

Lærer-pædagog samarbejde

– en politisk konstruktion og ledelsesudfordring

No Emil Sjöberg Kampmann

Samarbejde mellem lærere og pædagoger er for alvor kommet på den politiske dagsorden med folkeskoleforliget fra 2013. Et samarbejde, som af mange opleves som svært at praktisere, hvilket har ført til et politisk krav om 'mere og bedre' ledelse som løsning. Som kritisk indspil i denne debat undersøger artiklen, hvordan der på politisk niveau er to forskellige forestillinger om formålet med samarbejdet. En dualitet, som også er på spil i tænkningen om styring og ledelse. Artiklen viser herved en 'dobbelt dobbelthed', der ikke har plads i ledelsesdiskussionerne, men som har betydning for den kompleksitet, skolelederne skal håndtere, når de ansvarliggøres for at skulle lede lærer-pædagog samarbejdet.

Tværprofessionelt samarbejde er blevet et varmt politisk emne. Forestillingen om samarbejde på tværs af faggrænser kobles med stor optimisme til diskussionen omkring, hvordan vi skal organisere, producere og lede offentlig service. Parolerne kender vi som 'helhedsorientering', '360 graders indsats' eller 'at komme hele vejen rundt om den enkelte'. Styringslogikken er som oftest, at en stigende kompleksitet i velfærdsopgaverne har medført et behov for at forlade silotænkningens fagopdelinger til fordel for en organisering, der aktivt bringer forskellige perspektiver sammen (Sehested & Leonardsen 2011; Danelund & Sanderhage 2012).

Folkeskolen som central velfærdsinstitution er ingen undtagelse. Her skal skabes relationer til eksterne samarbejdspartere som fx SSP (Skole, Sociale myndigheder & Politi), PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) eller motions-, sundheds- og forebyggelsespersonale. Tilsvarende skal der også internt i skolerne skabes samarbejde mellem forskellige professioner¹. Relationen

mellem pædagoger og lærere er den mest udbredte, eftersom børnehaveklassen (der typisk varetages af en pædagoguddannet) blev gjort obligatorisk under VK-regering i 2006, og skolefritidsordninger (SFO) har vundet indpas som en udbredt organisering af eftermiddagen for de mindre børn. Således var der i 2012 ca. 230.000 børn i SFO'erne og ansat ca. 15.000 pædagoger i folkeskolen (BUPL 2012, 4). En samarbejdsrelation som folkeskolereformen fra 2013 søger at udbygge ved at:

"... skabe nye og bedre muligheder for at inddrage pædagoger og øvrigt personale til at støtte og supplere lærerne med andre relevante kvalifikationer i skoledagen" (UVM 2013, 3).

Diskussionen omkring lærer-pædagog samarbejde er ikke ny. Siden det ministerielle udvalg vedrørende samvirke mellem hjem, førskole, skole og fritidsforanstaltninger i 1977 udgav en betænkning om, hvordan man skulle organisere samarbejdet om-

kring børns overgang fra daginstitution til skole, er emnet kontinuerligt dukket op i den uddannelsespolitiske debat (Broström 2001, 11-12). På trods af at samarbejdet mellem lærere og pædagoger længe har været et tema, kan det konstateres, at samarbejdet flere steder er udfordrende (Højholdt 2009). En udfordring, som formodentlig ikke bliver mindre med den politiske forventning om, at samarbejdet udbredes og intensiveres.

Fra politisk niveau er svaret på samarbejdsproblemerne et fokus på ledelse (Højholdt m.fl. 2012; Mehlbye 2001; Rambøll Management 2012; Tingleff 2012), ved at udfordringen – som på mange andre områder (Andersen 2004; 2008) – kobles til en dagsorden om 'mere eller bedre' ledelse. En dagsorden, som naturligvis kan være både relevant og givtig. Men artiklen indtager den position, at diskussionen mangler blik for de præmisser, som samarbejdet skrives ind i, og som lederne gøres ansvarlige for at lede. Derfor er artiklens fokus ikke håndteringen af præmisser, men derimod selve konstruktionen af præmisser, som samarbejdsdagsordnen sætter i spil. Med det udgangspunkt er spørgsmålet, som forfølges i artiklen: *Hvordan tilskrives lærer-pædagog-samarbejdet mening på politisk niveau, og hvilke styringslogikker stiller det til rådighed for skolelederne?*

Artiklen indledes med en præsentation af den analysestrategi, som former analysen. Afsnittet begrundes blandt andet, hvordan det politiske niveau i analysen deles op i to via en sondring mellem det fagpolitiske og det forvaltningspolitiske. Herefter benyttes diskursanalyse til at analysere, hvordan formålet med lærer-pædagog-samarbejde begrundes ud fra to forskellige rationaler. Afsluttende bliver de to rationaler relateret til en diskussion omkring, hvilke styringslogikker skolelederne må relatere sig til, når de skal lede samarbejdet mellem

lærere og pædagoger. Her begrundes det, hvordan det ikke blot er formålet, men også styringsrationaliteten, som er baseret på en dobbelthed. Herved fremkommer en 'dobbelt dobbelthed', som er med til at forklare, hvorfor lærer-pædagog-samarbejde er en udfordrende ledelsesproblematik.

Analysestrategi

Når der i artiklen spørges til "*hvordan samarbejdet tilskrives mening*", tages der udgangspunkt i, at samarbejde som begreb ikke har et entydigt indhold eller naturligt henviser til bestemte handlinger eller interaktionsformer. Samarbejde forstås derimod som et begreb, der meningsgives via relationen til andre begreber (Laclau & Mouffe 2002, kap. 1). Artiklen anlægger derfor en analysestrategi, der kan vise, hvordan to forskellige perspektiver er fremkommet ved at sætte begrebet samarbejde i relation til andre begreber som fx profession, legende læring eller optimering. Fokus for artiklen er herved at beskrive, *hvordan* forestillingerne om det lærer-pædagog-samarbejde er fremkommet via diskursive processer.

I det følgende præsenteres analysestrategiens *iagttagelsespunkt* ved at ekspliciteres, hvad der kigges på samt *ledeforskellen* eller *hovedbegrebet*, der skal tydelig gøre, hvordan der kigges (Andersen 1999; Esmark m.fl. 2005). Endeligt præsenteres det *arkiv*, som artiklen baserer sig på.

Artiklens *iagttagelsespunkt* fremkommer via en synkron analysetilgang². Denne strategi er valgt ud fra erkendelsesinteressen i at vise, hvordan der er en dobbelt meningsforståelse i spil. Den tidlige afgrænsning er perioden fra slutningen af 1990'erne frem til i dag. Når dette anses som en synkron analyse, skyldes det, at de diakrone analyser, der er lavet, netop placerer perioden fra slut 90'erne frem til i dag som én periode. En periode, der har fået forskellige beteg-

nelser, som 'konkurrencestaten' (Pedersen 2011), 'styring af selvstyring' (Pors 2011), 'individualisering og konkurrence' (Hermann 2007) eller 'præstationseleven' (Drejer 2012). Som supplement til disse analyser vil artiklen vise, hvordan man inden for denne tidsperiode kan pege på en dobbelt-hed eller måske en indre spænding.

Artiklen anlægger et snit, som stiller skarpt på den politiske debat på nationalt niveau, hvorved den gør sig blind for, hvordan fordringen om samarbejdet konstrueres eller problematiseres på skolerne. Til gengæld gør den sig sensitiv for de grundlæggende vilkår, som det politiske system forventer, skolelederne forvalter.

Iagttagelsespunktet er splittet op i to, via en sontring mellem det fagpolitiske (BUPL og Danmarks Lærerforening) og det forvaltningspolitiske (Undervisningsministeriet, KL, Socialdirektørforeningen). Denne opdeling er en analytiskstrategisk konstruktion forstået på den måde, at artiklen er interesseret i at vise, hvad der træder frem, når man kløver verden på denne måde. Dette velvidende at man kunne have iagttaget det politiske niveau ud fra andre sontringer.

Inden for det relationelle perspektiv er der en række meningsfortolkende analysestrategier, som byder sig til (Thygesen m.fl. 2012; Phillips & Jørgensen 1999). Fra denne palet af potentielle *ledeforskelle* vil artiklens inspiration komme fra diskursanalysen.

Diskursanalysen tager sit udgangspunkt i skellet mellem diskursivitet og diskurs – en sontring, der er parallel til forskellen mellem flydende og fikseret mening (Laclau & Mouffe 2002, kap. 1). Diskursanalysen betegner skabelsen af relationer med begrebet artikulation, der kan forstås som de enkelte talehandlinger. Når man iagttager på tværs af forskellige artikulationer, vil der blive skabt et system eller en helhed af mening. Denne helhed betegnes med begrebet diskurs. Som Andersen skriver:

"Diskursen er ikke en praksis, men adskiller sig herfra ved netop at være et resultat af praksis, som [...] kan tilskrives karakter af et velordnet mønster af forskelle" (Andersen 1999, 89).

Det er dette resultat af praksis – forstået som det mønster af mening, der fremkommer, når man iagttager empirien på tværs af de enkelte artikulationer – som er objektet for artiklens analyse.

På baggrund af analysen vil diskussionen spørge til skoleledernes muligheder for at blive genkendt som gode skoleledere. Denne del af artiklen relaterer debatten om samarbejde til de grundantagelser om styring, lederne må forholde sig til. Diskussionen trækker på de Foucault-inspirerede beskrivelser af disciplinsamfund og projektsamfund som en måde at beskrive to former for styringslogikker. Med inspiration fra Andersen (2004) tages der udgangspunkt i et skel mellem *ansvarshavende/ansvarstagende* i diskussionen af den spænding, som lederne sættes i, når de ansvarliggøres for lærer-pædagog-samarbejdet.

Oversigten på næste side forsøger at give et overblik over sammenhængen mellem iagttagelsespunkt, ledeforskel og grundproblematik.

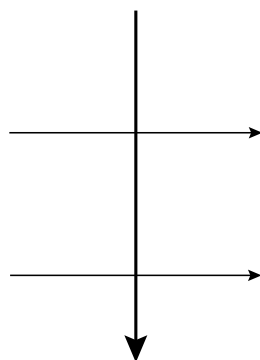
Artiklen baserer sig på et dokumentstudie, der er tilvejebragt ud fra et ønske om at analysere, hvordan det forvaltningspolitiske og fagpolitiske niveau artikulerer argumenter og begreber, som knyttes an til hinanden på tværs af tid og sted. Det empiriske arkiv er baseret på materiale fra: Undervisningsministeriet (UVM), Kommunernes Landsforening (KL), Skolelederforeningen, Danmarks Lærerforening (DLF) og pædagogernes fagforbund BUPL. Ud fra denne afgrænsning har det empiriske arbejde bestået i at opspore diverse debatoplæg, betænkninger, rapporter og lignende, som aktørerne har udarbejdet. Der er udelukkende inddra-

lagttagelsespunkt: Den politiske kommunikation om lærer-pædagog samarbejde i skolen

Ledeforskel:

Diskursanalyse
(diskurs/diskursivitet)

Diskussion
(ansvarshavende/ansvarstagende)



Problemstilling:

Hvordan begrundes lærer-pædagog-samarbejdet af henholdsvis fagpolitiske og forvaltningspolitiske aktører?

Hvilke forestillinger om styring er på spil i relation til lærer-pædagog-samarbejdet, og hvad betyder det for ledernes vilkår?

Grundproblematik: Hvordan tilskrives lærer-pædagog samarbejdet mening på politisk niveau, og hvilke styringslogikker stiller det til rådighed for skolelederne?

get materiale, som kan siges at være velovervejede, gennearbejdede og reflekserive tekster. Denne form for 'plejet semantik' (Andersen & Born 2000) gør det muligt at beskrive de reflekserive konstruktioner og begrundelser, som kæmper om at skabe mening.

Arkivet er blevet til ad to omgange. Først en indledende fase, hvor diverse søgeord er blevet brugt til at finde materiale, der fokuserer på at begrunde samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Anden fase har bestået i at afsøge det fundne materiale for at identificere, hvilke nye tekster, der henvises til. På denne måde er der lavet et arkiv på omkring 75 tekster, hvor man kan spore en løbende henvisning til tidligere dokumenter som en lang række udvekslinger.

Den politiske konstruktion af lærer-pædagog samarbejde

Den følgende analyse vil beskrive, hvordan den politiske konstruktion af lærer-pædagog samarbejdet formes af kamp mellem en fagpolitisk og en forvaltningspolitisk diskurs, som forholder sig til formålet med samarbejde på hver deres distinkte måde.

Den fagpolitiske diskurs

Når man 'læser på tværs' af dokumenterne, der har de faglige organisationer som afsender, argumenteres der i slutningen af

90'erne for en stærk opdeling mellem skoletid og fritid. På den ene side skaber skolen læring via en stærk rammesætning af hverdagen, hvor undervisningen er fast struktureret omkring afmålte tidsintervaller og en tydelig adskillelse mellem læring og leg, hvilket genkendes som undervisning og frikvarter. På den anden side er SFO'ernes fritidsdel, via en svag rammesætning, organiseret ud fra et formål om selvudvikling af børnene, hvorfor børnenes eget initiativ, motivation og behov er i centrum. Denne måde at kategorisere og opdele verden har en længere tradition bag sig (Kampmann 2001; Broström & Schytte 2004; Hjort 2005) og skaber skel mellem undervisning/pasning, mellem læring/leg, mellem struktureret tid/ustruktureret tid, mellem voksenstyrede aktiviteter/børnestyrede aktiviteter og ikke mindst mellem lærer/pædagog.

På trods af opdelingerne er der en fælles enighed om, at formålet med den professionelle praksis er at skabe trivsel og udvikling (som altså kan tage form af læring, eller af selvudvikling) blandt børnene. En udvikling, som skabes ved at fastholde rækken af distinktioner, således at børn møder forskellige sociale spilleregler, som hver især fremelsker forskellige sider af barnets udvikling. Dette eksemplificeres hos BUPL og DLF i et fælles udspil:

"Helhed er et plus-ord, man ofte støder på i debatten om børns skole og fritidsliv. [...] Denne form for totalstruktur vil gøre børnene usikre på deres muligheder og grænser. De bliver begrænsede i en sådan form for helhed, hvor voksne vil systematisere deres liv." (BUPL & DLF-Århus 1998, 1).

Fremfor en helhedsstruktur ønskes forskelligheden opretholdt via et grundlæggende skel, som er baseret på uddannelsesbaggrunden. Uddannelserne anses som den formelle legitimitet og som den adgangsbillet, der kobler udvalgte professionelle til forskellige prædefinerede sociale rum. Dette kommer fx i SFO-sammenhæng til udtryk via en eksplicit forventning om, at der udelukkende bør ansættes personale med pædagogisk uddannelse i SFO'erne, mens det på dette tidspunkt ikke er på tale, at pædagoger kan bidrage til undervisningen i folkeskolen (BUPL & DLF 2003; 2004).

Den fagpolitiske selvforståelse af, at henholdsvis den pædagogiske og didaktiske faglighed kan noget unikt og særegent, sætter en særlig ramme omkring, hvordan man tænker samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Omkring årtusindskiftet er der en problematisering af, at overgangen fra daginstitutionernes pædagogisk-kodede rum til skolens undervisnings-kodede rum er for stort (Brostrøm & Schytte 2004). Denne opfattelse gør sig også gældende for de professionelle, hvilket bl.a. udtrykkes af Bente Sorgenfrey, daværende formand for BUPL:

"Det er en væsentlig pædagogisk – og politisk – diskussion, hvordan vi kan modvirke opsplittning i børns liv og hverdag. [...] især sammenhængen mellem børnehave, skole og fritidsinstitution – eller mangle på sammenhæng – påkalder sig opmærksomhed" (Sorgenfrey 2002).

Og som det formuleres andetsteds:

"Opgaven består i at skabe en sammenhængende pædagogisk indsats i mellem disse arenaer (SFO, skole, fritid, familie mm)." (BUPL 1998, 6).

Disse artikuleringer stiller imidlertid ikke spørgsmålstegn ved det grundlæggende system af distinktioner, eller opdelingen mellem pædagog og lærer. Men der kommer fokus på, hvordan man skaber samarbejde via systematiserede og rutinerede interaktioner mellem de professionelle. Et af de store 'buzz-words', der dukker op i debatten, er 'overlevering', således at information om det enkelte barn videregives fra en professionel kontekst til en anden. Men de enkelte rums kodificering skal ikke transformeres. Derimod lurder en konstant skepsis omkring 'faren' for at professionerne bevæger sig ind over hinandens traditionelle territorier. Således skriver BUPL og DLF i et fælles udspil at:

"1) den fagdidaktiske og almene pædagogiske ledelse af lærere udøves af en læreuddannet på DLF's overenskomst. 2) Den faglige pædagogiske ledelse af pædagoger udøves af en uddannet pædagog på BUPL's overenskomst." (BUPL & DLF 2003, 45).

Efterfølgende i deres udspil gives der plads til lokalt at forhandle arbejdsdelinger, som afviger i forhold til det skarpe skel mellem professionerne. Men budskabet er ikke til at tage fejl af. Oplægget er en klar markering af, at man ønsker professionsgrænser, der markerer, at samarbejdet handler om udvekslingen mellem perspektiver og ikke om udviklingen af et syntetisk perspektiv.

Endvidere hedder det, at udvekslingen mellem perspektiverne skal ske via: *"[...] et ligeværdigt og loyalt samarbejde mellem lærere og pædagoger."* (BUPL & DLF 2003, 5-6). Denne artikulering er et centralt element i konstruktionen af den fagpolitiske diskurs. Nemlig at ligeværdighed mellem to profes-

sioner med hver deres berettigelse er afgørende. Traditionelt har lærerne dog nydt godt af mere i løn samt haft krav på tid til forberedelse. 'Goder', som den pædagogiske profession ikke har. Der er derfor tale om en ligeværdighed, som af historiske årsager er baseret på et ulige forhold mellem professionerne. Som del af spændingen mellem den på én gang symmetriske og den asymmetriske relation kan man iagttage, hvordan diskussionen ikke blot giver anledning til 'en fælles front', men også skaber rum for individuelle strategier. BUPL forsøger fx at udvide forståelsen af, hvad læring kan være, så det ikke er indsnævret til kun at kunne opstå via skolens stærke rammesætning, men også kan betegne aktiviteter og tilegnelsesprocesser, der fremkommer via svag rammesætning. De skriver:

"[...] legen er et eksempel på en aktivitet, der rummer både leg og læring. Vi ser læring som en proces, der knytter sig til barnet og ikke til de professionelle. [...] Derimod handler det ikke om at afgrænse læring til kun at handle om lærernes undervisning om formiddagen, fordi læring dermed ikke gøres gældende i forhold til småbørn i børnehaver og børn i SFO'er." (BUPL 1998, 14-15).

Formålet med debatoplægget er at italesætte, hvordan leg som aktivitet har positive 'bieffekter' i form af læring. Herved forsøger BUPL at dislokere den ækvivalensskæde, der ellers er skabt mellem professionsuddannelse og aktivitet (lærere skaber læring, pædagoger skaber lege). Bruddet forsøger imidlertid ikke at dislokere den grundlæggende struktur, der bygger på et skel mellem skoletid og SFO-tid.

Som allerede beskrevet baserede logikken sig på en opdeling af det professionelle personale ud fra deres uddannelsesbaggrund. Et perspektiv, der op gennem 00'erne udfordres, da man fra politisk side overvejer at

tilrettelægge uddannelserne således, at pædagoger kan undervise i folkeskolens indskoling. Reaktionen fra fagforeningerne er at:

"... der tages skarp afstand fra regeringens forslag om, at pædagoguddannelse også skal uddanne pædagoger til at undervise i 1.-3. klasse. Pædagoger og lærere skal ikke overtage hinandens jobfunktioner, men samarbejde indbyrdes og koordinere deres indsats for at skabe bedst mulige vilkår for børns udvikling og liv." (BUPL & DLF 2004, 1).

Som alternativ foreslår BUPL og DLF en organisering af professionsuddannelserne, der inkluderer et forøget samarbejde, men som samtidig har respekt for professionernes gensidige autonomi. Samarbejdet skal indarbejdes som små konkrete aktiviteter i løbet af uddannelserne, fx i forhold til et praktikophold (BUPL & DLF 2004). Men praktikken skal stadig tage udgangspunkt i en opdeling mellem undervisnings- og SFO-praktik. Herved illustreres en ambivalens, som karakteriserer den fagpolitiske diskurs. På den ene side byder man ind på den generelle dagsorden omkring øget samarbejde, på den anden side betones vigtigheden af at opretholde adskillelse og selvstændighed. Samarbejdet handler således om udvekslingen mellem perspektiver og ikke om udviklingen af et syntetisk perspektiv. Denne forståelse går igen i DLF's feedback på udspillet til skolereformen (DLF 2012; 2013). Her tales samarbejde frem som et vigtigt element i fremtidens skole, samtidig med at vigtigheden af faglig adskillelse, hvor det kun er lærere, der underviser, understreges.

Den forvaltningspolitiske diskurs

Vender man det analytiske blik mod de forvaltningspolitiske aktører, fremkommer argumenter, som på visse punkter er parallelle til de fagpolitiske, men som på en række andre områder konstituerer sig selv

som en modsætning. Som eksempel på det første deles den fagpolitiske problematisering af, at overgangen mellem den pædagogiske og den lærerfaglige kodificering af det sociale rum er for stor. Således skriver Undervisningsministeriet:

"I børnehaveklassen og 1. klasse er det især tilvænningen til nye regler, rammer og arbejdsformer, der volder problemer. Overgangen fra dagtilbud til børnehaveklasse og fra børnehaveklasse til 1.klasse er tydeligvis ofte svært." (UVM 1997, 3).

Et perspektiv, der også fremkommer i en tværministeriel rapport året efter:

"Det er således vigtigt at skabe de bedst mulige betingelser for børns overgang fra dagtilbud til skolen, hvilket kan ske ved, at der etableres et samarbejde mellem det afleverende dagtilbud og den børnehaveklasse, som modtager barnet." (Socialministeriet & Undervisningsministeriet 1998, 9).

Identificeringen af overgangsproblemet, eller man kunne sige opsplittingsproblemet, finder man altså også i forvaltningspolitiske opfattelse, men måden, der søges handlet på problemet, er væsentligt forskelligt fra BUPL og DLF. Dette kommer til udtryk ved forsøg på at bryde med de distinktioner, som den fagpolitiske diskurs bygger sig på. Brud, der ikke skal indføre nye distinktioner, men derimod ophæve selve forestillingen om adskillelse.

Skoledirektørforeningen forsøger som led i denne bevægelse at sætte en dagsorden, der bryder med den historiske opdeling mellem daginstitution og skole. En tænkning, som omkring årtusindskiftet sætter sig igennem på det politiske og administrative område, ved at mange kommuner samler ansvaret for alle børn (0-18 år) i samme politiske udvalg og udarbejder

samlede 'Børne- og ungepolitikker'. I forlængelse heraf beskriver formand for Skoledirektørforeningen vigtigheden af en proces som:

"... sikrer en fælles udviklingsramme for børn og unge, og skaber helhed gennem dialog og samarbejde på alle niveauer, hvor der tages udstrakt hensyn til, hvornår det enkelte barn er modent til læring ud fra en bred forståelse af læringsbegrebet og ud fra en overordnet mål- og indholdsbeskrivelse." (Pedersen 1998, 12-13).

Debatoplægget forsøger på denne måde at dislokere forståelsen af, at læring foregår i skolens voksenstyrede rum og i stedet åbne for en bredere forståelse af læring, så det kan også betegne aktiviteter, der foregår udenfor skolens rum. Herved lægges der op til, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger skal foregå på en måde, hvor de får fælles ansvar for leg og læring. Derfor igangsættes forskellige udviklingsprojekter, der rettes mod at udvikle metoder til at integrere 'leg og læring'.

I 1998 laves der endvidere en forsøgsparagraf i folkeskoleloven, der giver mulighed for at eksperimentere med samarbejdet mellem læreruddannede og pædagoguddannede.

"§ 55. For at fremme forsøgsvirksomhed og pædagogisk udviklingsarbejde [...] kan undervisningsministeren fravige lovens bestemmelser." (LBK nr. 739 af 06/10/1998).

De lovbestemmelser, som undervisningsministeren kan fravige, henviser til § 24 (Ibid.), som ellers gør det klart, at man skal have gennemført uddannelsen til lærer for at undervise i folkeskolen. Lærerprofessionen har således haft et lovfæstet monopol på undervisningsopgaven, hvilket udfordres fra Undervisningsministeriets side,

omend der kun er tale om 'forsøgsvirksomhed'. Formålet er herved ikke blot skabelsen af helhed og overgange mellem to forskellige sociale rum, men integration mellem to professioner. En tænkning, som også slår igennem i forhold til måden fx Skoledirektørforeningen ønsker professionsuddannelserne organiseret. De skriver, at:

"Basisuddannelse skal være fælles for lærere og pædagoger med en overbygning, hvor man specialiserer sig til ens hovedfunktion. Der skal i hver af overbygningerne på grunduddannelsen være et obligatorisk projekt, der går ud over ens egne faggrænser." (Pedersen 1998, 17).

Inden for den forvaltningspolitiske diskurs er det altså vigtigt at overskride de traditionelle faggrænser for at udvikle en ny faglighed. En udvikling, som understøttes af de politiske rammer, der får professionerne til at nærme sig hinanden. Som Cecchin og Larsen (2002) beskriver, så er kravene om virksomhedsplaner, mål- og indholdsbeskrivelser og fokuseringen på det udvidede læringsbegreb med til at bringe pædagogprofessionen i retning af en struktureret rammesætning af det sociale rum, der nærmer sig skolens struktur. Og på tilsvarende vis kan man i skolen se, hvordan undervisningen ikke længere udelukkende består af lektionsopdeling, men til stadighed suppleres af projektorganisering, der er båret frem af børnenes egne formulerede interesser og initiativer. Altså en bevægelse mod et semi-struktureret læringsrum.

Et led i denne transformation er derudover en fremvoksende konkurrencelogik (Hermann 2007; Pedersen 2011; Pors 2011), hvilket skaber en fordobling af formålet med den professionelle praksis. Der argumenteres stadig for et dannelsesideal, men op gennem 00'erne, hvor globaliseringen tales frem som en afgørende præmis, frem-

kommer tillige et fokus på optimering og potentialeudnyttelse af de faglige præstationer. Man kan spore logikken komme til udtryk i globaliseringsaftalen og velfærdsaftalen (Statsministeriet 2006a; 2006b), hvor uddannelsespolitikken – herunder folkeskolen – eksplicit tales frem som en afgørende komponent i fremtidens globale konkurrence om arbejdskraft, -pladser og vækst.

Konkurrencelogikken foldes ud i VKO-regeringens skoleudspil fra 2010 og videreføres stort set ordret i SRSF-regeringens skoleudspil i 2012. I begge forslag er man ikke i tvivl om, at optimering fylder meget. Parolen er *"at vi skal blive så dygtige vi kan"*, som man har kunnet høre undervisningsminister Christine Antorini sige flere gange. Herved italesættes, at hver enkelt elev skal realisere lige netop *deres* individuelle potentiale. Som konkret eksempel på, hvordan optimeringstanken slår om i eksplicite målsætninger, kan nævnes, hvordan begge skoleudspil pointerer, at fremtidige elever skal kunne det samme ved slutningen af 8. klasse, som eleverne i dag kan ved slutningen af 9. klasse.

Ét af midlerne til at opnå målet er samarbejde på tværs af professioner, fordi det sætter flere perspektiver i spil i stimuleringen af børnenes udvikling. I folkeskoleforliget fra 2013 kan man se, hvordan samarbejde (både mellem lærere og pædagoger samt mellem skole og 'omverden') er skrevet ind i forligsteksten som ét af bare tre centrale fokuspunkter (UVM 2013).

På ministerielt niveau fremkommer altså en række artikulationer, som er med til at skabe og opretholde det system af meningsgivende forskelle, der udgør den forvaltningspolitiske diskurs. En diskurs, hvor 'optimering' og organisering baseret på 'helhedstænkning' er centrale elementer. I forlængelse af denne tanke førte regeringsdannelsen i 2012 blandt andet til oprettelsen af Ministeriet for Børn og Un-

dervisning, hvorved man for første gang fik en situation, hvor både daginstitutions- og skoleområdet blev administreret af den samme minister. Og selvom daginstitutionsområdet i 2013 blev flyttet tilbage til Socialministeriet³, så er det et klart signal om, at man ønsker at tænke daginstitutions- og skoleområdet som en helhed, hvorfor vi fx ser en diskussion om, hvordan børnehaverne bliver bedre til at gøre børn skoleparate.

Den forvaltningspolitisk diskurs har fra 10'erne og frem indeholdt en invitation til pædagogerne om at komme 'indenfor' i skolen, for på den måde at bringe helheden ind i enheden. En optik, som fx udtrykkes i regeringens udspil til en reform af pædagoguddannelsen (Uddannelsesministeriet 2013). Her er ønsket, at uddannelsen skal specialiseres i tre områder: 0-5 års-området, Skole- og fritidspædagog (6-18 år) samt Social- og specialpædagogik. Formålet med oprettelsen af en specialisering i skole- og fritidspædagogik er, at:

"... pædagogerne vil få kompetencer til at indgå i skolens samlede aktivitetsområder

– herunder i undervisningen – som led i en sammenhængende skoledag." (Uddannelsesministeriet 2013, 5).

På denne måde søger man direkte, via det formelle uddannelsessystem, at invitere pædagogerne ind i skolen.

Et anspændt forhold

Forholdet mellem den fagpolitiske og forvaltningspolitiske diskurs markeres af en række spændinger. I tabel 1 er modstillingen mellem de to opfattelser søgt tydeliggjort. Mens den fagpolitiske diskurs er baseret på forskellige distinktioner, søger den forvaltningspolitiske diskurs at ophæve disse. Modsætningen mellem lærer/pædagog bliver til en fælles faglighed, modstillingen mellem undervisning/pasning bliver til et udvidet begreb om læring, adskillelsen mellem skole/daginstitution bliver til et 0-18 års-område, der skal forvaltes samlet, og forholdet mellem struktureret tid/fritid blødes op. Endeligt fordobles forståelsen af barnets tarv fra udelukkende at være et psykologisk udviklingsprojekt til også at være

Tabel 1. *Blikket på organisering, profession og samarbejde*

	Den fagpolitiske diskurs	Den forvaltningspolitiske diskurs
<i>Begrundelse</i>	Barnets tarv: Et psykologisk udviklingsprojekt	Barnets tarv: Et psykologisk udviklingsprojekt og forløsning af den enkeltes potentiale
<i>Tid</i>	Klart defineret Skoletid vs. fritid	Flydende Skoletid og fritid smelter sammen i 'læringstid'
<i>Rum</i>	Klart defineret Klasse-/faglokale vs. skolegård og SFO	Flydende Undervisningslokaler og skolegård/SFO smelter sammen i 'læringsrum'
<i>Læring</i>	Voksenstyret definition af hvornår, og hvilken viden, der skal læres	Læring opstår alle steder og skal derfor motiveres og befrugtes konstant
<i>Professionslogik</i>	Fastholdelse og styrkelse af autonomi (selvstændighed og selvstyring)	Organisering på tværs af fagskel, men centreret om 'læring'. En samlet 'skolepersonale'-logik
<i>Samarbejde ml. lærere og pædagoger</i>	To fagligheder med hver deres opgave, der kan samarbejde via konkrete opgaver	To fagligheder, som skal befrugte hinanden og udvikle en samlet 'børneprofession', der kommer 'hele vejen rundt' om det enkelte barn

et projekt om udvikling og optimering af potentialer. Spændingen mellem de to diskurser betyder, at de professionelle splittes mellem en position, hvor de skal opretholde deres professionelle autonomi og en position, hvor de netop skal overskride denne autonomi for at udvikle 'et fælles tredje'.

Ledelse af lærer-pædagog samarbejdet

Tabel 1 illustrerer den dobbelthed, der er på spil når forventningerne til samarbejdet mellem lærere og pædagoger skal formes. Den afsluttende diskussion vil nu skitsere, hvordan man kan indfange den ledelsesmæssige betydning af denne dobbelthed. Med 'skitsering' menes, at diskussionen ikke udøver retfærdighed mod den kompleksitet, der er i spil. Ambitionen er derfor mere beskeden. Ønsket er at præsentere en hypotese om, at den politiske konstruktion af lærer-pædagog samarbejdet aktualiserer to forskellige ledelseslogikker. Til dette formål foreslås begreberne 'disciplinær styringslogik' og 'projektets styringslogik' som greb til at indfange den situation skolelederne sættes i, når de ansvarliggøres for at lede lærer-pædagog samarbejdet.

Disciplinens styringslogik

Reflekteres der over den fagpolitiske og den forvaltningspolitiske diskurs omkring årtusindskiftet, synes blikket på organisationen af skoledagen at være beslægtet med Foucaults beskrivelser af, hvordan disciplin som magtform producerer og ordner det sociale rum. Disciplinens magtform er kendetegnet ved opdelingsteknikker, der afgrænser og inddeler individer såvel som sociale rum i enheder, der har bestemte forskrifter for adfærd, formål og organisering (Foucault 1977, 131-138). Eksempler er skoleskemaet og opdelingen mellem skoletid og fritid, hvorved dagen opdeles i mindre

enheder, som er eksplicit formede mod bestemte formål (fx læring af bestemt fagtraditionel viden).

Den disciplinære logik former dog ikke blot, hvordan tid og rum kodificeres, men har ligeledes implikationer for, hvordan disse rum 'bør' styres. Det er en styringsoptik, som ofte ses i forbindelse med tydelige strukturer og klare rollefordelinger som organiseringsprincip (Foucault 1977, 155ff; Thygesen & Kampmann 2013, 15ff). I sin arketypiske form genkender vi metaforen skoleinspektør som betegnelse for den rolle, der tildeles skolelederen. En position, som er karakteriseret ved at kunne tiltales 'fra oven' såvel som værende positionen, hvorfra man kan tiltale dem 'for neden' (Pors 2011, 91ff).

Hypotesen om den disciplinære styringstækningsaktualitet understøttes fx af DLF's position i 2013-overenskomstforhandlingerne med KL og Moderniseringsstyrelsen. DLF's hovedkrav handlede jo netop om, at arbejdstiden kunne og skulle aftales centralt via en (strukturerende) overenskomst, som satte eksplicitte standarder for forberedelses- og undervisningsnormering. Det relaterer sig netop til disciplinens måde at tænke tid og opgaver, som noget vi kan normere, producere og afgrænse. I disciplinens optik står 'normeringer' således som en styringsteknik, hvormed lederen kan forme samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Det vil sige, at der kan indføres normeringer og regler (strukturer) for hvor, hvor ofte og hvordan samarbejdet skal foregå. Det der skal ledes, er derfor fordelingen af opgaver, så de svarer til normeringen (fx arbejdstidsaftalen). I denne logik gøres lederne til subjekter, der kan skelne mellem den professionelle rolle og den private person. Det professionelle består netop i at opretholde denne adskillelse til fordel for rollen som leder. Den klare grænse for ledernes opgaver og de 'objektive' regler

tjener til at opretholde sondringen. Derfor er lederne ansvarshavende, fordi der netop henvises til en formaliseret struktur, når lederne skal genkendes og italesættes.

Projektets styringslogik

Overfor disciplinens logik står projektsamfundets fascination af fleksibilitet som en ny type organiserings og styringsideal. Projektlogikken søger derfor at underminere disciplinens logik, fordi denne repræsenterer rigide og kontraproduktive strukturer. Således søges en overskridelse af inddelinger og opdelinger for i stedet at fokusere på forbindelser, som kan muliggøre nye helheder og enheder (Jensen 2009a; 2009b). Ledelse handler derfor om at understøtte og befrugte de initiativer, der måtte opstå, hvorfor man ser et voksende fokus på potentialitet (Juelskjær m.fl. 2011). Et ideal, der kan kobles til de aktuelle tendenser i den forvaltningspolitiske diskurs. Her er opløsningen af det strukturerende modsætningsforhold mellem skoletid og fritid, mellem leg og læring samt mellem klasseværelsets 'undervisningsrum' og skolegårdens 'legerum' netop i centrum.

Projektlogikken er baseret på en konstant frygt for overstyring, som risikerer at stille sig i vejen for skabelsen af det potentielle. Derfor opereres med en styrings-tilgang, som gør den decentrale ledelse til det sted, hvorfra der skal tages ansvar for at skabe optimering. Ikke ved at referere til statiske strukturer, men ved at have et detaljeret kendskab til styringsobjektet: lærerne og pædagogerne. Også hypotesen om, at også den projektorienterede styringslogik er aktuel for skolelederne, kan illustreres ved overenskomstforhandlingerne i 2013. Ser man på den arbejdstidsaftale, som det forvaltningspolitiske niveau fik gennemtruffet, bygger den på et opgør med centralt fastsatte normer for i stedet at give plads til decentralt forhandlede opgave- og

forberedelsesaktiviteter. Herved bliver styringsgenstanden ved det tværprofessionelle samarbejde transformeret i forhold til disciplinen. Opgaven er ikke blot at forholde sig styrende til fordelingen af tidsnormerede opgaver. Derimod fremkommer et fokus på medarbejdernes motivation og personlige engagement som afgørende faktorer for, hvorvidt samarbejde kan udføres succesfuldt. For fokusering på potentialitet kræver medarbejdere, der er motiverede for at afprøve 'det nye' i form tværprofessionelt samarbejde, som en måde at bryde med forestillingen om, at én time = en faglektion = én faguddannet lærer. En tanke, der udtrykkes i kravet om 'understøttende undervisning' som en aktivitet, der netop skal skabe nye former for læringsrum.

Med projektlogikken forskydes grænsen for, hvad lederen skal forholde sig til. Når læring potentielt kan opstå overalt via klassisk undervisning såvel som legende læring, kan det professionelle arbejde med børns udvikling ikke afgrænses tidsligt. Og når personlighed og motivation gøres til ledelsesgenstande, bliver det umuligt at adskille rollen fra 'personen', hvorfor man i denne optik taler om den ansvarstagende leder, som skal skabe sit eget ledelsesrum. Tabel 2 på næste side opsummerer de to perspektiver på, hvordan man kan tænke ledelse.

Konklusion

Artiklen forsøger via sin diagnosticering af de to modstridende diskurser at levere et indspil i debatten om ledelse af lærer-pædagog-samarbejde. En debat og en udfordring, som er intensiveret med den nye skolereform.

Analysen viser, hvordan mødet mellem det politisk-administrative system og de faglige organisationer skaber en diskursiv kampplads for formningen af forventningerne til samarbejdet. *Den fagpolitiske dis-*

Tabel 2. Den dobbelte styringslogik

	Disciplinens styringslogik	Projektets styringslogik
Grundlæggende logik	Disciplinærsamfundet, baseret på distinktioner	Projektsamfundet, hvor distinktioner ophæves
Styringsteknik	Strukturer og forskrifter	Fleksibilitet og forhandling
Organiserings-teknologi	Skoleskema og faglektioner	Tværfag og 'understøttende undervisning'
Ledelsesgenstand	Fordelingen af opgaver ift. normeringen	Medarbejdernes motivation og personlighed
Ledelsesrolle	Ansvarshavende	Ansvarstagende

kurs baserer sig på en række distinktioner og har som udgangspunkt, at de to autonome professioner kan og skal bidrage med en helt særlig viden og praksis. Derfor skal samarbejdet basere sig på konkrete aktiviteter, som kan befrugte begge praksisformer. Heroverfor står den *forvaltningspolitisk diskurs*, der baserer sig på en grundantagelse om, at der må brydes med rækken af diskursive dikotomier. Derfor italesættes samarbejdet som et middel til at udvikle en fælles børne- og læringsprofession, som er karakteriseret ved konstant at kunne sammenkoble leg og læring, for derved at udnytte det fulde potentiale.

I forlængelse heraf blev det diskuteret, hvordan de to diskurser har implikationer for ledernes mulighed for at blive genkendt som gode ledere. Der blev foreslået en hypotese om, at konstruktionen lærer-pædagog-samarbejdet aktualiserer et overordnet styringsparadigmatisk skel. På den ene side er en *disciplinærlogik*, der har klare struktu-

rer for ledelsesopgaven, og hvordan den ansvarshavende rolle kan forvaltes, og på den anden side er en *projektlogik*, som konstant fordrer en fleksibilitet, som betyder, at lederne må være ansvarstagende for at forme deres ledelsesrum.

Analysen og diskussionen peger herved på den 'doppelte dobbelthed', som kan bruges til at beskrive den svære situation, som skolelederne sættes i, når de ansvarliggøres for det politiske ønske om 'mere og bedre' ledelse. For det er både i forhold til ledelsesopgaven (samarbejdet) og -tilgangen (styringslogikken), lederne må relatere sig til forskellige positioner, som skaber hver sin logik. En uklarhed, som kan være en del af forklaringen på, hvorfor samarbejdet er svært at håndtere som leder. Dette perspektiv har ikke plads i den politiske debat om, hvordan samarbejdet 'bør' ledes, hvorved man overser den grundlæggende præmis, at ledernes vilkår ikke blot skal håndteres, de skal først skabes!

NOTER

1 Artiklen bruger betegnelsen 'profession' om henholdsvis lærer- og pædagoguddannede på trods af, at denne kategorisering er om-diskuteret professionslitteraturen. Det er således ikke er entydigt, om professionsbegrebet er reserveret til klassiske professioner (fx læger, jurister eller præster), eller om det

inkluderer såkaldte semi-professioner eller relationsprofessioner (fx lærere, pædagoger, sygeplejersker etc.) (se Hjort 2005; Hjort & Weber 2004). Da artiklens formål er at beskrive, hvad de politiske forestillinger om 'professionerne' og deres indbyrdes samarbejde betyder for skoleledernes muligheds-

betingelser, går artiklen ikke ind i denne diskussion, men bruger betegnelsen profession om faggrupperne.

- 2 Med en synkron analyse menes en tilgang, som vægter et fokus på 'samtiden'. Heroverfor står en diakron analyse, som har fokus udvikling over en længere tidshorisont.

- 3 Flytningen skal formodentlig forklares ud fra partipolitiske hensyn, idet at Anette Vilhelmsen som nyudnævnt leder af SF skulle have et større ministerium. Ser man på den ministerielle kommunikation, er der ikke noget, der tyder på, at den forvaltningspolitiske logik er skiftet.

REFERENCER

- Andersen, N. Å. (1999): *Diskursive analysestrategier*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Andersen, N. Å. & A. Born (2000): *Kærlighed og omstilling*, København, Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Andersen, N. Å. (2004): Ledelse af personlighed – om medarbejdernes pædagogisering, i D. Pedersen (red.): *Offentlig ledelse i managementstaten*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, 241-267.
- Andersen, N. Å. (2008): Velfærdsledelse: Diagnoser og udfordringer, i C. Sløk & K. Villadsen (red.): *Velfærdsledelse – I den selvstyrende velfærdsstat*, København, Hans Reitzels Forlag, 33-69.
- Broström, S. (2001): *Farvel børnehaven – goddag skole!*, Viborg, Systime.
- Broström, S & J. Schytte (2004): *Overgangen – mellem børnehaven, SFO/fritidshjem og skole*, København, BUPL.
- BUPL & DLF-Århus (1998): *Helhed eller Helhed*, København, BUPL.
- BUPL (1998): *En ny skolestart – om mødet mellem børnehaven, skole og SFO*, København, BUPL.
- BUPL (2012): *Det gode samarbejde – Lærere og pædagogers samarbejde i skolen*, København, BUPL.
- BUPL & DLF (2003): *Fælleserklæring*, København, BUPL & DLF.
- BUPL & DLF (2004): *Sammenhæng mellem lærer- og pædagoguddannelsen – et fælles udspil fra BUPL og Danmarks Lærerforening*, København, BUPL & DLF.
- Cecchin, D. & I. S. Larsen (2002): *Pædagogiske forbindelser – kontinuitet mellem børnehaven, skole og fritidsordning*, København, BUPL.
- DLF (2012): *En ny start for en ambitiøs folkeskole*, København, DLF.
- DLF (2013): *Sammen gør vi en god skole bedre*, København, DLF.
- Danelund, J. & T. Sanderhage (2012): *Medledning med muligheder*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Drejer, C. (2012): *Elev og magt – En analyse af subjektiveringsstrategien af eleven, 1822-2010*, Ph.d.-afhandling, RUC.
- Esmark, A, C. B. Laustsen, & N. Å. Andersen (2005): Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduktion, i Esmark m.fl. (red.): *Poststrukturalistiske analysestrategier*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 7-41.
- Foucault, M. (1977): *Overvågning og straf*, Oslo, Rhodos Radius.
- Hermann, S. (2007): *Magt & oplysning – Folkeskolen 1950-2006*, Viborg, Unge Pædagoger.
- Hjort, K. & K. Weber, (2004): Hvad er værd at viden om professioner? – en indledning, i K. Hjort (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 7-21.
- Hjort, K. (2005): *Professionaliseringen af den offentlige sektor*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Højholdt, A. (2009): *Den tværprofessionelle praktiker – om udviklingen af tværprofessionelt pædagogisk arbejde*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Højholdt, A., M. Hersom & M. Sederberg (2012): *Det gode samarbejde – lærere og pædagogers samarbejde i folkeskolen*, København, BUPL.
- Jensen, A. F. (2009a): *Projektsamfundet*, Århus, Århus Universitetsforlag.
- Jensen, A. F. (2009b): *Projekt mennesket*, Århus, Århus Universitetsforlag.
- Juulskjær, M., H. Knudsen, J. G. Pors & D. Stau-

- næs (red.) (2011): *Ledelse af uddannelse – At lede det potentielle*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Kampmann, J. (2001): Børns dobbeltsocialisering, i M. Brørup, L. Hauge & U. L. Thomsen: *Den nye psykologihåndbog*, København, Gyldendal Uddannelse, 2. udgave, 81-90.
- Laclau, C. & C. Mouffe (2002): *Det radikale demokrati – diskursteorien politiske perspektiv*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- LBK nr. 739 af 06/10/1998: *Lov om ændring af lov om Arbejdsmarkedets Tillægspension, lov om orlov, lov om arbejdsmarkedsuddannelser og forskellige andre love*, Social-, Børne- og Integrationsministeriet.
- Mehlbye, J. (red.) (2001): *Folkeskolen år 2000. Evaluering af 8-punkts programmet*, København, AKF.
- Pedersen, B. (1998): Helhed i barnets liv – samvirke mellem dagtilbud og skole, i Socialministeriet & Undervisningsministeriet: *Samarbejd mellem dagtilbud og skole*, København, Socialministeriet & Undervisningsministeriet, 7-20.
- Pedersen, O. K. (2011): *Konkurrencestaten*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Phillips, L. & M. W. Jørgensen (1999): *Diskursanalyse – som teori og metode*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Pors, J. G. (2011): *Noisy Management – A history of Danish School governing from 1970-2010*, Ph.d.-afhandling, CBS.
- Rambøll Management (2012): *Evaluering af forsøg med skolestart*, København, Rambøll.
- Sehested K. & L. Leonardsen (2011): Fagprofessionelles rolle i samarbejdsdrevet innovation, i E. Sørensen & J. Torfing (red.): *Samarbejdsdrevet innovation – i den offentlige sektor*, København, Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 215-237.
- Socialministeriet & Undervisningsministeriet (1998): *Samarbejd mellem dagtilbud og skole*, København, Socialministeriet & Undervisningsministeriet.
- Sorgenfrey, B. (2002): Forord, i D. Cecchin & I. S. Larsen (red.): *Pædagogiske forbindelser – kontinuitet mellem børnehave, skole og fritidsordning*, København, BUPL, 3-6.
- Statsministeriet (2006a): *Fremgang, fornyelse og tryghed – Strategi for Danmark i den globale Økonomi*, København, Statsministeriet.
- Statsministeriet (2006b): *Aftale om fremtidens velstand og velfærd og investeringer i fremtiden*, København, Statsministeriet.
- Thygesen, N., K. Villadsen & N. Kampmann (2012): An introduction to understanding technology as illusions, i N. Thygesen (red.): *The illusion of management control: A systems theoretical approach to managerial technology*, London, Palgrave Macmillan, 1-35.
- Thygesen, N. & N. Kampmann (2013): *Tillid på bundlinjen – Offentlige ledere går nye veje*, København, Gyldendal Business.
- Tingleff, L. (2012): *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*, Ph.d.-afhandling, DPU.
- Uddannelsesministeriet (2013): *Forståelsespapir om reform af pædagoguddannelsen*, København, Uddannelsesministeriet.
- UVM (1997): *Elever der forstyrrer undervisningen – for sig selv eller andre i folkeskolen*, København, Undervisningsministeriet.
- UVM (2000): *Vision 2010 – en udviklingssamtale med skolen*, Folkeskolerådet, København, Undervisningsministeriet.
- UVM (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*, København, Undervisningsministeriet.

No Emil Sjöberg Kampmann, ph.d.-studerende, Roskilde Universitet & Professionshøjskolen Metropol
e-mail: nepk@ruc.dk