



## Et tværprofessionelt ansvar?

– Det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen i uddannelsesbekendtgørelsestekster

**Sofie Sauzet**

ph.d., lektor, Københavns Professionshøjskole, Pædagoguddannelsen,  
sosa@kp.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resumé

Det tværprofessionelle samarbejde mellem pædagoger og lærere i skolen begrebsliggøres på forskellig vis i danske uddannelsesbekendtgørelser til lærer- og pædagoguddannelsen fra 1986-2017. I artiklen analyseres tre varianter over det tværprofessionelle samarbejde i uddannelsesbekendtgørelsestekster, der læses som sammenvævede med velfærdssektorielle moderniserings-, professionaliserings- og reformprocesser. Analysen viser, at uddannelsesbekendtgørelserne fremskriver en tiltagende specialisering og differentiering af det tværprofessionelle samarbejde og betoner et stadig mere modsætningsfuldt og komplekst ansvar for lærere og pædagoger i det tværprofessionelle samarbejde. Det er et modsætningsfuldt ansvar for *både* at kende til og kommunikere egen og andres faglighed, forstå grænserne imellem professionerne og tage hensyn hertil, og bryde med de selvsamme grænser. Samtidig er det et komplekst ansvar, hvor professionerne både skal udvikle på samarbejdet og på betingelserne for samarbejdet. Ved at adressere det tværprofessionelle samarbejde som et midlertidigt resultat, tæt forbundet til velfærdssektorielle bevægelser, peger artiklen på, at professionernes kernebegreber ikke udvikles i et vakuum. Og artiklen viser, hvordan begrebsliggørelser af det tværprofessionelle samarbejde er med til at forme forståelser af, og betingelser for, professionernes fagligheder og samarbejdsobjekter. – Samtidig med, at betingelserne for samarbejdet justeres i velfærdsuddannelserne og velfærdsarbejdet, hvor stadig mere ambitiøse forhåbninger om hvad det tværprofessionelle kan løse af problemer, foldes ud.

## Abstract

In this article I show three variations of the concept of interprofessional collaboration between teachers and pedagogues in schools, in the ministerial orders for the programmes for teachers and pedagogues from 1986-2017. The article analyses variations in the concept of interprofessional collaboration as closely entangled with concomitant tendencies and processes in the welfare sector. Through the analysis it is argued that the ministerial orders for the professional programmes have involved a continuous specialization and differentiation of interprofessional collaboration, and an intensified and contradictory responsabilization of the professionals for knowing about, and manifesting, their own expertise, and the expertise of others, understanding the boundaries between the professions and solving tasks in caring for these differences. – While they are expected to overcome these boundaries and innovate on their conditions for collaborating interprofessionally. By addressing the concept of interprofessional collaboration as closely entangled with concomitant processes and tendencies in the welfare state, the article argues that the core concepts of the professions are not made in a vacuum. Rather, the article shows how conceptualizations unfold – whilst conditions for collaborating are adjusted and contradictory responsibilities are developed, as welfare reforms

unfold with increasingly complex ambitions towards what problems interprofessional collaboration might solve.

**Nøgleord**

Tværfprofessionelt samarbejde, uddannelsesbekendtgørelse, Deleuze & Guattari, pædagoger, lærere.

**Keywords**

Interprofessional collaboration, ministerial order, Deleuze & Guattari, pedagogues, teachers.

## Indledning

I denne artikel viser jeg, hvordan samarbejdet mellem lærere og pædagoger i skolen begrebsliggøres på forskellig vis, gennem nedslag i uddannelsesbekendtgørelsestekster (herefter UBT'er) fra 1986-2017 til uddannelsen som lærer og pædagog. Det første nedslag gør jeg i UBT'erne fra 1986, som kom efter at skolefritidsordningerne (herefter SFO'erne) blev oprettet i 1984, og det sidste gør jeg i UBT'erne fra 2014/2015, som kom efter folkeskolereformen (2013), hvor pædagog blev en mere central del af skolens praksis.

Artiklens centrale pointe er, at begrebet om det tværprofessionelle samarbejde kommer i flere varianter, og at begrebsudviklingen i UBT'er kan læses som snært knyttet til samtidige forandringer i pædagoger og læreres arbejds- og uddannelsesliv. Forandringer der i stigende grad både fordrer et specialiseret og differentieret samarbejde, og udvikler samtidige modsætningsfulde ambitioner om overskridelse af professionel grænsedragning, – hvilket kompliceres yderligere af intensiverede ambitioner om udvikling af samarbejdet og udvikling af betingelserne for samarbejdet.

## Bekendtgørelsestekster som udtryk for politiske ambitioner for professionel praksis

En UBT er en: *"ministeriel anordning der fastsætter de mere detaljerede regler for en lovs gennemførelse"* (Den danske ordbog). En UBT etablerer således reglerne for måden uddannelsesinstitutioner skal gennemføre uddannelser på, men ensarter ikke studieordninger.

I denne artikel anskuer jeg UBT'er som 'policies'. Policy begrebet dækker over både politikker, love, reformtekster, reorganiseringer, forandrede praksisser og nye ideer, som kan siges at vedrøre centrale styringsambitioner og styringstiltag (Fenwick & Edwards, 2011). Webb & Gulson (2015) beskriver 3 måder at lave 'policy-science'. Hvor den første måde er optaget af, hvordan politik kan styre og styrke praksis, er den anden optaget af at lave analyser af de diskursive modsætninger og mønstre, som den første måde skaber (Webb & Gulson, 2015, 5). Den tredje måde kalder Webb og Gulson 'policy-scientificity 3.0'. Den er inspireret af post-kvalitative metoder og post-human filosofi, og er optaget af at analysere tilblivelse af policy-fænomener på tværs af både materielle og sociale handlekræfter (Lather & St. Pierre, 2013; Bodén og Gunnarsson, 2020). Den 3. måde er tillige optaget af at udvikle analysestrategier tæt tilpasset det fænomen der undersøges, og i at udvikle nye begreber og undersøgelsesmetoder for at muliggøre diskussioner af policy-praksisser og deres multiple effekter (Webb & Gulson, 2015, 169).

Med inspiration fra 'policy-scientificity 3.0' læser jeg i denne artikel UBT'er som udtryk for en uddannelsespolitisk ambition om, hvad studerende skal kunne, og dermed hvilket ansvar det implicerer, at de skal genkende som deres i den praksis uddannelserne retter sig mod (Fenwick, 2016; Sauzet, 2022). Således læser

jeg UBT'erne sammen med de velfærdspraksisser teksterne er blevet til samtidig med og søger at påvirke (Edwards & Fenwick, 2014, 10; Fenwick & Edwards, 2011; Web & Gulson, 2015, 169).

### **Metodologi**

I artiklen fremskriver jeg tre begrebsvarianter over det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen gennem analytiske nedslag i UBT'er. Nedslagene er udvalgt efter at have læst UBT'er fra perioden 1986-2017 og fundet steder i teksterne, hvor der sker markante diskursive skift i måden at beskrive det tværprofessionelle samarbejde på. Det sker eksempelvis, når professionsbegrebet erstatter faglighedsbegrebet. De diskursive skift har jeg læst sammen med samtidige forandringer i velfærdssektoren, som eksempelvis oprettelsen af SFO'er. Forandringerne er relevante at læse sammen med ændringerne i UBT'erne, fordi de udgør samtidige tendenser, der peger på, at uddannelsespolitik ikke opererer i et vakuum (Web & Gulson, 2015), men er responsive og/eller foregribende forsøg på at uddanne professionelle (eller andre), der kan indgå relevant og kompetent i det samfund, som den samlede velfærdspolitik er i færd med at forme betingelser for på et givent tidspunkt.

Analysestrategisk trækker jeg på Deleuze og Guattari's begrebs-filosofi (1994), der er tiltænkt kortlægning, forståelse og diskussion af, hvad filosofien gør, når den udvikler begreber. Tænkningen har været brugt til at kortlægge andre fænomener end filosofiens, og det der samler tænkningen, er en optagethed af at følge og kortlægge de måder begreber bliver til på i, og på tværs af, forskellige sammenhænge (Bodén, 2021; Lenz-Taguchi, 2016; Martin & Kamberelis, 2013). I artiklen kortlægger jeg UBT'ernes begrebsliggørelser af det tværprofessionelle samarbejde i sammenhæng med samtidige forandringer i velfærdssektoren, og jeg spørger ind til, hvilket ansvar varianterne implicerer, at lærere og pædagoger skal genkende som deres i den praksis uddannelserne retter sig mod (Fenwick, 2016).

Ifølge Deleuze og Guattari er et begreb en relation mellem forskellige komponenter og det er den specifikke relation mellem komponenterne, der udgør en særlig variant af begrebet (Deleuze & Guattari, 1994, 15 & 22-23). En variant af begrebet om det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen kan eksempelvis bestå af relationer mellem komponenter som: 'komplekse sager' der kræver 'ansvarsdelende professionelle'. Begreber er desuden altid knyttet til andre begreber, som de henter betydning hos (Deleuze & Guattari, 1994, 79). Begrebet om det tværprofessionelle samarbejde er eksempelvis særligt tæt knyttet til begrebet om innovation i uddannelsesbekendtgørelser fra 2006 og frem. Varianter af begreber opstår, når der sker en begivenhed eller opstår et nyt problem, der gør, at der bliver brug for en ny variant af et begreb (Deleuze & Guattari, 1994, 28). Således vil begreber noget med verden, idet de etableres som løsninger på problemer (Deleuze & Guattari, 1994, 79-81). Et problem kan enten være eksplicit, eller ét man skal finde implicit, som grundlaget for selve begrebets eksistens (Lenz-Taguchi & St. Pierre, 2017, 645-646). For begrebet om

det tværprofessionelle samarbejde sker det eksempelvis, når der sker en reform af folkeskolen, hvor betingelserne for samarbejdet mellem lærere og pædagoger stilles på nye måder og begrebet for deres samarbejde samtidig justeres i UBT'er, så det peger ind i de nye betingelser.

Inspireret heraf, læser jeg UBT'er fra 1986-2017 ud fra dette overordnede analyse spørgsmål:

*Hvordan begrebsliggør UBT'er det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen, og hvilket professionelt ansvar bliver til igennem disse begrebsliggørelser?*

For at svare på spørgsmålet, har jeg i læsningen af UBT'erne arbejdet med følgende spørgsmål, der er operationaliseret ud fra min ovenstående læsning af Deleuze og Guattaris' begrebsfilosofi. Således læser jeg efter:

- Hvilken forståelse af et *problem* etablerer denne variant af begrebet sig som en *løsning* på?
- Hvilke *relationer*, mellem hvilke *komponenter*, består denne variant af begrebet af?
- Hvilke *andre begreber*, er denne variant af begrebet *knyttet til*?
- Hvilket professionelt *ansvar* for opgaveløsningen, implicerer hvilke varianter af begrebet?

I den kommende analyse kursiverer jeg analysebegreberne for at tydeliggøre analysens skæringer og meningsproducerende arbejde.

## **Ansvar for at løse konkrete opgaver i samarbejde med relevante andre**

Begyndelsen af 80'erne var startskuddet for det, der politisk blev kaldt 'moderniseringen af den offentlige sektor'. Her var der fokus på at reformere den offentlige sektor med henblik på at øge kvalitet, effektivitet og produktivitet (Greve & Ejersbo 2014; Hjort, 2001). I 1984 skrives SFO'erne ind i folkeskoleloven (Folkeskoleloven 1984, nr. 287, §3 stk. 4). Hvor fritidshjem hører hjemme i dagtilbudsloven og har egen ledelse og budget, hører SFO'er under folkeskoleloven og deler økonomi og ledelse med skolen. Ofte deler de også lokaliteter med skolen. Oprettelsen af SFO'erne kan læses som et led i moderniseringsbestræbelserne, idet de skabte en tættere organisatorisk og økonomisk tilknytning mellem skoler og fritidsinstitutioner og muligheder for et tættere samarbejde om fælles børn. I vejledning om SFO'er fra 1988 står der således, at kommunerne henstilles til at udnytte: "(...) *de betydelige effektiviseringsmuligheder, der foreligger i forbindelse med indførelse af samordnet indskoling (...)*" (BUM, 1988). I dette afsnit ser jeg nærmere på de UBT'er, der kom i kølvandet på SFO'ernes indtog i folkeskoleloven (inspireret af Web & Gulson, 2015, 169), da de kan forventes at beskrive samarbejdsrelationer mellem pædagoger og lærere.

UBT'erne til uddannelsen som lærer arbejder med samme ordlyd, hvad vedrører samarbejde, fra 1986 til 2004. De beskriver, at lærerne skal kunne samarbejde med andre (elever, forældre, kolleger) om undervisning og opdragelse (BEK 369, § 37, stk. 2, 1986; Bek. 332, 2004). *Komponenterne* i denne variant af begrebet er "læreren", der samarbejder om sine "læreropgaver" og "skolens opdragelses- og undervisningsformål" under hensynstagen til "andre" (Bek 261, 1992; Bek. 838, 1998). Der er ikke et eksplicit formuleret *problem*, som lærernes samarbejde med andre skal løse, men formålet med samarbejdet er *knyttet til begrebet* (Deleuze & Guattari, 1994, 79) om "læreropgaver", der skal medføre en realisering af "skolens opdragelses- og undervisningsformål".

I UBT'en om uddannelse af børnehavepædagoger og fritidspædagoger fra 1987 står der som formål nr. 2, at pædagogstuderende skal erhverve sig: "(...) *forudsætninger for samarbejde med forældre og med andre faggrupper i skolen(...)*" (Bek. 613, 1987). Samarbejdet beskrives ikke specifikt i relation til lærere, men til skolen generelt og pædagoger beskrives som at skulle kunne: "(...) *løse pædagogiske opgaver i samarbejde (...)*" (Bek., 613, 37). I UBT'en antydes det, at pædagogiske opgaver kræver et bredt samarbejde og at samarbejdet kræver at pædagoger kan formidle, planlægge og anvende deres viden og erfaringer, samt at de kender til skolens arbejde, opgavefordelinger og samarbejdsmuligheder (Bek. 613, (§ 36; § 37, stk. 2; § 38., stk. 2; § 47; stk. 2).

Begge UBT'er beskriver dermed det samarbejde, som lærere og pædagoger skal kunne, som en *relation mellem komponenter* (Deleuze & Guattari, 1994, 15 & 22-23) som konkrete (pædagogiske eller lærer-) opgaver, der skal løses med forskellige opgaverelevante personer. Begge UBT'er antyder et potentielt implicit *problem* (Lenz-Taguchi & St. Pierre, 645-646) for opgaveløsningen, der ikke kan lade sig gøre, hvis ikke der samarbejdes. Samarbejde etableres således som et gode i sig selv i *løsningen* af konkrete opgaver. I UBT'erne fra starten af 80'erne var *ansvaret* (Fenwick, 2016) for samarbejdet og samarbejdspartnerne dermed afhængig af den konkrete opgave. Og den samordnede indskoling (med SFO-organiseringen) var tiltænkt at kunne effektivisere dette.

## **Ansvar for udviklingen af kompetencer til tværprofessionelt samarbejde med borgeren i centrum**

Den anden variant jeg her fremhæver, begrebsliggør samarbejdet som yderligere differentieret og specialiseret. Begrebet opstår samtidig med 'professionaliseringsprocesser' (Hjort, 2005); I 2000 fusionerer de fleste seminarieuddannelser til centre for videregående uddannelser (CVU'er), i 2006 bliver lærer- og pædagoguddannelsen professionsbacheloruddannelser, og i 2007 bliver CVU'erne til professionshøjskoler. Reformen og akkrediteringen medfører et markant diskursivt skift for den måde samarbejde beskrives på i UBT'er. Samtidig kommer 'Kvalitetsreformen' i 2007. Den vil sætte borgeren i centrum for opgaveløsningen og har fokus

på sammenhængende forløb, indsatser og at styrke kommunikation på tværs af sektorgrænser og professionelle (Regeringen, 2007, 5 & 47-57).

Pædagog- og læreruddannelserne får nye UBT'er i 2006. I disse bliver samarbejdet, der i de forrige UBT'er blev beskrevet som et samarbejde med relevante andre om specifikke opgaver, specialiseret og differentieret og begrebet om det tværprofessionelle samarbejde skrives ind. Jeg analyserer lærer- og pædagog UBT'erne samtidig, da teksterne er ens:

*"Uddannelsen indeholder et tværprofessionelt element, der tilrettelægges af uddannelsesinstitutionen, og som sigter mod, at den studerende tilegner sig kompetencer til fremme af samarbejde med andre relevante professioner."* (BEK, 579, 2006).

At tilegne sig kompetencer til fremme af samarbejde med andre relevante professioner gør det tværprofessionelle samarbejde til en del af de professionsstuderendes kompetenceportefølje. Med UBT'erne fra 2006 sker der således også et diskursivt skift i de læringsteoretiske begreber, fra vidensbegrebet i UBT'erne fra 1987, til et kompetencebegreb. I 2006 bliver 'Kvalifikationsrammen' beskrivelsen af de videregående uddannelsers læringsudbytte, der opdeles i tre overordnede kategorier: 'viden, færdigheder og kompetencer' og samtidig flyttes fokus fra beskrivelse af pensum til målbeskrivelser. I årene mellem bekendtgørelserne bliver vidensbegrebet nemlig kritiseret for at være statisk og afkoblet praksis, og kompetencebegrebet foreslås i stedet som en handlingsorienteret viden, der er knyttet til konkrete praksisser (Illeris, 2011).

Det *tilknyttede professionsbegreb* gør, at samarbejdsbegrebet differentieres; nu begrebsgøres det som noget særligt at samarbejde med andre professionelle, og det specialiseres; idet det *knyttes til begrebet* (Deleuze & Guattari, 1994, 79) om kompetencer, der er rettet mod konkrete praksisser, hvor borgeren er i centrum. Differentieringen gør, at der i UBT'erne fremgår forskellige kategorier af samarbejdspartnere, der kræver forskellige kompetencer at samarbejde med, som: ledelse, forældre, pårørende, elever og andre professionelle. Specialiseringen af kompetencen til tværprofessionelt samarbejde gør, at lærere og pædagoger beskrives at skulle have en forståelse af deres egen professionsidentitet og faglighed, have indsigt i hinandens identitet og faglighed, og forstå grænserne mellem professionerne. De skal se hinanden som ligeværdige og arbejde i tværprofessionelle netværk indenfor hver deres faglige ansvarsområde omkring borgeren for at kvalificere og nytænke den tværprofessionelle indsats (BEK, 220, bilag 9, 2007).

Bekendtgørelsen gør *problemet*, som det tværprofessionelle samarbejde skal løse (Deleuze & Guattari, 1994, 28), til et professionsinternt problem, hvilket også insinueres med kvalitetsreformen. Med kompetencegørelsen af det tværprofessionelle samarbejde skal professionerne nemlig udvikle viden og færdigheder, som det implicit forstås, at de ikke endnu ikke har, til det praksisnære samarbejde med andre professionelle om borgeren, som et fælles samarbejdsobjekt. Til forskel fra den tidligere begrebsvariant, der bestod af relationer mellem komponenter som 'samarbejde med relevante personer' om 'konkrete sager', etableres der med



UBT'en fra 2006 således *relationer mellem komponenter* (Deleuze & Guattari, 1994, 15 & 22-23) som; 'professionernes identiteter og fagligheder', og 'forskellene mellem dem', der bliver udgangspunktet og *problemet* for samarbejdet. Professionerne forstås som specialister, med særlige identiteter og fagligheder, definerbare, genkendelige, afgrænsede, og med hver deres autonomiområde. Samtidig gøres professionsforskelle til grænser, der kan og bør overskrides, når professionerne udvikler kompetencer til det tværprofessionelle samarbejde med borgeren i centrum. Med denne begrebsvariant får professionerne altså et modsætningsfuldt *ansvar* (Fenwick, 2016) for både at agere genkendeligt og genkende andre professionelle som specialister med forskellige fagligheder og identiteter, kende grænserne imellem professionsgrupper, og samtidig overskride disse professionsgrænser i det praksisnære samarbejde om borgeren i centrum.

### **Ansvar for udvikling af det tværprofessionelle samarbejde, og udvikling af betingelserne for samarbejdet, om børn i skolealderen**

Den tredje variant af det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen sætter fokus på udvikling og innovation. Det er en variant, som kommer samtidig med folkeskolereformen i 2013, som var en del af en række af velfærdsreformer i den offentlige sektor fra 2010 og frem, der definerede enklere mål- og resultatstyring, frem for styring på indhold (Kristiansen, 2015), med fokus på at frigive velfærdsorganisationernes innovative potentialer (Andersen & Pors, 2014). På folkeskoleområdet blev dette blandt andet muliggjort gennem nationale tests og trivselsmålinger (Regeringen, 2013: 31-32). Folkeskolereformen blev kaldt en læringsreform (Olsen, 2015) og den havde til formål at skabe en mere varieret skoledag for eleverne med mere og bedre undervisning og læring. Blandt andre tiltag muliggjorde den, at pædagoger kunne varetage understøttende undervisning, to-voksentimer og i begrænset omfang undervise i indskoling. Samtidig blev der afsat flere timer til fagene dansk og matematik, hvor lærerne var fagligt ansvarlige og forventningerne til elevernes faglige resultater samtidig blev fremskrevet med 1 år (UVM, 2012: 7-8). Parallelt med folkeskolereformen reformeredes pædagoguddannelsen i 2014. Den nye uddannelse er opdelt i tre specialiseringsmuligheder, hvoraf én er specialiseringen til skole- og fritidspædagogik. Læreruddannelsen fik en ny UBT i 2015. Begrebsliggørelsen af det tværprofessionelle samarbejde i UBT'erne efter folkeskolereformen sætter begge fokus på samarbejdets udviklingspotentialer for pædagogik omkring, og undervisning af børn i skolealderen, men samarbejdet beskrives forskelligt i lærer- og pædagoguddannelsens UBT'er.

Pædagoguddannelsens UBT beskriver det tværprofessionelle samarbejde som et uddannelseselement, der skal arbejdes med i specialiseringerne. Dette udgør et diskursivt skift, idet samarbejdet beskrives som en *relation mellem komponenter* (Deleuze & Guattari, 1994, 15 & 22-23) som specifikke børn, institutioner

og professioner: *"Den studerende kan arbejde tværprofessionelt med udvikling af skole- og fritidspædagogik, så børn og unges trivsel, udvikling og læring fremmes."* (BEK 211, bilag 3, 2014). Herunder skal de studerende få viden om: *"tværprofessionelt samarbejde med lærere og andre faggrupper, herunder teamsamarbejde og kollaborative fællesskaber"*, og: *"praktikstedets organisation i forhold til tværprofessionelt samarbejde"* (BEK 211, 2014, bilag 5). Herudover lyder et af de 6 færdighedsmål, at de studerende skal: *"deltage i udviklingen af den pædagogiske praksis gennem innovative og eksperimenterende tiltag,"* (BEK 211, 2014). Det problem det tværprofessionelle samarbejde skal løse her er altså udvikling af pædagogisk praksis i skole og fritid med henblik på at fremme børn og unges trivsel, udvikling og læring. Det tværprofessionelle uddannelseselement skal gøre, at pædagogstuderende kender til egen og andres faglighed, roller og ansvar og kan formidle deres faglighed til andre. De skal identificere og analysere dilemmaer og agere i dem, og de skal kunne se barrierer, potentialer og muligheder i det tværprofessionelle samarbejde (BEK 211, bilag 5, 2014). Denne variant af det tværprofessionelle samarbejde *problematiserer* dermed implicit udviklingen i og innovationen af pædagogisk praksis for børn og unges trivsel, udvikling og læring, på linje med folkeskolereformens toner (Pors, 2014). Og varianten af begrebet *knytter an til andre begreber* (Deleuze & Guattari, 1994, 79) som; innovation, forandringsprocesser, experimentation og kollaborative fællesskaber i det tværprofessionelle samarbejde. Med denne variant får den enkelte pædagog, gennem det tværprofessionelle samarbejde, altså et implicit *ansvar* for at blive en innovativ og eksperimenterende projektleder, der udvikler på pædagogisk praksis, på trods af potentielle organisatoriske barrierer, med fokus på at sikre børns trivsel, læring og udvikling.

I læreruddannelsens UBT fra 2015 er det tværprofessionelle samarbejde et videns- og færdighedsmål i faget 'specialpædagogik' og i 'almen undervisningskompetence' (BEK 1068; og BEK 593, 2015). Lærerstuderende skal her kunne: *"udvikle samarbejde med kolleger, skolens ressourcepersoner, forældre og elever om undervisningen og udvikling af undervisning"* og vide noget om: *"det professionelle grundlag for kommunikation, kollegialt samarbejde, forældresamarbejde, tværprofessionalitet og skoleudvikling"* (BEK 1068, 2015). Der er således også ansatser i denne bekendtgørelse til, at det tværprofessionelle samarbejde og *begreber* om udvikling af undervisning og skolen er *knyttet* sammen. Men begreberne om innovation, kreativitet og entreprenørskab behandles særskilt fra det tværprofessionelle samarbejde i læreruddannelsen. Det tværprofessionelle samarbejde er også et færdighedsmål i bacheloropgaven, hvor den studerende skal: *"reflektere over og udvikle egen professionsfaglighed med forståelse for tværfaglighed og tværprofessionelle samarbejdsrelationer"* (BEK 593 & 1068, 2015). Det tværprofessionelle samarbejde beskrives dermed som noget den færdige lærer skal bruge til at reflektere over og udvikle sin professionsfaglighed med, og noget der kan *knyttes* an til undervisnings- og skoleudvikling.

Med disse UBT'er sker dermed en yderligere differentiering og specialisering af ideen om det *problem*, som det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen skal *løse* (Deleuze & Guattari, 1994, 28; 79-81). For pædagogerne er det udviklingen af pædagogikken med henblik på børn i skolealderens læring, udvikling og trivsel. Og for lærerne er det udvikling af undervisning og af skolen. Fælles for UBT'erne er, at de *knytter an til* (Deleuze & Guattari, 1994, 79) udvikling af arbejdet og samarbejdet om barnet i skolealderen. Men opgaven og *ansvaret* er forskelligt. Pædagogernes UBT lægger vægt på udviklingen af hele pædagogikken omkring barnet, altså både i skole og fritidsinstitution, mens lærernes tekst lægger vægt på undervisning og skoleudvikling, og dermed ikke kræver engagement ud over skolen. *Ansvar*et (Fenwick, 2016) for opgaveløsningen er dermed forskelligt i UBT'erne, hvilket på sin vis afspejler folkeskolereformens udspændthed mellem både at ville udvikle en fleksibel, grænsebrydende skole, hvor pædagoger spiller en større rolle, og styrke de fagligt målbare resultater for eleverne, hvorfor der blev afsat flere timer til undervisning i konkrete fag (Sauzet, 2019). Begge tekster *knytter dog an til* andre begreber og ideer om, at det tværprofessionelle samarbejde har et udviklingspotentiale i relation til udvikling af nye løsninger. Og med denne tilknytning følger en fordring om, at professionerne påtager sig *ansvaret* for at sætte en udvikling i gang af deres samarbejde, samt udvikler på betingelserne for samarbejdet om børn i skolealderen, når de agerer tværprofessionelt kompetent.

## Konklusion

I artiklen har jeg analyseret: *Hvordan UBT'er begrebsliggør det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen, og hvilket professionelt ansvar der bliver til igennem disse begrebsliggørelser*, ved at fokusere på markante diskursive skift i UBT'erne, som jeg har læst som sammenhængende med velfærdssektorens parallelle begivenheder (inspireret af Web & Gulson, 2015, 169). Det, der er fælles for varianterne er, at det tværprofessionelle samarbejde præsenteres som en *løsning* på implicite *problemer* i og for professionelt arbejde, gennem forståelser af professionernes særegenheder, forskelligheder og grænseflader, og ved at etablere nye samarbejdsobjekter og implicere nyt *ansvar* for professionerne. Herudover *knytter alle varianterne af begrebet an til* andre samtidige begreber og de sammenhænge disse udvikles i, som de henter betydning hos.

Analysen har vist, at der i perioden 1986-2017 har fundet en stadig stigende specialisering og differentiering sted i den måde det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen begrebsliggøres på i UBT'er. Inspireret af Web & Gulson (2015) og Fenwick (2016) har artiklen argumenteret for, at dette ikke sker i et vakuum, men som respons på/eller i foregribelsen af samtidige moderniserings-, professionaliserings- og reformprocesser, der har omorganiseret relationen mellem skole og fritidsinstitution, akkrediteret professionsbachelor og skabt mål- og resultatstyring under potentialiserings- og læringsreformfaner.

I takt med den øgede specialisering og differentiering af samarbejdet, intensiveres også ambitionerne for, hvilke niveauer det tværprofessionelle samarbejde forestilles at kunne skabe forandring på. Med den første begrebsvariant er ambitionen, at lærere og pædagoger skal udvikle et hensyn til og kunne indgå i et samarbejde med andre om konkrete opgaver. Denne forandringsambition gør *ansvaret* i samarbejdet opgavenært. Med næste begrebsvariant hvor det tværprofessionelle samarbejde bliver en kompetence og borgeren placeres i centrum, er ambitionen og dermed det implicite *ansvar*, at professionerne kender egen og andres professionsgruppers identitet og faglighed, samt forskellene mellem professionerne, og at de samtidig overskrider disse i en tværprofessionel opgaveløsning på et professionsgruppe-niveau. Med den tredje begrebsvariant skal de professionelle både samarbejde opgavenært og på professionsgruppe-niveau og de skal udvikle på betingelserne for opgaveløsningen. Det vil sige, at de også skal kende til, overskride og udvikle på organisationens og systemernes begrænsninger for samarbejdet. *Ansvaret* er således at løse opgaven ved både at kende sig selv, de andre og forskellene mellem 'selv' og 'andre' og kunne overskride forskelle mellem professionerne. - Samtidig med at professionerne både skal kende til organisatoriske/systemiske betingelser og overskride og udvikle på disse betingelser for samarbejdet. Dermed indeholder det tværprofessionelle samarbejde i UBT'erne i dag en *hyper-ansvarliggørelse*, hvor opgaven, uagtet dens modsætningsforhold og lokale organisatoriske betingelser, skal løses.

I takt med at professionerne og deres samarbejde specialiseres, udvides deres ansvar således for at udvikle på betingelserne for, og fagligheden der følger med, selvsamme specialisering. Og i takt med at samarbejdsforståelser differentieres, udvides professionernes ansvar for at overskride selvsamme samarbejdskategorier, organisatoriske og systemiske arbejdsbetingelser. Således peger analysen på, at begrebet om det tværprofessionelle samarbejde ikke er et 'uskyldigt' kompetencebegreb, for det etablerer implicit nye, stadig mere komplekse og modsætningsfyldte ansvarsområder for professionerne, samtidig med at stadig flere velfærdsreformer udfolder stadig mere ambitiøse og komplekse forhåbninger om hvad det tværprofessionelle samarbejde kan løse af problemer.

## Litteratur

- Andersen, N., Å. & Pors, J.G (2014) Velfærdsledelse. Mellem styring og potentialisering. Hans Reitzels Forlag.
- BEK nr. 1068 (2015). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.
- BEK nr. 593 (2015). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.
- BEK nr. 231 (2013). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.
- BEK nr. 211 (2014). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog.

- BEK nr. 219 (2007). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.
- BEK nr. 261 (1992). Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen.
- BEK nr. 383 (1998). Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen.
- BEK nr. 613 (1987). Bekendtgørelse om uddannelse af børnehavepædagoger og fritidspædagoger.
- BEK nr. 332 (2004). Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen.
- BEK 369 (1986). Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen.
- BEK nr. 579 (2006). Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.
- BEK nr. 220 (2007). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog.
- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by: ethics and children in research, *Children's Geographies*, DOI: 10.1080/14733285.2021.1891405
- Bodén, L., & Gunnarsson, K. (2021). Nothing, anything and everything: Conversations on post-qualitative methodology. *Qualitative Inquiry*, 27(2): 192-197. DOI:10.1177/1077800420933295
- Bozalek, V., & Zembylas, M. (2017). Diffraction or reflection? Sketching the contours of two methodologies in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(2): 111-127. DOI: 10.1080/09518398.2016.1201166
- Broström, S (2017). *Didaktik for skolepædagoger. Pædagoger i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BUM: Børne og Undervisningsministeriet (1988) Vejledning om skolefritidsordninger. VEJ nr 7 af 08/01/1988
- Deleuze, G. & F. Guattari (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*. 61(6): 709–726. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2011.00429.x
- Edwards, R. & Fenwick, T (2014). Critique and Politics: A sociomaterialist intervention. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2014.930681
- Fenwick, T. (2016) *Professional Responsibility and Professionalism – A sociomaterial examination*. Routledge.
- Greene, J.C. (2013). On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 26(6): 749-758. DOI: 10.1080/09518398.2013.788763
- Greve, C. & N. Ejersbo 2014, *Moderniseringen af den offentlige sektor*, Akademisk Forlag Business, København.
- Hjort, K. (2001) *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hviid, P. & Højholt, C. (2012). *Frihed og fritidspædagogik. I: Fritidspædagogik og børneliv*. Red. Hviid, P. & Højholt, C. Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2011). *Kompetence: Hvad, hvorfor, hvordan?* Samfundslitteratur.
- Kampmann, N.E (2015). *Kampen om professionelt arbejde i folkeskolen: En styringsanalyse af læreres og pædagogers professionaliseringsbetingelser*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet KL, Børne og Kulturchefforeningen & Skolelederforeningen (2016). *Læring i en varieret skoledag. Ny praksis i folkeskolen II*. København: Kommunernes Landsforening & Skolelederforeningen / Ballerup: Børne og Kulturchefforeningen.
- Kristiansen, M.B. (2015) *Kontinuitet og forandring i statens mål- og resultatstyringskoncept*. *Tidsskriftet politik*. Politik 18(1). DOI:10.7146/politik.v18i1.27601
- Krejsler, J.B. (2016). Seize the opportunity to think differently! A Deleuzian approach to unleashing becomings in education. *Educational Philosophy and Theory*, 48:14, 1475-1485. DOI: 10.1080/00131857.2016.1163247
- Lather, P. & St. Pierre, E.A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in education*. 26, 629-633. DOI:10.1080/09518398.2013.788752
- Lenz-Taguchi, H. & Palmer, A. (2014). Reading a Deleuzio-Guattarian cartography of young girls' "schoolrelated" ill-/wellbeing. *Qualitative Inquiry*, 20, 764-771. DOI:10.1177/1077800414530259
- Lenz-Taguchi & St. Pierre (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry*. Vol. 23(9) 643-648. Doi: 10.1177/1077800417732634

- Lov nr. 287 (1984). Lov om ændring af lov om folkeskolen.
- Lov nr. 482 (2000). Lov om ændring af lov om selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v. og en række andre love.
- Martin, A.D. & Kamberelis, G. (2013). Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth, *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 26:6, 668-679, DOI: 10.1080/09518398.2013.788756
- Olsen, V. (2015, 7.5.) Antorini: Folkeskolereformen er en læringsreform (Interview med Christine Antorini på folkeskolen.dk). Lokaliseret på: <https://www.folkeskolen.dk/563150/antorini-folkeskolereformen-er-en-laeringsreform>
- Pors, J.G. (2014) Støjende styring. Folkeskolen mellem evaluering og innovation. *Nyt fra Samfundsvidenskaberne*.
- Regeringen (2007). Bedre velfærd og større arbejdsglæde - regeringens strategi for høj kvalitet i den offentlige service.
- Regeringen (2013). Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) Venstre og Dansk Folkeparti, om et fagligt løft af folkeskolen.
- Sauzet, S. (2015). Versioner – Diffraktive analyser af tværprofessionalismens tilblivelse som fænomener i professionshøjskolen. Ph.d.-afhandling, DPU, Århus Universitet.
- Sauzet, S. (2019). Pædagogers faglighed i skolen – udspændtheder i litteratur og praksis. *Samfundslitteratur*.
- Sauzet, S. (2020). 'Passende' pædagoger i det fleksible skoleskema. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- Sauzet, S. (2022) Interdisciplinarity in the University Colleges: Versions of interprofessional responsibility. I: *Configurations of Interdisciplinarity Within Education: Danish Experiences in a Global Educational Space* (red. Øland, T.; Sauzet, S; Ryberg, M. & Lindvig, K.). Routledge.
- St. Pierre, E & Lenz-Taguchi, H. (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry* Vol. 23(9) 643-648. DOI: 10.1177/1077800417732634
- UVM (Undervisningsministeriet) (2012). Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen. Regeringen.
- Webb, P.T. & Gulson, K.N. (2015). Policy scientificity 3.0: theory and policy analysis in-and-for this world and other-worlds, *Critical Studies in Education*, 56:1, 161-174, DOI: 10.1080/17508487.2014.949812