgifter. Det interprofessionella lärandet uppstår i interaktion och där professionernas kunskaper bryts mot varandra och det blir tydligt vad som skiljer dem åt. I WHO (2010) anges följande om interprofessionell utbildning:

Interprofessional education occurs when students from two or more professions learn about, from and with each other to enable effective collaboration and improve health outcomes. Once students understand how to work interprofessionally, they are ready to enter the workplace as a member of the collaborative practice team (s. 10).

I utvecklandet av utbildningsmomentet har vi tagit inspiration i begreppet interprofessionellt lärande i en strävan att skapa utbildningsaktiviteter och utbildning där studenterna erbjuds möjlighet att lära med, om och av studenter från andra utbildningar. Eller annorlunda uttryckt: utbildning som ger förutsättningar för att utveckla studenternas handlingskompetens att samverka.

2.1.1 Samverkanskompetens

Det finns flera begrepp för att beskriva när aktörer från olika områden arbetar tillsammans (Mörndal, 2018). I detta projekt är de båda näraliggande begreppen samarbeta och samverka verksamma på olika nivåer. Samarbeta

definieras som en social dimension medan samverkan därtill bidrar med gränsöverskridande aspekter som omfattas av långsiktiga perspektiv.

...det vill säga samverkan som etablerandet av långsiktiga, gränsöverskridande och sociala processer som utifrån ett gemensamt problem eller syfte skapar en förmodat hållbar förändring (dvs. utveckling), är det uppenbart att många parametrar måste tas i beaktande i samverkande projekt där akademi och praktik möts (Mörndal i Rytzler, 2022, s.185).

Begreppet samarbete används i projektet för att förstå vad som sker när studenter arbetar tillsammans med casen, som ”gemensamt bedrivet arbete som gäller en avgränsad uppgift”, i enlighet med Socialstyrelsens definition. Samverkan definierar vi: ”övergripande gemensamt handlande på organisatoriskt plan för ett visst syfte”. En aspekt som anges avgörande för samverkan är ”takten” det vill säga ett slags öppet och förutsättningslöst förhållningssätt för att komma fram till gemensamma utgångspunkter (Mörndal, 2018). Danermark (2000) anger ytterligare aspekter för att möjliggöra samverkan. Det i form av gemensamma 1) kunskaps- och förklaringsmodeller, 2) organisatoriska förhållanden samt 3) regelverken som styr verksamheten. Han anger också att dimensioner av makt ständigt är närvarande, vilka både bidrar till att försvåra och att möjliggöra samverkan (Danermark, 2004).

Därtill har vi inspirerats av Jensen och Schnacks (1997) fyra komponenter av handlingskompetens. Det är: 1) kunskap och insikt i problemet, 2) erfarenhet av att öva, 3) medverkan och motivation (mening och motivation) och 4) visioner om framtiden. För att i projektet skapa förutsättningar för studenternas interprofessionella lärande och förmåga till handlingskompetens i att samverka har ett antal pedagogiska och didaktiska ställningstaganden gjorts.

2.2 Didaktiska utgångspunkter

Inom högre utbildning är pedagogik komplext i flera bemärkelser. Lorentzon et al. (2022) anger att didaktik kan bidra med en utgångspunkt utifrån vilken det är möjligt att analysera och förstå de relationer som uppstår i utbildningssituationer. Didaktiken illustrerar undervisning som en triangel, där lärare, innehållet och studenter är dess grundelement. Vilka också bildar relationer till varandra: lärare väljer innehåll, lärare–studentrelation, student–skapar mening till innehållet och i relation till andra studenter. Därutöver kommer samhällets kontext (Levinsson, et al., 2022). I arbetet med utbildningsmomentet har vi tagit utgångspunkt i ett sådant synsätt.

Följande didaktiska frågor har varit med oss i utvecklandet av utbildningsmomentet är: *Vad?* (vilket innehåll ska vi välja), *Hur?* (hur ska vi arbeta med/kommunicera innehållet), *Vem/vilka?* (vem är studenten i sin blivande yrkesprofession/vilka de andra professionsutbildningarna) och *Varför?* (varför är det ett relevant utbildningsmoment). Uljens (1997) anger ytterligare didaktiska frågor att reflektera över i samband med planering och genomförande av undervisning:

I praktisk-pedagogisk verksamhet är det alltid någon (vem?) som någon gång (när?) någonstans (var?) och av någon anledning (varför?) undervisar någon (vem?) i något (vad?) på något sätt (hur?) mot något mål (vilket?), för att denne genom någon typ av verksamhet (vilken?) skulle nå någon form av kompetens (vilken?) för att kunna förverkliga sina intressen nu och i framtiden (Uljens, 1997 s. 168).

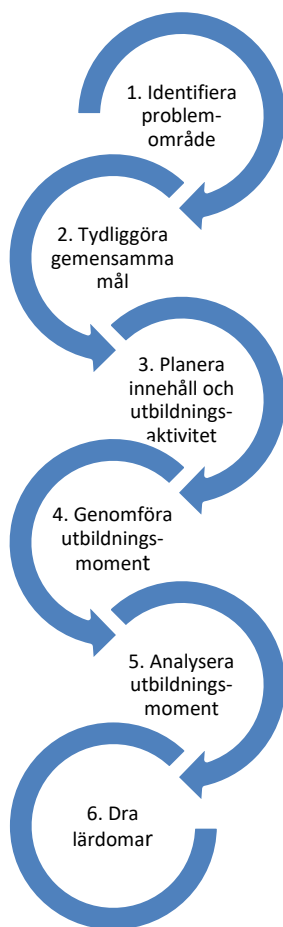
Utifrån ovanstående utgångspunkter och sociokulturellt synsätt på lärande valde vi i följande fyra strategier som blev ledande för vårt arbete: 1) Gemensamt lärande där studenter arbetar med reella problem och läraren snarare har karaktären av facilitator eller handledare. Studenternas tidigare kunskaper och erfarenheter bildar utgångspunkt (Thomas, 2009, Tassone et al., 2018). 2) Systemtänkande, perspektivtagande och reflektion, där studenter kollektivt analyserar komplexiteten i de system de kommer att möta i sina blivande yrkesroller (Wiek et al., 2011). 3) Kommunikativa färdigheter och ett relationellt synsätt där sammanhang och samspel utgör centrala aspekter där delar och helheter påverkar och påverkas av varandra vilket påverkar handlingsutrymme både på individ, grupp- och organisationsnivå. ”Interpersonal competence is about different skills to be able to work together in fighting sustainable problems” (s.207). 4) Normativa kompetenser, där etiska dimensioner som värderingar rättigheter och likvärdighet kommer till uttryck och diskuteras. Dessa strategier använde vi oss av för att identifiera, överbrygga och problematisera ”the gap” mellan utbildningarna och identifiera gemensamma problemställningar vilka i vårt fall fokuserar sociala och specialpedagogiska frågor i skolan.

3 Processmodell för utvecklande av professionsöverskridande utbildningsmoment

För att omsätta didaktiska och pedagogiska utgångspunkter i praktisk undervisning – och för att synliggöra utvecklingsprojektets generella relevans – skapade vi en processmodell för utvecklande av professionsöverskridande utbildningsmoment. Modellen tar utöver ovan angivna

utgångspunkter också inspiration av processen i aktionsforskning (Rönnerman, 2022). Liksom aktionsforskning syftar också vår modell till att både förändra praktiken och att skapa ny kunskap om praktiken, främja studenters samverkanskompetens. Modellen bygger på ett processbaserat didaktiskt arbetssätt och omfattas av följande steg: 1) Identifiera problemområde, 2) Tydliggöra gemensamma mål, 3) Planera för innehåll och utbildningsaktivitet, 4) Genomföra utbildningsmoment, 5) Analysera resultat av utbildningsmoment, 6) Dra lärdomar. De bygger på vartannat och varje steg är en förutsättning för att nästa ska kunna tas i processen.

Figur 1. Processmodell för utvecklande av professionsöverskridande utbildningsmoment



Det första steget i processmodellen handlar om att identifiera ett problemområde där det är möjligt att samverka med andra professionsutbildningar och som bidrar till studenters professionsutveckling. Ett problemområde kan exempelvis uppstå ur en lärandesituation där vi som universitetslärare får syn på vilken förståelse, förmåga eller kunskap studenten besitter eller inte ännu tillskansat sig. Det kan handla om kursinnehåll som är komplext för studenter att förstå, områden där studenter ställer många frågor eller missar moment på tentor. Alltså områden där möten med studenter från andra professionsperspektiv kan bidra till att tydliggöra studenters egna kunskap och bidra till ny kunskapsutveckling. Vi är inspirerade av Dewey (1999/1916), som anger att lärande först kan ske när man stöter på motstånd av något slag. Det är först då (när man står inför motstånd) som man är tillräckligt öppen, nyfiken och engagerad att tänka på nya andra sätt för att lösa problem och att lära nytt.

Det andra steget handlar om att observera vilka utbildnings- och kursmål som är relaterade till problemområdet inom respektive utbildning, ta del av dem samt dess innehåll. På så vis kan den gemensamma kunskapsbasen identifieras och bilda innehållslig grund för utbildningsmoment. Såväl likheter som skillnader i målformuleringar och innehåll av problemområdet bör belysas. Vardera professions rättsliga regleringar bidrar också till att identifiera yrkesområdena och utforma den kontext där professionerna i framtiden kan komma att mötas i samverkanssituationer.

Det tredje steget handlar om att planera för val av innehåll och utbildningsaktivitet. Vi har inspirerats av Vygotskijs (1978) begrepp proximal utvecklingszon. Det vill säga att vi har identifierat utrymmet mellan vad studenten kan genomföra självständigt och det en kan uppnå med hjälp av ledning och stöd av andra studenter. Vi tar utgångspunkt i studenternas kunskap, möter dem där (i ytterkanten av deras kunskap) och därifrån stöttar och utmanar dem att våga ta sig an nya typer av uppgifter tillsammans med studenter från andra utbildningsprogram. Studenternas utvecklingszoner har identifierats med utgångspunkt i utbildnings- och kursmål, granskning av kurslitteraturen och analys av vilka kunskaper och färdigheter respektive studentgrupp har med sig sedan tidigare. Vi har utgått från studenternas gemensamma kunskap som grund för innehåll i utbildningsmomentet. De innehållsliga dimensionerna har vi riktat framåt mot

gemensamma utmaningar som studenterna kan komma att ställas inför i sina blivande yrkesroller.

Det fjärde steget är inspirerat av aktionsforskningens bärande idé att genomföra förändring samtidigt som den studeras (jfr Rönnerman, 2022). När utbildningsmomentet sätts i verket är ambitionen att observera vad som sker med studenternas lärande, med fokus på följande tre didaktiska frågor: Vad (upplever deltagarna innehållet relevant?), Hur (fungerar introduktion, instruktion och uppgifter?) och Vem (kommunicerar med vem, vilka roller och positioner intar studenterna?) (jfr Uljens, 1997). Läraren fungerar som en facilitator genom att utmana och stimulera till perspektivtagande och ställa kritiska frågor. Ambitionen med utbildningsmomentets svårighetsnivå är att det finns inbyggda problem som de enbart kan arbeta med om de tar stöd av varandras kunskapsområden.

Det femte steget är att analysera resultatet genom att ta del av studenters och lärares erfarenheter av att delta i och arbeta med utbildningsmomentet. Detta kan göras exempelvis genom fokusgruppsintervjuer och observationer. Till studenter kan frågor ställas om hur de upplevde samarbetet med studenter från andra program och hur de ser på framtida professionellt samarbete i de olika yrkesrollerna, svårigheter och möjligheter. Lärare kan själva uppmanas att observera vad som sker samt besvara frågor om hur studenters kommunikation och samarbete fungerade, hur deras professionskunskap och samarbetsförmåga kom till uttryck, samt hur de upplevde att utbildningsmomentets upplägg och innehåll fungerade.

Det sjätte och sista steget avser att dra slutsatser och sammanfatta lärdomar av den nya kunskap som utkomst av utbildningsmomentet. Lärdomarna bidrar också till att berika diskussionen om interprofessionell samverkan i högre utbildning.

4 Processmodellen i praktiken: socionom-, specialpedagog- och ämneslärarstudenter i samverkan

I detta avsnitt beskriver vi den praktiska användningen av den didaktiska processmodellen. Vi redogör steg för steg för hur vi omsatt de generella utgångspunkterna i konkret planering och genomförande. Vi lyfter även ambitioner, förväntningar och mål som har varit drivkrafter för oss i arbetet.

4.1 Identifiera problemområde

I vårt projekt identifierades problemområdet bland annat genom att studenter och handledare under verksamhetsförlagd utbildning såg ett behov av

ökad kompetens att samverka och kunskap om andra professioner som arbetar med barn och unga. Det väckte tankar om att låta studenter, redan på universitetet, möta sina blivande kollegor och diskutera gemensamma frågor. Det bidrog till att vi tillsammans med kollegor från socionom-, specialpedagog- och ämneslärarutbildningen formulerade en ansökan och erhöll särskilda medel för pedagogiskt utvecklingsprojekt från HS-fakulteten.

Projektgruppen bestod av program-, kurs- och delkursansvariga samt lärare vid de två institutionerna. Följande delkurser involverades under höstterminen: Psykosocialt arbete med barn, unga och familjer 15hp med ca 40 studenter och specialpedagogstudenternas fördjupningskurs Professionella och rådgivande samtal 15hp med ca 50 studenter. På vårterminen: samma delkurs för socionomstudenterna, omfattning 25 studenter och ämneslärarna Specialpedagogik 7,5hp med ca 70 studenter. Socionomstudenternas delkurs är valbar varav antalet studenter kan variera över terminerna, medan specialpedagogernas och ämneslärarnas delkurser är obligatoriska. Det planerades för ca 90 studenter/vardera terminen.

För att gemensamt identifiera problemområdet och att kunna ta nästa steg i projektet behövdes inledningsvis nyfikenhet, engagemang och tid för att lära känna varandra och innehållet i de tre utbildningarna. Det krävdes en hel del logistiskt undersökande inledningsvis för att få en bild av när aktuella delkurser genomfördes, om de gick parallellt och huruvida det var möjligt att arbeta över program- och institutionsgränserna.

4.2 Tydliggöra gemensamma mål

I vårt arbete tog vi inledningsvis del av delkursernas innehåll och viss kurslitteratur lästes in. Utöver det bollades innehåll, idéer och planering kontinuerligt med lärare från de program som ingick. För att få en gemensam kunskapsgrund att göra ställningstaganden utifrån för det kommande utbildningsmomentet, genomfördes också en analys av den rättsliga regleringen för de olika professionernas arbete med barn och unga i skolan och i samverkan med andra aktörer såsom exempelvis socialtjänsten och barn- och ungdomspsykiatri. Därefter analyserades respektive utbildningsprogramms styrdokument i form av examensmål samt utbildnings- och kursplaner med särskilt fokus på formuleringar om samverkan och samarbete med andra professioner (se bilaga 1).

Rättslig reglering för professionsutövandet

I skollagen anges bland annat rätten till utbildning, rätten till särskilt stöd och extra anpassningar, likvärdig utbildning, skolplikt, motverka

diskriminering och vårdnadshavares inflytande, vilka alla ligger till grund för den konkreta samverkan i verksamheten. Även i socialtjänstlagen understryks att arbetet ska ”främja människors jämlikhet i levnadsvillkor och aktiva deltagande i samhällslivet” (1kap, 2§), där skolan utgör en viktig bas för barn och ungas möjligheter till utveckling och goda livsvillkor. Vägledande i socialtjänstens arbete är frivillighet, självbestämmande och principen om barnets bästa. Utöver det har alla som i sin yrkesutövning arbetar med barn och unga ett ansvar att i tidigt skede upptäcka och ge stöd till barn som far illa eller riskerar att fara illa i hemmiljön. Om sådan misstanke finns, är det en skyldighet att göra orosanmälan till socialtjänsten (SFS 2001:453). Ett tillägg till skollagen har trätt i kraft i juli 2023 och anger att elevhälsan i högre utsträckning ska samverka både internt med lärare och skolpersonal som externt med barn- och ungdomspsykiatri samt hälso- och sjukvården när sådana behov finns (SFS 2010:800).

Lärare och elevhälsans professioner, behöver således kunna samverka, möta och inkludera alla elever i skolan oavsett socioekonomisk bakgrund, etnicitet eller funktionsförmåga samt kunna säkerställa att elever som behöver extra anpassningar eller särskilt stöd får den hjälp som de har lagstadgad rätt till (SOU 2021:11, SFS 2010:800). Ovanstående analyser bildar grund för det fortsatta arbetet med konstruktionen av det gemensamma utbildningsmomentet, tillsammans med analys av utbildningarnas examens- och kursmål om samarbete och samverkan nedan.

Examens- och kursmål

Granskningen av examensmålen (SFS 1993:100) för såväl socionom- som specialpedagog- och ämneslärarprogrammet visar att förmågan till samarbete och samverkan finns med för samtliga professionsutbildningar om än uttryckt i olika ordalydelser (se bilaga 1). Målen för socionomexamen är generella formuleringar till skillnad från målet för specialpedagogprogrammet där samverkan specifikt kopplas till arbetet med åtgärdsprogram. Även målen för ämneslärarprogrammet som explicit berör samverkan är kopplat till elevers behov av specialpedagogiska insatser. Utöver de mål som mer explicit handlar om samverkan finns mål som berör kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som är centrala i samverkanssituationer, exempelvis: ”visa förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt”. De ingår såväl i socionom- som ämneslärarexamen, men för de sistnämnda med avgränsningen gentemot elever och vårdnadshavare. Detta mål finns ej med för specialpedagogexamen. Däremot finns formulering om samarbete och kommunikativa färdigheter med riktning mot professionella samtal, och för

ämneslärare ”kunskap om och förståelse för sociala relationer, konflikthantering och ledarskap samt visa kommunikativ förmåga i lyssnande, talande och skrivande till stöd för den pedagogiska verksamheten”.

I den fortsatta analysen fokuseras hur examensmålen för respektive program operationaliserats i delkurserna från respektive program. Delkursen Psykosocialt arbete med barn, unga och familjer, 15hp på Socionomprogrammet. Specialpedagogprogrammets delkurs Professionella samtal och rådgivning, 15hp och Ämneslärarutbildningens delkurs Specialpedagogik 7,5hp. I analysen av kursmålen synliggörs såväl likheter som skillnader i hur förmåga att samverka anges i professionsutbildningarnas respektive kursmål. Det finns en variation i formuleringar av huruvida det är ”färdighet och förmåga att samverka” eller enbart ”visa insikt om samverkan” som skrivs fram i målen.

Granskningen av kurslitteratur, rättslig reglering och lärandemål bidrog till värdefull dialog och reflektion kring hur det skulle kunna omsättas i konkreta uppgifter och vilken form av lärande det kunde bidra till hos studenterna.

4.3 Planera innehåll och utbildningsaktivitet

I vårt projekt valde vi att studenterna skulle få samarbeta med problemställningar som inrymmer den typ av komplexitet och utmaningar de kommer att möta i sina framtida yrkesroller, inom ramen för barns och ungas sekundära socialisation, skolan. Det faktum att många barn och unga lider av psykisk ohälsa och att problematisk skolfrånvaro har ökat (Folkhälsomyndigheten & Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor, 2023) understryker vikten av att lärare och andra professioner inom skolan har de kompetenser som krävs för att kunna samarbeta på ett sätt som bidrar till att barn och ungdomar upplever skolan som en trygg plats att utvecklas i. Detta förutsätter arbetssätt som främjar inkludering och motverkar olika former av utanförskap (Larsliden & Nilholm, 2021, Hylander & Skott, 2020). Det gemensamma målet för såväl det skolsociala som det specialpedagogiska arbetet är att barn och unga får positiva skolerfarenheter och att skolmisslyckanden minimeras (jfr Backlund, 2017). Elevhälsoarbetet ska bidra till att skolan blir en skyddsfaktor och inte en riskfaktor i barns och ungas liv. Att arbeta för ett positivt socialt klimat och en inkluderande lärmiljö samt motverka diskriminering, mobbning och kränkande behandling utgör centrala uppgifter för samtliga professioner inom skolan. Kunskap om lagstiftning, för att få en förståelse för såväl skolans som socialtjänstens möjligheter, skyldigheter som begränsningar är en viktig

förutsättning. Det för att kunna uppärbeta fungerande strukturer för samverkan mellan skolan som aktör och olika professioner inom socialtjänsten när det när det gäller att gemensamt bistå barn och unga i utsatta livssituationer. Hylander och Skott (2020) understryker vikten att utveckla samverkan mellan professionerna i elevhälsan (rektor, specialpedagog, kurator, skolsköterska, psykolog och skolläkare), för att kunna hantera de komplexa frågor som skolan och i förlängningen samhället har att hantera. Det är i den typen av reella problem som vi har valt att utveckla i utbildningsmomentet.

Case

För att skapa möjligheter för studenterna att arbeta med reella elevhälsofrågor valde vi att utveckla case, med hög grad av aktualitet och samhällsrelevans (se bilaga 2). Det för att i så stor utsträckning som möjligt efterlikna samarbetsituationer som studenterna kan komma att ställas inför i sin blivande yrkesutövning (jfr Larsliden & Nilholm, 2021, Hylander & Skott, 2020, Folkhälsomyndigheten & Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor, 2023).

I det första caset får studenterna möta Gina 6 år, som precis har börjat förskoleklass. Gina upplevs av personalen som en flicka svår att få kontakt med, tystlåten och har svårigheter i kontakt med andra barn och vuxna. I förskolan var hon ofta orolig, nedstämd och minskade en del i vikt. Föräldrarna, som har en annan språklig och kulturell bakgrund, vill inte ge medgivande till att genomföra en psykologutredning. Studenterna uppmanas att utifrån sina yrkesroller resonera om hur de ska samverka för att Gina ska få en så bra skolstart som möjligt och hur de ska arbeta för att främja hennes skolnärvaro.

Det andra caset handlar om Charlie 14 år, som går i årskurs 8 och har diagnosen högfungerande autism. Hen har tidigare haft hög frånvaro, men är sedan några månader tillbaka inte alls i skolan. Charlie svarar inte i mobilen när mentorn försöker få tag i hen, däremot svarar pappan och skäller ut mentorn och menar att det är helt obegripligt att så inkompetenta personer som mentorn och rektorn ens kan få jobba på en skola. Studenternas uppgift är att utifrån sina yrkesroller resonera om hur de ska samverka för att Charlie ska komma tillbaka till skolan och fullfölja sin skolgång.

Genom att på detta vis konstruera case som är öppna för flera tolkningsmöjligheter vill vi särskilt utmana studenternas problemlösningsförmåga, kritiska tänkande och reflektion (jfr Källen et al., 1994). Case som tar upp vanligt förekommande problematiker bland barn och unga i skolan

möjliggör för studenterna att tillsammans resonera kring olika sätt att förstå och analysera problemsituationen samt undersöka vilka alternativa handlingsvägar de kan identifiera. Studenternas samarbete kring casen är även avsett att bidra till att synliggöra respektive professions specifika kunskaper och färdigheter och hur de kan komplettera varandra i en samverkanssituation. För att studenterna ska få syn på det formulerats processfrågor till varje case, där respektive professions roller, perspektiv och värdegrund diskuteras. Studenterna uppmanas att ”vara nyfikna” på varandras sätt att analysera olika aspekter i caset och själva fundera på hur de vill argumentera för andra sätt att hantera situationen. De har vidare i uppgift att beakta olika rättsliga och etiska frågeställningar kopplade till vardera profession samt generella aspekter för alla professioner. Studenternas möte med varandra i diskussion och samarbete kring casen har för avsikt att bidra till professionsutveckling såväl när det handlar om praktik som att integrera teoretiska perspektiv så som systemteori för att utveckla interprofessionell kompetens.

4.4 Genomföra utbildningsmoment

Utbildningsmomentet i vårt projekt, omfattar en gemensam halvdag för ca 90 studenter och genomförs av programansvariga, delkursansvarig och två till tre lärare från respektive program. Av kurslogistiska skäl deltar på höstterminen specialpedagogstudenter tillsammans med studenter från socionomprogrammet och på vårterminen socionomstudenter tillsammans med ämneslärarstudenter.

Det inleds med en introduktion på ca 45 minuter för att skapa en gemensam utgångspunkt för arbetet med casen. Ett viktigt inslag i introduktionen är att främja motivationen hos studenterna genom att förankra och argumentera för interprofessionell samverkan och vikten av att utveckla handlingskompetens med stöd i lagstiftning och forskning. Ett systemperspektiv med utgångspunkt i Bronfenbrenners (1979) socialekologiska perspektiv presenteras som ett analytiskt verktyg för arbetet med casen. Där olika former av problem och dess lösningar kan identifieras på såväl individ- och grupp- som organisations- och samhällsnivå. Risk- och skyddsfaktorer med utgångspunkt i relationellt- och interaktionistiskt perspektiv delges studenterna som en gemensam bas. Utöver det knyter introduktionen an till problembeskrivningar och frågeställningar särskilt kopplade till professionernas specifika kompetensområden, exempelvis frågor om anmälningskyldighet till socialtjänsten eller skolans skyldighet att ge särskilt stöd.

Efter introduktionen delas studenterna in i tvärgrupper, och beroende på studentgruppernas storlek är ämneslärar- respektive specialpedagogstudenter i majoritet i grupperna. Det speglar den relativa fördelningen av professioner som möter elever i skolan. Det planeras för ca åtta studenter i varje tvärgrupp, arbetet med casen sker i stora lokaler där två tvärgrupper arbetar parallellt. I varje seminarierum finns en till två seminarieledare, en från varje ämne (pedagogik respektive socialt arbete), med rollen som facilitator snarare än lärare. Lärarna uppmanas att observera vad som sker i tvärgrupperna, ställa problematiserande frågor som bidrar till att utmana studenterna i deras diskussioner, samt att observera i vad mån casets innehåll motsvarar studenternas kunskaper och hur de får syn på och tillvaratar varandras kompetenser.

Studenterna uppmanas att inleda dialogen kring caset med att presentera sig och sitt utbildningsprogram för varandra och kort ge exempel på arbetsuppgifter i sin yrkesroll. Vid genomförandetillfället då specialpedagogstudenterna deltar fick de utöver att diskutera casen i uppgift att förbereda och genomföra ett rollspel. Syftet med rollspelet är att studenterna ska leda ett möte med utgångspunkt i innehållet i caset. Där några har rollen att agera samtalsledare respektive observatör med uppgift att fokusera på vad som sker i kommunikationen. Det eftersom momentet ingick i specialpedagogernas delkurs om professionella samtal, vilket för socionomerna också är en central del av utbildningen. Avslutningsvis redogör vardera tvärgrupp för arbetet med sitt case för den andra tvärgruppen i lokalen. Studenterna uppmanas i redogörelsen att lyfta fram och reflektera kring kontroverser och dilemman de stött på, snarare än att redovisa ”rätta” svar. Sist i utbildningsmomentet får studenterna gemensamt reflektera kring sin upplevelse av samarbete och samverkan med riktning framåt mot sin kommande profession. De fick även ge respons på utbildningsmomentet och vad de lärt sig.

Samtidigt som vi genomför utbildningsmomentet uppmuntras medverkande lärare att observera vad som sker. Exempelvis vad som händer i interaktionen mellan studenter i arbetet med casen och på vilket sätt introduktionen bidrar till att skapa gemensam utgångspunkt och att studenterna vågar öppna upp och arbeta tillsammans med studenter som de tidigare inte har träffat och som går en annan utbildning.

4.5 Analysera resultat av utbildningsmoment

Studenters erfarenheter

I vårt projekt deltog 50 studenter i fokusgruppsintervjuer. Intervjufrågorna täckte två temaområden: 1) samarbete med studenter från annat program,

2) den egna och andras yrkesroll. Nedan anges några exempel på resultat av studenters erfarenheter av att delta i ett professionsövergripande utbildningsmoment. De visar sig att studenter upplever att arbetet med gemensamma case har satt igång många tankar hos dem. Mötet med studenter från en annan professionsutbildning synliggör andra perspektiv och frågeställningar än den egna professionens, vilket bidrar till att de får syn på sina egna professionsområden. Studenterna ger också uttryck för en nyfikenhet på varandras kunskap och ställer frågor om utbildningen och dess kunskapsområde.

En socionomstudent uttrycker följande om mötet med specialpedagogstudenter: "Så det tyckte jag var väldigt spännande att vi var väldigt så här: "Jaha, jaha" när vi pratade med varandra. Det var väldigt mycket som vi inte hade koll på om varandra." En annan student formulerar:

...de lyssnade på oss. De bara, när vi skulle prata om anmälningsskyldighet och så, man skulle kunna göra en anmälan, så var det ju. De frågade typ oss mer: Kan man göra en anmälan i det här skedet om man bara vet så här lite? Så de ville ändå lyssna in (Socionomstudent).

En specialpedagogstudent reagerar över att den andra yrkesgruppen saknar kunskap om skolan som verksamhetsområde:

Socionomerna saknar kunskap om skolans perspektiv och vilka rättsliga lagar som styr skolans verksamhet.

Det blir väldigt komplext, om du kommer in i skolans värld och inte har någon erfarenhet. För det är komplext hur det fungerar, vilka förväntningar många har på en kurator (Specialpedagogstudent).

Några av socionomstudenterna, i sin tur, reagerar på den osäkerhet som kommer till uttryck vid orosanmälan till Socialtjänsten:

Ingen av dem ville ta sitt ansvar att anmäla, de uttryckte att rektor eller biträdande rektor skulle göra det. Det eftersom det kunde bli tillitsproblematik gentemot eleven och föräldrarna, att föräldrarna inte skulle lita lika mycket på lärarna för att den här oron, att de går och gör orosanmälningar (Socionomstudent).

En ämneslärarstudent betonar att hen: "har fått inblick i hur socialtjänsten arbetar och vet att jag som lärare kan kontakta dem eller kurator på skolan för råd". Några specialpedagogstudenter berättar för socionomstudenter om dilemman de har upplevt vid orosanmälan och vad bristen på återkoppling ger för konsekvenser för dem som arbetar på skolan. Socionomstudenter ger uttryck för att de fått förståelse för att det görs kartläggningar av

elevers lärandesvårigheter och att det tillsätts särskilda individuella åtgärdsprogram där också kurator kan bidra med skolsocialt perspektiv.

Sammanfattningsvis visar analysen att utbildningsmomentets upplägg bidrar till reflektioner om den egna yrkesrollens specifika kunskapsfält. Studenternas upplevelser av nyfikenhet och frustration bidrar till diskussioner om hur synsätt och specifika förhållningssätt skiljer sig åt, såväl skillnader som likheter mellan professionernas perspektiv, begreppsanvändning och uppdrag identifieras. Dialogen med studenter från en annan professionsutbildning innebär en reell erfarenhet av att samarbeta med ett autentiskt case. Studenter från alla tre program ger uttryck för att det behövs fler liknande utbildningstillfällen, gärna i form av temadagar tidigare i utbildningarna.

Lärares erfarenheter

Samtliga åtta lärare som arbetade med momentet valde att delta i en fokusgruppsintervju för att dela med sig av sina erfarenheter av hur det fungerat och ge förslag till förändring och utveckling. Frågor ställdes till lärarna om studenternas lärande, deras yrkeskompetens, samarbetsförmåga, utbildningsmomentets upplägg och innehåll. Utöver den fokusgruppsintervjun som genomfördes under år ett hade vi återkommande avstämningsträffar med lärarna i syfte att följa upp deras observationer och erfarenheter.

I fokusgruppsintervjun framkom att lärarna upplever att det kollegiala samarbetet över programgränserna vidgar deras synsätt såväl i rollen som program-, delkursansvariga och lärare. Samarbetet över programgränserna blir en viktig del av implementeringen likväl som kursutvecklingen i övrigt. Det bidrog bland annat till att lärare bjuds in att hålla föreläsningar och seminarium på varandras utbildningsprogram, samt till att kurslitteratur ändras. Erfarenhetsutbytet aktualiserade även frågor kring vidare förändringar och tillägg så som förberedande moment och tentafrågor på respektive delkurser, i syfte att fördjupa och förankra utbildningsmomentet i kurserna i sin helhet. En positiv bieffekt är också att studenter med lärare bjuds in till gemensamma föreläsningstillfällen på varandras program.

Lärarna ger uttryck för att studenternas kunskap i elevhälsofrågor utvecklas och fördjupas i arbetet med casen. Det synliggjordes även vilken kunskap studenterna själva tyckte att de hade och vad de upplevde att de saknade, likaså vilken kunskap andra studentgrupper saknar om dem. Studenternas ibland trevande diskussioner med varandra bidrog, enligt lärarna, till att de olika yrkesuppdragen blev synliga.

Flera av lärarna reflekterar även i sina observationer över att studenter (från alla tre program) upplevde att caset var mer formulerat utifrån de andra professionernas perspektiv:

I mina tvärgrupper uttryckte ämneslärarstudenterna att casen var för mycket inriktade mot skolsocialt arbete. Medan socionomstudenterna i sin tur kände sig främmande inför casen eftersom skolan inte upplevs som deras arena, trots att pågående kurs handlar om barn, ungdomar och familj i psykosociala svårigheter. Det tycker jag är intressant, att ingen kände sig riktigt innehållsligt bekant. Jag tror att det är ett uttryck för deras egen osäkerhet (Lärare socialt arbete).

Lärarna observerar även att maktdimensioner och konkurrens kommit till uttryck i studenternas arbete med casen, beroende på vilket innehåll som diskuteras. De uppmärksammar exempelvis att studentgrupper från någon av utbildningarna intar överläge respektive underläge i förhållande till varandra i de delar av caset där den egna yrkeskunskapen tydligt kan användas.

Det ser olika ut i tvärgrupperna. Om det är en dominant student som inte är så öppen och flexibel att bjuda in andra och vara öppen för andras förståelse och synsätt kan det bli begränsande för caset. Då kommer de liksom inte vidare. Medan en annan grupp utan sådana dominanser och en större öppenhet kan få ut mycket mer av varandras kunskaper och komma betydligt längre i samarbetet (Lärare pedagogik).

De uttrycker vidare att det kollegiala samarbetet (och lärandet) bidrog till att ge ny energi att arbeta vidare med att utveckla utbildningsmomentet. Framgångsfaktorer upplevdes främst vara den kollegiala förankringen, både i att det fanns resurser (i form av tid) och möjligheter att implementera utbildningsmomentet i programmen. Organisation ses som en avgörande faktor både när det gäller möjligheter och hinder för samverkan. Lärare och programansvarig säger:

En förutsättning för att det ska vara möjligt med professionsöverskridande samverkan är att delkurserna går parallellt. Det är särskilt viktigt när det gäller utbildningsmoment som går på tvärs igenom flera utbildningsprogram och institutioner.

En återkommande fråga som diskuteras i samband med erfarenhetsutbytet mellan lärarna är hur de skulle förhålla sig till studenternas arbetsprocess med caset samt graden av struktur under seminariet. Erfarenheter visar att lärare pendlar i ett kontinuum mellan att vara facilitator och observatör.

Det diskuteras i vilken mån lärare ska utmana studenterna genom att ställa processfrågor, ge svar eller låta samarbetsprocessen ha sin gång. Erfarenhetsutbytet mellan lärarna bidrog till att lägga en grund för ett hållbart samarbete över programgränserna, vilket upplevdes som särskilt betydelsefullt i inledningsskedet när idén och arbetsformerna skulle utvecklas och förankras.

4.6 Dra lärdomar

Studenters interprofessionella lärande

Vi kan konstatera att studenter från de tre professionsutbildningarna genom att arbeta tillsammans med casen erbjuds möjlighet att lära med, av och om varandra. Reflektioner av studenterna visar att mötet över professionsgränserna bidrar till att utveckla tillit till varandras kunskap och synliggör möjligheter att i sin framtida yrkesutövning kunna ta hjälp av varandra. I studenternas diskussioner om casen blir det tydligt hur de utmanas i att pröva och precisera sina begrepp och definitioner i förhållande till andra professioners perspektiv och hur de närmar sig varandra. Det gemensamma språkbruket är något som även Molander och Terum (2008) lyfter fram som centralt. Såväl lärares observationer som studenters egna reflektioner visar att interaktion med den andre bidrar till att synliggöra den egna professionskunskapen. Det sociokulturella synsättet på lärande med fokus på kommunikationens och språkets betydelse är här en viktig förutsättning.

Studenters proximala utvecklingszon

När det gäller studenternas lärande kan vi se att deras olika professionskunskap blir uttryckt och tydliggjord i samarbetet med casen. Casens konstruktion och komplexitet med tillhörande frågeställningar bidrar till att utmana studenterna i deras proximala utvecklingszon (jfr Vygotskij, 1978). Det faktum att studenterna känner sig främmande inför att hantera viss information i casen och att de upplever att det saknar information, ser vi som tecken på att de utmanas i sin proximala utvecklingszon. Det kan också anges som en del av det motstånd som Dewey (1999/1916) förutsätter för att lärande ska bli möjligt. Detta tycker vi oss se främja deras motivation att intressera sig för att söka kunskap hos andra studenter.

Maktaspekter

I vissa fall kan vi se att det uppstår oenigheter och maktspel bland studenter i deras arbete med casen. Det kan exempelvis vara när studenter inte uppnår ömsesidig interaktion och dialog, utan snarare diskuterar bredvid än med

varandra. Det kan även ta sig uttryck i spänningar bland studenterna gällande val av tillvägagångssätt och åtgärder. Detta ser vi som exempel på situationer där handlingsberedskapen att samarbeta ställs på prov. Vi menar att erfarenhet av dessa spänningar kan utgöra en viktig grund för lärande och förberedelse inför att hantera liknande situationer i sin framtida yrkesutövning. Det kan exempelvis bli en påminnelse att bidra till reflektion kring det egna förhållningssättet i samverkanssituationer.

Lärare som facilitator

Det blir tydligt att lärares förhållningssätt har stor betydelse för hur samarbetet mellan studenterna tar sig uttryck. Att som lärare och seminarieledare huvudsakligen ha rollen som facilitator med fokus på studenters kommunikativa färdigheter, kritiska tänkande och perspektivtagande menar vi bidrar till att de utmanas i sin förståelse av caset och av varandras professionskunskap. Vår erfarenhet visar att lärarnas processfrågor kan bidra till att leda studenterna vidare om de kört fast eller om det är ensidiga perspektiv som belyser caset. Eftersom vår pedagogiska ambition är att främja studenternas aktiva kunskapssökande och vara i interaktion med varandra är det viktigt att som lärare förhålla sig på ett sätt som bidrar till att studenterna är i dialog och inte enbart söker efter ”det rätta svaret”. En del studenter kan uppleva det provocerande när lärare ställer processfrågor kopplat till den egna professionen.

Handlingskompetens

Deltagandet i utbildningsmomentet bidrar till att studenterna utvecklar kunskaper, får insikt i problemområdet och tillfälle att öva sina kommunikativa färdigheter. Studenterna får en reell erfarenhet av möte och dialog med studenter från andra professionsutbildningar och möjlighet att pröva sina färdigheter och förmågor i att arbeta tillsammans med problemlösning av autentiska case, vilket öppnar för meningsskapande och motivation. Att som student delta i ett sådant utbildningsmoment är inte tillräckligt, men är ett viktigt steg i utvecklingen mot handlingskompetens. Det inrymmer en potential att studenterna bär med sig erfarenheter till andra kursmoment och inför framtida yrkesliv. Insikt i problemet, erfarenhet att öva, mening och motivation samt visioner om framtiden är enligt Jensen och Schnack (1997) centrala delar för att utveckla handlingskompetens.

5 Utblick inför framtiden

Vi upplever att det finns en stor potential för att utveckla studenters interprofessionella lärande genom denna typ av professionsöverskridande moment, som sedan 2019 har genomförts varje termin och numera är ett ordinarie inslag i de tre utbildningarna.

Den didaktiska processmodell som utvecklas och testas är generell och kan användas inom högre utbildning för att initiera studenters interprofessionella lärande och främja deras förutsättningar att samarbeta. Det i en process där program-, kurs-, delkursansvariga och lärare tillsammans med studenter gemensamt bidrar till att utveckla program- och professionsöverskridande utbildningsmoment. Processmodellen bidrar till att skapa en struktur för arbetet med planering, genomförande och analys av utbildningsmomentet. En framgångsfaktor i arbetet ser vi är att det finns nyfikenhet, engagemang och mod att våga pröva och lära av varandra hos de lärare som arbetar i momentet. Genom att tillsammans skapa något nytt, vara kreativa och visa öppenhet fungerar lärarna som modeller för studenterna i arbetet över professionsgränserna.

Vi ser behov av flera utbildningsmoment som kan främja förutsättningar för studenters interprofessionella lärande, så att de i sina blivande yrken ska kunna bibringa förmågan handlingskompetens i att samverka. Exempelvis kan det ske i form av temadagar där studenterna har i uppgift att leda workshops om kompetensområden inom sina respektive professioner. Det är också intressant att utveckla pågående utbildningsmomentet till att involvera fler professionsutbildningar, exempelvis sjuksköterske- och psykologprogrammet, för att än mer efterlikna professionerna i skolans elevhälsosteam. Det kräver resurser för samordning och mandat för implementering av utbildningsmoment.

Drivande av projektet på programnivå har bidragit till framgång och att det ses som en fakultetsgemensam angelägenhet. För att det fortsättningsvis ska vara ett hållbart program- och institutionsövergripande utbildningsinslag behövs en strategisk organisation och fakultetsövergripande prioritering. Det vill säga att det inte enbart handlar om engagemang hos enskilda lärare utan att institutionsöverskridande hållbart kollegialt samarbete behöver främjas. Detta skulle även kunna bidra till att utveckla samverkanskulturen mellan lärare inom högre utbildning.

Avslutningsvis vill vi särskilt nämna de kollegor som genom åren varit med i arbetet, trots på idén och bidragit till utvecklingen. Er medverkan, entusiasm och engagemang har varit avgörande, så även all respons från studenter som deltagit. Betydelsefullt är även de tillfällen vi bjudits in till för

att presentera utbildningsarbetet. Den uppmärksamhet, de frågor och den feedback vi fått har givit värdefull kunskap och energi längs vägen. Arbetet har varit inspirerande, lärorikt och tagit mer tid i anspråk än vad vi kunnat ana. Ni som är nyfikna att göra något liknande – hör gärna av er!

6 Referenser

- Backlund, Å., Högdin, S. & Spångberg Weitz, Y. (Red.) (2017). *Skolsocialt arbete. Skolan som plats för och del i det sociala arbetet*. Gleerups.
- Barr, H., Koppel, I., Reeves, S., Hammick, M. & Freeth, D. (2005). *Effective interprofessional education: Argument Assumption and evidence*. Blackwell Publishing.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development – experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge.
- Danemark, B. (2000). *Samverkan – himmel eller helvete?* Gothia.
- Danemark, B. (2004). *Samverkan – en fråga om makt*. LäroMedia.
- Dewey, J. (1999/1916). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- Folkhälsomyndigheten & Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor, MUCF. (2023). *Att inte bara överleva, utan att faktiskt också leva En kartläggning om ungas psykiska hälsa*.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Studentlitteratur.
- Hylander, I. & Skott, P. (2020). Samordning för ett hållbart elevhälsoarbete. *FoU skriftserie* nr 10/2020. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Jakobsson, I-L. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Natur & Kultur.
- Jensen, B, B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.
- Källen, B., Lundberg, K. & Myrman, Y. (1994). Casemetodik en handbok om att undervisa och skriva. *Grundutbildningsrådets skriftserier* 14. Rådet för grundläggande högskoleutbildning: Nationellt centrum för casemetodik.
- Larsliden, B. & Nilholm, C. (2021). Is it possible for pupil welfare teams to work health promoting and preventively? - A case study. *International Journal of Inclusive Education*.
- Levinsson, M., Langelotz, L. & Löfstedt, M. (2021). *Didaktisk dialog i högre utbildning*. Studentlitteratur.
- Lidskog, M. (2016). Att lära med, av och om varandra. I A. Berlin J. & Sandberg H. (Red.), *Team i vård, behandling och omsorg: Erfarenheter och reflektioner* (2. uppl., s. 109-129). Studentlitteratur.

- Molander, A. & Terum, L. I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Mörndal, M. (2018). "Vi måste takta!" *En studie om organisering för samverkan*. Avhandling. Mälardalens högskola.
- Ojala, M. (2019). *Integrating a sustainability perspective into psychology education. A review of the literature and some suggestions*. Arbetsrapporter från Högskolepedagogiskt centrum, Nr 2. Örebro universitet. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1351285/FULLTEXT01.pdf>
- Rytzler, J. (2022). En pedagogisk läsning av samverkan för, om och i utbildning. I Gynne, A., Jakobsson M., & Rytzler J. (red). *Utbildningsvetenskapliga perspektiv på samverkan*. Liber.
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning. Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur.
- SFS 1993:100. Högskoleförordningen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
- SFS 1992:1434. Högskolelag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/
- SFS 2010:800. *Skollag*. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800sfs-2010-800/>
- SFS 2001:453. *Socialtjänstlag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/socialtjanstlag-2001453_sfs-2001-453/
- Socialstyrelsen & Skolverket (2016). *Vägledning för elevhälsan*.
- SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven - aktivt stöd - och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning*. Utbildningsdepartementet.
- Säfström, C. A. & Svedner, P. O. (red) (2010). *Didaktik – perspektiv och problem*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Tassone, V, C., O'Mahony, C., McKenna, E., Eppink, H.J., & Wals, A. E. J (2018). (Re-) designing higher education curricula in times of systematic dysfunction: a responsible research and innovation perspective. *Higher education, on line first*.

- Thomas, I. (2009). Critical Thinking. Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-based Learning in Universities. *Journal of Transformative Education* 7(3), 245-264.
- Tran, C., Kaila, P. & Salminen, H. (2018). Conditions for interprofessional education for students in primary healthcare: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 18(1) s 122-128.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik: Teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable developmental goals. Learning objectives* https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahlström, N. (2020). *Didaktik Ett professionsbegrepp*. Gleerup.
- WHO (2010). Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice. *Health Professions Networks Nursing & Midwifery Human Resources for Health*.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.
- Öquist, O. (2011). *Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat*. Gothia.
- Örebro universitet. (2023). *Professionella samtal och rådgivning, 15hp*, [Kursplan PE200A]. Specialpedagogiskt program. <https://api.oru.se/oruapi/v1/utbildningsinformation/utbildning/PE200A?typ=kurs&accept=html&revision=1.000&sprabsv>
- Örebro universitet. (2023). *Psykosocialt arbete med barn, ungdomar och familjer, 15hp*. [Kursplan SA700A]. Socionomprogrammet. <https://api.oru.se/oruapi/v1/utbildningsinformation/utbildning/SA700A?typ=kurs&accept=html&revision=9.000&sprak=sv>
- Örebro universitet. (2023). *Specialpedagogik, 7,5hp*, [Kursplan PE006A]. Ämneslärarprogrammet. <https://api.oru.se/oruapi/v1/utbildningsinformation/utbildning/PE006A?typ=kurs&accept=html&revision=4.000&sprabsv>
- Örebro universitet. (2023). *Utbildningsplan Socionomprogrammet, 210hp* [Kurskod SSO1Y]. <https://api.oru.se/oruapi/v1/utbildningsinformation/utbildning/SSO1Y?typ=program&accept=html&revision=2.000&termin=senaste&sprak=sv>

- Örebro universitet. (2023). *Utbildningsplan Specialpedagogiskt program 90 hp* [Kurskod LSP2Y]. <https://api.oru.se/oruapi/v1/utbildnings-information/utbildning/LSP2Y?typ=program&accept=html&revision=2.000&termin=20232&sprabsv>
- Örebro universitet. (2023). *Utbildningsplan Ämneslärarprogram inriktning mot arbete i gymnasieskolan, 300hp* [Kurskod LGY2Y]. <https://api.oru.se/oruapi/v1/utbildningsinformation/utbildning/LGY2Y?typ=program&accept=html&revision=4.000&termin=senaste&sprak=sv>
- Örebro universitet (2023). *Örebro universitets vision 2023-2027. Ett framstående universitet för en kunskapsbaserad samhällsutveckling* [https://www.oru.se/globalassets/inforum-sv/centrala-dokument/styrdokument/verksamhetsplanering/centrala utgangspunkter/orebro-universitet-vision-2023-2027.pdf](https://www.oru.se/globalassets/inforum-sv/centrala-dokument/styrdokument/verksamhetsplanering/centrala_utgangspunkter/orebro-universitet-vision-2023-2027.pdf)

Bilaga 1

Examens- och kursmål om samverkan

Examensmål: Socionomprogrammet	Examensmål: Specialpedagogprogrammet	Examensmål: Ämneslärarprogrammet
”visa sådan färdighet och förmåga som krävs för att genomföra socialt arbete på olika nivåer i samhället i samarbete med de människor som berörs ”	”visa förmåga att utforma och delta i arbetet med åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer”	”visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra tillgodose elevers behov av specialpedagogiska insatser”
”visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper”	”visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper”	”visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten”
”visa förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt.”	”visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda”	”visa förmåga till ett professionellt bemötande och förhållningssätt.”
		”visa kunskap om och förståelse för sociala relationer, konflikt hantering och ledarskap samt visa kommunikativ förmåga”

<p>Kursmål: Psykosocialt arbete med barn, unga och familjer, 15hp (SA700A)</p>	<p>Kursmål: Professionella samtal och rådgivning, 15 hp (PE200A)</p>	<p>Kursmål: Specialpedagogik 7,5 hp (PE006A)</p>
<p>”identifiera samarbetspartners, deras kompetensområden och ha förmåga att identifiera och avgränsa den egna yrkesrollens handlingsutrymme”</p>	<p>”visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper”</p>	<p>”beakta betydelse av samarbete med elever, kollegor och andra yrkesgrupper, tillämpa ett professionellt förhållningssätt gentemot elever, vårdnadshavare och skolans personal”</p>
<p>”visa ett professionellt förhållningssätt i samverkanssituationer, förhålla sig till och hantera motstridiga intressen samt komplexa sociala, juridiska och individuella förhållanden”</p>	<p>”diskutera etiska frågeställningar i relation till rollen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i specialpedagogiska frågor”</p>	

Bilaga 2

Case I

Gina - från förskola till förskoleklass

Det är en bit in på höstterminen under första året i förskoleklassen. Gina är nu sex år och har börjat i förskoleklass. Innan hon började i förskoleklassen var hon under långa perioder frånvarande i förskolan och detta har fortsatt in på första året i förskoleklass. Vissa veckor är hon borta flera dagar och när de ringer hem till Gina säger hennes mamma att hon har ont i halsen och feber. Det får förskolläraren och läraren i förskoleklassen att börja undersöka hur man ska gå tillväga med hennes höga frånvaro från klassen. I överlämnandet från förskolan fick man information om att Gina är en flicka som varit svår att få kontakt med. Personalen beskriver Gina som tystlåten, haft svårigheter i kontakter med andra barn och med andra vuxna. Hon har inte varit aktiv i förskolans lekaktiviteter och tar inte initiativ till att skapa kompisrelationer. På rasterna går hon ofta själv ute eller stannar kvar inne i klassrummet. I sin kontakt med personalen har hon varit fåordig och inte heller visat intresse för att anknyta sig till andra vuxna förutom några enstaka personer som hon visat ett särskilt förtroende för. Förskolepersonalen har vid överlämnandet berättat att Gina varit orolig, nedstämd och visat tydliga tecken på kraftig viktnedgång det sista året i förskolan. I förskolan har man med anledning av Ginas höga frånvaro och psykiska mående lyft denna fråga i överlämnandet som ett synnerligen akut ärende att ta hand om. Personalen beskriver svårigheter det har varit i kontakten med föräldrarna, som har en annan kulturell och språklig bakgrund, och föräldrarnas ovilja till samverkan med förskolan. Personalen har velat få till stånd ett medgivande från föräldrarna (som inte ser förskolan som en nödvändig plats för barns utveckling) om att få genomföra en psykologutredning. Men har vid överlämnandet till skolan ännu inte fått gehör från föräldrarna. Personalen anger att de har en magkänsla av att det förekommer hot och våld i hemmet och att det påverkar Ginas välmående, men det har de inga konkreta bevis. Till skillnad från förskolan är förskoleklass numera obligatorisk för alla barn, därför har förskolläraren och läraren med anledning av Ginas höga frånvaro bokat tid hos elevhälsoteamet om Ginas situation. Pedagogerna i förskoleklassen har en misstanke om att Gina har en försenad språkutveckling och vill föreslå en logopedutredning för elevhälsan och kanske även att Barn och ungdomspsykiatri behöver kopplas in för hennes psykiska ohälsa. De har fått tid om två veckor.

Case II

Charlie

Charlie har nyss fyllt 14 år, går i åk 8 och har diagnosen högfungerande autism. Sedan ett par månader tillbaka är hen inte alls i skolan. Redan på mellanstadiet hade Charlie hög frånvaro men lyckades ändå klara kunskapskraven. Det var redan då perioder av flera veckor då Charlie inte var i skolan. Det upprättades åtgärdsprogram och med hjälp av anpassningar och stöd var Charlie relativt snabbt tillbaka i skolan. Läraren på mellanstadiet har förstått på Charlie att det var en del konflikter i familjen under den tiden. Samtidigt var det också ett mer omfattande bråk bland klasskamraterna där hen var inblandad. Charlie drog sig ofta undan på rasterna och hade svårt att komma in i kamratgruppen. På grund av den höga frånvaron riskerar Charlie nu att ha svårt att få god- känt betyg i flera ämnen. Charlies mentor hade planerat att ta upp detta på utvecklingssamtalet, men Charlies föräldrar dök aldrig upp. Mentorn har flera gånger kontaktat Charlie på mobilen utan framgång. Det är pappan som svarar, han skäller ut mentorn och menar att det är helt obegripligt att så inkompetenta personer som mentorn och rektorn ens kan få jobba på en skola. Han hävdar att Charlie klarar sig bra utan skolan men säger också att hen är hemma, ledsen och upprörd över skolans oförmåga att hantera mobbning i klassen. Mentorn lyckas inte få någon direktkontakt med Charlie, men via en klasskompis mobiltelefon får mentorn prata med Charlie. Hen svarar undvikande på frågor, men berättar att hen sover dåligt och att mamman varit inlagd på sjukhus efter att hon ramlat och slagit sig.

Uppgift

Resonera utifrån roller som kurator, specialpedagog, lärare och rektor om elevens skolgång. Hur kan ni samverka så att eleven får en så bra start i skolan som möjligt och att främja skolnärvaron?

Steg 1: Analys av situationen

1. Hur förstår ni situationen? Använd olika teorier och perspektiv för att analysera situationen. Vilka risk- och skyddsfaktorer kan ni identifiera? Vad mer behöver ni veta för att kunna bedöma situationen? Hur kan ni ta reda på det?

2. Vad är respektive professions uppdrag (kurator, specialpedagog, lärare och rektor) och ansvar i situationen? Vilket är elevhälsans ansvar och uppdrag?

3. Vilka juridiska aspekter bör man ta hänsyn till i detta fall (skollagen, socialtjänstlagen, föräldrabalken)?

Steg 2: Att utveckla handlingskompetens att samverka

4. Hur gå tillväga i den aktuella situationen? Vad behöver göras och hur? Vilka personer behöver involveras och kontaktas och av vem? Hur ska detta överlämnande mellan olika skolformer se ut och vad ska det innehålla? Vad är viktigt att tänka på?

5. Utforma en planering för samverkan, resonera om alternativa handlingsvägar, dess för- och nackdelar.

6. Hur hanteras sekretessfrågan i förhållande till olika professioner?

7. Resonera om hur skolan kan arbeta på individ-, grupp- och organisationsnivå för att främja barn och ungas hälsa, utveckling och lärande i dessa fall och för barn/elever i liknande situationer.

8. Reflektera kring etiska överväganden och dilemman.

Referensmaterial till casen

Backlund, Ä., Högdin, S. & Spångberg Weitz, I., (2017). *Skolsocialt arbete. Skolan en plats för och del i det sociala arbetet*. Gleerups.

BUP:<https://www.bup.se/vard-hos-oss/nar-ska-du-kontakta-bup/>

Film elevhälsa: <https://spsm.se/stodmaterial-elevhalsa/>

Film elevhälsa: <https://www.spsm.se/stodmaterial-elevhalsa/inledning/>

Isaksson, C. (2016). *Den kritiske gästen. En professionsstudie om skolkuratorer*. Avhandling. Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:917362/FULLTEXT01.pdf>

Jakobsson, I-L. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd Viktigare än diagnos*. Natur och kultur.

Kaiser, S. & Schultze, G. (2015). Between Inclusion and Participation: Young Carers Who Are Absent From School. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. Vol. 14 (3) s. 314-328.

Logopedutredning: <https://logopedagogen.se/2019/01/17/syfte-och-mal-med-utredning/>

Melander Hagborg, J., Berglund, K. & Fahlke, C. (2018). Evidence for a relationship between child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden. *Child abuse & Neglect*. Vol.75. s. 41- 49.

Orosanmälan:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/skolansansvar-for-barn-som-far-illa>

Region Örebro län, (2018). #jagmed (Hämtat 2019-01-23): <https://www.regionorebro-lan.se/Files/v/c3%96rebro%201%c3%a4ns%20landsting/Regional%20utveckling/Utbildning%20och%20arbetsmarknad/jag-med/Metodhandboklagmed.pdf>

Salameh, K. & Nettelblad, U. (red.) (2018): *Språkutveckling och språkstörning hos barn - flerspråkighet - utveckling och svårigheter*. Studentlitteratur.

Sekretess, skola och socialtjänst: <https://lawline.se/answers/vad-ar-det-for-sekretess-som-galler-for-larare-och-rektorer>
<http://data.bas.infosoc.se/rattsfall/ZIS06009>

SFS (1949:381). Föräldrabalken. 6 kap. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svensk-forfattningssamling/foraldrabalk-1949381_sfs-1949-381

SFS (2010:800). *Skollagen*. 1 kap. 4§, 25§, 3 kap.3§: https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka: långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. Rapport, nr 2010:341.

Skolverket (2014). *Elevhälsans uppdrag - främja, förebygga och stödja elevens utveckling mot målen*. Hämtad: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovriga-trycksaker/2014/elevhalsans-uppdrag-framja-forebygga-och-stodja-elevens-utveckling-motmalen>

Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2014/stodinsatser-i-utbildningen>

Socialstyrelsen & Skolverket (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Tillgänglig: <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepointdokument/artikelkatalog/vagledning/2016-11-4.pdf>

Swärd, S. (2018): *Barnkonventionen i praktisk tillämpning inom för- skolan och skolan*. Nordstedts juridik.

Arbetsrapporter från Högskolepedagogiskt centrum vid Örebro universitet:

1. **Skrivutveckling i stora studentgrupper. Erfarenheter från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt.** Karin Gustafsson, Erik Löfmarck, Lisa Salmonsson och Ylva Yggla, 2019.
2. **Integrating a sustainability perspective into psychology education. A review of the literature and some suggestions.** Maria Ojala, 2019.
3. **Casebaserat lärande inom humanistiska studier. Erfarenheter från Kandidatprogram i språk, retorik och kommunikativt ledarskap.** Marie Gelang, Mattias Jacobsson, Assimakis Tseronis och Gustav Westberg, 2021.
4. **Kollegialt lärande i en rättsvetenskaplig praktikgemenskap – ett pilotprojekt.** Rigmor Argren, 2021.
5. **Historia på längden och tvären. Om problemdriven och färdighetsorienterad utbildning i historia.** Henric Bagerius, 2021.
6. **Att främja studenters samverkanskompetens. Erfarenheter av professionsöverskridande utbildningsmoment i högre utbildning.** Charlotta Petterson och Katarina Hjortgren, 2024.



www.oru.se

ISBN 978-91-89875-00-5